



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI  
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI  
ȘI PROTECȚIEI SOCIALE  
AMPOSDRU



Fondul Social European  
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale  
2007-2013



MINISTERUL  
EDUCAȚIEI  
CERCETĂRII  
TINERETULUI  
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU



MINISTERUL  
EDUCAȚIEI  
CERCETĂRII  
TINERETULUI  
ȘI SPORTULUI

CENTRUL NAȚIONAL DE  
EVALUARE ȘI EXAMINARE

**Investește în oameni!**

# Analiza programelor și a manualelor școlare alternative



© 2012. Centrul Național de Evaluare și Examinare

Coordonator de activitate: Laura Elena CĂPIȚĂ

*Autori:* Laura-Elena CĂPIȚĂ, Sorin CRISTEA, Angelica MIHĂILESCU,  
Viorica POP, Angela POPESCU, Angela TEȘILEANU,  
Luminița TĂSICA, Mihaela ȚĂRAN

*Autorii rapoartelor de evaluare pe discipline:* Dan BADEA, ANDRASI Benedek, Carmen BOSTAN,  
Luminița CATANĂ, Carmen Felicia Olivia CĂLINESCU, Florența Claudia CĂLINESCU,  
Liviu CĂPRAR, Jeanina CÎRSTOIU, Constantin COREGA, Rodica COSTACHE,  
Elena CROC NAN, Steluța DAN, Szilard DANE, Narcisa DIMA, Mihaela DOBOȘ,  
Sofia DOBRA, Cornelia DUMITRIU, Elena Daniela ELISEI, Florica GRECU, Cecilia FOIA,  
Gabriel HACMAN, Aura HAPENCIUC, Irina HORGA, Camelia HORSIA,  
Șoimița KOMIVES, Viorica MANOLACHE, Octavian MÂNDRUȚ, Lucica MICĂLĂCIAN,  
Floroaia MIHAI, Angelica MIHĂILESCU, Emese MOLNAR-KOVACS, Dan Ion NASTA,  
Florina NĂFORNIȚĂ, Mihaela NEAGU, Gabriel Octavian NEGREA, Camelia NETA, Ana  
Maria NICORICI, Elena NUICĂ, Daniela ORĂȘANU, Octavian PATRAȘCU, Viorica POP,  
Angela POPESCU, Eva PORSCHE, Paula POSEA, Marius Daniel PUȚANU CUZUB,  
Carmen, RĂILEANU Ligia SARIVAN, Monica SCHILLINGER, Marioara SIMA,  
Aurel Constantin SOARE, Beatrice STOIAN, Alexandru STOICA, Mihaela ȘTEFĂNESCU,  
Luminița TĂSICA, Angela TEȘILEANU, Adrian TIMOFTI, Mihaela ȚĂRANU,  
Marinela ZVÂC

*Autorii studiului Repere actuale privind proiectarea programelor școlare:*  
Sorin CRISTEA, Crenguța OPREA, Elena STĂNCULESCU, Silvia FĂȚ

Responsabil de activitate CNEE: Daniela LĂUDOIU

Manager de proiect: Silviu Cristian MIRESCU

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

**Analiza programelor și a manualelor școlare alternative /** Centrul  
Național de Evaluare și Examinare. – București: Editura Didactică  
și Pedagogică, 2012  
ISBN 978-973-30-3142-0

371

**EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, R.A.**

Str. Spiru Haret, nr. 12, sector 1, cod 010176

Tel./Fax: 021.312.28.85

e-mail: office@edituradp.ro

www.edituradp.ro

Redactor: *Celina Iordache*  
Tehnoredactori: *Gabriela Drăghia, Simona Lupu*  
Copertă: *Elena Drăgulelei Dumitru*

Nr. plan: 5197/2012

Tiparul executat la Imprimeria OLTENIA, Craiova

# CUPRINS

## REPERE ACTUALE ÎN PROIECTAREA PROGRAMELOR ȘI A MANUALELOR ȘCOLARE

Introducere .....	7
Rezumat .....	9
<b>Capitolul 1. Prezentarea analizei de programe și manuale .....</b>	<b>15</b>
1.1. Contextul .....	17
1.2. Metodologia cercetării .....	18
1.3. Interpretarea datelor .....	21
<b>Capitolul 2. Repere actuale privind proiectarea programelor școlare .....</b>	<b>23</b>
2.1. Perspective de analiză a curriculumului școlar .....	25
2.2. Proiectarea unitară a produselor curriculare și a activității didactice la clasă, din perspectiva psihologiei educației .....	27
2.3. Recomandări privind proiectarea curriculară a programelor școlare .....	29
<b>Capitolul 3. Rezultatul analizelor de programe și manuale școlare .....</b>	<b>31</b>
3.1. Educația timpurie .....	33
3.2. Învățământul primar .....	47
3.3. Aria curriculară Limbă și comunicare .....	89
3.4. Aria curriculară Matematică și științele naturii .....	224
3.5. Aria curriculară Om și societate .....	261
3.6. Aria curriculară Tehnologii .....	337
3.7. Ariile curriculare Artă, Sport, Consiliere și orientare școlară .....	349
<b>Capitolul 4. Concluzii și recomandări .....</b>	<b>361</b>
Bibliografie .....	370
Anexe	
1. Sinteze pe etape de școlaritate și arii curriculare .....	372
2. Criterii de analiză a manualelor școlare .....	454
3. Lista programelor și a manualelor școlare analizate .....	459
4. Grilă de analiză a programelor școlare .....	469
5. Grilă de analiză a manualelor școlare .....	471
6. Studii care au inclus analiza de programe școlare .....	475
7. Principii și criterii de analiză a manualelor școlare .....	476
8. Studiu comparativ privind proiectarea curriculară la nivel internațional .....	479



**REPERE ACTUALE  
ÎN PROIECTAREA PROGRAMELOR  
ȘI A MANUALELOR ȘCOLARE**



# INTRODUCERE

Începând cu anul 2001, programele și manualele școlare au constituit obiect de analiză, ca parte a unor studii menite să evalueze impactul schimbărilor educaționale, să stabilească gradul de pregătire al școlii pentru a-și asuma noi schimbări sau să contureze stadiul încorporării teoriei și practicii curriculare în formatul programelor școlare actuale. Nu în ultimul rând, aceste studii au urmărit să identifice percepțiile unor actori ai sistemului în legătură cu structura și funcționarea programelor și a manualelor școlare\*.

Demersurile de reflecție asupra programelor și manualelor școlare au fost, în timp, prea puțin valorificate în revizuirile periodice ale curriculumului. Cele mai multe decizii de revizuire a programelor sau de reeditare a manualelor au fost justificate prin sloganul descongestionării și nu au avut ca punct de plecare rezultatele unor studii asupra curriculumului în uz.

Dincolo de obiectivele specifice, un element comun al demersurilor de analiză a programelor constă în faptul că acestea sunt explorate în calitatea lor de documente operaționale ale curriculumului, care propun o anumită formalizare a acestuia (D. Potolea, 2005), în dublă ipostază:

- documente de politică educațională care exprimă un mod de a concretiza finalitățile sistemului de învățământ, prin obiective și competențe, dar și prin valori și atitudini;
- texte tehnice care prezintă oferta educațională a unei discipline pentru un parcurs școlar determinat, înfățișând tipuri de cunoaștere și moduri de organizare a acestora: subiecte, probleme și teme organizate potrivit unor criterii care țin deopotrivă de cerințele societății, de domeniile de cunoaștere și de particularitățile elevilor.

Lucrarea pe care o prezentăm este rezultatul muncii unor echipe mixte de cercetători, profesori din învățământul preuniversitar și cadre didactice universitare, îmbinând tipuri diferite de expertiză, iar rezultatele analizei de programe și manuale, precum și reperele teoretice oferite sunt utile în contextul schimbărilor de anvergură preconizate la nivelul curriculumului național.

În elaborarea studiului s-a pornit de la următoarele premise:

- analiza stării de fapt trebuie să preceadă orice schimbare majoră la nivelul curriculumului;
- în opinia majorității actorilor educaționali, programele și manualele școlare sunt principalele produse în care se reflectă curriculumul național, fapt care le sporește importanța;
- beneficiile unui astfel de exercițiu de analiză se regăsesc la nivelul mai multor categorii de actori – factori de decizie, specialiști în educație/cercetători, personal didactic, părinți, elevi, respectiv la nivelul mai multor categorii de activități, precum susținerea

---

\* În anexă sunt prezentate câteva dintre cercetările care au inclus analize de programe și de manuale.

activităților didactice; susținerea activităților de elaborare a unor noi programe și manuale; susținerea activității de concepere a evaluării elevilor;

- există un interes manifest al publicului pentru problematica programelor și a manualelor.

Interesul publicului față de aceste componente ale curriculum-ului este explicabil prin rolul și funcțiile pe care programele și manualele le au în viața școlii. Ambele categorii de produse prezintă, în moduri specifice, oferte de cunoaștere și moduri de a asuma problematica învățării. Dar atenția publicului este orientată preponderent spre conținuturile pe care le includ, alte elemente componente fiind considerate aspecte tehnice, importante doar pentru specialiștii în științele educației.

În acest context, lucrarea de față dorește să se adreseze unui public larg, care depășește comunitatea principalilor actori ai școlii, profesorii și elevii, și să contribuie la familiarizarea acestuia cu moduri de a înțelege anumite documente școlare.



## REZUMAT

Lucrarea *Repere actuale privind proiectarea programelor și a manualelor școlare* este rezultatul principal al activității 4, **Analizarea programelor școlare și a manualelor alternative pe discipline**, din cadrul Proiectului strategic „Cadru de referință al curriculumului național pentru învățământul preuniversitar: un imperativ al reformei curriculare”, cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional sectorial – Dezvoltarea Resurselor Umane. Raportat la obiectivul general „revizuirea, completarea și dezvoltarea cadrului de referință al curriculumului național, în conformitate cu noua realitate educațională națională și europeană”, analiza noastră a vizat „formularea conceptelor, principiilor și normelor care fundamentează științific și metodologic proiectarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea curriculară din perspectiva dezvoltării și formării competențelor cheie”, reprezentând unul dintre demersurile care preced conceperea noului Cadru de referință al curriculumului național.

Această activitate s-a desfășurat în perioada noiembrie 2010 – martie 2011 și a avut următoarele etape:

- operaționalizarea obiectivelor și elaborarea metodologiei de cercetare, validată în cadrul proiectului (elaborarea metodologiei a fost precedată de consultări cu grupul de experți);
- analizarea programelor școlare din învățământul preșcolar și până la liceu și a unor manuale școlare în uz;
- elaborarea propriu-zisă a studiului – martie 2011.

Lucrarea este structurată în patru capitole, completate de anexe și de bibliografie.

**Capitolul 1** descrie demersul de analiză pornind de la precizarea contextului de realizare, de la identificarea direcțiilor de evaluare și de la modul în care au fost colectate și interpretate datele. Totodată, sunt punctate elementele specifice acestei evaluări, în raport cu alte demersuri de analiză realizate în ultimul deceniu.

**Capitolul 2** prezintă sintetic repere teoretice și practice necesare în elaborarea programelor și a manualelor școlare. Sunt explicați termeni asociați unor modele de referință din domeniul teoriei și practicii curriculumului și sunt analizate din perspectiva *psihologiei educației* informațiile referitoare la proiectarea *curriculară*. În final, sunt precizate și explicitate câteva recomandări pentru autorii viitoarelor programe școlare.

**Capitolul 3** prezintă pentru fiecare arie curriculară și, separat, pentru învățământul preșcolar și primar, sinteza rapoartelor narative și a datelor provenite din instrumentele de analiză completate de evaluatorii programelor și manualelor școlare. Fiecare sinteză identifică starea de fapt a programelor și a manualelor școlare și face propuneri de îmbunătățire a domeniilor vizate.

**Capitolul 4** formulează o serie de concluzii și recomandări privind acele aspecte specifice programelor și manualelor școlare, în calitatea lor de produse curriculare, care pot fi luate în considerare la nivelul cadrului de referință al curriculumului național pentru învățământul preuniversitar.

Anexele prezintă expertii care au realizat analizele și rapoartele pe discipline, lista programelor și a manualelor analizate, instrumentele de investigație, precum și o scurtă prezentare a studiilor care au precedat această analiză.

Întregul proiect se înscrie în cadrul unui proces mai amplu de reșezare a sistemului educațional românesc ca parte a procesului de integrare a României în spațiul cultural și politic-instituțional european. Amploarea procesului implică o analiză de substanță a stadiului actual al sistemului și identificarea punctelor critice care necesită intervenția decidenților la nivelul politicilor educaționale. În ultimul deceniu, schimbările petrecute la nivelul organizării proceselor educaționale au dus la apariția unor decalaje între diferitele elemente componente (plan de învățământ, curriculum, manual/ materiale suport).

Studiul a pornit de la analiza documentelor care constituie cadrul curricular actual și de la valorificarea rezultatelor unor analize de programe desfășurate recent.

**Obiectivul specific al activității 4** a fost operaționalizat după cum urmează:

a. **pentru analiza de programe**

- identificarea unor probleme legate de modelele de proiectare utilizate în elaborarea programelor școlare în România;
- propunerea unor soluții practice de îmbunătățire a procesului de proiectare curriculară;

b. **pentru analiza de manuale**

- identificarea structurii și a componentelor manualelor școlare existente din perspectiva utilizării lor în contextul curriculumului actual;
- propunerea unor structuri de ameliorare a manualelor școlare în perspectiva instruirii centrate pe competențe.

Procesul de evaluare, grilele și metodologia dezvoltate s-au fundamentat pe un ansamblu de **principii de evaluare**. Curriculumul școlar, concretizat în programe și manuale, a fost considerat un document unitar și evaluat cu ajutorul unui **sistem de criterii de evaluare** și a unui **set de indicatori** transpuși în **întrebări evaluative**. Grila de evaluare a programelor școlare a decupat un set de **5 criterii** care fac obiectul analizei de tip evaluativ: *relevanța, pertinența, coerența, aplicabilitatea, fezabilitatea*. În sinteză, criteriile se referă la:

- formularea unor judecăți de valoare privind reprezentativitatea și legitimitatea finalităților și a obiectivelor generale în raport cu politica educațională și cu domeniul de referință (relevanța);
- buna orientare a curriculumului prin aprecierea măsurii în care sistemul de obiective/competențe conduce la realizarea produselor educaționale așteptate (pertența);
- calitatea componentele curriculumului reflectată prin sistemul obiectivelor/competențelor și prin gradul de articulare a obiectivelor/competențelor cu conținuturile (coerența);
- gradul de adecvare între strategiile și resursele educaționale proiectate prin curriculum și calitatea relației dintre tipurile de obiective, activitățile de învățare recomandate și metodele pedagogice pefigurate prin curriculum (aplicabilitate);

- măsura în care obiectivele proiectate sunt realiste în raport cu resursele educaționale disponibile și cu pregătirea cadrelor didactice și realizabile în intervalul de timp prevăzut prin planul cadru (fezabilitate).

Identitatea fiecărui criteriu este conturată prin indicatorii subsumați.

**Criteriile** au fost considerate adecvate obiectului cercetării, înglobează sensuri clare, valorificate în procesul de evaluare și dau măsura calității curriculumului școlar proiectat, prin relaționare cu indicatorii și întrebările evaluative.

Utilitatea **indicatorilor** în contextul acestei analize ține de nevoia efectuării unor comparații în timp și/sau spațiu privind performanțele produselor curriculare vizate. Pe baza indicatorilor, aceste comparații vor contribui la cuantificarea progreselor realizate și vor arăta ceea ce s-a obținut în final. În total, grila cuprinde **19 indicatori**.

La rândul lor, fiecare indicator a fost prezentat într-o serie de **descriptori**. La nivelul instrumentului de analiză utilizat au rezultat, prin consens, **23 de descriptori**.

Grila de evaluare a manualelor a identificat un set de **9 criterii, 31 de indicatori și 54 de descriptori**. Succint, semnificația criteriilor utilizate este următoarea:

- criteriul *elemente de identitate* cuprinde informații referitoare la copertă, modul de utilizare, prefață, atractivitatea manualului, îndrumări pentru elev și bibliografie;
- criteriul *concepția curriculară* integrează aspecte privind proiectul curricular propus de manual, respectiv existența unei paradigme interioare care reflectă o anumită viziune de construcție a manualului, raportul dintre programă și manual, respectarea caracteristicilor unei învățări raționale și măsura în care tipurile de lecții favorizează învățarea;
- criteriul *caracteristicile conținutului manualului* se referă la modul de concretizare a conținuturilor, reprezentativitatea informațiilor, esențializarea informațiilor, cantitatea de informații furnizate de manual, densitatea informațiilor, prezența structurilor interdisciplinare și deschiderile spre educația nonformală;
- criteriul *caracterul nediscriminatoriu* semnalează existența unor elemente interpretabile ca discriminatorii, la nivelul textului sau al imaginilor manualului;
- criteriul *organizarea și conducerea învățării propuse de manual* este unul dintre cele mai bine reprezentate, prin indicatorii asociați. Se referă deopotrivă la sarcinile de învățare incluse și la impactul acestora pentru elev (motivație, personalizare, învățare activă);
- criteriul *accesibilitatea manualului* are subsumați următorii indicatori: adecvarea la particularitățile de vârstă ale elevilor, limbajul, accesibilitatea suporturilor grafice, imagistice și a resurselor suplimentare, caracterul accesibil al activităților de învățare;
- criteriul *componenta de evaluare* are în vedere prezența explicită a activităților obișnuite de evaluare, a unor instrumente de evaluare, dar și a metodelor complementare de evaluare;
- criteriul *reflectarea universului referențial al elevului* se referă la deschiderea manualului către promovarea valorilor, motivația pentru învățare, dar și a conexiunilor sugerate cu viața cotidiană;
- criteriul *elemente de tehnoredactare* include aspecte referitoare la lizibilitatea textelor și structurarea textului, astfel ca să poată fi folosit în situații diverse.

Câteva avantaje ale instrumentelor utilizate:

**a. pentru programele școlare**

- instrumentul de analiză reprezintă un cadru generator de analiză care pornește de la criterii și ajunge la cuantificarea aprecierilor pe care utilizatorii le pot face în legătură cu indicatorii vizați și la argumentarea opiniilor exprimate;
- sunt îmbinate criterii care vizează structura programelor și criterii de calitate cu care se operează în evaluările actuale;
- instrumentul folosit este aplicabil tuturor programelor școlare, indiferent de modelul de proiectare utilizat;
- instrumentul folosit integrează elemente legate de structuri și se focalizează pe aspecte care țin de coerența orizontală și verticală.

**b. pentru manualele școlare**

- încorporarea experienței unui colectiv larg de specialiști (practicieni, cercetători);
- pilotarea instrumentului pe câteva manuale;
- operaționalizarea unor criterii care funcționează în instrumentele actuale de evaluare;
- criteriile propuse urmăresc coerența logică și semantică a manualului ca produs curricular.

Ambele instrumente și-au propus să autonomizeze procesul de evaluare în raport cu diferitele modele de proiectare care funcționează în sistem.

**Elementele de noutate** pe care le aduce acest studiu sunt următoarele:

- *metodologia utilizată*: instrumente de analiză cantitativă și calitativă, valorificarea diferitelor tipuri de expertiză (practicieni și proiectanți de curriculum), legătura cu criteriile evaluării curriculare;
- *anvergura proiectului*: au fost analizate aproape toate programele școlare pentru toate etapele de școlaritate, programele specifice filierei tehnologice, un număr mare de programe de limbi materne, precum și programe ale diferitelor culte creștine și un număr reprezentativ de manuale (analizele asupra manualelor sunt considerate studii de caz, care evidențiază transpunerea programelor școlare analizate);
- *susținerea procesului de reformă la firul ierbii*: includerea practicienilor în demersul de analiză permite luarea în considerare a relației documentelor normative cu realitatea școlară și includerea nevoilor percepute în setul de factori care nuanțează deciziile de politică educațională. Este, în opinia noastră, primul studiu care încearcă să stabilească situația de fapt a sistemului curricular și să propună soluții la problemele identificate;
- *interpretarea rezultatelor*: structura propusă pentru acest produs s-a adaptat unuia dintre obiectivele cercetării și anume rolul analizei în fundamentarea noului Cadru de referință (CR). De aici, accentul pe structura programelor și pe felul în care manualele (componenta cea mai vizibilă a curriculumului) răspund viziunii propuse prin acestea.

Datele pe care le prezentăm în continuare au la bază rapoartele narative elaborate de experții pe discipline, coroborate deseori cu analiza fișelor pe disciplină. Lucrarea s-a realizat în două etape: prima a inclus elaborarea unor sinteze (vezi Anexa 1), iar cea de-a doua a inclus elaborarea analizelor detaliate. Ambele categorii de texte au în vedere ariile curriculare, dat fiind rolul acestora în definirea planurilor de învățământ pentru diferitele etape de școlaritate.

În plus, pot fi identificate elementele de continuitate/progres sau de discontinuitate de la o etapă de școlaritate la alta (inclusiv modul în care cunoașterea progresează de la o etapă la alta).

### **Principalele constante identificate**

Analizele efectuate în cadrul Activității 4 au dus la identificarea unei serii de elemente care constituie bază pentru luarea de decizii la nivelul politicilor educaționale, dar și la nivelul unor potențiale coduri de bune practici în ceea ce privește proiectarea curriculară și producerea de materiale suport.

În sinteză, acestea sunt:

- atât **programele de studiu, cât și manualele respectă principiile educației bazate pe valorile democratice** (sunt puțin vizibile instanțele de limitare a acestor principii); dimensiunea democratică a educației este susținută de abordările didactice bazate pe metode interactive și pe unele abordări interdisciplinare;
- la nivelul programelor școlare, cu mici diferențe date de specificitatea obiectelor de studiu, toate programele școlare au adoptat **cadre comune de competențe generale** pentru diferitele etape de școlaritate, existând coerența pe orizontală\* (în raport cu competențele specifice); coerența competențelor se menține și pe verticală, de la o clasă la alta, în cadrul aceluiași ciclu de școlaritate; în unele cazuri, competențele specifice sunt considerate a fi coerente și în progresie de la un ciclu de școlaritate la altul. În marea majoritate, se apreciază faptul că aceste competențe generale reflectă și susțin profilul de formare al absolventului fiind, de asemenea, în corelație și în acord cu competențele cheie europene; există unele instanțe în care distanța dintre competențe și profilul de formare al absolventului este destul de mare; **analiza de programe pare să indice nevoia de redefinire a competențelor specifice și de reactualizare a acestora**;
- conținuturile sunt considerate a fi în general echilibrate în raport cu competențele generale și cele specifice; la nivelul gimnaziului sunt mai multe instanțe în care se impune regândirea cantității de informație; analizele solicită accentuarea dimensiunii inter și transdisciplinare ca o condiție a dobândirii competențelor cheie și consideră că noile tehnologii (TIC) trebuie să fie un element cât mai prezent la nivelul proiectării și al materialelor suport;
- **sugestiile metodologice** au valoare funcțională redusă, deoarece au un preponderent caracter informativ, nu includ aspecte legate de utilizarea tehnologiilor informatice sau aspecte ce țin de formarea competenței digitale, nu sunt realizate corelări între competențele generale, competențele specifice și conținuturi, iar strategiile didactice prezentate nu promovează suficient participarea activă a elevilor la procesul de învățare;
- **programele reprezintă bine particularitățile disciplinelor academice** și oferă instanțe de abordare interdisciplinară (mai ales la nivelul ariilor curriculare);
- la nivelul manualelor, analiza indică faptul că acestea corespund prevederilor curriculare, dar că **modificările la nivelul programei și al planului cadru impun elaborarea unor manuale noi**; totodată, sunt conturate câteva direcții de schimbare care pot deveni principii în elaborarea unei noi generații de manuale.

---

\* Aceasta chiar și atunci când disciplina este plasată în altă arie curriculară. De ex., *Educația antreprenorială*, deși se află în aria *Tehnologii*, corespunde prevederilor curriculare din aria *Om și societate*.



# Capitolul 1

## PREZENTAREA ANALIZEI DE PROGRAME ȘI MANUALE

1.1. CONTEXTUL

1.2. METODOLOGIA CERCETĂRII

1.3. INTERPRETAREA DATELOR

**Autor:** cs. dr. Laura Elena Căpiță





## 1.1. CONTEXTUL

În prezent funcționează în sistemul educațional mai multe generații de programe, chiar dacă revizuirile din ultimii ani au încercat să acomodeze diferitele modele de proiectare curriculară. Acestea încorporează perspective diferite asupra finalităților educaționale, care afectează atât felul în care sistemul educațional răspunde cerințelor asumate (în plan național și european), cât și percepțiile publice asupra educației.

Diagnozele privind implementarea curriculumului în România au scos în evidență relația slabă, în unele situații, dintre principiile de proiectare curriculară și elaborarea programelor școlare: schimbarea curriculară frecventă în cadrul aceluiași plan de învățământ, dar și modificarea planului, cu un impact redus asupra altor documente curriculare (programele școlare și manualele), au dus la inadecvarea mecanismelor de proiectare a demersurilor practice școlare. Rezultatul imediat a fost dificultatea aplicării în practica școlară a unor prevederi curriculare, ceea ce pe termen lung poate conduce la demonetizarea unui set de principii de proiectare, dar și a unor conținuturi.

Concluziile mai multor studii realizate în ultimii ani identifică probleme la nivelul general al curriculumului scris (calitatea curriculumului ca document); alte dificultăți apar din analiza constrângerilor care se manifestă în aplicarea curriculumului în practica școlară sau a unor aspecte educaționale specifice (valorizarea educației nonformale/informale în curriculumul formal, dezvoltarea competențelor de comunicare la nivelul învățământului obligatoriu, specificul curriculumului în învățământul profesional și tehnic, timpul școlar ca element component al curriculumului școlar).

Pentru a putea elabora noi programe școlare este nevoie de o analiză care să semnaleze cum se raportează elementele componente ale acestor documente școlare la principiile de proiectare curriculară recunoscute.

Demersul pe care îl prezentăm a valorificat concluziile unor studii recente și s-a bazat pe experiențele actuale în domeniul evaluării curriculare. În egală măsură s-a urmărit constituirea unei baze de date care să cuprindă exemple de bune practici, pe discipline și arii curriculare, în ceea ce privește relația programelor și a manualelor cu practica curriculară actuală.

Proiectarea demersului de analiză a identificat următoarele premise:

- evaluarea calității curriculumului proiectat este o acțiune tehnică și urmărește aprecierea valorii documentului curricular ca model pedagogic, în scopul perfecționării sale;
- pot fi decelate domenii de acțiune și direcții de evaluare a curriculumului, unul dintre modele fiind prezentat în tabelul de mai jos:

Domeniu	Direcții de evaluare	Dominantele evaluării
<i>Calitatea curriculumului proiectat</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Este curriculumul adecvat? În ce măsură obiectivele sunt pertinente?</li><li>• Are curriculumul echilibru (fiecare domeniu este abordat în relație cu altele, dar și cu ansamblul curriculumului)?</li><li>• Are curriculumul flexibilitate (permite apariția și manifestarea diferențelor individuale la elevii de aceeași vârstă)?</li><li>• Are curriculumul continuitate (asigură trecerea optimă de la un ciclu la altul sau de la un an de studiu la altul)?</li><li>• Există și alte criterii de structurare a conținutului în afara criteriilor științifice?</li><li>• Activitățile propuse prin curriculum sunt conforme cu obiectivele?</li><li>• Sunt specificările curriculumului suficient de complexe? Descrie curriculumul strategii, performanțele așteptate, contexte, condiții, criterii, activități, indicații privind modalitățile de evaluare?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>evaluare de produs</i>: evaluarea calității sistemului de obiective/ competențe proiectat</li><li>- <i>evaluare de proces</i>: evaluarea calității strategiilor proiectate</li></ul>

## 1.2. METODOLOGIA CERCETĂRII

### 1.2.1. Analiza programelor școlare

Procesul de analiză a calității curriculumului, în ipostaza de programe școlare, este structurat prin *cinci criterii*, în acord cu principiile evaluării: *relevanță, pertinență, coerență, aplicabilitate și fezabilitate*. Fiecărui criteriu îi sunt asociați mai mulți indicatori\*.

**Criteriile** au fost considerate adecvate obiectului cercetării, înglobează sensuri clare, valorificate în procesul de evaluare și dau măsura calității curriculumului școlar proiectat prin relaționare cu indicatori și întrebări evaluative.

**Criteriul 1 – Relevanța** permite *formularea unor judecăți de valoare privind reprezentativitatea și legitimitatea finalităților și a obiectivelor generale în raport cu politica educațională și cu domeniul de referință*. De asemenea, gradul de reprezentativitate a obiectivelor sau consonanța dintre obiective cadru (OC)/competențe generale (CG) și obiectivele ariei curriculare din care face parte o disciplină sunt repere calitative care dau relevanță curriculumului proiectat.

**Criteriul 2 – Pertinența** reflectă *buna orientare a curriculumului prin aprecierea măsurii în care sistemul de obiective/competențe conduce la realizarea produselor educaționale așteptate*. Extensia, volumul și variabilitatea obiectivelor/competențelor sunt elemente măsurabile ce exprimă pertinența curriculumului.

**Criteriul 3 – Coerența** exprimă *calitatea componentele curriculumului reflectată prin sistematica obiectivelor/competențelor și prin gradul de articulare a obiectivelor/competențelor cu conținuturile*. Un curriculum de calitate trebuie să conțină obiective clare, armonizate cu finalitățile și conținuturi, înțelese ca mijloace de realizare a obiectivelor propuse. Coerența prin continuitate este o calitate esențială a unui curriculum atât în ceea ce privește dezvoltarea sistemului de obiective/competențe, a strategiilor de învățare prefigurate prin curriculum, cât și a ansamblului de conținuturi prin care se intenționează realizarea obiectivelor/competențelor și atingerea finalităților educaționale la nivel disciplinar. Coerența operează la nivelul teleologic, măsoară dezvoltarea verticală a sistemului de obiective/competențe, în interiorul unui ciclu de școlaritate și dă sistematica orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu.

**Criteriul 4 – Aplicabilitatea** măsoară *gradul de adecvare între strategiile și resursele educaționale proiectate prin curriculum și calitatea relației dintre tipurile de obiective (de cunoaștere, cognitive, atitudinale), activități de învățare recomandate și metodele pedagogice prefigurate prin curriculumul școlar proiectat*. Aplicabilitatea este în strânsă relație cu nivelul competențelor (științifice și metodologice) pe care le au cadrele didactice pentru implementarea curriculumului, cu coerența strategiilor de învățare proiectate prin curriculum și, în egală măsură, cu volumul de cunoștințe și posibilitățile elevilor de a parcurge curriculumul în timpul prescris.

**Criteriul 5 – Fezabilitatea** presupune *aprecierea măsurii în care obiectivele proiectate sunt realiste în raport cu resursele educaționale disponibile și cu pregătirea cadrelor didactice și realizabile în intervalul de timp prevăzut prin planul cadru*. Prin valorizarea în evaluare a fezabilității se pot face corecții în ceea ce privește formularea obiectivelor și a activităților de învățare pentru a mări gradul de reprezentativitate și de adecvare a acestora la caracteristicile elevilor cărora li se adresează (nivel de vârstă și formare, interese, aptitudini, potențial de învățare).

---

\* Definirea criteriilor de analiză a avut ca reper lucrarea *Teoria și metodologia evaluării curriculumului școlar proiectat*, de Mihaela Neagu, doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova, [www.cnaa.md](http://www.cnaa.md).

**Indicatorii** reprezintă un ingredient indispensabil utilizat în cadrul formulării, gestiunii și finalizării unui proiect. Utilitatea lor în contextul acestei analize ține de nevoia efectuării unor comparații în timp și/sau spațiu pentru performanțele produselor curriculare vizate. Pe baza indicatorilor, aceste comparații vor contribui la cuantificarea progreselor realizate și vor arăta ceea ce s-a obținut în final. În general, *indicatorii transpun în măsuri statistice* (cifre, calificative, opinii etc.) *conceptele care compun un proiect analitic mai amplu* (ex. o evaluare a unei componente de politică educațională – manuale, curricula, etc.) sau *un decupaj al unui proces educațional mai restrâns* (ex. rezultatele învățării, situația financiară etc.).

Ca atare, aceștia pot fi utilizați atât la nivel descriptiv, cât și la nivel analitic mai avansat (ex. la măsurarea rezultatelor, la analizarea factorilor care au condus la o anumită stare de lucruri, la formularea de ipoteze ale cercetătorului privind asocierea, legătura sau cauzalitatea anumitor procese și rezultate).

În grila de analiză a programelor școlare, fiecare dintre criteriile de evaluare a fost concretizat într-un set de indicatori, în total un număr de 19 indicatori. La rândul lor, fiecare indicator a fost prezentat într-o serie de descriptori, elementele cu care au lucrat direct evaluatorii. Prin consens, au rezultat 23 de descriptori.

*Exemplu extras din grila de evaluare a programelor școlare*

<b>Criteriu</b>	<b>Indicator</b>	<b>Descriptor</b>	<b>CUANTIFICARE</b>
<b>1. Relevanța</b>	<b>1.1.</b> Reprezentativitatea și legitimitatea obiectivelor cadru (OC)/competențelor generale (CG) în relație cu domeniul de referință	<b>1.1</b> OC /CG reflectă adecvat specificul domeniului științific /tehnologic / cultural (după caz) care fundamentează disciplina școlară	<b>1.1</b> 1__2__3 Exemple Comentarii, propuneri:
	<b>1.2.</b> Reprezentativitatea și legitimitatea conținuturilor în relație cu domeniul de referință	<b>1.2.</b> Conținuturile reflectă adecvat domeniului de referință care fundamentează disciplina școlară?	<b>1.2.</b> 1__2__3 Exemple Comentarii, propuneri:
	<b>1.3.</b> Prezența unor elemente cu caracter discriminatoriu	<b>1.3.</b> Prezența elementelor cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. de la nivelul formulării obiectivelor/ competențelor, conținuturilor, sugestiilor metodologice.	<b>1.3.</b> DA/ NU Exemple pentru răspunsul DA

Tabelul de mai sus include 3 indicatori identificabili la nivelul unor elemente componente ale programelor școlare (obiective/competențe și conținuturi) și modalitățile de cuantificare a răspunsurilor. Componentele programei analizate au primit un scor sau au fost apreciate pe baza unui răspuns dual. Oricare a fost varianta de răspuns, evaluatorul a avut posibilitatea de a oferi exemple comentate și de a face propuneri de ameliorare. Pe de altă parte, cuantificarea acestor răspunsuri este importantă în demersul măsurării calității programelor ca operație de evaluare (măsurarea și aprecierea ca operații ale evaluării). Ea devine însă și o etapă distinctă în procesul de selecție/evaluare a programelor datorită importanței în *furnizarea de informații asupra calității acestor produse curriculare*. Introducerea descrierilor cantitative în instrumentul de măsurare prezentat s-a făcut după culegerea informațiilor de către evaluator. În mod concret, evaluatorii au lucrat cu o fișă de descriere a programei, care a inclus doar descriptorii și variantele de răspuns. După completarea fișei, s-a elaborat un raport narativ structurat pe următoarele componente: *apreciere generală pentru fiecare criteriu de analiză, apreciere asupra componentelor programei, așa cum rezultă din analiză, scor general obținut de programă, pe baza scorurilor parțiale, listă de propuneri rezultată din analiză.*

Rapoartele narative au constituit baza sintezelor pe arii curriculare, prezentate pe larg în capitolul 3.

Pentru a asigura coerența demersului metodologic, pentru fiecare arie curriculară s-a alcătuit și un tabel sintetic în care au fost incluse datele cantitative obținute în urma evaluării (vezi Anexa 1). Astfel, pot fi identificate punctele tari și punctele slabe ale programelor analizate.

### **1.2.2. Analiza manualelor școlare**

Evaluarea manualelor școlare și-a propus să identifice elementele componente și de interacțiune educațională presupuse de utilizarea manualelor școlare în uz, pentru ansamblul învățământului universitar. În această analiză s-a optat pentru construirea unui instrument de evaluare în format grilă, cuprinzând mai multe criterii, fiecare cu un anumit număr de indicatori, iar aceștia cu un număr de descriptori care operaționalizează indicatorii. Opțiunea evaluatorilor este exprimată prin compararea cu o scală sau prin semnalarea *da/nu*, precum și prin identificarea unor exemple sau construirea unor comentarii. Grila include 9 criterii, 23 de indicatori și 54 de descriptori, cu pozițiile evaluative respective.

Următoarele criterii au fost vizate:

Criteriul *elemente de identitate* cuprinde informații referitoare la copertă, modul de utilizare, prefață, trunchiul comun (TC) și curriculumul diferențiat (CD), atractivitatea manualului, îndrumări pentru elev și bibliografie.

Criteriul *concepția curriculară* integrează aspecte privind proiectul curricular propus de manual, respectiv existența unei paradigme interioare care reflectă o anumită viziune de construcție a manualului, raportul dintre programă și manual, respectarea caracteristicilor unei învățări raționale și măsura în care tipurile de lecții favorizează învățarea.

Criteriul *caracteristicile conținutului manualului* se referă la modul de concretizare a conținuturilor, reprezentativitatea informațiilor, esențializarea informațiilor, cantitatea de informații furnizate de manual, densitatea informațiilor, structurile interdisciplinare și deschiderile spre educația nonformală.

Criteriul *caracterul nediscriminatoriu* semnalează existența unor elemente interpretabile ca discriminatorii, la nivelul textului sau în imaginile manualului.

Criteriul *organizarea și conducerea învățării propuse de manual* este unul dintre cele mai bine reprezentate, prin indicatorii asociați. Se referă deopotrivă la sarcinile de învățare incluse și la impactul acestora pentru elev (motivație, personalizare, învățare activă).

Criteriul *accesibilitatea manualului* are subsumați următorii indicatori: adecvarea la particularitățile de vârstă ale elevilor, limbajul, accesibilitatea suporturilor grafice, imagistice și a resurselor suplimentare, caracterul accesibil al activităților de învățare.

Criteriul *componenta de evaluare* are în vedere existența activităților obișnuite de evaluare prezente în mod explicit în manual, a instrumentelor de evaluare, dar și a unor metode complementare de evaluare.

Criteriul *reflectarea universului referențial al elevului* se referă la deschiderea manualului către promovarea valorilor, stimularea pentru motivația pentru învățatură, dar și conexiunile sugerate cu viața cotidiană.

Criteriul *elemente de tehnoredactare* include aspecte referitoare la: lizibilitatea textelor și structurarea textului, astfel încât să poată fi folosit în situații diverse.

Asemănător demersului utilizat în analiza programelor, evaluatorii au lucrat cu o *foaie de răspuns*, care a inclus doar descriptorii și variantele de răspuns. După completarea fișei, s-a elaborat un raport narativ structurat pe următoarele componente: apreciere generală

pentru fiecare criteriu de analiză, alte aprecieri referitoare la manualul analizat, ca produs curricular, scor general obținut de manual, pe baza scorurilor parțiale, listă de propuneri rezultată din analiză.

### **1.3. INTERPRETAREA DATELOR**

Datele pe care le prezentăm în capitolul 3 au la bază rapoartele narative elaborate de experții pe discipline, coroborate deseori cu analiza fișelor de descriere a programelor (vezi Anexa). Una dintre ipotezele secundare ale studiului a fost că ariile curriculare reprezintă un cadru adecvat de inovare curriculară, iar analizele disciplinare confirmă ipoteza de lucru și oferă sugestii de actualizare a conținuturilor acestora. În plus, pot fi identificate elementele de continuitate/progres sau de discontinuitate de la o etapă de școlaritate la alta (inclusiv modul în care cunoașterea progresează de la o etapă la alta).

Prin demersul de evaluare au fost analizate aproape toate programele școlare din învățământul preuniversitar și un număr considerabil de manuale școlare (vezi Anexa 1). Prin analiza scorurilor obținute de componentele programelor și ale manualelor, în raport cu criteriile de evaluare, datele cantitative semnalează punctele tari și fragilitățile acestor produse curriculare. Pe de altă parte, datele calitative ne permit atât formularea unor explicații, dar și identificarea unor posibile direcții de acțiune, pe diferite niveluri și cu diferite ritmuri.



## Capitolul 2

# REPERE ACTUALE PRIVIND PROIECTAREA PROGRAMELOR ȘCOLARE

- 2.1. PERSPECTIVE DE ANALIZĂ A CURRICULUMULUI ȘCOLAR
- 2.2. PROIECTAREA UNITARĂ A PRODUSELOR CURRICULARE ȘI A ACTIVITĂȚII DIDACTICE LA CLASĂ, DIN PERSPECTIVA PSIHOLOGIEI EDUCAȚIEI
- 2.3. RECOMANDĂRI PRIVIND PROIECTAREA CURRICULARĂ A PROGRAMELOR ȘCOLARE

**Autori:** prof. univ. dr. Sorin Cristea  
conf. univ. dr. Crenguța Oprea,  
conf. univ. dr. Elena Stănculescu,  
asis. univ. dr. Silvia Făt





Proiectarea și dezvoltarea *curriculară* se constituie ca două aspecte majore ale *teoriei curriculumului*, abordate în toate țările care-și propun o reformă în acest sens. Tendința unanimă este de a elabora și implementa documente prin care să se consemneze ofertele educaționale și experiențele de învățare pe care școala le propune elevului.

*Componentele curriculumului* constituie *baza conceptuală teoretică și practică* necesară și influentă în managementul procesului de implementare a reformei. Prin intermediul acestora sunt proiectate *finalitățile educaționale* proprii fiecărei țări, precizându-se modul în care se vor produce *predarea, învățarea și evaluarea*.

Ca model pedagogic, *curriculumul* conturează în termeni normativi viziunea educațională asupra învățării, precizând *de ce, cu ce, când, cum și cât* trebuie să se învețe, anticipând efectele educaționale așteptate la fiecare disciplină școlară, pe cicluri de învățământ, într-un ansamblu *curricular* flexibil, realist și dinamic.

*Curriculumul* transpune în limbaj pedagogic, reperele politicii de reformă în educație într-o *paradigmă educațională* asumată pe plan mondial, fiecare stat având însă propriile politici publice în domeniul educației.

Din perspectivă procesuală, *curriculumul* se raportează la dinamica și nevoile sociale, indicând finalități ale sistemului de învățământ formulate explicit în documentele de politică educațională, având funcții de orientare, organizare și conducere a procesului instructiv-educativ, pe termen mediu și lung.

Din perspectivă structurală, *curriculumul* se raportează la tendințele de evoluție din educație, la standardele internaționale unanim acceptate în domeniul *reformelor curriculare*, incluzând finalități, conținuturi, timp de instruire, strategii de învățare și evaluare.

Din perspectiva produsului, *curriculumul* se raportează la tradițiile naționale pertinente ale sistemului de învățământ, cuprinzând o varietate de *documente curriculare* (plan de învățământ, *curricula* pe discipline, *materiale auxiliare*). *Dezvoltarea curriculară* implică în mod necesar revizuirea continuă a proiectului *curricular*.

## 2.1. PERSPECTIVE DE ANALIZĂ A CURRICULUMULUI ȘCOLAR

Analiza curriculumului școlar solicită raportarea la conceptul pedagogic fundamental de *curriculum* dintr-o dublă perspectivă: epistemologică și tehnologică.

### 2.1.1. Analiza curriculumului din perspectivă epistemologică

Din perspectivă *epistemologică*, este important să evidențiem faptul că, pe fond, *conceptul de curriculum în calitate de concept pedagogic fundamental* reflectă o realitate educațională de maximă generalitate. Din această cauză definițiile întâlnite în literatura de specialitate prezintă accepțiuni diferite, uneori contradictorii. Această tendință este amplificată de intervențiile frecvente lansate în sens programatic și ideologic la nivel de politică a educației, dar care au efect și în *teoria* și în *practica instruirii*, în contextul procesului de învățământ.

De aceea este necesară asumarea unui *punct de vedere epistemologic unitar* pe care trebuie să-l susținută *Teoria generală a educației* (inclusă în *Planul de învățământ* al DPPD sub formula de *Fundamentele pedagogiei*).

La un asemenea nivel de maximă concentrare, generalitate și deschidere *conceptul de curriculum* are o dublă semnificație:

1) *Paradigmă a pedagogiei postmoderne*, inițiată și afirmată istoric, în cea de-a doua jumătate a secolului XX;

2) *Proiect educativ*, de un anumit tip, aplicat/aplicabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Perspectiva epistemologică pune accent pe analiza curriculumului la nivel de paradigmă afirmată în contextul evoluțiilor istorice înregistrate în pedagogie, *în teoria generală a educației și a instruirii*.

*Curriculumul ca paradigmă* reprezintă un anumit model de abordare a *teoriei generale a educației și instruirii* caracteristic *pedagogiei postmoderne*. Prin forța sa emergentă, încearcă să rezolve conflictul dintre cele două paradigme afirmate în cadrul pedagogiei moderne, în prima jumătate a secolului XX, care se confruntă până în prezent:

a) paradigma *psihocentristă* care pune în centrul educației cerințele psihologice ale educatului, ca replică programatică și radicală dată paradigmei magistrocentriste, tipică pedagogiei *premoderne*, tradiționaliste;

b) paradigma *sociocentristă*, care pune în centrul educației cerințele societății, exprimate în diferite variante (economice, politice, civice, comunitare, religioase etc.).

*Paradigma curriculumului* pune în centrul educației finalitățile educației (idealul, scopurile, obiectivele educației/instruirii) concepute la nivelul unității dintre *cerințele psihologice* (exprimate în termeni de capacități sau competențe) și cerințele societății (exprimate în termeni de conținuturi de bază, selectate, recunoscute, legitimate și validate social).

Această *abordare integratoare* este foarte importantă pentru *fundamentarea curriculumului școlar* la toate nivelurile sale de referință, în mod special în *construcția pedagogică globală și deschisă a planului de învățământ și a programelor școlare*. Avem în vedere necesitatea definirii cerințelor psihologice în termeni de capacități și competențe care conduc la selectarea celor mai semnificative conținuturi din punct de vedere social, concentrate la nivelul unor structuri specifice proiectate și dezvoltate în cadrul planului de învățământ și al programelor școlare.

## 2.1.2. Perspectiva tehnologică

*Perspectiva tehnologică* evidențiază cel de-al doilea sens al *curriculumului*, definit de L. D'Hainaut într-o formulă de maximă concentrare și intensitate teoretică și ideologică, metodologică și praxiologică. Astfel, în cadrul unei cercetări fundamentale, realizată de UNESCO, în 1979, *curriculumul* este definit ca *proiect educativ*. Semnificația tehnologică rezultă din capacitatea proiectului de delimitare și articulare a celor trei componente fundamentale: „țelurile, scopurile și obiectivele; căile, mijloacele și activitățile folosite pentru atingerea acestor scopuri; metodele și instrumentele pentru a evalua în ce măsură a dat roade.” (D'Hainaut, *Programe de învățământ și educația permanentă*, traducere, Editura Didactică și Pedagogică, 1981).

Pe de altă parte, capacitatea tehnologică a *curriculumului* este probată pe două planuri: un plan care vizează și un al doilea plan care probează implementarea proiectării, realizarea acesteia într-un context pedagogic determinat.

În termenii analizei tehnologice, promovată de D'Hainaut, *curriculumul* trebuie înțeles, în primul rând „ca proiect propriu-zis care ghidează acțiunea educativă”. În al doilea rând, este

valorificat ca *proiect implementat* sau „*curriculum realizat*” într-un *context* macrostructural (sistem de învățământ) și microstructural (proces de învățământ), *angajat* prin documente curriculare (plan de învățământ, programă școlară, manual școlar etc.), *deschis* spre educația *permanentă*, respectiv spre toate *conținuturile și formele generale ale educației* (idem, vezi, p.83).

*Proiectul de tip curricular* este centrat asupra *obiectivelor educației/instruirii*, concepute la nivelul corelației permanente dintre cerințele *psihologice* (*competențe, capacități*) și cerințele *societății* (exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate social).

*Analiza curriculumului școlar*, în perspectiva (re)construcției programelor școlare, implică evidențierea *dimensiunii stabile a proiectului*, realizabilă la nivelul unității dintre *obiective* (predominant psihologice, exprimate în termeni de competențe sau capacități) și *conținuturi de bază* (selectate și validate la scară socială). Pe de altă parte, este necesară sesizarea și valorificarea *dimensiunii flexibile* a proiectului *curricular*, realizabilă prin intermediul metodelor de instruire și a strategiilor de evaluare. Aceste două structuri metodologice și evaluative permit adaptarea continuă a proiectului la un context deschis (dependent de formele de organizare impuse de societate sau inițiate de educator, de calitatea spațiului și timpului pedagogic, de stilul pedagogic etc.).

*Principiile proiectării curriculare* sunt afirmate social la nivelul procesului de învățământ, în general, în spațiul și timpul școlar, în special. Avem în vedere: a) centrarea pe *obiective/competențe și conținuturi de bază*; b) asigurarea corespondenței pedagogice dintre *obiective/competențe – conținuturi – metode – evaluare – context intern și extern*; c) individualizarea educației/instruirii prin valorificarea tuturor formelor de organizare (determinate social sau inițiate pedagogic) pentru valorificarea la maximum a resurselor fiecărui educat; d) integrarea deplină a evaluării în structura proiectului cu funcție de reglare-autoreglare continuă a activității.

## **2.2. PROIECTAREA UNITARĂ A PRODUSELOR CURRICULARE ȘI A ACTIVITĂȚII DIDACTICE LA CLASĂ, DIN PERSPECTIVA PSIHOLOGIEI EDUCAȚIEI**

Analizând din perspectiva *psihologiei educației* informațiile referitoare la proiectarea *curriculară* se observă că se are în vedere promovarea unui învățământ care să stimuleze creativitatea elevilor, automanagementul resurselor cognitive și metacognitive ale învățării, precum și autoreglarea în sfera motivațional-afectivă.

*Automanagementul resurselor cognitive* ar trebui să se bazeze pe stimularea permanentă a abilităților de gândire care presupun explorarea posibilului și realului, prin activități de mobilizare cognitivă inductivă, deductivă, convergentă și divergentă, de gândire critică, de identificare și rezolvare de probleme, prin abilități mnezice și potențial creativ. Prin urmare, selectarea conținuturilor *curriculare* și crearea sarcinilor de învățare nu trebuie să stimuleze doar acumularea de informații, ci în special caracterul instrumental al acestora (*savoir faire, know how, thinking skills*).

*Automanagementul în sfera metacogniției* ar trebui să se fundamenteze pe: autoevaluarea progresului în achiziția unor deprinderi, aprecierea realistă a propriei memorii de lucru, autosugestia pozitivă sau creșterea încrederii în propria capacitate de a învăța.

*Autoreglarea afectivă* presupune o dinamică subtilă, complexă, prin care sunt controlate reacțiile afective neplăcute, comportamentul evitant sau chiar aversiv față de sarcinile percepute ca fiind imposibil de realizat, în favoarea gestionării temerii de eșec, creșterii rezistenței la frustrare și toleranței față de stimulii stresori, în contextul insucceselor în activitatea de învățare.

*Autoreglarea motivațională* depinde de calitatea sarcinilor de învățare (stimularea curiozității epistemice), dar și de atribuirile cauzale, credințele și expectanțele elevului în legătură cu rezultatele învățării. Activitatea școlară poate să capete un caracter rutinier și să devină plictisitoare și fără semnificație pentru unii (în special, în situația celor care au ritmuri neuniforme de învățare, determinate de un raport dezechilibrat dintre procesele nervoase fundamentale – excitabilitatea corticală fiind mai mare decât inhibiția corticală). De aceea *motivația pentru învățare* ar trebui creată astfel încât elevii să conștientizeze beneficiile studiului aprofundat, evitând soluțiile cele mai comode și, implicit, fuga de efort.

În acest context, ca referință pentru fundamentarea psihologică a *curriculumului* poate fi considerat modelul *TARGETT* (elaborat de către Carol Ames, 1992), care descrie relația dintre motivație și învățarea autoreglată. Sunt identificate următoarele *aspecte care influențează motivația învățării* (de care ar trebui să se țină cont în selectarea conținuturilor predate și în crearea designurilor instrucționale):

1) Natura sarcinii poate motiva sau demotiva elevii, întrucât sarcinile diferă prin structură, claritate vs. ambiguitate, autenticitate, semnificație. Mai mult, în funcție de vârsta elevilor, anumite tipuri de sarcini apar ca având statut privilegiat în motivare. Astfel, dacă la elevii mici curiozitatea este stimulată de sarcinile în care sunt explorate obiectele semnificative, la elevii mai mari modul în care sunt structurate sarcinile este cel care primează în stimularea curiozității. Cercetările au evidențiat că elevii anxioși și cei cu slabă încredere în forțele proprii au eficiență în sarcini lipsite de risc și ambiguitate. În caz contrar, nesiguranța determinată de situațiile imprevizibile amplifică teama de eșec și, implicit, generează sau menține un stil de învățare ezitant, datorită interferenței dintre emoții negative, cogniții deformatoare și funcționalitate cognitivă.

2) Autonomia, definită ca îmbinare între libertate (ceea ce li se permite elevilor să facă) și asumare de responsabilități în mediul școlar, stimulează nu numai interesul, ci și sentimentul eficienței personale (en. *self efficacy beliefs*), conștientizarea importanței muncii proprii. De reținut că *dacă informațiile noi au un grad de dificultate sau volum prea mare în raport cu experiența cognitivă a elevului, se poate accentua sentimentul neajutorării, incompetenței și, implicit, diminuarea motivației învățării.*

3) Recunoașterea realizărilor elevilor ar trebui să se concentreze asupra *progresului, competenței și independenței, persistenței în sarcini și creativității elevului.*

4) Motivația pentru realizare (en. *achievement motivation*) sau nevoia elevului de a învăța nu pentru recompense, ci pentru a excela sau a obține succes. Relevante pentru înțelegerea mecanismului motivațional sunt cele trei componente ale motivației pentru succes, identificate de Ausubel și Robinson (1981): impulsul cognitiv, autodezvoltarea, nevoia de afiliere.

5) Evaluarea performanței în învățare ar trebui să țină cont de implicațiile psihologice ale eventualelor erori în evaluare.

6) Așteptările profesorilor față de elevi (en. *teacher expectation*) ar trebui să fie realiste astfel încât să fie limitată tendința unor elevi de a-și asuma riscuri extreme cu șanse de succes, fie virtual asigurate, fie practic imposibile.

## 2.3. RECOMANDĂRI PRIVIND PROIECTAREA CURRICULARĂ A PROGRAMELOR

*Recomandările* pe care le propunem au în vedere programa școlară ca *produs curricular*, conceput în concordanță cu progresele înregistrate în cercetarea *curriculară* și reflectă un tip de abordare ordonată, în ideea transpunerii unor principii esențiale care vizează construcția unui *curriculum dinamic* – principiul *progresului gradat*, principiul *participării eficiente*, principiul *individualizării învățării*, principiul *reușitei*.

Vom organiza aceste recomandări în funcție de o serie de variabile care influențează proiectarea curriculară a programelor școlare.

1) Stadiul cercetării în domeniul proiectării curriculare. Recomandarea pentru autorii de programe vizează raportarea la tendințele confirmate pe plan internațional, la rezultatele cercetărilor în domeniul curricular, la standardele curriculare naționale și la experiența didactică a cadrelor didactice în diferite contexte comunitare.

2) Asigurarea calității programei școlare. Se recomandă: a) accentuarea dimensiunii formative pozitive a conținutului *curricular*, centrat asupra operațiilor gândirii și a resorturilor interne ale motivației; b) utilizarea *strategiilor activ-participative* performate în situații didactice multiple din perspectiva preluării lor ca și căi de învățare eficiente interiorizate de elevi; c) stimularea formelor de activitate bazate pe cooperare și colaborare între profesor și elevi și între elevi în context frontal, grupal, individual, la nivel *formal*, dar și *nonformal* (ca deschidere spre educația/instruirea permanentă).

3) Opțiunea autorilor de programe pentru un anumit model consacrat de proiectare curriculară. Un model de referință, apreciat pentru calitatea sa de model de proiectare tehnico-productiv, este acela propus de H. Taba. O adaptare a acestui model la cerințele actuale evidențiază importanța parcurgerii următorilor *pași*:

- a) diagnosticarea nevoilor de formare ale elevilor, identificabile și interpretabile în sens psihologic, social, pedagogic, comunitar și chiar profesional, pe termen scurt, mediu și lung;
- b) formularea obiectivelor specifice, în termeni psihologici (vizând anumite capacități sau competențe) și de conținuturi de bază, care pot fi exprimate ca performanțe concrete prin acțiunea de operaționalizare (realizabilă de fiecare profesor în raport de context);
- c) selectarea și organizarea conținutului în raport de nevoile elevului și de competențele promovate la nivel de obiective specifice de ordin psihologic;
- d) selectarea și organizarea experiențelor de învățare prin valorificarea potențialului psihologic, social, pedagogic și comunitar al elevilor, la nivelul continuității dintre acesta și conținuturile de înșușit (receptat, înțeles, aplicat, analizat etc.);
- e) determinarea obiectului evaluării, a strategiilor și mijloacelor de evaluare în raport de criteriile incluse în structura obiectivelor.

4) Analiza nevoilor de formare a populației școlare. Recomandarea pentru autorii de programe vizează asigurarea și argumentarea concordanței dintre rezultatele analizei nevoilor de formare a populației școlare (date diagnostice și prognostice) - obiectivele specifice, conținuturile de bază, experiențele educaționale, selectate în raport cu un anticipat efect cumulativ, realizabil în mod efectiv, într-un timp pedagogic (*formal* și *nonformal*) determinat, dependent de cadrul legislativ responsabil pentru testarea și implementarea noului curriculum.

5) Cele mai recente achiziții ale *teoriilor psihologice ale învățării* ce fundamentează orice *curriculum eficient* în măsura convertirii lor în *modele de instruire eficientă*. La acest nivel, autorii de programe ar trebui să valorifice resursele teoriilor bazate pe condiționare –

utile în fazele de inițiere a învățării – și, în mod special, ale teoriilor de tip constructivist (cu o bază genetică/Piaget și socioculturală/Vîgotski, Bruner), cu deschidere spre teoria inteligențelor multiple (Gardner) și spre teoria inteligenței emoționale (Goleman).

6) Structura programei. Recomandarea vizează promovarea unei structuri de programă școlară deschisă spre inițiative și completări necesare în condițiile unui context de aplicare, intern și extern deschis. *Programa școlară* ar trebui să conțină, pe lângă componentele devenite tradiționale, obligatorii (nota de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice, obiective și conținuturi de bază, sugestii metodologice, oferite inclusiv la nivel de evaluare) și anumite elemente speciale ce au rolul de a contextualiza produsul curricular (forme de organizare generale, particulare și concrete, resurse, spațiul și timpul pedagogic necesar, matricea stilistică necesară, în plan didactic, cognitiv, managerial).

Actualele programe subliniază importanța centrării pe *competențe* promovate în procesul de instruire la nivel de obiective specifice, de ordin psihologic, valabile pe termen mediu și lung. Structura programei reflectă modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe, ceea ce poate asigura o mai mare eficiență a proceselor de *predare – învățare – evaluare* derulate în spațiul concret al clasei de elevi. Simpla enumerare a competențelor nu garantează însă dezvoltarea și transferabilitatea acestor competențe în performanțe concrete cumulate. De aceea este nevoie de specificarea clară a situațiilor de instruire/învățare, care să furnizeze mijloace concrete de realizare a obiectivelor în context determinat. Pentru ca aceste competențe să rămână active și deschise valoric, trebuie asigurate oportunități de exersare, practicare constantă în raport de conținuturile dobândite la nivel de performanțe concrete cumulate.

7) Asigurarea calității programei școlare ca document curricular fundamental pentru construcția manualului școlar. Coerența conceptuală a manualului în relație cu programa este influențată decisiv de calitatea programei (coerență, claritate, descriptivitate, relevanță și fezabilitate).

8) Elaborarea reperelor de aplicare a programei școlare. *Sugestiile metodologice* de aplicare a programei ar trebui să coreleze competențe psihologice/obiective – conținuturi de bază – strategii de instruire – metode și tehnici de evaluare – forme de organizare determinate sau inițiate de profesor în raport de context; în condițiile *proiectării curriculare*, importante devin și sugestiile de aplicare a conținuturilor la nivel de management al clasei (pentru valorificarea lor la nivel de mijloace și de resurse) sau cele privind evaluarea continuă/cu funcție formativă, de reglare-autoreglare a activității și sumativă, cumulativă/finală.

9) Corelația dintre componentele programei școlare. Recomandarea face referire la asigurarea permanentă a corelației funcționale specifice dintre competențe (obiective specifice, psihologice, prospectate pe termen mediu și lung) și conținuturi (deprinderi, informații logice, strategii cognitive de bază, traductibile prin operaționalizare în performanțe concrete).

În **concluzie**, pentru construirea *curriculară* a competențelor dorite, activitățile de instruire în logica acțiunilor de *predare – învățare – evaluare*, reordonată ca *învățare – predare – evaluare* vor fi proiectate conform principiilor *învățării interactive*, colaborative, practice. Ordinea de parcurgere a temelor aferente conținuturilor din curriculum ar trebui să respecte criteriile de redare integrată a tematicii, de succesiune logică, psiho-logică și socio-logică în abordarea efectivă a acestora.

## Capitolul 3

# REZULTATELE ANALIZELOR DE PROGRAME ȘI MANUALE ȘCOLARE

### 3.1. EDUCAȚIA TIMPURIE

### 3.2. ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

### 3.3. ARIA CURRICULARĂ LIMBĂ ȘI COMUNICARE

### 3.4. ARIA CURRICULARĂ MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚELE NATURII

### 3.5. ARIA CURRICULARĂ OM ȘI SOCIETATE

### 3.6. ARIA CURRICULARĂ TEHNOLOGII

### 3.7. ARIILE CURRICULARE ARTĂ, SPORT, CONSILIERE ȘI ORIENTARE ȘCOLARĂ

#### Autori:

#### *Învățământ primar și preșcolar*

**Coordonator** – dr. Adela Mihaela Țăranu, *lector, Universitatea Spiru Haret, București*

Eva Porsche, *inspector școlar, Inspectoratul Școlar Județean Harghita, Miercurea-Ciuc*

Beatrice Gabriela Stoian, *profesor pentru învățământul preșcolar, Grădinița „Dumbrava Minunată”, Constanța*

Ana Maria Nicorici, *profesor pentru învățământul primar, Școala cu clasele I-VIII nr. 93 „Emil Racoviță”, București*

Laura Camelia Horsia, *profesor pentru învățământul preșcolar, Grădinița cu program prelungit nr. 12, Mediaș, Sibiu*

Emese Molnar-Kovacs, *profesor pentru învățământul primar, Gimnaziul „Liviu Rebreanu”, Târgu-Mureș*

Daniela Orășanu, *profesor pentru învățământ primar, Școala cu clasele I-VIII nr. 7 „Octav Băncilă” Botoșani*

Elena Daniela Elisei, *profesor învățământ primar și preșcolar, Școala „Dr. Constantin Angelescu”, Constanța*

### ***Aria Limbă și comunicare***

Coordonator cs. dr. Angelica Mihăilescu

Monica Elisabeta Schillinger

*profesor de limba germană*

*Școala Generală Mihai Eminescu, Arad*

Marioara Sima, *profesor de limba franceză*

*Școala Centrală, București*

Elena Nuică, *profesor pentru învățământul*

*primar, Școala Generală nr. 194*

*Marin Sorescu, București*

Mihaela Doboș, *profesor de Limba și literatura*

*română, Colegiul Național C. Negruzzi, Iași*

dr. Sofia Dobra, *profesor de limba și literatura*

*română, Școala nr. 131, București*

Octavian Patrașcu, *profesor de Limba engleză,*

*Colegiul Tehnic Aurel Vlaicu, Galați*

cs. dr. Dan Ion Nasta, *cercetător științific dr.,*

*Institutul de Științe ale Educației*

Angelica Mihăilescu, *cercetător științific dr.,*

*Institutul de Științe ale Educației*

cs. dr. Ligia Sarivan, *cercetător științific dr.,*

*Institutul de Științe ale Educației*

Aura Hapenciuc, *profesor de Limba și literatura*

*română-Limba rusă, Colegiul Economic*

*Dimitrie Cantemir, Suceava*

Dáné Szilárd, *profesor de limba și literatura*

*maghiară, Liceul Teoretic Tamási Áron,*

*Odorheiu- Secuiesc*

Cornelia Dumitriu, *cercetător științific asociat,*

*Institutul de Științe ale Educației*

### ***Aria curriculară Om și societate***

Coordonator cs. Angela Teșileanu

#### **Istorie**

dr. Soare Aurel Constantin, *profesor - director*

*adjunct, Colegiul Militar Liceal „Dimitrie*

*Cantemir”, Breaza, județul Prahova*

Timofți Adrian, *profesor, Seminarul Teologic*

*„Sf. Vasile cel Mare” Școala Normală*

*„Vasile Lupu”, Iași*

#### **Geografie**

dr. Mândruț Octavian, *cercetător științific,*

*Institutul de Științe ale Educației, București*

Puțanu Cuzub Marius Daniel, *profesor, Colegiul*

*Național „Mihail Kogălniceanu”, Galați*

dr. Dan Steluța, *inspector școlar, ISJ, Brăila*

#### **Discipline socioumane**

Teșileanu Angela, *cercetător științific, Institutul*

*de Științe ale Educației, București*

### ***Aria Matematica și Științe***

Coordonator cs. dr. Viorica Livia Pop

Octavian Negrea, *director, CN Gheorghe Lazăr,*

*Sibiu,*

Constantin Corega, *director, CN Emil Racoviță,*

*Cluj Napoca*

Jeanina Carstoiu, *asistent universitar, Facultatea*

*de Biologie, Universitatea București*

prof. dr. Elena Crocnan, *Colegiul Național*

*Sf. Sava, București*

prof. Soimita Konves, *Școala Nicolae Titulescu,*

*Cluj-Napoca*

Badea Dan, *cercetător științific, Institutul de*

*Științe ale Educației, București*

Hacman Gabriel, *profesor - director-adjunct,*

*Colegiul Național „Ștefan cel Mare”, Suceava*

#### **Religie**

cs. dr. Horga Irina, *cercetător științific, Institutul*

*de Științe ale Educației, București*

Floroaia Mihai, *inspector școlar, ISJ Neamț,*

*Piatra Neamț*

Greco Florica, *inspector Religie Arte - ISJ Olt,*

*Slatina*

Andrasi Benedek, *profesor-director-adjunct,*

*Liceul Teologic Unitarian Berde Mózses,*

*Cristuru Secuiesc, județul Harghita*

Căprar Liviu, *profesor, Liceul Teologic Baptist,*

*Timișoara*

prof. dr. Cecilia Foia, *Colegiul Național M.*

*Eminescu, Iași*

Camelia Elena Neta, *inspector școlar, ISJ Neamț*

prof. dr. Mihaela Neagu, *Colegiul Național, Iași*

prof. Narcisa Dima, *Liceul Ion Barbu, Pitești*

cs.dr. Carmen Gabriela Bostan, *cercetator ISE*

cs. Luminița Catană, *cercetător ISE*

cs. dr. Viorica-Livia Pop, *cercetator ISE*

### ***Arile curriculare Arte, Sport, Consiliere și Orientare***

Coordonator cs. dr. Luminița Tăsica

profesor învățământ primar Nicorici Ana Maria

profesor Stoica Alexandru, *Liceul Don Orione, Oradea*



## 3.1. EDUCAȚIE TIMPURIE

### Introducere

Curriculumul pentru educația timpurie include cinci domenii experiențiale: limbă și comunicare, științe, om și societate, estetic și creativ, psihomotric.

În termenii care îi dau coerență și specificitate, cel mai des sunt menționați centrarea curriculumului pe particularitățile de vârstă și individuale și promovarea conceptului de dezvoltare globală a copilului. În consecință, se accentuează importanța domeniilor de dezvoltare ca repere în structurarea curriculumului pe domenii experiențiale și teme curriculare ce încearcă să integreze mai bine rolul familiei ca partener și să contribuie la dezvoltarea un mediu educațional stimulativ pentru copil.

În forma sa actuală, curriculumul a fost elaborat în anul 2008 ca urmare a introducerii conceptului de educație timpurie în România. Această revizuire curriculară vine în continuarea unor pași importanți făcuți începând cu anul 2000 când programul educațional „Organizarea învățământului preșcolar” aducea o nouă viziune despre educația preșcolară ca etapă crucială pentru evoluția ulterioară a oricărei persoane. În anul 2002, este inițiat programul „Generalizarea grupei mari pregătitoare în învățământul preșcolar românesc” și, în cadrul acestuia, în conformitate cu modificările și completările la Legea învățământului (stabilirea duratei învățământului obligatoriu de 10 ani și coborârea vârstei de școlarizare de la 7 la 6 ani), este revizuită *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii* și sunt realizate corelările cu programa claselor I-IV. Ulterior, respectiv în anul 2005-2006, este elaborată Strategia Ministerului Educației și Cercetării în domeniul educației timpurii, cu sprijinul UNICEF.

Structural, curriculumul prezintă următoarele componente: finalitățile, conținuturile, timpul de instruire și sugestii privind strategiile de instruire și de evaluare, pe două niveluri de vârstă: 3-5 ani/nivel I și 5-6/7 ani/nivel II.

Documentul curricular analizat include următoarele elemente: o parte introductivă, planul de învățământ și metodologia de aplicare, organizarea programului anual de studiu pe teme curriculare, obiectivele cadru și obiectivele de referință pe domenii experiențiale, obiective de referință, asociate cu comportamente și sugestii de conținuturi definite pe teme curriculare și niveluri de vârstă.

### Partea introductivă

În prima parte a curriculumului pentru educația timpurie sunt abordate următoarele aspecte:

- Contextul care a favorizat introducerea conceptului de educație timpurie în România și, implicit, revizuirea curriculară.
- Dezvoltarea și educația copilului în intervalul 3-6/7 ani.
- Structură și conținut.
- Accente noi prezente în curriculumul revizuit.

Fiecare dintre acestea se constituie în secțiuni bine conturate, în care conceptele centrale și modelul curricular sunt prezentate în contextul teoriilor științifice recente și al politicilor educaționale la nivel mondial, european și românesc.

Nota de coerență este menținută în toată această parte a documentului în care, pornindu-se de la notele distinctive ale conceptului de educație timpurie, se prefigurează **patru tendințe sau accentele noi în curriculumul revizuit**, și anume:

1. diversificarea strategiilor de predare-învățare-evaluare, cu accent pe metodele activ-participative, joc și evaluarea progresului copilului în raport cu el însuși;

2. valorificarea și dezvoltarea mediului educațional pe dimensiuni- exploratorie, interculturală și incluzivă;
3. participarea familiei ca partener la activități;
4. promovarea conceptului de dezvoltare globală și accentuarea importanței domeniilor de dezvoltare la nivel curricular.

În explicitarea modelului de proiectare curriculară adoptat se accentuează asupra caracterului sistemic, menit să asigure flexibilitatea și coerența pe verticală, prin focalizarea pe probleme precum:

- continuitatea în interiorul aceluiași ciclu curricular;
- interdependența dintre disciplinele școlare în clasele I și a II-a și tipurile de activități de învățare din învățământul preșcolar;
- deschiderea spre module de instruire opționale.

De asemenea, în introducerea programei se menționează explicit finalitățile educației timpurii (de la naștere la 6/7 ani):

- Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia.
- Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi.
- Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare.
- Descoperirea de către fiecare copil a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive.
- Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare acestuia la intrarea în *școală și pe tot parcursul vieții*.

Această parte a programei se remarcă printr-un accentuat caracter explicativ, reușind să asume funcția de ghid de lectură pentru o categorie largă de beneficiari.

### **Planul de învățământ și metodologia de aplicare**

Noul plan de învățământ are o structură pe două niveluri de vârstă, abandonând criteriul constituirii cronologice a grupelor. De asemenea, acesta prezintă o construcție diferită, în funcție de tipul de program al grădiniței (program normal și program prelungit sau săptămânal) și o delimitare pe tipuri de activități de învățare. Categoriile de activități de învățare, prezente în acest plan de învățământ, sunt: activități pe domenii de învățare (care pot fi activități integrate sau pe discipline), jocuri și activități alese și activități de dezvoltare personală.

Metodologia de aplicare a planului de învățământ detaliază fiecare dintre elemente, cu accent pe activitățile de învățare. Programa cuprinde toate activitățile existente în interiorul structurii organizaționale a grădiniței de copii, destinate să promoveze și să stimuleze dezvoltarea intelectuală, afectivă, socială și fizică a fiecărui copil în parte și realizarea finalităților educației timpurii.

Sunt oferite sugestii privind planificarea și proiectarea activităților anual, săptămânal sau în programul zilnic, în special în privința strategiilor didactice care să satisfacă adecvat cerința dezvoltării globale a copilului și îndeplinirea finalităților educației timpurii

de exemplu: proiectarea tematică, implicarea părinților, evaluarea prin observare sistematică, activitățile/situațiile de învățare special create.

Activitățile de învățare încurajează plasarea copilului în situația de a explora și de a deveni independent. Situațiile de învățare, activitățile și interacțiunile adultului cu preșcolarul, corespund diferențelor individuale în ceea ce privește interesele, abilitățile și capacitățile copilului.

Sugestiile metodologice generale sau pe domenii experiențiale incluse în această parte a programei reflectă un demers coerent al actualului curriculum, în care se evidențiază relația biunivocă conținut-metodă și se valorifică rolul educatoarei în demersul educațional.

Sugestiile metodologice includ aspecte concrete legate de strategii, evaluare, (de exemplu: proiectarea tematică, implicarea părinților, evaluarea prin observare sistematică-specifică educației timpurii, activitățile/situațiile de învățare special create).

Deși zona informaticii este cuprinsă în cadrul activităților liber alese, nu întâlnim obiective, comportamente, sugestii de conținuturi sau metodologice prin care resursele TIC să fie integrate în componentele curriculare.

### **Recomandări**

Accentuarea dimensiunii funcționale a sugestiilor metodologice prin includerea lor ca element distinct în cadrul programei.

### **Temele curriculare**

Programul anual de studiu, și din acest motiv și actuala programă, sunt organizate în jurul a șase mari teme: *Cine sunt/suntem?*, *Când, cum și de ce se întâmplă?*, *Cum este, a fost și va fi aici pe pământ?*, *Cum planificăm/organizăm o activitate?*, *Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?* și *Ce și cum vreau să fiu?*

Documentul aduce precizări în privința planificării programului anual pe teme și proiecte insistând asupra flexibilității, pornind de la interesele copiilor și oportunitățile situaționale și culturale, și asupra unei relații optime și realiste cu dimensiunea temporală a curriculumului.

### **Recomandări**

Definirea conceptului de temă curriculară ca modalitate de organizare a curriculumului.

### **Domeniile experiențiale**

Întrucât finalitățile educației în perioada timpurie (de la naștere la 6/7 ani) vizează dezvoltarea globală a copilului, obiectivele cadru și de referință ale prezentului curriculum sunt formulate pe domenii experiențiale, ținându-se cont de reperate stabilite de domeniile de dezvoltare. În acest sens, în contextul organizării integrate a conținuturilor pe teme curriculare, domeniile experiențiale devin instrumente de atingere a acestor obiective și, în același timp, reperate în evaluarea dezvoltării copilului. Ele indică deprinderi, capacități, abilități, conținuturi specifice domeniilor tradiționale de dezvoltare a copilului\*, respectiv: domeniul psihomotric, domeniul limbajului, domeniul socio-emoțional și domeniul cognitiv.

Cele cinci domenii experiențiale cu care se operează în cadrul actualului curriculum, așa cum sunt ele descrise în document, se referă la:

*Domeniul limbă și comunicare* acoperă stăpânirea exprimării orale și scrise, dar și abilitatea de a înțelege comunicarea verbală și scrisă.

---

\* Obiectivele de referință sunt reluate în cadrul fiecăreia dintre cele șase teme curriculare și, pentru fiecare nivel de vârstă, sunt definite în relație cu acestea comportamentele corespunzătoare și conținuturile.

*Domeniul om și societate* include omul, modul lui de viață, relațiile cu alți oameni, relațiile cu mediul social, modalitățile în care acțiunile umane influențează evenimentele. Domeniul are o extindere și către contexte curriculare care privesc tehnologia, în sensul abordării capacităților umane de a controla evenimentele și de a ordona mediul.

*Domeniul științe* include atât abordarea domeniului matematic prin intermediul experiențelor practice, cât și înțelegerea naturii, ca fiind modificabilă de ființele umane cu care se află în interacțiune.

*Domeniul estetic și creativ* acoperă abilitățile de a răspunde emoțional și intelectual la experiențe perceptivă, sensibilitatea față de diferitele niveluri de manifestare a calității, aprecierea frumosului și a adecvării la scop sau utilizare.

*Domeniul psihomotric* acoperă coordonarea și controlul mișcărilor corporale, mobilitatea generală și rezistența fizică, abilitățile motorii și de manipulare de finețe, precum și elemente de cunoaștere, legate mai ales de anatomia și fiziologia omului.

## **Domeniul Limbă și comunicare**

Pentru domeniul Limba și comunicare, planul de învățământ prevede o activitate pe săptămână pentru nivelul I și două activități în cazul nivelului II. De asemenea, Planul de învățământ, dar și domeniile experiențiale permit parcurgerea interdisciplinară, integrată a conținuturilor propuse și asigură libertate cadrului didactic în planificarea activității zilnice cu preșcolarii, astfel încât obiectivele acestui domeniu sunt realizate atât în cadrul jocurilor și activităților liber alese, precum și în cadrul activităților de dezvoltare personală (sectorul Bibliotecă).

Se apreciază că prin ascultare și exprimare în situații de grup, preșcolarii devin capabili să exploreze experiențele altor persoane și să-și extindă astfel propriul repertoriu de experiențe semnificative. Documentul analizat urmărește explicit ca preșcolarii să dobândească încredere în vorbire, claritate și fluentă, utilizând modalități de exprimare adecvate pentru diferite categorii de auditoriu.

Se recomandă ca toate instituțiile de învățământ preșcolar să furnizeze contexte în care preșcolarii să se poată exprima și să utilizeze activ mijloacele de comunicare. Din această perspectivă, se apreciază că studiul operelor literare specifice vârstei rafinează gândirea și limbajul acestora, extinde capacitatea lor de a înțelege situații interpersonale complexe și aduce o contribuție importantă la dezvoltarea capacităților de evaluare.

Tot în cadrul acestui domeniu este inclus primul contact al copilului cu o limbă și cultură străină sau regională.

Rapoartele de evaluare ale experților consemnează următoarele scoruri pentru curriculumul domeniului Limbă și comunicare:

- scoruri maxime pentru criteriile relevanță și aplicabilitate;
- nivel mediu de îndeplinire a criteriilor coerență și pertinență;
- nivel scăzut al curriculumului pentru criteriul fezabilității;

### **Obiectivele cadru și de referință**

- Pentru domeniul Limbă și comunicare sunt definite patru obiective cadru și 19 obiective de referință, considerate relevante în raport cu domeniul de referință Limbă și comunicare și cu reperatele oferite de domeniile de dezvoltare.
- Obiectivele cadru acoperă stăpânirea exprimării orale și scrise, dar și abilitatea de a înțelege comunicarea verbală și scrisă.

- Obiectivele cadru sunt formulate în termeni generali de capacități și competențe, ponderea dominantă având-o comunicarea orală.
- Obiectivele cadru și cele de referință sunt aceleași pe parcursul celor două nivele de vârstă definite, sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul de învățământ. Nu sunt făcute diferențieri pe vârstă în definirea comportamentelor așteptate, diferă însă sugestiile metodologice.
- Se apreciază că obiectivul cadru *dezvoltarea capacității de a înțelege și transmite intenții, gânduri, semnificații mijlocite de limbajul scris* nu este adecvat particularităților de vârstă.
- Unele obiective de referință sunt formulate ca activități de învățare, ceea ce generează suprapuneri și supradimensionarea numărului de obiective de referință.

Rapoartele de analiză semnalează obiective de referință nerelevante în raport cu obiectivele cadru și domeniu (*Să perceapă și să discrimineze între diferitele forme, mărimi, culori - obiecte, imagini, forme geometrice, tipuri de contururi etc.*) și obiective de referință considerate neconcordante cu particularitățile vârstei, cum sunt acestea:

- să recunoască literele alfabetului și alte convenții ale limbajului scris;
- să recunoască cuvinte simple și litere în contexte familiare;
- să utilizeze efectiv instrumentele de scris, stăpânind deprinderile motrice elementare necesare folosirii acestora;
- să înțeleagă semnificația cuvintelor, literelor și cifrelor, învățând să le traseze.

### **Recomandări**

Evidențierea relației între obiectivele cadru și cele de referință.

Reconsiderarea listei de obiective de referință prin reformularea acestora în termeni de capacități, deprinderi și atitudini și restrângerea numărului lor.

Eliminarea obiectivelor cadru și a obiectivelor de referință referitoare la însușirea elementelor de limbaj scris, considerate ca neconcordante cu particularitățile de vârstă, eventual diferențierea obiectivelor de referință pe niveluri de vârstă.

### **Comportamente și sugestii de conținuturi**

- Exemplele de comportament, ca exprimări explicite ale rezultatelor învățării (conceptelor, cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, dar și ale competențelor vizate) sunt formulate pentru fiecare temă curriculară în relație cu fiecare obiectiv de referință.
- Comportamentele vizează în special ascultarea și exprimarea adecvată în situații de grup.
- Sugestiile de conținuturi sunt definite pentru fiecare temă curriculară și reflectă abordarea interdisciplinară și integrată a conținuturilor. Fiecare temă și proiectele sugerate constituie contextul în care preșcolarii se pot exprima și pot utiliza activ mijloacele de comunicare.
- Conținuturile sunt apreciate ca accesibile, relevante în raport cu domeniul și experiența de viață a copilului, pot fi însușite de către aceștia în timpul alocat.
- Se realizează primul contact al copilului cu o limbă străină sau regională, ocazie cu care copilul ia contact cu câteva elemente ale culturii țării/regiunii respective (istoria locurilor, creații artistice specifice, mâncăruri, activități tradiționale etc.).

## Recomandări

Introducerea unor comportamente și sugestii de conținuturi care să vizeze componenta TIC.

Includerea în programă a unor recomandări privind operele literare specifice vârstei.

## Domeniul Științe

Domeniul Științe are alocat, în planul de învățământ pentru nivelul I, o activitate pe săptămână, iar pentru nivelul II, două activități pe săptămână, însă obiectivele acestui domeniu trebuie să fie realizate și în cadrul jocurilor, activităților alese sau activităților de dezvoltare personală.

Programa recomandă ca domeniul să nu îngreudească copilul doar la contextul disciplinelor matematice, ci să-i ofere posibilitatea de a explora și contexte ale unor alte componente curriculare, oriunde apar elemente cum ar fi: *generarea unor desene geometrice, scheme, estimarea unor costuri, planificarea unor activități, cuantificarea unor rezultate, analiza proporțiilor unei clădiri* etc.

Sugestiile metodologice insistă asupra dezvoltării la copil a abilităților asociate demersurilor de investigație științifică, prin activități simple, cum ar fi: *observarea unor ființe/plante/animale/obiecte din mediul imediat apropiat, modelarea plastilinei (putând face constatări privind efectul temperaturii asupra materialului), confecționarea sau jocul cu instrumente muzicale simple, aplicarea unor principii științifice în economia domestică (de exemplu, producerea iaurtului) sau prin compararea proprietăților diferitelor materiale*. Totodată, preșcolarii pot fi încurajați să efectueze experimente, să utilizeze în condiții de securitate diferite instrumente sau echipamente, să înregistreze și să comunice rezultatele observațiilor științifice, să utilizeze diferite surse de informare, să rezolve probleme, să caute soluții, să sintetizeze concluzii valide.

Rapoartele de evaluare realizate de experți consemnează următoarele scoruri:

- scor maxim pentru criteriul aplicabilității;
- scoruri medii la criteriile relevanță, pertinentă și coerență;
- scor mai slab (7 puncte din 12) la criteriul fezabilitate;

## Obiectivele cadru și de referință

Pentru domeniul Științe sunt definite 9 obiective cadru și 17-19 obiective de referință considerate relevante în raport cu domeniul de referință și cu reperele oferite de domeniile de dezvoltare.

Obiectivele cadru au fost definite în termenii abilității copilului de a înțelege relațiile dintre obiecte, fenomene și persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice. Acestea acoperă abilități și competențe asociate demersurilor de investigație științifică, cum ar fi: *observarea, selectarea elementelor semnificative din masa elementelor irelevante, generarea de ipoteze, generarea de alternative, conceperea și realizarea de experimente, organizarea datelor rezultate din observații care pot fi dobândite de copiii preșcolari atunci când sunt puși în contact cu domeniul cunoașterii naturii*.

Așa cum se poate observa în lista de mai jos, obiectivele cadru au grade de generalitate diferite de definire, unele fiind subsumate altora (de exemplu OC1 include OC2, OC3, OC5, OC7).

*Obiectivele cadru pentru domeniul științe:*

- 1. Dezvoltarea operațiilor intelectuale prematematice;*
- 2. Dezvoltarea capacității de a înțelege și utiliza numere, cifre, unități de măsură, întrebându-se un vocabular adecvat;*
- 3. Dezvoltarea capacității de recunoaștere, denumire, construire și utilizare a formelor geometrice;*
- 4. Stimularea curiozității privind explicarea și înțelegerea lumii înconjurătoare*
- 5. Dezvoltarea capacității de rezolvare de situații problematice, prin achiziția de strategii adecvate;*
- 6. Dezvoltarea capacității de cunoaștere și înțelegere a mediului înconjurător, precum și stimularea curiozității pentru investigarea acestuia;*
- 7. Dezvoltarea capacității de observare și stabilire de relații cauzale, spațiale, temporale;*
- 8. Utilizarea unui limbaj adecvat în prezentarea unor fenomene din natură și din mediul înconjurător;*
- 9. Formarea și exersarea unor deprinderi de îngrijire și ocrotire a mediului înconjurător, în vederea educării unei atitudini pozitive față de acesta.*

Obiectivele de referință se diferențiază pe niveluri de vârstă și se apreciază ca fiind relevante și pertinente în raport cu obiectivele cadru, însă nu este evidențiată relația obiective cadru-obiective de referință.

În majoritatea cazurilor, obiectivele de referință sunt definite în termenii activităților sau sarcinilor de învățare, ca în exemplele următoare:

- Să recunoască, să denumească, să construiască și să utilizeze forma geometrică cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi în jocuri.*
- Să efectueze operații și deducții logice, în cadrul jocurilor cu piesele geometrice.*
- Să numere de la 1 la 10 recunoscând grupele cu 1-10 obiecte și cifrele corespunzătoare.*
- Să efectueze operații de adunare și scădere cu 1-2 unități, în limitele 1-10.*

### **Recomandări**

Reconsiderarea listei de obiective cadru prin redefinirea acestora.

Evidențierea relației între obiectivele cadru și cele de referință.

Reconsiderarea listei de obiective de referință prin reformularea acestora în termeni de competențe și atitudini și restrângerea numărului lor.

### **Comportamente și sugestii de conținuturi**

Relația obiective de referință-comportamente-conținuturi pe zona domeniului experiențial Științe evidențiază atât abordarea domeniului matematic prin intermediul experiențelor practice, cât și înțelegerea naturii și a capacității de a interveni în mediu.

Exemplele de comportament, ca exprimări explicite a rezultatelor învățării în domeniul Științe (conceptelor, cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, dar și ale competențelor vizate) sunt formulate pentru fiecare temă curriculară în relație cu fiecare obiectiv de referință.

Comportamentele definite sunt diferențiate pe niveluri de vârstă și adesea reprezintă repetiții ale obiectivelor de referință (definite în termeni de activități de învățare) și nu acoperă toată zona definită de obiectiv.

*Obiectiv de referință: Să recunoască, să denumească, să construiască și să utilizeze formele geometrice cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi în jocuri.*

*Comportament: Recunoaște și denumește figuri geometrice în mediul ambiental sau cu ajutorul materialelor puse la dispoziție (cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi)*

*Sugestii de conținuturi: Denumirea unor caracteristici ale figurilor geometrice.*

Exemplele de comportament reflectă accentul pe dimensiunea acțională și experimentală.

Sugestiile de conținuturi sunt definite pentru fiecare temă curriculară și reflectă abordarea interdisciplinară și integrată a conținuturilor. Sunt facilitate situațiile care oferă copilului posibilitatea de a explora și contexte ale unor alte componente curriculare, oriunde apar elemente cum ar fi: desene geometrice, scheme, costuri, proporții etc.

Conținuturile sunt apreciate ca accesibile, relevante în raport cu domeniul și experiența de viață a copilului, pot fi însușite de către aceștia în timpul alocat.

În unele situații, sugestiile de conținuturi sunt definite în termeni de activități de învățare, ca în exemplul anterior sau aici:

*Tema: C i n e s u n t / s u n t e m ?*

*Sugestii de conținuturi: - diferențieri ale obiectelor după formă, mărime (mare, mic, mijlociu), culoare (2-3 culori), lungime (lung, scurt)*

*Tema: C u m e s t e / a f o s t ș i v a f i a i c i p e p ă m ă n t ?*

*Sugestii de conținuturi: - cantități și apreciere prin punere în perechi în limitele 1-5 (multe, puține, mai mult decât..., mai puțin decât..., tot atâtea)*

*Tema: C u c e ș i c u m e x p r i m ă m c e e a c e s i m ț i m ?*

*Sugestii de conținuturi: - modul de exprimare a sentimentelor, gândurilor, ideilor (observare);*

### **Recomandări**

Introducerea unor comportamente și sugestii de conținuturi care valorifice noile tehnologii.

Reformularea conținuturilor definite ca activități de învățare.

## **Domeniul Om și societate**

Domeniul Om și societate are alocat în planul de învățământ, în medie, două activități pe săptămână (*Activitate de educație pentru societate și Activitate practică*), deoarece obiectivele acestui domeniu sunt realizate și în cadrul jocurilor și activităților alese (Joc de rol, artă, bibliotecă), precum și în cadrul activităților de dezvoltare personală (rutine - învățăm să ne spălăm mânuțele corect, întâlnirea de dimineață - salutul, împărtășirea).

Acest domeniu include omul, modul lui de viață, relațiile cu alți oameni, relațiile cu mediul social, dar și modalitățile în care acțiunile umane influențează evenimentele. Obiectivele domeniului, sugestiile de conținuturi și cele metodologice vizează o extindere și către contexte curriculare care privesc tehnologia, în sensul abordării capacităților umane de a controla evenimentele și de a ordona mediul. Introducerea unor concepte sau dezvoltarea unor abilități de ordin general pornesc de la experiențele personale ale copiilor, urmărindu-se ca familiile acestora, mediul fizic, uman și social să fie utilizate ca resurse de învățare, alături de textul literar, imaginile și alte materiale audio-vizuale.

Rapoartele de evaluare realizate de experți consemnează, pentru curriculumul domeniului Om și societate:

- scor maxim pentru criteriul relevanței în cazul primului interval de vârstă și un scor bun pentru cel de-al doilea interval, însă cu observația nevoii de creștere a relevanței conținuturilor;



- scoruri medii la criteriile pertinentă și aplicabilitate;
- scoruri slabe la criteriile coerență (este vizată în special coerența între componentele curriculare) și fezabilitate.

### **Obiectivele cadru și de referință**

Pentru domeniul Om și societate sunt definite 8 obiective cadru și 15 obiective de referință (aceleași pentru ambele niveluri de vârstă).

Obiectivele cadru au fost definite în termenii abilității copilului de a înțelege relațiile dintre ființele umane angrenate în construirea propriului viitor și propriei lumi, trăind viața de zi cu zi.

Se remarcă o anumită inconsecvență în modelul de definire al obiectivelor cadru, cu pendulare între formularea în termeni psihologici (abilități, competențe etc.) și prin raportarea la elementele de conținut:

1. *Cunoașterea și respectarea normelor de comportare în societate; educarea abilității de a intra în relație cu ceilalți.*
2. *Educarea trăsăturilor pozitive de voință și caracter și formarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți.*
3. *Dezvoltarea comportamentelor de cooperare, prosociale, proactive (inițiativă).*
4. *Dezvoltarea abilității de recunoaștere, acceptare și respect al diversității.*
5. *Cunoașterea unor elemente de istorie, geografie, religie care definesc portretul spiritual al poporului român.*
6. *Formarea și consolidarea unor abilități practice specifice nivelului de dezvoltare motrică.*
7. *Îmbogățirea cunoștințelor despre materiale și caracteristicile lor, precum și despre tehnici de lucru necesare prelucrării acestora în scopul realizării unor produse simple.*
8. *Formarea deprinderilor practic-gospodărești și utilizarea vocabularului specific.*

Rapoartele de evaluare consemnează o bună coerență și relevanță în raport cu domeniul, însă și un nivel mediu de pertinentă și fezabilitate a rezultatelor așteptate pe coordonata dezvoltării sociomorale a copilului, în raport de specificul dezvoltării și învățării morale în copilăria mică. Reținem nota de ambiguitate existentă în definirea obiectivului cadru OC 5 - *Cunoașterea unor elemente de istorie, geografie, religie care definesc portretul spiritual al poporului român* - relativ la rezultatele așteptate (este sau nu vorba despre procesul de dezvoltare a identității naționale?). De asemenea, în cazul OC 6 - *Formarea și consolidarea unor abilități practice specifice nivelului de dezvoltare motrică* - nu este surprinsă relația cu domeniul Om și societate.

Obiectivele de referință conțin dezvoltări ale obiectivelor cadru cu accent pe dezvoltarea relațiilor cu ceilalți, a raportării la normele sociale, a relației proactive în raport cu mediul apropiat. Se observă absența obiectivelor de referință și, în consecință, și a conținuturilor sau activităților care să vizeze specific dezvoltarea copilului pe dimensiunea relației cu spațiul (dezvoltarea hărții mentale spațiale a împrejurimilor) și cu timpul.

Rapoartele apreciază că obiectivele de referință sunt definite coerent în raport cu obiectivele cadru, însă nu este evidențiată relația între cele două categorii.

Rapoartele de evaluare surprind nevoia de diferențiere a obiectivelor de referință pentru cele două nivele de vârstă, pornindu-se de la aspectele psihologice specifice vârstelor.

Există obiective de referință care nu apar în cadrul temelor anuale și pentru care nu au fost dezvoltate comportamente și sugestii de conținuturi, de exemplu:

- să negocieze și să participe la decizii comune;
- să cunoască diferite materiale de lucru, din natură ori sintetice;
- să identifice, să proiecteze și să găsească cât mai multe soluții pentru realizarea temei propuse în cadrul activităților practice.

### **Recomandări**

Reconsiderarea obiectivelor cadru din perspectiva pertinentei și fezabilității (în acord cu nivelul dezvoltării sociomorale).

Evidențierea relației dintre obiectivele cadru și cele de referință.

Reconsiderarea listei de obiective de referință prin reformularea acestora în termeni de competențe și atitudini și dezvoltarea lor din perspectiva dimensiunii spațiale și temporale a existenței umane.

Diferențierea obiectivelor de referință pe cele două niveluri de vârstă.

### **Comportamente și sugestii de conținuturi**

Exemplele de comportament, ca exprimări explicite rezultatelor învățării (conceptelor, cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, dar și ale competențelor vizate) sunt formulate pentru fiecare temă curriculară în relație cu obiectivele de referință.

Comportamentele definite vizează în special poziționarea adecvată a copilului la situațiile socioculturale diverse.

Domeniul are o extindere și către contexte curriculare care privesc tehnologia, în sensul abordării capacităților umane de a controla evenimentele și de a ordona mediul.

În general, conținuturile sunt apreciate ca accesibile, relevante în raport cu domeniul și experiența de viață a copilului, pot fi însușite de către aceștia în timpul alocat.

Rapoartele de evaluare surprind o slabă diferențiere a comportamentelor și sugestiilor de conținuturi pe niveluri de vârstă și, de aici, un nivel scăzut al fezabilității curriculumului pe linia reprezentativității și adecvării la particularitățile copiilor. Prezentăm, în continuare, câteva exemple în care sugestiile de conținuturi nu reflectă specificul temelor curriculare:

*Tema: Când/cum și de ce se întâmplă?*

*Sugestii de conținuturi: denumiri ale obiectelor specifice activităților practice și practic-gospodărești: hârtie glasată, hârtie creponată, lipici, sârmă, siutaș, ac, ață, tacâmuri, etc.*

*Tema: Cine și cum planifică/organizează o activitate?*

*Sugestii de conținuturi: denumiri ale obiectelor specifice activităților practice și practic-gospodărești: hârtie glasată, hârtie creponată, lipici, sârmă, siutaș, ac, ață, tacâmuri, etc.*

*Tema: Ce și cum vreau să fiu?*

*Sugestii de conținuturi: denumiri ale obiectelor specifice activităților practice și practic-gospodărești: hârtie glasată, hârtie creponată, lipici, sârmă, siutaș, ac, ață, tacâmuri, etc.*

### **Recomandări**

Introducerea unor comportamente și sugestii de conținuturi care să vizeze utilizarea tehnologiilor moderne.

Redefinirea comportamentelor și sugestiilor de conținuturi pentru fiecare obiectiv de referință, diferențiat pe niveluri de vârstă și relevant în raport cu tema curriculară și proiectul tematic desfășurat.

## Domeniul estetic și creativ

Domeniul Estetic și creativ are alocat în planul de învățământ două activități pe săptămână, însă obiectivele acestui domeniu sunt realizate și în cadrul jocurilor și activităților alese, precum și în cadrul activităților de dezvoltare personală - sectorul Arta sau Programul distractiv.

Experiențele acestui domeniu presupun explorarea trăirilor afective, ca și a proceselor de a construi, compune sau inventa. Prin intermediul unor asemenea experiențe copiii acumulează atât cunoștințe și abilități, cât și o sporită receptivitate perceptivă care le va permite să reacționeze de o manieră personală la ceea ce văd, aud, ating sau simt. Aceste experiențe pot fi prezente în orice componentă curriculară, dar cu deosebire în contextul acelor discipline care solicită răspunsuri personale, imaginative, emoționale și uneori acționale la stimuli (muzica, activitățile artistico-plastice, drama, euritmia etc.).

Rapoartele de evaluare ale experților consemnează următoarele scoruri:

- scoruri ridicate pentru criteriile relevanță și aplicabilitate;
- scoruri medii pentru criteriile relevanță, coerență, și fezabilitate.

### Obiectivele cadru și de referință

Pentru domeniul estetic și creativ sunt definite 6 obiective cadru și 23 obiective de referință (aceleași pentru ambele niveluri de vârstă), în general apreciate ca fiind relevante în raport cu domeniul artistic.

Obiectivele cadru sunt definite distinct pentru domeniul plastic și cel muzical - câte trei pentru fiecare domeniu. Se remarcă inconsecvența în raport cu modelul de formulare al obiectivelor.

1. *Formarea unor deprinderi de lucru pentru realizarea unor desene, picturi, modelaje.*
2. *Realizarea unor corespondențe între diferitele elemente de limbaj plastic și forme, obiecte din mediul înconjurător (natură, artă și viața socială).*
3. *Stimularea expresivității și a creativității prin desen, pictură, modelaj.*
4. *Formarea capacității de receptare a lumii sonore și a muzicii.*
5. *Formarea capacităților de exprimare prin muzică.*
6. *Cunoașterea marilor valori ale creației muzicale naționale și universale.*

În ceea ce privește criteriul pertinentei, se apreciază că numărul de obiective de referință este prea mare raportat la obiectivele cadru și nu este evidentă corespondența dintre cele două categorii de obiective.

Majoritatea obiectivelor de referință sunt definite ca activități/sarcini de învățare. Exemple:

- *Să diferențieze auditiv timbrul sunetelor din mediul apropiat și al sunetelor muzicale.*
- *Să diferențieze auditiv intensitatea sunetelor din mediul apropiat și a sunetelor muzicale.*
- *Să diferențieze auditiv durata determinată a sunetelor din mediul apropiat și a sunetelor muzicale.*
- *Să diferențieze auditiv înălțimea sunetelor muzicale.*
- *Să intoneze cântece pentru copii.*
- *Să cânte acompaniați de educatoare.*
- *Să acompanieze ritmic cântecele.*
- *Să cânte cântecele în aranjamente armonico-polifonice elementare.*

Sistemul obiectivelor definite pentru acest domeniu experiențial este limitativ în raport cu domeniul estetic și creativ (care depășește domeniile plastic și muzical) și, de asemenea, în raport cu domeniile de dezvoltare (utilizează preponderent sensibilitatea vizuală și auditivă).

### **Recomandări**

Reconsiderarea listei de obiective cadru din punctul de vedere al relevanței în raport cu domeniul estetic și creativ.

Reformularea de obiective cadru unitar, în termeni de deprinderi și atitudini.

Evidențierea relației între obiectivele cadru și cele de referință.

Reconsiderarea listei de obiective de referință prin reformularea acestora și restrângerea numărului lor.

Diferențierea obiectivelor de referință pe niveluri de vârstă.

### **Comportamente și sugestii de conținuturi**

Exemplele de comportament sunt definite tematic, însă sunt slab diferențiate pe niveluri de vârstă.

În numeroase cazuri lipsesc exemplele de comportament și sugestiile de conținuturi pentru obiective de referință.

Comportamentele definite pentru această zonă experiențială vizează preponderent experiența practică de a construi, compune, reda și răspunsul intelectual la experiența perceptivă, mai puțin explorarea trăirilor afective. În același timp, comportamentele definite reflectă stimularea răspunsului într-o manieră personală la experiențele perceptive oferite.

Conținuturile sunt apreciate ca reprezentative și legitime în raport cu domeniul de referință, sunt relevante pentru realizarea obiectivelor de referință definite, au un grad ridicat de relevanță în raport cu experiența de viață a copiilor și permit flexibilitate în organizare, funcție de diferențele individuale și de opțiunile cadrului didactic.

Unele dintre sugestiile de conținuturi sunt definite ca activități de învățare.

Exemplu: *diferențieri de sunete după: înălțime (înalte, joase), intensitate (tare, încet).*

În cazul temei *C i n e s u n t / s u n t e m ?* lipsesc sugestiile de conținuturi pentru nivelul 3-5 ani.

### **Recomandări**

Introducerea unor comportamente/sugestii de conținuturi care să valorifice experiențe perceptive mult diversificate, inclusiv cele oferite de noile tehnologii.

## **Domeniul psihomotric**

Domeniul psihomotric cuprinde o gamă largă de deprinderi și abilități (de la mișcări largi, cum sunt săritul, alergarea, până la mișcări fine de tipul realizării desenelor sau modelarea), dar și coordonarea, dezvoltarea senzorială, alături de cunoștințe și practici referitoare la îngrijire și igienă personală, nutriție, practici de menținerea sănătății și securității personale.

Domeniul psihomotric are alocat în planul de învățământ o activitate pe săptămână, obiectivele acestui domeniu putând fi realizate și în cadrul jocurilor și activităților liber alese, precum și în cadrul activităților de dezvoltare personală.

Activitățile prin care preșcolarii pot fi puși în contact cu acest domeniu sunt activitățile care implică mișcare corporală, competiții între indivizi sau grupuri, având ca obiect abilități psihomotorii, dar și activitățile care pot avea drept rezultat o mai bună suplețe, forță, rezistență sau ținută.

Rapoartele realizate de experți consemnează următoarele scoruri:

- scoruri maxime pentru criteriile relevanță, pertinentță și aplicabilitate;
- scoruri medii pentru criteriile coerență și fezabilitate.

### **Obiectivele cadru și de referință**

Cele trei obiectivele cadru acoperă întregul spectru al domeniilor de dezvoltare prin punerea în relație a elementelor de coordonare și control al mișcărilor corporale în deprinderile motrice de bază, utilitar-aplicative și igienico-sanitare, cu stimularea calităților intelectuale, volitive și afective de manifestare a acestor deprinderi. Se observă o anumită inconsecvență relativă la modelul de definire a obiectivelor cadru și de referință:

1. *Formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice de bază și utilitar - applicative.*
2. *Stimularea calităților intelectuale, de voință și afective în vederea aplicării independente a deprinderilor însușite.*
3. *Cunoașterea deprinderilor igienico-sanitare pentru menținerea stării de sănătate.*

În relație cu aceste obiective cadru au fost definite opt obiective de referință care acoperă mobilitatea generală și rezistența fizică, abilitățile motorii și de manipulare de finețe, expresivitatea în mișcare, atitudini proactive și prosociale, ca și elementele de cunoaștere, legate mai ales de anatomia și fiziologia omului.

Obiective de referință, aceleași pentru ambele niveluri de vârstă, sunt apreciate ca pertinente în raport cu obiectivele cadru și timpul alocat și realizabile sub raportul capacităților fizice și de învățare specifice vârstelor.

### **Recomandări**

Evidențierea relației dintre obiectivele cadru și cele de referință.

Reformularea obiectivelor de referință unitar, în termeni de capacități și atitudini.

Diferențierea obiectivelor de referință pe niveluri de vârstă.

### **Comportamente și sugestii de conținuturi**

În cadrul domeniului psihomotoric, obiective de referință sunt corelate cu comportamente diferențiate pe niveluri de vârstă și sugestii de conținuturi în cadrul celor șase teme curriculare.

Exemplele de comportamente vizează în special coordonarea mișcărilor și dezvoltarea percepției personale în spațiu:

*Exemple de comportamente:*

- *cunoaște și folosește echipamentul specific la activitățile de educație fizică;*
- *respectă regulile de igienă individuală și colectivă;*
- *cunoaște schema corporală;*
- *răspunde motric la o comandă dată;*
- *execută corect mișcările diferitelor segmente ale corpului;*
- *se raportează la un reper dat;*
- *își coordonează mișcările cu ritmul solicitat de educatoare;*
- *se joacă (utilizând corect mișcările și regulile) jocuri de mișcare pentru copii adecvate temei studiate.*

Se apreciază că sugestiile de conținuturi sunt relevante în relație cu domeniul de dezvoltare fizică, a sănătății și igienei personale, precum și pentru realizarea obiectivelor de referință.

Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea fizică și de învățare specifică vârstei, pot fi înțelese, însușite sau realizate de către copii.

*Exemple:*

*Tema: Cine sunt/suntem?*

Sugestii de teme pentru proiecte sau teme care pot fi abordate în afara proiectelor: „Știu cine sunt?”, „Tu și eu”, „Am nevoie de o familie”, „Sănătoși și fericiți”, „O minune de copil...”, „Eu pot, eu vreau, eu trebuie”, „Eu și lumea mea”.

*Tema: Cum este/a fost și va fi aici pe pământ?*

Sugestii de teme pentru proiecte sau teme care pot fi abordate în afara proiectelor: „Anotimpuri și tradiții”, „Hainele/casele de-a lungul vremurilor”, „O istorie personală”, „Lumea... mereu în mișcare”, „Ce idee!”, „A fost odată...!”, „Tot ce e în jurul nostru...”, „Acasă”.

*Tema: Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?*

Sugestii de conținuturi: dansuri populare, dansuri tematice, euritmice, mini-fotbal, mini-basket

*Tema: Cine și cum planifică/organizează o activitate?*

Sugestii de conținuturi: deprinderi motrice de bază: mers cu variante de mers, alergare cu variante de alergare, săritură mini-fotbal, mini-basket

*Tema: Ce și cum vreau să fiu?*

Sugestii de conținuturi: deprinderi utilitar-aplicative: târâre pe palme și genunchi, mers în echilibru între două linii trasate pe sol, tragere și împingere, cățărare; dansuri populare, dansuri tematice, euritmice.

## **Recomandări**

Introducerea unor comportamente/sugestii de conținuturi care dezvoltă elementele de coordonare a mișcărilor în spațiul virtual, folosind noile tehnologii.

Creșterea numărului de activități pentru domeniul psihomotric, de la una la două activități săptămânale.

## **Aprecieri finale**

- Documentul are un caracter normativ fără a fi însă limitativ, abordarea este bine argumentată științific și clară, sunt mesaje ce exprimă considerație și încredere în cadrele didactice, este evitat limbajul de lemn, ceea ce face ca impactul să fie unul pozitiv.
- Termenul de educație timpurie, pus în context cu formulări ca „părăsirea timpurie a școlii”, nu este de natură să fixeze un concept. Precizăm că semnificația în limba română a termenului timpuriu - „înainte de timpul obișnuit sau prevăzut” (potrivit DEX) - conține și întreține rezistențe psihologice și culturale specifice societății noastre în raport cu dezvoltarea structurilor instituționale și a profesionalizării domeniului.
- Curriculumul pentru preșcolari realizează o abordare sistemică ce asigură continuitatea în interiorul etapei și pe verticală, în raport cu etapa învățământului primar, prin intermediul domeniilor experiențiale ce întâlnesc atât domeniile tradiționale de dezvoltare a copilului, cât și ariile curriculare.
- Planul de învățământ structurat în activități integrate, domeniile experiențiale, și temele curriculare permit parcurgerea interdisciplinară, integrată a conținuturilor propuse și asigură libertate cadrului didactic în planificarea activității zilnice cu preșcolarii.
- Obiectivele cadru pe domenii curriculare sunt definite în general în acord cu finalitățile educației timpurii (de la naștere la 6/7 ani). În unele cazuri sunt semnalate puncte

critice sub aspectul relevanței obiectivelor în raport cu domeniile de referință sau cu domeniile de dezvoltare, ceea ce creează rupturi sub raportul coerenței curriculumului.

- Numărul mare de obiective cadru și de obiective de referință definite pe domenii experiențiale creează suprapuneri și repetiții care afectează programa pe dimensiunea aplicativă. Este necesară reconsiderarea listei de obiective cadru, eventual definite unitar pentru cele cinci domenii experiențiale, cu diferențieri la nivelul obiectivelor de referință.
- Analizele evidențiază o lipsă de unitate în formularea obiectivelor de referință, fiind frecvente situațiile în care acestea sunt formulate ca activități de învățare. Se impune remedierea situației prin eliminarea sau reformularea acestora.
- Sugestiile metodologice au caracter orientativ și, după cum se precizează în document, constituie mai degrabă un suport pentru cadrele didactice la început de drum.
- Nu au fost identificate elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor, sugestiilor metodologice.
- Ca document tehnic, curriculumul prezintă numeroase avantaje pe dimensiunea explicativă și necesită îmbunătățiri, eventual reorganizări pe dimensiunea aplicativă.

## 3.2. ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR\*

### Aria curriculară Om și societate

#### Introducere

Această arie curriculară include pentru nivelul primar disciplinele Istorie - clasa a IV-a, Geografie - clasa a IV-a, Educație civică - clasele a III-a și a IV-a și Religie. Rezultatele prezentate în această secțiune nu includ analizele programelor pentru Religie.

Programele pentru aria Om și societate prezintă câteva repere calitative majore pe care analizele le surprind la nivelul fiecărei discipline și programe: atenție acordată valorificării experienței de viață a elevilor în dobândirea noilor cunoștințe și accentuarea dimensiunii valoric-atitudinale a disciplinelor prin facilitatea transferului cunoașterii în plan personal și relațional, pentru o mai bună cunoaștere și integrare socială și în mediul natural.

În forma lor actuală, programele școlare analizate au fost realizate în perioada 2004-2005. Structura programelor școlare include următoarele elemente: Notă de prezentare; Obiective cadru; Obiective de referință; Exemple de activități de învățare; Conținuturile învățării; Standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar.

## ISTORIE

### I. Programele școlare

#### Nota de prezentare

*Nota de prezentare* identifică scopul studierii istoriei în clasa a IV-a și locul pe care îl ocupă această etapă de școlaritate în învățământul obligatoriu. Programa propune ca scop al

---

\* Rezultatele analizei programelor și a manualelor pentru aria curriculară *Limbă și comunicare* sunt prezentate în subcapitolul destinat învățământului gimnazial și liceal.

studierii istoriei în clasa a IV-a familiarizarea elevilor cu teme referitoare la trecutul mai apropiat sau mai îndepărtat al localității natale, al României și al Europei, utilizând mijloace adecvate vârstei elevilor. Pornind de la modelul didactic al istoriei, conceput pentru toată durata școlarității, experiențele de învățare propuse reprezintă, deopotrivă, etape ale unui tip specific de antrenament intelectual și ocazii pentru valorificarea experiențelor afectiv-atitudinale.

### Obiective cadru și obiective de referință

Analizele evidențiază punctaj maxim pentru criteriul relevanței obiectivelor cadru în raport cu domeniul de referință specific. Acestea au un grad ridicat de generalitate și de complexitate, axându-se pe dezvoltarea limbajului specific, formarea unor capacități și atitudini, în acord cu competențele generale ale ciclului gimnazial:

OC_Clasa a IV-a	OC_Clasa a V-a
Reprezentarea timpului și a spațiului în istorie	
Cunoașterea și utilizarea surselor istorice	Aplicarea principiilor și a metodelor adecvate în abordarea surselor istorice.
Cunoașterea și utilizarea termenilor istorici	Utilizarea eficientă a comunicării și a limbajului de specialitate.
Cunoașterea și interpretarea faptelor istorice	
Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de ceilalți	Exersarea demersurilor și a acțiunilor civice democratice
	Folosirea resurselor care susțin învățarea permanentă.

Obiectivele de referință sunt apreciate ca fiind coerente și relevante pentru obiectivele cadru, rațional dezvoltate în raport cu timpul alocat studiului disciplinei. Capacitățile ce urmează a fi formate prin curriculumul disciplinei *Istorie* se referă la comunicare, studiu individual, înțelegerea și valorificarea informațiilor tehnice, relaționarea în mediul natural și social. La acestea se adaugă atitudini precum: exprimarea opiniilor personale în aprecierea faptelor din trecut și prezent.

Se poate vedea că disciplina Istorie din clasa a IV-a nu este un curs de istorie propriu-zis, ci o disciplină pregătitoare, care sprijină formarea mecanismelor care stau la baza înțelegerii istoriei.

### Recomandări

Definirea obiectivelor cadru în termeni de competențe pentru creșterea gradului de coerență pe verticală a finalităților.

### Activități de învățare

Se apreciază că în general obiectivele de referință sunt bine dezvoltate prin activități de învățare variate și relevante, așa cum surprinde raportul de analiză în exemplul următor:

*OR 2.1. - să recunoască și să utilizeze informații dintr-o sursă istorică*

*Exemple de activități de învățare:*

- *identificarea informației dintr-o sursă folosind întrebări ajutătoare;*
- *realizarea unor compuneri/desene pornind de la informațiile selectate dintr-o sursă consultată (texte, fotografii etc.) despre personalități, obiceiuri, fapte;*
- *realizarea în grup a unor machete care reprezintă diverse aspecte ale vieții oamenilor în diverse timpuri și spații istorice (cetăți, castele, așezări omenești, monumente, bătălii);*



- realizarea în grup a unei mape „Știați că ... ?“;
- colecționarea individuală sau în grup a unor pliante cu fotografii, imagini ale localității natale/de reședință din diverse timpuri;
- descrierea unor aspecte ale vieții cotidiene dintr-o localitate folosind surse de informare consultate;
- observarea/comentarea unor tablouri, imagini, filme, diapozitive, texte referitoare la evenimente, personalități, aspecte ale vieții cotidiene în diferite momente ale istoriei.

Realizarea interviurilor, portofoliilor, gruparea, clasificarea, dramatizarea, realizarea desenelelor etc. sunt sugestii concrete (de stimulare a interesului de cunoaștere al copilului care vede utilitatea propriei munci prin competențele pe care le dobândește; de creștere a caracterului formativ al învățării) pentru realizarea obiectivelor de referință și parcurgerea conținuturilor, dar *lipsește sugestia pentru folosirea strategiilor moderne de învățare sau folosirea TIC.*

Exemplele de activități de învățare sunt în așa fel construite încât să valorifice experiența concretă a elevului și să poată fi integrate unor strategii de predare-învățare adecvate contextelor variate de instruire. Se are în vedere realizarea conexiunilor atât în interiorul ariei curriculare „Om și societate”, cât și la nivelul celorlalte arii curriculare (Limbă și comunicare, Arte etc.), cum reiese din următoarele exemple de activități:

- observarea/comentarea unor tablouri, imagini, filme, diapozitive, texte referitoare la evenimente, personalități, aspecte ale vieții cotidiene în diferite momente ale istoriei;” (Educație estetică și plastică);
- repovestirea unor legende istorice; povestirea unor evenimente/fapte istorice, utilizând termeni învățați; completarea unor texte lacunare (Limbă și comunicare).

### **Recomandări**

Creșterea valorii funcționale a componentei metodologice prin includerea strategiilor moderne de predare-învățare-evaluare ce utilizează resurse variate, inclusiv noile tehnologii.

Se apreciază ca necesară includerea în structura programelor a sugestiilor metodologice, ca element distinct și bine dezvoltat.

### **Conținuturi**

Conținuturile reflectă particularitățile domeniului; sunt identificate numeroase puncte de conexiuni transdisciplinare, la nivelul ariei curriculare și în relație cu alte arii, însă potențialul este apreciat ca insuficient exploatat.

Programa este în așa fel concepută încât elevii să fie în contact cu trecutul mai apropiat sau mai îndepărtat al localității natale, al României și al Europei. Conținuturile sunt organizate în patru capitole - *Istoria locală, Popoarele de ieri și de azi, Momente ale istoriei, Europa unită* - apreciate ca relevante pentru elev și reprezentative din perspectiva științei și a cerințelor societății contemporane. Temele au caracter introductiv și sunt în deplin acord cu domeniile prezente pe toată durata studierii istoriei în învățământul preuniversitar: *Popoare și spații istorice; Oamenii, societatea și lumea ideilor; Statul și politica; Religia și viața religioasă; Relațiile internaționale.*

Programa oferă și prin conținuturi numeroase ocazii pentru abordări transdisciplinare cu disciplinele din aria curriculară Limbă și comunicare, Consiliere și orientare, Arte.

Conținuturile sunt organizate în funcție de capacitatea de învățare a elevilor - de la simplu la complex - valorizează informații cu care elevii se întâlnesc în viața cotidiană, din

surse diversificate. Ele susțin un traseu de învățare în care elevii fac cunoștință cu trecutul pornind de la situații familiare (aspecte care țin de istoria locală sau de teme privitoare la copilăria în trecut și astăzi) urmate de cele care se află la mai mare distanță în timp și spațiu.

Raportul apreciază la un nivel foarte ridicat gradul de coerență și relevanță între obiectivele de referință și conținuturi.

### **Recomandări**

Dezvoltarea dimensiunii inter și transdisciplinare a conținuturilor.

Includerea în programă a unor sugestii pentru diversificare surselor și resurselor de învățare.

### **Standardele curriculare**

În relație cu primele patru obiective cadru sunt elaborate câte un standard curricular de performanță pentru finele învățământului primar.

### **Propuneri**

Coordonarea standardelor curriculare la nivelul ariei.

### **Aprecieri finale**

Raportul de analiză al programei de istorie pentru clasa a IV-a consemnează scoruri foarte mari, chiar maxime la majoritatea criteriilor – relevanță, pertinentă, coerență și aplicabilitate. Programa reclamă reconsiderări pe dimensiunea fezabilității, punctul critic reprezentându-l integrarea resurselor didactice, inclusiv TIC în strategiile de predare, învățare și evaluare.

## **II. Manualele școlare**

Materialul de față se bazează pe analiza *Manualului de Istorie, clasa a IV-a*, CD PRESS, 2006.

### **Relația programă-manual**

Proiectul curricular dezvoltat prin manual este coerent și consecvent concepției curriculare din programa școlară. Manualul comunică clar, pe prima pagină, finalitățile din programa școlară și pe parcurs sunt vizate toate competențele prevăzute. Activitățile de învățare și sarcinile de lucru din manual sunt alcătuite conform programei.

### **Recomandări**

Creșterea efortului de a dezvolta manualele conform unui model curricular coerent, în ciuda eventualelor inconsecvențe la nivel de programă.

### **Aspecte specifice ale conținutului disciplinei**

Volumul elementelor de cunoștințe este în concordanță cu obiectivele învățării, dar pe alocuri e prea mare. Manualul conține multe teme și exerciții, iar cantitatea de informație este destul de mare la unele lecții. Învățarea se realizează gradual, de la simplu la complex, de multe ori prin exerciții și teme creative. Structura lecțiilor din manual este unitară: încep cu un text „Aflăm”, care este urmat de un îndrumător „Discutăm” și de teme și exerciții, întrebări de analiză „Cercetăm, Aplicăm, Evaluăm”. Varietatea temelor conduce la însușirea temeinică a cunoștințelor.

Manualul se bazează pe rezolvarea problemelor prin gândire, analiză, experimentare, culegere de date, realizarea portofoliilor etc. De asemenea, manualul include numeroase sarcini de tip rebus, așezarea în ordine cronologică a evenimentelor, căutarea cuvintelor și expresiilor în Dicționarul Explicativ al Limbii Române. Imaginile sunt interesante și atractive pentru elevi, în bună relație cu elementele de conținut textual. Datele biografice despre domnitori și personaje istorice sunt prezentate sintetic și esențializat, fără elemente de detaliu.

Periodic, apar teme recapitulative/de sinteză, distribuite echilibrat, care evidențiază aspectele semnificative în învățare, optimizează integrarea conținuturilor și asigură realizarea finalităților programei școlare. La sfârșitul fiecărei unități de învățare sunt teste de evaluare.

### **Recomandări**

Integrarea aspectelor educației nonformale.

Dezvoltarea sarcinilor de lucru și a ocaziilor de învățare care presupun munca în echipă.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

Manualul este apreciat ca accesibil elevilor. Succesiunea secvențelor de învățare din cadrul unei lecții este logică, învățarea se realizează gradual de la simplu la complex. Sarcinile de lucru sunt, în general, clare, accesibile și relevante. Universul referențial al elevului este bine reprezentat.

Majoritatea elementelor de identitate a cărții sunt potrivite, prefața este sugestivă, structurarea sumarului este clară. Titlurile capitolelor principale sunt scoase în evidență prin mărirea, și îngroșarea caracterelor. Fontul folosit pentru text este neutru și suficient de lizibil pentru ca cititorul să poată să parcurgă porțiuni mari de text fără să obosească. Există un contrast adecvat între caractere și fundal. Marginile nu sunt suficient de mari pentru a oferi „spațiu de respirație” pe pagină. Spațierea pe verticală nu este suficient de mare. Macheta e unitară.

Manualul oferă o varietate de activități elevilor, inclusiv posibilitatea de a putea diferenția nivelurile de performanță. Discuțiile, dezbaterile despre anumite teme din viața reală, despre familie, domnitori etc. sunt teme des întâlnite în manual. Domeniile de competență-cheie dezvoltate de manual sunt: distingerea între informațiile esențiale și cele de detaliu dintr-un mesaj oral, stabilind legături sau diferențieri între informațiile receptate din surse diverse.

### **Recomandări**

Diversificarea surselor prin trimiteri bibliografice, inclusiv bibliografie digitală.

Dezvoltarea componentei de autoevaluare cu feedback de progres în învățare.

Lărgirea spațierii pe verticală pentru a susține corespunzător lectura și activitatea elevului.

## **GEOGRAFIE**

### **I. Programele școlare**

#### **Nota de prezentare**

Nota de prezentare pune în evidență specificul studiului geografiei la nivelul învățământului primar, oferă orientări în lectura programei și sugestii metodologice cu caracter general.

#### **Obiective cadru și obiective de referință**

Analiza evidențiază punctajul maxim pentru criteriul relevanței obiectivelor cadru în raport cu domeniul de referință specific. Pentru clasa a IV-a se stabilesc prin programă patru obiective cadru:

1. *Reprezentarea spațiului geografic (de la localitate la planetă).*

2. *Relaționarea elementelor geografice, pe baza unor surse diferite.*
3. *Utilizarea adecvată a limbajului specific geografiei.*
4. *Manifestarea unui comportament favorabil ameliorării relațiilor dintre om și mediul înconjurător.*

Raportul de analiză semnaleză existența unui punct critic în ceea ce privește coerența finalităților pe cicluri de învățământ care determină o ruptură între primele două etape de școlaritate. Pentru ciclul gimnazial sunt definite opt competențe, unele dintre acestea neavând niciun corespondent în ciclul primar. Este cazul, spre exemplu, al următoarelor competențe generale *Accesarea și utilizarea conținuturilor cu caracter geografic prin tehnologia informației și comunicării sau Transferarea unor elemente din matematică științe și tehnologie în studierea mediului terestru.*

Pentru fiecare obiectiv cadru sunt definite 2 – 4 obiective de referință obligatorii și 1 – 2 obiective pentru curriculum extins, în general relevante. Raportul apreciază ca necesară dezvoltarea obiectivelor de referință pentru a asigura realizarea în mod adecvat a obiectivelor cadru, ca în exemplul de mai jos:

OC 1. *Reprezentarea spațiului geografic (de la localitate la planetă):*

- 1.1. *să se situeze corect în spațiul imediat, apropiat și local;*
- 1.2. *să aprecieze în mod empiric distanțe accesibile direct;*
- 1.3. *să utilizeze mijloace elementare de orientare în spațiul apropiat, al orizontului local și al țării;*
- 1.4\*. *să utilizeze, la nivelul țării, al Europei, al planetei, mijloace elementare de reprezentare a spațiului;*
- 1.5. *să localizeze corect elemente ale spațiului geografic, într-un context dat;*
- 1.6\*. *să coreleze elemente din realitate cu reprezentarea lor cartografică, utilizând scara de proporție și legenda.*

### **Recomandări**

Este identificată nevoia de redefinire a obiectivelor cadru și de extindere a obiectivelor de referință, în special pentru creșterea gradului de coerență pe verticală a finalităților.

Dezvoltarea obiectivelor de referință pentru primul obiectiv cadru.

Sugestii:

- *să reprezinte prin desen/colaj elementele, fenomenele geografice învățate;*
- *să compare elemente, fenomene geografice, stabilind asemănări/deosebiri, folosind o serie de metode centrate pe elev;*
- *să identifice informații cu caracter geografic în baza de date de pe internet – folosirea calculatorului;*
- *să transefere/să realizeze legătura între informațiile acumulate la alte discipline (matematică/științe) în domeniul geografiei pentru a înțelege informația ca întreg;*
- *să identifice corelații cu informațiile dobândite la alte discipline școlare.*

### **Activități de învățare**

Raportul semnaleză faptul că unele obiective de referință sunt slab susținute, sub raportul fezabilității, de activitățile exemplificate. Sunt obiective pentru care este definită o singură activitate de învățare, ca în exemplele:

- Obiectiv de referință – *să observe progresiv elemente din realitatea înconjurătoare;*
- Activitate de învățare – *exerciții de observare neregulate și regulate;*
- Obiectiv de referință – *să aprecieze în mod empiric distanțe accesibile direct;*
- Activitate de învățare – *exerciții de apreciere empirică și de măsurare a unor distanțe accesibile.*

Activitățile de învățare sunt foarte puțin diversificate și nu susțin suficient conexiunile cu alte domenii. Majoritatea sunt „exerciții” sau sarcini de dezvoltare a comunicării (conexiuni cu aria Limbă și comunicare):

- Obiective: *să construiască enunțuri...; să descrie în enunțuri...; să își exprime interesul...;*
- Activități de învățare: *prezentarea unor caracteristici...; exerciții de descriere succintă...; exerciții de completare a unor enunțuri lacunare...; exerciții de notare a datelor observate.*

Activitățile de învățare promovează participarea activă a elevilor doar într-o foarte mică proporție prin observare, jocuri de rol sau discuții de grup.

În programa școlară apar sugestii de integrare în procesul de predare-învățare a resurselor didactice precum, atlasul, globul pământesc, harta etc., însă nu și a noilor tehnologii informatice.

### **Recomandări**

Creșterea valorii funcționale a componenteii metodologice prin includerea strategiilor moderne de predare-învățare-evaluare ce utilizează resurse variate, inclusiv noile tehnologii.

Dezvoltarea componenteii activității de învățare, prin diversificarea acestora și facilitarea abordărilor inter și transdisciplinare. Sugestii: *realizarea unor puzzle-uri cu diferite elemente geografice, dezbateri pe baza celor observate în imaginile prezentate sau în natură, compararea celor observate, a înregistrărilor de date, realizarea unor afise/pliante cu anumite forme de relief, de ocrotire a mediului înconjurător, realizarea unor interviuri pentru valorificarea informației oferite de mass-media – debitul unor ape, vremea pentru diferite altitudini, în funcție de formele de relief, explicarea unor termeni specifici limbajului geografic folosind diferite metode (brainstorming-ul, știu – vreau să știu - am învățat, R.A.I., ciorchinele etc.).*

### **Conținuturi**

Conținuturile reflectă particularitățile domeniului; sunt identificate numeroase puncte de conexiuni transdisciplinare, la nivelul ariei curriculare și în relație cu alte arii, însă potențialul este apreciat ca insuficient exploatat.

Conținuturile sunt grupate în trei capitole: *Elemente de geografie a orizontului apropiat și local-* orizont apropiat, orizont local, caracteristici geografice ale orizontului local, de la orizont local la țară; *Elemente de geografie a României-* caracteristici generale, marile unități geografice ale țării, organizarea administrativă; *România în Europa și pe Glob-* România în Europa, Europa, un continent la nivelul planetei, Terra, planeta oamenilor.

Raportul apreciază cu punctaj maxim dozarea volumului de informație în raport cu timpul alocat prin planul-cadru studiului geografiei. Elementele de conținut pornesc de la ideea de orizont apropiat-local-țară-continent-glob, fiind organizate în funcție de capacitatea de învățare a elevilor. Universul referențial al elevului este bine reprezentat, conținuturile punând în discuție informații cu care elevii se întâlnesc în viața cotidiană, din surse diverse.

### **Propuneri**

Dezvoltarea dimensiunii inter și transdisciplinare a conținuturilor.

### **Standardele curriculare**

În relație cu primele trei obiective cadru sunt elaborate standardele curriculare de performanță pentru finele învățământului primar. Definirea acestor standarde reflectă un dezechilibru

în gradul de reprezentare al obiectivelor cadru. Accentul este pus pe *Relaționarea elementelor geografice pe baza unor surse diferite*, iar formularea este uneori neclară, în termeni ambigui.

### **Propuneri**

Redefinirea standardelor curriculare în relație cu toate obiectivele cadru și corelarea acestora la nivelul ariei curriculare.

### **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

Este identificată nevoia de creștere a coerenței între ciclul primar și cel gimnazial. Se resimte nevoia de raportare, în definirea obiectivelor cadru, la un nivel supraordonat de referință.

Se apreciază ca necesară includerea în structura programelor a sugestiilor metodologice, ca element distinct și bine dezvoltat.

Raportul consemnează punctaje ridicate pentru curriculum la criteriile relevanță, pertinentă și aplicabilitate, și scor mediu pentru criteriul coerenței și scăzut pe dimensiunea fezabilității.

## **II. Manualele școlare**

Materialul se bazează pe analiza manualului - „*Geografie*” *Clasa a IV-a*, Editura Aramis, 2006.

### **Relația programă-manual**

Se apreciază că manualul este în mare parte consecvent concepției curriculare promovate de programa, limitele semnalate acolo reflectându-se și aici. În manual sunt prezente toate conținuturile din programă, dar nu în ordinea existentă în aceasta. Pentru fiecare unitate de învățare sunt precizate obiectivele de referință.

### **Recomandări**

Creșterea efortului de a dezvolta manualele conform unui model curricular coerent, în ciuda eventualelor inconsecvențe la nivel de programă.

### **Aspecte specifice ale conținutului disciplinei**

În manual se regăsesc toate elementele de conținut precizate în programă, însă ordinea de la orizontul apropiat la cel îndepărtat nu este respectată, autorii neargumentând nicicum această opțiune: primul capitol - *Elemente de geografie a orizontului apropiat și local*, al doilea capitol este *Elemente de geografie a planetei Pământ*, al treilea capitol se referă la *Elemente de geografie a României*. Toate lecțiile prezintă aceeași structură, iar din acest punct de vedere se poate spune că intervine o standardizare.

Manualului conține imagini, definiții, întrebări, texte, dicționare, fotografii, hărți, reprezentări grafice, curiozități, tabele, dar în număr foarte mic; nu sunt oferite activități de explorare, nu se face trimiterea către alte discipline, nu se valorifică aspecte ale educației nonformale (surse diverse, TIC, mass-media). Conceptele fundamentale specifice disciplinei sunt prezentate la rubrica „Reținem” în cadrul fiecărei lecții.

În raport se apreciază că activitățile de învățare propuse prin manual nu stimulează motivația pentru învățare. Se oferă drept exemplu lecții în care, din cele trei sarcini de lucru, două solicită să se extragă cuvinte care denumesc diferite elemente de geografie din texte date sau să scrie elemente geografice. Fiecare lecție are câte un fragment de text - la rubrica

„Citim”, iar la finele fiecărui capitol se află „Lectura suplimentară” unde sunt fragmente din diferite opere literare: *Jurnal de bord*- Jean Bart; *Moromeșii*- Marin Preda; *Tablou geografic*- Geo Bogza; *Pământul românesc și frumusețile lui*- George Vâlsan etc.

Pe parcursul lecțiilor nu sunt activități de evaluare prezente în mod explicit, în schimb la finele fiecărui capitol sunt lecții recapitulative și teste de evaluare ce conțin câte trei itemi: obiectivi - alegere multiplă, semiobiectivi - de completare, întrebări structurate; lucru cu harta. Ca modalități complementare de evaluare sunt identificate portofoliile și proiectele pe teme date pentru fiecare capitol.

Conținutul nu prezintă elemente interpretabile ca discriminatorii.

### **Recomandări**

În eșalonarea conținuturilor este de dorit ca să se pornească de la elemente ale orizontului apropiat- local- țară- continent- glob, exact cum sunt prezente în programă.

Diversificarea structurii lecțiilor pentru a nu deveni șablon și a sarcinilor de învățare prin tipologii variate și diferențiere.

Esențializare la nivelul informativ.

Introducerea unor conținuturi care să valorifice aspecte ale educației nonformale (surse diverse, TIC, mass-media).

Schimbarea imaginilor – să fie mai clare, conforme cu realitatea, semnificative.

Sarcini de lucru cu trimitere și către alte discipline, nu numai către limba și literatura română.

În cazul sarcinilor de tip portofoliu sau proiect să fie precizate criteriile de realizare și evaluare.

Dezvoltarea situațiilor de învățare bazate pe explorare.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

Aspectul general al manualului analizat nu este atractiv și motivant pentru elev. Manualul nu conține îndrumări pentru elevi și cadre didactice/părinți.

Raportul apreciază că manualul este adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare al elevului, cu câteva excepții și cu observația că potențialul elevilor nu este stimulat suficient. Limbajul manualului este clar, construcția frazelor este adecvată, sarcinile sunt formulate clar. Imaginile însă nu sunt de actualitate și nu stimulează curiozitatea elevului.

Unele texte și activități fac trimiteri către viața reală a elevului, însă imaginile nu susțin universul referențial al elevului.

Lecțiile au o structură fixă: *citim* – fragment dintr-un text literar ce conține câteva elemente geografice, urmat de 1-2 întrebări exploratorii; *Descoperim* – hartă în care sunt prezente doar acele elemente geografice ce urmează să se studieze în lecția respectivă, *Reținem* – informațiile noi; *Exersăm* – trei sau patru sarcini de lucru; *Joc de rol, Știați că... Portofoliu*.

### **Propuneri**

Schimbarea copertei pentru a face manualul mai atractiv pentru elev.

Realizarea unei introduceri la manual adresate elevilor și profesorilor/părinților.

Realizarea unui ghid succint de utilizare a manualului în mod autonom.

Diversificarea surselor prin trimiteri bibliografice, inclusiv bibliografie digitală.

Dezvoltarea componentei de autoevaluare.

Furnizarea unor imagini adecvate, actualizate universului referențial al elevului.

# EDUCAȚIE CIVICĂ

## I. Programele școlare

### Nota de prezentare

Nota de prezentare este comună ambelor programe, pune în evidență specificul domeniului la nivelul primar, oferă orientări în lectura programei, sugestii metodologice cu caracter general și prezintă, ca fundament, documente în domeniile drepturilor copilului și drepturilor civice.

### Obiective cadru și obiective de referință

Analizele evidențiază punctajul maxim pentru criteriul relevanței obiectivelor cadru în raport cu domeniul de referință specific educației civice.

Pentru ciclul primar au fost definite patru obiective cadru:

1. *Cunoașterea și utilizarea limbajului din sfera valorilor civice.*
2. *Cunoașterea și respectarea drepturilor copilului, a normelor de comportare în societate.*
3. *Dezvoltarea unor comportamente relaționare privind constituirea grupurilor sociale.*
4. *Dezvoltarea și manifestarea unor atitudini favorabile luării deciziilor și exprimării opiniilor în ceea ce privește activitatea grupurilor din care fac parte.*

Pentru fiecare obiectiv cadru au fost definite câte două obiective de referință. Sistemele obiectivelor de referință sunt apreciate ca fiind coerente și relevante pentru obiectivele cadru, rațional dezvoltate în raport cu timpul alocat studiului disciplinei, cu câteva excepții care reclamă dezvoltarea obiectivelor de referință.

Spre exemplu, la clasa a IV-a, în relație cu primul obiectiv cadru: *Cunoașterea și utilizarea limbajului din sfera valorilor civice*, sunt specificate următoarele obiective de referință:

- *să recunoască și să folosească termeni specifici disciplinelor sociale;*
- *să-și dezvolte vocabularul, utilizând corect concepte specifice educației civice.*

Rapoartele sugerează modalități de definire a obiectivelor de referință în termeni de capacități și atitudini și posibilități de dezvoltare a acestora, pentru a crește gradul de relevanță și coerență în raport cu obiectivele cadru.

Rapoartele consemnează un bun raport de continuitate și articulare între finalitățile ciclului primar și competențele din etapa gimnazială:

- obiectivul cadru: *cunoașterea și utilizarea limbajului din sfera valorilor civice* se continuă în ciclul următor cu competența generală: *Utilizarea conceptelor specifice științelor sociale pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și explicare a unor fapte, evenimente, procese din viața reală;*
- obiectivul cadru: *dezvoltarea și manifestarea unor atitudini favorabile luării deciziilor și exprimării opiniilor în ceea ce privește activitatea grupurilor din care fac parte*, se continuă în ciclul gimnazial prin două competențe generale: *Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitelor grupuri și participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității;*
- obiectivului de referință: *să participe la dezvoltarea climatului afectiv pozitiv în grup* din clasa a IV-a îi corespunde competența specifică din clasa a V-a: *Participarea la rezolvarea unor probleme, în grupurile de apartenență, prin promovarea unor comportamente prosociale.*



## Recomandări

În unele cazuri este identificată nevoia de extindere a obiectivelor de referință, în special pentru creșterea gradului de coerență pe verticală a finalităților.

Sugestii din raportul pentru programa de clasa a IV-a:

- pentru obiectivul cadru *Cunoașterea și utilizarea limbajului din sfera valorilor civice:*

*Selectarea termenilor/sintagmelor necunoscute specifice limbajului civic.*

*Formularea de întrebări/răspunsuri pe baza imaginilor/filmelor studiate, utilizând corect concepte specifice limbajului civic.*

*Utilizarea termenilor specifici disciplinelor sociale în diferite situații/momente.*

- pentru obiectivul cadru *Cunoașterea și respectarea drepturilor copilului, a normelor de comportare:*

*Identificarea drepturilor/îndatoririlor copilului din diferite situații/filme/povestiri prezentate.*

*Diferențierea între drepturi și îndatoriri în situațiile reale din viață sau imaginare.*

*Stabilirea de reguli și norme pentru respectarea drepturilor.*

*Conștientizarea regulilor și normelor de comportament civic în diferite situații.*

## Activități de învățare

Rapoartele apreciază că sugestiile de activități de învățare nu susțin în totalitate realizarea obiectivelor de referință - sunt formulate una sau două activități pentru un obiectiv, nu sunt suficient de diversificate și promovează participarea activă a elevilor doar într-o foarte mică proporție prin povestiri, jocuri de rol, discuții de grup.

Exemple de activități de învățare pentru clasa a IV-a:

- Obiectivului de referință *să compare situații care privesc drepturi și îndatoriri ale copilului* îi corespunde ca activitate de învățare *elaborarea unui regulament al clasei cu drepturi și îndatoriri;*
- Obiectivului de referință *să participe la dezvoltarea climatului pozitiv în grup*, îi corespunde ca activitate de învățare *jocul de rol.*

Activitățile susțin conexiuni în cadrul ariei curriculare sau cu alte domenii (limbă și comunicare), însă se apreciază ca fiind insuficiente:

- obiective: *să-și dezvolte vocabularul, utilizând corect concepte...; să-și exprime oral sau în scris, în cuvinte proprii...; să compare în termeni simpli...;*
- activități de învățare: *observarea și comentarea unor imagini...; realizarea unor scurte povestiri...; discutarea unor reguli....*

În programe apar sugestii pentru utilizarea dicționarilor, glosarelor, a textelor, listelor de cuvinte, însă lipsesc trimiterile către resursele didactice moderne.

## Propuneri

Creșterea valorii funcționale a componentei metodologice prin includerea strategiilor moderne de predare-învățare-evaluare ce utilizează resurse variate, inclusiv noile tehnologii.

Sugestii pentru dezvoltarea activităților de învățare:

- *realizarea unor dezbateri pentru soluționarea diferitelor probleme puse în discuți;*
- *explicarea unor termeni specifici limbajului civic folosind diferite metode (brainstorming-ul, știu – vreau să știu – am învățat, R.A.I., ciorchinele, etc.);*
- *realizarea unor interviuri pentru cunoașterea persoanelor din mediul apropiat;*

- completarea pe site-uri/softuri educaționale de chestionare de cunoaștere/autocunoaștere;
- identificarea personajelor pozitive/ negative din filmulețele vizionate;
- realizarea unor benzi desenate prin care să redea raporturile de prietenie, colaborare, competiție dintre persoane;
- vizitarea/ vizionarea unor instituții: consilii locale, prefectura, TV, radio;
- realizarea de afișe/pliante prin care să reprezinte drepturile copilului, etc.

## Conținuturi

Conținuturile reflectă corespunzător particularitățile domeniului; sunt identificate puncte de conexiuni cu discipline din cadrul ariei curriculare (geografie, istorie), însă potențialul este apreciat ca insuficient exploatat.

Organizarea conținuturilor ține cont de caracteristicile și capacitatea de învățare a elevilor – de la simplu la complex și valorizează informații cu care elevii se întâlnesc în viața cotidiană, din surse diversificate. La clasa a III-a, se pornește de la cunoașterea de sine – *Persoana* și se continuă cu *Raporturile noastre cu lucrurile și ființele*, apoi *Raporturile noastre cu ceilalți oameni*. La clasa a IV-a, conținuturile pornesc de la cadrul grupului mai mic - rude, prieteni, colegi, grup ce face parte dintr-un grup mai mare - comunitatea locală, apoi societatea și statul.

Conținuturile selectate sunt apreciate ca relevante și semnificative în raport cu experiența de viață a elevilor și cu existența lor cotidiană. Spre exemplu, la clasa a IV-a sunt propuse teme precum - *relațiile dintre oameni în cadrul grupului (de prietenie, de colaborare și de competiție)* sau *manifestarea relațiilor dintre oameni în diferite situații: normale (obținerea unor drepturi, relațiile cu diferite autorități) sau limită (catastrofe, accidente, agresiune, moarte)*.

Rapoartele apreciază cu scor mediu coerența între obiective și conținuturi, semnalând situații în care obiectivele de referință nu sunt corelate cu conținuturi corespunzătoare: în programa pentru clasa a III-a, obiectivul 2.1. – *să identifice drepturile universale ale copilului* nu este corelat cu conținut corespunzător.

De asemenea, referitor la valorile transmise prin conținuturi și în acord cu impactul educațional pentru dezvoltarea sociomorală a copilului, rapoartele sugerează accentuarea mesajului pozitiv, a acelor trăsături morale ce pot fi exemplificate în mod pozitiv și în viața de zi cu zi.

## Recomandări

Dezvoltarea dimensiunii inter și transdisciplinare a conținuturilor.

La tema *Drepturile copilului* (clasa a IV-a) să se adauge și *îndatoririle* pentru a corela cu obiectivul de referință.

Dezvoltarea unor teme legate de alegerea modelelor sociale – persoane și comportamente sociomorale pozitive – din trecut și prezent.

## Standardele curriculare

În relație cu fiecare obiectiv cadru sunt elaborate standardele curriculare pentru finele învățământului primar. Acestea apar prima dată în programa pentru clasa a IV-a și surprind mai cu seamă cunoștințele elevilor și foarte puțin dimensiunea formativă a educației civice.

## Recomandări

Reformularea standardelor curriculare astfel încât să fie surprinse capacități și atitudini și în corelare cu standardele celorlalte discipline din aria curriculară.

Precizarea acestor standarde în toate programele, de la primul an de studiu.

## Aprecieri finale la nivel de arie curriculară

Rapoartele apreciază cu punctajul maxim curriculumul pentru Educație civică pe criteriul relevanței, cu un scor mediu la criteriile pertinentă, coerență și aplicabilitate și cu un punctaj scăzut la criteriul fezabilitate.

Rapoartele consemnează o bună articulare în ansamblu a curriculumului pentru educația civică pe ani de studiu și între nivelurile de învățământ, inclusiv în raport cu educația timpurie, însă apreciem că beneficiile ar fi maxime în condițiile continuării educației civice în primele două clase ale ciclului primar, perioadă în care continuă să se pună bazele socializării și elevul se află la vârste critice din punctul de vedere al dezvoltării sociomorale.

## II. Manualele școlare

Materialul de față se bazează pe analiza următoarelor manuale:

- *Educație civică, clasa a III-a, Editura Aramis, 2005;*
- *Educație civică, clasa a IV-a, Editura Aramis, 2006.*

## Relația programă-manual

În general se apreciază că manualele analizate sunt consecvente concepției curriculare promovată de programă, iar conținuturile și activitățile corespund propunerilor programelor.

Manualele includ toate conținuturile din curriculum. Nici unul dintre manualele analizate nu comunică finalitățile din programe, însă, prin intermediul sarcinilor de lucru, se fac trimiteri către toate obiectivele de referință din curriculum.

## Recomandări

Creșterea efortului de a dezvolta manualele conform unui model curricular coerent, în ciuda eventualelor inconsecvențe la nivel de programă.

## Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

Conținuturile sunt prezentate sistematic în activități tip lecții de predare, recapitulare și evaluare. Se apreciază în general că acestea sunt în acord cu programa și relevante în relație cu obiectivele de referință. Conținuturile au deschideri interdisciplinare, însă insuficiente. *Manualele analizate nu excelează ca originalitate, nu aduc diversitate în abordarea conținuturilor - structura activităților este aproape standard, iar sarcinile de lucru nu sunt structurate diferențiat.*

Toate lecțiile pornesc de la câte o imagine nu foarte sugestivă, urmată de fragmente din texte din care să reiasă subiectul lecției. Unele dintre texte sunt însă irelevante în raport cu tema ori nu corespund vârstei elevilor (poezii studiate în grădiniță!).

Activitățile, exercițiile oferite sunt accesibile și aproape identice (întrebări pe baza textelor sau imaginilor, alcătuire de povestiri); se fac unele propuneri, cam puține, către lectura unor texte, iar trimiterile către alte surse educaționale sunt insuficiente. Sunt prezente, foarte rar, teme de reflecție, în manualul pentru clasa a IV-a: *Te afli în următoarea situație..., Cum te porți în următoarele situații...?, Cum acționezi în următoarele situații...?*

Pe parcursul lecțiilor nu sunt activități de evaluare prezente în mod explicit. Fiecare unitate de învățare se finalizează cu evaluare, iar ca modalitate complementară de evaluare se sugerează Portofoliul.

### **Recomandări**

Diversificarea structurii lecțiilor pentru a nu deveni șablon și a sarcinilor de învățare prin tipologii variate și diferențiere.

Esențializare și creșterea relevanței textelor în raport cu obiectivele și temele de conținut.  
Implicarea aspectelor educației nonformale.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

În general, manualele analizate sunt accesibile elevilor, permițând studiul autonom. Succesiunea secvențelor de învățare din cadrul unei lecții este logică. Sarcinile de lucru sunt, în general, accesibile, uneori chiar sub potențialul elevilor.

Manualele nu au un aspect general prin care să atragă. Imaginile au o calitate necorespunzătoare și nu sunt în concordanță cu vârsta și viața socială a elevului. Lipsește pagina cu îndrumări pentru elev și pentru cadre didactice/părinți. Manualul de clasa a IV-a are o scurtă prefață prietenoasă, sub forma unei scrisori.

Universului referențial al elevului nu este bine reprezentat în manualele analizate. Spre exemplu, în manualul pentru clasa a III-a sunt câteva texte care trebuie înlocuite pentru că nu sunt de actualitate sau nu sunt în concordanță cu vârsta elevilor: *Sunt lucruri numai ale mele* – Geta Stanciu, *Primul an de școală* – Cicerone Theodorescu, *Iubește curățenia* – Florian Cristescu, *Din însemnările unei școlărițe* – Valeria Boiculesi.

### **Recomandări**

Diversificarea surselor prin trimiteri bibliografice, inclusiv bibliografie digitală.

Dezvoltarea componentei de autoevaluare.

Alegerea textelor să reflecte universul referențial al elevului actual.

Schimbarea imaginilor: să fie mai clare, conform cu realitatea, semnificative.

### **Aprecieri finale la nivel de arie**

La nivelul ariei curriculare este identificată nevoia de creștere a coerenței între discipline.

Asigurarea continuității domeniului Om și societate pe întreaga perioadă a învățământului primar, în relație cu educația timpurie și etapa gimnaziului. În prezent, există o ruptură între nivelul preșcolar și cel primar, singura disciplină care se asigură continuitatea ariei fiind Religia. *În acest sens recomandăm includerea în planul cadru pentru ciclul primar a educației civice de la clasa I.*

*Se resimte nevoia de raportare, în definirea obiectivelor cadru, a unui nivel supraordonat de finalități.*

Se apreciază ca necesară includerea în structura programelor a sugestiilor metodologice, ca element distinct și bine dezvoltat.

Se consideră necesară includerea standardelor curriculare în toate programele, în raport cu fiecare obiectiv cadru și corelate unele cu altele la nivelul ariei curriculare.

## **Aria curriculară Matematică și științe ale naturii**

### **Introducere**

Această arie curriculară include, pentru palierul învățământului primar, următoarele discipline Matematica, Cunoașterea mediului - clasele I și a II-a și Științe ale naturii – clasele a III-a și a IV-a.

Coerența și specificitatea domeniului, așa cum se reflecta ea în curriculumul pentru ciclul primar, este surprinsă în elemente precum accentuarea caracterul explorativ – investigativ al

studiului, valoarea formativă a contextelor problematice, precum și prin sugestiile destinate organizării unui demers didactic centrat pe dezvoltarea competențelor de cunoaștere. Analizele surprind însă și o anumită inconsecvență în raport cu acest mesaj la nivelul tuturor elementelor curriculare, în special din perspectiva aplicabilității programelor de matematică.

În forma lor actuală, programele școlare ce fac obiectul acestei analize au fost realizate în perioada 2003 (programe comune pentru clasele I-a și a II-a), 2004 (pentru clasa a III-a) și 2005 (pentru clasa a IV-a). Acest fapt se reflectă în câteva inconsecvențe de concepție și structură în elaborarea curriculumului pentru fiecare an de studiu. Unele programe au la bază programele școlare anterioare, care au funcționat în sistemul educațional începând cu anul școlar 2000, cu o serie de modificări punctuale de parcurs.

Structura programelor școlare, neunitară, include următoarele elemente:

Notă de prezentare; Obiective cadru; Obiective de referință; Sugestii de activități de învățare; Conținuturi; (Sugestii metodologice; Experimente propuse); Standarde curriculare la sfârșitul învățământului primar.

## MATEMATICĂ

### I. Programele școlare

#### Nota de prezentare

Notele de prezentare ale programelor analizate sunt mai explicite și mai complete pe măsură ce elaborarea lor este de data mai recentă.

Programa de matematică pentru clasele I și a II-a oferă o *Introducere*, care prezintă, pe scurt, importanța studierii matematicii în ciclul achizițiilor fundamentale, necesitatea schimbării în abordarea conținuturilor, precum și a noilor orientări în activitatea învățătorilor. Astfel, curriculumul propus pune accent pe dezvoltarea capacităților de calcul matematic, de reprezentare logică a modului de rezolvare a problemelor, de înțelegere și dezvoltare a unor raționamente, încercându-se evitarea utilizării mecanice a unor algoritmi. În consecință, se recomandă ca în practică să se apeleze la modele, reprezentări, desene, manipularea unor obiecte etc. care să conducă la înțelegerea noțiunilor.

Programa de matematică pentru clasa a III-a debutează cu o notă de prezentare succintă, în care sunt precizate schimbările efectuate la nivelul ariei curriculare, precum și schimbările pe care le aduce aceasta: descongestionarea curriculumului, accentuarea caracterului de explorare și investigare prin dezvoltarea capacităților matematice.

Nota de prezentare a Programei de matematică pentru clasa a IV-a anunță schimbările ce se impuneau în elaborarea noii programe și pașii parcurși în procesul de revizuire a acesteia. Prezentarea scoate în evidență caracterul explorativ – investigativ al matematicii, valoarea formativă a contextelor problematice, precum și sugestiile adecvate pentru organizarea unui demers didactic centrat pe dezvoltarea competențelor de cunoaștere.

#### Recomandări

Elaborarea unor note de prezentare ample și mai explicite cu privire la concepția curriculară, într-un limbaj accesibil tuturor beneficiarilor interesați, inclusiv părinții.

#### Obiective cadru și obiective de referință

Rapoartele de analiză elaborate de evaluatori apreciază că obiectivele cadru și implicit obiectivele de referință formulate, ca și activitățile de învățare proiectate, nu sunt în totalitate coerente cu declarațiile din notele programelor.

Programele de matematică cuprind patru obiective cadru apreciate ca relevante în măsură medie pentru domeniul de referință. Rapoartele semnalează absența referirilor la aspectul aplicativ al limbajului matematic și al achizițiilor matematice pentru viața reală și în raport cu noile competențe și fac propuneri de îmbunătățire în acest sens a sistemului de obiective cadru și de referință.

Obiectivele de referință formulate sunt, în mare parte, coerente cu obiectivele cadru, pertinente și fezabile, însă se impune regândirea acestora din perspectiva abordării integrate a domeniului. Relațiile între obiectivele cadru și obiectivele de referință sunt slab evidențiate și sunt semnalate situații de lipsă de coerență internă a programelor la nivelul obiectivelor de referință (uneori sunt vizate achiziții care nu aparțin trunchiului comun).

Rapoartele apreciază că programele analizate respectă principiul continuității, de la un ciclu de învățământ la altul. Programa clasei I ia în considerare achizițiile formate în grădiniță, iar programa de matematică pentru clasa a V-a are în vedere rezultatele prevăzute pentru ciclul primar.

Majoritatea obiectivelor de referință sunt formulate ca activități sau sarcini de învățare, ceea ce duce la supradimensionarea sistemului de obiective. Rapoartele semnalează în special situația programei pentru clasa a III-a de unde este extras și exemplul de mai jos:

*OR 2.2.- găsirea elementelor celei de a doua mulțimi, fiind date elementele primei mulțimi și regula de corespondență și găsirea elementelor primei mulțimi, fiind date regula de corespondență și elementele celei de a doua mulțimi.*

### **Recomandări**

Dezvoltarea obiectivelor cadru astfel încât să se accentueze importanța folosirii limbajului și a achizițiilor matematice în contexte variate:

1. Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii *în situații diverse.*
2. Dezvoltarea capacității de explorare/investigare și rezolvare de probleme, *utilizând achizițiile matematice.*
3. Formarea și dezvoltarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic.
4. Dezvoltarea interesului și a motivației pentru aplicabilitatea conceptelor matematice *în viața reală.*

Evidențierea relațiilor între obiectivele cadru și obiectivele de referință, dar și reformularea lor în termeni de capacități și atitudini.

Dezvoltări sau restrângeri ale sistemului obiectivelor de referință, astfel:

Pentru clasa I: renunțarea la obiectivul de referință 2.9. referitor la măsurarea timpului pentru că operarea cu timpul este parte a dezvoltării capacității de măsurare, utilizând diverse unități și instrumente.

Pentru clasa a II-a: introducerea OR 3.2.: să redacteze grafic probleme care să reprezinte elemente ale vieții cotidiene; și a unui OR 4.2. care să vizeze folosirea TIC în redactarea și rezolvarea problemelor.

Pentru clasa a III-a: retrângerea numărului obiectivelor de referință considerat mult prea mare în raport cu resursele de timp, reformularea lor în termeni de capacități și atitudini pentru a evita suprapunerile existente, cu accentuarea caracterului aplicativ al matematicii.

### **Activități de învățare**

Rapoartele semnalează faptul că activitățile propuse prin programe, deși încearcă un demers aplicativ, explorativ, nu demonstrează suficient aplicabilitatea pentru viața reală. În acest sens, odată cu intrarea la școală ruptura este evidentă în cazul studiului matematicii, comparativ cu abordarea în educația timpurie.

În cazul programelor de matematică pentru clasele I și a II-a, elementele de interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, pluridisciplinaritate sunt insuficiente dacă avem în vedere faptul că toate conceptele se formează pe baza intuiției și ar trebui raportate la elementele lumii reale. Evaluatorii semnaleză aici faptul că, raportată la practica reală - la competențele cadrelor didactice și la nevoile elevilor – programa este anacronică.

Un alt exemplu surprins în programa pentru clasele I și a II-a se referă la absența sugestiilor pentru integrarea noilor tehnologii – softuri educaționale, site-uri cu jocuri interactive pentru matematică, reviste electronice – și opțiunea pentru instrumente clasice (numărătoare, truse geometrice, jocuri).

Raportul de analiză pentru programa clasei a III-a remarcă un dezechilibru în dezvoltarea activităților de învățare în raport cu obiectivele de referință. Aici se apreciază că numărul și complexitatea acestora sunt mult prea ridicate în raport cu resursele de timp, ca o consecință a numărului mare de obiective de referință și a dozării inadecvate a conținuturilor.

În cazul programei pentru clasa a IV-a situația este una echilibrată din punctul de vedere al relevanței și pertinentei în raport cu obiectivele, cu precizarea că activitățile propuse sunt în continuare prea puțin diversificate și legate de experiența vieții cotidiene a elevilor. Programa pune accent pe valoarea formativă a contextelor problematice în care trebuie să se producă învățarea, prin descrierea, pentru fiecare obiectiv de referință, a unui set bogat de activități de învățare adecvate temelor de conținut ale acestuia, oferind astfel o perspectivă didactică coerentă asupra modului în care trebuie să se producă învățarea.

Exemple de activități de învățare:

- *utilizarea metodelor de analiză pentru a descrie demersul de rezolvare a unei probleme;*
- *transpunerea unui context problematic în problemă sau exercițiu;*
- *stimularea creșterii treptate a vitezei de operare cu numere, prin propunerea de competiții între elevi și prin probe date într-un interval de timp precizat inițial.*

### **Recomandări**

Sunt necesare dezvoltări ale activităților de învățare pentru integrarea noilor tehnologii și a metodelor moderne centrate pe elev, din perspectiva modelului integrat și a învățării experiențiale.

Dezvoltarea componentei *sugestii metodologice*, distinct în cadrul programei și în sensul accentuării relației disciplinei cu experiența cotidiană a elevilor și cu celelalte domenii de studiu.

### **Conținuturi**

Conținuturile sunt apreciate ca relevante în raport cu domeniul însă prezintă puncte critice sub raportul aplicabilității și coerenței interne. În unele cazuri se apreciază că volumul de informații este prea mare (clasa a III-a) și că nu este acordată suficientă atenție relevanței pentru experiența de viață și existența cotidiană a elevilor. De asemenea, se semnaleză absența elementelor de interdisciplinaritate, transdisciplinaritate sau pluridisciplinaritate.

În general, rapoartele consemnează un nivel bun de accesibilitate a conținuturilor în raport cu particularitățile de vârstă ale elevilor. Pe de altă parte, sunt semnalate situații numeroase în care volumul informațiilor nu este rațional în raport cu numărul de ore alocate disciplinei, ceea ce conduce în practică la presiuni pentru suplimentarea acestui timp – prin nerespectarea orarului școlar săptămânal, prin prelungirea studiului cu teme de casă suplimentare sau prin opționale de tipul „matematică distractivă”. Iată câteva observații consemnate în rapoarte:

*«La clasele I și a II-a – timpul alocat prezentării și modului de rezolvare a problemelor ar trebui regândit. Copiii au nevoie de exemple diverse, de probleme scrise, dar și desenate,*

*probleme orale, care necesită mai mult timp pentru a fi înțelese. De asemenea, pentru predarea-învățarea-evaluarea noțiunilor de măsurare, timpul alocat prin programă este insuficient.»*

La clasa a III-a, unele conținuturi sunt considerate ca având un grad ridicat de dificultate – cum este cazul elementelor de conținut din capitolul *Numerele naturale de la 0 la 1 000 000*, iar timpul alocat este insuficient, ceea ce afectează procesul învățării depline.

Programa de matematică pentru clasa a IV-a este apreciată pentru coerența pe care încearcă să o stabilească cu activitățile matematice din clasa a V-a, în mare parte datorită coerenței pe componenta conținuturi.

### **Recomandări**

Reconsiderarea conținuturilor matematice din perspectiva creșterii caracterului practic-aplicativ al matematicii și al interdisciplinarității în interiorul ariei, dar și în raport cu alte domenii.

Reconsiderarea conținuturilor pentru dozarea rațională în raport cu resursele de timp.

### **Standardele curriculare**

În programa pentru clasa a IV-a apar standardele curriculare de performanță, definite în raport cu primele trei obiective cadru ale disciplinei. Se remarcă aici, pe lângă faptul că lista standardelor curriculare este incompletă, enunțuri ambigui și accent pe aplicarea achizițiilor matematice și algoritmilor în exerciții și probleme standardizate.

### **Recomandări**

Reconsiderarea standardelor curriculare în concordanță cu toate obiectivele cadru și cu accent pe caracterul practic-aplicativ al matematicii.

Specificarea standardelor curriculare de la primul an de studiu.

### **Aprecieri finale**

Conexiunile inițiate prin matematică în interiorul ariei sunt inexistente, poziția acestei discipline fiind una dominantă, inclusiv din punctul de vedere al timpului alocat și al celui necesar pentru studiu. Matematica se poziționează acum în cadrul ariei curriculare și în contextul programelor pentru ciclul primar pe o poziție de izolare și autosuficientă. Apreciem că accentuarea caracterului practic-aplicativ al matematicii este obligatoriu dacă sensul învățării este dobândirea unei imagini globale asupra realității și explorarea creativă a realității. În același sens, trebuie precizat că experiența de învățare structurată în educația timpurie, în cadrul domeniului experiențial științe, reprezintă o premisă pozitivă și reclamă continuitate la nivelul școlii primare. De asemenea, se impune existența unui nivel supraordonat de referință – care poate fi profilul absolventului de învățământ obligatoriu – și o unitate a modelului și termenilor de definire a finalităților.

Obiectivele cadru, obiectivele de referință, conținuturile și activitățile de învățare necesită reconsiderări pentru accentuarea relevanței, aplicabilității și al fezabilității curriculumului, apreciate acum la nivel mediu sau scăzut. De asemenea, rapoartele consemnează nevoia de dezvoltare a sugestiilor metodologice în sensul noii concepții curriculare.

## **II. Manualele școlare**

Materialul de față se bazează pe rapoartele de analiză a următoarelor manuale:

- *Matematică, clasa I*, Editura Aramis 2004;



- *Matematică, clasa a II-a*, Editura Corint 2004;
- *Matematică, clasa a III-a*, Editura Euristică 2005;
- *Matematică, clasa a IV-a*, Editura Aramis 2006.

### Relația programă-manual

Manualele de matematică analizate sunt realizate în conformitate cu programele școlare în vigoare. Manualele pentru clasele I și a II-a nu comunică explicit sau integral finalitățile, însă acestea se regăsesc în activitățile de învățare propuse. Cuprinsul manualelor respectă în general conținuturile învățării, structura pe capitole și subcapitole sugerată prin programe cu singură excepție (capitolul *Adunarea și scăderea numerelor naturale de la 0 la 30* este un capitol separat în manual, în timp ce în programă acesta face obiectul unui subcapitol).

Manualul pentru clasa a III-a este structurat pe capitole și subcapitole, iar curriculumul extins este marcat cu asterisc. Aici obiectivele de referință din programa școlară sunt specificate la fiecare lecție și semnalate într-un chenar special, în partea de sus a paginii.

Manualul de matematică pentru clasa a IV-a include, spre sfârșitul manualului, înaintea cuprinsului, un capitol (Sinopsis) unde sunt specificate conținuturile și obiectivele. Conținuturile programei se regăsesc în manual, cu mici modificări de formulare.

### Recomandări

Comunicarea finalităților din programă în manuale și a viziunii autorilor asupra curriculumului, așa cum este ea transpusă în manual.

### Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

Manualul pentru clasa I dezvoltă un proiect curricular coerent prin planificarea și distribuirea conținutului pe parcursul întregului an școlar, precum și prin planificarea în timp a activităților de învățare și evaluare corespunzătoare. Cantitatea de informație este suficientă, cu menținerea diversificării exercițiilor propuse și a corelării cu numărul de ore alocate studiului matematicii.

Manualul analizat oferă modele reprezentative pentru învățarea semnelor grafice, pentru scrierea numerelor, exerciții diverse de corespondență, de completare a unor mulțimi, de selectare, de organizare a datelor în tabel, de înlocuire, precum și modele de probleme care se rezolvă printr-o singură operație, de compunere de probleme după imagini date etc. La sfârșitul fiecărei unități de învățare și la finele fiecărui capitol există probe de evaluare. Manualul conține și elemente ale curriculumului extins, marcate cu asterisc. Noțiunile esențiale sunt prezentate corect, prin introducerea exemplurilor concrete, dar nu întotdeauna în relație cu experiența și existența cotidiană a elevilor. Fiecare activitate conține exerciții de aprofundare, dezvoltare, fixare, dar acestea trebuie să fie diversificate, deoarece adesea există provocarea apelării la auxiliare multiple pentru a atinge obiectivele stabilite.

Manualul conține puține exerciții ce presupun interacțiuni în grup sau în perechi. Modalitățile de organizare și conducere a învățării, în ceea ce privește noțiunile, pornesc de la elemente intuitive, ca apoi să fie dezvoltate prin diverse forme, cum este și firesc, conform psihologiei învățării și dezvoltării. Rapoartele nu semnalează existența sarcinilor diferențiate.

Manualul se bazează pe abordarea interdisciplinară a conținuturilor, de exemplu, educație plastică, abilități practice, limba română, cunoașterea mediului. Aproape toate activitățile sunt abordate din perspectivă interdisciplinară. Experimentele sunt prezente la capitolele: „Măsurarea lungimilor”, „Măsurarea capacității vaselor”, „Cântărirea corpurilor”.

Manualul pentru clasa a II-a creionează un proiect curricular coerent, în continuitate cu cel al manualului de clasa I. Sarcinile de învățare incluse în capitole sunt echilibrate pe

parcursul manualului, respectând particularitățile de vârstă ale elevilor, dar slab diversificate. Toate lecțiile au același format și aceleași tipuri de exerciții. Predomină exercițiile de dezvoltare, fixare, aprofundare, dar și situații în care elevul este pus să-și dezvolte gândirea creatoare. Metode ca demonstrația, problematizarea, observația, exercițiul, algoritimizarea favorizează învățarea activă și sporesc interesul elevilor. Manualul prezintă sintetic și elemente ale terminologiei matematice cu exemplificări concrete. În manual sunt prezente și activitățile de recapitulare – sistematizare - evaluare și exerciții cu grade de dificultate diferite. Manualul este un suport accesibil pentru învățarea autonomă, deoarece conținuturile sunt prezentate concis, fără teoretizări, cu explicații simple și cu exerciții care favorizează fixarea. Conținuturile sunt selectate gradual, de la simplu la complex și reprezintă o continuitate a celor prezentate în anul anterior. Activitățile de învățare și sarcinile de lucru derivă din programă și sunt selectate în funcție de noțiunile prezentate.

Manualul pentru clasa a III-a se remarcă prin explicațiile clare, limbajul accesibil micilor școlari, concordanța deplină dintre imagini și conținut, prin varietatea tipurilor de exerciții și probleme, prin structura logică a oricărei secvențe propuse. Tipurile de lecție favorizează învățarea prin exemplele simple, în lecția de formarea a priceperilor și deprinderilor, urmate de explicații clare și de exerciții - antrenament și de dezvoltare. În lecțiile recapitulative, exercițiile și problemele sunt prezentate gradat, de la simplu la complex și cu seturi oferite elevilor capabili de performanță. Activitățile de tip investigativ sunt prezente aproximativ la fiecare lecție, prin acestea elevul este solicitat să-și dezvolte inteligența creatoare, este pus în situația de a cerceta, de a-și pune întrebări și de a găsi soluții. Este conceput conform particularităților de vârstă ale elevilor și reprezintă o continuare a noțiunilor dobândite în anul anterior. Răspunde nevoilor de dezvoltare a acestora, oferind un suport util pentru toți actorii implicați în folosirea lui. Manualul este ușor încărcat, cu multe exerciții și probleme pe pagină, care s-ar putea restrânge, tocmai pentru a putea fi folosit în situații diverse. În general, lecțiile prezintă cam aceeași structură și poate că acest lucru ar necesita transformări. Învățarea activă este metoda care primează în învățământul modern, de aceea manualul prezintă elemente care conduc la o învățare eficientă, prin paleta diversă de exerciții, probleme, jocuri, concepute astfel încât învățarea să răspundă nevoilor elevilor. Destul de accesibile pentru copiii cu potențial mai ridicat, dar și pentru cei cu potențial mediu, sunt sarcinile diferențiate, care apar la fiecare lecție, prin prezența la final a rubricii *Vrei să știi mai mult?* care îi lasă pe cei care pot mai mult să lucreze exerciții și probleme mai dificile.

Manualul pentru clasa a IV-a se remarcă printr-o structură proprie, recapitulare și evaluare la sfârșitul fiecărui capitol. Sarcinile de învățare sunt prezentate gradat, de la simplu la complex, sunt diversificate, răspund cerințelor programei școlare. Există demonstrații atât la fiecare lecție nouă, cât și la exercițiile propuse. După fiecare lecție există un spațiu dedicat fixării și exersării cunoștințelor - „Exersăm”. Cantitatea de informație per unitate este distribuită rațional și respectă particularitățile de vârstă ale elevilor. Manualul stimulează motivația pentru învățarea activă, prin accesibilitate, prezentare, structurare. Informațiile incluse sunt atent selectate, explicite, cu trimiteri la modele de rezolvare, enunțurile sunt simple și însoțite de exemple. Noțiunile noi sunt marcate cu culori plăcute, care atrag atenția și marchează importanța. Conceptele fundamentale sunt prezentate la nivelul de înțelegere al copiilor cu vârsta cuprinsă între 9 - 10 ani, autorii făcând apel și la conceptele dobândite anterior. Ca metode sunt evidențiate metodele de explorare, explicația, problematizarea. Gradul de dificultate al sarcinilor este mediu, dar există și capitole care prezintă exerciții și probleme mai dificile, cu mențiunea că respectă particularitățile de vârstă ale

elevilor. Exercițiile de dezvoltare sunt prezentate în concordanță cu conținuturile și sunt dense, tocmai pentru a exersa cât mai mult noile cunoștințe dobândite. Noțiunile, exercițiile, problemele sunt prezentate cu claritate. Sarcinile sunt clare și nu suportă interpretări. Problemele au enunțuri adecvate și acoperă diversitatea situațiilor de învățare. Activitățile de evaluare constau în teste de evaluare, la sfârșitul fiecărei unități de învățare, cu format unic.

### **Recomandări**

Dezvoltarea modalităților de aplicare și evaluare a conținuturilor.

Dezvoltarea conținutului pe dimensiunea relevanței și aplicabilității pentru viața reală, inclusiv prin conținutul problemelor.

Deschiderea către abordări interdisciplinare, transdisciplinare, pluridisciplinare.

Valorificarea mai accentuată a aspectelor educației nonformale.

Menționarea bibliografiei, inclusiv site-uri în domeniul matematicii.

Adaptarea informațiilor dintr-o lecție în raport cu vârsta elevilor, dar și a generației secolului XXI. Uneori informațiile sunt mult prea uzuale și nu vizează dezvoltarea competențelor cheie, nu au corespondență în viața reală.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

Printre elementele care dau identitate și funcționalitate manualului de matematică pentru clasa I analizat reținem: prefață/introducere sugestivă, mesaje și elemente de prezentare, mod de utilizare explicat, copertă – mai puțin atractivă, îndrumări pentru elevi. Elementele de tehnoredactare facilitează lectura, iar structurarea textului lecțiilor este adecvată utilizării manualului în situații diverse. Noțiunile esențiale sunt prezentate corect, prin introducerea exemplurilor concrete, dar nu întotdeauna relevante în raport cu experiența elevului. Sugestiile pentru resurse suplimentare sunt aproape inexistente. Manualul prezintă imagini plăcute, vii colorate, sugestive pentru subiectele abordate, bine selectate și diversificate. Totuși, deși imaginile și elementele grafice stârnesc curiozitatea copiilor prin faptul că sunt prezente elemente ale vieții de zi cu zi, acestea ar putea fi apreciate ca anacronice.

Manualul pentru clasa a II-a nu are o prefață sau elemente care să dea explicații despre utilizarea lui. Imaginile manualului nu sunt atractive, nici diverse sau sugestive deoarece nu prezintă personaje cunoscute și îndrăgite de copii. Pentru explicații se folosesc mereu aceleași imagini, există și o mascotă, sub forma unui creion, care indică activitățile pe care trebuie să le desfășoare elevul. Ar fi de preferat ca imaginile să reprezinte personaje cunoscute și îndrăgite de copii. Demonstrațiile sunt simple și respectă particularitățile de vârstă ale elevilor, textele demonstrative fiind mai puține, deși sunt utile. Limbajul este foarte simplu, textele problemelor sunt clare, cerințele bine definite, cu formulări de tipul: „*Bravo!*”, „*Ai încredere în tine! Repetă ce ai învățat!*”, care au rolul de a-i încuraja pe elevi.

Manualul pentru clasa a III-a analizat nu are prefață/introducere. Paginile sunt încărcate, cu multe exerciții și probleme. Formatul este foarte bun, agreeat de copii și ușor de utilizat. Manualul abordează și probleme mai dificile, de logică și perspicacitate, precum și situații care îl antrenează pe elev în într-o activitate matematică performantă. Se impune ca manualul să prezinte o deschidere pentru tot ceea ce înseamnă viața reală a elevilor, tocmai pentru a facilita învățarea, cu referință la competențele societății contemporane. Imaginile sunt sugestive însă calitatea lor nu este corespunzătoare. Limbajul este accesibil, implicând înțelegerea cu ușurință a noțiunilor sau a cerințelor în sarcinile de lucru.

Manualul pentru clasa a IV-a are o introducere sumară prin care elevii sunt invitați să pătrundă în lumea matematicii; prefața este sugestivă, cuprinde elemente simple și clare pentru elevi. Nu există îndrumări pentru elevi în folosirea manualului. Exercițiile de dezvoltare sunt prezentate în concordanță cu conținuturile și sunt dense, tocmai pentru a exersa cât mai mult noile cunoștințe dobândite. Activitățile de tip investigativ au scopul de a conduce elevul în înțelegerea sarcinilor înainte de a ajunge la rezolvarea propriu-zisă.

### **Recomandări**

La clasa I și a IV-a, coperta ar putea fi mai veselă și să reprezinte personaje îndrăgite de copii.

Utilitatea unei părți introductive, care să-l introducă pe elevul de clasa a II-a și a III-a în lumea manualului, prezența unor elemente simple care să-l încânte și să-l conducă spre descoperirea unor lucruri noi.

Pe parcursul lecțiilor se impune respectarea elementelor tehnice și diversificarea suporturilor vizuale. Imaginile trebuie să fie inspirate din viața reală și să-i atragă pe elevi, prin formă și conținut.

Este necesar ca manualele să conțină mai multe modele de fișe (de dezvoltare, aprofundare, creativitate), precum și un spațiu destinat exercițiilor și problemelor cu grad de dificultate ridicat, care să-i pregătească în vederea participării la competiții, dar care să dezvolte și interesul elevilor talentați în acest domeniu.

Prezența resurselor suplimentare ar putea fi o soluție pentru învățarea centrată pe elev.

Diversificarea aplicațiilor pentru a spori gradul de interes al elevilor.

Creșterea atractivității din punct de vedere grafic.

Evitarea supraîncărcării informaționale.

Dezvoltarea testelor de autoevaluare cu feedback pentru progres în învățare.

## **ȘTIINȚE ALE NATURII**

### **I. Programele școlare**

#### **Nota de prezentare**

Notele de prezentare ale programelor analizate sunt mai explicite și mai complete pe măsură ce elaborarea lor este de dată mai recentă. Acestea conțin orientări în lectura programei și sugestii metodologice cu caracter general, dar și cu referiri mai concrete și mai explicite în programele de Științele naturii pentru clasele a III-a și a IV-a.

Introducerea programei de Cunoașterea mediului pentru clasele I și a II-a precizează că acest curriculum a fost realizat pornind de la stimularea și satisfacerea curiozității științifice a copiilor pentru înțelegerea unor fapte și fenomene din universul apropiat. În acest context, programa de Cunoaștere a mediului presupune o cale de cunoaștere activă, prin acțiune directă, a lumii înconjurătoare, valorificând experiența de viață a elevilor.

Prin curriculumul de Științele naturii – clasele a III-a și a IV-a – nu se urmărește o acumulare de fapte și informații științifice care să ducă la însușirea de concepte (testate și confirmate sau infirmate experimental) ci, raportarea copilului la mediul în care trăiește. Notele de prezentare ale programelor anunță că scopul studiului științelor naturii, în calitatea lor de furnizor al principalelor instrumente de acțiune asupra mediului natural și de transformare a acestuia, este să stabilească limitele între care această acțiune este permisă, asumându-și astfel responsabilitatea pentru conservarea mediului.

## Obiective cadru și obiective de referință

În programa pentru preșcolari sunt obiective cadru care pun bazele unui mod de viață eco-conștient, iar cele trei obiective cadru definite pentru cunoșterea mediului vin în continuarea acestui proces, așa cum o demonstrează exemplul următor pentru OC3:

Obiective cadru din programa de educație timpurie	Obiectivele cadru ale disciplinei Cunoașterea mediului
<p>- Să manifeste disponibilitate în a participa la acțiuni de îngrijire și protejare a mediului, aplicând cunoștințele dobândite.</p> <p>- Să aplice norme de comportare specifice asigurării sănătății și protecției omului și naturii.</p>	<p>OC1. Dezvoltarea capacităților de observare, explorare și înțelegere a realității din mediul înconjurător.</p> <p>OC2. Cunoașterea, înțelegerea și utilizarea în comunicare a unor termeni specifici, pentru a descrie fenomene observate în mediul înconjurător.</p> <p>OC3. Formarea unei atitudini pozitive față de mediul înconjurător, prin stimularea interesului față de păstrarea unui mediu echilibrat și exersarea unor deprinderi de îngrijire și ocrotire a acestuia.</p>

Pentru disciplina Științele naturii au fost definite trei obiective cadru apreciate ca relevante pentru domeniu și în raport cu finalitățile supraordonate ale ciclului curricular de dezvoltare:

Obiective cadru clasele a III-a - a IV-a Științe ale naturii	Obiective ale ciclului curricular de dezvoltare
<p>1. Înțelegerea și utilizarea în comunicare a unor termeni și concepte specifice științelor naturii.</p> <p>2. Formarea și dezvoltarea capacităților și abilităților de experimentare și explorare/investigare a realității, folosind instrumente și procedee specifice.</p> <p>3. Dezvoltarea interesului și a responsabilității pentru menținerea unui mediu natural echilibrat, propice vieții.</p>	<p>- observarea și interpretarea proceselor naturale care au loc în mediu;</p> <p>- înțelegerea impactului proceselor naturale asupra activităților umane și al activităților umane asupra mediului;</p> <p>- investigarea și interpretarea interdependențelor în și între sisteme biologice, fizice și chimice;</p> <p>- încurajarea elevilor pentru asumarea de responsabilități și pentru cooperare.</p>

Prin obiectivele de referință, capacitățile vizate prin curriculumul disciplinei Științe ale naturii se referă la comunicare, studiu individual, înțelegerea și valorificarea informațiilor tehnice, relaționarea în mediul natural și social. La acestea se adaugă atitudini precum: grija față de sănătatea proprie, a celorlalți și față de cea a mediului natural, interesul pentru aprecierea și argumentarea logică, curiozitatea și preocuparea față de fenomenele din mediu, independența gândirii, creativitatea.

Relația între obiectivele cadru și obiectivele de referință este coerența. Spre exemplu, în cazul OC 2 programa de Cunoașterea mediului pentru clasa I propune „utilizarea în comunicare a unor termeni specifici” iar obiectivele de referință vizează utilizarea limbajului specific, formularea întrebărilor și utilizarea simbolurilor, adică toate cele trei elemente esențiale ale comunicării:

*OC 2: Cunoașterea, înțelegerea și utilizarea în comunicare a unor termeni specifici, pentru a descrie fenomene observate în mediul înconjurător.*

*OR 2.1. să utilizeze un limbaj specific științelor naturii în descrierea unor viețuitoare, fenomene din mediul înconjurător.*

OR 2.2. să formuleze întrebări în legătură cu fenomenele observate.

OR 2.3. să utilizeze simboluri și informații referitoare la fenomene observate în mediul înconjurător.

Obiectivele de referință se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studiu, determinând un proces autentic de învățare prin recombinații ale achizițiilor dobândite cu elemente noi.

Obiective de referință clasa a III-a	Obiective de referință clasa a IV-a
1.1. să indice asemănări și deosebiri dintre corpuri pe baza unor observații proprii;	1.1. să identifice relații între părțile componente ale unui sistem studiat;
1.2. să ordoneze obiecte, organisme, fenomene și evenimente pe baza unor criterii date;	1.2. să descrie relații între sisteme din mediul înconjurător;
1.3. să comunice în forme diverse observații și comparații asupra corpurilor studiate și asupra experimentelor realizate;	1.3. să comunice în maniere diverse observații privind relațiile dintre părțile componente ale unui sistem și/sau dintre sistemele studiate;
1.4. *să descrie proceduri simple, de natură științifică, utilizate în experimente.	1.4.* să formuleze ipoteze pe baza utilizării unor procedee de natură științifică.

### Recomandări

Reformularea pentru simplificarea obiectivelor cadru OC2 și OC3 pentru disciplina Cunoașterea mediului, astfel:

OC 2. Cunoașterea, înțelegerea și utilizarea în comunicare a unor termeni specifici domeniului.

OC 3. Formarea unei atitudini pozitive față de mediul înconjurător.

Restrângerea și reformularea următoarelor obiective de referință – aproape identice – din programa pentru clasa I:

OR 1.4. Să observe și să denumească fenomene din mediul înconjurător.

OR 1.5. Să indice unele fenomene din mediul înconjurător.

### Activități de învățare și sugestii metodologice

Programele de Științe ale naturii conțin, ca element distinct, componenta Sugestii metodologice în care se explicitează demersul didactic propus prin acest curriculum. Alături de elementele metodologice sunt listate un număr considerabil de experimente propuse elevilor, accesibile din punctul de vedere al cadrului, elementelor și instrumentelor folosite - toate fiind în mediul cunoscut și apropiat copiilor.

Programele sunt în așa fel concepute încât să nu îngreuească, prin concepție sau mod de redactare, gândirea independentă a autorului de manuale sau a învățătorului, precum și libertatea acestora de a alege și de a organiza activitățile de învățare cele mai adecvate atingerii obiectivelor propuse.

Activitățile de învățare presupun o cale de cunoaștere activă, prin acțiune directă, a lumii înconjurătoare, valorificând experiența de viață a elevilor și în deplin acord cu particularitățile vârstei. De la un an la altul programele introduc gradat elemente noi, prin diverse forme, mai ales prin joc, pentru a facilita învățarea.

Exemplele de activități de învățare oferă situații de învățare individualizate și diversificate pentru ca elevii să-și formeze și să-și dezvolte competențele într-un ritm individual și pentru a facilita transferul cunoștințelor între domenii. Raportul de analiză a programei de

Științe ale naturii pentru clasa a III-a reține spre exemplificare câteva activități cu caracter interdisciplinar:

- *efectuarea unor măsurători* (matematică);
- *realizarea unor colaje, desene* (arta vizuală, lucru manual);
- *realizarea unor reportaje* (limbă și comunicare).

Experimentele simple, gruparea, clasificarea, jocuri de rol, realizarea desenelor, portofoliilor etc. sunt sugestii concrete (de stimulare a interesului de cunoaștere al copilului care vede utilitatea propriei munci prin competențele pe care le dobândește; de creștere a caracterului formativ al învățării) pentru realizarea obiectivelor de referință și parcurgerea conținuturilor. Rapoartele apreciază la nivel maxim gradul de reprezentativitate al activităților propuse în raport cu obiectivele de referință. Iată un exemplu surprins în raportul programei pentru clasa a IV-a:

*OR 2.1. să interpreteze succesiunea unor fenomene și procese din natură*

*Exemple de activități de învățare:*

- *completarea unor scheme eliptice care să descrie relațiile de hrănire dintr-un lanț trofic;*
- *ordonarea logică a etapelor ciclului de viață a unei plante sau a unui animal etc.;*
- *descrierea etapelor metamorfozei la fluturele de mătase, la broasca de lac etc.;*
- *ordonarea unor fenomene într-o succesiune, prin joc didactic, desen etc.*

Demersul didactic propus prin programele de Științele naturii este orientat spre accentuarea caracterului formativ al metodelor de instruire, spre aplicarea metodelor centrate pe stimularea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor, spre îmbinarea și alternanța sistematică a activităților bazate pe efortul individual al elevului cu activitățile care solicită efortul colectiv, spre folosirea unor metode care să favorizeze intervenția nemijlocită a elevului în realizarea experimentului. Iată, spre exemplificare, listele procedurilor științifice propuse de programe:

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observații</li> <li>• Clasificări ale corpurilor și materialelor</li> <li>• Măsurări cu mijloace uzuale</li> <li>• Stabilirea relațiilor temporale și spațiale (în termeni de rapiditate, distanță, mișcare, formă etc.)</li> <li>• Înregistrarea observațiilor – figurativă</li> <li>• Colectare, conservare etc.</li> <li>• Raportarea observațiilor – figurativă, verbală</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observații</li> <li>• Clasificări ale corpurilor și materialelor</li> <li>• Estimări ale unor caracteristici (mărimi, relații)</li> <li>• Stabilirea relațiilor temporale și spațiale (în termeni de rapiditate, distanță, mișcare, formă etc.)</li> <li>• Formularea definițiilor operaționale (rețete) - figurative, verbale (Cum ai proceda ca să...?)</li> <li>• Analiza observațiilor (comparații, generalizări simple)</li> <li>• Măsurări cu mijloace convenționale și neconvenționale</li> <li>• Înregistrarea observațiilor – figurativă, verbală</li> <li>• Colectare, conservare, cultivare etc.</li> <li>• Raportarea observațiilor și analizelor – figurativă, verbală</li> </ul>

Implicarea elevilor în activități multiple de observare, manipulare și experimentare, astfel valorificând experiența acestora și dezvoltându-le capacitatea de a integra informațiile noi în modele explicative proprii, asigură acestui proiect curricular un puternic caracter interdisciplinar.

Rapoartele consemnează că lipsesc sugestiile pentru folosirea TIC și cele privind evaluarea.

## Recomandări

Sunt necesare activități de învățare pentru integrarea noilor tehnologii și a metodelor moderne centrate pe elev din perspectiva modelului integrat și a învățării experiențiale.

Includerea unei liste de materiale, instrumente care pot fi folosite în procesul de predare-învățare.

Problemele majore care pot fi invocate în practică sunt baza tehnico-materială și necesitatea pregătirii permanente a învățătorilor în cunoașterea metodelor moderne de predare și experimentare.

## Conținuturi

Programele sunt concepute în așa fel încât să cuprindă toate capitolele mari specifice domeniului, fapt ce conferă documentelor analizate un nivel ridicat al calității pe criteriul relevanței. Elevii sunt îndrumați să cunoască mediul înconjurător, fenomene ale naturii, plante și animale, modalități de protejare a mediului, precum și elemente pentru o viață sănătoasă. Este încurajată abordarea transdisciplinară fiind posibile abordări comune cu disciplinele din aria curriculară Limbă și comunicare, Consiliere și orientare sau Arte.

Conținuturile sunt organizate astfel încât stimulează utilizarea și integrarea informației noi în ceea ce elevul știe deja din experiența personală. Iată un exemplu în care este surprinsă relația logică între obiectivele de referință pentru clasa I și conținuturi:

*OR 1.1. – să descrie caracteristici ale mediului social și cultural.*

*Conținutul adecvat: Obiective sociale din cartier, localitate; Obiective culturale din cartier, localitate.*

*OR 2.1. – să utilizeze un limbaj specific științelor naturii în descrierea unor viețuitoare, fenomene din mediul înconjurător.*

*Conținutul adecvat: Părțile componente ale unei plante (rădăcina, tulpina, frunze, flori, fructe)/ale corpului unui animal (cap, trunchi, membre).*

*OR 3.3. – să precizeze câteva reguli de igienă a corpului și a alimentației pe baza informațiilor primite.*

*Conținutul adecvat: Igiena corpului; Igiena alimentației; Programul zilnic al școlarului.*

Conținuturile sunt apreciate ca semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor, în special prin abordarea unor teme ca *Igiena corpului, Igiena alimentației, Programul zilnic al școlarului sau Acțiuni ale copiilor care dăunează plantelor și animalelor, Contribuția copiilor la protejarea mediului etc.* – incluse în programele de cunoașterea mediului.

Rapoartele consemnează, în cazul programelor de științe ale naturii, nevoia de dezvoltare a elementelor de conținut care pot contribui la diminuarea efectelor dăunătoare ale factorilor ce intervin asupra sănătății și mediului.

## Recomandări

Dezvoltarea tematicilor pentru formarea unui comportament eco-conștient în cadrul programelor de științe ale naturii, spre exemplu în cadrul capitolului „Omul și mediul”. Aici se pot face corelații cu teme din programele ariei Om și societate.

## Standardele curriculare

În programele școlare analizate *nu există* referire la *evaluarea cunoștințelor*, deși la sfârșitul clasei a II-a vorbim despre sfârșitul perioadei de achiziții fundamentale. Nu există standarde curriculare pentru Cunoașterea mediului.



În cadrul programei de Științele naturii pentru clasa a IV-a apar standardele curriculare la sfârșitul învățământului primar. Sunt definite șase standarde pentru primele două obiective cadru ale disciplinei, accentul punându-se pe demonstrarea capacităților de comunicare a unor termeni și concepte specifice științelor naturii.

### **Recomandări**

Reconsiderarea standardelor curriculare în sensul definirii echilibrate a acestora în relație cu toate obiectivele cadru și specificarea lor în documente de la primul an de studiu.

### **Aprecieri finale**

Demersul educațional propus prin programele de Științe ale naturii are un puternic caracter inovator în învățământul românesc, atât din punct de vedere al concepției, structurii și metodelor didactice de aplicare, cât și a compatibilizării conținutului științific cu particularitățile de vârstă ale copiilor cărora li se adresează. Pe ansamblu, programele pentru învățământul primar sunt apreciate cu punctaje superioare la toate criteriile de evaluare. Rapoartele fac observația că, sub raportul fezabilității, curriculumul de Științe prezintă un potențial de risc pe zona resurselor educaționale disponibile și a pregătirii metodice a cadrelor didactice.

## **II. Manualele școlare**

Materialul de față se bazează pe rapoartele de analiză a următoarelor manuale:

- *Cunoașterea mediului, clasa I, EDP, 2009;*
- *Cunoașterea mediului, clasa a II-a, Aramis PRINT, 2004;*
- *Științe ale naturii, clasa a III-a, Aramis PRINT, 2005;*
- *Științe ale naturii, clasa a IV-a, LVS Crepuscul, 2006.*

### **Relația programă-manual**

Manualele analizate sunt apreciate ca fiind coerente cu proiectul curricular propus în programele școlare. Structura manualului este complexă, activitățile de învățare sugerate au valoare funcțională și sunt în concordanță cu obiectivele prevăzute de programa școlară, deși manualele nu comunică explicit finalitățile. Conținuturile și sarcinile de lucru propuse respectă prevederile programelor.

### **Propuneri**

Comunicarea finalităților din programă în manuale și explicitarea concepției curriculare.

### **Aspecte specifice ale conținutului disciplinei**

Manualul pentru clasa I are în vedere vârsta și experiența elevilor în decizia privind cantitatea, reprezentativitatea și esențialitatea informațiilor. Conținuturile sunt reprezentative în raport cu programa. Tehnicile de studiu precum aplicațiile, desenele, ghicitorile, completarea tabelor facilitează identificarea elementelor noi de conținut, însă activitățile propuse nu sunt destul de variate. De asemenea, temele recapitulative/de sinteză sunt insuficiente. Componenta evaluare constă numai în două teste de evaluare, construite într-o formă corespunzătoare, cu menționarea descriptorilor de performanță. Sunt oferite câteva sugestii pentru aplicarea cunoștințelor teoretice prin rezolvarea diferitelor sarcini preluate din viața de zi cu zi, însă manualul nu apelează suficient la aspecte ale educației nonformale.

Manualul de cunoașterea mediului pentru clasa a II-a este elaborat după același proiect, însă rapoartele semnaleză supraîncărcarea cu elemente de conținut (poezioare) nerelevante în raport cu domeniul. Sarcinile de învățare sunt formulate accesibil, în enunțuri scurte, la obiect, astfel încât nu se pot ivi confuzii în înțelegerea lor. La sfârșitul fiecărei unități de învățare există o pagină de „Recapitulare” care conține exerciții cu rolul de a adânci cunoștințele acumulate – exerciții de completare a enunțurilor, scrierea corectă a propozițiilor. Manualul rareori stimulează interacțiunea între elevi, preferând sarcinile individuale - elevul trebuie să facă experimente, interviuri, analize. Evaluarea este bine reprezentată prin întrebările evaluative, prin temele și aplicații la finele fiecărei unități de învățare.

Manualul de Științe ale naturii, clasa a III-a, realizează o bună sistematizare a textului prin evidențierea elementelor de conținut (culori/nuanțe distincte, marcaje, exprimare clară, coerență etc.), asigurând astfel eficientizarea învățării și realizarea finalităților programei școlare.

Manualul pentru clasa a IV-a se remarcă printr-un accentuat caracter aplicativ: rezolvarea problemelor prin gândire, analiză, experimentare, culegere de date, realizarea portofoliilor etc. În ambele manuale de Științe ale naturii temele recapitulative/de sinteză sunt distribuite echilibrat, evidențiază aspectele semnificative pentru achizițiile de învățare ale elevilor, optimizează integrarea conținuturilor și asigură realizarea finalităților programei școlare. Testele de evaluare aduc un plus metodelor de evaluare, prin aplicarea cunoștințelor teoretice prin rezolvarea diferitelor sarcini preluate din viața de zi cu zi, utilizarea metodei portofoliu, metoda investigației.

Toate elementele de conținut din manualele analizate respectă principiul nediscriminării pe caracteristici de rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie, categorie socială, convingeri, gen, orientare sexuală, vârstă, handicap, boală cronică sau apartenență la o categorie defavorizată.

### **Recomandări**

Dezvoltarea modalităților de aplicare a cunoștințelor în manualele de Cunoaștere a mediului.

Integrarea abordărilor interdisciplinare, transdisciplinare, pluridisciplinare.

Valorificarea mai accentuată a aspectelor educației nonformale.

Dezvoltarea componentei de evaluare în manualele de cunoașterea mediului.

Includerea în manuale a referințelor bibliografice relevante (inclusiv site-uri Internet) la fiecare capitol.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

Manualele de cunoașterea mediului analizate nu au prefață, introducere sau alte elemente cu rol de ghidaj pentru elev, părinte ori profesor. La manualul de clasa a III-a, prefața, deși este adresată elevilor („Dragi elevi,”) este sugestivă mai degrabă pentru învățători și părinți. În cazul manualului de Științe ale naturii pentru clasa a IV-a introducerea este adresată elevilor ca o invitație în lumea cunoașterii. În manual găsim sugestii pentru activități experimentale, jocuri didactice, chiar și sugestii pentru formele de organizare a activităților (în perechi, individual, în echipe).

Structura manualelor este unitară: clasa a II-a – „*Observă, Reține, Activitate recreativă, Activitate practică, Portofoliu*”; clasa a III-a – „*Observăm și descriem; Ne îmbogățim cunoștințele; Activitate experimentală; Aplicații; Vrei să știi?; Prietenii naturii; Portofoliu*”.

Manualele sunt în general accesibile elevilor prin structură, conținut, limbaj, însă nu toți elevii le pot folosi în mod autonom. Elementele de tehnoredactare contribuie la accesibilizare și asigură igiena lecturii. Mărimea literelor facilitează lectura, titlurile sunt scrise cu alte

culori și sunt puse în evidență printr-un font colorat. Există în manual o machetare unitară, sunt reluate elemente tehnice, spațierea este echilibrată.

### **Recomandări**

Manualele să aibă o introducere/prefață clare, simple, atractive, bibliografie (inclusiv digitală).

Diversificarea aplicațiilor pentru a spori gradul de interes al elevilor.

Creșterea atractivității din punct de vedere grafic.

Evitarea supraîncărcării informaționale.

Dezvoltarea testelor de autoevaluare cu feedback pentru progres în învățare.

### **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

În cadrul ariei curriculare, programele analizate prezintă diferențe în calitatea curriculumului, pe discipline.

În cazul la matematicii, obiectivele cadru, obiectivele de referință și conținuturile necesită reconsiderări pentru accentuarea caracterului aplicativ și al fezabilității curriculumului.

În programele pentru matematică lipsesc formulări cu privire la folosirea competențelor digitale, a mijloacelor moderne de abordare a matematicii, aplicabilitatea cunoștințelor dobândite în viața reală.

Programele pentru științe sunt relevante în raport cu domeniul și coerente cu demersul asumat: propun o cale de cunoaștere activă, prin acțiune directă, a lumii înconjurătoare, valorificând experiența de viață a elevilor.

Sub raportul fezabilității, curriculumul de științe prezintă un potențial de risc pe zona resurselor educaționale disponibile și a pregătirii metodice a cadrelor didactice.

Se impune realizarea coerenței și unității în cadrul ariei curriculare și accentuarea caracterului practic-aplicativ și interdisciplinar al curriculumului pentru matematica.

Este notată ca recomandare dezvoltarea sugestiilor metodologice ca element distinct în structura programelor și realizarea permanentă a relației obiective, conținuturi, metodologie în interiorul programei.

## **Aria curriculară Arte**

### **Introducere**

Această arie curriculară include disciplinele de studiu Educație muzicală și Educație plastică.

Elementul central care conferă coerență și relevanță curriculumului îl reprezintă utilizarea limbajului artistic pentru dezvoltarea capacității de exprimare a stărilor, sentimentelor și ideilor, și, pe cale de consecință, un puternic caracter concret al activităților și flexibilitate tematică.

În forma lor actuală, programele școlare pentru aria curriculară Arte au intrat în vigoare, împreună, pe ani de studiu – Educație muzicală și Educație plastică – în anii 2003 (programă comună pentru clasele I și a II-a), 2004 (pentru clasa a III-a) și 2005 (pentru clasa a IV-a). Acest fapt se reflectă în câteva inconsecvențe de concepție și structură în elaborarea curriculumului pentru fiecare an de studiu, dincolo de coerența longitudinală pe care și-o asumă explicit aceste programe.

Structura programelor școlare, deși neunitară, identifică următoarele elemente: introducere/notă de prezentare, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi și standarde curriculare de performanță pentru învățământul primar.

În general, se apreciază că structura programelor din aria curriculară Arte este coerentă cu modelul de proiectare bazat pe obiective. Obiectivele și conținuturile sunt relevante în raport cu domeniul și particularitățile de vârstă ale copiilor, relația între obiectivele cadru și cele de referință este corespunzătoare și coerent articulată pe orizontală și verticală. Punctele critice identificate sunt în special la nivelul criteriilor aplicabilitate și fezabilitate și se recomandă reconsiderări ale componentelor conținuturi și metodologie. Observațiile sunt valabile pentru ambele domenii – muzical și plastic –, cu accente și diferențieri pe care le precizăm în ceea ce urmează.

## EDUCAȚIE MUZICALĂ

### I. Programele școlare

#### Nota de prezentare

Introducerile/notele de prezentare ale programelor analizate sunt mai explicite și mai complete pe măsură ce elaborarea lor este de dată mai recentă. Acestea conțin orientări în lectura programei și sugestii metodologice cu caracter general, cu referiri mai concrete și mai explicite în programele pentru clasele a III-a și a IV-a.

Pentru disciplina Educație muzicală – clasele I și a II-a –, a fost elaborat un singur document care a intrat în vigoare în anul 2003, cu următoarea structură: *introducere, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi și standarde curriculare de performanță pentru învățământul primar*. În introducere se precizează că în proiectarea acestui curriculum s-a urmărit respectarea principiilor care asigură coerența disciplinei, însă informația rămâne generală, fără referiri concrete la principii. De asemenea, este comunicată succint viziunea asupra domeniului și studiului educației muzicale în ciclul primar, precum și câteva recomandări metodologice: prin acest curriculum se urmărește dezvoltarea personalității copilului atât afectiv, psihomotric, cât și intelectual; în clasele I și a II-a, Educația muzicală vizează etapa oral-intuitivă, a prenotației, când se pune accentul pe învățarea cântecelor după auz, cu mișcare, acompaniere cu jucării muzicale, fiind considerate adecvate activitățile concrete, de participare activă a elevilor de 6-8 ani. Programa are rolul de a îndruma activitatea didactică a învățătorilor și de a furniza informații privind așteptările școlii față de elevi.

Notele de prezentare ale programelor pentru clasa a III-a, respectiv a IV-a, sunt mai explicite în privința concepției curriculare care a stat la baza elaborării lor. Se precizează de la bun început că rolul documentului este de a îndruma activitatea didactică a învățătorilor și de a furniza informații privind ce anume se intenționează să știe și să fie capabili să facă elevii la sfârșitul învățământului primar. Tot aici se precizează că, odată cu clasa a III-a, Educația muzicală vizează etapa notației, a scris-cititului muzical, în care aplicarea elementelor de limbaj muzical se realizează în mod conștient. Concepția asupra abordării metodologice a activităților de Educație muzicală este și ea mai explicită: proiectarea activităților de învățare în direcția unui model didactic integrat, accentuarea activităților concrete, a jocului și exprimării cu ajutorul instrumentelor.

În programa de clasa a IV-a se fac recomandări cu privire la implicarea elevilor distoni, în activități și la extinderea demersului evaluativ prin valorificarea tuturor tipurilor de activități, inclusiv serbările și evenimentele școlare.

Notele de prezentare aduc în atenție preocuparea pentru asigurarea coerenței disciplinei de la un an la altul de studiu.

## Recomandări

Elaborarea unor note de prezentare într-un ton mai degrabă descriptiv, cu precizarea viziunii curriculare asupra domeniului specific și a schimbărilor promovate, cu accentuarea dimensiunii motivaționale a mesajului.

## Obiective cadru și obiective de referință

Obiectivele cadru, aceleași pe parcursul întregului ciclu primar, sunt apreciate ca relevante în raport cu domeniul de referință. Ele vizează înțelegerea și utilizarea limbajului artistic precum și dezvoltarea capacității de exprimare a stărilor, sentimentelor și ideilor:

1. *Valorificarea în practica vocală și instrumentală a elementelor de limbaj muzical receptate.*
2. *Exprimarea prin muzică.*

Pe parcursul ciclului primar accentul este pus diferit pe obiectivele cadru ale domeniului: de la dezvoltarea elementelor de limbaj muzical – în clasele I și a II-a –, la formarea capacității de exprimare muzicală prin folosirea conștientă a elementelor de limbaj - în clasa a III-a, până la utilizarea instrumentelor muzicale accesibile copiilor și cadrelor didactice în clasa a IV-a.

Obiectivele de referință sunt concordante cu obiectivele cadru și pot fi realizate pe parcursul unui an școlar, se articulează coerent pe verticală și orizontală, cu dezvoltări calitative ce respectă în general spirala învățării. În programele pentru clasele a III-a și a IV-a, la Educația muzicală, obiectivele de referință sunt mai relevante și echilibrate în raport cu obiectivele cadru.

Obiectivele de referință sunt adaptate capacității de învățare a elevilor, cu puține excepții. Rapoartele experților recomandă restrângerea obiectivelor de referință pentru clasa a II-a prin renunțarea la obiectivele: *să evidențieze prin mișcare elementele de limbaj muzical întâlnite în melodia cântecului; să diferențieze în cântare calitățile sunetelor muzicale (intensitate, durată, înălțime).*

Cele două obiective cadru ale ciclului primar se regăsesc printre obiectivele cadru ale ciclului gimnazial, iar obiectivele de referință se articulează coerent pe orizontală și verticală.

## Recomandări

Reformularea obiectivelor cadru în termeni de competențe și atitudini.

La Educația muzicală sunt necesare restrângeri sau dezvoltări de obiective de referință pentru a asigura realizarea echilibrată a obiectivelor cadru la nivelul unui an de studiu. Spre exemplu, pentru Educația muzicală în clasele I și a II-a, accentul cade pe dezvoltarea elementelor de limbaj muzical și, deși se precizează valențele multiple ale Educației muzicale în dezvoltarea personalității, în această perioadă numită și oral-intuitivă (a prenotației) este încurajată mai degrabă exprimarea imitativă și prea puțin exprimarea spontană. Odată cu clasa a V-a se introduc elemente de exprimare creativă însă, apreciem că odată ce spontaneitatea este blocată, potențialul creativ nu se poate manifesta integral.

Pentru Educația muzicală la clasa a II-a se recomandă renunțarea la unele obiective de referință considerate neadecvate în raport cu particularitățile vârstei: *să evidențieze prin mișcare elementele de limbaj muzical întâlnite în melodia cântecului; să diferențieze în cântare calitățile sunetelor muzicale (intensitate, durată, înălțime).*

În unele cazuri sunt necesare reformulări ale obiectivelor de referință în termeni de capacități, pentru a păstra un model coerent.

## Activități de învățare

Obiectivele de referință sunt însoțite de exemple de activități de învățare care susțin participarea activă a elevilor, însă includ destul de puține aspecte legate de strategii, evaluare, TIC. Exemplele oferite vin în sprijinul cadrelor didactice, în sensul schimbării practicilor educaționale, coerent cu noul model didactic al educației integrate. De la un an de studiu la altul, programele elaborate dezvoltă exemple de activități care accentuează din ce în ce mai mult importanța activităților concrete, a jocului, mișcării, a obiectelor și instrumentelor care produc diverse sunete. Programa pentru clasa a IV-a definește ca dezirabil demersul didactic prin care instrumentele muzicale accesibile copiilor și cadrelor didactice să însoțească exprimarea muzicală.

## Recomandări

Dezvoltarea metodologică ca element distinct în structura programelor și realizarea permanentă a relației obiective, conținuturi, metodologie în interiorul programei prin oferirea de sugestii.

Oferirea mai multor sugestii metodologice privind utilizarea TIC, softuri educaționale, jocuri interactive.

Realizarea de conexiuni între educația muzicală, cea plastică și educația tehnologică, prin sugerarea unor teme de proiecte.

Activitățile de educație muzicală pot deveni experiența în sine, cu puternice valențe formative, dacă acestea reușesc să aibă un contact autentic cu viața reală, cotidiană și cu experiența virtuală a elevilor. Se recomandă realizarea activităților cât mai aproape de viața extrașcolară și cu suportul acesteia – audieri de concerte și participări la serbări și evenimente culturale, spectacole etc.

## Conținuturi

Se apreciază că, în general, conținuturile sunt dezvoltate armonios în raport cu obiectivele, sunt relevante pentru domeniile de referință, accesibile și – element distinct al acestor programe – urmează aceeași structură de bază pe care o dezvoltă de la un an de studiu la altul: *cântare vocală și instrumentală, elemente de limbaj muzical (ritm, melodie, timbru), interpretare*. Începând cu clasa a III-a se introduce studiul genurilor muzicale.

Conținuturile alese sunt accesibile elevilor, atractive și, în general, semnificative pentru experiența de viață a acestora și activitățile cotidiene. Gradul lor de atractivitate și relevanță aplicativă este mai ridicat în programele pentru clasele a III-a și a IV-a. Excepțiile le reprezintă conținuturile referitoare la instrumentele muzicale și utilizarea lor, dar și melodiile culte, pentru mare parte dintre elevi.

La clasele I și a II-a, volumul de conținut la Educația muzicală este prea mare și nu se poate realiza temeinic pe parcursul unui an școlar (ex. sunt 17 elemente de conținut pentru 34 de ore anual). În cazul clasei a IV-a sunt obligatorii 20 de subunități de conținut pentru 34 de ore anual. De asemenea, la clasa a IV-a, în cadrul activităților de Educație muzicală este încurajată participarea elevilor la diferite sărbători laice și religioase, însă pregătirea acestora nu se poate face în timpul alocat.

Programele conțin sugestii pentru repertoriul de cântece și pentru repertoriul de audiții (pentru clasele a III-a și a IV-a). În nota de prezentare a programei pentru clasa a IV-a se specifică faptul că prezenta programă este valabilă și pentru unitățile în care predarea se face în limba minorităților, putându-se valorifica materialul muzical conform specificului național.

### **Recomandări**

În unele cazuri dozarea conținuturilor este inadecvată în raport cu dimensiunea timp, fiind necesare dezvoltări sau restrângeri.

În acest sens se recomandă restrângerea conținuturilor de educație muzicală la clasele I și a II-a și la clasa a IV-a, prin plasarea unor teme în extindere. Avem în vedere spre exemplu temele:

- *marcarea structurilor ritmice pe cântec și detașat;*
- *audiția interioară;*
- *recunoașterea auditivă a structurilor ritmice din cântece.*

Dezvoltări ale conținuturilor pentru Educația muzicală în direcția sensibilizării pentru valorile culturale universale, naționale și locale.

Unele sugestii de repertoriu sunt incomplete, spre exemplu, în cadrul audițiilor ar trebui să se precizeze și care sunt criteriile pe care elevul trebuie să le aibă în vedere pentru a putea diferenția tipurile de compoziție.

### **Standardele curriculare**

În relație cu cele două obiective cadru, pentru educația muzicală au fost definite câte două standarde curriculare, ca repere pentru construirea descriptorilor de performanță în vederea evaluării rezultatelor învățării la finele învățământului primar. Programele nu sunt unitare din acest punct de vedere, standardele au definiții și grade de generalitate diferite, existând o ruptură între clasa a III-a și a IV-a.

*Exemplu* – Standarde curriculare pentru clasele I, a II-a, a III-a:

*S1. Cântarea vocală în colectiv și în grupe mici a unui repertoriu de cântece pentru copii format din 10 cântece.*

*S2. Citirea și acompanierea unor cântece cu o problematică muzicală redusă.*

Standarde curriculare pentru clasa a IV-a:

*S1. Cântarea vocală în colectiv și în grupe mici a unui repertoriu de cântece pentru copii (minimal).*

*S2. Tehnica instrumentală elementară de acompaniament și de citire a unor cântece cu o problematică muzicală redusă.*

### **Recomandări**

Reconsiderarea standardelor curriculare în mod unitar și specificarea lor de la primul an de studiu.

## **II. Manualele școlare**

Materialul de față se bazează pe rapoartele de analiză a următoarelor manuale pentru disciplina Educație muzicală:

- *Educație muzicală*, clasa a III-a, Editura Aramis, București, 2005;
- *Educație muzicală*, clasa a IV-a, Editura Es Print'98, București, 2008.

### **Relația programă-manual**

Ambele manuale respectă programele școlare aferente și dezvoltă proiecte curriculare coerente în raport cu obiectivele cadru și cele de referință ale disciplinei.

Manualele analizate nu comunică explicit finalitățile și nu vizează toate conținuturile prevăzute de programă.

Conținuturile sunt organizate sistematic, în mare măsură, în acord cu ordinea propusă de programă și succesiunea logică a temelor. La clasa a III-a, informațiile furnizate în manual sunt reprezentative în raport cu programa după care a fost conceput manualul, chiar foarte bine alese, având în vedere faptul că programa este destul de evazivă. Cuantumul informațiilor este rațional în raport cu numărul de ore din planul-cadru și specificul disciplinei.

### **Recomandări**

Diminuarea confuziilor și a lipsei de claritate în relația programă-manual, prin comunicarea în mod transparent a elementelor componente ale programei avute în vedere de autori. Explicitarea concepției curriculare care stă la baza elaborării manualului.

### **Aspecte specifice ale conținutului disciplinei**

Manualele cuprind activități de învățare și sarcini de lucru apreciate în general ca echilibrate atât sub raport cantitativ, cât și calitativ. Manualul pentru clasa a III-a se remarcă prin creșterea treptată a gradului de complexitate și diversitatea conținuturilor alese. În acest caz, fiecare element de conținut urmează o structură logică, însă fixă - *un cântec, noțiuni de teorie și uneori sarcini pentru elevi*. Manualul pentru clasa a IV-a analizat variază foarte puțin tipurile de activități propuse, iar aplicațiile sunt apreciate ca insuficiente.

Rapoartele evaluatorilor apreciază că informațiile dintr-o unitate de conținut desfășurată într-un interval de timp finit – o oră/o lecție – sunt accesibile și, în general, dozate corespunzător particularităților de vârstă ale elevilor. Într-o mică măsură sunt elaborate sarcini de fixare a cunoștințelor (2-3 la un set de câteva lecții) sau cu caracter exploratoriu, care să incite curiozitatea. Manualele nu prezintă rezumate și nici sinteze.

În cazul manualului pentru clasa a III-a, construcțiile epice sunt marcate în mod distinct, însă într-o foarte mică măsură se oferă informații suplimentare sau sugestii pentru alte resurse. Manualul cuprinde numeroase imagini prezente în partea de sus a paginii sau în părțile laterale, sugestive pentru conținutul lecției. Textul definițiilor este simplificat, adaptat nivelului de înțelegere al elevului și particularităților de vârstă.

Manualul pentru clasa a IV-a abundă în solfegii, textul explicativ fiind prezent în mică măsură. Rapoartele apreciază că informațiile sunt reprezentative în raport cu domeniul, iar forma de prezentare a acestora este una sintetică, esențializată și explicită. Pe de altă parte însă, nu sunt semnalate elemente grafice, scheme, organizatori mnemonici care să faciliteze memorarea logică, și implicit învățarea. Nu este stimulată învățarea de tip colaborativ, aspect dedus din modul în care sunt formulate sarcinile exercițiilor aplicative.

În cazul ambelor manuale nu sunt semnalate accente discriminative în raport cu apartenența etnică, religioasă, de gen, lingvistică sau cu persoanele cu nevoi speciale. Raportul de analiză al manualului pentru clasa a IV-a semnalează însă prezența colindelor de Crăciun considerate caracteristice (doar) religiei ortodoxe.

Manualele analizate prezintă deschidere către promovarea valorilor, prin conținutul cantelelor propuse: valori morale, dragoste pentru natură, trecutul țării, folclor. De asemenea, conține numeroase exemple din viața cotidiană și situații care fac apel la experiența de viață a elevilor.

### **Recomandări**

Dezvoltarea conținuturilor în structuri interdisciplinare și transdisciplinare, specifice abordării sistemice a lumii în care trăim, în vederea înțelegerii complexității situațiilor de viață cu care se confruntă elevii.



Dezvoltarea conținuturilor pe componenta practic-aplicativă prin sarcini de lucru bazate pe învățare activă și pe cooperare, ca și a elementelor de diferențiere a învățării, având în vedere nivelul variabil al aptitudinilor muzicale la elevi.

Dezvoltarea activităților de evaluare și de autoevaluare care să măsoare ritmul personal de învățare, conform standardelor de performanță.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

În raport cu criteriul organizării și conducerii învățării, rapoartele de evaluare apreciază la nivel mediu manualul pentru clasa a III-a și la nivel scăzut manualul pentru clasa a IV-a. Activitățile propuse implică participarea activă a elevilor, însă metoda folosită preponderent este exercițiul. Exercițiile de dezvoltare sunt diverse, accesibile, dar insuficiente. Manualele propun activități de învățare care au în vedere interacțiunea comunicatională și reușesc într-o oarecare măsură să susțină interesul elevului pentru studiul individual, însă nediferențiat.

Sunt semnalate două activități de evaluare, la sfârșitul fiecărui semestru. Manualul nu conține ca metode alternative de evaluare metoda proiectului, portofoliul, autoevaluarea.

Elementele de tehnoredactare nu sunt de natură să susțină elevul în învățare. Mărimea literelor folosite este mică, sunt foarte multe informații pe pagină, orientarea în pagină este dificilă. Manualul prezintă totuși o machetare unitară, trecerea de la un tip de informații la altul este marcată diferențiat, prin chenare diferite.

### **Recomandări**

Reconsiderarea manualelor din punctul de vedere al elementelor de identitate și de tehnoredactare, pentru creșterea atractivității acestora și o mai bună organizare a elementelor de conținut în vederea facilității învățării.

Dezvoltarea elementelor ce asigură accesibilitatea și funcționalitatea manualului, în special prin structurarea și esențializarea conținuturilor, accesibilitatea suporturilor grafice, imagistice și a resurselor suplimentare.

## **EDUCAȚIA PLASTICĂ**

### **I. Programele școlare**

#### **Nota de prezentare**

Programele pentru Educație plastică la nivelul ciclului primar au fost revizuite și au intrat în vigoare în ani diferiți (2003 – programa pentru clasele I și a II-a, 2004 – programa pentru clasa a III-a, respectiv în 2005 – programa pentru clasa a IV-a), acest fapt reflectându-se în câteva inconsecvențe de concepție și structură în elaborarea curriculumului pentru fiecare an de studiu, dincolo de coerența longitudinală pe care și-o asumă explicit aceste programe.

Introducerea programei pentru clasele I și a II-a informează asupra schimbărilor curriculare la nivelul obiectivelor, conținuturilor și strategiilor didactice în termeni generali, fără a clarifica noile tendințe. Se prezintă obiectivele Educației plastice la această vârstă: *operarea cu tehnici de lucru, cultivarea gustului pentru frumosul artistic, exprimarea liberă a gândurilor și sentimentelor prin compozitii plastice*, accentul fiind pus pe activitățile concrete și nu pe însușirea noțiunilor abstracte din domeniu.

Notele de prezentare ale programelor pentru clasa a III-a și a IV-a nu se diferențiază, ele prezintă succint și explicit elementele de noutate și sugerează un demers didactic individualizat, prin evitarea temelor impuse, a uniformizărilor de orice tip și prin valorificarea elementelor de autoevaluare pentru dezvoltarea competențelor critice ulterioare.

Spre deosebire de *Introducerea* de la programele claselor I și a II-a, unde se aduce în atenție sensul Educației plastice și concepția curriculară, notele de prezentare ale celorlalte programe utilizează un limbaj mai tehnic și directiv.

Apar diferențe semnificative în modul în care sunt structurate programele: programa de clasa a IV-a nu prezintă ca element structural distinct obiectivele cadru, iar programele pentru clasele I, a II-a și a III-a nu includ standardele de performanță pentru ciclul primar.

### **Recomandări**

Elaborarea unor note de prezentare într-un ton mai degrabă descriptiv, cu precizarea viziunii curriculare asupra domeniului specific și a schimbărilor promovate, cu accentuarea dimensiunii motivaționale a mesajului.

Realizarea unității structurale a curriculumului pentru aria curriculară și la nivelul disciplinei pentru a transmite un mesaj educațional coerent tuturor celor interesați.

### **Obiective cadru și obiective de referință**

Obiective cadru, aceleași pe parcursul întregului ciclu primar, sunt relevante și legitime în raport cu domeniul de referință :

1. *Cunoașterea și utilizarea materialelor, a instrumentelor de lucru și a unor tehnici specifice artelor plastice.*
2. *Analiza formelor, a culorilor și a amestecurilor acestora, în mediul înconjurător și pe imagini.*
3. *Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj plastic.*
4. *Exprimarea prin și despre compoziții plastice.*

Din perspectivă longitudinală, programele își păstrează finalitățile de la un ciclu la altul, obiectivele cadru pentru ciclul gimnazial fiind mai complexe și definite în termeni de capacități:

1. *Dezvoltarea capacității de exprimare plastică utilizând materiale, instrumente și tehnici variate.*
2. *Dezvoltarea sensibilității, a imaginației și a creativității artistice.*
3. *Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj plastic.*
4. *Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului vizual-artistice.*

Pentru fiecare obiectiv cadru al ciclului primar sunt definite între 2 și 6 obiective de referință ce asigură în mare măsură coerența internă a programei. Rapoartele apreciază că programele de Educație plastică pentru clasele a III-a și a IV-a reclamă dezvoltări ale obiectivelor de referință pentru realizarea obiectivelor cadru, cu excepția OC nr.4 – *Exprimarea prin și despre compoziții plastice.*

Dezvoltarea obiectivelor de referință, sub raportul poziționării și sistematizării acestora la nivelul fiecărui an de studiu este considerată echilibrată: receptarea elementelor de limbaj plastic se face concomitent cu dezvoltarea capacității de exprimare.

De asemenea, sistemul obiectivelor de referință este bine articulat, există coerență pe verticală și un grad ridicat de fezabilitate. Exemple:

*OR 2.1. clasa I – să se familiarizeze cu grupele de culori și nonculori în natură, pe planșe didactice și pe imagini (reproduceri de artă);*

*OR 2.1. clasa a-II-a – să recunoască grupele de culori în diferite contexte, precum și amestecurile dintre culorile din steaua culorilor;*

*OR 2.1. clasa a III-a – să compare culori sau grupe de culori, în funcție de locul acestora în steaua culorilor;*

*OR 2.1. clasa a IV-a – să compare rezultatele amestecurilor cromatice și acromatice, din punct de vedere al tehnicii utilizate.*

Rapoartele de analiză apreciază că programele pentru clasele a III-a și a IV-a sunt subdimensionate sub aspectul sistemului de obiective de referință și conținuturilor, în raport cu relevanța pentru realizarea obiectivelor cadru și cu resursele de timp.

### **Recomandări**

Reformularea obiectivelor cadru în termeni de competențe și atitudini.

Păstrarea obiectivelor cadru ca prim element structural a programelor, după notele de prezentare (în prezent el nu apare la programa pentru clasa a IV-a).

Dezvoltarea obiectivelor de referință pentru OC1, OC2, OC3 – în cazul curriculumului pentru clasele a III-a și a IV-a, și implicit a unităților de conținut relevante pentru realizarea acestor obiective.

În unele cazuri sunt necesare reformulări ale obiectivelor de referință în termeni de capacități, pentru a păstra un model coerent.

### **Activități de învățare**

Obiectivele de referință sunt însoțite de exemple de activități de învățare care susțin participarea activă a elevilor în activități concrete, cu suport intuitiv. Activitățile sugerate conțin în special exerciții și într-o gamă prea puțin diversificată, iar exemplele oferite nu reprezintă un sprijin concret pentru cadrele didactice, așa cum surprinde raportul de analiză al programei pentru clasa a III-a:

*OR 4.4 – să organizeze spațiul plastic liniar și cromatic (cu accent pe tratarea picturală), \*folosind forme din natură/Activitate: realizarea de compoziții după diferite sugestii tematice, folosind linii și forme intenționate, în diferite dominante cromatice; observarea raporturilor dintre forme geometrice și forme din natură;*

*OR 2.3 \*să asocieze forme, nuanțe, tonuri din natură cu imagini plastice/Activitate: exercitarea obținerii de forme plastice sintetice corespunzătoare unor forme naturale.*

Există o singură precizare legată de strategiile predării și evaluării în Nota de prezentare a programelor pentru clasa a III-a și a IV-a: *se va evita utilizarea temelor impuse, a demersurilor uniformizatoare. Evaluarea elevilor va include și elemente de autoevaluare, creând astfel premisele pentru formarea competențelor critice ulterioare.*

Programele analizate, prin activitățile de învățare sugerate, oferă foarte puține exemple pentru depășirea focusului intradisciplinar în demersurile de organizare a învățării. În general se realizează conexiuni cu Educația tehnologică, Matematică și Limbă și comunicare. Spre exemplu, în programa pentru clasa a III-a sunt identificate trei referiri la abordări transdisciplinare:

- *realizarea de contururi, decupaje, colaje, amprentări, zgârieri etc.;*
- *observarea raporturilor dintre forme geometrice și forme din natură;*
- *dialog dirijat pe tema comunicării în limbaj plastic.*

Programele de Educație plastică nu conțin referiri la diversificarea surselor de cunoaștere și a resurselor, spre exemplu, nu există recomandări sub forma unei liste de pictori și lucrări, softuri educaționale etc.

### **Recomandări**

Dezvoltarea metodologiei ca element distinct în structura programelor și realizarea permanentă a relației obiective, conținuturi, metodologie în interiorul programei, prin oferirea de sugestii.

Elaborarea unor sugestii metodologice consistente pentru activitățile cu caracter practic și vocațional este necesară și dacă avem în vedere nivelul diferit al aptitudinilor și interesului cadrelor didactice pentru acest domeniu.

Dezvoltarea abordărilor transdisciplinare prin sugestiile metodologice oferite, inclusiv în cadrul ariei curriculare (în prezent acestea din urmă sunt inexistente).

Oferirea mai multor sugestii metodologice privind utilizarea TIC, softuri educaționale, jocuri interactive.

### **Conținuturi**

Se apreciază că, în general, conținuturile reflectă adecvat domeniul de referință, se articulează coerent în raport cu obiectivele, sunt relevante pentru experiența de viață a elevilor și accesibile pentru capacitatea de învățare specifică vârstei și organizate gradual.

În cazul claselor I și a II-a, volumul conținutului este dozat rațional în raport cu numărul de ore alocate – aproximativ 14 conținuturi pentru 34 ore/an.

Analiza experților consemnează că volumul informațiilor este prea mic în cazul programelor pentru clasele a III-a și a IV-a: 5 unități de conținut pentru 34 ore anual, dintre care una de extindere:

Conținuturile învățării (5 unități de conținut) pentru clasa a IV-a:

1. *Materiale de lucru și folosirea lor (tehnici specifice artelor plastice).*
2. *Amestecurile cromatice și acromatice. Dominanta cromatică.*
3. *Elemente de limbaj plastic: punctul, linia, pata cromatică și acromatică, plată și vibrată.*
4. *Forme naturale și forme elaborate în compoziția plastică.*
5. *Potențialul expresiv al elementelor de limbaj plastic, în comunicarea vizuală.*

### **Recomandări**

Dezvoltarea unităților de conținut în cazul programelor pentru clasele a III-a și a IV-a.

Dezvoltări ale conținuturilor în direcția sensibilizării pentru valorile culturale universale, naționale și locale, inclusiv prin includerea în programă a unor recomandări privind lista de pictori și lucrări.

### **Standardele curriculare**

În relație cu cele patru obiective cadru, au fost definite (ca ultim element de structură al programei pentru clasa a IV-a) 12 standarde curriculare, ca repere pentru construirea descripțiilor de performanță în vederea evaluării rezultatelor învățării la finele învățământului primar.

### **Recomandări**

Reconsiderarea standardelor curriculare pornind de la diferențele aptitudinale și specificarea lor în documente de la primul an de studiu.

### **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

Programele analizate urmează modelul de proiectare pe baza de obiective. În general, se apreciază că structura acestora este coerentă cu modelul de proiectare, obiectivele și conținuturile sunt relevante în raport cu domeniul și particularitățile de vârstă ale copiilor, relația între obiectivele cadru și cele de referință este corespunzătoare și coerent articulată pe orizontală și verticală.

Punctele critice identificate sunt în special la nivelul criteriilor aplicabilitate și fezabilitate și se recomandă reconsiderări ale componentelor, conținuturi și metodologie.

Apar diferențe semnificative în modul în care sunt structurate programele și se impune realizarea unității structurale a curriculumului pentru aria curriculară și la nivelul disciplinei pentru a transmite un mesaj educațional coerent tuturor celor interesați.

Programele pentru Educație muzicală și Educație plastică sunt proiectate într-o logică dominant disciplinară și didacticistă, iar relațiile de corespondență la nivelul ariei curriculare sunt inexistente. Se impune reconsiderarea curriculumului pe dimensiunea acțională, schimbarea practicilor educaționale, coerent cu noul model didactic al educației integrate și învățării experiențiale.

Apare ca necesitate existența sugestiilor metodologice consistente pentru activitățile cu caracter practic și vocațional, având în vedere nivelul diferit al aptitudinilor și interesului cadrelor didactice pentru aceste domenii.

Nu au fost semnalate elemente cu caracter discriminatoriu la nivelul niciuneia dintre componentele programelor analizate.

## **Aria curriculară: Tehnologii**

### **I. Programele școlare**

#### **Introducere**

Această arie curriculară include obiectele de studiu Abilități practice - clasa I și a II-a și Educație tehnologică - clasele a III-a și a IV-a.

Aspectul care conferă calitatea acestui curriculum îl reprezintă transmiterea unui mesaj educațional coerent și complex, de preocupare pentru dezvoltarea atitudinilor și capacităților de tip creativ, reflexiv, cognitiv, de interacțiune socială și de comunicare prin ansamblul de conținuturi și strategiile prefigurate.

Programele pentru abilități practice, respectiv Educație tehnologică, au fost revizuite începând cu anul 2003, actualul curriculum urmărind, prin flexibilizarea ordinii în care sunt parcurse conținuturile și a numărului de ore în care este parcursă fiecare temă (la decizia cadrului didactic), să răspundă unei situații specifice – existența, în anul școlar 2003-2004, a unei diferențe de vârstă de până la 18 luni între elevi. Ultimele modificări au fost făcute în anul 2005, pentru programa de Educație tehnologică de clasa a IV-a.

Structura programelor școlare include, în general, următoarele elemente: obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi și standardele curriculare pentru finele învățământului primar. În cazul programei de abilități practice, comună pentru clasele I și a II-a, elementele structurale sunt: introducere, obiective cadru, obiective de referință și conținuturi.

#### **Nota de prezentare**

Au fost elaborate note de prezentare comune în cazul programelor pentru clasele I și a II-a, respectiv pentru programele de Educație tehnologică – clasele a III-a și a IV-a. În cazul disciplinei *Abilități practice*, introducerea precizează ca revizuirea curriculumului s-a realizat pe pentru a răspunde nevoii de diferențiere și individualizare a activității de predare-învățare. Nota de prezentare a programelor pentru *Educație tehnologică* precizează principalele schimbări aduse prin revizuire: realizarea unei coerențe orizontale și verticale pentru etapele de școlaritate primară și gimnazială și accentuarea caracterului interdisciplinar.

## Recomandări

Dezvoltarea notelor de prezentare în special pentru programele la Abilități practice, mai cu seamă prin explicitarea concepției curriculare și evidențierea coerenței pe verticală și orizontală.

## Obiective cadru și obiective de referință

Curriculumul ariei Tehnologii pentru ciclul primar cuprinde un număr de patru obiective cadru, comune etapei, și între 10 și 12 obiective de referință centrate pe formarea și dezvoltarea de capacități. Așa cum se poate observa, cele patru obiective cadru vizează următoarele aspecte generale: cunoașterea specifică domeniului, capacități de proiectare, construcție și evaluare a unui produs, atitudini privind cooperarea și respectarea principiilor practice și estetice în activitate:

1. *Cunoașterea și utilizarea unor tehnici de lucru cu diverse materiale și ustensile.*
2. *Proiectarea, confecționarea și evaluarea unor produse simple.*
3. *Dezvoltarea capacității de cooperare în scopul realizării unui produs.*
4. *Dezvoltarea simțului practic - gospodăresc și estetic.*

În cadrul disciplinei Abilități practice, obiectivele de referință dezvoltă cu prioritate dimensiunea cunoașterii pentru ca, în clasele a III-a și a IV-a, accentul să fie pus pe capacități. De asemenea, introducerea disciplinei Educație tehnologică (clasa a III-a) este marcată de extinderea ariei de cuprindere a obiectivelor cadru pentru sporirea componentei valoric-atitudinale a disciplinei. Dezvoltarea obiectivelor de referință pe parcursul palierului primar de școlaritate este coerentă și relevantă în raport cu domeniul tehnologic.

Exemplu:

*Clasa I – OR.1.1./să observe caracteristicile ale unor materiale din natură și cele sintetice.*

*Clasa a II-a – OR.1.1./să identifice și să clasifice materiale din natură și materiale sintetice în funcție de caracteristicile lor.*

*Clasa a III-a – OR.1.1./să stabilească asemănări și deosebiri între corpuri din mediul apropiat, pe baza unor observații proprii.*

*Clasa a IV-a – OR.1.1./să observe relații între părțile componente ale unui sistem familial.*

Fiecare obiectiv cadru este dezvoltat prin 3 sau 4 obiective de referință, numărul și variabilitatea acestora din urmă fiind expresia pertinentei curriculumului:

Exemplu:

*OR. Nr.2., clasa a III-a – Proiectarea, confecționarea și evaluarea unor produse simple*

*2.1. – Elevii vor fi capabili să alcătuiască un plan de lucru pentru a realiza un produs.*

*2.2. – Elevii vor fi capabili să confecționeze produse utile, folosind materiale și tehnici variate.*

*2.3. – Elevii vor fi capabili să aprecieze calitatea produsului finit, raportat la produsul inițial.*

O altă probă a pertinentei și coerenței curriculumului elaborat pentru clasele a III-a și a IV-a o reprezintă surprinderea relației cu profilul absolventului învățământului obligatoriu. Raportul experților a surprins corespondența între specificul Educației tehnologice la nivelul clasei a IV-a și componentele din profilul absolventului:

1. *Gândirea creativă – 1.2. să combine tehnici și instrumente variate în vederea îndeplinirii unui scop propus.*
2. *Folosirea diverselor modalități de comunicare în situații reale – 3.2. să manifeste inițiativă în relațiile interpersonale, în grupul de lucru în care își desfășoară activitatea.*

3. Înțelegerea apartenenței la diverse tipuri de comunități – *participarea la viața socială a clasei prin confecționarea panouri, decorațiuni sau a unor materiale didactice.*
4. Dezvoltarea capacității de adaptare la diverse situații – *3.1. să-și asume anumite roluri în proiectarea, executarea și evaluarea unui produs.*
5. Dezvoltarea unor atitudini pozitive față de sine și față de semenii, responsabilitate, rigoare.
6. Utilizarea tehnologiilor întâlnite în viața cotidiană – *4.1. să rezolve probleme practice din realitatea cotidiană, utilizând tehnicile învățate.*
7. Dobândirea unei culturi a efortului fizic și intelectual – *4.2. confecționarea unor produse utile și de bun gust, valorificând tradițiile locale.*
8. Demonstrarea competenței de a susține propriile opțiuni – *4.3. să contribuie, prin activități practice, la prevenirea poluării mediului în care trăiesc.*

### **Recomandări**

Reconsiderarea obiectivului cadru 4 pentru disciplina Abilități practice în direcția relației cu Educația tehnologică.

Diferențierea obiectivelor de referință pentru fiecare an de studiu.

### **Activități de învățare**

Obiectivele de referință sunt însoțite de exemple de activități de învățare care susțin participarea activă a elevilor, însă includ destul de puține aspecte legate de strategii, evaluare, TIC.

În introducere sau în notele de prezentare ale programelor analizate se afirmă că acest curriculum se bazează pe metoda educației integrate. Programa de abilități practice pentru clasele I și a II-a face referiri la un ghid metodologic ce detaliază îndrumări metodice pentru a atinge în mod eficient obiectivele propuse.

În cazul programelor pentru clasele a III-a și a IV-a, se oferă sugestii de activități de învățare bazate pe metode moderne, active, cu cum ar fi: proiectele, portofoliile, metoda cooperării, modelarea, jocul dramatic.

Nu există activități de învățare pentru temele cu abordare transdisciplinară, pluridisciplinară sau interdisciplinară și, de asemenea, nu apar sugestii de integrare a mijloacelor moderne, inclusiv TIC în procesul de predare-învățare.

### **Recomandări**

Includerea unor repere concrete pentru elaborarea strategiilor de evaluare și utilizarea resurselor didactice, inclusiv TIC, eventual organizarea sugestiilor metodologice ca element distinct în programă.

Dezvoltarea sugestiilor metodologice pentru abordări interdisciplinare între domenii ca literatură, matematică și tehnologii (să realizăm set de cărți de joc didactic matematic, să realizăm desene pe baza lecturilor citite, etc.). Spre exemplu, subiectul „mărțișorul” ar putea fi abordat din punctul de vedere al etnografiei, al literaturii, al desenului, al muzicii și al abilităților practice în același timp.

### **Conținuturi**

Una din caracteristicile curriculumului de Educație tehnologică este că ordinea de parcurgere a conținuturilor este stabilită de către cadrele didactice, flexibilitate ce conferă programelor un grad ridicat de aplicabilitate.

De asemenea, specific programelor pentru clasele a III-a și a IV-a este introducerea categoriei de conținuturi ale învățării – *Sugestii de produse ce pot fi realizate*, relevante în raport cu domeniul și pentru experiența de viață a elevului.

Exemple: *obiecte de design interior: rame, tablouri, panouri decorative, colaje pentru sala de clasă, școală sau camera proprie etc.; obiecte de design vestimentar: batic, cravată, cordon etc.; obiecte specifice sărbătorilor, în funcție de anotimpuri: Crăciun, Paști etc. (se vor urmări și valorifica tradițiile locale); obiecte de uz personal: suport pentru creioane, cutii de diferite forme și mărimi, clasor, semn de carte, ramă orar; jocuri și jucării, mini-machete etc.; mecanisme simple realizate din LEGO; obiecte din materiale refolosibile (resturi textile, plastice).*

În cazul tuturor programelor analizate, pentru fiecare obiectiv de referință sunt stabilite între 3-4 conținuturi, care se referă la capacitatea de cunoaștere și utilizarea unor tehnici de lucru cu diverse materiale și ustensile în vederea realizării unui produs, organizate și selectate în funcție de specificitățile de vârstă ale elevilor. Conținuturile alese contribuie la realizarea coerenței interne a programelor prin faptul că sunt corelate și relevante în raport cu obiectivele de referință definite pentru fiecare an de studiu.

Conținuturile au un nivel ridicat de concretețe, ceea ce răspunde specificului vârstei, sunt semnificative și se apreciază ca fiind în cea mai mare parte relevante pentru experiența cotidiană a elevului. De la un an de studiu la altul și pe măsură ce revizuirea programelor este de dată mai recentă, se observă tendința de modernizare a tematicilor alese prin includerea mai multor tehnici de prelucrare a materialelor moderne de lucru în recomandările din programe: decopaje, glasare, lucrare în lut sau i-clay, tehnica mozaicului etc.

Realizarea conexiunilor interdisciplinare și transdisciplinare este facilitată de modalitățile de organizare a conținuturilor în cazul programelor pentru clasele a III-a și a IV-a: în clasa a III-a conținuturile facilitează abordări transdisciplinare în relație cu educația ecologică, iar în clasa a IV-a organizarea conținuturilor susține realizarea conexiunilor cu educația ecologică, desenul, protecția și igiena muncii, biologie și etnografie.

### **Recomandări**

Modernizarea conținuturilor în cazul programelor pentru clasa I și a II-a, prin introducerea unor materiale (pânze, lut, i-clay, ipsos, fleece etc.) și tehnici de lucru noi (turnarea ipsosului pentru magneți de frigider, măști venețiene, tehnica șervețelului, decupaje, etc.), astfel încât să stimuleze interesul elevilor pentru abilitățile practice.

Oferta de subiecte orientative ar putea fi îmbogățită cu mai multe tematici astfel încât să atingă dimensiunea culturală și interculturală.

### **Standardele curriculare**

În relație cu fiecare obiectiv cadru sunt elaborate standardele curriculare pentru finele învățământului primar, însă ele apar prima dată în programa de Educație tehnologică pentru clasa a IV-a.

### **Recomandări**

Specificarea standardelor curriculare de la primul an de studiu.

### **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

Curriculumul analizat înregistrează un punctaj ridicat la toate cele cinci criterii - având ca element de diferență în raport cu celelalte programe punctajul maxim înregistrat la criteriul aplicabilității pentru programele de Educație tehnologică. Criteriul de fezabilitate reprezintă



dimensiunea cel mai puțin dezvoltată în programele analizate (8 puncte din maxim 12), sugestiile metodologice fiind considerate insuficiente pentru organizarea eficientă a activităților de învățare.

Sub aspectul relevanței, putem concluziona că în programele analizate obiectivele cadru reflectă adecvat specificul domeniului tehnologic. Se resimte însă nevoia unui nivel supraordonat de raportare. Pe de altă parte, în ciuda unor scoruri mari obținute la acest indicator, conținuturile pierd din vedere domeniul noilor tehnologii.

Se impune reconsiderarea componentelor conținuturi și metodologie pentru promovarea abordărilor de tip integrat. Din această perspectivă există o mare ruptură în raport cu etapa preșcolară care în practică poate fi ușor depășită dacă avem în vedere existența aceluiași cadru didactic pentru majoritatea disciplinelor la nivelul primar.

Programele analizate au obținut scoruri bune sub raportul pertinentei și fezabilității, cu mai multe puncte critice la nivelul programei de Abilități practice și, în special, în privința activităților de învățare și a orientărilor metodologice.

Nu au fost identificate elemente cu caracter discriminatoriu în programele analizate.

### 3.3. ARIA CURRICULARĂ: LIMBĂ ȘI COMUNICARE\*

#### Introducere

Aria curriculară *Limba și comunicare* cuprinde următoarele discipline de studiu:

1. Limba și literatura română
2. Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale
3. Limba modernă (franceză, engleză, spaniolă, italiană, germană, portugheză, japoneză, ebraică), abordate ca prima, a doua sau a treia limbă modernă
4. Limba și literatura maternă: maghiară (inclusiv variantă opțională pentru elevii care frecventează clasele cu predare în limba română sau trăiesc în două culturi minoritare), germană, rusă, bulgară, italiană, ebraică, polonă, cehă, slovacă, romani, turcă, sârbă, croată, ucraineană.
5. Limba și literatura română pentru copiii străinilor care au dobândit statutul de refugiat în România și pentru minorii refugiați neînsoțiți.
6. Limba latină.

*La nivelul învățământului primar*, programele sunt proiectate pe obiective și cuprind: notă de prezentare, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi, standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar.

*La nivelul învățământului gimnazial*, programele sunt proiectate pe competențe și cuprind: nota de prezentare, valori și atitudini, competente generale, conținuturi corelate cu competențe specifice. Acestei structuri i se adaugă *sugestii metodologice* (vezi limba și literatura română, limbi moderne), *schema de corelare dintre competențele cheie europene și competențele generale* (vezi limba franceză). Nu toate programele de limbi materne analizate conțin sugestii metodologice. Limba maternă rusă nu este organizată pe competențe.

*La nivelul învățământului liceal*, programele sunt proiectate pe competențe și cuprind: notă de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi asociate acestora, conținuturi, sugestii metodologice.

---

\* Acest subcapitol include și rezultatele analizelor de programe și manuale școlare pentru învățământul primar.

# LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

## I. Programe școlare

Modelul disciplinei Limba și literatura română este cel comunicativ-funcțional și presupune formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare. Au făcut obiectul analizei programele din toți anii de studiu din învățământul preuniversitar.

Finalitățile disciplinei se reflectă nemijlocit în competențele generale și în setul de valori și atitudini enunțate în prezenta programă, din care derivă întreaga structură curriculară (competențe specifice, conținuturi ale învățării). Aceste finalități își găsesc corespondent, în principal, atât în domeniul *Comunicare în limba maternă*, așa cum apare acesta definit în documentele Uniunii Europene (*Competențe-cheie pentru învățământul pe tot parcursul vieții - Cadrul european de referință, Anexa la Recomandarea Parlamentului și a Consiliului European*, 2006), cât și în competențele transversale, menționate în același document.

### Nota de prezentare

Structura programelor de Limba și literatura română pentru primar este următoarea: introducere, obiective cadru, obiective de referință și activități de învățare, conținuturile învățării, standarde curriculare de performanță. Programele școlare pentru clasa I și a II-a au avut drept scop reconfigurarea curriculumului școlar în acord cu debutul școlarității la 6 ani. Schimbările la nivelul obiectivelor de referință pentru clasa I și a II-a au avut în vedere *relaxarea ritmului de lucru*, în special la clasa I, și a realizării *individualizării* demersului didactic. Se recomandă introducerea unor strategii cât mai diverse de predare/învățare, o nouă modalitate de organizare a timpului școlar pe activități monodisciplinare și transdisciplinare și utilizarea unor instrumente adecvate de evaluare.

Structura programelor de Limba și literatura română pentru gimnaziu este următoarea: notă de prezentare, corelarea dintre competențele-cheie europene și competențele generale, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi asociate acestora, conținuturi, sugestii metodologice (plasate după toate programele de gimnaziu, fiind valabile pentru toate programele).

*Nota de prezentare* pune în evidență următoarele aspecte:

- *Se face referire la Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC), ca suport pentru un „profil de formare european” structurat pe opt domenii de competență cheie: comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii, competența digitală, „a învăța să înveți”, inițiativă și antreprenoriat, sensibilizare și exprimare culturală;*
- *Se atrage atenția asupra creșterii ponderii exprimării orale față de cea scrisă și a mutării accentului asupra producerii de mesaje proprii;*
- *Se subliniază necesitatea integrării elementelor de conținut din cele trei domenii ale disciplinei (lectură, practica rațională a limbii, elementele de construcție a comunicării), pentru a le oferi elevilor motivații pentru învățare și pentru a constitui un demers coerent și apropiat formării capacităților de comunicare;*
- *Se are în vedere diversitatea ofertelor de situații de comunicare, texte literare și nonliterare, adecvate vârstei elevilor pentru dezvoltarea competențelor de comunicare;*
- *Se recomandă utilizarea unor metode active care pot contribui la dezvoltarea capacității de comunicare, de manifestare a spiritului critic, tolerant, deschis și creativ;*
- *În cadrul activităților, se recomandă exersarea lucrului în echipă, cooperarea și/sau competiția.*

Sunt precizate următoarele *valori și atitudini*:

- Cultivarea interesului pentru lectură și a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii;
- Stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate;
- Cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare prin conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți și prin nevoia de a înțelege și de a folosi limbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social;
- Cultivarea unei atitudini pozitive față de limba română și recunoașterea rolului acesteia pentru: dezvoltarea personală și îmbogățirea orizontului cultural; dezvoltarea interesului față de comunicarea interculturală.

Programele școlare de Limba și literatura română pentru liceu au următoarea structură: notă de prezentare; competențe generale; valori și atitudini; competențe specifice și conținuturi asociate acestora; recomandări privind conținuturile învățării; sugestii metodologice. Nota de prezentare a programelor descrie sintetic rolul disciplinei Limba și literatura română în formarea personalității elevilor; descrie succint modelul comunicativ-funcțional pe baza căruia este fundamentată paradigma învățării; evidențiază relația dintre disciplină și imperatiile societății cunoașterii; accentuează dimensiunea transdisciplinară a competențelor; se raportează la documente importante ale Uniunii Europene vizând învățarea.

### **Obiectivele cadru și de referință/competențele generale și specifice**

#### *La nivelul învățământului primar*

Obiectivele cadru specificate în cadrul disciplinei Limba și literatura română sunt: dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, dezvoltarea capacității de exprimare orală, dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea/lectura), dezvoltarea capacității de exprimare în scris. Acestea reflectă în măsură medie spre maxim specificul domeniului științific care fundamentează disciplina.

#### **Comentarii, propuneri**

Formularea obiectivului cadru 3 este restrictivă și sugerează, prin paranteză, că se are în vedere doar citirea, nu și comprehensiunea textului citit, ceea ce ar trebui să se facă încă din clasa I, fiindcă elevii trebuie să înțeleagă cuvântul, enunțul, textul citit.

Obiectivele de referință sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

#### **Comentarii, propuneri**

Obiectivele de referință sunt realizabile în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor în măsura în care contextul de învățare este flexibil și interactiv, în acord cu specificul competenței de comunicare. Este absolut necesar să se evite utilizarea exercițiilor de tip repetitiv, care nu oferă motivație pentru învățare și îngreunează formarea deprinderilor și a atitudinilor vizate. De exemplu, obiectivul 2.3. *să redea prin cuvinte proprii, cu sprijin, un paragraf/fragment dintr-un text citit* presupune organizarea unor situații de învățare stimulative, autoreflexive, autoevaluative care să-i ajute pe copii să înțeleagă mecanismele structurale și mentale implicate. În lipsa acestora, dificultatea obiectivului nu este depășită.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, la nivelul formulării obiectivelor.

Obiectivele de referință propuse asigură realizarea obiectivelor cadru. Nu sunt necesare dezvoltări de obiective de referință la clasa I și a III-a, în schimb, se apreciază ca necesare dezvoltări de obiective la celelalte două clase.

### **Comentarii, propuneri**

Este utilă introducerea unor obiective (sau competențe, în măsura în care acest model va fi introdus și pentru acest ciclu de învățământ) care să pună în valoare explicit componenta socioculturală (integrată în modelul științific) și care să permită deschideri culturale și interculturale din perspectiva deprinderilor și a atitudinilor.

Numărul obiectivelor de referință stabilit pentru fiecare an de studiu nu este considerat a fi rațional în vederea asigurării relației cu obiectivele cadru și este realizabil în mare măsură în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline (cu excepția clasei I). În general, sunt necesare restrângeri de obiective de referință, cu excepția clasei I.

### **Comentarii, propuneri**

De exemplu, la clasa a III-a, obiectivul 1.2. nu este important și s-ar putea renunța la el, formulându-se o competență care să vizeze sesizarea sensului cuvintelor în context oral sau scris. Obiectivul 1.4. ar trebui să fie reformulat, pentru a viza o eficiență comunicare orală. Se poate renunța și la obiectivul 1.5. Obiectivul 2.1. nu acoperă toate conținuturile, putând fi reformulat ca o competență care să acopere construirea de diferite texte orale sau scrise. La obiectivul 2.2. se poate renunța, fiind chiar fără sens. Obiectivul 2.3. prin reformularea propusă este acoperit, deci poate fi eliminat. Obiectivul 2.4. poate fi unit cu 1.4. Obiectivele 3.1, 3.2, 3.5. pot fi grupate sub o competență care să vizeze înțelegerea textelor literare/ nonliterare. Obiectivul 3.6. trebuie reformulat, fiindcă nu trebuie să se aibă în vedere recunoașterea elementelor de limbă, ci și utilizarea acestora. La obiectivul 3.7. se poate renunța. Se poate renunța la obiectivele 4.1. și 4.4., reformulându-se pentru a viza toate elementele de limbă din conținuturi. Obiectivele 4.2., 4.3., 4.5. pot fi grupate într-o competență formulată mai larg.

Deși între ciclurile de învățământ există modele de proiectare curriculară diferite, totuși se poate aprecia că obiectivele cadru au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul în bună măsură, datorită faptului că modelul disciplinei privind dezvoltarea competențelor de comunicare obligă la o anume unitate de viziune.

### **Comentarii, propuneri**

Ciclul primar trebuie conectat la viziunea specifică abordării pe competențe în care este abordat ciclul gimnazial (la nivelul competențelor generale, sociale și civice și al valorilor și atitudinilor). Astfel pot fi rezolvate și problemele de abordare echilibrată și pertinentă a competenței de comunicare în ceea ce privește rezolvarea problemelor legate de competențele socioculturale care fac parte integrantă din definiția științifică a competenței de comunicare. De asemenea, trebuie identificat nivelul acceptabil al abordării elementelor gramaticale, din perspectivă funcțională, altfel apare riscul perpetuării unui dezechilibru de tratare atât la nivelul nevoilor ciclului gimnazial, cât și în relația acestuia cu ciclul primar și cu cel liceal.

La nivelul fiecărui an de studiu al Limbii și literaturii române, obiectivele de referință se articulează coerent în măsură medie, pe orizontală, și în măsură medie spre maximum, pe verticală. Se apreciază cu scor un mediu existența unei relații logice și coerente între obiectivele cadru și cele de referință, precum și între obiectivele de referință și conținuturi.

### **Comentarii, propuneri**

În momentul în care modelul de predare tradițional, care pune accent pe corectitudine formală și pe aspectele gramaticale, interferează cu modelul axat pe dezvoltarea competențelor de comunicare, apar distorsiuni majore în trecerea de la curriculumul intenționat la cel aplicat.

Elementele programelor școlare de Limbă și literatură română promovează și susțin în mică măsură organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

### **Comentarii, propuneri**

O analiză realizată la clasa I arată că atât obiectivele, cât și conținuturile fac trimitere doar către Limba și literatura română; activitățile de învățare 75% fac trimitere către română, iar 25% către Educație muzicală, Educație plastică, Abilități practice; 90% din activități sunt formulate ca *exerciții*.

Este necesară o recorelare a obiectivelor cu activitățile de învățare și cu conținuturile, care să facă trimitere către toate discipline de studiu (Educație plastică, Tehnologii, Științe, Matematică, Educație muzicală etc.).

### **Recomandări**

- Construirea programelor din perspectiva modelului pe competențe.
- Introducerea unor obiective/competențe care să pună în valoare explicit componenta socioculturală (integrată în modelul științific) și care să permită deschideri culturale și interculturale din perspectiva deprinderilor și a atitudinilor.
- Restrângerea obiectivelor de referință și mai buna corelare.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Competențele generale sunt receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare; utilizarea corectă și adecvată a limbii române și producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată; receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse; utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse. Competențele generale reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară și care se raportează la modelul comunicativ-funcțional, pentru dezvoltarea competenței de comunicare.

În cadrul programelor școlare de gimnaziu, nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării competențelor.

Nu sunt necesare dezvoltări de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale, cu excepția clasei a VIII-a.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a V-a, competențele specifice ar trebui restrânse și reformulate.

La clasa a VIII-a, ar trebui introdusă o competență specifică referitoare la redactarea textelor pe computer, vizând caracterul și corpul de literă, așezarea în pagină, care ar corespunde receptării textului tipărit de la competența 3.3. (luând locul competenței 4.3.). De asemenea, este abordată scrierea reflexivă și autoevaluarea propriilor texte redactate la 4.4, dar nu există o corelare cu conținuturile.

Numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional, pentru a asigura relația cu competențele generale.

#### **Comentarii, propuneri**

Numărul de competențe este rațional și suficient pentru realizarea competențelor generale. Unele competențe apropiate ar putea fi, totuși, reunite într-una singură, din rațiuni de marketing al informației furnizate către utilizatori.

Competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului, având o apreciere medie spre maxim.

#### **Comentarii, propuneri**

Competențele generale și specifice susțin realizarea profilului de formare al absolventului, pentru șapte dintre caracteristici. Nu corespund însă decât parțial caracteristicile privitoare la înțelegerea și utilizarea tehnologiilor în mod adecvat (vezi, de exemplu, redactarea textelor pe computer).

Competențele generale/competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în mare măsură, în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline de studiu.

Competențele generale au dezvoltări calitative (în mare măsură!) de la un ciclu de învățământ la altul. Se apreciază faptul că la acest obiect de învățământ competențele generale au continuitate de la un ciclu la altul, având în același timp elemente de dezvoltare calitativă.

Competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline, însumând o valoare medie spre maxim.

#### **Comentarii, propuneri**

La clasa a V-a, nu toate competențele specifice se articulează coerent pe orizontală, ceea ce la alte programe s-a realizat. De exemplu, competența 1.3. ar trebui corelată cu 2.2, cu 3.3. și cu 4.2., fiindcă toate se referă la lexic. Ar trebui, de asemenea, să fie reformulate, încât să acopere și toate conținuturile din programă, ceea ce nu se întâmplă în momentul de față.

La clasa a VI-a, corelarea pe orizontală conferă coerență și flexibilitate programei, subordonând conținuturile competențelor. Fiecărei competențe specifice îi corespund mai multe unități de conținut, uneori prea multe. Activitățile din partea dreaptă, numite conținuturi, sunt, în realitate, vechile activități de învățare.

Competențele specifice se articulează coerent, pe verticală, în măsură medie spre maxim, în succesiunea anilor de studiu al acestei discipline. Este necesar să se realizeze armonizarea dintre ciclul primar și cel gimnazial, fiind absolut necesar ca cei care lucrează programele să colaboreze pentru a asigura continuitatea.

#### **Comentarii, propuneri**

Este utilă acordarea unei importanțe sporite pregătirii examenelor de la final de ciclu, prin definirea unor competențe specifice care să ofere posibilitatea profesorului și elevilor de a insista în cadrul orelor de studiu pe acele noțiuni, competențe, deprinderi etc. absolut necesare depășirii cu succes a evaluării externe.

La nivelul coerenței interne a programelor, există o relație logică și coerentă între competențele generale și competențe specifice, aprecierea fiind maximă. Este recomandată reformularea unor competențe astfel încât să aibă o mai mare amplitudine și să acopere conținuturi mai mari, înrudite. De exemplu, la clasa a V-a, competențele 4.2. și 4.3. se pot formula într-o competență privitoare la utilizarea corectă a limbii române. Relație logică și coerentă între competențe specifice și conținuturi înregistrează un scor mediu spre maxim.

### **Comentarii, propuneri**

Pentru sporirea calității receptării mesajului scris din perspectiva testelor internaționale, ar trebui să se specifice, într-una dintre competențe, faptul că elevii trebuie să citească și să înțeleagă un text a cărui mărime minimă este de o pagină A4 și să răspundă la aproximativ 15 cerințe date în 60 de minute, așa cum se face la aplicarea testelor amintite. Aceasta înseamnă că încă de la clasele mai mici trebuie să existe o progresie mai accentuată a lecturii autonome, care trebuie făcută pe texte necunoscute, de întindere mai mare.

### **Recomandări**

- Asigurarea unui cadru teoretic referitor la modelul centrat pe competențe, la compatibilizarea cu standardele europene, precum și raportarea la finalitățile educației, compatibilizarea reformei curriculare cu reforma evaluării și cu reforma formării cadrelor didactice.
- Restrângerea unor competențe specifice și reformularea lor (unele competențe specifice ar putea fi sintetizate într-una singură).
- Conceperea curriculumului în echipe interdisciplinare pentru a evita suprapunerile, aglomerările și pentru a promova abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.
- Introducerea explicită și punctuală, în noua programă, a unui set de competențe transversale, urmate de conținuturi, metodologii etc.
- Armonizarea competențelor de la ciclul primar și de la cel gimnazial, fiind absolut necesară colaborarea celor care lucrează la programe, pentru a asigura continuitatea.
- Adăugarea unei precizări suplimentare la competența generală 4, „diferitele contexte de realizare”, pentru a se oferi o deschidere spre viața reală, fără limitare doar la comentarea textului literar.
- Redimensionarea ponderii competențelor de limbă pe care se insistă prea mult, adecvarea programei la profilul omului actual, la schimbările din societatea cunoașterii.
- Introducerea unei competențe specifice privitoare la redactarea textelor pe computer.
- Examinarea oportunității redimensionării programei de gimnaziu, în acord cu programa de clasa a IX-a și reciproc, dat fiind faptul că în prezent există o diferență între ponderea competențelor de limbă și comunicare, performate prin numărul foarte mare de ore de gramatică din gimnaziu (prevăzute prin programă și prin planul cadru) și renunțarea cvasicompletă la continuarea formării explicite a acestor competențe în clasa a IX-a.

### *La nivelul învățământului liceal*

Se apreciază cu un scor mediu spre maxim modul în care competențele generale reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Pentru primii doi ani de studiu, este necesară reformularea unor competențe generale astfel încât să fie mai clare și să existe o racordare corespunzătoare în raport cu nivelul de abordare (de la general la

specific). Prezența competenței generale *Argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare* este considerată utilă și justificată din perspectivă pragmatică, în acord cu modelul disciplinei.

Este apreciată prezența în programă a *valorilor și atitudinilor*, considerate semnificative pentru segmentul competențelor transversale și pentru legătura cu viața reală.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a IX-a, de exemplu, se apreciază că a doua competență nu este formulată suficient de general, spre deosebire de celelalte două.

Se remarcă progresia calitativă a competențelor generale, față de clasele din ciclul liceal inferior, precum și unitatea conceptuală, cronologică și de viziune dintre clasele a XI-a și a XII-a. Elementul de noutate îl reprezintă a treia competență generală, care aduce un plus de deschidere culturală a domeniului de studiu. Competențele generale sunt foarte bine formulate, pentru finalul de școlaritate preuniversitar.

*Valorile și atitudinile* se constituie într-un set de principii, de valori axiologice care transgresează granițele școlii, constituindu-se în repere pentru toată viața.

În cadrul programelor școlare de liceu, nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării competențelor.

Referitor la extensia competențelor specifice, se apreciază că sunt necesare dezvoltări de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. Analizele realizate arată că această operație nu este necesară pentru clasa a X-a.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a IX-a, în cadrul competenței generale 2 (*folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare*) este introdusă competența specifică 2.7 (*compararea limbajului cinematografic cu acela al textului scris*). Această competență specifică este pe de o parte nejustificată prin raportare la competența generală amintită, iar pe de altă parte este insuficientă sau neacoperitoare pentru specificul celor două limbaje. Sunt necesare, în acest context, dezvoltări de competențe specifice, care să vizeze, în primul rând, caracterul de artă sincretică al cinematografiei. Este prilejul perfect de exploatare a acestei teme. Exemple de competențe specifice: analiza limbajului cinematografic din perspectiva sincretismului; compararea limbajului artistic specific literaturii cu limbajul artistic specific cinematografiei.

La competența generală 3 (*argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare*), competențele specifice se raportează, toate, la textul scris și nu au în vedere și contraargumentarea. Prin urmare, sunt necesare extinderi sau crearea de competențe specifice, care să vizeze, pe de o parte, comunicarea orală, și, pe de altă parte, construirea contraargumentelor, prin tehnici specifice de adaptare la textul scris, dar și la comunicarea orală.

La clasa a XI-a, unele competențe specifice - de exemplu 2.1., ar trebui separate în două competențe diferite, dată fiind complexitatea lor: 1. Lectură-înțelegere (înțelegerea globală a textului, analiza unor elemente ce pot conduce la înțelegerea textului, la anticipare); chei de lectură (titlu, incipit, simbol central, personaje etc.). 2. Texte de bază (poezie, proză), text din literatura populară, texte nonliterare (texte de doctrină, texte istorice, filozofice, științifice, eseu literar, memorii etc.) ilustrative pentru studiile de caz.



Sunt necesare restrângeri de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale doar la clasa a IX-a și a XI-a.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a IX-a, competența specifică 2.6 *aplicarea conceptelor de specialitate în analiza și discutarea textelor literare studiate* poate genera confuzii, chiar dacă se face trimitere, printr-un indice numeric, la subsolul paginii. Sintagma *concepte de specialitate* trimite, inevitabil, către specialitatea sau profilul clasei/al școlii în care se află copilul. Se propune formularea competenței astfel: *aplicarea conceptelor și a instrumentelor de analiză literară în discutarea, înțelegerea și interpretarea textelor literare studiate și/sau la prima vedere*.

La clasa a XII-a, pentru competența 2.1., utilizarea noțiunii de *chei de lectură*, cu exemplificări, precum titlu, incipit, simbol central, personaje etc., a dus în practică la o abordare standard, neproductivă, a oricărui text care se analizează, indicându-se tema, semnificația titlului, figuri de stil etc., fapt vizibil la bacalaureat. Propunem înlocuirea cu o altă formulare, mai largă și care să sugereze multiple tipuri de abordare a analizei de text.

La competența 2.2, propunem renunțarea la formularea *viziune despre lume*, care pare tributară perioadei comuniste în care conținutul (*viziunea despre lume și viață*, cum se spunea în documentele de partid) avea o pondere majoritară, mai ales că termenul se poate confunda cu acela de *viziune* al lui Jean Pouillon, care se referă la privirea naratorului asupra întâmplărilor și care apare ca atare în programele din ciclul gimnazial. Se poate reformula *modalitatea de reflectare a realității/concepția despre lume*. Reformularea acestei competențe ar fi și mai unitară, putându-se să se vorbească despre concepția despre lume, despre condiția umană, despre artă.

Numărul de competențe specifice este apreciat ca rațional și suficient pentru realizarea competențelor generale la clasa a X-a, a XI-a și a XII-a. Acesta este apreciat ca fiind rațional, dar nu și suficient pentru realizarea competențelor generale la clasa a IX-a, propunându-se câteva completări și nuanțări pentru competența 2 („analizarea limbajului cinematografic din perspectiva sincretismului”; „compararea limbajului artistic specific literaturii cu limbajul artistic specific cinematografeii”) și pentru competența 3 („argumentarea unui punct de vedere personal sau asumat critic, cu privire la textele studiate sau la prima vedere”; „aplicarea tehnicilor de argumentare/ contraargumentare în comunicarea orală”).

Se apreciază cu un scor maxim modul în care competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului, cu excepția clasei a IX-a, care înregistrează un scor mediu.

În ceea ce privește relația cu planul cadru, competențele generale/competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline de studiu într-o măsură medie, la clasele a X-a și a XII-a, și în mare măsură, la celelalte clase (vezi *Conținuturile*).

Competențele generale au în măsură medie dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul, însă primesc un scor maxim la nivelul clasei a XII-a. Analiza s-a realizat prin raportarea la finalitățile fiecărui ciclu de învățământ. Astfel, se observă că competențele generale de la liceu, din ciclul inferior și din cel superior înglobează, dezvoltă și valorifică, în mare parte, competențele din ciclul gimnazial. Totuși, deși competențele generale au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul, nu există o viziune unitară între clasa a IX-a, a X-a și a XI-a, lucru care nu este valabil pentru trecerea de la clasa a XI-a la a XII-a.

### **Comentarii, propuneri**

Pentru ciclul gimnazial, competențele generale sunt concepute compact și sintetic, pentru toate cele patru clase (a V-a, a VI-a, a VII-a, a VIII-a) și prevăzute unitar, la începutul programei de gimnaziu. Ele sunt denumite, semnificativ pentru învățământul obligatoriu, *Competențe generale, sociale și civice*, titlatură redusă la *Competențe generale* în programa de clasa a X-a. Se constată o diferență nepermis de mare între concepția de studiere a limbii, literaturii și comunicării în clasa a IX-a și în clasa a X-a. Organizarea pe teme - foarte relaxată! - din clasa a IX-a este urmată de obligativitatea stipulată prin programă de a parcurge, în clasa a X-a, aproape toată literatura română, prin autorii și textele reprezentative pe genuri, specii, curente literare etc. De aceea, este necesară regândirea completă a programei și a manualelor de clasa a IX-a - ceea ce ar fi de dorit -, fie mărirea numărului de ore la clasa a X-a.

La clasa a XII-a, este de apreciat că la acest obiect de învățământ competențele generale au continuitate de la un ciclu la altul, având în același timp elemente de dezvoltare calitativă. Fiind vorba de un an terminal, este de apreciat grija conectorilor pentru ieșirea cu succes din sistemul preuniversitar.

Modalitatea de articulare coerentă pe orizontală a competențelor specifice, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline este apreciată cu un scor maxim. Acest aspect este considerat a fi un punct forte al tuturor programelor de limba și literatura română din liceu.

Se apreciază cu un scor mediu modalitatea de articulare coerentă a competențelor specifice, pe verticală, în succesiunea anilor de studiu al acestei discipline. Face excepție clasa a XII-a, care primește un scor maxim.

### **Comentarii, propuneri**

Programa de clasa a IX-a este concepută pe baza principiului tematic de organizare a conținuturilor, după cum am observat deja, pe când programa de clasa a X-a are o cu totul altă concepție. De asemenea, începând cu clasa a XI-a se abandonează criteriul sincron, al genurilor și speciilor și se adoptă criteriul diacronic, cronologic și al curenților/epocilor literare. Se constată, așadar, un hiatus între primele trei clase de liceu, care ar putea fi remediat prin schimbarea completă a programei de clasa a IX-a și prin regândirea celorlalte.

La clasa a XII-a, există o articulare coerentă a competențelor specifice pe verticală în anii ciclului superior al liceului. În clasa a XII-a, se constată o dezvoltare calitativă a competențelor specifice 1.1. și 1.2., fiindcă în anul terminal se cere explicarea rolului acestora în reliefarea mesajului, punându-se accentul pe utilizarea conștientă a limbii. De asemenea, la competențele 1.3. și 1.4. se adaugă, în clasa a XII-a, ideea utilizării limbii în vederea realizării unei comunicări eficiente și personalizate. Și la competența 2.1. se constată o creștere calitativă, fiindcă se trece de la înțelegerea de text la interpretarea acestuia. La criteriul 2.2., apare în plus la clasa a XII-a formularea de criterii pe baza cărora se pot compara textele studiate între ele. La criteriul 2.3., este o creștere prin apariția interpretării textelor de către critici și istorici literari. La competențele specifice 3.1., 3.2., 3.3., 3.4., nu sunt creșteri, în mod firesc, pentru că sunt aceleași competențe aplicate unor epoci diferite. Nici la competențele specifice 4.1. și 4.2. nu sunt creșteri.

La nivelul coerenței interne a programelor, se apreciază cu un scor maxim relația logică și coerentă între competențele generale și competențe specifice, precum și între competențele specifice și conținuturile de învățare. Dintre acestea, la clasa a IX-a, aprecierea primită este medie.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a XII-a, competențele specifice decurg coerent și logic din competențele generale. De exemplu, competențele specifice 3.1. și 3.3. privitoare la relaționarea operei studiate cu aspecte din literatura universală sau cu aspecte ale contextului cultural românesc decurg logic din competența generală 3 (*situarea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale/literare*).

La clasa a IX-a, competențele specifice sunt, în general, relevante pentru realizarea competențelor generale și decurg logic din acestea. Analiza stilistică nu este, însă, vizată în mod explicit în nicio competență specifică, fiind necesară deducerea ei (competența 2). Lipsa de proprietate a unor termeni din formularea competențelor specifice poate lăsa loc unor confuzii („concepte de specialitate”, competența 2). Sunt necesare extensii ale unor competențe specifice (limbajul cinematografic, sincretismul - la competența 2; argumentarea/contraargumentarea în situații de comunicare orală și pe texte la prima vedere - competența 3).

Competențele specifice sunt apreciate ca fiind realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a IX-a, competențele specifice sunt realizabile, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor. Unele din ele, puține, comportă un oarecare grad de dificultate: 2.3 (compararea ideilor și atitudinilor diferite în dezvoltarea aceleiași teme literare), 2.6 (aplicarea conceptelor de specialitate în analiza și discutarea textelor literare studiate), 2.7 (compararea limbajului cinematografic cu acela al textului scris).

La clasa a XII-a, toate competențele specifice sunt realizabile în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor. Doar competențele 3.2. și 3.3. prezintă un grad ceva mai ridicat de dificultate, în sensul asigurării unei deschideri culturale mai mari, dar este absolut firească pentru ultimul an de liceu.

Ar trebui să se pună un accent mai mare pe activitatea autonomă a elevului, care pus în fața unor situații noi să poată face un transfer de cunoștințe și să rezolve sarcina corect. Aceasta înseamnă că ar trebui să se ceară comentarea de text la primă vedere de către elevi, la evaluări. Aceasta nu înseamnă renunțarea la un minim de cunoștințe culturale, fiind necesar să se elaboreze subiecte de sinteză pe texte cunoscute, pe teme cunoscute, care va avea drept consecință modificarea filozofiei de evaluare la bacalaureat, unde se face doar o comentare fragmentară de text necunoscut, se propun subiecte simple pentru eseul structurat, ignorându-se perspectiva culturală abordată în programele ciclului superior.

Pentru ciclul superior al liceului, elementele programei școlare promovează și susțin în mare măsură organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare. Dintre acestea, totuși, elementele de transdisciplinaritate sunt puțin prezente și ar trebui puse în mod corespunzător în valoare la nivelul competențelor, al conținuturilor și, nu în ultimul rând, al metodologiei.

La clasa a IX-a și a X-a, în schimb, indicele de apreciere este mediu. Este apreciată ca absolut necesară revizuirea sau schimbarea programelor, în acest sens. Se recomandă introducerea explicită și punctuală, în noua programă, a unui set de competențe transversale, urmate de conținuturi și metodologii necesare care să asigure realizarea acestei componente.

### **Comentarii, propuneri:**

La clasa a XI-a, a patra competență generală *Argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situații de comunicare* implică o abordare transdisciplinară, având un evident caracter transversal. Unele competențe specifice permit și invită, de asemenea, la un demers inter- și pluridisciplinar, parcă mai mult decât în cazul altor programe: competența 2.2 (literatură - pictură, literatură - alte arte), 2.1 (literatură - texte filosofice, istorice, științifice etc.), 3.4 (literatură - informatică), 4.1 (literatură - logică, retorică), 3.2 (literatură - religie) etc. Se adaugă unele recomandări privind conținuturile învățării: consultarea unor surse istorice la unitatea Fundamente ale culturii române, Dimensiunea religioasă a existenței, la Perioada veche etc.

La clasa a XII-a, pentru competența 2.2., se cere explicit o abordare interdisciplinară, făcându-se referire la legătura dintre literatură și muzică. De asemenea, o abordare pluridisciplinară presupune competența 2.1., fiind vorba de abordarea textelor istorice, filosofice, științifice, memorii. Este de apreciat interesul conceptorilor de a susține în programă abordări interdisciplinare și pluridisciplinare.

### **Recomandări**

- Redimensionarea programei de gimnaziu, în acord cu programa de clasa a IX-a și reciproc, dat fiind faptul că în prezent există un clivaj între ponderea competențelor de limbă și comunicare, performate prin numărul foarte mare de ore de gramatică din gimnaziu (prevăzute prin programă și prin planul cadru) și renunțarea cvasicompletă la continuarea formării explicite a acestor competențe în clasa a IX-a.
- Redimensionarea competențelor specifice pentru clasa a IX-a și a X-a, care ar putea fi gândite continuu și unitar, prin îmbinarea principiului tematic, diacronic, al genurilor și speciilor; conceperea competențelor specifice din programa de clasa a XI-a înspre aprofundarea achizițiilor din clasele a IX-a și a X-a; conceperea competențelor specifice din programa de clasa a XII-a înspre evaluarea de la finalul ciclului liceal, cu deschidere către parcursul universitar al tânărului absolvent.
- Introducerea explicită în noua programă a unui set de competențe transversale, urmate de conținuturi, metodologii etc. necesare atingerii lor, lucru absolut necesar pentru racordarea școlii la dinamica postmodernității.
- Realizarea unor extinderi sau crearea de competențe specifice, subordonate competenței generale 3, care să vizeze, pe de o parte, comunicarea orală, și, pe de altă parte, construirea contraargumentelor, prin tehnici specifice de adaptare la textul scris, dar și la comunicarea orală (clasa a IX-a).
- Adăugarea unor competențe specifice pentru competența generală 2: *analizarea limbajului cinematografic din perspectiva sincretismului; compararea limbajului artistic specific literaturii cu limbajul artistic specific cinematografiei* (clasa a IX-a).
- Adăugarea unor competențe specifice, pentru competența generală 3: *argumentarea unui punct de vedere personal sau asumat critic, cu privire la textele studiate sau la prima vedere; aplicarea tehnicilor de argumentare/contraargumentare în comunicarea orală* (clasa a IX-a).
- Introducerea unei competențe privitoare la redactarea textelor pe computer care este utilă pentru viață.
- Restructurarea completă a programei, la clasa a X-a. În ceea ce privește adecvarea programei la resursele de tip alocate la clasă, este foarte greu, de fapt chiar imposibil

de atins toate competențele și, implicit, toate conținuturile corespunzătoare acestora în numai trei ore pe săptămână.

- Reformularea celei de-a doua competențe generale: *aplicarea corectă și nuanțată a diverselor modalităților de analiză, în receptarea textelor literare și nonliterare* (clasa a IX-a și a X-a).
- Reformularea competenței specifice 2.6: *aplicarea conceptelor și a instrumentelor de analiză literară în discutarea, înțelegerea și interpretarea textelor literare studiate și/sau la prima vedere* (clasa a IX-a).
- La competența 1.1., formularea *identificarea particularităților și a funcțiilor stilistice ale limbii în receptarea ...* este imprecisă în prima parte, neprecizându-se categoria de particularități la care se referă, prin urmare se poate elimina sintagma *identificarea particularităților*, dat fiind faptul că restul enunțului este destul de acoperitor pentru conținutul vizat (clasa a IX-a).
- Reformularea competenței generale 2 *aplicarea corectă și nuanțată a diverselor modalităților de analiză, în receptarea textelor literare și nonliterare* (clasa a XII-a).

### Conținuturile de învățare

*La nivelul învățământului primar*

Conținuturile sunt adecvate în măsură medie spre maximum particularităților de vârstă ale elevilor și sunt în concordanță cu interesele acestora.

### Comentarii, propuneri

De exemplu, la clasa a IV-a, conținuturile sunt bine selectate, fiind alese noțiuni de teorie literară fundamentale pentru înțelegerea textului literar și nonliterar, care nu prezintă dificultate și pregătesc elevul pentru trecerea la gimnaziu. La comunicare, sunt selectate conținuturi care favorizează comunicarea orală și scrisă. Modalitatea de prezentare a conținuturilor este foarte bună, conținuturile facultative fiind marcate cu steluță, iar cele noi fiind scrise cu bold. Pentru o mai bună ordonare a structurilor, ar fi trebuit să se precizeze necesitatea formulării ideilor principale și secundare la planul simplu și dezvoltat de idei. Și noțiunile de limbă sunt ușoare, fiind foarte bune notele care limitează tipurile de exerciții și care în elaborarea manualelor sunt ignorate, depășindu-se programa. Ca sugestie, părțile de propoziție ar trebui plasate înaintea propoziției. Trebuie cu necesitate schimbată mărimea textelor de citit, întrucât se prevede ca acestea să nu depășească 300 de cuvinte, dar testele internaționale de clasa a IV-a cer lectura unei pagini A4 scrisă cu corp 12 și răspunsul la 15 întrebări, în 60 de minute.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării conținuturilor.

Se constată existența unei dozări raționale a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia în mare măsură.

### Comentarii, propuneri

Conținuturile au un potențial de organizare în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor în măsura în care contextul de învățare este flexibil și interactiv, în acord cu specificul competenței de comunicare, și se evită transmiterea de conținuturi (de exemplu, predarea comunicării orale, prin prezentarea definițiilor componentele comunicării dialogate).

Conținuturile sunt în mare măsură medie spre maximum semnificative și relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a tuturor elevilor. De asemenea, elementele programelor școlare de Limba și literatura română promovează și susțin în mică măsură organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

### **Comentarii, propuneri**

Trimiterile la viața cotidiană sunt puține, ceea ce reprezintă o lipsă importantă pentru organizarea învățării în ciclul primar (lucru valabil și pentru gimnaziu și liceu, de altfel, chiar dacă accentele se schimbă oarecum). Conținuturile sunt abordabile în raport cu vârsta elevilor în măsura în care contextele didactice sunt strâns legate de universul cotidian al copiilor de această vârstă. Este nevoie să se specifice în mod clar acest aspect în cadrul unei metodologii de abordare a competenței de comunicare (cu atât mai mult cu cât acesta reprezintă un element esențial pentru formarea pe domenii de competențe cheie).

### **Recomandări**

- Clarificarea termenului de comunicare pentru a evita numirea conținuturilor formulate din perspectiva paradigmei tradiționale de predare ca fiind conținuturi comunicative.
- Introducerea unor conținuturi din perspectivă funcțională, și nu al gramaticii tradiționale.
- Disponerea conținuturilor astfel încât spațiul acordat să fie echilibrat și să se evite, involuntar, accentuarea capitolului *elemente de construcție a comunicării* (prezentat într-o manieră analitic-descriptivă) față de celelalte capitole.
- Abordarea textului dramatic, fiindcă în multe țări europene acesta se studiază din ciclul primar și pentru copilul de azi care merge la teatru, vede filme este necesar să cunoască această structură literară.
- Utilizarea unor texte de lectură de mai mare întindere, deoarece testele internaționale de clasa a IV-a cer lectura unei pagini A4, scrisă cu corp 12 și răspunsul la 15 întrebări, în 60 de minute.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

În cadrul programelor școlare de gimnaziu, nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării conținuturilor.

Conținutul reflectă în măsură medie specificul disciplinei. Acesta este structurat în cele trei domenii: *lectură, elemente de construcție a comunicării, practica rațională și funcțională a limbii*. Se constată că nu există un echilibru între cele trei părți, elementele de construcție a comunicării ocupând o pondere prea mare.

Relație logică și coerentă între competențe specifice și conținuturi înregistrează un scor mediu spre maxim. În anumite programe (vezi clasa a VII-a), unele conținuturi sunt redundante, fiind reluate în cadrul mai multor competențe, în altele sunt anumite scăpări, fiind uitate anumite conținuturi sau apărând conținuturi care nu se studiază în anul respectiv, ci în cei anteriori.

### **Comentarii, propuneri:**

Se acordă, încă, o atenție prea mare unor abstracțiuni gramaticale, care iau, ulterior, forma unor manuale încărcate cu definiții, ceea ce contravine principiului comunicativ-funcțional enunțat în nota de prezentare a programei. Conținuturi de tipul *rolul utilizării categoriilor morfologice și sintactice într-un text, concordanța între forma grafică a poeziei și ideea transmisă de aceasta* etc. nu-și găsesc locul într-o programă de gimnaziu, al cărei scop general nu este teoretizarea limbii, ci utilizarea ei corectă, adecvată și nuanțată.

Elementele programei școlare promovează și susțin în măsură medie spre minim organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare. Se promovează, mai curând, organizarea unor abordări interdisciplinare și pluridisciplinare, dar nu apar abordări transdisciplinare.

La anumiți ani de studiu se observă existența unei dozări raționale a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu. În alte situații însă (vezi clasa a VI-a și a VII-a), se apreciază ca necesară o anume ajustare la nivelul conținuturilor, pentru a se acorda o mai mare atenție orelor de exerciții, aplicații și activități practice.

Conținuturile sunt selectate în măsură medie spre maxim, în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor. Aceeași apreciere se constată și pentru modalitatea de organizare a conținuturilor în funcție capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

### **Comentarii, propuneri**

Este bine ca să se introducă studiul ziarului și al revistei, explicându-se cum se realizează un articol, o pagină de ziar etc., fiindcă aceste conținuturi au relevanță mare pentru integrarea socială viitoare a elevilor.

Conținuturile sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor, însumând un indicativ mediu spre maxim.

### **Comentarii, propuneri:**

Este necesară specificarea în programă (eventual, în caseta din fața capitolului *Elemente de construcție a comunicării*) a utilizării exemplurilor din viața cotidiană pentru noțiunile de limbă română, pentru o bună contextualizare a acestora.

### **Recomandări**

- Conceperea curriculumului în echipe interdisciplinare pentru a evita suprapunerile, aglomerările și pentru a promova abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.
- Mai bună corelare a competențelor privitoare la limba română cu conținuturile; evitarea citării unor conținuturi la mai multe competențe.
- Trecerea conținutului *prezentarea unor evenimente culturale* la conținuturi obligatorii, dată fiind prezența sa, sub formă de subiect, la examenele naționale din ultimii ani.
- Revizuirea programei de clasa a VII-a, considerată a fi cam încărcată pentru elevi, și transferul unor conținuturi către clasa a VI-a sau a VIII-a.
- Reexaminarea raportului dintre cele trei componente ale programei *Lectură, Elemente de construcție a comunicării și Practica rațională și funcțională a limbii*, raport care nu este întotdeauna judicios gestionat în manualele școlare.
- Prevederea pentru studiu, chiar din programă, a mai multor texte nonliterare, dintre cele mai diverse, dat fiind gradul înalt de explorare a limbii în funcțiune - și nu ca sistem abstract - pe care și-l propune programa. În acest fel, elevul va fi pus în situații de învățare și de comunicare diverse, astfel încât va fi mai bine format pentru viața reală.
- Introducerea mai multor texte nonliterare, nu numai cu statut auxiliar, ci chiar ca text-suport pentru predarea-învățarea unor noțiuni gramaticale și de comunicare de bază,

știut fiind faptul că textele auxiliare sunt ușor expediate sau chiar trecute cu vederea în practica școlară.

- Introducerea studiului ziarului și al revistei, explicându-se cum se realizează un articol, o pagină de ziar etc., fiindcă aceste conținuturi au relevanță mare pentru integrarea socială viitoare a elevilor.
- Introducerea operei dramatice mai devreme, dat fiind faptul că în unele țări europene, aceasta este studiată încă din ciclul primar, iar în altele la această vârstă a elevilor există chiar cursuri separate de dramă.

#### *La nivelul învățământului liceal*

În cadrul programelor școlare de liceu, nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării conținuturilor.

Modalitatea în care conținuturile reflectă specificul domeniului care fundamentează disciplina școlară este apreciată cu un scor mediu, cu excepția clasei a XII-a, care primește un scor maxim. Conținuturile sunt, în linii generale, adecvate competențelor specifice. Se apreciază ca fiind justificată și necesară existența celor două tipuri de curriculum diferențiat, de tip A și de tip B, în scopul flexibilizării ofertei școlii către societate, prin intermediul formării tinerilor.

#### **Comentarii, propuneri:**

La clasa a IX-a, de exemplu, conținuturile reflectă, în general, adecvat specificul științific și artistic al domeniului *Limbă, comunicare și literatură română*. Competențele generale 1 („utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și producerea mesajelor în diferite situații de comunicare”) și 3 („argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare”) sunt bine susținute la nivelul conținuturilor. Este necesară în practica lingvistică și bine justificată din punct de vedere pragmatic competența 3. Conținuturile subordonate competenței generale 2 („folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare”) nu sunt temeinic organizate în programă, ceea ce are un efect negativ și asupra elaborării manualelor, sau, cel puțin, implică o muncă de redistribuire și de algoritmizare din partea conectorilor de manuale.

La clasa a XI-a, se propune introducerea unei competențe specifice, de exemplu, - *Modalități de indicare a bibliografiei, normele citării* - care să permită abordarea unor conținuturi și să creeze elevilor situații de a exersa modalitățile de redactare/tehnoredactare a unor lucrări, în vederea pregătirii unor atestate, de exemplu, la finele liceului, dar și ca minimă informare în vederea redactării, în viitor, a unor lucrări științifice.

La clasa a XII-a este pierdut din vedere teatrul interbelic, nestudiindu-se nici în clasa a XI-a și ar trebui să fie recuperat într-unul dintre acești ani de studiu.

La clasa a XII-a, pentru competența 2.1., la cuplarea conținuturilor, în loc de *anticipări*, ar trebui poate mai bine precizat că este vorba de prezentarea curenților înainte de analiza de text care trebuie făcută din perspectiva acestora. La competența 3.3., foarte bine formulată, cuplarea conținuturilor este insuficientă, fiind bine să se precizeze plasarea tuturor curenților studiate în context universal, fiindcă, practic, rareori se studiază aspecte ale curenților din perspectivă universală. Competența 4.2., ar trebui reformulată, odată cu competența generală, prin includerea de analize de texte la primă vedere, sinteze despre fenomene culturale etc.



Referitor la volumul de cunoștințe la clasele a IX-a și a XII-a, se apreciază că există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu. De exemplu, la clasa a IX-a, numărul relativ mare de ore alocat disciplinei Limba și literatura română facilitează acoperirea acesteia. La clasele a X-a și a XI-a aprecierea este negativă. Numărul de ore este, în acest caz, prea mic pentru competențele și conținuturile vizate prin programă.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a XII-a, numărul competențelor specifice este scăzut, dar numărul conținuturilor asociate noi este destul de mare și există riscul ca unele dintre acestea să nu fie abordate, dacă nu sunt vizate de programa de bacalaureat sau dacă probabilitatea de a deveni subiect pentru proba scrisă a acestui examen este scăzută. Având în vedere că este un an terminal, ar trebui prevăzută o perioadă de sistematizare a cunoștințelor în vederea examenului de bacalaureat. Pentru aceasta, s-ar putea deplasa o serie de conținuturi în clasa a XI-a și, dintre conținuturile acesteia, unele să treacă în clasa a X-a. De exemplu, lirica modernistă poate trece în clasa a XI-a, asociindu-se foarte bine simbolismului. Ar trebui ca la curriculum diferențiat pentru filologie să se aloce conținuturi de limbă necesare filierei universitare, sistematizându-se, reluându-se cunoștințele din gimnaziu.

Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia în mare măsură, cu observația limitelor create de dimensiunea timpului alocat și de anumite diferențe de accesibilitate a conținuturilor.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a IX-a, conținuturile propuse sunt bine întemeiate pentru competența 1 („utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și producerea mesajelor în diferite situații de comunicare”). Dacă avem în vedere lista completă a conținuturilor pentru competența 2 („folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare”), este absolut necesară operația de selecție, adaptare și nuanțare a acestora, în acord cu vârsta elevilor și capacitatea lor de înțelegere și învățare (de exemplu, *viziunea despre lume* implică unele cunoștințe de filozofie și o mai bogată experiență de lectură și de viață; arta cinematografică poate fi abordată doar la suprafață, avându-se în vedere strict punctele de convergență cu literatura și comunicarea artistică, fără insistență pe elemente de tehnică etc.). Unele conținuturi asociate competenței 3 („Argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare”) sunt dificil de asimilat la această vârstă (de exemplu, *textul critic în raport cu textul discutat*, sintagma defectuoasă și la nivelul formulării).

Conținuturile sunt organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, primind o apreciere maximă.

### **Comentarii, propuneri**

Este necesar să se acorde o atenție mai mare, de exemplu, textelor utilitare, celor jurnalistice și celor administrative, pe care elevii le întâlnesc permanent în viața de zi cu zi.

La clasa a XII-a, abordarea discursului publicistic, a discursului politic, a regulilor unui dialog civilizat, a regulilor unei polemici civilizate, dezbaterea, argumentarea sunt exemple de conținuturi care sunt semnificative pentru existența cotidiană, iar conținuturile literare sunt relevante pentru experiența culturală a elevilor. Ar trebui ca, pentru relația cu alte arte,

necesară înțelegerii conținuturilor din acest an de studiu, să se găsească o soluție prin care manualele să utilizeze patru culori și să ofere reproduceri ale marilor artiști plastici (acestea sunt blocate acum de plata drepturilor de autor, problemă care apare și în cazul reproducerii textelor literare).

Pentru ciclul superior al liceului, elementele programei școlare promovează și susțin în mare măsură organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare. Dintre acestea, totuși, elementele de transdisciplinaritate sunt puțin prezente și ar trebui puse în mod corespunzător în valoare la conținuturi.

La clasa a IX-a și a X-a, în schimb, indicele de apreciere este mediu. Este apreciată ca absolut necesară revizuirea sau schimbarea programelor. În acest sens se recomandă introducerea explicită și punctuală, în noua programă, a unui set de competențe transversale, urmate de conținuturi, metodologii etc. necesare care să asigure realizarea acestei componente.

### Recomandări

- Acordarea unui spațiu mai mare și a unei importanțe pe măsură explorării textelor nonliterare (utilitare, jurnalistice, administrative etc.), pe care elevii le întâlnesc permanent în viața de zi cu zi.
- Prevederea unei perioade de sistematizare a cunoștințelor în vederea examenului de bacalaureat prin deplasarea unor conținuturi în clasa a XI-a, iar din acest an de studiu unele dintre conținuturile să treacă în clasa a X-a.
- Reorganizarea mai clară a conținuturilor subordonate competenței generale 2 („folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare”, la clasa a IX-a).

La clasa a X-a:

- Trecerea în TC a conținuturilor de la competența 1.2. vizând calitățile generale/particulare ale stilului (*claritate, proprietate, concizie, precizie, puritate* etc.) sunt prevăzute la CD de tip A și B, deoarece competențele asociate lor sunt evaluate prin două examene naționale (competențele orale și proba scrisă la bacalaureat).
- Trecerea în TC a conținuturilor de la competența 1.4.: compuneri de tip *sinteză* și *paralelă* sunt trecute la CD de tip B, deoarece asemenea tipuri de eseu apar în subiectele de bacalaureat.
- La competența 1.4., următoarele conținuturi: *utilizarea corectă a unităților frazeologice; etimologia populară, hipercorectitudinea; pronunțarea corectă (pronunții hipercorecte)* pot fi trecute la CD de tip B, sau chiar eliminate, fiind lipsite de relevanță și superflue pentru clasa a X-a.
- La competența 2.2. – deși drama a fost scoasă din TC la descongestionarea programei și introdusă în CD de tip B, fiind studiată, ulterior, în clasa a XII-a, ea trebuie să revină în TC, dat fiind faptul că unii elevi nu vor mai ajunge, poate, în ciclul liceal superior.

La clasa a XI-a

- Conținuturile *prezentarea de carte* și *recenzia, cronica unui eveniment cultural* ar trebui să treacă în curriculum nucleu la liceele teoretice și nu numai, deoarece sunt necesare pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală (între subiectele de bacalaureat pentru proba de evaluare a competențelor de comunicare orală această componentă este bogat reprezentată).

- Introducerea unor texte reprezentative din literatura universală, ca material de studiu esențial formării culturii generale a elevului.

La clasa a XII-a

- Pentru specializarea filologie, ar fi utilă resistemizarea, în clasa a XI-a și a XII-a, a noțiunilor de limbă studiate în gimnaziu necesare mai târziu în studiul universitar.

### **Sugestiile metodologice**

*La nivelul învățământului primar*

Se apreciază în măsură mică valoarea funcțională la activitățile de învățare și prezența aspectelor concrete legate de strategii. Sunt frecvente exercițiile de tip repetitiv.

### **Comentarii, propuneri**

Programa nu prevede sugestii metodologice, în afara unor orientări prezente în *Introducere*. La clasa a II-a, de exemplu, activitățile de învățare sunt stimulative din punctul de vedere al strategiilor de învățare la care fac referință, însă procentual sunt foarte reduse. Prezența lor este asociată, în principal, cu obiectivele de tip atitudinal. Celelalte obiective sunt asociate preponderent cu exerciții. Pentru dezvoltarea capacității de comunicare orală, apar mai frecvent exemple de activități bazate pe interacțiune (exerciții de inițiere, de *menținere* și încheiere a unui dialog; discuții în perechi și în grup pe teme cunoscute, libere sau dirijate de învățător, simulări și joc de rol).

Sugestiile metodologice sunt în mică măsură reprezentative pentru obiectivele de referință luate în considerare. Nu există elemente care să trimită către evaluare. Activitățile de învățare trimit în mică măsură la organizarea interactivă, la cooperare, la utilizarea motivațiilor din contextele de viață cotidiană etc. ca bază pentru evaluare, și au o tipologie limitată inducând impresia de rutină și limitare în raport cu diversitatea necesară pentru dezvoltarea pertinentă a strategiilor de învățare. Nu sunt referiri legate de strategiile TIC, deși contextul este foarte permisiv chiar de la începutul ciclului primar.

Nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare, nici sugestii referitoare la TIC. Nu apar referiri la utilizarea noilor contexte educative.

Rezolvarea problemelor de ordin metodologic referitoare la dezvoltarea competenței de comunicare, în sensul utilizării contextelor de învățare nonformale și informale și a asigurării gradului adecvat de flexibilitate și de aplicabilitate, va constitui un stimulent pentru integrarea resurselor didactice în procesul de învățare.

Nu sunt prezente elemente de caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării sugestiilor metodologice.

### **Recomandări**

- Realizarea unor ghiduri metodologice de aplicare a noilor programe școlare care să compenseze spațiul mic și referirile vagi de la sugestiile metodologice.
- Corelarea permanentă a obiectivelor cu conținuturile și cu sugestiile metodologice.

*La nivelul învățământului gimnazial*

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sunt reprezentative pentru competențele specifice luate în considerare și susțin o realizare acestora în măsură medie.

### **Comentarii, propuneri**

Extinderea sugestiilor metodologice în care să existe recomandări pentru autorii de manuale, care să evite activități de învățare învechite. Având în vedere caracterul de document oficial și obligatoriu al programei școlare, consider că recomandările trebuie să devină obligații metodologice, spre a se elimina eventualele riscuri datorate unor factori obiectivi sau subiectivi.

Elementele programei școlare promovează și susțin în măsură medie spre minim organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare. Se promovează, mai curând, organizarea unor abordări interdisciplinare și pluridisciplinare, dar nu apar abordări transdisciplinare.

### **Comentarii, propuneri**

Pentru ca o programă să promoveze organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare ea trebuie să fie realizată în echipe interdisciplinare, iar formarea cadrelor didactice trebuie să se organizeze din aceeași perspectivă. De asemenea, predarea poate fi realizată în echipă. Tot la acest capitol al programei, este util să se facă sugestii de abordări interdisciplinare sau pluridisciplinare.

Pentru realizarea competențelor specifice în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor este necesar să se pună un accent corespunzător pe autonomia elevului.

Sugestiile metodologice au valoare funcțională și includ aspecte concrete legate de strategii sau de evaluare în măsură medie spre maxim. În programe, se recomandă metode și instrumente complementare de evaluare, precum observarea sistematică a comportamentului elevilor, referatul, portofoliul, autoevaluarea etc. Sunt indicate strategii concrete de realizare a competențelor specifice (jocuri asociativ-verbale, exerciții de punere în scenă, jocuri de rol, recitare de poezii etc). Lipsesc însă referirile la utilizarea TIC.

Sugestiile metodologice promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora în măsură medie spre maxim. Se recomandă, de exemplu, activitățile de rezolvare a unor sarcini în grup, participarea la discuții de confruntare de opinii, jocuri de rol etc. Este necesar totuși să se sublinieze mult mai clar faptul că elevul trebuie să fie pus în situația de a participa activ la procesul de învățare. De asemenea, este necesară stimularea autonomiei elevului și motivarea acestuia pentru lectură.

Sugestiile de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare (inclusiv referitoare la TIC) apar în programa școlară în măsură medie spre minim. Se fac referiri la integrarea resurselor didactice în procesul de predare-învățare: casete audio, video, transmisii de radio, de televiziune, telefon, voice-chat, voice-mail.

### **Comentarii, propuneri:**

În programă nu există niciun fel de referiri la resursele tehnice utilizabile în procesul de învățare. Este necesară inserarea în programă a unor lecții distincte și chiar obligatorii de utilizare a sistemului informatizat.

### **Recomandări**

- Realizarea unor ghiduri metodologice de aplicare a noilor programe școlare care să compenseze spațiul mic și referirile vagi de la sugestiile metodologice; corelarea permanentă a competențelor cu conținuturile și cu sugestiile metodologice.

- Cuprinderea în capitolul sugestiilor metodologice a abordării interdisciplinare și a celor transdisciplinare (absente), după o corelare pe orizontală și pe verticală a programelor dintr-o arie curriculară.
- Prevederea prin programă a unor activități de fixare, consolidare și evaluare a conținuturilor în clasa a VIII-a, fără sacrificarea - cum se întâmplă în practică - ca unor noțiuni/texte/specii/genuri etc. care nu se găsesc în programa de examen, dar sunt vitale pentru formarea elevilor (romanul, genul dramatic, unele subordonate).
- Alocarea prin programă a unei importanțe sporite pregătirii examenelor de la final de ciclu; crearea unor competențe specifice care să ofere profesorului și elevilor posibilitatea de a insista în cadrul orelor de studiu pe acele noțiuni, competențe, deprinderi etc. absolut necesare depășirii cu succes a evaluării externe, printr-o corelare firească a programei de examen cu programa de studiu.
- Utilizarea unor activități practic-aplicative în viața reală sau cu suportul acesteia, spre adecvarea cât mai clară a actului educațional la experiența cotidiană: lucru cu ziare, observarea și comentarea unor emisiuni de televiziune adecvate înțelegerii copiilor, ore despre natura observată în mod real, povestirea unor vizite, experiențe nemijlocite, valorificarea vieții de familie etc.
- Inserarea în programă a unor activități, care să aibă o funcție bine definită în cadrul învățării, privind utilizarea sistemului informatizat, ca resursă didactică; realizarea și utilizarea unor materiale (CD-uri, lecții Ael) cu înregistrări de spectacole celebre sau noi înregistrări cu anumite texte dramatice pentru a rezolva problema spectacolului în mediul rural.
- Punerea în relație a elementelor de evaluare internă cu cele cerute în cadrul unor teste internaționale.
- Specificarea în programă a utilizării contextualizate a noțiunilor de limbă română, prin raportare nemijlocită la viața cotidiană.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sunt reprezentative pentru competențele specifice luate în considerare și susțin realizarea acestora în măsură medie, cu excepția clasei a XII-a care înregistrează o apreciere maximă.

#### **Comentarii, propuneri**

Sugestiile metodologice precizează: 1. *Orientarea studiului către elev*; 2. *Caracterul funcțional, practic, aplicativ al predării-învățării*; 3. *Diversificarea metodelor și instrumentelor de evaluare*. Ca apreciere generală, sugestiile metodologice, deși prezente, sunt sărace și foarte generale, fiind plasate la sfârșitul programei. Ele susțin, teoretic, competențele specifice ale disciplinei, dar nu oferă un suport real pentru profesor în aplicarea programei. Caracterul funcțional, practic, aplicativ al predării-învățării și necesitatea diversificării metodelor și instrumentelor de evaluare este bine specificat.

Pentru a evita o abordare tradițională a predării aspectelor legate de istoria literaturii și de contextul socioistoric și cultural se propun două metode moderne de învățare, studiul de caz și dezbateră. Se dau toate indicațiile necesare aplicării corecte a acestor metode. În practică însă, studiul de caz, metodă împrumutată din mediul universitar, nu și-a dovedit eficiența, pe de o parte, din cauza vârstei și a dezvoltării intelectuale a elevilor, iar pe de alta, din cauza aplicării greoaie la clasă de către profesori. Fiind vorba de ideologii, în general, există tendința profesorilor de a concentra discuția pe aspecte teoretice, fără să apeleze la

texte literare. Bibliografia cerută elevilor este prea mare, dificilă și, de cele mai multe ori, tinerii apelează la referate găsite pe internet, la studii de specialitate din care copiază, creându-se ideea că plagiatul poate fi folosit cu succes. Dacă orele se reduc la prezentarea de referate fără să se extragă și concluzii necesare, așa cum se recomandă în aceste sugestii metodologice, elevii nu ajung să identifice esența problemei. Prin urmare, nu se dezvoltă competențele vizate. Renunțarea la impunerea metodei pentru anumite teme (la care nu trebuie să se renunțe) ar fi indicată, rămânând o recomandare pe care să o aplice profesorii în funcție de clasă. Discuțiile pe text, dezbaterile, proiectele pot fi metode moderne prin care conținuturile propuse în programă se pot realiza modern. Ar fi bine să se specifice în aceste sugestii că expunerea nu este o metodă eficientă, că trebuie să se renunțe la ideea oferirii de soluții de interpretare de către profesor, că nu există interpretări unice ale textelor literare. Recomandările privind abordarea textelor de bază sunt foarte utile.

În cadrul programelor școlare de liceu, nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării sugestiilor metodologice.

Pentru ciclul superior al liceului, elementele programei școlare promovează și susțin în mare măsură organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare. Dintre acestea, totuși, elementele de transdisciplinaritate sunt puțin prezente și ar trebui puse în mod corespunzător în valoare la nivelul metodologiei. La clasa a IX-a și a X-a, în schimb, indicele de apreciere este mediu. Se recomandă introducerea explicită și punctuală, în noua programă, a unui set de competențe transversale, urmate de conținuturi, metodologii etc. necesare care să asigure realizarea acestei componente.

Sugestiile metodologice au valoare funcțională în măsură medie pentru primii trei ani de studiu. Trimiterile la aspecte concrete legate de strategii și de TIC sunt deficitare. Sunt utile sugestiile metodologice privind evaluarea, care trimit către un set de metode și strategii evaluative concrete și aplicabile în practică.

Sugestiile metodologice promovează în măsură medie participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora (vezi paragraful „orientarea studiului către elev” din sugestiile metodologice și recomandările privind activitățile de rezolvare a unor sarcini în grup, participarea la discuții de confruntare de opinii, dezbateri, studii de caz etc.)

În programa școlară apar în măsură medie sugestiile de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare (inclusiv referitoare la TIC).

### **Comentarii, propuneri**

În cadrul sugestiilor metodologice, se recomandă „familiarizarea elevilor cu arta spectacolului. În acest scop, profesorii pot să vizioneze împreună cu elevii spectacole de teatru, pot folosi înregistrări video ale unor spectacole sau înregistrări audio ale unor dramatizări radiofonice, fotografiile din spectacole”. Precizarea citată este printre puținele care trimite către utilizarea mijloacelor tehnice pentru organizarea învățării și a predării.

### **Recomandări**

- Introducerea unui sistem multimedia (audio-vizual cel puțin) prin care să se evalueze competențele de receptare a mesajului oral în diferite contexte de comunicare (film, teatru, mass-media etc.), atât în practica de fiecare zi a disciplinei, cât și în cadrul examenului de bacalaureat, în vederea atingerii competențelor specifice din programă (subordonate competenței generale 2).

- Introducerea unor precizări mai clare privind evaluarea proiectelor de finalizare a studiilor de caz și a dezbaterilor, deoarece recomandările programei sunt foarte vagi: „profesorul va evalua activitatea fiecărei grupe și va nota elevii”; introducerea în cadrul manualelor a unor fișe pentru evaluarea orală și pentru evaluarea proiectelor.
- Corelarea permanentă a competențelor specifice și a conținuturilor cu sugestii metodologice adecvate performării lor, eventual prin introducerea unei noi rubrici în programă.
- Revalorizarea resurselor metodologice interactive: studiile de caz (care sunt tratate formal și impropriu); proiectele prezentate (în multe cazuri, luate de pe internet); dezbaterile (care nu se utilizează deloc).
- Inserarea în programă a unor lecții distincte și chiar obligatorii de utilizare a sistemului informatizat, care să remedieze lipsa totală a trimiterilor la utilizarea resursele TIC pentru învățare.
- Introducerea unei competențe privitoare la redactarea textelor pe computer, dată fiind utilitatea acesteia utilă pentru viață.
- Pentru relația cu alte arte, necesară înțelegerii conținuturilor din ultimul an de studiu, să se găsească o soluție prin care manualele să fie la patru culori și să ofere reproduceri ale marilor artiști plastici (acestea sunt blocate acum de plata drepturilor de autor, problemă care apare și în cazul reproducerii textelor literare).
- Prevederea unei perioade de sistematizare a cunoștințelor în vederea examenului de bacalaureat prin deplasarea unor conținuturi în clasa a XI-a și dintre conținuturile acesteia unele să treacă în clasa a X-a.
- Introducerea bibliografiei textelor critice în cadrul sugestiilor metodologice, nu la conținuturi.
- Utilizarea unui format de prezentare a programelor care să sugereze sincronizarea pe orizontala unui tabel a competențelor generale, cu cele specifice și cu conținuturile învățării, spre o mai bună articulare și un feedback imediat.
- Realizarea unor sincronizări între disciplinele de studiu, deoarece multe teme de studiu implică noțiuni mai largi: epoca și teritoriul de formare a limbii, perioada veche, istoriografia medievală, Umanismul, Renașterea etc.

### **Câteva concluzii**

Analiza programelor școlare de Limba și literatura română oferă o perspectivă foarte nuanțată asupra acestora, pe parcursul întregului învățământ preuniversitar. La trecerea de la un ciclu de învățământ la altul, se constată existența, în mare, a elementelor de continuitate atât între învățământul primar și gimnaziu, cât și între gimnaziu și liceu. Este necesară totuși o regândire a programelor pentru învățământul primar din perspectiva modelului de proiectare pe competențe. Se recomandă o redimensionare a programei de gimnaziu, în acord cu programa de clasa a IX-a și reciproc.

Realizarea coerenței interne este determinată de adecvarea, în mod real, a conținuturilor și a strategiilor de predare-învățare-evaluare la profilul social și cognitiv al omului prezent. Deschiderea reală către viața cotidiană, precum și deschiderile interdisciplinare, transdisciplinare, sunt condiții intrinseci pentru formarea competențelor de comunicare (ca și a celorlalte domenii de competențe cheie, de altfel). Se impune adaptarea programei școlare la dimensiunile educației din secolul XXI, care are ca demersuri fundamentale realizarea de conexiuni între domenii, înțelegerea fenomenelor în integralitatea lor sistemică, translaarea cunoașterii de la o știință la alta și aplicativitatea. Se resimte prezența insuficientă a sugestiilor metodologice în cadrul programei, precum și găsirea unor modalități prin care să se asigure o

abordare nedistorsionată a programei în raport cu modelul disciplinei asumat. Pentru învățământul primar, se resimte nevoia introducerii în structura programei a unui capitol cu sugestii metodologice.

Sunt necesare precizări metodologice care să ofere fundamente pentru utilizarea resurselor de educație nonformală și informală în învățare, ca modalități complementare de formare a competențelor.

## II. Manuale școlare

Au fost analizate următoarele manuale:

- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a I-a*, Editura Aramis;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a II-a*, Editura Aramis;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a III-a*, Editura EDP;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a III-a*, Editura Aramis;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a IV-a*, Editura Aramis;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a IV-a*, Editura EDP;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a V-a*, Editura Petron;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a V-a*, Editura Humanitas educațional;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a VIII-a*, Editura Corint;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a IX-a*, Editura Art, 2004;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a X-a*, Editura Corint;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a VII-a*, Editura All;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a XI-a*, Editura Art;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a XII-a*, Editura Art;
- *Manualul școlar de limba și literatura română, clasa a VI-a*, Editura Humanitas educațional.

### Relația programă-manual

*La nivelul învățământului primar*

Modelul didactic al disciplinei presupune dezvoltarea competenței de comunicare în limba română. O corectă raportare a manualului la programa școlară presupune construirea unui proiect curricular echilibrat în raport cu cele patru macrocompetențe (relative la comunicarea orală și scrisă).

Referitor la concepția curriculară, se constată că manualele de limba și literatura română analizate nu dezvoltă un proiect curricular coerent, deși se induce ideea existenței unui model, care însă nu se raportează modelul funcțional propus de programă. Conținuturile sunt asociate aleatoriu, limba urmând demersul tradițional și nefiind legată de uzul curent. Manualele nu conțin referiri la obiectivele din programă. În formularea sarcinilor de învățare sunt preluate verbe care trimit, implicit, la deprinderi și capacități. La clasa a III-a apar trimiteri la programa școlară.

În manuale nu sunt vizate toate conținuturile din programe. Dintre acestea, în special conținuturile care susțin comunicarea orală fie lipsesc (vezi clasa a IV-a), fie sunt tratate în mod formal și incomplet. De exemplu, la clasa a II-a, manualul cuprinde explicit, într-o abordare *ad literam*, la subsolul paginii, conținuturile (domenii tematice, elemente de construcție a comunicării, funcții comunicative) prevăzute de programă. Referitor la modalitatea de dispunere a conținuturilor, se observă însă un dezechilibru de abordare: doar la



p. 15 apare o trimitere către conținuturile de comunicare orală (comunicarea orală, componentele comunicării orale, formularea mesajului oral; dialogul), iar la p. 28 se anunță povestirea orală. Conținuturile nu sunt organizate sistematic, deoarece nu există o abordare integrată a acestora, în raport cu programa. De exemplu, conținuturile referitoare la comunicarea orală fac obiectul unor scurte lecții predate sub această etichetă, nicidecum nu se dezvoltă specificul acestor conținuturi.

Activitățile de învățare incluse în manual acoperă doar anumite tipuri de activități de învățare recomandate în programa școlară, însă insistă prea mult pe anumite tipuri de activități cu o componentă de muncă individuală pronunțată și sunt lipsite de diversitate la nivelul operațiilor cerute. Sarcinile de lucru nu respectă caracteristicile unei învățări raționale și nu sunt echilibrate pe parcursul manualului. Conținuturile sunt grupate aleatoriu (v. clasa a III-a și a IV-a). La nivelul tipurilor de sarcini de lucru, se constată o organizare într-o paradigmă tradițională, fără suficientă coordonare între unități (dau impresia unor lecții în sine).

În ansamblu, se apreciază că nu există o secvențialitate clară a lecțiilor, de la simplu la complex, nerespectându-se caracteristicile unei învățări raționale. În manualele analizate, noțiunile de limbă și de comunicare nu sunt funcționale și nu ajută la o învățare logică și eficientă a conținuturilor. Lecțiile nu sunt diferențiate, marcând actualizarea unor conținuturi sau introducerea unor conținuturi noi. Formal, secvențele de învățare pornesc de la date sau exemple, însă extrem de frecvent acestea nu susțin activitatea de învățare, datorită falsei legături dintre suportul de învățare și sarcina avută în vedere, precum și erorilor de ordin științific.

Tipurile de lecții nu favorizează învățarea. Se apreciază că procesul de învățare nu este bine condus, structura lecțiilor neputând să-l ajute pe elev să înțeleagă logic ceea ce se predă.

### **Propuneri**

- Structurarea manualelor din perspectiva competenței de comunicare.
- Organizarea conținuturilor într-o perspectivă integratoare.
- Conectarea domeniului de studiu la universul de referință al elevilor.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Din analiza concepției curriculare, pe ansamblul manualelor analizate, se apreciază că, în manuale, nu există un proiect curricular explicit, coerent și ușor de utilizat. Dificultatea de utilizare relevă din lipsa unei paradigme interioară a manualului, în care modelul funcțional propus de programă ar fi trebuit să fie respectat (abordarea limbajului se realizează prin continuarea demersului tradițional, fără legătură cu uzul curent al limbii, iar conținuturile sunt asociate aleatoriu). Face excepție manualul de clasa a VI-a, care respectă paradigma comunicativă, viziunea de construcție fiind integrală.

Manualele nu cuprind referiri explicite la competențele specifice, însă în interiorul acestora se observă o pendulare de la existența unor referințe implicite (clasa a VI-a) la imposibilitatea de reperare (clasa a VIII-a) a acestora.

Conținuturile prevăzute în programe sunt prezente în manuale, fie la un nivel minimal (numărul, varietatea și organizarea lor lasă foarte mult de dorit; vezi clasa a VII-a), fie apar mai multe conținuturi decât cele prevăzute în programe; vezi clasa a VIII-a, unde se remarcă un exces de exemplificări la unele conținuturi, ceea ce încarcă manualul.

Organizarea sistematică a conținuturilor este identificată la nivelul clasei a VI-a, dar lipsește la nivelul celorlalți ani de studiu. Aceasta se datorează fie absenței unor elemente de conținut și a verigilor metodologice care să asigure o parcurgere ritmică a lor, fie inexistenței unei abordări integrate a conținuturilor la nivelul unității de învățare. De exemplu, o lipsă consistentă privind metodologia adecvată pentru organizarea sistematică a conținuturilor

se manifestă în momentul în care manualul nu prevede exerciții practice de comunicare orală, iar pentru analiza de discurs oral se pornește de la un text literar.

Prezența activităților și a sarcinilor de lucru derivate din programă este semnalată în toate manualele de gimnaziu analizate. Se remarcă însă carențe de ordin cantitativ și calitativ, fiind în multe situații prea limitative și demotivante (exercițiile și temele nu oferă deschideri generoase elevului, nu îi provoacă inteligența sau cultura generală). La clasa a VI-a apar activități mai numeroase din programă, cum ar fi *activități de rezolvare a unor sarcini de grup, exprimarea de opinii și justificarea acestora etc.*

Lețiile conduc procesul de învățare, pornindu-se de la întrebări, sarcini de lucru și ajungând apoi la explicații și la exerciții (clasa a VI-a). În ceilalți ani de studiu nu există o mare diversitate de sarcini de învățare, organizarea acestora nu facilitează abordarea graduală pentru a asigura accesul la performanță, iar manualul nu este conceput diferențiat. Sarcinile de lucru sunt monotone, exercițiile nefiind diversificate și neimplicând lucrul pe grupe sau în perechi. Exercițiile sunt neatractive, previzibile și repetitive.

Sucesiunea secvențelor lecțiilor nu este observabilă în aproape nici un manual, cu excepția clasei a VI-a (unde se observă o trecere de la simplu la complex). În genere, nu se observă o trecere de la simplu la complex în organizarea lecțiilor, nu sunt exploatate toate nivelurile textului, aplicațiile se opresc la nivelul lexical, sunt utilizați termeni improprii sau nespecifici programelor respective etc.

Modalitatea de abordare a disciplinei de studiu presupune să se pornească de la textul literar/nonliterar. Și în acest caz, se observă însă o abordare a textului literar (care predomină), care se limitează frecvent doar la exerciții de înțelegere lingvistică a textului, fără să conducă către evidențierea lucrului cu textul pentru înțelegerea și interpretarea lui, precum și pentru identificarea unei noțiuni de teorie literară. În abordarea limbii nu se pornește de la un text suport sau de la o situație de comunicare pentru a preda sau actualiza o noțiune. Nivelul limbii presupune exersarea unui vocabular plin de arhaisme, fără grijă față de limbajul cotidian, pe care în fapt ar trebui să învețe să îl folosească în mod responsabil elevii. Se face apel la enunțuri disparate, din texte literare, cel mai adesea, la care se face referire pentru susținerea teoriei.

Lipsa unei perspective apropiate de abordare a modelului comunicativ funcțional determină un viciu constitutiv al manualelor în cauză. Astfel, este des întâlnit (și considerat normal să fie așa), un demers de analiză de discurs oral pornind tot de la un text literar, iar lipsa unor exerciții practice, autentice, de comunicare orală face inefficientă relația manual - programă școlară.

### **Propuneri**

- Adăugarea unor elemente de identitate care să personalizeze și să accesibilizeze manualul: prefață, bibliografie, instrucțiuni de utilizare.
- Existența în manual a unei explicații privind concepția și modul de utilizare, expuse într-o parte introductivă.
- Introducerea unor referiri/trimiteri către competențele specifice prevăzute în programă.
- Prezentarea graduală a conținuturilor, eventual pe niveluri de performanță.
- Introducerea unor avertizori pentru delimitarea lecțiilor.
- Modelarea lecțiilor în mai multe tipuri și coerență în alcătuirea unităților de învățare și în structurarea lecțiilor.

### *La nivelul învățământului liceal*

Referitor la concepția curriculară, se constată că toate manualele de Limba și literatura română analizate dezvoltă un proiect curricular coerent, bine articulat și eficient (acesta este prezent implicit, la clasa a IX-a). Manualele nu fac nicio referire, explicită sau implicită, la competențele specifice din programă și nu se raportează explicit la finalități.

Sunt vizate toate conținuturile din programă, la clasa a XI-a și a XII-a, unde se constată că textele literare și nonliterare selectate sunt reprezentative și bine exploatate prin întrebări, exerciții, studii de caz etc. La clasa a IX-a, sunt vizate toate conținuturile din programă, dar la un nivel minimal, iar la clasa a X-a, sunt acoperite toate conținuturile, însă ele nu pot fi exploatate corespunzător, în vederea atingerii tuturor competențelor, în economia de timp existentă.

Conținuturile sunt organizate sistematic la toți anii de studiu. La nivelul superior al liceului, manualele sunt organizate în capitole, unde prima pagină cuprinde temele ce vor fi dezvoltate, cu semnalarea CD de tip A și de tip B, precum și a textelor de bază.

Prezența activităților și a sarcinilor de lucru derivate din programă este semnalată în toate manualele de liceu analizate. Suportul exercițiilor și al sarcinilor de lucru este consistent din punct de vedere cantitativ și calitativ. Exercițiile și activitățile de învățare propuse sunt adecvate textelor, diverse și stimulative. La clasa a IX-a, sarcinile de lucru sunt mai puțin adecvate cantitativ și calitativ, iar activitățile de învățare propuse sunt oarecum monotone și repetitive. În ciclul inferior al liceului, curriculumul diferențiat nu este marcat, așa cum se întâmplă în ciclul superior, unde este foarte bine evidențiat.

Referitor la respectarea caracteristicile unei învățări raționale, se apreciază că sarcinile de învățare incluse în capitole sunt echilibrate pe parcursul manualului și sunt organizate de la simplu la complex. La clasa a IX-a, se constată că există puține sarcini de învățare care să faciliteze, gradual, accesul la performanță. Succesiunea secvențelor lecțiilor este gradată, existând avertizori pentru secvențele de lecție, precum și o evidențiere cromatică și grafică, prin relaționarea noțiunilor teoretice cu sarcinile de învățare și mijloacele necesare asimilării lor. Aceste mărci lipsesc însă din manualul de clasa a IX-a. Secvențele lecțiilor pornesc de la date sau exemple, care presupun o valorificare a textul literar sau nonliterar, prin natura disciplinei de studiu. La clasa a XII-a, textul este precedat de prezentarea sintetică a perioadei ce face obiectul unității de învățare.

Se apreciază că tipurile de lecții din manuale favorizează învățarea. Nu sunt semnalate însă mai multe tipuri de lecție, deși ele există ca atare. Face excepție manualul de clasa a IX-a, unde nu există o diferențiere a tipurilor de lecții.

### **Propuneri**

- Adăugarea unor elemente de identitate care să personalizeze și să accesibilizeze manualul: prefață, bibliografie, instrucțiuni de utilizare.
- Semnalarea TC și CD în manual și în cuprins.
- Introducerea unor referiri/trimiteri către competențele specifice prevăzute în programă.
- Introducerea unor avertizori pentru delimitarea lecțiilor.
- Modelarea lecțiilor în mai multe tipuri.
- Prevederea în manual a unor capitole speciale de sistematizare a cunoștințelor în vederea examenului de la bacalaureat.
- Crearea unor secțiuni, în cadrul fiecărei unități, care să vizeze evaluarea competențelor de comunicare reală a elevilor, pe baza unei fișe de evaluare prezente în manual.

## Aspecte specifice conținutului disciplinei

### *La nivelul învățământului primar*

În raport cu specificul acestui domeniu, modul de concretizare a conținuturilor este apreciat în mică măsură datorită lipsei de diversitate tipologică și dezechilibrului astfel provocat. Modelul disciplinei presupune atingerea celor patru componente ale sale, referitoare la comunicarea orală și la comunicarea scrisă. Manualul nu acoperă comunicarea orală în mod adecvat, divers și respectând spiritul comunicării orale (prin raportare la comunicarea din viața de zi cu zi). Nu există, prin urmare, o varietate adecvată a modalităților de concretizare explicită (și implicită - la nivelul elementelor de construcție a comunicării și al funcțiilor comunicative) a conținuturilor, conform specificului disciplinei. De exemplu, texte cu valoare funcțională sunt foarte puține, nu abordează aspectele cuprinse în programă referitoare la comunicarea orală și scrisă și nu sunt valorificate pentru a pregăti elevul pentru viață. Textele nonliterare sunt nepotrivite și pentru conținuturile din programă și sunt insuficiente în raport cu realitățile contemporane.

Texte narative, însoțite de imagini desenate, conțin fragmente din texte literare sau fragmente de texte adaptate după texte literare. Temele invocă foarte rar experiențe de viață cotidiană pentru elevi. Imaginile sunt rare, iar desenele sunt destul de frecvent neclare sau inadecvate, astfel încât sarcinile de învățare formulate nu sunt realizabile. Componenta de imagine a manualelor analizate reprezintă o mare carență a acestora.

Cantitatea de informații furnizate de manuale este în mică măsură (clasa a III-a și a IV-a) spre mediu (clasa I și a II-a) rațională în raport cu numărul de ore prevăzut în planul cadru, cu specificul disciplinei și cu vârsta elevilor, datorită, inegalității interne de construire a manualelor. Astfel, abordarea dezechilibrată a componentelor competenței de comunicare conduce către favorizarea unor conținuturi, în special referitoare la componenta lexicală sau ortografică. Abordarea informației în ansamblul manualului este dezechilibrată (raportul dintre componentele competenței), în raport cu specificul modelului didactic al disciplinei care presupune o perspectivă comunicativă de învățare, nu prin bifare lineară. Cantitatea de informații se raportează parțial la programă. Numărul și tipul de sarcini de lucru din manual sunt neproductive (redundante, de tip individual). Nu există decât extrem de rar trimiteri la viața și experiențele copiilor. Atunci când se face referință la experiențe formative de viață, aceasta se realizează prin utilizarea de texte literare (prelucrate, în genere) cu tentă moralizatoare.

Cantitatea de informații dintr-o lecție este rațională în mică măsură spre mediu, în raport cu vârsta elevilor. Lipsa de logică a prezentării conținuturilor îngreunează procesul de învățare. Informațiile furnizate sunt în măsură mică reprezentative, mai ales pentru literatură și comunicare. Textele au o tematică nereprezentativă pentru copiii de azi, unele realități surprinse în aceste texte fiind depășite, iar limbajul este uneori încărcat de arhaisme, îngreunând receptarea textului. Textele din literatura contemporană sunt puține. La clasa a II-a, de exemplu, informațiile din manual sunt în măsură mică apreciate ca reprezentative, deoarece nu se structurează în funcție de demersul specific competenței de comunicare, ci de demersul tradițional care pune accent pe lexic (cu încărcătură arhaică pronunțată), gramatică, ortografie, scris, compuneri etc. Textele sunt prelucrate după fragmente literare și sunt greoaie și nerelevante pentru universul imediat de viață al elevilor. Textele cuprind și adaptări ale unor legende sau prelucrări ale unor motive cu tentă de educație patriotică (v. *Moștenirea urmașilor*, p. 56). Ulterior, la activitatea de tip „exersăm” li se cere copiilor *Explicați înțelesul propoziției „Țara nu va muri niciodată”*. Nu sunt abordate informații de tip funcțional decât accidental și strict în interiorul fragmentului de unitate declarat în *Cuprins* ca atare, iar la nivel lexical - preocuparea centrală a autorilor - limbajul nu e de actualitate, ci valorifică intențiile poetice sau cuvintele și structurile arhaice.

Informațiile sunt în mică măsură esențializate, deoarece sunt puse aspecte minore alături de lucruri importante, astfel încât elevii nu au cum să înțeleagă să deosebească elementele de bază de celelalte. Elementele abordate preponderent (lexicale, ortografice) sunt tratate tradițional și în sine, nu integrate în sarcini motivante și cu justificare la nivelul comunicării.

Metodele de cunoaștere sunt evidențiate în mică măsură și nu apar în mod explicit. Prevalează metode de tip tradițional. Anumite sarcini de învățare propun activități de observare, dar cu o anvergură limitată. De exemplu, la clasa a IV-a, Ed. Aramis, metodele aplicate sunt tradiționale, fiind lipsite de logică în multe situații. Metodele moderne sunt aplicate nepotrivit, așa cum este cazul portofoliului. Până și în situația în care organizarea clasei se face modern, pe grupe sau în perechi, exercițiile pe care trebuie să le rezolve elevii sunt tot de tip tradițional, nestimulând descoperirea sau colaborarea.

Activitățile de tip investigativ sunt prezente în mică măsură. La clasa a II-a, de exemplu, există o dependență mare față de textul prezentat, explorarea acestuia realizându-se prin întrebări limitative și repetitive în ansamblul manualului. La sfârșitul șirului de întrebări apare frecvent câte o întrebare cu tentă moralizatoare (*Ce învățatură se desprinde din text?*, p.60), ideologică sau care favorizează stereotipul sociocultural.

Conținuturile au în mică măsură deschideri interdisciplinare. Apar uneori legături cu istoria, cu muzica, cu religia (prin conținuturi legate de sărbători și obiceiuri tradiționale).

Conținuturile nu valorifică aspecte ale educației nonformale (surse diverse, TIC, mass-media). Această carență a manualelor analizate este gravă nu doar în raport cu principiile de învățare referitoare la nevoile copiilor de această vârstă, ci și în raport cu modelul didactic al disciplinei.

Nu sunt identificate conținuturi cu caracter discriminatoriu.

### **Propuneri**

- Utilizarea unei abordări inter și transdisciplinare.
- Integrearea elementelor de educație nonformală.
- Introducerea unui barem privind corectitudinea exprimării și adecvarea stilistică, în momentul evaluării manualelor.
- Consultarea specialiștilor în domeniul obiectului de învățământ, la evaluarea manualelor, precum și în evaluarea tehnoredactării.
- Reducerea numărului de texte de lectură.
- Tematica textelor să fie mai apropiată de realitatea zilelor noastre.
- Realizarea unei legături logice între cele trei domenii ale specialității (limbă, literatură, comunicare).
- Textele de bază să fie mai mari pentru a se automatiza lectura.

### *La nivelul învățământului gimnazial*

Modalitățile de configurare a conținuturilor sunt apreciate ca fiind la nivel mediu corespunzătoare și în concordanță cu specificul modelului didactic al competenței de comunicare, fără a fi însă și suficiente.

Conținuturile determină, organizează și favorizează, în mare măsură, învățarea, deși strategiile didactice nu se remarcă prin modernitate, deschidere sau caracter ludic. Se pierde astfel din potențialul interactiv necesar atât pentru organizarea strategiilor de învățare, cât și pentru achiziția componentelor competenței de comunicare (în special, a registrului interacțiunii orale).

Este apreciată cu un scor mediu, cu tendință spre maxim în anumite situații, prezența următoarelor elemente: texte narative și poetice, texte cu valoare funcțională, texte explicative, texte pentru analiză, imagini, fotografii, desene, tehnici de studiu, date informative, definiții, citate, întrebări de fixare, întrebări exploratorii, rezumate, sinteze, cronologii, biografii, dicționare.

Se apreciază că texte cu valoare funcțională, texte nonliterare sunt prea puține și nu sunt valorificate pentru a pregăti elevul pentru viață (vezi clasa a VIII-a). În selecția de texte literare pare să piardă din vedere echilibrul necesar dintre interesul temei pentru elevi și diversitatea limbajului, evitându-se astfel concentrarea preponderentă asupra forme de comunicare și registre de limbă inactuale. De exemplu, la clasa a VI-a se constată prezența a prea multe texte din scriitori pașoptiști.

Componenta vizuală a manualelor este deficitară, ceea ce limitează impactul acestora atât asupra învățării, cât și asupra desfășurării coerent metodologic a procesului de formare a competenței de comunicare. Există multe imagini și fotografii, însă calitatea reproducerii lor afectează procesul de învățare. Există multe reproduceri, însă în alb-negru (sau colorate în roz, la clasa a VII-a!), fără claritatea și atractivitatea necesare desfășurării unei sarcini de învățare (element decisiv pentru comunicarea orală, de exemplu), prea mici ca dimensiune și înghesuite în text. Fotografiile sunt, de asemenea, în alb-negru, ceea ce afectează claritatea și conduce la scăderea interesului față de ele, în condițiile în care ar trebui să-i apropie pe copii de realitate imediată sau cea culturală.

Modelele de realizare a unor sarcini de lucru privesc preponderent realizarea exercițiilor de gramatică, și mai puțin abordarea literaturii. Nivelul tehnicilor de studiu este deficitar, chiar dacă pot fi recuperate implicit din formulările exercițiilor și al activităților de învățare (dependente totuși de o abordare de tip microcosmos, punctuală, a domeniului direct vizat, nu din perspectiva amplă a competenței de comunicare). În special, la literatură, prezența explicită a acestora este absolut necesară, în vederea formării unui stil de lucru la elev (potrivit principiului „a învăța să înveți” enunțat în programă).

Cantitatea de informații furnizate de manual este apreciată ca fiind medie. Există o tendință spre minim în raport cu numărul de ore prevăzut în planul cadru (vezi clasa a VII-a, a VIII-a) deoarece se apreciază că ar trebui predat în fiecare oră pentru a acoperi informația specifică disciplinei.

Cantitatea de informații are o tendință spre inflație, deoarece: fie lipsește suportul aplicativ al exercițiilor, în raport cu modelul disciplinei, și o sistematizare corespunzătoare a conținuturilor; fie strategiile utilizate sunt mai puțin stimulative, iar metodele alternative privind învățarea și evaluarea să nu fie luate în calcul în mod pertinent la nivelul organizării informațiilor prin sarcini de lucru adecvate.

Volumul, diversitatea, extensia și natura informațiilor cuprinse în manual respectă, în general, vârsta elevilor (la clasa a VIII-a se constată prezența unor informații care depășesc vârsta elevilor).

Se apreciază cu un scor mediu densitatea informațiilor în cadrul unei lecții. Raportul dintre cantitatea și nivelul de abstractizare la care sunt abordate conceptele, metodele și conținuturile specifice și vârsta elevilor este echilibrat. Sunt elevi pentru care cantitatea de informații e prea mare pentru că nu au format un stil de învățare.

Se apreciază cu un scor mediu spre maxim disponerea informațiilor: informațiile incluse sunt esențiale atât pentru profilul academic al disciplinei, cât și pentru natura competențelor stabilite în programa școlară; informațiile incluse sunt esențiale deși uneori, apar amănunte care diluează informația; informațiile alese sunt reprezentative și pertinente, modelul utilizat pentru prezentarea acestora fiind cel comunicativ-funcțional.

La nivelul structurii conținuturilor și al organizării învățării se obține un scor mediu pentru itemii analizați. Astfel, se apreciază că aparatul conceptual este acceptabil, însă spre sfârșitul ciclului gimnazial, informațiile sunt fie depășite, fie neimportante, fie lipsesc chiar (vezi informațiile despre conținuturile de la comunicare). Lipsa unui echilibru la nivelul textelor-suport literare pentru literatură și pentru limbă, multe fiind din secolul al IX-lea sau din prima jumătate a secolului al XX-lea, scad mult atractivitatea domeniului, precum și motivația pentru învățare.

La nivelul metodelor de cunoaștere se înregistrează un scor mediu, cu specificarea că metodele aplicate nu sunt explicitate sau o tendință către segmentul tradițional.

Activitățile de tip investigativ înregistrează un scor minim. Anumite sarcini de lucru conduc, intuitiv către astfel de rezultate (v. clasa a VII-a: prezentarea unui eveniment cultural, programul de spectacol, fișa de bibliotecă, cronică de film etc.; clasa a VIII-a: uneori este prezentă o rubrică de muncă independentă la care elevul ar trebui să facă o asemenea activitate).

Deși domeniul disciplinei are un potențial mare de deschidere interdisciplinară, totuși scorul obținut este minim. Pot fi făcute ușor conexiuni cu istoria (propriu-zisă, a vieții cotidiene, a mentalităților), religia și istoria religiilor, artele plastice, și nu numai, însă acest demers este lăsat la latitudinea profesorului. Exploatarea interdisciplinară a fondului de imagini este stânjenită de calitatea slabă a acestora (ceea ce face ca atunci când apare un exercițiu de acest fel, acesta să fie imposibil de realizat).

Conținuturile nu valorifică aspecte ale educației nonformale decât într-o măsură nesemnificativă. Este puțin explorat segmentul mass-media, prin programul de spectacol, cronică cinematografică. Nu apar deloc sarcini de învățare care să implice TIC.

### **Propuneri**

- Utilizarea unor texte contemporane la literatură.
- Racordarea domeniului de învățare la viața reală.
- Introducerea unor seturi de exerciții diverse și consistente sub aspect cantitativ și calitativ, în acord cu imperativele programei.
- Introducerea unor lecții care să valorifice abordarea inter, pluri și transdisciplinară.
- Conceperea unor activități de învățare care să utilizeze TIC.
- Utilizarea imaginilor color (utilizarea a patru culori) și regândirea, în unele puncte, a aspectului grafic.
- Predarea limbii pornind de la text sau de la o situație de comunicare adecvate.
- Dezvoltarea competențelor de comunicare orală plecând de la situații reale, nu de la texte literare.
- Reducere numărului de texte literare de bază.
- Esențializarea teoriei și plasarea în pagină mai clar.

### *La nivelul învățământului liceal*

Conținuturile sunt corespunzătoare și suficiente în mare măsură, în ciclul superior al liceului. Ele determină, organizează și favorizează învățarea, în armonie cu strategiile didactice care le însoțesc și constituie un suport științific necesar profesorului, chiar dacă se impun și anumite extinderi/selecții în vederea completării/sintetizării informațiilor. Sunt prezente în mare măsură textele narative, poetice și dramatice, textele funcționale, textele explicație, textele de analiză, tehnicile de lucru, întrebările de fixare, întrebările exploratorii etc. Prezența imaginilor, a fotografiilor și a desenelor, precum și modelele de realizare a unor sarcini de lucru, este apreciată în măsură medie. În ciclul inferior al liceului, modalitatea de concretizare a conținuturilor este adecvată în măsură medie.

Cantitatea de informații este rațională în raport cu numărul de ore din planul cadru la nivelul ciclului superior al liceului. Informația este prea densă pentru numărul de ore prevăzut în planul cadru. Ar trebui realizată o corelație adecvată între cele două aspecte. La clasa a X-a, aprecierea este minimă, informația fiind considerată mult prea densă pentru numărul de ore prevăzut în planul cadru. Corelația dintre cantitatea de informații și numărul de ore are o apreciere maximă la clasa a IX-a.

În raport cu specificul disciplinei, informația este rațională, bine selectată și reprezentativă în mare măsură. La clasa a IX-a, aceasta este uneori insuficientă și lacunară. Se apreciază în mare măsură că volumul, diversitatea, extensia și natura informațiilor cuprinse în manualele analizate respectă, în general, vârsta elevilor și facilitează, treptat, transferul înspre noile conținuturi și competențe, specifice ciclului liceal.

Raportul dintre cantitatea și nivelul de abstractizare la care sunt abordate conceptele, metodele și conținuturile specifice și vârsta elevilor este echilibrat pe întreg parcursul liceului. Informațiile incluse sunt esențiale atât pentru profilul academic al disciplinei, cât și pentru natura competențelor și a valorilor și atitudinilor ce se cer formate la elevi, prin programele școlare, la nivelul liceului. Reprezentativitatea conținuturilor furnizate de manuale este apreciată în mare măsură, cu excepția clasei a IX-a, unde se înregistrează o apreciere medie, deoarece manualul nu acoperă pe deplin informațiile necesare, în raport cu rigorile disciplinei Limba și literatura română.

Referitor la structura conținuturilor și la organizarea învățării, sunt evidențiate în mare măsură conceptele fundamentale de cunoaștere. Demersurile de cunoaștere sunt prezente în mod implicit, prin activitățile de învățare propuse.

Deschiderile interdisciplinare ale conținuturilor sunt apreciate în mare măsură, la clasa a IX-a și a XII-a, și în măsură medie, la clasa a X-a și a XI-a.

Se apreciază că sunt valorificate aspecte ale educației nonformale prin intermediul conținuturilor, mai puțin resursele TIC). De exemplu, la clasa a XI-a, sursele diverse sunt reprezentate de diferite dicționare și lucrări de specialitate la care trimite manualul, de ecranizările sau punerea în scenă a unor opere literare, care pot fi vizionate la clasă, de trimiterile făcute, uneori, către mass-media, prin exercițiile de limbă și comunicare. Lipsesc activități concrete de învățare care să vizeze abordarea TIC.

Conținuturile, precum și imaginile din manualele analizate, nu au caracter discriminatoriu.

### **Propuneri**

- Echilibrarea genurilor literare la nivelul textelor-suport (epic, liric, dramatic).
- Schimbarea și adăugarea unor texte literare-suport (la clasa a IX-a).
- Accentuarea dimensiunii inter-, pluri- și transdisciplinare a manualului.
- Introducerea, la finalul manualului, a unui mini-dicționar/glosar de concepte specifice nivelului de dezvoltare științifică al elevilor.
- Introducerea unor lecții care să valorifice TIC.
- Atașarea unui CD care să conțină interferențe ale literaturii cu alte arte, imagini sau filme de epocă, interviuri cu personalitățile studiate etc.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

#### *La nivelul învățământului primar*

Organizarea și conducerea învățării propuse de manual relevă o prezență medie spre minim a metodelor de învățare activă. Sunt identificate sarcini de lucru care au în vedere



descoperirea de către elev a noțiunilor noi pe baza observației care sunt utilizate mai ales la limbă și care presupun ilustrații însoțite sau nu de text. Sarcinile de lucru în perechi sau în grup, nu sunt stimulative deoarece exercițiile sunt construite după model tradițional. În foarte multe situații, sarcinile de lucru simulează învățarea activă, cum se poate observa, de exemplu, la clasa a II-a. La acest nivel de studiu, nu există activități de învățare/sarcini de lucru care să creeze oportunități de învățare activă, prin interacțiune comunicativă cu ceilalți elevi și/sau cu profesorul. Nefiind abordată componenta de comunicare orală în ansamblul manualului, atunci această carență este și mai evidentă.

În manualele analizate, nu există sarcini de lucru diferențiate. În ansamblu, sarcinile de învățare sunt accesibile, însă diversitatea aceasta este limitată, fiind prea repetitive și monotone, adeseori, incoerente și confuze. Exercițiile de repetare sunt destul de ușoare, neacoperind toate conținuturile vizate într-o unitate. Sunt absente sarcinile privitoare la comunicare, iar sarcinile referitoare la abordarea limbii sunt inegale ca număr și ca distribuție a gradului de dificultate de la o lecție la alta. Nu apar exerciții de dezvoltare decât extrem de rar. Se apreciază că sarcinile de lucru formulate nu duc la atingerea finalităților, deoarece acestea nu au conexiune cu viața reală și nu pun elevii în situații reale de comunicare, orală sau scrisă, potrivit prevederilor din programă.

Manualele analizate nu propun activități de învățare care să stimuleze lectura. Textele sunt prelucrate, în cea mai mare parte, după texte literare, au teme neinteresante în raport cu universul de viață al elevilor. În genere, manualele nu au activități de învățare care facilitează comunicarea și interacțiunea, cu excepția manualului de clasa a IV-a, EDP. Trimiterile la interacțiunea elev-elev sunt false, ele doar anunțând că ar fi o activitate interactivă. De exemplu, la clasa a II-a, *jocul de rol* este cel mai adesea o activitate individuală, pe teme legate de textul din cadrul unității, nu de situații cotidiene de comunicare.

Nu au fost identificate activități de învățare/sarcini de lucru care să vizeze reflecția asupra experiențelor proprii de învățare. În manuale, nu apar decât rar activități de învățare care să încurajeze învățarea autonomă (activități de proiect, activități în perechi/pe grupe).

Referitor la motivația pentru învățare, în mod clar, manualele nu sunt stimulative, deoarece sunt neatractive și au o tematică învechită, ruptă total de realitățile și nevoile cotidiene. Manualele analizate au un indice minim de apreciere privind reușita de a stârni interesul elevului deoarece tematica este învechită, exercițiile sunt monotone și limitative, iar interacțiunea comunicativă este impropriu abordată, ceea ce le face să nu fie, în fapt, adecvate vârstei și nivelului de dezvoltare al elevilor.

La nivelul accesibilității manualelor, se observă existența unor scoruri foarte mici. Limbajul nu este clar, în toate manualele fiind prezent un limbaj inadecvat unei bune comunicări, iar lexicul este, în mare parte, rupt de realitatea cotidiană la toți anii de studiu. Limbajul utilizat în manuale, în texte și sarcini de lucru, nu este adecvat în raport cu nevoile de comunicare ale elevilor și nu se adresează adecvat elevului, provocând confuzii în momentul interpretării acestora. De exemplu, la clasa a II-a, în dialogul dintre un băiețel și o fetiță: - *Astăzi m-am întâlnit cu prietenul meu*; - *Eu am fost în vizită la amicul meu*. (p. 72), miza exemplului nu este exersarea unei situații de comunicare sau a unor acte de vorbire, ci exersarea cuvintelor cu înțeles asemănător. În alte situații, registrul comunicării cotidiene nu este exploatat, pentru a putea da semnificația corespunzătoare registrului liric sau arhaic.

Sarcinile de lucru nu sunt totdeauna formulate clar și nu acoperă diversitatea situațiilor de învățare. O lipsă a manualelor se manifestă în exemplele de interacțiuni verbale

(Construcția frazelor este determinată în exemplele de dialoguri de un criteriu extern comunicării: exersarea situațiilor în care sunt utilizate semnele de punctuație (virgula, două puncte, vezi p. 58, 59), ceea ce produce confuzii și promovează modele de vorbire artificială.

Imaginile sunt prezente în măsură medie, însă calitatea acestora și așezarea în pagină nu susțin întotdeauna activitatea de învățare. Imaginile sunt cam demodate, poate și din cauza tematicii învechite. Fotografiiile sunt puțin prezente. Se utilizează frecvent desene pentru construirea suportului necesar desfășurării unei situații de comunicare. În acest caz, se înregistrează cele mai multe eșecuri în susținerea sarcinilor de învățare, deoarece imaginea are un rol determinat pentru exersarea competențelor de comunicare orală (situație, context, interlocutori, selecția adecvată a replicilor) elemente grafice din manual sunt foarte clare și explicite, susțin/îmbogățesc sensul textelor și facilitează înțelegerea conținuturilor. Desenele mici sunt adeseori neclare și nu pot ajuta elevul la rezolvarea sarcinii de învățare. Culorile sunt neatractive. Ca resurse suplimentare, apar minidicționare. Uneori apar texte pentru lectură suplimentară, după cum e specificat în cuprinsul manualului.

În manualele analizate, există, explicit sau implicit, activități de evaluare la sfârșitul fiecărei lecții. Conținuturile predate sunt evaluate și la sfârșit de unitate prin exerciții recapitulative și prin teste, însă acestea nu acoperă conținuturile unității integral, lipsind, uneori, itemii pentru comunicare, iar cei pentru limbă fiind sunt foarte simpli. Se apreciază că sarcinile de evaluare nu susțin învățarea. Ca modalitate complementară de evaluare este identificat portofoliul, fără să apară instrucțiuni de utilizare a acestuia în acest sens. Adeseori, portofoliul reprezintă o simplă activitate de muncă individuală, în stilul sarcinilor cu care deja elevul este obișnuit din unitățile de învățare (*transcrie, citește..., selectează, notează*).

Promovarea valorilor se face implicit. Pentru nivelul atitudinilor și comportamentelor, există la fiecare unitate elemente cu impact „civic”, în unele situații cu tendință către ideologizare sau către formarea imaginii stereotipe în domeniul percepției faptelor istorice. La clasa a III-a, nu există deschideri către promovarea valorilor, decât prin trimiteri la aspecte ale istoriei naționale prin texte a căror calitate literară este scăzută. În celelalte manuale, sunt vizate implicit elemente privind muzica românească, folclorul, arta plastică.

Manualele nu promovează legătura cu viața reală la niciun nivel (text, imagini, sarcini). În plus, lipsa secvențelor specifice prin care să fie formată competența de comunicare orală conduce către izolarea domeniului într-un univers tradițional al disciplinei. Textele învechite ca limbaj și tematică fac manualele străine de preocupările copiilor de azi.

### **Propuneri**

- Utilizarea metodelor complementare pentru organizarea sarcinilor de învățare interactive.
- Introducerea unor sarcini de învățare care să stimuleze motivația și implicarea în propria formare.
- Utilizarea unor sarcini de lucru care să dezvolte capacitatea de (auto)evaluare. Dat fiind modelul disciplinei, aceste aspecte nu au impact doar asupra strategiilor de învățare, ci și a strategiilor de comunicare, care presupun cunoștințe, deprinderi și atitudini validate în situații reale.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Este necesară corelarea acestor informații cu cele obținute în urma analizei relației programă-manual, deoarece carențele existente la nivelul respectiv se vor repercuta și asupra

valorii de instrument de lucru a manualului. Astfel, analiza manualelor din perspectiva organizării și conducerii învățării pune în evidență următoarele aspecte:

Referitor la stimularea învățării active prin intermediul manualului, se înregistrează un scor minim, în ciuda faptului că există propuneri de acest fel în cadrul programelor școlare. Se apreciază că sarcinile de lucru nu au în vedere descoperirea de către elev a noțiunilor noi pe baza observației, rezolvarea de sarcini pe baza cunoștințelor anterioare.

Nu sunt prezente: metoda problematizării, portofoliul, dezbateră, învățarea pe grupe etc., care să valideze didactic lecțiile de literatură, dar mai ales pe cele de comunicare. Nu se propun proiecte care să implice participarea elevilor. Face excepția clasa a VI-a, unde există o serie de metode de învățare activă.

Manualele nu conțin sarcini de lucru diferențiate.

Relevanța activităților de învățare pentru atingerea competențelor specifice pune în evidență următoarele situații, prin marcarea afirmativă sau negativă a prezenței lor, nu și a frecvenței. Astfel,

- sarcinile de învățare nu sunt apreciate ca fiind accesibile (mai puțin la clasa a VI-a);
- exercițiile de repetare sunt accesibile (nu propun contexte noi și variate în care elevul să-și aplice cunoștințele);
- exercițiile de dezvoltare sunt considerate accesibile (la clasa a VIII-a, aceste exerciții sunt rare);
- se apreciază că sarcinile de lucru conduc la atingerea finalităților propuse (în raport cu ceea ce manualul își asumă din programă).

Manualele de Limba și literatură română au ca model didactic dezvoltarea competenței de comunicare. Neatingerea acestui scop presupune un dublu eșec, atât la nivelul strategiilor de învățare, cât și al conținuturilor de comunicare propriu-zise. Se constată că activitățile de învățare care facilitează competența de comunicare prezente în manuale se referă la stimularea lecturii, prin sugestiile de lectură suplimentară de la sfârșitul capitolelor. În schimb, interacțiunea comunicațională nu este atinsă prin sarcini de lucru pentru activități în echipă sau în pereche, sau e nesemnificativ dezvoltată în raport cu ansamblul manualului și cu modelul disciplinei. De asemenea, nu sunt semnalate activități care să vizeze reflexivitatea și învățarea autonomă. Referitor la motivația pentru învățare, se apreciază că manualele nu sunt stimulative în acest sens (face excepție manualul de clasa a VI-a analizat), având o tematică îndepărtată de universul de referință al elevilor și de nevoile lor reale.

Se apreciază cu un scor mediu spre maxim că manualele sunt adecvate vârstei și nivelului de dezvoltare al elevilor. Acest grad de adecvare se raportează la ansamblul manualului, ceea ce nu exclude observațiile privind capacitatea acestuia de a stârni interesul elevului, fiind învechite, cu o abordare improprie a părții de comunicare, care nu este ancorată în realitate, și cu exerciții monotone (vezi clasa a VIII-a). Limbajul este clar, iar construcția frazelor este adecvată. Sarcinile sunt formulate clar, sunt relevante și acoperă diversitatea situațiilor de învățare (mai puțin la clasa a VIII-a). Scorul de apreciere a limbajului tinde către maxim de punctaj (cu anumite excepții la clasa a VIII-a, unde aprecierea medie este mai frecventă).

Accesibilitatea imaginilor și a suporturilor grafice, precum și a resurselor suplimentare, este apreciată cu o valoare medie. Intenția acestora de a susține activitatea de învățare nu este susținută prin exigența grafică (în anumite situații, absolut neclare), tehnică și compozițională. Accesibilitatea imaginilor și a elementelor grafice scade datorită faptului că nu sunt color, au un format mic, sunt întunecate, nu reprezintă decât în foarte mică măsură reproduceri după opere de artă, fiind fotografiile sau schițe în creion.

Componenta de evaluare din manuale vizează următoarele aspecte:

- prezența explicită a activităților de evaluare este identificabilă explicit doar cu referire la cunoștințele de gramatică și poate fi luată în considerare, în mod implicit prin rubrici precum „Folosii-vă cunoștințele!”, „Verificați-vă cunoștințele!” (clasa a VII-a);
- se observă că în manual fie nu există teste, fie există, dar verifică doar unele competențe sau nu acoperă conținuturile unității integral;
- modalități complementare de evaluare nu există explicit, ceea ce reprezintă o carență importantă a manualelor;
- sprijinul acordat învățării prin sarcinile de evaluare este apreciat la o valoare medie (manualul de clasa a VI-a analizat obține o apreciere mai bună).

Modalitatea de reflectare a universului referențial al elevului este apreciată pozitiv, în raport cu deschiderea oferită către promovarea valorilor, a atitudinilor și a culturii, dar printr-o abordare implicită. În schimb, din perspectiva legăturilor cu viața reală a elevului, aprecierea este negativă, deoarece nu există o explorare adecvată, mai ales prin lecțiile de comunicare, și bine ancorată în realitatea prezentului și în cotidian.

În ceea ce privește elementele de tehnoredactare, sunt utilizate modalități diverse de structurare a lecțiilor.

### **Propuneri**

- Să se recomande metodele active de învățare și interacțiunea comunicațională.
- Introducerea unor teste standardizate, care să acopere, în mod integrator, limba, literatura și comunicarea.
- Evaluarea să aibă în vedere și metodele alternative.
- Modelele propuse la sfârșit de unitate să vizeze majoritatea conținuturilor din unitate și să acopere toate cele trei domenii.

### *La nivelul învățământului liceal*

La nivelul organizării și conducerii învățării propuse de fiecare manual analizat, se constată că învățarea activă este stimulată în mare măsură. De exemplu, la clasa a XI-a, se apreciază că activitățile de învățare și exercițiile propuse sunt, în general, stimulative (studiul de caz, dezbateră, conversația, problematizarea, portofoliul, învățarea pe grupe etc.) și validează didactic atât lecțiile de literatură, cât mai ales pe cele de comunicare. Manualele cuprind sarcini de lucru diferențiate, mai puțin la clasa a IX-a.

Activitățile de învățare sunt apreciate ca fiind relevante pentru realizarea competențelor specifice și sunt considerate a fi accesibile la clasa a IX-a și a X-a și ca având un grad mediu de accesibilitate la clasa a XI-a și a XII-a.

Manualele propun activități de învățare care facilitează lectura, de exemplu, în cadrul lecțiilor de literatură, unde există sugestii de lectură critică suplimentară, precum și prin propunerile de la sfârșitul manualului. Interacțiunea comunicațională este facilitată atât pe verticală (elevi – profesor), cât și pe orizontală (elev – elev). Există numeroase exerciții/activități care presupun lucrul în echipă. Acest aspect nu este prezent în manualul de clasa a X-a analizat, unde interacțiunea comunicativă este puțin reprezentată. Activitățile de învățare care stimulează reflexivitatea sunt prezente, în genere, mai puțin la clasa a IX-a. Învățarea autonomă este stimulată în toate manualele analizate, prin unele teme de studiu individual, prin dezvoltarea competenței de argumentare și contraargumentare, a celei critice, prin oferta de muncă independentă etc.

Se apreciază că toate manualele analizate sunt stimulative și atractive. De exemplu, la clasa a IX-a, motivația pentru învățare este stimulată prin tipurile de activități propuse: exerciții adecvate, provocatoare, imaginative, lucrul în echipă, proiectele, investigațiile, jocul de rol etc.

Manualele sunt adecvate în mare măsură vârstei și nivelului de înțelegere al elevilor, fiind susținute de elemente auxiliare specifice (dicționare, explicații, definiții, citate, rezumate etc.). Limbajul de specialitate, precum și cel instrumental, se remarcă în mare măsură prin claritate și printr-o construcție a frazelor adecvată. Sarcinile de lucru sunt în mare măsură adecvate.

Imaginile și elementele grafice susțin în mare măsură activitatea de învățare și înțelegerea conținuturilor, în ciclul superior al liceului, și în măsură medie, în ciclul inferior. În cea de-a doua situație, se apreciază că atractivitatea imaginilor și a elementelor grafice scade datorită faptului că nu sunt color, au un format mic, sunt întunecate, nu reprezintă decât în foarte mică măsură reproducerea după opere de artă, fiind fotografiile sau schițe în creion. Interesul și curiozitatea elevilor sunt stimulate în mare măsură prin intermediul imaginilor și al elementelor grafice (cu excepția clasei a IX-a, unde aprecierea este medie). Resursele suplimentare susțin învățarea în mare măsură, prin sugestiile de lectură suplimentară, fișierele bibliografice, activitățile independente propuse etc.

Componenta de evaluare este reprezentată prin activitățile de evaluare prezente în mod explicit (mai puțin la clasa a X-a). Testele, însoțite de un barem, sunt prezente în toate manualele analizate, cu excepția clasei a IX-a. Modalitățile complementare de evaluare sunt menționate explicit, mai puțin la clasa a X-a, unde nu sunt menționate explicit, dar pot fi valorificate în cadrul anumitor teme (dosarul critic al unui scriitor, caracterizarea personajului, evoluția unei specii etc.). Se apreciază că sarcinile de evaluare (care nu sunt numite ca atare) susțin în mare măsură învățarea, la nivelul superior al liceului, și în măsură medie, la nivelul inferior al liceului.

Universul de referință al elevului este reflectat în toate manualele, prin valorile promovate (estetice, morale, sociale, afective, culturale etc.), în mod implicit și explicit. Legăturile cu viața reală sunt realizate mai ales prin lecțiile de comunicare, bine ancorate în realitatea prezentului și în cotidian, aspect susținut prin specificul modelului disciplinei.

### **Propuneri**

- Introducerea, la finalul manualului, a unui minidicționar/glosar de concepte specifice nivelului de dezvoltare științifică al elevilor.
- Introducerea mai multor teste standardizate, eventual la sfârșitul fiecărui capitol, însoțite de barem.
- Introducerea unor titluri explicite pentru unele lecții: *fixare, consolidare, recapitulare, aplicații, evaluare*.
- Utilizarea imaginilor color și regândirea, în unele puncte, a aspectului grafic.

## **LIMBA ȘI LITERATURA MAGHIARĂ**

### **I. Programe școlare**

Modelul disciplinei Limba și literatura maghiară este cel comunicativ-funcțional și presupune formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare. Au fost analizate următoarele programe:

- Programă școlară de Limba și literatura maghiară, clasele I-IV;
- Programă școlară de Limba și literatura maghiară, clasa a V-a;

- Programa școlară de Limba și literatura maghiară, clasa a VI-a;
- Programa școlară de Limba și literatura maghiară, clasa a VIII-a;
- Programa școlară de Limba și literatura maghiară, clasa a XII-a.

### **Nota de prezentare**

La nivelul gimnaziului, curriculumul pentru disciplina *Limba și literatura maghiară* a fost realizat din perspectiva competențelor, în 2009, și are următoarea structură: *Nota de prezentare, Valori și atitudini, Competențe Generale (CG), Conținuturi corelate cu competențe specifice (CS)*.

În urma analizei, se apreciază că actualul curriculum promovează noul model didactic de predare-învățare a limbii și literaturii maghiare în gimnaziu. Curriculumul este flexibil, permițând soluții alternative la selectarea textelor literare și a conținuturilor lingvistice pe care o vor realiza autorii de manuale și chiar profesorii. Totuși transformarea curriculumului vechi într-unul nou bazat pe competențe s-a realizat în grabă, așadar are multe puncte slabe.

La nivelul liceului, curriculumul pentru disciplina *Limba și literatura maghiară* a fost realizat din perspectiva competențelor, în 2006, și are următoarea structură: *Nota de prezentare, Competențe Generale (CG), Valori și atitudini, Competențe specifice (CS) corelate cu conținuturi, Recomandări privind conținutul învățării, Recomandări privind lecturile*. Este descrisă structura programei, numărul de ore, definițiile: trunchi comun și curriculum diferențiat. Modelul comunicativ-funcțional al disciplinei este promovat și presupune studiul integrat al limbii, al comunicării și al literaturii, în vederea consolidării competențelor de comunicare orală și scrisă și a deprinderilor de lectură (capacitatea de a înțelege și de a interpreta textele, de a fi un cititor competent și autonom, capacitatea de a înțelege dintr-o perspectivă personală viziunea despre lume, despre condiția umană sau despre artă exprimate în textele studiate).

### **Competențele generale și specifice**

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

În cadrul modelelor analizate, se apreciază cu un scor mediu prezența unor competențe generale, care reflectă în mare măsură specificul domeniului științific al disciplinei limba și literatura maghiară. Pot fi luate în considerare și anumite competențe generale noi, care să includă formarea valorilor, formarea și dezvoltarea motivațiilor și a atitudinilor, a gândirii critice, prin interiorizarea valorilor literare/estetice/comunicative/culturale. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu.

Competențele specifice sunt realizabile, în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Se apreciază necesitatea dezvoltării unor competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. De exemplu, la clasa a VI-a, pentru competența generală nr. 4 (*Capacitatea de formulare a textului*) se pot include și alte competențe specifice, cum ar fi: strângerea și sistematizarea informațiilor din lexicoane și enciclopedii sau de pe internet. Nu sunt necesare restrângeri de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale.

### **Comentarii, propuneri**

Este necesară elaborarea competențelor specifice pentru următoarele competențe generale: dezvoltarea aptitudinilor de învățare autonomă la *Limba și literatura maghiară*, cunoștințe despre limbă și cunoștințe despre literatură. Este necesară revizuirea competențelor generale și specifice care urmăresc modelul comunicativ-funcțional bazat pe dezvoltarea celor patru

deprinderi integratoare (ascultarea, exprimarea orală, lectura, exprimarea scrisă), deoarece acestea nu acoperă în totalitate așteptările societății din zilele noastre, principiile promovate de Consiliul Europei: plurilingvism, diversitate lingvistică, comunicare interculturală, cetățenie democratică, învățare pe tot parcursul vieții, coeziune socială.

Competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului.

### **Comentarii, propuneri**

Competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului pentru gimnaziu prin formarea competențelor care să răspundă așteptărilor față de școală ale comunității, ale angajatorului sau ale nivelurilor de învățământ următoare. Multe din așteptările acestea sunt formate în clasa a VIII-a, de exemplu: formularea unor judecăți estetice, folosirea unor tehnici de argumentare variate în contexte diferite, demonstrarea competenței de a susține propriile opțiuni etc. La clasa a VI-a, se recomandă folosirea unei varietăți de limbaje și de instrumente pentru a transmite idei, experiențe și sentimente, cunoașterea și utilizarea eficientă și corectă a codurilor, a limbajelor și a convențiilor aparținând terminologiei limbii și literaturii maghiare etc.

Competențele generale/competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Competențele generale prezintă dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul, înregistrând un scor maxim. Competențele specifice se articulează în mare măsură coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline. De asemenea, competențele specifice sunt reprezentative, pe verticală, coerente și conforme competențelor generale. Au o formulare concisă și sunt corelate cu nevoile reale de dezvoltare a personalității elevului.

Referitor la coerența internă a programelor, se apreciază cu un scor maxim existența unei relații logice și coerente între competențele generale și competențe specifice. În cea mai mare parte a programei există o relație logică între competențele specifice și conținuturi, considerate a fi, în mare măsură, relevante pentru realizarea competențelor. La clasa a VI-a, această relație este apreciată cu un scor mediu, pentru unele competențe specifice fiind considerate necesare anumite detalieri.

Se apreciază cu un scor mediu, modul în care elementele programei școlare promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare. Aprofundarea acestor elemente este necesară la nivelul întregului ciclu gimnazial.

### **Comentarii, propuneri**

Conținuturile lingvistice și tematice favorizează legături interdisciplinare cu istoria, muzica, arta plastică, etnografia. Unele conținuturi prevăd abordări pluridisciplinare, interdisciplinare și, mai puține, transdisciplinare. Sunt necesare abordări pluridisciplinare, interdisciplinare sau transdisciplinare mai aprofundate, în curriculumul școlar.

### **Recomandări**

- Identificarea eventualelor rupturi existente între ciclul primar și gimnazial, atât în ceea ce privește conținuturile, cât și metodologia predării, în raport cu modelul disciplinei care presupune dezvoltarea competențelor de comunicare.

- Analiza structurii actuale, realizată din perspectiva formării de competențe pentru eliminarea elementelor introduse în mod formal, prin regândirea întregului demers de proiectare.
- Realizarea unor coordonări interdisciplinare stimulative pentru dezvoltarea în relație a conținuturilor de la limba română și a celor de la limba maghiară.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Se apreciază cu un scor maxim reprezentativitatea și legitimitatea competențelor generale și a conținuturilor, care reflectă în mare măsură specificul domeniului științific al disciplinei Limba și literatura maghiară. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu.

Se apreciază ca necesară dezvoltarea unor competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. Acest demers ar trebui să surprindă două aspecte. Primul aspect se referă la prezentarea echilibrată a tuturor competențelor. De exemplu, programa de clasa a XII-a cuprinde 12 competențe specifice, ceea ce nu asigură în totalitate realizarea competențelor generale. Al doilea aspect, presupune nevoia de raportare la un profil mediu de formare a elevului. Nu sunt necesare restrângeri de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. Competențele specifice sunt realizabile, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, în măsură medie.

#### **Comentarii, propuneri**

Competențele specifice, în ansamblu, sunt semnificative, sugestive pentru treapta liceală, și nu este necesară completarea cu competențe specifice pentru elevii cu capacități superioare. Dimpotrivă, ele ar trebui „coborâte” la nivelul unui tânăr care nu are pretenția de a deveni filolog.

Numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este apreciat ca insuficient pentru a asigura relația cu competențele generale.

Competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare a absolventului pentru liceu în măsură medie prin formarea competențelor care să răspundă așteptărilor față de școală ale comunității, ale angajatorului sau ale nivelurilor de învățământ următoare.

Competențele specifice sunt considerate a fi semnificative, în ansamblu, pentru nivelul învățământului liceal, însă este necesară completarea și diferențierea lor. Este apreciată prezența competențelor specifice prin care pot fi formate componente privind sensibilizarea și exprimarea culturală și care pun accent pe „cunoașterea apropiată a unor opere și fenomene literare de valoare și prin angajarea elevului în producerea și redactarea unor texte literare și interpretative.

Competențele generale prezintă dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul, înregistrând un scor maxim. Competențele specifice se articulează în mare măsură coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline. De asemenea, pe verticală, competențele specifice sunt reprezentative, clare și în conformitate cu competențele generale.

Coerența internă a programelor este apreciată cu un scor maxim în ceea ce privește relația logică dintre competențele generale și competențele specifice, precum și dintre competențele specifice și conținuturi.

Se apreciază cu un scor maxim, modul în care elementele programei școlare promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.



## Recomandări

- Redistribuirea coerentă a competențelor specifice față de cele 3 competențe generale.
- Creșterea numărului de competențe formative în raport cu profilul de formare al unui tânăr, care trebuie să devină un vorbitor competent și să demonstreze conduite concret identificabile.
- Elaborarea variantelor distincte ale curriculumului de liceu pentru cele două profiluri.
- Elaborarea standardelor curriculare de performanță pentru programele claselor terminale.
- Întrucât obiectivul esențial al curriculumului de Limba și literatura maghiară în liceu este formarea unui cititor avizat, iar examenul de Bacalaureat evaluează deprinderile de analiză a diferitelor tipuri de texte literare și nonliterare și receptarea literaturii din perspectiva cititor-operă, se propune ca unul dintre obiectivele ciclului liceal să fie dezvoltarea spiritului creativ al elevului.
- Excluderea (sau includerea) conținuturilor să se facă în strictă concordanță cu acele competențe pe care liceenii noștri trebuie să le posede, dar despre care rezultatele finale ne-au demonstrat că nu le manifestă (a vorbi și a scrie corect în limba maghiară).

## Conținuturile de învățare

### *La nivelul învățământului gimnazial*

Referitor la volumul cunoștințelor, se apreciază că există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu.

Conținuturile reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina, sunt flexibile, au un caracter orientativ și nu prezintă erori de ordin științific. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu.

Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de formare a elevilor. Nu sunt prevăzute conținuturi diferențiate pentru elevii cu interese specifice și pentru elevii cu performanțe superioare.

### **Comentarii, propuneri:**

Conținuturile pentru clasa a VI-a sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și nivelul general de formare a elevilor. Complexitatea și numărul acestora corespund particularităților de vârstă ale elevilor. Totuși, nu toate conținuturile sunt racordate la nevoile reale, actuale, ale elevilor.

Se observă, de asemenea, o încărcare prea mare a conținuturilor prevăzute pentru capitolul referitor la Elementele de construcție a comunicării, fiind necesară desconggestionarea și reorganizarea conținuturilor la capitolul trei.

Conținuturile sunt apreciate ca fiind semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor, acest aspect primind o apreciere maximă. Această apreciere pune în evidență concordanța cu modelul disciplinei, care privește formarea competențelor de comunicare (ceea ce implică o orientare funcțională, pragmatică absolut necesară în construirea acestor programe școlare).

### **Comentarii, propuneri:**

La clasa a V-a, de exemplu, se remarcă un grad destul de înalt de relevanță pragmatică a conținuturilor recomandate pentru viața elevilor. Conținuturile au o valoare practică pronunțată și sunt semnificative pentru viața cotidiană a elevului. În cazul literaturii, sunt mai greu de reperat conținuturile cu valoare practică redusă și fără legătură cu nevoile elevului.

Programa din clasa a VIII-a trebuie să asigure studiul unei discipline orientată către evaluarea la examenele terminale. Din acest punct de vedere programa trebuie să permită studierea materiei clasei a VIII-a, precum și sintetizarea și recapitularea ei. Programa ar trebui să conțină standarde curriculare de performanță.

Se apreciază cu un scor maxim, modul în care elementele programei școlare promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Se apreciază că există o doză rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu. Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor și pot fi înțelese și însușite de către aceștia, având o apreciere maximă. Modalitatea de selectare și de organizare în funcție de potențialul de învățare și nivelul general de formare a elevilor are o apreciere medie.

#### **Comentarii, propuneri**

Conținuturile specifice disciplinei sunt dezvoltate prin capitolele *limbă și comunicare* și prin capitolul *lectură*. La clasa a XII-a, cea mai mare parte a conținuturilor constituie un suport consistent pentru formarea de atitudini și comportamente.

Conținuturile disciplinei la Limba și literatura maghiară sunt proiectate și organizate conform principiilor științifice, fiind eșalonate transparent de la o clasă la alta. Ele pun accentul pe dezvoltarea progresivă a noțiunilor și conceptelor. Nu avem însă o diferențiere serioasă a lor pentru elevul cu performanțe superioare și pentru cel cu performanțe medii, cu excepția diferențierii conform celor două profiluri (real și umanist). Materia propusă pentru elevii claselor liceale este de un nivel înalt.

Aprecierea conținuturilor ca fiind semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor are o valoare medie. Este scoasă în evidență utilitatea lecturii pentru formarea culturii generale și pentru acoperirea unor nevoi de ordin spiritual.

Posibilitățile de abordare pluridisciplinară și transdisciplinară a conținuturilor permit manifestări consistente, în special pentru primul ciclu al liceului, care se axează pe formarea competențelor transdisciplinare generale.

#### **Comentarii, propuneri:**

La clasa a XII-a, programa prevede o competență specifică legată de limbajul vizual (cinematografia, televiziunea, tehnicile audio-vizuale), de adaptarea literară, de multimedia-litate, intermedialitate. De asemenea, există conținuturi legate de arta teatrală. Structurarea conținuturilor din domeniul literaturii conform principiului cronologic, al evoluției fenomenului literar presupune și tratarea unor aspecte legate de istoria, tradițiile, arta, muzica și cultura epocilor studiate.

#### **Recomandări**

- Regândirea modalităților de selectare a conținuturilor – prin raportare la aceleași sisteme de referință și luând în considerare: valorificarea rezultatelor învățării dobândite în contexte nonformale și informale de educație, accentuarea aplicativității cunoștințelor la viața cotidiană.
- Descongestionarea conținuturilor la capitolului Elemente de construcție a comunicării.

- Eliminarea acelor unități de conținut care au valoare practică redusă și nu sunt necesare decât pentru studenții specializați în domeniu.

### **Sugestiile metodologice**

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Se apreciază că metodele și tehnicile de predare-învățare pot fi alese în funcție de ritmul de învățare și de particularitățile psihoindividuale ale elevilor.

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare au valoare funcțională și includ aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare doar într-o măsură medie. Modelul disciplinei presupune, în mod necesar, utilizarea strategiilor interactive pentru formarea competențelor de comunicare. Cu toate acestea, se observă că sugestiile metodologice promovează în măsură medie participarea activă a elevilor la procesul de învățare.

### **Comentarii, propuneri**

Curriculumul orientează procesul de predare către aplicarea strategiilor didactice active, interactive, centrate pe elev. Componenta „Sugestii de evaluare” prezintă scopul evaluării, metodologia proiectării și realizării evaluării, unele metode și tehnici adecvate de evaluare. Mai puțin se insistă pe ideea prezentării integrate: predare-învățare-evaluare. Este necesară prezentarea standardelor de performanță.

Prezența sugestiilor de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare (inclusiv referitoare la TIC) sunt apreciate ca având o valoare minimă.

### **Comentarii, propuneri**

Integrarea resurselor didactice în procesul de predare-învățare este vizată în programele de gimnaziu în foarte mică măsură. Sugestiile metodologice nu includ aspecte legate de utilizarea tehnologiilor informatice sau aspecte ce țin de formarea competenței digitale.

Există o notă privind folosirea manualului școlar în funcție de nivelul clasei de elevi și interesele de învățare ale acestora.

Este necesară introducerea în programele școlare a unor sugestii privind utilizarea eficientă și a altor resurse didactice, de exemplu: programele digitale, programele Ael, filmele, adaptări literare etc.

### **Recomandări**

- Restructurarea sugestiilor metodologice – care, în condițiile absenței unor resurse didactice de tipul ghidurilor de aplicare a programelor, trebuie să devină un sprijin real pentru cadre didactice, prin includerea de referiri complexe (și prin exemple) la aspecte precum strategii didactice, modalități de evaluare, utilizarea diferitelor mijloace de învățământ.
- Prezentarea integrată a predării, învățării și evaluării.
- Prezentarea sugestiilor de integrare a resurselor didactice și TIC.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare au valoare funcțională și includ aspecte concrete legate de strategii, evaluare într-o măsură medie. Sugestiile metodologice nu conțin informații cu privire la utilizarea tehnologiilor informatice, a softurilor educaționale, a programului Ael sau aspecte ce țin de formarea competenței digitale.

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare promovează în măsură medie participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora.

Integrarea resurselor didactice în procesul de predare-învățare este vizată în programă în foarte mică măsură. Programa școlară stabilește romanele sau alte tipuri de texte concrete care sunt în discuție la orele de Limba și literatura maghiară. Nu sunt precizate alte tipuri de resurse didactice. Sugestiile metodologice nu includ aspecte legate de utilizarea tehnologiilor informatice sau aspecte ce țin de formarea competenței digitale. Este necesară introducerea în programele școlare a unor sugestii privind utilizarea eficientă și a altor resurse didactice de exemplu programele digitale, programele Ael, filmele, adaptări literare etc.

### **Comentarii, propuneri**

Manualul școlar este unul dintre instrumentele didactice utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare. În consecință, conținutul acestuia va fi valorificat în funcție de cerințele formulate în programa școlară și va fi adaptat de către profesor nevoilor clasei/grupului de elevi.

În situația în care nivelul clasei de elevi și interesele de învățare ale acestora permit și abordarea unor conținuturi și aplicații din manual care nu se regăsesc în ceea ce programa școlară prezintă ca fiind obligatoriu, profesorul va evidenția în planificare caracterul lor facultativ și nu le va include în probele de evaluare sumativă.

### **Recomandări**

- Alcătuirea unui set de auxiliare didactice elaborate în baza curriculumului (care să conțină un inventar de concepte, noțiuni explicate, activități de învățare descrise etc.).
- Recomandarea unui minim de texte literare canonice obligatorii, pentru ca elevul să nu absolve liceul fără a le cunoaște.
- Elaborarea și dezvoltarea componentelor *Sugestii metodologice*, *Sugestii de evaluare*.
- Prezentarea integrată a predării, învățării și evaluării.
- Prezentarea sugestiilor de integrare a resurselor didactice și TIC.
- Clarificarea rolului de instrument de lucru al manualului, care se raportează la programa școlară.

### **Câteva concluzii**

Programele de limba și literatura maghiară analizate pun în evidență următoarele direcții de intervenție:

- Definierea programelor școlare în raport cu un profil mediu de formare, deoarece nu toți tinerii vor urma o specializare de filolog.
- Racordarea clară a competențelor și a conținuturilor la competențele generale și luarea în considerare a competențelor pe care elevii nu le posedă (a vorbi, a scrie corect etc.).
- Eliminarea conținuturilor cu valoare practică redusă.
- Regândirea conținuturilor prin raportarea consecventă la contextele de viață cotidiană și la resursele nonformale și informale.
- Descongestionarea conținuturilor la capitolul Elemente de construcție a comunicării.
- Abordarea învățării transdisciplinare.
- Promovarea consecventă a participării active a elevilor la învățare.

## II. Manuale școlare

Modelul didactic al disciplinei presupune dezvoltarea competenței de comunicare în limba maghiară. O corectă raportare a manualului la programa școlară presupune construirea unui proiect curricular echilibrat în raport cu cele patru macrocompetențe (relative la comunicarea orală și scrisă) și cu obiectivul cadru sau competențele generale care se referă la componenta socioculturală și interculturală.

Au fost analizate următoarele manuale școlare:

- *Manualul școlar de Limba și literatura maghiară, clasa a III-a*, Editura T3 KIADO;
- *Manualul școlar de Limba și literatura maghiară, clasa a IV-a*, Editura STUDIUM KONYVKIADO;
- *Manualul școlar de Limba și literatura maghiară, clasa a V-a*, EDP;
- *Manualul școlar de Limba și literatura maghiară, clasa a VI-a*, Editura T3;
- *Manualul școlar de Limba și literatura maghiară, clasa a VIII-a*, Editura T3;
- *Manualul școlar de Limba și literatura maghiară, clasa a IX-a*, Editura T3.

### Relația programă-manual

#### *La nivelul învățământului primar*

Referitor la existența și dezvoltarea unui proiect curricular coerent în cadrul manualului, se constată prezența în mică măsură a unui astfel de demers la clasa a III-a și o prezență coerentă la clasa a IV-a. De asemenea, manualul de clasa a III-a nu comunică explicit obiectivele de referință din programa școlară, pe când acestea sunt identificabile în manualul de clasa a IV-a. Conținuturile sunt vizate în mod diferit, la clasa a III-a lipsind mai multe dintre acestea (de exemplu, conținuturi destinate studierii aspectului exterior al cărților - coperta, bibliografia, sumarul, paginația etc.; conținuturi referitoare la dialoguri, texte funcționale precum convorbirea telefonică, sms, mesajele electronice; conținuturi referitoare la pronumele personal).

Conținuturile sunt organizate pe tematici alese din cotidianul elevilor, reprezentând domenii de interes ale acestora, iar activitățile de învățare recomandate în programele școlare se regăsesc în ansamblul manualelor. Sarcinile de învățare incluse în capitole sunt dispuse echilibrat pe parcursul manualului.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Relația programă-manual pune în evidență, la nivelul concepției curriculare, mai multe aspecte.

Existența și dezvoltarea unui proiect curricular coerent este pusă în evidență în toate manualele analizate, însă acesta, din diferite considerente, nu vizează modelul comunicativ-funcțional al disciplinei după care sunt construite programele școlare.

Manualul nu comunică explicit competențele specifice. Sunt tratate toate competențele prevăzute de programa școlară, iar conținuturile sunt organizate sistematic. Activitățile de învățare și sarcinile de lucru din manual sunt alcătuite conform programei. Fiecare capitol conține un număr potrivit de exerciții, teme, sarcini de lucru, în concordanță cu obiectivele învățării. Manualul ajută învățarea elevilor cu exemple luate din viața lor sau din habitatul din care provin (vezi, de exemplu, clasa a VI-a).

Referitor la respectarea caracteristicilor unei învățări raționale, se constată existența unei gradări a lecțiilor, prin urmărirea învățării de la simplu la complex. Cantitatea de informații diferă, fiind potrivite ca dozare, în anumite situații, iar în altele, având o densitate prea mare, care presupune acordarea unei perioade de timp mai mare pentru asimilare. În manuale se îmbină în mod apropiat și natural secvențele referitoare la cunoștințele de limbă cu cele de literatură.

## Recomandări

- Predarea integrată a limbii și literaturii, a competențelor de comunicare este necesară. Având în vedere noul model comunicativ-funcțional, model care presupune dezvoltarea integrată a capacităților de receptare și exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris și de exprimare scrisă, manualul trebuie revizuit.
- Reluarea programelor și manualelor școlare pentru clasele V-VIII și revizuirea lor în vederea stabilirii clare a competențelor ce urmează să fie formate, a activităților de învățare și a conținuturilor învățării, ceea ce va contribui la formarea motivațiilor necesare învățării în condițiile unei societăți în schimbare.
- Includerea în manual a competențelor generale din curriculumul școlar.

### *La nivelul învățământului liceal*

Existența și dezvoltarea unui proiect curricular coerent este pusă în evidență în toate manualele analizate. Competențele specifice sunt abordate în totalitate, în mod implicit, iar conținuturile sunt organizate sistematic.

Activitățile de învățare și sarcinile de lucru din manual sunt alcătuite conform programei. Activitățile de învățare și sarcinile de lucru din manual coincid cu programa școlară, insistându-se foarte mult pe dialogul dintre text și elev. Sunt evidențiate elementele de curriculum diferențiat.

Fiecare capitol conține un număr potrivit de exerciții, teme, sarcini de lucru, în concordanță cu obiectivele învățării. Manualul ajută învățarea elevilor cu exemple luate din viața lor sau din habitatul din care provin.

Referitor la respectarea caracteristicilor unei învățări raționale, se constată existența unei gradări a lecțiilor, prin urmărirea învățării de la simplu la complex. Cunoștințele și corelațiile sunt desfășurate în mod corespunzător. Structurarea internă a textelor favorizează corespunzător identificarea interdependențelor logice și de conținut. Lecțiile sunt structurate pornind de la un text literar, ca premiză pentru analizele literare și gramaticale. Cantitatea și proporția diferitelor tipuri de texte (informative, argumentative, descriptive, narative) corespund vârstei și cunoștințelor elevilor.

## Recomandări

- Concepția manualului a fost realizată în anul 1992. Conținuturile manualului au fost actualizate pentru a răspunde schimbărilor din curriculum. Totuși lipsește din manual deschiderea către educația nonformală, lipsesc cu desăvârșire temele cu noile așteptări privind competențele lingvistice de comunicare orale în limba maghiară (chiar dacă nu poate răspunde întru totul schimbărilor recente, cum ar fi aceea a metodologiei Bacalaureatului).

## Aspecte specifice conținutului disciplinei

### *La nivelul învățământului primar*

Modalitățile de concretizare explicită a conținuturilor, în funcție de specificul disciplinei, sunt apreciate a fi corespunzătoare și suficiente în ansamblul manualelor. Se remarcă totuși un indice mic de prezență a textelor funcționale, determinante pentru acest domeniu de studiu, și o calitate medie a imaginilor, ceea ce poate avea impact negativ asupra învățării.

Cantitatea de informație este considerată în mare măsură a fi rațională în raport cu numărul de ore prevăzute în planul cadru, cu specificul disciplinei (la clasa a III-a, indicele de apreciere este mediu) și cu vârsta elevilor. Densitatea de informații este în mare măsură

corespunzătoare vârstei elevilor. Informațiile incluse sunt esențiale în măsură medie și sunt reprezentative pentru conținuturile din programa școlară în mare măsură. Conceptele fundamentale de cunoaștere sunt evidențiate în mare măsură, la nivelul clasei a IV-a, și în mică măsură, la clasa a III-a.

Metodele de cunoaștere sunt evidențiate în mică măsură spre medie, în unele situații precum exercițiile de comunicare, gramatică și ortografie. La clasa a III-a se constată că nu sunt prezente multe activități de tip investigativ, deși stilul și structura obiectului ar permite acest lucru, pe când în manualul de clasa a IV-a, acestea sunt mai bine reprezentate.

Deschiderile interdisciplinare sunt mai bine reprezentate la nivelul clasei a IV-a, însă nu valorifică elementele de educație nonformală, dincolo de puținele sugestii din programele școlare (de exemplu, sms, mesajul electronic, proiecte).

Conținuturile și imaginile nu au un caracter discriminatoriu referitor la apartenența etnică, convingerile și ideile religioase, gen, apartenența lingvistică, nevoile speciale.

### *La nivelul învățământului gimnazial*

Modalitățile de concretizare explicită a conținuturilor, în funcție de specificul disciplinei, sunt în mare măsură corespuzătoare și suficiente. La nivelul tipologiei textuale, se apreciază cu un scor maxim prezența, în ansamblul manualului, a textelor narative, literare, explicative și funcționale și alegerea adecvată, în raport cu vârsta și cu interesele copiilor. La nivelul gimnaziului, textele narative sunt elaborate de către autori. În organizarea lecțiilor se pornește de la un text literar, în genere, sau de la un text ludic, accesibil, ca sursă pentru analiza literară, gramaticală și ortografică ulterioare.

Cantitatea de informații furnizate de manual este rațională în raport cu timpul acordat și cu specificul disciplinei, prin cantitatea și proporția diferitelor tipuri de texte (informative, argumentative, descriptive, narative). În raport cu vârsta copiilor, cantitatea de informații este în medie măsură în mod corespuzător dozată. Sunt lecții de o densitate potrivită și altele care sunt prea încărcate cu informații noi, cu multe texte explicative și cu multe definiții. Informațiile incluse în manual sunt esențiale și reprezentative în mare măsură, în vederea realizării finalităților.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se apreciază că sunt evidențiate în mare măsură conceptele fundamentale și metodele de cunoaștere. Textele, întrebările de analiză literară sunt centrate pe strategii de învățare investigative.

Deschiderile interdisciplinare sunt prezente în mare măsură. Conținuturile interdisciplinare din manual constau în citate și fragmente de texte din toate domeniile: din istorie, științe, etnografie, artă.

Deschiderile spre educația nonformală nu sunt exploatate, în genere, cu excepția clasei a V-a. Apar uneori elemente care pot fi exploatate în acest sens, cum ar fi jocurile de rol (de exemplu, un joc în care elevi trebuie să joace rolul cântăreților dintr-o întrecere televizată sau alte jocuri de rol din manual).

Conținuturile și imaginile nu au un caracter discriminatoriu.

### **Recomandări**

- Realizarea unor manuale care să reflecte principiului interdisciplinarității. Prezența conținuturilor cu caracter intra-, multi- și interdisciplinar este recomandată.
- Valorificarea elementelor de educație nonformală în cadrul manualelor (de exemplu: estetica filmului, genurile mass-media, programele informatice etc.).

### *La nivelul învățământului liceal*

Modalitățile de concretizare explicită a conținuturilor, în funcție de specificul disciplinei, sunt în mare măsură corespunzătoare și suficiente. La nivelul tipologiei textuale, se apreciază cu un scor maxim prezența, în ansamblul manualului, a textelor narative, literare, explicative și funcționale și alegerea adecvată, în raport cu vârsta și cu interesele copiilor. Textele narative din manual sunt motivante și îi apropie pe elevi de analiza literară și de valorile literaturii. Textele explicative sunt esențializate și sunt puse în evidență la nivel grafic. Ilustrațiile și imaginile sunt puse în relație cu textele din manual, constituind o sursă de informații suplimentare pentru elevi. Seturile de întrebări dau posibilitatea unei învățări diferențiate și sprijină o abordare complexă a temelor discutate. Informațiile suplimentare sunt atractive și interesante pentru elevi, dar nu necesită memorarea. Toate celelalte modalități de contextualizare a conținuturilor în raport cu specificul disciplinei sunt apreciate, de asemenea, cu un scor maxim (seturi de întrebări, marcatori grafici, biografii, texte complementare etc.).

#### **Comentarii, propuneri**

Autorul a ales textele literare cu exigență literar-estetică. Găsim texte atât din literatura veche, cât și din literatura contemporană. Textele din literatura contemporană servesc la realizarea unor comparații din diferite puncte de vedere (comparația genurilor, a procedurilor, a valorilor artistice etc.). Toate imaginile sunt realizate cu tehnica sepia, captivantă, dar la unele tablouri, fotografiile, nepotrivită. Ilustrațiile, imaginile se conectează strâns cu textele din manual, dau informații suplimentare elevilor. Ele ajută la activizarea cunoștințelor anterioare. Sunt și ilustrații, tabele care servesc la explicarea unui fenomen.

Cantitatea de informații furnizate de manual este în măsură medie rațională în raport cu timpul acordat și cu vârsta elevilor.

#### **Comentarii, propuneri**

Nu toate categoriile de elevi au în planul cadru patru ore pentru predarea-învățarea materiei. De exemplu, la unele filiere vocaționale, în clasa a IX-a, Limba și literatura maghiară se predă în trei ore. Pentru aceste categorii de elevi, cantitatea de informații din acest manual este prea mare. Cantitatea de informații raportată la vârsta și posibilitățile de înțelegere a elevilor este puțin cam mare (pentru o parte dintre aceștia).

Cantitatea de informații furnizate de manual este în mare măsură în acord cu specificul disciplinei, prin cantitatea și proporția diferitelor tipuri de texte (informative, argumentative, descriptive, narative). În raport cu vârsta copiilor, densitatea informațiilor este în medie măsură în mod corespunzător dozată. Sunt lecții de o densitate potrivită și altele care sunt prea încărcate cu informații noi. Informațiile incluse în manual sunt esențiale și reprezentative în mare măsură, în vederea realizării finalităților.

#### **Comentarii, propuneri**

Competențele programei școlare sunt convertite în teme care dezvoltă comprehensiunea și interpretarea. De exemplu, competența de bază din programa școlară: utilizarea strategiilor de lectură în vederea înțelegerii adecvate a textelor studiate este realizată în manual prin analize dirijate privind înțelegerea globală a textului, analiza unor elemente care pot conduce la înțelegerea textului, anticipări, chei de lectură, titlu, incipit, simbol central, personaje etc.



Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se apreciază că sunt evidențiate în mare măsură conceptele fundamentale și metodele de cunoaștere. Textele, întrebările de analiză literară sunt centrate pe strategii de învățare explorative.

### **Comentarii, propuneri**

Manualul folosește majoritatea metodelor de cunoaștere folosite în predarea limbii și literaturii: lectura, expunerea, prelegerea-dezbaterea, studiul de caz, reflecția personală, comentariul literar (analiza literară), simularea sau metoda dramatizării.

Deschiderile interdisciplinare sunt prezente în mare măsură. Conținuturile interdisciplinare din manual sunt din domeniul istoriei, artei, muzicii. Un capitol întreg este consacrat muzicii (vezi *Completare muzicală paralelă*).

Deschiderile spre educația nonformală nu sunt exploatare, în genere, cu foarte mici excepții (vezi textul șlagărului).

Manualul nu conține elemente cu caracter discriminatoriu.

### **Recomandări**

- Includerea în manuale a aspectelor educației nonformale (de exemplu: estetica filmului, genurile mass-media, programele informatice etc.).
- Includerea în manuale a lecturilor agreate de elevi (*Stăpânul inelelor, Harry Potter* etc.), cu scopul apropierii lor de lectură.
- Includerea în manuale a unei bibliografii (și bibliografie digitală).
- Realizarea unor manuale care să fie bogate în ilustrații și adecvat colorat.
- Creșterea eficienței manualelor prin redefinirea elementelor sale grafice: să fie lăsate spații mai largi; marginile orizontale să fie folosite în scopul scoaterii în evidență etc.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

*La nivelul învățământului primar*

Metodele de învățare activă sunt stimulate în mare măsură de structura și exercițiile din manual, la clasa a IV-a, însă doar în mică măsură la clasa a III-a. Sarcinile de învățare rezolvate sunt accesibile, însă nu există sarcini de lucru diferențiate. Exercițiile de repetare și de dezvoltare sunt suficiente, cu oarecare diferență de apreciere de la un manual analizat la altul.

Manualele propun activități de învățare care facilitează interacțiunea comunicatională, prin conținuturile de comunicare propuse. Se apreciază că manualele propun în mică măsură activități de învățare care facilitează lectura. Manualul propune multe activități de învățare care facilitează reflexivitatea, învățarea autonomă și sunt stimulative pentru motivația învățării, la clasa a IV-a, însă acestea lipsesc de la clasa a III-a.

Manualele sunt în mare măsură adecvate vârstei și nivelului de dezvoltare al elevului, au un limbaj clar, o construcție adecvată a frazelor, iar sarcinile sunt, de asemenea, formulate clar.

Referitor la prezența imaginilor și a elementelor grafice se constată că acestea nu susțin învățarea (mărimea și culorile sunt neadecvate), nu facilitează înțelegerea conținuturilor (nu sunt atractive deloc pentru elevi) și nu stimulează interesul și curiozitatea elevilor. În genere, elementele de tehnoredactare utilizate nu sunt atractive: mărimea literelor nu facilitează lectura, paginile sunt înghesuite etc. În manualele analizate, nu există resurse suplimentare.

În manualele analizate, sunt prezente în mod explicit activități de evaluare, precum și teste construite într-o formă corespunzătoare, dar fără barem de corectare și punctaj defalcat. Se apreciază că sarcinile de evaluare ajută învățarea. În manuale, nu există modalități complementare de evaluare menționate explicit.

Se apreciază prezența unei deschideri către promovarea valorilor, precum și existența unor legături cu viața reală a elevului. Totuși, se constată că textele utilizate nu sunt întotdeauna adecvate universului cotidian de preocupări al elevilor de această vârstă.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Se apreciază pozitiv modalitatea în care manualele facilitează competența de comunicare, prin lectură, interacțiune comunicativă, precum și prin oportunitățile de învățare reflexivă și autonomă. Aceste aspecte se concretizează în acord cu structura internă a manualelor care nu pun totuși în funcțiune în mod apropiat modelul disciplinei recomandat în programa școlară (comunicativ-funcțional). Astfel, pot fi întâlnite exerciții privind comunicarea între elevi: jocurile de rol, citirea textelor pe roluri, dialogul, dezbaterile, exprimarea punctului de vedere etc. (prin enunțuri de tipul: „Vorbiți despre...!”, „Spune ce gândește personajul!”). Temele de reflecție sunt recurente în structurile lecțiilor prin exerciții în care li se cer elevilor să aprecieze și să interpreteze faptele unor personaje. Se consideră că astfel se stimulează și gândirea critică.

Manualul folosește mai multe metode de învățare activă (învățarea dramatizată, metoda învățării pe grupe mici, metoda învățării reciproce), însă nu sunt prezente în mod sistematic. Învățarea autonomă este prezentă prin situațiile create în cadrul manualului în care elevul trebuie să rezolve singur o problemă, trebuie să facă dări de seamă, să întocmească proiecte, lecturi, să strângă informații. Nu în ultimul rând, fragmentele de texte din manual sunt apreciate ca motivante pentru lectură.

Se apreciază că manualele sunt motivante pentru învățare, reușind să susțină interesul elevului pentru studiu individual și pentru învățare.

Referitor la accesibilitatea manualului, se constată un grad mediu de adecvare a manualelor la particularităților de vârstă ale elevilor. Se apreciază că nu toate categoriile de elevi pot folosi manualul în mod autonom, iar elevilor mai slab pregătiți nu le sunt accesibile toate enunțurile din manual. O mai bună apreciere a acestui aspect este înregistrată la clasa a V-a.

Se apreciază cu un scor maxim modalitatea de redactare a conținuturilor. Structura internă a textelor este coerentă și accesibilă elevilor, iar structura și lungimea frazelor este corespunzătoare nivelului de dezvoltare a cunoștințelor de limbă a elevilor. Sarcinile de învățare sunt formulate clar și sunt foarte diverse.

Prezența imaginilor în manuale este apreciată cu un scor maxim aproape în toate situațiile analizate. Imaginile au capacitatea de a atrage atenția elevilor și au o funcție de legătură cu textul, în sensul explicitării anumitor elemente de învățare sau stimulării unei abordări creative (de exemplu, la nivelul liceului, imaginea are rolul de a pune în evidență o personalitate sau un curent literar, precum și rolul de a motiva pentru învățare). În anumite situații însă, se constată o anume monotonie datorată cromaticii limitate a imaginilor. Majoritatea imaginilor și a elementelor grafice utilizate facilitează învățarea, prin conținutul lor concret, și stimulează interesul și curiozitatea elevilor.

Dimensiunea activităților de evaluare nu se remarcă în mod explicit, ci poate fi identificată implicit prin întrebările evaluative, prin temele și exercițiile aferente lecțiilor tratate, prin lucrări scrise, prin temele de acasă.

În manuale nu sunt teste construite într-o formă corespunzătoare. La clasa a V-a, apar doar teste de ortografie cu rol de evaluare și/sau autoevaluare construite într-o formă corespunzătoare la sfârșitul părții gramaticale, partea de literatură nefiind vizată.

Modalitățile complementare de evaluare nu sunt explicit formulate, dar pot fi recuperate prin sarcinile de tip proiect, eseu, referate de documentare în urma studierii anumitor surse de informare.

Se apreciază că sarcinile de evaluare ajută învățarea, prin formele de evaluare sunt folosite în scopul dezvoltării și consolidării cunoștințelor (vezi de exemplu, investigația, fișa de activitate personală, solicitarea privind rezolvarea unor probleme teoretice sau a unor activități practice).

Modalitatea de reflectare a universului referențial al elevului este apreciată pozitiv la nivelul deschiderilor către cultură și cel al legăturii cu viața reală. Jocurile de rol, discuțiile, dezbaterile despre anumite teme din viața reală, despre familie, animale etc. sunt teme des întâlnite în manual. Ca exemplu, pot fi citate sarcini referitoare la teme privind drumeții imaginative pe hartă, lecții practice de folosire a bibliotecii, activități pe tema alterității. Manualul constituie un suport în conștientizarea identității, a sentimentului de apartenență manifestat prin obiceiuri, tradiții, cultură și limbă și stimulează gândirea autonomă, reflexivă și critică.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manual, se apreciază că acesta stimulează în mare măsură învățarea prin metode active. Temele alese au o diversitate largă, îndemnând elevii la învățare activă și cer ca elevii să folosească și să transfere în diferite ipostaze informațiile care au însemnătate proprie pentru ei. Temele cuprind diferite deprinderi de învățare care îndeamnă la analiză prin problematizare. Activitățile din manual sunt axate pe gândire creativă. Dificultatea și complexitatea exercițiilor sunt gradate, iar manualul dă posibilitatea de a se diferenția nivelurile de performanță.

Din perspectiva relevanței activităților de învățare pentru realizarea competențelor specifice, se constată că manualul propune sarcini de învățare accesibile, bazate pe situații reale. Sarcinile de lucru conduc la atingerea finalităților învățării. Se apreciază că exercițiile de repetare nu sunt monotone, ci stimulează creativitatea. Exercițiile de dezvoltare sunt de diverse grade de complexitate.

#### **Comentarii, propuneri**

Pentru rezolvarea exercițiilor de dezvoltare este necesară și folosirea altor resurse. Sunt exerciții cu grad ridicat de dificultate, dar aceste exerciții se pot folosi în diferențiere. Majoritatea exercițiilor se axează pe munca individuală, dar conțin și elemente de interacțiune.

Se apreciază pozitiv modalitatea în care manualele facilitează competența de comunicare, prin lectură, interacțiune comunicativă, precum și prin oportunitățile de învățare reflexivă și autonomă. Manualul propune exerciții colective (de exemplu, scrierea unor poezii cu structură determinată, concurs despre conținutul operei literare, dezbateri etc.) și creează situații pe care elevul trebuie să rezolve singur, elevul trebuie să facă dări de seamă, jurnale, reflecții subiective etc. Nu în ultimul rând, fragmentele de texte din manual sunt apreciate ca motivante pentru lectură. Se apreciază că manualele sunt motivante pentru învățare, reușind să susțină interesul elevului pentru studiul individual și pentru învățare.

Gradul de adecvare a manualului, în ansamblul său, la vârsta și nivelul de dezvoltare a elevului a înregistrat o apreciere medie.

### **Comentarii, propuneri**

Nu toate categoriile de elevi pot folosi manualul în mod autonom. Elevilor din grupurile școlare nu le sunt accesibile toate enunțurile din manual.

Gradul de accesibilitate a manualului, prin intermediul limbajului, este maxim. Limbajul este clar, construcția frazelor este adecvată, iar sarcinile sunt clar formulate. Imaginile au o funcție clară și formativă în mare măsură. Resursele suplimentare sunt, în schimb, considerate a fi prea puține.

### **Comentarii, propuneri**

Din punct de vedere gramatical și a corectitudinii limbii, manualul este perfect. Structurarea internă a textelor ajută elevul la recunoașterea și înțelegerea firului gândirii. Nu sunt fraze neinteligibile de lungi, structura și lungimea propozițiilor are în vedere nivelul de dezvoltare a cunoștințelor de limbă a elevilor.

Majoritatea imaginilor facilitează învățarea prin aranjarea în pagină, lângă informațiile care sunt ilustrate. Imaginile nu doar ilustrează, ci constituie un suport pentru sistematizarea informațiilor, pentru înțelegerea corelațiilor, proceselor, problemelor.

Componenta de evaluare din manualul analizat este prezentă prin întrebările evaluative, prin temele și exercițiile înainte și după lecțiile tratate. Testele nu sunt construite însă într-o formă corespunzătoare. Modalitățile complementare de evaluare sunt valorificate prin proiect, eseu, prin referatul care se întocmește în urma studierii anumitor surse de informare, compoziții proprii. Se apreciază în mare măsură suportul sarcinilor de evaluare pentru învățare. În cadrul manualului, sunt utilizate, mai ales, investigația și fișa de activitate personală, ca metodele de învățare prin activitate proprie.

Reflectarea universului de referință al elevului se regăsește în manual, prin deschiderea oferită către promovarea valorilor și prin legăturile cu viața reală.

### **Comentarii, propuneri**

Manualul este ajutorul primordial al elevului în conștientizarea identității, sentimentul de apartenență manifestat prin respectarea obiceiurilor, tradițiilor, cunoașterea culturii și limbii. Stimulează gândirea autonomă, reflexivă și critică în raport cu diversele mesaje receptate.

Legăturile cu viața reală a elevilor sunt incluse în teme: de exemplu trebuie să compună o compoziție pe versuri date și să le prezinte cu ajutorul chitarei, sau trebuie să scrie o nuvelă despre o întâmplare contemporană etc. La fiecare capitol, scriitorul de manual confruntă diferitele genuri a literaturii vechi cu literatura contemporană, dovedind elevilor folosul incontestabil al celor învățate. Cultivarea unei atitudini pozitive față de limba maternă și recunoașterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală și îmbogățirea orizontului cultural, cultivarea interesului pentru lectură și a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii, cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare și a încrederii în propriile abilități de comunicare sunt domeniile de competență-cheie pe care le dezvoltă manualul.

## Recomandări generale

- Selectarea materialelor pentru lectură astfel încât să se aibă în vedere conexiunea cu viața reală, reflectând o tematică de interes pentru elevi, lecturi moderne, contemporane, agreate de elevi.
- Introducerea în manuale a unor modele de teste, ținând cont de finalitățile ciclului, precum și modele de evaluări formative și sumative.
- Existența unor ghiduri ale profesorului care să însoțească manualul pentru o mai bună înțelegere a viziunii autorilor.
- Existența unei bibliografii în cadrul manualul (și bibliografie digitală).
- Stimularea motivației pentru învățare prin intermediul manualului: îmbunătățirea aspectului grafic al acestuia: utilizarea ilustrației color, cu o tematică mai sugestivă și stimulativă; rezolvarea unor spații mai mari; folosirea marginilor orizontale în scopul evidențierii.

## Câteva concluzii

Manualele de limba și literatura maghiară sunt considerate a fi bine realizate în raport cu proiectul curricular propus, însă este nevoie de construirea acestora astfel încât să fie mult mai funcțional în raport cu modelul didactic al disciplinei și cu nevoile reale de învățare ale elevilor. La toate nivelurile de învățare, este necesară realizarea unor manuale să favorizeze formarea competențelor cheie, interdisciplinaritatea, valorificarea elementelor de educație nonformală, precum și metodologiile interactive de învățare și de evaluare.

## LIMBA ȘI LITERATURA RROMANI

### I. Programe școlare

Programele de limba și literatura rromani pentru gimnaziu au următoarea structură: nota de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice, conținuturi, sugestii metodologice.

Elaborarea programei de limba și literatura rromani a pornit de la următoarele premise: introducerea noului plan-cadru și, implicit, menținerea obiectului Limba și literatura rromani la clasele a V-a și a VIII-a, cu 3-4 ore de *trunchi comun*, și nu în regim opțional (CD etc.); dezvoltarea unei strategii didactice pornind de la obiective care favorizează formarea de competențe și atitudini specifice unui domeniu de cunoaștere; abordarea limbii și literaturii rromani dintr-o perspectivă interetnică și interculturală (este fundamentală în acest sens folosirea noțiunii de civilizație în diversitatea sa spațio-temporală și ca realitate complexă la nivelul unor comunități diferite); asigurarea coerenței la nivelul ariei curriculare, dar și între arii curriculare; proiectarea unui set unitar de competențe generale și specifice pentru limba și literatura rromani, în corelație cu competențele cheie ale programei generale de limba și literatura rromani.

*Pentru clasele a V-a - a VIII-a unde predarea se face integral în limba maternă rromani (cu cele 4 ore săptămânale obligatorii de Limba și literatura română), se va avea în vedere ca, la clasa a V-a, să se utilizeze programa de la clasa a VI-a, la clasa a VI-a se va lucra după programa de clasa a VII-a, la clasa a VII-a se va lua în calcul programa de clasa a VIII-a, iar la clasa a VIII-a se va urmări programa pentru clasa a IX-a. În curriculum sunt marcate cu asterisc (\*) competențele și conținuturile pentru extinderi. Acestea pot fi utilizate în cazul în care la o anumită clasă s-a optat pentru 4 ore pe săptămână la limba rromani.*

## Obiectivele cadru și de referință/competențele generale și specifice

### *La nivelul învățământului primar*

Se apreciază cu un scor maxim relevanța obiectivelor și a conținuturilor, în raport cu domeniul de referință. La clasa I și a II-a se consideră necesară dezvoltarea unor obiective de referință, în vederea asigurării realizării obiectivelor cadru. Pentru ceilalți ani de studiu, acestea sunt dezvoltate corespunzător. Nu sunt necesare restrângeri de obiective la niciun an de studiu din învățământul primar. În genere, numărul de obiective de referință este apreciat ca fiind rațional pentru asigurarea realizării obiectivelor cadru la fiecare nivel de studiu (cu excepția clasei a II-a).

Obiectivele cadru au dezvoltări calitative de la nivelul învățământului primar la cel gimnazial. La clasa a IV-a, obiectivul cadru „Formarea atitudinilor de empatie culturală și interculturală” este continuat, la clasa a V-a, prin competența generală „Dezvoltarea unor reprezentări culturale și a interesului pentru studiul limbii rromani și al tradiției rrome”. Indicele de apreciere este maxim.

Se apreciază cu un scor maxim, modalitatea coerentă de articulare a obiectivelor de referință pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline.

Existența unei relații logice și coerente între obiectivele cadru și obiectivele de referință, pe de o parte, și între obiectivele de referință și conținuturi, pe de altă parte, este apreciată cu un scor maxim. Obiectivele de referință sunt realizabile, în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Elementele programei promovează și susțin în mare măsură organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a IV-a, se recomandă vizitarea bibliotecii școlii; șezători; exerciții de descriere a unor obiecte sau ființe. La nivelul textului nonliterar, se recomandă reclama, afișul, articole din publicații ale rromilor.

### **Recomandări**

- Extinderea obiectivelor de referință din primul an de studiu, astfel încât să fie sprijinită mai bine trecerea la întregul alfabet al limbii rromani, care este prevăzut pentru anul II de studiu. Literele comune cu alfabetul limbii române reprezintă un sprijin pentru învățare, în acest caz.

### *La nivelul învățământului gimnazial*

Reprezentativitatea și legitimitatea competențelor-cheie în relație cu domeniul de referință este apreciată cu un scor maxim. Competențele specifice sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

### **Comentarii, propuneri**

Domeniile de competențe specific disciplinei sunt: receptarea mesajului oral; exprimarea orală; receptarea mesajului scris (citirea /lectura); exprimarea scrisă; reprezentări culturale și interesul, pentru studiul limbii rromani și al tradiției rrome.

Reprezentativitatea și legitimitatea conținuturilor în relație cu domeniul de referință este apreciată cu un scor maxim. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. de la nivelul formulării obiectivelor/competențelor, conținuturilor, sugestiilor metodologice.

Referitor la extensiunea competențelor specifice, se apreciază că nu sunt necesare dezvoltări de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. De asemenea, nu sunt necesare restrângeri de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. Numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este apreciat ca fiind rațional, pentru a asigura realizarea competențelor generale. Se apreciază cu un scor maxim modul în care competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului pentru gimnaziu.

### **Comentarii, propuneri**

Studiul *Limbii și literaturii rromani* în învățământul gimnazial își propune formarea unei personalități cu o cultură comunicatională și literară de bază, capabilă să comunice cu semenii, să înțeleagă lumea, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile, să fie sensibil la frumosul creat de natură și la cel creat de om. Contribuția disciplinei Limba și literatura rromani la formarea și dezvoltarea competențelor cheie europene este nuanțată și diversificată, incluzând atât contribuția directă, prin susținerea formării și dezvoltării anumitor competențe-cheie, cât și contribuția indirectă/sensibilizarea cu privire la alte competențe cheie. Disciplina Limba și literatura rromani contribuie la formarea progresivă a competențelor-cheie pentru educația pe parcursul întregii vieți, recomandate de Parlamentul și Consiliul Uniunii Europene.

Referitor la relația cu planul-cadru, aceasta este apreciată cu un scor maxim privind concordanța și posibilitatea de realizare a competențelor generale/competențele specifice, în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline de studiu.

Competențele generale au în mare măsură dezvoltări calitative de la nivelul învățământului gimnazial la cel liceal.

### **Comentarii, propuneri**

Competențele generale din gimnaziu sunt: 1. receptarea mesajului oral; 2. exprimarea orală; 3. receptarea mesajului scris (citirea/lectura); 4. exprimarea scrisă; 5. reprezentările culturale și interesul, pentru studiul limbii rromani și al tradiției rrome. În ciclul inferior al liceului, competențele generale sunt: 1. utilizarea corectă a lb. rromani în receptarea și producerea mesajelor în diferite situații de comunicare; 2. folosirea instrumentelor de analiză tematică, structural și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare; 3. argumentarea în scris sau oral a opiniilor asupra unui text literar sau nonliterar; 4. integrarea culturii proprii în context național și universal.

Se apreciază cu un scor maxim, modalitatea coerentă de articulare a obiectivelor de referință pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline.

La nivelul coerenței interne a programei, se apreciază cu un scor maxim existența unei relații logice și coerente între obiective cadru și obiective de referință. De asemenea, relația logică și coerentă dintre obiectivele de referință și conținuturi este apreciată cu un scor maxim.

Elementele programei promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare, înregistrând o apreciere maximă.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a V-a, este formulată competența specifică „demonstrarea interesului pentru cunoașterea unor aspecte”. La nivelul conținuturilor, sunt recomandate spre abordarea culturii și civilizației: *aspecte de cultură, cântece, poezii, pilde și povestiri din limba rromani* - elemente privind tradițiile și obiceiurile etniei, evoluția acesteia, manifestări și trăsături ale culturii rromani în textele studiate. De asemenea, pentru competența 5.2 „manifestarea interesului pentru aspecte de civilizație/cultură ale altor etnii” se recomandă conținuturi precum: – dialoguri pe teme culturale cu elevii din etnii diferite; – serbări cu specific multi-etnic”, sunt recomandate conținuturile rolul personalităților culturale actuale provenite din rândurile etniei, în context local/național – forme actuale de manifestare a culturii rromani (dans, muzică, arte, film etc.).

### **Recomandări**

- Clarificarea utilității conținuturilor recomandate pentru competența specifică 1.1., la clasa a VI-a (exprimarea orei, vremea).

#### *La nivelul învățământului liceal*

Din perspectiva criteriului relevanței, programele corespunzătoare acestui segment de învățământ sunt apreciate cu un scor maxim. Competențele generale și conținuturile sunt considerate reprezentative și legitime în raport cu domeniul de referință. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu.

### **Comentarii, propuneri**

Competențele generale pentru programa de clasa a XI-a sunt: 1. Utilizarea corectă și adecvată a limbii rromani în diferite situații de comunicare; 2. Comprehensiunea și interpretarea textelor; 3. Raportarea la context a textelor studiate prin trimiteri la epocă sau la curente culturale/literare; 4. Argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situații de comunicare; 5. Integrarea culturii rromani în context național și universal.

Printre conținuturile recomandate la clasa a X-a se află: lectura textelor literare (Cum citește proză narativă? Proză scurtă - cel puțin 2 texte/\*\*3 texte: *un basm* (de exemplu: *Povestea broastei (E žambaqi paramiçi)*, Costică Bățălan; *Povestea lui Harap Alb*, Ion Creangă; *Basmе rrome*, culese de Barbu Constantinescu etc.); *o nuvelă* (de exemplu: *Întâmplări din viața mea (Mothovimata andar murro živipen)*, Isabela Bănică; *Faraonii*, Ion Agârbiceanu etc.); *\*o povestire* (de exemplu: *Izgoniții*, Katarina Taikon; *Seară la bălci*, Katarina Taikon; *Ivan Turbincă*, Ion Creangă; *Povești ursărești*, C.S. Nicolaescu-Plopșor; *Rromane paramiça*, Petre Copoiu; *Nika de pe len*, Alexandru Ruja-Grîbussy; *Povestiri rrome*, Irina Zrinyi-Gábor etc.). Roman - 3 texte, alese astfel încât să poată fi abordate aspectele esențiale ale genului: acțiune și personaje, perspectivă narativă, tehnici narrative, stil, expresivitate. De exemplu: *Prețul libertății*, *Ursitoarele*, *A șaptea fică* - Mateo Maximoff; *Te urăsc Europa. Memoriile unui țigan al secolului XX*, Vasile Ionescu; *Țiganiada*, Ion Budai Deleanu; *Legile șatrei*, Valerică Stănescu etc. Evoluția prozei în literatura rromă: repere istorice și actualitate).

Competențele specifice sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor. Se apreciază că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. Numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este apreciat ca fiind rațional, pentru a asigura realizarea competențelor generale. Se apreciază cu un scor maxim modul în care competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului.



### **Comentarii, propuneri**

Studiul limbii și literaturii române are o contribuție esențială la formarea unei personalități autonome a elevilor, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să-și argumenteze propriile opțiuni, dotate cu sensibilitate estetică, având conștiința propriei identități culturale și manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică. Programele pentru clasele a XI-a și a XII-a sunt unitare din punctul de vedere al competențelor generale, al setului de valori și atitudini urmărite pentru acest segment de școlaritate și al principiului de organizare a lor pe durata celor doi ani de studiu. Finalitățile disciplinei se reflectă nemijlocit în competențele generale și în setul de valori și atitudini enunțate în prezenta programă, din care derivă întreaga structură curriculară (competențe specifice, conținuturi ale învățării, sugestii metodologice). Continuitatea față de programele anterioare de Limba și literatura română (pentru învățământ primar, gimnazial și ciclul inferior al liceului) este asigurată prin paradigma comunicativ-funcțională a disciplinei. Aceasta presupune studiul integrat al limbii, al comunicării și al literaturii în vederea consolidării competențelor de comunicare orală și scrisă și a deprinderilor de lectură (capacitatea de a înțelege și interpreta textele, de a fi un cititor competent și autonom, capacitatea de a înțelege dintr-o perspectivă personală viziunea despre lume, despre condiția umană sau despre artă, exprimată în textele studiate).

Referitor la concordanța și posibilitatea de realizare a competențelor generale/competențelor specifice, în contextul resurselor de timp din planul-cadru, alocate pentru predarea acestei discipline de studiu, relația cu planul-cadru este apreciată cu un scor maxim.

Competențele generale au dezvoltări calitative de la nivelul învățământului gimnazial la cel liceal, ceea ce conduce către o apreciere maximă.

Modalitatea coerentă de articulare a obiectivelor de referință pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline înregistrează, de asemenea, o apreciere maximă.

La nivelul coerenței interne a programei, se apreciază cu un scor maxim existența unei relații logice și coerente între obiectivele cadru și obiectivele de referință. De asemenea, relația logică și coerentă dintre obiectivele de referință și conținuturi este apreciată cu un scor maxim.

Elementele programei promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare, înregistrând o apreciere maximă.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a XII-a, competențele specifice 3.1 „referate și dezbateri privind dovezile contextului istoric și cultural în care scriitorii români au contribuit la dezvoltarea literaturii universale”; 5.2 „personalități culturale ale etniei române din lume; forme de manifestare a culturii române prin creații literare, muzică, dans, arte etc.

### **Conținuturile de învățare**

#### *La nivelul învățământului primar*

Referitor la volumul cunoștințelor, se constată existența unei dozări raționale a încărcăturii de informație, în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu, apreciere care vizează cu precădere clasele a III-a și a IV-a.

Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia (de exemplu, la clasa a IV-a, conținutul referitor la substantiv prevede doar două teme: genul și numărul) și au o apreciere maximă. De asemenea, se apreciază cu indicativul „în mare măsură” modalitatea de organizare a conținuturilor în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a II-a, se recomandă introducerea la obiectivele de referință, a unor activități de învățare și ortografierea corectă a grupurilor de litere **ph, th, kh, ch**, cât și a celor ce cuprind literele: **ă, ă, ı, ö, ũ**, care se vor relua în anul III de studiu și se vor completa cu alte grupuri și litere specific limbii rromani.

Conținuturile sunt semnificative și relevante în mare măsură pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor.

### **Comentarii, propuneri**

Conținuturile sunt relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a elevilor rromi, deoarece învață limba scrisă, se pot informa despre trecutul scris de scriitorii rromi în limba maternă, pot aplica în viitor în diferite funcții în care este necesar să scrie în limba maternă.

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sunt reprezentative pentru obiectivele de referință/competențele specifice luate în considerare și susțin realizarea acestora în mare măsură. Prezența acestora este apreciată cu un scor mediu la clasa I. Se recomandă, de asemenea, diversificarea activităților de învățare, la clasa a II-a.

### **Recomandări**

- Abordarea unor litere din alfabetul limbii rromani încă din anul I de studiu, pentru a sprijini mai bine etapa următoare de învățare a alfabetului.
- Realizarea unei corelări mai clare între obiectivele de referință și conținuturile recomandate.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Se observă existența unei dozări raționale a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu. Sunt reluate cunoștințele din clasa precedentă și sunt îmbogățite cu teme noi.

Conținuturile sunt selectate și organizate, în mare măsură, în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia.

Conținuturile sunt, în mare măsură, semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a VIII-a, de exemplu, sunt precizate următoarele competențe și conținuturi: 4.1 „exprimarea în scris a opiniilor asupra unor teme din universul apropiat” – oameni și locuri: aspecte ale vieții cotidiene, personalități, relații între tineri; 4.2 „realizarea de redactări variate pe diverse teme de interes” – *Lexicul* (actualizare) – Cuvintele moștenite și cuvintele împrumutate\*. Limba literară, limba populară, limba vorbită, limba scrisă\*.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei la toți anii de studiu.

Conținuturile sunt selectate și organizate, în mare măsură, în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia.

Conținuturile sunt în mare măsură semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a X-a, în cadrul temei *Literatură și cultură* se studiază tradițiile, obiceiurile etniei, trăsăturile culturii rromani, reflectate în textele studiate sau în alte texte practicate de membrii etniei; personalități culturale actuale provenite din rândurile etniei; proiecte privind formele actuale de manifestare a culturii rromani; literatura rromani din diferite țări.

La clasa a XI-a, se recomandă: *Fundamente ale culturii rrome* – originile și evoluția limbii rromani (prezentare sintetică); *Perioada veche* (de ex.: *Istoria ieroglifică* de Dimitrie Cantemir, *Țiganiada* de Ion Budai Deleanu); *curențe culturale/literare în secolele XVII-XVIII: Umanismul și Iluminismul* (prezentare sintetică; studiu de caz: aportul „ilumiștilor rromi” Ioan Budai Deleanu și Petru Maior); *Perioada modernă și contemporană (sfârșitul secolului al XIX-lea - începutul secolului al XXI-lea): Contribuțiile folclorice rrome* ale lui Barbu Constantinescu, ale etnologului Heinrich von Wlislocki, *Contribuția poetului și cărturarului rrom Anton Pann, curențe culturale/literare în secolul XIX – începutul secolului XX (romantismul poezie și/sau proză, care să ilustreze temele romantice; Realismul și Simbolismul, Creatori rromi din perioadele interbelică, comunistă și contemporană.* Se va integra, la perioada contemporană, o temă privind: *literatura și alte arte*, în care va fi abordat comparativ modul în care o anumită temă este tratată prin limbajul specific al celor două arte (pornind de la artiștii rromi) pictură – creația pictorului *Eugen Raportoru*, sculptură (creația sculptorilor rromi *Petre Marian* și *Mihaela Cîmpeanu*), fotografie (creația fotografului *Marconi Rupa*, teatru – film (creația actorilor rromi *Sorin Aurel Sandu* și *Zita Moldovan*), muzică (textul muzical lăutăresc la marii interpreți: *Dona Dumitru Simnică* ș.a.).

### **Recomandări**

- Marcarea conținuturilor noi în programa de clasa a IX-a pentru a se observa mai bine relația dintre programa de clasa a VIII-a și cea de clasa a IX-a.

### **Sugestiile metodologice**

*La nivelul învățământului primar*

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sunt apreciate ca fiind reprezentative pentru competențele specifice luate în considerare și susțin realizarea acestora în mare măsură.

Elementele programei promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare, înregistrând o apreciere maximă.

Se apreciază cu o valoare medie, cu tendință către maxim, valoarea funcțională a sugestiilor metodologice și a activităților de învățare. Aspectele concrete legate de strategii, TIC și de evaluare sunt deficitare. De exemplu, la clasa a IV-a, nu există sugestii metodologice referitoare la TIC. Trimiterea la evaluare apare o singură dată la obiectivul de referință 4.6 - exerciții de evaluare/autoevaluare a scrierii corecte și îngrijite a diverselor tipuri de texte.

Sugestiile metodologice și activitățile de învățare promovează în mare măsură participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora, potrivit modelului comunicativ-funcțional al disciplinei.

Sugestiile de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare apar într-o măsură medie în programa școlară. Nu există însă trimiteri către utilizarea TIC în acest sens.

### **Recomandări**

- Redefinirea sugestiilor metodologice astfel încât să cuprindă cât mai multe metode și strategii pentru realizarea obiectivelor propuse (trimiterile la utilizarea proiectului, portofoliului, jocului, cooperării etc. sunt foarte puține).

- Includerea în cadrul sugestiilor metodologice, precum și în exemplele de activități de învățare, a aspectelor legate de strategii, TIC, evaluare.
- Includerea în programa școlară a sugestiilor de organizare interdisciplinară, pluridisciplinară, transdisciplinară.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Competențele specifice sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Se apreciază cu o valoare maximă valoarea funcțională a sugestiilor metodologice și a activităților de învățare. Sunt prezente aspectele concrete legate de strategii, TIC și de evaluare.

#### **Comentarii, propuneri**

În sugestiile metodologice apar următoarele precizări: „În multitudinea de strategii didactice, în procesul de învățare-predare se vor avea în vedere și următoarele abordări: *Gândirea critică* este considerată un factor-cheie în învățarea eficientă. Antrenarea acestui tip de gândire poate avea ca punct de plecare strategii bazate pe lectura activă, elaborarea raționamentelor, formulare de întrebări, elaborare de texte diverse (fișe de lectură, comentarii, recenzii, referate, compuneri), folosirea de metode grafice. *Utilizarea investigației* ca demers didactic favorizează exersarea tehnicilor de muncă intelectuală, metoda învățării prin descoperire etc. *Integrarea noilor tehnologii informatice* în procesul de predare-învățare (inclusiv Internetul) devine esențială în condițiile multiplicării surselor de informare și de comunicare ș.a.m.d. În perspectiva unui demers educațional, centrat pe competențe, se recomandă utilizarea cu preponderență a *evaluării continue, formative*. *Procesul de evaluare* va îmbina formele tradiționale cu cele alternative (proiectul, portofoliul, autoevaluarea, evaluarea în perechi, observarea sistematică a activității și a comportamentului elevului) și va pune accent pe: corelarea directă a rezultatelor evaluate cu competențele specifice vizate de programa școlară; valorizarea rezultatelor învățării prin raportarea la progresul școlar al fiecărui elev; utilizarea unor metode variate de comunicare a rezultatelor școlare; recunoașterea, la nivelul evaluării, a experiențelor de învățare și a competențelor dobândite în contexte nonformale sau informale”.

Se apreciază că sugestiile metodologice și activitățile de învățare promovează în mare măsură participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora (potrivit modelului comunicativ-funcțional al disciplinei).

Sugestiile de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare sunt prezente în măsură mare în programa școlară. La clasa a V-a, nu există însă trimiteri către utilizarea TIC, în acest sens. Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sunt reprezentative pentru competențele specifice luate în considerare și susțin realizarea acestora în mare măsură.

#### **Comentarii, propuneri**

În clasele V-VIII se vor studia *minimum 8-10 texte literare*. În alegerea textelor se va ține seama, de următoarele criterii generale: *accesibilitate* în raport cu nivelul dezvoltării intelectuale și de cultură generală a elevilor; *atractivitate*; *valoare*; *varietatea* autorilor selectați; *volumul de lecturi* propuse pe parcursul întregului ciclu de școlaritate în raport cu timpul disponibil. Programa oferă sugestii, cu titlu de exemplificare, menite să ajute opțiunile profesorilor. Listele de exemple sunt deschise. Profesorii (autorii de manuale) pot alege alți

autori sau texte care nu figurează în aceste liste. Cel puțin jumătate dintre textele selectate aparțin autorilor: Rajko Djurić, Delia Grigore, Isabela Bănică, C.S. Nicolaescu-Plopșor, Petre Copoiu, Costică Bățalan, Marius Lakatos, Gheorghe Sarău, Marcel Courthiade, Vasile Ionescu, Katarina Taikon, Mateo Maximoff, Ivan Nikolić, Santino Spinelli, Luminița Mihai-Cioabă, Mariela Mehr, Bronisława Wejs ș.a. Este bine să se acorde atenție, în măsura posibilităților, studiului unor texte *integrale*. Evident, lucrul acesta nu exclude recursul la texte fragmentare, mai ales în cazul speciilor literare de mari dimensiuni (nuvelă, basm etc.). Profesorii pot să lărgescă numărul de texte propuse pentru studiu sau să recurgă la lecturi suplimentare în corelație cu tipurile de texte studiate. Pentru ilustrare pot fi recomandate și scrieri din literatura universală, literatura română în traducere română.

### Recomandări

- Redefinirea sugestiilor metodologice astfel încât să cuprindă cât mai multe metode și strategii pentru realizarea obiectivelor propuse (trimiterile la utilizarea proiectului, portofoliului, jocului, cooperării etc. sunt foarte puține).
- Includerea în cadrul sugestiilor metodologice, precum și în exemplele de activități de învățare, a aspectelor legate de strategii, TIC, evaluare.
- Includerea în programa școlară a sugestiilor de organizare interdisciplinară, pluridisciplinară, transdisciplinară.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare au valoare funcțională și includ aspecte concrete legate de strategii și de evaluare, fiind apreciate cu un scor maxim. Referitor la prezența TIC, aceasta este semnalată doar la clasa a XI-a.

Elementele programei promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare, înregistrând o apreciere maximă.

Se apreciază că sugestiile metodologice și activitățile de învățare promovează în mare măsură participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora (potrivit modelului comunicativ-funcțional al disciplinei).

### Comentarii, propuneri

La clasa a XI-a, se precizează: *Diversificarea metodelor și instrumentelor de evaluare*. O eficiență sporită a învățării poate fi asigurată prin diversificarea tipurilor de evaluare aplicate în procesul didactic. Este recomandabil ca profesorii să folosească, în mod adecvat scopurilor educaționale, *toate tipurile de evaluare: inițială, continuă și sumativă, evaluare de proces, de produs și de progres*. De asemenea, pentru a-i motiva pe elevi, se vor folosi metode și instrumente complementare de evaluare: observarea sistematică a comportamentului elevilor, portofoliul, autoevaluarea. Pentru realizarea studiilor de caz, se vor folosi investigația și proiectul ca metode complementare de evaluare.

Există riscul ca unii profesori să abordeze într-un mod preponderent tradițional aspectele legate de istoria literaturii rome și de contextul socioistoric, cultural sau conjunctural (legat de derularea unor evenimente). Tocmai de aceea, programa impune realizarea unor studii de caz și a unor dezbateri care, alături de studiul aprofundat al textului, trebuie să constituie activități care să-i implice pe elevi în propria învățare. Parcursul istoric al literaturii implică, pe lângă cunoașterea unor repere ale fenomenului cultural român sau formarea unei imagini de ansamblu asupra acestuia și exersarea gândirii critice și autonome a elevilor, dezvoltarea competențelor de comunicare și de lectură pe marginea textelor sau curentelor studiate.

Sugestiile de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare sunt prezente în măsura mare în programa școlară. Doar la clasa a XI-a se semnalează trimiteri către utilizarea TIC în acest sens.

### **Recomandări**

- Includerea în cadrul sugestiilor metodologice, precum și în exemplele de activități de învățare, a aspectelor legate de strategii, TIC, evaluare.

### **Câteva concluzii:**

Programele de limba și literatura romani sunt apreciate a fi coerente și concludente în raport cu modelul disciplinei și cu finalitățile învățării. Sunt necesare reconsiderări ale obiectivelor și conținuturilor din învățământul primar, pentru o mai bună articulare pe orizontală și pe verticală. Sugestiile metodologice constituie o carență a programelor și trebuie redefinite astfel încât să sprijine în mod real activitățile de predare, învățare și evaluare.

## **LIMBA ȘI LITERATURA GERMANĂ MATERNĂ**

### **I. Programe școlare**

Modelul disciplinei Limba și literatura germană maternă este cel comunicativ-funcțional și presupune formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare. Au fost analizate următoarele programe școlare de limbă germană maternă:

- Programa școlară de Limba germană maternă, clasa a III-a;
- Programa școlară de Limba germană maternă, clasa a VI-a;
- Programa școlară de Limba germană maternă, clasa a IX-a.

### **Nota de prezentare**

Programele școlare de limba germană ca limbă maternă pentru învățământul primar sunt structurate astfel: în prima parte sunt prezentate obiectivele specifice și formele de prezentare a conținuturilor, după care sunt prezentate conținuturile învățării și câteva sugestii de activități de învățare. În *Nota de prezentare* sunt redată premisele de la care a pornit curriculumul de limbă germană ca limbă maternă, precum și avantajele pe care această nouă programă le are, comparativ cu programa veche.

Caracteristicile prezentului curriculum, față de cel anterior, sunt:

- Adoptarea modelului comunicativ-funcțional cu domeniile receptare-producere/exprimare.
- Descrierea finalităților disciplinei sub forma competențelor.
- Prezentarea comunicării drept competență fundamentală.
- Echilibrarea raportului între comunicarea scrisă și cea orală.
- Centrarea obiectivelor pe formarea de capacități.
- Formularea detaliată și precisă a obiectivelor care să surprindă esențialul în activitatea de învățare.
- Sugerarea unor activități variate de învățare care să încurajeze libertatea de alegere și creativitatea.
- Flexibilitate în adaptarea conținuturilor la nivelul de dezvoltare al clasei și la interesele copiilor.
- Centrarea conținuturilor în învățarea limbii pe comunicarea cotidiană.
- Accentuarea formelor de învățare activă.
- Reconsiderarea evaluării ca modalitate de ameliorare a progresului școlar (*Nota de prezentare*).

Programele școlare de limba germană ca limbă maternă pentru gimnaziu și pentru liceu sunt structurate astfel: în prima parte sunt prezentate competențele specifice și formele de prezentare a conținuturilor, după care sunt prezentate conținuturile învățării și câteva sugestii de activități de învățare. Nota de prezentare precizează premisele de la care a pornit curriculumul de Limba germană pentru clasele V-VIII, prezintă structura curriculumului și oferă recomandări privind aplicarea programei revizuite și evaluarea elevilor. Sunt precizate trei categorii de competențe: directe, indirecte și transversale.

### **Obiectivele cadru și de referință/competențele generale și specifice**

#### *La nivelul învățământului primar*

Obiectivele cadru reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Limba germană ca limbă maternă și sunt apreciate cu un scor maxim. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării obiectivelor. Se apreciază că toate obiectivele de referință sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Nu sunt necesare restrângeri sau dezvoltări de obiective de referință. Tipurile de obiective de referință formulate asigură realizarea obiectivelor cadru. Formularea obiectivelor de referință este considerată pertinentă, contribuind la realizarea eficientă a obiectivelor cadru. Obiectivele cadru și obiectivele de referință sunt concordante în mare măsură și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Obiectivele cadru aferente ciclului primar sunt: dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, dezvoltarea capacității de producere a mesajului oral, dezvoltarea capacității de citire, dezvoltarea capacității de utilizare a limbii. Obiectivele cadru au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul în măsură medie. Modalitatea de articulare pe orizontală și pe verticală a obiectivelor de referință, la nivelul fiecărui an de studiu al limbii germane materne, este apreciată cu un scor maxim.

Referitor la coerența internă a programelor, se apreciază cu o valoare maximă existența unei relații logice și coerente între obiectivele cadru, obiectivele de referință și conținuturile de învățare.

Elementele programei școlare (obiective, conținuturi, activități de învățare/sugestii metodologice) nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare. Se impune ca acest aspect să facă obiectul unei prezentări explicite atunci când programele vor fi revizuite.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Competențele generale reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina limba germană ca limbă maternă și sunt apreciate cu un scor maxim. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, la nivelul formulării competențelor. Se apreciază că toate competențele specifice sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Se apreciază că nu sunt necesare restrângeri sau dezvoltări de competențe specifice, acestea asigurând realizarea competențelor generale. Formularea competențelor specifice este considerată pertinentă, contribuind la realizarea eficientă a competențelor generale.

Competențele generale și competențele specifice reflectă și susțin în măsură medie realizarea profilului de formare al absolventului.

Competențele generale și competențele specifice sunt considerate a fi în mare măsură concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Competențele generale corespunzătoare ciclului gimnazial sunt: receptarea mesajelor orale, producerea mesajelor orale, receptarea mesajelor scrise, producerea mesajelor scrise și formarea de reprezentări culturale și interculturale. Competențele generale au în măsură medie dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul. Competențele specifice se articulează coerent pe verticală și pe orizontală, având o apreciere maximă.

Se apreciază cu o valoare maximă existența unei relații logice și coerente între competențele generale, competențele specifice și conținuturile de învățare.

Elementele programei școlare de Limbă germană maternă pentru gimnaziu nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Competențele generale reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Limba germană ca limbă maternă și sunt apreciate cu un scor maxim. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării competențelor. Se apreciază că toate competențele specifice sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Competențele generale și competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului în măsură medie. Formularea competențelor specifice este considerată pertinentă, contribuind la realizarea eficientă a competențelor generale. Competențele generale/competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Se apreciază că nu sunt necesare restrângeri sau dezvoltări de competențe specifice, acestea asigurând realizarea competențelor generale.

Competențele generale au în măsură medie dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul. Competența generală referitoare la formarea de reprezentări culturale și interculturale nu are continuitate la nivelul învățământului liceal. Competențele specifice se articulează coerent pe verticală și pe orizontală, având o apreciere maximă.

Se apreciază cu o valoare maximă existența unei relații logice și coerente între obiectivele cadru, obiectivele de referință și conținuturile de învățare.

Elementele programelor școlare de limbă germană maternă pentru liceu nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

### **Recomandări**

- Revizuirea elementelor programei școlare pentru a promova o abordare interdisciplinară, pluridisciplinară și transdisciplinară.

### **Conținuturile de învățare**

#### *La nivelul învățământului primar*

Conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Limba germană ca limbă maternă și sunt apreciate cu un scor maxim. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor sau al sugestiilor metodologice.

Referitor la coerența internă a programelor, se apreciază cu o valoare maximă existența unei relații logice și coerente între obiectivele cadru, obiectivele de referință și conținuturile de învățare. Se apreciază că există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat studierii limbii germane materne.



Conținuturile sunt selectate în mare măsură în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia. De asemenea, conținuturile sunt organizate în mare măsură în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Conținuturile sunt în mare măsură semnificative și relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a tuturor elevilor. Elementele programelor școlare de Limbă germană maternă pentru gimnaziu nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Limba germană ca limbă maternă și sunt apreciate cu un scor maxim. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării conținuturilor.

Se apreciază cu o valoare maximă existența unei relații logice și coerente între competențele generale, competențele specifice și conținuturile de învățare.

Dozarea încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat studierii limbii germane materne este considerată a fi rațională.

Conținuturile sunt selectate și organizate în mare măsură în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia. Conținuturile sunt în mare măsură semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Elementele programelor școlare de Limbă germană maternă pentru gimnaziu nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Limba germană maternă și sunt apreciate cu un scor maxim. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării competențelor. Se apreciază că încărcătura informațională este dozată în mod rațional în raport cu numărul de ora alocat disciplinei limba germană maternă.

Conținuturile sunt selectate în mare măsură în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor și pot fi înțelese și însușite de către aceștia. Se apreciază cu un scor maxim modalitatea de organizare în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor. Acestea sunt apreciate ca fiind semnificative și relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a tuturor elevilor, primind un scor maxim.

Elementele programelor școlare de limbă germană maternă pentru liceu nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

### **Sugestiile metodologice**

#### *La nivelul învățământului primar*

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sugerate în programele școlare de limbă germană maternă sunt în mare măsură reprezentative pentru obiectivele de referință și susțin realizarea acestora.

Activitățile de învățare au în măsură medie valoare funcțională și includ în măsură medie aspecte concrete legate de strategii. Acestea nu includ aspecte legate de TIC și evaluare. Activitățile de învățare promovează, în mare măsură, participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora.

În programele școlare nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice, în procesul de predare-învățare. Nu apar sugestii referitoare la TIC. Este necesară îmbogățirea sugestiilor referitoare la resursele didactice. Elementele programelor școlare de Limbă germană maternă pentru primar nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Sugestiile metodologice sunt în mare măsură reprezentative pentru competențele specifice luate în considerare și susțin realizarea acestora. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării sugestiilor metodologice.

Sugestiile metodologice au în măsură medie valoare funcțională și includ în măsură medie aspecte concrete legate de strategii, dar nu includ aspecte legate de TIC și evaluare. Activitățile de învățare promovează, în mare măsură, participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora.

În programele școlare nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare. Nu apar sugestii referitoare la TIC. Este necesară îmbogățirea sugestiilor referitoare la resursele didactice. Elementele programelor școlare de limbă germană maternă pentru gimnaziu nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Sugestiile metodologice sunt apreciate ca fiind în mică măsură reprezentative pentru realizarea competențelor specifice. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării sugestiilor metodologice.

Sugestiile metodologice au valoare funcțională în măsură mică și nu includ aspecte concrete legate de strategii, de TIC și evaluare. Activitățile de învățare promovează, în măsură mică, participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora. Nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare. Elementele programelor școlare de Limbă germană maternă pentru liceu nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

### **Recomandări**

- Includerea în sugestiile metodologice și activitățile de învățare a unor aspecte concrete legate de TIC și de evaluare.
- Îmbunătățirea sugestiilor referitoare la resursele didactice.

### **Câteva concluzii:**

Programele școlare de Limba germană maternă sunt bine structurate la nivelul obiectivelor/competențelor și al conținuturilor de învățare în raport cu specificul modelului disciplinei.

Sugestiile metodologice nu oferă un sprijin adecvat pentru aplicarea programei școlare. Acestea au o valoare funcțională mică (fără să cuprindă aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare), nu sprijină un demers real de participare activă a elevilor la învățare și explorează insuficient potențialul interdisciplinar, pluridisciplinar sau transdisciplinar pe care îl presupune acest domeniu. Sunt necesare precizări referitoare la integrarea resurselor didactice.

## II. Manuale școlare

Au fost analizate următoarele manuale de limba germană maternă:

- *Manualul școlar de Limba germană maternă, clasa a III-a*, Editura Didactică și Pedagogică;
- *Manualul școlar de Limba germană maternă, clasa a IV-a*, Editura Didactică și Pedagogică;
- *Manualul școlar de Limba germană maternă, clasa a VIII-a*, Editura Didactică și Pedagogică;
- *Manualul școlar de Limba germană maternă clasa a XI-a*, Editura Didactică și Pedagogică.

### Relația programă-manual

#### *La nivelul învățământului primar*

Concepția curriculară nu este reflectată în acord cu programa școlară în vigoare. Manualele nu conțin (explicit sau implicit) referiri la obiectivele de referință din programă. Manualul cuprinde toate conținuturile (domenii tematice, elemente de construcție a comunicării, funcții comunicative) prevăzute de programa școlară, însă conținuturile nu sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente. Activitățile de învățare incluse în manuale acoperă tipurile de activități de învățare asociate în programă obiectivelor de referință. Există un echilibru al sarcinilor de lucru pe parcursul manualelor. Se constată o gradare judicioasă a secvențelor lecțiilor. Secvențele lecției nu pornesc de la materiale suport (texte, imagini, instrucțiuni clare). Tipurile de lecții (inclusiv lecțiile de recapitulare) favorizează învățarea.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Analiza manualului de Limba germană maternă relevă lipsa unui proiect curricular coerent. Manualele nu conțin explicit lista competențelor specifice din programă.

În manuale sunt prezente toate conținuturile specificate în programele școlare prevăzute de programă, însă ele nu sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente didactic.

Activitățile de învățare incluse în manual acoperă în totalitate tipurile de activități de învățare recomandate în programa școlară și favorizează învățarea. Sarcinile de învățare incluse în capitole sunt echilibrate pe parcursul manualului și pornesc de la exemple. Tipurile de lecții favorizează învățarea.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Manualul de limba germană maternă analizat nu dezvoltă un proiect curricular coerent. Manualele nu conțin explicit lista competențelor specifice din programă.

În manuale sunt prezente toate conținuturile specificate în programele școlare prevăzute de programă, însă ele nu sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente didactic.

Activitățile de învățare incluse în manual acoperă în totalitate tipurile de activități de învățare recomandate în programa școlară și favorizează învățarea. Evidențierea elementelor de CD este sugestivă și sistematică. Sarcinile de învățare incluse în capitole sunt echilibrate, pe parcursul manualului și ordonate de la simplu la complex, pornind de la exemple. Se apreciază că tipurile de lecții favorizează învățarea.

### Recomandări generale

- Dezvoltarea unui proiect curricular coerent.
- Organizarea sistematică a conținuturilor.
- Utilizarea sarcinilor de lucru diferențiate.

## Aspecte specifice conținutului disciplinei

### *La nivelul învățământului primar*

În genere, se constată prezența în mică măsură a unei varietăți a modalităților de concretizare explicită a conținuturilor, în acord cu specificul disciplinei. În manuale, sunt prezente în mare măsură și imaginile, iar textele narative, cele explicative și cele nonliterare sunt prezente în măsură medie.

Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru sunt în acord în mare măsură cu numărul de ore alocat în planul cadru. Cantitatea de informații, complexitatea acestora și numărul și tipul de sarcini de lucru sunt în acord în mare măsură cu specificul disciplinei și cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru din fiecare lecție sunt în acord în mare măsură cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Informațiile incluse sunt considerate a fi în mare măsură esențiale pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor și capacităților de comunicare prevăzute de obiectivele de referință din programă. De asemenea, informațiile furnizate sunt în mare măsură apreciate ca reprezentative.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se constată că evidențierea conceptelor fundamentale de cunoaștere este realizată în măsură medie, metodele de cunoaștere, precum și activitățile de tip investigativ sunt prezente în măsură mică.

Conținuturile au deschideri interdisciplinare în măsură medie, însă se apreciază că acestea nu fac trimiteri și nu valorifică aspecte ale educației nonformale. În manuale, nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

### *La nivelul învățământului gimnazial*

Se constată prezența în mică măsură a unei varietăți a modalităților de concretizare explicită a conținuturilor, în acord cu specificul disciplinei. În manual, sunt prezente în mare măsură textele narative și imaginile, textele explicative și cele nonliterare fiind prezente în măsură medie.

Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru este în acord în mare măsură cu numărul de ore alocat în planul cadru. Cantitatea de informații, complexitatea acestora și numărul și tipul de sarcini de lucru este în acord în mare măsură cu specificul disciplinei și cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Densitatea informațiilor și numărul de sarcini de lucru din fiecare lecție este în acord în mare măsură cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Informațiile incluse sunt considerate a fi în mare măsură esențiale pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor și capacităților de comunicare prevăzute de obiectivele de referință din programă. De asemenea, informațiile furnizate sunt în mare măsură apreciate ca reprezentative pentru învățarea eficientă a limbii germane și în raport cu capacitatea de învățare a elevilor.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se constată că evidențierea conceptelor fundamentale de cunoaștere este realizată în măsură medie, metodele de cunoaștere, precum și activitățile de tip investigativ sunt prezente în măsură mică.

Conținuturile au deschideri interdisciplinare în măsură medie, însă se apreciază că acestea nu fac trimiteri și nu valorifică aspecte ale educației nonformale. În manual, nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

### *La nivelul învățământului liceal*

Se constată prezența în mică măsură a unei varietăți a modalităților de concretizare explicită a conținuturilor, în acord cu specificul disciplinei. În manual, sunt prezente în mare măsură textele narative și imaginile, iar textele narative și cele nonliterare sunt prezente în măsură medie.

Cantitatea de informații furnizate de manual și numărul de sarcini de lucru sunt în acord în mare măsură cu numărul de ore alocat în planul cadru. Complexitatea acestora, numărul și tipul de sarcini de lucru sunt în acord în mare măsură cu specificul disciplinei și cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Ca densitate, cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru din fiecare lecție sunt în acord în mare măsură cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Informațiile incluse sunt considerate a fi în mare măsură esențiale pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor și capacităților de comunicare prevăzute de obiectivele de referință din programă. De asemenea, informațiile furnizate sunt în mare măsură apreciate ca reprezentative pentru învățarea eficientă a limbii germane și în raport cu capacitatea de învățare a elevilor.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se constată că evidențierea conceptelor fundamentale de cunoaștere este realizată în măsură medie, metodele de cunoaștere, precum și activitățile de tip investigativ sunt prezente în măsură mică.

Conținuturile au deschideri interdisciplinare în măsură medie. Acestea nu fac trimiteri și nu valorifică aspecte ale educației nonformale. În manual, nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

### **Recomandări generale**

- Valorificarea aspectelor educației nonformale (TIC, mass-media).

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

#### *La nivelul învățământului primar*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manuale se constată că există în mică măsură de activități de învățare care propun implicarea elevilor în învățare. Nu s-au identificat sarcini care să se preteze la diferențiere. Se apreciază că sarcinile de învățare propuse sunt accesibile elevilor. Exercițiile de repetare și de dezvoltare propuse de manuale sunt accesibile tuturor elevilor. Sarcinile de lucru vizează deprinderi și capacități comunicative prevăzute de programa școlară și pot duce la atingerea finalităților. Multe dintre activitățile de învățare facilitează lectura, însă doar o parte dintre activitățile de învățare facilitează comunicarea.

Nu s-au identificat activități de învățare care să vizeze sau să încurajeze reflecția asupra învățării. Nu există în manuale activități de învățare care încurajează și susțin învățarea autonomă. Se apreciază că atât conținuturile majorității textelor și al sarcinilor de lucru, cât și imaginile sunt stimulative și susțin motivația pentru învățare.

La nivelul accesibilității manualelor, se constată că acesta este în mare măsură adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevului. Limbajul manualelor este în mare măsură clar și adaptat, iar construcția frazelor este, de asemenea, în mare măsură considerată adaptată. Sarcinile de lucru pentru activitățile de învățare sunt în mare măsură formulate clar, în mod consecvent. Claritatea este susținută și prin utilizarea de imagini sugestive privind tipul de sarcină propus.

Imaginile și celelalte elemente grafice, foarte consistente ca număr, sunt în mare măsură adecvate și susțin eficient activitatea de învățare, însă acestea facilitează și stimulează în măsură medie interesul și curiozitatea elevilor.

Textele complementare susțin în mică măsură învățarea.

În manuale, nu sunt identificate activități de evaluare, în schimb sunt prezente teste construite corespunzător. Nu sunt menționate explicit modalități complementare de evaluare (portofoliu, proiect, investigație, autoevaluare, alte forme). Se apreciază că sarcinile de evaluare ajută în măsură medie învățarea.

Referitor la modul de reflectare a universului referențial al elevului, se constată că manualele nu oferă deschideri către promovarea valorilor. Legăturile cu viața reală sunt prezente în cadrul manualelor.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manual se constată că există în mare măsură metode de învățare activă. Nu s-au identificat sarcini de lucru diferențiate. Se apreciază că sarcinile de învățare propuse sunt accesibile elevilor de clasa a VIII-a. Exercițiile de repetare și de dezvoltare propuse de manual sunt accesibile tuturor elevilor. Sarcinile de lucru vizează deprinderi și capacități comunicative prevăzute de programa școlară și pot duce la atingerea finalităților. Multe dintre activitățile de învățare facilitează lectura, iar activitățile de învățare facilitează comunicarea.

Nu s-au identificat activități de învățare care să vizeze sau să încurajeze reflecția asupra învățării. Nu există în manual activități de învățare care încurajează și susțin învățarea autonomă. Se apreciază că atât conținuturile majorității textelor și al sarcinilor de lucru, cât și imaginile sunt stimulative și susțin motivația pentru învățare.

La nivelul accesibilității manualului, se constată că acesta este în mare măsură adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevului. Limbajul manualului este în mare măsură clar și adaptat, iar construcția frazelor este, de asemenea, în mare măsură considerată adaptată. Sarcinile de lucru pentru activitățile de învățare sunt în mare măsură formulate clar, în mod consecvent. Claritatea este susținută și prin utilizarea de imagini sugestive privind tipul de sarcină propus.

Imaginile și celelalte elemente grafice sunt în mare măsură adecvate și susțin eficient activitatea de învățare. Acestea facilitează și stimulează în măsură medie interesul și curiozitatea elevilor.

Textele complementare susțin în mică măsură învățarea.

În manual, nu sunt identificate activități de evaluare, în schimb sunt prezente teste construite corespunzător. Nu sunt menționate explicit modalități complementare de evaluare (portofoliu, proiect, investigație, autoevaluare, alte forme). Se apreciază că sarcinile de evaluare ajută în măsură medie învățarea.

Referitor la modul de reflectare a universului referențial al elevului, se constată că manualul nu oferă deschideri către promovarea valorilor. Legăturile cu viața reală sunt prezente în cadrul manualului.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manual se constată că există în mare măsură metode de învățare activă. Nu s-au identificat sarcini de lucru diferențiate. Se apreciază că sarcinile de învățare propuse sunt accesibile elevilor de clasa a XI-a. Exercițiile de repetare și de dezvoltare propuse de manual sunt accesibile tuturor elevilor. Sarcinile de lucru vizează deprinderi și capacități comunicative prevăzute de programa școlară și pot duce la atingerea finalităților. Multe dintre activitățile de învățare facilitează lectura, iar activitățile de învățare facilitează comunicarea.

Nu s-au identificat activități de învățare care să vizeze sau să încurajeze reflecția asupra învățării. Nu există în manual activități de învățare care încurajează și susțin învățarea autonomă. Se apreciază că atât conținuturile majorității textelor și al sarcinilor de lucru, cât și imaginile sunt stimulative și susțin motivația pentru învățare.

La nivelul accesibilității manualului, se constată că acesta este în mare măsură adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevului. Limbajul manualului este în mare măsură clar și

adaptat, iar construcția frazelor este, de asemenea, în mare măsură considerată adaptată. Sarcinile de lucru pentru activitățile de învățare sunt în mare măsură formulate clar, în mod consecvent. Claritatea este susținută și prin utilizarea de imagini sugestive privind tipul de sarcină propus.

Imaginile și celelalte elemente grafice, foarte consistente ca număr, sunt în mare măsură adecvate și susțin eficient activitatea de învățare, însă facilitează și stimulează în măsură medie interesul și curiozitatea elevilor. Textele complementare susțin în mică măsură învățarea.

În manual, nu sunt identificate activități de evaluare, în schimb sunt prezente teste construite corespunzător. Nu sunt menționate explicit modalități complementare de evaluare (portofoliu, proiect, investigație, autoevaluare, alte forme). Se apreciază că sarcinile de evaluare ajută în măsură medie învățarea.

Referitor la modul de reflectare a universului referențial al elevului, se constată că manualul nu oferă deschideri către promovarea valorilor. Legăturile cu viața reală sunt prezente în cadrul manualului.

### **Recomandări generale**

- Introducerea sarcinilor de lucru diferențiate.
- Utilizarea modalităților complementare de evaluare (portofoliu, proiect, autoevaluare).

## **LIMBA ȘI LITERATURA RUSĂ MATERNĂ**

### **I. Programe școlare**

Modelul didactic al disciplinei este cel comunicativ-funcțional, comun întregii arii curriculare *limbă și comunicare*. Au fost analizate următoarele programe școlare de limbă rusă maternă:

- Programă școlară de Limba rusă maternă, clasa a IV-a;
- Programă școlară de Limba rusă maternă, clasa a V-a;
- Programă școlară de Limba rusă maternă, clasa a VIII-a;
- Programă școlară de Limba și literatura maternă rusă, clasa a IX-a;
- Programă școlară de Limba rusă maternă, clasa a XII-a.

### **Nota de prezentare**

Programele școlare de limbă rusă maternă cuprind nota de prezentare, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi, standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar.

La nivelul gimnaziului, programele cuprind: notă de prezentare, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi, standarde curriculare de performanță la finele învățământului gimnazial. Spre deosebire de programele de la celelalte discipline de învățământ, la limba rusă maternă n-a fost adoptat modelul centrat pe competențe. Nu există orientări explicite pentru formarea competențelor cheie, așa cum prevede Cadrul European.

La nivelul liceului, programele cuprind: notă de prezentare, competențe generale (CG), competențe specifice (CS), conținuturi, sugestii metodologice. La clasa a IX-a, în *Nota de prezentare* se menționează raportul de corespondență dintre finalitățile disciplinei, reflectate în competențele generale și în setul de valori și atitudini vizate pe parcursul învățământului liceal, și domeniile de competențe cheie *comunicarea în limba maternă*, „a învăța să înveți”, *competențe sociale și civice*, *conștiință și exprimare culturală* pentru educația pe parcursul întregii vieți, așa cum sunt definite în documentele-cadru ale Uniunii Europene. La clasa a XII-a, fiind dintr-o

generație veche (2006), programa nu face o definiție a competențelor și nu precizează competențele-cheie ce urmează să se formeze. Programele școlare pentru clasele a XI-a și a XII-a sunt structurate pe principiul cronologic al fenomenului literar/cultural.

### **Obiectivele cadru și de referință/ competențele generale și specifice**

#### *La nivelul învățământului primar*

Obiectivele cadru reflectă adecvat specificul domeniului *Limbă și comunicare* și se referă la: 1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral/înțelegerea după auz; 2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală; 3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citire/lectură); 4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă; 5. Dezvoltarea atitudinilor de empatie culturală și interculturală.

Nu există elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor, activităților de învățare și al standardelor curriculare de performanță.

Numărul obiectivelor de referință stabilit pentru fiecare an de studiu este considerat rațional în raport cu obiectivele cadru. Se apreciază că nu sunt necesare dezvoltări de obiective de referință pentru a asigura realizarea obiectivelor cadru, ci este necesară restrângerea acestora în anumite situații.

#### **Comentarii, propuneri**

Se poate considera că numărul obiectivelor de referință stabilit pentru majoritatea anilor de studiu „este rațional pentru a asigura relația cu obiectivele cadru”. La clasele mai mici numărul obiectivelor de referință este mai mare comparativ cu clasele mari: receptare orală - clasa a IV-a → 1.6, clasa a V-a → 1.5, clasa a VI-a → 1.4; citire/lectură - clasa a V-a → 3.5, clasa a VI-a → 3.4, clasa a VII-a → 3.3, clasa a VIII-a → 3.3. S-ar impune nu numai o dezvoltare calitativă, ci și *cantitativă* a obiectivelor de referință/competențelor specifice, de la o clasă la alta.

De exemplu, cele 28 de obiective de referință formulate pentru clasa a IV-a sunt prea multe, în condițiile unei alocări orare de 3-4 ore pe săptămână. Există obiective prea „mărunițe”, care se pot comasa prin reformulare (de exemplu OR 3.3 ȘI 3.4), alte obiective de referință nu-și au locul la clasa a IV-a, făcând explicit trimiteri la elemente analiză gramaticală (de exemplu OR 3.7) sau literară (de exemplu OR 3.6 „să identifice trăsăturile fizice și sufletești ale personajelor din textele studiate”).

Obiectivele cadru și cele de referință sunt apreciate cu un scor maxim din perspectiva concordanței și a posibilității de realizare în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Se apreciază cu un scor maxim dezvoltarea calitativă a obiectivelor cadru de la un ciclu de învățământ la altul.

#### **Comentarii, propuneri**

Dacă în ciclurile primar și gimnazial obiectivele cadru vizează cu preponderență formarea deprinderilor de limbă (receptarea și producerea de mesaje orale și scrise), la nivelul învățământului liceal se realizează un salt calitativ evident; aici competențele generale CG1 și CG4 reorganizează și prelucrează obiectivele cadru, asigurând explicit continuitatea cu ciclurile anterioare, iar competențele generale CG2 „Folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare” și CG3 „Argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare” implică realizarea de operațiuni și procese de rang superior.



Articularea pe orizontală a obiectivelor de referință conferă în mare măsură coerență și flexibilitate programei, asigurând posibilitatea realizării corelărilor acestora cu unitățile de învățare.

Se apreciază cu un scor mediu modalitatea în care obiectivele de referință se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studiu. Obiectivele de referință din programă decurg logic din obiectivele cadru corespunzătoare și sunt relevante pentru acestea, primind o apreciere maximă.

În programele școlare, existența unei relații logice și coerente între obiectivele de referință și conținuturi este apreciată în medie măsură.

#### **Comentarii, propuneri:**

Conținuturile învățării sunt prezentate în bloc, corelarea explicită dintre OR și diversele unități de conținut este realizată de către profesor. „relația logică și coerentă” între obiective de referință și conținuturi nu este totdeauna transparentă, mai ales pe segmentul elementelor de construcție a comunicării.

Elementele programei școlare (obiective/competențe, conținuturi, activități de învățare/sugestii metodologice) promovează și susțin doar în măsură medie organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

#### **Comentarii, propuneri**

Transdisciplinaritatea, presupunând un grad înalt de integrare a curriculumului, se poate realiza doar într-o nouă programă centrată pe competențe integratoare, care să asigure premisele de durabilitate și transferabilitate achizițiilor învățării.

#### **Recomandări**

- Asigurarea unui cadru teoretic privind implementarea competențelor-cheie inclusiv în curriculumul pentru învățământul primar.
- Compatibilizarea acestuia cu standardele europene; raportarea la finalitățile educației.
- Compatibilizarea reformei curriculare cu reforma evaluării și cu reforma formării cadrelor didactice.
- Promovarea aplicării curriculumului în echipe, pentru a sprijini abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Obiectivele cadru reflectă în măsură medie specificul domeniului *Limbă și comunicare*. Obiectivele cadru 1 – 4 sunt aceleași pentru toate disciplinele din aria curriculară *Limbă și comunicare* și vizează cele patru deprinderi integratoare: ascultarea, lectura, scrierea, vorbirea. Obiectivul cadru 5 este formulat în majoritatea programelor de limbi și literaturi materne și de limbi moderne din învățământul primar și vizează aspectele culturale.

#### **Comentarii, propuneri:**

S-ar impune trecerea la modelul centrat pe competențe, așa cum s-a procedat la celelalte discipline de învățământ, și compatibilizarea cu standardele europene prin formarea domeniilor de competențe-cheie.

Nu există elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor, activităților de învățare și al standardelor curriculare de performanță.

Se apreciază că nu sunt necesare dezvoltări de obiective de referință pentru a asigura realizarea obiectivelor cadru, dimpotrivă, se impune restrângerea acestora prin eliminare sau contragere.

#### **Comentarii, propuneri:**

Obiectivele de referință ar trebui să fie relevante și echilibrate în relația cu obiectivele cadru ale disciplinei. Propunem reducerea numărului lor, renunțarea la obiectivele nerelevante de tipul: 4.1 să aranjeze corect textul în pagină (vezi clasa a V-a).

Numărul obiectivelor de referință stabilit pentru fiecare an de studiu nu este rațional, pentru a asigura relația cu obiectivele cadru. Se constată o distribuire neechilibrată a obiectivelor de referință. La clasele mai mici numărul unor obiective de referință este mai mare decât la clasele mari. Este necesară echilibrarea lor atât în cadrul anilor de studiu, cât și de la o clasă la alta.

Obiectivele cadru/obiectivele de referință reflectă și susțin într-o măsură medie realizarea profilului de formare al absolventului, la nivelul gimnaziului.

#### **Comentarii, propuneri:**

De exemplu, programa școlară pentru clasa a V-a este proiectată pe obiective cadru/de referință și nu pe competențe generale/competențe specifice. Obiectivele programei susțin, într-o oarecare măsură, realizarea profilului de formare al absolventului pentru gimnaziu, prin dezvoltarea unor capacități, atitudini și valori vizate în componentele 2 și 3 ale profilului „să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale” și „să înțeleagă sensul apartenenței la diverse tipuri de comunități”.

Obiective cadru sunt, în mare parte, concordante și posibil de realizat în resursele de timp din planul-cadru pentru limba maternă. Se apreciază cu un scor maxim dezvoltarea calitativă a obiectivelor cadru de la un ciclu de învățământ la altul.

#### **Comentarii, propuneri:**

În ciclurile primar și gimnazial, cele 5 obiective cadru sunt identice. La liceu se trece la modelul centrat pe competențe. Una dintre cele 4 competențe generale (CG1) reorganizează 4 obiective cadru, asigurând astfel legătura cu ciclurile anterioare. CG2 și CG3 sunt specifice claselor de liceu, implicând procese superioare, iar CG4 reia într-o formă calitativă obiectivul OC5.

Se apreciază cu un scor maxim modalitatea în care obiectivele de referință se articulează coerent, pe verticală și pe orizontală, în succesiunea anilor de studiu. Obiectivele de referință decurg logic din obiectivele cadru, însă unele obiective de referință nu sunt relevante, la acest nivel de abordare și s-ar putea renunța la ele. Obiectivele de referință sunt realizabile, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, dar sunt prea numeroase (de exemplu, la clasa a V-a, obiectivele de referință 3.6 și 3.7 vizează același aspect și pot fi contrase).

Existența unei relații logice între obiectivele de referință și conținuturile de învățare este apreciată ca având un indicator mediu de realizare. Corelarea dintre obiective și conținuturi nu este realizată în programă, operațiunea revenindu-i profesorului.

Elementele programei școlare (obiective/competențe, conținuturi, activități de învățare/sugestii metodologice) promovează și susțin în mare măsură organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

### **Comentarii, propuneri:**

Aspectul interdisciplinar este vizat explicit la rubrica de conținuturi, dar are în vedere doar relația dintre literatură și alte arte. Este utilă extinderea legăturii cu disciplinele din celelalte arii curriculare. Abordarea interdisciplinară n-ar trebui să încerce mai mult conținuturile, ci „să le aerisească”.

La clasa a VIII-a, de exemplu, aspectul interdisciplinar este vizat explicit la rubrica de conținuturi.

### **Recomandări**

- Adecvarea programei la profilul omului actual, la schimbările din societatea postmodernă.
- Asigurarea unui cadru teoretic privind implementarea competențelor-cheie.
- Trecerea la modelul centrat pe competențe și la ciclul gimnazial.
- Centrarea programei pe competențe integratoare pentru a se realiza abordarea transdisciplinară.
- Realizarea curriculumului în echipe interdisciplinare.
- Redimensionarea obiectivelor de referință.
- Introducerea unui set de competențe transversale.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Competențele generale reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Limba rusă ca limbă maternă și sunt apreciate cu un scor maxim. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării competențelor. Se apreciază că toate competențele specifice sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Competențele generale și competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului în mare măsură.

### **Comentarii, propuneri:**

La clasa a IX-a, de exemplu, competențele programei susțin în mare măsură realizarea profilului de formare al absolventului, prin dezvoltarea unor capacități, atitudini și valori vizate în componentele (1) „să demonstreze gândire creativă”, (2) „să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale” și (3) „să înțeleagă sensul apartenenței la diverse tipuri de comunități”, (4) „să demonstreze capacitate de adaptare la situații diferite” și (7) „să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență” ale profilului absolventului de învățământ obligatoriu.

Formularea competențelor specifice este, în genere, considerată pertinentă, contribuind la realizarea eficientă a competențelor generale. Totuși, numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu nu este apreciat a fi rațional, pentru a asigura relația cu competențele generale.

Competențele generale/competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în măsură medie, în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Se apreciază că nu sunt necesare restrângeri sau dezvoltări de competențe specifice, acestea asigurând realizarea competențelor generale. La clasa a XII-a sunt necesare restrângeri de competențe specifice.

### **Comentarii, propuneri:**

La clasa a XII-a, este necesară reformularea competenței specifice 2.1. *Adecvarea strategiilor de lectură la specificul textelor literare studiate, în vederea înțelegerii și interpretării personalizate* și eliminarea competenței specifice 5.1. *Utilizarea adecvată a tehnicilor de analiză a elementelor de cultură rusă specifice curentelor literare și de comparare a acestora cu elemente de cultură română, specifice acelorași*, care e greșit formulată și care repetă competența specifică 3.3 *Analizarea unor conexiuni între literatura rusă și cea universală*.

Competențele generale au în măsură mare dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul. Competența generală referitoare la formarea de reprezentări culturale și interculturale are continuitate la nivelul învățământului liceal.

### **Comentarii, propuneri:**

În ciclurile primar și gimnazial, cele 5 obiective cadru sunt identice. La liceu se trece la modelul centrat pe competențe. Una dintre cele 4 competențe generale (CG1) reorganizează 4 obiective cadru, asigurând astfel legătura cu ciclurile anterioare. CG2, CG3, CG4 sunt specifice claselor de liceu, implicând procese superioare, iar CG5 reia într-o formă calitativă obiectivul OC5.

Competențele specifice se articulează în mare măsură coerent pe orizontală și în măsură medie, pe verticală.

Se apreciază cu o valoare maximă existența unei relații logice și coerente între obiectivele cadru, obiectivele de referință și conținuturile de învățare.

Elementele programelor școlare de limbă rusă maternă pentru liceu promovează și susțin în măsură medie organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare, în condițiile în care programele școlare au un potențial interdisciplinar considerabil, care ar trebui valorificat de către profesori.

### **Recomandări**

- Asigurarea unui cadru teoretic privind implementarea competențelor cheie.
- Realizarea curriculumului în echipe interdisciplinare.
- Introducerea unui set de competențe transversale.
- Echilibrarea ponderii diferitelor categorii de competențe.
- Asigurarea coerenței programei pe verticală și pe orizontală.
- Adecvarea programei la profilul omului actual, la schimbările din societatea postmodernă.
- Corelarea permanentă a competențelor și a conținuturilor cu sugestiile metodologice.
- Dezvoltarea potențialului interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar, în raport cu modelul disciplinei.

### **Conținuturile de învățare**

#### *La nivelul învățământului primar*

Conținuturile învățării reflectă adecvat specificul disciplinei. Elementele de conținut sunt selectate și formulate în acord cu logica internă a disciplinei. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu. În general, conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia.

### **Comentarii, propuneri**

Pentru a se evita abordarea, în exces, cum se întâmplă frecvent, a acestor conținuturi, ar trebui să se facă precizarea că *elevii primesc informații elementare privind noțiunile de gramatică a limbii ucrainene*.

Conținuturile sunt în măsură medie selectate și organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

### **Comentarii, propuneri:**

Nu toate conținuturile nu pot fi înțelese și însușite de toți elevii: unele dintre ele pot fi considerate ca fiind prea dificile sau prea cronofage pentru capacitatea de învățare a elevului de clasa a IV-a, de exemplu.

Conținuturile sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor în măsură medie, lăsându-i pe autorii de manuale și pe profesori să apropie conținuturile de existența cotidiană.

Nu există elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor, activităților de învățare și al standardelor curriculare de performanță.

Elementele programei școlare promovează și susțin doar în măsură medie organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

### **Recomandări**

- Echilibrarea ponderii diferitelor categorii de obiective și a numărului acestora, prin raportare la nevoile și capacitatea de învățare a elevilor, dar și la bugetul de timp alocat disciplinei prin planul-cadru.
- Corelarea permanentă a obiectivelor cu diversele tipuri de conținuturi.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Conținuturile reflectă în măsură medie specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Se apreciază că există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu. Programele școlare sunt destul de echilibrate din punct de vedere al conținutului informațional, putând fi realizate în numărul de ore alocat disciplinei.

### **Comentarii, propuneri:**

Chiar dacă asigură premisele necesare pentru construirea învățării, conținuturile sunt prea încărcate. Propunem renunțarea la rubrica *Texte propuse să fie învățate pe de rost* și reducerea numărului de texte destinate studiului aprofundat de la 15 la cel mult 10 (vezi clasa a VIII-a). De asemenea, ar fi utilă inserarea unei precizări la rubrica *Elemente de construcție a comunicării* care să sublinieze că interesează *viziunea comunicativ-pragmatică* a programei, nu *predarea în și pentru sine* a unor cunoștințe gramaticale.

Conținuturile sunt în mare măsură selectate și organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia. Ele sunt apreciate ca fiind în mare măsură semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor.

### **Comentarii, propuneri:**

Sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a elevilor mai ales conținuturile textelor literare propuse spre studiu. Propunem stabilirea unor principii de alegere a textelor literare și nonliterare pentru ca profesorii să nu fie tentați să le parcurgă doar pe cele propuse de programă.

### **Recomandări**

- Reducerea numărului de texte destinate studiului aprofundat.
- Extinderea legăturii interdisciplinare de la literatură și alte arte și la alte discipline din celelalte arii curriculare.
- Inserarea unei precizări la rubrica *Elemente de construcție a comunicării* care să sublinieze că interesează *viziunea comunicativ-pragmatică* a programei, nu *predarea în și pentru sine* a unor cunoștințe gramaticale.
- Accesibilizarea conținuturilor și compatibilizarea cu experiența de viață a elevilor.
- Renunțarea la rubrica *Texte propuse să fie învățate pe de rost*.
- Prezentarea conținuturilor și pe orizontală, în corelație cu competențele/obiectivele.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Limba rusă maternă și sunt apreciate cu un scor maxim. Conținuturile sunt corelate cu competențele și sunt relevante pentru realizarea acestora. La nivelul conținuturilor, nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen.

Se apreciază că încărcătura informațională este dozată în mod rațional în raport cu numărul de ore alocat disciplinei Limba germană maternă.

Conținuturile sunt selectate în mare măsură în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor și pot fi înțelese și însușite de către aceștia. Organizarea conținuturilor asigură în mare măsură accesibilitatea și adecvarea la capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor. Acestea sunt apreciate ca fiind semnificative și relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a tuturor elevilor, primind un scor maxim.

Elementele programelor școlare de Limbă rusă maternă pentru liceu promovează și susțin în măsură medie organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare, neexplorând totuși potențialul oferit de modelul disciplinei.

### **Sugestiile metodologice**

#### *La nivelul învățământului primar*

Din perspectivă metodologică, obiectivele de referință sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Sugestiile metodologice sunt în măsură medie reprezentative pentru obiectivele de referință luate în considerare și susțin realizarea acestora.

### **Comentarii, propuneri**

Programa nu are în structura ei un capitol separat de sugestii metodologice. Exemplele de activități de învățare susțin realizarea obiectivelor de referință. Activitățile de învățare propuse (variind între 3 – 5 pentru 24 din cele 28 obiective de referință) sunt reprezentative și relevante pentru majoritatea obiectivelor de referință. Din programă lipsesc orice referiri la evaluare. Se impune realizarea unor auxiliare didactice care să ofere sugestii metodologice reale și complexe.

Activitățile de învățare au valoare funcțională și includ aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare, primind o apreciere medie.

### **Comentarii, propuneri**

Programa de Limba rusă pentru clasa a IV-a nu conține practic alte sugestii metodologice decât cele cuprinse în rubrica „Exemple de activități de învățare”; acestea au, în general, valoare funcțională. În programă nu există referiri concrete la TIC.

Este oportună includerea unui capitol de sugestii metodologice în structura programelor de limba modernă pentru ciclul primar sau realizarea acestora ca auxiliar la programa școlară.

Activitățile de învățare promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare (jocuri de rol de tipul emițător–receptor pentru exersarea actelor de vorbire: inițierea, menținerea și încheierea unui schimb verbal; proiecte de grup) și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora în măsură medie.

Prezența în programa școlară a unor sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare–învățare este minimă. Nu există referiri la utilizarea resurselor TIC.

### **Comentarii, propuneri**

Sugestiile de integrare a resurselor didactice în procesul de predare–învățare apar în două cazuri, la activități de învățare, și nu în rubrică specială. Este oportună includerea unui capitol de sugestii metodologice în structura programelor de limba modernă pentru ciclul primar sau realizarea acestora ca auxiliar la programa școlară.

### **Recomandări**

- Includerea unor sugestii metodologice în structura programelor de limba modernă pentru ciclul primar sau realizarea acestora ca auxiliar la programa școlară.
- Corelarea permanentă a obiectivelor cu diversele tipuri de conținuturi și cu sugestiile metodologice.
- Introducerea unor activități de utilizare a calculatorului.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Sugestiile metodologice sunt în măsură medie reprezentative pentru obiectivele de referință luate în considerare și susțin realizarea acestora, aspect analizat din perspectiva activităților de învățare recomandate pentru ciclul gimnazial. Activitățile de învățare promovează, într-o oarecare măsură, participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora. Unele activități de învățare promovează învățarea de tip tradițional (vezi clasa a V-a). În programa școlară apar rar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare–învățare (inclusiv cele referitoare la TIC).

### **Comentarii, propuneri:**

În programă nu există sugestii metodologice, referiri la strategii, la TIC, la evaluare. Activitățile de învățare au, într-o oarecare măsură, valoare funcțională.

Este necesară includerea unui capitol de sugestii metodologice în programă sau realizarea unor auxiliare metodologice.

## **Recomandări**

- Realizarea unor ghiduri metodologice de aplicare a noilor programe școlare care să compenseze spațiul mic și referirile vagi de la sugestiile metodologice.
- Corelarea permanentă a obiectivelor și a conținuturilor cu sugestiile metodologice.
- Includerea în programă a referirilor la evaluare, ca element esențial al actului didactic, alături de competențe/obiective, conținuturi, metodologie.
- Situarea elevului în centrul demersului didactic.
- Inserarea unor lecții de utilizare a sistemului informatizat.
- Asigurarea coerenței programei pe verticală și pe orizontală.

### *La nivelul învățământului liceal*

Sugestiile metodologice sunt apreciate ca fiind în măsură medie reprezentative pentru realizarea competențelor specifice. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării sugestiilor metodologice.

Sugestiile metodologice au valoare funcțională medie, deoarece sunt prea concentrat prezentate și se impun detalieri fie prin introducerea unui capitol în cadrul programei, fie prin realizarea unor auxiliare metodologice. Sugestiile metodologice fac referiri la strategii, la evaluare, dar nu includ aspecte legate de TIC.

Sugestiile metodologice promovează în mare măsură participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora. Sugestiile de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare sunt prezente în măsură mică, în mod implicit, fără să se facă referiri la TIC.

Elementele programelor școlare de Limbă rusă maternă pentru liceu promovează și susțin în măsură medie organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

## **Recomandări**

- Includerea în programă a referirilor la metodologie, ca element important al actului didactic, alături de competențe, conținuturi, evaluare.
- Actualizarea sugestiilor metodologice cu aspectele în prezent deficitare (activități de învățare corelabile cu competențele specifice, proiectarea evaluării și asigurarea corelării cu diferitele competențe specifice, sprijin metodologic pentru utilizarea TIC).
- Includerea acestor aspecte în textul programei sau realizarea unor auxiliare metodologice pe cicluri de învățământ.
- Organizarea demersului metodologic prin situarea elevului în centrul demersului didactic.
- Inserarea unor lecții de utilizare a sistemului informatizat.

### **Câteva concluzii:**

Analiza programelor școlare de Limbă rusă maternă pune în evidență necesitatea elaborării unui model didactic coerent al disciplinei, care să susțină dezvoltarea competențelor-cheie și pe baza căruia să se facă re-proiectarea unitară a întregului traseu al disciplinei, la toate nivelurile învățământului preuniversitar.

Este necesară compatibilizarea reformei curriculare cu reforma evaluării și cu reforma formării cadrelor didactice. De asemenea, pentru a promova abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare, poate fi utilizată aplicarea curriculumului în echipe.



Sugestiile metodologice sunt deficitare la toate nivelurile și se impune realizarea unor ghiduri metodologice de aplicare a noilor programe școlare care să compenseze spațiul mic și referirile vagi ale acestora.

## II. Manuale școlare

Au fost analizate următoarele manuale de limba rusă modernă:

- *Manualul școlar de Limba rusă maternă (lipoveni), clasa a IV-a*, EDP;
- *Manualul școlar de Limba rusă maternă (lipoveni), clasa a VIII-a*, EDP;
- *Manualul școlar de Limba ucraineană, clasa a VIII-a*, EDP.

### Relația programă-manual

*La nivelul învățământului primar*

Concepția curriculară este reflectată în acord cu programa școlară în vigoare. Manualul respectă paradigma comunicativă, dar nu realizează cuplarea celor trei domenii de conținut în unități de învățare, într-o viziune integrată.

Manualele nu conțin (explicit sau implicit) referiri la obiectivele de referință din programă. Manualul cuprinde toate conținuturile (domenii tematice, elemente de construcție a comunicării, funcții comunicative) prevăzute de programa școlară și sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente. În general, sunt vizate conținuturile prevăzute de programă, dar accentul cade prea mult pe noțiunile de gramatică, în special pe conjugări și pe declinări, prezentate într-o manieră tradițională.

Activitățile de învățare incluse în manuale acoperă tipurile de activități de învățare asociate în programă obiectivelor de referință. Nu există un echilibru al sarcinilor de lucru pe parcursul manualelor. Se constată o gradare judicioasă a secvențelor lecțiilor. Secvențele lecției nu pornesc mereu de la materiale suport (texte, imagini, instrucțiuni clare). Tipurile de lecții (inclusiv de recapitulare) nu conduc suficient procesul de învățare, multe având caracter prea teoretic.

*La nivelul învățământului gimnazial*

Concepția curriculară este reflectată în acord cu programa școlară în vigoare. Manualul se caracterizează prin unitate conceptuală, propunând, din punct de vedere formal, o abordare mai curând tradiționalistă. Manualele nu conțin (explicit sau implicit) referiri la obiectivele de referință din programă. Manualul cuprinde toate conținuturile (domenii tematice, elemente de construcție a comunicării, funcții comunicative) prevăzute de programa școlară și sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente. Corelarea dintre programă și manual este evidentă în ceea ce privește Elementele de construcție a comunicării („gramatica”) și mai dificil de urmărit pe domeniile tematice și pe actele de vorbire. Activitățile de învățare incluse în manuale acoperă tipurile de activități de învățare asociate în programă obiectivelor de referință. Nu există un echilibru al sarcinilor de lucru pe parcursul manualelor. Se constată o gradare judicioasă a secvențelor lecțiilor. Secvențele lecției pornesc de la materiale suport (texte, imagini, instrucțiuni clare). Tipurile de lecții (inclusiv de recapitulare) favorizează învățarea.

### Aspecte specifice conținutului disciplinei

*La nivelul învățământului primar*

În genere, se constată prezența în mare măsură a unei varietăți a modalităților de concretizare explicită a conținuturilor, în acord cu specificul disciplinei. În manuale, sunt prezente

imagini, texte narative, dialogate și complementare, rezumate, sinteze, modele de rezolvare, cu oscilații de la mediu la maxim. Numărul de texte nonliterare este foarte mic. Modele de realizare a unor sarcini de lucru sunt oferite de texte complementare.

Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru sunt considerate a fi prea mare, în raport în mare măsură cu numărul de ore alocat în planul cadru și cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Cantitatea de informații, complexitatea acestora și numărul și tipul de sarcini de lucru este în acord în mare măsură cu specificul disciplinei.

Referitor la densitatea informațiilor în cadrul unei lecții, cantitatea de informație este prea mare pentru vârsta elevilor. În schimb, informațiile incluse sunt considerate a fi în mare măsură esențiale pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor și capacităților de comunicare prevăzute de obiectivele de referință din programă. De asemenea, informațiile furnizate sunt în mare măsură apreciate ca reprezentative.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se constată că evidențierea conceptelor fundamentale de cunoaștere este realizată în mare măsură, metodele de cunoaștere sunt prezente în măsură medie. Activitățile de tip investigativ sunt prezente în mare măsură (interpretarea unor situații, a unor desene, povestire după desen). Conținuturile au deschideri interdisciplinare în mare măsură (descoperiri științifice, artă, istorie, obiceiuri etc.). Manualul nu valorifică TIC. Aspecte ale educației nonformale sunt valorificate insuficient, de exemplu prin educația pentru valorile culturale.

În manuale, nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

În genere, se constată prezența în măsură medie spre maximum a unei varietăți a modalităților de concretizare explicită a conținuturilor, în acord cu specificul disciplinei. În manuale, imaginile sunt prezente în măsură medie spre minim. Texte literare sunt bine reprezentate, în schimb cele nonliterare sunt puțin prezente, iar la limba ucraineană se constată că aproape nu există (ceea ce înseamnă că modelul disciplinei nu este susținut). Rezumatele, sintezele, dicționarul sunt prezente în mare măsură. Întrebările pun accent prea mare pe informație sau manualul are puține întrebări exploratorii, cu caracter de noutate. Modele de realizare a unor sarcini de lucru sunt oferite de texte complementare.

Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru sunt considerate a fi prea mare, în raport cu numărul de ore alocat în planul cadru și cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Cantitatea de informații, complexitatea acestora și numărul și tipul de sarcini de lucru nu este în acord cu specificul disciplinei.

Densitatea informațiilor și numărul de sarcini de lucru din fiecare lecție este prea mare în acord cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Informațiile incluse sunt considerate a fi în mare măsură esențiale pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor și capacităților de comunicare prevăzute de obiectivele de referință și de competențele specifice din programe. De asemenea, informațiile furnizate sunt în mare măsură apreciate ca reprezentative pentru învățarea eficientă a limbii ruse și în raport cu capacitatea de învățare a elevilor.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se constată că evidențierea conceptelor fundamentale de cunoaștere este realizată în măsură medie. Metoda de cunoaștere evidențiată în manual este mai ales învățarea deductivă. Activitățile de tip investigativ sunt prezente în măsură medie, prin interpretarea unor desene, răspunsuri la întrebări pornind de la o ilustrație, povestire după desen.

Conținuturile au deschideri interdisciplinare în mare măsură (artă, istorie, obiceiuri etc.), fără ca aceasta să fie vizată explicit. O parte importantă din manual pentru lipoveni se ocupă de istoria culturii ruse. Nu au fost identificate conținuturi care fac trimiteri sau valorifică

aspecte ale educației nonformale. Manualul nu valorifică TIC. Aspecte ale educației nonformale sunt valorificate insuficient, de exemplu prin educația pentru valorile culturale.

În manual, nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

### **Recomandări generale**

- Utilizarea unui număr mai mare de texte actuale, literare și nonliterare, care să reflecte universul cititorului de astăzi.
- Echilibrarea domeniilor de conținuturi (lectura, practica rațională și funcțională a limbii, elemente de construcție a comunicării) și eliminarea acelor care nu răspund unor nevoi concrete de învățare,
- Mai mare atenție acordată competențelor-cheie (vezi competențele digitale).

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

#### *La nivelul învățământului primar*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manual se constată că există în măsură medie activități de învățare care propun implicarea elevilor în învățare. Manualul prezintă destul de puține metode de învățare activă, majoritatea fiind jocuri de stimulare a competiției. Nu s-au identificat sarcini care să se preteze la diferențiere. Se apreciază că sarcinile de învățare propuse sunt accesibile elevilor. Exercițiile de repetare și de dezvoltare propuse de manuale sunt accesibile tuturor elevilor. Sarcinile de lucru vizează deprinderi și capacități comunicative prevăzute de programa școlară și pot duce la atingerea finalităților. Manualul propune puține interacțiuni elev–elev doar în activitățile ludice care stimulează, de fapt, competiția. Nu s-au identificat activități de învățare care să vizeze sau să încurajeze reflecția asupra învățării. În manual există activități de învățare care încurajează și susțin învățarea autonomă (lectura, rezolvarea de exerciții). Se apreciază că manualul reușește într-o anumită măsură să susțină interesul elevilor pentru învățare prin prezentarea clară a conținutului științific, dar este gândit într-o manieră tradițională, vizând preponderent achiziția de cunoștințe.

La nivelul accesibilității manualului, se constată că acesta este în măsură medie adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevului, fiind prea încărcat și teoretizând excesiv. Limbajul manualului este în mare măsură clar și în măsură medie, adaptat, iar construcția frazelor este, de asemenea, în mare măsură considerată adaptată. Sarcinile de lucru pentru activitățile de învățare sunt în măsură medie formulate clar, în mod consecvent. Claritatea este susținută în mare măsură și prin utilizarea de imagini sugestive privind tipul de sarcină propus. Imaginile și celelalte elemente grafice, sunt în măsură medie adecvate și susțin eficient activitatea de învățare, facilitează și stimulează interesul și curiozitatea elevilor.

Resursele complementare susțin în mare măsură învățarea.

În manual, nu au fost identificate sarcini de lucru care să țintească în mod explicit evaluarea, nici teste construite corespunzător sau mențiuni explicite ale modalităților complementare de evaluare. Sarcinile de evaluare din manual contribuie la învățare într-o măsură medie. Referitor la modul de reflectare a universului referențial al elevului, se constată că valorile implicite din manual sunt: cultivarea interesului pentru lectură, cultivarea unei atitudini pozitive față de limba maternă. Pentru legăturile cu viața reală au fost identificate exemple de conținuturi și activități din manual care conțin exemple din viața cotidiană și situații care fac apel la experiența de viață a elevilor. Domeniile de competență-cheie pe care le dezvoltă manualul sunt: comunicarea în limba maternă, sensibilizarea culturală și exprimarea artistică.

### *La nivelul învățământului gimnazial*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manuale se constată că manualele prezintă destul de puține activități și sarcini de lucru care vizează învățarea activă, prin interacțiune comunicativă cu ceilalți elevi sau cu profesorul. Nu s-au identificat sarcini de lucru diferențiate. Se apreciază că sarcinile de învățare propuse sunt accesibile elevilor. Exercițiile de repetare și de dezvoltare propuse de manual sunt accesibile tuturor elevilor. Sarcinile de lucru vizează deprinderi și capacități comunicative prevăzute de programa școlară și pot duce la atingerea finalităților. Activitățile de învățare propuse de manual facilitează lectura, însă activitățile de învățare propuse de manual vizează interacțiunea comunicativă.

Nu s-au identificat activități de învățare care să vizeze sau să încurajeze reflecția asupra învățării. Există în manuale activități de învățare care încurajează și susțin învățarea autonomă. Se apreciază că manualul, prin conținuturi și prin sarcinile de lucru sunt stimulative și susțin în oarecare măsură motivația pentru învățare.

La nivelul accesibilității manualului, se constată că acesta este în mică măsură adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevului. Manualul de Limba rusă maternă pentru lipoveni, de exemplu, nu este adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare al elevului, intereselor acestuia, e încărcat, făcând parte dintr-o generație depășită. Limbajul manualului este în mare măsură clar și adaptat, dar construcția frazelor depășește nivelul de înțelegere al elevilor. Texte sunt dificile și exagerat de lungi. Sarcinile sunt formulate clar, dar nu acoperă diversitatea situațiilor de învățare. Claritatea este susținută și prin utilizarea de imagini sugestive privind tipul de sarcină propus.

Imaginile și celelalte elemente grafice sunt adecvate și susțin eficient activitatea de învățare în măsură foarte mică. Acestea nu facilitează și nu stimulează decât în mică măsură interesul și curiozitatea elevilor. Textele complementare susțin în medie măsură învățarea.

În manual, nu au fost identificate sarcini de lucru care să țintească în mod explicit evaluarea, nici teste construite corespunzător sau mențiuni explicite ale modalităților complementare de evaluare. Sarcinile de evaluare din manual contribuie la învățare într-o măsură medie. Referitor la modul de reflectare a universului referențial al elevului, se constată că manualul promovează valori precum cultivarea interesului pentru lectură, cultivarea unei atitudini pozitive față de limba maternă. Legăturile cu viața reală nu sunt prezente. Manualul de Limbă rusă pentru lipoveni, de exemplu, conține mai multe elemente de cultură și civilizație rusă decât elemente din viața cotidiană și situații care fac apel la experiența de viață a elevilor. Domeniile de competență-cheie pe care le dezvoltă manualul sunt: comunicarea în limba maternă, sensibilizarea culturală și exprimarea artistică.

#### **Recomandări generale**

- Utilizarea metodelor de învățare activă.
- Realizarea unei concordanțe între itemii de evaluare și obiectivele din programă.
- Utilizarea metodelor alternative de evaluare.

## **LIMBA ȘI LITERATURA UCRAINEANĂ MATERNĂ**

### **I. Programe școlare**

Modelul didactic al disciplinei este cel comunicativ-funcțional, comun întregii arii curriculare *limbă și comunicare*. Au fost analizate următoarele programe:

- Programa școlară Limba și literatura ucraineană maternă, clasa a VIII-a;
- Programa școlară Limba și literatura ucraineană maternă, clasa a IV-a.

## Nota de prezentare

Programele școlare de limba ucraineană maternă cuprind nota de prezentare, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi, standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar.

La nivelul gimnaziului, programele cuprind: notă de prezentare, competențe generale, competențe specifice și conținuturi asociate, valori și atitudini, standarde curriculare de performanță la finele învățământului gimnazial. Programele școlare de limba și literatura ucraineană maternă sunt elaborate în concordanță cu noile planuri-cadru de învățământ.

## Obiectivele cadru și de referință/ competențele generale și specifice

### *La nivelul învățământului primar*

Criteriul relevanței programelor este apreciat cu un scor maxim. Obiectivele cadru reflectă adecvat specificul domeniului *limbă și comunicare* și se referă la 1. *Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral/înțelegerea după auz*; 2. *Dezvoltarea capacității de exprimare orală*; 3. *Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citire/lectură)*; 4. *Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă*; 5. *Dezvoltarea atitudinilor de empatie culturală și interculturală*.

Nu există elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor, activităților de învățare și al standardelor curriculare de performanță.

Se apreciază că nu sunt necesare dezvoltări de obiective de referință pentru a asigura realizarea obiectivelor-cadru, dimpotrivă, se impune restrângerea acestora prin eliminare sau contragere.

### **Comentarii, propuneri**

De exemplu, 27 de obiective de referință sunt prea multe pentru clasa a IV-a, mai ales pentru OC3, unde există 8 obiective de referință. Unele obiective se pot comasa prin reformulare (de exemplu OR 1.2 și 1.3, OR 3.3 și 3.4), alte obiective de referință nu-și au locul la clasa a IV-a (3.1), altele se pot elimina pentru că nu sunt obiective (4.5).

Numărul obiectivelor de referință stabilit pentru fiecare an de studiu este considerat rațional, pentru a asigura relația cu obiectivele cadru. Obiectivele cadru și cele de referință sunt apreciate cu un scor mediu din perspectiva concordanței și a posibilității de realizare în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Se apreciază cu un scor maxim dezvoltarea calitativă a obiectivelor cadru de la un ciclu de învățământ la altul.

### **Comentarii, propuneri**

Pentru ciclul primar și cel gimnazial toate cele cinci obiective cadru sunt aceleași. Chiar dacă se numesc competențe, la gimnaziu sunt vechile obiective reformulate. La liceu apar competențe noi: CG2 „Folosirea instrumentelor de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare”; CG3 „Argumentarea în scris și oral a opiniilor în diverse situații de comunicare”; CG4 „Identificarea specificului culturii ucrainene în context multi- și intercultural”.

În ciclurile primar și gimnazial obiectivele cadru/competențele generale vizează cu preponderență formarea deprinderilor de limbă (receptarea și producerea de mesaje orale și scrise) La nivelul învățământului liceal, se realizează un salt calitativ, competențele generale CG1 și CG 4 reorganizând obiectivele cadru și asigurând continuitatea cu ciclurile anterioare. Competențele

generale CG2 „Folosirea instrumentelor de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare” și CG3 „Argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare” implică realizarea de operațiuni și procese de rang superior.

Articularea pe orizontală a obiectivelor de referință conferă în mare măsură coerență și flexibilitate programei, asigurând posibilitatea realizării corelărilor acestora cu unitățile de învățare.

Se apreciază cu un scor mediu modalitatea în care obiectivele de referință se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studiu.

Obiectivele de referință din programă decurg logic din obiectivele cadru corespunzătoare și sunt relevante pentru acestea, primind o apreciere maximă. În programele școlare, nu există totdeauna o relație logică și coerentă între obiectivele de referință și conținuturi. Unele obiective nu-și găsesc corespondența în conținuturi. Aprecierea acestei relații primește un scor mediu.

Elementele programei școlare (obiective/competențe, conținuturi, activități de învățare/sugestii metodologice) promovează și susțin doar în măsură medie organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare. Modelul didactic al disciplinei favorizează, în principiu, considerabil un astfel de demers. Prin urmare, coeficientul de apreciere acordat acestui criteriu oferă, implicit, o confirmare sau o infirmare a abordării corespunzătoare și eficiente a acestui model.

### **Comentarii, propuneri**

Programa nu-și propune, explicit, abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare. Apar elemente disparate, mai ales la obiective și activități de învățare, ce pot fi valorificate din această perspectivă. Transdisciplinaritatea, care presupune un grad înalt de integrare a curriculumului, se poate realiza doar într-o nouă programă centrată pe competențe integratoare.

### **Recomandări**

- Dezvoltarea calitativă și cantitativă a obiectivelor de referință/competențelor specifice, de la o clasă la alta, de la un ciclu de învățământ la altul.
- Utilizarea modelului centrat pe competențe și la ciclul primar.
- Realizarea curriculumului în echipe interdisciplinare.
- Introducerea unui set de competențe transversale.
- Echilibrarea ponderii diferitelor categorii de obiective.
- Reducerea numărului de obiective de referință.
- Compatibilizarea cu standardele europene.
- Compatibilizarea reformei curriculare cu reforma evaluării și cu reforma formării cadrelor didactice.
- Asigurarea unui cadru teoretic privind implementarea competențelor-cheie.
- Prezentarea integrată a conținuturilor, atât pe verticală cât și pe orizontală, în asociere cu obiectivele.

### *La nivelul învățământului gimnazial*

Competențele generale reflectă în măsură medie specificul domeniului științific. Modalitatea de generare a noilor programe școlare constă în transformarea obiectivelor cadru în competențe generale, păstrând cele patru deprinderi de limbă: ascultarea, lectura, scrierea,

vorbirea și reprezentarea (inter)culturală specifică. Competențele specifice sunt în mare măsură realizabile, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

### **Comentarii, propuneri**

Noul model de proiectare pentru învățământul obligatoriu, centrat pe competențe, ar impune realizarea unor documente care să-l teoretizeze, precum și compatibilizarea cu standardele europene prin formarea domeniilor de competențe-cheie.

În programe nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor/competențelor, conținuturilor, sugestiilor metodologice.

Se apreciază că nu sunt necesare dezvoltări de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale, dimpotrivă, se impune restrângerea.

Competențele specifice asigură realizarea competențelor generale în bugetul de timp alocat. În general, competențele specifice sunt echilibrate, ele putând asigura realizarea competențelor generale. La clasa a VI-a, este necesară reformularea unei competențe specifice și eliminarea alteia.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a VI-a, competența specifică 1.3 *sesizarea adecvată a elementelor lexicale utilizate la scopul mesajului ascultat* trebuie reformulată, iar competența 2.5 *captarea și să menținerea atenției interlocutorului prin modul de prezentare a mesajului* trebuie eliminată pentru că reia, într-o altă formă, CS 2.4 *îmbinarea corectă a elementelor verbale cu cele nonverbale în cadrul mesajului oral*.

Numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este apreciat ca fiind rațional pentru a asigura relația cu competențele generale.

### **Comentarii, propuneri**

Se poate vorbi, în general, despre o distribuție echilibrată a competențelor specifice pentru fiecare an de studiu, la nivelul ciclului gimnazial. La clasa a VIII-a, totuși, numărul competențelor specifice este mai mic decât la clasele anterioare.

Competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin într-o măsură medie realizarea profilului de formare al absolventului, la nivelul gimnaziului.

### **Comentarii, propuneri**

Competențele generale/competențele specifice ale programei susțin, într-o oarecare măsură, realizarea profilului de formare al absolventului pentru gimnaziu, prin dezvoltarea unor capacități, atitudini și valori vizate în componentele 2 și 3 ale profilului: „să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale” și „să înțeleagă sensul apartenenței la diverse tipuri de comunități”.

Competențele generale/competențele specifice sunt apreciate cu un scor mediu, în ceea ce privește concordanța și posibilitatea de realizare în economia resurselor de timp prevăzută prin planul-cadru pentru limba maternă.

Dezvoltarea calitativă a competențelor generale, de la un ciclu de învățământ la altul, este apreciată cu un scor mediu. Competențele specifice se articulează, în bună măsură, coerent, pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu.

### **Comentarii, propuneri**

În ciclurile primar și gimnazial, cele 5 obiective cadru sunt asemănătoare, diferența constând în faptul că la gimnaziu sunt numite competențe. La liceu, una dintre cele 4 competențe generale (CG1) reorganizează 4 obiective cadru, asigurând astfel legătura cu ciclurile anterioare. CG2 și CG3 sunt specifice claselor de liceu, implicând procese superioare, iar CG4 reia într-o formă calitativă obiectivul OC5.

Existența unei relații logice și coerente între competențele generale și competențe specifice are o apreciere medie. Se recomandă formularea mai clară a competențelor generale. Relația logică și coerentă între competențe specifice și conținuturi înregistrează un scor mediu.

### **Comentarii, propuneri**

Conținuturile învățării sunt prezentate pe verticală, dar și pe orizontală, încercându-se corelarea cu competențele specifice din programă. De multe ori, corelarea e formală, pentru că elemente de conținut de pe orizontală nu se regăsesc și în lista de conținuturi de pe verticală.

Elementele programei școlare (competențe, conținuturi, sugestii metodologice) promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare în măsură medie. Sunt promovate abordările interdisciplinare, în timp ce abordările pluridisciplinare și transdisciplinare sunt deficitare. Modelul disciplinei poate susține totuși consistent acest demers.

### **Comentarii, propuneri**

Competența care ar putea promova o abordare interdisciplinară este: *compararea elementelor de cultură și civilizație maternă cu elemente de cultură și civilizație cu care vine în contact*. Unitățile de conținut care ar putea promova o abordare interdisciplinară sunt: *Elemente de cultură și civilizație (folclor, muzică, port etc.), Mari personalități ale etniei ucrainene. Pictura ucraineană*.

### **Recomandări**

- Dezvoltarea calitativă și cantitativă a competențelor specifice, de la o clasă la alta, de la un ciclu de învățământ la altul.
- Centrarea programei pe competențe integratoare pentru a se realiza abordarea transdisciplinară.
- Realizarea curriculumului în echipe interdisciplinare.
- Introducerea unui set de competențe transversale.
- Echilibrarea ponderii diferitelor categorii de competențe.
- Reducerea numărului de obiective de referință.
- Redimensionarea competențelor specifice, care ar putea fi gândite în progresie.
- Compatibilizarea cu standardele europene.
- Compatibilizarea reformei curriculare cu reforma evaluării și cu reforma formării cadrelor didactice.
- Concordanța cu finalitățile educației.
- Asigurarea unui cadru teoretic privind implementarea competențelor-cheie.
- Adecvarea programei la profilul omului actual, la schimbările din societatea postmodernă.



- Prezentarea integrată a conținuturilor, atât pe verticală cât și pe orizontală, în asociere cu competențele.

### **Conținuturile de învățare**

#### *La nivelul învățământului primar*

Conținuturile învățării reflectă adecvat specificul disciplinei. Elementele de conținut sunt selectate și formulate în acord cu logica internă a disciplinei. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu. În general, conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia.

### **Comentarii, propuneri**

Pentru a se evita abordarea, în exces, cum se întâmplă frecvent, a acestor conținuturi, ar trebui să se facă precizarea că *elevii primesc informații elementare privind noțiunile de gramatică a limbii ucrainene.*

Conținuturile sunt în măsură medie organizate în funcție capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Conținuturile sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor în măsură medie. Dezvoltarea corespunzătoare a modelului disciplinei care presupune formarea competențelor de comunicare presupune o legătură intrinsecă cu elemente de viață cotidiană și de experiență concretă a elevilor. Coeficientul înregistrat pune în evidență existența unor probleme atât în planul motivării pentru învățare și a centrării învățării pe elev, cât și în planul realizării de fapt a modelului disciplinei.

Nu există elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor, activităților de învățare și al standardelor curriculare de performanță. Elementele programei școlare (obiective/competențe, conținuturi, activități de învățare/sugestii metodologice) promovează și susțin doar în măsură medie organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

În cadrul programelor școlare, există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu. Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia în măsură medie. Selecția conținuturilor asigură, în parte, accesibilitatea și adecvarea la vârsta elevilor. Organizarea conținuturilor asigură, în general, accesibilitatea și adecvarea la capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, dar nu există concordanță între conținuturile de pe verticală și cele de pe orizontală.

Conținuturile reflectă, în mod adecvat, specificul domeniului științific în mică măsură, necesitând o revizuire pe verticală și pe orizontală. Conținuturile sunt semnificative și relevante în măsură medie pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor.

Elementele programei școlare (obiective/competențe, conținuturi, activități de învățare/sugestii metodologice) promovează și susțin doar în măsură medie organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

### **Recomandări (primar, gimnaziu)**

- Includerea precizării potrivit căreia conținuturile oferă informații elementare privind noțiunile de gramatică a limbii ucrainene.

- Prezentarea integrată a conținuturilor și a competențelor.
- Accesibilizarea conținuturilor și compatibilizarea cu experiența de viață a elevilor.
- Reducerea numărului de texte destinate studiului aprofundat.

### Sugestiile metodologice

#### *La nivelul învățământului primar*

Obiectivele de referință sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Activitățile de învățare au valoare funcțională și includ aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare, primind o apreciere medie.

### Comentarii, propuneri

Programa nu conține alte sugestii metodologice decât cele cuprinse în rubrica „Exemple de activități de învățare”, care au, în general, valoare funcțională. În programă nu există referiri la TIC.

Este oportună includerea unui capitol de sugestii metodologice în structura programelor de limba maternă pentru ciclul primar sau realizarea acestora ca auxiliar la programa școlară.

Activitățile de învățare promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora în măsură medie. Acest scor oferă informații despre calitatea abordării modelului disciplinei prin curriculumul școlar. Participarea activă a elevilor condiționează atingerea unor obiective de învățare prin care este dezvoltată în fapt competența de comunicare.

### Comentarii, propuneri

Programa nu are un capitol separat de sugestii metodologice. Activitățile de învățare propuse sunt reprezentative și relevante pentru majoritatea obiectivelor de referință. Programa propune însă puține activități care presupun dialogul elev-elev. Din programă lipsesc referiri la evaluare. Se impune realizarea unor auxiliare didactice care să ofere sugestiile metodologice necesare.

Prezența în programa școlară a unor sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare este minimă. Nu există referiri la utilizarea resurselor TIC.

### Exemple

La clasa a IV-a, există câteva activități de învățare în care apar sugestii de integrare a resurselor didactice: *realizarea unor portofolii despre personalități aparținând poporului ucrainean și altor etnii.*

### Recomandări

- Utilizarea activităților de învățare organizate pe baza interacțiunii elev/i-elev/i.
- Realizarea unor ghiduri metodologice de aplicare a noilor programe școlare care să compenseze spațiul mic și referirile vagi de la sugestiile metodologice.
- Includerea în programă a referirilor la evaluare, ca element esențial al actului didactic, alături de obiective, conținuturi, metodologie.
- Introducerea informațiilor privitoare la TIC.
- Corelarea permanentă a obiectivelor și a conținuturilor cu sugestiile metodologice.

*La nivelul învățământului gimnazial*

Programele școlare pentru gimnaziu nu conțin sugestii metodologice, aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare, referiri la participarea activă a elevilor.

În programa școlară nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare și nu se fac referiri la TIC.

### **Recomandări (primar, gimnaziu)**

- Situatrea elevului în centrul demersului didactic.
- Realizarea unor ghiduri metodologice de aplicare a noilor programe școlare care să compenseze spațiul mic și referirile vagi de la sugestiile metodologice.
- Includerea în programă a referirilor la evaluare, ca element esențial al actului didactic, alături de competențe/obiective, conținuturi, metodologie.
- Introducerea informațiilor privitoare la TIC.
- Corelarea permanentă a competențelor și a conținuturilor cu sugestiile metodologice.

### **Câteva concluzii:**

Programele școlare de limbă și literatură ucraineană necesită anumite schimbări care au în vedere, cu precădere, utilizarea modelului centrat pe competențe și la ciclul primar, asigurarea deschiderii interdisciplinare și transdisciplinare, precum și asigurarea unui cadru teoretic privind implementarea competențelor-cheie. De asemenea, este necesară clarificarea componentei metodologice astfel încât să sprijine implicarea elevului în propria învățare.

## **LIMBA FRANCEZĂ**

### **I. Programe școlare**

Modelul disciplinei Limba și literatura română este cel comunicativ-funcțional și presupune formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare.

### **Nota de prezentare**

Programa școlară pentru ciclul primar are următoarea structură: nota de prezentare obiective generale obiective specifice, conținuturi, sugestii metodologice, standarde curriculare de performanță pentru finele învățământului primar. În nota de prezentare sunt citate documente de politică educațională europeană, denumirea *Cadrului european comun de referință* este însă trunchiată și nu este însoțită de trimitere bibliografică.

Structura programelor pentru gimnaziu cuprinde: nota de prezentare, sugestii metodologice, competențe generale, competențe specifice, schema de corelare dintre competențele cheie europene și competențele generale, valori și atitudini, conținuturi.

În nota de prezentare, este citat și comentat documentul de politică educațională europeană referitor la competențele-cheie *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului European privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC)*.

La nivelul liceului, structura programelor este următoarea: nota de prezentare, sugestii metodologice, competențe generale, competențe specifice, schema de corelare dintre competențele cheie europene și competențele generale, valori și atitudini, conținuturi. Este citat și comentat documentul de politică educațională europeană referitor la competențele cheie și *Cadrul European Comun de referință pentru limbi – predare învățare, evaluare*. specificarea acestuia este însă trunchiată și nu este însoțită de trimitere bibliografică.

## Obiectivele cadru și de referință/competențele generale și specifice

### *La nivelul învățământului primar*

Obiectivele cadru și conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Formularea obiectivelor generale este fidelă tipologiei clasice a capacităților de receptare/exprimare și distincției cod oral/cod scris încetățenită în didactica limbilor străine de tip tradițional.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor, sugestiilor metodologice.

Analiza pune în evidență faptul că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de competențe specifice. Numărul obiectivelor de referință stabilit pentru fiecare an de studiu este considerat rațional, pentru a asigura relația cu obiectivele cadru. Obiectivele de referință sunt în general coerent enunțate, conțin un verb evaluabil, sunt în progresie de la un an la altul și respectă opțiunea pentru modelul comunicativ-funcțional, care conduce la dezvoltarea de capacități de comunicare. Câteva formulări par tributare unei paradigme mai vechi, care a modelat tradiția învățării limbilor străine în România. Este vorba despre lista de conținuturi gramaticale în care întâlnim etichete tradiționale de tip analitic-descriptiv. Această listă poate fi totuși considerată asimilabilă modelului comunicativ-funcțional, deși nu denotă în mod clar, ci doar indirect, orientarea către elevi.

Obiectivele cadru au în mare măsură dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul. Există reluări și aprofundări față de programa de clasa a III-a, anul 1 de studiu, continuitatea este asigurată la nivelul obiectivelor de referință, precum și prin organizarea concentrică a unităților de conținut.

Obiectivele de referință se articulează coerent în mare măsură, pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline. Se observă o bună articulare a obiectivelor pentru activitățile de receptare și a obiectivelor pentru activitățile de exprimare, precum și un echilibru judicios între codul oral și codul scris. De asemenea, se constată reluări și extensii în sfera de aplicații de la un an de studiu la altul.

### **Comentarii, propuneri**

Premise pentru exersarea limbii străine într-o perspectivă transdisciplinară se conturează mai ales în organizarea tematică a universului referențial, în cadrul capitolului *Conținuturi*, și net mai puțin prin exemplele de activități de învățare corelate cu obiectivele de referință. Apare ca necesară construirea unor punți cu domeniile europene de competențe-cheie încă din învățământul primar și potențarea abordărilor ludice și interactive în activitățile de învățare.

### *La nivelul învățământului gimnazial*

Reprezentativitatea și legitimitatea competențelor generale în relație cu domeniul de referință, se apreciază cu o valoare maximă. Formularea competențelor generale este coerentă cu tipologia europeană a capacităților de receptare/exprimare și operează cu distincția cod oral/cod scris pentru a individualiza dimensiunile complementare ale procesului de achiziție a competențelor, așa cum este cazul în *Cadrul european comun de referință pentru limbi*. În schimb, nu se constată o adevărată racordare la descriptorii europeni. Văzute în perspectivă diacronică, programele pentru gimnaziu sunt mai recente decât programele de învățământ primar și decât majoritatea programelor de liceu, dar nu pun în evidență un plus semnificativ în specificarea competențelor. Pecetea abordărilor tradiționale persistă. În plus, lista de valori și atitudini din programele de gimnaziu este eterogenă - prima jumătate reflectă atitudini care pot fi realmente formate prin activități didactice, cea de-a doua jumătate a listei se raportează

la atitudini generice, revelatoare pentru finalitățile educației la această vârstă. Nota de prezentare propune o selecție a competențelor-cheie cu incidențe asupra învățării limbilor moderne, respectiv competențe sociale și civice, competența digitală, «a învăța să înveți». Singurul loc unde regăsim parțial elemente din acestea este lista de valori și atitudini, în rest referirea la competențele cheie rămâne pur declarativă.

Referitor la modul în care conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară, se înregistrează o apreciere medie spre maximum. Se constată că, la trecerea de la ciclul primar la cel gimnazial, se pierde din vedere continuarea obiectivului cadru 5.

### **Comentarii, propuneri**

Obiectivul cadru 5 din programele pentru învățământul primar, obiectiv care permite deschideri culturale și interculturale, nu este reluat/reformulat în setul de competențele generale din ciclului gimnazial. Este un punct relativ problematic care va trebui rezolvat de specialiștii în proiectare curriculară, fie prin completarea setului de competențe generale, fie prin îmbogățirea/ nuanțarea recomandărilor metodologice privind activitățile de învățare, fie prin evidențierea relației dintre acestea și valorile/norme culturale.

Nu apar elemente cu caracter discriminatoriu la niciun nivel (valori și atitudini, competențe, conținuturi).

Referitor la extensia competențelor specifice, se apreciază că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de competențe specifice pentru a asigura realizarea competențelor generale, ci doar o revizuire a formulărilor din perspectiva comunicativ-funcțională.

Se apreciază că, în genere, numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional, pentru a asigura relația cu competențele generale.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a VIII-a, L1, corelarea elementelor verbale și paraverbale ar merita mai multă atenție din partea conectorilor programei, la acest nivel de asimilare a codului lingvistic (anul 6 de studiu), pentru reliefa comportamentului discursiv pe care trebuie să îl însușească tinerii în formare. O focalizare excesivă pe conținuturi transferate în cunoștințe poate fi păgubitoare în raport cu finalitatea declarată a programelor școlare, aceea de a forma comportamentul comunicativ al elevilor.

Competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului în măsură medie. Prin intermediul anumitor competențe, se creează premisele unui stil de muncă rațional și ale unei abordări responsabile a informației. Există însă mai puțină susținere la nivelul explicit al competențelor în ceea ce privește formarea reprezentărilor socioculturale, pentru care existau deja anumite intrări în ciclul primar.

### **Comentarii, propuneri**

În programele pentru limba modernă 1 (L1) se acordă mai multă atenție, la nivelul competențelor, formării *reprezentărilor socioculturale*, spre deosebire de programa pentru limba modernă 2 (L2), unde se insistă pe însușirea elementelor formale ale codului lingvistic. Acest decalaj trebuie atent controlat în perspectiva anilor de studiu superiori, astfel încât programele L2 să nu rămână tributare unei viziuni tradiționale, care acordă întâietate asimilării elementelor structurale la nivel frastic.

Referitor la relația programelor de limba franceză cu Planul cadru, se constată un indice mediu de apreciere a gradului în care competențele generale/competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline. Punctual, anumite competențe care nu pot fi abordate în economia de timp respectivă pot fi exersate corespunzător la clasele cu predare intensivă a limbii franceze.

### **Comentarii, propuneri**

Formarea competențele specifice 2.3 și 4.2. necesită mai mult timp pentru exersarea deprinderilor comunicative decât exersarea competențelor specifice 2.1, 4.1., de exemplu. Aceeași observație poate fi făcută și în privința programei de limba franceză pentru clasa a IX-a, L1. Este posibil ca alocarea orară standard, care consacră 2h/săpt. dezvoltării tuturor competențelor specifice, să se dovedească insuficientă, atât la clasa a IX-a, cât și la clasa a VIII-a, în ceea ce privește efectivele care depășesc 30 de elevi.

Competențele generale prezintă dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul, în mare măsură. Competențele specifice se articulează coerent în mare măsură, pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline. Acestea asigură, de exemplu, echilibrul între deprinderea receptivă și cea productivă, raportate la comunicarea orală. Se observă că, în cazul limbii franceze ca L1, schimbarea de paradigmă, prin trecerea de la proiectarea centrată pe obiective la proiectarea centrată pe competențe, nu generează disfuncții în continuitatea demersului proiectiv. Apar doar probleme de adecvare a formulărilor. Programele școlare pentru limba modernă 2, începută în clasa a V-a, nu cunosc schimbarea de paradigmă (trecerea de la proiectarea centrată pe obiective la proiectarea centrată pe competențe), iar articularea pe verticală ridică mai puține probleme de formulare și nu generează disfuncții în continuitatea demersului curricular.

Textul programei susține înțelegerea relațiilor între general și specific în configurația competențelor. Se constată, în același timp, existența unei relații logice și coerente între competențe specifice și conținuturi, aceasta fiind apreciată cu un scor mediu, datorită faptului că modul de inventariere a conținuturilor reflectă o orientare descriptiv-analitică, în timp ce specificarea competențelor este inspirată de orientarea funcțională.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a VIII-a, L2, se constată în schimb mai puține elemente explicite pentru atingerea obiectivului cultural care subîntinde enunțul *dezvoltarea unor reprezentări culturale, a unor atitudini favorabile... pentru studiul civilizației franceze* (vezi rubrica *Valori și atitudini* din cadrul programei).

Elementele programei școlare susțin, în măsură medie, organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

### **Comentarii, propuneri**

Premise pentru exersarea limbii străine într-o perspectivă inter- și transdisciplinară se conturează modest, mai ales în *organizarea tematică* a universului referențial, în cadrul capitolului *Conținuturi recomandate*, și mult mai puțin în rubrica *Sugestii metodologice*, unde exemplele de activități de învățare ar trebui îmbogățite și corelate cu competențele

specifice. Rămâne de gândit posibilitatea de a prefigura această abordare chiar la rubrica *Sugestii metodologice* în corpul noilor programe școlare. Un alt unghi de atac l-ar putea constitui implementarea efectivă, nu doar declarativă, a competențelor-cheie în dezvoltarea de curriculum.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Programele pentru liceu fac parte din două generații – limba modernă 1 (L1) și limba modernă 3 (L3) au fost aprobate în 2004, iar limba modernă 2 (L2), în 2009, ținând seama de modificările survenite în planul de învățământ. Programele din 2009 fac aceleași referiri la documentul Comisiei europene privind competențele-cheie, selectând de aici, în mod discutabil, doar competențele sociale și civice, a învăța să înveți, competența digitală și exprimarea culturală.

În ceea ce privește reprezentativitatea și legitimitatea competențelor generale în relație cu domeniul de referință, se constată un grad maxim de apreciere. Formularea competențelor generale este coerentă cu tipologia europeană a capacităților de receptare/exprimare și operează cu distincția cod oral/cod scris pentru a individualiza dimensiunile complementare ale procesului de achiziție a competențelor.

Se apreciază cu un scor mediu spre maxim (L3) modul în care conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Valoare medie (L1, L2) se explică prin modul tradițional de ordonare a elementelor de construcție a comunicării, care nu prezintă suficiente deschiderile necesare către operațiile discursive deși beneficiază de un buget de timp mult mai important (10, respectiv 8 ani de studiu).

#### **Comentarii, propuneri**

La clasa a IX-a (L2), veriga slabă este inventarul Elementelor de construcție a comunicării care se reduce la o listă de intrări lexico-gramaticale fără referiri la operațiile discursive. Nu sunt menționate tipurile de texte, deși la nivelul anului 5 de studiu aceasta mențiune este necesară și oportună.

Aprecierea maximă este acordată programelor de limba franceză L3, unde se constată o selecție adecvată a elementelor de construcție a comunicării.

#### **Comentarii, propuneri**

La clasa a IX-a L3, componenta culturală este mai puțin prezentă, ceea ce nu este surprinzător, întrucât este primul an de studiu al unei limbi străine, prioritatea fiind aceea de descoperire a structurilor de bază în plan lingvistic.

Nu apar elemente cu caracter discriminatoriu la niciun nivel al programei (valori și atitudini, competențe, conținuturi).

Analiza pune în evidență faptul că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de competențe specifice. În anumite situații, sunt oportune reformulări în vederea asigurării unui mesaj mai clar.

Se apreciază că, în genere, numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional, pentru a asigura relația cu competențele generale. Punctual, este necesară reechilibrarea anumitor competențe pentru a realiza un raport just între componentele orală și scrisă ale competenței de comunicare.

### **Comentarii, propuneri**

La clasele X-XII (L1, L2) este necesară reconsiderarea asocierii mesajelor orale și scrise în formularea sintetică a competenței generale 2, întrucât strategia de producere a mesajelor orale nu se suprapune peste strategia producerii mesajelor scrise, nu se poate nici deduce din aceasta, iar criteriile de evaluare nu sunt identice. Pornind de la această reflecție, merită readus în discuția experților în dezvoltare curriculară principiul asocierii între oral și scris (*mesaje orale sau scrise*) în formularea sintetică a primelor trei competențe generale.

Un referențial util ar putea fi *Grila pentru autoevaluare* din *Cadrul european comun de referință pentru limbi* unde competențele orale și cele scrise beneficiază de intrări distincte. Este o chestiune metodologică importantă care trebuie abordată cu profesionalism și nu din perspectiva comprimării textului programelor școlare.

Pe de altă parte, este necesară o mai atentă comparare a competențelor specifice listate pentru L1 și a competențelor specifice listate pentru L2 pentru a evita decalajele în ponderea acordată elementelor socioculturale.

Competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului în măsură medie.

### **Comentarii, propuneri**

În cazul programei școlare pentru limba modernă 1, există mai multă susținere la nivelul competențelor în ceea ce privește formarea *reprezentărilor socioculturale*, față de programa pentru limba modernă 2 și limba modernă 3 unde se insistă pe însușirea elementelor formale ale sistemului lingvistic. În schimb, nu reiese în ce măsură competențele specifice, declinate în termeni generici, repetați de la un an de studiu la altul, susțin cu adevărat realizarea profilului de formare al absolventului în termeni de abilități de comunicare.

Referitor la relația programelor de limba franceză cu planul cadru, se constată un indice mediu de apreciere a gradului în care competențele generale/competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline. Competențele specifice sunt realizabile în măsură medie, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a XII-a, competențele specifice 3.2 și 4.2., solicită mai multe resurse și mai mult timp alocat deprinderilor comunicative decât exersarea competențelor specifice 1.1, 3.1, 4.1. Este posibil ca bugetul de timp de la filiera vocațională, la anumite specializări, să nu permită exersarea temeinică a competențelor specifice 3.2., 4.2. În economia programei, curriculumul diferențiat apare cu forme specifice de prezentare a conținuturilor. Localizarea competențelor specifice 3.4., 4.3. în zona curriculumului diferențiat este justă. În sfera competenței specifice 1 (*receptarea mesajelor transmise oral sau scrise*), cel puțin o competență specifică ar putea fi re poziționată, ca aparținând trunchiului comun în ciclul superior al liceului.

Competențele generale au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul în măsură medie, cu tendințe spre maxim.



### **Comentarii, propuneri**

La clasa a IX-a, L2, competența generală 4 *Transferul și medierea mesajelor orale sau scrise* reprezintă o dezvoltare calitativă față de ciclul precedent. Se constată reluări și nuanțări față de programa școlară pentru clasa a VIII-a, limba modernă 2. Continuitatea este asigurată uniform la nivelul competențelor specifice din trunchiul comun. Competențele specifice listate în zona curriculum diferențiat reprezintă o noutate față de articularea competențelor specifice în anul de studiu anterior (clasa a VIII-a, L2, anul 4 de studiu).

La clasa a XII-a, L1, se constată reluări și nuanțări față de programa școlară pentru clasa a XI-a, limba modernă 1. Continuitatea este asigurată uniform la nivelul competențelor specifice din trunchiul comun. Plusul specific clasei terminale este evidențiat, mai ales, de aprofundarea relațiilor sintactice. Acesta transpare însă mai puțin la nivelul operațiilor de discurs sau la nivelul funcțiilor comunicative. Nu este vizibilă o dezvoltare calitativă semnificativă, de la clasa a XI-a la clasa a XII-a. De aici, o impresie de monotonie în declinarea ultimilor doi ani de studiu, mai ales în situația L2. Or, realitatea demonstrează că elevii au un potențial de dezvoltare considerabil la această vârstă și au așteptări de progres consistent, în momentul trecerii în ultimul an de studiu.

Competențele specifice se articulează coerent în mare măsură, pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline. Acestea asigură, de exemplu, echilibrul între deprinderea receptivă și cea productivă raportate la comunicarea orală.

### **Comentarii, propuneri**

Modul de prezentare pentru care au optat autorii programei școlare de Limba franceză L2 susține înțelegerea relațiilor între general și specific în configurația competențelor, *idem* între competențe specifice și conținuturi organizate pe două registre: trunchi comun și curriculum diferențiat. Forma tabelară din programa pentru clasa a IX-a, anul 5 de studiu, este clară.

Relația logică și coerentă între competențe specifice și competențele generale este prezentă în mare măsură.

### **Comentarii, propuneri**

Modul de derivare a competențelor specifice din competențele generale se înțelege fără dificultate. Nu există neclarități, poate doar o înțelegere ușor schematică a noțiunii de *interacțiuni în comunicarea orală sau scrisă*, din care se derivă, în mod vag, operația *notarea informațiilor pertinente* .... considerată a fi o competență specifică.

Este identificată în măsură medie o relație logică și coerentă între competențe specifice și conținuturi. Face excepție clasa a IX-a, L2, unde se constată mai puține elemente explicite pentru atingerea finalității culturale care subîntinde enunțul *dezvoltarea interesului pentru descoperirea aspectelor culturale specifice prin receptarea unei varietăți de texte și prin raportarea la civilizația spațiului cultural francofon* din rubrica *Valori și atitudini*. Acest aspect ar necesita explicitări sau reformulări. De asemenea, sunt necesare corelări mai judicioase între funcțiile comunicative și competențele specifice.

### **Comentarii, propuneri**

În ciclul superior al liceului, corelarea conținuturilor cu funcțiile comunicative este doar parțială și rămâne implicită pe multe segmente. La clasa a IX-a, L1, abundă reluările din ultimii ani de gimnaziu (L1).

Elementele programei școlare promovează și susțin doar în măsură medie organizarea unor abordări pluridisciplinare, transdisciplinare. Această stare de fapt relevă existența unor probleme în ceea ce privește asumarea modelului funcțional al disciplinei, care prin natura sa ar trebui să stimuleze într-o măsură mult mai mare o asemenea perspectivă. Pentru rezolvarea acestui aspect, ar fi necesară implementarea efectivă, nu doar declarativă, a competențelor cheie în dezvoltarea de curriculum, pentru o educație lingvistică deschisă către viață și orientată pragmatic.

### **Comentarii, propuneri**

Atât în cazul programelor de limba franceza L1, cât și în cazul L2 , există doar câteva premise explicite pentru exersarea limbii străine într-o perspectiva transdisciplinară. Acestea se conturează mai ales în *Organizarea tematică* a universului referențial (vezi *Conținuturi recomandate*) și, mai puțin, în *Scurt ghid metodologic*, unde exemplele de activități de învățare sunt formulate în mod tradițional, prin enumerare de tipuri de exerciții. Acest lucru poate genera impresia nedorită că activitățile de învățare sunt reductibile la categorii de exerciții sau la combinații ale acestora, devenind chiar un factor perturbant pentru înțelegerea interacțiunilor și a demersurilor colaborative de învățare.

### **Recomandări**

- Exemplele de activități de învățare ar putea fi corelate nu numai cu competențele specifice, ci și contextualizate în raport cu domeniile de competențe-cheie. Aceasta implică un demers profesionist dinspre expertiză curriculară către dezvoltare metodică. Se recomandă ca acest demers să fie încredințat unor specialiști în domeniu.

### **Conținuturile de învățare**

#### *La nivelul învățământului primar*

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării conținuturilor. Conținuturile de învățare reflectă în mare măsură adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate în mare măsură în funcție capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către mulți dintre aceștia. Conținuturile sunt organizate în funcție capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor doar în măsură medie.

Conținuturile sunt semnificative și relevante, în mare măsură, pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Universul copilăriei este principala axă în organizarea tematică a universului referențial.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării conținuturilor. Conținuturile de învățare reflectă în mare măsură adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate în funcție capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia, indicele fiind de apreciere maximă. Acest lucru este asigurat, prin cerința de a nu se face apel la conceptualizarea abstractă a unităților lingvistice, dând astfel prioritate abordării inductive a elementelor de limbă în situații de comunicare.

Conținuturile sunt organizate în măsură medie în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

### **Comentarii, propuneri**

Se recomandă să nu se recurgă la metalimbajul de specialitate pentru a sublinia prioritatea acordată asimilării inductive a elementelor de limbaj în situații de comunicare. Opțiunea este corectă și productivă în plan metodologic.

Conținuturile sunt semnificative și relevante în mare măsură pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Din acest punct de vedere, universul copilăriei și relațiile sale cu lumea este principala axă în organizarea tematică a universului referențial. Programa sugerează suficiente legături cu experiența reală a tinerilor și cu lumea înconjurătoare.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării conținuturilor. Conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. În genere, se apreciază că există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu. Perspectiva asupra clasei a XII-a diferă prin aceea că anumite componente se încadrează în segmentul de timp alocat, pe când alte componente solicită resurse extracurriculare.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a XII-a, L2, alocarea de 3h pe săptămână apare ca un optim dezirabil pentru antrenarea tuturor competențelor specificate în programă și transmiterea ansamblului de cunoștințe listate la toate specializările de la profilul umanist; 2h pe săptămână apare ca un optim dezirabil pentru antrenarea tuturor competențelor specificate în programă și transmiterea cunoștințelor de limbă la filiera vocațională, profilul sportiv și artistic; alocarea de 1h/s riscă să nu asigure un randament optimal pentru competența specifică 3.2. și 2.2.

Conținuturile sunt selectate, în mare măsură, în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, conținuturile pot fi înțelese și însușite de către aceștia. În cadrul predării, este recomandat să nu se facă apel la conceptualizarea abstractă a unităților lingvistice. Conținuturile sunt organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor numai în măsură medie.

Conținuturile sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor în măsură medie. Programele de Limba franceză L3 au un indice de apreciere mai bun. În principiu, prin specificul modelului disciplinei, prin ariile tematice propuse și funcțiile comunicative recomandate, programele ar avea premisele necesare pentru realizarea unei legături apropiate cu viața cotidiană și cu interesele reale ale elevilor. În fapt, pot apărea o serie de blocaje care se datorează modalităților improprii de exploatare a resurselor didactice, cât și lipsei de interes față de resursele din educația nonformală și informală.

### **Comentarii, propuneri**

Universul adolescenței și relațiile sale cu lumea este principala axă în organizarea tematică a universului referențial. Programa sugerează suficiente legături cu experiența reală a tinerilor și cu lumea înconjurătoare. Nu se pune însă suficient accent pe utilizarea resurselor

nonformale pentru învățarea socială, de gen forumuri în limbi străine, rețele de comunicare, mass-media, noile tehnologii. De reconsiderat ponderea resurselor nonformale în strategia învățării limbii franceze atunci când se va fi rescris *Ghidul metodologic*, în generația noilor programe post-2011.

### **Sugestiile metodologice**

#### *La nivelul învățământului primar*

Obiectivele de referință sunt realizabile, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor în mare măsură. Pentru această apreciere au fost luate în considerare două aspecte: elevii posedă bazele comunicării în limba română și au fixat primele noțiuni asupra principalelor părți de vorbire din propoziția simplă.

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sunt reprezentative pentru obiectivele de referință luate în considerare și susțin realizarea acestora în măsură medie.

### **Comentarii, propuneri**

Scalarea 2 (în măsură medie) din grila de analiză se referă la activitățile de învățare. În privința sugestiilor metodologice, poziționarea 1 (în mică măsură) ar fi mai judicioasă, deoarece secțiunea sugestiilor metodologice este cel mai puțin consistentă și cel mai puțin convingătoare. Se propune rescrierea sugestiilor metodologice de către specialiști în proiectarea metodologică.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării conținuturilor. Sugestiile metodologice, activitățile de învățare au valoare funcțională în măsură mică și nu includ aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare. Promovarea participării active are un indice mediu de reprezentare. Se apreciază că secțiunea *Sugestii metodologice* este insuficient susținută în economia programei și necesită o remodelare potrivit unui nou design.

Sugestiile de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare (inclusiv referitoare la TIC) sunt aproape inexistente.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

În privința sugestiilor metodologice, secțiunea *Sugestii metodologice* din programe este cel mai puțin consistentă și necesită un travaliu de reconfigurare, rescriere și exemplificare.

Competențele specifice sunt realizabile, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, în mare măsură. Se apreciază, de asemenea, că un optim se poate atinge numai în dispozitivul de predare pe grupe cuprinzând între 14 și 16 elevi.

În secțiunea *Sugestii metodologice*, evaluării îi sunt consacrate doar patru enunțuri cu un grad înalt de generalitate, acest aspect reprezentând punctul cel mai slab al programelor. Sugestiile metodologice, precum și activitățile de învățare, au valoare funcțională în mică măsură. Aspecte concrete privind evaluarea și integrarea TIC lipsesc sau sunt extrem de inconsistente. Referirea la *participarea activă a elevilor* este mai curând de natură declarativă sau expeditivă printr-o enumerare de rutină a câtorva exemple de activități de învățare. În mod concret, dincolo de etichetele generale prin care este filtrată în chip sumar metodologia, există extrem de puține sugestii concrete de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării conținuturilor.

### *La nivelul învățământului liceal*

Este apreciată cu un scor situat între minimum și mediu reprezentativitatea sugestiilor metodologice, pentru competențele specifice luate în considerare, precum modalitatea de susținere a realizării acestora. Se apreciază că și în acest caz modelul curricular conservă părți din vechia paradigmă, orientată spre descrierea formală a elementelor verbale propuse ca obiect de analiză și asimilare.

#### **Comentarii, propuneri**

În ciclul superior al liceului, ar fi nevoie de repere metodologice autentice pentru a da consistență rubricii *Proiectarea unei unități de învățare* (se furnizează un simplu cap de tabel!). Pentru ciclul inferior al liceului, se propune completarea *Ghidului metodologic*, pentru o mai bună integrare a sugestiilor privind evaluarea prin metode alternative și implementarea competențelor-cheie.

Sunt necesare însă alocări de timp mai consistente (de exemplu, pentru consolidarea deprinderilor ortografice și antrenarea progresivă a elevilor pentru redactări de tip argumentativ în ciclul inferior al liceului; pentru filiera vocațională este necesară o alocare de timp mai mare pentru dezvoltarea de proiecte) sau se impune organizarea predării pe grupe cuprinzând între 14 și 16 elevi.

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare au valoare funcțională într-o măsură medie cu tendință spre maximum, indice valabil numai în anumite situații. De pildă, aspectele concrete legate de strategii, TIC, evaluare sunt inegal tratate, având valori de apreciere de la mediu la minim (de exemplu, foarte puținele trimiteri la utilizarea TIC).

Activitățile de învățare promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului, dar numai în valoare medie. Indicele atestă o tendință spre minim atunci când se solicită trimiteri la resursele informale și la situațiile extracurriculare, zone insuficient instrumentate de programa școlară.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării conținuturilor.

#### **Comentarii, propuneri**

La clasele IX-XII, L1 și L2, referirea la *participarea activă a elevilor* este menținută într-un implicit operațional. Pentru viitor, se propun intervenții profesioniste pentru remodelarea activităților de învățare și diversificarea modalităților de exemplificare a acestor activități în noua generație de programe școlare.

La clasa a IX-a, L3, referirea la *participarea activă a elevilor* este, de asemenea, mai curând de natură declarativă. Întrucât clasa IX-a oferă cadrul de desfășurare al primului an de studiu al Limbii franceze, în regim L3, este esențial ca, încă din acest an de studiu, utilizatorii programei să găsească un ghidaj metodologic autentic și complet, nu doar generalități declarative.

În programele școlare, se apreciază cu un indice minim spre mediu trimiterile la sugestiile de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare (inclusiv cele referitoare la TIC). Se propun puține piste de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare. Este de dorit ca integrarea TIC să facă obiectul unei abordări pertinente în textul noilor programe. De asemenea, este recomandabilă folosirea resurselor

informale pentru sensibilizarea elevilor care optează pentru Limba franceza în anul 1 de studiu (clasa IX-a) și activarea transferului metodologic de la L2 la L3.

### **Comentarii, propuneri**

În mod concret, dincolo de etichetele generale prin care este filtrată sumar metodologia la liceu, utilizatorii programei găsesc puține sugestii de integrare a resurselor didactice în demersul didactic. Pentru a face față acestei provocări, în etapele următoare va trebui să se renunțe la minimalismul de tip funcționăresc ce constă în a expedia *Sugestiile metodologice* într-un *Scurt ghid*.

### **Recomandări generale**

- Secțiunea *Scurt ghid metodologic* rămâne net deficitară în economia programelor pentru gimnaziu. Deși programele de Limba franceză pentru liceu beneficiază de un aparat metodologic mai amplu și mai bine structurat, din care nu lipsesc recomandările metodologice de bază privind tehnica proiectului, Portofoliul didactic și Portofoliul European al Limbilor, programele școlare pentru ultimii ani de studiu ai limbii franceze necesită la rândul lor:
  - a) un concept integrator pentru *Ghidul metodologic*;
  - b) promovarea unei viziuni metodologice clare atât asupra interacțiunilor comunicative, cât și asupra abordărilor integrate;
  - c) rezolvarea tensiunii interne dintre rutina inventarierii elementelor lexico-gramaticale în cheie tradițională și flexibilitatea contextualizărilor induse de modelul comunicativ-funcțional;
  - d) rezolvarea tensiunii interne dintre formalizarea de tip lingvistic și specificațiile de tip discursiv (în secțiunile *Conținuturi* și *Exemple de activități de învățare*);
  - e) un control de calitate din partea experților în dezvoltare curriculară înainte de obținerea aprobării ministeriale pe textul noilor programe.
- Introducerea în *Ghidul metodologic* a unor precizărilor utile pentru sprijinirea învățării active, pentru integrarea TIC și pentru utilizarea unei game variate de resurse didactice, inclusiv cele nonformale și informale, având în vedere *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* și documentele programatice elaborate de Consiliul Europei (2010) pentru implementarea acestui *Cadru*, din perspectiva educației pentru plurilingvism și incluziune socială.
- Integrarea în programele de Limba franceză (L1 și L2) pentru clasele V-VII și apoi IX -XII a *Grilei de autoevaluare A1- C2* elaborate de Consiliul Europei, parte a *Portofoliului European al Limbilor* (PEL) pentru a populariza în rândul profesorilor descriptorii standardizați de evaluare a competențelor lingvistice.

### **Câteva concluzii:**

Programele de limba franceză pun în evidență existența unui model curricular coerent în raport cu modelul didactic al disciplinei, care urmărește formarea competențelor de comunicare. Este necesară totuși rezolvarea tensiunii interne dintre rutina inventarierii elementelor lexico-gramaticale în cheie tradițională și flexibilitatea contextualizărilor cerută de modelul comunicativ-funcțional. Secțiunea metodologică este deficitară, necesitând completarea acesteia, astfel încât să răspundă nevoilor de învățare activă și de evaluare în raport cu descriptorii standardizați.

## II. Manuale școlare

Au făcut obiectul analizei următoarele manuale de limba franceză:

- *Manualul școlar de Limba franceză, clasa a IV-a*, Editurile Didier Humanitas Educațional;
- *Manualul școlar de Limba franceză, clasa a IV-a*, Editura Humanitas Educațional;
- *Manualul școlar de Limba franceză, clasa a IX-a, L2*, Editura Corint;
- *Manualul școlar de Limba franceză, clasa a VIII-a, L2*, Editura Sigma;
- *Manualul școlar de Limba franceză, clasa a VIII-a*, Editura Didier Humanitas educațional;
- *Manualul școlar de Limba franceză, clasa a III-a, L1*, Editura Hatier Didier;
- *Manualul școlar de Limba franceză, clasa a XII-a, L1*, FRANCOROUTE;
- *Manualul școlar de Limba franceză, clasa a XII-a, L2*, Editura Humanitas;
- *Manualul școlar de Limba franceză, clasa a XII-a, L3*, Editura Belleville.

### Relația programă-manual

#### *La nivelul învățământului primar*

La nivelul concepției curriculare, analiza manualelor de Limba franceză pune în evidență existența unei proiect prin care se contextualizează modelul comunicativ-funcțional recomandat prin programele școlare. Se observă un bun echilibru privind abordarea componentelor orale și a celor scrise ale competenței de comunicare. Manualele nu comunică explicit obiectivele de referință din programa școlară. Paginile de gardă permit uneori reconstituirea obiectivelor vizate de demersul didactic.

Sunt vizate toate conținuturile prevăzute de programă și, în genere, nu se constată o supraîncărcare. La nivelul primarului, se constată o dispunere echilibrată în raport cu obiectivele de referință privind comunicare orală și cea scrisă. Aspecte legate de comunicarea orală prevalează asupra comunicării scrise, ceea ce corespunde didacticii limbii franceze la nivel de începători.

Referitor la caracteristicile conținutului, se constată că sunt abordate toate conținuturile prevăzute de programă. Sarcinile de lucru sunt distribuite cvasiuniform în Unitățile 1–8, sunt simple și clar formulate. Succesiunea secvențelor componente este predeterminată ca ordine și grad de dificultate, se desenează astfel un parcurs didactic de la audiție la scriere, de la înțelegerea unui text scris la producerea unor scurte mesaje. Un alt element pozitiv rezidă în faptul că toate secvențele sunt astfel organizate ca observațiile să pornească de la exemple de comunicare cotidiană, de la fapte de limbă în situații uzuale ale căror protagoniști sunt chiar copiii și/sau părinții acestora.

Conținuturile sunt organizate sistematic, ținându-se cont de: continuitatea achizițiilor, legătura necesară între oral și scris. În genere, manualele relevă o gestiune echilibrată a activităților în raport cu programa. Există un bun raport între activitățile vizând competențele tip receptiv (în registrul oral și scris) și activitățile care permit dezvoltarea competențelor de tip productiv.

Se constată respectarea caracteristicilor unei învățări raționale, prin gradarea cerințelor, dozarea activităților și ordonarea exercițiilor în funcție de gradul de complexitate.

Secvențialitatea lecțiilor este clar marcată, prin organizarea unei pagini duble, ceea ce permite structurilor interne ale fiecărui capitol, iar elementele iconice de marcare a structurii

secvențiale sunt consecvent și coerent folosite. Secvențele lecției pornesc de la element declanșator: imagini situaționale care introduc cuvintele esențiale și prezintă un act de vorbire; benzi desenate; citate care să susțină activități de observare, identificare și comparare.

Se apreciază existența unui echilibru la nivelul dispunerii tipurilor de lecții prin care să se favorizeze învățarea (lecții de bază, recapitulări, lecturi complementare).

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Manualele de Limba franceză analizate dezvoltă un program curricular coerent. Nu apar referiri explicite la competențele specifice. Sunt vizate toate conținuturile din programele școlare. În manuale există un bun echilibru între activitățile care antrenează competențele receptive (în registrul scris și oral) și activitățile care permit dezvoltarea competenței productive (interacțiune orală și producție scrisă), în conformitate cu programa.

Sarcinile de învățare incluse sunt echilibrate, relevând o gradare a cerințelor, o dozare a activităților și o ordonare a exercițiilor în funcție de gradul de complexitate. Există o secvențialitate clar marcată a lecțiilor, pusă bine în valoare, pagina dublă utilizată punând bine în valoare structurile interne ale fiecărui capitol.

Secvențele lecției pornesc de la un element declanșator care constă în lectura imaginii, care are elemente specifice stilului *Bandă desenată* din prima pagina și care apare în toate capitolele, constituind un element individualizant. Se apreciază că tipurile de lecții favorizează învățarea.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Manualele de limba franceză analizate dezvoltă un program curricular coerent. La clasa a XII-a, L3, de exemplu, există un proiect curricular subiacent care se inspiră din modulele graduale de pregătire pentru certificarea de tip DELF (public adolescent).

Competențele specifice nu sunt indicate. Prezența acestora în parcursul didactic rămâne implicită. Paginile de gardă permit reconstituirea competențelor vizate de demersul didactic. În manuale, figurează toate conținuturile, acestea fiind organizate sistematic. La clasa a XII-a, L2, pot fi reperate câteva conținuturi de civilizație în plus, legate însă de cele prescrise. Introducerea acestora este bine contextualizată. Pentru organizarea unităților de instruire care folosesc resursele manualului, profesorii pot ține seamă de legătura necesară între oral și scris, de necesitatea de a sistematiza cunoștințele elevilor în vederea evaluării de tip certificativ, de nevoia de sinteză.

Referitor la activitățile de învățare și sarcinile de lucru derivate din programe, se constată că manualele analizate au un echilibru optim între activitățile vizând competențele tip receptiv (în registrul oral și scris) și activitățile care permit dezvoltarea competențelor de tip productiv (interacțiune orală și scrisă, scrisoare informală, scrisoare formală, scrisoare de motivație, CV) în conformitate cu programa.

Sarcinile de învățare sunt echilibrat dispuse în ansamblul manualelor. Se constată grija autorilor pentru dozarea sarcinilor, echilibrarea cerințelor didactice și ordonarea exercițiilor în funcție de gradul de complexitate al temelor/structurilor abordate. Alegerea textelor de referință este inspirată și motivantă pentru elevi. Sunt luați în calcul și elevii cu performanțe medii și inferioare. La clasa a XII-a, alegerea textelor de referință este judicioasă și motivantă pentru elevi, mai cu seamă pentru cei de la profilul științe sociale și filologie.

Se identifică în manuale o secvențialitate clar marcată a lecțiilor.



## **Comentarii, propuneri**

La clasa a XII-a, L2, principiul constructiv al paginii duble este bine exploatat pentru a marca structurile interne ale fiecărui capitol (*Unite 0- Unite 6*).

La clasa a XII-a, L3, sunt prevăzute trei lecții complete în fiecare modul. Lecțiile sunt urmate de o secvență de evaluare/pregătire DELF și o sinteză lexico-gramaticală. Principiul constructiv al paginii duble este bine exploatat pentru a marca structurile interne ale fiecărei lecții.

Secvențele pornesc de la date sau exemple doar la unele dintre manuale, unde elementul declanșator în pagina de gardă constă în imagini și cerințe care invită la observare, căutare sau comparare. Se apreciază existența unui bun echilibru la nivelul dispunerii tipurilor de lecții prin care să se favorizeze învățarea (lecții de bază, recapitulări, lecturi complementare).

## **Aspecte specifice conținutului disciplinei**

### *La nivelul învățământului primar*

În manuale, în funcție de specificul disciplinei la acest nivel de studiu, sunt prezente în măsură semnificativă textele cu valoare funcțională, textele narative, textele de analiză, imaginile, întrebările pentru fixare, textele complementare. Conținuturile concretizate în manual referitoare la frecvența textelor narative și funcționale sunt apreciate cu un scor maxim. Texte narative foarte scurte, accesibile, construite pe o schema clară. Texte cu valoare funcțională sunt utilizate pentru a induce comunicarea sau a susține simularea unor schimburi conversaționale mai elaborate, ceea ce presupune o bună și coerentă legătură cu modelul comunicativ-funcțional. Textul explicativ are o frecvență care diferă în funcție de nivelul de achiziție a limbii. De asemenea, întrebările de fixare sunt foarte frecvente.

Rolul imaginilor este bine apreciat, acestea fiind de calitate, ceea ce nu are efect negativ asupra învățării, dat fiind specificul modelului disciplinei, în care conținuturile de învățare vizează dezvoltarea competenței de comunicare.

Cantitatea de informații furnizate de manual este apreciată cu un scor mediu spre maxim. Informația este prea densă la clasa a III-a, unde se apreciază că numai elevii care studiază limba franceză în regim intensiv au șansa de a asimila toate elementele prezentate. La clasa a IV-a, conținuturile selectate sunt corecte și pertinente în raport cu formele de bază ale limbii franceze, sunt reprezentative pentru centrele de interes ale copiilor, potrivit selecției operate de programă, reprezentative pentru universul familiar specific vârstei, conform temelor reținute de autorii programei.

În raport cu specificul disciplinei, informațiile corespund cerințelor programei în mare măsură. Activitățile de scriere par a depăși prin complexitate cerințele programei și interesele de cunoaștere ale elevilor la clasa a III-a.

Conceptele fundamentale de cunoaștere sunt evidențiate în mare măsură. Există numeroase informații utile despre funcțiile comunicative de bază în situații de interacțiune orală și scrisă. Folosirea inteligentă și expresivă a simbolurilor permite evitarea metalimbajului și ghidează abordarea intuitivă.

Metodele de cunoaștere și activitățile de tip investigativ sunt prezente în măsură medie. Se apreciază că nivelul achizițiilor lingvistice în franceză din acești ani de studiu nu favorizează aplicarea acestor metode. Sunt frecvente metodele tradiționale.

Deschiderile interdisciplinare sunt apreciate, în cea mai mare parte a manualelor, cu un calificativ mediu către maxim. Sunt observate deschideri către ecologie, biologie, educație pentru sănătate, educație muzicală.

Conținuturile care valorifică aspecte ale educației nonformale sunt prezente doar la clasa a III-a, prin accentul pus pe audiții, pe învățare de cântece și scurte poezii, pe stimularea interesului elevilor pentru activități ludice în limba franceză. De asemenea, pregătirea unui carnaval (vezi unitatea care corespunde finalului de semestru 1) permite o desfășurare de resurse nonformale.

Conținuturile și imaginile au un caracter nediscriminatoriu.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

În manuale, sunt prezente în măsură semnificativă textele cu valoare funcțională, care sprijină comunicarea. Textele explicative sunt distribuite în mod adecvat pentru acest nivel de studiu. Prezența imaginilor este considerată în mare măsură adecvată. Se apreciază că acestea oferă calitate paginii în marea lor majoritate. Cele mai multe aparțin ilustrației cărții semnate de un artist plastic. Totuși calitatea tiparului alterează acuratețea vinițelor în multe pagini. Textele pentru analiză sunt bine reprezentate, precum și întrebările de fixare.

Cantitatea de informații furnizate de manual este considerată a fi în măsură medie rațională în raport cu numărul de ore prevăzut în planul-cadru atât în manualul de Limba franceză 1, cât și în acela de Limbă franceză 2.

#### **Comentarii, propuneri**

Informația prea densă depășește chiar și preconizările curriculare pentru clasele cu predare intensivă a limbii franceze (de exemplu, anumite funcții comunicative tratate în *extenso* în *Guide de communication*, multitudinea informațiilor procedurale în *Chemins de decouverte* și, mai cu seamă, *technique du resume*).

În raport cu specificul disciplinei, cantitatea de informații furnizate de manual este considerată adecvată în mare măsură. Cantitatea de informații furnizate de manual este considerată a fi rațională în măsură medie, în raport cu vârsta elevilor. De exemplu, la clasa a VIII-a, L2, activitățile de scriere par a depăși prin complexitate interesele de cunoaștere și de interacțiune ale elevilor (vezi *Bilan 1*, paginile 59 și 60).

Referitor la densitatea informațiilor, informațiile sunt considerate esențiale în măsură medie.

#### **Comentarii, propuneri**

Preocuparea pentru esențializarea informației este atestată mai ales de prezentarea relațiilor semantice, a relațiilor temporale în categoria verbului și este mai puțin evidentă în prezentarea tipurilor de texte și a procedeelor argumentative/discursive.

Informațiile furnizate de manual sunt reprezentative în măsură medie spre maximum.

#### **Comentarii, propuneri**

La clasa a VIII-a, L1, conținuturi alese sunt corecte și pertinente în raport cu formele morfologice ale limbii franceze. Construcțiile sintactice ale limbii franceze, vocabularul, conținuturile alese sunt reprezentative pentru centrele de interes ale elevilor, specificate în programă, reprezentative pentru stilul de viață francez, reprezentative pentru spațiul cultural francez și francofon, așa cum aceste teme sunt specificate în programă.

În structurarea conținuturilor și în organizarea învățării sunt evidențiate în mare măsură concepte fundamentale și, în medie măsură, metodele de cunoaștere. Se observă că metodele aplicate sunt predominant cele tradiționale. Activitățile de tip investigativ au o prezență medie (prezente, de exemplu, la clasa a VIII-a, L1, în secțiunea *Dossiers Culture-Infos*).

Conținuturile au deschideri interdisciplinare în măsură medie (L2) spre maximum (L1), făcând trimitere către ecologie, educație interculturală, geografie socială și fizică, istorie, educație pentru sănătate și pentru consum rațional, educație estetică și civică, biologie, cultura cărții.

Deschiderile spre educația nonformală sunt prezente prin activități care pun accent pe corespondența școlară, reviste școlare, forumuri de discuții, socializare în spațiul virtual.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a VIII-a, L2, pregătirea unei călătorii, corespondența școlară devin ocazia unei desfășurări interesante de resurse nonformale pe care profesorii și elevii sunt invitați să le folosească. Avantajele comunicării în mediul electronic și utilitatea produselor multimedia sunt evocate în *Unite 7 Qui cherche trouve*.

În manualele analizate nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Conținuturile concretizate în manual referitoare la frecvența textelor narative, explicative și funcționale sunt apreciate în mare măsură în aproape toate manualele. Aprecierea prezenței acestora ține cont și de necesitatea lor în cadrul manualului (de exemplu, textul explicativ, a căror frecvență diferă în funcție de nivelul de achiziție a limbii cel mai bine valorizat este textul funcțional, ceea ce presupune o bună și coerentă legătură cu modelul comunicativ-funcțional. De asemenea, întrebările de fixare sunt foarte frecvente (deși uneori sunt prea simple; vezi clasa a IX-a).

Un al element important este cel referitor la prezența imaginilor care sunt, de asemenea, apreciate în mare măsură. În anumite situații calitatea tiparului alterează imaginea, ceea ce poate afecta învățarea, mai ales în situația în care conținuturile de învățare vizează dezvoltarea competenței de comunicare.

Cantitatea de informații furnizate de manual este apreciată cu o valoare medie, în raport cu numărul de ore din planul cadru. În ansamblul manualelor, există anumite unități care au informații prea dense. La clasa a XII-a, L1, de exemplu, informația pare a fi prea densă în *Unite 2* și *Unite 3*. Numai elevii care studiază limba franceză în regim bilingv au șansa de a asimila toate elementele prezentate.

În raport cu specificul disciplinei, se obține un indice maxim de apreciere (vezi de exemplu, clasa XII-a, L3). În general, manualele nu conțin prea multe informații, cerințele programei sunt respectate, iar explicațiile sunt simple și edificatoare. Predomină aspectul pragmatic.

Cantitatea de informații furnizate de manual este apreciată a fi în măsură medie adecvată vârstei elevilor. Activitățile de redactare argumentată par a depăși prin complexitate interesele de dezvoltare personală ale elevilor de la profiluri altele decât cel filologic și științe sociale.

Cantitatea de informații este rațională în raport cu vârsta în măsură medie. Preocuparea pentru reluarea elementelor de bază și consolidarea structurilor învățate în anii precedenți pe parcursul manualului, devenind pe alocuri predominantă în raport cu dezvoltarea elementelor

de noutate preconizate de programă ca achiziții specifice (vezi clasa a IX-a). De asemenea, în unele manuale, informația culturală riscă să depășească posibilitatea de asimilare a multor elevi de la filiera vocațională, ținând seamă și de faptul că unele texte literare implică cunoștințe de istoria mentalităților.

Se acordă un indice mediu de apreciere privind modalitatea de esențializare a informațiilor, cu tendință spre maxim (vezi clasa a IX-a). Preocuparea pentru esențializarea informației este atestată mai ales de prezentarea categoriilor gramaticale. Esențializarea rămâne totuși o provocare dificilă în materie de gramatică textuală și tehnici argumentative, prevăzute de programă și foarte solicitate la clasele cu regim de predare bilingv.

Conținuturile alese sunt considerate reprezentative în mare măsură, acestea fiind corecte și pertinente în raport cu formele și mecanismele limbii franceze, cu vocabularul limbii franceze. Conținuturile alese sunt reprezentative pentru centrele de interes ale elevilor, specificate în programă, reprezentative pentru universul intelectual și emoțional al adolescenților de 15-18 ani.

Se apreciază cu o valoare maximă modul de evidențiere a conceptelor fundamentale de cunoaștere. Există numeroase informații utile despre funcțiile comunicative în situații de interacțiune orală și scrisă, informații pertinente referitoare la tehnicile de lectură și de redactare a textului argumentativ. Evidențierea metodelor de cunoaștere este realizată în măsură medie. Se constată că metodele aplicate sunt mai curând tradiționale. La clasa a XII-a, L3, metodele aplicate urmăresc un bun echilibru între tradițional și modernitate. Prezența activităților de tip investigativ este apreciată cu o valoare medie. La clasa a IX-a, L1, rareori apar activități de investigație. Pistele pentru munca independentă sunt puțin exploatate.

Conținuturile au deschideri interdisciplinare în mare măsură. Se remarcă deschideri către ecologie, geografie regională și culturală, tradiții, educație europeană și interculturală.

Conținuturile valorifică aspecte ale educației nonformale în anumite capitolele. Conținuturile și mai ales activitățile propuse valorifică aspecte ale educației nonformale, precum forum de discuții, internet, mass-media.

Conținuturile și imaginile au un caracter nediscriminatoriu.

## **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

### *La nivelul învățământului primar*

Stimularea învățării active este apreciată cu un indice maxim. Acest aspect se dezvoltă în acord cu modelul comunicativ-funcțional care stă la baza programei, ceea ce ar trebui să favorizeze o astfel de abordare (vezi aspectele metodologice specifice dezvoltării competenței de comunicare). În genere, sunt stimulate metodele de învățare activă. Nu sunt prezente sarcini diferențiate în manualele analizate.

Sarcinile de învățare sunt clar definite și bine instrumentate. Exercițiile de repetare sunt multiple și accesibile. Exercițiile de dezvoltare sunt rare la acest nivel, datorită particularităților primilor ani de studiu. Atunci când apar, ele sunt raționale și motivante. Sarcinile de rezolvat în clasă și acasă conduc la atingerea obiectivelor.

Activitățile de învățare facilitează, în genere, lectura și interacțiunea comunicațională (în acord cu modelul disciplinei). Activitățile de învățare care să stimuleze reflexivitatea și învățarea autonomă sunt rare.

Se apreciază că manualele stimulează motivația pentru învățare la elevi, pentru comunicarea în limba franceză (în funcție de vârsta și preocupările elevilor).

În raport cu vârsta și cu nivelul de dezvoltare a elevului, gradul de adecvare este apreciat cu un scor mediu, cu tendințe spre maxim. Claritatea limbajului și adecvarea construcției frazei sunt apreciate cu scor maxim.

Sarcinile sunt formulate în mare măsură clar. Sarcinile specifice activităților orale și sarcinile specifice activităților scrise sunt tipizate, cerințele urmăresc o succesiune rațională, repetată în fiecare unitate în poziții cheie ușor de recunoscut (vezi derularea paginilor duble care compun o unitate).

Imaginile și elementele grafice obțin o apreciere cu tendință către maximum. Ilustrația cărții este de calitate, imaginile nu sunt doar expresive, ele au un rol expres în învățare. Multe exerciții sunt legate de imagini. Elementele grafice facilitează înțelegerea în toate capitolele.

Resursele suplimentare susțin învățarea, având o apreciere medie către maximum (vezi tabele gramaticale de la sfârșit de manual, vocabularul francez-român).

Referitor la evaluare, se apreciază prezența explicită a activităților de evaluare în cadrul manualelor, precum și a testelor construite într-o formă corespunzătoare (face excepție clasa a IV-a). Prezența modalităților complementare de evaluare este identificată doar la clasa a III-a. Sarcinile de evaluare ajută în bună măsură învățarea, vizează doar conținuturile prezentate și exersate și solicită capacitatea de sinteză a elevilor la clasa a III-a, dar sunt insuficient reprezentate la clasa a IV-a.

Reflectarea universului referențial al elevului este semnificativă. Există deschideri către promovarea valorilor morale tradiționale, (de exemplu, la clasa a III-a), precum și către lumea reală.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

La nivelul organizării și conducerii învățării propuse de manual se constată că stimularea învățării active este apreciată cu un scor mediu spre maxim. Acest aspect se dezvoltă în acord cu modelul comunicativ-funcțional care stă la baza programei, ceea ce ar trebui să favorizeze o astfel de abordare (vezi aspectele metodologice specifice dezvoltării competenței de comunicare). În genere, sunt stimulate metodele de învățare activă, inclusiv rezolvări de sarcini pe baza acumulării de cunoștințe, în proporții care diferite, în contextul fiecărui manual. Nu se identifică o trimitere explicită către utilizarea proiectelor care să antreneze elevii în activități mai complexe.

Nu sunt prezente sarcini diferențiate în manualele analizate.

La nivelul relevanței sarcinilor de învățare pentru realizarea competențelor se apreciază claritatea acestora și buna definire ca instrumente de lucru. În genere, exercițiile de repetare sunt apreciate ca numeroase. Aceste exerciții au abordări multiple și accesibile.

Activitățile de învățare facilitează, în genere, lectura și interacțiunea comunicațională (în acord cu modelul disciplinei). În schimb, activitățile de învățare nu stimulează reflexivitatea și învățarea autonomă (cu excepția clasei a VIII-a, în caietul care însoțește manualul).

Se apreciază că manualele stimulează motivația pentru învățare la elevi, pentru comunicarea în limba franceză și antrenarea lor la discuții pe teme sociale, istorie, tendințe culturale (în funcție de vârsta și preocupările elevilor).

În raport cu vârsta și cu nivelul de dezvoltare a elevului, gradul de adecvare este apreciat cu un scor mediu, cu tendințe spre maxim. Anumite secțiuni depășesc deopotrivă exigențele programei și orizontul de așteptare al elevilor (vezi clasa a VIII-a).

Claritatea limbajului și adecvarea construcției frazei sunt apreciate cu scor maxim.

Claritatea sarcinilor este apreciată cu un scor maxim și se manifestă prin sarcinile specifice activităților orale și scrise dispuse în format tipizat, cu cerințe aflate într-o succesiune rațională, repetate în fiecare unitate. La clasa a VIII-a (L1) se observă o anumită monotonie a activităților de învățare.

Imaginile și elementele grafice obțin scoruri între mediu și maxim. Există ilustrație adecvată, fără ca toate imaginile să aibă totuși un rol clar în logica demonstrației și a facilitării înțelegerii/exersării. În alte situații, această legătură între exercițiu și imagine, necesară pentru predarea unei limbi străine, este alterată de calitatea defectuoasă a tiparului. Este înregistrată aceeași apreciere privind impactul imaginilor și al elementelor grafice, care facilitează înțelegerea în majoritatea situațiilor, dar nu pot servi decât selectiv și parțial ca resursă pentru organizarea demersului la clasă, datorită imperfecțiunilor venite dinspre calitatea tehnoredactării și a tiparului.

Resursele suplimentare susțin învățarea, având, cu mici excepții, un scor maxim de apreciere: tabele gramaticale de la sfârșit de manual, vocabularul francez-român, cheia testelor. Se remarcă prin utilitate și structurare *Caietul elevului* și *Ghidul profesorului*, realizate pentru clasa a VIII-a, L1.

Componenta de evaluare pune în evidență o apreciere cu un scor maxim a prezenței explicite a activităților de evaluare în cadrul manualelor, precum și a testelor construite într-o formă corespunzătoare. Prezența modalităților complementare de evaluare este identificată în aproximativ jumătate dintre manualele analizate (de exemplu, în testele finale la *Unite 2*, *Unite 3*, *Unite 6*, *Unite 7*, la clasa a VIII-a, L2).

Sarcinile de evaluare ajută în învățare, în mare măsură. În anumite situații, apreciate cu un scor mediu sau minim, acestea ajută în învățare, dar nu solicită decât rareori solicită capacitatea de sinteză a elevilor. Acestea sunt în mare măsură de factură tradițională.

Reflectarea universului de referință a elevului se concretizează în deschiderea către promovarea valorilor tradiționale și moderne (consumul rațional, evitarea exceselor, protecția mediului și a monumentelor). Legătura cu viața reală este remarcată în toate manualele analizate.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manuale, modalitatea de stimulare a învățării active prin diferite metode este apreciată cu un scor mediu spre maxim. Acest aspect se dezvoltă în acord cu modelul comunicativ-funcțional care stă la baza programei, ceea ce ar trebui să favorizeze o astfel de abordare (vezi aspectele metodologice specifice dezvoltării competenței de comunicare). În genere, sunt stimulate metodele de învățare activă, inclusiv rezolvări de sarcini pe baza acumulării de cunoștințe, în proporții care diferite, în contextul fiecărui manual. La clasa a IX-a, de exemplu, accentul cade însă pe metodele tradiționale bazate pe observare, repetare sau refolosire în context. Nu se identifică o trimitere explicită către utilizarea proiectelor care să antreneze elevii în activități mai complexe. Nu sunt prezente sarcini diferențiate în manualele analizate.

La nivelul relevanței sarcinilor de învățare pentru realizarea competențelor se apreciază claritatea acestora și buna definire ca instrumente de lucru. În genere, exercițiile de repetare sunt apreciate ca numeroase (mai puțin la anul terminal) și sunt motivate de nevoia de a aduce la nivelul corespunzător pentru începutul liceului elevii cu un bagaj minimal de deprinderi și cunoștințe în limba modernă studiată ca L2. Aceste exerciții au abordări multiple și accesibile. Exercițiile de dezvoltare sunt numeroase, rațional construite și bine dozate în economia fiecărui capitol. La clasa a XII-a, L3, sarcinile de învățare sunt bine instrumentate, manualul putând fi citat ca exemplu în această privință.

Sarcinile de rezolvat în clasă și acasă contribuie la dezvoltarea competențelor specifice. Nu există sarcini superflue. Toate sarcinile le dau elevilor posibilitatea de a aplica cunoștințele dobândite, unele din aceste cunoștințe devin ancoră pentru asimilarea unor noi cunoștințe.

La clasa a IX-a, L2, se lucrează mai puțin la nivel argumentativ. Se asigură un bun echilibru între înțelegere și aplicare atunci când sunt prezentate și utilizate tehnici de lectură și de exploatare a textului scris. La clasa a XII-a, L3, unele sarcini sunt complexe și solicită capacitățile de sinteză. Nu este sigur că toți elevii le pot rezolva cu succes, dat fiind că achizițiile lor structurale sunt fatalmente limitate în anul 3 de studiu al limbii străine. Pentru a atinge randamentul optimal, se cer eforturi de asimilare extracurriculare (pregătire DELF).

Activitățile de învățare facilitează, în genere, lectura și interacțiunea comunicatională (în acord cu modelul disciplinei). Activitățile de învățare stimulează în mod inegal, de-a lungul liceului, reflexivitatea. Învățarea autonomă este stimulată prin intermediul resurselor complementare, mai puțin la clasa a IX-a, L2, unde, prin resursele complementare, nu este stimulată învățarea autonomă. Se apreciază că manualele stimulează motivația pentru învățare la elevi, pentru comunicarea în limba franceză și antrenarea lor la discuții pe teme de societate, istorie, tendințe culturale etc.

Se apreciază că manualul, în ansamblul său, este adecvat vârstei și nivelului de dezvoltarea elevului în măsură medie spre maxim. Claritatea limbajului și adecvarea construcției frazei sunt apreciate cu scor maxim, ordonarea sarcinilor de lucru și dozarea cerințelor se realizează în mod echilibrat ținând seama de resursele oferite de paginile duble, dar și de constrângerile acestora. Anumite tipuri de activități care individualizează manualul sunt reluate în fiecare unitate în poziții-cheie ușor de recunoscut, acesta fiind un element constant folosit în machetarea blocului-carte. Se remarcă manualul de clasa a XII-a, L3, care nu este stufos, paginile respiră, spre deosebire de manualele editate în România care se semnalează prin aglomerarea textelor și a imaginilor în pagini extrem de dense.

Imaginile și elementele grafice obțin scoruri între mediu și maxim. Există ilustrație adecvată, fără ca toate imaginile să aibă totuși un rol clar în logica demonstrației și a facilitării înțelegerii/exersării. În alte situații, această legătură între exercițiu și imagine, necesară pentru predarea unei limbi străine, este alterată de calitatea defectuoasă a tiparului. La clasa a XII-a (L1) se remarcă o ilustrație de calitate, cu imagini și elemente grafice care au un rol activ în învățare. Este înregistrată aceeași apreciere privind impactul imaginilor și al elementelor grafice, care facilitează înțelegerea în majoritatea situațiilor, dar nu pot servi decât selectiv și parțial ca resursă pentru organizarea demersului la clasă, datorită imperfecțiunilor venite dinspre calitatea tehnoredactării și a tiparului.

Resursele suplimentare susțin învățarea în măsură medie spre maxim. La clasa a XII-a, L3, acestea se remarcă printr-o construcție utilă și expresivă.

Referitor la componenta de evaluare, se apreciază prezența explicită a activităților de evaluare în cadrul manualelor, precum și a testelor construite într-o formă corespunzătoare.

Prezența modalităților complementare de evaluare nu este identificată în manualele analizate. Acestea nu sunt menționate în mod explicit, dar se apreciază că utilizatorii pot folosi cu succes proiectul și portofoliul pentru a evalua progresul în dezvoltarea tehnicilor de lectură. La clasa a XII-a, L3, sunt menționate modalități complementare de evaluare și se pot folosi cu succes proiectul și portofoliul pentru a evalua progresul în dezvoltarea tehnicilor de lectură și de conversație. Sunt integrate elemente provenind din Portofoliul European al Limbilor.

### **Recomandări generale**

- Pentru îmbunătățirea formelor de evaluare care să ajute în mod autentic învățarea, în condițiile în care metodele tradiționale domină, se recomandă exploatarea sugestiilor sau structurilor din *Portofoliul european al limbilor*, care pune în valoare metode de

învățare a limbii franceze prin încorporarea în suportul de învățare a unor instrumente sau piste de investigare (gen *Biografie lingvistică*) specifice tehnicilor de autoevaluare (vezi *Portofoliul european al limbilor*, edițiile pentru public școlar).

- Elementele referitoare la conținuturi prea dense, care depășesc chiar și preconizările curriculare pentru clasele cu predare intensivă, trebuie redefinite.
- Creșterea calității manualului prin utilizarea unui suport de predare-învățare însoțit de un caiet de exerciții și de un suport auditiv (casetă audio sau CD). De exemplu, la clasa a XII-a (L1), manualul - considerat a fi de bună calitate - ar putea avea un impact mult mai mare dacă suportul de predare-învățare ar fi însoțit de un caiet de exerciții și de un set de teste pentru nivelul B2.2/B2.3.

### **Câteva concluzii**

Manualele analizate se raportează, în genere, pertinent la modelul didactic al disciplinei, care presupune existența unui bun echilibru între componentele orale și scrise ale competenței de comunicare, un suport auditiv corespunzător (casetă sau CD) fiind totuși foarte util. Este necesară îmbunătățirea componentei evaluative, prin utilizarea metodelor complementare, și regândirea conținuturilor de învățare pentru a fi mai accesibile, ca densitate a informațiilor.

## **LIMBA ENGLEZĂ**

### **I. Programe școlare**

Au fost analizate programele de limbă engleză L1 (cls. a III-a – a XII-a) și L2 (cls. a V-a – a XII-a). În urma acestei analize, facem următoarele constatări:

#### *La nivelul învățământului primar*

Dezvoltate în modelul specific pentru clasele I-IV, programele sunt structurate în funcție de obiective cadru – obiective de referință – listă de conținuturi. Obiectivele cadru sunt orientate de abilitățile de comunicare de bază – receptarea mesajului oral, respectiv scris, producerea mesajului oral respectiv scris – precum și de atitudini de ordin sociocultural (OC5 – Dezvoltarea unor reprezentări culturale și a interesului pentru studiul limbii engleze și al civilizației spațiului cultural anglofon).

Obiectivele de referință sunt în general coerent enunțate, conțin un verb evaluabil, sunt în progresie de la un an la altul și respectă opțiunea pentru modelul comunicativ funcțional, vizând (cu excepția unui singur obiectiv) dezvoltarea de capacități de comunicare. Excepția menționată se află în programa de cls. a IV-a – 2.2. *să integreze cuvinte noi în enunțuri proprii*. Această formulare este tributară paradigmei vechi, centrată pe studiul descriptiv al gramaticii și vocabularului. Practic acest obiectiv de referință vizează exersarea vocabularului, NU antrenarea unei abilități de comunicare, căci elevul nu este solicitat să producă un mesaj, ci să construiască propoziții pentru a fixa niște unități lexicale. Or, în absența antrenării unor filtre de comunicare, a contextualizării învățării, cuvintele sunt în cel mai bun caz memorate ca etichete. Un alt element care ține de tradiția învățării limbilor este lista de conținuturi gramaticale, explicit formulate și extensiv prezentate. Această listă, care pentru a fi asimilabilă modelului comunicativ-funcțional, poartă denumirea „elemente de construcție a comunicării”, denotă o orientare spre profesor/obiect de studiu/discurs magistral, întrucât programa evidențiază că metalimbajul nu va fi folosit cu elevii. Avem așadar o parte a



programei cu adevărat centrată pe elev – obiectivele de referință, temele din universul acestuia, funcțiile limbii care urmează să fie performate de acesta, dar și o parte care privește profesorul – gramatica descriptivă, dincolo de un titlu cosmetizat comunicativ care în intenție limitează baza de operare pentru dezvoltarea competențelor la anumite elemente lingvistice, dar care în practică la clasă orientează de fapt actul didactic pe învățarea gramaticii.

### *La nivelul învățământului gimnazial*

Programele pentru gimnaziu sunt mai recente decât programele de învățământ primar și decât majoritatea programelor de liceu. Este încercată în acest set o racordare la modelul specific liceului (competențe și conținuturi asociate acestora), precum și o armonizare la Recomandarea Parlamentului european referitoare la competențele-cheie. Totuși, în mare măsură aceste programe reiau enunțurile obiectivelor din varianta anterioară și le transformă formal în competențe, prin schimbarea modului verbal (în loc de conjunctiv, apar verbe la infinitiv lung!). Competențele generale nu sunt racordate de fapt la competențele generale de la liceu și nici la descriptorii europeni. În privința competențelor specifice, apar enunțuri inegale din perspectiva coerenței și a concreteții.

Iată două enunțuri – unul foarte lung, greu de urmărit și de evaluat, altul foarte scurt și puțin specific:

1.1. Înțelegerea unor instrucțiuni de orientare în spațiu prin marcarea unui traseu pe o hartă sau a unei rute pe un desen (cls. a VI-a).

2.2. Descrierea unor locuri și persoane. (cls. a VI-a).

Apar, de asemenea, și competențe cu câte două verbe:

3.2. Selectarea informațiilor dintr-un text citit și inserarea lor într-un tabel sau o diagramă. (cls. a VI-a).

În cazul de mai sus, enunțul reflectă de fapt două tipuri de activități pentru dezvoltarea unei competențe de transfer de informație care ar fi fost mai bine formulată astfel:

„Transferarea de informații din texte citite în tabele/diagrame”.

Mai remarcăm și prezenta verbului *a înțelege* în enunțul mai multor competențe (cls. a V-a, a VI-a, a VII-a, a VIII-a L1 și a V-a L2), ceea ce face competența greu de evaluat și de construit în mod concret (ce înseamnă de fapt că elevul înțelege?)

Lista de valori și atitudini din programele de gimnaziu este compozită – prima jumătate reflectă atitudini care pot fi realmente formate la orele de limba engleză), cea de-a doua jumătate a listei se raportează la atitudini cu caracter general, nespecifice disciplinei. În principal opțiunea pentru aceste atitudini este făcută pentru a fi vizate elemente ale documentului european privind competențele-cheie. În *Nota de prezentare* este propusă o selecție a competențelor stipulate în recomandarea europeană, respectiv competențe sociale și civice, competența digitală, a învăța să înveți. Singurul segment al programelor unde regăsim parțial elemente din acestea este lista de valori și atitudini, unde din păcate nu există o integrare specifică disciplinei. Nota de prezentare mai induce în eroare și în privința structurii programei prin aceea că enunță competențele generale și valorile și atitudinile ca fiind vizate pe parcursul învățământului primar și gimnazial, or programele pentru cls. a III-a – a IV-a sunt structurate după alt model curricular.

### *La nivelul învățământului liceal*

Programele pentru liceu sunt din două generații – L1 și L3 sunt din 2004, iar L2 din 2009, în funcție de modificările apărute în planul de învățământ.

Competențele generale ale programelor de liceu urmăresc tipurile de solicitări de comunicare din descriptorii europeni, respectiv, producerea de mesaje, receptarea de mesaje, interacțiunea și medierea și transferul. Competențele specifice sunt în general clar formulate cu verbe evaluabile, dar apar pe alocuri și enunțuri inegale. Iată două exemple de la cls. a IX-a L1:

2.4. Completarea de formulare.

2.6. Relatarea sub formă de raport a desfășurării unei activități de grup/proiect individual/activități cotidiene.

În cadrul programelor de liceu, lectura și, ulterior, proiectarea pe baza acestora este îngreunată de coloanele diferite pentru TC și CD. În mod normal, acestea pot fi incluse într-o singură coloană printr-o diferențiere de font. În general, recomandăm renunțarea la curriculum diferențiat în întreg curriculumul de liceu.

Programele de liceu includ liste lungi de conținuturi recomandate – ele pot lipsi sau pot fi sintetizate în coloana asociată competențelor.

Programele din 2009 fac aceleași referiri la documentul european privind competențele-cheie ca și programele de gimnaziu, selectând în mod arbitrar doar competențele sociale și civice, a învăța să înveți, competența digitală și exprimarea culturală ca fiind de interes la limba engleză.

Câteva concluzii din perspectiva modelului curricular al disciplinei:

- Într-o mare măsură, modelul limbii engleze ca disciplină școlară aparține paradigmei comunicativ funcționale.
- Formularea obiectivelor de referință la cls. a III-a - a IV-a, a unei părți însemnate a competențelor specifice de la liceu și a unora dintre competențele specifice de la gimnaziu sunt racordate descriptorilor europeni.
- Enunțarea bazei de operare pentru dezvoltarea comunicării prin teme din universul elevilor și prin funcții ale limbii care vor fi performate de aceștia accentuează caracterul funcțional al programei și orientarea sa centrată pe elev.
- Modelul curricular păstrează însă și părți din paradigma veche – respectiv prezentarea conținuturilor gramaticale într-o formă analitică și descriptivă, orientată de discursul magistral. Se semnalează în programe că metalimbajul folosit este doar pentru uzul profesorului. Aceasta ne indică derapajul de focus de la elev spre profesor, în condițiile în care este acceptat faptul că în curriculum sunt stipulate ocazii de învățare pentru elev.
- Recomandăm delimitarea bazei de operare pentru dezvoltarea competențelor prin acele elemente specifice învățării elevului – respectiv universul referențial propriu vârstei și funcții ale limbii. În cadrul formulării acestora din urmă, există suficiente informații care trimit la elementele de construcție a comunicării care trebuie să fie vehiculate, fără a mai fi necesară o listă separată a acestora. Această nouă perspectivă asupra conținuturilor învățării redată exclusiv din perspectiva celui care învață ar reprezenta un progres în cadrul modelului comunicativ funcțional care în practică la clasă suferă multe decupaje greșite, în principal din cauza lecturii programelor doar pe zona de conținuturi gramaticale.

- Recomandăm includerea în cadrul sugestiilor metodologice a unor exemple de activități cu caracter integrat care permit apelul la elemente din toate cele opt competențe-cheie din recomandarea europeană. Cursul online făcut la ISE în 2010 ne indică posibilitatea acestei abordări metodologice și dezvoltarea unor activități motivante și eficiente la clasă. Nu recomandăm o structurare curriculară a competențelor de comunicare la limba engleză din perspectiva celor opt domenii de competență-cheie, ci o abordare metodologică integratoare. Cercetările noastre indică eficiența acestui demers.
- Recomandăm revizuirea enunțurilor competențelor din programele de gimnaziu și de liceu din perspectiva unui verb evaluabil, al unei formulări echilibrate ca număr de cuvinte și având ca reper descriptorii europeni. Având în vedere că aceștia reprezintă standardul actual ar fi normal ca și curriculumul românesc să fie cât mai aproape de aceste formulări. De ce ar învăța elevii altceva decât ceea ce este recunoscut la nivel european ca achiziție valabilă pentru evaluare?

## II. Manuale școlare

Au fost analizate următoarele manuale de limba engleză:

- *Manualul școlar de Limba engleză, clasa a IV-a*, Editura Corint;
- *Manualul școlar de Limba engleză, clasa a V-a*, WOW (Window on the World) - Student Book 1, Editura: Oxford University Press, prin SC Editura Niculescu SRL;
- *Manualul școlar de Limba engleză, clasa a V-a, L2*, Editura All Educational;
- *Manualul școlar de Limba engleză, clasa a VIII-a, L2*, Editura: Longman (Pearson Education);
- *Manualul școlar de Limba engleză, L1, clasa a IX-a*, Editura Editura Didactică și Pedagogică R.A.;
- *Manualul școlar de Limba engleză, clasa a IX-a, L2*, Editura: MACMILLAN;
- *Manualul școlar de Limba engleză, L1, clasa a IX-a*, Editura Express Publishing;
- *Manualul școlar de Limba engleză, clasa a XII-a, L1*, Editura Macmillan;
- *Manualul școlar de Limba engleză, clasa a XII-a, L2*, Editura: MACMILLAN;
- *Manualul școlar de Limba engleză, clasa a XII-a, L3*, Editura Express Publishing.

### Relația programă-manual

*La nivelul învățământului primar*

Conceptia curriculară este reflectată în acord cu programa școlară în vigoare.

Manualul nu conține (explicit sau implicit) referiri la obiectivele de referință din programă. Sunt precizate doar categoriile de deprinderi de limbă vizate, care corespund obiectivelor cadru 1- 4. Manualul cuprinde toate conținuturile (domenii tematice, elemente de construcție a comunicării, funcții comunicative) prevăzute de programa școlară. Conținuturile sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente, care construiesc capacitățile prevăzute de obiectivele de referință din programa în vigoare.

Activitățile de învățare incluse în manual acoperă în vasiotalitate tipurile de activități de învățare asociate în programă obiectivelor de referință. Există un echilibru al sarcinilor de lucru pe parcursul manualului. Se constată o gradare judicioasă a secvențelor lecțiilor. Există însă un număr redus de oportunități de interacțiune verbală între elevi.

Majoritatea secvențelor au coerență și pornesc de la materiale suport (texte, imagini, instrucțiuni clare). Tipurile de lecții (inclusiv de recapitulare) favorizează învățarea.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Analiza manualelor de gimnaziu (limba engleză 1 și limba engleză 2) relevă existența unei viziuni curriculare unitare și coerente. Paradigma internă, care presupune dezvoltarea competențelor de comunicare, concordă în mare măsură cu programa școlară în vigoare.

Manualele nu conțin explicit lista competențelor specifice din programă, nici valorile și atitudinile vizate. La clasa a VIII-a, la începutul fiecărei unități, sunt prezentate „Learning goals” pe domeniile: gramatică, vocabular, comunicare.

#### **Comentarii, propuneri**

La clasa a V-a, L1 și L2, manualele nu conțin (nici explicit, nici implicit) referiri la competențele specifice din programă. Sunt precizate în cuprins doar categoriile de deprinderi de limbă vizate de activități, care corespund competențelor generale 1 – 4. Există unele precizări privind obiectivele vizate, în termeni de deprinderi și capacități, în ghidul profesorului. Nu sunt menționate explicit nici valorile și atitudinile vizate.

În manuale sunt prezente toate conținuturile specificate în programele școlare: domenii tematice, elemente de construcție a comunicării, funcții comunicative - prevăzute de programă (vezi clasa a V-a, L2). Acestea depășesc uneori conținuturile prevăzute, de exemplu, în cazul unor elemente de construcție a comunicării și al unor funcții comunicative (clasa a VIII-a, L2). Alteori, nu acoperă toate conținuturile, însă unele dintre ele (vezi elementele de construcție a comunicării depășesc referențialul programei (vezi clasa a V-a, L1).

Conținuturile sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente didactic, care construiesc competențele prevăzute de programa școlară.

Activitățile de învățare incluse în manual acoperă în totalitate tipurile de activități de învățare recomandate în programa școlară și favorizează învățarea (mai puțin la clasa V-a, L1). Sarcinile de lucru pun în evidență o structură comună a unităților și sunt dispuse echilibrat și variat, într-o alternanță prin care să se evite monotonia. De asemenea, ele abordează gradat complexitatea deprinderilor vizate, în raport cu nivelul de dificultate, propun o succesiune coerentă a secvențelor unităților. Sunt utilizate exemple relevante și materiale suport adecvate (texte, imagini, instrucțiuni clare).

#### *La nivelul învățământului liceal*

Manualele analizate (L1, L2, L3) pun în evidență existența unei concepții curriculare unitare, având o paradigmă internă care concordă în bună măsură cu programa școlară în vigoare. Competențele specifice nu sunt comunicate explicit în cadrul manualelor.

#### **Comentarii, propuneri**

Manualele nu conțin (nici explicit, nici implicit) referiri la competențele specifice din programă. Sunt precizate în cuprins doar categoriile de deprinderi de limbă vizate de activități, care corespund competențelor generale 1 – 4. Nu sunt menționate explicit nici valorile și atitudinile vizate.

Manualele acoperă în mod explicit toate conținuturile (domenii tematice, elemente de construcție a comunicării, funcții comunicative) prevăzute de programă (vezi clasa a XII-a, L3). În anumite situații, acestea sunt acoperite în totalitate, în acord cu programa în vigoare.

Conținuturile sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente, care pot duce la dezvoltarea competențelor prevăzute de programa școlară. Face excepție clasa a IX-a, L2, unde singurul criteriu de organizare a conținuturilor pare să fie cel al succesiunii formale a elementelor de construcție a comunicării. Nu sunt specificate sau semnalate elementele de curriculum diferențiat prevăzute de programă.

Se apreciază că activitățile de învățare incluse în manual acoperă tipurile de activități de învățare recomandate în programa școlară. Se constată că, în toate manualele analizate, există un echilibru în ceea ce privește dispunerea sarcinilor de învățare pe parcursul manualului, precum și o gradare adecvată a complexității deprinderilor vizate și a nivelului de dificultate a sarcinilor în succesiunea secvențelor unităților. De asemenea, majoritatea secvențelor au coerență și pornesc de la exemple relevante și de la materiale suport adecvate (texte suport, imagini, instrucțiuni clare). Se apreciază că, tipurile de activități propuse (lecții, activități suplimentare) favorizează învățarea.

### **Recomandări generale**

- Introducerea în manual a unui text de prezentare care să conțină precizări privind finalitățile curriculare – competențele specifice din programa școlară și corelarea lor cu conținuturile manualului.

### **Aspecte specifice conținutului disciplinei**

#### *La nivelul învățământului primar*

Se constată o varietate adecvată a modalităților de concretizare explicită (și implicită - la nivelul elementelor de construcție a comunicării) a conținuturilor, în măsură, în acord cu specificul disciplinei.

Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru este în acord în mare măsură cu numărul de ore alocat în planul cadru (2 – 3). Cantitatea de informații, complexitatea acestora și numărul și tipul de sarcini de lucru este în acord în mare măsură cu specificul disciplinei și cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru din fiecare lecție este în acord în mare măsură cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Informațiile incluse sunt considerate a fi în mare măsură esențiale pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor și capacităților de comunicare prevăzute de obiectivele de referință din programă. De asemenea, informațiile furnizate sunt în mare măsură apreciate ca reprezentative.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se constată că evidențierea conceptelor fundamentale de cunoaștere este realizată în mare măsură, metodele de cunoaștere sunt prezente în măsură medie, iar activitățile de tip investigativ sunt slab reprezentate. Sunt identificate activități de învățare care pun elevii în situația de a utiliza tehnici specifice investigației (descriere, analiză, evaluare).

Conținuturile au deschideri interdisciplinare în măsură mică. Unele conținuturi oferă anumite deschideri interdisciplinare cu științele naturii și cu unele arte (muzica), dar utilizarea lor este lăsată la latitudinea profesorului.

Nu s-au identificat conținuturi care fac apel, trimiteri sau valorifică aspecte ale educației nonformale. În manual, nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

În toate manualele, se constată o varietate adecvată a modalităților de concretizare explicită (și implicită - la nivelul elementelor de construcție a comunicării și al funcțiilor comunicative) a conținuturilor, conform specificului disciplinei. Modalitățile de configurare a conținuturilor sunt foarte diverse și în acord cu nevoile care decurg din modelul competenței de comunicare.

În ansamblu, este apreciată în mare măsură prezența următoarelor elemente: imagini (fotografii color, desene color, hărți, benzi desenate); texte funcționale (mesaje/anunțuri), multe cu aspect autentic; texte narative, majoritatea fiind însoțite de imagini relevante; texte dialogate, multe, unele însoțite de/explicitate și prin imagini; benzi desenate, povestiri în imagini (însoțite sau nu de texte); texte (imagini) complementare, cu sarcini de lucru, în fiecare unitate; jocuri comunicative, lingvistice și didactice, chestionare, ghicitori; înregistrări autentice (pe casete audio) pentru activitățile de învățare; dicționar cu toate elementele de vocabular noi, organizat alfabetic; inserturi de documente autentice, în casete color.

În raport cu modelul disciplinei, reprezintă un punct forte prezența bine cotată, a imaginilor (fotografii color) și a înregistrărilor autentice (cu transcriere de text). Textele funcționale, precum și inserturile de documente autentice și jocurile comunicative au o prezență foarte variată de la un manual analizat la altul (de exemplu, la clasa a V-a, L2, acestea apar în mică măsură).

Este apreciată cu un scor mediu spre minim prezența următoarelor elemente: activități de tip proiect și sarcini de lucru pentru portofoliu; activități integratoare a câte două deprinderi de limbă; modele de rezolvare a sarcinilor de lucru; activități de învățare și sarcini de lucru care vizează achiziționarea și exersarea funcțiilor comunicative.

În manualele analizate, cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru sunt în acord cu specificul disciplinei, cu numărul de ore alocat în planul cadru și cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor în mare măsură. La clasa a V-a, L2, raportul dintre cantitatea de informații, precum și dispunerea rațională a acestora, cu timpul acordat prin planul-cadru este adecvat în măsură medie, iar cu vârsta elevilor, în mică măsură.

### **Comentarii, propuneri**

La clasa a V-a, L2, cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru din fiecare lecție (și ritmul de progres – mai ales în partea a doua a manualului) sunt în acord doar cu nivelul de vârstă și de cunoaștere al elevilor cu potențial de performanță medie sau superioară sau care au studiat anterior Limba engleză ca disciplină opțională, cel puțin un an.

Acest aspect este important pentru organizarea corespunzătoare a debutului în învățarea celei de-a doua limbi străine, care coincide cu debutul ciclului gimnazial.

Reprezentativitatea conținuturilor furnizate pentru formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare prevăzute de programa școlară are o apreciere maximă pentru toate manualele de gimnaziu analizate. Referitor la structura conținuturilor și la organizarea învățării, se înregistrează o apreciere maximă a modalității de prezentare a elementelor de construcție a comunicării, care este realizată inductiv, susținută cu exemple și cu utilizarea minimă a metalimbajului.

Prezența metodelor și tehnicilor de cunoaștere, precum și a tehnicilor de prelucrare și operare cu informația, în cadrul sarcinilor de lucru incluse (implicit și explicit) este apreciată cu o valoare medie. Prezența activităților de învățare care pun elevii în situația de a învăța și a utiliza tehnici specifice cercetării, de tip investigativ (colectare de date, prelucrare, analiză, evaluare), înregistrează o valoare medie.

Structurile interdisciplinare dețin o valoare medie și sunt prezente în unele conținuturi și sarcini de lucru care oferă deschideri către diverse domenii (sport, biologie, geografie, arte).

În manuale, sunt prezente conținuturi și sarcini de lucru care fac apel sau trimiteri către aspecte ale educației nonformale (mass-media, surse sonore și iconice autentice). Aspectele referitoare la valorificarea acestor conținuturi sunt reprezentate adeseori într-o măsură destul

de mică. Acest fapt poate fi contraproductiv, deoarece nu se oferă suficiente ocazii de dezvoltare a competenței de comunicare în mod apropiat și corelat cu viața de zi cu zi.

În manualele analizate, nu s-au identificat elemente cu conținut discriminatoriu.

### *La nivelul învățământului liceal*

Caracteristicile conținutului manualului au în mare măsură o varietate adecvată a modalităților de concretizare a conținuturilor, conform specificului disciplinei.

Imagini (fotografii color, desene color, hărți, benzi desenate); texte funcționale (mesaje/anunțuri), multe cu aspect autentic; texte narative, majoritatea fiind însoțite de imagini relevante; texte dialogate, multe, unele însoțite de/explicitate și prin imagini; benzi desenate, povestiri în imagini (însoțite sau nu de texte); texte (imagini) complementare, cu sarcini de lucru, în fiecare unitate; jocuri comunicative, lingvistice și didactice, chestionare, ghicitori; înregistrări autentice (pe casete audio) pentru activitățile de învățare; dicționar cu toate elementele de vocabular noi, organizată alfabetic; inserturi de documente autentice, în casete color.

În genere, textele funcționale, precum și înregistrări autentice (pe CD) pentru activitățile de învățare, sunt prezente în mare măsură. Activități de învățare și sarcini de lucru care vizează achiziționarea și exersarea funcțiilor comunicative sunt prezente în măsură medie, la clasa a IX-a L1, L2 și la clasa a XII-a, L1, L2, și în mare măsură, la clasa a XII-a, L3. Referitor la imagini, acestea sunt bine reprezentate, cu unele excepții, cum ar fi la clasa a IX-a, L1, unde apar în mică măsură. Textele dialogate sunt prezente în mică măsură în manualele de clasa a XII-a analizate, dar sunt mai bine reprezentate la clasa a IX-a, L2. În general, activitățile de tip proiect sunt prezente în mică măsură. Activități integratoare a câte două deprinderi de limbă sunt prezente în mare măsură aproape în toate situațiile analizate.

Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru sunt în acord în mare măsură cu numărul de ore alocat în planul cadru pentru TC (2 ore), cu excepția clasei a XII-a, L3, care are o apreciere medie, deoarece cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru sunt în acord cu numărul de ore alocat în planul cadru (2 ore), dar sunt prea complexe pentru nivelul de cunoaștere a limbii, și cu clasa a IX-a, L1, care are o apreciere minimă a acestui raport. Cantitatea de informații, complexitatea acestora și numărul și tipul de sarcini de lucru sunt în mare măsură în acord cu specificul disciplinei, mai puțin la clasa a IX-a L1, care are o apreciere medie. Cantitatea de informații și numărul și tipul de sarcini de lucru din manual sunt în mare măsură în acord cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor, mai puțin la clasa a XII-a L3 (în mică măsură) și la clasa a IX-a L1 (în medie măsură). Informațiile incluse sunt considerate în mare măsură a fi esențiale și reprezentative, mai puțin la clasa a IX-a L1, unde aprecierea este medie pentru nivelul de esențializare a informațiilor și minim pentru reprezentativitatea acestora.

Referitor la structurarea conținuturilor și la organizarea învățării, se apreciază în mare măsură modalitatea de evidențiere a conceptelor fundamentale de cunoaștere. Metodele de cunoaștere sunt evidențiate în măsură medie (clasa a XII-a L3 are o apreciere mai mare), în sarcinile de lucru de tip proiect fiind incluse metode și tehnici de cunoaștere și de prelucrare și operare cu informația într-o abordare implicită. Activitățile de tip investigativ sunt prezente în măsură medie. La clasa a IX-a L1, activitățile de acest tip investigativ și de tip proiect sunt mai bine reprezentate punându-i pe elevi în situația de a învăța și de a utiliza tehnici specifice cercetării: colectare de date, prelucrare, analiză, evaluare).

Deschiderile interdisciplinare au o apreciere medie, fiind identificate în unele conținuturi și sarcini de lucru din manualele analizate. Deschiderile spre educația nonformală sunt prezente în măsură moderată, prin conținuturi și sarcini de lucru care fac valorifică aspecte ale educației nonformale (mass-media, internet, documente audio).

În manualele analizate, nu s-au identificat elemente cu conținut discriminatoriu.

## **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

### *La nivelul învățământului primar*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manual se constată că există în mică măsură de activități de învățare care propun implicarea elevilor în învățare prin interacțiune comunicativă cu profesorul sau cu ceilalți elevi. Nu s-au identificat sarcini care să se preteze la diferențiere. Se apreciază că sarcinile de învățare propuse sunt accesibile elevilor de clasa a IV-a, anul II de studiu. Exercițiile de repetare și de dezvoltare propuse de manual sunt accesibile tuturor elevilor. Sarcinile de lucru vizează deprinderi și capacități comunicative prevăzute de programa școlară și pot duce la atingerea finalităților. Multe dintre activitățile de învățare facilitează lectura, însă doar o parte dintre activitățile de învățare facilitează comunicarea.

Nu s-au identificat activități de învățare care să vizeze sau să încurajeze reflexia asupra experiențelor/practicilor proprii sau asupra învățării. Există în manual activități de învățare/sarcini de lucru care încurajează și susțin învățarea autonomă, identificate în cele 4 activități de proiect și în activitățile de lucru individual.

Se apreciază că atât conținuturile majorității textelor și al sarcinilor de lucru, cât și imaginile sunt stimulative și susțin motivația pentru învățare.

La nivelul accesibilității manualului, se constată că acesta este în mare măsură adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevului de clasa a IV-a. Limbajul manualului este în mare măsură clar și adaptat, iar construcția frazelor este, de asemenea, în mare măsură considerată adaptată. Sarcinile de lucru pentru activitățile de învățare sunt în mare măsură formulate clar, în mod consecvent. Claritatea este susținută și prin utilizarea de imagini sugestive privind tipul de sarcină propus.

Imaginile și celelalte elemente grafice, foarte consistente ca număr, sunt în mare măsură adecvate și susțin bine și eficient activitatea de învățare. De asemenea, acestea facilitează înțelegerea și stimulează interesul și curiozitatea elevilor.

Textele complementare constituie bune exemple de materiale suplimentare care susțin în mare măsură învățarea, integrează deprinderile și capacitățile și sunt motivante.

În manual, sunt identificate activități de evaluare prezentate în mod explicit, atât pentru (auto)evaluări de etapă, cât și pentru evaluări sumative, precum și teste construite corespunzător. Activitățile de tip proiect cuprinse în manual sunt utilizate doar pentru învățare, nu și pentru evaluare. Sarcinile de evaluare ajută în măsură medie învățarea.

Referitor la modelul de reflectare a universului referențial al elevului, se constată că manualul promovează valori referitoare la cetățenie responsabilă, la viața de familie, la raporturile cu lumea vie și susține dezvoltarea de reprezentări culturale, prin conținutul unor texte, prin unele activități de învățare și sarcini de lucru. Legăturile cu viața reală, activitățile de tip proiect, precum și alte activități și sarcini de învățare, fac apel la cunoștințele și experiența de viață a elevilor.

### *La nivelul învățământului gimnazial*

Analiza manualelor din perspectiva organizării și conducerii învățării propuse pune în evidență că modalitățile de stimulare a învățării active sunt prezente în mare măsură. Acest aspect este relevant pentru calitatea manualelor, deoarece abordarea competenței de comunicare nu poate fi adecvată în lipsa acestui segment referitor la învățarea prin interacțiune, strategiile de învățare și strategiile de comunicare potențându-se reciproc. În manuale, este



prezent un număr mare de activități de învățare/sarcini de lucru care creează oportunități de învățare activă. De asemenea, implicarea elevilor în învățare prin interacțiune comunicativă cu ceilalți elevi sau cu profesorul este favorizată corespunzător.

Manualele cuprind sarcini care se pretează la diferențiere. Organizarea activităților de învățare diferențiată este la latitudinea profesorului. Activităților de învățare diferențiată pentru elevi sunt organizate pe baza sugestiilor din ghidul profesorului și se adresează elevilor cu potențial mai scăzut.

Se apreciază că activitățile de învățare sunt relevante pentru realizarea competențelor specifice. Majoritatea sarcinilor de învățare sunt accesibile tuturor elevilor, cu specificarea că adresabilitatea este mai curând către elevii cu potențial de învățare peste nivel mediu (la clasa a V-a, L1, acesta este considerat adecvat în raport cu vârsta elevilor). Exercițiile de repetare sunt relativ reduse, iar exercițiile de aplicare și de dezvoltare incluse în manual sunt accesibile tuturor elevilor. Un punct forte este reprezentat de prezența sarcinilor de lucru care vizează competențele de comunicare prevăzute de programa școlară. Lipsa acestora ar fi făcut imposibilă dezvoltarea competenței de comunicare potrivit modelului disciplinei și corelarea manualului cu programa școlară, în scopul atingerii finalităților propuse.

Modalitățile de facilitare a competenței de comunicare sunt apreciate pozitiv, ceea ce constituie un punct forte, dat fiind atât modelul disciplinei, cât și centrarea demersului didactic pe învățarea activă. Activitățile de învățare facilitează comunicarea și interacțiunea. Sunt identificate sarcini de lucru prin care să se formeze componentele privind reflexivitatea (mai puțin la clasa a V-a, L2).

Autonomia în învățare este bine reprezentată prin activități de tip proiect sau prin activități în perechi sau pe grupe. Se observă o tendință de explorare mai insistentă a lucrului în perechi, în detrimentul interacțiunii în grup, ceea ce poate limita posibilitățile de atingere a unor competențe de comunicare direct influențate de aceste aspecte.

Se apreciază că, prin conținuturile manualelor de limba engleză (texte, sarcini de lucru și imagini) este susținută adecvat motivația pentru învățare.

Gradul de adecvare a manualului în raport cu vârsta și cu nivelul de dezvoltare al elevului înregistrează un scor mediu (apreciat însă în mare măsură pentru clasa a V-a, L1). Se constată că la clasa a V-a, L2, adresabilitatea manualului prin elementele incluse (teme, imagini, jocuri, sarcini de lucru) este, mai ales, către elevii cu potențial de performanță medie sau superioară sau care au studiat limba engleză ca disciplină opțională cel puțin un an. Adecvarea limbajului utilizat în manual (textele suport și informative, în sarcini de lucru și instrucțiuni) este apreciată ca având un scor mediu (face excepție clasa a V-a, L1, unde gradul de adecvare a limbajului este maxim). Accesibilitatea imaginilor și a celorlalte elemente grafice, care sunt eficiente pentru activitatea de învățare, sunt abundente și sunt de calitate. Apreciate cu un punctaj maxim, textele și sarcinile suplimentare din fiecare unitate constituie materiale de lucru care susțin învățarea și motivează elevii.

Referitor la componenta de evaluare, se constată că manualele nu conțin activități de evaluare prezentate în mod explicit, acestea fiind mai curând în caietul elevului și în ghidul profesorului, care conține repere privind realizarea evaluării. De asemenea, manualul nu conține teste, acestea fiind prezente în caietul elevului.

Metodele complementare de educație nu sunt prezente în manual, unde sunt precizări de activități de învățare de tip proiect sau de portofoliu, fără să fie însoțite de repere privind evaluarea specifică a acestor etape bază de proiect. Ghidul profesorului face unele referiri la evaluarea cu aceste instrumente.

Prezența sarcinilor de evaluare care să sprijine învățarea este ne semnificativă. La clasa a V-a, L1, există unele activități de evaluare în caietul de elevului și reperi privind realizarea evaluării în ghidul profesorului.

Trimiterile la universul de referință al elevului, prin deschideri către cultură și prin legătura cu viața reală, sunt prezente în toate manualele. Acestea conțin o serie de texte și activități de învățare care promovează, prin informații și activități specifice, valorile și dezvoltarea elevilor în plan axiologic (cetățenie, interculturalitate, viața de familie, dezvoltare personală etc.). Multe dintre textele și sarcinile de învățare propuse de manuale se referă la domenii de interes pentru elevi și fac apel la cunoștințele și experiența de viață a elevilor. Acestea pot dezvolta domeniile de competențe-cheie sociale și civice și sensibilizare și exprimare culturală.

### *La nivelul învățământului liceal*

La nivelul organizării și conducerii învățării propuse de manual, se apreciază prezența în mare măsură a metodelor de învățare activă prin activitățile și sarcinile propuse (cu o apreciere medie la clasa a IX-a, L1). Sunt prezente sarcini de lucru care se pretează la diferențierea învățării, acestea fiind lăsate la latitudinea profesorului. Majoritatea sarcinilor de învățare, a exercițiilor de repetare și de dezvoltare sunt accesibile tuturor elevilor. Face excepție manualul de clasa a XII-a, L3, unde se apreciază că o bună parte dintre sarcinile de învățare și exerciții sunt prea complexe și greu accesibile pentru acest nivel de cunoaștere a limbii. Sarcinile de lucru vizează competențele de comunicare prevăzute de programa școlară.

În genere, manualele propun activități de învățare care facilitează lectura (mai puțin la clasa a XI-a, L2), precum și comunicarea și interacțiunea. Au fost identificate activități de învățare care să vizeze reflexivitatea la clasa a IX-a, L1 și la clasa a XII-a, L1 și L3. Activitățile de învățare care încurajează învățarea autonomă sunt prezente în toate manualele analizate. Conținuturile manualelor susțin motivația pentru învățare și sunt stimulative.

Manualele sunt adecvate vârstei și nivelului cognitiv al elevului în mare măsură, însă acest aspect are o valoare medie la clasa a IX-a, L1, și o valoare minimă la clasa a XII-a, L3 (temele, imaginile și sarcinile de lucru sunt considerate prea complexe pentru acest nivel de cunoaștere a limbii). Limbajul utilizat este în medie măsură adaptat ca dificultate nivelului de vârstă și de dezvoltare al elevilor, iar la clasa IX-a, L1 și a XII-a, L3 acesta este în mică măsură adecvat, fiind prea complex pentru nivel respectiv de studiu. În ceea ce privește claritatea limbajului din manuale, acest aspect este adecvat în mare măsură la clasa a IX-a, L2 și a XII-a, L1, în medie măsură, la clasa a IX-a, L1 și a XII-a, L2 și în mică măsură, la clasa a XII-a, L3. Instrucțiunile din manual sunt în mare măsură relevante și accesibile, au formulări clare și acoperă diversitatea situațiilor de învățare propuse, cu excepția clasei a XII-a, L3, unde acestea sunt considerate prea complexe pentru acest nivel de cunoaștere a limbii.

Referitor la accesibilitatea suporturilor grafice și imagistice, se constată că imaginile și elementele grafice susțin în mare măsură activitatea de învățare și facilitează înțelegerea conținuturilor. Aceste elemente stimulează în mare măsură interesul și curiozitatea elevilor (primind o apreciere medie la clasa a IX-a, L1 și minimă la clasa a XII-a, L1). Resursele suplimentare susțin, cu unele excepții, în mare măsură învățarea.

Manualul conține activități de evaluare prezentate în mod explicit la clasa a IX-a, L2 și a XII-a, L3. În celelalte manuale nu există astfel de activități, neexistând nici precizări privind evaluarea în cartea profesorului. Testele sunt prezente doar în manualul de clasa a XII-a, L3. În nici un manual nu există menționări explicite ale modalităților complementare de evaluare.

În manuale, există activități de proiect, dar nu sunt însoțite de repere privind evaluarea pe bază de proiect. Nu există în mod explicit în manual forme/activități/ instrumente de evaluare care să sprijine învățarea, cu excepția clasei a XII-a, L3, unde prezența lor explicită este apreciată în mare măsură.

Trimiterile la universul de referință al elevului, prin deschideri către cultură și prin legătura cu viața reală, sunt prezente în toate manualele. Acestea conține o serie de texte și activități de învățare care promovează, prin informații și activități specifice, valorile și dezvoltarea elevilor în plan axiologic (cetățenie, interculturalitate, viața de familie, dezvoltare personală etc.). Multe dintre textele și sarcinile de învățare propuse de manuale se referă la domenii de interes pentru elevi și fac apel la cunoștințele și experiența de viață a elevilor. Acestea susțin formarea de reprezentări culturale și pot dezvolta domeniile de competențe cheie sociale și civice și sensibilizare și exprimare culturală.

### **Recomandări generale**

- Introducerea în manual a unui text de prezentare care să conțină repere pentru evaluarea rezultatelor învățării și pentru încurajarea evaluării formative prin metode și instrumente alternative/complementare și autoevaluării elevilor.
- Introducerea în manual a unui text de prezentare care să conțină repere de utilizare a manualului de către elevi și de către profesor.
- Introducerea în manuale a unor activități și instrumente (teste) de evaluare sumativă pentru evaluări de etapă și evaluare finală, deoarece caietul de teste nu este accesibil tuturor elevilor din învățământul obligatoriu.
- Introducerea în manuale a unor contexte și activități de evaluare continuă cu utilizarea de metode, tehnici și instrumente de evaluare alternativă/complementară (ceea ce are impact în mod direct asupra dezvoltării competenței de comunicare).

## **LIMBA ȘI LITERATURA GERMANĂ MODERNĂ**

### **I. Programe școlare**

Modelul disciplinei limba și literatura germană modernă este cel comunicativ-funcțional și presupune formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare. Au fost analizate următoarele programe școlare:

- Programa școlară de Limba germană, clasa a IV-a;
- Programa școlară de Limba germană, clasa a V-a;
- Programa școlară de Limba germană, clasa a XI-a.

### **Nota de prezentare**

Programele școlare de limba germană modernă pentru învățământul primar cuprind: prezentarea obiectivelor generale și de referință și a conținuturilor învățării, urmate de câteva sugestii de activități de învățare și de standardele curriculare de performanță. În *Nota de prezentare* sunt precizate elementele curriculumului de Limba germană modernă, câteva recomandări privind aplicarea programei revizuite și evaluarea elevilor. Se specifică faptul că la finele învățământului primar, elevii vor atinge un nivel comparabil cu nivelul A1 din Cadrul European Comun de Referință.

Programele școlare de limba germană modernă pentru gimnaziu cuprind o prezentare a celor patru competențe generale și a valorilor și atitudinilor, a competențelor specifice și a formele de prezentare a conținuturilor, urmate de o prezentare a conținuturilor învățării și a câtorva sugestii de activități de învățare.

Programele școlare de limba germană modernă pentru liceu cuprind o prezentare a celor patru competențe generale și a valorilor și atitudinilor, a competențelor specifice și a formele de prezentare a conținuturilor, urmate de o prezentare a conținuturilor învățării și a câtorva sugestii de activități de învățare. În nota de prezentare sunt prezentate premisele elaborării curriculumului pentru Limba germană modernă, structura curriculumului, recomandări privind aplicarea programei și evaluarea elevilor și un scurt ghid metodologic.

### **Obiectivele cadru și de referință/competențele generale și specifice**

#### *La nivelul învățământului primar*

Obiectivele cadru specificate în cadrul disciplinei Limba germană modernă sunt: dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, dezvoltarea capacității de exprimare orală, dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris, dezvoltarea capacității de exprimare în scris, dezvoltarea unor reprezentări culturale și a interesului pentru studiul limbii germane și al civilizației din spațiul cultural germanofon. Acestea reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina. Obiectivele de referință sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, la nivelul formulării obiectivelor.

Obiectivele de referință propuse asigură realizarea obiectivelor cadru. Nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de obiective de referință. Numărul obiectivelor de referință stabilit pentru fiecare an de studiu este considerat a fi rațional în vederea asigurării relației cu obiectivele cadru și este realizabil în mare măsură în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Obiectivele cadru au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul în măsură medie. Obiectivele de referință se articulează coerent, pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu al limbii germane în mare măsură, fiind apreciate cu un scor maxim.

Se apreciază cu scor un maxim existența unei relații logice și coerente între obiectivele cadru și cele de referință, precum și între obiectivele de referință și conținuturi.

Elementele programelor școlare de Limba germană modernă nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Competențe generale specificate în cadrul disciplinei Limba germană modernă reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina.

Competențele specifice sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor sau sugestiilor metodologice.

Competențele specifice propuse asigură realizarea competențelor generale. Nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri ale unor competențe specifice. Numărul competențele specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este considerat a fi rațional în vederea asigurării relației cu competențele generale și este realizabil în mare măsură în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Competențele generale reflectă și susțin în măsură medie realizarea profilului de formare al absolventului.

Competențele generale au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul în măsură medie. Competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu al limbii germane în mare măsură, fiind apreciate cu un scor maxim.

Se apreciază cu scor un maxim existența unei relații logice și coerente între competențele generale și cele specifice, precum și între competențele specifice și conținuturi.

Elementele programelor școlare de limbă germană modernă nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Se apreciază cu un scor mediu modul în care competențele generale au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul în măsură medie. Competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu al limbii germane în mare măsură, fiind apreciate cu un scor maxim.

Se apreciază cu scor un maxim existența unei relații logice și coerente între competențele generale și cele specifice, precum și între competențele specifice și conținuturi.

Elementele programelor școlare de limbă germană modernă nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

Competențe generale specificate în cadrul disciplinei limba germană modernă reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina.

Conținuturile sunt adecvate în mare măsură particularităților de vârstă ale elevilor și sunt în concordanță cu interesele acestora. Competențele specifice sunt realizabile în mare măsură, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor sau sugestiilor metodologice.

Competențele specifice propuse asigură realizarea competențelor generale. Nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de competențe specifice. Numărul competențele specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este considerat a fi rațional în vederea asigurării relației cu competențele generale. De asemenea, este realizabil în mare măsură în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin în măsură medie realizarea profilului de formare al absolventului.

### **Recomandări**

- Revizuirea elementelor programei școlare pentru a promova o abordare interdisciplinară, pluridisciplinară și transdisciplinară.

### **Conținuturile de învățare**

#### *La nivelul învățământului primar*

Conținuturile sunt adecvate în mare măsură particularităților de vârstă ale elevilor și sunt în concordanță cu interesele acestora.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării conținuturilor.

Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia în mare măsură.

Conținuturile sunt în mare măsură semnificative și relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a tuturor elevilor. Textele propuse pentru studiere sunt apropiate de interesele și experiența de viață a elevilor. Elementele programelor școlare de limbă germană modernă nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Conținuturile sunt adecvate în mare măsură particularităților de vârstă ale elevilor și sunt în concordanță cu interesele acestora. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării conținuturilor. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia în mare măsură.

Conținuturile sunt în mare măsură semnificative și relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a tuturor elevilor. Temele abordate sunt considerate atractive pentru elevii de această vârstă, abordând subiecte precum: universul personal, familia, școala, lumea înconjurătoare, cultură și civilizație. Prin urmare, conținuturile sunt în mare măsură semnificative și relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a elevilor. Elementele programelor școlare de Limbă germană modernă nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Conținuturile sunt adecvate în mare măsură particularităților de vârstă ale elevilor și sunt în concordanță cu interesele acestora. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării conținuturilor.

Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia în mare măsură.

Conținuturile sunt în mare măsură semnificative și relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a tuturor elevilor. Temele abordate sunt considerate atractive pentru elevii de această vârstă, abordând subiecte precum: universul personal, familia, școala, lumea înconjurătoare, cultură și civilizație, iar conținuturile sunt în mare măsură semnificative și relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a elevilor. Elementele programelor școlare de Limbă germană modernă nu promovează și nu susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare.

### **Sugestii metodologice**

#### *La nivelul învățământului primar*

Se apreciază în măsură medie valoare funcțională a activităților de învățare și prezența unor aspecte concrete legate de strategii. Sugestiile metodologice sunt reprezentative pentru competențele specifice luate în considerare și susțin în mare măsură realizarea acestora. Nu există elemente care să trimită către TIC și către evaluare.

Activitățile de învățare promovează în mare măsură participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora. Activitățile de învățare încurajează elevii să participe activ la procesul învățării și oferă profesorului sugestii asupra modului în care poate implica elevii în procesul de învățare.

Nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare, nici sugestii referitoare la TIC.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării sugestiilor metodologice.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Se apreciază în măsură medie valoare funcțională a activităților de învățare și prezența unor aspecte concrete legate de strategii. Sugestiile metodologice sunt reprezentative pentru competențele specifice luate în considerare și susțin în mare măsură realizarea acestora. Nu există elemente care să trimită către TIC și către evaluare.

Sugestiile metodologice promovează în mare măsură participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora. Sugestiile metodologice și activitățile de învățare încurajează elevii să participe activ la procesul învățării și oferă profesorului sugestii asupra modului în care poate implica elevii în procesul de învățare.

Nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare, nici sugestii referitoare la TIC.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării sugestiilor metodologice.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Se apreciază în măsură medie valoare funcțională a activităților de învățare și prezența unor aspecte concrete legate de strategii. Sugestiile metodologice sunt reprezentative pentru competențele specifice luate în considerare și susțin în mare măsură realizarea acestora. Nu există elemente care să trimită către TIC și către evaluare.

Sugestiile metodologice promovează în mare măsură participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora. Sugestiile metodologice și activitățile de învățare încurajează elevii să participe activ la procesul învățării și oferă profesorului sugestii asupra modului în care poate implica elevii în procesul de învățare.

Nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare, nici sugestii referitoare la TIC.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen la nivelul formulării sugestiilor metodologice.

### **Recomandări**

- Includerea în sugestiile metodologice și activitățile de învățare a unor aspecte concrete legate de TIC și de evaluare.
- Îmbunătățirea sugestiilor referitoare la resursele didactice.

### **Câteva concluzii:**

Programele de limba germană modernă analizate pun în evidență, în genere, existența unui raport apropiat de modelul didactic al disciplinei și de specificul științific al domeniului. Sunt necesare dezvoltări ale programelor pentru a permite deschiderile inter- și transdisciplinare, dezvoltarea domeniilor de competențe-cheie, utilizarea resurselor didactice și cele de educație nonformală. Sugestiile metodologice reprezintă partea vulnerabilă a programelor și necesită rescrierea în acord cu principalele elemente semnalate în cadrul analizelor.

## II. Manuale școlare

Au fost analizate următoarele manuale de limba germană modernă:

- *Manualul școlar de Limba germană, clasa a III-a*, Editura Didactică și Pedagogică;
- *Manualul școlar de Limba germană, clasa a V-a*, Editura ALL;
- *Manualul școlar de Limba germană, clasa a XI-a*, Editura Didactică și Pedagogică.

### Relația programă-manual

#### *La nivelul învățământului primar*

Concepția curriculară nu este reflectată în acord cu programa școlară în vigoare.

Manualul nu conține (explicit sau implicit) referiri la obiectivele de referință din programă. Manualul cuprinde toate conținuturile (domenii tematice, elemente de construcție a comunicării, funcții comunicative) prevăzute de programa școlară, însă conținuturile nu sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente. Activitățile de învățare incluse în manual acoperă tipurile de activități de învățare asociate în programă obiectivelor de referință. Există un echilibru al sarcinilor de lucru pe parcursul manualului. Se constată o gradare judicioasă a secvențelor lecțiilor. Secvențele lecției nu pornesc de la materiale suport (texte, imagini, instrucțiuni clare). Tipurile de lecții (inclusiv de recapitulare) favorizează învățarea.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Analiza manualului de Limba germană modernă relevă lipsa unui proiect curricular coerent. Manualele nu conțin explicit lista competențelor specifice din programă.

În manuale sunt prezente toate conținuturile specificate în programele școlare prevăzute de programă, însă ele nu sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente didactic.

Activitățile de învățare incluse în manual acoperă în totalitate tipurile de activități de învățare recomandate în programa școlară și favorizează învățarea. Sarcinile de învățare incluse în capitole sunt echilibrate pe parcursul manualului și pornesc de la exemple. Tipurile de lecții favorizează învățarea.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Manualul de Limba germană modernă analizat nu dezvoltă un proiect curricular coerent. Manualele nu conțin explicit lista competențelor specifice din programă.

În manuale sunt prezente toate conținuturile specificate în programele școlare prevăzute de programă, însă ele nu sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente didactic.

Activitățile de învățare incluse în manual acoperă în totalitate tipurile de activități de învățare recomandate în programa școlară și favorizează învățarea. Evidențierea elementelor de CD este sugestivă și sistematică. Sarcinile de învățare incluse în capitole sunt echilibrate, pe parcursul manualului și sunt ordonate de la simplu la complex, pornind de la exemple. Se apreciază că tipurile de lecții favorizează învățarea.

### Recomandări generale

- Dezvoltarea unui proiect curricular coerent.
- Organizarea sistematică a conținuturilor.
- Utilizarea sarcinilor de lucru diferențiate.



## Aspecte specifice conținutului disciplinei

### *La nivelul învățământului primar*

În genere, se constată prezența în mică măsură a unei varietăți a modalităților de concretizare explicită a conținuturilor, în acord cu specificul disciplinei. În manual, sunt prezente în mare măsură textele narative și imaginile, pe când textele explicative și cele nonliterare sunt prezente în măsură medie.

Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru este în acord în mare măsură cu numărul de ore alocat în planul cadru. Cantitatea de informații, complexitatea acestora și numărul și tipul de sarcini de lucru este în acord în mare măsură cu specificul disciplinei și cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru din fiecare lecție este în acord în mare măsură cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Informațiile incluse sunt considerate a fi în mare măsură esențiale pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor și capacităților de comunicare prevăzute de obiectivele de referință din programă. De asemenea, informațiile furnizate sunt în mare măsură apreciate ca reprezentative.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se constată că evidențierea conceptelor fundamentale de cunoaștere este realizată în măsură medie, metodele de cunoaștere, precum și activitățile de tip investigativ sunt prezente în măsură mică.

Conținuturile au deschideri interdisciplinare în măsură medie, însă se apreciază că acestea nu fac trimiteri și nu valorifică aspecte ale educației nonformale. În manual, nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

### *La nivelul învățământului gimnazial*

Se constată prezența în mică măsură a unei varietăți a modalităților de concretizare explicită a conținuturilor, în acord cu specificul disciplinei. În manual, sunt prezente în mare măsură textele narative și imaginile, iar textele explicative și cele nonliterare sunt prezente în măsură medie.

Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru este în acord în mare măsură cu numărul de ore alocat în planul cadru. Cantitatea de informații, complexitatea acestora și numărul și tipul de sarcini de lucru sunt în acord în mare măsură cu specificul disciplinei și cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Densitatea informațiilor și numărul de sarcini de lucru din fiecare lecție sunt în acord în mare măsură cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Informațiile incluse sunt considerate a fi în mare măsură esențiale pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor și capacităților de comunicare prevăzute de obiectivele de referință din programă. De asemenea, informațiile furnizate sunt în mare măsură apreciate ca reprezentative pentru învățarea eficientă a limbii germane și în raport cu capacitatea de învățare a elevilor.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se constată că evidențierea conceptelor fundamentale de cunoaștere este realizată în măsură medie, metodele de cunoaștere, precum și activitățile de tip investigativ sunt prezente în măsură mică.

Conținuturile au deschideri interdisciplinare în măsură medie, însă se apreciază că acestea nu fac trimiteri și nu valorifică aspecte ale educației nonformale. În manual, nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

### *La nivelul învățământului liceal*

Se constată prezența în mică măsură a unei varietăți a modalităților de concretizare explicită a conținuturilor, în acord cu specificul disciplinei. În manual, sunt prezente în mare măsură textele narative și imaginile, textele explicative și cele nonliterare fiind prezente în măsură medie.

Cantitatea de informații furnizate de manual și numărul de sarcini de lucru este în acord în mare măsură cu numărul de ore alocat în planul cadru. Complexitatea acestora, numărul și tipul de sarcini de lucru sunt în acord în mare măsură cu specificul disciplinei și cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Ca densitate, cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru din fiecare lecție sunt în acord în mare măsură cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Informațiile incluse sunt considerate a fi în mare măsură esențiale pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor și capacităților de comunicare prevăzute de obiectivele de referință din programă. De asemenea, informațiile furnizate sunt în mare măsură apreciate ca reprezentative pentru învățarea eficientă a limbii germane și în raport cu capacitatea de învățare a elevilor.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se constată că evidențierea conceptelor fundamentale de cunoaștere este realizată în măsură medie, metodele de cunoaștere, precum și activitățile de tip investigativ sunt prezente în măsură mică.

Conținuturile au deschideri interdisciplinare în măsură medie. Acestea nu fac trimiteri și nu valorifică aspecte ale educației nonformale. În manual, nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

### **Recomandări generale**

- Valorificarea aspectelor educației nonformale (TIC, mass-media).

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

#### *La nivelul învățământului primar*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manual se constată că există în mică măsură activități de învățare care propun implicarea elevilor în învățare. Nu s-au identificat sarcini care să se preteze la diferențiere. Se apreciază că sarcinile de învățare propuse sunt accesibile elevilor de clasa a IV-a. Exercițiile de repetare și de dezvoltare propuse de manual sunt accesibile tuturor elevilor. Sarcinile de lucru vizează deprinderi și capacități comunicative prevăzute de programa școlară și pot duce la atingerea finalităților. Multe dintre activitățile de învățare facilitează lectura, însă doar o parte dintre activitățile de învățare facilitează comunicarea.

Nu s-au identificat activități de învățare care să vizeze sau să încurajeze reflecția asupra învățării. Nu există în manual activități de învățare care încurajează și susțin învățarea autonomă. Se apreciază că atât conținuturile majorității textelor și al sarcinilor de lucru, cât și imaginile sunt stimulative și susțin motivația pentru învățare.

La nivelul accesibilității manualului, se constată că acesta este în mare măsură adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevului de clasa a IV-a. Limbajul manualului este în mare măsură clar și adaptat, iar construcția frazelor este, de asemenea, în mare măsură considerată adaptată. Sarcinile de lucru pentru activitățile de învățare sunt în mare măsură formulate clar, în mod consecvent. Claritatea este susținută și de utilizarea de imagini sugestive privind tipul de sarcină propus.

Imaginile și celelalte elemente grafice, foarte consistente ca număr, sunt în mare măsură adecvate și susțin eficient activitatea de învățare, însă acestea facilitează și stimulează în măsură medie interesul și curiozitatea elevilor.

Textele complementare susțin în mică măsură învățarea.

În manual, nu sunt identificate activități de evaluare, în schimb sunt prezente teste construite corespunzător. Nu sunt menționate explicit modalități complementare de evaluare (portofoliu, proiect, investigație, autoevaluare, alte forme). Se apreciază că sarcinile de evaluare ajută în măsură medie învățarea.

Referitor la modul de reflectare a universului referențial al elevului, se constată că manualul nu oferă deschideri către promovarea valorilor. Legăturile cu viața reală sunt prezente în cadrul manualului.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manual se constată că există în mare măsură metode de învățare activă. Nu s-au identificat sarcini de lucru diferențiate. Se apreciază că sarcinile de învățare propuse sunt accesibile elevilor de clasa a V-a. Exercițiile de repetare și de dezvoltare propuse de manual sunt accesibile tuturor elevilor. Sarcinile de lucru vizează deprinderi și capacități comunicative prevăzute de programa școlară și pot duce la atingerea finalităților. Multe dintre activitățile de învățare facilitează lectura, iar activitățile de învățare facilitează comunicarea.

Nu s-au identificat activități de învățare care să vizeze sau să încurajeze reflecția asupra învățării. Nu există în manual activități de învățare care încurajează și susțin învățarea autonomă. Se apreciază că atât conținuturile majorității textelor și ale sarcinilor de lucru, cât și imaginile sunt stimulative și susțin motivația pentru învățare.

La nivelul accesibilității manualului, se constată că acesta este în mare măsură adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevului de clasa a V-a. Limbajul manualului este în mare măsură clar și adaptat, iar construcția frazelor este, de asemenea, în mare măsură considerată adaptată. Sarcinile de lucru pentru activitățile de învățare sunt în mare măsură formulate clar, în mod consecvent. Claritatea este susținută și prin utilizarea de imagini sugestive privind tipul de sarcină propus.

Imaginile și celelalte elemente grafice, foarte consistente ca număr, sunt în mare măsură adecvate și susțin eficient activitatea de învățare. Acestea facilitează și stimulează în măsură medie interesul și curiozitatea elevilor.

Textele complementare susțin în mică măsură învățarea.

În manual, nu sunt identificate activități de evaluare, în schimb sunt prezente teste construite corespunzător. Nu sunt menționate explicit modalități complementare de evaluare (portofoliu, proiect, investigație, autoevaluare, alte forme). Se apreciază că sarcinile de evaluare ajută în măsură medie învățarea.

Referitor la modul de reflectare a universului referențial al elevului, se constată că manualul nu oferă deschideri către promovarea valorilor. Legăturile cu viața reală sunt prezente în cadrul manualului.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manual se constată că există în mare măsură metode de învățare activă. Nu s-au identificat sarcini de lucru diferențiate.

Se apreciază că sarcinile de învățare propuse sunt accesibile elevilor de clasa a XI-a. Exercițiile de repetare și de dezvoltare propuse de manual sunt accesibile tuturor elevilor. Sarcinile de lucru vizează deprinderi și capacități comunicative, prevăzute de programa școlară și pot duce la atingerea finalităților. Multe dintre activitățile de învățare facilitează lectura, iar activitățile de învățare facilitează comunicarea.

Nu s-au identificat activități de învățare care să vizeze sau să încurajeze reflecția asupra învățării. Nu există în manual activități de învățare care încurajează și susțin învățarea autonomă. Se apreciază că atât conținuturile majorității textelor și ale sarcinilor de lucru, cât și imaginile sunt stimulative și susțin motivația pentru învățare.

La nivelul accesibilității manualului, se constată că acesta este în mare măsură adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevului. Limbajul manualului este în mare măsură clar și adaptat, iar construcția frazelor este, de asemenea, în mare măsură considerată adaptată. Sarcinile de lucru pentru activitățile de învățare sunt în mare măsură formulate clar, în mod consecvent. Claritatea este susținută și prin utilizarea de imagini sugestive privind tipul de sarcină propus.

Imaginile și celelalte elemente grafice, foarte consistente ca număr, sunt în mare măsură adecvate și susțin eficient activitatea de învățare, însă facilitează și stimulează în măsură medie interesul și curiozitatea elevilor.

Textele complementare susțin în mică măsură învățarea.

În manual, nu sunt identificate activități de evaluare, în schimb sunt prezente teste construite corespunzător. Nu sunt menționate explicit modalități complementare de evaluare (portofoliu, proiect, investigație, autoevaluare, alte forme). Se apreciază că sarcinile de evaluare ajută în măsură medie învățarea.

Referitor la modul de reflectare a universului referențial al elevului, se constată că manualul nu oferă deschideri către promovarea valorilor. Legăturile cu viața reală sunt prezente în cadrul manualului.

### **Recomandări generale**

- Introducerea sarcinilor de lucru diferențiate.
- Utilizarea modalităților complementare de evaluare (portofoliu, proiect, autoevaluare).

## **LIMBA RUSĂ MODERNĂ**

### **Manualele școlare**

Au fost analizate următoarele manuale de Limba rusă modernă:

- *Manualul școlar de Limba rusă, clasa a IV-a (L1, anul 3 de studiu)*, EDP;
- *Manualul școlar de Limba rusă, clasa a V-a (L1, anul 3 de studiu)*, EDP;
- *Manualul școlar de Limba rusă, clasa a VIII-a (L1, anul 3 de studiu)*, EDP.

### **Relația programă-manual**

*La nivelul învățământului primar și gimnazial*

Concepția curriculară este reflectată în acord cu programa școlară în vigoare. Manualul se caracterizează prin unitate conceptuală, propunând, din punct de vedere formal, o abordare mai curând tradiționalistă. Manualele nu conțin (explicit sau implicit) referiri la obiectivele de

referință din programă. Manualul cuprinde toate conținuturile (domenii tematice, elemente de construcție a comunicării, funcții comunicative) prevăzute de programa școlară și sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente. Corelarea dintre programă și manual este evidentă în ceea ce privește elementele de construcție a comunicării („gramatica”) și mai dificil de urmărit pe domeniile tematice și pe actele de vorbire. Activitățile de învățare incluse în manuale acoperă tipurile de activități de învățare asociate în programă obiectivelor de referință. Nu există un echilibru al sarcinilor de lucru pe parcursul manualelor. Se constată o gradare judicioasă a secvențelor lecțiilor. Secvențele lecției pornesc de la materiale suport (texte, imagini, instrucțiuni clare). Tipurile de lecții (inclusiv de recapitulare) favorizează învățarea.

### **Aspecte specifice conținutului disciplinei**

#### *La nivelul învățământului primar și gimnazial*

În genere, se constată prezența în mare măsură a unei varietăți a modalităților de concretizare explicită a conținuturilor, în acord cu specificul disciplinei. În manuale, sunt prezente în mare măsură imaginile textele narrative, dialogate, complementare, modelele de rezolvare. Sarcinile de lucru care vizează achiziționarea unor acte de vorbire apar în mică măsură.

Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru este rațională, în acord în mare măsură cu numărul de ore alocat în planul cadru. Cantitatea de informații, complexitatea acesteia și numărul și tipul de sarcini de lucru este în acord în mare măsură cu specificul disciplinei și cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru din fiecare lecție este în acord în mare măsură cu nivelul de vârstă și de dezvoltare a elevilor. Informațiile incluse sunt considerate a fi în mare măsură esențiale pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor și capacităților de comunicare prevăzute de obiectivele de referință din programă. De asemenea, informațiile furnizate sunt în mare măsură apreciate ca reprezentative.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării, se constată că evidențierea conceptelor fundamentale de cunoaștere este realizată în măsură medie, metodele de cunoaștere, precum și activitățile de tip investigativ sunt prezente în măsură medie. În manual există activități de tip investigativ, cum ar fi: interpretarea unor desene, răspunsuri la întrebări pornind de la o ilustrație, povestire/relatare după desen. Conținuturile au deschideri interdisciplinare în măsură medie (Științe ale naturii, Geografie, Educație fizică, Arte), fără ca acestea să fie vizate explicit, însă se apreciază că acestea nu fac trimiteri și nu valorifică aspecte ale educației nonformale.

În manuale, nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

#### *La nivelul învățământului primar*

Referitor la organizarea și conducerea învățării propuse de manual se constată că există în măsură medie activități de învățare care propun implicarea elevilor în învățare. Nu s-au identificat sarcini care să se preteze la diferențiere. Se apreciază că sarcinile de învățare propuse sunt accesibile elevilor. Exercițiile de repetare și de dezvoltare propuse de manuale sunt accesibile tuturor elevilor. Sarcinile de lucru vizează deprinderi și capacități comunicative prevăzute de programa școlară și pot duce la atingerea finalităților. Multe dintre activitățile de învățare facilitează lectura și comunicarea.

Nu s-au identificat activități de învățare care să vizeze sau să încurajeze reflecția asupra învățării. În manual există activități de învățare care încurajează și susțin învățarea autonomă. Se apreciază că atât conținuturile majorității textelor și al sarcinilor de lucru, cât și imaginile sunt stimulative și susțin motivația pentru învățare.

La nivelul accesibilității manualului, se constată că acesta este în mare măsură adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevului. Limbajul manualului este în mare măsură clar și adaptat, iar construcția frazelor este, de asemenea, în mare măsură considerată adaptată. Sarcinile de lucru pentru activitățile de învățare sunt în mare măsură formulate clar, în mod consecvent. Claritatea este susținută și prin utilizarea de imagini sugestive privind tipul de sarcină propus.

Imaginile și celelalte elemente grafice, sunt în mare măsură adecvate și susțin eficient activitatea de învățare, facilitează și stimulează interesul și curiozitatea elevilor.

Textele complementare susțin în mare măsură învățarea.

În manual, nu au fost identificate sarcini de lucru care să țintească în mod explicit evaluarea, în schimb sunt prezente teste construite corespunzător. Sunt menționate explicit câteva modalități complementare de evaluare sub denumirea *Autocontrol*. În manual nu au fost identificate sarcini de lucru care vizează explicit evaluarea.

Referitor la modul de reflectare a universului referențial al elevului, se constată că manualul promovează prin diverse componente constitutive valori care se referă la viața de familie, spiritul civic, lumea vie, formarea și dezvoltarea de reprezentări culturale etc. Pentru legăturile cu viața reală au fost identificate numeroase exemple de conținuturi și activități relaționate cu viața cotidiană, care apelează la experiența de viață a elevilor. Domeniile de competențe-cheie pe care le dezvoltă manualul sunt: comunicare într-o limbă străină, sensibilizare și exprimare culturală.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

O parte semnificativă dintre activitățile de învățare propuse de manual facilitează lectura, care, de altfel este vizată printr-unul dintre obiectivele cadru ale disciplinei (OC 3 - „Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris”). De asemenea, o parte dintre activitățile de învățare propuse de manual vizează interacțiunea comunicativă, facilitând comunicarea.

Nu s-au identificat activități de învățare care să vizeze sau să încurajeze reflecția asupra învățării. Există în manuale activități de învățare care încurajează și susțin învățarea autonomă. Se apreciază că atât conținuturile majorității textelor și al sarcinilor de lucru, cât și imaginile sunt stimulative și susțin motivația pentru învățare.

La nivelul accesibilității manualului, se constată că acesta este în mare măsură adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevului. Limbajul manualului este în mare măsură clar și adaptat, iar construcția frazelor este, de asemenea, în mare măsură considerată adaptată. Sarcinile de lucru pentru activitățile de învățare sunt în mare măsură formulate clar, în mod consecvent. Claritatea este susținută și prin utilizarea de imagini sugestive privind tipul de sarcină propus.

Imaginile și celelalte elemente grafice sunt în mare măsură adecvate și susțin eficient activitatea de învățare. Acestea facilitează și stimulează în mare măsură interesul și curiozitatea elevilor.

Textele complementare susțin în mare măsură învățarea.

În manual, sunt identificate activități de evaluare și teste construite corespunzător în manualul de clasa a V-a analizat. Nu sunt menționate explicit modalități complementare de

evaluare (portofoliu, proiect, investigație, autoevaluare, alte forme). Se apreciază că sarcinile de evaluare ajută în măsură medie învățarea la clasa a V-a, unde au fost identificate sarcini de lucru care vizează explicit autoevaluarea și evaluarea, precum și exerciții care pot fi folosite cu dublu rol (de învățare-evaluare). La clasa a VIII-a, indicele obținut este mai mic.

Referitor la modul de reflectare a universului referențial al elevului, se constată că manualul promovează prin diverse componente constitutive valori care se referă la viața de familie, spiritul civic, lumea vie, formarea și dezvoltarea de reprezentări culturale etc. Legăturile cu viața reală sunt prezente. În manual au fost identificate exemple de conținuturi și activități relaționate cu viața cotidiană, care apelează la experiența de viață a elevilor. Domeniile de competențe-cheie pe care le dezvoltă manualul sunt: comunicare într-o limbă străină, sensibilizare și exprimare culturală.

## Concluzii la nivelul ariei curriculare *Limbă și comunicare*

### Programe școlare

- Elaborarea unui model didactic coerent al disciplinei, care să susțină dezvoltarea competențelor-cheie și pe baza căruia să se realizeze re proiectarea unitară a întregului traseu al disciplinelor.
- Raportarea competențelor la profilul de formare și introducerea unor competențe transversale, care să reflecte mai complex domeniile de competențe-cheie, pentru racordarea școlii la dinamica societății postmoderne.
- Utilizarea modelului competențelor și la nivelul învățământului primar, în vederea asigurării coerenței pe parcursul învățământului preuniversitar.
- Extinderea ansamblului valorilor și atitudinilor către alte competențe-cheie (de exemplu, competența digitală, inițiativă și antreprenoriat etc.), în vederea creării bazelor pentru integrarea competențelor-cheie și pentru constituirea unui demers transdisciplinar.
- Dezvoltarea coerentă și echilibrată a conținuturilor în raport cu: profilul de formare, finalitățile ariei curriculare, obiectivele cadru/competențele generale, evaluările externe de la sfârșit de ciclu.
- Introducerea unor clarificări metodologice prin care să se evite interferența cu modele de predare tradiționale a conținuturilor (vezi Elementele de construcție a comunicării)
- Clarificarea importanței organizării unui proces de predare, învățare și evaluare din perspectiva elevului și a importanței strategiilor interactive, care au o funcție dublă în domeniul competențelor de comunicare: strategii de învățare și strategii de comunicare.
- Includerea în programă a referirilor la evaluare, prin corelarea permanentă a obiectivelor/competențelor, conținuturilor și a sugestiilor metodologice.

### Manuale școlare

- Manualele se raportează foarte diferit la modelul didactic al disciplinei. La nivelul limbilor moderne există un raport relativ echilibrat între componentele orale și scrise ale competenței de comunicare. La nivelul limbilor materne, abordarea competenței de comunicare orală este realizată în diferite grade, de la un echilibru relativ, la o prezență insuficientă (în unele manuale aproape inexistentă).
- Este necesară o raportare mai clară și mai coerentă la metodologia specifică abordării disciplinelor din aria curriculară *Limbă și comunicare*.

- Elementele referitoare la componenta de evaluare trebuie redefinite în mod coerent și stimulat. Pot fi valorificate exemplele pozitive care au fost identificate în manualul de Limba franceză L3 cl a XII-a) antrenarea elevilor la folosirea elementelor esențiale din Portofoliul European al Limbilor. De asemenea, pot fi valorificate specificațiile de nivel și descriptorii standardizați (A1-C2) din *Cadrul european comun de referință pentru limbi: predare, învățare, evaluare*.
- Competențele de comunicare orală pot fi îmbunătățite prin utilizarea unui suport auditiv corespunzător.
- Modalitățile de racordare a domeniului de învățare la viața reală și la experiențele concrete ale elevilor nu explorează suficient potențialul modelului disciplinei. De asemenea, valorificarea mai consistentă a abordărilor inter-, pluri- și transcurriculare, precum și a resurselor de educație nonformală, vor conferi o bază aplicativă mai bună și un suport pentru dezvoltarea competențelor-cheie.

### 3.4. ARIA CURRICULARĂ: MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚELE NATURII

#### Introducere

Această arie curriculară include Matematica, Biologia, Chimia și Fizica, la care se adaugă obiectul de studiu Științe, pentru profilul uman, la liceu și Informatica.

Forma actuală a programelor școlare pentru gimnaziu a avut la bază programele școlare anterioare, care au funcționat în sistemul educațional începând cu anul școlar 1997, cu o serie de modificări punctuale de parcurs, cele mai semnificative fiind cele din 2009, iar pentru liceu au fost elaborate progresiv, începând cu 2004.

Structura programelor școlare include următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale; valori și atitudini; competențe specifice asociate cu conținuturi; lista unităților de conținut; sugestii metodologice.

#### Nota de prezentare

##### *La nivelul învățământului gimnazial*

În general, nota de prezentare este comună pentru toate clasele de gimnaziu, un aspect apreciat pozitiv pentru unitatea de vedere asupra domeniului. Se încearcă o definire a conceptelor de bază utilizate (competențe generale și specifice) – dar aceste definiții trebuie clarificate și explicate mai detaliat. Nu este suficient de clar precizat rolul disciplinelor (Matematică, Fizică, Chimie, Biologie) în formarea elevului de gimnaziu – în cadrul ariei curriculare Matematică și Științe ale naturii, respectiv în planul de învățământ, în ansamblu. Este de apreciat faptul că sunt prezentate succint domeniile de competențe-cheie agreate la nivel european, dar ar fi necesară o explicație mai în detaliu pentru fiecare disciplină, precum și contribuția disciplinelor la formarea-dezvoltarea altor competențe-cheie. Adoptarea noului model de proiectare curriculară este determinată, pe de o parte, de nevoia de a realiza actualizarea formatului și unitatea concepției programelor școlare la nivelul învățământului gimnazial, iar pe de altă parte, acest demers asigură acordarea cu dezvoltările curriculare actuale, centrate pe rezultate explicite și evaluabile ale învățării. În materialele de analiză pe



disciplinele științifice la gimnaziu nu există niciun fel de aprecieri privind corelarea pe verticală cu achizițiile din ciclul primar.

## **Biologie**

Accentul pe abordarea integrată se pune încă din nota de prezentare: „Programa școlară pentru disciplina biologie vizează, cu prioritate, valorizarea competenței cheie „competențe în matematică și competențe de bază în științe și tehnologii”, care se adresează direct domeniului specific de cunoaștere și, indirect, valorizarea altor competențe cheie: *a învăța să înveți, competențe în utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicație, competențe sociale și civice, comunicare în limba maternă, inițiativă și antreprenoriat, sensibilizare culturală și exprimare artistică*. Astfel, se asigură transferabilitatea competențelor-cheie, prin deschiderea către abordări inter și transdisciplinare în interiorul ariei curriculare „Matematică și Științe ale naturii” și către celelalte discipline de studiu.”

## **Fizică**

Programele școlare actuale au avut în vedere structura învățământului preuniversitar de tip 4+4+2+2, în care învățământul primar, învățământul gimnazial (de 4 clase) și ciclul inferior al liceului formau învățământul obligatoriu.

## **Chimie**

Forma actuală a programei școlare analizate pentru disciplina Chimie se dorește o etapă tranzitorie către un demers viitor de proiectare unitară și coerentă pe parcursul întregului învățământ preuniversitar, care va avea la bază definirea profilului de formare al absolventului și elaborarea unui nou cadru de referință unitar al curriculumului școlar românesc. Se realizează o succintă informare cu privire la documentele de politică educațională naționale și europene care au stat la baza întocmirii programelor școlare pentru clasele a VII-a și a VIII-a. Dezvoltarea competențelor-cheie nu este prezentată suficient de explicit, deși este declarată în nota de prezentare. Pot fi identificate unele trimiteri pentru atingerea acestora la nivelul unor competențe specifice, activități de învățare, valori și atitudini.

## **Matematică**

Prin programa din 2009, profilul de formare al absolventului la final de ciclu gimnazial s-a completat cu cele 8 competențe-cheie europene, dar se rămâne la stadiul de intenție „... *actuala programă școlară valorizează competențele-cheie europene prin: formularea competențelor generale și selectarea seturilor de valori și atitudini; organizarea elementelor de conținut și corelarea acestora cu competențele specifice; elaborarea sugestiilor metodologice*” fără ca programa să ofere repere în legătură cu modul în care ansamblul de competențe-cheie se integrează la nivel disciplinar pentru a produce efectele așteptate. Aceste repere privind modul în care se dorește completarea profilului de formare și armonizarea cu standardele educaționale europene nu se regăsesc în nota de prezentare. Argumentul pentru modificarea/revizuirea curriculumului în 2009 a fost cel de armonizare, dar o sumă de întrebări nu își găsesc încă răspuns: *Cum contribuie matematică la formarea celor 8 competențe-cheie? Contribuie numai la unele? Care? Contribuie în egală măsură la toate? Cum? Care este concret aportul disciplinei? Care sunt modalitățile concrete prin*

care profesorul de matematică poate și trebuie să formeze comportamente specifice uneia sau mai multor competențe-cheie? Care este influența acestora în modelul disciplinar?

Programa școlară pentru matematică vizează direct *Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii* și, indirect, asigură transferabilitatea tuturor celorlalte competențe-cheie, prin deschiderea către abordări interdisciplinare și transdisciplinare.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Nota de prezentare la științe pentru programele de liceu este comună pentru clasele a IX-a și a X-a, având în vedere că programele au fost elaborate în același timp (2003-2004), ca urmare a includerii acestor clase în învățământul obligatoriu, dar și a opțiunii pentru proiectarea curriculară pe baza domeniilor de competențe-cheie agreeate în programul european „Educație și formare profesională 2010”. Lipsește o definiție clară a competențelor (generale și specifice), precum și eventuale referințe la domeniile de competențe-cheie și poziția și rolul disciplinelor în formarea absolventului de liceu.

### **Competențe generale**

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Competențele generale propuse la științe (identice pentru toate clasele de gimnaziu) sunt un compromis între obiectivele-cadru utilizate anterior modificării programei din 2009 și competențele-cheie de la nivelul liceului, prezentând probleme serioase la nivelul formulării și a calității conținutului. Sunt prezentate și valorile și atitudinile la care ar trebui să contribuie studiul științelor.

### **Biologie**

Competențele generale la Biologie gimnaziu sunt aceleași cu cele de la liceu. Modul în care au fost formulate le face aplicabile și realizabile, atât la gimnaziu, cât și la liceu, diferențele fiind date de modul de formulare al competențelor specifice. De exemplu, pentru competența 3, *Utilizarea și construirea de modele și algoritmi în scopul demonstrării principiilor lumii vii*, diferența este dată de accentul pus pe diferitele componente: la nivelul ciclului gimnazial, dominantă este *utilizarea de modele și algoritmi*, urmând ca la nivelul ciclului liceal, *construirea de modele și algoritmi* să capete o importanță mai mare.

### **Fizică**

Competențele generale sunt, în mare măsură, „adaptate” după obiectivele-cadru utilizate anterior modificării programei în 2009, respectiv după competențele-cheie cuprinse în programele pentru nivelul liceal. Din acest motiv, se constată anumite probleme/deficiențe la nivelul formulării și chiar al conținutului competențelor generale. Astfel, prin competența generală 1 se urmărește „Cunoașterea și înțelegerea etc.” – ceea ce constituie, în opinia evaluatorilor, o eroare de formulare, deoarece o competență/unitate de competențe este un ansamblu de cunoștințe, deprinderi-abilități și atitudini – ca atare a cunoaște nu este o competență, ci o secvență din formarea unei competențe. Competența generală 3 („Rezolvarea de probleme practice și teoretice etc.”) poate fi considerată o deprindere-abilitate necesară pentru exercitarea competenței 2 („Investigarea științifică etc.”) – în mod asemănător formulării competențelor-cheie din cadrul programelor de nivel liceal. Competența generală 4

(„Comunicarea folosind limbajul științific”) este restrictivă și în abordare monodisciplinară – în sensul în care toate programele școlare ar trebui să urmărească în general formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare (limba română/maternă, terminologie specifică, matematică, TIC).

Competențele generale reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Fizică, dar conțin destul de puține orientări pentru realizarea profilului de formare al absolventului de învățământ obligatoriu, respectiv formarea de competențe-cheie în sensul prevăzut de Cadrul European. Dezvoltarea competențelor-cheie nu este prezentată suficient de explicit, deși este declarată în nota de prezentare. Pot fi identificate unele trimiteri pentru atingerea acestora la nivelul unor competențe specifice, activități de învățare, valori și atitudini.

Competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline. În înțelegerea dată de autorii programei conceptului de competență specifică, există o coerență orizontală acceptabilă între diferitele competențe specifice propuse și o relativă creștere coerentă de la nivelul clasei a VI-a la nivelul clasei a VIII-a. Totuși, după clarificarea conceptuală propusă și în funcție de rezultatul acesteia, în procesul de reformulare a competențelor specifice, se poate urmări îmbunătățirea coerenței orizontale.

Exemple ale modului de corelare între competențele generale și competențe specifice (clasa a VI-a): *corelații puternice*: 1.2, 1.3, 2.1, 2.3, 2.4, 4.1, 4.2, 5.1; *corelații slabe* (inclusiv datorită problemelor de formulare): 1.1, 1.4 (ține de investigare/comunicare), 1.5, 3.1 (investigare), 3.2 (repetă competența generală), 3.3, 5.2

Se apreciază că aproximativ jumătate dintre competențele specifice au o corelație slabă cu competențele generale care sunt stabilite de autorii programei școlare.

Exemplu de competențe specifice care nu sunt efectiv susținute prin conținuturi sau care sunt slab corelate cu conținuturile (clasa a VI-a): 1.1, 1.5, 3.3, 5.2.

Exemplu de competențe care susțin abordări interdisciplinare (clasa a VI-a): 1.5, 3.3 și 5.2.

## Chimie

Competențele generale reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Chimie, dar conțin destul de puține orientări pentru realizarea profilului de formare a absolventului de învățământ obligatoriu, respectiv formarea de competențe-cheie în sensul prevăzut de Cadrul European. De exemplu, una dintre prevederile profilului de formare al absolventului de învățământ obligatoriu este ca acesta să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale, prin: *cunoașterea și utilizarea eficientă și corectă a codurilor, a limbajelor și a convențiilor aparținând terminologiei diferitelor domenii ale cunoașterii; formarea și utilizarea deprinderilor de comunicare socială, verbală și nonverbală*. În programele de Chimie, competențele generale care vizează dezvoltarea competențelor de comunicare sunt: *Explicarea unor fenomene, procese, procedee întâlnite în viața de zi cu zi și Comunicarea înțelegerii conceptelor în rezolvarea de probleme, în formularea explicațiilor, în conducerea investigațiilor și în raportarea rezultatelor*. În enunțurile competențelor specifice, acestea devin: *Transpunerea în limbaj specific; Folosirea terminologiei specifice chimiei; Comunicarea rezultatelor unui demers investigativ cu ajutorul Internetului*. Regretabil este faptul că acestea vizează numai „formarea unui limbaj de specialitate și utilizarea lui în situații concrete, la susținerea unui punct de vedere” și nu

vizează „formarea și utilizarea deprinderilor de comunicare socială, verbală și nonverbală” foarte importante în viață. De asemenea, formarea „gândirii creative”, probată prin: „utilizarea, evaluarea și ameliorarea permanentă a unor strategii proprii pentru rezolvarea de probleme; elaborarea unor modele de acțiune și de luare a deciziilor adecvate într-o lume dinamică; formarea și utilizarea unor deprinderi de judecată critică; folosirea unor tehnici de argumentare variate în contexte sociale diferite” nu se regăsește în nici unul din enunțurile competențelor generale sau specifice.

Din cele de mai sus rezultă că programa oferă un spațiu restrâns pentru formarea competențelor de comunicare; se insistă exclusiv pe aspectul disciplinar, nu se urmărește în mod concret realizarea unei bune relaționări sau transferul unor competențe dobândite în spațiul școlar, în alte contexte. Pe scurt, se consideră suficientă dobândirea unui limbaj de specialitate și nu se trece la realizarea competențelor de comunicare socială, verbală și non-verbală. Competențele care vizează comunicarea ca interacțiune nu sunt menționate în programa analizată.

## Matematică

Prin raportare la profilul de formare, competențele generale numesc achizițiile considerate a fi semnificative, care ar trebui să se manifeste sub forma unor comportamente dobândite prin studiul matematicii, pe parcursul întregului ciclu de învățământ. Din această perspectivă, cele șase competențe generale, prin modul în care sunt formulate, sunt consonante cu finalitățile, contribuie la profilul de formare al absolventului la final de ciclu gimnazial și reflectă toate situațiile posibile în care matematica oferă răspuns pentru situațiile problemă pe care un elev le întâlnește în școală sau în cotidian: identificarea și prelucrarea datelor, utilizarea algoritmilor, modelarea matematică etc.

Cele 6 competențe generale sunt în acord cu cele șase etape vizând structurarea operațiilor mentale:

- *percepție* (CG1/Identificarea unor date și relații matematice și corelarea lor în funcție de contextul în care au fost definite);
- *interiorizare* (CG2/Prelucrarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural, contextual cuprinse în enunțuri matematice);
- *construire de structuri mentale* (CG3/Utilizarea algoritmilor și a conceptelor matematice pentru caracterizarea locală sau globală a unei situații concrete);
- *transpunere în limbaj* (CG4/Exprimarea caracteristicilor matematice cantitative sau calitative ale unei situații concrete și a algoritmilor de prelucrare a acestora);
- *acomodare internă* (CG5/Analiza și interpretarea caracteristicilor matematice ale unei situații-problemă);
- *adaptare externă* (CG6/Modelarea matematică a unor contexte problematice variate, prin integrarea cunoștințelor din diferite domenii).

Acestor competențe generale le corespund categorii de competențe, organizate în jurul câtorva verbe definitorii care se constituie în *concepte operaționale* asociate cu competențele specifice ale fiecărei competențe generale.

Structura sistemului CG-CS asociază un număr variabil, între 4 și 6 competențe specifice pentru fiecare competență generală – derivate sau aplicate unor unități de conținut abordate (numite în programă conținuturi) – ceea ce conduce la formarea unor comportamente specifice care descriu din perspective multiple competențe generale. Din perspectiva timpului școlar și a vârstei elevilor, variația numărului de competențe specifice de la 24 în clasa a V-a, la 48 în clasa a VI-a, 42 în clasa a VII-a și din nou la 24 competențe specifice în clasa a VIII-a, în interiorul aceluiași ciclu de dezvoltare, ridică probleme legate de calitatea comportamentelor formate în condițiile în care, în fiecare an, numărul de ore alocat disciplinei este același și modificările psihofizice în dezvoltarea copiilor sunt semnificative în ultimele 2 clase.

Analiza competențelor specifice evidențiază aspecte diferite în privința calității formulărilor și a relevanței în raport cu diferite elemente. Astfel, pentru clasa a V-a sunt necesare, mai degrabă reformulări sau completări în unele situații, pentru a acoperi competențele generale. De exemplu, pentru mulțimi, nu sunt regăsite toate operațiile cu mulțimi la nivelul competențelor specifice, ci numai *evidențierea, prin exemple, a relațiilor de apartenență sau de incluziune* (CS 2). Privind dintr-o altă perspectivă, în cazul clasei a V-a, fiecărei competențe generale îi corespunde un număr de 4 competențe specifice pentru cele 4 unități de conținut. La clasa a VI-a, sistemul competențelor specifice poate fi analizat eficient prin raportare la modelul disciplinar și la harta de dezvoltare operațională a conceptelor care descrie, prin competențe specifice subordonate fiecărei competențe generale, comportamentele semnificative din perspectivă disciplinară și operațională care se doresc a fi dezvoltate într-un an de studiu. Considerăm că o astfel de analiză justifică necesitatea de a dezvolta sistemul de competențe specifice pe o bază rațională, armonizată cu finalitățile urmărite, timpul școlar alocat disciplinei și vârsta elevilor.

### *La nivelul învățământului liceal*

La programele de liceu este justificată în detaliu abordarea domeniilor fundamentale disciplinelor la nivelul conținuturilor în clasele a IX-a și a X-a (clase terminale ale învățământului obligatoriu în structura actuală) și se explică termenul de „sarcină de învățare” ca un complex de activități de învățare vizând anumite rezultate concrete ale învățării. Sunt oferite explicații pertinente privind evaluarea rezultatelor învățării (contribuția lor la formarea competențelor) și se explică rolul și semnificația trunchiului comun (TC) și curriculumului diferențiat (CD).

La liceu este stabilit un set de patru competențe denumite „cheie” (și nu „generale”) – în sensul definiției dezvoltate în cadrul programului european „Educație și formare profesională 2010”. Aceste competențe-cheie se regăsesc identic în toate programele de liceu. Prezentarea la nivel general a cunoștințelor, deprinderilor/abilităților și atitudinilor necesare pentru formarea și dezvoltarea fiecăreia dintre competențele-cheie propuse reprezintă un sprijin excelent pentru clarificarea, înțelegerea și aplicarea programei școlare la clasă și poate constitui un exemplu de preluat și pentru celelalte discipline.

## **Biologie**

Competențele generale reflectă, în mare măsură, specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Totuși, la clasa a IX-a, formularea competenței generale *Utilizarea și construirea de modele și algoritmi în scopul demonstrării principiilor lumii vii*

nu este relevantă domeniului științific, care nu are ca scop să demonstreze principiile. La clasa a XII-a, competențele generale au limite în ceea ce privește:

- accețiunea generală asupra competențelor (competență: ansamblu de cunoștințe, abilități, convingeri și deprinderi pe care le posedă o persoană și care îi permite soluționarea eficientă a unei situații-problemă);
- corelarea competențelor generale ale programei cu competențele-cheie urmărite la nivelul învățământului preuniversitar;
- reflectarea adecvată a specificului domeniului biologic.

Limite ale modului în care sunt formulate competențele specifice:

- slaba diferențiere între competențele specifice și cele generale;
- slaba corelare cu elementele de conținut;
- absența dezvoltărilor calitative de la o clasă la alta (vezi tabelul de mai jos);
- ponderi diferite în raport cu elementele de conținut.

Clasa a V-a – a VIII a	Clasa a IX-a	Clasa a XI-a
1. Receptarea informațiilor despre lumea vie.	1. Receptarea informațiilor despre lumea vie.	1. Receptarea informațiilor despre lumea vie.
2. Explorarea sistemelor biologice.	2. Explorarea sistemelor biologice.	2. Explorarea sistemelor biologice.
3. Utilizarea și construirea de modele și algoritmi în scopul demonstrării principiilor lumii vii	3. Utilizarea și construirea de modele și algoritmi în scopul demonstrării principiilor lumii vii.	3. Utilizarea și construirea de modele și algoritmi în scopul demonstrării principiilor lumii vii.
4. Comunicarea orală și scrisă utilizând corect terminologia specifică biologiei.	4. Comunicarea orală și scrisă utilizând corect terminologia specifică biologiei.	4. Comunicarea orală și scrisă utilizând corect terminologia specifică biologiei.
5. Transferarea și integrarea cunoștințelor și a metodelor de lucru specifice biologiei în contexte noi.	5. Transferarea și integrarea cunoștințelor și metodelor de lucru specifice biologiei în contexte noi.	5. Transferarea și integrarea cunoștințelor și metodelor de lucru specifice biologiei în contexte noi.

## Fizică

Prin toate programele de Fizică de liceu se urmărește formarea unui set de patru competențe considerate „cheie” (și nu „generale”) – în sensul definiției dezvoltate în cadrul programului european „Educație și formare profesională 2010”. Pentru fiecare dintre aceste patru competențe-cheie sunt prevăzute explicit (sub formă de tabel) categoriile de cunoștințe, tipurile de deprinderi/abilități și atitudinile generale necesare. Competențele-cheie propuse se remarcă prin calitate (formulare și conținut), completitudine (în dezvoltarea domeniului de competențe-cheie și, în general, a disciplinei) și relevanță (pentru disciplină și pentru profilul de formare). Suplimentar, prezentarea la nivel general a cunoștințelor, deprinderilor/abilităților și atitudinilor necesare pentru formarea și dezvoltarea fiecăreia dintre competențele-cheie propuse reprezintă un sprijin excelent pentru clarificarea, înțelegerea și aplicarea programei școlare la clasă.

## Chimie

Competențele generale reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Chimie, dar conțin destul de puține orientări pentru realizarea formarea de competențe-cheie în sensul prevăzut de Cadrul European. Dezvoltarea competențelor-cheie nu este prezentată suficient de explicit, deși este declarată în nota de prezentare. Pot fi identificate unele trimiteri pentru dezvoltarea acestora, la nivelul unor activități de învățare, valori și atitudini. La clasa a X-a este necesară o revizuire a sistemului de competențe generale și specifice în vederea unei mai bune formări a capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare a absolventului de învățământ obligatoriu, precum și a competențelor cheie în sensul prevăzut de Cadrul European.

Exemple: competențe specifice „1.1. Descrierea comportării compușilor organici studiați în funcție de clasa de apartenență” poate fi reformulată astfel „Descrierea comportării compușilor organici cu importanță practică și largă utilizare în funcție de clasa de apartenență” Această reformulare ar orienta mai bine procesul de învățare, ar permite o mai bună selectare a conținuturilor, respectiv o creștere a caracterului formativ și implicit, o mai bună formare a competențelor-cheie.

La clasa a XI-a – C2 este necesară revizuirea competențelor generale și specifice deoarece acestea nu sunt explicite, reprezintă formulări prea generale ce nu vizează formarea competențelor precizate în nota de prezentare „competențe esențiale pentru reușita personală și socioprofesională: comunicare, gândire critică, prelucrarea și utilizarea contextuală a unor informații complexe, formarea disponibilității de a-și asuma responsabilități și roluri diverse, în scopul orientării adecvate în carieră într-o societate dinamică, precum și asigurarea condițiilor favorabile manifestării morale autonome și responsabile din punct de vedere civic”.

Competențe generale	Competențe specifice					
	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a	CG Clasa a IX-a	Clasa a X-a	Clasa a XI-a	Clasa a XII-a
Rezolvarea de probleme în scopul stabilirii unor corelații relevante, demonstrând raționamente deductive și inductive.	Rezolvarea de probleme de calcul numeric referitoare la concentrația în procente de masă a soluțiilor. Identificarea unor metode de separare a unui amestec în funcție de natura acestuia. Aplicarea unor algoritmi de calcul pe baza formulei chimice. Elaborarea de ipoteze referitoare la producția unei reacții.	Demonstrarea legii conservării masei prin rezolvarea problemelor cantitative. Rezolvarea de probleme în scopul aplicării regulilor/ legilor în studierea reacțiilor chimice. Aplicarea regulilor/legilor în scopul rezolvării de probleme.	Analizarea problemelor pentru a stabili contextul, relațiile relevante, etapele rezolvării. Integrarea relațiilor matematice în rezolvarea de probleme. Evaluarea strategiilor de rezolvare a problemelor pentru a lua decizii asupra materialelor/ condițiilor analizate.	Conceperea sau adaptarea unei strategii de rezolvare pentru a analiza o situație. Formularea unor reguli, definiții, generalizări care să fie utilizate în studiul claselor de compuși. Furnizarea soluțiilor la probleme care necesită luarea în considerare a mai multor factori diferiți/concepte relaționate.	Rezolvarea problemelor cantitative/ calitative. Justificarea explicațiilor și soluțiilor la probleme.	Aplicarea algoritmilor de rezolvare de probleme în scopul aplicării lor în situații din cotidian. Evaluarea soluțiilor la probleme pentru luarea unor decizii optime.

O serie de competențe specifice nu prezintă formulări clare, nu orientează suficient învățarea, deci nici procesul didactic. Competențele specifice formulate în programă susțin formarea și dezvoltarea în mică măsură doar pentru unele competențe cum ar fi: comunicare, matematică–științe, în timp ce formarea „competențelor sociale și civice”, „a învăța să înveți”, „spirit de inițiativă și antreprenoriat”, „competențe digitale” nu sunt vizate. Deci, această programă are ca principală deficiență lipsa de adecvare a competențelor generale, respectiv a competențelor specifice care să conducă la realizarea profilului de formare al absolventului de liceu tehnologic.

Mai mult, este necesară o diferențiere între programele de chimie pentru liceul teoretic/profil real și cele pentru liceu tehnologic/resurse, industrie alimentară, etc. Liceu vocațional/ etc. nu doar la nivelul conținuturilor, ci și la nivelul competențelor generale și specifice, respectiv la nivelul standardelor de evaluare urmărite.

Competențele generale/competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul-cadru, alocate pentru predarea acesteia, dacă sunt alocate 2 ore/săptămână în planul-cadru.

Competențele generale și competențele specifice precizate în programă sunt realizabile în măsură medie în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru studiul acestei discipline, dar în măsură mică realizarea profilului de formare al absolventului de liceu.

La clasa a XII-a competențele generale/competențele specifice sunt destul de dificil de realizat în contextul resurselor de timp din planul-cadru, alocate pentru predarea acesteia, dacă sunt alocate 2 ore/săptămână în planul-cadru.

## **Matematică**

Se consideră că, în general, competențele generale reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează matematica. Prin raportare la profilul de formare, competențele generale numesc achizițiile considerate a fi semnificative, achiziții pe care elevii ar trebui să le manifeste sub forma unor comportamente dobândite prin studiul matematicii pe parcursul școlar. Din această perspectivă, cele șase competențe generale, prin modul în care sunt formulate, sunt consonante cu finalitățile și contribuie la profilul de formare a absolventului de liceu.

De remarcat că, din punct de vedere conceptual, setul de competențe generale este același, deși programa a suferit modificări în timp și este consonant cu profilul de formare descris în Cadrul de referință din 1999. Competențele generale sunt elementele care asigură continuitatea între ciclul gimnazial și liceal inferior. Competențele generale sunt în acord cu cele șase etape vizând structurarea operațiilor mentale: *percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă*.

Există competențe dificil de realizat, un exemplu în acest sens fiind competența *Modelarea unor configurații geometrice analitic, sintetic sau vectorial*. Aceasta necesită o abordare didactică centrată pe formarea comportamentelor specifice analizei și interpretării situațiilor matematice variate pentru a realiza modelarea matematică, nivel greu de atins la un buget de 2 ore/săptămână, clasa a X-a.

Evoluția competențelor generale (pentru filiera teoretică, profil real, specializarea matematică-informatică).



Competențele generale sunt definite asemănător în aceste programe, diferența constând în competențele specifice care se referă la elemente de conținut diferite. Tabelul următor oferă o comparație a celor 6 competențe generale din programele pentru specializările matematică informatică, clasele a X-a și a XII-a:

Clasa a X-a	Clasa a XII-a
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificarea unor date și relații matematice și corelarea lor în funcție de contextul în care au fost definite.</li> <li>2. Prelucrarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural, contextual cuprinse în enunțuri matematice.</li> <li>3. Utilizarea algoritmilor și a conceptelor matematice pentru caracterizarea locală sau globală a unei situații concrete.</li> <li>4. Exprimarea caracteristicilor matematice cantitative sau calitative ale unei situații concrete și a algoritmilor de prelucrare a acestora.</li> <li>5. Analiza și interpretarea caracteristicilor matematice ale unei situații-problemă.</li> <li>6. Modelarea matematică a unor contexte problematice variate, prin integrarea cunoștințelor din diferite domenii.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Folosirea terminologiei specifice matematicii în contexte variate de aplicare.</li> <li>2. Prelucrarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural sau contextual, cuprinse în enunțuri matematice.</li> <li>3. Utilizarea algoritmilor și a conceptelor matematice în rezolvarea de probleme.</li> <li>4. Exprimarea și redactarea coerentă, în limbaj formal sau în limbaj cotidian, a rezolvării sau a strategiilor de rezolvare a unei probleme.</li> <li>5. Analiza de situații-problemă, în scopul descoperirii de strategii pentru optimizarea soluțiilor.</li> <li>6. Generalizarea unor proprietăți prin modificarea contextului inițial de definire a problemei sau prin generalizarea algoritmilor.</li> </ol>

Acestor competențe generale le corespund categorii de competențe specifice, organizate în jurul unor verbe definitorii, care se constituie în concepte operaționale asociate cu competențele specifice ale fiecărei competențe generale: *receptare, prelucrarea primară (a datelor), algoritmizare, exprimare în limbaj specific, prelucrarea secundară (a rezultatelor, modelare și transfer*.

Acest model de generare a competențelor generale—competențelor specifice a stat la baza concepției curriculumului de matematică pentru liceu și a fost preluat la gimnaziu.

## Recomandări

- În acord cu profilurile de formare la final de gimnaziu și de liceu, ar fi utilă reformularea competențelor având în vedere *identificarea verbelor* care descriu comportamentele relevante pe nivele operaționale, pentru a asigura formulări funcționale, care să aibă acoperire în structuri mentale și operații relevante.
- Luând în considerare că dezvoltarea competențelor-cheie presupune realizarea de corelații interdisciplinare, dar mai ales transdisciplinare, se consideră necesară realizarea unei *matrici de corelare* a conceptelor utilizate de diferite discipline pentru fiecare ciclu de învățământ.
- La unele obiecte de studiu (ex. Chimie la clasa a XI-a/C2) este necesară revizuirea competențelor generale și specifice, deoarece acestea nu sunt explicite, reprezintă formulări prea generale care nu vizează formarea competențelor precizate în nota de prezentare.
- Introducerea în nota de prezentare a programelor de gimnaziu a referirilor explicite la achizițiile din ciclul primar și a achizițiilor din gimnaziu, în notele de prezentare ale programelor de liceu, pentru a se asigura coerența la nivelul întregului învățământ preuniversitar.

- Se recomandă revizuirea setului de competențe specifice la clasele de același nivel, dar cu număr diferit de ore în programă și a modulelor tematice asociate pentru a păstra coerența conceptuală a modelului de generare a competențelor specifice.

## Valori și atitudini

Lista valorilor și atitudinilor menționate în programele școlare din aria Matematică și Științele naturii are elemente comune pentru toate obiectele de studiu incluse. Cel mai frecvent sunt incluse: *respect pentru rigurozitatea manifestată în procesul de investigație și cunoaștere, disponibilitatea de a considera ipotezele ca enunțuri, respect pentru argumentația științifică, grija față de propria persoană, față de ceilalți și față de mediu.* Aspectele vizate pun accent pe modul cum se raportează acest domeniu la societate și pe dezvoltarea interesului pentru specificul cunoașterii și demersurile de investigație caracteristice.

## Competențe specifice și conținuturi

*La nivelul învățământului gimnazial*

În înțelegerea dată de autorii programei termenului de „*competență specifică*”, se constată probleme semnificative de formulare, conținut, relevanță și corelație cu competențele generale și conținuturile. Foarte probabil, la fel ca în cazul competențelor generale, calitatea redusă a competențelor specifice este rezultatul revizuirii programei din 2009 cu trecerea de la obiective de referință la competențe – revizuire realizată în condiții de criză de timp. Pentru unele obiecte de studiu, se poate aprecia că forma anterioară a programelor (bazate pe obiective) a fost mai clară în privința cerințelor care stau în fața profesorului, comparativ cu forma actuală (teoretic bazată pe competențe, dar în realitate un compromis cu formulări care necesită revizuirii ample).

## Biologie

Există o relație logică și coerentă între competențele generale și cele specifice. De asemenea, în unele cazuri, există deschidere către obiecte de studiu din alte arii curriculare (de exemplu, competența specifică *Stabilirea relației factori de mediu–plante*, presupune cunoașterea mediului și corelarea cu noțiuni învățate la Geografie). Numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional: 1–5 competențe specifice pentru fiecare dintre competențele generale. La clasa a VII-a există câte două competențe specifice pentru fiecare dintre competențele generale, suficiente pentru a detalia în mod echilibrat competențele generale.

Conținuturile vizează abordarea plantelor în relație permanentă cu mediul, ceea ce presupune cunoașterea caracteristicilor acestuia și sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Chiar de la început, tema „Medii de viață. Diversitatea în lumea plantelor” presupune identificarea diversității lumii vegetale ca o consecință a adaptării la diferite medii de viață. „Diversitatea în lumea animalelor” presupune identificarea diversității lumii animale ca o consecință a adaptării la diferite medii de viață. Aplicația practică: „Studiul comportamentului animalelor în captivitate” face trecerea spre

studiul comportamentului animal. Lucrările practice propuse, în special cele de fiziologie a plantelor fac trecerea spre noțiunile de fizică și chimie care sunt studiate în anii următori.

## Fizică

Conținuturile sunt organizate în mod adecvat, începând cu un capitol introductiv în care sunt prezentați termeni și noțiuni de bază, continuat de capitole care abordează succesiv fenomenele fizice de bază, de la simplu la complex, de la practic-experimental la teoretic. Este de apreciat faptul că nu există la nivelul întregii clase o abordare monodomeniu (de ex. numai fenomene mecanice) și sunt cuprinse informații de bază practic din toate domeniile de interes imediat din punct de vedere al aplicațiilor practice și al ușurinței cu care se observă fenomenele în viața de zi cu zi, dar și ușor de reprodus în laborator. Sunt selectate fenomenele fizice prezente în viața cotidiană (mișcare, interacțiuni simple, încălzire-răcire, dilatare, interacțiuni magnetice, curent electric, umbra-eclipsa, reflexia luminii etc.).

Conținuturile sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor.

Într-un mod relativ justificat, având în vedere faptul că clasa a VI-a este clasa de început de studiu pentru disciplina fizică, abordarea generală este relativ monodisciplinară, cu elemente reduse de matematică și foarte puține trimiteri spre alte discipline. Există la nivelul competențelor specifice și în sugestiile metodologice anumite elemente de abordare inter și intradisciplinară, dar sunt slab susținute de conținuturile explicite. Având în vedere specificul vârstei și faptul că este prima clasă de studiu pentru disciplina Fizică, se propune dezvoltarea unor legături interdisciplinare la nivelul competențelor specifice și conținuturilor cu disciplina Biologie.

Cu excepția utilizării matematicii, abordarea este în cea mai mare parte monodisciplinară, cu foarte puține trimiteri către alte discipline. Trebuie remarcat însă că sunt prezente în număr important teme privind aplicațiile cunoștințelor studiate. Acestea apar practic la toate capitolele propuse și sunt susținute și prin exemplele de activități de învățare propuse. De asemenea, trebuie admis faptul că tematica abordată și nivelul de cunoștințe din domeniile Matematică, Chimie și Biologie la nivelul clasei a VIII-a fac relativ dificilă abordarea de tip interdisciplinar. Teme posibile care se pot introduce: transmiterea impulsului nervos, aplicații ale electrolizei în Chimie, fluide în organism, ochiul ca instrument optic etc. Conținutul curricular „Fenomene optice în viața cotidiană” ar prezenta o valoare formativă mult mai importantă decât „Propagarea rectilinie. Viteza luminii. Umbra. Eclipse”. Acesta ar facilita: asimilarea informațiilor teoretice, realizarea unor documentări (utilizând TIC) și investigații de laborator, realizarea unor dezbateri, realizarea de proiecte, toate acestea ar conduce la formarea competențelor-cheie.

Conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează Fizica, dar unele au valoare formativă scăzută pentru realizarea profilului de formare al absolventului de învățământ obligatoriu, respectiv, formarea de competențe-cheie în sensul prevăzut de Cadrul European. Sunt necesare unele revizuirii, abordarea unor conținuturi cu o mai mare valoare formativă, care să permită (și chiar să oblige!) la realizarea de corelații interdisciplinare, transdisciplinare. Exemplu: *realizarea transferului cunoștințelor dobândite în studiul fizicii în domeniul general al științei și tehnicii* ar trebui să aibă caracter biunvoc/de reciprocitate, ceea ce ar conduce la formarea competențelor-cheie.

Pentru planul de învățământ actual (2 ore pe săptămână la clasele a VI-a – a VIII-a), informația propusă de programa școlară este rațională și se poate parcurge fără dificultate – inclusiv în privința realizării experimentelor obligatorii stabilite de programă. Sub rezerva reformulării competențelor generale și specifice, conținuturile actuale pot fi păstrate cu unele modificări privind abordări de tip inter și intradisciplinar. Evident, în cazul schimbării planului-cadru de învățământ, ca urmare a restructurării învățământului obligatoriu și în conformitate cu noile prevederi legale în vigoare, este posibil să fie necesară o reconsiderare în ansamblu a conținuturilor (informațiilor) cuprinse în toate programele de Fizică.

## Chimie

Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu, iar conținuturile sunt selectate în funcție capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia în mare măsură. În general, conținuturile sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor în măsură medie. Totuși, în unele cazuri este nevoie de alte accente. De exemplu, conținutul *Procese chimice întâlnite în viața cotidiană* ar prezenta o valoare formativă mult mai importantă decât *Tipuri de reacții chimice*. Acesta ar facilita: *asimilarea informațiilor teoretice cu privire la clasificarea reacțiilor chimice, realizarea unor documentări (utilizând TIC) și investigații de laborator, realizarea unor dezbateri, realizarea de proiecte*, toate acestea ar conduce la formarea competențelor-cheie. În selecția conținuturilor se remarcă abordarea logică, științifică, specifică disciplinei, respectiv construcția progresivă a cunoașterii și, în general, apreciem concordanța dintre competențe și conținuturi. Totuși, sunt necesare unele revizuirii, abordarea unor conținuturi cu o mai mare valoare formativă, care să permită realizarea de corelații interdisciplinare, transdisciplinare.

*La nivelul învățământului liceal*

## Matematică

Programele școlare de liceu sunt construite având în vedere structura actuală a învățământului preuniversitar, cu clasele a IX-a și a X-a, care încheie învățământul obligatoriu, predominant comprehensive ca abordare curriculară (TC identic pentru toate filierele, profilurile și specializările), incluzând însă și elemente de (pre)specializare pentru susținerea orientării școlare și profesionale (secvența de CD). Din acest motiv, în clasele a IX-a și a X-a sunt propuse conținuturi din domeniile fundamentale (unele studiate în clasele de gimnaziu, cum ar fi de exemplu la Fizică) diversificând și completând oferta educațională anterioară și accentuând orientarea spre aplicarea ideilor științifice în practică (continuarea „spiralei” din gimnaziu). Aceasta este o abordare justificată și rațională, deoarece conduce spre aplicațiile din tehnică și viața de zi cu zi cel mai frecvent întâlnite, temele de studiu sunt accesibile teoretic și experimental și sunt cunoscute elevilor din clasele anterioare (facilitează educația remedială/de performanță).

Practic pentru fiecare capitol propus sunt listate un număr mare de afirmații denumite „*competențe specifice*” și care, în cea mai mare parte, *vizează activități sau sarcini* de învățare și/sau obiective specifice conținuturilor propuse și foarte puține sunt efectiv competențe.

O serie de competențe specifice nu prezintă formulări clare, nu orientează suficient învățarea, deci nici procesul didactic (sunt exemple la toate disciplinele în materialele de analiză pe discipline și propuneri de formulare/reformulare a unor competențe specifice).

## **Biologie**

În general, conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului științific. Referitor la dozarea rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat se consideră că dozarea nu este rațională fiind inclusă o listă de lucrări practice obligatorii, practic foarte greu/imposibil de realizat în orele alocate biologiei săptămânal.

Referitor la selectarea conținuturilor în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei, se apreciază că acestea sunt accesibile, dar se fac observații prin corelarea cu alte discipline din aria curriculară. Astfel, conținuturile sunt accesibile înțelegerii elevilor, însă există decalaje în cadrul ariei curriculare și, ca urmare, biologul avansează cu noțiuni de chimie pentru facilitarea înțelegerii, cum ar fi: *etapele mecanismului fotosintezei, ochiul structura și rol etc.*

Conținuturile sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor.

## **Fizică**

În primul rând trebuie clarificată semnificația conceptului „competență specifică”.

Se propune practic reformularea tuturor competențelor specifice – în conformitate cu competențele-cheie urmărite și conținuturile propuse. Sunt necesare restrângeri de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. În general, numărul competențelor specifice este supradimensionat (de ex. sunt 46 la clasa a IX-a, 33 la clasa a X-a). Doar la clasa a XII-a se consideră numărul de competențe specifice ca fiind convingător pentru dezvoltarea unui studiu rațional, într-un raport firesc în relația cu competențele generale.

Afirmațiile trecute în programă sub denumirea de „competențe specifice” însă trebuie considerate în majoritatea lor ca sarcini/activități de învățare sau obiective asociate conținuturilor propuse și nu competențe. Din această perspectivă, pot fi considerate acceptabile și susțin în cea mai mare parte conținuturile propuse, acestea fiind la rândul lor alese în mod corespunzător în continuitatea claselor IX-XII/XIII pentru formarea absolventului de liceu. La clasa a XII-a, formarea trăsăturii „gândire creativă” este probată prin: „Metode și tehnici utilizate în investigația științifică experimentală și teoretică aplicată în Fizică”, Rezolvarea de probleme în scopul stabilirii unor corelații relevante, precum și prin „Analiza calitativă a funcționării instrumentelor cu coarde și a instrumentelor de suflat”, „Aplicarea unor măsuri de protecție a propriei persoane și a mediului, având în vedere posibilele efecte ale sunetelor”.

Dezvoltarea competențelor a învăța să înveți, spirit de inițiativă și antreprenorial, competențelor digitale, a celor sociale și civice ca obiectiv al programei, este realizată mai ales la nivel declarativ, sugestiile acționale nefiind clar precizate.

În contextul conținuturilor propuse (analizate în continuitate pentru toți cei patru ani de liceu) și la numărul actual de ore de Fizică pe săptămână, rezultă că este posibilă formarea și dezvoltarea la toți elevii a competențelor-cheie propuse de programele de Fizică de liceu.

Modelul didactic al disciplinei, care a stat la baza proiectării curriculare gimnaziu – liceu, determină în mod implicit o articulare coerentă a competențele specifice pe verticală în bună măsură, în succesiunea anilor de studiu al acestei discipline. Au fost alese, din

fiecare capitol tradițional al fizicii, acele teme care corespund nivelului de dezvoltare a elevului. De asemenea, dificultatea cerințelor a fost gradată, în creștere cu vârsta și capacitățile elevilor.

Conținuturile specifice fizicii prezintă un potențial formativ foarte important pentru formarea de competențe-cheie, permit realizarea a numeroase corelații interdisciplinare, transdisciplinare.

Suștinând în continuare propunerea de revizuire integrală a afirmațiilor trecute sub denumirea de competențe specifice în programă, considerând strict sensul de sarcini/activități de învățare care rezultă din aceste afirmații, se poate aprecia existența unei corelații acceptabile cu conținuturile propuse – în sensul în care realizarea acestor sarcini/activități permite în majoritatea cazurilor parcurgerea relativ coerentă și în succesiune logică a acestor conținuturi. Chiar și în aceste condiții însă, calitatea redusă a unora dintre aceste afirmații, dezechilibrul evident la nivelul proceselor cognitive implicate și la nivelul numărului de afirmații pentru fiecare conținut etc. sunt argumente suplimentare în sprijinul propunerii de reelaborare a tuturor competențelor specifice.

Competențele-cheie 1, 3 și 4 au trimeri spre matematică, în rest foarte puține dintre afirmațiile trecute ca și competențe specifice promovează abordări inter, pluri și transdisciplinare; la nivelul conținuturilor: o temă cu un pronunțat caracter interdisciplinar (ochiul); matematică: trimeri relativ frecvente intra-disciplinare și spre aplicații în tehnică (instrumente optice, frecarea la alunecare, echilibrul corpurilor etc.).

Se constată prezența explicită și implicită a matematicii pentru parcurgerea tuturor conținuturilor și formarea-dezvoltarea tuturor competențelor propuse. Există relații intradisciplinare puternice, precum și trimeri spre aplicații în practică și în tehnică a cunoștințelor prezentate. Capitolul de optică permite abordări interdisciplinare mai ample (ochiul, instrumente optice) și se prezintă exemple de corelații interdisciplinare la clasele a X-a și a XII-a.

Pentru planul de învățământ actual (2 ore TC + 1 oră CD la teoretic, real), informația propusă de programa școlară este rațională și se poate parcurge relativ fără dificultate – inclusiv în privința realizării experimentelor obligatorii stabilite de programă. Sub rezerva reformulării competențelor specifice, conținuturile actuale pot fi păstrate.

Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia (practic toată lista de conținuturi), sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor.

## Chimie

La rubrica conținuturi sunt specificate domeniile de conținut (*ex. clase de compuși organici, reacții ale compușilor organici - substituție, adiție, eliminare, transpoziție, compuși cu importanță biologică, noțiuni de biochimie*). Această formulare sugerează o decongestionare a programei, dar în realitate volumul de informații instrumentat în raport cu timpul didactic alocat este supradimensionat. Programa de Chimie de clasa a X-a nu este corelată cu programa de Chimie de clasa a XI-a, o parte din conținuturi sunt abordate atât în clasa a X-a (timpul alocat săptămânal permite doar o tratare simplistă a acestora), cât și în clasa a XI-a. Deci sunt necesare revizuirii ce țin de reducerea redundanței, respectiv a volumului de conținuturi în raport cu timpul didactic alocat, sau o redimensionare a timpului didactic în raport cu prevederile programei, cu conținuturile acesteia.

Sunt necesare revizuirii ce țin de coerența între unele competențele specifice și conținuturi, respectiv de cuantumul/volumul acestora în raport cu timpul alocat. Dacă pentru TC se dorește doar o alfabetizare în domeniul Chimiei organice, atunci este absolut necesară descongestionarea programei, renunțarea la o serie de conținuturi, chiar dacă acestea prezintă valoare formativă ridicată.

Pentru elevii de la liceele teoretice, clasele de științe, respectiv pentru cei de la specializări ale profilului tehnologic, pentru care chimia reprezintă parte integrantă a viitoarei profesii, pot fi abordate teme de proiect cu caracter integrator precum „Studiul compoziției unor alimente și rolul acestora în promovarea stării de sănătate”. O astfel de temă prezintă o valoare formativă deosebit de importantă, facilitează o foarte bună asimilare și aplicare în contexte noi a informațiilor teoretice, necesită realizarea unor documentări (utilizând ITC) și investigații de laborator, realizarea unor dezbateri, adoptarea unor decizii, toate acestea conduc la dezvoltarea competențelor cheie și a unor competențe profesionale utile viitoarei cariere.

La clasa a XII-a, cantitatea de informații este foarte mare în comparație cu numărul de ore (având în vedere și orele de laborator). La clasa a X-a, conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia în măsură medie, deoarece capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor este depășită prin volumul de informații și de complexitatea acestora.

Formarea cu succes a competențelor specifice fiecărui elev de clasa a XI-a depinde în foarte mare măsură de asimilarea cunoștințelor prevăzute în programa de clasa a X-a. În practica la catedră, am constatat (prin observațiile realizate în propria activitate de predare, dar și prin observațiile realizate în cadrul asistențelor la lecții efectuate ca profesor metodist, pe schimburile de practici realizate în cadrul cercurilor metodice) că elevii care nu reușesc (și proporția acestora depășește deseori 50%) să-și dezvolte cunoștințe temeinice specifice programei la clasa a X-a, întâmpină reale dificultăți la clasa a XI-a, dacă operează cu aceste conținuturi la niveluri cognitive scăzute și medii.

La clasa a XII-a, programa de Chimie analizată descrie oferta educațională a disciplinei pentru un parcurs școlar determinat. Aplicarea programei are în vedere posibilitatea construirii unor parcursuri individuale de învățare, printr-o ofertă adaptată specificului școlii, interesului elevilor și al comunității, precum și promovarea unor strategii didactice active ce plasează elevul, în centrul procesului didactic.

Având în vedere că disciplina Chimie la filiera tehnologică (resurse, industrie alimentară etc.) reprezintă o disciplină ce stă la baza pregătirii profesionale, am urmărit corelarea Curriculumului specific Chimiei cu Curriculumul de specialitate clasa a XI-a, această corelare fiind deosebit de importantă pentru realizarea corelațiilor interdisciplinare.

În general, competențele specifice Chimiei se corelează cu competențele specifice unor discipline din aria curriculară Tehnologii (ex. Biochimie/Tehnician în industria alimentară; Controlul calității produselor agroalimentare/Tehnician analize produse alimentare; Analize fizico-chimice/Tehnician în chimie industrială, Tehnician chimist de laborator, Tehnician ecolog și protecția calității mediului) În cazul conținuturilor, nivelul de corelare este mai scăzut. Pentru realizarea unei mai bune corelări, propun să se elaboreze programele de chimie specifice pentru liceul tehnologic, iar din echipa de conceptori să facă parte și profesori din aria Tehnologii.

## Matematică

Conținuturile sunt reprezentative și relevante științific, cuprind informații tradiționale, cu putere de transfer și valoare formativă. În structurarea conținuturilor se remarcă sistematica domeniului și abordarea științifică a disciplinei, dar și tendința de comprimare a elementelor de conținut, în favoarea dezvoltării deprinderilor și atitudinilor pozitive pentru studiul Matematicii.

Astfel, față de programele anterioare, sunt eliminate anumite elemente de conținut considerate izolate, sau mai puțin relevante, cât și deprinderile de calcul asociate (algoritmi asociați). Există însă și cazuri de excepție. De exemplu, se constată că, la clasa a XII-a, Programa 3, elementele de conținut reflectă adecvat domeniului științific. Totuși, elementele de Analiză matematică din această programă, nu sunt necesare elevilor care vor urma, așa cum se presupune, studii de design, arhitectură sau arte frumoase. Este utilă regândirea elementelor de conținut, reluarea în altă formă a elementelor de geometrie sau geometrie descriptivă poate fi o soluție convenabilă pentru acești elevi.

Sistemul competențelor specifice poate fi analizat eficient prin raportare la harta de dezvoltare operațională a conceptelor care descrie prin competențele specifice subordonate fiecărei competențe generale comportamentele semnificative care se doresc a fi dezvoltate într-un an de studiu.

Realizarea hărții de dezvoltare operațională a conceptelor pentru întreg ciclul liceal poate justifica rațional suficiența sistemului de competențe specifice în acord cu competențele generale și finalitățile ciclului, timpul școlar alocat disciplinei și vârsta elevilor.

Sunt uneori necesare reformulări sau completări astfel încât, pentru fiecare conținut, fiecare competență generală să aibă o competență specifică corespunzătoare. Un exemplu în acest sens, la clasa a IX-a, pentru programa de 2 ore/săptămână, avem 3 teme, organizate în 9 module: 6 de algebră și 3 de geometrie, care au asociate fiecare câte un set de 6 competențe specifice (în total sunt 54). Asocierea CS - conținuturi pentru cele 9 module este de multe ori dificilă (avem un număr mare de conținuturi asociat unui singur set de competențele specifice, iar practica arată că, în cazul acestei disproporții, tendința este de a ignora unele competențe specifice și de focalizare pe conținuturi).

Pentru programele de clasa a IX-a și a X-a, ar fi de dorit o diferențiere a setului de competențe specifice de la un profil la altul, pentru a răspunde finalităților diferite ale fiecărui profil de formare (de exemplu, programa de 3 ore pentru profil Științele naturii și pentru filiera tehnologică sunt identice, iar cea pentru 4 ore este pentru profil matematică – informatică).

Încărcătura pe care în mod tradițional o capătă unele capitole (de exemplu la clasa a IX-a) *Mulțimi de numere, Funcții și ecuații și Geometrie* marchează negativ setul de competențe care sunt cu deschidere formativă, iar conținuturile se încarcă cu dominantă științifică a disciplinei.

### Recomandări

- *Clarificarea semnificației conceptului de competență specifică.*
- Trebuie clarificat la ce se referă termenul „specific”: este vorba de un nivel de cuprindere mai redus sub aspectul proceselor și acțiunilor (cognitive, motrice) față de competența generală (înțelegerea dată în toate programele de gimnaziu) sau este vorba de un ansamblu de cunoștințe, deprinderi-abilități și atitudini referitoare la un (specifice unui) anumit conținut științific. Se propune în primul rând clarificarea conceptului de



competență specifică: la ce se referă „specific” – la nivelul de generalitate sau la conținutul științific? În al doilea rând, inclusiv din perspectiva clarificării conceptuale, se propune practic reformularea tuturor competențelor specifice – în conformitate cu competențele-cheie urmărite și conținuturile propuse;

- Introducerea de competențe specifice care să vizeze *dezvoltarea comportamentelor cognitive complexe*;
- Revizuirea listelor de competențe specifice, prin reducere numerică la matematică, reformulare și o mai bună corelare pe orizontală a acestora (sunt furnizate exemple în sintezele detaliate ale analizelor și în materialele de analiză pe discipline ale experților);
- Pentru *corelarea pe verticală* se propune realizarea hărții de dezvoltare operațională a conceptelor pentru fiecare competență specifică pentru ciclurile de învățământ;
- Formularea corectă a competențelor specifice cu utilizarea unui singur verb (sunt furnizate exemple de formulări cu două verbe în analizele de la Chimie și Biologie).

## Sugestii metodologice

### *La nivelul învățământului gimnazial*

La gimnaziu, sugestiile metodologice generale sunt relativ modeste și nu includ, cu excepția Fizicii, două aspecte esențiale: utilizarea TIC și dezvoltarea și asigurarea unui mediu educațional incluziv (pentru ambele extreme ale spectrului – elevi cu performanțe reduse, respectiv elevi cu performanțe deosebite). Totuși, activitățile de învățare propuse sunt realiste, includ elemente de metodică și sugestii de evaluare și au o bună corelație cu conținuturile propuse de programă și cu competențele generale/specifice (în semnificația lor). La fizică, autorii programei au înlocuit exemplele de activități de învățare cu un tabel care asociază conținuturilor propuse sarcini de învățare. Din păcate, formulările propuse sunt foarte succinte și sprijinul efectiv oferit în activitatea didactică este redus. Fără a abandona ideea sarcinilor de învățare ca „activități complexe de învățare care vizează un anumit rezultat al învățării” în demersul formării competențelor-cheie, este totuși necesară o reevaluare a abordării (de ex. care este asocierea cu competențele specifice – după ce sunt revizuite și acestea) și mai ales a formulărilor utilizate.

Dezvoltarea competențelor *a învăța să înveți, spirit de inițiativă și antreprenoriat, competențelor digitale, a celor sociale și civice* ca obiective ale programelor, este realizată la nivel declarativ, sugestiile acționale nefiind precizate.

## Biologie

Sugestiile metodologice propun activități de învățare reprezentative pentru competențele specifice luate în considerare și susțin realizarea acestora. De exemplu, pentru competența specifică *Reprezentarea structurii și funcțiilor sistemelor biologice pe baza modelelor*, se menționează că se va insista pe trecerea de la utilizarea modelelor statice la cele dinamice, pe folosirea unor modele diferite pentru același proces sau fenomen, pe utilizarea modelelor decompozabile.

Exemple de activități de învățare, posibil asociate: *construirea și folosirea unor modele (materiale figurative și simbolice) pentru ilustrarea, clarificarea, argumentarea fenomenelor*

*și proceselor biologice.* La clasa a VII-a, numeroase experimente din cele propuse corelează Biologia (la nivel de noțiuni și metode comune) cu Fizica și Chimia, de exemplu: măsurarea unor parametri fiziologici ai organismului (puls, frecvența respiratorie și cardiacă, tensiunea arterială) în condiții de repaus și de efort; folosirea instrumentelor, a substanțelor și a aparaturii de laborator, potrivite contextului experimental.

Pe baza recomandărilor incluse, procesul de evaluare va îmbina formele tradiționale (orale, probe scrise, probe practice) cu cele complementare (proiectul, portofoliul, autoevaluarea, observarea sistematică a activității și comportamentului elevului). Se precizează modalități de evaluare și tipuri de itemi. Sugestiile metodologice, activitățile de învățare promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora. De asemenea, în programa școlară apar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare (inclusiv referitoare la TIC).

## **Fizică**

Sugestiile metodologice includ activități de învățare diverse în raport cu competențele generale și cele specifice.

Competențele specifice sunt doar parțial realizabile, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor: puțin probabil să se poată forma competențele 1.4, 1.5, 3.3, 4.2, 5.2 (cel puțin în formularea actuală).

Majoritatea activităților de învățare propuse sunt realiste și propun elemente de metodică, respectiv includ anumite aspecte privind evaluarea elevilor.

Problemele majore care trebuie rezolvate: includerea TIC în activitățile de învățare și dezvoltarea/asigurarea unui mediu incluziv (ambele extreme – elevi cu performanță redusă și/sau nevoi speciale în sensul legii, precum și elevi cu performanțe deosebite).

De apreciat prezența listei orientative a experimentelor – element care ar trebui păstrat în toate programele școlare de Fizică (eventual cu listă minimă de experimente obligatorii).

## **Chimie**

În sugestiile metodologice sunt precizate numeroase activități de învățare (lista cuprinde 32 de exemple). Deși activitățile de învățare sunt reprezentative pentru formarea competențelor specifice analizate, susțin realizarea acestora în măsură medie, deoarece nu sunt realizate corelări explicite ale acestor activități de învățare cu competențele generale și specifice și cu conținuturile. De asemenea, sunt incluse o serie de informații cu privire la utilizarea strategiilor didactice în predare-evaluare, dar nu și aspecte legate de utilizarea tehnologiilor informatice sau aspecte ce țin de formarea competenței digitale. Sugestiile prezentate au un preponderent caracter informativ și nu se oferă suficient sprijin profesorului. O serie de „valori și atitudini” și „sugestii metodologice” fac referire la implicarea individuală a elevilor: „disponibilitate de ameliorare a propriei performanțe; inițiativă personală; interes și curiozitate; spirit critic și autocritic”, „să propună noi idei pentru găsirea unei soluții”. Această abordare, caracterizată prin lipsa activităților de învățare prin cooperare, poate conduce la exarcerbarea competiției, determinând scăderea motivației și blochează învățarea.

Integrarea resurselor didactice în procesul de predare-învățare este vizată în mică măsură, cu toate că în programă sunt precizate competențe specifice care solicită integrarea resurselor didactice în procesul de predare-învățare (CS 2.1, 2.3, 4.4), iar aceste sunt expresia înțelegerii și utilizării tehnologiile în mod adecvat (vezi profilul de formare al absolventului). Nu se face niciun fel de referire la existența softurilor educaționale, la utilizarea sistemului Ael la utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare în facilitarea instruirii.

Realizarea de abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare este realizată doar la nivel declarativ în sugestiile metodologice: „se recomandă ca strategiile didactice utilizate în predarea disciplinei Chimie să pună accent pe abordări inter și transdisciplinare”, dar nu sunt specificate conținuturi la care se pot face astfel de corelări, astfel această abordare rămâne la latitudinea profesorului.

Fără a afecta libertatea profesorului în proiectarea activităților didactice, considerăm că este necesară o mai bună structurare a sugestiilor metodologice.

## Matematică

Spre deosebire de oricare altă programă, programa de Matematică a clasei a VI-a prezintă, la sugestiile metodologice, exemple de activități de învățare reprezentative, asociate fiecărei competențe specifice din fiecare competență generală, ceea ce oferă profesorului posibilitatea de a alege activitățile adecvate sau de a proiecta altele, cu aceeași structură. Aceste activități de învățare au un caracter neobligatoriu. În situația în care documentele curriculare nu oferă alte precizări privind proiectarea unui demers didactic recomandat pentru realizarea obiectivelor propuse, prezența în curriculumul școlar proiectat a activităților de învățare relevă caracterul exemplar al sugestiilor și orientativ al activităților de învățare pentru proiectarea demersului didactic.

Reprezentativă pentru învățarea activă este formarea capacității de explorare/investigare și rezolvare de probleme care este descrisă în curriculum prin obiectivele cadru 2 la învățământul primar și 3 și 4 la gimnaziu. Modalitatea prin care aceste capacități și comportamente se formează este legată de organizarea unor activități de învățare orientate spre formarea capacităților asociate rezolvării de probleme. Studiul internațional TIMSS arată că, în clasă, profesorii și învățătorii consideră că acordă o atenție mai mare *justificării răspunsurilor* față de ceea ce cred elevii lor. Din perspectiva evaluării curriculumului, aceste date sunt relevante pentru că traduc efecte ale implementării curriculumului; absența din programă a unor activități de învățare formulate *explicit*, în termeni care să indice necesitatea de a relaționa cunoștințele matematice cu situații cotidiene sau absența unor cerințe explicite de a explica și argumenta răspunsurile date poate induce schimbarea accentului de la învățarea explorativă și inductivă spre învățarea deductivă.

Dacă în curriculum sunt precizări legate de contextul în care se produce învățarea, programele includ activități de învățare care solicită argumentarea și explicarea modului de obținere a soluțiilor, descriu strategii de căutare a soluțiilor, de verificare a validității unor afirmații. Astfel, eficiența internă și aplicabilitatea curriculumului cresc, iar fezabilitatea se traduce prin accesibilizare și funcționalitatea informațiilor științifice.

Considerăm că se impun modificări ale textului curriculumului, în sensul introducerii unor activități de învățare care să accentueze și să susțină explicit învățarea formativă. Această constatare este susținută de exemplele de activități de învățare formulate în termeni de rezolvare de probleme, fără orientări legate de modul de organizare a învățării.

Activitățile de învățare au valoare funcțională, sunt explicit legate de competențele specifice, dar aspectele legate de strategia de învățare adecvată este lăsată la latitudinea profesorului.

Programa de la clasa V-a recomandă utilizarea cu preponderență a evaluării continue, formative și recunoașterea, la nivelul evaluării, a experiențelor de învățare și a competențelor dobândite în contexte nonformale sau informale, dar lipsesc sugestiile concrete privind utilizarea diferitelor forme. Modurile în care se realizează comunicarea rezultatelor elevilor vor fi diversificate și aprecierea performanței școlare va depinde de progresul înregistrat. În sugestiile metodologice sunt considerate deosebit de importante următoarele aspecte pe care profesorul le va lua în seama în planificări: organizarea unor activități variate de învățare pentru elevi, în echipă și/sau individual și construirea unor secvențe de învățare care să permită activități de explorare/investigare la nivelul noțiunilor de bază studiate. Aceste aspecte, deși nu sunt reluate la nivelul activităților, promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare.

Promovarea învățării active este un element fundamental al actualei paradigme curriculare. Din analiza ansamblului de activități de învățare asociat fiecărei competențe specifice se remarcă preocuparea pentru consecvența formulării acestora în termeni comportamentali. Seturile de activități de învățare recomandate prin curriculum descriu astfel modul de abordare a conținutului din perspectiva formativă și pun accentele metodologice necesare pentru ca acțiunea didactică să fie proactivă și încărcată de plusvaloare formativă.

Cele mai multe dintre activitățile de învățare sunt formulate în termeni care solicită proiectarea unui demers didactic centrat pe învățare activă, promovează, la nivel proiectiv, metode moderne de abordare investigativă a învățării și orientează demersul didactic spre alegerea strategiilor de învățare inductivă. Exemplele de activități de învățare sunt accesibile, fiind formulate în termeni de acțiuni ale elevilor.

La sugestiile de integrare a resurselor didactice sunt prezentate exemple la clasa a VI-a CS 7.2 Utilizarea instrumentelor geometrice (riglă, echer, raportor, compas) pentru a desena figuri geometrice plane descrise în contexte matematice date.

Activitățile de învățare din programele de gimnaziu nu precizează explicit necesitatea verificării corectitudinii unor calcule cu ajutorul calculatorului. Toate modalitățile de verificare a calculelor prevăd numai metode matematice, ceea ce îl îndepărtează pe elev de realitatea cotidiană. Prin curriculumul proiectat, operarea pe calculator nu este recomandată ca fiind o alternativă pentru verificarea corectitudinii unor calcule sau a unor estimări.

Singurele resurse prevăzute în programa clasei a VI-a sunt instrumentele geometrice și nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice (altele decât instrumentele geometrice) în procesul de predare-învățare și nici cele referitoare la TIC. În mod „tradițional”, învățarea matematicii în clasele gimnaziale nu prevede utilizarea calculatorului în verificarea calculelor sau pentru aproximări, iar evaluările naționale prevăd explicit restricția de a utiliza calculatorul pentru a efectua calcule, în disonanță cu testările internaționale (de exemplu, TIMSS).

Se semnalează și la clasa a VII-a lipsa elementelor TIC din sugestiile metodologice și se apreciază că apar câteva indicații relativ generale.

## **Biologie**

Activitățile de învățare sunt reprezentative pentru competențele specifice luate în considerare și susțin, în general, realizarea acestora în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor. Numai în mică măsură activitățile de învățare au valoare funcțională. Aspectele concrete privind activitățile de învățare, strategii, TIC, evaluare nu sunt corelate cu competențele generale sau competențele specifice și nici cu conținuturile. Sugestiile metodologice, activitățile de învățare promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora – se exemplifică în analizele programelor.

Lipsește sugestiile metodologice privind activitățile de învățare care facilitează sprijinirea profesorului pentru organizarea acestora.

Programa cuprinde referiri la activități didactice care implică utilizarea resurselor didactice, dar lipsesc sugestiile concrete de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare (inclusiv referitoare la TIC).

## **Fizică**

Excelente secțiunile „Dezvoltarea unui mediu educațional incluziv – orientări metodologice” și „Utilizarea TIC – orientări metodologice”; mediocra secvența „Conținuturi și sarcini de învățare” și excelentă inițiativa și de bună calitate la realizarea secvenței „Indicatori de performanță”. Aceste secțiuni ar trebui să se constituie ca „exemple de bună practică” pentru toate programele școlare. Trebuie evaluat dacă substituirea exemplurilor de activități de învățare cu sarcini de învățare este oportună/necesară (oricum sarcinile de învățare stabilite trebuie reconsiderate/reformulate etc.).

Singura secțiune discutabilă sub aspectul sprijinului oferit profesorului este „Conținuturi și sarcini de învățare”. În sine ideea este valoroasă și este explicată suficient de clar în nota de prezentare, dar formularea efectivă a sarcinilor de învățare, lipsa exemplurilor de activități de învățare, precum și calitatea redusă a competențelor specifice propuse în corpul principal al programei fac punerea în practică a acestei idei deficitară.

În ansamblu, programa are trimiteri susținute spre utilizarea resurselor didactice de toate tipurile și practic la nivelul tuturor temelor propuse (prin conținuturi și/sau prin afirmațiile trecute ca fiind competențe specifice). Excelentă ideea listei experimentelor obligatorii, precum și a explicațiilor detaliate privind avantajele și utilitatea TIC în procesul de predare (inclusiv prin referințe la alte competențe transversale din domeniile de competențe-cheie).

Integrarea resurselor didactice în procesul de predare-învățare este vizată în programă într-o măsură corespunzătoare scopurilor propuse, fiind precizate competențe specifice care solicită integrarea resurselor didactice în procesul de predare-învățare.

Prin prezența unei liste cu experimente minime necesare pentru înțelegerea fenomenelor descrise se face o trimitere suplimentară spre utilizarea unui tip de resurse didactice. Efectuarea de investigații pentru evidențierea unor caracteristici, proprietăți, relații), reprezintă expresia înțelegerii și utilizării, în mod adecvat, a tehnologiilor specifice.

Folosirea Internetului și a altor mijloace de informare în evaluarea consecințelor fenomenelor fizice abordate asupra propriei persoane și asupra mediului nu este explicit indicată.

Nu se face niciun fel de referire la existența softurilor educaționale, la utilizarea sistemului Ael, la utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare în facilitarea instruirii. Activitățile de învățare nu includ aspecte legate de utilizarea tehnologiilor informatice sau aspecte ce țin de formarea competenței digitale. Rapoartele de analiză fac trimiteri concrete la utilizarea TIC (de exemplu, Modelarea unor fenomene fizice și a funcționării unor aparate, Realizarea de experimente virtuale, Prelucrarea datelor experimentale).

## **Chimie**

În sugestiile metodologice prezentate în programă sunt precizate informații valoroase, menite să asigure caracterul funcțional al programei: filosofia învățării active, algoritmul proiectării didactice, numeroase exemple de activități de învățare, valori și atitudini, repere privind evaluarea formativă. Deși sugestiile metodologice conțin corelări între competențele generale - valori și atitudini, competențele specifice - activități de învățare, acestea nu includ aspecte legate de utilizarea tehnologiilor informatice sau aspecte ce țin de formarea competenței digitale cu unele excepții.

Sugestiile metodologice includ activități de învățare care promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare, dar nu oferă suficient sprijin profesorului pentru organizarea acestora. Nu se pot identifica clar corelările între CG/CS, conținuturi și strategiile de învățare prezentate.

Sunt prezentate valențele formative ale proiectului, ca metodă de învățare-evaluare. Chiar dacă în programa se sugerează activități de învățare prin cooperare, nu se menționează interesul pe care trebuie să-l manifeste profesorii pentru evaluarea comportamentului de grup al fiecăruia dintre elevi.

Integrarea resurselor didactice în procesul de predare-învățare este vizată în programă în foarte mică măsură, deși în programă sunt precizate competențe specifice care solicită integrarea resurselor didactice în procesul de predare-învățare. Nu se face niciun fel de referire la existența softurilor educaționale, la utilizarea sistemului Ael, la utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare în facilitarea instruirii.

## **Matematică**

Activitățile de învățare din sugestiile metodologice nu au, în general, valoare funcțională întrucât pot fi dificil legate de competențele specifice, dar aspectele legate de strategia de învățare adecvată este lăsată la latitudinea profesorului (deși, implicit, prin modul de formulare, activitatea de învățare face trimitere la strategii de învățare prin colaborare sau la integrarea activităților practice în lecție). Nu sunt suficiente sugestiile referitoare la evaluare și la valorizarea TIC în învățare. Prin conținut, sugestiile lasă la latitudinea profesorului adaptarea la specificul competențelor și a conținuturilor pentru fiecare tip de programă.

Promovarea învățării active este un element fundamental al actualei paradigme curriculare. Seturile de activități de învățare recomandate prin curriculum descriu, la modul general, modul de abordare a conținutului din perspectiva formativă și lasă la latitudinea profesorului accentele metodologice necesare pentru ca acțiunea didactică să fie proactivă și încărcată de plusvaloare formativă. În mod „tradițional” învățarea matematicii în clasele liceal nu prevede utilizarea calculatorului în verificarea calculelor, nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice și nici referitoare la TIC .

## Concluzii:

### Biologie

Este nevoie de noi programe care să vizeze dezvoltarea calitativă a competențelor de la un ciclu curricular la altul.

Competențele trebuie reformulate pentru a exprima clar comportamentele vizate, mai ales în privința dezvoltării unor comportamentelor cognitive complexe (sinteză și evaluare).

Programa cuprinde referiri la activități didactice care implică utilizarea resurselor didactice, dar lipsesc sugestiile concrete de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare (inclusiv referitoare la TIC).

### Chimie

Diferențierea competențelor generale pentru gimnaziu și pentru liceu, astfel ca să reflecte legăturile cu profilurile de formare specifice etapelor de școlaritate.

La unele clase (ex. a XI-a C2) este necesară revizuirea competențelor generale și specifice, deoarece acestea nu sunt explicite, reprezintă formulări prea generale ce nu vizează formarea competențelor precizate în nota de prezentare *„competențe esențiale pentru reușita personală și socioprofesională: comunicare, gândire critică, prelucrarea și utilizarea contextuală a unor informații complexe, formarea disponibilității de a-și asuma responsabilități și roluri diverse, în scopul orientării adecvate în carieră într-o societate dinamică, precum și asigurarea condițiilor favorabile manifestării morale autonome și responsabile din punct de vedere civic”*.

Pentru a susține realizarea profilului de formare al absolventului pot fi îmbunătățite unele aspecte care țin de conținutul competențelor:

- capacitatea de adaptare și a gândirii critice;
- construirea unei vieții de calitate;
- dezvoltarea competenței de comunicare dincolo de domeniul disciplinar.

O serie de idei bune din sugestiile metodologice trebuie să se regăsească mai concret în exemplele și explicitările acestei componente, pentru a ajuta profesorii să reflecteze la proiectarea și realizarea activităților didactice.

### Fizică

Conținuturile incluse în programe reflectă într-o măsură mare specificul domeniului științific și accentuează orientarea spre aplicarea ideilor științifice în practică și spre o structurare mai mare a cunoștințelor, corespunzător stadiului dezvoltării specifice vârstei.

Dezvoltarea competențelor *a învăța să înveți, spirit de inițiativă și antreprenorial, competențelor digitale, a celor sociale și civice* ca obiectiv al programei, este realizată mai ales la nivel declarativ, sugestiile acționale nefiind clar precizate.

În privința sugestiilor metodologice, singura secțiune discutabilă sub aspectul sprijinului oferit profesorului este „conținuturi și sarcini de învățare”. În sine ideea este valoroasă, dar formularea efectivă a sarcinilor de învățare, lipsa exemplelor de activități de învățare, precum și calitatea redusă a competențelor specifice propuse în corpul principal al programei fac ca punerea în practică a acestei idei să fie deficitară.

La *Științe* se constată o inadecvare a programei de clasa a XI a prin temele complexe de fizică propuse, fără corelare cu achizițiile anterioare și cu interesele elevilor.

## **Matematică**

Numărul mare de competențe specifice din programele de matematică pentru liceu este dificil de gestionat din punct de vedere didactic.

Prin raportare la profilul de formare, competențele generale numesc achizițiile considerate a fi semnificative.

În actualul curriculum nu sunt dezvoltări semnificative ale competențelor generale între clasele V-VIII și liceu.

Posibilitatea de a dezvolta și forma competențe transdisciplinare, generarea de modele disciplinare compatibile conceptual, care pot corecta lipsa coerenței orizontale între programele diferitelor discipline din aceeași arie curriculară sau din arii înrudite.

## **Informatică**

La clasele TIC a XI-a, a XII-a, a XIII-a de la profilul tehnologic, conținuturile nu reflectă adecvat specificul domeniului tehnologic. Sunt formulate ambiguu și dau naștere la interpretări care nu pot fi evaluate unitar în cadrul competențelor digitale la bacalaureat.

La SAM nu sunt specificate competențele generale, ci doar unitatea de competență „Utilizarea calculatorului și prelucrarea informației” din standardul de pregătire profesională pentru nivelul 3 de calificare profesională.

La clasa a X-a lipsesc competențele specifice privind utilizarea unui mediu de programare, precum și cele referitoare la implementarea algoritmilor reprezentați în pseudocod, într-un limbaj de programare, deși este prezentă competența generală *Implementarea algoritmilor într-un limbaj de programare*.

### **Recomandări generale**

- Sugestii privind utilizarea eficientă a resurselor didactice (aparatură și echipamente de laborator, modele, etc.) inclusiv a softurilor educaționale, utilizarea sistemului Ael și a altor tehnologii de informare și comunicare (biblioteci virtuale, enciclopedii); înregistrarea și prelucrarea datelor experimentale cu ajutorul calculatorului.
- Găsirea unei modalități de a puncta temele care pot fi abordate în mod integrat (eventual o listă de concepte, macroconcepte care să permită comunicarea mai ușoară între autorii programelor pe discipline).
- Realizarea de corelații gen tabel între competențele generale/competențele-cheie, competențele specifice, conținuturile asociate și exemplele de activități de învățare.

### **Recomandări specifice**

#### **Biologie**

Elaborarea de programe noi care să vizeze dezvoltarea calitativă și progresul competențelor de la un ciclu curricular la altul și corelarea între anii de studiu.



Elaborarea unei grile (matrici) de corelare competențe-cunoștințe, deprinderi, abilități - conținuturi-valori și atitudini.

Includerea unor competențe specifice care să vizeze dezvoltarea comportamentelor cognitive complexe.

În sprijinul formării competențelor specifice este utilă includerea, în sugestiile metodologice, a asocierii unor activități de învățare cu competențe specifice. De exemplu, competențelor specifice subsumate CG *Utilizarea și construirea de modele și algoritmi în scopul demonstrării principiilor lumii vii* îi pot fi asociate activități de învățare precum: *observații comparative asupra unor reprezentanți din cele 5 regnuri, asupra organelor, sistemelor de organe și asupra funcțiilor din lumea vie; observații pentru a identifica modificări structurale și funcționale ale organismelor produse de factorii de mediu; extragerea, inserarea și interpretarea informației din și în: tabele, scheme, grafice, diagrame, fragmente de text, albume tematice, internet, reviste etc.; construirea și folosirea unor modele (materiale figurative și simbolice) pentru ilustrarea, clarificarea, argumentarea fenomenelor și proceselor biologice; elaborarea unor algoritmi de rezolvare pentru diverse situații de învățare.*

Introducerea în sugestiile metodologice a unor exemple de aplicare a metodelor centrate pe elev, pe activizarea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor, pe transformarea elevului în coparticipant la propria instruire și educație. De asemenea, introducerea unor studii de caz extrase din viața reală, care să faciliteze utilizarea concepte biologice (exemplu: *modele de cariotip uman normal și patologic pentru argumentarea importanței practice a noțiunilor de genetică, influența luminii asupra intensității fotosintezei pentru argumentarea importanței îi procesului de fotosinteză pentru asigurarea condițiilor optime de viață a organismelor dintr-un acvariu*).

## Chimie

Este necesară o *diferențiere* între programele de chimie pentru liceul teoretic/profil real și cele pentru liceu tehnologic/resurse, industrie alimentară, liceu vocațional nu doar la nivelul conținuturilor, dar și la nivelul competențelor generale și specifice, respectiv la nivelul standardelor de evaluare urmărite.

Pentru o realizarea unei mai bune corelări programele de chimie specifice liceului tehnologic ar trebui elaborate în echipe din care să facă parte și profesori din aria Tehnologii.

Ar fi indicat ca *dezvoltările calitative* ale competențelor generale de la un ciclu de învățământ la altul să accentueze dezvoltarea capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare, accentuând dimensiunea transdisciplinară.

Pentru îmbunătățirea corelației competențe – conținuturi se propune realizarea unor *grile (matrici) de corelare între competențe* (c. cheie, c. profesionale) – cunoștințe deprinderi, abilități – conținuturi – valori și atitudini.

Având în vedere potențialul formativ dat de integrarea resurselor didactice, este de dorit ca programa școlară să conțină sugestii privind utilizarea eficientă a resurselor didactice (substanțe chimice, instrumente și echipamente de laborator, modele etc.) inclusiv a softurilor educaționale, utilizarea sistemului Ael și a altor tehnologii de informare și comunicare în procesul de predare-învățare.

În selecția conținuturilor sunt necesare revizuirii ce țin de cuantumul/volumul acestora în raport cu timpul didactic alocat sau o redimensionare a timpului didactic în raport cu prevederile programei (de exemplu, la clasa a XII-a, cantitatea de informații este foarte mare în comparație cu numărul de ore).

În *sugestiile metodologice* să se includă exemple care să ajute profesorii în realizarea de planificări calendaristice corelate cronologic cu unitățile de la alte discipline la care există teme asemănătoare, care sunt tratate din perspectiva disciplinei respective. În acest fel se poate realiza o abordare reală transdisciplinară – informațiile științifice identice care apar, vor fi abordate în același timp la toate disciplinele.

## Fizică

În primul rând trebuie *clarificată semnificația conceptului competență specifică*. Trebuie clarificat la ce se referă termenul „specific”: este vorba de un nivel de cuprindere mai redus sub aspectul proceselor și acțiunilor (cognitive, motrice) față de competența generală (înțelegerea dată în toate programele de gimnaziu) sau este vorba de un ansamblu de cunoștințe, deprinderi-abilități și atitudini referitoare la un (specifice unui) anumit conținut științific (înțelegerea regăsită în toate programele de nivel liceal).

Din perspectiva clarificării conceptuale, se propune practic reformularea tuturor competențelor specifice – în conformitate cu competențele-cheie urmărite și conținuturile propuse (de exemplu, *Investigația științifică experimentală și teoretică aplicată în Fizică* ar putea fi, mai ales ținând cont de faptul că programa se adresează elevilor din ciclul superior al liceului, urmărită mai intens. La acest nivel de vârstă, elevilor li s-ar putea forma mai convingător ideea investigației științifice).

Propuneri de noi competențe:

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

*Restructurarea învățământului obligatoriu* și modificarea preconizată a planurilor-cadru de învățământ va determina necesitatea reprojecării *Modelului curricular al disciplinei*, a finalităților pe cicluri de învățământ și pe arii curriculare, a conținuturilor pentru întreaga perioadă de școlarizare în care se studiază Fizica. Astfel, modelul curricular al disciplinei va trebui să cuprindă o repartizare rațională a conținuturilor pe ani de studiu în funcție de vârsta elevilor și structura învățământului, precum și în funcție de necesitățile dezvoltării competențelor-cheie.

Deoarece strategiile didactice utilizate în predarea tuturor științelor trebuie să pună accent pe și pe abordări inter și transdisciplinare, având în vedere că dezvoltarea competențelor cheie presupune realizarea de corelații interdisciplinare, dar mai ales la transdisciplinare, consider ca necesară realizarea unei *matrici de corelare* a conceptelor utilizate de diferite discipline pentru fiecare ciclu de învățământ.

Programa școlară ar trebui să conțină explicit:

- sugestii privind utilizarea eficientă a resurselor didactice (aparatură și echipamente de laborator, modele, etc.) inclusiv a softurilor educaționale, utilizarea sistemului Ael și a altor tehnologii de informare și comunicare (biblioteci virtuale, enciclopedii);
- înregistrarea și prelucrarea datelor experimentale cu ajutorul calculatorului.

Pentru o mai bună oportunitate în formarea de competențe cu exprimare experimentală, în condițiile menținerii conținuturilor specificate în prezenta programă este absolut necesită creșterea numărului de ore alocate studiului Fizicii cu o oră/săptămână la TC.

## Științe

Propuneri de competențe specifice:

1. Selectarea, organizarea și prezentarea informațiilor științifice specifice temelor de interes pentru elevi; 2. Utilizarea corectă și sistematică a terminologiei științifice adecvate; 3. Descrierea, explicarea și anticiparea unor fenomene din natură; 4. Prelucrarea de date și reprezentări în scopul formulării de judecăți evaluative; 5. Întocmirea unor comunicări (colaje, creații literare și plastice, pliante, afișe, postere) cu conținut științific; 6. Rezolvarea unor probleme de interes personal sau general prin valorificarea cunoașterii științifice; 7. Realizarea comunicării eficiente în funcție de context, în diverse echipe.

Înlocuirea temelor complexe cu aspecte din viața reală care să fie explicate sintetic și adecvat din punct de vedere științific și conținuturi care, prin nivelul științific rămân în sfera cunoștințelor teoretice de cultură generală, cum ar fi: *sisteme informaționale – cod genetic, sinteză proteică, reglaj genetic, manipularea materialului genetic – clonare, biotehnologii, ameliorare, proiectul genomului uman, moleculele vieții – apă, lipide, zaharuri, proteine, ADN, ARN, starea de sănătate și starea de boală – germeni, anticorpi, imunitate, antibiotice, prioni, comunicarea celulară – membrană celulară, receptori, hormoni, droguri, transplanturi, grefe, înlocuiri de organe.*

## Matematică

Elementele de conținut reflectă adecvat o parte a domeniului științific, dar unele domenii (de exemplu, elementele de analiză matematică, în mod special cele din programa clasei a XII-a, P3) nu le sunt necesare elevilor care vor viza specializări precum studii de design, arhitectură sau arte frumoase. Se propune regândirea elementelor de conținut; reluarea în altă formă a elementelor de geometrie sau geometrie descriptivă poate fi o soluție convenabilă pentru acești elevi.

Sistemul competențe specifice poate fi analizat eficient prin raportare la *hartă de dezvoltare operațională* a conceptelor și prin competențele specifice subordonate fiecărei competențe generale, ele descriu comportamentele semnificative care se doresc a fi dezvoltate într-un an de studiu.

Realizarea hărții de dezvoltare operațională a conceptelor pentru *întregul ciclu liceal* poate justifica rațional suficiența sistemului de competențe specifice, în acord cu competențele generale și finalitățile ciclului, timpul școlar alocat disciplinei și vârsta elevilor.

Ar fi de dorit o *diferențiere a setului de competențe specifice de la un profil la altul* pentru a răspunde finalităților diferite ale fiecărui profil de formare (programa de 2 ore este pentru profil uman și cea de 3 ore este pentru profil științele naturii și pentru filiera tehnologică).

Unele conținuturi sunt dificil de asociat cu competențele specifice, ceea ce susține nevoia de a *realiza matricea de asociere competențe specifice – conținuturi pentru fiecare temă/capitol*, luarea unor decizii argumentate privind modificarea ansamblului de competențe specifice sau eliminări/completări ale conținuturilor.

Existența unor *conținuturi diferite*, dar a unor *competențe comune* ridică probleme de ordin conceptual care ar fi necesar să fie clarificate la nivel de programă (sugestii metodologice). Cum se predă un același conținut pentru a dezvolta competențe specifice diferite? Care este nota didactică comună care generează aceeași competență din învățarea de conținuturi diferite?

*Accentuarea caracterului experiențial al geometriei* și mutarea accentului de la dezvoltarea riguroasă a raționamentelor geometrice spre activități de investigare și proiect ar modifica forma de prezentare a informațiilor și ar contribui la formarea de competențe exploratorii.

Temele ce se studiază în clasă sunt relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Din păcate, în practică se constată o accentuare a abordării matematice a tematicii, fără a accentua *elementele relevante pentru experiența de viață a elevilor*, datorită presiunii exercitate de factorul timp și datorită faptului că manualele nu oferă exemple relevante care să relaționeze temele studiate cu cotidianul.

*Modificarea structurii formale a programelor* astfel încât activitățile de învățare să se regăsească alături de competențe și conținuturi pentru a se mări impactul asupra activității didactice.

Considerăm că se impun *modificări ale textului programelor*, în sensul introducerii unor activități de învățare care să accentueze și să susțină explicit învățarea formativă. Această constatare este susținută de exemplele de activități de învățare, formulate în termeni de rezolvare de probleme, fără orientări legate de modul de organizare a învățării.

Propunem completarea programei cu elemente specifice evaluării, metode de evaluare, instrumente de evaluare pentru profesor etc.

Ar fi util ca sugestiile metodologice și exemplele de activități de învățare să facă referiri explicite la strategii de învățare prin cooperare și la alte forme de organizare a învățării pentru a asigura premisele învățării funcționale.

Fiecare ansamblu *competențe – conținuturi* să aibă asociat un set minimal de activități de învățare obligatorii care să orienteze învățarea spre componenta formativă, alături de alte exemple de activități de învățare și să prevadă explicit necesitatea de a organiza activități investigative și proiecte care pot constitui elemente ale portofoliului elevului la final de ciclu

## **Informatica**

Se sugerează introducerea unor *module de prelucrări multimedia* la clasele a XI-a, a XII-a, a XIII-a de la profilul tehnologic, utile elevilor de la acest profil. Este binevenită introducerea aplicației Access la una din aceste clase, datorită faptului că programa de clasa a X-a este deosebit de încărcată.

## **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

*Restructurarea învățământului obligatoriu* și modificarea preconizată a planurilor-cadru de învățământ va determina necesitatea re proiectării *modelului curricular al disciplinelor*, a finalităților pe cicluri de învățământ și pe arii curriculare, a conținuturilor pentru întreaga

perioadă de școlarizare. Astfel, modelul curricular al disciplinei va trebui să cuprindă o repartizare rațională a conținuturilor pe ani de studiu, în funcție de vârsta elevilor și structura învățământului, precum și în funcție de necesitățile dezvoltării competențelor. Reperetele privind modul în care se dorește completarea profilului de formare și armonizarea cu standardele educaționale europene ar trebui să se regăsească mai evident în notele de prezentare și în sugestiile metodologice.

*Competențele generale și cele specifice* necesită intervenții consistente pentru a contribui explicit la realizarea profilului de formare a absolventului de învățământ gimnazial și liceal; este necesară o opțiune în privința structurii acestui profil de formare având în vedere diversitatea care există la nivelul ariei. *Diferențierea setului de competențe specifice de la un profil la altul* este o temă care necesită coordonarea la nivelul ariei curriculare și este corelată cu profilul de formare.

*Sugestiile metodologice* trebuie să ofere repere în legătură cu modul în care elementele componente ale programei se integrează la nivel disciplinar, dar și la nivel de arie pentru a produce efectele așteptate (referiri explicite la strategii de învățare prin cooperare, la evaluare și la alte forme de organizare a învățării pentru a asigura premisele învățării funcționale).

## II. Manuale școlare

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate începând cu anul 1997, pentru gimnaziu și 2004, pentru liceu. Ca și la alte discipline de studiu, manualele școlare pentru gimnaziu au fost elaborate pe baza programelor școlare care nu mai sunt astăzi în vigoare ca atare, fiind supuse unor modificări succesive.

### *Manuale de gimnaziu*

Clasa	Disciplina	Editura	Anul editării
a V-a	Biologie	Teora	1997
a VI-a	Biologie	Humanitas Educațional	1998
a VII-a	Biologie	Teora	1999
a VIII-a	Biologie	All	2000
a VI-a	Fizică	Teora	1998
a VII-a	Chimie	All	1999
a VIII-a	Chimie	All	2000
a V-a	Matematică	Sigma	1997
a VI-a	Matematică	Radical	1998
a VII-a	Matematică	Radical	1999

### **Relația programă - manual**

La gimnaziu, manualele sunt concepute pe baza programelor apărute începând cu anul 1997 și sunt considerate în general bune, prin raportare la cerințele respectivelor programe. Între timp, programele au fost schimbate, iar conținuturile au fost fie redistribuite pe ani de studiu, fie omise sau considerate extinderi. În general, concepția curriculară a manualelor școlare este una coerentă, dar reflectă elementele specifice programelor școlare care au stat la

baza realizării lor, în anii 90. Doar în puține cazuri manualele comunică explicit obiectivele/competențele prevăzute în programele școlare. Este apreciat efortul autorilor de a include cât mai multe dintre activitățile de învățare.

### **Biologie, clasa a VIII-a**

*Manualul respectă programa școlară, dar o depășește pe alocuri, deoarece programa a mai suferit modificări de la apariția manualului. Ecosistemele sunt abordate sistematic, la nivelul de înțelegere al clasei a opta. Competențele din programă nu sunt comunicate explicit (programa după care a fost realizat manualul era construită pornind de la obiective) și nu există nici obiective explicit formulate. Există un număr optim de sarcini de lucru corespunzătoare obiectivelor/ competențelor, care asigură atingerea acestora.*

### **Chimie, clasa a VII-a**

*Manualul nu comunică explicit finalitățile prevăzute în curriculumul școlar valabil la data intrării manualului în sistem. Transmiterea cunoștințelor, atitudinilor și valorilor elevilor este realizată pe baza unui algoritm simplu care cuprinde etapele: prezentarea informațiilor științifice sub formă problematizată (mai întâi se prezintă întrebarea problemă, apoi sunt furnizate informațiile ce alcătuiesc răspunsul), teme aplicative (reține esențialul, analizează și rezolvă, observă și corectează, învață chimie prin jocuri didactice), extindere. Acest algoritm este respectat (în manieră flexibilă) pentru fiecare conținut, pe tot parcursul manualului, deci se poate afirma că manualul dezvoltă un proiect curricular coerent pentru acea perioadă.*

#### **Propuneri**

- Includerea competențelor în textul lecțiilor/capitolelor, cu indicarea unor modalități de autoevaluare/evaluare a nivelului de realizare.
- Este important pentru beneficiarii manualului (elevi și profesori) să înțeleagă elementele de bază ale concepției curriculare a autorilor, precum și care sunt obiectivele generale urmărite de manual, toate acestea putând fi precizate într-o prefață sau într-un capitol introductiv.
- Se recomandă completarea manualului cu o listă bibliografică adecvată conținuturilor studiate și vârstei elevilor, precum și cu trimiteri în text spre alte surse de documentare/informare (inclusiv internet).

#### **Aspecte specifice disciplinei**

Pentru toate obiecte de studiu incluse în aria curriculară sunt apreciate următoarele aspecte legate de conținutul propus de manuale: *varietatea modurilor în care se concretizează conținuturile, esențializarea și reprezentativitatea informațiilor adaptarea la nivelul vârstei, deschiderile interdisciplinare și valorificarea educației nonformale.* Rapoartele de evaluare penalizează lipsa sarcinilor de lucru diferențiate și a metodelor de învățare activă, acestea fiind asociate cu slaba motivație pentru învățare, dar și uniformitatea activităților de evaluare. Aceste absențe, raportate la standardele actuale privind calitatea manualelor sunt explicate prin faptul că, la momentul apariției manualelor pentru gimnaziu (sfârșitul anilor 90), nu se dădea o așa de mare importanță metodelor active, și nici metodelor complementare de evaluare (portofoliu, investigație, proiect, activități de autoevaluare diversificate), caracterului aplicativ al matematicii sau interdisciplinarității.

## **Biologie, clasa a VIII-a**

*Informațiile esențiale sunt perfect accesibile posibilităților vârstei, iar distribuția lor pe lecții, echilibrată. Pe de altă parte, în programă a mai fost introdus un capitol după elaborarea manualului. Există deschideri interdisciplinare, corelații posibile cu Geografia, Desenul, Fizica, Chimia, Educația tehnologică. Sunt promovate valori științifice și morale, nu neapărat culturale. Elevii capătă competențe de studiu al naturii și atitudine ecologică. Se pune accent pe educația ecologică, păstrarea și conservarea unui mediu sănătos. Există numeroase experimente, atât demonstrative, cât și exploratorii și un glosar cu termenii de specialitate explicați simplu și clar.*

## **Chimie, clasa a VIII-a**

*Conținuturile sunt organizate sistematic. Există un echilibru dintre sarcinile de lucru pe capitole... Succesiunea secvențelor componente ale unei lecții este gradată în ceea ce privește complexitatea, cantitatea, diversitatea. Secvențele științifice pornesc de la exemple și formulează în final concluziile... Există demonstrații și texte demonstrative, ca modalități de concretizare explicită a conținuturilor, dar acestea nu sunt totdeauna suficient de sugestive...Există formule și teoreme care sunt marcate și sunt însoțite de explicații demonstrative.*

## **Fizică, clasa a VI-a**

*Conținuturile sunt concretizate utilizând consecvent și echilibrat modalități specifice disciplinei și adecvate grupei de vârstă. Textele explicative sunt succinte și la obiect, în general bazate pe exemple concrete, experimente și întrebări exploratorii, fiind în mod constant însoțite de foarte multe elemente grafice bine gândite și de foarte bună calitate (fotografii, desene, diagrame, mai rar grafice). Există de asemenea în număr suficient întrebări de fixare, exerciții rezolvate și propuse, rezumate etc. – astfel încât parcurgerea efectivă a conținuturilor se realizează cu ușurință de către toți elevii, iar manualul poate fi utilizat în mod eficient la clasă. Sunt cuprinse la nivelul de corectitudine și rigurozitate necesar toate informațiile solicitate de conținuturile stabilite prin programa școlară, fiind posibilă parcurgerea integrală a acestora în condițiile planului de învățământ actual (2 ore pe săptămână). Lecțiile/temele sunt echilibrate sub aspectul cantității de informații, iar transmiterea informației nu este privită ca un scop în sine, ci ca o parte din formarea/dezvoltarea unor competențe. Există în mod evident o preocupare constantă și susținută pentru esențializarea informațiilor, iar conceptele/afirmațiile cele mai importante sunt marcate clar, consecvent și atractiv (formă și culori) pe tot parcursul manualului. În privința metodelor de cunoaștere utilizate (în condițiile disciplinei și grupei de vârstă), majoritatea temelor/lecțiilor sunt bazate pe observații și investigații teoretice/practice realizabile de elevi, continuate cu scurte dezvoltări teoretice și finalizate/însoțite cu/de trimiteri spre natură și aplicații tehnice. Sub aspect interdisciplinar, există o cuprindere limitată a matematicii în abordarea cantitativă a conținuturilor (ceea ce este foarte bine pentru vârsta elevilor și pentru primul an de studiu al fizicii), precum și anumite trimiteri spre alte discipline și spre aplicații tehnice. Din păcate, lipsesc trimiterile consecvente spre alte surse de documentare/informare, respectiv spre mass-media sau internet etc.*

## Matematică, clasa a VII-a

*Manualul este conceput pe baza programei aprobate în 1997, restructurată, iar conținuturile reanalizate și redistribuite pe ani de studiu, și a avut loc trecerea de la obiective de referință la competențe specifice. Abordarea programei fiind alta în prezent, este normal ca manualul să nu mai fie un instrument în totală concordanță cu aceasta.*

*Manualul conține prefață care prezintă structura acestuia și modul de folosire, precum și introduceri la fiecare nou capitol. Prefața este scurtă, dar concisă și prezintă grafic modul de structurare a fiecărei unități de învățare. Sumarul este la final și este detaliat. Îndrumările date în prefață pentru componentele unităților de învățare sunt clare.*

### Propuneri

Un accent mai mare pe corelațiile interdisciplinare, prezentate explicit și având corespondențe în viața cotidiană a elevilor.

Esențializarea informațiilor și reducerea formalismului matematic în manualele de Fizică pentru gimnaziu.

Găsirea unor formate care să pună în valoare specificul textului matematic (abundența de marcaje și elemente grafice care pot îngreuna înțelegerea mesajului scris)

Includerea unor trimiteri spre utilizarea TIC – în special pentru modelarea anumitor fenomene și pentru dezvoltarea competenței de comunicare.

Actualizarea informațiilor științifice, pentru toate domeniile vizate.

### Manualul ca instrument de învățare

În general, se consideră că următoarele caracteristici ale manualelor contribuie la funcția de principal instrument de învățare, mai ales în contextul învățării acasă: *sarcinile de învățare bine gradate, prezența elementelor esențiale necesare unei bune înțelegeri și fixări a conținuturilor științifice, evidențierea componentelor teoretice (prin font, culoare sau etichete specifice)*. Există și unele manuale care insistă mai ales pe zona informației și nu oferă suficient sprijin elevilor în procesul de învățare, devenind mai degrabă surse de informare și recapitulare/reproducere a cunoștințelor.

## Biologie, clasa a VIII-a

*Informațiile esențiale sunt perfect accesibile posibilităților vârstei, iar distribuția lor pe lecții este echilibrată. Există deschideri interdisciplinare, corelații cu Fizica și Chimia, cu desenul... Lecțiile stimulează învățarea activă, principalele metode vizate sunt observarea dirijată și experimentul de laborator. Exercițiile și aplicațiile au sarcini de lucru accesibile și contribuie la formarea competențelor.*

*Manualul este perfect adecvat vârstei, limbajul e clar, cu fraze adecvate, simple, sugestive. Sarcinile sunt clare, relevante. Schemele, desenele și imaginile sunt sugestive și clare, facilitând înțelegerea conținuturilor.*

## Chimie, clasa a VIII-a

*Tipurile de lecții favorizează învățarea, în sensul formării unui șablon intern de abordare și însușire a cunoștințelor. Sunt lecții de asimilare a cunoștințelor și lecții de laborator*



– toate respectă structura propusă inițial. Scrisul cu negru nu este lizibil, iar scrisul cu roșu în culoare complementară se amestecă vizual... Fotografiiile sunt supraexpuse (prea închise), nesugestive și nu sunt descifrate detaliile care ar putea transmite un mesaj științific... Reprezentări grafice - diagrame, grafice, schemele sunt prea mici și sunt dominate de pozele neclare și confuze. Limbajul științific și nonștiințific utilizat de autor este adecvat vârstei elevilor și nivelului lor de dezvoltare. Construcția frazelor (lungimea și topica lor) este adecvată nivelului de înțelegere. Unele sarcini de lucru nu sunt formulate clar, nu sunt relevante și nu acoperă suficient diversitatea situațiilor de învățare. Majoritatea imaginilor și elementelor grafice ilustrează experimente de laborator sau organizează grafic conținuturile științifice și astfel susțin activitatea de învățare. Concepția grafică stimulează curiozitatea elevilor într-o măsură medie.

### **Fizică, clasa a VI-a**

În general este un manual care pune accent pe activitatea centrată pe elev și pe învățarea în clasă. Practic fiecare temă/lecție este structurată și se dezvoltă în jurul unor activități de învățare accesibile, atractive și motivante centrate pe elev: mici observații experimentale sau experimente întregi, întrebări exploratorii cu diferite grade de dificultate, exerciții și alte tipuri de teme scurte de lucru etc. Atât sarcinile de învățare cuprinse în cadrul temelor/lecțiilor, cât și problemele propuse sunt/pot fi diferențiate pe diferite niveluri de dificultate. Exercițiile și problemele rezolvate și propuse pentru rezolvare în cadrul temelor/lecțiilor și la sfârșit de capitol sunt adecvate disciplinei și sunt accesibile și dezvoltă/susțin în mod echilibrat conținuturile predate. Există lecturi și unele trimiteri spre documentare/informare suplimentară pentru temele studiate, iar prin experimentele și prin temele și problemele propuse este, în general, încurajată comunicarea între elevi la nivel de echipe/grupuri, respectiv de la elev spre clasă/profesor. Pentru foarte multe dintre temele propuse, manualul îndeamnă elevii la investigații, analize, reflecție privind fenomenele studiate (prezența lor în viața de zi cu zi, efectul asupra propriei persoane și asupra mediului, ce tipuri de aplicații tehnice există etc.). Susține învățarea autonomă atât ca sursă de informare (corectitudine, rigurozitate, esențializare), cât și prin multitudinea de exerciții și probleme propuse. Manualul în întregime stimulează motivația pentru învățare prin modul de abordare, prin calitatea și relevanța imaginilor, prin limbaj etc.

### **Matematică, clasa a V-a**

Manualul conține o cantitate de informații suficientă, din care numai o parte se regăsește în programă. Forme de prezentare sunt diverse: de la texte (definiții sau explicații formulate de autori), la formule matematice, reprezentări grafice sau tabelare. Pentru înlesnirea învățării există modele de rezolvare pentru fiecare metodă și, deși rare, există scheme care structurează informația. La sfârșitul fiecărui capitol există câte două teste și exerciții recapitulative. La sfârșitul manualului există răspunsurile corecte ale problemelor propuse, indicații de rezolvare pentru problemele mai dificile și un mic dicționar matematic. Uneori, observațiile și explicațiile sunt precedate de întrebări exploratorii care au scop de a stârni interesul elevilor. Metodele de cunoaștere specifice domeniului sunt bine evidențiate în manual, subliniate în chenare sau cu font colorat. La nivelul sarcinilor de lucru, există câteva situații cu deschideri transdisciplinare.

## **Manuale de liceu**

Spre deosebire de gimnaziu, manualele de liceu au fost elaborate pe baza programelor școlare, apărute începând cu anul 2003. Vorbim despre o nouă generație de manuale (după aceea reprezentată de sfârșitului anilor 90), fapt vizibil la nivelul concepției curriculare și al corespondenței cu programele școlare. La o analiză de ansamblu, toate obiectele de studiu aparținând ariei curriculare au în comun plusuri și minusuri. Un aspect specific în raport cu gimnaziul este diferențierea pe profiluri, element care apare frecvent în rapoartele de analiză. De asemenea, o diversificare a tipurilor de lecții, mai ales prin prezența semnificativă a proiectelor, inclusiv la matematică. Un alt element comun este discuția frecventă, referitoare la raportul dintre activitățile individuale și cele de grup, absența sau prezența limitată a celor din urmă fiind considerată un punct negativ. Absența sugestiilor pentru organizarea de activități de învățare autonomă, dar și a metodelor complementare de evaluare, în mod deosebit autoevaluarea sunt contabilizate tot la minusuri. Nu în ultimul rând, sunt frecvente referirile la aspectele de tehnoredactare (*paragrafele cu scrise cu caractere foarte mici*), care afectează gradul de înțelegere al explicațiilor incluse.

Apreciind eforturile autorilor de a adecva programele la contextele educaționale în care se folosesc, analizele semnaleză și căutările acestor domenii de studiu în domeniul unor concepții didactice inovative. Cităm, *in extenso*, unul dintre comentarii (referitor la un manual de matematică): *În acest manual găsești tot ce vrei să găsești. Manualul este foarte bun văzut ca un curs științific, combinat cu un bun ghid metodologic pentru profesori, dar este mult prea încărcat pentru elevi și în multe amănunte depășește și nivelul elevilor de înțelegere.*

*Organizarea și conducerea învățării propuse de manual sunt foarte bune pentru un elev foarte bun și foarte conștiincios, care găsește în manual toate explicațiile de care are nevoie. Manualul este dificil pentru un elev obișnuit pentru că este prea dens.*

*Manualul este un foarte bun ghid științific și metodologic pentru profesori, mai ales pentru un profesor începător care nu are experiență și vrea să învețe tehnici de rezolvare și modalități de a se face înțeles de către elevi. Pentru elevi, manualul este dezarmant din momentul în care îl văd. El este folositor unui elev, care foarte conștiincios fiind, poate învăța singur noțiunile propuse de programa clasei a XI-a.*

Ca o concluzie preliminară, *remediarea deficiențelor* ar trebui să vizeze *eliminarea conceptelor care depășesc programele, diversificarea modalităților de prezentare a conținuturilor, evaluare diversificată, îmbunătățirea elementelor grafice, gradarea sarcinilor de învățare.*

## **Matematică**

### **Relația cu programa școlară**

Toate cele trei manuale analizate respectă prevederile programelor, la nivel de conținuturi; deseori se preiau exact titlurile. Par a fi mai puțin vizibile competențele specifice. Doar într-unul dintre cele trei manuale, aceste apar explicit, ca formulări și prin intermediul exercițiilor propuse spre rezolvare. Concepția curriculară unitară este asociată cu prezența noțiunilor din programă, lecțiile echilibrate și gradat prezentate, capitole finalizate cu exerciții, probleme recapitulative și teste de evaluare. De cele mai multe ori apar exerciții și probleme rezolvate, teste și exerciții structurate pe niveluri de dificultate (exersare, aprofundare, dezvoltare).

## Aspecte specifice disciplinei

În legătură cu manualele analizate, se consideră că informațiile furnizate sunt esențiale, reprezentative și destul de bine structurate. Conținuturile au deschideri interdisciplinare prin problemele propuse spre rezolvare. Uneori sunt incluse pasaje cu prezentarea matematicienilor care au dezvoltat noțiunile teoretice studiate, fapt considerat stimulat în raport cu motivația învățării și valorile promovate. Totuși, unele demersuri propuse necesită îmbunătățiri pentru a atinge țintele propuse: *manualul are o structură clară, bazată pe o abordare deductivă a învățării: prezentarea noțiunilor teoretice începând cu definiții, notații și continuând cu teoreme și consecințe, apoi 2–3 exerciții rezolvate și, în final, exerciții propuse spre rezolvare. Modul în care este dezvoltată fiecare temă are efecte formative reduse datorate deciziei autorilor de a opta pentru cantitatea și calitatea informațiilor, exemplelor și aplicațiilor și fără nicio preocupare pentru un demers explorativ – investigativ și nu este centrat pe dezvoltarea de competențe.*

## Manualul ca instrument de învățare

Sunt considerate *plusuri* acele aspecte care vizează:

- introducerea noțiunilor noi cu ajutorul problemelor practice;
- semnalarea, prin paragrafe denumite *Rețineți*, a noțiunilor teoretice care au importanță pentru învățările ulterioare;
- sarcinile de învățare care conțin elementele esențiale necesare unei bune înțelegeri și fixări a conținuturilor științifice;
- prezența schemelor și a desenelor clare, dispuse adecvat în pagină, în relație directă cu textul și, în mare parte, cu explicații;
- formulele și conceptele marcate grafic.

Sunt considerate *minusuri*:

- textele narrative și explicative de mici dimensiuni și regăsite doar la introducerea fiecărui capitol, fapt care *le micșorează valoarea în învățare și impactul*;
- informațiile prezentate într-o formă puțin esențializată și tributare abordării academice a conținuturilor;
- absența sugestiilor pentru organizarea de activități de învățare prin cooperare, fapt care limitează interactivitatea;
- absența abordărilor interdisciplinare;
- numărul redus de exerciții și grad scăzut de dificultate: *exercițiile de dezvoltare propuse sunt diverse, cu grad ridicat de dificultate, în mică măsură accesibile; se regăsesc în număr mic exerciții aplicative cu nivel scăzut sau mediu de dificultate (sub 20% din numărul de exerciții propuse de manual)*;
- testele în mică măsură concordante cu competențele specifice prevăzute în programa actuală: *testele evaluează capacitatea de opera cu informații și rezultate matematice, fără a susține componenta formativă a învățării.*

## Chimie

### Relația programă - manual

Manualele analizate dezvoltă proiecte curriculare coerente, chiar dacă nu comunică explicit finalitățile din curriculum școlar, contribuind la dezvoltarea competențelor prevăzute

în programă. Sunt apreciate manualele care excelează în organizarea conținuturilor, autorii realizând *o foarte bună sistematizare, ierarhizare, sintetizare a conținuturilor* și se exprimă rezerve în cazul aceloră în care transmiterea cunoștințelor se face *în manieră expozitivă, fără argumentarea necesității și utilității studiului, fără a utiliza strategii motivaționale și de creștere a interactivității.*

### **Aspecte specifice disciplinei**

Textele narative, explicative, exercițiile și problemele rezolvate, sarcinile de muncă independentă, conținutul activităților experimentale (mod de lucru, fișe) sunt marcate distinct și sistematic și reprezintă forma prin care autorii reorganizează cunoașterea transmisă elevilor. Ilustrațiile clare și dispuse în mod echilibrat, abordările interdisciplinare și trimiterile către realizarea de corelări interdisciplinare în cadrul sarcinilor de lucru independente, cresc valoarea conținuturilor prezentate. La fel și trimiterile către aspecte ale educației nonformale cum ar fi: educația pentru valorile culturale naționale și mondiale, educație civică, educația pentru sănătate și dezvoltare durabilă.

Este semnalată preocuparea pentru conceperea unor strategii inovative, în cazul unor teme integrate, dar acestea mai trebuie rafinate.

### **Manualul ca instrument de învățare**

Manualele cuprind numeroase activități de învățare și sarcini de lucru derivate din programă, sarcinile de învățare incluse în lecții sunt echilibrate sub raport cantitativ și calitativ, ca grad de complexitate și diversificare. Succesiunea secvențelor de învățare din cadrul unei lecții/unități de învățare este logică, învățarea se realizează gradual, de la simplu la complex, se pleacă de la elemente cunoscute și se introduc noțiunile noi. În unul dintre manuale, transmiterea cunoștințelor se face aplicând algoritmul gândirii critice: *evocare, realizarea sensului (prezentarea informațiilor științifice), practica dirijată (exerciții și probleme rezolvate), asigurarea performanței (aplicare cunoștințelor dobândite în contexte noi), evaluare cu ajutorul testelor.*

Asigurarea accesibilității conținuturilor este realizată cu ajutorul tabelelor, schemelor, organizatorilor grafici, modelărilor, experimentelor de laborator, a textelor demonstrative sau informative („Știați că!”, date ce țin de istoria chimiei, modele structurale). Este apreciată și introducerea noilor conținuturi, plecând de la date sau exemple care țin de viața cotidiană.

Toate aceste elemente favorizează învățarea și pot determina o creștere a motivației/interesului elevilor pentru studiu.

În privința evaluării sunt apreciate: diversitatea tematică și gradul diferit de dificultate al testelor, corectitudinea elaborării, prezența elementelor de autoverificare și a metodelor complementare.

## **Fizică**

### **Relația programă - manual**

Manualele analizate respectă, în ansamblu, programa. Totuși, se constată absența unor conținuturi sau prezența lor într-o altă logică decât cea specifică domeniului (exemplu, modele de studiu: oscilatorul armonic ideal este prezentat înaintea celui real)

Demersurile didactice propuse permit construirea situațiilor de învățare care să conducă la realizarea, progresivă a competențelor specifice cuprinse în programă.

### Aspecte specifice disciplinei

Conținuturile sunt prezentate sistematic, după modelul: elemente din viața practică/dezvoltări teoretice, definirea noțiunilor, abordări teoretice, aplicații urmate, în general, de probleme și/sau teme experimentale.

### Manualul ca instrument de învățare

Manualul conține activități de evaluare, dar acestea nu sunt concordante cu competențele generale și specifice prevăzute în programa actuală, ele au fost proiectate în conformitate cu programa valabilă în 1999. Aceste activități de evaluare, vizează în mare măsură învățarea de tip informativ, tradițional (reproducerea informațiilor) și evaluează, într-o mică măsură, învățarea de tip aplicativ, formativ, competențele formate. Nu sunt menționate explicit modalități complementare de evaluare (de exemplu, portofoliu, proiect, investigație, autoevaluare, alte forme). Deși nu se precizează explicit, elevul se poate autoevalua verificând corectitudinea rezolvărilor propuse prin consultarea „Răspunsuri la probleme” și calculând punctajul obținut utilizând baremul de notare indicat în cazul testelor recapitulative.

În concluzie, se accentuează nevoia rescrierii manualelor de Fizică având în vedere următoarele atingeri următoarelor scopuri:

- a dobândi un caracter mai interactiv;
- a se deschide mai mult surselor bibliografice moderne;
- a se adăuga elemente de prezentare pentru a crește gradul de independență în utilizare (introducere, prefață,...);
- respectarea întocmai a programei;
- creșterea posibilității colaborării și intercomunicării dintre elevi și dintre elevi și profesor.

## 3.5. ARIA CURRICULARĂ: OM ȘI SOCIETATE

### Introducere

Aria curriculară *Om și societate* include disciplinele Istorie, Geografie, Socioumane, Religie, reprezentând un grupaj de discipline școlare care au în comun anumite obiective, în conformitate cu finalitățile învățământului și în funcție de importanța și de conexiunile dintre domeniile care structurează personalitatea umană.

În forma lor actuală, programele școlare aplicate în gimnaziu pentru disciplinele de studiu din aria curriculară *Om și societate* au fost realizate în anul 2009, reprezentând o rescriere a componentei acționale a programelor anterioare, prin încercarea de extindere, la nivelul gimnaziului, a modelului de proiectare curriculară aplicat în liceu. Forma actuală a programelor școlare pentru gimnaziu a avut la bază programele școlare anterioare, care au funcționat în sistemul educațional începând cu anul școlar 1997, cu o serie de modificări punctuale de parcurs, precum descongestionarea conținuturilor.

Comparativ cu programele școlare din gimnaziu, programele școlare aplicate în liceu reprezintă o generație mai veche. Elaborarea programelor de liceu a fost urmarea modificării legislative la nivelul planurilor-cadru de învățământ din 2003, precum și a apariției unei concepții noi la nivel european referitoare la competențele-cheie, care definesc un profil al absolventului. De menționat noutatea abordării, în care accentul se deplasează de la perspective disciplinare la perspective transversale asupra competențelor.

Structura programelor școlare pentru învățământul gimnazial și pentru învățământul liceal include următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale; valori și atitudini; competențe specifice și conținuturi; sugestii metodologice.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul componentelor din structura programelor școlare.

Analizele întreprinse pe unele manuale școlare utilizate în gimnaziu și în liceu constituie studii de caz ale aplicării prevederilor programelor școlare la nivelul instrumentelor de lucru ale elevilor. Din această perspectivă, analiza realizată se concentrează pe relația dintre programa școlară și manual, aspecte specifice ale conținutului disciplinei, manualul ca instrument de lucru pentru elevi.

## **Istorie**

### **I. Programe școlare**

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Programele școlare pentru Istorie, aplicate în prezent în gimnaziu, au fost realizate în anul 2009. Aplicarea, în ultimii ani, a programelor școlare pentru Istorie a fost marcată de descongestionarea conținuturilor (realizată în anul 1999 și în anul 2008). Forma actuală a programelor școlare pentru Istorie, aprobată prin OM nr. 5097/09.09.2009, este o rescriere a componentei acționale a programelor anterioare, prin încercarea de extindere, la nivelul gimnaziului, a modelului de proiectare curriculară aplicat în liceu.

Structura programelor școlare conține următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi, sugestii metodologice.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul componentelor din structura programelor școlare.

### **Nota de prezentare**

Nota de prezentare este comună pentru programele de clasele a V-a – a VIII-a.

În Nota de prezentare se specifică faptul că programele școlare pentru Istorie de au fost elaborate din perspectiva trecerii de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective, elaborat și implementat în sistemul românesc de învățământ la mijlocul anilor '90, la modelul centrat pe competențe.

Dintre aspectele incluse în Nota de prezentare, pot fi, de asemenea, menționate:

- raportarea la competențele-cheie, recomandate de Parlamentul european și precizarea nivelurilor de valorizare în programele școlare, a cadrului european al competențelor-cheie;
- precizarea principiilor care stau la baza elaborării programelor școlare;
- evidențierea trăsăturilor disciplinei Istorie, în gimnaziu, în raport cu studiul inițiat în învățământul primar;
- precizarea și descrierea succintă a elementelor din structura programelor școlare.

### **Competențe generale**

Cele patru competențe generale sunt comune pentru toți anii de studiu din gimnaziu. Competențele generale reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Istorie (fiind acordat un scor maxim). Se urmăresc atât atitudini civice, cât și deprinderi științifice de abordare a Istoriei.

Din perspectiva analizei programei școlare pentru clasa a VIII-a, se consideră că este necesară o revizuire a sistemului de competențe generale în vederea unei mai bune formări a capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare a absolventului de învățământ obligatoriu, precum și a competențelor-cheie, în sensul prevăzut de Cadrul European. De exemplu, se face propunerea de înlocuire a enunțului competenței generale 3 (*Aplicarea principiilor și a metodelor adecvate în abordarea surselor istorice*), cu formularea *Dezvoltarea capacității de documentare/ investigare și utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare (TIC)*. Argumentarea propunerii are în vedere faptul că învățarea și evaluarea prin proiecte vizează dezvoltarea capacității de documentare și investigare, utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare (TIC), folosirea terminologiei științifice, demonstrarea capacității de a lucra în echipă, stabilirea de strategii proprii pentru rezolvarea de probleme; elaborarea unor modele de acțiune și de luare a deciziilor adecvate; formarea și utilizarea unor deprinderi de judecată critică, folosirea unor tehnici variate de argumentare.

Din perspectiva analizei programelor școlare pentru clasele a V-a – a VII-a, competențele generale susțin aproape în totalitate profilul de formare a absolventului de gimnaziu (fiind acordat un scor maxim pentru 3 dintre cele 4 programe școlare analizate). Din perspectiva analizei programei școlare pentru clasa a VIII-a, competențele generale vizează în mai mică măsură realizarea profilului de formare al absolventului de învățământ obligatoriu.

Competențele generale din gimnaziu au dezvoltări calitative în programele de liceu pentru clasele a IX-a – a X-a, prezentate de mai jos. Astfel, aspectele generale abordate rămân aceleași – dezvoltarea comunicării și a limbajului de specialitate, dezvoltarea deprinderilor și comportamentului civic, utilizarea surselor istorice, construcția de sine a persoanei – cu deplasări de accente, după cum urmează:

### ***Dezvoltarea calitativă a competențelor generale (gimnaziu - ciclul inferior al liceului)***

<b>Competențe generale Clasele a V-a - a VIII-a</b>	<b>Competențe generale Clasele a IX-a - a X-a</b>	<b>Accente</b>
1. Utilizarea eficientă a comunicării și a limbajului de specialitate. 2. Exersarea demersurilor și a acțiunilor civice democratice. 3. Aplicarea principiilor și a metodelor adecvate în abordarea surselor istorice. 4. Folosirea resurselor care susțin învățarea permanentă.	1. Utilizarea vocabularului și a informației în comunicarea orală sau scrisă. 2. Dezvoltarea comportamentului civic prin exersarea deprinderilor sociale. 3. Formarea imaginii pozitive despre sine și despre ceilalți 4. Sensibilizarea față de valorile estetice ale culturii. 5. Utilizarea surselor istorice a metodelor și tehnicilor adecvate istoriei pentru rezolvarea de probleme.	➤ <i>De la utilizarea eficientă a comunicării și a limbajului de specialitate în contexte specifice la utilizarea termenilor de specialitate și a informației în diferite forme și contexte de comunicare;</i> ➤ <i>De la exersarea acțiunilor civice la dezvoltarea comportamentului civic;</i> ➤ <i>De la aplicarea unor principii și metode de abordare a surselor istorice la utilizarea surselor istorice pentru rezolvarea de probleme;</i> ➤ <i>De la utilizarea resurselor care întemeiază învățarea permanentă la formarea imaginii despre sine și despre ceilalți și la prețuirea valorilor culturii.</i>

### **Propuneri**

- Revizuirea sistemului de competențe generale pentru formarea capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare a absolventului de învățământ obligatoriu precum și a competențelor-cheie (propunerea este formulată din perspectiva analizei programei școlare pentru clasa a VIII-a).

## Valori și atitudini

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Istoriei este comună pentru studiul disciplinei în clasele a V-a – a VIII-a.

Sunt promovate, prin studiul Istoriei în gimnaziu, următoarele valori, atitudini și comportamente:

- *Coerență și rigoare în gândire și acțiune.*
- *Gândire critică și flexibilă.*
- *Relaționarea pozitivă cu ceilalți.*
- *Respectarea drepturilor fundamentale ale omului.*
- *Dezvoltarea atitudinilor proactive în viața personală și cea socială.*
- *Antrenarea gândirii prospective prin înțelegerea rolului istoriei în viața prezentă și ca factor de predicție a schimbărilor.*
- *Rezolvarea pe cale nonviolentă a conflictelor.*
- *Acceptarea reprezentărilor multiple asupra istoriei, culturii, vieții sociale.*
- *Asumarea diversității etnice, sociale, religioase și culturale.*

## Competențe specifice și conținuturi

Competențele specifice și conținuturile sunt prezentate separat pentru fiecare an de studiu.

Pentru clasele a V-a – a VII-a, se consideră că, într-o mare măsură, competențele specifice asigură atingerea competențelor generale, nefiind necesară dezvoltarea sau restrângerea acestora. La clasa a VIII-a, se consideră că este necesară o revizuire a sistemului de competențe specifice în vederea unei mai bune formări a capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare a absolventului de învățământ obligatoriu, precum și a competențelor cheie în sensul prevăzut de Cadrul European. Tot pentru clasa a VIII-a se consideră că sunt necesare restrângeri de competențe specifice. De exemplu, competențele specifice 2.1. *Rezolvarea unor situații-problemă, prin utilizarea adecvată a surselor istorice referitoare la fapte din istoria românilor, desfășurate în Antichitate și în Evul Mediu* și 2.4. *Rezolvarea unor situații-problemă, prin utilizarea adecvată a surselor istorice referitoare la fapte din istoria românilor, desfășurate în Epoca Modernă și în secolul al XX-lea* vizează același comportament. Propunerea este de înlocuire a acestora cu următoarea formulare: *Rezolvarea unor situații-problemă, prin utilizarea adecvată a unor surse istorice diferite.*

Numărul competențelor specifice este, în general, rațional și asigură relația cu respectivele competențe generale. Tabelul de mai jos, prezintă, pe ani de studiu, numărul competențelor specifice derivate din cele patru competențe generale:

### *Situația, pe ani de studiu, a competențelor specifice derivate din competențele generale*

Clasa	Numărul competențelor specifice
a V-a	11
a VI-a	13
a VII-a	15
a VIII-a	18

Competențele specifice sunt articulate coerent la nivelul anilor de studiu (fiind acordat un scor maxim pentru 3 dintre cele 4 programe școlare analizate).



### **Exemple de articulare coerentă, pe orizontală, a competențelor specifice la nivelul anilor de studiu**

La clasa a V-a, competențele specifice:

3.3. *Localizarea în timp și în spațiu a faptelor istorice din Antichitate, pe baza surselor istorice;*

4.1. *Elaborarea de instrumente grafice folosind informații referitoare la timp și spațiu.*

La clasa a VI-a, competențele specifice:

3.5. *Descrierea unui fapt istoric de la sfârșitul Evului Mediu și din Epoca Modernă, utilizând informații selectate din surse istorice, cunoscute sau la prima vedere;*

3.6. *Compararea informațiilor din surse istorice referitoare la un aspect al civilizațiilor de la sfârșitul Evului Mediu și din Epoca Modernă, în vederea stabilirii unor asemănări și a unor deosebiri.*

La clasa a VII-a, competențele specifice:

2.2. *Rezolvarea în echipă a unor probleme/situații problemă, prin negocierea soluțiilor identificate;*

4.2. *Utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare pentru obținerea surselor necesare rezolvării unei situații-problemă.*

Din perspectiva coerenței pe verticală, cele mai multe competențe specifice se regăsesc în forme mai complexe în succesiunea anilor de studiu (fiind acordat un scor maxim pentru 3 dintre cele 4 programe școlare analizate). Eexemplu de dezvoltare a unei competențe specifice derivată din competența generală 3:

#### **Dezvoltări ale competențelor specifice (clasele a VI-a - a VIII-a)**

<b>Competențe specifice</b>		
<b>Clasa a VI-a</b>	<b>Clasa a VII-a</b>	<b>Clasa a VIII-a</b>
3.2. <i>Descrierea unui fapt istoric din Evul Mediu, utilizând informații din surse istorice, cunoscute sau la prima vedere.</i>	3.6 <i>Prezentarea unui fapt istoric referitor la secolul al XX-lea, utilizând informații selectate din surse istorice.</i>	3.8. <i>Analizarea unui fapt istoric din istoria românilor în Epoca Modernă și în secolul al XX-lea, pe baza surselor istorice.</i>

Între competențele generale și competențele specifice există o relație logică și coerentă (fiind acordat un scor maxim pentru 3 dintre cele 4 programe școlare analizate). Competențele specifice sunt în bună măsură relevante în raport cu sfera competențelor generale și decurg în mod logic din acestea din urmă.

Conținuturile sunt relevante pentru competențele specifice, între acestea fiind o relație logică (fiind acordat un scor maxim pentru 3 dintre cele 4 programe școlare analizate). În selecția conținuturilor se remarcă abordarea logică, științifică, specifică disciplinei, respectiv construcția progresivă a cunoașterii.

Conținuturile reflectă în mare măsură specificul domeniului istoric care fundamentează disciplina școlară (fiind acordat un scor maxim pentru 3 dintre cele 4 programe școlare analizate).

Aprecierea poate fi exemplificată, la clasa a VI-a, cu referire la *Cultura și societatea în Evul Mediu*, care include următoarele conținuturi:

- Literatura medievală
- Studiu de caz: \*Cântecul lui Roland
- Arhitectura medievală
- Studiu de caz: Descrierea unei biserici, catedrale, mănăstiri sau a unui castel medieval.

Încărcătura de informație este dozată rațional, în funcție de numărul de ore, mai ales pentru curriculumul nucleu extins (2 ore pe săptămână).

Conținuturile sunt selectate în funcție de vârsta și capacitatea de învățare a elevilor. Organizarea conținuturilor este cronologică și logică, trecându-se de la lucruri mai simple la lucruri mai complexe și ținându-se cont de capacitatea de învățare specifică elevilor (fiind acordat un scor maxim). Conținuturile sunt însoțite de termeni cheie.

Conținuturi - clasa a VI-a:

*Reforma religioasă și consecințele sale*

- Termeni istorici, concepte, probleme de atins:  
reformă religioasă, Contrareforma, reforma Bisericii Catolice și consecințele sale.
- Conținuturi:  
Reforma și Contrareforma  
Războiul de 30 de ani și consecințele sale.

Conținuturi - clasa a VII-a:

*Al Doilea Război Mondial*

- Termeni istorici, concepte, probleme de atins:  
Axa, Națiunile Unite, ultimatum, lagăr de muncă forțată, lagăr de exterminare, Holocaust, mișcare de rezistență, capitulare necondiționată;  
dimensiunile războiului (economică, politică, ideologică, militară).
- Conținuturi:  
Operațiuni militare și victoria Națiunilor Unite  
Studiu de caz: Mișcarea de rezistență antifascistă  
Sfârșitul războiului și Conferința de pace de la Paris (1947).

Conținuturile sunt relevante pentru existența cotidiană, mai ales prin explicarea unor concepte (de exemplu, la clasa a V-a, Definierea istoriei, Izvoarele istoriei, Omul și mediul), prin explicarea unor fenomene și procese (de exemplu la clasa a VI-a, Marile descoperiri geografice; la clasa a VII-a, Problemele lumii contemporane, Democrație și Totalitarism). Conținuturile sunt relevante pentru existența cotidiană întrucât temele de istorie studiate explică apariția și evoluția multor lucruri din contemporaneitate.

### **Propuneri**

- Revizuirea sistemului de competențe specifice, în succesiunea anilor de studiu, pentru formarea capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare a absolventului de învățământ obligatoriu, precum și a competențelor-cheie (propunerea este formulată din perspectiva analizei programei școlare pentru clasa a VIII-a).

## Sugestii metodologice

Din perspectiva analizării programelor școlare pentru clasele a V-a – a VII-a, se consideră că sugestiile metodologice și activitățile de învățare au valoare funcțională, dar nu sunt prea numeroase. Se promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare, dar ar putea fi mai multe exemple de activități și strategii de învățare.

Potrivit sugestiilor metodologice, din programele școlare pentru Istorie, *pentru clasa a V-a exemple de activități de învățare pot fi: exerciții de alcătuire a unor axe cronologice, enunțuri, scurte prezentări, pe baza informațiilor din surse istorice; citirea și comentarea izvoarelor istorice, în funcție de competența specifică; exerciții pentru recunoașterea termenilor istorici în surse diferite, realizarea unei mape care să cuprindă surse selectate în funcție de un criteriu dat; la clasa a VI-a sunt recomandate: exerciții de folosire a termenilor istorici în comunicarea orală sau scrisă, completarea unor enunțuri lacunare folosind termenii dintr-o listă dată; construirea de rebusuri pe o temă istorică, la clasa a VII-a: compararea informațiilor provenite din surse istorice diferite; dezbateră unor cazuri reale sau imaginare care implică stereotipii, iar la clasa a VIII-a: exerciții de lectură critică a diferitelor tipuri de surse istorice, utilizarea de surse de informare diferite pentru prezentarea unui fapt sau proces istoric, exerciții de folosire adecvată a terminologiei istorice etc.*

Sugestiile metodologice fac referire la atenția care trebuie acordată de profesor utilizării surselor istorice, gândirii critice ca factor-cheie în învățarea eficientă, utilizării investigației ca demers didactic care favorizează aplicarea, în mod creativ, a cunoștințelor dobândite, în situații noi și variate, proiectului ca activitate complexă de învățare care poate fi folosită și ca instrument de evaluare, atât formativă, cât și sumativă.

*Proiectul îi solicită pe elevi: să facă o cercetare (investigație); să realizeze proiectul propriu-zis (inclusiv un produs care urmează a fi prezentat: dosar tematic, ghid, expoziție etc.); să facă prezentarea publică a proiectului.*

Din perspectiva analizării programei școlare pentru clasa a VIII-a, se consideră că sugestiile metodologice nu includ aspecte legate de utilizarea tehnologiilor informatice sau aspecte ce țin de formarea competenței digitale.

Sugestiile metodologice ale programei invocă printre principii utilizarea unor strategii didactice care să pună accent pe: construcția progresivă a cunoașterii; flexibilitatea abordărilor și parcursul diferențiat; coerență și abordări inter și transdisciplinare. Deși sunt invocate principiile transdisciplinarității, nu sunt prea multe exemple de activități de învățare sau alte elemente concrete cu trimitere la aceste principii (fiind acordat un scor mediu pentru 3 dintre cele 4 programe școlare analizate).

## Propuneri

Creșterea valorii funcționale a sugestiilor metodologice incluse în programa școlară pentru clasa a VIII-a, prin:

- Realizarea unor corelări între competențele generale, competențele specifice, valori și atitudini, conținuturi și activități de învățare, strategii didactice.
- Realizarea de abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare prin specificarea conținuturilor la care se pot face astfel de corelări.

- Realizarea unor sugestii privind utilizarea eficientă a resurselor didactice, inclusiv a softurilor educaționale, utilizarea sistemului Ael și a altor tehnologii de informare și comunicare în procesul de predare-învățare.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Programele școlare pentru disciplina Istorie studiată în liceu au fost realizate în perioada 2004 – 2009, fiind aprobate prin ordinul ministrului educației, după cum urmează:

- Istorie, clasa a IX-a - OM nr. 3458/ 09.03.2004.
- Istorie, clasa a X-a - OM nr. 4598/31.08.2004;
- Istorie, clasa a XI-a - OM nr. 5099/09.09.2009;
- Istorie, clasa a XII-a - OM nr. 5099/09.09.2009.

Unele dintre aceste programe au trecut prin procese de revizuire. Comparativ cu programele școlare din gimnaziu, programele școlare aplicate în ciclul inferior al liceului reprezintă o generație mai veche.

Structura programelor școlare include următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi, sugestii metodologice.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul componentelor din structura programelor școlare.

#### **Nota de prezentare**

Nota de prezentare include elemente de specificitate referitoare la studierea Istoriei în liceu.

Pot fi evidențiate, în acest sens, următoarele:

- precizarea finalității studierii Istoriei în liceu;
- raportarea programelor de Istorie pentru ciclul inferior al liceului la modelul didactic al disciplinei, prezentat succint;
- prezentarea domeniilor de conținut vizate, în ciclul superior al liceului, de competențele generale și de competențele specifice;
- precizarea principiilor care au stat la baza elaborării programei școlare;
- precizarea și prezentarea succintă a elementelor din structura programei școlare.

*În construirea modelului didactic s-au avut în vedere:*

- contribuția istoriei la finalitățile sistemului de învățământ din România;
- contribuția istoriei la formarea competențelor-cheie europene;
- recomandările referitoare la studiul istoriei, cuprinse în documente elaborate la nivel european, în mod deosebit, Recomandarea nr. 15/2001 a Consiliului Europei cu privire la studiul istoriei în secolul XXI și Memorandumul pentru educația permanentă, elaborat de Uniunea Europeană;
- identificarea acelor competențe care pot fi evaluate în perioada finalizării învățământului obligatoriu;
- identificarea unui număr relevant de situații în care este cerută demonstrarea fiecărei competențe;
- selectarea unui anumit decupaj de conținut organizat în jurul unor domenii relevante pentru elev și reprezentative din perspectiva științei istorice și a cerințelor societății contemporane;

- *contribuția obiectelor de studiu din aria Om și societate la profilul de formare a absolventului învățământului obligatoriu, în mod deosebit la competențe care vizează: comunicarea, participarea la rezolvarea problemelor comunității, învățarea eficientă, educația permanentă.*

### **Competențe generale**

Competențele generale sunt diferite în ciclul inferior, respectiv în ciclul superior al liceului.

Competențele generale reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina de învățământ (fiind obținut scor maxim).

Competențele generale susțin aproape în totalitate realizarea profilului de formare a absolventului de liceu (fiind obținut scor maxim pentru 2 dintre programele analizate).

Competențele generale prezintă dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul (fiind obținut scor maxim pentru 2 dintre programele analizate).

### **Propuneri**

- Regândirea programelor școlare pentru clasele a XI-a, a XII-a;
- Revizuirea sistemului de competențe generale în succesiunea anilor de studiu pentru formarea capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare a absolventului, precum și a competențelor-cheie (propunere făcută din perspectiva analizării programelor școlare pentru clasele a IX-a, a XI-a).

### **Valori și atitudini**

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Istoriei include valori și atitudini comune pentru clasele a IX-a - a XI-a; sunt dezvoltate valori și atitudini noi pentru clasa a XII-a (*acceptarea reprezentărilor multiple asupra istoriei, culturii, vieții sociale, asumarea diversității etnice, sociale, religioase și culturale*).

### **Competențe specifice și conținuturi**

La clasele a IX-a și a XII-a, se consideră că este necesară dezvoltarea competențelor specifice, prin elaborarea altora, mai adecvate esenței competențelor generale. Din perspectiva analizării programei pentru clasa a XI-a se consideră că este necesară o revizuire a sistemului de competențe specifice în vederea unei mai bune formări a capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare al absolventului, precum și a competențelor-cheie în sensul prevăzut la nivel european. La clasa a X-a, se consideră că nu este necesară dezvoltarea competențelor specifice, care asigură într-o mare măsură atingerea competențelor generale.

Nu se consideră necesare restrângeri de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale.

Numărul competențelor specifice este rațional și asigură relația cu competențele generale. Tabelul de mai jos, prezintă, pe ani de studiu, numărul competențelor specifice derivate din cele patru competențe generale.

### **Situația, pe ani de studiu, a competențelor specifice derivate din competențele generale**

<b>Clasa</b>	<b>Numărul competențelor specifice</b>
a IX-a	20
a X-a	21
a XI-a	13
a XII-a	12

Competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu (fiind obținut scor maxim pentru 2 dintre programele analizate).

Exemple de articulare coerentă, pe orizontală, a competențelor specifice la nivelul anilor de studiu.

- La clasa a IX-a, competențele specifice:

3.3. *Localizarea în timp și în spațiu a faptelor istorice din Antichitate, pe baza surselor istorice;*

4.1. *Elaborarea de instrumente grafice folosind informații referitoare la timp și spațiu.*

- La clasa a XII-a, competențele specifice:

3.3. *Localizarea în timp și în spațiu a faptelor istorice din Antichitate, pe baza surselor istorice;*

4.1. *Elaborarea de instrumente grafice folosind informații referitoare la timp și spațiu.*

Cele mai multe competențe specifice se regăsesc în forme mai complexe în succesiunea anilor de studiu, articulându-se coerent, pe verticală (fiind obținut scor maxim pentru 3 dintre programele analizate).

Exemplu de dezvoltare a unei competențe specifice, derivată din competența generală 1:

#### ***Dezvoltări ale competențelor specifice (clasele a IX-a, a XI-a, XII-a)***

<b>Competențe specifice</b>		
<b>Clasa a IX-a</b>	<b>Clasa a XI-a</b>	<b>Clasa a XII-a</b>
1.3. Formularea de opinii și argumente referitoare la un subiect istoric.	1.3. Compararea unor opinii și argumente diferite referitoare la o temă de istorie.	1.1. Construirea unor explicații și argumente intra și multidisciplinare cu privire la evenimente și procese istorice.

Competențele specifice sunt relevante pentru cele generale, decurg logic din acestea (fiind obținut scor maxim pentru 2 dintre programele analizate).

De exemplu, la clasa a X-a, competența specifică 5.1 *Construirea de afirmații pe baza surselor și formularea de concluzii relative la sursele istorice* se află în relație logică și este relevantă pentru competența generală 5. *Utilizarea surselor istorice a metodelor și tehnicilor adecvate istoriei pentru rezolvarea de probleme.*

Conținuturile sunt relevante într-o măsură medie pentru competențele specifice (fiind obținut scor maxim pentru una dintre programele analizate). Conținuturile reflectă în mare măsură specificul domeniului istoric care fundamentează disciplina școlară (fiind obținut scor maxim pentru 3 dintre cele 4 programe analizate).

De exemplu, la clasa a IX-a, conținuturile se referă la teme din Antichitate, Evul Mediu și începuturile lumii moderne, fiind selectate subiecte importante pentru formarea unei pregătiri istorice esențiale cetățeanului Europei unite.

În general, conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor (fiind obținut scor maxim pentru 2 dintre cele 4 programe analizate). Din perspectiva analizării programei școlare pentru clasa a XI-a, conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor; conținuturile pot fi înțelese și însușite de către elevi în măsură medie, deoarece capacitatea de învățare specifică vârstei acestora este depășită prin volumul de informații ce trebuie asimilat de elevi, raportat la complexitatea informațiilor și la timpul didactic.

În ceea ce privește relevanța conținuturilor pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a elevilor este obținut un scor maxim pentru o programă și un scor mediu pentru 3 programe școlare.

Exemplificăm, mai jos, relevanța conținuturilor din programa școlară pentru clasa a X-a (apreciată cu scor maxim):

*Popoare și spații istorice*

- Lumea la cumpăna secolelor XIX-XX

Probleme de atins: diversitatea europeană, civilizațiile asiatice și africane și modernitatea, SUA.

### **Propuneri**

- Revizuirea sistemului de competențe specifice în succesiunea anilor de studiu pentru formarea capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare a absolventului, precum și a competențelor-cheie (propunere făcută din perspectiva analizării programelor școlare pentru clasele a IX-a, a XI-a).
- Reducerea, la clasa a IX-a, a redundanței unor informații prin studierea unor conținuturi mai puține, dar mai bine valorificate ca experiențe de viață.

### **Sugestii metodologice**

Sugestiile metodologice sunt reprezentative și susțin realizarea competențelor specifice (fiind obținut scor maxim pentru 3 dintre programele analizate). În sugestiile metodologice sunt precizate informații valoroase menite să asigure caracterul funcțional al programelor școlare: filosofia învățării active, algoritmul proiectării didactice, numeroase exemple de activități de învățare, utilizarea surselor istorice, repere privind gândirea critică, investigarea istorică, evaluarea formativă.

De asemenea, în programa pentru clasa a IX-a, în cadrul sugestiilor metodologice se precizează:

Studierea faptelor/proceselor istorice (politice, economice, culturale, ideologice, militare, precum și a imaginii societății în diferite perioade), a personalităților, instituțiilor, popoarelor/națiunilor, se va face avându-se în vedere:

- *contextul*: timp, spațiu, cauze, premise/factori interni și externi;

- *caracteristicile faptului/procesului*: definire, aspecte ale desfășurării/instituției/atribuției/prevederi relaționate pe verticală și pe orizontală, forțe politice/sociale/grupuri/personalități;
- *semnificațiile și impactul*: însemnătate, consecințe imediate și de perspectivă, influențe;
- *perspectivele multiple*.

Acest nou context educațional regândește rolurile celor doi parteneri ai procesului educațional: profesorul și elevul/elevii. Noile roluri au în vedere:

- pentru *profesor*: facilitarea învățării, încurajarea elevilor pentru a formula puncte de vedere personale, colaborarea cu elevii în realizarea demersului didactic;
- pentru *elev*: învățarea prin cooperare, învățarea în contexte formale și nonformale, transferul învățării.

În programa pentru clasa a XI-a, sunt realizate corelări ale competențelor generale cu competențele specifice, respectiv cu valorile și atitudinile promovate; sunt sugerate activități de învățare prin cooperare; se precizează că profesorul va selecta acele activități de învățare care au în vedere dezvoltarea competențelor de relaționare, de colaborare, de dezbateri.

Se promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare. Există, de asemenea, recomandări pentru realizarea evaluării, apreciată ca o componentă organică a procesului de învățare. Se consideră că evaluarea trebuie să se realizeze ca evaluare continuă, formativă. Alături de formele clasice de evaluare sunt recomandate instrumente complementare de evaluare: proiectul, portofoliul, autoevaluarea, observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor.

În ceea ce privește abordările interdisciplinare, programele pentru liceu au obținut un scor maxim pentru una dintre programele analizate. Din perspectiva analizării programei școlare pentru clasa a X-a, se consideră că sunt aplicate principiile transdisciplinarității, fiind prezentate exemple de activități de învățare care fac trimitere la aceste principii. Din perspectiva analizării programei pentru clasa a XI-a, se consideră că este necesar să existe exemple de conținuturi care necesită corelații inter și transdisciplinare.

### **Propuneri**

Creșterea valorii funcționale a sugestiilor metodologice, pentru clasa a XI-a, prin:

- Realizarea de corelări între competențele generale, competențele specifice, conținuturi, activități de învățare, strategii didactice, valori și atitudini.
- Realizarea de abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare prin specificarea conținuturilor la care se pot face astfel de corelări.
- Prezentarea unor sugestii privind utilizarea eficientă a resurselor didactice, inclusiv a softurilor educaționale, utilizarea sistemului AEL și a altor tehnologii de informare și comunicare în procesul didactic.

## **II. Manuale școlare**

*La nivelul învățământului gimnazial*

Pentru disciplina Istorie studiată în gimnaziu au fost analizate manualele școlare incluse în tabelul următor.



## Manuale școlare analizate (clasele a V-a - a VIII-a)

Clasa	Editura	Anul editării
a V-a	Teora	1997
a VI-a	All	1998
a VII-a	Humanitas	1999
a VIII-a	Sigma	2000

### Relația programă-manual

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare, realizate în perioada 1997 – 2000 după programe școlare elaborate anterior și care au suferit mai multe modificări până în prezent (de exemplu, descongestionarea conținuturilor realizată în anul 2008, trecerea pe competențe, realizată în 2009). În general, concepția curriculară a manualelor școlare este una coerentă, dar reflectă elementele specifice programelor școlare care au stat la baza realizării lor. Principiile noilor programe școlare se regăsesc în manual, dar competențele, precum și alte elemente specifice existente în programele școlare în vigoare nu sunt reflectate.

### Propuneri

- Adaptarea manualelor la cerințele actuale ale programelor școlare.

### Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

Nu există elemente discriminatorii în conținuturile manualului (sub aspect etnic, religios, de gen, apartenență lingvistică, nevoi speciale).

Manualele se referă, în general, la temele corespunzătoare trunchiului comun extins (2 ore pe săptămână), o parte din conținut nefiind destinat parcurgerii de către elevii care studiază disciplina într-o oră pe săptămână.

La clasele a V-a și a VI-a, conținutul manualului este unul tradițional, cu mult text scris, cu hărți și imagini. Manualul de clasa a VI-a oglindește doar parțial conținutul programei, deoarece modificările ulterioare ale programei școlare au fost destul de mari; aceasta face manualul confuz și greu de folosit.

La clasa a VII-a, aranjarea în pagină și structurarea conținutului sunt moderne și funcționale; manualul are un număr mare de imagini și de hărți, utile procesului de învățare.

La clasa a VIII-a, textele narative și cele explicative reprezintă forma prin care autorii organizează și prezintă conținutul; manualul prezintă conținuturile în manieră expositivă, pe baza unui algoritm simplu (incluzând etapele: prezentarea informațiilor științifice, probleme aplicative, teste de evaluare), fără argumentarea necesității și utilității studiului, fără a utiliza strategii motivaționale și de creștere a interactivității; cuprinde numeroase imagini și fotografii, majoritatea ilustrațiilor fiind clare și dispuse în mod echilibrat pe pagină. Reprezentările grafice: scheme, diagrame, grafice sunt expresive, lizibile și favorizează învățarea. Manualul depășește calitativ programa școlară prin organizarea conținuturilor, deoarece încearcă organizarea prezentării sub forma unor teme integrative și reușește într-o mare măsură.

Ilustrăm, în cele ce urmează, aspecte care țin de conținutul manualului la care manualele școlare analizate au primit o apreciere foarte bună.

## **Exemplificări:**

### ***Manualul pentru clasa a V-a***

- textul narativ, prezent în cea mai mare parte a manualului;
- imagini – reproduceri, desene, scheme care ilustrează textul;
- hărți – numeroase, suficient de mari și de clare, multe fiind baza unor sarcini de lucru;
- întrebări de fixare – prezente după fiecare secvență importantă a temelor;
- cronologii – folosite, de obicei, la început de capitol; deși nu sunt foarte numeroase, ilustrează oportun temele;
- studii de caz – numeroase, oferind informații interesante și complexe;
- dicționar – prezentat la sfârșitul manualului, include concepte corect și detaliat explicate;
- desene - numeroase, ilustrând conținutul.

### ***Manualul pentru clasa a VI-a***

- textul narativ, prezent în cea mai mare parte a manualului;
- imagini – reproduceri, desene, scheme, care ilustrează textul;
- întrebări de fixare – prezente după fiecare lecție; unele dintre acestea constituie exerciții, altele sunt invitații la analiza unor probleme.

### ***Manualul pentru clasa a VII-a***

- textul narativ nu este prea dens, are puține date și nume, fiind ușor de citit;
- imagini numeroase și de bună calitate – reproduceri, desene, scheme care ilustrează textul;
- fotografiile – unele reproduc opere de artă sau monumente, altele sunt ale unor personalități (mai ales); numărul fotografiilor este mare, dimensiunea lor este mică sau medie, dar pot fi folosite cu ușurință;
- hărți – numeroase, suficient de mari și de clare, multe fiind baza unor sarcini de lucru; deși nu sunt foarte mari, pot fi corect folosite;
- scheme de hărți – sunt în număr mai mic, folosirea lor fiind justificată de context;
- citate – sunt numeroase, fiind, de multe ori, punct de plecare pentru sarcini de lucru;
- texte pentru analiză – sunt numeroase și oferă suport pentru activități și întrebări;
- întrebări de fixare – prezente după fiecare lecție (sunt structurate în: *Cunoștințe dobândite, Analize, Teme de reflecție și Exerciții de sinteză*);
- sinteze - sunt incluse după unele lecții și utilizează elemente ale acestora;
- cronologii – folosite la începutul fiecărei lecții eliberând textul narativ de prea multe date;
- studii de caz – numeroase, oferind informații interesante și complexe;
- biografii – însoțesc majoritatea lecțiilor; includ imaginea personalității; textul biografiei este scurt și sugestiv;
- dicționar – prezentat la sfârșitul manualului, include concepte numeroase, corect și detaliat explicate;
- desene – relativ puține, de epocă.

### ***Manualul pentru clasa a VIII-a***

- textul narativ reprezintă forma prin care autorii organizează și prezintă conținutul; textele explicative sunt marcate distinct;
- surse istorice primare și secundare numeroase;
- definirea și explicarea unor concepte;
- date informative numeroase, care susțin procesul de învățare.

## Propuneri

- Reducerea cantității de informații, la manualul pentru clasa a V-a și păstrarea elementelor esențiale.
- Regândirea coerenței interne a manualului pentru clasa a VI-a.

## Manualul ca instrument de lucru pentru elevi

În general, manualele sunt accesibile; unele elemente pot fi dificile pentru unii elevi de clasa a V-a, mai ales la nivelul limbajului și a cantității de informații; pentru manualul de clasa a VII-a, unele elemente pot fi dificile, mai ales la nivelul limbajului și a clarității unor izvoare.

Manualele încurajează învățarea individuală, învățarea în echipă, învățarea prin descoperire; manualele pentru clasele a V-a și a VI-a încurajează mai mult învățarea individuală decât cea în echipă. Manualele pentru clasele a V-a și a VI-a includ teme și sarcini de lucru care susțin reflexivitatea. Manualul pentru clasa a VII-a include numeroase sarcini de lucru, distribuite echilibrat; fiecare pagină de conținut (dreapta) are în partea stângă o pagină cu izvoare istorice și sarcini de lucru; la sfârșitul unor capitole și la finalul manualului sunt incluse, de asemenea, sarcini de lucru. Manualul pentru clasa a VIII-a propune o serie de activități de învățare care au în vedere reflexivitatea, gândirea critică; conține o serie de sarcini de lucru diferențiate, dar nu sugerează activități de învățare prin cooperare; în ceea ce privește activitățile de tip investigativ, se concentrează pe întocmirea de referate și eseuri.

Sarcinile de lucru sunt, în general, clare, accesibile și relevante. Sunt stimulate unele metode de învățare activă precum interpretarea de text sau analiza unei opere artistice. Manualul pentru clasa a V-a include sarcini de lucru care se bazează pe izvoare istorice, având un caracter investigativ. Manualul pentru clasa a VII-a propune, de asemenea, compararea unor izvoare, folosirea surselor contemporane. Manualul pentru clasa a VIII-a include, în fiecare capitol, sarcini de învățare echilibrate pe tot parcursul manualului, atât sub raport cantitativ, cât și ca grad de complexitate și diversificare. Succesiunea secvențelor de învățare din cadrul unei lecții este logică, învățarea se realizează gradual de la simplu la complex.

În ceea ce privește componenta de evaluare, în manualele pentru clasele a V-a și a VI-a, aceasta nu ocupă un loc foarte important, dar sarcinile de lucru și testele sunt diverse și echilibrate. La clasa a VII-a, componenta de evaluare ocupă un loc important, iar sarcinile de lucru și testele sunt diverse și echilibrate. În manualul pentru clasa a VIII-a, activitățile de evaluare vizează în mare măsură învățarea de tip informativ, tradițional (reproducerea informațiilor) și evaluează într-o mică măsură învățarea de tip formativ; deși nu sunt numeroase, întrebările exploratorii au caracter de noutate, propun un demers nou. O parte din itemii de evaluare prezentați ajută învățarea prin descoperirea unor noi informații, iar întocmirea de referate și eseuri determină lărgirea orizontului științific și cultural al elevilor. Manualul realizează numeroase trimiteri către realizarea de corelări interdisciplinare în cadrul sarcinilor de lucru independente, temelor pentru studiu.

La clasele a V-a – a VII-a, reflectarea universului referențial al elevului se face într-o măsură moderată și, mai curând, indirectă. Există legături cu viața reală, lecțiile explicând originea a numeroase fenomene și lucruri din viața cotidiană. La clasa a VIII-a, manualul prezintă o anumită deschidere către promovarea valorilor, către cultura științifică, dezvoltare durabilă și cultură civică; prezintă, de asemenea, situații care fac apel la experiența de viață a elevilor.

## Propuneri

- Pentru manualul de clasa a V-a:
  - dezvoltarea elementelor care susțin învățarea activă;
  - reflectarea, în mai mare măsură, a izvoarelor istorice, mai ales a celor scrise.
- Pentru manualul de clasa a VI-a:
  - eliminarea numeroaselor subiecte care apar în manual și care nu sunt prevăzute de programa școlară în vigoare;
  - dezvoltarea elementelor care susțin învățarea activă;
  - reflectarea, în mai mare măsură, a izvoarelor istorice, mai ales a celor scrise.

### *La nivelul învățământului liceal*

Pentru disciplina Istorie, studiată în liceu, au fost analizate manualele școlare incluse în tabelul de mai jos:

### **Manuale școlare analizate (clasele a IX-a - a XII-a)**

Clasa	Editura	Anul editării
a IX-a	Corint	2004
a X-a	Corint	2005
a XI-a	Niculescu	2006
a XII-a	Niculescu	2007

## Relația programă-manual

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate în perioada 2004 - 2007. În general, concepția curriculară a manualelor școlare analizate este coerentă.

Pentru clasa a IX-a, manualul dezvoltă un proiect curricular unitar. Pentru manualele de clasa a X-a – a XII-a, principiile programei se regăsesc în manual.

## Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

Nu există elemente discriminatorii în conținuturile manualelor analizate (sub aspect etnic, religios, de gen, apartenență lingvistică, nevoi speciale).

La clasa a IX-a, organizarea conținutului se realizează pe baza unui algoritm complex (ce cuprinde etapele: prezentarea informațiilor științifice, probleme aplicative, teste de evaluare). Textele narative și textele explicative reprezintă modalitatea de organizare și prezentare a conținutului manualului. Informațiile sunt prezentate într-o formă sintetică, esențializată și explicită. Manualul depășește calitativ programa școlară, prin organizarea conținuturilor deoarece încearcă organizarea prezentării sub forma unor teme integrative. Manualul cuprinde numeroase imagini și fotografii. Majoritatea ilustrațiilor sunt clare, sunt dispuse în mod echilibrat pe pagină. Reprezentările grafice (scheme, diagrame, grafice) sunt expresive, lizibile și favorizează învățarea.

Manualul conține puține abordări interdisciplinare în raport cu potențialul disciplinei, dar conține numeroase trimiteri către realizarea de corelări interdisciplinare în cadrul sarcinilor de lucru independente.

La manualul pentru clasa a X-a, structurarea conținutului este modernă și funcțională. Manualul are un număr mare de imagini și de hărți, utile procesului de învățare. Cantitatea de

informații este potrivită pentru fiecare lecție; informațiile furnizate sunt reprezentative. Deschiderea interdisciplinară pe care o realizează manualul este relativ scăzută, cele mai multe elemente interdisciplinare având legătură cu artele, geografia și economia.

La manualul pentru clasa a XI-a, conținutul manualului este unul tradițional pentru liceu, cu textul lecției, cu hărți, cu scheme și imagini.

La manualul pentru clasa a XII-a, conținutul manualului se subsumează domeniilor de conținut incluse în programă. Temele propuse spre studiu ca teme de trunchi comun sunt mult prea multe, nefiind posibile de parcurs în situația în care elevii studiază Istoria o oră pe săptămână. Deschiderea interdisciplinară pe care o oferă manualul este limitată, cele mai multe elemente interdisciplinare având legătură cu Geografia.

Ilustrăm, în cele ce urmează, aspecte care țin de conținutul manualului la care manualele școlare analizate au primit o apreciere foarte bună.

### **Exemplificări:**

#### ***Manualul pentru clasa a IX-a***

- textele narrative includ conținuturi esențializate, moderne, cu deschideri spre tematica europeană; includ, de asemenea, o tratare flexibilă a conținuturilor cronologic organizate în cele 27 de lecții;
- texte explicative, marcate distinct;
- textele demonstrative, existente în număr foarte mare, contribuie la asigurarea accesibilității conținuturilor;
- surse istorice primare și secundare numeroase;
- conceptele (marcate cu denumirea de *Dicționar*) sunt însoțite de explicații, în mare măsură definite corect;
- date informative (*Caleidoscop*), prezentate în afara textului, cu rolul de a susține procesul de învățare.

#### ***Manualul pentru clasa a X-a***

- textul narativ, organizat atractiv și funcțional (pe părțile dinspre interiorul cărții deschise, coloanele de pe margini fiind dedicate imaginilor, textelor, sarcinilor de lucru);
- imagini (numeroase și de bună calitate) – reproduceri, desene, scheme, care ilustrează textul;
- fotografii – unele reproduc opere de artă sau monumente, altele sunt fotografii ale unor personalități;
- hărți (reproduceri din atlasul istoric al Editurii Corint) – sunt numeroase, suficient de mari și de clare, multe dintre acestea fiind baza unor sarcini de lucru;
- scheme de hărți, în număr foarte mic, utilizate în funcție de context;
- citate numeroase, fiind, de multe ori, puncte de plecare pentru sarcini de lucru;
- texte pentru analiză, numeroase, oferind suport pentru activități și întrebări;
- întrebări de fixare, incluse după fiecare lecție;
- cronologii, utilizate la aproape toate lecțiile;
- desene de epocă.

#### ***Manualul pentru clasa a XI-a***

- studiile de caz prezentate respectă programa școlară (fiind tratate distinct 11 din cele 13 studii de caz pe care le prevede programa școlară).

## **Manualul pentru clasa a XII-a**

- studiile de caz, în număr de 8, respectă programa școlară.

## **Propuneri**

- Pentru manualele de clasa a XI-a și a XII-a se are în vedere rescrierea acestora, având în vedere competențele prevăzute de programele școlare.

## **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

În manualul pentru clasa a IX-a, prezentarea cunoștințelor se face în manieră modernă, cu argumentarea necesității și utilității studiului, utilizând strategii motivaționale și de creștere a interactivității. Manualul creează premisele unei educații moderne, de actualitate. Metodele de învățare utilizate în manual sunt învățarea inductivă, deductivă și prin descoperire. Nu este abordată învățarea de tip colaborativ, sunt propuse activități de învățare care au în vedere reflexivitatea, gândirea critică; manualul conține o serie de sarcini de lucru diferențiate pentru elevii interesați de dezvoltarea studiului. Sarcinile de lucru sunt formulate clar, sunt relativ relevante și acoperă parțial diversitatea situațiilor de învățare. Activitățile de tip investigativ prezentate în manual sunt întocmirea de referate și activități de tip proiect. Temele cu caracter aplicativ, de fixare și dezvoltare a învățării sunt diverse, accesibile și sunt gradate în ceea ce privește dificultatea. Întrebările de fixare sunt în general reproductiv, adresându-se direct elevului; deși nu sunt numeroase, întrebările exploratorii au caracter de noutate, propunând un demers nou.

Manualul este adecvat particularităților de vârstă ale elevilor, în măsură foarte mare; susține interesul elevilor pentru studiu individual și pentru învățare datorită manierei de prezentare, dar și includerii a numeroase surse, imagini, hărți diverse.

În ceea ce privește reflectarea universului referențial al elevului, manualul conține exemple care fac trimitere la studiul istoriei realizat anterior de elevi, precum și situații care fac apel la experiența de viață a elevilor; există deschidere către promovarea valorilor cetățeniei active, democratice.

La clasa a X-a, manualul include sarcini de lucru clare și accesibile, fiind încurajată învățarea prin descoperire. Multe sarcini de lucru se bazează pe izvoare și au un caracter investigativ. Sunt stimulate unele metode de învățare activă precum interpretarea de text, analiza unei opere artistice, compararea unor izvoare, folosirea surselor contemporane. Manualul este în general accesibil, în ciuda părții narative destul de extinse. Componenta de evaluare nu ocupă un loc foarte important, dar sarcinile de lucru sunt diverse și echilibrate, iar testele sunt utile, deși sunt în număr foarte mic. Nu sunt menționate explicit modalități complementare de evaluare.

Reflectarea universului referențial al elevului se face într-o măsură moderată și mai curând indirectă. Există legături cu viața reală, lecțiile explicând originea a numeroase fenomene și lucruri din viața cotidiană, mai ales la partea de istorie contemporană (de exemplu, *Problema integrării României în Uniunea Europeană*).

La manualul pentru clasa a XI-a, sarcinile de lucru sunt, în general, clare și accesibile. Unele sarcini de lucru nu sunt formulate clar, nu sunt relevante și nu acoperă suficient diversitatea situațiilor de învățare. Sunt stimulate unele metode de învățare activă, de analiză a unui izvor istoric, realizarea unui portofoliu și a unei reviste școlare. Manualul este adecvat

particularităților de vârstă ale elevilor doar în măsură medie. Componenta de evaluare nu ocupă un loc foarte important, dar sarcinile de lucru și testele sunt diverse și echilibrate. Activitățile de evaluare vizează în mare măsură învățarea de tip informativ, tradițională (reproducerea informațiilor) și evaluează într-o mică măsură, învățarea de tip aplicativ, formativă, competențele formate. Nu sunt menționate explicit modalități complementare de evaluare (de exemplu, portofoliu, proiect, investigație, autoevaluare). Reflectarea universului referențial al elevului se face într-o măsură moderată. Există legături cu viața reală, lecțiile explicând originea a numeroase fenomene și lucruri din viața cotidiană.

Manualul pentru clasa a XII-a este în general accesibil; sarcinile de lucru sunt clare și accesibile; sunt stimulate unele metode de învățare activă, de analiză a unui izvor istoric, realizarea unui portofoliu și a unei reviste școlare, dar încurajează mai mult învățarea individuală decât cea în echipă. Componenta de evaluare ocupă un loc foarte important, sarcinile de lucru și testele fiind diverse și echilibrate. Reflectarea universului referențial al elevului se face într-o măsură moderată și mai curând directă. Există legături cu viața reală, lecțiile explicând originea a numeroase fenomene și lucruri din viața cotidiană.

### Propuneri

- Pentru manualul de clasa a XI-a și a XII-a se are în vedere includerea mai multor elemente care susțin învățarea activă.

## Geografie

### I. Programe școlare

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Programele școlare pentru disciplina de studiu Geografie au fost realizate în anul 2009. Principalele repere în modificarea programelor școlare sunt reprezentate de descongestionarea conținuturilor (realizată în anul 1999 și în anul 2008). Forma actuală a programelor școlare pentru Geografie, aprobată prin OM nr. 5097/09.09.2009, este o rescriere, pe competențe, a programelor anterioare, prin încercarea de extindere, la nivelul gimnaziului, a modelului de proiectare curriculară aplicat în liceu.

Structura programelor școlare include următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi, sugestii metodologice; programele școlare includ un element suplimentar reprezentat de corelarea dintre domeniile de competențe-cheie și competențele generale ale disciplinei.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul componentelor programelor școlare.

### Nota de prezentare

Nota de prezentare este o componentă comună a programelor pentru cei patru ani de studiu, incluzând, pentru fiecare clasă de gimnaziu, dimensiuni și elemente de specificitate ale studierii acestei discipline.

Dintre aspectele incluse în nota de prezentare, pot fi menționate următoarele:

- evidențierea unor accente în ceea ce privește modificările propuse de forma actuală a curriculumului, de exemplu: trecerea de la *centrarea învățării pe obiective* la *centrarea*

*învățării pe dobândirea de competențe, precum și continuarea trecerii de la Geografia de tip descriptiv spre un demers de învățare care încurajează înțelegerea relevanței Geografiei pentru viața cotidiană;*

- prezentarea elementelor din structura programei școlare;
- abordarea relației dintre competențele generale și principalele domenii ale competențelor-cheie europene;
- formularea unor precizări pentru studierea disciplinei în fiecare clasă de gimnaziu, care fac trimitere la componentele din structura programelor.

Nota introductivă construiește universul de expectație al programei, cu toate elementele sale. Aceasta cuprinde, de asemenea, referiri la necesitatea lecturii atente a programei și la construirea suporturilor de instruire în raport cu toate elementele acesteia.

### **Competențe generale**

Cele opt competențe generale sunt comune pentru clasele a V-a – a VIII-a; acestea reflectă specificul Geografiei ca domeniu al interacțiunii dintre om și natură (fiind acordat un scor maxim programelor analizate), acoperă dimensiunea educațională specifică Geografiei și sunt în acord cu competențele-cheie propuse în Recomandarea Parlamentului european.

Competențele generale reflectă și susțin profilul de formare, fiind, de asemenea, în corelație și în acord cu competențele-cheie europene (fiind acordat un scor maxim).

Competențele generale au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul (fiind acordat un scor maxim); Tabelul 1 de mai jos prezintă comparativ competențele generale 1 și 4, elaborate pentru gimnaziu și liceu.

#### ***Prezentarea competențelor generale 1 și 4, elaborate pentru gimnaziu și liceu (clasele a IX-a – a X-a)***

<b>Gimnaziu</b>	<b>Liceu (clasele a IX-a - a X-a)</b>
1. Utilizarea limbajului specific în prezentarea și explicarea realității geografice. 4. Raportarea realității geografice la un suport cartografic și grafic.	1. Utilizarea corectă a terminologiei specifice pentru explicarea mediului geografic utilizând limbaje diferite. 4. Relaționarea elementelor și fenomenelor din realitate (natură și societate) cu reprezentările lor cartografice, grafice, pe imagini satelitare sau modele.

### **Propuneri**

- Introducerea mai vizibilă a competenței culturale (sunt vizate programele școlare pentru clasele a V-a – a VI-a).

### **Valori și atitudini**

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Geografiei include valori și atitudini comune pentru clasele a V-a – a VIII-a.

Sunt promovate, prin studiul Geografiei în gimnaziu, următoarele valori și atitudini:

- Atitudinea pozitivă față de educație, cunoaștere, societate, cultură, civilizație.
- Interes pentru cunoașterea României, a Europei și a lumii contemporane.
- Respectul pentru diversitatea naturală și umană a lumii contemporane.
- Conservarea și ocrotirea mediului de viață din România, din Europa și din lume.
- Disponibilitatea pentru învățarea permanentă.



## Corelarea dintre domeniile de competențe-cheie și competențele generale ale disciplinei

Acest element suplimentar din structura programelor școlare, comun pentru clasele a V-a – a VIII-a, asociază, într-un tabel, competențele-cheie formulate la nivel european și competențele generale ale Geografiei, ca disciplină studiată în ciclul gimnazial; asocierea propusă are în vedere un grad de corespondență foarte general. Există competențe generale ale disciplinei care au o anumită individualitate față de competențele-cheie și nu pot fi corelate în mod strict cu acestea. În această categorie intră o competență generală referitoare la relaționarea realității geografice cu reprezentarea ei grafică și cartografică, care implică corelații cu mai multe domenii de competențe-cheie.

## Competențe specifice și conținuturi

Competențele specifice și conținuturile sunt prezentate separat pentru fiecare an de studiu din gimnaziu.

La clasa a V-a sunt necesare dezvoltări de competențe specifice, pentru a reflecta dimensiunea culturală a învățării. La clasa a VI-a, competența generală 1 nu este acoperită în totalitate de competențele specifice fiind necesare dezvoltări. Pentru clasele a VII-a – a VIII-a, se consideră că, atât ca număr, cât și ca nivel de complexitate, competențele specifice nu necesită dezvoltări.

La clasa a V-a sunt necesare restrângeri de competențe specifice; o serie de competențe specifice au un nivel aparent ridicat pentru această vârstă; de exemplu, unele aspecte ale competenței cartografice. La clasa a VI-a, este necesară o restructurare a competențelor specifice care vizează competențele generale 3 și 7, deoarece unele competențe specifice derivate din acestea țin de competența generală 1. La clasele a VII-a – a VIII, nu sunt necesare restrângeri de competențe specifice.

Numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional. Competențele specifice au formulări identice sau asemănătoare, acoperind în proporții diferite fiecare clasă. Tabelul de mai jos, prezintă, pe ani de studiu, numărul competențelor specifice derivate din cele opt competențe generale:

### *Situația, pe ani de studiu, a competențelor specifice derivate din competențele generale*

Clasa	Numărul competențelor specifice
a V-a	28
a VI-a	30
a VII-a	31
a VIII-a	34

La clasa a VI-a, pornind de la cele 8 competențe generale sunt derivate 30 de competențe specifice, potrivit tabelului următor.

**Situația competențelor specifice derivate din competențele generale  
prevăzute la clasa a VI-a**

Numărul competenței generale	Numărul competențelor specifice derivate
1	4
2	2
3	6
4	5
5	2
6	2
7	8
8	1

Competențele specifice și conținuturile sunt structurate pe o corespondență de grup. Competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu (fiind acordat scor maxim la 3 dintre cele 4 programe analizate). Articularea rezultă din corelarea competențelor specifice și a conținuturilor oferite, într-un sistem (de grup). Orice competență specifică poate fi abordată prin aproape orice conținut, iar orice element de conținut poate duce la realizarea unei competențe specifice. Se consideră că această articulare ar trebui să se realizeze mai bine la nivelul unor competențe specifice și a unor competențe generale comune mai multor discipline școlare.

Exemple de articulare coerentă, pe orizontală, a competențelor specifice la nivelul anilor de studiu.

• La clasa a VI-a:

- 3.2. *Explicarea fenomenelor și proceselor naturale și umane specifice geografiei Europei;*
- 3.3. *Prezentarea structurată a componentelor geografice ale Europei, ale regiunilor și ale țărilor;*
- 3.4. *Analiza comparativă a elementelor din realitatea geografică europeană după caracteristicile solicitate, stabilind asemănări și deosebiri.*

• La clasa a VIII-a:

- 1.2. *Precizarea, în cuvinte proprii, a sensului termenilor geografici de bază;*
- 1.5. *Descrierea elementelor, fenomenelor, proceselor sau sistemelor geografice utilizând termeni geografici.*

Competențele specifice se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studiu (fiind acordat scor maxim). Pe ansamblul lor, competențele specifice au dezvoltări calitative de la o clasă la alta; de asemenea, prin compararea programelor școlare de gimnaziu și de liceu, este evidentă dezvoltarea calitativă de la clasele a V-a – a VIII-a, la clasele a IX-a – a XII-a.

Există o relație logică și coerentă între competențele generale și competențe specifice (fiind acordat scor maxim la 3 dintre cele 4 programe analizate).

De exemplu, la clasa a VI-a, din competența generală 4 *Raportarea realității geografice la un suport cartografic și grafic*, sunt derivate următoarele competențe specifice:

4.1. *Identificarea principalelor elemente naturale și socio-economice reprezentate pe un suport cartografic;*

4.2. *Citirea hărții și utilizarea corectă a semnelor convenționale;*

4.3. *Poziționarea corectă a elementelor geografice pe reprezentările cartografice ale Europei;*

4.4. *Utilizarea reprezentărilor grafice simple pentru ilustrarea elementelor de geografie a Europei;*

4.5. *Utilizarea sistemului de coordonate geografice în localizarea elementelor și fenomenelor pe continentul european.*

Tot la clasa a VI-a, fac excepție de la aprecierea prezentată mai sus, competențele specifice ale competențelor generale 3 și 7.

Toate competențele specifice sunt realizabile (desigur, la un nivel elementar, specific vârstei), dacă nu sunt corelate cu o factologie abundentă (fiind acordat scor maxim).

De exemplu, la clasa a V-a, competența specifică 7.7. *Compararea elementelor, fenomenelor și proceselor după caracteristicile geografice solicitate, stabilind asemănări și deosebiri* presupune explicarea relațiilor dintre elemente, grupuri de elemente, fenomene și procese din mediul geografic.

Competența specifică 7.7 poate fi abordată la un nivel minimal (rezultat din observarea directă și comentarea lucrurilor observate), la un nivel mediu (la care se adaugă și informații exterioare observației), dar și la un nivel înalt (dacă sunt angrenate proceduri și algoritmi). Competențele specifice ar trebui să aibă în interiorul lor formulate cel puțin trei niveluri de realizare care să corespundă situațiilor educaționale concrete din fiecare clasă. Competențele specifice au în vedere particularitățile de vârstă ale elevilor și fac trimitere și la cunoștințe dobândite de elevi în clasele anterioare sau în etape anterioare de învățare.

Corelația dintre competențe și conținuturi este realizabilă și logică prin corelația de grup asigurată de programa școlară (fiind acordat scor maxim la 3 dintre cele 4 programe analizate).

În ceea ce privește selectarea și organizarea conținuturilor, se consideră că în principiu, orice conținut din programă poate să fie predat într-o formă corespunzătoare, care să ducă la înțelegerea sa minimală (fiind acordat scor maxim la 3 dintre cele 4 programe analizate). Există însă o dificultate rezultată din caracterul predominant concret al învățării presupus de vârsta elevilor de clasa a V-a și caracterul relativ abstract și teoretic al conținuturilor. Pentru a remedia parțial impedimentul menționat mai sus, programa școlară pentru clasa a V-a prevede referiri permanente la orizontul local (pentru a face învățarea mai concretă) și la nivelul elementar al conținuturilor presupuse, pentru a fi mai accesibile vârstei; în perspectivă, aceste conținuturi trebuie restructurate. La clasa a VI-a, conținuturile sunt organizate în succesiunea presupusă de logica internă a disciplinei; de exemplu, conținuturile cuprind o abordare generală a Europei, urmată de o scurtă prezentare a regiunilor și apoi de studierea acestora și a țărilor reprezentative. La clasele a VII-a – a VIII-a, selectarea și organizarea conținuturilor respectă particularitățile de vârstă ale elevilor,

capacitatea de învățare a acestora. De asemenea, conținuturile permit abordarea unor elemente semnificative din existența cotidiană și din experiența de viață a elevilor.

Conținuturile reflectă adecvat domeniul științific al disciplinei de studiu (fiind acordat scor maxim pentru 2 dintre cele 4 programe analizate).

Astfel, la clasa a VI-a, cu referire la *Europa - caracterizare generală*, sunt prevăzute următoarele conținuturi:

- Poziția geografică, limitele, țărmurile, întinderea;
- Relief - caracteristici generale, unități majore;
- Climă;
- Ape;
- Vegetație, faună, soluri;
- Populația;
- Așezări umane.

### Propuneri

- Descrierea competențelor specifice pe niveluri de realizare (cel puțin trei), care să corespundă situațiilor educaționale concrete din fiecare clasă (propunere formulată din perspectiva analizării programei școlare pentru clasa a V-a).
- Realizarea unei legături mai strânse, la clasa a V-a, între competențele specifice și activitățile de învățare.
- Restructurarea, la clasa a VI-a, a competențelor specifice derivate din competențele generale 3 și 7.
- Eliminarea, la clasa a VI-a, a suprapunerilor între conținuturile menționate în curriculumul nucleu și curriculumul nucleu extins.
- Includerea, la clasele a VI-a – a VIII-a, a unor referiri concrete privind integrarea TIC în lecțiile de Geografie/dezvoltarea competențelor TIC.

### Sugestii metodologice

Sugestiile metodologice susțin realizarea competențelor specifice, sunt integral corelate cu competențele specifice, fiind răspunsuri la cerințele acestora (fiind acordat scor maxim la 3 dintre cele 4 programe analizate).

Astfel, la clasa a VI-a, pentru realizarea competențelor specifice se recomandă realizarea unor activități de învățare, precum:

- descrierea unei realități geografice după o reprezentare cartografică;
- explicarea conținutului semnelor convenționale;
- compararea unui text scris cu o informație cartografică.
- măsurarea distanțelor pe hartă (într-un mod empiric și intuitiv);
- identificarea și înțelegerea semnelor convenționale pe orice hartă oferită;
- explicarea localizării;
- explicarea relațiilor dintre elementele reprezentate;
- identificarea numelor proprii în text, pe hartă și în predare.

Pe de altă parte, prin sugestiile metodologice și propunerile de activități de învățare, la clasa a VI-a, sunt făcute referiri doar la competențele specifice derivate din competențele specifice 1, 2, 3, 4, 6 și 7.

Sugestiile metodologice permit punerea în operă a prevederilor programei școlare, au valoare funcțională și promovează participarea activă a elevilor (fiind acordat scor maxim). Fiecare sugestie metodologică oferă un câmp larg de atingere a competențelor asumate. Sunt menționate și concretizate ca atare elemente legate de strategii, TIC, evaluare, surse mass-media, prezentări structurate etc. La clasa a V-a, se consideră că ar fi util pentru profesor să beneficieze de o anumită detaliere a activităților de învățare și de o normativitate mai accentuată a acestora. La clasa a VI-a, nu se fac referiri concrete la integrarea TIC în lecțiile de Geografie, aceasta fiind menționată doar în cadrul competențelor generale și specifice.

Demersul didactic întreprins la disciplina Geografie este legat nemijlocit de resursele didactice auxiliare (hartă, grafic, imagine etc.) care constituie principalul suport de instruire, iar integrarea acestor suporturi în instruire sunt sugerate de către programele școlare.

Sugestiile metodologice oferă abordări interdisciplinare (fiind acordat scor maxim la 3 dintre cele 4 programe analizate). La clasa a VI-a, competențele specifice derivate din competențele generale 2, 3, 5 și 6, precum și activitățile de învățare sugerate de programa școlară promovează și susțin o abordare interdisciplinară.

### **Propuneri**

- Includerea unor referiri concrete la integrarea TIC în lecțiile de Geografie și la dezvoltarea competențelor TIC.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Programele școlare pentru disciplina de studiu Geografie aplicate în liceu au fost realizate în perioada 2004 – 2006, fiind aprobate prin ordinul ministrului educației, după cum urmează:

- Geografie, clasa a IX-a – OM nr. 3458/09.03.2004;
- Geografie, clasa a X-a – OM nr. 4598/31.08.2004;
- Geografie, clasa a XI-a – OM nr. 3252/13.02.2006;
- Geografie, clasa a XII-a – OM nr. 5959/22.12.2006.

Comparativ cu programele școlare din gimnaziu, programele școlare aplicate în liceu reprezintă o generație mai veche.

Structura programelor școlare include următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi, sugestii metodologice.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul elementelor din structura programelor școlare.

### **Nota de prezentare**

Nota de prezentare include pentru fiecare dintre cei patru ani de studiu, dimensiuni și elemente de specificitate ale studierii acestei discipline în liceu.

Pot fi puse în menționare, în acest sens, următoarele aspecte:

- constituirea curriculumului școlar de geografie pentru ciclul inferior al liceului (clasele a IX-a – a X-a), într-un sistem unitar, axat pe probleme de bază ale Geografiei generale (Geografie fizică și umană);

- constituirea curriculumului școlar de Geografie pentru ciclul superior al liceului (clasele a XI-a – a XII-a), într-un sistem unitar, axat pe problematica fundamentală a lumii contemporane;
- centrarea programelor școlare pentru Geografie pe un sistem de competențe generale și specifice asumate, comune sau corelate cu alte competențe, îndeosebi din aria curriculară *Om și societate* și cu sistemul de competențe-cheie recomandat de Parlamentul european;
- trecerea de la o Geografie descriptivă și enciclopedică la o Geografie funcțională (relațională), operațională și aplicată, deschisă problematicii lumii contemporane, care contribuie la formarea și dezvoltarea unor competențe utile pregătirii permanente și inserției sociale constructive; în mod deosebit, sistemul referențial Europa, Uniunea Europeană, România creează elevilor de clasa a XII-a posibilitatea de a dobândi un ansamblu de achiziții utile relaționării constructive în spațiul european;
- prezentarea elementelor din structura programei școlare;
- precizarea dimensiunilor educaționale asumate de Geografie, respectiv dimensiunea geoeologică, culturală, europeană, integratoare (de sinteză între Științele naturii și Științele sociale), dimensiunea interdisciplinară, metodologică (prin utilizarea hărții).

### Competențe generale

Competențele generale sunt diferite în ciclurile inferior și superior ale învățământului liceal. Pentru clasele a IX-a – a X-a, sunt comune șase competențe generale, iar pentru clasele a XI-a – a XII-a, sunt comune trei competențe generale. Competențele generale au fost gândite în corelație cu sistemul de competențe-cheie recomandate la nivel european și acoperă specificul Geografiei ca domeniu de cunoaștere, precum și dimensiunea educațională specifică Geografiei (fiind acordat scor maxim pentru 2 dintre cele 4 programe școlare analizate).

Pentru ciclul inferior al învățământului liceal, competența generală 3 *Integrarea aspectelor din natură și societate într-o structură obiectivă (mediul înconjurător) și o disciplină de sinteză (Geografia)* poate fi, pe de o parte, integrată la clasa a XI-a, iar pe de altă parte se regăsește parțial în competența generală 2.

Competențele generale din ciclul inferior al liceului sunt, pe de o parte, mai numeroase decât cele din ciclul superior, iar pe de altă parte mai cuprinzătoare, având o raportare evidentă la competențele-cheie formulate la nivel european și incluzând toate competențele generale din ciclul liceal superior (fiind acordat scor maxim pentru 2 dintre cele 4 programe școlare analizate, cu referire la dezvoltarea calitativă a competențelor generale de la un ciclu de învățământ la altul).

Competențele generale reflectă și susțin profilul de formare al absolventului de liceu, în corelație cu competențele-cheie (fiind acordat scor maxim).

### Propuneri

- Restructurarea competenței generale 3 din sistemul competențelor generale aplicate în ciclul inferior al liceului.
- Corelarea competențelor generale prevăzute în ciclul inferior și superior al liceului.

## Valori și atitudini

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Geografiei include valori și atitudini comune pentru ciclul inferior al liceului, fiind dezvoltată calitativ în ciclul superior al liceului.

Conectarea Geografiei cu celelalte discipline din aria curriculară *Om și societate* se realizează și prin asumarea unor valori comune, precum: atitudinea pozitivă față de educație, cunoaștere, societate, cultură, civilizație; respectul pentru diversitatea naturală și umană; conservarea și ocrotirea mediului de viață.

## Competențe specifice și conținuturi

În general, nu sunt necesare dezvoltări de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. Competențele specifice pot asigura realizarea competențelor generale. La clasa a X-a, însă este necesară o dezvoltare a competențelor specifice pentru realizarea competențelor generale. Astfel, competența generală 6 evidențiază specificul disciplinei școlare, vizând următoarele dimensiuni educaționale: geoeconomică, culturală, europeană, socială, civică; competențele specifice derivate din competența generală 6 sunt insuficiente ca număr și nivel de complexitate, pentru formarea acesteia.

La clasele a IX-a și a XII-a se consideră că nu sunt necesare restrângeri de competențe specifice. La clasa a X-a, competența generală 3 are o singură competență specifică (3.2.) prezentată în următoarele formulări: *Analiza interacțiunilor dintre mediul natural și populație, Sesizarea unor succesiuni în evoluția așezărilor/Sesizarea unor succesiuni de fenomene și procese social-economice*. Se consideră, în această situație că trebuie să fie evitate repetările (3.2. *Sesizarea unor succesiuni în evoluția așezărilor*); de asemenea, competența specifică 2.2. este formulată printr-un enunț scurt, astfel: *Formalizarea informațiilor*; în această situație se recomandă evitarea limbajului rigid. La clasa a XI-a, formularea competențelor specifice a presupus nuanțări terminologice, pentru a sugera mai explicit legătura cu sistemul de conținuturi; competența specifică 3.4. (*Utilizarea informației cartografice, pentru explicarea sistemului economic și geopolitic mondial*) este o nuanțare terminologică a competenței specifice 3.2. (*Utilizarea informației cartografice, pentru explicarea problemelor legate de regionalizare și globalizare*), fiind numerotată greșit; competența specifică 2.8. (*Utilizarea mijloacelor de reprezentare grafică și cartografică a spațiului social și cultural*) trebuie reformulată și inclusă în competențele specifice ale competenței generale 3.

Numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional, pentru a asigura relația cu competențele generale. Numărul competențelor specifice este diferit în clasele de liceu, potrivit tabelului prezentat mai jos.

### *Situația, pe ani de studiu, a competențelor specifice, derivate din competențele generale*

Clasa	Numărul competențelor generale	Numărul competențelor specifice
a IX-a	6	26
a X-a	6	20
a XI-a	3	17
a XII-a	3	20

La clasa a X-a, pornind de la cele 6 competențe generale sunt derivate 20 de competențe specifice, potrivit tabelului prezentat mai jos:

***Situația competențelor specifice, derivate din competențele generale prevăzute la clasa a X-a***

Numărul competenței generale	Numărul competențelor specifice derivate
1	3
2	3
3	1
4	5
5	6
6	2

În ceea ce privește articularea coerentă a competențelor specifice, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu, este acordat scor maxim pentru 2 dintre programele școlare analizate.

Exemplu de articulare coerentă, pe orizontală, a competențelor specifice la clasa a XII-a:

*1.1. Prezentarea, în scris și oral, a aspectelor definiției ale spațiului european și național, utilizând corect și coerent terminologia specifică domeniului;*

*1.4. Identificarea, prin documentare, a informațiilor specifice problematicei geografice a Europei și a României, valorificând adecvat semnificațiile termenilor-cheie de specialitate;*

*2.4. Explicarea relațiilor observabile dintre sistemele naturale și umane ale mediului geografic european, utilizând date statistice, modele geografice și reprezentări cartografice adecvate;*

*3.3. Transferul informației statistice, grafice și cartografice în alte forme de prezentare (texte, modele etc.).*

Se respectă principiile de la simplu la complex, de la ușor la dificil, de la general la particular, de la teoretic la practic etc., asigurându-se astfel coerența pe verticală în succesiunea anilor de studiu (fiind acordat scor maxim pentru 2 dintre programele școlare analizate). Competențele generale și competențele specifice formează sisteme unitare pe cicluri de învățământ (liceal inferior și liceal superior). Caracterul flexibil și generativ al sistemului de competențe este asigurat în cadrul ciclurilor de învățământ. Se impune o proiectare coerentă pe verticală a sistemului de competențe – conținuturi.

Între competențele generale și competențele specifice există o relație logică, coerentă, specifică disciplinei (fiind acordat scor maxim pentru 2 dintre programele școlare analizate).

De exemplu, la clasa a XI-a, pornind de la competența generală 3, *Relaționarea elementelor și a fenomenelor din natură și din societate cu reprezentările lor cartografice, grafice sau pe modele*, sunt prevăzute următoarele competențe specifice:

*3.1. Utilizarea unor reprezentări grafice și cartografice, pentru interpretarea și prezentarea realității observate;*



- 3.2. *Utilizarea informației cartografice, pentru explicarea problemelor legate de regionalizare și globalizare;*
- 3.3. *Utilizarea unor reprezentări grafice și cartografice minime, pentru interpretarea și exprimarea realității analizate mediat;*
- 3.4. *Utilizarea informației cartografice, pentru explicarea sistemului economic și geopolitic mondial.*

De exemplu, la clasa a XII-a, pornind de la competența generală 1, *Utilizarea adecvată a terminologiei și a limbajelor specifice, pentru explicarea mediului geografic*, sunt prevăzute următoarele competențe specifice:

- 1.1. *Prezentarea, în scris și oral, a aspectelor definitorii ale spațiului european și național, utilizând corect și coerent terminologia specifică domeniului;*
- 1.2. *Raportarea rezultatelor documentării (informării) asupra problematicii fundamentale a Europei și a României, cu ajutorul noțiunilor și al conceptelor corespunzătoare;*
- 1.3. *Explicarea unei realități investigate (direct sau indirect), prin utilizarea limbajului științific specific domeniului;*
- 1.4. *Identificarea, prin documentare, a informațiilor specifice problematicii geografice a Europei și a României, valorificând adecvat semnificațiile termenilor-cheie de specialitate;*
- 1.5. *Formularea de probleme referitoare la regionalizare și la globalizare, din perspectivă europeană, utilizând corect și coerent terminologia specifică domeniului.*

La clasa a X-a, se consideră că există o relație logică, coerentă între competențele generale și competențele specifice, cu excepția competențelor specifice ale competențelor generale 3 și 6.

Competențele specifice sunt bine corelate cu elementele de conținut (fiind acordat scor maxim pentru 3 dintre programele școlare analizate).

Competențele specifice sunt realizabile în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor (fiind acordat scor maxim celor 4 programe analizate) și oferă cadrelor didactice posibilitatea de a stabili strategii didactice variate care să asigure dezvoltarea elevilor prin prezentarea și argumentarea părerilor, stimularea interesului pentru probleme abstracte și de sinteză, prin participarea activă la activități.

Competențele specifice și conținuturile sunt structurate pe o corespondență biunivocă. Prin sistemul de competențe–conținuturi s-a avut în vedere sporirea atractivității pentru elevi, astfel încât aceștia să le recunoască utilitatea în plan educațional și social. Și în liceu, competențele specifice vizate de programele școlare fac trimitere la achiziții dobândite de elevi în clasele anterioare sau în etape anterioare de învățare.

Conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului care fundamentează disciplina școlară (fiind acordat scor maxim). La clasele a XI-a – a XII-a, Geografia își evidențiază funcția educațională de disciplină integratoare între științele despre om și societate și științele despre natură, analizând fenomenele care apar la intersecția natură–societate (mediul geografic ca mediu înconjurător al omului).

Conținuturile selectate respectă particularitățile de vârstă ale elevilor; conținuturile sunt organizate în succesiunea presupusă de logica internă a disciplinei, au un caracter sintetic prin renunțarea la secvențe de conținuturi care duceau la supraîncărcarea procesului educațional cu date și denumiri (fiind obținut un scor maxim). În ansamblul lor, conținuturile sunt relevante pentru existența cotidiană a elevilor.

## Propuneri

- Corelarea competențelor specifice prevăzute în ciclul inferior și superior al liceului.
- Diversificarea, la clasa a X-a, a competențelor specifice derivate din competența generală 6.
- Revizuirea, la clasele a X-a – a XI-a, a unor competențe specifice.
- Diferențierea pe trunchi comun și curriculum diferențiat a conținuturilor prevăzute spre studiu în clasa a X-a, în condițiile în care este prevăzută o asemenea diferențiere la nivelul competențelor specifice.

## Sugestii metodologice

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sunt reprezentative pentru competențele specifice și susțin realizarea acestora (fiind acordat un scor maxim).

Sugestiile metodologice au valoare funcțională, îndrumând profesorul în organizarea procesului educațional. Sugestiile metodologice pun accent pe strategiile demersului didactic de predare-învățare și promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare. Sunt menționate caracteristici ale procesului educațional, activități de învățare conforme competențelor asumate, sugestii de evaluare a rezultatelor instruirii, de asemenea, se accentuează dimensiunea pragmatică a învățării Geografiei.

La clasa a X-a, sugestiile metodologice nu fac referiri concrete la integrarea TIC în lecțiile de Geografie.

La clasa a X-a, aspecte concrete legate de TIC sunt prezente în formularea competenței generale 5 *Dobândirea unor priceperi, deprinderi, metode și tehnici generale de învățare (inclusiv TIC) care să faciliteze o pregătire permanentă asumată* și în formularea competenței specifice 5.1. *Identificarea surselor de informare și a informației utile în sistemele multimedia.*

La clasele a IX-a, XI-a – a XII-a, integrarea TIC în lecțiile de Geografie este menționată explicit în cadrul sugestiilor metodologice.

La clasa a XI-a, pentru aplicarea programei și pentru dezvoltarea învățării în clasă sunt sugerate mai multe categorii și tipuri de activități ale elevilor, ale profesorilor și rezultate din interacțiunea elev-profesor.

De exemplu:

- a) exersarea (într-o formă orală sau scrisă) a terminologiei specifice, prin forme și structuri atractive, cu un pronunțat caracter inovativ (eseuri nestructurate, prezentări structurate, relaționarea informației cartografice cu informația scrisă);*
- b) raportarea terminologiei specifice la terminologia altor discipline școlare, pentru utilizarea corectă și coerentă a acesteia, în situații diferite de învățare și de viață;*
- c) utilizarea suporturilor cartografice și grafice, pentru înțelegerea realității ilustrate și pentru explicarea acesteia;*
- d) utilizarea unor surse suplimentare diferite de instruire (manual, atlas, fișe de lucru, caiet) în structuri atractive, bazate pe o proiectare eficientă a instruirii, prin proiectarea (planificarea) anuală și proiectarea unităților de instruire;*

- e) exersarea unor activități de învățare care să faciliteze educația permanentă, prin practicarea unei metodologii transdisciplinare, a unor metode specifice altor discipline (TIC și forme moderne de informare și de documentare);
- f) raportarea elementelor oferite prin conținuturi la domeniile școlare abordate de alte discipline (Matematică, Fizică, Chimie, Biologie, Istorie, Socioumane) pentru sesizarea caracterului obiectiv și integrat al problematicii lumii contemporane;
- g) realizarea unor activități investigative minime;
- h) centrarea competențelor și a conținuturilor pe elemente relevante și de interes actual din lumea contemporană.

Programa școlară de Geografie prevede utilizarea resurselor didactice diverse (atlase, imagini, hărți, grafice, modele, mijloace mass-media și TIC etc.), fiind acordat scor maxim celor patru programe școlare analizate.

Elementele programei, corelația dintre acestea, promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare (fiind acordat scor maxim).

În ciclul inferior al liceului, abordările inter, pluri sau transdisciplinare se referă la aria curriculară *Om și societate*; în ciclul superior al liceului, abordările inter, pluri sau transdisciplinare se referă la aria curriculară *Om și societate*, dar și la *Matematică și științe*, fiind menționate explicit în programa școlară pentru clasa a XI-a.

### Propuneri

- Dezvoltarea competențelor TIC, includerea, la clasa a X-a, la nivelul sugestiilor metodologice, a unor referiri concrete cu privire la integrarea TIC în lecțiile de Geografie.

## II. Manuale școlare

*La nivelul învățământului gimnazial*

Pentru disciplina *Geografie* studiată în gimnaziu au fost analizate manualele școlare incluse în tabelul de mai jos:

### *Manuale școlare analizate (clasele a V-a - a VIII-a)*

Clasa	Editura	Anul editării
a V-a	Editura Didactică și Pedagogică	1996
a VI-a	Editura Didactică și Pedagogică	1998
a VII-a	Corint	1997
a VIII-a	Humanitas Educațional	2003

### Relația programă-manual

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate în perioada 1996 - 2003; ca și în situația manualelor pentru disciplina Istorie, manualele analizate au fost realizate după programe școlare elaborate anterior și care au suferit mai multe modificări până în prezent (de exemplu, descongestionarea conținuturilor realizată în anul 2008, trecerea pe competențe, realizată în 2009).

Pentru clasa a V-a, manualul analizat a fost realizat după programa școlară pentru Geografie aprobată în 1995 (programă supraîncărcată și enciclopedizantă), transferând caracteristicile, acesteia. Din momentul apariției, până în prezent, nu a suferit nici o modificare. La clasa a V-a, concepția curriculară deductibilă a manualului este aceea a urmării cu atenție a tuturor conținuturilor programei școlare, în ordinea acestora, cu detalierea corespunzătoare. Deși programa inițială avea și alte elemente de reper (obiective și activități de învățare), manualul le preia într-o formă minimală.

Pentru clasa a VI-a, concepția curriculară a manualului analizat răspundea paradigmei enciclopediste, dominantă, încă în anii '90 ai secolului trecut, situație care se poate observa la o răsfoire sumară a manualului.

Pentru clasa a VII-a, deși face parte dintr-o generație de manuale mai vechi, manualul analizat reușește să răspundă exigențelor actuale și să se coreleze cu actuala programă școlară centrată pe competențe. Manualul dezvoltă un proiect curricular coerent. Se remarcă în mod deosebit concretizarea unei prevederi a programei școlare care subliniază utilizarea rațională a datelor și informațiilor, pentru a se evita supraîncărcarea inutilă a elevilor.

Pentru clasa a VIII-a, manualul analizat are o structură care se suprapune într-o mare măsură cu structura conținuturilor dezvoltate în programa școlară pentru două ore pe săptămână, dar în prezent manualul nu mai este în conformitate cu programa școlară, întrucât conține teme care nu mai corespund actualei programe (*Caracterele generale ale hidrografiei, Factorii care au determinat variația și distribuția vegetației, Vechimea și continuitatea populației în spațiul carpato-danubiano-pontic, Vechimea și evoluția așezărilor omenești, Premise naturale ale dezvoltării agriculturii, Industrializarea plantelor de cultură și prelucrarea industrială a produselor animaliere, România în organisme și organizații internaționale, Relațiile comerciale, de cooperare economică și tehnico-științifică cu alte țări, Modalități de combatere a degradării mediului înconjurător*) și nu prezintă alte teme prevăzute de noua programă școlară, cum ar fi *Regiunile geografice ale României, Analiza unei regiuni geografice, Elemente ale dezvoltării durabile*.

### Propuneri

- Înlocuirea sau, în cel mai rău caz, revizuirea manualelor din această primă generație de manuale alternative, în raport cu exigențele noilor programe școlare.
- Elaborarea unui ghid, care să permită utilizarea, în continuare, a acestei generații de manuale, care să pornească de la programa școlară actuală; acest lucru ar permite recuperarea unei părți importante a datelor de informare cuprinse în manuale (propunerea este făcută din perspectiva analizării manualului pentru clasa a V-a).

### Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

Nu există elemente discriminatorii în conținuturile manualului (sub aspect etnic, religios, de gen, apartenență lingvistică, nevoi speciale).

Pentru clasa a V-a și a VI-a, cele două manuale analizate au un conținut supradimensionat, dar corect. La clasa a V-a, manualul este bine construit din punct de vedere al conținuturilor programei școlare, dar este supraîncărcat noțional și informațional. Are aspectul mai mult al unui manual al profesorului, decât al unui manual al elevului. Sunt prezente aproximativ 200 de noțiuni și un foarte mare număr de denumiri. Structura reflectă atât structura

geografiei generale, cât și succesiunea capitolelor din programă. La clasa a VI-a, conținutul manualului este supradimensionat, dar corect. Manualul are un dicționar de termeni la sfârșit, util pentru elevi. Imaginile sunt potrivit alese, dar prin supraabundență și calitate slabă a culorilor pot împiedica înțelegerea unor fenomene. În locul unora dintre imagini ar fi fost recomandabile desene simplificative și scheme funcționale.

La clasa a VII-a, conținuturile manualului analizat redau conținuturile programei școlare, răspunzând competențelor specifice disciplinei. Textele explicative cuprind informații, date și denumiri cu un caracter minimal, iar exemplificările sunt reduse la cele strict necesare. Trebuie remarcat modul ingenios în care sunt prezentate țările fiecărui continent analizat, după o schemă simplificatoare, dar care cuprinde elemente esențiale, caracteristice statului respectiv.

La clasa a VII-a, manualul analizat cuprinde hărți, date, documente, tabele, grafice, cu o importanță încărcătură informațională, dar care nu reprezintă elemente destinate memorării, ci doar exersării unor competențe. Ilustrarea cartografică este deosebit de bogată și originală, realizată la un nivel editorial ridicat și într-o concepție care pune în valoare posibilitățile pe care le au reprezentările cartografice în prezentarea realităților teritoriale. De subliniat și atenția acordată terminologiei utilizate, precum și a dicționarului de la sfârșitul manualului. Aplicațiile și întrebările nu au caracter reproductiv, ci dezvoltă activități de integrare a elementelor informative în structurile învățate anterior.

La clasa a VIII-a, conținuturile sunt organizate sistematic, începând de la poziția geografică și terminând cu activitățile economice și probleme ale mediului înconjurător.

În manualul pentru clasa a VIII-a, textele folosite de autor, atât cele narative de descriere a elementelor geografice, cât și cele explicative, sunt pe înțelesul elevilor. Fiecare lecție are hărți bine realizate și folositoare procesului didactic. Pozele acoperă conținuturile, o bună parte din teritoriul țării, și aduce cele mai reprezentative elemente ale geografiei țării. Manualul prezintă un caracter interdisciplinar implicit, operând cu subiecte comune altor discipline, cum ar fi: Matematica (prin referiri la lungimi, înălțimi, suprafețe, număr de locuitori), Fizica (prin referiri la temperatură, viteza de curgere a râurilor, volumul de aluviuni), Biologia (prin referiri la vegetație și faună), Economia (prin referiri la activități economice) etc.

### **Propuneri**

- Pentru manualul de clasa a VI-a: organizarea atractivă a conținuturilor.
- Pentru manualul de clasa a VII-a: completarea manualului cu o bibliografie minimală.
- Pentru manualul de clasa a VIII-a:
  - evitarea unei structuri academice în prezentarea conținuturilor;
  - completarea manualului cu o bibliografie minimală.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

Pentru clasa a V-a, organizarea învățării propusă de manual este una relativ simplă: prezentarea unor date, elemente, fapte, analiza unor hărți și grafice, urmate de întrebări cu

caracter reproductiv. Accesibilitatea este limitată de caracterul preponderent informativ și de abundența terminologică, depășind foarte mult nivelul de învățare presupus de această clasă. Are un înalt caracter teoretic și nu cuprinde referiri la orizontul local. Pe ansamblu, pare să fie un manual mai mult de liceu, în care au fost acumulate datele esențiale ale geografiei generale. Componenta de evaluare lipsește. Universul referențial al elevului are mai mult un caracter imanent, datorat specificului conținuturilor.

Pentru clasa a VI-a, cantitatea și densitatea informației este prea mare, depășind puterea de înțelegere a elevilor. La clasa a VI-a, una dintre carențele manualului, este că acesta nu cuprinde decât un singur tip de lecții, de verificare-predare și doar trei lecții de recapitulare. Lecțiile de formare a deprinderilor, lecțiile interdisciplinare, lecțiile de aplicații practice lipsesc. Lecțiile nu pornesc de la formularea unui obiectiv explicit și nici nu își propun construirea de competențe. De asemenea, lecțiile nu sunt construite în jurul unor experiențe anterioare ale elevilor sau plecând de la un document concret. Există foarte puține excepții, când li se solicită elevilor utilizarea unor achiziții dobândite în clasele a V-a sau a IV-a. Lipsesc secvențele demonstrative, experimentele. Nu este stimulată învățarea activă. Lecțiile îndeamnă mai mult spre reflexivitate decât spre sarcini acționale. Predomină sarcinile de lucru exprimate în itemi de tip întrebare. Manualul nu conține secvențe de antrenare a elevilor în lucru pe grupe, în lucru independent, în efectuarea de investigații. Accesibilitatea este limitată de caracterul preponderent informativ și abundența terminologică. Manualul depășește foarte mult nivelul de învățare presupus de această clasă. În privința modalităților de evaluare, lipsesc itemii de autoevaluare și de interevaluare.

La clasa a VII-a, manualul dezvoltă motivația pentru învățare, pentru lectură. Sarcinile de lucru sunt extrem de diversificate, accesibile, diferențiate. Textul, citatele, imaginile dezvoltă interesul elevilor pentru cunoaștere și dezvoltă la aceștia sentimentul de cooperare.

Manualul de clasa a VII-a este adecvat vârstei, există o armonioasă îmbinare text-illustrație, limbajul este clar, resursele suplimentare susțin învățarea. De menționat, prezența rezumatelor și a testelor de evaluare plasate la sfârșitul fiecărui capitol, precum și cele de la sfârșitul manualului, care evidențiază preocuparea pentru finalizarea învățării printr-o evaluare corespunzătoare.

La clasa a VIII-a, manualul este accesibil majorității elevilor întrucât are un limbaj adecvat vârstei elevilor, cu fraze clare, chiar dacă sunt mai lungi decât ar fi necesar. Conținutul lecțiilor este bine structurat. Fiecare lecție are sarcini de lucru.

Manualul de clasa a VIII-a susține interesul elevilor pentru Geografie prin accesibilitatea textului și sarcinilor de lucru, prin diversitatea hărților și imaginilor. Fiecare capitol are secvențe de evaluare cu teste care cuprind itemi de comparare, de localizare, de descriere, cu alegere duală sau multiplă, de explicare. Testele încep cu itemii cei mai simpli, de completare sau de alegere și se încheie cu itemii mai dificili, de explicare.

Manualul de clasa a VIII-a nu prezintă sarcini de lucru diferențiate, toate sarcinile sunt pentru toți elevii, indiferent de nivelul lor de pregătire. Alte forme de evaluare de tip proiect, portofoliu, investigație sau de autoevaluare nu există în manual. În ceea ce privește universul referențial al elevului, în manual sunt promovate și alte valori, uneori numai prin imagini, cum

ar fi valorile culturale ale țării, valorile referitoare la mediu, dar sunt foarte puține informații privind educația pentru o viață sănătoasă; în schimb, elevul este pus în legătură cu geografia din viața reală prin intermediul pozelor din majoritatea zonelor țării.

### Propuneri

- Pentru manualul de clasa a VI-a: diversificarea modalităților de evaluare, inclusiv propunerea unor activități practice.
- Pentru manualul de clasa a VIII-a:
  - stabilirea unor sarcini de lucru diferențiate;
  - propunerea unor modalități de evaluare complementară;
  - prezentarea unor modele de rezolvare a sarcinilor de lucru;
  - stabilirea unor sarcini de lucru diferențiate.

### *La nivelul învățământului liceal*

Pentru disciplina Geografie studiată în liceu au fost analizate manualele școlare incluse în tabelul de mai jos:

#### **Manuale școlare analizate (clasele a IX-a - a XII-a)**

Clasa	Editura	Anul editării
a IX-a	Humanitas Educațional	2004
a X-a	Editura Didactică și Pedagogică	2005
a XI-a	Editura Economică Preuniversitaria	2006
a XII-a	Corint	2007

### Relația programă-manual

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate în perioada 2004–2007; manualele dezvoltă un proiect curricular coerent.

Manualul de Geografie pentru clasa a IX-a răspunde în mare parte exigențelor actuale; comunică explicit competențele specifice prezentate în programa școlară.

Pentru clasa a X-a, există un raport optim între programă și manual, fiind comunicate explicit (la începutul fiecărui capitol) finalitățile din curriculumul școlar.

Pentru clasa a XI-a, manualul analizat dezvoltă un proiect curricular care urmărește îndeaproape programa școlară.

În ansamblul lui, manualul pentru clasa a XII-a este un manual original, modern, care concretizează foarte bine litera și spiritul noului curriculum de Geografie.

### Propuneri

- Pentru manualul de clasa a XI-a:
  - precizarea, la începutul fiecărei unități de învățare, a competențelor vizate.

### Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

Manualele analizate au un caracter nediscriminatoriu (sub aspect etnic, religios, de gen, apartenență lingvistică, nevoi speciale).

Pentru clasa a IX-a, conținutul manualului redă conținuturile programei, răspunzând competențelor specifice disciplinei. Conținuturile sunt cuprinzătoare, de multe ori însă, cu

prea multe informații. Se remarcă, raportul optim între textul propriu-zis, textul complementar și partea grafică (hărți, fotografii, grafice etc.). Manualul cuprinde hărți, date, documente, tabele, grafice cu o importantă încărcătură informațională, dar care nu reprezintă elemente destinate memorării, ci doar exersării unor competențe prevăzute de programa școlară. Ilustrarea cartografică este bogată și reprezentativă, realizată la un nivel editorial ridicat și într-o concepție care pune în valoare posibilitățile pe care le au reprezentările cartografice în prezentarea realităților teritoriale.

Gradarea cunoștințelor, sistematizarea lor și introducerea treptată și cu o frecvență firească a noțiunilor noi, modul de prezentare a fiecărui termen specific prin explicarea corectă și fără echivoc, profunzimea și accesibilitatea tratării proceselor și fenomenelor, sunt premise reale pentru o bună pregătire a elevilor cărora li se adresează manualul de clasa a IX-a.

Pentru clasa a X-a, conținuturile sunt organizate sistematic.

Conținuturile manualului de clasa a X-a sunt concretizate prin: texte expositive clare; imagini sugestive; variate reprezentări grafice; numeroase hărți; date informative prezentate sub formă tabelară; multiple întrebări exploratorii și variate tehnici de studiu care creează posibilitatea unor activități independente; studii de caz (însă destul de puține referitoare la geografia orizontului local); prezentare cronologică (acolo unde tema se pretează); fiecare lecție se finalizează cu o extrem de succintă sinteză sub forma percutantă a „cuvintelor cheie”.

Ca minusuri ale manualului de clasa a X-a, sunt de precizat: numărul redus de texte explicative, lipsa formulelor de calcul pentru indicatorii demografici, definițiile în context ale conceptelor (fără a fi marcate într-o manieră anume) și doar arareori regăsite într-un dicționar (întâlnit doar la 4 lecții). Nu întotdeauna informațiile prezentate sunt esențiale și reprezentative, iar cantitatea acestora este uneori extrem de bogată (depășind ceea ce poate fi abordat de un elev de nivel mediu într-o oră pe săptămână); în alte cazuri, o serie de informații, prevăzute de altfel de programă, nu sunt în manual (de exemplu, funcțiile așezărilor rurale, unele dintre problemele actuale de geografie politică).

Pentru clasa a XI-a, manualul are un caracter enciclopedic. Cantitatea de informații depășește cu mult numărul de ore alocate studiului disciplinei, iar limbajul folosit în manual este superior gradului de înțelegere de către elevii de nivel submediu și mediu. Textele cu valoare funcțională sunt foarte multe, lecțiile fiind constituite din aceste texte, cu informații noi, actualizate, dar limbajul academic și uneori lipsa exemplurilor fac dificilă parcurgerea lor. Imaginile, fotografiile constituie un avantaj prin numărul lor mare (aproape 200), dar dimensiunile reduse ale celor mai multe dintre acestea fac aproape imposibilă valorificarea didactică; reprezentările grafice sunt numeroase (climograme, diagrame circulare, istoriograme, piramida vârstelor), foarte utile, dar unele dintre ele nu prezintă legendă, fiind greu de citit de către elevi fără explicațiile profesorului; hărțile sunt în număr de 43, cu o densitate mai mare în a doua jumătate a manualului, fiind utile deoarece prin diferite simboluri ajută la localizarea unor fenomene/elemente, procese geografice; punctele slabe sunt date, însă de dimensiunea redusă a acestora; definițiile sunt prezente la sfârșitul manualului, sub forma unui dicționar, dar apar și în texte, fără a fi evidențiate; întrebările exploratorii (peste 300)



reprezintă punctele forte al acestui manual, sub forma unor aplicații sau întrebări și situații problemă; punctul slab este dat, însă de lipsa exemplurilor de rezolvare a acestora în manual, de independența lor totală de conținutul manualului; tabelele, în număr de 9, nu sunt explicate, ci sunt puncte de plecare pentru întrebările exploratorii; dicționarul cuprinde 23 de termeni (este numit selectiv) și nu acoperă decât în mică măsură termenii din texte, care rămân neexplicați; tehnicile de lucru pot fi dezvoltate cu ajutorul aplicațiilor și întrebărilor problemă, dar cerințele neclare, lipsa unor exemple fac uneori posibilă doar explicarea sau dezvoltarea parțială a unor aplicații.

Pentru clasa a XII-a, conținuturile manualului redau conținuturile programei, răspunzând competențelor specifice disciplinei. Se remarcă în mod deosebit concretizarea unei prevederi a programei care subliniază utilizarea rațională a datelor și informațiilor, pentru a se evita supraîncărcarea inutilă a elevilor.

Ca elemente de originalitate ale manualului de clasa a XII-a, care subliniază caracteristicile deosebite ale acestui manual, trebuie evidențiate:

- conținuturile și competențele sunt valorificate în structuri de învățare prin prezentarea, demonstrarea și utilizarea lor în situații noi, de exemplu: abordarea în paralel, într-o formă ingenioasă, a problematicii Europei și a României, prezentarea selectivă și obiectivă a problematicii raporturilor dintre România și Uniunea Europeană;
- lecțiile manualului au un profund caracter integrator prin structurarea informației (texte, documente, hărți, tabele, termeni, activități);
- caracterul minimal, din punct de vedere cantitativ, al utilizării informațiilor incluse în textele explicative;
- existența unor date de informare utile raportării la competențele programei școlare;
- existența unui număr mare de definiții, care conturează terminologia specifică evocată de competențele generale ale programei;
- ilustrarea cartografică deosebită, prin hărți originale, foarte bune din punct de vedere calitativ și în deplină concordanță cu elementele de conținut.

### **Propuneri**

- Pentru manualul de clasa a IX-a: realizarea unor sinteze ale unităților de învățare.
- Pentru manualul de clasa a X-a:
  - includerea un număr mai mare de texte explicative, de întrebări de fixare (reproductive) și de studii de caz referitoare la geografia orizontului local;
  - realizarea unui dicționar la fiecare temă sau la finalul manualului;
  - refacerea hărții politice a lumii prin adăugarea capitalelor statelor;
  - inserarea unor elemente care în prezent lipsesc (de exemplu: introducere, bibliografie, mod de utilizare a manualului, scară de proporție la majoritatea hărților).
- Pentru manualul de clasa a XI-a:
  - descongestionarea lecțiilor, prin reconsiderarea informațiilor suplimentare, ca date informative;
  - eliminarea unor imagini comune (floarea-soarelui, vulpea polară, cactuși, albine etc.) pentru a lăsa loc altor imagini, mai importante, care, în forma actuală, sunt reduse ca mărime;

- eliminarea unor hărți neclare sau inutile;
- îmbogățirea dicționarului;
- îmbogățirea bibliografiei.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

Pentru clasa a IX-a, manualul dezvoltă motivația elevilor pentru învățare, pentru lectură. Sarcinile de lucru sunt, însă destul de puține și puțin diversificate. În ansamblu, manualul este adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare a elevilor; există o armonioasă îmbinare text-ilustrație; limbajul este clar, iar resursele suplimentare susțin învățarea. Textul, citatele, imaginile susțin activitatea de învățare și dezvoltă interesul elevilor pentru cunoaștere și cooperare. Manualul include activități de evaluare, teste construite într-o formă corespunzătoare, modalități complementare de evaluare (de exemplu, portofoliu, proiect, investigație, autoevaluare, alte forme). În ceea ce privește reflectarea universului referențial al elevului, manualul oferă deschidere către promovarea valorilor, realizând legături cu viața reală a elevului.

Pentru clasa a X-a, manualul respectă caracteristicile unei învățări raționale: sarcinile de învățare sunt echilibrate și extrem de diversificate, succesiunea secvențelor componente ale unei lecții țin cont de complexitatea conținutului și de logica internă a informațiilor. Conținuturile nu abundă în cifre, fapt extrem de util învățării (căci se evită astfel memorarea unor date care oricum au un ritm extrem de rapid de perimare, la geografia umană și economică). Tipurile de lecții favorizează învățarea, întrucât fac apel la explicarea logică a elementelor și fenomenelor, la identificarea cauzalității, a condiționărilor și la analiza unui bogat suport grafic și cartografic.

Manualul facilitează formarea competenței de comunicare prin sarcini de lucru de tipul: *comentați, descrieți, prezentați, corelați, explicați, analizați, comparați, argumentați* etc.

Sarcinile de lucru/activitățile de învățare sunt relevante pentru realizarea competențelor specifice. În paralel însă cu aceste aspecte pozitive, manualul nu propune tehnici de lucru prin cooperare sau de învățare în grup, nu sunt prevăzute în mod distinct sarcini de lucru diferențiat, nu conține sarcini de învățare rezolvate și nici texte propuse spre lectură (trimite doar rareori la lecturi suplimentare). Activitățile de evaluare sunt prezente în mod explicit în manual, la finalul fiecărui capitol, dar și sub forma temelor de la finalul fiecărei lecții, ajutând evident învățarea. Prin itemii formulați sunt vizate frecvent competențe specifice referitoare la utilizarea terminologiei științifice și disciplinare specifice, argumentarea unui demers explicativ, formalizarea informațiilor, citirea și interpretarea informației grafice și cartografice, operarea cu simboluri, semne și convenții, analiza interacțiunilor dintre elementele geografice. Nu există metode complementare de evaluare menționate explicit (portofolii, proiecte, investigații) și nici activități de autoevaluare. În ceea ce privește reflectarea universului referențial al elevului, prin informațiile și activitățile propuse, manualul promovează o serie de valori, precum: atitudinea pozitivă față de cunoaștere, societate, cultură și civilizație; cunoașterea și explorarea mediului geografic; conservarea și ocrotirea mediului; respectul pentru diversitatea umană, realizând în același timp și conexiuni cu viața reală (de exemplu, cu probleme de geografie politică, umană și economică, fiind vizate inclusiv aspecte din sfera orizontului local).

La clasa a XI-a, manualul este limitat ca accesibilitate, fiind mai degrabă un manual al profesorului de geografie datorită limbajului academic, caracterului enciclopedic și sarcinilor de lucru neclare. Manualul nu dezvoltă sarcini de lucru diferențiate, nu există exerciții și sarcini de învățare rezolvate, care ar putea deveni modele; limbajul academic limitează învățarea autonomă (lectura fiind dificilă). Componenta de evaluare este aproape absentă în cadrul manualului. Manualul nu cuprinde teste, nu sunt descrise modalități de evaluare (exemple, structură), iar sarcinile de lucru dezvoltate prin aplicații și situații-problemă nu-și găsesc răspuns în informațiile din manual, iar temele cerute sunt de un nivel superior. În ceea ce privește reflectarea universului referențial al elevului, sunt promovate valorile culturale, sociale, toleranța, solidaritatea. Aproape la fiecare temă se pot găsi și exemple din viața cotidiană a elevilor.

Pentru clasa a XII-a, manualul analizat dezvoltă motivația pentru învățare, pentru lectură. Sarcinile de lucru sunt numeroase și diversificate. Cele peste 220 de activități de învățare reprezintă un univers exploratoriu deosebit de ingenios construit și cu elemente formative certe. Testele de evaluare sunt plasate la sfârșitul unităților de învățare și la sfârșitul manualului și evidențiază preocuparea pentru îmbinarea învățării și evaluării.

Manualul pentru clasa a XII-a este adecvat vârstei elevilor, există o armonioasă îmbinare text – ilustrație, limbajul este clar, iar resursele suplimentare susțin învățarea. Manualul are o importantă componentă intradisciplinară (prin tratarea integrată a problemelor de Geografie) și interdisciplinară (prin legăturile cu alte discipline, domenii ale științei etc.), în conformitate cu principalele competențe-cheie asumate de programele școlare ale ciclului liceal superior.

### **Propuneri**

- Pentru manualul de clasa a IX-a: includerea mai multor activități practice.
- Pentru manualul de clasa a X-a:
  - construirea, pentru fiecare capitol, a unor teste de evaluare, într-o formă corespunzătoare;
  - includerea la finalul manualului, a unor sugestii de răspunsuri la itemii considerați de autori mai dificili;
  - includerea unor propuneri de evaluare alternativă și de autoevaluare.
- Pentru manualul de clasa a XI-a:
  - construirea unor aplicații mai clare;
  - includerea unor sugestii de evaluare alternativă, precum și a unor modele de teste, la sfârșitul fiecărei unități de învățare.
- Pentru manualul de clasa a XII-a: prezentarea mai multor studii de caz, vizând analiza complexă a unor regiuni din România și Europa.

## **DISCIPLINE SOCIOUMANE**

### **I. Programe școlare**

*La nivelul învățământului gimnazial*

Cultura civică este disciplina socioumană prevăzută spre studiu în gimnaziu, în clasele a VII-a și a VIII-a, ca disciplină de trunchi comun.

În forma în care se aplică în prezent în gimnaziu, programele școlare pentru Cultură civică au fost realizate în anul 2009. Evoluția aplicării în gimnaziu a programelor școlare pentru Cultură civică a fost marcată de descongestionarea conținuturilor (realizată în anul 1999 și în anul 2008), precum și de un proces de revizuire realizat în anul 2003. Ca și în cazul disciplinelor de studiu Istorie și Geografie, forma actuală a programelor școlare pentru Cultură civică, aprobată prin OM nr. 5097/09.09.2009, este o rescriere, pe competențe, a programelor anterioare, prin încercarea de extindere, la nivelul gimnaziului, a modelului de proiectare curriculară aplicat în liceu.

Structura programelor școlare conține următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale, competențe specifice și conținuturi, valori și atitudini, sugestii metodologice.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul componentelor programelor școlare.

### **Nota de prezentare**

Nota de prezentare este comună pentru programa de clasa a VII-a și pentru programa de clasa a VIII-a.

În Nota de prezentare se specifică faptul că programele actuale de Cultură civică au fost elaborate din perspectiva trecerii de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective la modelul centrat pe competențe. Nota de prezentare conține trimiteri explicite la ideea de compatibilizare a curriculumului național cu cel european, de valorizare a cadrului european al competențelor-cheie. Din acest punct de vedere, se poate vorbi despre dimensiunea europeană a curriculumului de Cultură civică.

Alte aspecte relevante din Nota de prezentare, includ:

- precizarea principiilor care întemeiază elaborarea programelor școlare;
- evidențierea valențelor și trăsăturilor definerii ale disciplinei Cultură civică;
- raportarea la competențele-cheie, recomandate de Parlamentul european și precizarea nivelurilor de valorizare în programele școlare, a cadrului european al competențelor-cheie;
- prezentarea elementelor din structura programelor școlare;
- includerea unor referiri la necesitatea realizării lecturii integrale și personalizate a programelor școlare.

Unul dintre principiile pe care s-a întemeiat elaborarea programelor este asigurarea coerenței intra și interdisciplinare, intra și intercurriculare (de fapt, este vorba de două principii îngemănate: coerență/balanță verticală și orizontală; interdisciplinaritate); se subliniază, de asemenea, că structura competențelor-cheie, inclusiv a celor sociale și civice, vizează și *aspecte inter și transdisciplinare*, Cultura civică fiind definită ca *demers interdisciplinar și intercultural*.

### **Competențe generale**

Cele 5 competențe generale sunt comune pentru cei doi ani de studiu în care este studiată Cultura civică în gimnaziu. Competențele generale reflectă în mod adecvat specificul domeniului Cultură civică (fiind acordat un scor maxim): se referă la ținutele principale ale formării civice, au un grad rezonabil de generalitate, iar formulările competențelor generale

sunt exprimate în termeni clari și adecvați, în mare măsură, domeniului de studiu. Deoarece, în genere, prin însăși alcătuirea ei, educația civică se găsește la intersecția mai multor discipline și paradigme științifice și educative, se consideră că este bine să fie scoase mai mult în relief, inclusiv în privința competențelor generale, nu numai asemănările și elementele de legătură dintre competențele sociale și cele propriu-zise civice, ci și diferențele dintre respectivele competențe. Competențele generale reflectă și susțin profilul de formare al absolventului de gimnaziu (fiind acordat un scor maxim).

În clasele a VII-a și a VIII-a în care se studiază în gimnaziu Cultura civică, precum și în liceu se operează cu același sistem de competențe generale, deoarece clasele a VII-a, a VIII-a și a IX-a aparțin aceluiași ciclu curricular, de observare și orientare.

### Propuneri

- Revizuirea programelor școlare în vederea introducerii explicite a elementelor care vizează corelarea competențelor cheie cu cele generale și specifice (deși, în linii generale, programele s-au achitat bine spre foarte bine de cerința centrării pe competențe).
- Includerea în formularea competențelor generale a unor sintagme referitoare la principii și reguli de comportare în societate, bunul cetățean, societate democratică etc.

### Valori și atitudini

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Culturii civice în clasele a VII-a și a VIII-a include un nucleu comun.

Exemple de valori și atitudini comune în clasele a VII-a și a VIII-a:

- *respect față de demnitatea și drepturile omului, față de Constituție și legi;*
- *toleranță și respect față de persoane și grupuri care susțin valori, opinii și credințe diferite;*
- *disponibilitate pentru dialog, relaționare pozitivă cu ceilalți și cooperare;*
- *asumarea responsabilității faptelor personale și a responsabilităților cetățenești;*
- *cetățenie activă.*

De asemenea, programele școlare includ valori și atitudini specifice fiecărui an de studiu.

Exemple de valori și atitudini specifice fiecărui an de studiu:

- la clasa a VII-a: *valorizarea rolului îndeplinit de mass-media în societate;*
- la clasa a VIII-a: *egalitate în fața legii - respectarea legii.*

### Competențe specifice și conținuturi

Competențele specifice și conținuturile sunt prezentate separat pentru fiecare an de studiu.

La clasa a VII-a nu sunt necesare dezvoltări de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. Sunt însă necesare unele restrângeri de competențe specifice. De exemplu, competența specifică 4.1. (*manifestarea interesului față de problemele grupurilor de apartenență și față de problemele comunității*) este prea vagă (*manifestarea interesului*); aceasta poate fi înlocuită de competența 4.4 căreia i se subsumează (*manifestarea inițiativei în rezolvarea unor probleme ale grupurilor de apartenență și ale comunității*

locale). La clasa a VIII-a, este nevoie de dezvoltarea competențelor specifice vizând competența generală 3, *cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitelor grupuri*. La fel, în cazul competenței generale 5, *participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității*.

Numărul competențelor specifice este în general, rațional, pentru a asigura relația cu respectivele competențe generale.

La clasa a VII-a, competența generală 3 *Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitelor grupuri* se bifurcă în competențe specifice, solid cuplate la competența generală:

3.1. *Rezolvarea în echipă a unor probleme civice, prin asumarea unor responsabilități și prin relaționarea pozitivă cu ceilalți;*

3.2. *Cooperarea cu ceilalți în vederea exercitării cetățeniei active, prin asumarea de drepturi și responsabilități.*

La clasa a VIII-a, din competența generală 1 *Utilizarea conceptelor specifice științelor sociale pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și de explicare a unor fapte, evenimente, procese din viața reală* derivă competențe specifice care vizează:

- *Utilizarea corectă și adecvată a conceptelor cu conținut civic în diferite contexte (1.1.);*
- *Identificarea unor forme de libertate (1.2.);*
- *Identificarea formelor de proprietate existente în cadrul economiei de piață (1.4.);*
- *Identificarea formelor de manifestare a patriotismului (1.5.).*

Pornind de la cele 5 competențe generale sunt derivate 22 de competențe specifice la clasa a VII-a și 21 de competențe specifice la clasa a VIII-a, potrivit tabelului:

***Situația competențelor specifice derivate din competențele generale prevăzute pentru Cultură civică (clasele a VII-a - a VIII-a)***

Numărul competenței generale	Numărul competențelor specifice derivate	
	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a
1	4	5
2	7	8
3	2	2
4	5	4
5	4	2

Competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline (fiind acordat un scor maxim). De exemplu, pentru conținuturile vizând, la clasa a VII-a, sistemul politic din România, competențele specifice legate de valori și principii democratice au în vedere identificarea acestora (competența specifică 1.3.), argumentarea opiniilor în favoarea respectării acestora (competența specifică 4.3.), aplicarea lor în situații concrete de viață (competența specifică 5.3.).

Competențele specifice se articulează coerent, pe verticală (fiind acordat un scor maxim). De exemplu, competențele specifice derivate din competența generală 3 au dezvoltările prezentate în tabel.

### Dezvoltări ale competențelor specifice (clasele a VII-a - a VIII-a)

Competențe specifice pentru clasa a VII-a	Competențe specifice pentru clasa a VIII-a
3.1. Rezolvarea în echipă a unor probleme civice, prin asumarea unor responsabilități și prin relaționarea pozitivă cu ceilalți .	3.1. Rezolvarea în echipă a unor sarcini de lucru prin utilizarea capacităților empatice în diferite situații civice.
3.2. Cooperarea cu ceilalți în vederea exercitării cetățeniei active, prin asumarea de drepturi și responsabilități .	3.2. Analizarea, în echipe de lucru, a unor situații de manifestare a nedreptății și de nerespectare a egalității de șanse sau a egalității în fața legii.

Între competențele generale și competențe specifice există o relație logică și coerentă (fiind acordat un scor maxim). Competențele specifice sunt în bună măsură relevante în raport cu sfera competențelor generale și decurg în mod logic din acestea din urmă.

În raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, competențele specifice sunt perfect realizabile (fiind acordat un scor maxim). Elevii trebuie să învețe: să evalueze, să rezolve, să aplice, să compare, să argumenteze, să analizeze, să explice, să coopereze.

Conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului care fundamentează disciplina școlară (fiind acordat un scor maxim).

Exemple de conținuturi care reflectă adecvat specificul domeniului care fundamentează disciplina școlară:

- La clasa a VII-a, conținuturile: Viața în societate; Sistemul politic în România; Raportul cetățean-stat etc.
- La clasa a VIII-a, tema Autoritatea, care include:  
Autoritate și ierarhie;  
Autoritatea în spațiul privat și în spațiul public;  
Raporturi între cetățeni și autorități: de conducere, de subordonare, respectarea autorității, respectarea cetățenilor, controlul autorității de către cetățeni, cooperarea cetățeni-autorități (cooperarea dintre societatea civilă și stat);  
Consecințe ale lipsei sau ale excesului de autoritate.

În marea majoritate a cazurilor, conținuturile sunt judicios corelate cu competențele specifice și sunt relevante pentru atingerea competențelor generale, existând o relație logică între competențe specifice și conținuturi (fiind acordat un scor maxim la una dintre programele analizate și un scor mediu, celelalte).

De exemplu, pentru tema *Proprietatea*, se realizează următoarele corelații competențe-conținuturi:

Competențe specifice	Conținuturi
1.4. Identificarea formelor de proprietate existente în cadrul economiei de piață. 2.7. Compararea formelor de proprietate specifice economiei de piață. 4.2. Corelarea dreptului de proprietate cu responsabilitățile asociate acestui drept. 4.3. Manifestarea respectului față de proprietate.	<b>Proprietatea</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dreptul de proprietate; calitatea de proprietar; încălcarea dreptului la proprietate.</li> <li>• Proprietatea publică, proprietatea privată și economia de piață.</li> <li>• *Economia de piață și democrația în România.</li> </ul>

Există o dozare rațională a volumului de cunoștințe. Prin scoaterea sau introducerea unor informații, axa bine aleasă a conținuturilor nu se dezechilibrează, deoarece au fost selectate informații în general esențiale, iar acestea au fost dozate rațional de-a lungul unui an de studiu. Conținuturile pot fi înțelese și însușite de către elevii de gimnaziu cu o relativă ușurință, fiind selectate cu grijă, fiind cunoștințe esențiale, relevante pentru această disciplină. Conținuturile sunt organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor (fiind acordat un scor maxim pentru cele 2 programe școlare analizate).

De exemplu, la clasa a VII-a, la tema *Viața în societate* se indică o serie de concepte cheie din științele sociale (persoană, grupuri, relații intra și intergrup), apoi, printr-o trecere marcată de grupul nucleu/primar (familia), se lărgeste treptat sfera noțiunilor (comunitate locală, națiune, procese de integrare și globalizare). O asemenea selectare și organizare a unităților de conținut corespund cognitiv și sociomoral vârstei școlare și ciclului curricular (de observație și orientare).

### Propuneri

- Stabilirea unor niveluri ale standardelor de competență, care să fie puse în legătură cu diverse criterii ale sistemului de notare.
- Realizarea unor restrângeri de competențe specifice (la clasa a VII-a), precum și a unor dezvoltări de competențe specifice (la clasa a VIII-a).

### Sugestii metodologice

Sugestiile metodologice sunt multe și reprezentative pentru competențele specifice și susțin realizarea acestora, la clasa a VII-a, prin:

- propunerea de metode active care contribuie la crearea unui cadru educațional care încurajează interacțiunea socială pozitivă și dobândirea competențelor de participare activă în spațiul social (ceea ce corespunde competenței *3.1. Rezolvarea în echipă a unor probleme civice, prin asumarea unor responsabilități și prin relaționarea pozitivă cu ceilalți*);
- propunerea de activități tip proiect (proiecte în beneficiul comunității etc.), prin care elevii sunt implicați în luarea de decizii și în propunerea unor strategii de rezolvare a problemelor colectivului de apartenență, ale școlii sau ale comunității (ceea ce susține realizarea competenței *4.4. Manifestarea inițiativei în rezolvarea unor probleme ale grupurilor de apartenență și ale comunității locale*);

Pentru aceeași clasă, a VII-a, diverse activități de învățare propuse de programă vin de asemenea în sprijinul realizării competențelor specifice: exerciții de completare a unor enunțuri lacunare, de continuare a unui text, de comentare și rezumare (ceea ce este concordant cu competența *1.1. Utilizarea corectă a termenilor și conceptelor cu conținut civic în diferite contexte*); elaborarea regulamentului clasei cuprinzând drepturi și îndatoriri, elaborarea regulamentului de funcționare a consiliului elevilor (în acord cu competența specifică *5.1. Participarea la negocierea drepturilor și a responsabilităților în grupurile de apartenență*).



Și la clasa a VIII-a, activitățile de învățare sunt reprezentative pentru competențele specifice și se pot asocia cu ele în diverse moduri. Sunt exemplificate mai jos câteva variante de susținere a realizării competențelor de către activitățile de învățare propuse în *Sugestiile metodologice*.

Competențe specifice	Activități de învățare
1.1. Utilizarea corectă și adecvată a conceptelor cu conținut civic în diferite contexte. 2.1. Analizarea unor concepte și valori specifice societății democratice.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activități de lămurire a înțelesului cuvintelor</li> <li>• Exerciții de completare, de continuare a unui text etc.</li> </ul>
4.4. Argumentarea complexității identității unei persoane pe baza apartenenței la diferite tipuri de comunitate.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exerciții de argumentare.</li> <li>• Dezbateri pe o anumită temă în legătură cu un subiect controversat.</li> </ul>
5.1. Participarea civică în situații în care este nevoie de acțiune socială.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exerciții de identificare și de analiză a unor situații în care este nevoie de acțiune socială.</li> </ul>

Se propun, în programă, și se dau exemple de metode active, care vin să faciliteze învățarea cetățeniei, dobândirea competențelor de participare activă în spațiul social și care permit profesorului o proiectare didactică personală, manifestarea creativității pedagogice: învățarea prin descoperire, învățarea problematizată, învățarea prin cooperare, studiul de caz, simularea, jocul de roluri. Programa subliniază de mai multe ori orientarea spre aspectele practic-aplicative ale disciplinei, spre învățarea prin acțiune (experiențială), realizarea unor activități bazate pe sarcini concrete.

Evaluarea, considerată o componentă organică a procesului de învățare, recomandă deopotrivă forme clasice și complementare de evaluare, considerându-se că în perspectiva unui demers educațional centrat pe competențe, se recomandă utilizarea cu preponderență a evaluării continue, formative. Alături de formele și instrumentele clasice de evaluare, sunt recomandate utilizarea unor forme și instrumente complementare, cum sunt: proiectul, portofoliul, autoevaluarea, evaluarea în perechi, observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor.

În *Sugestiile metodologice* există o referire expresă la TIC: *utilizarea, în activitatea didactică, a calculatorului ca mijloc modern de instruire, care să permită subordonarea utilizării tehnologiei și a comunicațiilor, în vederea desfășurării unor lecții interactive, atractive.*

În *sugestiile metodologice* se menționează, de asemenea, că valorizarea competențelor cheie și asigurarea transferabilității acestora presupun respectarea unor exigențe ale învățării durabile, printre acestea numărându-se, abordările inter și transdisciplinare.

### Propuneri

- Propunerea unor metode de grup, mai rar amintite, dar aplicabile cu succes în cazul civismului: turul galeriei, metoda cubului, mozaicul, colțurile, ciorchinele, turnirul între echipe, metoda pălăriilor gânditoare, focus grup, Philips 6/6, tehnica 6-3-5 (brainwriting), lotus de grup ș.a.

### *La nivelul învățământului liceal*

Programele școlare pentru disciplinele socioumane de trunchi comun studiate în liceu au fost realizate în perioada 2004 – 2009, fiind aprobate prin ordinul ministrului educației, după cum urmează:

- Logică, argumentare și comunicare, clasa a IX-a - OM nr. 5099/09.09.2009;
- Psihologie, clasa a X-a - OM nr. 4598/31.08.2004;
- Educație antreprenorială, clasa a X-a - OM nr. 4598/31.08.2004;
- Economie, clasa a XI-a - OM nr. 3252/13.02.2006;
- Sociologie, clasa a XI-a - OM nr. 3252/13.02.2006;
- Filosofie, clasa a XII-a - OM nr. 5959/22.12.2006;
- Economie aplicată, clasa a XII-a – OM nr. 5959/22.12.2006.

Disciplina Educație antreprenorială este disciplină sociumană (inclusă în aria curriculară *Tehnologii*). Toate programele pentru disciplinele socioumane au fost proiectate dintr-o perspectivă unitară, reflectând atât domeniul de cunoaștere, cât și dimensiunea educațională a fiecărei discipline.

Unele dintre aceste programe au trecut prin procese de revizuire. Comparativ cu programele școlare din gimnaziu, programele școlare aplicate în liceu reprezintă o generație mai veche.

Structura programelor școlare include următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi, sugestii metodologice.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul componentelor programelor școlare.

### **Nota de prezentare**

Nota de prezentare include elemente de specificitate referitoare la studierea disciplinelor socioumane în liceu.

Pot fi menționate, în acest sens, următoarele:

- motivarea locului disciplinelor socioumane în curriculumul liceal;
- punerea în legătură a demersurilor propuse în programele școlare cu documente de referință europene, cu domeniile de competențe-cheie recomandate de Parlamentul european și cu nivelurile de valorizare a cadrului european al competențelor-cheie;
- precizarea principiilor care întemeiază elaborarea programelor școlare;
- prezentarea finalității studierii acestor discipline și a traducerii finalităților în dimensiuni și direcții de acțiune pedagogică;
- prezentarea elementelor din structura programei școlare.

### **Competențe generale**

Cele cinci competențe generale sunt comune pentru disciplinele socioumane predate în liceu. Se consideră că printre cele mai importante competențe generale sunt cele despre cooperarea cu ceilalți (competența generală 3); manifestarea unui comportament responsabil - adecvat unei lumi în schimbare (competența generală 4); participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității (competența generală 5).

Competențele generale reflectă adecvat specificul domeniului care fundamentează disciplinele școlare (fiind obținut scor maxim pentru 6 din cele 7 programe analizate).

Competențele generale reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului de liceu (fiind obținut scor maxim pentru cele 7 programe analizate); acest lucru se realizează, de exemplu, prin dezvoltarea gândirii creative, a capacității de adaptare la situații diferite, a capacității de investigare și de valorizare a propriei experiențe, a orientării comportamentului și carierei în funcție de valori. Sunt realizate unele dezvoltări calitative ale competențelor generale pentru disciplina Educație antreprenorială.

### Valori și atitudini

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a disciplinelor socioumane include valori și atitudini comune pentru unele discipline (de exemplu, *eficiența economică*, comună pentru Economie, Economie aplicată și Educație antreprenorială); include, de asemenea, valori și atitudini specifice fiecărui an de studiu (de exemplu, la Filosofie, *conștientizarea identității personale, curiozitate și interes pentru studiul filosofiei*).

### Competențe specifice și conținuturi

Pentru cele mai multe programe școlare nu sunt necesare restrângeri sau dezvoltări de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. Excepție face disciplina Sociologie; se consideră că este necesară o dezvoltare pentru competența generală 3 *Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea de probleme teoretice și practice*, din care este derivată o singură competență specifică (3.1. *Utilizarea instrumentelor de cercetare sociologică în rezolvarea unor sarcini de lucru prin cooperare*).

Numărul competențelor specifice stabilit în programele pentru disciplinele socioumane prevăzute spre studiu în liceu este rațional, pentru a asigura relația cu competențele generale. La disciplina Educație antreprenorială, pornind de la cele 5 competențe generale sunt derivate 21 de competențe specifice, potrivit tabelului:

#### *Situația competențelor specifice derivate din competențele generale prevăzute pentru Educație antreprenorială*

Numărul competenței generale	Numărul competențelor specifice derivate
1	5
2	6
3	3
4	5
5	2

Competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu (fiind obținut scor maxim pentru cele 7 programe analizate). De asemenea, coerența intradisciplinară este asigurată prin modul de corelare a competențelor specifice și conținuturilor. Potrivit Notei de prezentare, *corelarea dintre unitățile de conținut și competențele specifice permite profesorului să realizeze conexiunea explicită între ceea ce se învață și scopul pentru care se învață*. Coerența există și în cadrul componentelor unei competențe specifice.

De exemplu, în programa pentru Sociologie, în cazul competenței generale 1, elevul identifică metode corelative unui anumit context (1.1.), dar și specificul abordării fenomenelor, faptelor și proceselor sociale prin intermediul Sociologiei.

Articularea coerentă există și în raport cu un anumit conținut.

Competențele specifice se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studiu (fiind obținut scor maxim pentru cele 7 programe analizate). Coerența pe verticală poate fi urmărită pentru disciplinele Educație antreprenorială, studiată în clasa a X-a, Economie, studiată la clasa a XI, și Economie aplicată, studiată la clasa a XII-a (tabelul de mai jos).

***Articularea competențelor specifice pe verticală pentru disciplinele Educație antreprenorială, Economie, Economie aplicată***

<b>Competențe specifice ale disciplinei Educație antreprenorială (clasa a X-a)</b>	<b>Competențe specifice ale disciplinei Economie (clasa a XI-a)</b>	<b>Competențe specifice ale disciplinei Economie aplicată (clasa a XII-a)</b>
1.1. Identificarea rolurilor posibile pe care le poate îndeplini individul în domeniul economic.	1.1. Identificarea și caracterizarea rolului de consumator pe care îl îndeplinește orice persoană.	1.2. Utilizarea conceptelor specifice economiei și antreprenoriatului în activitatea de înființare și gestionare a unei firme.
2.5. Identificarea unor modalități posibile de minimizare a riscului în inițierea și derularea afacerilor. 2.6. Investigarea elementelor comune și specifice ale reușitei în afaceri.	2.3. Analizarea eficienței utilizării factorilor de producție.	2.3. Realizarea corectă a managementului afacerii. 2.5. Compararea eforturilor cu efectele, a cheltuielilor cu rezultatele, a costurilor cu beneficiile în scopul rentabilizării activității firmei.
3.1. Stabilirea, în cooperare cu ceilalți, a rolurilor proprii, actuale și de perspectivă, într-un mediu de afaceri.	3.1. Utilizarea cunoștințelor economice în rezolvarea unor sarcini de lucru prin cooperare cu ceilalți.	3.1. Utilizarea cunoștințelor economice în rezolvarea unor probleme prin cooperare cu persoane fizice (membrii familiei, prieteni, vecini etc.) și cu instituții financiare, juridice, de consultanță etc. 3.2. Utilizarea dialogului și a negocierii în situații economice concrete. 3.3. Manifestarea spiritului de echipă în scopul optimizării relațiilor între firmă și angajați, între firmă și parteneri.
4.1. Analiza critică a comportamentului în alegerea traseului profesional, precum și a disponibilității de reorientare profesională în raport cu dinamica mediului economico-social.	4.1. Proiectarea unui comportament rațional al consumatorului, impus de tensiunea nevoi-resurse.	4.1. Adecvarea comportamentului propriu la cerințele de ordin economic din cadrul unui menaj. 4.2. Manifestarea inițiativei, a spiritului întreprinzător în domeniul economic.

Competențele specifice decurg logic și coerent din cele generale, sunt strâns legate între ele (fiind obținut scor maxim pentru cele 7 programe analizate).

De exemplu, în programa pentru Psihologie, din competența generală 4 (*Manifestarea unui comportament social activ și responsabil, adecvat unei lumi în schimbare*), sunt derivate următoarele competențe specifice:

4.1. *Utilizarea cunoștințelor de psihologie în scopul adaptării conduitei proprii la situații concrete de viață.*

4.2. *Analizarea posibilităților de dezvoltare personală din perspectiva cunoștințelor de psihologie*

4.3. *Adecvarea conduitei psiho-sociale la diferite situații.*

Între competențe specifice și conținuturi există o relație logică și coerentă. Conținuturile sunt relevante pentru realizarea competențelor. Tabelul prezentat mai jos, pune în evidență atât relația logică, cât și coerența dintre competențe specifice și conținuturi pentru Economie.

**Exemplificarea relației dintre competențe specifice  
și conținuturi pentru Economie**

Competențe specifice	Conținuturi
1.3. Recunoașterea caracteristicilor generale ale pieței în diferite forme concrete de manifestare a acesteia. 1.4. Caracterizarea diferitelor forme de piață pornind de la obiectul tranzacțiilor realizate. 2.4. Compararea unor fenomene și procese specifice dinamicii economice. 4.3. Adecvarea comportamentului economic propriu la cerințele unui mediu concurențial. 5.1. Interpretarea rezultatelor evaluării unor fenomene economice din perspectivă micro și macroeconomică sau individuală și socială.	<b>Piața – întâlnire a agenților economici</b> Relația cerere-ofertă-preț în economia de piață; Mecanismul concurențial; Forme ale pieței; - Piața monetară; - Piața capitalurilor; - Piața muncii; - *Piața valutară; - *Piața mondială; *Echilibre și dezechilibre economice; *Creștere și dezvoltare economică; *Fluctuații ale activității economice; *Rolul statului în economia de piață.

Conținuturile reflectă în mod adecvat specificul domeniului care fundamentează disciplinele socioumane (fiind obținut scor maxim pentru cele 7 programe analizate). De exemplu, pentru disciplina Educație antreprenorială, conținuturile pleacă de la problema alegerii traseului profesional, abordează, prin planul de afaceri, problema inițierii și derulării unei afaceri, precum și a riscului și reușitei în afaceri. Pentru disciplina de studiu Sociologie, acest aspect este dovedit de alegerea elementelor de conținut după două mari axe: *Perspectiva sociologică asupra societății. Metodologia cercetării sociologice* și, respectiv, *Societatea și viața socială*.

Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, sunt relevante și semnificative pentru experiența de viață a elevilor (fiind obținut scor maxim pentru cele 7 programe analizate).

De exemplu, la Filosofie, conținuturile au dimensiuni care se adresează gândirii critice și capacității de abstractizare în plină dezvoltare a oricărui tânăr și sunt posibil de acoperit cu elemente care fac apel la subiectivitatea *sturm und drang* a adolescenței, la resursele imaginației și proiecțiile suscitade de eul ideal al acestei vârste. Plecându-se dinspre subiectul care învață spre opiniile și argumentele filosofilor, premisele înțelegerii (ca sinteză între intelect și afect) sunt asigurate. De asemenea, a te referi la *sensul vieții, bine și rău, adevăr și eroare, filosofie și viață, egalitate și dreptate* este tot ce poate fi mai captivant și relevant pentru existența cotidiană și experiența de viață a liceenilor.

**Propuneri**

- Realizarea unei dezvoltări de competențe specifice pentru programa școlară de Sociologie, pornind de la competența generală 3.

## Sugestii metodologice

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare au valoare funcțională și includ aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare, promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare (fiind obținut scor maxim pentru 6 programe din cele 7 analizate).

La Logică, argumentare și comunicare, pentru formarea competențelor specifice, se recomandă folosirea unor activități de învățare care să conducă la: dobândirea competențelor funcționale esențiale pentru reușita socială: gândire critică, utilizare de informații, comunicare adecvată în spațiul social; exersarea unor deprinderi de ordin cognitiv (analiza, sinteza, compararea, clasificarea, rezumarea); exersarea argumentării în diferite situații de comunicare; aplicarea unor algoritmi, reguli și principii în scopul folosirii informației în cadrul disciplinei, precum și valorificarea acestora în rezolvarea unor probleme teoretice și practice specifice vieții reale. În programele pentru disciplinele socioumane se recomandă utilizarea unor metode active, a unor strategii didactice care să permită alternarea formelor de activitate (individuală, pe perechi și în grupuri mici), utilizarea în activitatea didactică a calculatorului ca mijloc modern de instruire, care să permită subordonarea utilizării tehnologiei informației și a comunicațiilor, în vederea desfășurării unor lecții interactive, atractive. Există, de asemenea, recomandări pentru realizarea evaluării. Evaluarea se cere să fie formativă, continuă și să includă forme ca proiectul, portofoliul, autoevaluarea. În programa pentru Sociologie nu există referiri la TIC și la modalități de evaluare.

Programele școlare pentru discipline socioumane promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare (fiind obținut scor maxim pentru 6 programe din cele 7 analizate).

De exemplu, potrivit programei de Filosofie, interdisciplinaritatea poate fi urmărită:

- la nivel de intenție/finalități, prin valorificarea superioară a potențialului cognitiv și a orizontului cultural asimilat de elevi de-a lungul liceului, accentuarea caracterului interdisciplinar al domeniului filosofie; profesorul va face apel la cunoștințele elevilor din domeniul științelor, artei și religiei;
- la nivel de competențe: elaborarea unui eseu liber pe teme de filosofia culturii (competența specifică 1.2., în cadrul programei tip B);
- la nivelul modalității de lucru cu elevii, prin transferul conceptual și ideatic.

## Propuneri

- Includerea în sugestiile metodologice ale programei de Sociologie a unor referiri la TIC și la modalități de evaluare.

## II. Manuale școlare

*La nivelul învățământului gimnazial*

Pentru disciplina *Cultură civică* studiată în gimnaziu au fost analizate manualele școlare incluse în tabelul de mai jos:

### *Manuale școlare analizate (clasele a VII-a - a VIII-a)*

Clasa	Editura	Anul editării
a VII-a	All	1997
a VIII-a	Humanitas	2003

## Relația programă-manual

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate în perioada 1997 – 2003; ca și în situația manualelor pentru disciplinele Istorie și Geografie, manualele analizate au fost realizate după programe școlare elaborate anterior și care au suferit mai multe modificări până în prezent (de exemplu, descongestionarea conținuturilor realizată în anul 2008, trecerea pe competențe, realizată în 2009).

## Propuneri

- Adaptarea manualelor la cerințele actuale ale programelor școlare.
- Elaborarea unor recomandări mai cuprinzătoare (în raport cu cele care pot fi întâlnite în prezent în programele școlare) pentru autorii de manuale, ca recomandări cu caracter minimal care trebuie respectate în elaborarea unui manual.

## Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

Pentru cele două manuale analizate, nu există elemente cu caracter de discriminare din punct de vedere etnic, rasial, religios, în raport cu genul, vârsta, apartenența la un grup minoritar etc.

La clasa a VII-a, manualul analizat are numeroase puncte tari și puncte slabe, aproape egal repartizate de-a lungul întregului manual; este excelent sub aspect estetic, conținuturile sunt în general bine structurate, există numeroase sarcini de lucru rațional dozate în cadrul unei lecții sau al unui capitol, există preocupare pentru interdisciplinaritate. Definițiile conceptelor sunt deseori date într-un limbaj simplu, adecvat științific și surprind trăsăturile esențiale ale fenomenelor studiate. Sunt propuse în manual unele metode de cunoaștere specifice disciplinei Cultură civică. Manualul este curajos în abordarea unor realități românești dureroase și de notorietate (copiii străzii, neplata impozitelor de către mulți concetățeni, și chiar se cere elevilor să identifice ei înșiși probleme cu care se confruntă societatea și să discute despre posibilități de rezolvare cu profesorul), dar ezită, uneori, să meargă până la capăt. Fiind editat în 1997 și nereactualizat, oferă elevilor, în felul acesta, prilejul de a obține un nescontat efect de perspectivă asupra conținuturilor ce reflectă realitățile sociopolitice din România anilor 90. Centrul de greutate al manualului este în zona competențelor sociale.

La clasa a VIII-a, conținuturile se racordează la activitățile propuse de programa școlară și există o dozare rațională a acestora în cadrul manualului. Manualul este construit pe contrastul dintre *democrațiile liberale* și cele nedemocratice. Structura conținuturilor se centrează pe perechile conceptuale *libertate-responsabilitate* și *dreptate-egalitate*.

Conținuturile au un puternic vector explicativ, îi învață pe elevi moduri de abordare și de rezolvare a unor probleme teoretice și practice, indică obstacolul și modul de a-l depăși (*ne putem întreba, să vedem cum ar trebui să judecăm* - sunt formulări caracteristice manualului de clasa a VIII-a).

## Manualul ca instrument de lucru pentru elevi

La clasa a VII-a, conținuturile sunt relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a elevilor, sunt accesibile capacității lor de înțelegere și facilitează comunicarea la clasă profesor-elev, elev-elev; conținuturile stimulează gândirea prin propunerea unor teme de reflecție de interes pentru elev. Manualul este bun prin calitatea îndrumărilor și extensiilor. Sarcinile de învățare sunt echilibrate din punct de vedere al cantității, complexității și diversității pe parcursul întregului manual.

Precum în cazul conținuturilor și în cel al activităților de învățare și al sarcinilor de lucru, se poate spune că manualul concordă cu noua programă de Cultură civică, așa cum se poate urmări în tabelul prezentat mai jos.

**Prezentare comparativă a activităților de învățare propuse de programa școlară în vigoare și a activităților/sarcini de lucru existente în manualul analizat**

Activități de învățare propuse de programa școlară din 2009	Activități/sarcini de lucru existente în manualul analizat (exemple)						
- rezolvarea unor rebusuri;	- Completarea unor integrale: despre „factorii care contribuie la formarea voastră ca cetățeni” (p. 6); „în ce situații o persoană își poate schimba oficial numele?” (p. 9)						
- exerciții de completare a unor enunțuri lacunare, de comentare și de rezumare a unui text, folosind termeni dintr-o listă dată;	- Completați căsuțele goale (p. 42): <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">             Îndatoriri fundamentale ale cetățenilor           </div>  <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/> </div> - Comentati (un citat din Euripide - p. 9)						
- alcătuirea unei liste de termeni pe o temă dată, care să cuprindă definirea termenilor, termeni sinonimi și antonimi;	- „Consultați dicționarul limbii române și arătați ce asemănări” și deosebiri există între următorii termeni: disciplinat(ă)/conformist(ă) - p. 20 - Se dă un tabel cu o listă de 12 valori, care să fie ierarhizate de elev(ă). Fiecare termen va primi o definiție, iar părerea elevului vor fi comparate cu ale celorlalți elevi - p. 11 <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th data-bbox="369 782 799 814">Ierarhizarea valorilor</th> <th data-bbox="799 782 1225 814">Definiția termenului</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="369 814 799 847">Plăcere</td> <td data-bbox="799 814 1225 847"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="369 847 799 877">Afecțiune etc.</td> <td data-bbox="799 847 1225 877"></td> </tr> </tbody> </table>	Ierarhizarea valorilor	Definiția termenului	Plăcere		Afecțiune etc.	
Ierarhizarea valorilor	Definiția termenului						
Plăcere							
Afecțiune etc.							
- exerciții de argumentare;	- Într-un exercițiu despre rolurile și stilul de viață al soților, se oferă mai multe variante de răspuns (cei doi să aibă prieteni comuni; fiecare să aibă prietenii lui ...) Se cere să se argumenteze opțiunea pentru DA sau NU - p. 23						
- realizarea de investigații, sondaje de opinie etc.	- <i>ancheta, sondajul de opinie</i> sunt activități de învățare întâlnite des în capitolul despre mass-media. De exemplu: mass-media e pro/contra puterii; de strâns materiale din presa scrisă și audio-vizuală care să probeze acest fapt - p. 54; de monitorizat 3 zile un post de radio sau TV sau de colecționat articole din cotidianul preferat pentru a întocmi un dosar cu funcțiile și disfuncțiile mass-media și cu timpul dedicat acestor funcții - p. 55. Exercițiile îl ajută pe elev să înțeleagă logosfera și îl aproprie de mijloacele de a o investiga. Manualul propune, de asemenea, utilizarea de <i>metode active</i> care contribuie, conform programei din 2009, la procesul de <i>dobândire a competențelor de participare activă în spațiul social</i> : învățarea prin cooperare, studiul de caz, jocul de rol. Exemplu: elevii sunt îndemnați să judece un caz concret de încălcare a legii, jucând pe rând rolul de inculpat, avocat, judecător - p. 51						
- discutarea unor cazuri de conflicte valorice, de respectare/ încălcare a drepturilor omului;	- „Ce șanse de reușită în viață au copiii străzii?”; „Cine și cum i-ar putea ajuta?” - p. 12						
- dezbateră - unor cazuri preluate din mass-media privitoare la problemele comunității sau la respectarea drepturilor omului;	- Elevii sunt îndemnați să-și spună opinia despre sondajele de opinie referitoare la necesitatea creșterii amenzilor pentru nerespectarea curățeniei din localitate. - p. 63						
- elaborarea regulamentului clasei, a regulamentulului de funcționare a consiliului elevilor.	- Exemplu: să se aleagă varianta/variantele (dintre cele propuse) în funcție de care elevul i-ar alege pe membrii consiliului de elevi al școlii - p. 68						



Diferențele constau în modul, timpul și concentrarea sistematică a strategiilor didactice pe alte tipuri de finalități.

La clasa a VIII-a, fiecare lecție debutează cu o scurtă introducere în care se arată care e problema sau ideea care va fi în principal tratată, o idee-ancoră putând juca rolul unui organizator cognitiv. Prin componentele sale (conținuturi, imagini, modul de selectare și organizare a conținuturilor), manualul facilitează învățarea activă, suscită motivația elevilor, structurează un cadru de comunicare adecvat între profesor și elevi, între elevi.

În manualul de clasa a VIII-a, lecțiile cuprind, într-o a doua parte a lor, *exerciții și activități*. Se păstrează un echilibru între textul de autor și exerciții, activități. De exemplu, în capitolul III, despre libertate și responsabilitate, în prima lecție, *Libertate personală și lege*, textul lecției este egal în mărime cu partea dedicată exercițiilor. Sarcinile sunt în general *complexe*, diverse în fiecare lecție și în fiecare capitol. Elevilor li se cere să dea exemple, să identifice situații care corespund sau nu cerințelor/normelor prezentate în textul lecției, să facă în grup o cercetare legată de tematica analizată etc. Ultima sarcină de lucru a unei lecții constă în comentarea unei caricaturi.

Sunt stimulate diverse posibilități de învățare prin cooperare, de realizare a unor investigații, studii de caz etc. Limbajul este accesibil, propozițiile sunt în general scurte, necomplicate. Diversele date informative întregesc textul de bază și intră într-un dialog fericit cu zona imaginilor, dintre care caricaturile vin cu un aport ingenios de sugestii formative. Manualul nu este, totuși, un instrument facil de învățare. Foarte multe întrebări au rolul să sprijine învățarea problematizată, fără a ne oferi siguranța că pașii pentru fixare și consolidare au fost parcurși integral și sistematic. Elevii au prilejul să înțeleagă de ce viața în democrațiile liberale este mai avantajoasă decât în democrațiile nedemocratice, precum și faptul că democrația nu poate funcționa în afara unei implicări competente din partea cetățenilor.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Pentru disciplinele socioumane studiate în liceu au fost analizate manualele școlare incluse în tabelul de mai jos:

#### ***Manuale școlare analizate (clasele a IX-a - a XII-a)***

<b>Clasa</b>	<b>Disciplina socioumană</b>	<b>Editura</b>	<b>Anul editării</b>
a IX-a	Logică, argumentare și comunicare	Corvin Deva	2004
a X-a	Psihologie	Humanitas Educațional	2005
a X-a	Educație antreprenorială	Corvin, Deva	2005
a XI-a	Economie	Economică Preuniversitaria	2006
a XI-a	Sociologie	Humanitas	2006
a XII-a	Economie aplicată	Humanitas Educațional	2007
a XII-a	Filosofie, tip A	Paralela 45	2007

## Relația programă-manual

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate în perioada 2004 – 2007; manualele analizate dezvoltă proiecte curriculare coerente. Manualul de Logică, argumentare și comunicare este însă, elaborat și publicat în anul 2004, pornind de la programa utilizată în sistemul de învățământ, la acel moment.

În spiritul programei școlare, manualul de Economie include, la începutul fiecărui capitol, formulări de genul: *prin studierea acestui capitol veți putea înțelege că...*(pag. 5), *studiind problematica acestui capitol, veți putea să înțelegeți...*” (pag. 20) etc.

Manualul de Economie aplicată include activități de învățare și sarcini de lucru derivate din programa școlară.

Manualul de Sociologie pentru clasa a XI-a respectă sugestiile metodologice ale programei, ține cont de competențele generale și specifice, de valorile și atitudinile care trebuie insuflate elevilor de liceu, dar, în același timp, recomandările programei sunt prinse într-o concepție unitară, sunt concretizate într-o manieră originală, de mare suplețe curriculară.

Manualul de Filosofie pentru clasa a XII-a - tip A este un produs curricular care posedă o îmbinare armonioasă între informație, componenta didactică și ilustrație, între volumul conținuturilor și numărul de ore prevăzute spre studiu. Manualul vizează implicit competențele prevăzute de programa școlară, prin tipurile de aplicații, prin tehnicile de studiu propuse și modelele de realizare a unor sarcini de lucru.

În manualul de Filosofie analizat, există activități de învățare și sarcini de lucru derivate din programă: De exemplu: la cerința formulată în programa școlară de utilizare a analizei comparative, în manual, la Tema 2, *Sensul vieții*, într-un fragment din exercițiul 3 (pag. 28), sarcina de lucru este următoarea: *Analizați comparativ*: 1. Mitul lui Sisif și eterna reîntoarcere. 2. Teoriile lui Sartre și Camus despre sensul vieții. 3. Sensul vieții pentru un ateu și un creștin.

## Propuneri

- Elaborarea unor recomandări mai cuprinzătoare (în raport cu cele care pot fi întâlnite în prezent în programele școlare) pentru autorii de manuale, ca recomandări cu caracter minimal care trebuie respectate în elaborarea unui manual.

## Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

Pentru manualele analizate, nu există elemente cu caracter de discriminare din punct de vedere etnic, rasial, religios, în raport cu genul, vârsta, apartenența la un grup minoritar etc.

În general, cantitatea de informație existentă în manualele pentru disciplinele socio-umane este rațională în raport cu specificul disciplinei, cu vârsta elevilor și cu numărul de ore prevăzut în planul-cadru în se realizează studiul acestor discipline.

Manualul de Logică, argumentare și comunicare este bine structurat, are conținuturi organizate sistematic. Din cauza decalajului existent între momentul elaborării și editării manualului și elaborarea noii programe școlare, nu sunt vizate toate conținuturile prevăzute de programă, lipsind tema I. *Societate și comunicare* (I.1 *Situații de comunicare - conținut, relație, context*; I.2 *Comunicarea interpersonală, comunicarea publică, comunicarea interculturală*; I.3 *Bariere în comunicare*) și tema III. *Argumente și contraargumente în negociere și rezolvarea de conflicte*. În conținutul manualului sunt incluse: texte narative și explicative

coerente, explicite, elaborări personale ale autorilor; imagini (fotografii, desene, reproduceri și alte reprezentări grafice); demonstrații, formule, definiții corecte și explicite; întrebări de fixare (reproductive), biografii numeroase; texte complementare (observații, termeni-cheie).

Manualul de Psihologie are conținuturi organizate sistematic și coerent; include texte narative și explicative coerente, explicite; imagini și fotografii corelate cu conținutul științific; reprezentări grafice, texte demonstrative, date informative/texte complementare (concretizate în *info*, diagrame, scheme), rezumate, sinteze, studii de caz, citate, tehnici de studiu care se referă la modalități de activitate independentă. Informațiile pe care le conține sunt esențiale și reprezentative.

Manualul de Educație antreprenorială respectă caracteristicile unei învățări raționale, îmbinând demersul de la simplu la complex, prezentarea teoretică a problemelor specifice domeniului antreprenorial, cu propunerea de raportare directă la afaceri și la lumea afacerilor. Un punct tare în prezentarea conținutului manualului ține de organizarea și prezentarea informațiilor; de remarcat că nu se face întotdeauna o legătură explicită între lecția propriu-zisă și conținuturile și imaginile prezentate pe manșetă. Secvențele lecțiilor pornesc, de regulă de la exemple, referiri la legi, aspecte considerate reprezentative pentru domeniul analizat.

De exemplu, Lecția 8. *Produsul* (pag. 40) pleacă de la produsele cu adevărat noi, inovatoare, de la riscurile și costurile pe care le presupun acestea. Conținuturile includ: texte explicative, clare, coerente; texte cu valoare funcțională; imagini, fotografii; reprezentări grafice; formule de calcul; proiecte, pentru fiecare temă, potrivit logicii interne a prezentării. De exemplu: *Portofoliul personal*, *Evaluarea spiritului antreprenorial*, *Înființarea unei societăți comerciale*; tabele; portrete ale unor personalități în domeniul economiei, așa cum sunt Frank Knight, Adam Smith, Thorstein Veblen etc.

Manualul de Economie cuprinde toate conținuturile prevăzute de programa școlară, organizate sistematic; include texte narative și explicative coerente, explicite; imagini, fotografii; reprezentări grafice (diagrame, grafice, scheme), demonstrații, texte demonstrative, formule; întrebări de fixare; miniglosar, adaptat conținuturilor, probleme de reflecție. Informațiile pe care le conține sunt esențiale și reprezentative.

Manualul de Economie aplicată are conținuturi organizate sistematic; succesiunea secvențelor lecțiilor este gradată; secvențele pornesc de la date sau exemple (există și o coerență a exemplelor deoarece se referă la o singură firmă *Altfel Design SA*); include reprezentări grafice explicite și clare (de exemplu, ciclul de viață al unui produs); formule prezentate distinct și explicate; citate și texte pentru analiză, bine plasate în pagină și în structura unității de învățare; rezumate și sinteze ca forme scurte de prezentare esențializată a ideilor parcurse până la un moment dat; studiile de caz abordează în mod concentrat o anumită problemă rezultată din logica prezentării; tabele ca forme de organizare grafică a unor informații; texte complementare (*Curiozități*, *Info*, *Acte normative*, *Reamintim* etc.); întrebările exploratorii au caracter de noutate și propun un demers nou; texte narative; texte explicative; texte nonliterare cu funcții informaționale (există și o secțiune cu *Acte normative*, care include informații esențializate sau citate din legi și norme juridice); imagini; biografii.

Deoarece manualul de Sociologie posedă un înalt potențial formativ pentru elev și o abordare care invită profesorul la gesturi de creativitate didactică, el poate fi utilizat din perspectiva unor modele curriculare diferite, inclusiv, cu unele adaptări, din perspectiva predării bazate pe competențe-cheie. Informația conține minimumul necesar pentru a păstra și sublinia specificitatea obiectului de studiu; rubricile *Info*, *Dicționar*, *Știați că* nu conduc la supraîncărcare sau suprapuneri, ci sunt menite să deschidă piste noi de înțelegere, să sintetizeze o idee sociologică, să ofere suporturi pentru intuirea mai exactă a unor procese, fenomene, mecanisme din societate.

Manualul de Filosofie se bazează pe același principiu socratic invocat și de programa școlară: a gândi pe cont propriu, a aborda ideile și realul ca și cum le-am percepe și evalua pentru prima dată, și nu ca pe niște lucruri deja înțelese. În structura manualului sunt incluse *Introducerea* (textul de autor) și texte/fragmente filosofice pentru analiză. Există șapte sau alteori opt tipuri de aplicații, cuprinzând exerciții de repetare (o mică zonă a aplicațiilor) și exerciții de formare a capacității de gândire critică, de identificare și analiză a argumentelor. Cele mai multe aplicații pun accent pe coordonata explorării universului filosofic prin realizarea de eseuri, portofolii, studii comparative, analize de text (din florilegiul propus în Texte sau din texte noi, care apar în cadrul aplicațiilor). Conținuturile cuprind un minimum necesar și reprezentativ pentru acest obiect de studiu. Limbajul este fluent, nu există exces de neologisme sau de termeni dificili. De mare efect este utilizarea ilustrației: imagini ale aceluiași filosof revin pe parcursul manualului, pe fiecare parte din stânga paginii fiind prezente două/trei imagini de filosofi, însoțite, de regulă, cu o prezentare scurtă a operei capitale sau cu un scurt dar elocvent citat din opera respectivului filosof. Rezultatul acestui carusel este o scurtă istorie în imagini a filosofiei. La sfârșitul manualului există 2 pagini de *bibliografie și sugestii de lectură* foarte utile, repartizarea făcându-se după 4 criterii: a) informații generale și noțiuni introductive; b) dicționare; c) filosofi recomandați pentru programa de tip A; d) informații suplimentare. Ar fi binevenite câteva pagini de sinteză, rezumate și tabele cronologice vizând mari direcții de gândire și filosofi reprezentativi (măcar cei ai modernității).

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

Manualul de Logică, argumentare și comunicare propune activități de învățare care facilitează interacțiunea comunicațională, reflexivitatea, învățarea autonomă; în ansamblul său, este adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare al elevului. Manualul include activități de evaluare; nu sunt menționate explicit modalități complementare de evaluare.

În manualul de Psihologie, lecțiile favorizează învățarea, precum și motivația pentru învățare, pornind de la date sau de la exemple; manualul include sarcini de învățare echilibrate și accesibile și stimulează utilizarea unor metode de învățare active, interacțiunea comunicațională, reflexivitatea. Componenta de evaluare prezintă în mod explicit în manual include activități de evaluare, teste, modalități complementare de evaluare.

Manualul de Educație antreprenorială încurajează atât învățarea individuală, cât și cea în perechi și în grupuri mici. Un punct tare este reprezentat de atenția acordată activităților tip proiect (prevăzute pentru fiecare temă). Manualul este adecvat la particularitățile de vârstă ale elevilor; limbajul, suporturile grafice și imagistice, resursele suplimentare, activitățile de învățare sunt accesibile. Locul pe care îl ocupă componenta de evaluare, în ansamblul manualului, nu este unul important. Totuși, fiecare lecție prevede sarcini de lucru pentru elevi, multe dintre acestea fiind propuse pentru perechi și grupe de elevi.

Manualul de Economie stimulează motivația elevilor pentru învățare și metodele de învățare activă; sarcinile de lucru sunt nediferențiate; exercițiile de repetare sunt accesibile și sunt prezentate sub forma problemelor de rezolvat. Manualul propune activități de învățare care facilitează interacțiunea comunicațională, precum și activități de învățare care facilitează reflexivitatea prezentate sub forma problemelor de reflecție. Sarcinile de evaluare ajută învățarea.

Manualul de Economie aplicată include tipuri de lecții care favorizează învățarea atât prin modul de structurare și prezentare, cât și prin conținut, stimulând interesul și curiozitatea elevilor; stimulează metode de învățare activă; include sarcini de lucru diferențiate, exerciții de dezvoltare accesibile. Componenta de evaluare este prezentă în manual prin activități de evaluare, teste, modalități complementare de evaluare (de exemplu, portofoliu, proiect, autoevaluare).

Manualul de Sociologie este un manual pentru elev și al elevului. Există o îmbinare adecvată între volumul de informații și accesibilitatea sarcinilor de lucru, între discursul despre metodele sociologice și impactul sociologiei (microsociologiei) asupra cunoașterii vieții cotidiene, a mediului în care elevul se construiește pe sine, în interacțiune cu diferiți agenți de socializare, ca ființă socială. Cerințele exercițiilor sunt clare, tipurile sarcinilor de lucru sunt diverse și invită la învățarea autonomă și la interactivitate, la lectură și reflexivitate. Fiecare capitol dispune de un test de evaluare a cunoștințelor și competențelor, iar ultimul capitol realizează simultan o sinteză a problemelor tratate în manual și propune elevilor o serie de demersuri incitante de investigație, care par și simplu de realizat și promițătoare prin sporul de cunoaștere pe care îl pot aduce.

Manualul de Filosofie îi învață pe adolescenți cum să abordeze universul filosofic, prezintă instrumentele intelectuale de lucru și îi invită pe elevi să-și formeze și să-și exerseze capacitatea specifică de gândire prin șapte sau altele opt tipuri de aplicații. Metoda (calea) nu e indicată, dar subtextul presupune îmbinarea metodelor tradiționale cu cele active.

În manualul de Filosofie, fiecare temă este structurată pe trei mari compartimente: *Introducere, Texte, Aplicații*. Această structurare îi permite elevului o învățare agreabilă și cu șanse de reușită. Prin tematica și fragmentele alese, prin cerința raportării la experiența de viață a elevilor și la studiul interdisciplinar, manualul de Filosofie are capacitatea de a promova valori, de a propune un demers interactiv și o învățare motivantă pentru elevii de liceu; există posibilitatea unei permanente confruntări între dilemele adolescenței și lumea ideilor filosofice. În ceea ce privește reflectarea universului referențial al elevului, e în specificul disciplinei academice și al obiectului de studiu de a se referi la tărâmul valorilor. Manualul este o pledoarie pentru arta existențială de a înțelege, pentru *efectul filosofiei asupra propriei formări spirituale* (Aplicația VIII, pct. 2, pag. 157).

## **Religie**

### **I. Programe școlare**

*La nivelul învățământului gimnazial*

În forma lor actuală, programele școlare pentru disciplina de studiu Religie, ciclul gimnazial au fost realizate în anul 2009 și aprobate prin ordinul ministrului educației nr. 5097/09.09.2009, pentru următoarele culte:

- Religie (cultul ortodox);
- Religie (cultul romano-catolic de limba română);

- Religie (cultul romano-catolic de limba maghiară);
- Religie (cultul greco-catolic);
- Religie (cultul reformat și cultul evanghelic SP);
- Religie (cultul evanghelic C.A.);
- Religie (cultul unitarian);
- Religie (Alianța evanghelică: cultul baptist, cultul creștin după Evanghelie, cultul pentecostal);
- Religie (cultul adventist de ziua a șaptea);
- Religie islamică (cultul musulman).

Forma actuală a programelor școlare pentru Religie a avut la bază programele școlare anterioare, care au funcționat în sistemul educațional, începând cu anul școlar 1998, cu o serie de modificări punctuale de parcurs. Aceste programe au fost supuse unui efort de rescriere prin trecerea de la obiective cadru/obiective de referință la competențe generale/competențe specifice – în demersul de extindere la nivelul gimnaziului a modelului de proiectare curriculară aplicat în liceu.

Structura programelor școlare include următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale; valori și atitudini; competențe specifice asociate cu conținuturi; lista unităților de conținut; sugestii metodologice.

Unul dintre aspectele specifice ale analizei de programe școlare a fost prezența/absența elementelor cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul componentelor programelor școlare. Acesta este un aspect sensibil al nivelului disciplinei de studiu Religie, în condițiile în care unul dintre contraargumentele formulate în variate contexte socioculturale și educaționale cu privire la predarea Religiei în școală se referă la pericolul îndochinării și discriminării; în același timp, un argument în favoarea prezenței Religiei în școală vizează tocmai oportunitatea oferită de acest domeniu pentru pregătirea în vederea acceptării și înțelegerii diversității. Din această perspectivă, analiza programelor școlare prezentate anterior a identificat următoarele situații:

- În câteva situații, s-a apreciat faptul că unele programe școlare nu cuprind elemente explicite cu caracter discriminatoriu, dar conțin o serie de ambiguități care pot conduce în practica școlară la situații de discriminare (de exemplu, în programa școlară pentru Cultul evanghelic CA, clasa a VI-a sunt enumerate următoarele elemente de conținut: Creștini în țara noastră; Biserica Ortodoxă; Biserica Catolică; alte culte. Menționarea tuturor cultelor minoritare sub denumirea de „alte culte” a sugerat evaluatorului o tentă de posibilă discriminare prin lipsa unei abordări egale).
- În alte cazuri, programele școlare de Religie nu prezintă elemente cu caracter discriminatoriu, dar nici nu promovează atitudini de acceptare a diversității, deși ar exista diferite elemente de conținut ce pot fi valorificate din această perspectivă.
- În cele mai multe situații, programele nu prezintă elemente cu caracter discriminatoriu, ba mai mult, sunt formulate o serie de competențe sau unități de conținut care promovează explicit atitudini nondiscriminatorii, respectul și acceptarea diversității, toleranța față de cei de alte religii și convingeri, colaborarea și cooperarea cu ceilalți. Aproape toate cultele au unități de conținut cu astfel de teme în fiecare clasă de pe parcursul gimnaziului.

## Nota de prezentare

Nota de prezentare este o componentă cu elemente comune pentru toate programele școlare de Religie. Elaborată într-o formă comparabilă cu a altor discipline de studiu, această secțiune a programelor școlare cuprinde următoarele aspecte:

- Se precizează noua perspectivă de dezvoltare curriculară a acestor programe școlare de gimnaziu, care face trecerea de la modelul de proiectare centrat pe obiective la modelul centrat pe competențe.
- Se fac referiri la contextul european al competențelor-cheie din perspectiva învățării de-a lungul întregii vieți, cu unele referiri foarte generale la contribuția Religiei la dezvoltarea acestora, prin simpla enumerare a competențelor-cheie vizate de acest domeniu de studiu (competențe sociale și civice, sensibilizare și exprimare culturală, a învăța să înveți).
- Se prezintă aspectele specifice care au stat la baza elaborării programelor de Religie pentru toate cultele, în general, respectiv pentru fiecare cult, în mod concret. Unele dintre aceste au caracter specific, altele sunt însă menționate în termeni generali, fără relevanța necesară.
- Se menționează explicit scopul studierii Religiei în școală.
- Sunt prezentate explicit și succint elementele componente ale programelor școlare și definirea semnificației acestora.
- Se evidențiază rolurile și responsabilitățile profesorului în utilizarea programei școlare și în adaptarea acesteia la diferite contexte educaționale.

Ca elemente specifice ale Notei de prezentare remarcăm faptul că ideea cadrului european al competențelor-cheie este reluată mult prea des în această parte a programelor, ca un fel de principiu generator al întregului demers de proiectare curriculară, chiar dacă acest lucru a fost aplicat doar parțial în fapt (actualele programe școlare reprezintă doar o formă modificată a celor anterioare, cu aproximativ aceleași elemente de conținut, doar cu schimbarea obiectivelor în termeni de competențe).

## Competențe generale

Cu mici diferențe date de specificitatea anumitor culte, toate programele școlare de Religie au adoptat un cadru comun de 5 competențe generale pentru tot parcursul ciclului gimnazial. Acestea sunt centrate pe următoarele aspecte generale:

- cunoașterea specifică domeniului religiei (elemente de învățatură religioasă, aspecte de tradiție religioasă, elemente de istorie a Bisericii și istorie a religiei);
- cunoașterea limbajului specific domeniului religios;
- morala aplicată (formarea de valori, manifestarea de comportamente specifice, domeniul atitudinal).

Din această perspectivă, se apreciază faptul că aceste competențe generale reflectă și susțin profilul de formare al absolventului de învățământ gimnazial, fiind, de asemenea, în corelație și în acord cu competențele-cheie europene.

Compararea ciclului gimnazial cu cel liceal concluzionează faptul că lista competențelor generale la disciplina Religie înregistrează dezvoltări calitative de la ciclul gimnazial la cel liceal, deși cele mai multe dintre programele de Religie sunt organizate preponderent linear pe parcursul unui ciclu de învățământ. Astfel, aspectele generale abordate rămân aceleași – cunoașterea domeniului, dezvoltarea limbajului de specialitate și a comunicării, morala aplicată – cu deplasări de accente, după cum urmează.

***Dezvoltarea calitativă a competențelor generale la disciplina Religie,  
de la gimnaziu la ciclul inferior al liceului***

<b>Competențe generale învățământ gimnazial</b>	<b>Competențe generale învățământ liceal</b>	<b>Accente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- CG1. Cunoașterea și iubirea lui Dumnezeu ca fundament al desăvârșirii și mântuirii omului.</li> <li>- CG2. Utilizarea adecvată a limbajului din sfera valorilor religioase în diferite contexte de comunicare.</li> <li>- CG3. Trăirea valorilor creștine și utilizarea cunoștințelor religioase prin propriile atitudini și comportamente.</li> <li>- CG4. Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitelor grupuri.</li> <li>- CG5. Aplicarea învățaturii de credință în viața personală și a comunității.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CG1. Definirea specificului propriei credințe, în raport cu alte credințe și convingeri.</li> <li>- CG2. Utilizarea adecvată a conceptelor specifice religiei, în diferite contexte de comunicare.</li> <li>- CG3. Integrarea valorilor și a cunoștințelor religioase în structura propriilor atitudini și comportamente.</li> <li>- CG4. Aplicarea învățaturii de credință în viața personală și a comunității.</li> <li>- CG5. Corelarea cunoștințelor religioase cu cele dobândite la alte discipline de învățământ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>De la definirea propriei identități religioase la analiza acesteia în raport cu alte credințe și convingeri.</i></li> <li>- <i>De la utilizarea adecvată a limbajului religios în contexte specifice la utilizarea în contexte multiple și variate de comunicare.</i></li> <li>- <i>De la formarea deprinderilor de comportament la aplicarea acestora în variate contexte de viață personală și a comunității.</i></li> <li>- <i>De la accentul pe interiorizarea valorilor religioase la accentul pe abordările interdisciplinare.</i></li> </ul>

### **Propuneri**

- Uniformizarea listelor de competențe generale corespunzătoare diferitelor culte, în scopul adoptării unui corpus comun de competențe-cheie pentru disciplina Religie.
- Introducerea explicită în programele școlare a elementelor care vizează corelarea competențelor-cheie cu cele generale și specifice.
- Valorificarea mai detaliată, la nivelul competențelor generale, a competenței-cheie europene *sensibilizare și exprimare culturală*.

### **Valori și atitudini**

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Religiei include valori și atitudini comune pentru clasele a V-a – a VIII-a. Acestea pun accent în primul rând pe sfera socială și civică: pe de o parte, asumarea propriei identități religioase și manifestarea responsabilă a rolurilor sociale; pe de altă parte, acceptarea și respectarea diversității.

Sunt promovate, prin studiul Religiei, în gimnaziu, următoarele valori și atitudini:

- *Conștientizarea rolului învățăturilor Bisericii în viața personală și a comunității.*
- *Dezvoltarea respectului față de cele sfinte.*
- *Asumarea propriei identități religioase.*
- *Responsabilitate în exercitarea drepturilor și a obligațiilor care decurg din apartenența la diferite identități (confesiune, națiune, comunitate, profesie, cultură etc.).*
- *Respect și înțelegere față de semenii de alte credințe și convingeri.*
- *Manifestare a respectului pentru ceilalți.*



- *Interesul pentru aprofundarea cunoștințelor religioase în vederea permanentei deveniri spirituale.*
- *Asumarea toleranței etnice, religioase și culturale.*

Nu sunt suficient explicitate valorile care fac referire la competența-cheie *sensibilizare și exprimare culturală*.

### **Competențe specifice și conținuturi**

În general, programele școlare de Religie au competențe specifice elaborate clar și concis, care se organizează coerent pe orizontală, la nivelul unui an de studiu, precum și pe verticală, pe parcursul ciclului gimnazial.

La nivel de competențe (și, implicit, la nivel de conținuturi), structura programei este mai degrabă una lineară. Cu toate acestea, formularea competențelor specifice permite unele dezvoltări calitative de la un an de studiu la altul pe parcursul ciclului gimnazial, în special la nivelul competențelor care vizează dezvoltarea de atitudini și comportamente corelate cu morala religioasă, respectiv aspecte de morală aplicată.

La nivel general, numărul competențelor specifice stabilite pentru fiecare an de studiu este rațional (o medie de 10-15 competențe specifice pentru un an de studiu), în acord cu timpul alocat acestei discipline școlare. Există și exemple de programe școlare care propun un număr prea mare de competențe specifice (a se vedea tabelul următor).

#### ***Situația, pe ani de studiu, a competențelor specifice derivate din competențele generale***

Cultur	Nr. competențe specifice/clasă			
	a V-a	a VI-a	a VII-a	a VIII-a
Religie (cultul ortodox)	14	11	9	9
Religie (cultul romano-catolic de limba română)	10	11	11	12
Religie (cultul romano-catolic de limba maghiară)	14	16	14	14
Religie (cultul greco-catolic)	13	12	12	13
Religie (cultul reformat și cultul evanghelic)	16	14	20	17
Religie (cultul unitarian)	10	9	11	11
Religie (Alianța evanghelică)	12	15	9	12
Religie (cultul adventist de ziua a șaptea)	17	16	14	13
Religie (cultul evanghelic C.A.)	14	14	11	15
Religie islamică (cultul musulman)	27	33	29	25

Procesul de transformare a obiectivelor de referință în competențe-cheie a condus și la unele situații critice, care necesită eforturi de reformulări și redimensionări ale competențelor specifice, deoarece:

- Unele competențe specifice sunt formulate mai mult în termeni de activități de învățare decât de competențe.
- În unele cazuri, numărul competențelor specifice dezvoltate pentru fiecare competență generală este prea mare, cu reluări și unele suprapuneri ce pot pune sub semnul întrebării posibilitatea de realizare în resursa timp alocată Religiei prin planul de învățământ.

- Există situații de lipsă a coerenței pe orizontală, unele dintre competențele specifice subsumate unei anume competențe generale nefiind relevante pentru aceasta sau potrivindu-se mai bine altor competențe generale. Este în special cazul competențelor specifice care se subsumează celor două competențe generale din sfera moralei aplicate (CG4. *Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitelor grupuri*; CG5. *Aplicarea învățaturii de credință în viața personală și a comunității*).
- Pentru multe dintre programele școlare analizate, numărul competențelor specifice subsumate competențelor generale care vizează cunoașterea specifică domeniului Religiei este cu mult mai mare decât numărul competențelor specifice subsumate competențelor generale care vizează aspecte de morală aplicată sau abordări interdisciplinare. Acest fapt evidențiază explicit orientarea monoconfesională a programelor de Religie.

Corelația de grup dintre competențe și conținuturi este un aspect deficitar al multora dintre programele școlare de Religie. Astfel:

- există situații în care aceleași conținuturi sunt corelate în bloc cu majoritatea competențelor specifice;
- există situații în care lista competențelor specifice subsumate unei competențe generale este corelată global cu o listă de conținuturi;
- există situații în care anumite conținuturi nu sunt corelate cu nicio competență specifică.

Religie islamică (cultul musulman), clasa a VI-a

Pentru unitatea de conținut *Atitudini față de oameni și față de societate* sunt corelate următoarele competențe specifice:

- 1.11. Extragerea informației esențiale dintr-un mesaj;
- 2.1. Folosirea limbajului adecvat în cadrul unei prezentări orale sau scrise;
- 3.3. Autoevaluarea raportată la valorile grupului;
- 4.1. Însușirea semnificației surelor și rugăciunilor;
- 5.10. Aprecierea, pe baza observațiilor și comentariilor, a importanței atitudinii de toleranță și bună conviețuire;
- 5.11. Manifestarea respectului și toleranței față de valorile identitare ale altor religii;
- 5.12. Susținerea rolului comportamentului nonconflictual la nivelul unei comunități.

Raportată la numărul de ore alocat predării Religiei, se consideră că, în general, dozarea informației la nivelul programelor școlare este una medie. Unele evaluări au subliniat necesitatea structurării conținuturilor pe unități de învățare/module, astfel încât să se asigure o coerență pe orizontală și pe verticală, o „ieșire” din modelul linear de organizare a conținuturilor, adoptat de majoritatea programelor școlare de Religie.

Centrate pe o perspectivă predominant monoconfesională, programele școlare de Religie vizează cu preponderență conținuturi din domeniul teologic. Astfel, se poate afirma că programele școlare de Religie reflectă adecvat domeniul disciplinei de studiu.

Religie (cultul ortodox), clasa a VIII-a

Exemplu referitor la credința creștină, în care conținuturile reflectă domeniul disciplinei de studiu:

1. Crezul - sinteza învățaturii de credință
2. Învățătura despre Sfânta Treime în Crez
3. Comuniunea oamenilor cu Dumnezeu în Biserică
4. Credința în înviere și viața veșnică

Religie (cultul unitarian), clasa a VIII-a

Conținuturile sunt dezvoltate în șase teme, care reflectă domeniul disciplinei de studiu:

1. Iisus și Legea
2. Idealurile și rolul lor în viața omului
3. Crez, fidelitate
4. Perfecționare omului și Dumnezeu
5. Legislația omenească și cea dumnezeiască
6. Elementele specifice ale concepției unitariene

Religie (cultul reformat și cultul evanghelic S.P), clasa a V-a

Conținuturile sunt dezvoltate în patru teme, care reflectă domeniul disciplinei de studiu:

1. Epoca judecătorilor
2. Epoca regilor
3. Noul Testament
4. Puterea Sfântului Duh

Din această perspectivă, dificultatea programelor școlare de Religie este dată de faptul că propun conținuturi cu înalt caracter simbolic, ce intră adesea în disjuncție cu conținuturile promovate de celelalte discipline de studiu (cu caracter, științific, verificabil, centrate pe cognitiv).

Tot din această perspectivă pot să apară și unele dificultăți de adaptare a conținuturilor la caracteristicile de vârstă ale elevilor. La nivel general, evaluarea programelor școlare de Religie evidențiază că organizarea și succesiunea conținuturilor ține mai mult de logica domeniului teologic, dar în selecția acestora a fost luat în considerare și specificul vârstei elevilor.

Religie (cultul romano-catolic de limba română), clasa a VI-a

Modul în care au fost propuse conținuturile: *Decalogul*, *Poruncile Bisericii*, *Fericirile evanghelice* și *Fericirea cerului* sunt compatibile cu capacitatea de învățare și înțelegere a elevilor clasei a VI-a.

Religie (cultul romano-catolic de limba maghiară), clasa a VIII-a

Exemple de conținuturi organizate în funcție capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor:

- Invidia/bunătatea
- Lenea/hărnicia
- Lăcomia/cumpătarea
- Zgârcenia/generozitatea

Au fost semnalate și unele elemente de conținut considerate prea abstracte pentru elevii din ciclul gimnazial (conținuturi centrate pe aspecte dogmatice) – cu atât mai mult cu cât competențele specifice nu sunt formulate uneori relevant, iar relația conținuturi – competențe este, de asemenea, uneori deficitară. Astfel de situații fac dificilă stabilirea explicită a nivelului de aprofundare a unei teme sau a alteia, adaptată la particularitățile de vârstă ale elevilor. Evaluarea evidențiază rolul important al profesorului de Religie pentru adaptarea conținuturilor la particularitățile clasei de elevi.

Conținuturile centrate pe aspectele dogmatice au un caracter teoretic mai pregnant și sunt mai puțin relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a elevilor. Majoritatea conținuturilor ce fac parte cu preponderență din zona moralei aplicate sunt relevante pentru existența cotidiană și permit o bună valorificare a experienței de viață a elevilor. Aceasta însă, în special pentru elevul credincios. Majoritatea programelor școlare de Religie cuprind și conținuturi relevante pentru existența cotidiană a oricărui elev, cu un anume caracter „transconfesional”. Aceste conținuturi sunt centrate pe dezvoltarea atitudinii de acceptare și respectare a diversității sau pe probleme specifice vârstei și pot fi abordate la ora de Religie cu toți elevii, indiferent de sistemul de credințe și convingeri.

Programele școlare de Religie promovează, prin competențele specifice și prin conținuturi, unele abordări interdisciplinare, în interiorul și în afara ariei Om și societate, de obicei cu disciplinele Istorie, Biologie, Literatura română. Evaluarea evidențiază însă că astfel de abordări nu sunt promovate suficient (lipsește abordările interdisciplinare cu domeniul educației artistice, muzicale, geografie etc.). Chiar dacă multiple unități de conținut ar permite astfel de abordări, lipsa susținerii explicite a unui astfel de demers nu valorifică programa școlară din această perspectivă.

### **Propuneri**

- Revizuirea listelor de competențe specifice, prin reducere numerică, reformulare și o mai bună corelare pe orizontală a acestora.
- Revizuirea modalităților de subsumare a competențelor specifice față de competențele generale.
- Descrierea competențelor specifice în termeni operaționali, pe niveluri concrete de realizare; utilizarea unor formulări cuantificabile în formularea competențelor.
- Selectarea unor competențe specifice și a unor elemente de conținut care să valorifice contextele nonformale și informale de învățare a elevilor (experiențele religioase din afara școlii, obiceiurile și comportamentele religioase din sfera vieții private, prezența religiei în spațiul public etc.).
- Reorganizarea unor conținuturi în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor (în special a conținuturilor ce cuprind aspecte de dogmatică).
- Adăugarea unor specificații la o serie de unități de conținut preponderent teoretice, în termeni de morală aplicată.
- Menționarea explicită a conținuturilor care permit abordări interdisciplinare și formularea unor competențe specifice relevante în acest sens.

## Sugestii metodologice

Analiza componentelor programelor școlare a evidențiat câteva aspecte critice privind sugestiile metodologice. La nivel general, sugestiile metodologice și activitățile de învățare au valoare funcțională și propun o serie de strategii didactice de participare activă a elevilor la procesul de învățare.

Religie (cultul ortodox), clasele a V-a – a VIII-a

Pe parcursul claselor a V-a – a VIII-a, se recomandă, de exemplu:

- participarea la slujbele Sfintelor Taine;
- exerciții de dialog pe o temă dată;
- dialog pe baza unui text religios;
- alcătuirea de rezumate ale textelor religioase;
- discutarea mesajelor pildelor și raportarea acestora la viața personală;
- prezentarea calendarului creștin ortodox;
- observarea și explicarea icoanelor sărbătorilor studiate;
- identificarea sărbătorilor după icoană;
- vizitarea bisericilor sau a mănăstirilor pentru discuții despre sărbători;
- dialog pe baza modului de petrecere a sărbătorii de duminică;
- vizionarea și comentarea de filme cu subiect religios;
- discutarea aspectelor morale pozitive/negative din situații reale sau imaginare;
- jocul de rol: dramatizarea unor pilde;
- lecturarea unor povestiri despre natură ca dar al lui Dumnezeu;
- studiul de caz (discutarea în grup în scopul soluționării de situații-problemă);
- inițierea de acțiuni de întraajutorare;
- exerciții de dialog pe tema rolului rugăciunilor pentru semeni;
- exerciții de dialog pe tema comportamentului acasă, în biserică, în școală, în societate;
- utilizarea calculatorului și a altor mijloace audio-vizuale pentru ilustrarea unor teme, pentru căutarea de informații sau pentru documentarea pe o temă dată.

Cu toate acestea, activitățile de învățare – exprimate la nivel general – nu permit trecerea reală de la însușirea unor cunoștințe din domeniul religios la interiorizarea de valori și formarea unor comportamente sau deprinderi de viață reală. În același sens, se poate afirma faptul că nu promovează suficient strategii de valorificare a existenței cotidiene și a experienței de viață (religioasă sau laică) a elevilor.

Deoarece lista activităților de învățare este una generală, nu sunt propuse strategii de predare-învățare concrete pentru fiecare dintre competențele sau conținuturile din programele școlare.

Sugestiile de integrare a resurselor didactice (inclusiv a TIC) în procesul de predare-învățare sunt enunțate mai mult ca principii generale. Nu se fac suficiente referiri la resurse și mijloace didactice ce pot fi valorificate la ora de Religie.

Sugestiile metodologice oferă puține exemple de activități care să faciliteze abordările interdisciplinare și chiar transdisciplinare.

Evaluarea la ora de Religie a fost întotdeauna un subiect controversat. Sugestiile metodologice propun strategii variate de evaluare, dar se rezumă numai la listarea generală a acestora, fără referiri concrete care ar putea sprijini profesorul în demersul evaluativ.

### **Propuneri**

- Includerea unor referiri concrete la integrarea TIC în lecțiile de Religie.
- Menționarea unor strategii de predare-învățare relevante pentru diferite competențe și tipuri de conținuturi.
- Includerea unor strategii didactice care să sprijine profesorul în realizarea de abordări interdisciplinare.
- Includerea unor strategii didactice care să promoveze valorificarea existenței cotidiene și a experienței de viață (religioasă sau laică) a elevilor.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Programele școlare pentru disciplina Religie studiată în ciclul liceal au fost realizate în anul 2008 și aprobate prin ordin al ministrului educației nr. 5230/01.09.2008, pentru următoarele culte:

- Religie (cultul ortodox);
- Religie (cultul romano-catolic de limba română);
- Religie (cultul romano-catolic de limba maghiară);
- Religie (cultul greco-catolic);
- Religie (cultul reformat și cultul evanghelic SP);
- Religie (cultul unitarian);
- Religie (Alianța evanghelică: cultul baptist, cultul creștin după Evanghelie, cultul pentecostal);
- Religie (cultul adventist de ziua a șaptea).

Actualele programe școlare au la bază programele școlare elaborate în perioada 2004–2006, asupra cărora au fost realizate o serie de modificări punctuale în anul 2008.

Pentru Religia islamică (cultul musulman), programele școlare au fost aprobate după cum urmează:

- programa școlară pentru clasa a IX-a, prin ordin al ministrului educației nr. 3458/09.03.2004;
- programa școlară pentru clasa a X-a, prin ordin al ministrului educației nr. 4598/31.08.2004.

Structura programelor școlare include următoarele elemente: notă de fundamentare (comună pentru toate programele școlare de liceu); notă de prezentare, competențe generale; valori și atitudini; competențe specifice asociate cu conținuturi; lista unităților de conținut; sugestii metodologice.

Ca și în cazul programelor școlare de gimnaziu, unul dintre aspectele specifice în analiza programelor școlare de liceu a fost prezența/absența elementelor cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. Din această perspectivă, analiza programelor școlare prezentate anterior a evidențiat faptul că, spre deosebire de ciclul gimnazial, majoritatea

programele de liceu promovează explicit atitudini de acceptare a diversității, prin unele competențe formulate sau prin unele unități de conținut propuse. Acestea promovează explicit atitudini nondiscriminatorii, din perspectiva promovării cunoașterii particularităților altor religii, al respectului și acceptării diversității, al toleranței față de cei de alte religii și convingeri, al colaborării și cooperării cu ceilalți.

### **Nota de prezentare**

Nota de prezentare este o componentă cu elemente comune pentru toate programele școlare de Religie din ciclul liceal și include o serie de elemente specifice referitoare la studierea acestei discipline, precum:

- prezentarea finalităților educației religioase în școală (cu unele elemente de specificitate pentru fiecare cult);
- explicitarea modalității prin care disciplina Religie contribuie la dezvoltarea competențelor-cheie stabilite la nivel european;
- precizarea locului disciplinei Religie în planurile de învățământ și a alocărilor orare;
- precizarea principiilor care au stat la baza elaborării programelor școlare de Religie;
- prezentarea explicită și succintă a elementelor componente ale programelor școlare și definirea semnificației acestora.

### **Competențe generale**

Programele școlare de Religie pentru toate cultele au adoptat un cadru comun de 5 competențe generale pentru tot parcursul ciclului liceal. Acestea sunt centrate pe aspecte generale corelate cu cele abordate la nivelul gimnaziului și acoperă atât aspectele cognitive, cât și cele instrumentale, atitudinale și aplicative:

- cunoașterea specifică domeniului religiei;
- utilizarea limbajului specific domeniului religios în diferite contexte de comunicare;
- morala aplicată;
- aspecte de educație interdisciplinară.

Competențele generale reflectă și susțin profilul de formare al absolventului de învățământ liceal, prin accentul pus pe integrarea valorilor și cunoștințelor în structurarea de atitudini și comportamente, pe utilizarea de concepte în diferite contexte de comunicare, pe dezvoltarea capacității de argumentare și comparare a diferitelor aspecte.

Comparativ cu ciclul gimnazial, lista competențelor generale de la nivelul liceului înregistrează o serie de dezvoltări calitative, cu accent pe: raportarea la alte credințe și convingeri; aplicarea cunoștințelor religioase în viața personală și a comunității; valorificarea abordărilor interdisciplinare în predarea religiei.

Astfel, orientarea preponderent monoconfesională a programelor școlare este echilibrată printr-un anumit grad de deschidere a domeniului către abordări interdisciplinare.

### **Propuneri**

- Uniformizarea listelor de competențe generale corespunzătoare diferitelor culte, în scopul adoptării unui corpus comun de competențe-cheie pentru disciplina Religie.

## Valori și atitudini

Lista valorilor și atitudinilor menționate în programele școlare de Religie pentru liceu are elemente comune pentru toate cultele și unele elemente de specificitate pentru fiecare cult în parte. Aspectele vizate pun accent pe asumarea propriei identități religioase și pe respectul și acceptarea diferenței (inclusiv a celei religioase), precum și pe dezvoltarea interesului pentru aprofundarea cunoștințelor religioase în vederea permanentei deveniri spirituale.

## Competențe specifice și conținuturi

Pentru ciclul liceal, competențele specifice corespunzătoare fiecărei competențe generale sunt formulate în termeni clari și oferă o bună detaliere a acestora. Pentru cele mai multe programe școlare nu sunt necesare restrângeri sau dezvoltări de competențe specifice, numărul mediu de competențe specifice fiind de 10-15 per an de studiu.

Numărul competențelor specifice este, în medie, de 2–4 pentru fiecare competență generală, cu excepția CG5. *Corelarea cunoștințelor religioase cu cele dobândite la alte discipline de învățământ.* Aceasta este particularizată adesea într-o singură competență specifică, fapt determinat de orientarea preponderentă a programelor școlare de Religie spre aspecte de teologie monoconfesională și mai puțin spre aspecte de interdisciplinaritate. Ca urmare, este necesară dezvoltarea competențelor specifice corespunzătoare acestei competențe generale.

### *Situația, pe ani de studiu, a competențelor specifice derivate din competențele generale*

Cultul	Nr. competențe specifice/clasă			
	a IX-a	a X-a	a XI-a	a XII-a
Religie (cultul ortodox)	14	16	14	13
Religie (cultul romano-catolic de limba română)	12	12	12	12
Religie (cultul romano-catolic de limba maghiară)	12	12	12	12
Religie (cultul greco-catolic)	11	8	12	8
Religie (cultul reformat și cultul evanghelic SP)	13	12	11	12
Religie (cultul unitarian)	12	15	10	11
Religie (Alianța evanghelică)	10	11	12	11
Religie (cultul adventist de ziua a șaptea)	13	13	12	14
Religie islamică (cultul musulman)	14	11	-	-

În general, competențele specifice sunt elaborate clar și concis și se organizează coerent pe orizontală, la nivelul unui an de studiu, precum și pe verticală, pe parcursul întregului ciclu liceal. Formularea competențelor specifice permite dezvoltări calitative de la un an de studiu la altul pe parcursul ciclului liceal în special la nivelul competențelor care vizează dezvoltarea de atitudini și comportamente corelate cu morala religioasă, respectiv aspecte de morală aplicată.

În cazul anumitor culte au fost înregistrate situații de lipsă a coerenței pe orizontală, unele dintre competențele specifice subsumate unei anume competențe generale nefiind relevante pentru aceasta sau potrivitându-se mai bine altor competențe generale. Ca și la nivelul ciclului gimnazial, este în special cazul competențelor specifice care se subsumează competențelor generale din sfera moralei aplicate.



La nivel general, corelația dintre competențe specifice și conținuturi este bine evidențiată și propune abordări plurivalente ale unora dintre conținuturi.

Religie (cultul romano-catolic de limba română), clasa a XII-a

Exemplu de corelare a competențelor specifice și a conținuturilor

Competențe specifice:

2.1. Elaborarea de argumentări orale sau scrise referitoare la învățătura de credință catolică, utilizând corect termenii specifici moralei creștine.

2.2. Analizarea unor texte religioase și laice de referință cu privire la Decalog.

Conținuturi:

Legea morală: legea morală naturală, legea veche și legea cea nouă

Cele zece porunci. Decalogul în Sfânta Scriptură și în Tradiția Bisericii

Poruncile Bisericii și viața morală

Există și situații în care conținuturile sunt corelate în bloc cu majoritatea competențelor specifice sau în care anumite conținuturi nu sunt corelate cu nicio competență specifică.

Centrate pe o perspectivă predominant monoconfesională, programele școlare de Religie vizează cu preponderență conținuturi din domeniul teologic; acestea sunt organizate după un model linear, cu dezvoltări de teme complementare de la un an la altul.

Toate programele de liceu conțin și o serie de abordări interdisciplinare, în interiorul și în afara ariei Om și societate.

Relevanța conținuturilor pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a elevilor este parțială. Majoritatea programelor de liceu includ teme referitoare la religia aplicată, relevante și semnificative pentru existența cotidiană, laică și religioasă deopotrivă: viața adolescenților, secularizare și religie, relaționarea în conformitate cu principiile religioase în diferite comunități (familie, cuplu, grup de prieteni, comunitate locală etc.).

Exemple de teme relevante pentru existența cotidiană și experiența de viață a elevilor:

Religie (cultul ortodox), clasa a XI-a

*Familia creștină azi; Forme de denaturare a persoanei (corupția, minciuna, înșelătoria);*

*Minuni și false minuni, fenomene normale și paranormale*

Religie (cultul ortodox), clasa a XII-a

*Credința în înviere și viața veșnică; Rolul tinerilor în apărarea vieții (combaterea violenței, a suicidului, a eutanasiei și a degradării demnității umane); Asceza creștină (post, rugăciune, milostenie)*

În unele programe școlare, competențele specifice formulate și sugestiile metodologice nu promovează suficient valorificarea educațională a acestora.

În programa pentru Religie (cultul ortodox), clasa a X-a, se precizează că temele au fost selectate din perspectiva unor principii, așa cum sunt:

- accentuarea caracterului pragmatic al conținuturilor, prin centrarea pe dezvoltarea de atitudini și de comportamente;
- referirea la aspecte actuale din viața personală a adolescenților, din viața comunității, din istoria religiilor și din istoria Bisericii.

Programele școlare de Religie pentru liceu promovează, prin competențele specifice și prin conținuturi, unele abordări interdisciplinare, în interiorul și în afara ariei Om și societate, de obicei cu disciplinele Istorie, Biologie, Literatura română. Acest demers este unul explicit și susținut de CG 5. *Corelarea cunoștințelor religioase cu cele dobândite la alte discipline de învățământ.* Cu toate acestea, abordările interdisciplinare rămân încă insuficiente.

### **Propuneri**

- Redistribuirea unor competențe specifice și a unor elemente de conținut între clasele ciclului liceal, pentru asigurarea unei mai bune adaptări la particularitățile de vârstă ale elevilor.
- Promovarea mai multor teme cu aplicabilitate practică, relevante pentru existența cotidiană.
- Dezvoltarea conținuturilor ce promovează abordări interdisciplinare.

### **Sugestii metodologice**

La nivel general, sugestiile metodologice și activitățile de învățare au valoare funcțională și propun o serie de strategii didactice de participare activă a elevilor la procesul de învățare (dialog, dezbateri, studiu de caz, metoda proiectului etc.).

Religie (cultul romano-catolic de limba maghiară), clasa a XII-a

Pentru realizarea competențelor specifice se recomandă utilizarea unor activități de învățare, precum:

- dialogul, dezbateri pe teme fundamentale de teologie, de istorie a Bisericii și a religiilor;
- analiza asemănărilor și a deosebirilor (între diferite aspecte ale vieții religioase, între religii, între textele religioase și cele laice pe teme comune etc.);
- realizarea unor observații, studii de caz, micro-anchete, sondaje de opinie pe teme privind aspecte concrete din viața religioasă a unei comunități sau a adolescenților;
- jocul de rol, studiul de caz cu rol de exemplificare a elementelor de teologie morală;
- analiza unor modele de acțiune privind implicarea în rezolvarea unor probleme concrete din viața adolescenților sau din viața comunității;
- argumentarea biblică și patristică;
- elaborarea de texte diverse pe teme religioase (fișe de lectură, comentarii, recenzii, referate, eseuri);
- utilizarea, în procesul de predare-învățare, a noilor tehnologii informatice și a altor mijloace audio-vizuale (pentru ilustrarea unor teme, pentru căutarea de informații, pentru documentarea pe o temă dată);
- vizite la locașuri de cult.

Cu toate acestea, activitățile de învățare propuse au adesea un caracter declarativ, general. Unele activități nu au o legătură directă cu competențele formulate și cu conținuturile selectate pentru o anumită clasă. Astfel, există competențe specifice și conținuturi insuficient susținute de sugestiile metodologice formulate de programa școlară, rămânând la latitudinea profesorului valorificarea educațională a acestora.

De asemenea, sugestiile de integrare a resurselor didactice (inclusiv a TIC) în procesul de predare-învățare sunt insuficient dezvoltate. Se propun o serie de activități în acest sens, dar fără referiri la specificul educației religioase.

Sugestiile metodologice propun strategii variate de evaluare, dar se rezumă numai la listarea generală a acestora, fără referiri concrete care ar putea sprijini profesorul în demersul evaluativ. Astfel de abordări sunt cu atât mai necesare cu cât demersul evaluativ are un anumit specific la ora de Religie.

### Propuneri

- Includerea unor referiri concrete la integrarea TIC în lecțiile de Religie.
- Dezvoltarea sugestiilor metodologice, cu exemple concrete și propuneri de activități mai contextualizate, în relație mai directă cu competențele și conținuturile programei școlare, care să susțină abordările interdisciplinare propuse la nivel de conținuturi și valorificarea experienței de viață a elevilor.

## II. Manuale școlare

*La nivelul învățământului liceal*

Pentru disciplina Religie nu există manuale pentru ciclul gimnazial. Pentru ciclul liceal au fost analizate manualele școlare incluse în tabelul de mai jos:

### *Manuale școlare analizate (clasele a IX-a - a XII-a)*

Clasa	Editura	Anul editării
a IX-a - Cultul ortodox	Corvin	2004
a IX-a - Cultul greco-catolic	Dacia	2005
a IX-a - Alianța evanghelică	Dalia	2006
a X-a - Cultul ortodox	CD PRESS	2007
a X-a - Cultul romano-catolic	Presa Bună	2009
a X-a - Cultul reformat	Editura Didactică și Pedagogică RA	2005
a X-a - Alianța evanghelică	Dalia	2006
a XI-a - Cultul ortodox	Corint	2006

### Relația programă-manual

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate în perioada 2004–2007 (cu excepția unui manual, tipărit în anul 2009). Ca și la alte discipline de studiu, aceste manuale școlare au fost elaborate pe baza programelor școlare elaborate anterior, care nu mai sunt astăzi în vigoare ca atare, fiind supuse unor modificări punctuale.

Astfel, aceste manuale școlare sunt utilizate în sistemul educațional doar punctual, pentru ilustrarea anumitor teme. La clasele și cultele care au realizat, la nivelul anilor 2008 și 2009, modificări radicale ale programelor școlare, aceste manuale corespund în puțină măsură actualelor programe școlare de Religie.

### Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

La Religie există diferențe de abordare a conținuturilor de la un cult la altul, de la un autor la altul.

În general, manualele nu conțin elemente de caracter discriminatoriu (sub aspect etnic, de gen, apartenență lingvistică, nevoi speciale). Datorită orientării preponderent monoconfesionale a predării Religiei în sistemul românesc de învățământ, manualele pun accent pe

prezentarea unei anume identități religioase. Astfel, cu toate că apar accente specifice cultului reprezentat, manualele nu conțin elemente discriminatorii din punct de vedere religios (atitudini de discriminare în raport cu alte sisteme de credințe și convingeri).

Conținuturile manualelor de Religie sunt prezentate sub formă de texte narative elaborate de autori, însoțite cel mai adesea de explicații și citate. Cel mai frecvent, citatele sunt utile și sugestive pentru conținuturi și pentru viața cotidiană și sunt axate în special pe versete sau pasaje din texte religioase (Biblia, alte texte sfinte, texte din opere religioase etc.).

În unele cazuri, informațiile prezentate în manual extind abordarea conținutului de la nivelul educației religioase/al teologiei biblice la cel al teologiei sistematice. Aceste manuale evidențiază în mare măsură doar concepte fundamentale de doctrină religioasă, având un caracter pur informativ; conținuturile valorifică aproape în exclusivitate aspecte de doctrină, informații preluate din textul biblic sau documentele de teologie, fără a valorifica aspecte ale educației religioase. Din acest punct de vedere, aceste manuale se aseamănă mai mult cu unele de teologie sistematică și mai puțin cu manuale de educație religioasă.

Alte manuale reușesc însă să prezinte temele specifice Religiei într-un mod explicit, accesibil și relevant din punct de vedere educațional. În aceste situații, manualele de Religie constituie adevărate surse de informare și formare în planul educației religioase.

Pe lângă prezentarea narativă a fiecărei teme, manualele de Religie cuprind o serie de texte complementare, care sunt de mai multe tipuri: povestirea de întâmplări reale sau imaginare, informații din istoria religiilor sau corelații religioase și științifice, curiozități, reproduceri literare (poezie și proză religioasă și/sau laică), comparații de texte de diferite tipuri, cronologii, studii de caz, experimente, biografii, alte tipuri de anexe.

De asemenea, în majoritatea manualelor, textele sunt însoțite de numeroase sinteze, scheme și modele de activități practice, care au rol de organizatoare grafice ale informațiilor ce sunt prezentate.

În multe dintre manualele analizate, cantitatea de informație furnizată de textele manualelor de Religie este foarte consistentă, raportată la 1 oră/săptămână de educație religioasă; sub acest aspect, unele manuale de Religie se aseamănă cu cele de Istorie, pentru care sunt alocate cel puțin 2 ore/săptămână. De asemenea, pentru lecturarea tuturor referințelor biblice menționate în manual, volumul de timp alocat în orarul școlar este insuficient.

Se poate presupune că, pentru a parcurge manualul, este necesară o abordare selectivă a conținutului informațional, iar textele complementare vor fi utilizate pentru predarea diferențiată.

Pe lângă prezentarea de tip expunere, unele manuale promovează modalități inovative de prezentare a unor conținuturi, prin: analiză comparată, argumentare biblică, reflecție critică.

Unele manuale susțin demersurile de abordare interdisciplinară a unor teme, relaționând conținuturile de Religie în special cu: celelalte discipline din aria Om și societate (Istorie, Geografie, discipline socioumane), Consiliere și orientare, Limba și literatura română, Educație plastică, Muzică.

Din punct de vedere al limbajului utilizat în prezentarea conținuturilor, acesta nu este întotdeauna adecvat în totalitate nivelului de înțelegere al elevilor. Sunt utilizate uneori exprimări de tipul vechilor cazanii, fără un efort de adaptare lingvistică pentru ora de Religie în școala publică.

Pentru susținerea conținuturilor, manualele de Religie cuprind numeroase ilustrații, reproduceri de icoane, scene biblice, locașuri sfinte, simboluri sacre, acte și obiecte de cult, hărți. În unele manuale apar și reproduceri variate ale unor portrete (reprezentanți din lumea științei, religiei etc.) sau ilustrații cu scene din viața de zi cu zi, ca expresie a prezenței permanente a religiei în viața individului și a societății.

### **Propuneri**

- Depășirea modalității preponderent teoretice de prezentare a conținuturilor, prin diversificarea modalităților de concretizare explicită a acestora (date informative, texte literare, texte pentru analiză, întrebări exploratorii, studii de caz, biografii, texte complementare, dicționar sau glosar de termeni etc.).
- Accesibilizarea și actualizarea limbajului utilizat.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

La Religie, majoritatea manualelor analizate susțin învățarea prin teme, imagini, lecturi, sarcini de lucru, modalitatea de organizare a conținutului.

Manualele sunt în general accesibile elevilor, propun sarcini de lucru diversificate. În general, acestea sunt distribuite echilibrat pe parcursul manualelor din punct de vedere al complexității, cantității și din punct de vedere al diversității, punând accent pe: reflecție, cercetare/investigare, dezbateri/conversație, experiment, transferul de cunoștințe, comportamente și atitudini religioase în diferite contexte de viață. Astfel de sarcini de învățare stimulează gândirea critică și conțin informații complementare, motivante pentru elevi. De asemenea, manualele de Religie propun o serie de activități de învățare autonomă/independentă, precum: lectura unor texte date sau recomandate, vizitarea site-urilor de specialitate, pictarea unor icoane, analiza unor modele din istoria creștinismului, argumentarea biblică sau patristică pe o temă dată.

Astfel de sarcini de lucru sunt distribuite la nivelul fiecărei teme, cu rol formativ, precum și la finalul capitolelor, având rol de fixare și verificare de etapă a cunoștințelor.

Sarcinile de lucru vizează adesea valorificarea existenței cotidiene și a experienței de viață a elevilor (experiențe religioase, alte tipuri de contexte de viață și probleme specifice vârstei adolescenței). Legătura cu viața reală este realizată prin intermediul conținuturilor care fac referire la religiozitatea individuală sau la manifestările religiei în spațiul public.

Elaborate din perspectiva preponderent monoconfesională, manualele de Religie sunt adecvate particularităților de vârstă ale elevilor, însă se adresează cu prioritate celor care manifestă un interes susținut pentru domeniul religiei și pentru aprofundarea cunoștințelor religioase.

Există și unele manuale de Religie care accentuează mai ales zona informației și nu oferă suficient sprijin elevilor în procesul de învățare. În unele manuale sarcinile de lucru nu acoperă în totalitate activitățile de învățare propuse prin programă, ci sunt formulate mai ales sub formă de întrebări, centrate pe reproducere. Strategiile de învățare propuse sunt centrate mai degrabă pe conținut (respectiv pe reproducerea conținutului informativ) și mai puțin pe elev. Astfel, aceste manuale nu au rol de instrumente de învățare, ci mai ales de surse de informare și recapitulare/reproducere a cunoștințelor.

Au fost semnalate și unele situații în care temele propuse nu sunt suficient de accesibile pentru nivelul de vârstă al elevilor sau pentru toți elevii (de exemplu: „Încercați un referat, pornind de la comparația celor zece porunci iudeo-creștine și a celor cinci porunci bisericești cu cele cinci norme morale ale Budismului și stâlpilor Islamului”). Astfel de teme sunt unele de sinteză și sunt mai adecvate finalului de învățământ liceal și mai puțin finalului unei teme.

Astfel de manuale, deși susțin interesul pentru domeniul religiei prin informațiile pe care le oferă într-un mod sistematic, nu oferă o motivație a învățării suficient de puternică pentru elevi prin faptul că nu susțin adecvat învățarea și nu accentuează suficient aplicabilitatea cunoștințelor.

Manualele de Religie conțin o serie de activități de evaluare, concordante în mare parte cu finalitățile urmărite. La sfârșit de teme sau de capitole se regăsesc întrebări, exerciții cu rol de evaluare și autoevaluare, teste recapitulative. Sunt propuse o serie de modalități complementare de evaluare: portofoliul, investigația, autoevaluarea, studiul de caz. În general, activitățile de evaluare vizează informația științifică (teologică) relevantă din fiecare lecție, mai puțin cunoașterea aplicată la diferite situații de viață (religioasă și laică).

În ceea ce privește universul referențial al elevilor, manualele de Religie promovează valorile moral-religioase referitoare la comportament și responsabilitate social-civică, patriotism, spirit de jertfă, empatie, milostenie, respect față de semenii.

### **Propuneri**

- Introducerea unor sarcini de lucru diversificate, diferențiate, cu accent mai mare pe valorificarea experiențelor de viață (religioasă și laică) a elevilor.
- Diversificarea sarcinilor de evaluare complementară și de autoevaluare.
- Adaptarea imaginilor manualelor de Religie, într-un mod mult mai specific, la conținutul lecțiilor și la experiența de viață a elevilor.
- Accent pe sarcini de învățare sau teme diferențiate (teme de reflecție, oportunități pentru transferul de cunoștințe și deprinderi, teme care stimulează gândirea critică etc.).

## **Concluzii la nivelul ariei curriculare *Om și societate***

### **I. Programe școlare**

La nivelul componentelor din structura programelor școlare analizate, nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Programele școlare pentru disciplinele din aria curriculară *Om și societate*, aplicate în prezent în gimnaziu, au fost realizate în anul 2009. Aplicarea, în ultimii ani, a acestor programe școlare a fost marcată de desconggestionarea conținuturilor (realizată în anul 1999 și în anul 2008). Forma actuală a programelor școlare este o rescriere a programelor anterioare, prin încercarea de extindere, la nivelul gimnaziului, a modelului de proiectare curriculară aplicat în liceu; rescrierea a vizat componenta acțională a programelor școlare, lăsând, în esență, nemodificate conținuturile.

Structura programelor școlare este, în general, aceeași pentru toate disciplinele din aria curriculară *Om și societate*; structura conține următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi, sugestii metodologice. Fac excepție:

- programele școlare de Geografie, care includ un element suplimentar reprezentat de corelarea dintre domeniile de competențe-cheie și competențele generale ale disciplinei;
- programele școlare de Religie, care includ lista unităților de conținut.

Dominantele, la nivel de arie curriculară, ca aspecte comune pentru diferite discipline, referitoare la dezvoltarea elementelor din structura acestora, sunt următoarele:

- Nota de prezentare (comună, la nivel de disciplină, pentru toți anii în care se studiază respectiva disciplină în gimnaziu) construiește universul de expectație al programelor și include:
  - raportarea la competențele-cheie, recomandate de Parlamentul european și precizarea nivelurilor de valorizare în programele școlare, a cadrului european al competențelor-cheie;
  - precizarea principiilor care stau la baza elaborării programelor școlare;
  - precizarea și descrierea succintă a elementelor din structura programelor școlare;
  - referiri la necesitatea lecturii atente a programelor și la construirea suporturilor de instruire în raport cu toate elementele acestora.
- Competențe generale (comune, la nivel de disciplină, pentru toți anii de studiu din gimnaziu) reflectă, în general, specificul fiecărei discipline ca domeniu de cunoaștere, acoperă dimensiunea educațională a fiecărei discipline, reflectă și susțin profilul de formare.
- Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Istoriei, Geografiei și Religiei este comună, în gimnaziu, pentru fiecare disciplină în parte; pentru Cultură civică lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare include un nucleu comun, precum și valori și atitudini specifice fiecărui an de studiu.
- Competențele specifice și conținuturile reprezintă componenta fundamentală/nucleul funcțional în cadrul programelor analizate.
- Sugestiile metodologice ale programelor invocă printre principii utilizarea unor strategii didactice care pun accent pe: construcția progresivă a cunoașterii; flexibilitatea abordărilor și parcursul diferențiat; coerență și abordări inter și transdisciplinare.

### **Propuneri**

Revizuirea sistemului de competențe în vederea unei mai bune formări a capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare al absolventului de învățământ obligatoriu, precum și a competențelor-cheie prevăzute în cadrul de referință european.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Comparativ cu programele școlare din gimnaziu, programele școlare aplicate în ciclul inferior al liceului reprezintă o generație mai veche, fiind elaborate astfel:

- pentru Istorie, în perioada 2004 - 2009;
- pentru Geografie, în perioada 2004 - 2006;

- pentru discipline socioumane, în perioada 2004 - 2009;
- pentru Religie, în perioada 2004 - 2008.

Structura programelor școlare include următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi, sugestii metodologice. Fac excepție programele școlare de Religie, care includ elemente suplimentare, astfel: notă de fundamentare (comună pentru toate programele școlare de liceu), precum și lista unităților de conținut.

Dominantele, la nivel de arie curriculară, ca aspecte comune pentru diferitele discipline, ale dezvoltării în programele școlare a elementelor din structura acestora, sunt următoarele:

- Nota de prezentare include:
  - precizarea finalității studierii disciplinelor în liceu;
  - precizarea principiilor care au stat la baza elaborării programelor școlare;
  - precizarea și prezentarea succintă a elementelor din structura programei școlare.
- Pentru disciplinele Istorie și Geografie, competențe generale sunt diferite în ciclul inferior, respectiv în ciclul superior al liceului; atât disciplinele socioumane, cât și Religia au dezvoltat cinci competențe generale care sunt comune pentru tot parcursul învățământului liceal.
- Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Istoriei include valori și atitudini comune pentru clasele a IX-a – a XI-a; sunt dezvoltate valori și atitudini noi pentru clasa a XII-a. Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Geografiei include valori și atitudini comune pentru ciclul inferior al liceului, fiind dezvoltată calitativ în ciclul superior al liceului. Pentru disciplinele socioumane, lista include valori și atitudini comune pentru unele discipline, precum și valori și atitudini specifice fiecărui an de studiu. Lista valorilor și atitudinilor promovate prin programele școlare de Religie are elemente comune pentru toate cultele și unele elemente de specificitate pentru fiecare cult în parte.
- Competențele specifice și conținuturile reprezintă componenta fundamentală/nucleul funcțional în cadrul programelor analizate.
- Sugestiile metodologice au valoare funcțională, pun accent pe strategiile demersului didactic de predare-învățare și promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare.

## **Propuneri**

Revizuirea programelor școlare din generația mai veche (de exemplu, cele elaborate în anul 2004), aplicate în sistemul național de învățământ mai mult de 5 ani.

## **II. Manuale școlare**

Manualele școlare analizate constituie studii de caz ale aplicării prevederilor programelor școlare la nivelul instrumentelor de lucru pentru elevi. Din această perspectivă, analiza realizată se concentrează pe relația dintre programa școlară și manual, aspecte specifice ale conținutului disciplinei, manualul ca instrument de lucru pentru elevi.

În manualele analizate nu există elemente discriminatorii (sub aspect etnic, religios, de gen, apartenență lingvistică, nevoi speciale).



#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate, astfel:

- pentru Istorie, în perioada 1997 – 2000;
- pentru Geografie, în perioada 1996 – 2003;
- pentru Cultură civică, în perioada 1997 – 2003.

Manualele școlare sunt realizate după programe școlare elaborate anterior și care au suferit mai multe modificări până în prezent (de exemplu, descongestionarea conținuturilor realizată în anul 2008, trecerea pe competențe, realizată în 2009). În general, concepția curriculară a manualelor școlare este una coerentă, dar reflectă elementele specifice programelor școlare care au stat la baza realizării lor. Pentru disciplina Religie nu există manuale pentru ciclul gimnazial.

#### **Propuneri**

Înlocuirea sau, în cel mai rău caz, revizuirea manualelor din această primă generație de manuale alternative, în raport cu exigențele noilor programe școlare.

#### *La nivelul învățământului liceal*

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate în perioada 2004 - 2007; în general, manualele școlare analizate au o concepție curriculară coerentă.

#### **Propuneri**

Elaborarea unor recomandări mai cuprinzătoare (în raport cu cele care pot fi întâlnite în prezent în programele școlare) pentru autorii de manuale, ca recomandări cu caracter minimal care trebuie respectate în elaborarea unui manual.

### **3.6. ARIA CURRICULARĂ: TEHNOLOGII**

#### **Introducere**

Aria curriculară *Tehnologii* grupează acele discipline și module care se adresează în mod direct preprofesionalizării sau pregătirii profesionale.

Proiectarea curriculumului în învățământul profesional și tehnic vizează asigurarea relevanței învățării și fundamentarea învățării pe tot parcursul vieții.

Relevanța se referă la finalitățile curriculumului raportate la interesele și aspirațiile celor care învață, de aici și componenta socială și culturală, dar și la nevoile de dezvoltare economică și socială a comunității.

Curriculumul din învățământul profesional și tehnic integrează pregătirea cu scop academic cu pregătirea cu scop profesional, astfel încât ciclurile curriculare să nu fie rute de învățare închise, ci să permită valorificarea cunoștințelor, abilităților și competențelor dobândite.

Premisele organizării cursurilor de formare profesională prin învățământul profesional și tehnic sunt următoarele:

- Formarea prin învățământul profesional și tehnic asigură pregătirea pentru învățare pe tot parcursul vieții;

- Formarea prin învățământul profesional și tehnic se realizează în vederea obținerii unei duble recunoașteri, academice și profesionale, care permit atât continuarea studiilor, cât și angajarea pe piața muncii.

Scopul fundamental al dezvoltării curriculumului din învățământul profesional și tehnic vizează:

- Dobândirea de către absolvenți a competențelor profesionale tehnice necesare pentru adaptarea la cerințele unei piețe a muncii aflate într-o continuă și rapidă schimbare;
- Dobândirea de către absolvenți a acelor competențe-cheie transferabile necesare pentru integrarea socială, pentru integrarea rapidă și cu succes pe piața muncii, cât și pentru continuarea învățării pe tot parcursul vieții.

În învățământul profesional și tehnic, curriculumul este centrat pe rezultatele învățării. Competențele, construite în termeni de rezultate ale învățării, sunt constituențele esențiale ale *Standardului de pregătire profesională* și sunt grupate în unități de competențe. Fiecare *Standard de pregătire profesională* cuprinde trei categorii de unități de competențe: unități de competențe-cheie, unități de competențe tehnice generale și unități tehnice specializate. Combinațiile specifice de unități de competențe formează *Standardul de pregătire profesională* pentru fiecare calificare școlarizată prin învățământul profesional și tehnic. Transpunerea *Standardului de pregătire profesională*, validat de către partenerii sociali, în termenii specifici procesului de educație și formare profesională desfășurat prin învățământul profesional și tehnic este realizată prin curriculum.

Aria curriculară Tehnologii grupează acele discipline și module care se adresează în mod direct preprofesionalizării sau pregătirii profesionale, prezentate sub forma a trei tipuri de componente curriculare: trunchi comun, curriculum diferențiat și curriculum în dezvoltare locală.

- *Trunchiul comun* este stabilit la nivel central și cuprinde disciplinele de învățământ cu alocările orare corespunzătoare, care sunt comune tuturor calificărilor din cadrul unui domeniu de pregătire profesională.
- *Curriculumul diferențiat* este stabilit la nivel central și cuprinde un pachet de module, cu alocările orare aferente, care sunt specifice pentru o calificare profesională.
- *Curriculumul în dezvoltare locală* constituie oferta curriculară specifică fiecărei unități de învățământ, menită a facilita adecvarea rezultatelor învățării la nevoile locale ale pieței muncii.

*Modularizarea* curriculumului din învățământul profesional și tehnic constă în proiectarea parcursului de educație și formare profesională pe baza unităților de competențe din *Standardul de pregătire profesională*. De regulă, fiecărei unități de competențe tehnice generale și specializate din *Standardul de pregătire profesională* îi corespunde un modul de curriculum. Unitățile de competențe-cheie sunt cuprinse în module de sine stătătoare sau sunt integrate în diferite module alături de celelalte unități de competențe tehnice.

Din punct de vedere educațional, modulul este o unitate de învățare și evaluare, măsurabilă prin raportare la rezultate ale învățării.

În cadrul modulului sunt alocate atât ore de pregătire teoretică, cât și ore pentru pregătirea practică necesare formării competențelor profesionale și a unor competențe-cheie.

Fiecare *modul* cuprinde:

- Notă introductivă. Locul modulului în cadrul planului de învățământ;
- Lista competențelor corespunzătoare unității/unităților de competențe din *Standardul de pregătire profesională*;

- Tabel de corelare a competențelor și conținuturilor;
- Sugestii și recomandări metodologice.

În urma programelor școlare corespunzătoare unor module din cadrul ariei curriculare Tehnologii, se apreciază că actualul curriculum se bazează o proiectare unitară și coerentă care vizează, cu prioritate, dobândirea competențelor pentru practicarea unei calificări profesionale și integrarea pe piața muncii.

Curriculumul în învățământul profesional și tehnic urmărește să asigure:

- relevanța pentru piața muncii;
- mobilitate și flexibilitate pe piața muncii;
- intrări și ieșiri flexibile din sistemul educațional;
- coerența competențelor profesionale vizate a fi dobândite, atât pe orizontală – în cadrul aceluiași domeniu de pregătire profesională, cât și pe verticală – din perspectiva nivelului de calificare, în vederea unei dezvoltări evolutive a acestor competențe profesionale.

Pachetul de module, cu alocările orare aferente, care sunt specifice pentru o calificare profesională este stabilit la nivel central și este cuprins în componenta curriculară *curriculum diferențiat*.

Curriculumul pentru calificările școlarizate prin învățământul profesional și tehnic au fost elaborate progresiv, pe niveluri de calificare, începând cu anul 2003.

Structura fiecărui modul include următoarele elemente:

- nota introductivă. Locul modulului în cadrul planului de învățământ;
- lista competențelor corespunzătoare unității/unităților de competențe relevante pentru modul;
- tabel de corelare a competențelor și conținuturilor;
- sugestii și recomandări metodologice.

În forma lor actuală, programele școlare aplicate în gimnaziu pentru *Educația tehnologică* au fost realizate în perioada anilor 2008 – 2009. Forma actuală a programelor școlare pentru gimnaziu a avut la bază programele școlare anterioare, care au funcționat în sistemul educațional începând cu anul școlar 1998, cu o serie de modificări punctuale de parcurs, precum descongestionarea conținuturilor

*Educația tehnologică* întregeste cultura generală a elevului, având un profund caracter interdisciplinar și practic-aplicativ.

## I. Programe școlare

### • **Relevanța programelor**

*La nivelul gimnaziului*, forma actuală a programei școlare pentru disciplina *Educație tehnologică*, așa cum a fost structurată pentru a fi studiată în clasele a V-a, a VI-a, a VII-a și a VIII-a, are o proiectare unitară și coerentă, având la bază definirea profilului de formare a absolventului de gimnaziu. *Educația tehnologică* întregeste cultura generală a elevului, având un profund caracter interdisciplinar și practic-aplicativ, constituind premisa pentru obținerea finalităților educaționale așteptate referitoare la pregătirea elevilor pentru viață și învățare continuă, dar și premisa pentru orientarea spre o carieră profesională.

### Exemple

1. Analizarea impactului dezvoltării tehnologiilor asupra mediului și societății.
2. Formarea capacității de proiectare, executare, evaluare, utilizare și valorificare a produselor.
3. Utilizarea noilor tehnologii de informare și comunicare, a termenilor și simbolurilor specifice tehnologiilor.
4. Evaluarea resurselor personale și formarea spiritului de inițiativă și antreprenoriat în planificarea carierei.

### Recomandări

Introducerea competenței generale: „Folosirea resurselor care susțin învățarea permanentă” pentru a asigura realizarea competenței-cheie „A învăța să înveți”

*La nivelul liceului tehnologic (incluzând aici și nivelul 2 de calificare), analiza realizată pune în evidență faptul că unitățile de competențe (cu competențele lor specifice, pe baza cărora se fundamentează modulele), cât și conținuturile asociate, reflectă adecvat specificul domeniilor de calificare, respectiv al calificărilor, exprimând succint ceea ce trebuie să știe/să facă absolventul în momentul dobândirii competențelor respective și, implicit, în momentul practicării calificărilor dobândite.*

Conținuturile sunt specifice domeniilor de pregătire/calificărilor, fiind conforme prevederilor unităților de competențe/competențelor care fundamentează modulele analizate, sunt flexibile și nu prezintă erori de ordin științific. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu.

În învățământul profesional și tehnic, curriculumul se utilizează în paralel cu *Standardul de pregătire profesională* specific unei calificări, în care sunt precizate criteriile de performanță, condițiile de aplicabilitate și probele de evaluare necesare pentru dobândirea competențelor de către elevi.

**Exemple:** Programa se utilizează în strânsă corelație cu *Standardul de pregătire profesională*.

Parcursul conținuturilor este obligatoriu, dar se impune abordarea flexibilă și diferențiată a acestora, în funcție de resursele disponibile și de nevoile locale de formare.

**Comentarii:** Programa se adresează învățământului profesional și tehnic, conținuturile fiind relevante pentru pregătirea profesională a fiecărui absolvent, care a parcurs nivelul trei de calificare, fiind indispensabile practicării profesiei de tehnician.

Având în vedere perioada care a trecut de la elaborarea Standardelor de pregătire profesională/curriculumului (începând cu anul 2003), s-a constatat că, în cadrul unor module sunt cuprinse competențe/conținuturi care sunt ușor depășite, nemaifiind în pas cu evoluția tehnologiei.

### Recomandări

- Precizarea datei validării și a perioadei de valabilitate a *Standardului de pregătire profesională* în Nota de prezentare a curriculumului.
- Actualizarea competențelor/conținuturilor, în concordanță cu dinamica evoluției tehnologice, în vederea asigurării relevanței ofertei educaționale pentru piața muncii.

### • **Pertinența**

*La nivelul gimnazial*, competențele specifice disciplinei *Educație tehnologică* se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studiu al acestei discipline. Conținuturile respectă capacitatea de învățare specifică elevilor din clasele a V-a, a VI-a, a VII-a și a VIII-a, putând fi înțelese și însușite de către aceștia.

### *La nivelul liceului tehnologic*

Numărul competențelor este rațional, asigurându-se corelarea cu unitatea/unitățile de competențe care fundamentează aceste module din curriculum, reflectă și susține realizarea profilului de formare a absolventului care dobândește calificarea vizată. În general, competențele pe baza cărora sunt structurate modulele, dezvoltă abilități și atitudini accesibile elevilor de o anumită categorie de vârstă, conducând la realizarea produselor educaționale așteptate. Conținuturile au fost stabilite având în vedere, în mare măsură, nivelul de pregătire al elevilor, ca urmare sunt în concordanță cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, putând fi înțelese și însușite de către aceștia.

**Exemple:** În cadrul modulului *Managementul exploatației agricole*, calificarea profesională *Tehnician agronom*, sunt dezvoltate conținuturi care au la bază pregătirea profesională din ciclul inferior al liceului (nivel 2 de calificare profesională), conținuturi care vizează clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului sau alte calificări de nivelul 3, domeniul Agricultură, cum ar fi: procesul decizional; procesul de management; funcțiile procesului de management; tipuri de resurse ale exploatațiilor agricole (naturale, materiale, financiare, umane); fondul funciar; procesul de planificare; exploatația agricolă; structura organizatorică a exploatației agricole; procesele economice ale exploatației agricole (aprovizionare, producție, depozitare, desfacere, activități auxiliare și de servire); optimizarea proceselor economice; tehnici de optimizare a proceselor economice; eficiența proceselor economice; rentabilitatea; surse de finanțare (proprii, străine); condiții de finanțare; alegerea surselor de finanțare optime; accesarea finanțării.

**Comentarii:** Parcurgerea acestui modul permite elevului să dobândească suficiente abilități și cunoștințe care îi vor permite să continue pregătirea la un nivel superior și asigură o integrare mai rapidă a acestuia pe piața muncii.

Există, însă, și situații în care competențele, și implicit conținuturile nu sunt adecvate nivelului de pregătire profesională.

**Exemple:** *Componente ale mașinilor electrice: sistemul electric, sistemul magnetic, sistemul mecanic. Rol funcțional: sistemul electric, sistemul magnetic, sistemul mecanic. Principiu de funcționare. Regimuri de funcționare: în gol, în sarcină, în scurtcircuit. Defecte: de natură electrică, de natură mecanică. Date numerice: dimensiuni, distanțe, temperaturi, masă, concentrație, densitate, tensiune.[...] Componente ale aparatelor electrice: căi de curent, electromagneți, izolatoare, camere de stingere, termobimetale, carcase, elemente de fixare mecanică.[...]*

**Comentarii:** Conținuturile au fost stabilite fără a se avea în vedere, decât în mică măsură, nivelul de pregătire al elevilor și descriptorii acestuia, ca urmare nu sunt decât parțial în concordanță cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, putând fi înțelese și însușite de către elevi în ani anteriori de pregătire și nu în clasa a XIII-a, liceu tehnologic, ruta progresivă.

Repetarea pe verticală a competențelor, respectiv pe niveluri de calificare diferite, conduce la apariția riscului ca elevii cărora li se adresează, să aibă deja certificate aceste competențe în cadrul unui nivel anterior de pregătire.

**Exemplu:** Unitatea de competențe *Utilizarea mașinilor și aparatelor electrice* cu competența: *Execută circuite de acționare a mașinilor electrice.*

**Comentarii:** Grad mare de repetitivitate a competențelor specifice (sub formulări diferite) pentru niveluri diferite de calificare (Este vorba despre suprapunere cu competențele *Execută instalații pentru alimentarea mașinilor electrice* specifică nivelului 2 de calificare, domeniul de pregătire *Electric*, respectiv cu competența *Realizează sisteme de acționare electrică* specifică nivelului 3 de calificare - clasa a XII-a ruta progresivă din cadrul aceleași calificări - tehnician electrotehnist ).

**Exemplu:** *Realizarea instalațiilor pentru alimentarea mașinilor electrice* specifică nivelului 2 de calificare, calificarea electrician exploatare joasă tensiune. *Sisteme de acționare electrică* specifică nivelului 3 de calificare, calificarea tehnician electrotehnist.

**Comentarii:** Deși cele două unități de competențe sunt specifice pentru niveluri diferite de calificare din același domeniu de pregătire profesională, există un grad mare de suprapunere a acestora, fără a fi realizată o dezvoltare calitativă pe verticală (pe niveluri de calificare).

Propunem regândirea coerenței pe verticală în vederea unei dezvoltări progresive a celor două unități de competențe, având în vedere nivelurile de calificare cu descriptorii corespunzători acestora, prin compunerea și recompunerea unor secvențe instructive, care să sugereze dobândirea în mod progresiv a cunoștințelor și abilităților.

Modulele proiectate sunt, în mare măsură, realiste în raport cu resursele educaționale disponibile și sunt realizabile în intervalul de timp prevăzut prin planul cadru. Însă, pot fi semnalate și cazurile în care volumul de cunoștințe vizat a fi asimilat de elevi în cadrul unor module, să fie mult prea mic sau mult prea mare comparativ cu timpul alocat, conform planului de învățământ.

**Exemplu:** Modulul *Supravegherea și controlul calității apelor naturale*, din cadrul calificării profesionale *Tehnician ecolog și protecția mediului*, necesită creșterea numărului de ore alocate, deoarece conținuturile studiate în vederea formării competențelor corespunzătoare modulului sunt foarte vaste.

## Recomandări

- Regândirea coerenței între unități de competențe/competențe pe verticală, respectiv pe nivelurile de pregătire profesională 2 și 3, în vederea unei dezvoltări a unităților de competențe/competențelor, avându-se în vedere definirea nivelurilor de calificare profesională cu descriptorii aferenți, prin compunerea și recompunerea unor secvențe instructive, care să sugereze dobândirea în mod progresiv a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor.
- Completarea și diferențierea competențelor în conformitate cu nivelul și domeniul de pregătire profesională.
- Restrângerea de competențe, urmare a faptului că o parte dintre acestea au fost dobândite pe parcursul traseului de formare corespunzător domeniului de pregătire profesională.
- Eliminarea unor conținuturi mai puțin relevante, decontextualizate și care se regăsesc în cadrul altor module specifice aceleiași calificări din același domeniu de pregătire profesională.
- Stabilirea volumului de cunoștințe în concordanță cu planul de învățământ.

### • Coerența

*La nivelul gimnazial*, prin conținuturile programei școlare de *Educație tehnologică* se asigură promovarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

#### *La nivelul liceului tehnologic*

Competențele care fundamentează dezvoltarea modulelor analizate se articulează, în general, coerent pe orizontală (în cadrul aceluiasi domeniu și aceluiasi nivel de pregătire profesională). Însă, nu este asigurată în totalitate coerența pe verticală (în cadrul aceluiasi domeniu de pregătire, de la un nivel de pregătire la altul) pentru fiecare din domeniile de pregătire pentru care se asigură școlarizarea prin învățământul profesional și tehnic, astfel încât să se asigure o dezvoltare evolutivă a conținuturilor vizate.

**Exemple:** Modulul *Managementul exploatației agricole* se articulează coerent, pe orizontală, cu alte module incluse în planul de învățământ, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului, pentru calificarea *Tehnician agronom* sau cu alte calificări din domeniul Agricultură, profilul Resurse naturale și protecția mediului, cum ar fi: *Gestiune și evidență economică și Legislație și etică profesională* (Tehnician agronom, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului), *Managementul exploatației agricole și Gestiune și evidență economică* (Tehnician agromontan, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului), *Gestiune și evidență economică și Managementul exploatației agricole* (Tehnician horticultor, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului), *Managementul exploatației agricole și Gestiune și evidență economică* (Tehnician în agricultură ecologică, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului), *Management și legislație în agroturism*, *Gestiune și evidență economică în agroturism*, *Structura profesiei și etica profesională în agroturism*, *Administrarea unității agroturistice* (Tehnician în agroturism, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului), *Etică și legislație profesională*, *Managementul calității în domeniul sanitar-veterinar*, *Gestiune și evidență economică*

(Tehnician pentru animale de companie, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului), Etică și legislație profesională, Gestiune și evidență economică (Tehnician veterinar, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului), Managementul exploatației agricole, Gestiune și evidență economică, Etică și legislație profesională (Tehnician zootehnist, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului).

**Comentarii:** Competențele individuale specifice aferente, modulului *Managementul exploatației agricole*, se articulează coerent, pe orizontală, cu celelalte module incluse în planul de învățământ, la nivelul clasei a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului, calificarea *Tehnician agronom* sau în planul de învățământ, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului al altor calificări profesionale de nivel 3 din domeniul Agricultură.

Competențele sunt asociate unor conținuturi specializate în care predomină achiziționarea cunoștințelor, abilităților și deprinderilor necesare, care să permită dobândirea și practicarea calificării pe piața muncii. Cu toate acestea, există conținuturi, relevante din punct de vedere științific, care solicită abordări teoretice fără a facilita o abordare predominant practică, imperios necesară în dobândirea competențelor profesionale.

**Exemplu:** Modulul „Mașini și aparate electrice”, clasa a XIII-a, Calificarea Tehnician electrotehnist.

**Comentarii:** Competențele sunt asociate unor conținuturi specializate în care predomină achiziționarea cunoștințelor, abilităților și deprinderilor necesare, care să permită practicarea calificării pe piața muncii. Cu toate acestea, majoritatea conținuturilor, așa cum sunt formulate, solicită abordări teoretice fără a facilita suficient abordare practică, imperios necesară în dobândirea competențelor profesionale. Sugerăm actualizarea conținuturilor și introducerea unor conținuturi cu aplicabilitate preponderent practică, accesibile și stimulative pentru vârsta elevilor și corespunzătoare nivelului de calificare profesională.

În ceea ce privește coerența internă a modulelor se poate evidenția existența relației logice dintre unități de competențe - competențe/rezultate ale învățării - conținuturi.

Referitor la modul în care elementele programei școlare promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare și transdisciplinare este de menționat că, dintre elementele programei școlare, doar conținuturile promovează și susțin organizarea unei abordări pluridisciplinare.

**Exemple:** În cadrul calificării profesionale „tehnician ecolog” și protecția calității mediului, modulul *Supravegherea și controlul calității apelor naturale* se susține o abordare interdisciplinară, legătura de bază fiind cu disciplina Chimie. De asemenea rezolvările de probleme de calcul referitoare la concentrația soluțiilor au legătură și cu disciplina Matematică, iar *Determinarea indicatorilor microbiologici* se bazează pe cunoștințele dobândite anterior la disciplina Microbiologie, astfel:

1. Pentru formarea competenței *Determină indicatorii chimici ai apelor naturale* sunt necesare atât cunoștințe referitoare la concentrația soluțiilor, formule și simboluri chimice, dar și abilități de identificare a unor ustensile de laborator și de efectuare a unor calcule matematice.



2. Pentru formarea competenței *determină indicatorii microbiologici ai apelor naturale* sunt necesare cunoștințe dobândite la disciplina Microbiologie.

**Comentarii:** Cu toate acestea, în general, în cadrul modulelor de specialitate nu sunt promovate abordările interdisciplinare, pluridisciplinare sau transdisciplinare. Propunem revizuirea și completarea sugestiilor metodologice, având în vedere utilitatea introducerii unor activități de formare care să insiste pe proiectarea activităților, în conformitate cu competențele și pe exemplificări de activități interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

### Recomandări

- Actualizarea conținuturilor prin introducerea unor conținuturi cu aplicabilitate preponderent practică, accesibile și stimulative pentru vârsta elevilor și corespunzătoare nivelului de calificare profesională, relevante pentru piața muncii
- Revizuirea și completarea *Sugestiilor metodologice*, având în vedere utilitatea introducerii unor activități de formare în conformitate cu competențele vizate a fi dobândite, care să insiste pe proiectarea activităților în conformitate cu competențele și pe exemplificări de activități interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

#### • *Aplicabilitatea*

*La nivelul gimnaziului*, sugestiile metodologice sunt prezentate la modul foarte general și doar în unele cazuri sunt reprezentative, putând susține realizarea competențele specifice.

### Recomandări

- Introducerea exemplificărilor în construirea și aplicarea strategiilor de instruire - învățare - evaluare
- Elaborarea de *softuri educaționale specifice* pentru disciplina Educație tehnologică.

#### *La nivelul liceului tehnologic*

Conținuturile sunt pertinente și reprezentative pentru dobândirea unor cunoștințe relevante din perspectiva dobândirii și practicării calificării profesionale, astfel încât să permită absolventului să se integreze pe piața muncii.

*Sugestiile metodologice* promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare și la evaluarea competențelor, însă nu oferă exemple pentru activitățile de învățare, TIC, strategii didactice specifice tipurilor de activități, care să dea o mai bună valoare funcțională a acestora.

**Exemple:** Modulul *Supravegherea și controlul calității apelor naturale* din cadrul calificării profesionale *tehnician ecolog și protecția calității mediului*:

1. În demersul didactic se vor utiliza fișe de lucru sau fișe de observație, aplicând metodele didactice precizate anterior. La sfârșitul fiecărei determinări practice fiecare elev își va întocmi propriul referat al lucrării, referat care poate fi utilizat de către profesor ca instrument de evaluare curentă. De asemenea, referatele pot fi utilizate pentru întocmirea de către elevi a unor portofolii sau proiecte utilizate, de asemenea, pentru evaluarea acestora.

2. Strategiile de predare presupun alegerea metodei în funcție de obiectivele propuse. Alegerea tehnicilor de instruire revine profesorului, care are sarcina de a individualiza și de a adapta procesul didactic la particularitățile elevilor.

3. *Principala metodă de evaluare a competențelor specifice acestui modul este proba practică. Pe lângă aceasta se mai pot utiliza: observarea sistematică, proiectul, portofoliul, tema în clasă, autoevaluarea. Probele de evaluare și autoevaluare se pot concepe sub formă de fișe de observare, fișe de autoevaluare, fișe de evaluare ( teste).*

**Comentarii:** *Sugestiile metodologice* sunt destul de cuprinzătoare, referindu-se la locul de desfășurare a procesului didactic (laboratoarele de specialitate ale școlii sau la diferiți agenți economici), la metodele didactice aplicate (activ - participative), la împărțirea clasei în grupe, la realizarea individuală, de către fiecare elev, a experimentelor vizate în vederea formării competențelor specifice, la împărțirea orientativă a orelor alocate modulului, dar și a modulului în care se realizează evaluarea dobândirii competențelor de către elevi. La final este prezentat chiar un model amplu de *Fișă de observație* care poate fi folosită în procesul de evaluare a gradului de dobândire a competențelor modulului.

Deși sunt enumerate metode didactice posibil de aplicat, nu sunt prezentate exemple concrete care să vină în sprijinul profesorului în proiectarea didactică.

De asemenea, în cadrul unor module analizate, s-a constatat o insuficientă abordare și o carență de formulare a *Sugestiilor metodologice*, o lipsă de corelare dintre sugestiile metodologice și competențele/conținuturile luate în considerare a fi dobândite. Sugestiile metodologice sunt incomplete, lipsesc exemple concrete care să vină în sprijinul profesorului în eficientizarea actului didactic.

### **Sugestiile metodologice**

**Comentarii:** Insuficientă abordare și carență de formulare a sugestiilor metodologice, lipsă de corelare dintre sugestiile metodologice și competențele luate în considerare spre a fi dobândite. Sunt prezentate aspecte concrete privind aplicarea didactică și evaluarea, instrumentele specifice de evaluare. Mai puțin abordate sunt activitățile de învățare care să includă TIC, aspecte concrete de strategii, care să dea o mai bună valoare funcțională a sugestiilor metodologice. În domeniul formării profesionale, este recomandabil să se insiste pe proiectarea activităților și a sugestiilor metodologice în conformitate cu competențele, pe modalități diverse de contextualizare a învățării, pe exemplificări de activități interdisciplinare, pe modalități alternative de evaluare, punându-se astfel mai bine în evidență utilitatea practică și corelarea cu necesitățile pieței muncii.

### **Recomandări**

- Introducerea în cadrul *Sugestiilor metodologice* a unor exemple concrete de metode didactice interactive, pe tipuri de lecții, precum și prezentarea unor aplicații practice care să vină în sprijinul profesorului atât în proiectarea didactică, cât și pentru eficientizarea actului didactic, dar care să stimuleze totodată și creativitatea elevilor și gradul de participare la propria instruire.
- Includerea sugestiilor de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare și a unei liste cu echipamente, instrumente și materiale obligatorii în dotarea laboratorului pentru parcurgerea în condiții normale a conținuturilor specifice fiecărui modul.
- Renunțarea la enunțările seci, decontextualizate în formularea listei conținuturilor, a sugestiilor de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare și a modalităților de evaluare.

### • Fezabilitatea

Competențele sunt realizabile, putând fi dobândite și practicate cu ușurință de către absolvenți.

În *sugestiile metodologice* sunt făcute referiri la modul în care activitățile propuse sunt relevante pentru formarea competențelor specifice propunând cadrelor didactice o abordare logică și eficientă a conținuturilor și activităților de învățare.

### Recomandări

- Includerea în sugestiile metodologice a unor referiri la softuri educaționale specializate pentru activități de predare-învățare și pentru probele de evaluare, precum și a unor precizări la includerea TIC în activitățile planificate pentru acest modul.
- Dezvoltarea componentei *Sugestii metodologice*.

## II. Manuale școlare

### Relația programă - manual

În urma analizei eșantionului de manuale școlare corespunzătoare unui/unor module din cadrul ariei curriculare Tehnologii, se apreciază că, actualele manuale sunt concepute pentru a asigura suport bibliografic în vederea dobândirii competențelor profesionale, specifice modulului/modulelor pentru care sunt realizate. Cu toate acestea, în cele mai multe cazuri, manualele nu cuprind referiri explicite la competențele profesionale vizate a fi dezvoltate, fiind imposibilă reperarea acestora fără consultarea *Standardului de pregătire profesională* care include unitatea de competențe ce fundamentează dezvoltarea modulului. Existența unei formulări prin care să fie enumerate competențele profesionale care trebuie dobândite de către elevi în vederea certificării profesionale este imperios necesară. Există și excepții, exemplul manualului „*Tehnician în turism*”, pentru clasa a XI-a, calificarea *tehnician în turism*, în care, la începutul părții destinate fiecărui modul sunt prezentate competențele specifice modulului și obiectivele urmărite. Formularea prin care se enumeră obiectivele este sintetizată astfel: „După parcurgerea acestor unități elevii vor fi capabili:”, „... să știe...”, „... să înțeleagă ...”, „... să poată...”.

Majoritatea manualelor analizate nu au prefață/introducere și ca urmare nu aduc informații suplimentare relevante pentru elev, referitoare la necesitatea și importanța modulului/modulelor, organizarea sistematică a conținuturilor, modul de utilizare a manualului.

Conținuturile prevăzute în programele școlare specifice modulului/modulelor sunt prezente în manuale, fiind sistematizate astfel încât să sprijine formarea competențelor specifice domeniului/calificării, conform *Standardelor de pregătire profesională*. Conținuturile sunt organizate în ordinea logică a competențelor specifice pe care le formează și în ordinea logică a înțelegerii conținuturilor. În majoritatea manualelor, conținuturile sunt organizate astfel încât să fie ușor de parcurs de către elevi, sub forme diverse și atrăgătoare, menite să trezească curiozitatea și dorința de cunoaștere a elevilor. În general, se apelează la o varietate mare de texte: introductive, explicative, demonstrative, funcționale, investigative, definiții, studii de caz, analize, descrieri, norme și precizări legislative etc., fiind incluse elemente care susțin textele: chenare, scheme, tabele, diagrame, grafice, imagini, inclusiv documente scanate, modele de documente, diverși marcatori etc. Acestea sunt clare și dispuse în mod echilibrat pe pagină. Majoritatea reprezentărilor grafice facilitează înțelegerea

conținuturilor, ele ilustrează etapele lucrărilor practice, organizează grafic conținuturile științifice, susțin activitatea de învățare. Concepția grafică stimulează curiozitatea elevilor într-o măsură medie.

### **Propuneri:**

- Indicarea explicită a competențelor vizate de programa școlară corespunzătoare modulului/disciplinei pentru care se elaborează manualul și a modului de utilizare a manualului.
- Introducerea de teme recapitulative/de sinteză care să evidențieze aspecte semnificative pentru achizițiile de învățare ale elevilor și să asigure formarea competențelor prevăzute în *Standardele de pregătire profesională*, care conduc la dobândirea calificării.

### **Aspecte specifice conținutului disciplinei**

Informația conținută în marea majoritate a manualelor analizate, a fost gestionată cu eficiență maximă de către autori, fiind corectă din punct de vedere științific, bine structurată, clară și obiectivă, incluzând elemente esențiale și reprezentative pentru domeniul/calificarea pentru care sunt elaborate, dar și o serie de aspecte cu valoare interdisciplinară, provenite din surse formale, informale și nonformale. Informațiile sunt prezentate într-o formă sintetică, esențializată și explicită.

Transmiterea cunoștințelor este realizată, în general, pe baza unui algoritm care cuprinde: prezentarea noțiunilor științifice, reprezentări grafice, montaje, câteva aplicații cu itemi diferiți, lucrări practice de laborator tehnologic, fiind prezentate în ordine graduală. În general, în cadrul manualelor analizate, nu exista sarcini de lucru individuale sau de grup, derivate din programa școlară. Sunt descrise experimente practice care se finalizează cu completarea unor fișe de lucru, însă acestea nu sunt prezentate ca făcând parte dintr-un demers coerent și integrat ( de ex. un miniproiect).

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

Activitățile și sarcinile de învățare sunt adaptate particularităților de vârstă ale elevilor, fiind accesibile acestora și sunt organizate pentru a sprijini atât activitatea teoretică, cât și activitățile de pregătire practică desfășurate prin laboratorul tehnologic și instruire practică. Lucrările practice au o descriere teoretică și o parte aplicativă, în care elevul trebuie să desfășoare anumite activități pentru a obține rezultatele scontate. Activitățile de învățare autonomă se regăsesc în mare măsură și pot fi realizate independent, în condiții de siguranță (măsurători, determinări, analize, etc.). Există însă și manuale în cadrul cărora activitățile de învățare autonomă se regăsesc în foarte mică măsură, doar unele dintre acestea putând fi realizate independent, în condiții de siguranță (asamblări simple nedemontabile și demontabile).

În general, prin activitățile de învățare este facilitată lectura, comunicarea și reflexivitatea, stimulând motivația pentru învățare.

Componenta de evaluare este bine reprezentată în manuale, cadrele didactice și elevii regăsind pe lângă probe de evaluare alcătuite din diferite tipuri de itemi și o serie de modalități de evaluare alternative bazate pe jocuri de rol, studii de caz, proiecte și miniproiecte, portofoliu. Însă, nu în toate manualele analizate sunt cuprinse soluții de autoevaluare a elevilor, de verificare a corectitudinii răspunsurilor, deoarece manualele nu au răspunsuri la itemi/aplicații, ci doar bareme de notare. Toate formele de evaluare sugerate au rolul de-a

ajuta învățarea. Manualele conțin activități de evaluare, corelate într-o mică măsură cu criteriile de performanță și condițiile de aplicabilitate, precum și cu tipul probelor de evaluare specificate în *Standardul de pregătire profesională* aferent calificării. Aceste activități propuse evaluează, în general, într-o mică măsură competențele tehnice formate sau învățarea aplicativă, formativă. Nu sunt clar precizate activități de evaluare specifice laboratorului tehnologic și instruirii practice săptămânale.

În ansamblul lor, manualele nu au un caracter discriminatoriu, conținuturile alocate fiecărui modul fiind lipsite de elemente discriminatorii sau posibil a fi interpretate astfel.

Din punct de vedere al tehnoredactării, manualele sunt de bună calitate, prin ușurința cu care pot fi utilizate, precum și a modului în care este structurată și așezată în pagină fiecare temă, prin evidențierea corespunzătoare a titlurilor și subtitlurilor, marcarea termenilor de bază și a ideilor principale.

#### **Propuneri:**

- Introducerea activităților de evaluare specifice laboratorului tehnologic și instruirii practice, în cazul în care modulul pentru care se elaborează manualul are prevăzute ore în acest sens.
- Includerea obligatorie a unor activități de evaluare care să fie corelate cu criteriile de performanță și condițiile de aplicabilitate, precum și cu tipul probelor de evaluare specificate în *Standardul de pregătire profesională* aferent calificării, astfel încât să conducă la evaluarea fiecărei competențe conform precizărilor din cadrul unității de competențe pe care se fundamentează modulul pentru care a fost elaborat manualul.

#### **Aprecieri finale la nivel de arie**

Luând în considerare toate aspectele analizate, manualele pot fi considerate un foarte bun exemplu de suport pentru activităților instructiv-educative, atât în ceea ce privește cadrele didactice, cât și elevii. Manualele cuprind informații valoroase, selectate cu profesionalism și adaptate particularităților de vârstă ale elevilor ținându-se seama de achizițiile anterioare ale elevilor și punând bazele posibilelor variante de parcurs școlar și profesional al acestora.

### **3.7. ARIILE CURRICULARE: ARTE, SPORT, CONSILIERE ȘI ORIENTARE ȘCOLARĂ**

#### **ARTĂ**

##### **I. Programe școlare**

*Aria curriculară Arte cuprinde disciplinele Educație plastică și Educație muzicală. Acestea se dezvoltă constant pe parcursul învățământului primar, gimnazial și liceal.*

#### **Nota de prezentare**

Programele școlare pentru ciclul primar au următoarea structură: nota de prezentare obiective cadru, obiective de referință, conținuturi, standarde curriculare de performanță.

Structura programelor pentru gimnaziu și pentru liceu cuprinde: nota de prezentare, competențe generale, competențe specifice, valori și atitudini, conținuturi, sugestii metodologice.

În nota de prezentare sunt citate documentele de politică educațională europeană care au fost luate în considerare la momentul elaborării programei, nota fiind însoțită de și de bibliografie.

### **Obiective cadru/competențe generale**

#### *La nivelul învățământului primar*

Obiectivele cadru sunt următoarele: *cunoașterea și utilizarea materialelor, a instrumentelor de lucru și a unor tehnici specifice artelor plastice; recunoașterea tipurilor de culori, a nonculorilor și a formelor în mediul înconjurător și pe imagini; cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj plastic; realizarea unor compoziții.*

Obiectivele cadru sunt bine alese și formulate, vizează legătura cu mediul de viață, elementele de limbaj plastic și exprimarea prin artă. Modalitatea de prezentare este apreciată ca fiind adecvată în raport cu domeniul disciplinei.

Analiza pune în evidență faptul că obiectivele cadru și conținuturile de învățare reflectă în mod pertinent specificul domeniului cultural-artistic care fundamentează disciplina școlară.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor și sugestiilor metodologice.

Analiza pune în evidență faptul că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de obiective cadru. Obiectivele cadru au în mare măsură dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Competențele generale pentru *Educație plastică* sunt: *1. dezvoltarea capacității de exprimare plastică utilizând materiale, instrumente și tehnici variate ; 2. dezvoltarea sensibilității, a imaginației și a creativității artistice; 3. cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj plastic; 4. dezvoltarea capacității de receptare a mesajului vizual-artistic.*

Competențele generale pentru *educație muzicală* sunt următoarele: *1. dezvoltarea capacităților interpretative (vocale și instrumentale); 2. dezvoltarea capacității de receptare a muzicii și formarea unei culturi muzicale; 3. cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical; 4. cultivarea sensibilității, a imaginației și a creativității muzicale și artistice.*

Reprezentativitatea și legitimitatea competențelor generale, în relație cu domeniul de referință, se apreciază cu o valoare maximă. Formularea competențelor generale este coerentă cu planul cadru pentru această arie curriculară. Competențele generale se articulează, în genere, coerent, pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu. Se constată existența unei relații logice și coerente între competențele generale și competențele specifice, însă mai sunt necesare ajustări de la un ciclu de învățământ la altul.

Competențele generale reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului în măsură maximă. Prin intermediul anumitor competențe, se creează premisele unui stil de muncă rațional și ale unei abordări responsabile a informației. Există o dezvoltare la nivelul explicit a competențelor referitoare la formarea reprezentărilor socioculturale care debutează încă din ciclul primar.

Se constată un indice bun de apreciere a gradului în care competențele generale/competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Elementele programelor școlare promovează și susțin în mică măsură organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

Nu apar elemente cu caracter discriminatoriu la nici un nivel (valorilor și atitudinilor, competențe, conținuturi).

### **Propuneri**

- Este necesară realizarea unui text al programei care să prezinte mai clar relațiile existente între dimensiunea generală și aceea specifică în configurația competențelor.
- Proiectarea unui curriculum din perspectiva competențelor la nivelul învățământului primar, pentru a realiza un demers coerent pe parcursul învățământului preuniversitar.

### *Valori și atitudini*

*La nivelul învățământului gimnazial*, programele școlare de *Educație plastică* cuprind următoarele valori și atitudini:

- Manifestarea interesului pentru cunoașterea și interpretarea operelor de artă plastică și decorativă.
- Manifestarea inițiativei în aprecierea critică a operei de artă, compararea propriului punct de vedere cu părerile celorlalți. Evaluare și autoevaluare.
- Motivația pentru ocrotirea și punerea în valoare a patrimoniului artistic național și universal.
- Disponibilitatea pentru cultivarea capacităților estetice ca fundament pentru participarea la viața culturală.
- Înțelegerea și aprecierea diverselor forme de expresii din patrimoniul artelor plastice universale.

Programele școlare de *Educație muzicală* cuprind următoarele valori și atitudini, precizate pentru clasa a VII-a și a VIII-a:

- Conștientizarea contribuției muzicii la constituirea fondului cultural comun al societății.
- Gândirea critică și autonomă dobândită prin receptarea și interpretarea creațiilor muzicale.
- Atitudinea reflexivă asupra valorii muzicii în viața individului și a societății.
- Disponibilitatea de a transfera în viața socială valori estetice, ca alternative la manifestările de tip kitch.

### **Propuneri**

- Elaborarea unor instrumente conceptuale care să confere funcționalitate segmentului de valori și atitudini în cadrul programelor școlare.
- Punerea în relație a ansamblului valorilor și atitudinilor cu competențele-cheie, pentru configurarea unui demers transdisciplinar.

### **Obiective de referință/competențe specifice și conținuturi**

#### *La nivelul învățământului primar*

Fiecare obiectiv cadru are între două și patru obiective de referință, ușor de realizat de către elevi și adecvate capacității de învățare a vârstei.

Numărul de obiective de referință stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional, pentru a asigura relația cu obiectivele cadru. Continuitatea este asigurată la nivelul obiectivelor de referință, precum și prin organizarea concentrică a unităților de conținut. Analiza pune în evidență faptul că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de obiective cadru.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. Conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului Educației plastice care fundamentează disciplina școlară. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate în mare măsură în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia. Conținuturile sunt organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor în măsură medie. Elementele ludice implicate în anumite enunțuri prescriptive ar merita să fie trecute în registrul explicit și tratate în cheie metodologică în secțiunea rezervată sugestiilor metodologice.

Conținuturile sunt semnificative și relevante în mare măsură pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Universul copilăriei este principala axă în organizarea tematică a universului referențial.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Se constată reluări și extensii ale competențelor specifice, astfel încât să se dezvolte corespunzător sfera de aplicație a acestora, de la un an de studiu la altul. În anumite situații, se consideră necesară echilibrarea competențelor specifice (prin reformulare, extensie sau restrângere) în raport cu domeniul de operare al competenței cadru.

Competențele specifice sunt realizabile, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, dacă elevii și-au fixat noțiuni și stăpânesc instrumente simple de analiză de context social.

Elementele programelor școlare promovează și susțin în mică măsură organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare. Referirile la legături cu alte discipline, precum Matematica, Limbă și comunicare, Educație tehnologică etc. sunt foarte puține.

Competențele specifice sunt bine alese și formulate, vizând legătura cu mediul de viață, elementele de limbaj plastic și exprimarea prin arta, precum și elemente ale limbajului muzical.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării competențelor și conținuturilor.

Conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplinele școlare. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia. Acest lucru este asigurat, prin specificarea, în cadrul predării, de a nu se face apel la conceptualizarea abstractă a unităților de competență, respectându-se astfel recomandările modelului fiecărei discipline.

Conținuturile sunt organizate, în general, în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Conținuturile sunt considerate a fi în măsură medie semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Din acest punct de vedere,



universul copilăriei și relațiile sale cu lumea este principala axă în organizarea tematică a universului referențial. Programa sugerează legături cu experiența reală a tinerilor și cu lumea înconjurătoare în măsură medie.

### **Propuneri**

- Selectarea unor conținuturi accesibile și compatibile cu experiența de viață a elevilor.
- Conceperea curriculumului pentru a favoriza abordarea inter, pluri și transdisciplinară.

### **Sugestiile metodologice**

#### *La nivelul învățământului primar*

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sunt reprezentative pentru obiectivele de referință luate în considerare. În ansamblu, referințele de ordin metodologic sunt considerate insuficiente și nerelevante, acestea nu sprijină în mod eficient activitatea profesorului. Dincolo de etichetele conceptuale prin care este filtrată în chip sumar metodologia predării, există extrem de puține sugestii concrete de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare.

Modalitățile de promovare a participării active a elevilor la procesul de învățare au o valoare medie, fiind necesară introducerea în cadrul sugestiilor metodologice a specificărilor necesare dinamizării acestei componente.

Nu sunt evidențiate sugestii metodologice care să aibă aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare, precum și de utilizarea resurselor didactice.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

În privința sugestiilor metodologice, această secțiune din programele școlare este cel mai puțin consistentă și necesită un efort de reconsiderare și argumentare.

În secțiunea *Sugestii metodologice*, evaluării îi sunt consacrate doar patru enunțuri cu un grad înalt de generalitate, reprezentând punctul cel mai slab al programelor. Se constată că sugestiile metodologice au valoare funcțională mică. În programa școlară nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare (inclusiv referitoare la TIC).

Referirea la participarea activă a elevilor este mai curând de natură declarativă sau trecută într-un implicit operațional atunci când se recomandă exemple de activități de învățare.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării sugestiilor metodologice.

### **Propuneri**

- Secțiunea *Sugestii metodologice* necesită remodelare potrivit unui nou design.
- Elaborarea unui nou ghid metodologic, care să pună în evidență legăturile absolut necesare pentru abordarea competențelor specifice, precum și pentru abordarea competențelor-cheie.
- Introducerea aspectelor necesare pentru abordarea învățării și a evaluării din perspectiva interactivă
- Integrarea resurselor de educație nonformală și a recomandărilor privind utilizarea resurselor didactice.

## Aspecte specifice conținutului disciplinei

- Premisele de organizare a ariei curriculare din perspectivă interdisciplinară sau transdisciplinară sunt considerabile și trebuie să se regăsească în modalitatea de configurarea a programelor școlare.
- Există un bun potențial de conectare a acestor domenii de cunoaștere la viața cotidiană și la experiențele concrete ale elevilor. Acesta poate fi exploatat eficient în sensul dezvoltării competențelor generale și specifice, precum și al integrării competențelor-cheie.

## Educație fizică și sport

### I. Programe școlare

Modelul disciplinei educație fizică și sport presupune formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice de bază și utilitar – aplicative, odată cu dezvoltarea aptitudinilor de mișcare, prin acte și acțiuni motrice specifice. Aceste deprinderi se dezvoltă și cu ajutorul jocurilor sportive și contribuie la menținerea unei stări optime de sănătate și la creșterea capacității de adaptare a elevului la factorii de mediu.

### Nota de prezentare

*A. Programa școlară învățământ primar are următoarea structură: introducere, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi, standarde curriculare de performanță pentru învățământul primar. Introducerea prezintă ceea ce înseamnă Educația fizică și sportul pentru elevii cu vârstă de 6 -10 ani.*

*B. Programa școlară pentru gimnaziu cuprinde: nota de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi, pentru fiecare clasă, sugestii metodologice și normativ de dotare minimală/unitate de învățământ la disciplina Educație fizică și sport.*

În nota de prezentare este subliniată recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene referitor la competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți. De asemenea, se poate observa o deschidere a acestei discipline spre abordări inter și transdisciplinare. Se face și o prezentare succintă a disciplinelor sportive alternative.

*C. Programa școlară pentru liceu include: nota de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi, pentru fiecare clasă, sugestii metodologice și normativ de dotare minimală/unitate de învățământ la disciplina Educație fizică și sport. În prima parte a programei se face referiri la politica educațională având la bază competențele cheie, care constituie suportul realizării prezentei programe.*

### Obiectivele cadru și de referință/ competențele generale și specifice

#### *Învățământul primar*

Analiza pune în evidență faptul că este nevoie de o reconsiderare a obiectivelor de referință în vederea unei mai bune concretizări a domeniului și pentru a asigura realizarea obiectivelor cadru.

Numărul de obiective de referință stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional în raport cu timpul alocat prin planul de învățământ.

Obiectivele de referință se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline.

### **Propuneri**

Revizuirea obiectivelor de referință subsumate obiectivului cadru nr.1. *Menținerea stării optime de sănătate a elevilor și creșterea capacității de adaptare a acestora la factorii de mediu*, pentru a fi mai adecvate particularităților de vârstă ale elevilor și conceperea altor activități de învățare asociate.

Principala preocupare a profesorilor trebuie să fie îndrumarea elevilor spre practicarea activităților motrice independent, dar responsabil.

#### *Învățământul gimnazial*

Reprezentativitatea competențelor generale se apreciază cu o valoare medie. Formularea competențelor generale este coerentă, dar nu se pliază pe toate cele opt domenii de competențe-cheie.

În trecerea de la ciclul primar la cel gimnazial se pierde din vedere continuitatea dintre cele două etape de școlaritate.

Anumite competențe specifice se pot forma foarte greu, necesită mai mult timp pentru exersarea deprinderilor și calităților motrice (mai ales ținându-se cont de particularitățile de vârstă la elevii clasei a V-a).

Numărul competențelor specifice stabilite pentru fiecare an de studiu este rațional în relație cu competențele generale, dar prea mare în raport cu timpul alocat disciplinei.

### **Propuneri**

Reformularea unora dintre competențele specifice pentru a fi mai clare rezultatele învățării.

#### *Învățământul liceal*

Competențele generale reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Educație fizică și sport. Identificăm 5 competențe generale, dar nu se raportează la un profil bio-psiho-socio-motric al absolventului de liceu.

În nota de prezentare se face referire la competențele-cheie dar nu se fac legături cu competențele generale ale disciplinei.

Competențele specifice necesită revizuirii și reformulării pentru a fi mai clar de urmărit mesajul acestora.

În multe situații este nevoie de o refacere a corelărilor dintre competențele specifice și conținuturi.

### **Propuneri**

- Găsirea unor soluții pentru dezvoltarea calităților motrice într-o perspectivă care îmbină educația formală și cea nonformală.
- Reechilibrarea anumitor competențe pentru a realiza un raport just între componentele practice și cele intelectuale în vederea consolidării unei educații fizice din perspectiva calității.

## Conținuturile de învățare

### *Învățământul primar*

Conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia în măsură medie.

Elementele ludice implicate de activitatea fizică ar merita să fie introduse în număr mai mare în conținutul programei.

Conținuturile sunt semnificative și relevante, în medie măsură, pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a elevilor.

### *Învățământul gimnazial*

Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu pentru clasele a V-a, a VI-a și a VII-a. Pentru clasa a VIII-a raportul se schimbă, fiind doar o singură oră.

Conținuturile sunt organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor într-o măsură medie.

### *Învățământul liceal*

Unele conținuturi, deși reflectă într-o mare măsură specificul domeniului științific, au valoare formativă redusă pentru elevii de liceu (mai ales la clasa a IX-a).

Numărul redus de ore din planul de învățământ și absența practicării unor activități fizice au consecințe asupra dezvoltării fizice a elevilor și, deseori, asupra stării de sănătate.

Există prea multe reluări ale conținuturilor pe parcursul liceului.

Componenta atitudinală este puțin reprezentată în programe.

Conținuturile sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor într-o măsură medie.

## Propuneri

- Trebuie să se acorde mai mare atenție pregătirii organismului pentru activitatea fizică.
- Trebuie să fie incluse mai multe conținuturi care ajută elevii în autocunoaștere, dar și în dezvoltarea unor trăsături de voință.
- Este nevoie de o mai clară diferențiere a activităților în funcție de gen.

## Sugestiile metodologice

Pentru toate etapele de școlaritate, sugestiile metodologice includ o serie de informații cu privire la utilizarea strategiilor didactice în predare și evaluare. Totuși, mai ales în programa școlară pentru liceu, ele au un caracter mai mult informativ. Evaluării îi este acordată puțină atenție, la fel și mijloacelor didactice care pot fi utilizate. La clasa a IV-a, în absența sugestiilor metodologice, este dificil pentru profesori să proiecteze și să realizeze evaluarea. În acest capitol al programei se promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare, dar sunt puține exemple practice. De asemenea, nu este valorificată componenta atitudinală. Specificul vârstei și diferențele de gen ar trebui să fie mai mult reprezentate în comentariile referitoare la strategiile de predare-învățare-evaluare. Rolul experiențelor de învățare dobândite în afara clasei ar trebui mai bine precizat.

### ***Aprecieri la nivel de arie curriculară***

- Ca și celelalte arii curriculare, Educația fizică și sportul trebuie să contribuie la realizarea domeniilor de competențe-cheie, dar în acest moment programele nu indică destul de clar acest lucru.
- Educația fizică și sportul contribuie la mai multe deprinderi și atitudini incluse în descriptivul european (competențe civice și sociale, de comunicare, antreprenoriale)
- Desfășurarea activității fizice în școală trebuie îmbinată și continuată cu activități extrașcolare.
- Educația fizică și sportul trebuie să se regăsească în profilul de formare al diferitelor etape de școlaritate.

## **Consiliere și Orientare**

### **I. Programe școlare**

Modelul disciplinei de Consiliere și orientare este cel adaptativ-funcțional și contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor interpersonale, interculturale, sociale și civice, a abilității de a învăța să înveți, a aptitudinilor de utilizare a tehnologiilor informatice și de comunicare (TIC).

#### **Nota de prezentare**

Programa școlară pentru ciclul primar are următoarea structură: *nota de prezentare obiective cadru, obiective de referință, valori și atitudini, conținuturi, sugestii metodologice*. În nota de prezentare sunt citate documentele de politică educațională europeană în domeniu care au fost luate în considerare la momentul elaborării programei, nota fiind însoțită și de bibliografie.

Structura programelor pentru gimnaziu cuprinde: *nota de prezentare, obiective cadru, obiective de referință, valori și atitudini, conținuturi, sugestii metodologice*.

La liceu, structura programelor este următoarea: *nota de prezentare, competențe generale, competențe specifice, valori și atitudini, conținuturi, sugestii metodologice*.

Sunt citate documentele de politică educațională europeană în domeniu care au fost luate în considerare la momentul elaborării programei (Declarația de la Copenhaga, 2002 și Rezoluția Consiliului Europei în domeniul Consilierii, 2004).

#### **Obiectivele cadru și de referință/competențele generale și specifice**

##### *Învățământului primar*

Obiectivele cadru și conținuturile de învățare reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Ele sunt legate de cele 5 module tematice (*autocunoaștere și dezvoltare personală, comunicare și abilități sociale, managementul informațiilor și învățării, planificarea carierei, calitatea stilului de viață*) care se regăsesc la nivelul fiecărui an de studiu al ciclului primar.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor, sugestiilor metodologice.

Analiza pune în evidență faptul că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de obiective de referință stabilite pentru fiecare an de studiu; este un număr rațional pentru a asigura relația cu obiectivele cadru.

Obiectivele cadru au în mare măsură dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul. Există reluări și aprofundări la clasa a II-a, a III-a și a IV-a față de programa clasei I. Continuitatea este asigurată și la nivelul obiectivelor de referință, precum și prin organizarea concentrică a unităților de conținut.

Obiectivele de referință se articulează coerent pe orizontală și pe verticală. Se observă o bună corelare a obiectivelor cu activitățile de învățare sugerate.

Componentele programei școlare promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

### *Învățământul gimnazial*

Reprezentativitatea și legitimitatea competențelor generale în relație cu domeniul de referință, se apreciază cu o valoare maximă. Competențele generale reflectă și susțin realizarea profilului de formare a absolventului. Prin intermediul anumitor competențe, se creează premisele unui stil de muncă rațional și ale unei abordări responsabile a informației. Există competențe referitoare formarea reprezentărilor socioculturale pentru continuarea abordărilor din ciclul primar.

Nu apar elemente cu caracter discriminatoriu la niciun nivel.

Referitor la extensia competențelor specifice, se apreciază că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de competențe specifice pentru a asigura realizarea competențelor generale, iar numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este relevant pentru a asigura relația cu competențele generale. În același timp, competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru alocate pentru predarea acestei discipline.

Competențele generale au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul în mare măsură.

### **Propuneri**

La clasa a VIII-a, competența generală managementul informațiilor și al învățării poate avea o pondere mai mare față de anii de studiu anteriori, fiind utilă elevilor aflați la momentul finalizării studiilor gimnaziale (mai ales în privința managementului timpului).

Deoarece programele școlare pentru consiliere și orientare au fost încă de la început gândite după noua paradigmă (trecerea de la proiectarea centrată pe obiective la proiectarea centrată pe competențe), articularea pe verticală ridică mai puține probleme și nu generează disfuncții în ansamblul demersului de proiectare curriculară.

Textul programei susține înțelegerea relațiilor între general și specific în configurația competențelor. Se constată existența unei relații logice și coerente între competențe specifice și conținuturi apreciată cu un scor maxim.

### **Propuneri**

Se recomandă actualizarea conținuturilor și a competențelor specifice în concordanță cu noile planuri cadru și cu referențialul european în domeniu.

Elementele programei școlare promovează și susțin în măsură medie organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

### *Învățământul liceal*

Competențele generale sunt reprezentative și legitime în relație cu domeniul de referință. Se apreciază cu un scor maxim modul în care conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Nu apar elemente cu caracter discriminatoriu la niciun nivel al programei (valorilor și atitudini, competențe, conținuturi).

Analiza pune în evidență faptul că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de competențe specifice, doar reformulări în vederea asigurării unui mesaj mai clar.

Se apreciază că, în general, numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional, pentru a asigura relația cu competențele generale.

Competențele generale și cele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare a absolventului în măsură medie, sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru.

Competențele generale au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul și se articulează coerent în mare măsură, pe orizontală și pe verticală. Există continuitate și echilibru între deprinderea de comunicare și cele de socializare și planificare a carierei.

Se constată o relație logică și coerentă între competențe specifice și competențele generale.

Este identificată în măsură medie o relație logică și coerentă între competențe specifice și conținuturi. Face excepție clasa a IX-a, unde se constată mai puține elemente explicite pentru atingerea Țintelor propuse.

Elementele programei școlare promovează și susțin doar în măsură mică organizarea unor abordări pluridisciplinare, transdisciplinare fiind necesare unele reconsiderări în dezvoltarea pentru o educație deschisă către viață și orientată pragmatic.

### **Propuneri**

- Există premise pentru abordarea consilierii și orientării în carieră într-o perspectivă interdisciplinară sau transdisciplinară. Acestea se conturează în *organizarea tematică* a universului referențial (vezi *Conținuturi recomandate*), dar ar fi de dorit să fie actualizate și prin elaborarea unui nou ghid metodologic.

### **Conținuturile de învățare**

#### *Învățământul primar*

Conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate în mare măsură în funcție capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia. Elementele ludice implicate în anumite enunțuri prescriptive ar merita să fie trecute în registrul explicit și tratate în cheie metodologică în secțiunea rezervată sugestiilor metodologice.

Conținuturile sunt semnificative și relevante în mare măsură pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor.

### *Învățământul gimnazial*

Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu și sunt organizate în măsură mare în funcție capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Conținuturile sunt semnificative și relevante în mare măsură pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Programa sugerează suficiente legături cu experiența reală a tinerilor și cu lumea înconjurătoare.

### *Învățământul liceal*

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare la nivelul formulării conținuturilor. Conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. În general, se constată o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu.

## **Sugestiile metodologice**

Componenta metodologică, prezentă fie ca activități de învățare, fie ca sugestii are valoare funcțională medie și nu include aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare. Astfel, putem considera că este insuficientă pentru a susține aplicarea programelor școlare. Dincolo de etichete, există extrem de puține sugestii concrete de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare.

## **Propuneri**

- Secțiunea *Scurt ghid metodologic* rămâne deficitară în economia programelor și necesită:
- Un nou design al Ghidului metodologic;
- Introducerea în ghidul metodologic a precizărilor necesare pentru sprijinirea învățării active, pentru integrarea TIC și pentru utilizarea unei game variate de resurse didactice, inclusiv cele nonformale și informale.
- Este oportună remodelarea *Ghidului metodologic* în acord cu tendințele actuale în *Cadrul european al calificărilor*.



# Capitolul 4

## CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

**Autor:** cs. dr. Laura Elena Căpiță



## Starea de fapt

Prin demersul de evaluare au fost analizate aproape toate programele școlare din învățământul preuniversitar și un număr considerabil de manuale școlare (a se vedea anexa). Analizele ne permit interpretarea *datelor cantitative*, rezultate din completarea fișelor de descriere a programelor și a manualelor, și *calitative*, rezultate din comentariile evaluatorilor și din rapoartele narative alcătuite. Prin analiza scorurilor obținute de componentele programelor și ale manualelor în raport cu criteriile de evaluare, datele cantitative semnaleză punctele tari și fragilitățile acestor produse curriculare. Pe de altă parte, datele calitative ne permit formularea unor explicații, dar și identificarea unor posibile direcții de acțiune, pe diferite niveluri și cu diferite *ritmuri*.

Opțiunea pentru prezentarea datelor având în vedere structura programelor și raportarea la contextul mai larg al ariei curriculare a fost considerată o variantă relevantă în raport cu obiectivul de a susține, prin acest studiu, demersul de elaborare a noului cadru de referință. În același timp, această opțiune a determinat modul de a identifica accentele și tendințele reieșite din analizele pe discipline.

Dincolo de aspectele concrete care privesc designul programelor și conceperea manualelor, sunt numeroase informațiile despre *stadiul actual al ariilor curriculare, nivelul reflecției referitoare la modelul disciplinelor, probleme teoretice și practici actuale în domeniul elaborării programelor și a manualelor*.

Acestea sunt prezentate sintetic în cele ce urmează.

**Reflecția despre modelul curricular al disciplinei.** Modelele curriculare ale disciplinelor, ca structuri reglatoare, constituie punctul de pornire pentru toate proiectările curriculare ulterioare. Multe rapoarte de analiză descriu situația la nivelul disciplinelor vizate și fac propuneri privind teme de reflecție sau soluții practice. Opiniile converg către includerea competențelor generale derivate din componente curriculare supraordonate (obiective ale ariilor curriculare care au legătură directă cu profilurile de formare ale diferitelor etape de școlaritate) și a conținuturilor reprezentative, care să faciliteze dobândirea competențelor. Totodată, rapoartele surprind stadiile diferite în care se află obiectele de studiu raportat la problematica modelului curricular.

**Clarificările terminologice.** Analizele au identificat concepte și termeni care necesită redefiniri și uneori chiar definiții (de exemplu, conceptul de *temă curriculară* ca modalitate de organizare a curriculumului preșcolar) și au constatat lipsa de unitate conceptuală a unor termeni (cel mai frecvent vizați sunt cei de *obiectiv de referință* și de *competență specifică*), situație explicabilă prin numeroasele intervenții asupra programelor, majoritatea efectuate fără a avea la dispoziție timpul necesar și fără o concepție pedagogică de ansamblu, transpusă în documente care să orienteze acțiunile asupra curriculumului și să aducă toate clarificările necesare.

**Problematica ariilor curriculare.** Una dintre cele mai întâlnite forme de integrare este organizarea disciplinelor pe arii curriculare, care pornește de la premisa că există o serie de competențe generale comune unui grup de discipline. Rapoartele includ numeroase comentarii la ariile curriculare, consecință a includerii în grila de analiză unui indicator referitor la promovarea unor abordări nondisciplinare. Existența acestor date ne permite conturarea unei

imagini asupra nivelului de corelare/integrare atins de ariile curriculare, așa cum rezultă din opiniile evaluatorilor. Situația descrisă este importantă și pentru că ariile curriculare pot avea un rol determinant în proiectele curriculare care se focalizează pe competențe transversale, având în vedere contribuția acestor competențe la definirea unui model de învățare. Totuși, este semnificativ faptul ca sunt destul de puține comentariile pe tema unor abordări care depășesc aria curriculară.

**Profilul de formare**, în calitatea sa de componentă reglatoare a curriculumului național, care sintetizează finalitățile sistemului de învățământ a constituit un punct de convergență a opiniilor cu privire la țintele învățării de-a lungul parcursului școlar și la modalitățile de concretizate a acestora. Două sunt ideile-forță ale opiniilor exprimate: *definirea unor competențe nondisciplinare, care să concretizeze finalitățile fiecărei etape de școlaritate și nevoia unor dezvoltări calitative de la un ciclu educațional la altul.*

**Caracterul de text tehnic pe care ar trebui să-l aibă textul programei** este diminuat, uneori, de limitele unor elemente componente. Mai frecvent sunt menționate cele care explicitază textul (notele de prezentare) și care orientează aplicarea în practica școlară (sugestiile metodologice, deseori considerate nerelevante în raport cu disciplina școlară sau cu etapa de școlaritate la care se referă). Pentru învățământul primar, de exemplu, situația este oarecum diferită: *ca document tehnic, curriculumul prezintă numeroase avantaje pe dimensiunea explicativă și necesită îmbunătățiri, eventual reorganizări pe dimensiunea aplicativă.*

**Caracterul de text public**, un aspect mai puțin vizat de analizele anterioare, dar foarte important în contextul redimensionării relației școală-comunitate. Nevoia unor explicitări mai ample este justificată de așteptările unui public puțin specializat, dar interesat de înțelegerea mesajelor principale.

**Constatările privind structura programelor școlare sunt cele mai numeroase și consistente.**

**a. Nota de prezentare**

- elementele comune ale programelor școlare țin de menționarea explicită a scopului studierii obiectului de studiu, prezentarea succintă a elementelor componente ale programelor școlare și definirea semnificației acestora;
- programele diferă în privința explicitării modelului curricular al disciplinei și al accentelor și argumentelor pe care le includ. De exemplu, ideea cadrului european al competențelor-cheie apare frecvent în această parte a programelor, ca un fel de principiu generator al întregului demers de proiectare curriculară, chiar dacă acest lucru nu a fost valabil în fapt. Este cazul mai ales al actualelor programe școlare de gimnaziu, care reprezintă, de cele mai multe ori, doar o formă modificată (în 2009) a celor anterioare (de la sfârșitul anilor 90), cu aproximativ aceleași elemente de conținut, doar cu schimbarea obiectivelor în termeni de competențe și cu reformulări superficiale ale finalităților. Un alt tip de diferențe observate se referă la modul în care notele de prezentare includ, cu ponderi diferite, prevederi despre contribuția obiectului de studiu la finalitățile etapei de școlaritate, la profilul de formare sau la relația cu aria curriculară;

- caracterul de ghid de lectură pe care ar trebui să-l aibă această componentă este mai puțin evident, ceea ce confirmă menținerea mai vechii practici a nivelului explicativ redus; acest fapt nu rămâne fără implicații, cea mai frecventă fiind neglijarea acestei componente chiar de către principalii utilizatori.

### **b. Obiective cadru și competențe generale**

Toate programele școlare au adoptat cadre comune de obiective cadru (pentru învățământul primar) sau competențe generale pentru tot parcursul ciclului gimnazial. În puține cazuri, competențele sunt aceleași și pentru liceu, ceea ce ridică semne de întrebare în legătură cu specificul profilului de formare pentru diferitele etape de școlaritate. Transferul s-a făcut mai degrabă dinspre liceu, unde modelul de proiectare pe competențe era deja la a doua generație (a se vedea schimbările demarate în 2003) către gimnaziu, fără adecvări semnificative în raport cu specificul său. Multe rapoarte de evaluare semnalează nevoia de a se consolida *coerența verticală* (dezvoltarea calitativă a competențelor generale de la un ciclu la altul), dar și cea *orizontală* (definirea tipurilor de competențe), *relevanța și fezabilitatea* programelor. Cele mai sensibile zone sunt trecerile de la învățământul preșcolar la cel primar și de la acesta la cel gimnazial, dar și corelările la nivelul ariilor curriculare sau pe ani de studiu. În privința fezabilității, educația timpurie și unele obiecte de studiu din liceu trebuie să-și redimensioneze obiectivele cadru/competențele generale.

### **c. Obiective de referință și competențe specifice**

În general, rapoartele apreciază obiectivele de referință și competențele specifice pentru relația lor cu componentele supraordonate. Totuși, sunt identificate numeroase situații în care pentru fiecare capitol propus în programe sunt listate un număr mare de afirmații denumite „*competențe specifice*” și care în cea mai mare parte *vizează activități sau sarcini* de învățare și/sau *obiective specifice* conținuturilor propuse și foarte puține sunt efectiv competențe. Această situație este mai larg răspândită la gimnaziu și poate fi explicată prin rapiditatea cu care s-a trecut de la modelul centrat pe obiective la modelul pe competențe. De asemenea, o serie de competențe specifice nu prezintă formulări clare, nu orientează suficient învățarea, deci nici procesul didactic (sunt exemple la toate disciplinele în materialele de analiză pe discipline și propuneri de formulare/reformulare a unor competențe specifice). Pe de altă parte, la liceu, în materialele de analiză pe discipline, sunt furnizate exemple concrete pentru modul în care se poate îmbunătăți corelarea dintre competențele generale și cele specifice, atât pe orizontală, cât și pe verticală și sunt semnalate unele inadvertențe.

### **e. Sugestiile metodologice**

La gimnaziu, sugestiile metodologice generale sunt relativ modeste și nu includ două aspecte esențiale: utilizarea TIC și dezvoltarea și asigurarea unui mediu educațional incluziv (pentru ambele extreme ale spectrului – elevi cu performanțe reduse, respectiv elevi cu performanțe deosebite). În actualul format al programelor, componenta evaluare nu este valorificată din perspectiva procesului de învățare, ci doar pentru punerea în valoare a performanței, ceea ce ne determină să concluzionăm că evaluarea, sub funcția sa de sprijin pentru învățarea ulterioară, nu este încă un concept asimilat.

La liceu, sugestiile metodologice par a avea o valoare funcțională mai mare, dar sunt limitate în recomandarea unor metode active, a unor strategii didactice care să permită alternarea formelor de activitate (individuală, pe perechi și în grupuri mici) și crearea unor contexte de utilizare a tehnologiei informației și a comunicațiilor, în vederea desfășurării unor lecții interactive, atractive.

### **Câteva aprecieri finale:**

- Analiza programelor și a manualelor, prin efortul și meticulozitatea pe care le-a solicitat, a generat o cantitate mare de date care ne permit conturarea stadiului actual al curriculumului prescripționat prin programe și manuale școlare. Dincolo de importanța acestora pentru pașii următori ai schimbărilor intenționate, cantitatea și calitatea datelor constituie elemente importante în validarea instrumentelor de cercetare utilizate.
- Datele oferă o imagine nu doar a problemelor disciplinare și la nivel de arie, dar și semnalarea unora la nivelul etapelor de școlaritate.
- Se observă o creștere a calității reflecției pe ansamblul problematicii curriculumului intenționate și identificarea soluțiilor posibile.
- Datele obținute permit confirmarea rezultatelor unor studii anterioare și identificarea unor noi teme de cercetare.

## **RECOMANDĂRI**

### **Recomandarea nr. 1 Opțiunea pentru modelul centrat pe competențe la nivelul întregului învățământ preuniversitar**

Opțiunea pentru modelul centrat pe competențe la nivelul întregului învățământ preuniversitar pare a întruni consensul evaluărilor. Sunt menționate frecvent avantajele adaptării curriculumului național la cerințele europene, prin redimensionarea finalităților educației pentru fiecare ciclu curricular și segment de învățământ. Un alt avantaj se referă la actualizarea modelului didactic al disciplinei prin asimilarea competențelor-cheie europene, a celor disciplinare și transversale (*Elaborarea unui model didactic coerent al disciplinei, care să susțină dezvoltarea competențelor-cheie și pe baza cărora să se facă reprojecțarea unitară a întregului traseu al disciplinelor*). Nu în ultimul rând, modelul oferă o nouă perspectivă asupra conținuturilor învățării redată preponderent din perspectiva rezultatelor celui care învață. Interesul pentru conceperea unui curriculum centrat pe competențe are legătură cu faptul că noțiunea de *competență* augmentează potențialul aplicativ și transferabil al cunoștințelor, fiind vorba despre cunoștințe în acțiune, de care elevii să învețe să se servească în viața cotidiană. Programele școlare pentru învățământul din România conferă noțiunii de competență statutul de „organizator” în raport de care sunt stabilite finalitățile învățării și sunt selectate și organizate conținuturile. Dat fiind interesul manifest pentru competențele-cheie europene, demonstrat nu doar prin rezultatele prezentului studiu, dar și de alte cercetări anterioare (vezi Anexa 4), este oportună valorificarea amplă a descriptorilor competențelor-cheie în reconfigurarea structurii programelor școlare. De exemplu, componentele competențelor digitale, sociale și civice, antreprenoriale și a *învăța să înveți* trebuie să apară explicit în structura programelor școlare.

## **Recomandarea nr. 2 Designul programelor**

Actualele programe subliniază importanța centrării pe *competențe* promovate în procesul de instruire, iar în structura programelor sunt incluse diferite categorii de competențe. Simpla enumerare a competențelor nu garantează însă dezvoltarea și transferabilitatea acestora. De aceea, este nevoie ca odată identificate competențele, să fie specificate clar situațiile de instruire/învățare care furnizează mijloace concrete de realizare a acestora. *Traducerea* în termeni de tehnici, procedee, strategii de învățare a competențelor specifice din programa școlară este esențială în demersul profesorului de a ajuta elevii să își dezvolte aceste competențe. Astfel, va fi facilitată și proiectarea unităților de învățare prin includerea unor activități de învățare relevante în raport cu nu doar cu acele competențe specifice, dar și cu o serie de capacități generale subsumate acestora (de exemplu, procesarea informațiilor, prezentarea *produselor* învățării, metacogniție, autoevaluare). În același timp, pentru ca aceste competențe să rămână active și deschise valoric trebuie: asigurate oportunități de exersare în raport de conținuturile dobândite, regândită cantitatea de informație și revalorizată dimensiunea inter și transdisciplinară asociată conținuturilor învățării. Nu în ultimul rând, este necesară accentuarea valorii funcționale a sugestiilor metodologice, astfel încât acestea să includă într-o mai mare măsură exemplificarea strategiilor didactice utilizate în predarea disciplinelor școlare și posibile activități de învățare subsumate acestora – elemente care permit trecerea reală de la centrarea pe conținuturi la centrarea pe experiențe de învățare. Includerea în programe a descriptorilor de performanță pentru competențele specifice prevăzute și raportarea mai clară la evaluarea de sfârșit de ciclu educațional vor asigura un suport util profesorilor care aplică programa și vor consolida transparența acestui important document curricular.

## **Recomandarea nr. 3 Suportul material pentru introducerea în sistem a noilor programe și manuale**

Este necesară asigurarea suportului material (manuale și alte resurse, inclusiv cele *online*) pentru aplicarea prevederilor noului cadru curricular și a noilor programe școlare. Calitatea materialelor de învățare este crucială în susținerea demersului pedagogic care se focalizează pe competențe. Manualele pot asuma un rol mare în susținerea competenței de a învăța să înveți și în îndrumarea elevilor pentru a folosi alte surse de învățare (de ex. media). Țările care deja au trecut la un curriculum centrat pe competențe au inițiat măsuri pentru de a pune la dispoziția autorilor, a editurilor și a practicienilor date și informații despre modul în care noile principii pedagogice sunt traduse în limbajul manualelor. Demersul centrat pe competențe este susținut de dezvoltarea unor pachete educaționale care includ dezvoltarea competențelor transversale, adăugate la cele specific disciplinare. Pe de altă parte, există multe inițiative în dezvoltarea unor materiale digitale de tip CD-ROM, DVD, *internet-based materials* care pot susține dezvoltarea competențelor-cheie.

Se consideră că mediul școlar ideal care asigură dezvoltarea competențelor-cheie presupune:

- demersuri de învățare activă și experiențială, care susțin dezvoltarea individuală și personalizarea învățării;
- coordonarea între predarea și învățarea obiectelor de studiu și a temelor crosscurriculare;
- colaborarea efectivă dintre profesori (*ei găsesc timp și ocazii pentru coordonarea activităților*);

- un alt tip de organizare la nivelul școlii, în care fiecare membru al comunității școlare înțelege cum poate fi susținut demersul pe competențe la nivelul unui obiect de studiu și la ansamblul obiectelor de studiu;
- stabilirea clară a rolului evaluării;
- un nou tip de *leadership*, care se bazează pe demersuri în care se lucrează în echipă și mai puțin individual;
- nevoia de susținere și de recunoaștere a faptului că dezvoltarea profesională este strâns legată de dezvoltarea în ansamblu a școlii.

#### **Recomandarea nr. 4 Formarea profesorilor și dezvoltarea profesională**

Se impune crearea unui program amplu de formare a cadrelor didactice, care să pornească de la un cadru comun de referință. Acesta permite atât diseminarea exemplelor de bună practică (eventual organizate într-o bază de date), cât și eliminarea redundanțelor (cu un impact direct asupra utilizării resurselor disponibile) și asigurarea calității, transparenței și continuității procesului de formare.

Dezvoltarea profesională nu se limitează la activitățile de formare continuă, ci include toate activitățile de învățare, autoformare, motivare și deschidere către nou, inovare, schimb de experiență etc. Este necesară recunoașterea și valorizarea dezvoltării profesionale, nu doar a cursurilor tradiționale de formare.

#### **Recomandarea nr. 5 Componenta de cercetare**

Abordarea funcțiilor și a demersurilor de cercetare legate de complexitatea procesului de dezvoltare și /sau evaluare de curriculum devine necesară în condițiile schimbărilor frecvente din domeniul educației. Este nevoie de un demers constant de reflecție, pentru a identifica cum contribuie cercetarea la calitatea dezvoltărilor din curriculum, cum pot fi îmbunătățite metodele de investigație și de raportare și cum se pot optimiza legăturile reciproce dintre dezvoltarea curriculară și cercetare (inclusiv în ceea ce privește diseminarea rezultatelor unor cercetări). În contextul asumării unor etape raționale de implementare a schimbărilor din curriculum, susținerea acestora prin date rezultate din cercetare devine posibilă, în pofida absenței unor prevederi explicite în documentele de politică educațională de cel mai înalt rang. Dintre temele de cercetare menționăm : cercetare-dezvoltare privind modalitățile de implementare a curriculumului (cum se poate implementa, având în vedere varietatea de demersuri și condițiile de care trebuie să se țină cont), percepțiile actorilor și ale opiniei publice, pe anumite segmente, chiar a angajatorilor. Nu în ultimul rând, este necesar a se introduce și permanentiza practica unor rapoarte tehnice periodice cu privire la actualizarea cadrului de referință al curriculumului și a documentelor școlare subsumate.

#### **Recomandarea nr. 6 Reconsiderarea unor principii de elaborare a manualelor pentru a crește nivelul atractivității și a consolida statutul de resursă în învățare**

Diversificarea surselor și resurselor de învățare reprezintă o provocare pentru manualele școlare. Percepute, în continuare, drept cea mai la îndemână resursă, fapt confirmat și de studiul privind mediul școlar (vezi *Studiu privind analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare*, coord. S. Iosifescu), manualele trebuie concepute altfel. Câteva direcții de schimbare pot avea ca punct de plecare criteriile incluse în instrumentele de



evaluare utilizate de către diferite instanțe. De exemplu, **criteriul transparenței**, însemnând descrierea acelor caracteristici ale manualului care facilitează accesul și operarea eficientă de către utilizatori (atât elev, cât și profesor), vizează: *claritatea scopurilor, claritatea rezultatelor în învățare, claritatea prezentării, dar și a principiilor metodologice aplicabile la nivelul abordării concrete a manualului la clasă.*

Un alt exemplu este criteriul **caracterului generativ**, care vizează deschiderea conținuturilor și a opțiunilor metodologice pentru a permite transferul experiențial al învățării în contexte diferite și se exprimă prin: *transferabilitatea într-un alt context al învățării, intern și extern (activitățile extrașcolare); integrarea progresivă a informației noi în sistemul de cunoștințe deja existent pe criterii de semnificație; dezvoltarea cognitivă și metacognitivă (raportarea conștientă, critică la propria învățare).* În același timp, este necesară dezvoltarea de materiale care să susțină proiectarea manualelor și a materiale auxiliare prin explicitarea criteriilor de calitate didactică și științifică și prin formarea evaluatorilor. Nu în ultimul rând, revizuirea timpului acordat producerii propriu-zise și solicitarea unor evidențe ale utilizării în practică sunt componente care ar trebui incluse în strategiile privind manualele școlare.

## BIBLIOGRAFIE

- Bîrzea, C., Jigău, M., Căpiță, L., Horga, I., Velea, S. (coord.), *Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2010.
- Bennett B., *Curriculum la decizia școlii: ghid pentru profesorii de liceu*, Editura Atelier didactic, București, 2007.
- Cerkez, M. și Căpiță, L. E. (coord.) *Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu*, vol. I, Institutul de Științe ale Educației, București, 2004.
- Costea, O. (coord.) *Educația nonformală/informală în relație cu transformările din curriculumul școlar*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2008.
- Crețu C., *Conținutul procesului de învățământ, componentă a curriculumului*, Editura Polirom, Iași, 1998.
- Cristea, S., *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2010.
- Crișan Al. coord. *Curriculum național. Programe școlare pentru învățământul primar*, Editura Corint, București, 1998.
- Cuban, L., Curriculum stability and change. In Jackson, P. (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 216-247). New York, NY: Macmillan, 1992.
- D. Hainaut, L., *Programe de învățământ și educație permanentă* (trad.), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
- Doll jr., W. E., *A Post-Modern Perspective on Curriculum*, Teacher College Press, New York, 1993.
- Erickson, H. L., *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.
- Glatthorn, A. A., *Curriculum renewal*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1987.
- Jigău, M. (coord.), *Învățământul obligatoriu de 10 ani. Condiții de implementare, rezultate și măsuri corective*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2008.
- Jinga I., Diaconu M. (coord.). *Pedagogie*, curs în format digital disponibil la: [www.biblioteca-digitala.ase.ro](http://www.biblioteca-digitala.ase.ro).
- Klein, M. F. *Curriculum Design*, în vol. *The International Encyclopedia of Education – Research and Studies* Husen, T., Neville, T. Postlethwaite (eds.), Pergamon Press, 1988.
- M.E.C. *Diseño Curricular Base – Educación Primaria- Madrid*, 1989.
- Ministry of Education and Sciences, *Basic Education in The Netherlands: The Attainment Targets*, Zoetermeer: Ministry of Education and Science, 1994.
- Miclea, M., Vlăsceanu, L., Potolea, D., Bîrzea, C., Petrescu, P. (coord.). *Nevoi și priorități de schimbare educațională în România – fundament al dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar*, Școala Națională de Studii Politice și Administrative, București, 2007.
- Neacșu, I., *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1990.
- Neagu, M., Achiri, I. *Evaluarea curriculumului școlar proiectat – Ghid metodologic*, Editura PIM, Iași, 2008.

- Neagu M., *Teoria și metodologia evaluării curriculumului școlar proiectat. Teză de doctorat disponibilă la: www.cnaa.md*
- Negreț-Dobridor, I., *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Pontecorvo, C. *Analisi dell processo didattico: modelli operativi. în Renzo, Titone (a cura). Questioni di Tecnologia Didattica*, Brescia, Editrice La Scuola 6.
- Radu, I.T. *Învățământul diferențiat – Concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
- Royal Ministry of Church, Education and Research *Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway*, Imprint: Oslo, 1994.
- Stanciu, M., *Reforma conținuturilor învățământului – Cadru metodologic*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- Păun, E., Potolea, D., coord., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- Pinar, W.H., Reynolds, W.M., Slattery, P., Taubman, P.M., *Understanding Curriculum. An Introduction to The Study of Historical and Contemporary Curriculum*, New York: Peter Lang, 1994, 2001.
- Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., Pânișoară, I-O., (coord.), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Rogan J., Luckowski J., *Curriculum texts: The portrayal of the field, Part 1.* in: *Journal of Curriculum Studies* 22, 1990.
- Stanciu, M., *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- Tyler, R., W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: The University of Chicago Press, Chicago, 1969.
- Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.
- Văideanu, G., *UNESCO – 50 – EDUCAȚIE*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 1996.
- Vlăsceanu, L. (coord.). *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Ungureanu, D., *Teoria curriculumului*, Editura Mirton, Timișoara, 1999.
- Warwic, D., *Team Teaching*, University of London Press Ltd, London, 1971.
- <http://www.scribd.com/doc>
- <http://www.svedu.ro/MarcelCaprescu>

## SINTEZE PE ETAPE DE ȘCOLARITATE ȘI ARII CURRICULARE

### 1. EDUCAȚIA TIMPURIE\*

#### Introducere

Acest curriculum include *cinci domenii experiențiale*: limbă și comunicare, științe, om și societate, estetic și creativ, psihomotric.

În termenii care îi dau coerență și specificitate, cel mai des sunt menționați centrarea curriculumului pe particularitățile de vârstă și individuale și promovarea conceptului de dezvoltare globală a copilului. În consecință, se accentuează importanța domeniilor de dezvoltare ca repere în *structurarea curriculumului pe domenii experiențiale și teme curriculare* ce încearcă să integreze mai bine rolul familiei ca partener și să contribuie la dezvoltarea un mediu educațional stimulatив pentru copil.

*În forma sa actuală, curriculumul a fost elaborat în anul 2008 ca urmare a introducerii conceptului de educație timpurie în România.* Această revizuire curriculară vine în continuarea unor pași importanți făcuți începând cu anul 2000 când programul educațional “Organizarea învățământului preșcolar” aducea o nouă viziune despre educația preșcolară ca etapă crucială pentru evoluția ulterioară a oricărei persoane. În anul 2002 este inițiat programul „Generalizarea grupei mari pregătitoare în învățământul preșcolar românesc” și, în cadrul acestuia, în conformitate cu modificările și completările la Legea învățământului (stabilirea duratei învățământului obligatoriu de 10 ani și coborârea vârstei de școlarizare de la 7 la 6 ani), este revizuită *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii* și sunt realizate corelările cu programa claselor I–IV. Ulterior, respectiv în anul 2005-2006, este elaborată Strategia Ministerului Educației și Cercetării în domeniul educației timpurii, cu sprijinul UNICEF.

Structural, *curriculumul prezintă următoarele componente*: finalitățile, conținuturile, timpul de instruire și sugestii privind strategiile de instruire și de evaluare pe cele două niveluri de vârstă (3-5 ani/ nivel I și 5-6/7 ani/ nivel II).

Documentul curricular analizat include următoarele elemente: o parte introductivă, planul de învățământ și metodologia de aplicare, organizarea programului anual de studiu pe teme curriculare, obiectivele cadru și obiectivele de referință pe domenii experiențiale, obiective de referință asociate cu comportamente și sugestii de conținuturi definite pe teme curriculare și niveluri de vârstă.

#### Partea introductivă

În prima parte a curriculumului pentru educația timpurie sunt abordate următoarele aspecte:

- Contextul care a favorizat introducerea conceptului de educație timpurie în România și, implicit, revizuirea curriculară.
- Dezvoltarea și educația copilului în intervalul 3–6/7 ani.
- Structură și conținut.
- Accente noi prezente în curriculumul revizuit.

\* Sinteză realizată de lect. dr. Mihaela Adela Țăranu.

Fiecare dintre acestea se constituie în secțiuni bine conturate în care conceptele centrale și modelul curricular sunt prezentate în contextul teoriilor științifice recente și al politicilor educaționale la nivel mondial, european și românesc.

Nota de coerență este menținută în toată această parte a documentului în care, pornindu-se de la notele distinctive ale conceptului de educație timpurie, se prefigurează **patru tendințe sau accentele noi în curriculumul revizuit**, anume:

- diversificarea strategiilor de predare-învățare-evaluare cu accent pe metodele activ-participative, joc și evaluarea progresului copilului în raport cu el însuși;
- valorificarea și dezvoltarea mediului educațional pe dimensiunile exploratorie, interculturală și incluzivă;
- participarea familiei ca partener la activități;
- promovarea conceptului de dezvoltare globală și accentuarea importanței domeniilor de dezvoltare la nivel curricular.

Programa are în vedere atingerea următoarelor finalități ale educației timpurii (de la naștere la 6/7 ani):

- Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia.
- Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi.
- Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare.
- Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive.
- Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare acestuia la intrarea în *școală și pe tot parcursul vieții*.

### **Planul de învățământ și metodologia de aplicare**

*Noul plan de învățământ are o structură pe două niveluri de vârstă, abandonând criteriul constituirii cronologice a grupelor.* De asemenea, acesta prezintă o construcție diferită, în funcție de tipul de program al grădiniței (program normal și program prelungit sau săptămânal) și o delimitare pe tipuri de activități de învățare. Categoriile de activități de învățare prezente în acest plan de învățământ sunt: activități pe domenii de învățare (care pot fi activități integrate sau pe discipline), jocuri și activități alese și activități de dezvoltare personală.

Metodologia de aplicare a planului de învățământ detaliază fiecare dintre elemente, cu accent pe activitățile de învățare. *Programa cuprinde toate activitățile existente în interiorul structurii organizaționale a grădiniței de copii*, destinate să promoveze și să stimuleze dezvoltarea intelectuală, afectivă, socială și fizică a fiecărui copil în parte și realizarea finalităților educației timpurii.

Sunt oferite sugestii privind planificarea și proiectarea acestor activități anual, săptămânal sau în programul zilnic, în special în privința strategiilor didactice care să satisfacă adecvat cerința dezvoltării globale a copilului și îndeplinirea finalităților educației timpurii: de exemplu proiectarea tematică, implicarea părinților, evaluarea prin observare sistematică, activitățile/situațiile de învățare special create.

Activitățile de învățare încurajează plasarea copilului în situația de a explora și de a deveni independent. Situațiile de învățare, activitățile și interacțiunile adultului cu preșcolarul, corespund diferențelor individuale în ceea ce privește interesele, abilitățile și capacitățile copilului.

Sugestiile metodologice generale sau pe domenii experiențiale, incluse în această parte a programei, reflectă un demers coerent al actualului curriculum în care se evidențiază relația biunivocă conținut–metodă și se valorifică rolul educatoarei în demersul educațional.

### **Propuneri**

Accentuarea dimensiunii funcționale a sugestiilor metodologice prin includerea lor într-un element distinct în cadrul programei.

### **Temele curriculare**

Programul anual de studiu, și din acest motiv și actuala programă, sunt organizate în jurul a șase mari teme: *Cine sunt suntem?*; *Când, cum și de ce se întâmplă?*; *Cum este, a fost și va fi aici pe pământ?*; *Cum planificăm/organizăm o activitate?*; *Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?* și *Ce și cum vreau să fiu?*

Documentul aduce precizări în privința planificării programului anual pe teme și proiecte insistând asupra flexibilității, pornind de la interesele copiilor și oportunitățile situaționale și culturale, și asupra unei relații optime și realiste cu dimensiunea temporală a curriculumului.

### **Propuneri**

Definirea conceptului de temă curriculară ca modalitate de organizare a curriculumului.

### **Domeniile experiențiale**

Întrucât finalitățile educației în perioada timpurie (de la naștere la 6/7 ani) vizează dezvoltarea globală a copilului, **obiectivele cadru și de referință ale prezentului curriculum sunt formulate pe domenii experiențiale**, ținându-se cont de reperele stabilite de domeniile de dezvoltare. În acest sens, în contextul organizării integrate a conținuturilor pe teme curriculare, domeniile experiențiale devin instrumente de atingere a acestor obiective și, în același timp, repere în evaluarea dezvoltării copilului, în contextul în care ele indică deprinderi, capacități, abilități, conținuturi specifice domeniilor de dezvoltare\*.

## **Domeniul Limbă și comunicare**

### **Obiectivele cadru și de referință**

- Pentru domeniul Limbă și comunicare sunt definite patru obiective cadru și 19 obiective de referință, considerate relevante în raport cu domeniul de referință Limbă și comunicare și cu reperele oferite de domeniile de dezvoltare.
- Obiectivele cadru acoperă atât stăpânirea exprimării orale și scrise, cât și abilitatea de a înțelege comunicarea verbală și scrisă.

---

\* Obiectivele de referință sunt reluate în cadrul fiecăreia dintre cele șase teme curriculare și, pentru fiecare nivel de vârstă, sunt definite în relație cu acestea comportamentele corespunzătoare și conținuturile.

- Obiectivele cadru sunt formulate în termeni generali de capacități și competențe, ponderea dominantă având-o comunicarea orală.
- Se apreciază că obiectivele cadru „dezvoltarea capacității de a înțelege și transmite intenții, gânduri, semnificații mijlocite de limbajul scris” nu este adecvat particularităților de vârstă.
- Unele obiective de referință sunt formulate ca activități de învățare, ceea ce generează suprapuneri și supradimensionarea numărului de obiective de referință.

### **Propuneri:**

Evidențierea relației dintre obiectivele cadru și cele de referință.

Reconsiderarea listei de obiective de referință prin reformularea acestora în termeni de capacități, deprinderi și atitudini și restrângerea numărului lor.

Eliminarea obiectivelor cadru și a obiectivelor de referință referitoare la însușirea elementelor de limbaj scris, considerate ca neconcordante cu particularitățile de vârstă, eventual diferențierea obiectivelor de referință pe niveluri de vârstă.

### **Comportamente și sugestii de conținuturi**

- Exemplele de comportament, ca exprimări explicite ale rezultatelor învățării (concepțelor, cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, dar și ale competențelor vizate) sunt formulate pentru fiecare temă curriculară în relație cu fiecare obiectiv de referință.
- Comportamentele vizează în special ascultarea și exprimarea adecvată în situații de grup.
- Sugestiile de conținuturi sunt definite pentru fiecare temă curriculară și reflectă abordarea interdisciplinară și integrată a conținuturilor. Fiecare temă și proiectele sugerate constituie contextul în care preșcolarii se pot exprima și pot utiliza activ mijloacele de comunicare.
- Conținuturile sunt apreciate ca accesibile, relevante în raport cu domeniul și experiența de viață a copilului, pot fi însușite de către aceștia în timpul alocat.
- Se realizează primul contact al copilului cu o limbă străină sau regională, ocazie cu care copilul ia contact cu câteva elemente ale culturii țării/regiunii respective (istoria locurilor, creații artistice specifice, mâncăruri, activități tradiționale etc.).

### **Propuneri**

Introducerea unor comportamente/sugestii de conținuturi care să vizeze componenta TIC.

Includerea în programă a unor recomandări privind operele literare specifice vârstei.

## **Domeniul Științe**

### **Obiectivele cadru și de referință**

- Pentru domeniul Științe sunt definite 9 obiective cadru și 19 obiective de referință considerate relevante în raport cu domeniul de referință și cu reperele oferite de domeniile de dezvoltare.
- Obiectivele cadru au fost definite în termenii abilității copilului de a înțelege relațiile dintre obiecte, fenomene și persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice. Acestea acoperă abilități și competențe asociate demersurilor de investigație științifică, cum ar

fi: observarea, selectarea elementelor semnificative din masa elementelor irelevante, generarea de ipoteze, generarea de alternative, conceperea și realizarea de experimente, organizarea datelor rezultate din observații pot fi dobândite de copiii preșcolari atunci când sunt puși în contact cu domeniul cunoașterii naturii.

- Obiectivele de referință se diferențiază pe niveluri de vârstă și se apreciază ca fiind relevante și pertinente în raport cu obiectivele cadru, însă nu este evidențiată relația obiective cadru – obiective de referință.
- În majoritatea cazurilor, obiectivele de referință sunt definite în termenii activităților de învățare.

#### **Propuneri:**

Reconsiderarea listei de obiective cadru.

Evidențierea relației între obiectivele cadru și cele de referință.

Reconsiderarea listei de obiective de referință prin reformularea acestora în termeni de competențe și atitudini și restrângerea numărului lor.

#### **Comportamente și sugestii de conținuturi**

- Relația obiective de referință–comportamente–conținuturi pe zona domeniului experiențial Științe evidențiază atât abordarea domeniului matematic prin intermediul experiențelor practice, cât și înțelegerea naturii și a capacității de a interveni în mediu.
- Exemplele de comportament, ca exprimări explicite ale rezultatelor învățării în domeniul Științe (concepte, cunoștințe, abilități și atitudini, dar și alte competențe vizate) sunt formulate pentru fiecare temă curriculară în relație cu fiecare obiectiv de referință.
- Comportamentele definite sunt diferențiate pe niveluri de vârstă și adesea reprezintă repetiții ale obiectivelor de referință (definite în termeni de activități de învățare).
- Exemplele de comportament reflectă accentul pe dimensiunea acțională și experimentală.
- Sugestiile de conținuturi sunt definite pentru fiecare temă curriculară și reflectă abordarea interdisciplinară și integrată a conținuturilor. Sunt facilitate situațiile care oferă copilului posibilitatea de a explora și contexte ale unor alte componente curriculare, oriunde apar elemente cum ar fi: desene geometrice, scheme, costuri, proporții etc.
- În unele situații sugestiile de conținuturi sunt definite în termeni de activități de învățare.
- Conținuturile sunt apreciate ca accesibile, relevante în raport cu domeniul și experiența de viață a copilului, pot fi însușite de către aceștia în timpul alocat.

#### **Propuneri**

Introducerea unor comportamente/sugestii de conținuturi care valorifice noile tehnologii.  
Reformularea conținuturilor definite ca activități de învățare.

## **Domeniul Om și societate**

#### **Obiectivele cadru și de referință**

- Pentru domeniul Om și societate sunt definite 8 obiective cadru și 15 obiective de referință (aceleași pentru ambele niveluri de vârstă).



- Obiectivele cadru au fost definite în termenii abilității copilului de a înțelege relațiile dintre ființele umane angrenate în construirea propriului viitor și propriei lumi, trăind viața de zi cu zi.
- Obiectivele de referință conțin dezvoltări menite să faciliteze înțelegerea de către copil a faptului că situațiile prezente își au originile în situații din trecut, să observe similarități sau diferențe între oameni sau evenimente, să își imagineze viața în alte perioade istorice.
- Obiectivele de referință sunt definite coerent, în raport cu obiectivele cadru referință, însă nu este evidențiată relația obiective cadru– obiective de referință.
- Majoritatea obiectivelor de referință sunt formulate ca activități de învățare, ceea ce generează suprapuneri și supradimensionarea numărului de obiective de referință.

### **Propuneri:**

Reconsiderarea obiectivelor cadru din perspectiva relevanței și fezabilității (în acord cu nivelul dezvoltării sociomorale).

Evidențierea relației între obiectivele cadru și cele de referință.

Reconsiderarea listei de obiective de referință prin reformularea acestora în termeni de competențe și atitudini și restrângerea numărului lor.

### **Comportamente și sugestii de conținuturi**

- Exemplele de comportament, ca exprimări explicite ale rezultatelor învățării (conceptelor, cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, dar și ale competențelor vizate) sunt formulate pentru fiecare temă curriculară în relație cu fiecare obiectiv de referință.
- Comportamentele vizează în special poziționarea adecvată la situații socioculturale diferite.
- Acest domeniu include omul, modul lui de viață, relațiile cu alți oameni, relațiile cu mediul social, ca și modalitățile în care acțiunile umane influențează evenimentele.
- Domeniul are o extindere și către contextele curriculare care privesc tehnologia, în sensul abordării capacităților umane de a controla evenimentele și de a ordona mediul.
- În general, conținuturile sunt apreciate ca accesibile, relevante în raport cu domeniul și experiența de viață a copilului, pot fi însușite de către aceștia în timpul alocat.
- Unele sugestii de conținuturi sunt făcute în termenii activităților de învățare.

### **Propuneri**

Introducerea unor comportamente/sugestii de conținuturi care să vizeze utilizarea tehnologiilor moderne.

Reformularea conținuturilor definite ca activități de învățare.

## **Domeniul estetic și creativ**

### **Obiectivele cadru și de referință**

- Pentru domeniul estetic și creativ sunt definite 6 obiective cadru și 23 obiective de referință (aceleași pentru ambele niveluri de vârstă), în general apreciate ca fiind relevante în raport cu domeniul artistic.

- În ceea ce privește criteriul pertinentei, se apreciază că numărul de obiective de referință este prea mare raportat la obiectivele cadru și nu este evidentă corespondența între cele două categorii de obiective.
- Obiectivele cadru sunt definite distinct pentru domeniul plastic (3 obiective cadru), respectiv muzical (un nr. de 3 obiective cadru), cu diferențe semnificative în privința nivelului de generalitate și termenului de referință (unele obiective cadru sunt definite în termenii activităților de învățare, altele în termeni de capacități sau competențe).
- Majoritatea obiectivelor de referință sunt definite ca activități de învățare.
- Sistemul obiectivelor definite pentru acest domeniu experiențial este limitativ în raport cu domeniul estetic și creativ în general și, de asemenea, în raport cu domeniile de dezvoltare (utilizează preponderent sensibilitatea vizuală și auditivă).

#### **Propuneri:**

Reconsiderarea listei de obiective cadru din punctul de vedere al relevanței în raport cu domeniul estetic și creativ.

Reformularea de obiective cadru unitar, în termeni de deprinderi și atitudini.

Evidențierea relației între obiectivele cadru și cele de referință.

Reconsiderarea listei de obiective de referință prin reformularea acestora și restrângerea numărului lor.

Diferențierea obiectivelor de referință pe niveluri de vârstă.

#### **Comportamente și sugestii de conținuturi**

- Exemplele de comportament sunt definite tematic și diferențiate pe niveluri de vârstă.
- În numeroase cazuri, nu sunt oferite exemple de comportament pentru obiective de referință.
- Comportamentele definite pentru această zonă experiențială vizează preponderent experiența practică de a construi, compune, reda și răspunsul intelectual la experiența perceptivă, mai puțin explorarea trăirilor afective.
- În același timp, comportamentele definite reflectă stimularea răspunsului într-o manieră personală la experiențele perceptivă oferite.
- Conținuturile sunt apreciate ca reprezentative și legitime în raport cu domeniul de referință, sunt relevante pentru realizarea obiectivelor de referință definite, au un grad ridicat de relevanță în raport cu experiența de viață a copiilor și permit flexibilitate în organizare, funcție de diferențele individuale și de opțiunile cadrului didactic.

#### **Propuneri**

Introducerea unor comportamente/sugestii de conținuturi care valorifice experiențe perceptivă mult diversificate, inclusiv cele oferite de noile tehnologii.

## **Domeniul psihomotric**

#### **Obiectivele cadru și de referință**

- Cele trei obiectivele cadru acoperă întregul spectru al domeniilor de dezvoltare prin punerea în relație a elementelor de coordonare și control al mișcărilor corporale în deprinderile motrice de bază, utilitar-aplicative și igienico-sanitare, cu stimularea calităților intelectuale, volitive și afective de manifestare a acestor deprinderi.

- În relație cu aceste obiective cadru au fost definite opt obiective de referință care acoperă mobilitatea generală și rezistența fizică, abilitățile motorii și de manipulare de finețe, expresivitatea în mișcare, atitudini proactive și prosociale, ca și elementele de cunoaștere, legate mai ales de anatomia și fiziologia omului.
- Obiective de referință, aceleași pentru ambele niveluri de vârstă, sunt apreciate ca pertinente în raport cu obiectivele cadru și timpul alocat și realizabile sub raportul capacităților fizice și de învățare specifice vârstelor.

### **Propuneri:**

Evidențierea relației între obiectivele cadru și cele de referință.

Reformularea obiectivelor de referință unitar, în termeni de capacități și atitudini.

Diferențierea obiectivelor de referință pe niveluri de vârstă.

### **Comportamente și sugestii de conținuturi**

- În cadrul domeniului psihomotric, obiectivele de referință sunt corelate cu comportamente diferențiate pe niveluri de vârstă și sugestii de conținuturi în cadrul celor șase teme curriculare.
- Exemplele de comportamente vizează în special coordonarea mișcărilor și dezvoltarea percepției personale în spațiu.
- Se apreciază că sugestiile de conținuturi sunt relevante în relație cu domeniul de dezvoltare fizică, a sănătății și igienei personale, precum și pentru realizarea obiectivelor de referință.
- Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea fizică și de învățare specifică vârstei, pot fi înțelese, însușite sau realizate de către copii.

### **Propuneri**

Introducerea unor comportamente/sugestii de conținuturi care dezvoltă elementele de coordonare a mișcărilor în spațiul virtual, folosind noile tehnologii.

### **Aprecieri finale**

- Documentul are un caracter normativ fără a fi însă limitativ, abordarea este bine argumentată științific și clară, sunt mesaje ce exprimă considerație și încredere în cadrele didactice, este evitat limbajul de lemn, ceea ce face ca impactul să fie unul pozitiv.
- Termenul de educație timpurie, pus în context cu formulări ca „părăsirea timpurie a școlii”, nu este de natură să fixeze un concept. Precizăm că semnificația în limba română a termenului „timpuriu” – „înainte de timpul obișnuit sau prevăzut” (potrivit DEX) – conține și întreține rezistențe psihologice și culturale specifice societății noastre în raport cu dezvoltarea structurilor instituționale și a profesionalizării domeniului.
- Curriculumul pentru învățământul preșcolar realizează o abordare sistemică ce asigură continuitatea în interiorul etapei și pe verticală, în raport cu etapa învățământului primar, prin intermediul domeniilor experiențiale ce întâlnesc atât domeniile tradiționale de dezvoltare a copilului, cât și ariile curriculare.
- Planul de învățământ structurat în activități integrate, domeniile experiențiale și temele curriculare permit parcurgerea interdisciplinară, integrată a conținuturilor propuse și asigură libertate cadrului didactic în planificarea activității zilnice cu preșcolarii.

- Obiectivele cadru pe domenii curriculare sunt definite în general în acord cu finalitățile educației timpurii (de la naștere la 6/7 ani). În unele cazuri sunt semnalate puncte critice sub aspectul relevanței obiectivelor în raport cu domeniile de referință sau cu domeniile de dezvoltare, ceea ce creează rupturi sub raportul coerenței curriculumului.
- Numărul mare de obiective cadru și de obiective de referință definite pe domenii experiențiale creează suprapuneri și repetiții care afectează programa pe dimensiunea aplicativă. Este necesară *reconsiderarea listei de obiective cadru, eventual definite unitar pentru cele cinci domenii experiențiale, cu diferențieri la nivelul obiectivelor de referință.*
- Analizele evidențiază o lipsă de unitate în formularea obiectivelor de referință, fiind frecvente situațiile în care acestea sunt formulate ca activități de învățare. Se impune remediarea situației prin eliminarea sau reformularea acestora.
- Sugestiile metodologice au caracter orientativ și, după cum se precizează în document, constituie mai degrabă un suport pentru cadrele didactice la început de drum.
- Nu au fost identificate elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor, sugestiilor metodologice.
- Ca document tehnic, curriculumul prezintă numeroase avantaje pe dimensiunea explicativă și necesită îmbunătățiri, eventual reorganizări pe dimensiunea aplicativă.

## 2. ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR\*

### Aria curriculară: Om și societate

#### I. Programele școlare

##### Introducere

Această arie curriculară include pentru nivelul primar disciplinele Istorie – clasa a IV-a, Geografie – clasa a IV-a, Educație civică – clasele a III-a și a IV-a și Religie. Rezultatele prezentate în această secțiune nu includ analizele programelor pentru Religie.

Programele pentru aria Om și societate prezintă câteva repere calitative majore pe care analizele le surprind la nivelul fiecărei discipline și programe: atenție acordată valorificării experienței de viață a elevilor în dobândirea noilor cunoștințe și accentuarea dimensiunii valoric-atitudinale a disciplinelor prin facilitarea transferului cunoașterii în plan personal și relațional, pentru o mai bună cunoaștere și integrare socială și în mediul natural.

În forma lor actuală, programele școlare analizate au fost realizate în perioada 2004–2005. Structura programelor școlare include următoarele elemente: Notă de prezentare; Obiective cadru; Obiective de referință; Exemple de activități de învățare; Conținuturile învățării; Standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar.

##### Nota de prezentare

Notele de prezentare pun în evidență specificul studiului la nivelul primar, oferă orientări în lectura programei și sugestii metodologice cu caracter general. În cazul Educației civice nota de prezentare este comună ambelor programe și prezintă ca fundament documente în domeniile drepturilor copilului și drepturilor civice.

\* Sinteză realizată de lect. dr. Mihaela Adela Țăranu.

### **Obiective cadru și obiective de referință**

Analizele evidențiază punctaj maxim pentru criteriul relevanței obiectivelor cadru în raport cu domeniul de referință specific. Acestea au un grad ridicat de generalitate și de complexitate, axându-se pe dezvoltarea limbajului specific, formarea unor capacități și atitudini, în acord cu competențele generale ale ciclului gimnazial. Excepția o reprezintă Geografia, caz în care există o ruptură evidentă între cele două etape de școlaritate.

Sistemele obiectivelor de referință sunt apreciate ca fiind coerente și relevante pentru obiectivele cadru, rațional dezvoltate în raport cu timpul alocat studiului disciplinei, cu câteva excepții care reclamă dezvoltarea obiectivelor de referință la Educație civică și Geografie.

### **Propuneri**

În unele cazuri este identificată nevoia de redefinire a obiectivelor cadru și de extindere a obiectivelor de referință, în special pentru creșterea gradului de coerență pe verticală a finalităților.

### **Activități de învățare**

Se apreciază că în general, obiectivele de referință sunt bine dezvoltate prin activități de învățare, excepție făcând programa de Geografie unde unele obiective de referință sunt slab susținute, sub raportul fezabilității, de activitățile exemplificate.

Activitățile susțin conexiuni în cadrul ariei curriculare sau cu alte domenii (literatură, științe), însă se apreciază ca fiind insuficiente.

Lipsește sugestia pentru folosirea strategiilor moderne de învățare sau folosirea TIC.

### **Propuneri**

Creșterea valorii funcționale a componentei metodologice prin includerea strategiilor moderne de predare-învățare-evaluare ce utilizează resurse variate, inclusiv noile tehnologii.

### **Conținuturi**

Conținuturile reflectă particularitățile domeniilor reprezentate în cadrul ariei; sunt identificate numeroase puncte de conexiuni transdisciplinare, la nivelul ariei curriculare și în relație cu alte arii, însă potențialul este apreciat ca insuficient exploatat.

Conținuturile sunt organizate în funcție de capacitatea de învățare a elevilor - de la simplu la complex și valorizează informații cu care elevii se întâlnesc în viața cotidiană, din surse diversificate.

### **Propuneri**

Dezvoltarea dimensiunii inter și transdisciplinare a conținuturilor.

### **Standardele curriculare**

În relație cu fiecare obiectiv cadru sunt elaborate standardele curriculare pentru finele învățământului primar. În cazul Educației civice apar prima dată în programa pentru clasa a IV- a.

### **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

La nivelul ariei curriculare este identificată nevoia de creștere a coerenței, de asemenea pe discipline – creșterea coerenței între ciclul primar și cel gimnazial. Se resimte nevoia de raportare, în definirea obiectivelor cadru, a unui nivel supraordonat de finalități.

Se apreciază ca necesară includerea în structura programelor a sugestiilor metodologice, ca element distinct și bine dezvoltat.

## II. Manualele școlare

### Relația programă-manual

În general, se apreciază că manualul este consecvent cu concepția curriculară promovată de programă, conținuturile și activitățile corespund în cea mai mare parte, lipsurile din programa reflectându-se și aici. Proiectul curricular dezvoltat prin manual se încearcă a fi unul coerent, aici remarcându-se manualul de istorie care comunică explicit finalitățile.

### Propuneri

Creșterea efortului de a dezvolta manualele conform unui model curricular coerent, în ciuda eventualelor inconsecvențe la nivel de programă.

### Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

Conținuturile sunt prezentate sistematic în activități tip lecții de predare, recapitulare și evaluare. Se apreciază în general că acestea sunt în acord cu programa și relevante în relație cu obiectivele de referință, însă sunt semnalate situații de supraîncărcare informațională la manualul de geografie și la cel de istorie. Conținuturile au deschideri interdisciplinare însă sunt insuficiente. Manualele analizate nu excelează ca originalitate, nu aduc diversitate în abordarea conținuturilor – structura activităților este aproape standard.

### Propuneri

Diversificarea structurii lecțiilor pentru a nu deveni șablon și a sarcinilor de învățare prin tipologii variate și diferențiere.

Esențializare la nivelul informativ.

Implicarea aspectelor educației nonformale.

### Manualul ca instrument de lucru pentru elevi

În general, manualele sunt accesibile. Succesiunea secvențelor de învățare din cadrul unei lecții este logică, învățarea se realizează gradual de la simplu la complex. Sarcinile de lucru sunt, în general, clare, accesibile și relevante. Universul referențial al elevului este bine reprezentat.

### Propuneri

Diversificarea surselor prin trimiteri bibliografice, inclusiv bibliografie digitală.

Dezvoltarea componentei de autoevaluare.

## Aria curriculară: Matematică și Științele naturii

### I. Programele școlare

#### Introducere

Această arie curriculară include, pentru palierul învățământului primar, următoarele discipline Matematica, Cunoașterea mediului – clasele I-a – a II-a și Științe ale naturii – clasele a III-a și a IV-a.

Coerența și specificitatea domeniului, așa cum se reflectă ea în curriculumul pentru ciclul primar, este surprinsă în elemente, precum accentuarea caracterului explorativ – investigativ al studiului, valoarea formativă a contextelor problematice, dar și prin sugestiile destinate organizării unui demers didactic centrat pe dezvoltarea competențelor de cunoaștere. Analizele surprind însă și o anumită inconsecvență în raport cu acest mesaj la nivelul tuturor elementelor curriculare, în special din perspectiva aplicabilității programelor de matematică.

În forma lor actuală, programele școlare ce fac obiectul acestei analize au fost realizate în perioada 2003 (programe comune pentru clasele I-a II-a), 2004 (pentru clasa a III-a) și 2005 (pentru clasa a IV-a). Acest fapt se reflectă în câteva inconsecvențe de concepție și structura în elaborarea curriculumului pentru fiecare an de studiu. Unele programe au la bază programele școlare anterioare, care au funcționat în sistemul educațional începând cu anul școlar 2000, cu o serie de modificări punctuale de parcurs.

Structura programelor școlare, neunitară, include următoarele elemente: Notă de prezentare; Obiective cadru; Obiective de referință; Sugestii de activități de învățare; Conținuturi; (Sugestii metodologice; Experimente propuse); Standarde curriculare la sfârșitul învățământului primar.

### **Nota de prezentare**

Notele de prezentare ale programelor analizate sunt mai explicite și mai complete pe măsură ce elaborarea lor este de dată mai recentă. Acestea conțin orientări în lectura programei și sugestii metodologice cu caracter general, cu referiri mai concrete și mai explicite în programele pentru clasele a III-a și a IV-a.

### **Obiective cadru și obiective de referință**

Obiectivele cadru ale disciplinelor sunt redefinite odată cu programele de clasa a III-a (2004), încercându-se realizarea continuității pe verticală cu etapa anterioară și cu ciclul gimnazial. În general, analizele consemnează o bună relevanță a sistemului obiectivelor pentru științe și una medie pentru matematică. Sistemul obiectivelor de referință este apreciat similar. În cazul matematicii, relațiile între obiectivele cadru și obiectivele de referință sunt slab evidențiate și sunt semnalate situații de lipsă de coerență internă a programelor la nivelul obiectivelor de referință (uneori sunt vizate achiziții care nu aparțin trunchiului comun).

### **Propuneri**

Reconsiderarea obiectivelor cadru pentru clasele I-a și a II-a, în acord cu cele definite pentru anii clasele a III-a și a IV-a.

Reformularea obiectivelor cadru pentru științe.

Pentru Matematică se impune în unele cazuri restrângerea obiectivelor de referință și evidențierea relațiilor între obiectivele cadru și obiectivele de referință, dar și reformularea lor pentru a fi cuantificabile.

### **Activități de învățare**

În cazul Matematicii se semnalează un dezechilibru în dezvoltarea activităților de învățare în raport cu obiectivele de referință (clasa a III-a). În cadrul acestui domeniu, activitățile, deși încearcă un demers aplicativ, explorativ, nu demonstrează suficient aplicabilitatea pentru viața reală.

În cazul Științelor naturii sunt propuse activități de învățare pentru ca elevii să-și formeze și dezvolte competențele într-un ritm individual, pentru a putea să transfere cunoștințele acumulate într-un domeniu de studiu altui domeniu.

### **Propuneri**

Sunt necesare activități de învățare pentru integrarea noilor tehnologii și a metodelor moderne centrate pe elev, din perspectiva modelului integrat și a învățării experiențiale.

### **Conținuturi**

În cazul Matematicii, conținuturile sunt apreciate ca relevante în raport cu domeniul însă prezintă puncte critice sub raportul aplicabilității și coerenței interne. În unele cazuri se apreciază că volumul de informații este prea mare (clasa a III-a) și că nu este acordată suficientă atenție relevanței pentru experiența de viață și cotidiană a elevilor. De asemenea, se semnalează absența elementelor de interdisciplinaritate, transdisciplinaritate sau pluridisciplinaritate.

La Științe, conținuturile sunt organizate astfel încât stimulează utilizarea și integrarea informației noi în ceea ce elevul știe deja din experiența personală.

### **Propuneri**

Reconsiderarea conținuturilor matematice din perspectiva aplicabilității și interdisciplinarității.

Dezvoltarea tematicilor pentru formarea unui comportament eco-conștient.

### **Standardele curriculare**

În relație cu fiecare obiectiv cadru sunt elaborate standardele curriculare pentru finele învățământului primar. Standardele curriculare de performanță pentru Matematică nu sunt corelate cu cele patru obiective cadru.

### **Propuneri**

Reconsiderarea și specificarea standardelor curriculare de la primul an de studiu.

### **Aprecieri finale la nivel de arie**

În cadrul ariei curriculare, programele analizate prezintă diferențe în calitatea curriculumului, pe discipline.

În cazul Matematicii, obiectivele cadru, obiectivele de referință și conținuturile necesită reconsiderări pentru accentuarea caracterului aplicativ și al fezabilității curriculumului.

În programele pentru Matematică lipsesc formulări cu privire la folosirea competențelor digitale, a mijloacelor moderne de abordare a Matematicii, aplicabilitatea cunoștințelor dobândite în viața reală.

Programele pentru Științe sunt relevante în raport cu domeniul și coerente cu demersul asumat: propun o cale de cunoaștere activă, prin acțiune directă, a lumii înconjurătoare, valorificând experiența de viață a elevilor.

Sub raportul fezabilității, curriculumul de Științe prezintă un potențial de risc pe zona resurselor educaționale disponibile și a pregătirii metodice a cadrelor didactice.



Se impune realizarea coerenței și unității în cadrul ariei curriculare și accentuarea caracterului practic-aplicativ și interdisciplinar al curriculumului pentru Matematică.

Este notată ca recomandare dezvoltarea sugestiilor metodologice ca element distinct în structura programelor și realizarea permanentă a relației obiective, conținuturi, metodologie în interiorul programei.

## II. Manualele școlare

### Relația programă-manual

Manualele respectă în general programele școlare, dar nu comunică finalitățile din programa școlară. Structurarea manualului este complexă, activitățile de învățare sugerate au valoare funcțională și sunt în concordanță cu obiectivele prevăzute de programa școlară. Solicită participarea activă a elevilor, multă independență și efort intelectual. Activitățile de învățare și sarcinile de lucru din manual sunt alcătuite conform programei.

### Propuneri

Comunicarea finalităților din programă în manuale.

### Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

Volumul cunoștințelor este în concordanță cu obiectivele. Construirea situațiilor de învățare conduce la realizarea progresivă a tuturor obiectivelor cadru și de referință prevăzute în programa școlară. Sarcinile de învățare sunt formulate accesibil și în mare măsură dezvoltă independența în rezolvarea lor.

Manualele pentru Științe folosesc mai multe metode de învățare activă: învățarea prin experimente, lucrul în perechi și în echipe, investigația.

### Propuneri

Dezvoltarea modalităților de aplicare a cunoștințelor.

Dezvoltarea conținutului e dimensiunea relevanței și aplicabilității pentru viața reală în manualele de matematică, inclusiv prin conținutul problemelor.

Integrarea abordărilor interdisciplinare, transdisciplinare, pluridisciplinare.

Valorificarea mai accentuată a aspectelor educației nonformale.

Dezvoltarea componentei de evaluare.

### Manualul ca instrument de lucru pentru elevi

Manualele, în ansamblul lor, sunt adecvate vârstei și nivelului de dezvoltare al elevului, însă prin elementele grafice și uneori de conținut, nu reflectă universul referențial al elevului ori elementele de noutate tehnică.

### Propuneri

Diversificarea aplicațiilor pentru a spori gradul de interes al elevilor.

Creșterea atractivității din punct de vedere grafic.

Evitarea supraîncărcării informaționale.

Creșterea posibilității colaborării și intercomunicării dintre elevi și dintre elevi și profesor.

Dezvoltarea testelor de autoevaluare cu feedback pentru progres în învățare.

## Aria curriculară: Arte

### I. Programele școlare

#### Introducere

Această arie curriculară include disciplinele de studiu Educație muzicală și Educație plastică.

Elementul central care conferă coerență și relevanță curriculumului îl reprezintă utilizarea limbajului artistic pentru dezvoltarea capacității de exprimare a stărilor, sentimentelor și ideilor, și, pe cale de consecință, un puternic caracter concret al activităților și flexibilitate tematică.

În forma lor actuală, programele școlare pentru aria curriculară Arte au intrat în vigoare la pachet pe ani de studiu - Educație muzicală și Educație plastică – în anii 2003 (programă comună pentru clasele I-a și a II-a), 2004 (pentru clasa a III-a) și 2005 (pentru clasa a IV-a). Acest fapt se reflectă în câteva inconsecvențe de concepție și structură în elaborarea curriculumului pentru fiecare an de studiu, dincolo de coerența longitudinală pe care și-o asumă explicit aceste programe.

Structura programelor școlare, deși neunitară, surprinde următoarele elemente: introducere/notă de prezentare, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi și standarde curriculare de performanță pentru învățământul primar.

#### Nota de prezentare

Introducerile/notele de prezentare ale programelor analizate sunt mai explicite și mai complete pe măsură ce elaborarea lor este de dată mai recentă. Acestea conțin orientări în lectura programei și sugestii metodologice cu caracter general, cu referiri mai concrete și mai explicite în programele pentru clasele a III-a și a IV-a.

#### Obiective cadru și obiective de referință

Obiectivele cadru, aceleași pe parcursul întregului ciclu primar, sunt apreciate ca relevante pentru domeniu și adecvate nivelului de vârstă al elevilor. Ele vizează înțelegerea și utilizarea limbajului artistic, precum și dezvoltarea capacității de exprimare a stărilor, sentimentelor și ideilor. Acestea prezintă continuitate în raport cu nivelul preprimar și cel gimnazial, mai evidentă în cazul Educației plastice, unde obiectivele cadru se regăsesc la ciclul gimnazial în competențele generale, cu dezvoltările calitative necesare. Obiectivele de referință sunt concordante cu obiectivele cadru și pot fi realizate pe parcursul unui an școlar, cu dezvoltări calitative ce respectă în general spirala învățării.

#### Propuneri

Reformularea obiectivelor cadru în termeni de competențe și atitudini.

La Educația muzicală sunt necesare restrângeri sau dezvoltări de obiective de referință pentru a asigura realizarea echilibrată a obiectivelor cadru la nivelul unui an de studiu.

Pentru Educația muzicală se recomandă renunțarea la unele obiective de referință considerate neadecvate în raport cu particularitățile vârstei.

Pentru Educația plastică se recomandă dezvoltări ale obiectivelor de referință sub raportul pertinentei.

În unele cazuri sunt necesare reformulări ale obiectivelor de referință în termeni de capacități, pentru a păstra un model coerent.

### **Activități de învățare**

În cazul Educației muzicale, de la un an de studiu la altul, programele elaborate dezvoltă exemple de activități care accentuează din ce în ce mai mult importanța activităților concrete, a jocului, mișcării, a obiectelor și instrumentelor care produc diverse sunete.

În programele de Educație plastică se apreciază că activitățile sugerate conțin în special exerciții și într-o gamă prea puțin diversificată, iar exemplele oferite nu reprezintă un sprijin concret pentru cadrele didactice.

### **Propuneri**

Dezvoltarea metodologiei ca element distinct în structura programelor și realizarea permanentă a relației obiective, conținuturi, metodologie în interiorul programei prin oferirea de sugestii.

Oferirea mai multor sugestii metodologice privind utilizarea TIC, softuri educaționale, jocuri interactive.

### **Conținuturi**

Se apreciază că, în general, conținuturile sunt dezvoltate armonios în raport cu obiectivele, sunt relevante pentru domeniile de referință, accesibile și - element distinct al acestor programe – urmează aceeași structură de bază pe care o dezvoltă de la un an de studiu la altul.

Conexiunile interdisciplinare sunt reduse cu alte discipline din planul de învățământ (Educație tehnologică, Literatură) și aproape inexistente la nivelul ariei curriculare.

În cazul Educației muzicale, gradul de atractivitate și relevanță aplicativă a conținuturilor este mai ridicat în programele pentru clasele a III-a și a IV-a, cu câteva excepții.

Dozarea conținuturilor este adesea considerată inadecvată în raport cu dimensiunea timp.

### **Propuneri**

În unele cazuri dozarea conținuturilor este inadecvată în raport cu dimensiunea timp, fiind necesare dezvoltări sau restrângeri.

Dezvoltări ale conținuturilor pentru Educația plastică în direcția sensibilizării pentru valorile culturale universale, naționale și locale, inclusiv prin includerea în programă a unor recomandări privind lista de pictori și lucrări.

### **Standardele curriculare**

În relație cu cele două obiective cadru, pentru educația muzicală au fost definite câte două standarde curriculare. Programele nu sunt unitare din acest punct de vedere, standardele au definiții și grade de generalitate diferite, existând o ruptură între clasa a III-a și a IV-a. În cazul Educației plastice, pentru 4 obiective de cadru au fost definite 12 standarde ce apar prima dată în programele pentru clasa a IV-a.

### **Propuneri**

Reconsiderarea standardelor curriculare și specificarea lor de la primul an de studiu.

## **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

Programele analizate urmează modelul de proiectare pe bază de obiective. În general se apreciază că structura acestora este coerentă cu modelul de proiectare, obiectivele și conținuturile sunt relevante în raport cu domeniul și particularitățile de vârstă ale copiilor, relația între obiectivele cadru și cele de referință este corespunzătoare și coerent articulată pe orizontală și verticală.

Punctele critice identificate sunt în special la nivelul criteriilor aplicabilitate și fezabilitate și se recomandă reconsiderări ale componentelor conținuturi și metodologie.

Apar diferențe semnificative în modul în care sunt structurate programele și se impune realizarea unității structurale a curriculumului pentru aria curriculară și la nivelul disciplinei pentru a transmite un mesaj educațional coerent tuturor celor interesați.

Programele pentru Educație muzicală și Educație plastică sunt proiectate într-o logică dominant disciplinară și didacticistă, iar relațiile de corespondență la nivelul ariei curriculare sunt inexistente. Se impune reconsiderarea curriculumului pe dimensiunea acțională, schimbarea practicilor educaționale coerent cu noul model didactic al educației integrate și învățării experiențiale.

Apare ca necesitate existența sugestiilor metodologice consistente pentru activitățile cu caracter practic și vocațional, având în vedere nivelul diferit al aptitudinilor și interesului cadrelor didactice pentru aceste domenii.

Nu au fost semnalate elemente cu caracter discriminatoriu la nivelul niciuneia dintre componentele programelor analizate.

## **II. Manualele școlare**

### **Relația programă-manual**

În general, se apreciază că manualul este consecvent cu concepției curriculare promovată de programă, conținuturile și activitățile corespund în cea mai mare parte, lipsurile din programă reflectându-se și aici. Manualele nu comunică explicit finalitățile din programele în vigoare. Manualele cuprind activități de învățare și sarcini de lucru derivate din programă.

### **Propuneri**

Diminuarea confuziilor și a lipsei de claritate în tandemul programă-manual.

### **Aspecte specifice ale conținutului disciplinei**

Conținuturile sunt organizate sistematic în mare măsură, se respectă ordinea dată de programă și succesiunea dată de logica didacticii. Manualele nu au un puternic caracter practic-aplicativ, participarea activă a elevilor este destul de puțin stimulată. Sunt propuse activități de învățare care au în vedere interacțiunea comunicațională.

### **Propuneri**

Existența mai multor activități integrative, interdisciplinare și transdisciplinare, specifice abordării sistemice a lumii în care trăim și a înțelegerii complexității situațiilor de viață cu care se confruntă elevii.

Dezvoltarea activităților de evaluare și de autoevaluare care să măsoare ritmul personal de învățare și standardele minime de performanță.

Dezvoltarea sarcinilor de lucru din cadrul exercițiilor care să implice învățarea prin cooperare.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

Se dorește captarea atenției elevilor și motivarea acestora pentru studiu prin elementele de prezentare. Concepția grafică stimulează curiozitatea elevilor într-o mare măsură. Conținuturile lecțiilor sunt dificil de identificat, nu sunt operaționale și funcționale, ceea ce constituie un real obstacol în învățare. Manualele reflectă universul referențial al elevului prin deschiderea către promovarea valorilor prin conținutul cântecelor propuse.

### **Propuneri**

Reconsiderarea din punctul de vedere al tehnoredactării pentru o mai bună orientare în pagină.

Mai bună structurare a informațiilor, în funcție de tipul și conținutul acestora.

Un accent crescut în utilizarea strategiilor motivaționale pentru învățare, mai multe sugestii de utilizare a manualelor pentru elevi, un grad ridicat de funcționalitate, aspecte care determină autonomia învățării, elevul „subiect al propriei sale formări”.

## **Aria curriculară: Tehnologii**

### **I. Programele școlare**

#### **Introducere**

Această arie curriculară include obiectele de studiu Abilități practice – clasa I-a și a II-a și Educație tehnologică – clasele a III-a și a IV-a.

Aspectul care conferă calitatea acestui curriculum îl reprezintă transmiterea unui mesaj educațional coerent și complex, de preocupare pentru dezvoltarea atitudinilor și capacităților de tip creativ, reflexiv, cognitiv, de interacțiune socială și de comunicare prin ansamblul de conținuturi și strategiile prefigurate.

Programele pentru abilități practice, respectiv Educație tehnologică, au fost revizuite începând cu anul 2003, actualul curriculum urmărind, prin flexibilizarea ordinii în care sunt parcurse conținuturile și a numărului de ore în care este parcursă fiecare temă (la decizia cadrului didactic), să răspundă unei situații specifice - existența, în anul școlar 2003-2004, a unei diferențe de vârstă de până la 18 luni între elevi. Ultimele modificări au fost făcute în anul 2005, pentru programa de Educație tehnologică de clasa a IV-a.

Structura programelor școlare include în general următoarele elemente: obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi și standardele curriculare pentru finele învățământului primar. În cazul programei de Abilități practice, comună pentru clasele I-a și a II-a, elementele structurale sunt: introducere, obiective cadru, obiective de referință și conținuturi.

#### **Nota de prezentare**

Au fost elaborate note de prezentare comune în cazul programelor pentru clasele I și a II-a, respectiv pentru programele de Educație tehnologică – clasele a III-a și a IV-a. În cazul disciplinei Abilități practice, introducerea precizează că revizuirea curriculumului s-a

realizat pentru a răspunde nevoii de diferențiere și individualizare a activității de predare – învățare. Nota de prezentare a programelor pentru Educație tehnologică precizează principalele schimbări aduse prin revizuire: realizarea unei coerențe orizontale și verticale pentru etapele de școlaritate primară și gimnazială și accentuarea caracterului interdisciplinar.

### **Obiective cadru și obiective de referință**

Curriculumul ariei Tehnologii pentru ciclul primar cuprinde un număr de 4 obiective cadru, comune etapei și între 10 și 12 obiective de referință centrate pe formarea și dezvoltarea de capacități. Cele patru obiective cadru vizează următoarele aspecte generale: cunoașterea specifică domeniului, capacități de proiectare, construcție și evaluare a unui produs, atitudini privind cooperarea și respectarea principiilor practice și estetice în activitate.

În cadrul disciplinei Abilități practice, obiectivele de referință dezvoltă cu prioritate dimensiunea cunoașterii pentru ca, în clasele a III-a și a IV-a, accentul să fie pus pe capacități. De asemenea, introducerea disciplinei Educație tehnologică (clasa a III-a) este marcată de extinderea ariei de cuprindere a obiectivelor cadru 4 pentru sporirea componentei valoric-atitudinale a disciplinei. Dezvoltarea obiectivelor de referință pe parcursul palierului primar de școlaritate este coerentă și relevantă în raport cu domeniul tehnologic.

### **Propuneri**

Reconsiderarea obiectivelor cadru 4 pentru disciplina Abilități practice în direcția oferită de dezvoltarea sa pentru Educație tehnologică și a modelului de dezvoltare a obiectivelor de referință pentru fiecare an de studiu.

### **Activități de învățare**

Obiectivele de referință sunt însoțite de exemple de activități de învățare care susțin participarea activă a elevilor, însă includ destul de puține aspecte legate de strategii, evaluare, TIC. În cazul programelor pentru clasele a III-a și a IV-a, se oferă sugestii de activități de învățare bazate pe metode moderne, active, cu cum ar fi: proiectele, portofoliile, metoda cooperării, modelarea, jocul dramatic.

Nu există activități de învățare pentru temele cu abordare transdisciplinară, pluridisciplinară sau interdisciplinară și, de asemenea, nu apar sugestii de integrare a mijloacelor moderne, inclusiv TIC în procesul de predare-învățare.

### **Propuneri**

Includerea unor repere concrete pentru elaborarea strategiilor de evaluare și utilizarea resurselor didactice, inclusiv TIC, eventual organizarea sugestiilor metodologice ca element distinct în programă.

### **Conținuturi**

Una din caracteristicile curriculumului de Educație tehnologică este că ordinea de parcurgere a conținuturilor este stabilită de către cadrele didactice, flexibilitate ce conferă programelor un grad ridicat de aplicabilitate. De asemenea, specific programelor pentru clasele a III-a și a IV-a este introducerea categoriei de conținuturi ale învățării – „Sugestii de produse ce pot fi realizate”, relevante în raport cu domeniul și pentru experiența de viață a elevului

Conținuturile alese contribuie la realizarea coerenței interne a programelor prin faptul că sunt corelate și relevante în raport cu obiectivele de referință definite, pentru fiecare an de

studiu. Conținuturile au un nivel ridicat de concretețe, ceea ce răspunde specificului vârstei, sunt semnificative și în cea mai mare parte relevante pentru experiența cotidiană a elevului.

Realizarea conexiunilor interdisciplinare și transdisciplinare sunt facilitate de modalitățile de organizare a conținuturilor în cazul programelor pentru clasele a III-a și a IV-a.

### **Propuneri**

Modernizarea conținuturilor în cazul programelor pentru clasa I și a II-a, prin introducerea unor materiale și tehnici de lucru noi, astfel încât să stimuleze interesul elevilor pentru abilitățile practice.

Oferta de subiecte orientative ar putea fi îmbogățită cu mai multe tematici, astfel încât să atingă dimensiunea culturală și interculturală.

### **Standardele curriculare**

În relație cu fiecare obiectiv cadru sunt elaborate standardele curriculare pentru finele învățământului primar, însă ele apar prima dată în programa de Educație tehnologică pentru clasa a IV-a.

### **Propuneri**

Specificarea standardelor curriculare de la primul an de studiu.

### **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

Curriculumul analizat înregistrează un punctaj ridicat la toate cele 5 criterii – având ca element de diferență în raport cu celelalte programe punctajul maxim înregistrat la criteriul aplicabilității pentru programele de Educație tehnologică și unul dintre cele mai crescute grade de fezabilitate (8 puncte din maxim 12).

Sub aspectul relevanței putem concluziona că în programele analizate obiectivele cadru reflectă adecvat specificul domeniului tehnologic. Se resimte însă nevoia unui nivel supraordonat de raportare. Pe de altă parte, în ciuda unor scoruri mari obținute la acest indicator, conținuturile pierd din vedere domeniul noilor tehnologii.

Se impune reconsiderarea componentelor *conținuturi* și *metodologie* pentru promovarea abordărilor de tip integrat. Din această perspectivă, există o mare ruptură în raport cu etapa preșcolară care în practică poate fi depășită, dacă avem în vedere existența aceluiași cadru didactic pentru majoritatea disciplinelor la nivelul învățământului primar.

Programele analizate au obținut scoruri bune sub raportul pertinentei și fezabilității, cu mai multe puncte critice la nivelul programei de abilități practice și, în special, în privința activităților de învățare și a orientărilor metodologice.

Nu au fost identificate elemente cu caracter discriminatoriu în programele analizate.

## **3. ARIA CURRICULARĂ: LIMBĂ ȘI COMUNICARE\***

### **Introducere**

Aria curriculară *Limbă și comunicare* cuprinde discipline de studiu care se referă la:

- Limba și literatura română
- Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale

---

\* Sinteză realizată de dr. Angelica Mihăilescu.

- Limba modernă (franceză, engleză, spaniolă, italiană, germană, portugheză, japoneză, ebraică), abordate ca prima, a doua sau a treia limbă modernă
- Limba și literatura maternă: maghiară (inclusiv variantă opțională pentru elevii care frecventează clasele cu predare în limba română sau trăiesc în două culturi minoritare), germană, rusă, bulgară, italiană, ebraică, polonă, cehă, slovacă, rromani, turcă, sârbă, croată, ucraineană
- Limba și literatura română pentru copiii străinilor care au dobândit statutul de refugiat în România și pentru minorii refugiați neînsoțiți
- Limba latină

*La nivelul învățământului primar*, programele sunt proiectate pe obiective și cuprind: notă de prezentare, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi, standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar.

*La nivelul învățământului gimnazial*, programele sunt proiectate pe competențe și cuprind: nota de prezentare, valori și atitudini, competențe generale, conținuturi corelate cu competențe specifice. Acestei structuri i se adaugă *sugestii metodologice* (vezi limba și literatura română, limbi moderne), *schemă de corelare dintre competențele-cheie europene și competențele generale* (vezi limba franceză). Nu toate programele de limbi materne analizate conțin sugestii metodologice. Limba maternă rusă nu este organizată pe competențe.

*La nivelul învățământului liceal* programele sunt proiectate pe competențe și cuprind: *notă de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi asociate acestora, conținuturi, sugestii metodologice.*

### **Nota de prezentare**

Programele școlare au fost realizate în funcție de modelul comunicativ-funcțional, care presupune formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare. Înscriindu-se în această perspectivă generală, organizarea disciplinelor presupune contextualizări care să permită abordarea modelului disciplinei în funcție de specificul acesteia, ca limbă maternă sau limbă străină, și de grupul țintă.

*La nivelul învățământului primar*, modelul comunicativ-funcțional este transpus în programul curricular prin intermediul obiectivelor cadru privind înțelegerea și exprimarea, oral și în scris. Limbile moderne, limbile materne și limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale cuprind un obiectiv cadru privind dezvoltarea atitudinilor de empatie culturală și interculturală (mai puțin limba maghiară, care are doar patru obiective cadru).

*La nivelul învățământului gimnazial*, programele propun un demers de formare pe competențe, raportându-se, în diferite moduri, la documentul de politică europeană *Recomandarea Parlamentului european și a Consiliului European privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții* (2006/96/EC). Finalitățile disciplinelor acestei arii se reflectă nemijlocit în competențele generale și în setul de valori și atitudini. Limbile moderne se raportează la *Cadrul european de referință pentru limbi – predare, învățare, evaluare*, ca document de politică educativă europeană. Nota de prezentare a programei de limba maternă rromani face referință la competențele-cheie: comunicarea în limba maternă, „a învăța să înveți”, competențele sociale și civice, sensibilizare și exprimare culturală. La limba rusă maternă, nu s-a adoptat încă modelul de proiectare pe competențe, programa fiind structurată pe obiective.



*La nivelul învățământului liceal*, programele propun un demers de formare pe competențe, având în centrul atenției formarea competențelor de comunicare, prin utilizarea paradigmei comunicativ-funcționale. Aceasta presupune studiul integrat al limbii, al comunicării și al textului literar. Competențele generale și specifice, precum și valorile și atitudinile, sunt raportate la finalitățile disciplinei. La limba germană maternă sunt formulate competențe generale, competențe specifice și competențe transversale. Se urmărește, de asemenea, dezvoltarea competenței culturale a elevilor, precum și dezvoltarea unei personalități autonome a elevilor, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să-și argumenteze propriile opțiuni, dotată cu sensibilitate estetică, având conștiința propriei identități culturale și manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică. Este citat și comentat pe scurt documentul de politică educațională europeană referitor la competențele-cheie (vezi Limba franceză, Limba rusă maternă).

### **Obiective cadru/competențe generale**

#### *La nivelul învățământului primar*

Modelul disciplinei are ca demers central formarea competențelor de comunicare. Acesta este descris în mod apropiat la nivelul formulării obiectivelor cadru.

Obiectivul cadru 5, care vizează componenta socioculturală și interculturală, reprezintă o plusvaloare a programelor care îl asumă (limbi materne și moderne), atât în raport cu definiția științifică a competenței de comunicare, cât și în acord cu politicile educative europene privind reprezentarea diversității (inter)culturale.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Competențele generale reflectă specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară și care se raportează la modelul comunicativ-funcțional, pentru dezvoltarea competenței de comunicare. Competențele generale se referă la receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare; utilizarea corectă și adecvată a limbii române și producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată; receptarea mesajului scris, din textele literare și nonliterare, în scopuri diverse; utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse.

Se observă focalizarea competențelor generale, în continuare, pe elementele specifice abordării componentelor comunicării orale și scrise, fără să existe o relație mai complexă cu definiția științifică a competenței de comunicare (care să implice și abordarea componentelor pragmatice și socioculturale). Componenta socioculturală, prezentă, de exemplu, în programele de Limbă franceză din ciclul primar, se pierde la gimnaziu, fiind amintită doar în inventarul valorilor și atitudinilor.

Legătura dintre competențele generale și profilul de formare al elevului este apreciată cu o valoare medie, acestea neatingând toate elementele precizate în descrierea profilului de formare. Este necesară, de asemenea, determinarea unui profil mediu de formare, care ar fi mai adecvat în raport cu finalitățile educației obligatorii, precum și cu nevoile vieții reale - profesionale, de conviețuire socială și personale.

*La nivelul învățământului liceal*, competențele sunt derivate din modelul comunicativ funcțional și sunt puse în relație, în diverse grade, cu documente de politică educativă europeană referitoare la competențele-cheie și la *Cadrul european comun de referință pentru învățarea, predarea și evaluarea limbilor moderne*.

Paradigma programelor de limba și literatura română continuă modelul comunicativ-funcțional, care presupune studiul integrat al limbii, al comunicării și al textului literar. Competențele generale se referă la utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și în producerea mesajelor, în diferite situații de comunicare; folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare; argumentarea scrisă și orală a unor opinii în diverse situații de comunicare. În ciclul superior al liceului sunt dezvoltate următoarele competențe-cheie: utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare; comprehensiunea și interpretarea textelor; situarea în context a textelor studiate, prin raportare la epocă sau la curente culturale/literare; argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situații de comunicare.

În ceea ce privește limbile moderne analizate, competențele generale dezvoltate la nivelul ciclurilor primar și gimnazial, printr-un parcurs formativ concentrat pe formarea și dezvoltarea deprinderilor integratoare, polarizate de fapt pe receptarea și producerea de mesaje orale și scrise, se îmbogățesc cu două competențe generale, care vizează interacțiunea în comunicarea orală și scrisă (pe teme cotidiene și profesionale), precum și transferul și medierea mesajelor.

În formularea competențelor au fost luate în considerare și documentele europene asumate de România, precum nivelurile de competență prevăzute de *Cadrul european comun de referință pentru învățarea, predarea și evaluarea limbilor moderne*.

Limbile materne se raportează la modelul comunicativ-funcțional pentru definirea competențelor generale, precum și la documente europene de politică educativă (competențele cheie). Aceste competențe generale se referă, de exemplu, la limba maghiară maternă la: dezvoltarea capacităților comunicative; adâncirea capacităților de lectură, exercitarea rolului de cititor, exercitarea atitudinii estetice; situarea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale/literare. La limba maternă rusă, acestea se referă la: utilizarea corectă și adecvată a limbii ruse în receptarea și în producerea mesajelor în diferite situații de comunicare; folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare; argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare; identificarea specificului culturii ruse în context multi și intercultural, național și universal. La limba rromani întâlnim aceleași competențe generale.

Formarea competențelor de comunicare este descrisă prin intermediul competențelor generale, a competențelor specifice și a valorilor și atitudinilor. Paradigma comunicativ-funcțională pune în valoare conexiunile posibile cu domeniile de competențe cheie europene, deși în programele analizate nu se explorează decât anumite tipuri de asocieri, neglijându-se altele (de exemplu, competența digitală sau unele dintre competențele transversale).

Componenta socioculturală și interculturală vizată explicit la nivelul învățământului primar (limbi moderne și materne) este pierdută acum din vedere, ceea ce creează un dezechilibru major în abordarea modelului didactic al disciplinelor.

### **Propuneri**

- Elaborarea unui model didactic coerent al disciplinei, care să susțină dezvoltarea competențelor-cheie și pe baza căruia să se facă reprojecția unitară a întregului traseu al disciplinelor.
- Examinarea coerenței competențelor generale de la un ciclu de învățământ la altul, astfel încât să existe dezvoltări calitative.

- Proiectarea unui curriculum din perspectiva competențelor la nivelul învățământului primar, pentru a realiza un demers coerent pe parcursul învățământului preuniversitar.
- Realizarea curriculumului în echipe interdisciplinare, pentru susținerea concertată a demersului de integrare a competențelor cheie.
- Realizarea unui echilibru în abordarea competențelor de comunicare pe parcursul învățământului preuniversitar, între componentele oral și scris, între înțelegerea, exprimarea și interacțiunea în registrul oral, precum și între acestea și componenta socioculturală și pragmatică.
- Racordarea programelor de limbi moderne la descriptorii europeni implică un suport metodologic privind organizarea și orientarea procesului de învățare în raport cu nivelul de atins. Aceasta reprezintă o bună practică, de utilizat și în cadrul altor discipline din aria curriculară, datorită potențialului său structurant, care poate să ofere coerență ansamblului.
- Acordarea importanței cuvenite componente socioculturale în configurarea programelor de limba și literatura română pe tot parcursul învățământului preuniversitar, precum și organizarea coerentă a acesteia în cadrul celorlalte discipline (care o formulează explicit în învățământului primar).
- Adecvarea programelor școlare la profilul omului actual și la schimbările din societatea postmodernă.

### Valori și atitudini

Formarea competențelor de comunicare este descrisă prin intermediul competențelor cheie, a competențelor specifice și a valorilor și atitudinilor. Paradigma comunicativ-funcțională pune în valoare conexiunile posibile cu domeniile de competențe-cheie europene, deși nu explorează decât anumite tipuri de asocieri, neglijându-le pe altele.

Formularea valorilor și atitudinilor relevă, prin inventarul realizat, intenția de a se crea o legătură cu domeniile de competențe-cheie europene. Trimiterile explicite vizează domenii precum comunicarea în limba maternă, „a învăța să înveți”, competențele sociale și civice, sensibilizare și exprimare culturală. Sunt, aici, premise pentru abordarea competențelor transversale. În ansamblul programelor însă, valorile și atitudinile nu depășesc, în mod semnificativ, din perspectivă metodologică, stadiul de simplu inventar.

*La nivelul învățământului gimnazial* sunt formulate valori și atitudini referitoare la aspecte precum:

- cultivarea interesului pentru lectură și a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii;
- stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate
- dezvoltarea unor reprezentări culturale și a interesului pentru studiul limbii și al civilizației (formarea unor reprezentări privind valorile, tradiții, obiceiuri, aspecte geografice și culturale, evoluția literaturii);
- cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare și a încrederii în propriile abilități de comunicare;
- cultivarea unei atitudini pozitive față de limba maternă și recunoașterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală și la îmbogățirea orizontului cultural;

- abordarea flexibilă și tolerantă a opiniilor celorlalți;
- dezvoltarea interesului față de comunicarea interculturală.

*La nivelul învățământului liceal* sunt formulate valori și atitudini referitoare la aspecte:

- cultivarea interesului pentru lectură și a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii;
- stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate;
- formarea unor reprezentări privind evoluția și valorile socioculturale în spațiul limbii materne și al limbii moderne;
- cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare și a încrederii în propriile abilități de comunicare;
- abordarea flexibilă și tolerantă a opiniilor și a argumentelor celorlalți;
- cultivarea unei atitudini pozitive față de limba maternă și recunoașterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală și îmbogățirea orizontului cultural;
- dezvoltarea interesului față de comunicarea interculturală;
- disponibilitatea pentru acceptarea diferențelor și pentru manifestarea toleranței prin abordarea critică a diferențelor și a stereotipurilor culturale;
- manifestarea flexibilității în cadrul schimbului de idei și în cadrul lucrului în echipă în diferite situații de comunicare;
- conștientizarea rolului limbii moderne ca mijloc de acces la patrimoniul culturii universale.

### **Propuneri**

- Elaborarea unor instrumente conceptuale care să confere funcționalitate segmentului de valori și atitudini în cadrul programelor școlare, depășindu-se astfel stadiul de simplu inventar.
- Extinderea ansamblului valorilor și atitudinilor către alte competențe-cheie (de exemplu, competența digitală, inițiativă și antreprenoriat etc.), în vederea creării bazelor pentru integrarea competențelor-cheie și pentru constituirea unui demers transdisciplinar, care constituie un element definitoriu în raport cu modelul disciplinei.

### **Obiective de referință/competențe specifice și conținuturi**

*La nivelul învățământului primar*, pe ansamblul ariei curriculare, obiectivele de referință sunt concordante cu obiectivele cadru, respectând tipologia clasică a capacităților de receptare și de exprimare, oral și în scris. În cadrul acestui demers, se constată necesitatea eliminării, introducerii sau reformulării unor obiective de referință, la anumiți ani de studiu, pentru a permite configurarea echilibrată a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor, pe orizontală și pe verticală. Se pot evita, astfel, formulări care fac să prevaleze elemente referitoare la abordarea limbii, în detrimentul componente interactive sau atitudinale, de bază în cadrul modelului didactic al disciplinei, axat pe formarea competențelor de comunicare. De asemenea, se pot evita formulări de obiective care nu privesc același nivel de abordare în raport cu obiectivul cadru sau care produc o inflație a anumitor segmente, în raport cu resursa de timp disponibilă.

Relația dintre obiectivele de referință și conținuturile de învățare pune în evidență existența unui dezechilibru (manifestat în diverse grade, în raport cu diferitele discipline din cadrul ariei curriculare) datorat faptului că programele nu asumă în profunzime și în mod eficient demersul de formare a competențelor de comunicare. Acest dezechilibru presupune, de exemplu, o gestiune inadecvată a conținuturilor funcționale în raport cu cele gramaticale. În anumite situații, obiectivele de referință, în loc să vizeze modelul comunicativ, răspund, ca număr și ca natură, modelului structural al limbii.

În acest sens, abordarea competențelor și în învățământului primar este benefică pentru coerența de ansamblu, ca și pentru mai buna adecvare a acțiunii didactice la modelul disciplinei care propune dezvoltarea competențelor de comunicare, pe întregul traseu preuniversitar.

*La nivelul învățământului gimnazial*, modelul proiectării pe competențe trebuie reexaminat astfel încât să fie eliminate disfuncțiile existente între ciclul primar și cel gimnazial și să fie realizată coerența necesară între obiective, competențe și conținuturi pe orizontală și pe verticală. Se constată situații în care competențele specifice nu necesită dezvoltări sau restrângeri în vederea realizării competențelor generale, fiind necesară mai curând revizuirea formulărilor acestora, astfel încât să se înscrie în perspectiva comunicativ-funcțională (vezi limba și literatura română, limbile moderne analizate). Analizele efectuate pun în evidență, în economia anumitor ani de studiu, situații punctuale unde este necesară reducerea numărului de competențe specifice sau introducerea altora, acolo unde ar fi necesar să se formuleze alte competențe-cadru. Se apreciază că toate competențele specifice sunt realizabile, în diverse grade, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor. În unele situații, anumite competențe pot fi abordate mai curând la clasele cu predare intensivă, în raport cu timpul acordat.

Există anumite limite privind demersul de formare integratoare a competențelor de comunicare, conducând la o exersare în sine a conținuturilor, la o abordare interdisciplinară implicită, iar transdisciplinară aproape inexistentă. Flexibilitatea modelului didactic este exploatată în oarecare măsură în cadrul organizării tematice a universului referențial, fără să se exploreze întregul potențial al modelului disciplinei. Aprofundarea acestor elemente este necesară la nivelul întregului ciclu gimnazial.

Formularea competențelor specifice este considerată pertinentă, contribuind la realizarea eficientă a competențelor generale referitoare la componentele comunicării orale și scrise, însă există mai puțină susținere în ceea ce privește componenta socioculturală, prezentă, anterior, în învățământul primar (vezi limba modernă).

Formarea competențelor de comunicare presupune un demers strâns legat de contextele vieții cotidiene și de experiențe nemijlocite. Acest aspect nu este îndeajuns explorat. Relevanța conținuturilor în raport cu existența cotidiană și cu experiența de viață a tuturor elevilor are un indice mediu de manifestare, fiind mai bine reprezentat în cadrul limbilor moderne, însă, per ansamblu, mult sub potențialul conferit (și reclamat!) prin modelul disciplinei.

Conținuturile sunt selectate și dozate, în genere, în acord cu capacitatea de învățare specifică vârstei. Este necesară însă corelarea acestui aspect cu constatarea privind indicele de relevanță în raport cu existența cotidiană și experiența de viață a elevilor, precum și cu modul de prezentare a conținuturilor de învățare, care relevă anumite distorsiuni provocate de prezentarea analitic-descriptivă a elementelor de construcție a comunicării.

În cadrul programelor școlare nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu.

*La nivelul învățământului liceal* se constată că, în genere, relația dintre competențele generale, competențele specifice și conținuturi este reprezentativă în raport cu modelul disciplinei. Este necesară examinarea unor competențe specifice pentru a asigura realizarea competențelor generale și coerența pe ansamblul liceului la disciplina Limba și literatura română.

Analiza relațiilor dintre competențele specifice și celelalte elemente ale programelor școlare, pe orizontală și pe verticală, pune în evidență anumite probleme punctuale întâlnite uneori în programele de limbi materne. În acest sens, este necesară prezentarea echilibrată a tuturor competențelor specifice, prin completare, reformulare sau eliminare, precum și raportarea acestora la un profil mediu de formare a elevului (vezi Limba și literatura maghiară).

În ansamblu, este necesară examinarea utilității competențelor din perspectivă formativă, astfel încât să răspundă nevoilor profesionale, ale comunității și personale. La nivelul liceului, se constată o încărcare a programelor, în sensul asigurării accesului la o calificare universitară în domeniu, și nu prin raportarea la nevoile medii de formare.

Analizele pun în evidență nevoia de construire a unei relații mult mai clare între elementele programelor și evaluarea de la sfârșit de ciclu de învățământ.

Conținuturile susțin corespunzător competențele specifice cărora le sunt asociate. Se impune, pe alocuri, o orientare a conținuturilor în raport cu profilul social și cognitiv al omului prezent, precum și la deschiderile transdisciplinare din societatea cunoașterii. Adecvarea conținuturilor la specificul domeniului științific are o valoare medie. Aceasta se explică, de exemplu, la limbile moderne prin modul tradițional de ordonare a elementelor de construcție a comunicării, care nu prezintă suficiente deschideri către operațiile discursive, legitime în raport cu perspectiva funcțională specifică modelului disciplinei.

Legătura dintre competențele specifice și conținuturi cu contextele vieții cotidiene și cu experiențele nemijlocite ale elevilor nu este îndeajuns explorată. Resursele din educația nonformală și informală nu sunt exploatate la niciun nivel. Relevanța conținuturilor în raport cu existența cotidiană și cu experiența de viață a tuturor elevilor are un indice mediu de reprezentare și pune în evidență o abordare interdisciplinară mai bine reprezentată, iar transdisciplinară aproape inexistentă. Aprofundarea acestor elemente este necesară la nivelul liceului. În cadrul programelor școlare nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu.

Modalitatea de dozare a conținuturilor în raport cu timpul alocat și cu capacitatea de învățare specifică vârstei necesită reevaluări în ansamblul ariei curriculare. De exemplu, pentru abordarea anumitor componente ale conținuturilor, la limbi moderne, sunt solicitate resurse extracurriculare. Raportarea la profilul de formare și la competențele-cheie sunt absolut necesare, justificând astfel pertința întregului demers de proiectare curriculară.

## **Propuneri**

- Reproiectarea competențelor specifice în vederea realizării unui echilibru cantitativ și calitativ la nivelul anilor de studiu, precum și pentru stabilirea unei succesiuni optime pe întreg parcursul disciplinei, în toți anii de studiu din structura învățământului preuniversitar.
- Punerea în relație mult mai clară a competențelor cu obiectivele examenului de bacalaureat și cu rezultatele evaluărilor, care semnaleză minusurile de formare (deprinderi de analiză; deprinderi de lectură; capacitatea de exprimare orală și în scris în mod corect).

- Selectarea unor conținuturi accesibile și compatibile cu experiența de viață a elevilor.
- Reorganizarea conținuturilor de învățare pentru a se evita abordarea disproporționată a acestora (vezi elementele de construcție a comunicării), astfel încât programele să asume în profunzime și în mod eficient demersul de formare a competențelor de comunicare.
- Raportarea competențelor la profilul de formare, deoarece acest aspect necesită ameliorări, și creșterea ponderii competențelor formative, introducerea unor competențe transversale (cu conținuturi și metodologie adecvate) pentru racordarea școlii la dinamica societății postmoderne.
- Conceperea curriculumului în echipe interdisciplinare, pentru a se evita suprapunerile sau aglomerările și pentru a favoriza abordarea inter, pluri și transdisciplinară.
- Eliminarea unităților de conținut care au valoare practică redusă sau care se adresează doar celor care doresc o specializare universitară în domeniu. Utilizarea conținuturilor limbii în contexte de viață cotidiană și cunoașterea limbii în uz, precum și în raport cu utilitatea funcțională și socială a acestora.

### Sugestii metodologice

*La nivelul învățământului primar*, precizările de tip metodologic sunt percepute ca insuficiente. Activitățile de învățare au într-o măsură medie o valoare funcțională, aspectele referitoare la utilizarea unor strategii de învățare și de evaluare sunt inegal abordate, iar trimiterile la resursele TIC nu există. Utilizarea resurselor TIC este utilă pentru toate disciplinele, maternelle și moderne, în vederea dezvoltării apropiate a competențelor de comunicare orală. Promovarea participării active a elevilor în procesul de învățare este sub potențialul oferit prin modelul disciplinei. Acest aspect oferă informații despre calitatea abordării modelului disciplinei în ansamblul curriculumului școlar, deoarece participarea activă a elevilor condiționează atingerea obiectivelor de învățare prin care este dezvoltată, în fapt, competența de comunicare. Sugestiile de implicare în activități interactive, reflexive, autoevaluative etc. sunt insuficiente.

Prezența în programele analizate a unor sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de învățare, de predare și de evaluare este minimă. Nu există referiri la utilizarea resurselor TIC.

*La nivelul învățământului gimnazial*, pentru aproape toate disciplinele din aria curriculară, secțiunea de sugestii metodologice este puțin consistentă și necesită o reconfigurare pentru a răspunde așteptărilor beneficiarilor (elevi și profesori). Sugestiile metodologice au valoare funcțională mică, iar trimiterile la evaluare sau la integrarea TIC sunt minime. De asemenea, referirile la participarea activă a elevilor sunt insuficiente, plasându-se într-un registru declarativ. Promovarea participării active a elevilor în procesul de învățare este sub potențialul oferit prin modelul disciplinei. Elementele de transdisciplinaritate ar trebui puse în valoare la nivel metodologic.

Sugestiile concrete de integrare a resurselor didactice (inclusiv TIC) în procesul de învățare și de predare sunt foarte puține.

*La nivelul învățământului liceal*, sugestiile metodologice sunt mai bine apreciate în ceea ce privește valoarea funcțională a acestora. Aspectele concrete privind utilizarea strategiilor,

a resurselor TIC sau a evaluării sunt inegal tratate. Modalitatea de promovare a participării active a elevilor în procesul de învățare, precum și de sprijinire a profesorului pentru a se organiza mai bine, înregistrează o valoare medie, plasându-se sub potențialul oferit prin modelul disciplinei.

Propunerile de integrare a resurselor didactice în procesul de învățare și de predare sunt puține. Resursele TIC ar trebui să facă obiectul unei abordări pertinente în textul noilor programe. Nu este explorat domeniul resurselor de educație nonformală și informală. Elementele de transdisciplinaritate ar trebui puse în valoare în mod corespunzător, la nivel metodologic.

### **Propuneri**

- Clarificarea rolului fundamental al metodelor alternative în organizarea învățării, precum și a (auto)evaluării.
- Includerea în programe a descriptorilor de performanță pentru competențele specifice prevăzute și raportarea mai clară la evaluarea de sfârșit de ciclu.
- Remodelarea *Ghidului metodologic* în acord cu tendințele actuale în didactica limbilor moderne și în conformitate cu standardele europene
- Specificarea în cadrul sugestiilor metodologice a modalităților de utilizare a resurselor didactice și a resurselor digitale ca suport pentru învățare.
- Organizarea unui demers de evaluare care să permită valorificarea rezultatelor învățării dobândite în contexte nonformale și informale.

### **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

- Elaborarea unui model didactic coerent al disciplinei, care să susțină dezvoltarea competențelor-cheie și pe baza căruia să se realizeze reprojecția unitară a întregului traseu al disciplinelor.
- Raportarea competențelor la profilul de formare și creșterea ponderii competențelor formative, precum și introducerea unor competențe transversale, care să reflecte mai complex domeniile de competențe-cheie, pentru racordarea școlii la dinamica societății postmoderne.
- Utilizarea modelului competențelor și la nivelul învățământului primar, în vederea asigurării coerenței pe parcursul învățământului preuniversitar.
- Extinderea ansamblului valorilor și atitudinilor către alte competențe-cheie (de exemplu, competența digitală, inițiativă și antreprenoriat etc.), în vederea creării bazelor pentru integrarea competențelor-cheie și pentru constituirea unui demers transdisciplinar.
- Dezvoltarea coerentă și echilibrată a conținuturilor în raport cu: profilul de formare, finalitățile ariei curriculare, obiectivele cadru/competențele generale, evaluările externe de la sfârșit de ciclu.
- Introducerea unor clarificări metodologice prin care să se evite interferența cu modele de predare tradiționale a conținuturilor (vezi elementele de construcție a comunicării).
- Clarificarea importanței organizării unui proces de predare, învățare și evaluare din perspectiva elevului și a importanței strategiilor interactive, care au o funcție dublă în domeniul competențelor de comunicare: strategii de învățare și strategii de comunicare.



- Includerea în programă a referirilor la evaluare, prin corelarea permanentă a obiectivelor/competențelor, conținuturilor și sugestiilor metodologice.

## **Manuale școlare analizate**

### **Relația programă-manual**

Modelul didactic al disciplinelor din aria curriculară limbă și comunicare presupune dezvoltarea competențelor de comunicare în limba maternă și în limba modernă. O corectă raportare a manualului la programa școlară presupune construirea unui proiect curricular echilibrat în raport cu obiectivele cadru formulate, referitoare la comunicarea orală și scrisă și la dimensiunea socioculturală și interculturală.

*La nivelul învățământului primar*, analiza manualelor pune în evidență, în general, existența unei concepții curriculare prin care se intenționează contextualizarea modelului comunicativ-funcțional recomandat prin programele școlare. Manualele nu comunică explicit obiectivele de referință din programa școlară. Relația dintre manual și programă nu este explicită, manualele neoferind explicații clare cu privire la concepția curriculară (lipsește introducerea, îndrumările, instrucțiunile adresate elevilor).

La limbile moderne, se observă un echilibru privind abordarea componentelor orale și a celor scrise ale competenței de comunicare. Paginile de gardă permit uneori reconstituirea obiectivelor vizate de demersul didactic (vezi limba franceză, limba engleză).

La limbile materne, manualele analizate se raportează la paradigma comunicativă, dar nu realizează în mod corespunzător cuplarea celor trei domenii de conținut în unități de învățare, într-o viziune integrată. În general, corelarea dintre programă și manual este evidentă în ceea ce privește elementele de construcție a comunicării și mai dificil de urmărit în raport cu celelalte conținuturi. Se constată că modelul funcțional propus de programă nu este respectat, limba urmând demersul tradițional și nefiind legată de uzul curent, iar comunicarea, în special cea orală, fiind deficitară și, de multe ori, impropriu abordată (vezi manualele de Limba și literatura română).

*La nivelul învățământului gimnazial*, manualele analizate se raportează la modelul didactic al disciplinei în moduri foarte diferite atât în cadrul aceleiași discipline, cât și de la o disciplină la alta din aria curriculară. Intenția de dezvoltare a unui proiect curricular coerent este pusă în evidență în toate manualele analizate, însă aceasta, din diferite considerente, nu ajunge să transpună, în mod corespunzător, modelul comunicativ-funcțional al disciplinei după care sunt construite programele școlare.

Manualele nu comunică explicit competențele specifice, nici valorile și atitudinile vizate. În genere, relația dintre manual și programă nu este explicită, manualele neoferind explicații clare cu privire la concepția curriculară (lipsește introducerea, îndrumările, instrucțiunile, bibliografiile adresate elevilor). În anumite manuale există o pagină de gardă la fiecare capitol, care introduce funcția comunicativă dominantă și cuvintele-cheie sau explicații ale simbolurilor utilizate oferite elevilor.

La nivelul ariei curriculare, se observă că gestiunea componentei de comunicare orală este impropriu și deficitară de cele mai multe ori. În ansamblu, manualele de limbi moderne pun în evidență existența unui bun echilibru între componentele orale și scrise ale competenței de comunicare. În manualele de Limba și literatura română, paradigma comunicativă nu

e respectată, în general, fie datorită tratării improprie a competenței comunicării orale, fie datorită utilizării unor modalități tradiționale în abordarea limbajului. În lipsa unei viziuni clare și consecvente asupra modelului disciplinei, se constată o asociere aleatorie a conținuturilor sau un dezechilibru în abordarea acestora (de la minim la excesiv), precum și disfuncții datorate metodologiei. În acest caz, manualele fie nu prevăd exerciții practice de comunicare orală, fie utilizează preponderent textul literar pentru analiza de discurs oral.

Manualele de limbi materne analizate pun în evidență, în diverse grade de manifestare, aceleași aspecte privind configurarea relației cu programa școlară. Manualele de limba și literatura maghiară analizate pun în evidență tratarea tuturor competențelor prevăzute de programa școlară și o organizare sistematică și echilibrată a conținuturilor. Activitățile de învățare și sarcinile de lucru din manuale sunt alcătuite conform programei. Se apreciază că fiecare capitol conține un număr potrivit de exerciții, teme, sarcini de lucru, în concordanță cu obiectivele învățării. Manualele ajută învățarea elevilor cu exemple luate din viața lor sau din habitatul din care provin.

*La nivelul învățământului liceal, se constată că relația dintre manual și programă nu este explicită, manualele neoferind explicații clare cu privire la concepția curriculară. Elementele explicative sunt inegal prezente. De exemplu, manualele de limba și literatura română conțin introduceri, îndrumări, instrucțiuni adresate elevilor, mai puțin bibliografia, la nivelul ciclului superior al liceului, însă acestea lipsesc din ciclul inferior. Din ansamblul analizelor rezultă că instrucțiunile adresate elevilor sunt mai puțin reprezentate (apar, de exemplu, în manualul de limba maghiară analizat, la limba și literatura română, ciclul superior al liceului, etc.).*

Manualele nu comunică explicit competențele specifice, nici valorile și atitudinile vizate.

Raportarea la un proiect curricular dezvoltat în cadrul manualului este inegală. Acesta este prezent în manualele de limbi moderne analizate (mai puțin la limba germană), la Limba și literatura română, la Limba și literatura maghiară. Gradul de accesibilitate a proiectului curricular derivă dintr-un demers implicit, nu explicit și ușor accesibil așa cum ar fi de dorit, fiind în bună măsură concordant cu programa în vigoare. La limba franceză (L3), clasa a XII-a, există un proiect curricular subiacent care se inspiră din modulele graduale de pregătire pentru certificarea de tip DELF (public adolescent).

Conținuturile de învățare sunt vizate în totalitate și sunt organizate sistematic, în unități de învățare coerente. Tipurile de activități de învățare acoperă în bună parte recomandările din programele școlare. În manualele analizate se semnalează o gestiune adecvată, cu diferite accente, și un echilibrul judicios între activitățile vizând competențele de tip receptiv și activitățile care permit dezvoltarea competențelor de tip productiv, a modulului de gradare, a nivelului de dificultate, a diferitelor tipuri de lecții, toate acestea favorizând învățarea. Se observă că, în anumite situații, suportul exercițiilor și al sarcinilor de lucru nu este foarte consistent din punct de vedere cantitativ și calitativ, temele propuse nefiind foarte stimulante pentru elevi. Multe dintre activitățile de învățare sunt apreciate ca monotone și repetitive, neexistând o mare diversitate de sarcini de lucru.

### **Propuneri**

- Construirea unor manuale care să aibă un demers metodologic funcțional-comunicativ *consecvent* și renunțarea la sarcini de lucru cu evidentă țintă gramaticală, impropriu abordate în raport cu modelul disciplinei.

- Adăugarea unor elemente de identitate care să personalizeze și să accesibilizeze manualul: prefață, bibliografie, instrucțiuni de utilizare etc.
- Existența în manual a unei explicații privind concepția și modul de utilizare, expuse într-o parte introductivă.
- Utilizarea unui suport auditiv corespunzător (caseta sau CD) care ar susține mai bine relația manual-programă școlară și ar spori considerabil calitatea manualelor, acesta fiind util pentru toate disciplinele.
- Includerea în manual a competențelor generale din curriculumul școlar și introducerea unor referiri/trimiteri către competențele specifice prevăzute în programă.
- Modelarea lecțiilor în mai multe tipuri și existența unei coerențe în alcătuirea unităților de învățare și în structurarea lecțiilor.
- Construirea manualului în raport cu profilul de formare, avându-se în vedere competențele de bază ale absolventului, care s-ar putea să nu opteze pentru o carieră universitară în domeniu. La limbi moderne, trebuie redefinite elementele referitoare la conținuturi prea dense, care depășesc chiar și preconizările curriculare pentru clasele cu predare intensivă.
- Existența unor ghiduri ale profesorului care să însoțească manualul pentru o mai bună înțelegere a viziunii autorilor.

### **Aspecte specifice conținutului disciplinei**

*La nivelul învățământului primar*, se constată existența unui indice mediu de manifestare a varietății, explicite și implicite, a modalităților de concretizare a conținuturilor, conform specificului disciplinei. Prezența textelor cu valoare funcțională și texte nonliterare este semnificativă la unele discipline (vezi limba franceză). La celelalte discipline, aceste conținuturi sunt prezente uneori în măsură medie, alteori mult prea puțin (fără aspect autentic) și nu sunt valorificate pentru a pregăti elevul pentru viață. În acest context, se observă și o calitate slabă a imaginii, care nu susține un demers de învățare privind conținuturile funcționale și socioculturale, în acord cu modelul disciplinei. În anumite situații, de exemplu, unele manuale de limbi moderne sau de limbă și literatură maghiară asumă mai consistent funcția formativă a imaginii, având o diversitate și o calitate mai adecvate scopului manualului.

Densitatea informațiilor, modalitatea de esențializare și reprezentativitatea acestora sunt realizate într-o măsură medie, în unele situații, aceste valori fiind bine situate, în altele, fiind minime. Se observă că valoarea acestora în cadrul manualului depinde de multe ori de natura relației manual-programă în ceea ce privește proiectul curricular. De exemplu, lipsa de corelare manual-programă semnalată în cadrul analizelor manualelor de limba și literatura română se manifestă în unele manuale până la abordarea dezechilibrată a componentelor competenței de comunicare, prin favorizarea unor conținuturi, în special referitoare la componenta lexicală sau ortografică. Cantitatea de informații se raportează parțial la programă, tipurile de sarcini de lucru din manual sunt prea redundante și foarte puțin interactive. Lipsesc la comunicarea orală și scrisă conținuturi prevăzute în programă. Trimiterile la viața și experiențele copiilor, la experiențe formative, se realizează prin utilizarea de texte literare (prelucrate, în genere) cu tentă moralizatoare. La alte discipline însă, utilizarea informației este mai judicios realizată (vezi, de exemplu, limba engleză), iar corelarea acesteia cu vârsta și interesele elevilor, mai pertinentă.

Referitor la structurarea conținuturilor și organizarea învățării se constată prezența unor metode de lucru mai curând tradiționale, fiind utilizată mult, de exemplu, învățarea deductivă. Ținând cont de posibilitățile de explorare specifice învățământului primar, se apreciază cu o măsură mică prezența metodelor de cunoaștere și a activităților de tip investigativ (identificabile uneori când se operează cu informația). În anumite situații, se observă aplicarea neadecvată a metodelor moderne (vezi portofoliul, proiectul, activitățile de lucru în grup).

În genere, conținuturile oferă deschideri interdisciplinare, dar care sunt utilizate în mod explicit sub potențialul oferit de modelul disciplinei. Sarcinile de lucru fac prea puțin trimiteri către alte discipline. Conținuturile nu valorifică aspecte ale educației nonformale, deși uneori apar sugestii de acest tip în programa școlară. Conținuturile nu relevă elemente cu caracter discriminatoriu.

*La nivelul învățământului gimnazial*, se constată o varietate explicită și implicită a modalităților de concretizare a conținuturilor, conform specificului disciplinei. Această varietate pune în evidență existența unor legături optime privind transpunerea ariilor tematice și a funcțiilor comunicative, în anumite manuale (vezi limba maghiară, limba engleză, limba franceză). În cazul altor discipline sau la diferiți ani de studiu, această varietate se află sub potențialul modelului disciplinei, funcțiile comunicative fiind segmentul cel mai vulnerabil (vezi relațiile dintre componenta orală, componenta scrisă, componenta socioculturală și cea pragmatică a competenței de comunicare). Elementele de construcție a comunicării constituie segmentul care relevă, în diferite grade de la o disciplină la alta, cele mai multe probleme de tip metodologic în transpunerea acestora în manualul școlar. Utilitatea imaginilor în ansamblul manualului este inconsecvent exploatată, prin sarcini de lucru eficiente, iar și calitatea imaginilor influențează în mod direct rezultatul învățării.

Gestiunea echilibrată a componentelor conținuturilor de învățare nu e manifestă în mod constant în manualele analizate. Dezechilibrele de abordare conduc la prezența unei cantități de informații peste limite normale, în raport cu timpul alocat, specificul disciplinei sau cu vârsta elevilor (vezi, de exemplu, *Limba și literatura română*).

Aspectele referitoare la reprezentativitatea informațiilor, la structurarea și organizarea conținuturilor în cadrul manualului pun în evidență o diversitate de situații, manifestată fie prin adecvare, fie prin inegalitatea de gestiune a acestora. În anumite situații, cum se constată la limba și literatura română și la alte câteva limbi materne, principalele limite sunt acelea că manualele expun, pentru predare, prea multe noțiuni noi teoretice într-o lecție fără a fi bine explicate, neurmărindu-se lucrul cu textul. Modalitatea de clarificare și de construire a accesului la conceptelor fundamentale referitoare la comunicare este inadecvată sau ineficientă. De asemenea, nici informațiile selectate pentru abordarea conținuturilor la limbă nu evidențiază o cunoaștere a conceptelor fundamentale și sunt nefuncționale, aplicațiile fiind mai mult pe textele literare care sunt și acestea învechite. O cauză posibilă a acestui dezechilibru de abordare derivă și din lipsa unor sugestii metodologice consistente și clare din programele școlare, precum, în parte, și din viziunea autorilor asupra abordării conținuturilor (prezentate mai curând tradițional, decât în perspectiva unei paradigme funcționale de învățare, așa cum o cere și modelul disciplinei, de altfel).

Modalitățile de evidențiere a metodelor de cunoaștere sunt prezente în măsură medie și pot fi identificate prin sarcinile de lucru care includ (implicit și explicit) metode și tehnici de cunoaștere și tehnici de prelucrare și operare cu informația. Analizele pun în evidență faptul că metodele aplicate în manuale sunt preponderent tradiționale. Activitățile de tip investigativ

nu sunt suficient de bine reprezentate în ansamblul manualului, chiar dacă există un număr de activități de învățare, de tip proiect, care pun elevii în situația de a utiliza procese cognitive de tip investigativ (comparare, analiză, aplicare, evaluare) sau poate fi prevăzută o rubrică de muncă independentă la care elevul ar trebui să facă o asemenea activitate.

Conținuturile au deschideri interdisciplinare și valorifică aspecte ale educației nonformale, facilitate prin natura domeniului care constituie aria Limbă și comunicare. Gestiunea acestora este foarte diferită în ansamblul manualelor analizate. Abordarea explicită a resurselor de educație nonformală este sub potențialul modelului disciplinei. Manualele nu valorifică resursele TIC, ceea ce ar putea sprijini abordarea competențelor de comunicare orală în mod apropiat și divers. Nu sunt exploatate corespunzător nici elementele provenite din mass-media, care ar putea sprijini abordarea conținuturilor funcționale și ar oferi sprijin adecvat pentru integrarea competențelor-cheie.

Nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

*La nivelul învățământului liceal*, se constată o varietate adecvată a modalităților de concretizare explicită a conținuturilor, conform specificului disciplinei. Conținuturile sunt corespunzătoare și suficiente, organizează și favorizează învățarea, în acord cu strategiile didactice care le însoțesc. Textele narative, explicative și funcționale sunt bine reprezentate în manualele de limbi moderne analizate. Frecvența acestora diferă în funcție de nivelul de achiziție a limbii. Textul funcțional este bine valorizat, ceea ce presupune o bună și coerentă legătură cu modelul comunicativ-funcțional. Se constată o prezență semnificativă a imaginilor în anumite manuale de limbă franceză și engleză. Totuși, în ansamblu, utilizarea imaginilor reprezintă un punct vulnerabil în cadrul manualelor analizate, deoarece calitatea tiparului alterează impactul acestora asupra învățării.

Cantitatea de informație a manualului este rațională și poate fi asimilată de elevi, în raport cu timpul alocat, în măsură diferită de la o disciplină la alta sau de la un an de studiu la altul. Astfel, cantitatea de informații este apreciată ca pertinentă la clasa a IX-a, limba și literatura română, și prea densă, la clasa a X-a. La limbi străine, cantitatea de informații furnizate de manual are o apreciere medie în raport cu numărul de ore alocate, în unele manuale, existând unități care au informații prea dense, având ca beneficiar mai curând elevul care învață în regim bilingv. La Limba maghiară, nu toate categoriile de elevi au în planul-cadru patru ore pentru predarea-învățarea materiei. De exemplu, la unele filiere vocaționale în clasa IX-a, Limba și literatura maghiară se predă în trei ore. Pentru aceste categorii de elevi, cantitatea de informații din acest manual este prea mare. Raporturile dintre cantitatea de informații, complexitatea acesteia, numărul și tipul de sarcini de lucru sunt relevante și în acord cu specificul disciplinei în grad diferit. De asemenea, raportul dintre cantitatea de informații și vârsta elevilor are aprecieri medii, fiind constatate diferențe de la o disciplină la alta sau de la un an de studiu la altul.

Cantitatea de informații și numărul de sarcini de lucru din fiecare lecție sunt în acord cu nivelul de vârstă și de cunoaștere al elevilor. În câteva situații se constată o abordare inegală a lecțiilor, care au uneori o densitate potrivită și alteori sunt prea încărcate cu informații noi. În alte situații, intenția de recapitulare și de consolidare a cunoștințelor pe care o asumă anumite manuale face ca ansamblul să fie prea încărcat și prea monotonic. În genere, informațiile incluse sunt esențiale atât pentru profilul academic al disciplinei, cât și pentru natura competențelor ce se cer formate la elevi, prin programa școlară. Reprezentativitatea conținuturilor furnizate de manual, pornind de la programa școlară, este, în linii mari, bine apreciată.

În manualele analizate, în unele dintre ele, există un număr de activități de învățare de tip investigativ (colectare și prelucrare de date), în altele, apar rareori activități de investigație, iar piste pentru munca independentă sunt puțin exploatare. Printre metodele de cunoaștere, sunt sarcini de lucru evidențiate explicit (lectura prospectivă, studiul de caz, dezbateră) și altele implicite (intuiția, deducția, inducția, observația, investigația etc.).

Unele conținuturi și sarcini de lucru oferă deschideri interdisciplinare cu diverse domenii (istorie, artă, arheologie, muzică, cinematografie, ecologie, geografie regională și culturală, tradiții, educație europeană și interculturală), în ansamblu, având o reprezentare medie în raport cu potențialul disciplinelor din această arie curriculară. Există în manual conținuturi și sarcini de lucru care valorifică aspecte ale educației nonformale (mass-media, surse sonore și iconice autentice, forum de discuții, internet), însă manualele analizate relevă un nivel de racordare a domeniului de învățare la viața reală sub potențialul modelului disciplinei. Lipsesc activități concrete de învățare care să vizeze abordarea TIC.

Nu s-au identificat conținuturi cu caracter discriminatoriu.

### **Propuneri**

- Construirea comunicării orale plecându-se de la situații reale, nu de la texte literare.
- Abordarea conținuturilor de tip gramatical în acord cu metodologia specifică modelului disciplinei.
- Utilizarea metodelor active de învățare pentru susținerea interacțiunii comunicaționale în mod adecvat în raport cu modelul disciplinei.
- Racordarea adecvată a domeniului de învățare la viața reală, astfel încât manualele să exploreze eficient potențialul modelului disciplinei.
- Introducerea unor lecții care să valorifice abordarea inter, pluri și transdisciplinară.
- Conceperea unor activități de învățare care să utilizeze TIC.
- Utilizarea imaginilor color (utilizarea a patru culori) și regândirea aspectului grafic, dată fiind incidența acestor elemente asupra învățării.
- Creșterea substanțială a numărului de contexte și activități de învățare care să implice interacțiunile comunicative elev – elev și să dezvolte în mai mare măsură competențele de utilizare a elementelor de limbă și culturale specifice, în diferite activități de comunicare.
- Valorificarea elementelor de educație nonformală în cadrul manualelor, deoarece modelul disciplinei permite, și chiar impune, abordări de acest tip.
- Selectarea materialelor pentru lectură astfel încât să se aibă în vedere conexiunea cu viața reală, reflectând o tematică de interes pentru elevi, lecturi moderne, contemporane, agreeate de elevi. Stimularea motivației pentru învățare prin intermediul manualului: îmbunătățirea aspectului grafic al acestuia, utilizarea ilustrației color.

### ***Manualul ca instrument de lucru pentru elevi***

*La nivelul învățământului primar*, în ansamblul manualelor analizate, se constată că învățarea este stimulată prin metode active în măsură foarte mică. La Limba franceză sunt înregistrate prezențe mai bune, considerate a fi în acord cu modelul comunicativ-funcțional. Sunt sugerate proiecte care să antreneze elevii, dar nu există cerințe explicite în această direcție. În celelalte manuale analizate, se observă că există un număr mic de activități care

propun implicarea elevilor în învățare prin interacțiunea comunicativă, cu ceilalți elevi și cu profesorul. De asemenea, se observă că sunt formulate sarcini de lucru în perechi sau în grup, dar acestea nu sunt stimulative, deoarece în multe situații sunt construite după model tradițional. La Limba și literatura română, componenta de comunicare orală nu este abordată, în ansamblul manualului, prin urmare această carență este și mai evidentă.

Manualele analizate nu realizează o diferențiere a sarcinilor de lucru.

Activitățile de învățare sunt considerate relevante pentru realizarea obiectivelor cadru, în acord cu demersul metodologic propus în manual. Acest aspect nu este dezvoltat corespunzător în manualele care nu pun în funcțiune o structură conceptuală coerentă în raport cu modelul disciplinei (vezi, de exemplu, modalitatea de abordare a comunicării orale, a funcțiilor discursive etc.). Activitățile de învățare care facilitează comunicarea sunt reprezentative sau nu, ca prezentă, în funcție de echilibrul metodologic realizat în manual. De exemplu, acestea sunt prezente în mod corespunzător la Limba franceză, Limba engleză, Limba maghiară. La Limba și literatura română, activitățile de învățare nu facilitează comunicarea și interacțiunea, iar trimiterea la interacțiunea elev-elev sunt false, ele doar anunțând că ar fi o activitate interactivă. În alte situații, se constată prezența acestor tipuri de activități, dar sunt restrânse ca diversitate. Facilitarea lecturii este mai consistentă în anumite manuale, în altele însă efectul este diminuat de lipsa de atractivitate a textelor utilizate sau de lipsa unui algoritm de utilizare a lor, în raport cu ansamblul lecțiilor.

În unele dintre manualele analizate există activități de evaluare prezentate explicit, precum și teste, însă există și multe alte situații în care aceste aspecte sunt fie implicite, fie lipsesc, tratează doar anumite aspecte sau sunt formulate în mod necorespunzător. Modalitățile de evaluare complementară apar sub forma proiectului, portofoliu etc., dar sunt nesemnificative ca pondere în raport cu întregul sau nu au precizate și modalitățile de abordare adecvată. Deschiderea către promovarea valorilor se face mai mult implicit, urmărindu-se cultivarea interesului pentru muzica, pentru folclor, pentru arta plastică, istorie, ecologie, cetățenie responsabilă, reprezentări socioculturale etc. Conexiunile cu viața reală au ponderi diverse, în unele situații, cu mult sub așteptările date de modelul disciplinei. De exemplu, în manualele de Limba și literatura română nu există aproape deloc legături cu viața reală a elevilor, ignorându-se aspectele contemporane ale existenței.

*La nivelul învățământului gimnazial*, ca și la ceilalți ani de studiu, învățarea activă constituie un aspect determinant în structurarea manualelor din cadrul ariei curriculare *Limba și comunicare*, care derivă din necesitatea de organizare internă în acord cu modelul comunicativ-funcțional, aflat la baza programei (vezi aspectele metodologice specifice dezvoltării competenței de comunicare). Pentru interpretarea informațiilor obținute, este necesară corelarea acestor informații cu cele obținute în urma analizei relației programă-manual, deoarece carențele existente la nivelul respectiv se vor repercuta și asupra valorii de instrument de lucru a manualului. În programele școlare există recomandări referitoare la utilizarea metodelor active pentru stimularea învățării, însă, în genere, secțiunea sugestiilor metodologice necesită completări și clarificări.

Analiza desfășurată la nivelul organizării și conducerii învățării propuse de fiecare manual relevă un indice mediu privind stimularea învățării active. Această valoare este mai bine reprezentată în cadrul unor limbi moderne și a unor limbi materne (Limba maghiară, Limba germană) și este plasată sub valorile medii la Limba și literatura română, de exemplu.

Metodele de învățare activă, inclusiv rezolvări de sarcini pe baza acumulării de cunoștințe, sunt prezente în proporții foarte diferite, în contextul fiecărui manual. Nu se identifică o trimitere explicită către utilizarea proiectelor care să antreneze elevii în activități mai complexe. În unele manuale, nu este prezentă metoda problematizării, portofoliul, dezbateră, învățarea pe grupe etc., care să valideze didactic lecțiile de literatură, dar mai ales pe cele de comunicare. Nu se propun proiecte care să implice participarea elevilor. De asemenea, nu sunt prezente sarcini diferențiate în manualele analizate.

La nivelul relevanței sarcinilor de învățare pentru realizarea competențelor, se apreciază claritatea acestora și buna definire ca instrumente de lucru. În genere, exercițiile de repetare sunt apreciate ca numeroase. În anumite manuale acestea nu propun contexte noi și variate în care elevul să-și aplice cunoștințele. Se apreciază că sarcinile de lucru conduc la atingerea finalităților disciplinei în raport cu ceea ce manualul își asumă din programă, referitor la competența de comunicare. Activitățile de învățare facilitează, în diverse grade, lectura și interacțiunea comunicațională (în acord cu modelul disciplinei). În multe manuale, interacțiunea comunicațională nu este atinsă prin sarcini de lucru pentru activități în echipă sau în pereche, sau este nesemnificativ dezvoltată în raport cu ansamblul manualului și cu modelul disciplinei. De asemenea, nu sunt semnalate activități care să vizeze reflexivitatea și învățarea autonomă (prezente uneori în caietele de lucru care însoțesc anumite manuale de limbi moderne).

Stimularea motivației pentru învățare este foarte inegal prezentă, fiind mai bine reprezentată în anumite manuale de limbi moderne și materne, prin antrenarea elevilor în discuții pe teme sociale, istorie, tendințe culturale, în funcție de vârsta și preocupările acestora. Aprecierea este sub medie în manualele de Limba și literatura română, de exemplu, deoarece se constată că acestea au o tematică îndepărtată de universul de referință al elevilor și de nevoile lor reale. Accesibilitatea imaginilor și a suporturilor grafice, precum și a resurselor suplimentare, are valori diferite de la un manual la altul și este mai bine promovată în anumite manuale de limbi moderne și de limbi materne, și mai puțin susținută în alte situații. Se constată că intenția autorilor de a organiza activitatea de învățare prin recursul la resursele vizuale nu este susținută prin exigența grafică (în anumite situații, absolut neclare), tehnică și compozițională a acestora. De exemplu, accesibilitatea imaginilor și a elementelor grafice scade datorită faptului că nu sunt color, au un format mic, sunt întunecate, nu reprezintă decât în foarte mică măsură reproducere după opere de artă, fiind fotografii sau schițe în creion etc. . .

Componenta de evaluare reprezintă domeniul cel mai inegal și mai deficitar din manualele analizate. Se constată că activitățile de evaluare sunt prezente în mod explicit în puține manuale (de exemplu, la Limba franceză). Deseori, prezența explicită a activităților de evaluare este identificabilă explicit doar cu referire la cunoștințele de gramatică sau poate fi luată în considerare, în mod implicit, prin rubrici precum „Folosiți-vă cunoștințele!”, „Verificați-vă cunoștințele!”. Prezența și utilitatea testelor este, de asemenea, foarte diversă. De cele mai multe ori însă se observă că în manual fie nu există teste, fie există, dar verifică doar unele competențe sau nu acoperă conținuturile unității integral. Modalitățile complementare de evaluare nu sunt prezentate în mod explicit, ceea ce reprezintă o carență importantă a manualelor. Sprijinul acordat învățării prin sarcinile de evaluare este apreciat la o valoare medie.

Modalitatea de reflectare a universului referențial al elevului este apreciată pozitiv, în raport cu deschiderea oferită către promovarea valorilor, a atitudinilor și a culturii, dar printr-o abordare implicită. În schimb, din perspectiva legăturilor cu viața reală a elevului, se constată



o mai bună exploatare a acestora în cadrul manualelor de limbi moderne și la unele limbi materne. În alte situații, aprecierea este negativă, deoarece nu există o explorare adecvată, mai ales prin lecțiile de comunicare, și bine ancorată în realitatea prezentului și în cotidian (vezi, de exemplu, *Limba și literatura română*).

*La nivelul învățământului liceal*, activitățile de învățare și exercițiile propuse sunt în acord cu modelul comunicativ-funcțional care stă la baza programei, de exemplu, conversația, problematizarea, portofoliul, dezbateră, învățarea pe grupe etc. La metodele de învățare activă, se adaugă rezolvări de sarcini pe baza acumulării de cunoștințe. În diferite situații, se constată totuși că accentul cade pe metodele tradiționale bazate pe observare, repetare sau refolosire în context. Sunt sugerate proiecte care să antreneze elevii în activități mai complexe, dar nu există cerințe explicite în această direcție, de multe ori.

Manualele analizate nu pun în funcțiune sarcini de lucru diferențiate. În puține situații, acestea pot fi recuperate din unele exemple implicite sau pot fi utilizate ca atare, deoarece apar în mod explicit (de exemplu, la *Limba maghiară*). Activitățile de învățare sunt considerate relevante în raport cu anumite competențe specifice.

Competența de comunicare este sprijinită, în diverse grade, prin activități de stimulare a lecturii și prin activități care să utilizeze interacțiunea comunicatională. În cea de-a doua situație, componenta de interacțiune este, adeseori, puțin prezentă, deoarece fie există puține exerciții interactive propuse, fie facilitează, mai ales, interacțiunea elev-profesor, prin natura activităților de învățare propuse. Acest segment al manualului este configurat sub potențialul modelului disciplinei. Modalitățile de facilitare a reflexivității și a învățării autonome sunt foarte diferite ca pondere în manualele analizate. În anumite situații, activitățile de dezvoltare a reflexivității sunt relativ puține, iar resursele complementare nu stimulează învățarea autonomă și nu susțin munca independentă. În alte situații, de exemplu, există mai multe puncte de sprijin pentru dezvoltarea reflexivității și stimulează învățarea autonomă, fără a o transforma în scop pedagogic.

Accesibilitatea manualului în raport cu particularitățile de vârstă ale elevilor este medie. În unele situații se apreciază că nu toate categoriile de elevi pot folosi manualul în mod autonom. Limbajul utilizat este considerat a fi clar și adecvat. Suportul grafic și imagistic este deficient în toate manualele, din motive foarte diverse (mărimea imaginilor, calitatea culorilor, tematica etc.). Acest aspect trebuie reconsiderat, datorită implicațiilor multiple atât în ceea ce privește susținerea și motivarea învățării, cât și a oportunității acestora de a constitui un conținut pentru dezvoltarea unor componente ale competenței de comunicare (v. lectura socioculturală, configurarea relațiilor interpersonale etc.).

Componenta de evaluare este prezentă în mod inegal în manualele analizate și nu îndeplinește în chip constant un rol formativ. Activitățile de evaluare sunt uneori prezente explicit, altele lipsesc, testele sunt construite într-o formă corespunzătoare, în anumite manuale, dar lipsesc din altele. Cel mai adesea, nu există menționate în mod explicit modalități complementare de evaluare (sunt identificate însă în manualele de *Limba și literatura română* pentru ciclul superior al liceului). Aceste instrumente pot fi valorificate în cadrul unor teme precum dosarul critic al unui scriitor, caracterizarea personajului, evoluția unei specii etc. Proiectul și portofoliul pot fi utilizate pentru evaluarea progresului în dezvoltarea tehnicilor de lectură, însă în general, activitățile nu sunt însoțite de repere privind evaluarea acestora.

Reflectarea universului referențial al elevului, prin deschiderea către promovarea valorilor și prin legăturile cu viața reală a elevului reprezintă o prezență semnalată în toate manualele, dar care este contextualizată în diferite grade în raport cu potențialul disciplinei. Corelarea acestor rezultate cu cele obținute la alți itemi pun în evidență faptul că această componentă este dezvoltată sub potențialul oferit de modelul disciplinei.

### Propuneri

- Introducerea unor repere pentru evaluarea rezultatelor învățării și pentru încurajarea evaluării formative prin metode și instrumente alternative/complementare și autoevaluării elevilor.
- Pentru îmbunătățirea formelor de evaluare la limbi străine, se recomandă exploatarea sugestiilor sau structurilor din *Portofoliul european al limbilor*, care pun în valoare metode de învățare care stimulează interacțiunea comunicativă și tehnicile de autoevaluare.
- Prezentarea graduală a conținuturilor, eventual pe nivele de performanță.
- Introducerea în manuale a unor contexte și activități de evaluare continuă cu utilizarea de metode, tehnici și instrumente de evaluare alternativă/complementară, ceea ce are impact în mod direct asupra dezvoltării competenței de comunicare.
- Introducerea în manual a unor modele de teste, ținând cont de finalitățile ciclului, precum și modele de evaluări formative și sumative.
- Utilizarea resurselor de educație nonformală și informală pentru stimularea motivației pentru învățare.

### Aspecte specifice conținutului disciplinei

- Manualele se raportează foarte diferit la modelul didactic al disciplinei. La nivelul limbilor moderne există un raport relativ echilibrat între componentele orale și scrise ale competenței de comunicare. La nivelul limbilor materne, abordarea competenței de comunicare orală este realizată în diferite grade, de la un echilibru relativ, la o prezență insuficientă (în unele manuale aproape inexistentă).
- Este necesară o raportare mai clară și mai coerentă la metodologia specifică abordării disciplinelor din aria curriculară *Limbă și comunicare*.
- Elementele referitoare la componenta de evaluare trebuie redefinite în mod coerent și stimulat. Pot fi valorificate exemplele pozitive care au fost identificate în manualul de Limba franceză L3, clasa a XII-a) antrenarea elevilor la folosirea elementelor esențiale din Portofoliului European al Limbilor. De asemenea, pot fi valorificate specificațiile de nivel și descriptorii standardizați (A1-C2) din *Cadrul european comun de referință pentru limbi: predare, învățare, evaluare*.
- Competențele de comunicare orală pot fi îmbunătățite prin utilizarea unui suport auditiv corespunzător.
- Modalitățile de racordare a domeniului de învățare la viața reală și la experiențele concrete ale elevilor nu explorează suficient potențialul modelului disciplinei. De asemenea, valorificarea mai consistentă a abordărilor inter, pluri și transcurriculare, precum și a resurselor de educație nonformală, vor conferi o bază aplicativă mai bună și un suport pentru dezvoltarea competențelor-cheie.

## 4. ARIA CURRICULARĂ: MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚELE NATURII\*

### Intrducere

Această arie curriculară include obiectele de studiu: Matematica, Biologie, Chimie și Fizica. Aceste discipline au fost analizate pentru ciclul gimnazial și liceal, la analiza de ciclul liceal adăugându-se și Științele, obiect de studiu pentru profilul uman și specializarea informatica.

Forma actuală a programelor școlare pentru gimnaziu a avut la bază programele școlare anterioare, care au funcționat în sistemul educațional începând cu anul școlar 1998, cu o serie de modificări punctuale de parcurs, iar pentru liceu au fost elaborate progresiv, începând cu 2004.

Structura programelor școlare include următoarele elemente: *notă de prezentare, competențe generale; valori și atitudini; competențe specifice asociate cu conținuturi; lista unităților de conținut; sugestii metodologice.*

### Nota de prezentare

Nota de prezentare este comună pentru toate clasele de gimnaziu – ceea ce este un aspect pozitiv pentru că este conferită o unitate de vedere peste secvența de învățământ de tip comprehensiv. Se încearcă o definire a conceptelor de bază utilizate (competențe generale și specifice) – dar aceste definiții trebuie clarificate și explicate mai detaliat. Nu este suficient de clar precizat rolul disciplinelor (Matematică, Fizică, Chimie, Biologie) în formarea elevului de gimnaziu – în cadrul ariei curriculare Matematică și Științe ale naturii, respectiv în planul de învățământ în ansamblu. Este de apreciat faptul că sunt prezentate succint domeniile de competențe-cheie agreate la nivel european, dar ar fi necesară o explicare mai în detaliu a domeniului de competențe-cheie de interes pentru fiecare disciplină, precum și contribuția disciplinelor la formarea-dezvoltarea altor competențe-cheie.

Nota de prezentare pentru programele de liceu este comună pentru clasele a IX-a și a X-a, având în vedere că programele corespunzătoare au fost elaborate în același timp (2003–2004) – atât ca urmare a includerii acestor clase în învățământul obligatoriu, cât și ca urmare a începerii proiectării curriculare la nivelul întregului liceu pe baza domeniilor de competențe-cheie agreate în programul european „Educație și formare profesională 2010”. Lipsesc o definire clară a competențelor (generale și specifice), precum și eventuale referințe la domeniile de competențe-cheie și poziția și rolul disciplinei în formarea absolventului de liceu.

### Competențe generale

Competențele generale propuse (identice pentru toate clasele de gimnaziu) sunt un compromis între obiectivele-cadru utilizate anterior modificării programei din 2009 și competențele-cheie de la nivelul liceului, prezentând probleme serioase la nivelul formulării și conținutului (calității). Sunt prezentate valorile și atitudinile necesare formării și dezvoltării competențelor generale propuse, dar nu sunt precizate la nivel general cunoștințele și deprinderile-abilitățile necesare.

La programele de liceu este justificată în detaliu abordarea domeniilor fundamentale disciplinelor la nivelul conținuturilor în clasele a IX-a și a X-a (clase terminale ale învățământului obligatoriu în structura actuală) și se explică termenul de „sarcină de învățare” ca un complex de activități de învățare vizând anumite rezultate concrete ale învățării. Sunt date

\* Sinteză realizată de cs. dr. Viorica Livia Pop.

explicații pertinente privind evaluarea rezultatelor învățării (contribuția lor la formarea competențelor) și se explică de asemenea rolul și semnificația trunchiului comun (TC) și curriculumului diferențiat (CD).

La liceu este stabilit un set de patru competențe denumite „cheie” (și nu „generale”) – în sensul definiției dezvoltate în cadrul programului european „Educație și formare profesională 2010”. Aceste competențe-cheie se regăsesc identic în toate programele de liceu (cu toate că în Nota de prezentare se precizează că ele sunt urmărite pe parcursul învățământului obligatoriu – de evaluat pentru programele școlare viitoare această abordare, inclusiv în relație cu gimnaziul și noua structură a învățământului preuniversitar). Prezentarea la nivel general a cunoștințelor, deprinderilor/abilităților și atitudinilor necesare pentru formarea și dezvoltarea fiecăreia dintre competențele-cheie propuse reprezintă un sprijin excelent pentru clarificarea, înțelegerea și aplicarea programei școlare la clasă și poate constitui un exemplu de preluat și pentru celelalte discipline.

### Propuneri

- În acord cu profilul de formare la final de gimnaziu, ar fi utilă *identificarea verbelor* care descriu comportamentele relevante pe nivele operaționale corespunzătoare competențelor generale pentru a asigura formulări funcționale care să aibă acoperire în structuri mentale și operații relevante.
- Luând în considerare că dezvoltarea competențelor-cheie presupune realizarea de corelații interdisciplinare, dar mai ales transdisciplinare, se consideră necesară realizarea unei **matrici de corelare** a conceptelor utilizate de diferite discipline pentru fiecare ciclu de învățământ.
- La Chimie la clasa a XI-a, XI-C2 este necesară revizuirea competențelor generale și specifice deoarece acestea nu sunt explicite, reprezintă formulări prea generale ce nu vizează formarea competențelor precizate în nota de prezentare (sunt furnizate exemple în analiza pe disciplină, preluate și în sinteză).
- Introducerea în nota de prezentare a programelor de gimnaziu de referiri explicite la achizițiile din ciclul primar

### Valori și atitudini

Competențele generale și cele specifice vizează în mică măsură realizarea profilului de formare al absolventului de învățământ obligatoriu. În programă nu se face referire la „profilul de formare al absolventului de învățământ obligatoriu” ci la un „profil de formare european”, structurat pe opt domenii de competență-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți. Se rămâne la stadiul de intenție fără ca programa să ofere repere în legătură cu modul în care ansamblul de competențe-cheie se integrează la nivel disciplinar pentru a produce efectele așteptate. Aceste repere privind modul în care se dorește completarea profilului de formare și armonizarea cu standardele educaționale europene nu se regăsesc nici în nota de prezentare, nici în sistemul de competente specifice, ci doar în mică măsură în sugestiile metodologice. Nu este foarte clar nici pentru autorii programei care sunt finalitățile educației obligatorii din România, dar pentru principalii utilizatori ai programei, profesori și elevi este foarte dificil ca ei să înțeleagă care ar trebui să fie rezultatele muncii lor. La formarea competențelor sociale și civice și a gândirii critice sunt furnizate, în analizele de la Biologie, Chimie, Fizică, exemple de reformulare și de adăugare de competențe specifice care să le vizeze explicit.

## Competențe specifice și conținuturi

În înțelegerea dată de autorii programei termenului de „*competență specifică*”, se constată probleme semnificative de formulare, conținut, relevanță și corelație cu competențele generale și conținuturile. Foarte probabil, la fel ca în cazul competențelor generale, calitatea redusă a competențelor specifice este rezultatul revizuirii programei din 2009 cu trecerea de la obiective de referință la competențe – revizuire realizată în condiții de criză de timp. Se poate aprecia că forma anterioară a programei (bazată pe obiective) a fost mai clară în privința cerințelor care stau în fața profesorului, comparativ cu forma actuală (teoretic bazată pe competențe, dar în realitate un compromis cu formulări care necesită revizuirile ample).

În materialele de analiză pe disciplinele științifice la gimnaziu nu există niciun fel de aprecieri privind corelarea pe verticală cu achizițiile din ciclul primar.

Programele școlare de liceu sunt construite având în vedere structura actuală a învățământului preuniversitar, cu clasele a IX-a și a X-a clase terminale ale învățământului obligatoriu, predominant comprehensive ca abordare curriculară (trunchi comun identic pentru toate filierele, profilurile și specializările), incluzând însă și elemente de (pre)specializare pentru susținerea orientării școlare și profesionale (secvența de curriculum diferențiat). Din acest motiv, în clasele a IX-a și a X-a sunt propuse conținuturi din domeniile fundamentale (unele studiate în clasele de gimnaziu, cum ar fi exemplul la Fizică) diversificând și completând oferta educațională anterioară și accentuând orientarea spre aplicarea ideilor științifice în practică (continuarea „spiralei” din gimnaziu). Aceasta este o abordare justificată și rațională deoarece conduce spre aplicațiile din tehnică și viața de zi cu zi cel mai frecvent întâlnite; temele de studiu sunt accesibile teoretic și experimental și sunt cunoscute elevilor din clasele anterioare (facilitează educația remedială/de performanță).

Practic pentru fiecare capitol propus sunt listate un număr mare de afirmații denumite „*competențe specifice*” care, în cea mai mare parte, *vizează activități sau sarcini* de învățare și/sau obiective specifice conținuturilor propuse și foarte puține sunt efectiv competențe.

În materialele de analiză pe discipline, în special la liceu, există furnizate exemple concrete despre modul în care se poate îmbunătăți corelarea dintre competențele generale și cele specifice, atât pe orizontală, cât și pe verticală și sunt semnalate unele inadvertențe.

O serie de competențe specifice nu prezintă formulări clare, nu orientează suficient învățarea, deci nici procesul didactic (sunt exemple la toate disciplinele în materialele de analiză pe discipline și propuneri de formulare/reformulare a unor competențe specifice).

## Propuneri

- *Clarificarea semnificației conceptului de competență specifică.* Trebuie clarificat la ce se referă termenul „specific”: este vorba de un nivel de cuprindere mai redus sub aspectul proceselor și acțiunilor (cognitive, motrice) față de competența generală (înțelegerea dată în toate programele de gimnaziu) sau este vorba de un ansamblu de cunoștințe, deprinderi-abilități și atitudini referitoare la un (specifice unui) anumit conținut științific. Se propune în primul rând clarificarea conceptului de competență specifică: la ce se referă „specific” – la nivelul de generalitate sau la conținutul științific? În al doilea rând, inclusiv din perspectiva clarificării conceptuale, se propune practic reformularea tuturor competențelor specifice – în conformitate cu competențele-cheie urmărite și conținuturile propuse. Se propune practic reformularea tuturor competențelor specifice – în conformitate cu competențele-cheie urmărite și conținuturile propuse.

- Introducere de competențe specifice care să vizeze *dezvoltarea comportamentelor cognitive complexe* cu verbe de tipul dezbate, proiectează, formulează, selectează, estimează etc. revizuirea listelor de competențe specifice, prin reducere numerică la matematică, reformulare și o mai bună corelare pe orizontală a acestora (sunt furnizate exemple în sintezele detaliate ale analizelor și în materialele de analiză pe discipline ale experților).
- Pentru *corelarea pe verticală* se propune realizarea hărții de dezvoltare operațională a conceptelor pentru fiecare competență specifică pentru ciclurile de învățământ.
- Formularea corectă a competențelor specifice cu utilizarea unui singur verb (sunt furnizate exemple de formulări cu două verbe în analizele de la Chimie și Biologie).

### Sugestii metodologice

La gimnaziu, sugestiile metodologice generale sunt relativ modeste și nu includ două aspecte esențiale: utilizarea TIC și dezvoltarea și asigurarea unui mediu educațional incluziv (pentru ambele extreme ale spectrului – elevi cu performanțe reduse, respectiv elevi cu performanțe deosebite). Activitățile de învățare propuse sunt realiste, includ elemente de metodică și sugestii de evaluare și au o bună corelație cu conținuturile propuse de programă și cu competențele generale/specifice (în semnificația lor).

Trebuie în primul rând precizat că a existat în mod evident o eroare de natură tehnică la paginarea secțiunii „Sugestii metodologice” (ordinea secvențelor, repetarea titlurilor etc.). Trecând peste această eroare tehnică, trebuie apreciată calitatea și originalitatea secțiunilor privind dezvoltarea unui mediu educațional incluziv, utilizarea TIC în predarea disciplinei și indicatorii de performanță. Ideea acestor secțiuni și în cea mai mare parte realizarea lor pot fi luate ca exemple de bună practică pentru toate programele școlare. În aceeași abordare originală și bine justificată la nivelul *Notei de prezentare*, autorii programei au înlocuit exemplele de activități de învățare cu un tabel care asociază conținuturilor propuse sarcini de învățare. Din păcate, formulările propuse sunt foarte succinte și sprijinul efectiv oferit în activitatea didactică este redus. Fără a abandona ideea sarcinilor de învățare ca „activități complexe de învățare care vizează un anumit rezultat al învățării” în demersul formării competențelor-cheie, este totuși necesară o reevaluare a abordării (de ex. care este asocierea cu competențele specifice – după ce sunt revizuite și acestea) și mai ales a formulărilor utilizate.

Dezvoltarea competențelor a învăța să înveți, spirit de inițiativă și antreprenoriat, digitale, a celor sociale și civice ca obiectiv al programei, este realizată la nivel declarativ, sugestiile acționale nefiind precizate.

### Propuneri

- Sugestii privind utilizarea eficientă a resurselor didactice (aparatură și echipamente de laborator, modele etc) inclusiv a softurilor educaționale, utilizarea sistemului AEL și a altor tehnologii de informare și comunicare (biblioteci virtuale, enciclopedii); înregistrarea și prelucrarea datelor experimentale cu ajutorul calculatorului.
- De găsit o modalitate de a puncta temele care pot fi abordate în mod integrat; eventual o listă de concepte, macroconcepte care să permită comunicarea mai ușoară între profesorii de discipline diferite.
- Realizarea de corelații gen tabel între competențele generale, competențele-cheie, competențe specifice, conținuturi asociate și exemple de activități de învățare.

## Aprecieri finale la nivel de arie curriculară

**Restructurarea învățământului obligatoriu** și modificarea preconizată a planurilor-cadru de învățământ va determina necesitatea re-proiectării *modelului curricular al disciplinei*, a finalităților pe cicluri de învățământ și pe arii curriculare, a conținuturilor pentru întreaga perioadă de școlarizare. Astfel, modelul curricular al disciplinei va trebui să cuprindă o repartizare rațională a conținuturilor pe ani de studiu, în funcție de vârsta elevilor și structura învățământului, precum și în funcție de necesitățile dezvoltării competențelor-cheie.

## I. Manualele școlare

### Gimnaziu

#### Relația programă - manual

- La gimnaziu, manualele sunt concepute pe baza programelor aprobate prin OMECT în 1997 și sunt considerate în general bune, prin raportare la cerințele respectivelor programe. Între timp programele au fost schimbate, iar conținuturile au fost fie redistribuite pe ani de studiu, fie omise sau considerate extinderi.
- Conținuturile din programele de matematică și științe (Biologie, Chimie, Fizică) nu s-au schimbat esențial, așa ca aproape toate conținuturile din programă se regăsesc în manual.
- Competențele din programe nu sunt comunicate explicit (programele după care au fost realizate manualele erau construite pornind de la obiective), dar manualele analizate nu prezintă aceste obiective explicit formulate.

#### Propuneri

- Introducerea explicită a competențelor vizate, cu indicarea unor modalități de autoevaluare/evaluare a gradului de realizare.
- Prefață sau capitol introductiv. Este important pentru beneficiarii manualului (elevi și profesori) să înțeleagă elementele de bază ale concepției curriculare a autorilor, precum și care sunt obiectivele generale urmărite de manual etc. – iar toate acestea se precizează cel mai bine într-o prefață sau într-un capitol introductiv.
- Documentare/informare. Se recomandă completarea manualului cu o listă bibliografică adecvată conținuturilor studiate și vârstei elevilor, precum și cu trimiteri în text spre alte surse de documentare/informare (inclusiv internet).

#### Aspecte specifice conținutului disciplinei (conținuturi abordate, demersuri specifice):

- Conținutul științific al manualelor este corect și bine prezentat, dar la Biologie este necesară corectarea informațiilor științifice conform noilor încadrări sistematice – sistemul de clasificare cu 5 regnuri.
- La matematică nu sunt suficient subliniate deschiderile transdisciplinare și caracterul aplicativ.

#### Propuneri

- La Științe, manualele fiind monodisciplinare, corelațiile interdisciplinare să fie prezentate explicit, cu corespondențe în viața cotidiană a elevilor.
- Esențializarea informațiilor și reducerea formalismului matematic în manualele de fizică pentru gimnaziu.

- Descongestionare grafică. Formatul de pagină aproximativ A5, coroborat cu cantitatea relativ mare de informații și abundența de marcaje și elemente grafice îngreunează înțelegerea mesajului scris. Un format A5 mărit sau A4 cu descongestionare grafică crește atractivitatea și face utilizarea mai ușoară.
- Utilizarea TIC. Se recomandă includerea unor trimiteri spre utilizarea TIC – în special pentru modelarea anumitor fenomene și pentru dezvoltarea competenței de comunicare.

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

- În momentul apariției manualelor nu se dădea o foarte mare importanță metodelor active și nici metodelor complementare de evaluare, interdisciplinarității astfel încât acestea sunt puțin prezentate.
- În manualele în care sunt prezente „teste de autoevaluare” aceste nu sunt propriu-zis teste, ci doar o înșiruire de itemi la care se atașează un punctaj pentru rezolvarea corectă, fără a se preciza explicit ce anume se autoevaluează.

### **Propuneri**

- Pentru a sprijini (auto)evaluarea elevilor, se propune introducerea unor sugestii, teme, indicații etc. pentru încurajarea și susținerea unor metode de evaluare mai puțin convenționale/tradiționale: portofoliu, proiect, investigație etc.

### **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

Se apreciază că este nevoie de manuale noi pentru gimnaziu, în concordanță cu noua concepție curriculară și împărțirea pe cicluri de învățământ.

## **Liceu**

### **Relația programă - manual**

- În general, manualele analizate sunt în acord cu programele în vigoare și coerente cu demersul curricular, cu excepția manualului de Matematică clasa a XII-a M1.
- Competențele generale și specifice vizate sunt comunicate diferit sau nu sunt comunicate explicit (în funcție de anul apariției, unele fiind apărute înainte de a exista cerința eliminatorie de prezentare a acestora) în manualele analizate.
- La TIC nu sunt prezentate explicit competențele specifice din programa aferentă la niciun an de studiu.
- În general (cu excepția manualelor de Fizică clasa a IX-a, Științe clasa a XI-a, Matematică clasa a XI-a M1, Chimie clasa a XI-a – detalii la analizele respective și în sinteze) se apreciază că manualele sunt consecvente concepției curriculare promovată de programă, conținuturile și activitățile corespund în cea mai mare parte.

### **Propuneri**

- Prezentarea de corelații explicite între activitățile din manual și competențele vizate și/sau elaborarea de ghiduri pentru profesori pe discipline cu exemple de astfel de corelații.
- Corelări tematice pe orizontală între ariile curriculare.



## Aspecte specifice conținutului disciplinei

- Caracteristicile conținutului diferă de la o disciplină la alta, după anul de studiu și după autori, dar există și anumite elemente comune.
- La Matematică, manualele analizate sunt considerate, în mare majoritate, „clasice”, având următoarea structură: prezentarea aspectelor teoretice, demonstrații, trimiteri la aspecte practice, conectate cu experiența cotidiană (diferite de la manual la manual ca întindere și relevanță), exemple de rezolvări de probleme, probleme/exerciții propuse spre rezolvare, cu accent pe evaluarea sumativă.
- La disciplinele științifice, conținuturile sunt prezentate sistematic după modelul: elemente din viața practică/dezvoltări teoretice, definirea noțiunilor, abordări teoretice, aplicații urmate, în general, de probleme și /sau teme experimentale.
- La Biologie la clasele a IX-a, a X-a și a XI-a, Chimie clasa a X-a, Fizică clasa a X-a, Fizică clasa a XI-a se semnalează unele depășiri ale programei sau sistematizări incorecte (sunt date exemple în analizele manualelor respective).
- Conținuturile au deschideri interdisciplinare, dar abordate diferit, mult mai numeroase la disciplinele științifice decât la Matematică și Informatică; aspecte ale educației nonformale și informale nu sunt valorizate explicit.
- Puține dintre ele au o introducere în care să fie prezentată disciplina, unele manuale pentru început de ciclu liceal (ex. Biologie clasa a IX-a, Chimie clasa a IX-a, Matematică clasa a IX-a pentru real) sau cele care introduc o nouă ramură a disciplinei (Chimia organică, clasa a X-a).
- Bibliografia lipsește la multe din manuale.
- În manualul de Biologie clasa a X-a sunt semnalate unele concepte eronate și incorecte științific sau conceptele biologice neexplicate de autori (sunt furnizate exemple în analiza manualului).
- Formele de concretizare ale conținuturilor prevăzute de programă corespund scopurilor, dar abordarea este diferită de la manual la manual, la unele manuale (Biologie clasele a IX și a X-a, Chimie clasa a IX-a, Matematică la clasele cu număr de ore în programă mai mic decât patru, Științe clasa a XI-a) cantitatea totală de informații furnizate de manuale este mare, nu se raportează corect la numărul de ore prevăzut în planul cadru, la specificul disciplinei și la vârsta elevilor.

## Propuneri

- Includerea în manuale de referințe bibliografice relevante (inclusiv site-uri Internet) la fiecare capitol.
- Selectarea conținuturilor relevante, cu un accentuat caracter formativ în dezvoltarea competențelor vizate.

## Manualul ca instrument de lucru pentru elevi

- În general, manualele sunt considerate implicit de către autorii analizelor ca fiind instrumente de lucru pentru elevi, cu excepția manualului de Matematică de clasa a XI-a pentru profilul real care este considerat și un bun instrument de lucru pentru profesorii începători.
- Prin componenta evaluare nu este vizată explicit realizarea competențelor din programe.

- În unele manuale lipsesc testele de autoevaluare cu feedback pentru progres în învățare (simpla verificare a corectitudinii răspunsurilor prin comparare cu răspunsurile corecte, de multe ori doar numerice, nu permite stabilirea progresului).

### Propuneri

- Regândirea manualelor în conformitate cu statutul lor de instrumente de lucru pentru elevi.
- Stabilirea clară și relevantă a elementelor de identitate.
- Includerea în fiecare manual a unei prezentări a acestuia cu instrucțiuni de utilizare pentru elevi.
- Reflectarea universului referențial al elevului să fie îmbunătățită în manualele de matematică, TIC și informatică.
- Includerea în manuale de referințe bibliografice relevante (inclusiv site-uri Internet) la fiecare capitol.
- Prezentarea de corelații explicite între activitățile din manual și competențele vizate și/sau elaborarea de ghiduri pentru profesori pe discipline cu exemple de astfel de corelații.
- Corelări tematice pe orizontală între ariile curriculare.
- Selectarea conținuturilor relevante, cu un accentuat caracter formativ în dezvoltarea competențelor vizate.

### Aprecieri finale la nivel de arie curriculară

La nivelul ariei curriculare ar fi de dorit, pentru asigurarea coerenței pe orizontală a conținuturilor și a activităților de evaluare în scopul realizării competențelor generale, să se asigure o evaluare unitară în selecție, fie prin prezența în comisiile de evaluare a manualelor pe discipline a experților de la toate celelalte discipline din aria curriculară, fie printr-o comisie lărgită care să facă evaluarea tuturor manualelor din aria curriculară.

## 5. ARIA CURRICULARĂ: OM ȘI SOCIETATE\*

### I. Programele școlare

#### Introducere

Aria curriculară *Om și societate* include disciplinele Istorie, Geografie, Socioumane, Religie, reprezentând un grupaj de discipline școlare care au în comun anumite obiective, în conformitate cu finalitățile învățământului și în funcție de importanța și de conexiunile dintre domeniile care structurează personalitatea umană.

În forma lor actuală, programele școlare aplicate în gimnaziu pentru disciplinele de studiu din aria curriculară *Om și societate* au fost realizate în anul 2009, reprezentând o rescriere a componentei acționale a programelor anterioare, prin încercarea de extindere, la nivelul gimnaziului, a modelului de proiectare curriculară aplicat în liceu. Forma actuală a programelor școlare pentru gimnaziu a avut la bază programele școlare anterioare, care au funcționat în sistemul educațional, începând cu anul școlar 1998, cu o serie de modificări punctuale de parcurs, precum descongestionarea conținuturilor.

\* Sintează realizată de cs. Angela Teșileanu.

Comparativ cu programele școlare din gimnaziu, programele școlare aplicate în ciclul inferior al liceului/liceu reprezintă o generație mai veche.

Structura programelor școlare pentru învățământul gimnazial și pentru învățământul liceal include următoarele elemente: notă de prezentare, competențe generale; valori și atitudini; competențe specifice și conținuturi; sugestii metodologice.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul componentelor din structura programelor școlare.

## ISTORIE

### *1. Programele școlare pentru învățământul gimnazial*

#### **Nota de prezentare**

Fiind comună pentru toate clasele de gimnaziu, *Nota de prezentare* se raportează la competențele-cheie recomandate de Parlamentul european, precizează principiile care stau la baza elaborării programelor școlare, evidențiază trăsăturile disciplinei Istorie, în raport cu studiul inițiat în învățământul primar; de asemenea, se precizează și sunt descrise succint elementele din structura programelor școlare.

#### **Competențe generale**

Cele patru competențe generale sunt comune pentru toți anii de studiu din gimnaziu; acestea reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Istorie și susțin profilul de formare al absolventului de gimnaziu. Competențele generale din gimnaziu au dezvoltări calitative în programele de liceu elaborate pentru clasele a IX-a – a X-a, așa cum rezultă din tabelul prezentat mai jos.

#### *Dezvoltarea calitativă a competențelor generale (gimnaziu – ciclul inferior al liceului)*

<b>Competențe generale - clasele a V-a – a VIII-a</b>	<b>Competențe generale - clasele a IX-a – a X-a</b>
1. Utilizarea eficientă a comunicării și a limbajului de specialitate. 2. Exersarea demersurilor și a acțiunilor civice democratice. 3. Aplicarea principiilor și a metodelor adecvate în abordarea surselor istorice. 4. Folosirea resurselor care susțin învățarea permanentă.	1. Utilizarea vocabularului și a informației în comunicarea orală sau scrisă. 2. Dezvoltarea comportamentului civic prin exersarea deprinderilor sociale. 3. Formarea imaginii pozitive despre sine și despre ceilalți. 4. Sensibilizarea față de valorile estetice ale culturii. 5. Utilizarea surselor istorice a metodelor și tehnicilor adecvate istoriei pentru rezolvarea de probleme.

#### **Propuneri**

Revizuirea sistemului de competențe generale în vederea unei mai bune formări a capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare a absolventului de învățământ obligatoriu, precum și a competențelor-cheie prevăzute în cadrul de referință european.

#### **Valori și atitudini**

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Istoriei este comună pentru studiul disciplinei în clasele a V-a – a VIII-a.

### **Competențe specifice și conținuturi**

Pentru clasele a V-a – a VII-a, se consideră că, într-o mare măsură, competențele specifice asigură atingerea competențelor generale, nefiind necesară dezvoltarea sau restrângerea acestora. La clasa a VIII-a, se consideră că este necesară o revizuire a sistemului de competențe specifice în vederea unei mai bune formări a capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare a absolventului de învățământ obligatoriu, precum și a competențelor-cheie în sensul prevăzut de Cadrul European.

Numărul competențelor specifice este, în general, rațional și asigură relația cu respectivele competențe generale, fiind prevăzute între 11 și 18 competențe specifice pentru un an de studiu.

Conținuturile sunt relevante pentru competențele specifice și reflectă în mare măsură specificul domeniului istoric care fundamentează disciplina școlară. În selecția conținuturilor se remarcă abordarea logică, științifică, specifică disciplinei, respectiv construcția progresivă a cunoașterii.

### **Propuneri**

Revizuirea sistemului de competențe specifice, în succesiunea anilor de studiu, pentru formarea capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare a absolventului de învățământ obligatoriu, precum și a competențelor-cheie.

### **Sugestii metodologice**

Sugestiile metodologice ale programelor invocă printre principii utilizarea unor strategii didactice care să pună accent pe: construcția progresivă a cunoașterii; flexibilitatea abordărilor și parcursul diferențiat; coerență și abordări inter și transdisciplinare. Se promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare, dar se consideră că exemplele de activități și strategii de învățare ar putea fi mai numeroase.

### **Propuneri**

Creșterea valorii funcționale a sugestiilor metodologice, din programa școlară pentru clasa a VIII-a.

## ***2. Programele școlare pentru învățământul liceal***

### **Nota de prezentare**

Nota de prezentare include elemente de specificitate referitoare la studierea Istoriei în liceu; dintre acestea: precizarea finalității studierii Istoriei în liceu; raportarea programelor de Istorie pentru ciclul inferior al liceului la modelul didactic al disciplinei, prezentat succint; precizarea principiilor care au stat la baza elaborării programei școlare.

### **Competențe generale**

Competențe generale sunt diferite în ciclul inferior, respectiv în ciclul superior al liceului.

Competențele generale reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina, susțin aproape în totalitate realizarea profilului de formare a absolventului de liceu, dar conțin destul de puține orientări pentru realizarea/formarea de competențe-cheie în sensul prevăzut de cadrul de referință european.

Competențele generale prezintă dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul.

### **Propuneri**

Revizuirea sistemului de competențe generale în succesiunea anilor de studiu pentru formarea capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare al absolventului, precum și a competențelor-cheie.

### **Valori și atitudini**

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Istoriei include valori și atitudini comune pentru clasele a IX-a – a XI-a; sunt dezvoltate valori și atitudini noi pentru clasa a XII-a.

### **Competențe specifice și conținuturi**

La clasele a IX-a, a XI-a și a XII-a, se consideră că este necesară dezvoltarea competențelor specifice, prin elaborarea altora mai adecvate esenței competențelor generale. Din perspectiva analizării programei pentru clasa a XI-a se consideră că este necesară o revizuire a sistemului de competențe specifice în vederea unei mai bune formări a capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare al absolventului, precum și a competențelor-cheie în sensul prevăzut la nivel european.

Numărul competențelor specifice este rațional (fiind prevăzute între 12 și 20 de competențe specifice pe an de studiu) și asigură relația cu competențele generale.

Competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală și pe verticală, în succesiunea anilor de studiu. De exemplu, o competență specifică derivată din competența generală 1 are dezvoltarea prezentată în tabelul de mai jos:

#### ***Dezvoltări ale competențelor specifice (clasele a IX-a, a XI-a, XII-a)***

<b>Competențe specifice</b>		
<b>Clasa a IX-a</b>	<b>Clasa a XI-a</b>	<b>Clasa a XII-a</b>
1.3. Formularea de opinii și argumente referitoare la un subiect istoric.	1.3. Compararea unor opinii și argumente diferite referitoare la o temă de istorie.	1.1. Construirea unor explicații și argumente intra și multidisciplinare cu privire la evenimente și procese istorice.

Conținuturile reflectă în mare măsură specificul domeniului istoric care fundamentează disciplina școlară. În general, conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

### **Propuneri**

Revizuirea sistemului de competențe specifice în succesiunea anilor de studiu pentru formarea capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare al absolventului, precum și a competențelor-cheie.

### **Sugestii metodologice**

Sugestiile metodologice sunt reprezentative și susțin realizarea competențelor specifice. În programa pentru clasa a IX-a, sugestiile metodologice susțin, printre alte aspecte, studierea faptelor/proceselor istorice (politice, economice, culturale, ideologice, militare, precum și a imaginii societății în diferite perioade), a personalităților, instituțiilor, popoarelor/națiunilor, avându-se în vedere: contextul (timp, spațiu, cauze, premise/factori interni și externi);

caracteristicile faptului/procesului (definire, aspecte ale desfășurării/instituției/atribuției/prevederi relaționate pe verticală și pe orizontală, forțe politice/sociale/grupuri/personalități); semnificațiile și impactul (însemnătate, consecințe imediate și de perspectivă, influențe; perspectivele multiple).

Acest nou context educațional regândește rolurile celor doi parteneri ai procesului educațional: profesorul și elevul/elevii. Se promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare.

## Propuneri

Creșterea valorii funcționale a sugestiilor metodologice, pentru clasa a XI-a.

## GEOGRAFIE

### 1. Programele școlare pentru învățământul gimnazial

Structura programelor școlare include, alături de elementele comune existente în programele școlare ale celorlalte discipline din aria curriculară Om și societate, un element suplimentar reprezentat de corelarea dintre domeniile de competențe-cheie și competențele generale ale disciplinei; acesta asociază, într-un tabel, competențele-cheie formulate la nivel european și competențele generale ale Geografiei; asocierea propusă are în vedere un grad de corespondență foarte general.

### Nota de prezentare

Nota introductivă construiește universul de expectație al programelor școlare. Fiind o componentă comună a programelor pentru cei patru ani de studiu, include, pentru fiecare clasă de gimnaziu, dimensiuni și elemente de specificitate ale studierii acestei discipline, așa cum sunt: evidențierea unor accente în ceea ce privește modificările propuse de forma actuală a curriculumului, precum și continuarea trecerii de la *geografia de tip descriptiv* spre un demers de învățare care încurajează *înțelegerea relevanței geografiei pentru viața cotidiană*; abordarea relației dintre competențele generale și principalele domenii ale competențelor-cheie europene.

### Competențe generale

Cele opt competențe generale sunt comune pentru clasele a V-a – a VIII-a; acestea reflectă specificul Geografiei ca domeniu al interacțiunii dintre om și natură, acoperă dimensiunea educațională specifică geografiei și sunt în acord cu competențele-cheie propuse în Recomandarea Parlamentului european. Competențele generale reflectă și susțin profilul de formare.

Competențele generale au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul. Tabelul de mai jos prezintă comparativ competențele generale 1 și 4, elaborate pentru gimnaziu și liceu.

### Prezentarea competențelor generale 1 și 4, elaborate pentru gimnaziu și liceu

Gimnaziu	Liceu
1. Utilizarea limbajului specific în prezentarea și explicarea realității geografice.	1. Utilizarea corectă a terminologiei specifice pentru explicarea mediului geografic utilizând limbaje diferite.
4. Raportarea realității geografice la un suport cartografic și grafic.	4. Relaționarea elementelor și fenomenelor din realitate (natură și societate) cu reprezentările lor cartografice, grafice, pe imagini satelitare sau modele.

### **Propuneri**

Introducerea mai vizibilă a competenței culturale.

### **Valori și atitudini**

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Geografiei include valori și atitudini comune pentru clasele a V-a – a VIII-a.

### **Competențe specifice și conținuturi**

Se consideră că pentru unele clase sunt necesare dezvoltări de competențe specifice (de exemplu, pentru a reflecta dimensiunea culturală a învățării), iar la alte clase sunt necesare restrângeri de competențe specifice. Numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este cuprins între 28 și 34.

Competențele specifice și conținuturile sunt structurate pe o corespondență de grup. Pe ansamblul lor, competențele specifice au dezvoltări calitative de la o clasă la alta.

Conținuturile reflectă adecvat domeniul științific al disciplinei de studiu și permit abordarea unor elemente semnificative din existența cotidiană și din experiența de viață a elevilor.

### **Propuneri**

- Descrierea competențelor specifice pe niveluri de realizare (cel puțin trei), care să corespundă situațiilor educaționale concrete din fiecare clasă.
- Includerea, la clasele a VI-a – a VIII-a, a unor referiri concrete privind integrarea TIC în lecțiile de Geografie/dezvoltarea competențelor TIC.

### **Sugestii metodologice**

Sugestiile metodologice permit punerea în operă a prevederilor programei școlare, au valoare funcțională și promovează participarea activă a elevilor. Sunt menționate și concretizate ca atare elemente legate de strategii, TIC, evaluare, surse mass-media, prezentări structurate etc.

Demersul didactic întreprins la disciplina Geografie este legat nemijlocit de resursele didactice auxiliare (hartă, grafic, imagine etc.) care constituie principalul suport de instruire, iar integrarea acestor suporturi în instruire sunt sugerate de către programele școlare.

### **Propuneri**

Includerea unor referiri concrete la integrarea TIC în lecțiile de Geografie și la dezvoltarea competențelor TIC.

## ***2. Programele școlare pentru învățământul liceal***

### **Nota de prezentare**

Nota de prezentare include pentru fiecare dintre cei patru ani de studiu, dimensiuni și elemente de specificitate ale studierii acestei discipline în liceu, precum:

- constituirea curriculumului școlar de Geografie pentru ciclul inferior al liceului (clasele a IX-a – a X-a), într-un sistem unitar, axat pe probleme de bază ale Geografiei generale (Geografie fizică și umană);

- constituirea curriculumului școlar de Geografie pentru ciclul superior al liceului (clasele a XI-a – a XII-a), într-un sistem unitar, axat pe problematica fundamentală a lumii contemporane;
- trecerea de la o geografie descriptivă și enciclopedică la o geografie funcțională (relațională), operațională și aplicată, deschisă problematicii lumii contemporane;
- precizarea dimensiunilor educaționale asumate de Geografie.

### **Competențe generale**

Competențele generale sunt diferite în ciclurile inferior și superior ale învățământului liceal. Pentru clasele a IX-a – a X-a, sunt comune șase competențe generale, iar pentru clasele a XI-a – a XII-a, sunt comune trei competențe generale. Competențele generale au fost gândite în corelație cu sistemul de competențe-cheie recomandate la nivel european și acoperă specificul Geografiei ca domeniu de cunoaștere, precum și dimensiunea educațională specifică Geografiei.

Competențele generale reflectă și susțin profilul de formare a absolventului de liceu.

### **Propuneri**

Corelarea competențelor generale prevăzute în ciclul inferior și superior al liceului.

### **Valori și atitudini**

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Geografiei include valori și atitudini comune pentru ciclul inferior al liceului, acestea fiind dezvoltate calitativ în ciclul superior al liceului.

### **Competențe specifice și conținuturi**

În general, nu sunt necesare dezvoltări de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. La clasele a IX-a și a XII-a se consideră că nu sunt necesare restrângeri de competențe specifice. Numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este între 20 și 26, fiind considerat rațional, pentru a asigura relația cu competențele generale.

Competențele specifice sunt bine corelate cu elementele de conținut. Conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului care fundamentează disciplina școlară și respectă particularitățile de vârstă ale elevilor.

### **Propuneri**

Corelarea competențelor specifice prevăzute în ciclul inferior și superior al liceului.

### **Sugestii metodologice**

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sunt reprezentative pentru competențele specifice și susțin realizarea acestora; de asemenea, au valoare funcțională, îndrumând profesorul în organizarea procesului educațional și promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare. Programele școlare de Geografie prevăd utilizarea resurselor didactice diverse (atlase, imagini, hărți, grafice, modele, mijloace mass-media și TIC etc.).

### **Propuneri**

Dezvoltarea competențelor TIC.



## Discipline socioumane

### 1. Programele școlare pentru învățământul gimnazial

#### Nota de prezentare

Nota de prezentare este comună pentru programele de Cultură civică pentru clasele a VII-a și a VIII-a. Nota de prezentare conține trimiteri explicite la ideea de compatibilizare a curriculumului național cu cel european, de valorizare a cadrului european al competențelor cheie. Din acest punct de vedere, se poate vorbi despre dimensiunea europeană a curriculumului de Cultură civică. Alte aspecte relevante din *Nota de prezentare*, includ: precizarea principiilor care întemeiază elaborarea programelor școlare; evidențierea valențelor și trăsăturilor definitorii ale disciplinei Cultură civică.

#### Competențe generale

Cele 5 competențe generale sunt comune pentru cei doi ani de studiu în care este studiată Cultura civică în gimnaziu. Competențele generale reflectă în mod adecvat specificul domeniului Cultură civică, iar formulările competențelor generale sunt exprimate în termeni clari și adecvați, în mare măsură, domeniului de studiu.

#### Propuneri

Revizuirea programelor școlare în vederea introducerii explicite a elementelor care vizează corelarea competențelor-cheie cu cele generale și specifice.

#### Valori și atitudini

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Culturii civice în clasele a VII-a și a VIII-a include un nucleu comun; include, de asemenea, valori și atitudini specifice fiecărui an de studiu.

#### Competențe specifice și conținuturi

La clasele a VII-a și a VIII-a sunt considerate necesare unele restrângeri, precum și unele dezvoltări de competențe specifice.

Numărul competențelor specifice este în general, rațional (21 pentru un an de studiu).

Competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu și pe verticală. De exemplu, competențele specifice derivate din competența generală 3 au dezvoltările prezentate în tabelul de mai jos:

#### *Dezvoltări ale competențelor specifice (clasele a VII-a – a VIII-a)*

Competențe specifice pentru clasa a VII-a	Competențe specifice pentru clasa a VIII-a
3.1. Rezolvarea în echipă a unor probleme civice, prin asumarea unor responsabilități și prin relaționarea pozitivă cu ceilalți. 3.2. Cooperarea cu ceilalți în vederea exercitării cetățeniei active, prin asumarea de drepturi și responsabilități.	3.1. Rezolvarea în echipă a unor sarcini de lucru prin utilizarea capacităților empatice în diferite situații civice. 3.2. Analizarea, în echipe de lucru, a unor situații de manifestare a nedreptății și de nerespectare a egalității de șanse sau a egalității în fața legii.

Conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului care fundamentează disciplina școlară. Există o dozare rațională a volumului de cunoștințe. Prin scoaterea sau introducerea unor

informații, axa bine aleasă a conținuturilor nu se dezechilibrează, deoarece au fost selectate informații în general esențiale, iar acestea au fost dozate rațional de-a lungul unui an de studiu.

### **Propuneri**

Stabilirea unor niveluri ale standardelor de competență, care să fie puse în legătură cu diverse criterii ale sistemului de notare.

### **Sugestii metodologice**

Sugestiile metodologice sunt multe și reprezentative pentru competențele specifice și susțin realizarea acestora prin: propunerea de metode active care contribuie la crearea unui cadru educațional care încurajează interacțiunea socială pozitivă și dobândirea competențelor de participare activă în spațiul social; propunerea de activități tip proiect, prin care elevii sunt implicați în luarea de decizii și în propunerea unor strategii de rezolvare a problemelor. În *Sugestiile metodologice* se acordă importanță exigențelor învățării funcționale și durabile; sunt propuse variate activități de învățare. Alături de forme clasice de evaluare, se recomandă utilizarea unor forme și instrumente complementare; există referire expresă la TIC.

### **Propuneri**

Propunerea unor metode de grup, mai rar amintite, dar aplicabile cu succes în cazul civismului: turul galeriei, metoda cubului, mozaicul, colțurile, ciorchinele, turnirul între echipe, metoda pălăriilor gânditoare, focus grup, Philips 6/6, tehnica 6-3-5 (brainwriting), lotus de grup ș.a.

## **II. Programele școlare pentru învățământul liceal**

### **Nota de prezentare**

Nota de prezentare include elemente de specificitate referitoare la studierea disciplinelor socioumane în liceu, precum: motivarea locului disciplinelor socioumane în curriculumul liceal; punerea în legătură a demersurilor propuse în programele școlare cu documente de referință europene, cu domeniile de competențe-cheie recomandate de Parlamentul european; precizarea principiilor care întemeiază elaborarea programelor școlare; prezentarea finalității studierii acestor discipline și a traducerii finalităților în dimensiuni și direcții de acțiune pedagogică.

### **Competențe generale**

Cele cinci competențe generale sunt comune pentru disciplinele socioumane predate în liceu. Se consideră că printre cele mai importante competențe generale sunt cele despre cooperarea cu ceilalți (competența generală 3); manifestarea unui comportament responsabil – adecvat unei lumi în schimbare (competența generală 4); participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității (competența generală 5). Competențele generale reflectă adecvat specificul domeniului care fundamentează disciplinele școlare, reflectă și susțin realizarea profilului de formare a absolventului de liceu.

### **Valori și atitudini**

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a disciplinelor socioumane include valori și atitudini comune pentru unele discipline; include, de asemenea, valori și atitudini specifice fiecărui an de studiu.

## Competențe specifice și conținuturi

Pentru cele mai multe programe școlare nu sunt necesare restrângeri sau dezvoltări de competențe specifice, pentru a asigura realizarea competențelor generale. Excepție face disciplina Sociologie; se consideră că este necesară o dezvoltare pentru competența generală 3 (*cooperarea cu ceilalți în rezolvarea de probleme teoretice și practice*), din care este derivată o singură competență specifică. Numărul competențelor specifice stabilit în programele pentru disciplinele socioumane prevăzute spre studiu în liceu este rațional.

Competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală și pe verticală. Coerența pe verticală poate fi urmărită pentru disciplinele Educație antreprenorială, studiată în clasa a X-a, Economie, studiată la clasa a XI, și Economie aplicată, studiată la clasa a XII-a, de exemplu, cu referire la competențele specifice derivate din competența generală 4 (tabelul de mai jos).

### *Exemplu de articulare a competențelor specifice pe verticală pentru disciplinele Educație antreprenorială, Economie, Economie aplicată*

Competențe specifice ale disciplinei <i>Educație antreprenorială</i> (clasa a X-a)	Competențe specifice ale disciplinei <i>Economie</i> (clasa a XI-a)	Competențe specifice ale disciplinei <i>Economie aplicată</i> (clasa a XII-a)
4.1. Analiza critică a comportamentului în alegerea traseului profesional, precum și a disponibilității de reorientare profesională în raport cu dinamica mediului economico-social.	4.1. Proiectarea unui comportament rațional al consumatorului, impus de tensiunea nevoi-resurse.	4.1. Adecvarea comportamentului propriu la cerințele de ordin economic din cadrul unui menaj. 4.2. Manifestarea inițiativei, a spiritului întreprinzător în domeniul economic.

Între competențe specifice și conținuturi există o relație logică și coerentă. Conținuturile sunt relevante pentru realizarea competențelor și reflectă în mod adecvat specificul domeniului care fundamentează disciplinele socioumane.

## Propuneri

Realizarea unei dezvoltări de competențe specifice pentru programa școlară de Sociologie, pornind de la competența generală 3.

## Sugestii metodologice

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare au valoare funcțională; se recomandă utilizarea unor metode active, a unor strategii didactice care să permită alternarea formelor de activitate (individuală, pe perechi și în grupuri mici), utilizarea, în activitatea didactică, a calculatorului ca mijloc modern de instruire, care să permită subordonarea utilizării tehnologiei informației și a comunicațiilor, în vederea desfășurării unor lecții interactive, atractive. Există, de asemenea, recomandări pentru realizarea evaluării. Evaluarea se cere să fie formativă, continuă și să includă forme ca proiectul, portofoliul, autoevaluarea. În programa pentru Sociologie nu există referiri la TIC și la modalități de evaluare.

## Propuneri

Includerea în sugestiile metodologice ale programei de Sociologie a unor referiri la TIC și la modalități de evaluare.

# RELIGIE

## I. Programele școlare pentru învățământul gimnazial

### Nota de prezentare

Nota de prezentare este o componentă cu elemente comune pentru toate programele școlare de Religie din ciclul gimnazial. Această secțiune cuprinde următoarele aspecte: scopul studierii Religiei în școală, prezentarea explicită și succintă a elementelor componente ale programelor școlare și definirea semnificației acestora, evidențierea rolurilor și a responsabilităților profesorului în utilizarea programei școlare și în adaptarea acesteia la diferite contexte educaționale.

### Competențe generale

Cu mici diferențe date de specificitatea anumitor culte, toate programele școlare de Religie au adoptat un cadru comun de 5 competențe generale pentru tot parcursul ciclului gimnazial. Acestea sunt centrate pe următoarele aspecte generale: cunoașterea specifică domeniului religiei (elemente de învățură religioasă, aspecte de tradiție religioasă, elemente de istorie a Bisericii și istorie a religiei); cunoașterea limbajului specific domeniului religios; morala aplicată (formarea de valori, manifestarea de comportamente specifice, domeniul atitudinal).

Din această perspectivă, se apreciază faptul că aceste competențe generale reflectă și susțin profilul de formare a absolventului de învățământ gimnazial, fiind, de asemenea, în corelație și în acord cu competențele-cheie europene.

Compararea ciclului gimnazial cu cel liceal concluzionează faptul că lista competențelor generale la disciplina Religie înregistrează dezvoltări calitative de la ciclul gimnazial la cel liceal. Astfel, aspectele generale abordate rămân aceleași – cunoașterea domeniului, dezvoltarea limbajului de specialitate și a comunicării, morala aplicată – cu deplasări de accente, după cum urmează:

### *Competențele generale pentru disciplina Religie, gimnaziu și liceu – exemple*

CG învățământ gimnazial	CG învățământ liceal	Accente
CG1. Cunoașterea și iubirea lui Dumnezeu ca fundament al desăvârșirii și mântuirii omului. CG2. Utilizarea adecvată a limbajului din sfera valorilor religioase în diferite contexte de comunicare.	CG1. Definirea specificului propriei credințe, în raport cu alte credințe și convingeri. CG2. Utilizarea adecvată a conceptelor specifice religiei, în diferite contexte de comunicare.	<i>De la definirea propriei identități religioase la analiza acesteia în raport cu alte credințe și convingeri. De la utilizarea adecvată a limbajului religios în contexte specifice la utilizarea în contexte multiple și variate de comunicare.</i>

### Propuneri

Uniformizarea listelor de competențe generale corespunzătoare diferitelor culte, în scopul adoptării unui corpus comun de competențe-cheie pentru disciplina Religie.

### Valori și atitudini

Lista valorilor și atitudinilor promovate prin procesul de predare-învățare a Religiei include valori și atitudini comune pentru clasele a V-a – a VIII-a. Nu sunt suficient explicitate valorile care fac referire la competența-cheie *sensibilizare și exprimare culturală*.

## Competențe specifice și conținuturi

În general, programele școlare de Religie au competențe specifice elaborate clar și concis, care se organizează coerent pe orizontală, la nivelul unui an de studiu, precum și pe verticală, pe parcursul ciclului gimnazial.

La nivel de competențe (și, implicit, la nivel de conținuturi), structura programei este mai degrabă una lineară. Numărul competențelor specifice stabilite pentru fiecare an de studiu este rațional (o medie de 15–20 competențe specifice pentru un an de studiu), în acord cu timpul alocat acestei discipline școlare.

Corelația de grup dintre competențe și conținuturi este un aspect deficitar al multora dintre programele școlare de Religie, existând chiar situații în care anumite conținuturi nu sunt corelate cu nicio competență specifică.

Centrate pe o perspectivă predominant monoconfesională, programele școlare de Religie vizează cu preponderență conținuturi din domeniul teologic. Din această perspectivă, dificultatea programelor școlare de Religie este dată de faptul că propun conținuturi cu înalt caracter simbolic, ce intră adesea în disjuncție cu conținuturile promovate de celelalte discipline de studiu (cu caracter științific, verificabil, centrate pe cognitiv).

## Propuneri

- revizuirea listelor de competențe specifice, prin reducere numerică, reformulare, o mai bună corelare pe orizontală a acestora și revizuirea modalităților de subsumare a competențelor specifice față de competențele generale;
- descrierea competențelor specifice în termeni operaționali, pe niveluri concrete de realizare; utilizarea unor formulări cuantificabile în formularea competențelor;
- selectarea unor competențe specifice și a unor elemente de conținut care să valorifice contextele nonformale și informale de învățare a elevilor.

## Sugestii metodologice

Cea mai criticată componentă a programelor școlare este cea a sugestiilor metodologice. La nivel general, sugestiile metodologice și activitățile de învățare au valoare funcțională și propun o serie de strategii didactice de participare activă a elevilor la procesul de învățare (dialog, dezbateri, studii de caz, proiecte etc.). Cu toate acestea, activitățile de învățare propuse nu permit trecerea reală de la însușirea unor cunoștințe din domeniul religios la interiorizarea de valori și formarea unor comportamente sau deprinderi de viață reală. În același sens, nu promovează suficient strategii de valorificare a existenței cotidiene și a experienței de viață (religioasă sau laică) a elevilor. Sugestiile de integrare a resurselor didactice (inclusiv a TIC) în procesul de predare-învățare sunt cvasiinexistente, enunțate mai mult ca principii generale. Nu se fac suficiente referiri la resursele și mijloacele didactice care pot fi valorificate la ora de Religie.

Sugestiile metodologice propun strategii variate de evaluare, dar se rezumă numai la listarea generală a acestora, fără referiri concrete care ar putea sprijini profesorul în demersul evaluativ.

## Propuneri

- includerea unor referiri concrete la integrarea TIC în lecțiile de Religie;
- menționarea unor strategii de predare-învățare relevante diferitelor competențe și tipuri de conținuturi;
- includerea unor strategii didactice care să promoveze valorificarea existenței cotidiene și a experienței de viață (religioasă sau laică) a elevilor.

## I.2. Programele școlare pentru învățământul liceal

### Nota de prezentare

Nota de prezentare este o componentă cu elemente comune pentru toate programele școlare de Religie din ciclul liceal și include o serie de elemente specifice referitoare la studierea acestei discipline, precum: prezentarea finalităților educației religioase în școală (cu unele elemente de specificitate pentru fiecare cult); modalitatea prin care disciplina Religie contribuie la dezvoltarea competențelor-cheie stabilite la nivel european; precizarea principiilor care au stat la baza elaborării programelor școlare; prezentarea explicită și succintă a elementelor componente ale programelor școlare și definirea semnificației acestora.

### Competențe generale

Programele școlare de Religie pentru toate cultele au adoptat un cadru comun de 5 competențe generale pentru tot parcursul ciclului liceal. Acestea sunt centrate pe aspecte generale corelate cu cele abordate la nivelul gimnaziului și acoperă atât aspectele cognitive, cât și cele instrumentale, atitudinale și aplicative: cunoașterea specifică domeniului Religie; utilizarea limbajului specific domeniului religios în diferite contexte de comunicare; morala aplicată; aspecte de educație interdisciplinară. Competențele generale reflectă și susțin profilul de formare a absolventului de învățământ liceal, prin accentul pus pe integrarea valorilor și cunoștințelor în structurarea de atitudini și comportamente, pe utilizarea de concepte în diferite contexte de comunicare, pe dezvoltarea capacității de argumentare și comparare a diferitelor aspecte.

Comparativ cu ciclul gimnazial, lista competențelor generale de la nivelul liceului înregistrează o serie de dezvoltări calitative, cu accent pe: raportarea la alte credințe și convingeri; aplicarea cunoștințelor religioase în viața personală și a comunității; valorificarea abordărilor interdisciplinare în predarea Religiei. Astfel, orientarea preponderent monoconfesională este echilibrată prin un anumit grad de deschidere a domeniului către abordări interdisciplinare.

### Valori și atitudini

Lista valorilor și atitudinilor menționate în programele școlare de Religie pentru liceu are elemente comune pentru toate cultele și unele elemente de specificitate pentru fiecare cult în parte. Aspectele vizate pun accent pe asumarea propriei identități religioase și pe respectul și acceptarea diferenței (inclusiv a celei religioase).

### Competențe specifice și conținuturi

Pentru ciclul liceal, competențele specifice corespunzătoare fiecărei competențe generale sunt formulate în termeni clari și oferă o bună detaliere a acestora. Pentru cele mai multe programe școlare nu sunt necesare restrângeri sau dezvoltări de competențe specifice. Numărul competențelor specifice este, în medie, de 2–4 pentru fiecare competență generală, cu excepția competenței generale 5. *Corelarea cunoștințelor religioase cu cele dobândite la alte discipline de învățământ.* Aceasta este particularizată adesea într-o singură competență specifică, fapt determinat de orientarea preponderentă a programelor școlare de Religie spre aspecte de teologie monoconfesională și mai puțin spre aspecte de interdisciplinaritate.

În general, competențele specifice sunt elaborate clar și concis și se organizează coerent pe orizontală, la nivelul unui an de studiu, precum și pe verticală, pe parcursul întregului ciclu liceal. Corelația dintre competențe specifice și conținuturi este bine evidențiată și propune abordări plurivalente ale unora dintre conținuturi.

Centrate pe o perspectivă predominant monoconfesională, programele școlare de Religie vizează cu preponderență conținuturi din domeniul teologic; acestea sunt organizate după un model linear, cu dezvoltări de teme complementare de la un an la altul. Toate programele de liceu conțin și o serie de abordări interdisciplinare, în interiorul și în afara ariei Om și societate. Relevanța conținuturilor pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a elevilor este parțială; majoritatea programelor de liceu includ câteva teme referitoare la religia aplicată, relevante și semnificative pentru existența cotidiană, laică și religioasă deopotrivă.

### **Propuneri**

- redistribuirea unor competențe specifice și a unor elemente de conținut între clasele ciclului liceal, pentru asigurarea unei mai bune adaptări la particularitățile de vârstă ale elevilor;
- promovarea mai multor teme cu aplicabilitate practică, relevante pentru existența cotidiană;
- dezvoltarea conținuturilor ce promovează abordări interdisciplinare.

### **Sugestii metodologice**

La nivel general, sugestiile metodologice și activitățile de învățare au valoare funcțională și propun o serie de strategii didactice de participare activă a elevilor la procesul de învățare (dialog, dezbateri, studii de caz, proiecte etc.). Cu toate acestea, activitățile de învățare propuse au mai mult cu caracter declarativ, general, unele fără o legătură directă cu competențele formulate și cu conținuturile selectate pentru studiu. De asemenea, sugestiile de integrare a resurselor didactice (inclusiv a TIC) în procesul de predare-învățare sunt insuficient dezvoltate. Sugestiile metodologice propun strategii variate de evaluare, dar se rezumă numai la listarea generală a acestora, fără referiri concrete care ar putea sprijini profesorul în demersul evaluativ.

### **Propuneri**

- includerea unor referiri concrete la integrarea TIC în lecțiile de Religie;
- menționarea unor exemple concrete de aplicare a strategiilor de predare-învățare la diferite competențe și tipuri de conținuturi.

## **MANUALELE ȘCOLARE**

### **Introducere**

Analizele întreprinse pe unele manuale școlare utilizate în gimnaziu și în liceu constituie studii de caz ale aplicării prevederilor programelor școlare la nivelul instrumentelor de lucru ale elevilor. Din această perspectivă, analiza realizată se concentrează pe relația dintre programa școlară și manual, aspecte specifice ale conținutului disciplinei, manualul ca instrument de lucru pentru elevi.

În manualele analizate nu există elemente cu caracter discriminatoriu (sub aspect etnic, religios, de gen, apartenență lingvistică, nevoi speciale).

## Învățământ gimnazial

Pentru disciplinele studiate în gimnaziu au fost analizate manualele școlare incluse în tabelul de mai jos:

### *Manuale școlare analizate (clasele a V-a – a VIII-a)*

Disciplina	Clasa	Editura	Anul editării
Istorie	a V-a	Teora	1997
	a VI-a	All	1998
	a VII-a	Humanitas	1999
	a VIII-a	Sigma	2000
Geografie	a V-a	Editura Didactică și Pedagogică	1996
	a VI-a	Editura Didactică și Pedagogică	1998
	a VII-a	Corint	1997
	a VIII-a	Humanitas Educațional	2003
Cultură civică	a VII-a	All	1997
	a VIII-a	Humanitas	2003

### Relația programă-manual

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate, astfel:

- pentru Istorie, în perioada 1997 – 2000;
- pentru Geografie, în perioada 1996 – 2003;
- pentru Cultură civică, în perioada 1997 – 2003.

Manualele școlare sunt realizate după programe școlare elaborate anterior și care au suferit mai multe modificări până în prezent (de exemplu, descongestionarea conținuturilor realizată în anul 2008, trecerea pe competențe, realizată în 2009). În general, concepția curriculară a manualelor școlare este una coerentă, dar reflectă elementele specifice programelor școlare care au stat la baza realizării lor.

### Propuneri

- înlocuirea sau revizuirea manualelor din această primă generație de manuale alternative, în raport cu exigențele noilor programe școlare;
- elaborarea unor recomandări mai cuprinzătoare (în raport cu cele care pot fi întâlnite în prezent în programele școlare) pentru autorii de manuale, ca recomandări cu caracter minimal care trebuie respectate în elaborarea unui manual.

### Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

La Istorie, la clasele a V-a și a VI-a, conținutul manualului este unul tradițional, cu mult text scris, cu hărți și imagini. Manualul de clasa a VI-a oglindește doar parțial conținutul programei, deoarece modificările ulterioare ale programei școlare au fost destul de mari; la clasa a VII-a, structurarea conținutului este modernă și funcțională; la clasa a VIII-a, organizarea conținuturilor se realizează sub forma unor teme integrative.

La Geografie, pentru clasa a V-a și a VI-a, cele două manuale analizate au un conținut supradimensionat, dar corect. La clasa a VII-a, conținuturile manualului analizat redau conținuturile programei școlare, răspunzând competențelor specifice disciplinei. La clasa a VIII-a, conținuturile sunt organizate sistematic, începând de la poziția geografică și terminând cu activitățile economice și probleme ale mediului înconjurător.



La Cultură civică, la clasa a VII-a, manualul analizat are numeroase puncte tari și puncte slabe, aproape egal repartizate de-a lungul întregului manual; este excelent sub aspect estetic, conținuturile sunt în general bine structurate, există numeroase sarcini de lucru rațional dozate în cadrul unei lecții sau al unui capitol, există preocupare pentru interdisciplinaritate. La clasa a VIII-a, conținuturile se racordează la activitățile propuse de programa școlară și există o dozare rațională a acestora în cadrul manualului.

### Propuneri

Evitarea unei structuri academice în prezentarea conținuturilor.

### Manualul ca instrument de lucru pentru elevi

La Istorie, sarcinile de lucru sunt, în general, clare, accesibile și relevante. Sunt stimulate unele metode de învățare activă precum interpretarea de text sau analiza unei opere artistice. Manualele încurajează învățarea individuală, învățarea în echipă, învățarea prin descoperire. Componenta de evaluare ocupă un loc diferit în manualele analizate, în ceea ce privește rolul îndeplinit, dar sarcinile de lucru și testele sunt diverse și echilibrate.

La Geografie, la clasa a V-a, accesibilitatea manualului este limitată de caracterul preponderent informativ și de abundența terminologică, depășind foarte mult nivelul de învățare presupus de această clasă. Pentru clasa a VI-a, cantitatea și densitatea informației este prea mare, depășind puterea de înțelegere a elevilor. La clasa a VII-a, sarcinile de lucru sunt extrem de diversificate, accesibile, diferențiate dezvoltând motivația pentru învățare, pentru lectură. La clasa a VIII-a, manualul este accesibil majorității elevilor, conținutul lecțiilor fiind structurat.

La Cultură civică, la clasa a VII-a, manualul este bun prin calitatea îndrumărilor și a extensiilor. La clasa a VIII-a, prin componentele sale (conținuturi, imagini, modul de selectare și organizare a conținuturilor), manualul facilitează învățarea activă, suscită motivația elevilor, structurează un cadru de comunicare adecvat între profesor și elevi, între elevi.

### Propuneri

- diversificarea modalităților de evaluare;
- stabilirea unor sarcini de lucru diferențiate.

## Învățământ liceal

Pentru disciplinele studiate în liceu au fost analizate manualele școlare incluse în tabelul de mai jos:

### *Manuale școlare analizate (clasele a IX-a – a XII-a)*

Disciplina	Clasa	Editura	Anul editării
Istorie	a IX-a	Corint	2004
	a X-a	Corint	2005
	a XI-a	Niculescu	2006
	a XII-a	Niculescu	2007
Geografie	a IX-a	Humanitas Educațional	2004
	a X-a	Editura Didactică și Pedagogică	2005
	a XI-a	Editura Economică Preuniversitaria	2006
	a XII-a	Corint	2007

Disciplina	Clasa	Editura	Anul editării
Socio-umane	a IX-a - Logică, argumentare și comunicare	Corvin Deva	2004
	a X-a - Psihologie	Humanitas Educațional	2005
	a X-a - Educație antreprenorială	Corvin, Deva	2005
	a XI-a - Economie	Economică Preuniversitaria	2006
	a XI-a - Sociologie	Humanitas	2006
	a XII-a - Economie aplicată	Humanitas Educațional	2007
	a XII-a - Filosofie, tip A	Paralela 45	2007

### Relația programă-manual

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate în perioada 2004 – 2007. În general, concepția curriculară a manualelor școlare analizate este coerentă.

### Propuneri

Elaborarea unor recomandări mai cuprinzătoare (în raport cu cele care pot fi întâlnite în prezent în programele școlare) pentru autorii de manuale, ca recomandări cu caracter minimal care trebuie respectate în elaborarea unui manual.

### Aspecte specifice ale conținutului disciplinei

La Istorie, la clasa a IX-a, organizarea conținutului se realizează pe baza unui algoritm complex (ce cuprinde etapele: prezentarea informațiilor științifice, probleme aplicative, teste de evaluare). La manualul pentru clasa a X-a, structurarea conținutului este modernă și funcțională. La manualul pentru clasa a XI-a, conținutul manualului este unul tradițional pentru liceu, cu textul lecției, cu hărți, cu scheme și imagini. La manualul pentru clasa a XII-a, conținutul manualului se subsumează domeniilor de conținut incluse în programă.

La Geografie, la clasa a IX-a, conținuturile prezentate sunt cuprinzătoare, de multe ori însă, fiind prea multe informații. Pentru clasa a X-a, conținuturile sunt organizate sistematic. Pentru clasa a XI-a, manualul are un caracter enciclopedic. Cantitatea de informații depășește cu mult numărul de ore alocate studiului disciplinei, iar limbajul folosit în manual depășește gradul de înțelegere al elevilor de nivel submediu și mediu. Pentru clasa a XII-a, se remarcă în mod deosebit concretizarea unei prevederi a programei care subliniază utilizarea rațională a datelor și informațiilor, pentru a se evita supraîncărcarea inutilă a elevilor.

În general, cantitatea de informație existentă în manualele pentru disciplinele socio-umane este rațională în raport cu specificul disciplinei, cu vârsta elevilor și cu numărul de ore prevăzut în planul-cadru în se realizează studiul acestei discipline.

### Propuneri

- La Geografie, pentru manualul de clasa a XI-a: descongestionarea lecțiilor, prin reconsiderarea informațiilor suplimentare, ca date informative, utilizarea unui limbaj accesibil pentru elevi.

### Manualul ca instrument de lucru pentru elevi

La Istorie, la clasa a IX-a, în manualul pentru clasa a IX-a, prezentarea cunoștințelor se face în manieră modernă, cu argumentarea necesității și utilității studiului, utilizând strategii motivaționale și de creștere a interactivității. La clasele a X-a – a XII-a, manualele includ sarcini de lucru clare și accesibile, fiind încurajate metode de învățare activă.

La Geografie, la clasa a IX-a, manualul dezvoltă motivația elevilor pentru învățare, pentru lectură. Sarcinile de lucru sunt, însă destul de puține și puțin diversificate. Pentru clasa a X-a, manualul respectă caracteristicile unei învățări raționale: sarcinile de învățare sunt echilibrate și extrem de diversificate. La clasa a XI-a, manualul este limitat ca accesibilitate, fiind mai degrabă un manual al profesorului (prin limbajul academic, caracterul enciclopedic, sarcinile de lucru). Pentru clasa a XII-a, manualul analizat dezvoltă motivația pentru învățare, pentru lectură. Sarcinile de lucru sunt numeroase și diversificate.

Manualul de Logică, argumentare și comunicare propune activități de învățare care facilitează interacțiunea comunicațională, reflexivitatea, învățarea autonomă. În manualul de Psihologie, lecțiile favorizează învățarea, precum și motivația pentru învățare. Manualul de Educație antreprenorială încurajează atât învățarea individuală, cât și cea în perechi și în grupuri mici. Manualul de Economie stimulează motivația elevilor pentru învățare și metodele de învățare activă. Manualul de Sociologie este un manual pentru elev și al elevului prin îmbinarea adecvată între volumul de informații și accesibilitatea sarcinilor de lucru. Manualul de Filosofie îi învață pe adolescenți cum să abordeze universul filosofic, prezintă instrumentele intelectuale de lucru și îi invită pe elevi să-și formeze și să-și exerseze capacitatea de gândire.

### **Propuneri**

- pentru manualele de Istorie de clasa a XI-a și a XII-a: rescrierea acestora, din perspectiva competențelor, astfel încât să fie promovată, în mai mare măsură, învățarea activă;
- pentru manualele de Geografie (clasele a X-a – a XII-a): includerea unor propuneri de evaluare alternativă și de autoevaluare, prezentarea mai multor studii de caz.

## **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

### **I. Programe școlare**

#### **I.1. Învățământ gimnazial**

În forma lor actuală, programele școlare aplicate în gimnaziu pentru disciplinele de studiu din aria curriculară Om și societate au fost realizate în anul 2009, reprezentând o rescriere a componentei acționale a programelor anterioare, prin încercarea de extindere, la nivelul gimnaziului, a modelului de proiectare curriculară aplicat în liceu.

### **Propuneri**

Revizuirea sistemului de competențe în vederea unei mai bune formări a capacităților, atitudinilor și valorilor vizate de profilul de formare a absolventului de învățământ obligatoriu, precum și a competențelor-cheie prevăzute în cadrul de referință european.

#### **I.2. Învățământ liceal**

Comparativ cu programele școlare din gimnaziu, programele școlare aplicate în ciclul inferior al liceului reprezintă o generație mai veche, fiind elaborate astfel:

- pentru Istorie și pentru discipline socioumane, în perioada 2004 – 2009;
- pentru Geografie, în perioada 2004 – 2006.

## II. Manuale școlare

### II.1. Învățământ gimnazial

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate, astfel:

- pentru Istorie, în perioada 1997 – 2000;
- pentru Geografie, în perioada 1996 – 2003;
- pentru Cultură civică, în perioada 1997 – 2003.

Manualele școlare sunt realizate după programe școlare elaborate anterior și care au suferit mai multe modificări până în prezent (de exemplu, descongestionarea conținuturilor realizată în anul 2008, trecerea pe competențe, realizată în 2009). În general, concepția curriculară a manualelor școlare este una coerentă, dar reflectă elementele specifice programelor școlare care au stat la baza realizării lor.

### II.2. Învățământ liceal

Manualele școlare analizate sunt produse curriculare realizate în perioada 2004 – 2007; în general, manualele școlare analizate au o concepție curriculară coerentă.

#### Propuneri

Elaborarea unor recomandări mai cuprinzătoare (în raport cu cele care pot fi întâlnite în prezent în programele școlare) pentru autorii de manuale, ca recomandări cu caracter minimal care trebuie respectate în elaborarea unui manual.

## 6. ARIA CURRICULARĂ: TEHNOLOGII\*

### Programe școlare

#### 1. Introducere

Aria curriculară *Tehnologii* grupează acele discipline și module care se adresează în mod direct preprofesionalizării sau pregătirii profesionale.

Pachetul de module, cu alocările orare aferente, care sunt specifice pentru o calificare profesională este stabilit la nivel central și este cuprins în componenta curriculară *curriculum diferențiat*.

Curriculumul din învățământul profesional și tehnic integrează pregătirea cu scop academic cu pregătirea cu scop profesional, astfel încât ciclurile curriculare să nu fie rute de învățare închise, ci să permită valorificarea cunoștințelor, abilităților și competențelor dobândite.

În învățământul profesional și tehnic, curriculumul este centrat pe rezultatele învățării. Competențele, construite în termeni de rezultate ale învățării, sunt constituențele esențiale ale *standardului de pregătire profesională* și sunt grupate în unități de competențe.

Fiecare *standard de pregătire profesională* cuprinde trei categorii de unități de competențe: unități de competențe-cheie, unități de competențe tehnice generale și unități tehnice specializate. Combinațiile specifice de unități de competențe formează *standardul de pregătire profesională* pentru fiecare calificare școlarizată prin învățământul profesional și tehnic. Transpunerea *standardului de pregătire profesională* validat de către partenerii sociali în termeni specifici procesului de educație și formare profesională desfășurat prin învățământul profesional și tehnic este realizat prin curriculum.

\* Sintează realizată de Angela Popescu.

În învățământul profesional și tehnic, curriculumul urmărește formarea de competențe profesionale. Procesul de predare – învățare – evaluare este centrat pe rezultatele învățării. Acestea constituie de fapt transpunerea competențelor profesionale în context educațional.

**Modularizarea** curriculumului din învățământul profesional și tehnic constă în proiectarea parcursului de educație și formare profesională pe baza unităților de competențe din *standardul de pregătire profesională*. De regulă, fiecărei unități de competențe tehnice generale și specializate din *Standardul de pregătire profesională* îi corespunde un modul de curriculum. Unitățile de competențe-cheie sunt cuprinse în module de sine-stătătoare sau sunt integrate în diferite module alături de celelalte unități de competențe tehnice.

Din punct de vedere educațional, modulul este o unitate de învățare și evaluare, măsurabilă prin raportare la rezultatele învățării.

În cadrul modulului sunt alocate atât, ore de pregătire teoretică, cât și ore pentru pregătirea practică necesare formării competențelor profesionale și a unor competențe-cheie.

Curriculumul pentru calificările școlarizate prin învățământul profesional și tehnic au fost elaborate progresiv, pe niveluri de calificare, începând cu anul 2003.

Structura fiecărui modul include următoarele elemente:

- Nota introductivă. Locul modulului în cadrul planului de învățământ;
- Lista competențelor corespunzătoare unității/unităților de competențe relevante pentru modul;
- Tabel de corelare a competențelor și conținuturilor;
- Sugestii și recomandări metodologice.

În forma lor actuală, programele școlare aplicate în gimnaziu pentru *Educația tehnologică* au fost realizate în perioada anilor 2008 - 2009. Forma actuală a programelor școlare pentru gimnaziu a avut la bază programele școlare anterioare, care au funcționat în sistemul educațional, începând cu anul școlar 1998, cu o serie de modificări punctuale de parcurs, precum desconggestionarea conținuturilor.

*Educația tehnologică* întregeste cultura generală a elevului, având un profund caracter interdisciplinar și practic – aplicativ.

### **Notă de prezentare/Nota introductivă. Locul modulului în cadrul planului de învățământ**

*La nivelul gimnaziului*, nota de prezentare este comună pentru toate clasele de gimnaziu.

*La nivelul liceului tehnologic*, nota introductivă este o componentă cu elemente referitoare la: calificarea/domeniul în care se încadrează modulul, rolul modulului în ceea ce privește dobândirea de competențe specifice calificării și nivelului de pregătire profesională, alocările orare cu specificare explicită a numărului de ore alocate pregătirii practice (laborator tehnologic, respectiv instruire practică). De asemenea, este precizat locul modulului în cadrul planului de învățământ aferent calificării.

### **Lista competențelor corespunzătoare unității/unităților de competențe relevante pentru modul**

Această secțiune este specifică liceului tehnologic. În cadrul ei, sunt enumerate competențele corespunzătoare unității/unităților de competențe cu competențele aferente, relevante pentru modul.

## Competențe generale/Tabel de corelare a competențelor și conținuturilor

*La nivelul gimnaziului*, forma actuală a programei școlare pentru disciplina *Educație tehnologică*, așa cum a fost structurată pentru a fi studiată în clasele a V-a, a VI-a, a VII-a și a VIII-a, are o proiectare unitară și coerentă, având la bază definirea profilului de formare a absolventului de gimnaziu. *Educația tehnologică* întregeste cultura generală a elevului, având un profund caracter interdisciplinar și practic-aplicativ, constituind premisa pentru obținerea finalităților educaționale așteptate referitoare la pregătirea elevilor pentru viață și învățare continuă, dar și premisa pentru orientarea spre o carieră profesională.

Competențele generale/competențele specifice contribuie la formarea profilului de formare al absolvenților învățământului general: să demonstreze gândire creativă, să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale, să înțeleagă sensul apartenenței la diverse tipuri de comunități, să demonstreze capacitate de adaptare la situații diferite, să contribuie la construirea unei vieți de calitate, să înțeleagă și să utilizeze tehnologiile în mod adecvat, să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență, să-și construiască un set de valori individuale și sociale și să-și orienteze comportamentul și cariera în funcție de acestea.

Competențele specifice se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studiu ai acestei discipline.

*La nivelul liceului tehnologic*, tabelul de corelare a competențelor și conținuturilor este element de specificitate al curriculumului din învățământului profesional și tehnic.

Fiecare modul din cadrul curriculumului corespunzător unei calificări profesionale conține acest tip de tabel, prin intermediul căruia se precizează competențele profesionale vizate a fi dobândite de elev la finalitatea parcursului de școlarizare, armonizate și corelate cu conținuturile (înțelese ca mijloace care conduc la certificarea acestora).

*La nivelul liceului tehnologic* (incluzând aici și nivelul 2 de calificare), analiza realizată pune în evidență faptul că unitățile de competențe cu competențele lor specifice, pe baza cărora se fundamentează atât modulele, cât și conținuturile asociate, reflectă adecvat specificul domeniilor de calificare, respectiv al calificărilor, exprimând succint ceea ce trebuie să știe să facă absolventul în momentul dobândirii competențelor respective și, implicit, în momentul practicării calificărilor dobândite.

Conținuturile sunt specifice domeniilor de pregătire/calificărilor, fiind conforme prevederilor unităților de competențe/competențelor care fundamentează modulele analizate, sunt flexibile și nu prezintă erori de ordin științific. Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu.

În învățământul profesional și tehnic, curriculumul se utilizează în paralel cu *Standardul de pregătire profesională* specific unei calificări, în care sunt precizate criteriile de performanță, condițiile de aplicabilitate și probele de evaluare necesare pentru dobândirea competențelor de către elevi.

Având în vedere perioada care a trecut de la elaborarea *Standardelor de pregătire profesională*/curriculumului, s-a constatat că, în cadrul unor module sunt cuprinse competențe/conținuturi care sunt ușor depășite, nemaifiind în pas cu evoluția tehnologiei.

Numărul competențelor, componente ale conținuturilor modulelor, este rațional, asigurându-se corelarea cu unitatea/unitățile de competențe care fundamentează aceste module din curriculum, reflectând și susținând realizarea profilului de formare a absolventului ce dobândește

calificarea vizată. În general, competențele pe baza cărora sunt structurate modulele dezvoltă abilități și atitudini accesibile elevilor de o anumită categorie de vârstă, conducând la realizarea produselor educaționale așteptate. Conținuturile au fost stabilite având în vedere, în mare măsură, nivelul de pregătire a elevilor, ca urmare sunt în concordanță cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, putând fi înțelese și însușite de către aceștia. Există, însă, și situații în care competențele, și implicit, conținuturile nu sunt adecvate nivelului de pregătire profesională.

Competențele care fundamentează dezvoltarea modulelor analizate se articulează, în general, coerent pe orizontală (în cadrul aceluiași domeniu și aceluiași nivel de pregătire profesională). Însă, nu este asigurată în totalitate coerența pe verticală (în cadrul aceluiași domeniu de pregătire, de la un nivel de pregătire la altul) pentru fiecare din domeniile de pregătire pentru care se asigură școlarizarea prin învățământul profesional și tehnic, astfel încât să se asigure o dezvoltare evolutivă a conținuturilor vizate. S-a constatat, în cadrul unor domenii de pregătire profesională, grad relativ mare de repetitivitate a unor competențe/conținuturi pentru niveluri diferite de calificare.

Repetarea pe verticală a competențelor, respectiv pe niveluri de calificare diferite, conduce la apariția riscului ca elevii cărora li se adresează, să aibă deja certificate aceste competențe în cadrul unui nivel anterior de pregătire.

*Exemple: Realizarea instalațiilor pentru alimentarea mașinilor electrice specifică nivelului 2 de calificare, calificarea Electrician exploatare joasă tensiune și Sisteme de acționare electrică specifică nivelului 3 de calificare, calificarea Tehnician electrotehnist.*

*Comentarii: Deși cele două unități de competențe sunt specifice pentru niveluri diferite de calificare din același domeniu de pregătire profesională, există un grad mare de suprapunere a acestora, fără a fi realizată o dezvoltare calitativă pe verticală (pe niveluri de calificare).*

Competențele sunt asociate unor conținuturi specializate în care predomină achiziționarea cunoștințelor, abilităților și deprinderilor necesare, care să permită dobândirea și practica calificării pe piața muncii. Cu toate acestea, există conținuturi, relevante din punct de vedere științific, care solicită abordări teoretice fără a facilita o abordare predominant practică, imperios necesară în dobândirea competențelor profesionale.

Modulele proiectate sunt, în mare măsură, realiste în raport cu resursele educaționale disponibile și sunt realizabile în intervalul de timp prevăzut prin planul cadru. Însă, pot fi semnalate și cazurile în care volumul de cunoștințe vizat a fi asimilat de elevi în cadrul unor module, să fie mult prea mare comparativ cu timpul alocat, conform planului de învățământ.

### **Propuneri**

- Precizarea datei validării și a perioadei de valabilitate a *Standardului de pregătire profesională* în Nota de prezentare a curriculumului.
- Actualizarea competențelor/conținuturilor în concordanță cu dinamica evoluției tehnologice, în vederea asigurării relevanței ofertei educaționale pentru piața muncii.
- Regândirea coerenței între unități de competențe/competențe pe verticală, respectiv pe nivelurile de pregătire profesională 2 și 3, în vederea unei dezvoltări evolutive a unităților de competențe/competențelor, avându-se în vedere definirea nivelurilor de calificare

profesională cu descriptorii aferenți, prin compunerea și recompunerea unor secvențe instructive, care să sugereze dobândirea în mod progresiv a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor.

- Completarea și diferențierea competențelor în conformitate cu nivelul și domeniul de pregătire profesională.
- Restrângerea de competențe, urmare a faptului că o parte dintre acestea au fost dobândite pe parcursul traseului de formare corespunzător domeniului de pregătire profesională.
- Eliminarea unor conținuturi mai puțin relevante, decontextualizate și care se regăsesc în cadrul altor module specifice aceleiași calificări din același domeniu de pregătire profesională.
- Prevederea volumului de cunoștințe în concordanță cu planul de învățământ.

### **Sugestii și recomandări metodologice**

*La nivelul gimnaziului*, sugestiile metodologice sunt prezentate la modul foarte general și doar în unele cazuri sunt reprezentative, putând susține realizarea competențele specifice.

#### **Propuneri**

- Introducerea exemplificărilor în construirea și aplicarea strategiilor de instruire – învățare – evaluare.
- Elaborarea de *softuri educaționale specifice* pentru disciplina Educație tehnologică.

*La nivelul liceului tehnologic*, conținuturile sunt pertinente și reprezentative pentru dobândirea unor cunoștințe relevante din perspectiva dobândirii și practicării calificării profesionale, astfel încât să permită absolventului să se integreze pe piața muncii.

Prin sugestiile metodologice sunt făcute referiri la modul în care activitățile propuse sunt relevante pentru formarea competențelor specifice, propunând cadrelor didactice o abordare logică și eficientă a conținuturilor și activităților de învățare.

Sugestiile metodologice promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare și la evaluarea competențelor, însă nu oferă exemple pentru activitățile de învățare, TIC, strategii didactice specifice tipurilor de activități, care să dea o mai bună valoare funcțională a acestora.

Deși sunt enumerate metode didactice posibil de aplicat, nu sunt prezentate exemple concrete care să vină în sprijinul profesorului în proiectarea didactică.

De asemenea, în cadrul unor module analizate, s-a constatat o insuficientă abordare și o carență de formulare a *Sugestiilor metodologice*, o lipsă de corelare dintre sugestiile metodologice și competențele/conținuturile luate în considerare a fi dobândite. Sugestiile metodologice sunt incomplete, lipsesc exemple concrete care să vină în sprijinul profesorului în eficientizarea actului didactic.

#### **Propuneri**

- Introducerea în cadrul Sugestiilor metodologice a unor exemple concrete de metode didactice interactive, pe tipuri de lecții, precum și prezentarea unor aplicații practice care să vină în sprijinul profesorului atât în proiectarea didactică, cât și pentru eficientizarea actului didactic, dar care să stimuleze totodată și creativitatea elevilor și gradul de participare la propria instruire.



- Includerea sugestiilor de integrare a resurselor didactice în procesul de predare – învățare și a unei liste cu echipamente, instrumente și materiale obligatorii în dotarea laboratorului pentru parcurgerea în condiții normale a conținuturilor specifice fiecărui modul.
- Renunțarea la enunțările seci, decontextualizate în formularea listei conținuturilor, a sugestiilor de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare și a modalităților de evaluare.

### **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

Concluzionăm că, în general, competențele prevăzute sunt realizabile, putând fi dobândite și practicate cu ușurință de către absolvenți. Este de apreciat faptul că, în ceea ce privește coerența internă a modulelor, există o relație logică între unități de competențe – competențe/rezultate ale învățării – conținuturi.

*Restructurarea învățământului obligatoriu* și modificarea preconizată a planurilor-cadru de învățământ va determina necesitatea re-proiectării curriculumului, atât pentru învățământul gimnazial cât și pentru învățământul liceal tehnologic. Va trebui să se aibă în vedere repartizarea rațională a conținuturilor pe ani de studiu, astfel încât să se asigure dobândirea de competențe, abilități și atitudini în conformitate cu vârsta și nivelurile de pregătire profesională.

### **Relația programă - manual**

În urma analizei eșantionului de manuale școlare corespunzătoare unui/unor module din cadrul ariei curriculare Tehnologii, se apreciază că, actualele manuale sunt concepute pentru a asigura suport bibliografic în vederea dobândirii competențelor profesionale, specifice modulului/modulelor pentru care sunt realizate. Cu toate acestea, în cele mai multe cazuri, manualele nu cuprind referiri explicite la competențele profesionale vizate a fi dezvoltate, fiind imposibilă reperarea acestora fără consultarea *Standardului de pregătire profesională* care include unitatea de competențe ce fundamentează dezvoltarea modulului. Existența unei formulări prin care să fie enumerate competențele profesionale ce trebuiesc dobândite de către elevi în vederea certificării profesionale este imperios necesară. Există și excepții, exemplul manualului „*Tehnician în turism*”, pentru clasa a XI-a, calificarea *tehnician în turism*, în care, la începutul părții destinate fiecărui modul sunt prezentate competențele specifice modulului și obiectivele urmărite. Formularea prin care se enumeră obiectivele este sintetizată astfel: „După parcurgerea acestor unități elevii vor fi capabili:”, „... să știe...”, „... să înțeleagă ...”, „... să poată...”.

Majoritatea manualelor analizate nu au prefață/introducere și ca urmare nu aduc informații suplimentare relevante pentru elev, referitoare la necesitatea și importanța modulului/modulelor, organizarea sistematică a conținuturilor, modul de utilizare a manualului.

Conținuturile prevăzute în programele școlare specifice modulului/modulelor sunt prezente în manuale, fiind sistematizate astfel încât să sprijine formarea competențelor specifice domeniului/calificării, conform *Standardelor de pregătire profesională*. Conținuturile sunt organizate în ordinea logică a competențelor specifice pe care le formează și în ordinea logică a înțelegerii conținuturilor. În majoritatea manualelor, conținuturile sunt organizate astfel încât să fie ușor de parcurs de către elevi, sub forme diverse și atrăgătoare, menite să trezească curiozitatea și dorința de cunoaștere a elevilor. În general, se apelează la o varietate mare de texte: introductive, explicative, demonstrative, funcționale, investigative, definiții, studii de

caz, analize, descrieri, norme și precizări legislative, etc., fiind incluse elemente care susțin textele: chenare, scheme, tabele, diagrame, grafice, imagini, inclusiv documente scanate, modele de documente, diverși marcatori, etc. Acestea sunt clare și dispuse în mod echilibrat pe pagină. Majoritatea reprezentărilor grafice facilitează înțelegerea conținuturilor, ele ilustrează etapele lucrărilor practice, organizează grafic conținuturile științifice, susțin activitatea de învățare. Concepția grafică stimulează curiozitatea elevilor într-o măsură medie.

### **Propuneri:**

- Indicarea explicită a competențelor vizate de programa școlară corespunzătoare modului/disciplinei pentru care se elaborează manualul și a modului de utilizare a manualului.
- Introducerea de teme recapitulative/de sinteză care să evidențieze aspecte semnificative pentru achizițiile de învățare ale elevilor și să asigure formarea competențelor prevăzute în *Standardele de pregătire profesională*, care conduc la dobândirea calificării.

### **Aspecte specifice conținutului disciplinei**

Informația conținută în marea majoritate a manualelor analizate, a fost gestionată cu eficiență maximă de către autori, fiind corectă din punct de vedere științific, bine structurată, clară și obiectivă, incluzând elemente esențiale și reprezentative pentru domeniul/calificarea pentru care sunt elaborate, dar și o serie de aspecte cu valoare interdisciplinară, provenite din surse formale, informale și nonformale. Informațiile sunt prezentate într-o formă sintetică, esențializată și explicită.

Transmiterea cunoștințelor este realizată, în general, pe baza unui algoritm care cuprinde: prezentarea noțiunilor științifice, reprezentări grafice, montaje, câteva aplicații cu itemi diferiți, lucrări practice de laborator tehnologic, fiind prezentate în ordine graduală. În general, în cadrul manualelor analizate, nu există sarcini de lucru individuale sau de grup derivate din programa școlară. Sunt descrise experimente practice care se finalizează cu completarea unor fișe de lucru, însă acestea nu sunt prezentate ca făcând parte dintr-un demers coerent și integrat ( de ex. un miniproiect).

### **Manualul ca instrument de lucru pentru elevi**

Activitățile și sarcinile de învățare sunt adaptate particularităților de vârstă ale elevilor, fiind accesibile acestora și sunt organizate pentru a sprijini atât activitatea teoretică cât și activitățile de pregătire practică desfășurate prin laboratorul tehnologic și instruire practică. Lucrările practice au o descriere teoretică și o parte aplicativă în care elevul trebuie să desfășoare anumite activități pentru a obține rezultatele scontate. Activitățile de învățare autonomă se regăsesc în mare măsură și pot fi realizate independent, în condiții de siguranță (măsurători, determinări, analize, etc.). Există însă și manuale în cadrul cărora activitățile de învățare autonomă se regăsesc în foarte mică măsură, doar unele dintre acestea putând fi realizate independent, în condiții de siguranță (asamblări simple nedemontabile și demontabile).

În general, prin activitățile de învățare este facilitată lectura, comunicarea și reflexivitatea, stimulând motivația pentru învățare.

Componenta de evaluare este bine reprezentată în manuale, cadrele didactice și elevii regăsind pe lângă probe de evaluare alcătuite din diferite tipuri de itemi și o serie de modalități de evaluare alternative bazate pe jocuri de rol, studii de caz, proiecte și miniproiecte, portofolii.

Însă, nu în toate manualele analizate sunt cuprinse soluții de autoevaluare a elevilor, de verificare a corectitudinii răspunsurilor, deoarece manualele nu au răspunsuri la itemi/aplicații, ci doar bareme de notare. Toate formele de evaluare sugerate au rolul de-a ajuta învățarea. Manualele conțin activități de evaluare, corelate într-o mică măsură cu criteriile de performanță și condițiile de aplicabilitate, precum și cu tipul probelor de evaluare specificate în *Standardul de pregătire profesională* aferent calificării. Aceste activități propuse evaluează, în general, într-o mică măsură competențele tehnice formate sau învățarea aplicativă, formativă. Nu sunt clar precizate activități de evaluare specifice laboratorului tehnologic și instruirii practice săptămânale.

În ansamblul lor, manualele nu au un caracter discriminatoriu, conținuturile alocate fiecărui modul fiind lipsite de elemente discriminatorii sau posibil a fi interpretate astfel.

Din punct de vedere al tehnoredactării, manualele sunt de bună calitate, prin ușurința cu care pot fi utilizate, precum și a modului în care este structurată și așezată în pagină fiecare temă, prin evidențierea corespunzătoare a titlurilor și subtitlurilor, marcarea termenilor de bază și a ideilor principale.

### **Propuneri:**

- Introducerea activităților de evaluare specifice laboratorului tehnologic și instruirii practice, în cazul în care modulul pentru care se elaborează manualul are prevăzute ore în acest sens.
- Includerea obligatorie a unor activități de evaluare care să fie corelate cu criteriile de performanță și condițiile de aplicabilitate, precum și cu tipul probelor de evaluare specificate în *Standardul de pregătire profesională* aferent calificării, astfel încât să conducă la evaluarea fiecărei competențe conform precizărilor din cadrul unității de competențe pe care se fundamentează modulul pentru care a fost elaborat manualul.

### **Aprecieri finale la nivel de arie curriculară**

Luând în considerare toate aspectele analizate, manualele pot fi considerate un foarte bun exemplu de suport pentru activităților instructiv-educative, atât în ceea ce privește cadrele didactice, cât și elevii. Manualele cuprind informații valoroase, selectate cu profesionalism și adaptate particularităților de vârstă ale elevilor, ținându-se seama de achizițiile anterioare ale elevilor și punând bazele posibilelor variante de parcurs școlar și profesional al acestora.

## **7. ARIILE CURRICULARE: ARTĂ, SPORT, CONSILIERE ȘI ORIENTARE ȘCOLARĂ \***

### **Programele școlare de Artă**

#### ***Programele școlare***

Aria curriculară *arte* cuprinde discipline referitoare la Educația plastică și la Educația muzicală. Acestea se dezvoltă constant pe parcursul învățământului primar, gimnazial și liceal.

### **Nota de prezentare**

Programele școlare pentru ciclul primar au următoarea structură: nota de prezentare obiective cadru, obiective de referință, conținuturi, standarde curriculare de performanță.

---

\* Sinteză realizată de cs. dr. Luminița Tășica.

Structura programelor pentru gimnaziu și pentru liceu cuprinde: nota de prezentare, competențe generale, competențe specifice, valori și atitudini, conținuturi, sugestii metodologice. În nota de prezentare sunt citate documentele de politică educațională europeană care au fost luate în considerare la momentul elaborării programei, nota fiind însoțită și de bibliografie.

### **Obiective cadru/competențe generale**

#### *La nivelul învățământului primar*

Obiectivele cadru sunt următoarele: *cunoașterea și utilizarea materialelor, a instrumentelor de lucru și a unor tehnici specifice artelor plastice; recunoașterea tipurilor de culori, a nonculorilor și a formelor în mediul înconjurător și pe imagini; cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj plastic; realizarea unor compoziții.*

Obiectivele cadru sunt bine alese și formulate, vizează legătura cu mediul de viață, elementele de limbaj plastic și exprimarea prin artă. Modalitatea de prezentare este apreciată ca fiind adecvată în raport cu domeniul disciplinei.

Analiza pune în evidență faptul că obiectivele cadru și conținuturile de învățare reflectă în mod pertinent specificul domeniului cultural-artistic care fundamentează disciplina școlară.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor și sugestiilor metodologice.

Analiza pune în evidență faptul că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de obiective cadru. Obiectivele cadru au în mare măsură dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Competențele generale pentru *Educație plastică* sunt: *1. dezvoltarea capacității de exprimare plastică utilizând materiale, instrumente și tehnici variate; 2. dezvoltarea sensibilității, a imaginației și a creativității artistice; 3. cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj plastic; 4. dezvoltarea capacității de receptare a mesajului vizual-artistic.*

Competențele generale pentru *Educație muzicală* sunt următoarele: *1. dezvoltarea capacităților interpretative (vocale și instrumentale); 2. dezvoltarea capacității de receptare a muzicii și formarea unei culturi muzicale; 3. cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical; 4. cultivarea sensibilității, a imaginației și a creativității muzicale și artistice.*

Reprezentativitatea și legitimitatea competențelor generale în relație cu domeniul de referință, se apreciază cu o valoare maximă. Formularea competențelor generale este coerentă cu planul cadru pentru această arie curriculară. Competențele generale se articulează, în genere, coerent, pe orizontală și pe verticală, la nivelul fiecărui an de studiu. Se constată existența unei relații logice și coerente între competențele generale și competențele specifice, însă mai sunt necesare ajustări de la un ciclu de învățământ la altul.

Competențele generale reflectă și susțin realizarea profilului de formare a absolventului în măsură maximă. Prin intermediul anumitor competențe, se creează premisele unui stil de muncă rațional și ale unei abordări responsabile a informației. Există o dezvoltare la nivelul explicit a competențelor referitoare la formarea reprezentărilor socioculturale care debutează încă din ciclul primar.

Se constată un indice bun de apreciere a gradului în care competențele generale/competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline.

Elementele programelor școlare promovează și susțin în mică măsură organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

Nu apar elemente cu caracter discriminatoriu la niciun nivel (valori și atitudini, competențe, conținuturi).

### **Propuneri**

- Este necesară realizarea unui text al programei care să prezinte mai clar relațiile existente între dimensiunea generală și aceea specifică în configurația competențelor.
- Proiectarea unui curriculum din perspectiva competențelor la nivelul învățământului primar, pentru a realiza un demers coerent pe parcursul învățământului preuniversitar.

### **Valori și atitudini**

*La nivelul învățământului gimnazial, programele școlare de Educație plastică cuprind următoarele valori și atitudini:*

- manifestarea interesului pentru cunoașterea și interpretarea operelor de artă plastică și decorativă;
- manifestarea inițiativei în aprecierea critică a operei de artă, compararea propriului punct de vedere cu părerile celorlalți. Evaluare și autoevaluare;
- motivația pentru ocrotirea și punerea în valoare a patrimoniului artistic național și universal;
- disponibilitatea pentru cultivarea capacităților estetice ca fundament pentru participarea la viața culturală;
- înțelegerea și aprecierea diverselor forme de expresii din patrimoniul artelor plastice universale.

Programele școlare de *Educație muzicală* cuprind următoarele valori și atitudini, precizate pentru clasa a VII-a și a VIII-a:

- Conștientizarea contribuției muzicii la constituirea fondului cultural comun al societății.
- Gândirea critică și autonomă dobândită prin receptarea și interpretarea creațiilor muzicale.
- Atitudinea reflexivă asupra valorii muzicii în viața individului și a societății.
- Disponibilitatea de a transfera în viața socială valori estetice, ca alternative la manifestările de tip kitch.

### **Propuneri**

- Elaborarea unor instrumente conceptuale care să confere funcționalitate segmentului de valori și atitudini în cadrul programelor școlare.
- Punerea în relația a ansamblului valorilor și atitudinilor cu competențele-cheie, pentru configurarea unui demers transdisciplinar.

### **Obiective de referință/competențe specifice și conținuturi**

*La nivelul învățământului primar*

Fiecare obiectiv cadru are între două și patru obiective de referință, ușor de realizat de către elevi și adecvate capacității de învățare specifică vârstei.

Numărul de obiective de referință stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional, pentru a asigura relația cu obiectivele cadru. Continuitatea este asigurată la nivelul obiectivelor de referință, precum și prin organizarea concentrică a unităților de conținut. Analiza pune în evidență faptul că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de obiective cadru.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. Conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului Educație plastică care fundamentează disciplina școlară. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate în mare măsură în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia. Conținuturile sunt organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, în măsură medie. Elementele ludice implicate în anumite enunțuri prescriptive ar merita să fie trecute în registrul explicit și tratate în cheie metodologică în secțiunea rezervată sugestiilor metodologice.

Conținuturile sunt semnificative și relevante în mare măsură pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Universul copilăriei este principala axă în organizarea tematică a universului referențial.

#### *La nivelul învățământului gimnazial*

Se constată reluări și extensii ale competențelor specifice, astfel încât să se dezvolte corespunzător sfera de aplicație a acestora, de la un an de studiu la altul. În anumite situații, se consideră necesară echilibrarea competențelor specifice (prin reformulare, extensie sau restrângere) în raport cu domeniul de operare al competenței cadru.

Competențele specifice sunt realizabile, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, dacă elevii și-au fixat noțiuni și stăpânesc instrumente simple de analiză de context social.

Elementele programelor școlare promovează și susțin în mică măsură organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare. Referirile la legături cu alte discipline, precum Matematica, Limba și comunicare, Educație tehnologică etc. sunt foarte puține.

Competențele specifice sunt bine alese și formulate, vizând legătura cu mediul de viață, elementele de limbaj plastic și exprimarea prin artă, precum și elemente ale limbajului muzical.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării competențelor și conținuturilor.

Conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplinele școlare. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia. Acest lucru este asigurat, prin specificarea, în cadrul predării, de a nu se face apel la conceptualizarea abstractă a unităților de competență, respectându-se astfel recomandările modelului fiecărei discipline.

Conținuturile sunt organizate, în general, în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Conținuturile sunt considerate a fi în măsură medie semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Din acest punct de vedere, universul copilăriei și relațiile sale cu lumea este principala axă în organizarea tematică a universului referențial. Programa sugerează legături cu experiența reală a tinerilor și cu lumea înconjurătoare în măsură medie.

## Propuneri

- Selectarea unor conținuturi accesibile și compatibile cu experiența de viață a elevilor
- Conceperea curriculumului pentru a favoriza abordarea inter, pluri și transdisciplinară.

## Sugestiile metodologice

### *La nivelul învățământului primar*

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sunt reprezentative pentru obiectivele de referință luate în considerare. În ansamblu, referințele de ordin metodologic sunt considerate insuficiente și nerelevante, acestea nu sprijină în mod eficient activitatea profesorului. Dincolo de etichetele conceptuale prin care este filtrată în chip sumar metodologia predării, există extrem de puține sugestii concrete de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare.

Modalitățile de promovare a participării active a elevilor la procesul de învățare au o valoare medie, fiind necesară introducerea în cadrul sugestiilor metodologice a specificărilor necesare dinamizării acestei componente.

Nu sunt evidențiate sugestii metodologice care să aibă aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare, precum și de utilizarea resurselor didactice.

### *La nivelul învățământului gimnazial*

În privința sugestiilor metodologice, această secțiune din programele școlare este cel mai puțin consistentă și necesită un efort de reconsiderare și argumentare.

În secțiunea *Sugestii metodologice*, evaluării îi sunt consacrate doar patru enunțuri cu un grad înalt de generalitate, reprezentând punctul cel mai slab al programelor. Se constată că sugestiile metodologice au valoare funcțională mică. În programa școlară nu apar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare (inclusiv referitoare la TIC).

Referirea la participarea activă a elevilor este mai curând de natură declarativă sau trecută într-un implicit operațional atunci când se recomandă exemple de activități de învățare.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării sugestiilor metodologice.

## Propuneri

- Secțiunea *Sugestii metodologice* necesită remodelare potrivit unui nou design.
- Elaborarea unui nou ghid metodologic, care să pună în evidență legăturile absolut necesare pentru abordarea competențelor specifice, precum și pentru abordare competențelor-cheie.
- Introducerea aspectelor necesare pentru abordarea învățării și a evaluării din perspectiva interactivă.
- Integrarea resurselor de educație nonformală și a recomandărilor privind utilizarea resurselor didactice.

## Aspecte specifice conținutului disciplinei

- Premisele de organizare a ariei curriculare din perspectivă interdisciplinară sau transdisciplinară sunt considerabile și trebuie să se regăsească în modalitatea de configurarea a programelor școlare.
- Există un bun potențial de conectare a acestor domenii de cunoaștere la viața cotidiană și la experiențele concrete ale elevilor. Acesta poate fi exploatat eficient în sensul dezvoltării competențelor generale și specifice, precum și al integrării competențelor-cheie.

## Programele școlare de Educație fizică și sport

Modelul disciplinei Educație fizică și sport presupune formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice de bază și utilitar – aplicative, odată cu dezvoltarea aptitudinilor de mișcare, prin acte și acțiuni motrice specifice. Aceste deprinderi se dezvoltă și cu ajutorul jocurilor sportive și contribuie la menținerea unei stări optime de sănătate și la creșterea capacității de adaptare a elevului la factorii de mediu.

### Nota de prezentare

**A. Programa școlară învățământ primar** are următoarea structură: *introducere, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, conținuturi, standarde curriculare de performanță pentru învățământul primar*. Introducerea prezintă ceea ce înseamnă educația fizică și sportul pentru elevii cu vârstă de 6-10 ani.

**B. Programa școlară pentru gimnaziu** cuprinde: *nota de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi, pentru fiecare clasă, sugestii metodologice și normativ de dotare minimală/unitate de învățământ la disciplina educație fizică și sport*.

În nota de prezentare este subliniată recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene referitor la competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți. De asemenea, se poate observa o deschidere a acestei discipline spre abordări inter și transdisciplinare. Se face și o prezentare succintă a disciplinelor sportive alternative.

**C. Programa școlară pentru liceu** include: *nota de prezentare, competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice și conținuturi, pentru fiecare clasă, sugestii metodologice și normativ de dotare minimală/unitate de învățământ la disciplina Educație fizică și sport*. În prima parte a programei se fac referiri la politica educațională având la bază competențele cheie, care constituie suportul realizării prezentei programe.

### Obiectivele cadru și de referință/ competențele generale și specifice

#### Învățământului primar

Analiza pune în evidență faptul că este nevoie de o reconsiderare a obiectivelor de referință în vederea unei mai bune concretizări a domeniului și pentru a asigura realizarea obiectivelor cadru.

Numărul de obiective de referință stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional în raport cu timpul alocat prin planul de învățământ.

Obiectivele de referință se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline.

### Propuneri

Revizuirea obiectivelor de referință subsumate obiectivului cadru nr. 1. „Menținerea stării optime de sănătate a elevilor și creșterea capacității de adaptare a acestora la factorii de mediu”, pentru a fi mai adecvate particularităților de vârstă ale elevilor și conceperea altor activități de învățare asociate.

Principala preocupare a profesorilor trebuie să fie îndrumarea elevilor spre practicarea activităților motrice independent, dar responsabil.

#### Învățământului gimnazial

Reprezentativitatea competențelor generale se apreciază cu o valoare medie. Formularea competențelor generale este coerentă, dar nu se pliază pe toate cele opt domenii de competențe-cheie.



În trecerea de la ciclul primar la cel gimnazial, se pierde din vedere continuitatea dintre cele două etape de școlaritate.

Anumite competențe specifice se pot forma foarte greu, necesită mai mult timp pentru exersarea deprinderilor și calităților motrice (mai ales, ținându-se cont de particularitățile de vârstă la elevii clasei a V-a).

Numărul competențelor specifice stabilite pentru fiecare an de studiu este rațional în relație cu competențele generale, dar prea mare în raport cu timpul alocat disciplinei.

### **Propuneri**

Reformularea unora dintre competențele specifice pentru a fi mai clare rezultatele învățării.

#### *Învățământului liceal*

Competențele generale reflectă în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina Educație fizică și sport. Identificăm 5 competențe generale, dar nu se raportează la un profil bio-psiho-socio-motric al absolventului de liceu.

În nota de prezentare se face referire la competențele-cheie, dar nu se fac legături cu competențele generale ale disciplinei.

Competențele specifice necesită revizuirii și reformulării pentru a fi mai clar de urmărit mesajul acestora. În multe situații este nevoie de o refacere a corelărilor dintre competențele specifice și conținuturi.

### **Propuneri**

- Găsirea unor soluții pentru dezvoltarea calităților motrice într-o perspectivă care îmbină educația formală și cea nonformală.
- Reechilibrarea anumitor competențe pentru a realiza un raport just între componentele practice și cele intelectuale, în vederea consolidării unei educații fizice din perspectiva calității.

### **Conținuturile de învățare**

#### *Învățământului primar*

Conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia, în măsură medie.

Elementele ludice implicate de activitatea fizică ar merita să fie introduse în număr mai mare în conținutul programei.

Conținuturile sunt semnificative și relevante, în medie măsură, pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a elevilor.

#### *Învățământul gimnazial*

Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu pentru clasele a V-a, a VI-a și a VII-a. Pentru clasa a VIII-a raportul se schimbă, fiind doar o singură oră.

Conținuturile sunt organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor într-o măsură medie.

#### *Învățământul liceal*

Unele conținuturi, deși reflectă într-o mare măsură specificul domeniului științific, au valoare formativă redusă pentru elevii de liceu (mai ales la clasa a IX-a).

Numărul redus de ore din planul de învățământ și absența practicării unor activități fizice au consecințe asupra dezvoltării fizice a elevilor și, deseori, asupra stării de sănătate.

Există prea multe reluări ale conținuturilor pe parcursul liceului.

Componenta atitudinală este puțin reprezentată în programe.

Conținuturile sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor într-o măsură medie.

### **Propuneri**

- Trebuie să se acorde mai mare atenție pregătirii organismului pentru activitatea fizică.
- Trebuie să fie incluse mai multe conținuturi care ajută elevii în autocunoaștere, dar și în dezvoltarea unor trăsături de voință.
- Este nevoie de o mai clară diferențiere a activităților în funcție de gen.

### **Sugestiile metodologice**

Pentru toate etapele de școlaritate, sugestiile metodologice includ o serie de informații cu privire la utilizarea strategiilor didactice în predare și evaluare. Totuși, mai ales în programa școlară pentru liceu, ele au un caracter mai mult informativ. Evaluării îi este acordată puțină atenție, la fel și mijloacelor didactice care pot fi utilizate. La clasa a IV-a, în absența sugestiilor metodologice, este dificil pentru profesori să proiecteze și să realizeze evaluarea. În acest capitol al programei, se promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare, dar sunt puține exemple practice. De asemenea, nu este valorificată componenta atitudinală. Specificul vârstei și diferențele de gen ar trebui să fie mai mult reprezentate în comentariile referitoare la strategiile de predare-învățare-evaluare. Rolul experiențelor de învățare dobândite în afara clasei ar trebui mai bine precizat.

### **Aprecieri la nivel de arie curriculară**

- Ca și celelalte arii curriculare, Educația fizică și sportul trebuie să contribuie la realizarea domeniilor de competențe-cheie, dar în acest moment programele nu indică destul de clar acest lucru.
- Educația fizică și sportul contribuie la mai multe deprinderi și atitudini incluse în descriptorul european (competențe civice și sociale, de comunicare, antreprenoriale).
- Desfășurarea activității fizice în școală trebuie îmbinată și continuată cu activități extrașcolare.
- Educația fizică și sportul trebuie să se regăsească în profilul de formare al diferitelor etape de școlaritate.

## **Programele școlare de Consiliere și Orientare**

Modelul disciplinei Consiliere și orientare este cel adaptativ-funcțional și contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor interpersonale, interculturale, sociale și civice, a abilității de a învăța să înveți, a aptitudinilor de utilizare a tehnologiilor informatice și de comunicare (TIC).

### **Nota de prezentare**

Programa școlară pentru ciclul primar are următoarea structură: *nota de prezentare obiective cadru, obiective de referință, valori și atitudini, conținuturi, sugestii metodologice*. În nota de prezentare sunt citate documentele de politică educațională europeană în domeniu care au fost luate în considerare la momentul elaborării programei, nota fiind însoțită și de bibliografie.

Structura programelor pentru gimnaziu cuprinde: *nota de prezentare, obiective cadru, obiective de referință, valori și atitudini, conținuturi, sugestii metodologice.*

La liceu, structura programelor este următoarea: *nota de prezentare, competențe generale, competențe specifice, valori și atitudini, conținuturi, sugestii metodologice.*

Sunt citate documentele de politică educațională europeană în domeniu care au fost luate în considerare la momentul elaborării programei (Declarația de la Copenhaga, 2002 și Rezoluția Consiliului Europei în domeniul Consilierii, 2004).

### **Obiectivele cadru și de referință/competențele generale și specifice**

#### *Învățământului primar*

Obiectivele cadru și conținuturile de învățare reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Ele sunt legate de cele 5 module tematice (*autocunoaștere și dezvoltare personală, comunicare și abilități sociale, managementul informațiilor și învățării, planificarea carierei, calitatea stilului de viață*) care se regăsesc la nivelul fiecărui an de studiu al ciclului primar.

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare la nivelul formulării obiectivelor, conținuturilor, sugestiilor metodologice.

Analiza pune în evidență faptul că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de obiective de referință stabilite pentru fiecare an de studiu; este un număr rațional pentru a asigura relația cu obiectivele cadru.

Obiectivele cadru au în mare măsură dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul. Există reluări și aprofundări la clasa a II-a, a III-a și a IV-a față de programa clasei I. Continuitatea este asigurată și la nivelul obiectivelor de referință, precum și prin organizarea concentrică a unităților de conținut.

Obiectivele de referință se articulează coerent pe orizontală și pe verticală. Se observă o bună corelare a obiectivelor cu activitățile de învățare sugerate.

Componentele programei școlare promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

#### *Învățământul gimnazial*

Reprezentativitatea și legitimitatea competențelor generale în relație cu domeniul de referință, se apreciază cu o valoare maximă. Competențele generale reflectă și susțin realizarea profilului de formare a absolventului. Prin intermediul anumitor competențe, se creează premisele unui stil de muncă rațional și ale unei abordări responsabile a informației. Există competențe referitoare formarea reprezentărilor socioculturale pentru continuarea abordărilor din ciclul primar.

Nu apar elemente cu caracter discriminatoriu la niciun nivel.

Referitor la extensia competențelor specifice, se apreciază că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de competențe specifice pentru a asigura realizarea competențelor generale, iar numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este relevant pentru a asigura relația cu competențele generale. În același timp, competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru alocate pentru predarea acestei discipline.

Competențele generale au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul, în mare măsură.

### **Propuneri**

La clasa a VIII-a, competența generală managementul informațiilor și al învățării poate avea o pondere mai mare față de anii de studiu anteriori, fiind utilă elevilor aflați la momentul finalizării studiilor gimnaziale (mai ales, în privința managementului timpului).

Deoarece programele școlare pentru Consiliere și orientare au fost încă de la început gândite după noua paradigmă (trecerea de la proiectarea centrată pe obiective la proiectarea centrată pe competențe), articularea pe verticală ridică mai puține probleme și nu generează disfuncții în ansamblul demersului de proiectare curriculară.

Textul programei susține înțelegerea relațiilor între general și specific în configurația competențelor. Se constată existența unei relații logice și coerente între competențe specifice și conținuturi apreciată cu un scor maxim.

### **Propuneri**

Se recomandă actualizarea conținuturilor și a competențelor specifice în concordanță cu noile planuri cadru și cu referențialul european în domeniu.

Elementele programei școlare promovează și susțin în măsură medie organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.

#### *Învățământul liceal*

Competențele generale sunt reprezentative și legitime în relație cu domeniul de referință. Se apreciază cu un scor maxim modul în care conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Nu apar elemente cu caracter discriminatoriu la niciun nivel al programei (valori și atitudini, competențe, conținuturi).

Analiza pune în evidență faptul că nu sunt necesare dezvoltări sau restrângeri de competențe specifice, doar reformulări în vederea asigurării unui mesaj mai clar.

Se apreciază că, în general, numărul competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional, pentru a asigura relația cu competențele generale.

Competențele generale și cele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare a absolventului, în măsură medie, sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru.

Competențele generale au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul și se articulează coerent în mare măsură, pe orizontală și pe verticală. Există continuitate și echilibru între deprinderea de comunicare și cele de socializare și planificare a carierei.

Se constată o relație logică și coerentă între competențe specifice și competențele generale.

Este identificată în măsură medie o relație logică și coerentă între competențe specifice și conținuturi. Face excepție clasa a IX-a, unde se constată mai puține elemente explicite pentru atingerea țintelor propuse.

Elementele programei școlare promovează și susțin doar în măsură mică organizarea unor abordări pluridisciplinare, transdisciplinare fiind necesare unele reconsiderări în dezvoltarea pentru o educație deschisă către viață și orientată pragmatic.

### **Propuneri**

Există premise pentru abordarea Consilierii și orientării în carieră într-o perspectivă interdisciplinară sau transdisciplinară. Acestea se conturează în *organizarea tematică* a universului referențial (vezi *Conținuturi recomandate*), dar ar fi de dorit să fie actualizate și prin elaborarea unui nou ghid metodologic.

### **Conținuturile de învățare**

#### *Învățământul primar*

Conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație, în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu.

Conținuturile sunt selectate în mare măsură în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia. Elementele ludice implicate în anumite enunțuri prescriptive ar merita să fie trecute în registrul explicit și tratate în cheie metodologică în secțiunea rezervată sugestiilor metodologice.

Conținuturile sunt semnificative și relevante în mare măsură pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Universul copilăriei este principala axă în organizarea tematică a universului referențial.

### *Învățământul gimnazial*

Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu și sunt organizate în măsură mare în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.

Conținuturile sunt semnificative și relevante în mare măsură pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor. Programa sugerează suficiente legături cu experiența reală a tinerilor și cu lumea înconjurătoare.

### *Învățământul liceal*

Nu sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare la nivelul formulării conținuturilor. Conținuturile de învățare reflectă adecvat în mare măsură specificul domeniului științific care fundamentează disciplina școlară. În general, se constată o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu.

## **Sugestiile metodologice**

Componenta metodologică, prezentă fie ca activități de învățare, fie ca sugestii, are valoare funcțională medie și nu include aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare. Astfel, putem considera că este insuficientă pentru a susține aplicarea programelor școlare. Dincolo de etichete, există extrem de puține sugestii concrete de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare.

## **Propuneri**

- Secțiunea *Scurt ghid metodologic* rămâne deficitară în economia programelor și necesită:
  - un nou design al Ghidului metodologic;
  - intervenții profesionale pentru elaborarea acestui design;
  - un control de calitate din partea experților în dezvoltare curriculară înainte de obținerea aprobării ministeriale.
- Introducerea în ghidul metodologic a precizărilor necesare pentru sprijinirea învățării active, pentru integrarea TIC și pentru utilizarea unei game variate de resurse didactice, inclusiv cele nonformale și informale.
- Este oportună remodelarea *Ghidului metodologic* în acord cu tendințele actuale în *Cadrul european al calificărilor*.

## CRITERII DE ANALIZĂ A MANUALELOR ȘCOLARE

*Situație pe discipline și clase – aria curriculară om și societate\**

Criterii de evaluare a curriculumului Componentă programă	Clasa	Relevanța			Pertinență			Coerență				Aplicabilitate				Fezabilitate							
		I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R		
<b>Competențe generale</b> Criterii urmărite/ descriptori: - relevanță – 1 - pertinență – 7 - coerență – 9	V	3	3	-	2	3	3	-	3	3	3	-	3										
	VI	3	3	-	2	3	3	-	3	3	3	-	3										
	VII	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3										
	VIII	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	3										
	IX	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3										
	X	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3										
	XI	3	2	3	3	2	3	3	3	2	1	3	3										
XII	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3											
<b>Relația competențe specifice-conținuturi</b> Criterii urmărite/ descriptori: - pertinență – 6 - coerență – 10, 11, 13 - aplicabilitate – 20 - fezabilitate – 20	V					Da	Da	-	Da	3 3 3	3 3 2	-	2 3 3	3 3 3	3 3 3	-	2 3 3	3 3 3	3 3 3	-	2 3 3		
	VI					Da	Da	-	Da	3 3 3	2 3 3	-	2 3 3	3 3 3	3 3 3	-	3 3 3	3 3 3	3 3 3	-	3 3 3		
	VII					Da	Da	Da	Da	3 3 3	3 3 3	3 3 2	2 3 2	3 3 3	3 3 3	3 3 3	2 3 2	3 3 3	3 3 3	3 3 3	2 3 2		
	VIII					Da	Da	Da	Nu	2 2 2	3 3 3	3 3 3	3 3 3	2 3 3	3 3 3	3 3 3	2 3 3	2 3 3	3 3 3	3 3 3	2 3 2		
	IX					Da	Da	Da	Da	3 2 3	3 3 3	3 3 3	2 3 3	2 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3	2 3 3	3 3 3	3 3 3		
	X					Da	Da	Da	Da	3 3 2	2 1 1	3 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3	3 3 3		

\* Autor cs. Angela Teșileanu, coordonator arie curriculară



Criterii de evaluare a curriculumului Componentă programă	Clasa	Relevanța			Pertinență			Coerență				Aplicabilitate				Fezabilitate						
		I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R	
Criterii urmărite/ descriptori: - relevanță - 19 - aplicabilitate – 22 - fezabilitate - 22	VIII	2	3	3	2									1	3	3	3	3	1	3	3	3
	IX	3	3	3	3									2	3	3	3	3	2	3	3	3
	X	3	3	3	3									3	3	3	3	3	3	3	3	3
	XI	2	3	3	3									2	3	3	3	3	2	3	3	3
	XII	3	3	3	3									2	3	3	3	3	2	3	3	3

I – Istorie

G – Geografie

S-u – Socioumane (Psihologie, la clasa a X-a; Economie, la clasa a XI-a, Filozofie, la clasa a XII-a)

R – Religie (cultul ortodox)

### Situație aria curriculară Om și societate (pe clase)

Criterii de evaluare a curriculumului Componentă programă	Clasa	Relevanța				Pertinență				Coerență				Aplicabilitate				Fezabilitate			
		I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R
<b>Competențe generale</b> Criterii urmărite/ descriptori: - relevanță - 1 - pertinență – 7 - coerență - 9	V	2,66				3				3											
	VI	2,66				3				3											
	VII	2,75				3				3											
	VIII	2,75				2,5				2,75											
	IX	3				2,75				2,75											
	X	2,75				3				2,50											
	XI	2,75				2,75				2,25											
	XII	2,75				3				3											
<b>Relația competențe specifice- conținuturi</b> Criterii urmărite/ descriptori: - pertinență - 6 - coerență – 10, 11, 13 - aplicabilitate – 20 - fezabilitate -20	V					3 - Da				2,77				2,66				2,66			
	VI					3 - Da				2,77				3				3			
	VII					4 - Da				2,75				2,75				2,75			
	VIII					3 - Da 1 - Nu				2,75				2,50				2,50			
	IX					4 - Da				2,83				2,75				2,75			
	X					4 - Da				2,50				3				3			
	XI					4 - Da				2,41				2,75				2,75			
	XII					4 - Da				2,83				2,75				2,75			



Criterii de evaluare a curriculumului Componentă programă	Clasa	Relevanța				Pertinență				Coerență				Aplicabilitate				Fezabilitate			
		I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R
<b>Conținuturi</b> Criterii urmărite/ descriptori: - relevanță - 2 - pertinență – 7 - aplicabilitate – 15, 16, 17 - fezabilitate - 20	V	3												3 - Da 2,66							
	VI	2,66												3 - Da 2,83							
	VII	3												4 - Da 2,75							
	VIII	2,50												4 - Da 2,63							
	IX	2,50												4 - Da 2,75							
	X	2,75												3 - Da 1 - Nu 2,75							
	XI	2,75												4 - Da 2,62							
	XII	2,75												4 - Da 2,87							
<b>Sugestii metodologice/ activități de învățare</b> Criterii urmărite/ descriptori: - relevanță - 19 - aplicabilitate – 22 - fezabilitate - 22	V	3												3				3			
	VI	2,33												3				3			
	VII	3												3				3			
	VIII	2,50												2,50				2,50			
	IX	3												2,75				2,75			
	X	3												3				3			
	XI	2,75												2,75				2,75			
	XII	3												2,75				2,75			

## Situație aria curriculară Om și societate pe niveluri de învățământ

Criterii de evaluare a curriculumului Componentă programă	Clasa	Relevanța				Pertinență				Coerență				Aplicabilitate				Fezabilitate			
		I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R	I	G	SU	R
<b>Competențe generale</b> Criterii urmărite/ descriptori: - relevanță - 1 - pertinență - 7 - coerență - 9	V	2,70				2,87				2,93											
	VI																				
	VII																				
	VIII																				
	IX	2,81				2,87				2,62											
	X																				
	XI																				
	XII																				
<b>Relația competențe specifice- conținuturi</b> Criterii urmărite/ descriptori: - pertinență - 6 - coerență - 10, 11, 13 - aplicabilitate - 20 - fezabilitate - 20	V					13 - Da 1 - Nu				2,76				2,72				2,72			
	VI																				
	VII																				
	VIII																				
	IX					16 - Da				2,64				2,81				2,81			
	X																				
	XI																				
	XII																				
<b>Conținuturi</b> Criterii urmărite/ descriptori: - relevanță - 2 - pertinență - 7 - aplicabilitate - 15, 16, 17 - fezabilitate - 20	V	2,79												14 - Da 2,71							
	VI																				
	VII																				
	VIII																				
	IX	2,68												15 - Da 1 - Nu 2,74							
	X																				
	XI																				
	XII																				
<b>Sugestii metodologice/ activități de învățare</b> Criterii urmărite/ descriptori: - relevanță - 19 - aplicabilitate - 22 - fezabilitate - 22	V	2,70												2,87				2,87			
	VI																				
	VII																				
	VIII																				
	IX	2,93												2,81				2,81			
	X																				
	XI																				
	XII																				

## LISTA PROGRAMELOR ȘI A MANUALELEOR ȘCOLARE ANALIZATE

### Aria curriculară *Limbă și comunicare*

#### 1. *Limba și literatura română*

Programele școlare *Limba și literatura română*, pentru clasele I-XII

#### 2. *Limba și literatura rromani*

Programele școlare de *Limba și literatura rromani* pentru clasele I-XII

#### 3. *Limba și literatura maghiară*

Programa școlară de *Limba și literatura maghiară*, clasele I-IV

Programa școlară de *Limba și literatura maghiară*, clasa a V-a

Programa școlară de *Limba și literatura maghiară*, clasa a VI-a

Programa școlară de *Limba și literatura maghiară*, clasa a VIII-a

Programa școlară de *Limba și literatura maghiară*, clasa a XII-a

#### 3. *Limba și literatura germană maternă*

Programa școlară de *Limba germană maternă*, clasa a III-a

Programa școlară de *Limba germană maternă*, clasa a VI-a

Programa școlară de *Limba germană maternă*, clasa a IX-a

#### 4. *Limba și literatura rusă maternă și alte limbi slave*

Programa școlară de *Limba rusă maternă*, clasa a IV-a

Programa școlară de *Limba rusă maternă*, clasa a V-a

Programa școlară *Limba rusă maternă*, clasa a VIII-a

Programa școlară de *Limba și literatura maternă rusă*, clasa a IX-a

Programa școlară *Limba rusă maternă*, clasa a XII-a

#### 5. *Limba și literatura ucraineană*

Programa școlară *Limba și literatura ucraineană maternă*, clasa a IV-a

#### 6. *Limba franceză*

Programa școlară de *Limba franceză*, clasa a III-a, L1

Programa școlară de *Limba franceză*, clasa a IV-a

Programa școlară de *Limba franceză*, clasa a V-a

Programa școlară de *Limba franceză*, clasa a VIII-a, L1

Programa școlară de *Limba franceză*, clasa a VIII-a, L2

Programa școlară de *Limba franceză*, clasa a IX-a, L2

Programa școlară de *Limba franceză*, clasa a IX-a, L1

Programa școlară de *Limba franceză*, clasa a IX-a, L3

Programa școlară de *Limba franceză*, clasa a XII-a, L2

Programa școlară de *Limba franceză*, clasa a XII-a, L1

#### 7. *Limba germană modernă*

Programa școlară de *Limba germană*, clasa a IV-a

Programa școlară de *Limba germană*, clasa a V-a

Programa școlară de *Limba germană*, clasa a XI-a

#### 8. *Limba rusă modernă*

Programa școlară de *Limba rusă*, clasa a V-a

Programa școlară de *Limba rusă*, clasa a VIII-a

Programa școlară de *Limba rusă*, clasa a IX-a

Programa școlară de *Limba rusă*, clasa a XII-a

## Manuale școlare

### 1. *Limba și literatura română*

Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a I-a, Editura Aramis  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a II-a, Editura Aramis  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a III-a, Editura EDP  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a III-a, Editura Aramis  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a IV-a, Editura Aramis  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a IV-a, Editura EDP  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a V-a, Editura Petrion  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a V-a, Editura Humanitas educațional  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a VIII-a, Editura Corint  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a IX-a, Editura Art, 2004  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a X-a, Editura Corint  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a VII-a, Editura All  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a XI-a, Editura Art  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a XII-a, Editura Art  
Manualul școlar de *Limba și literatura română*, clasa a VI-a, Editura Humanitas Educațional

### 2. *Limba și literatura maghiară*

Manualul școlar de *Limba și literatura maghiară*, clasa a III-a, Editura T3 KIADO  
Manualul școlar de *Limba și literatura maghiară*, clasa a IV-a, Editura STUDIUM KONYVKIADO  
Manualul școlar de *Limba și literatura maghiară*, clasa a V-a, EDP  
Manualul școlar de *Limba și literatura maghiară*, clasa a VI-a, Editura T3  
Manualul școlar de *Limba și literatura maghiară*, clasa a VIII-a, Editura T3  
Manualul școlar de *Limba și literatura maghiară*, clasa a IX-a, Editura T3

### 3. *Limba și literatura germană maternă*

Manualul școlar de *Limba germană maternă*, clasa a IV-a, Editura Didactică și Pedagogică  
Manualul școlar de *Limba germană maternă*, clasa a VI-a, Editura Didactică și Pedagogică  
Manualul școlar de *Limba germană modernă* clasa a XI-a, Editura Didactică și Pedagogică

### 4. *Limba și literatura ucraineană*

Manualul școlar de *Limba rusă maternă (lipoveni)*, clasa a IV-a, EDP  
Manualul școlar de *Limba rusă maternă (lipoveni)*, clasa a VIII-a, EDP  
Manualul școlar de *Limba ucraineană*, clasa a VIII-a, EDP

### 5. *Limba franceză*

Manualul școlar de *Limba franceză*, clasa a IV-a, Editurile Didier Humanitas Educational  
Manualul școlar de *Limba franceză*, clasa a IV-a, Editura Humanitas Educational  
Manualul școlar de *Limba franceză*, clasa a IX-a, L2, Editura Corint  
Manualul școlar de *Limba franceză*, clasa a VIII-a, L2, Editura Sigma  
Manualul școlar de *Limba franceză*, clasa a III-a, L1, Editura Hatier Didier  
Manualul școlar de *Limba franceză*, clasa a XII-a, L1, FRANCOROUTE  
Manualul școlar de *Limba franceză*, clasa a XII-a, L2, Editura Humanitas  
Manualul școlar de *Limba franceză*, clasa a XII-a, L3, Editura Belleville

### 6. *Limba engleză*

Manualul școlar de *Limba engleză*, clasa a IV-a, Editura Corint  
Manualul școlar de *Limba engleză*, L1, clasa a IV-a, Editura Editura Didactică și Pedagogică R.A.  
Manualul școlar de *Limba engleză*, cl. a V-a, *WOW (Window on the World)* – Student Book 1, Editura: Oxford University Press, prin SC Editura Niculescu SRL  
Manualul școlar de *Limba engleză*, cl. a V-a, L2, Editura All Educational

Manualul școlar de *Limba engleză*, cl. a VIII-a, L2, Editura: Longman (Pearson Education),  
Manualul școlar de *Limba engleză*, cl. a IX-a, L2, Editura: Macmillan  
Manualul școlar de *Limba engleză*, L1, clasa a IX-a, Editura Express Publishing  
Manualul școlar de *Limba engleză*, cl. a XII-a, L1, Editura Macmillan  
Manualul școlar de *Limba engleză*, cl. a XII-a, L2, Editura: Macmillan  
Manualul școlar de *Limba engleză*, cl. a XII-a, L3, Editura Express Publishing

### **7. Limba germană modernă**

Manualul școlar de *Limba germană*, clasa a V-a, Editura ALL  
Manualul școlar de *Limba germană*, clasa a VIII-a, Editura Didactică și Pedagogică  
Manualul școlar de *Limba germană*, clasa a III-a, Editura Didactică și Pedagogică

### **8. Limba rusă modernă**

Manualul școlar de *Limba rusă*, clasa a IV-a (L1, anul 3 de studiu), EDP  
Manualul școlar de *Limba rusă*, clasa a V-a (L1, anul 3 de studiu), EDP  
Manualul școlar de *Limba rusă*, clasa a VIII-a (L1, anul 3 de studiu), EDP

### **Programe școlare Aria curriculară Om și societate**

Programa școlară pentru *Istorie*, clasa a VIII-a  
Programa școlară pentru *Istorie*, clasa a IX-a  
Programa școlară pentru *Istorie*, clasa a XI-a  
Programa școlară pentru *Istorie* pentru clasa a XII-a  
Programa școlară pentru *Istorie*, clasa a V-a  
Programa școlară pentru *Istorie*, clasa a VI-a  
Programa școlară pentru *Istorie*, clasa a VII-a  
Programa școlară pentru *Istorie* pentru clasa a X-a  
Programa școlară pentru *Geografie*, clasa a V-a  
Programa școlară pentru *Geografia Franței*, bilingv Limba franceza, clasa a IX-a  
Programa școlară pentru *Geografie*, clasa a VI-a  
Programa școlară pentru *Geografie* pentru clasa a X-a  
Programa școlară pentru *Geografie* pentru clasa a XI-a  
Programa școlară pentru *Geografie*, clasa a VII-a  
Programa școlară pentru *Geografie*, clasa a VIII-a  
Programa școlară pentru *Geografie*, clasa a IX-a  
Programa școlară pentru *Geografie*, clasa a XII-a  
Programa școlară pentru *Educație antreprenorială*, clasa a X-a  
Programa școlară pentru *Cultură civică*, clasele a VII-a – a VIII-a  
Programa școlară pentru *Sociologie*, clasa a XI-a  
Programa școlară pentru *Filosofie*, clasa a XII-a  
Programa școlară pentru *Economie aplicată*, clasa a XII-a  
Programa școlară pentru *Logică, argumentare și comunicare*  
Programa școlară pentru *Psihologie*, clasa a X-a  
Programa școlară pentru *Economie*, de clasa a XI-a  
Programa școlară pentru *Religie (Cultul musulman)*, clasele a V-a – a VIII-a  
Programa școlară pentru *Religie (Cultul adventist de ziua a șaptea)*, clasele a IX-a – a XII-a  
Programa școlară pentru *Religie (Cultul musulman)*, clasele a IX-a – a X-a  
Programa școlară pentru *Religie (Cultul ortodox)*, clasele a V-a – a VIII-a  
Programa școlară pentru *Religie (Cultul ortodox)*, clasele a IX-a – a XII-a  
Programa școlară pentru *Religie (Cultul greco-catolic)*, clasele a V-a – a VIII-a  
Programa școlară pentru *Religie (Cultul greco-catolic)*, clasele a IX-a – a XII-a

Programa școlară pentru *Religie (Cultul romano-catolic de limba română)*, clasele a V-a – a VIII-a  
 Programa școlară pentru *Religie (Cultul romano-catolic de limba română)*, clasele a IX-a – a XII-a  
 Programa școlară pentru *Religie (Cultul romano-catolic de limba maghiară)*, clasele a V-a – a VIII-a  
 Programa școlară pentru *Religie (Cultul romano-catolic de limba maghiară)*, clasele a IX-a – a XII-a  
 Programa școlară pentru *Religie (Cultul unitarian)*, clasele a V-a – a VIII-a  
 Programa școlară pentru *Religie (Cultul unitarian)*, clasele a IX-a – a XII-a  
 Programa școlară pentru *Religie (Cultul reformat și Cultul evanghelic SP)*, clasele a V-a – a VIII-a  
 Programa școlară pentru *Religie (Cultul evanghelic CA)*, clasele a V-a – a VIII-a  
 Programa școlară pentru *Religie (Cultul evanghelic SP)*, clasele a IX-a – a XII-a  
 Programa școlară pentru *Religie (Alianța evanghelică)*, clasele a V-a – a VIII-a  
 Programa școlară pentru *Religie (Alianța evanghelică)*, clasele a IX-a – a XII-a  
 Programa școlară pentru *Religie (Cultul adventist de ziua a șaptea)*, clasele a V-a – a VIII-a

### **Manuale școlare**

Istorie, Manual pentru clasa a V-a, Ed. Teora  
 Istorie, Manual pentru clasa a VI-a, Ed. All  
 Istorie, Manual pentru clasa a VII-a, Ed. Humanitas  
 Istorie, Manual pentru clasa a VIII-a, Ed. Sigma  
 Istorie, Manual pentru clasa a IX-a, Ed. Corint  
 Istorie, Manual pentru clasa a X-a, Ed. Corint  
 Istorie, Manual pentru clasa a XI-a, Ed. Niculescu  
 Istorie, Manual pentru clasa a XII-a, Ed. Niculescu  
 Geografie, Manual pentru clasa a V-a, Ed. EDP  
 Geografie, Manual pentru clasa a VI-a, Ed. EDP  
 Geografie, Manual pentru clasa a VII-a, Ed. Corint  
 Geografie, Manual pentru clasa a VIII-a, Ed. Humanitas  
 Geografie, Manual pentru clasa a IX-a, Ed. Humanitas  
 Geografie, Manual pentru clasa a X-a, Ed. Didactică și Pedagogică  
 Geografie, Manual pentru clasa a XI-a, Ed. Didactică și Pedagogică  
 Geografie, Manual pentru clasa a XII-a, Ed. Corint  
 Manual, clasa a VII-a pentru *Cultură civică*, Ed. All  
 Manual, clasa a VIII-a pentru *Cultură civică*, Ed. Humanitas  
 Manual, clasa a IX-a, *Logică, argumentare și comunicare*, Ed. Corvin Deva  
 Manual, clasa a X-a pentru *Educație antreprenorială*, Ed. Corvin, Deva  
 Manual, clasa a X-a, *Psihologie*, Ed. Humanitas  
 Manual, clasa a XI-a, *Economie*, Ed. Economică  
 Manual, clasa a XI-a pentru *Sociologie*, Ed. Humanitas  
 Manual, clasa a XII-a pentru *Filosofie*, tip A, Ed. Paralela 45  
 Manual, clasa a XII-a, *Economie aplicată*, Ed. Humanitas Educațional  
 Manual, clasa a IX-a, *Cultul ortodox*, Ed. Corvin  
 Manual, clasa a X-a, *Cultul ortodox*, Ed. CD PRESS  
 Manual, clasa a X-a, *Cultul romano-catolic*, Ed. Presa Bună  
 Manual, clasa a XI-a, *Cultul ortodox*, Ed. Corint  
 Manual, clasa a X-a, *Cultul reformat*, Ed. Didactică și Pedagogică RA  
 Manual, clasa a IX-a, *Alianța evanghelică*, Ed. Dalia

Manual, clasa a IX-a, *Cultul greco-catolic*, Ed. Dacia

Manual, clasa a X-a, *Alianța evanghelică*, Ed. Dalia

## **Programe și manuale școlare Aria curriculară Tehnologii**

### **Programe școlare**

*Educație tehnologică*, clasa a V-a

*Educație tehnologică*, clasa a VI-a

*Educație tehnologică*, clasa a VII-a

*Educație tehnologică*, clasa a VIII-a

Modulul *Metode și mijloace de măsurare* clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Strungar*

Modulul *Construcția aeronavelor* clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Lăcătuș construcții structuri aeronave*

Modulul *Tehnologia de cultivare a cerealelor pentru boabe*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Agricultor culturi de câmp*

Modulul *Tehnologia de cultivare a cerealelor*, clasa a XI-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician agronom*

Modulul *Tehnologii specifice de creștere a rumegătoarelor*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Zootehnist*

Modulul *Elemente de zootehnie generală*, clasa a XI-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician zootehnist*

Modulul *Crearea modelelor pentru produse vestimentare*, clasa a XI-a, liceu tehnologic calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician designer vestimentar*

Modulul *Servirea preparatelor*, clasa a XI-a an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Ospătar (chelner) vânzător în unități de alimentație*

Modulul *Preparate culinare*, clasa a XI-a an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Bucătar*

Modulul *Păstrarea integrității bunurilor turiștilor*, clasa a XI-a an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Lucrător hotelier*

Modulul *Coafarea părului pe baza undulațiilor*, clasa a XI-a an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Frizer – coafor – manichiurist – pedichiurist*

Modulul *Analiza chimică calitativă și cantitativă*, clasa a XI-a, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician ecolog și protecția calității mediului*

Modulul *Operații de bază în laborator*, clasa a XI-a, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician ecolog și protecția calității mediului*

Modulul *Analiza instrumentală*, clasa a XI-a, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician ecolog și protecția calității mediului*

Modulul *Transmiterea și transformarea mișcării în sistemele tehnice*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Mecanic utilaje și instalații în industrie*

Modulul *Poluarea și protecția mediului*, clasa a XI-a, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician ecolog și protecția calității mediului*

Modulul *Prepararea tipurilor de aluat pentru obținerea produselor de patiserie*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Brutar-patiser-preparator produse făinoase*

Modulul *Prepararea aluaturilor pentru produse făinoase*, clasa a XI-a an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Brutar - patiser - preparator produse făinoase*

Modulul *Prelucrarea aluaturilor pentru fabricarea produselor făinoase*, clasa a XI-a an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Brutar - patiser - preparator produse făinoase*

Modulul *Controlul calității producției*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Operator industria chimică anorganică*

Modulul *Analiza chimică calitativă și cantitativă*, clasa a XI-a, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician chimist de laborator*

Modulul *Realizarea instalațiilor pentru alimentarea mașinilor electrice*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Electrician exploatare joasă tensiune*

Modulul *Exploatarea și întreținerea liniilor electrice*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Electrician exploatare centrale, stații și rețele electrice*

Modulul *Prepararea maselor ceramice*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Operator ceramică*

Modulul *Montarea și demontarea organelor de mașini și mecanismelor*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Cazane, turbine cu abur, instalații auxiliare și de termoficare*

Modulul *Instalarea și punerea în funcțiune a echipamentelor electromecanice din centrale electrice*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Electromecanic centrale electrice*

Modulul *Circuitele centralelor termoelectrice*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Operator cazane, turbine cu abur, instalații auxiliare și de termoficare*

Modulul *Contracte economice*, clasa a XI-a, rută directă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în activități economice*

Modulul *Exploatarea serviciilor poștale*, clasa a XI-a, rută directă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în activități de poștă*

Modulul *Pregătirea țesăturilor și a tricourilor pentru confecționare*, clasa a XI-a, an de completare, calificarea profesională de nivel 2 – *Confecționar produse textile*

Modulul *Proiectarea produselor textile*, clasa a XI-a, ciclul superior al liceului calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician designer vestimentar*

Modulul *Sisteme de transmitere a mișcării*, clasa a XII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician mecanic pentru întreținere și reparații*

Modulul *Ungerea sistemelor tehnice*, clasa a XIII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician mecanic pentru întreținere și reparații*

Modulul *Tehnici de măsurare în domeniu*, clasa a XII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician prelucrări mecanice*

Modulul *Aeronava – sistem de zbor*, clasa a XII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician aviație*

Modulul *Construcția structurilor de aeronavă*, clasa a XIII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician aviație*

Modulul *Managementul exploatației agricole*, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician agronom*

Modulul *Marketingul produselor agricole*, clasa a XII-a, liceu tehnologic, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în agricultură*

Modulul *Managementul calității în domeniul agricultură*, clasa a XIII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în agricultură*

Modulul *Tehnologia creșterii bovinelor*, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician zootehnist*



Modulul *Activitatea de servire în restaurație*, clasa a XII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Organizator banqueting*

Modulul *Planificarea activităților de servire*, clasa a XIII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Organizator banqueting*

Modulul *Organizarea producției culinare*, clasa a XII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în gastronomie*

Modulul *Atitudinea centrată pe client*, clasa a XII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în hotelărie*

Modulul *Promovarea produsului hotelier*, clasa a XIII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în hotelărie*

Modulul *Coafarea părului*, clasa a XII-a ruta, progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Coafor stilist*

Modulul *Adaptarea lucrărilor la caracteristicile clientului*, clasa a XIII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Coafor stilist*

Modulul *Supravegherea și controlul calității apelor naturale*, clasa a XII-a, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician ecolog și protecția calității mediului*

Modulul *Supravegherea și controlul calității solului*, clasa a XII-a, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician ecolog și protecția calității mediului*

Modulul *Supravegherea și controlul calității aerului*, clasa a XII-a, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician ecolog și protecția calității mediului*

Modulul *Gestionarea deșeurilor*, clasa a XII-a, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician ecolog și protecția calității mediului*

Modulul *Tehnologii specifice de obținere a produselor de morărit și panificație*, clasa a XII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în industria alimentară*

Modulul *Tehnologii specifice de prelucrare a legumelor și fructelor*, clasa a XIII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în industria alimentară*

Modulul *Tehnologii specifice în industria alimentară fermentativă*, clasa a XII-a, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în industria alimentară*

Modulul *Aplicarea măsurilor de igienă și protecția mediului în industria alimentară*, clasa a XII-a ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în industria alimentară*

Modulul *Tehnologii specifice de obținere a produselor de origine animală*, clasa a XIII-a, ruta progresivă, calificarea profesională – *Tehnician în industria alimentară*

Modulul *Sisteme de acționare electrică*, clasa a XII-a, rută progresivă (ciclul superior al liceului), calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician electrotehnist*

Modulul *Mașini și aparate electrice*, clasa a XIII-a, rută progresivă (ciclul superior al liceului), calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician electrotehnist*

Modulul *Analizarea sistemului energetic*, clasa a XIII-a, liceu tehnologic, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician energetician*

Modulul *Analiza apei*, clasa a XII-a, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician chimist de laborator*

Modulul *Tehnici de laborator în industria chimică*, clasa a XII-a, liceu tehnologic, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în chimie industrială*

Modulul *Analiza instrumentală*, clasa a XIII-a, liceu tehnologic, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în chimie industrială*

Modulul *Procedee de fabricare aplicate în industria ceramicii*, clasa a XII-a, liceu tehnologic, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în industria materialelor de construcții*

Modulul *Controlul fabricație în industria ceramicii*, clasa a XIII-a, liceu tehnologic, ruta progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în industria materialelor de construcții*

Modulul *Asamblări mecanice*, clasa a XII-a, rută progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician electromecanic*

Modulul *Detectarea defectelor*, clasa a XIII-a, rută progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician electromecanic*

Modulul *Protecția instalațiilor electrice*, clasa a XIII-a, rută progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician electromecanic*

Modulul *Monitorizarea instalațiilor și echipamentelor energetice*, clasa a XII-a rută progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician energetician*

Modulul *Monitorizarea instalațiilor și echipamentelor energetice*, clasa a XII-a rută progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician energetician*

Modulul *Planificarea operațională*, clasa a XII-a, rută progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în activități de comerț*

Modulul *Organizarea resurselor umane*, clasa a XII-a, rută progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în activități de comerț*

Modulul *Mediul concurențial al afacerilor*, clasa a XIII-a, rută progresivă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în activități de comerț*

Modulul *Finanțe și fiscalitate*, clasa a XII-a, rută directă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în activități economice*

Modulul *Organizarea unităților poștale*, clasa a XII-a, rută directă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în activități de poștă*

Modulul *Utilizarea tehnicilor de lucru în unitățile poștale*, clasa a XII-a, rută directă, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în activități de poștă*

Modulul *Tehnologii de confecționare a produselor vestimentare*, clasa a XII-a, ciclul superior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician designer vestimentar*

Modulul *Creație vestimentară – realizarea de schițe și produse vestimentare*, clasa a XII-a, liceu tehnologic calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician designer vestimentar*

Modulul *Tehnologii de filtrare și de țesere*, clasa a XII-a, ruta progresivă, liceu tehnologic calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în industria textilă*

Modulul *Tehnologii de finisare a produselor*, clasa a XIII-a, ruta progresivă, liceu tehnologic calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în industria textilă*

Modulul *Asigurarea calității*, clasa a XII-a, ruta progresivă, liceu tehnologic calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în industria textilă*

### **Manuale școlare**

Manualul școlar *Educație tehnologică*, clasa a V-a, Editura SC Aramis Print

Manualul școlar *Educație tehnologică*, clasa a VI-a, Editura SC Aramis Print

Manualul școlar pentru domeniul de pregătire generală *Silvicultură*, clasa a IX-a, 2009, Editura CD PRESS

Manualul școlar *Studiul calității mediului*, clasa a IX-a, ciclul inferior al liceului, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician chimist de laborator*, 2004, Editura Economică Preuniversitaria

Manualul școlar *Planificare operațională*, clasa a XI-a ruta directă, 2006, Editura Oscar Print

Manualul școlar *Mașini electrice*, clasa a XI-a, filiera tehnologică, profil tehnic, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în instalații electrice*, 2007, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.

Manualul școlar *Tehnician în turism*, clasa a XI-a, ruta directă, 2009, Editura Didactică și Pedagogică

Manualul școlar *Efectuarea analizelor specifice în industria fermentativă*, clasa a XI-a, 2007, Editura Oscar Print

Manualul școlar *Finanțe și fiscalitate*, clasa a XI-a, calificarea profesională de nivel 3 – *Tehnician în activități economice*

Manualul școlar *Tehnici de măsurare în domeniu*, clasa a XI-a – rută directă și clasa a XII-a – rută progresivă, 2007, Editura CD PRESS

Manualul școlar *Asamblări mecanice*, clasa a XI-a ruta directă/ a XII-a rută progresivă, Editura CD Press, 2009

Manualul școlar *Studiu calității produselor și serviciilor*, clasa a XII-a, Filiera tehnologică, profil servicii, specializarea economică, Editura Economica Preuniversitaria, 2002

### ***Programe și manuale școlare Aria curriculară Arte, sport și consiliere și orientare***

#### ***Programe școlare Aria curriculară Sport***

*Educație fizică și sport*, clasa a V-a

*Educație fizică și sport*, clasa a VI-a

*Educație fizică și sport*, clasa a VII-a

*Educație fizică și sport*, clasa a VIII-a

#### ***Programe și manuale pentru învățământul primar***

Programa școlară de Educație civică, clasa a III-a, OMEC nr. 5198/ 1.11.2004

Programa școlară de Educație civică, clasa a IV-a – OMEC nr. 3919/ 20.04.2005

Programa școlară de Limba și literatura română, clasa I- OMEC 4686/05.08.2003

Programa școlară de Geografie, clasa a IV a; -OMEC 3919/ 20.04.2005

„Educație civică” clasa a III-a, Editura Aramis, 2005

„Educație civică” clasa a IV-a, Editura Aramis, 2006

„Geografie” clasa a IV a, Editura Aramis, 2006

„Limba și literatura română – Abecedar” clasa I, Editura Marcela Peneș, 2004

Programa de Cunoașterea mediului pentru clasele I și a II-a

Programa de Științe ale naturii clasa a III-a

Programa de Științe ale naturii clasa a IV-a

Programa școlară de Istorie, clasa a IV a

Manual de Cunoașterea mediului, clasa I, EDP R.A., 2009

Manual de Cunoașterea mediului, clasa a II-a, Aramis Print, 2004

Manual de Științe ale naturii, clasa a III-a, Aramis Print, 2005

Manual de Științe ale naturii, clasa a IV-a, LVS Crepuscul, 2006

Manual de Istorie, clasa a IV-a, CD PRESS, 2006

Programa școlară de Matematică pentru clasele I - II

Programa școlară de Matematica clasa a III-a

Programa școlară Matematică clasa a IV-a

Matematică – manual pentru clasa I, Editura Aramis, 2004

Matematică – manual pentru clasa a II-a, Editura Corint, 2004

Matematică – manual pentru clasa a III-a, Editura Euristica, 2005  
Matematică – manual pentru clasa a IV-a, Editura Aramis, 2006  
Programa școlară de *Abilități practice*, clasele I a II-a  
Programa școlară de *Educație tehnologică*, clasa a III-a  
Programa școlară de *Educație tehnologică*, clasa a IV-a  
Programa școlară la disciplina *Educație muzicală, clasele I-a, II-a*  
Programa școlară la disciplina *Educație muzicală, clasa a III a*  
Programa școlară la disciplina *Educație muzicală, clasa a IV a*  
Programa școlară la disciplina *Educație plastică, clasele I-a, II-a*  
Programa școlară la disciplina *Educație plastică, clasa a III*  
Programa școlară la disciplina *Educație plastică, clasa a IV a*  
Educație muzicală – manual pentru clasa a III a, Editura Aramis, 2005.  
Educație muzicală – manual pentru clasa a IV a, Editura Es Print'98, București, 2008  
Educație plastică – manual pentru clasa a V a, Editura Teora, București, 1998,  
Educație plastică – manual pentru clasa a VII a, Editura All, București, 1999

### **Curriculum pentru învățământul preșcolar**

Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani, aprobat prin Ordinul M.E.C.I nr. 5233 din 1 septembrie 2008 – Domeniul psihomotric, nivelul I, Domeniul Estetic și creativ, domeniul Limbă și comunicare

Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani, aprobat prin Ordinul M.E.C.I nr. 5233 din 1 septembrie 2008 – Domeniul psihomotric, nivelul II, Domeniul Știință, Domeniul Om și societate.

## GRILĂ DE ANALIZĂ A PROGRAMELOR ȘCOLARE

Criteria	Indicator	Descriptor	Cuantificare
1. Relevanță	a. Reprezentativitatea și legitimitatea obiectivelor cadru/ competențelor generale în relație cu domeniul de referință	1. Obiectivele cadru/competențele generale reflectă adecvat specificul domeniului științific /tehnologic/cultural (după caz) care fundamentează disciplina școlară.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
	1.2.Reprezentativitatea și legitimitatea conținuturilor în relație cu domeniul de referință	2. Conținuturile reflectă adecvat specificul domeniului științific /tehnologic / cultural (după caz) care fundamentează disciplina școlară.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
	1.3.Prezența unor elemente cu caracter discriminatoriu	3. Sunt prezente elemente cu caracter discriminatoriu de ordin rasial, etnic, de gen, grupuri minoritare etc. la nivelul formulării obiectivelor/competențelor, conținuturilor, sugestiilor metodologice.	DA / NU Exemple pentru răspunsul DA
2. Pertinență	2.1.Extensiunea obiectivelor de referință/competențelor specifice	4. Sunt necesare dezvoltări de obiective de referință/competențe specifice, pentru a asigura realizarea obiectivelor cadru/ competențelor generale.  5. Sunt necesare restrângeri de obiective de referință / competențe specifice, pentru a asigura relația cu obiectivele cadru/ competențele generale.	DA / NU Exemple pentru răspunsul DA Comentarii, propuneri: .....
	2.2.Numărul obiective de referință/competențe specifice	6. Numărul obiectivelor de referință/competențelor specifice stabilit pentru fiecare an de studiu este rațional, pentru a asigura realizarea obiectivelor cadru/competențelor generale.	DA / NU Exemple pentru răspunsul DA Comentarii, propuneri: .....
	2.3.Relatia cu profilul de formare (pentru gimnaziu și liceu)	7. Competențele generale/competențele specifice reflectă și susțin realizarea profilului de formare al absolventului (pentru gimnaziu și liceu).	1__2__3
	2.4.Relatia cu planul cadru	8. Competențele generale/competențele specifice sunt concordante și posibil de realizat în contextul resurselor de timp din planul cadru, alocate pentru predarea acestei discipline de studiu.	1__2__3
3. Coerență	3.1.Continuități, discontinuități între obiectivele/competențele a două cicluri de învățământ	9. Obiectivele cadru/competențele generale au dezvoltări calitative de la un ciclu de învățământ la altul.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
	3.2.Poziționarea și sistematizarea obiectivelor/competențelor	10. Obiectivele de referință/competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu al acestei discipline.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
		11. Obiectivele de referință/competențele specifice se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studiu al acestei discipline.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....

	3.3. Coerența internă a programei	12. Există o relație logică și coerentă între competențele generale și competențe specifice / obiective cadru și obiective de referință (competențele specifice / obiectivele de referință sunt relevante pentru competențele generale/ obiectivele cadru și decurg logic din aceasta). 13. Există o relație logică și coerentă între competențe specifice / obiective de referință și conținuturi (conținuturile sunt corelate cu acestea și sunt relevante pentru realizarea acestora).	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
	3.4. Promovarea unor abordări nondisciplinare	14. Elementele programei școlare (obiective/competențe, conținuturi, activități de învățare/sugestii metodologice) promovează și susțin organizarea unor abordări interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
<b>4. Aplica- bilitate</b>	4.1. Volumul cunoștințelor	15. Există o dozare rațională a încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu.	DA/NU Comentarii, propuneri: .....
	4.2. Accesibilitatea conținuturilor	16. Conținuturile sunt selectate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor, pot fi înțelese și însușite de către aceștia.  17. Conținuturile sunt organizate în funcție de capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
	4.3. Relevanța aplicativă a conținuturilor	18. Conținuturile sunt semnificative și relevante pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
	4.4. Specificarea activităților de învățare/sugestiilor metodologice în relația cu obiectivele/competențele	19. Sugestiile metodologice, activitățile de învățare sunt reprezentative pentru obiectivele de referință / competențele specifice luate în considerare și susțin realizarea acestora.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
<b>5. Fezabi- litate</b>	5.1. Fezabilitatea obiectivelor/competențelor	20. Obiectivele de referință / competențele specifice sunt realizabile, în raport cu capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
	5.2. Valoarea funcțională a sugestiilor metodice	21. Sugestiile metodologice, activitățile de învățare au valoare funcțională și includ aspecte concrete legate de strategii, TIC, evaluare.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
	5.3. Promovarea învățării active prin metodologii didactice moderne	22. Sugestiile metodologice, activitățile de învățare promovează participarea activă a elevilor la procesul de învățare și oferă sprijin profesorului pentru organizarea acestora.	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....
	5.4. Învățarea și integrarea mijloacelor moderne în procesul de învățare	23. În programa școlară apar sugestii de integrare a resurselor didactice în procesul de predare-învățare (inclusiv referitoare la TIC)	1__2__3 Exemple: ... Comentarii, propuneri: .....

## GRILĂ DE ANALIZĂ A MANUALELOR ȘCOLARE

Date generale despre manual	Disciplină
	Clasa
	Editură
	Format
	Numărul de pagini
	Culori

Criteriul	Indicatori	Descriptori	Prezență (1_2_3 sau Da/Nu) Exemple și comentarii
<b>1. Elemente de identitate</b>	1.1. Elemente de explicare a manualului ca instrument de lucru	1. Există o prefață/ introducere	Da/Nu
		2. Prefața este sugestivă (prin mesaj și prin elementele de prezentare)	Da/Nu
		3. Prezentarea modului de utilizare este sugestivă	Da/Nu
		4. Coperta este atractivă	Da/Nu
		5. Sumarul este bine structurat (inclusiv semnalarea TC și CD)	Da/Nu
		6. Există îndrumări pentru elevi	Da/Nu
		7. Există bibliografie	Da/Nu
		8. Manualul dezvoltă un proiect curricular coerent	Da/Nu
<b>2. Concepția curriculară</b>	2.1. Existența unei concepții curriculare	9. Manualul comunică explicit obiectivele de referință/competențe specifice din programa școlară	Da/Nu
		10. Sunt vizate toate conținuturile prevăzute de programă	Da/Nu
	2.2. Raportul dintre programă și manual	11. Conținuturile sunt organizate sistematic	Da/Nu
		12. Există activități de învățare și sarcini de lucru derivate din programă	Da/Nu
	2.3. Respectă caracteristicile unei învățări raționale (de exemplu, de la simplu la complex )	13. Evidențierea elementelor de CD este sugestivă și sistematică (pentru manualele de liceu)	Da/Nu
		14. Sarcinile de învățare incluse în capitole sunt echilibrate pe parcursul manualului	Da/Nu
		15. Succesiunea secvențelor lecțiilor este gradată	Da/Nu
		16. Secvențele pornesc de la date sau exemple	Da/Nu
		17. Tipurile de lecții favorizează învățarea	Da/Nu
		2.4. Tipurile de lecții	

Criteriul	Indicatori	Descriptori	Prezență (1_2_3 sau Da/Nu) Exemple și comentarii
3. Caracteristicile conținutului manualului	3.1. Modul de concretizare a conținuturilor	<p>18. Modalitățile de concretizare explicită a conținuturilor, în funcție de specificul disciplinei, sunt corespunzătoare și suficiente (texte narative sau texte explicative ale autorului, texte cu valoare funcțională, imagini, fotografii, desene reprezentări grafice precum diagrame sau grafice, hărți sau schițe de hartă, demonstrații și texte demonstrative, formule, teoreme, date informative, definiții, citate, texte pentru analiză, întrebări de fixare, întrebări exploratorii, rezumate, sinteze, cronologii, studii de caz, experimente, tabele, biogrfii, dicționare, tehnici de studiu, texte complementare de tip <i>Curiozități</i> sau <i>Info</i>, modele de rezolvare / de realizare a unor sarcini de lucru, alte forme). <i>Identificați din lista de mai sus, modalitățile (a-p) prezente în manualul analizat și notați tipul de conținut întâlnit în foaia de răspuns.</i></p> <p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>d.</p> <p>e.</p> <p>f.</p> <p>g.</p> <p>h.</p> <p>i.</p> <p>j.</p> <p>k.</p> <p>l.</p> <p>m.</p> <p>n.</p> <p>o.</p> <p>p.</p>	1_2_3
	3.2. Cantitatea de informații furnizate de manual	<p>19. Cantitatea de informație este rațională în raport cu:</p> <p>a. numărul de ore prevăzut în planul cadru</p> <p>b. specificul disciplinei</p> <p>c. vârsta elevilor</p>	1_2_3 1_2_3 1_2_3 1_2_3
	3.3. Densitatea informațiilor pe lecție	20. Cantitatea de informații dintr-o lecție este rațională în raport cu vârsta elevilor	1_2_3



Criteriul	Indicatori	Descriptori	Prezență (1_2_3 sau Da/Nu) Exemple și comentarii
	3.4. Esențializarea informațiilor	21. Informațiile incluse sunt esențiale	1_2_3
	3.4. Reprezentativitatea informațiilor	22. Informațiile furnizate sunt reprezentative	1_2_3
	3.5. Structurarea conținuturilor și organizarea învățării	23. Sunt evidențiate conceptele fundamentale metode de cunoaștere	1_2_3
	3.6. Structuri interdisciplinare	24. Sunt evidențiate metode de cunoaștere	1_2_3
	3.7. Deschideri spre educația nonformală	25. Sunt prezente activități de tip investigativ	1_2_3
	4.1. Caracterul nediscriminatoriu al conținuturilor	26. Conținuturile au deschideri interdisciplinare	1_2_3
<b>4. Caracterul nediscriminatoriu</b>	4.2. Caracterul nediscriminatoriu al imaginilor	27. Conținuturile valorifică aspecte ale educației nonformale (surse diverse, TIC, mass-media)	Da/Nu
	5.1. Stimularea învățării active	28. Conținuturile au un caracter nediscriminatoriu referitor la:	
	5.2. Diferențierea sarcinilor de lucru	a. apartenența etnică	Da/Nu
	5.3. Relevanța activităților de învățare pentru realizarea OR/CS	b. convingeri și idei religioase	Da/Nu
	5.4. Facilitarea competenței de comunicare	c. gen (sex)	Da/Nu
		d. apartenență lingvistică	Da/Nu
		e. nevoi speciale	Da/Nu
		29. Imaginile nu au elemente interpretabile ca discriminatorii	Da/Nu
<b>5. Organizarea și conducerea învățării propuse de manual</b>	5.1. Stimularea învățării active	30. Sunt stimulate metode de învățare activă	1_2_3
	5.2. Diferențierea sarcinilor de lucru	31. Există sarcini de lucru diferențiate	Da/Nu
	5.3. Relevanța activităților de învățare pentru realizarea OR/CS	32. Sarcinile de învățare rezolvate sunt accesibile	Da/Nu
	5.4. Facilitarea competenței de comunicare	33. Exercițiile de repetare sunt accesibile	Da/Nu
		34. Exercițiile de dezvoltare sunt accesibile	Da/Nu
		35. Sarcinile duc la atingerea finalităților	Da/Nu
		36. Manualul propune activități de învățare care facilitează:	
		a. lectura	Da/Nu
		b. interacțiunea comunicatională	Da/Nu
		c. reflexivitatea	Da/Nu

<b>Criteriul</b>	<b>Indicatori</b>	<b>Descriptori</b>	<b>Prezență (1_2_3 sau Da/Nu) Exemple și comentarii</b>
			Da/Nu
		d. învățarea autonomă	Da/Nu
<b>6. Accesibilitatea manualului</b>	5.5. Motivația pentru învățare	37. Stimulează motivația pentru învățare	Da/Nu
	6.1. Adecvarea la particularitățile de vârstă ale elevilor	38. Manualul, în ansamblul său, este adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare al elevului	1_2_3
	6.2. Limbajul	39. Limbajul manualului este clar	1_2_3
		40. Construcția frazelor este adecvată	1_2_3
		41. Sarcinile sunt formulate clar	1_2_3
		6.3. Accesibilitatea suporturilor grafice, imagistice și a resurselor suplimentare	42. Imaginile și elementele grafice susțin activitatea de învățare 43. Imaginile și elementele grafice facilitează înțelegerea conținuturilor 44. Imaginile și elementele grafice stimulează interesul și curiozitatea elevilor 45. Resursele suplimentare susțin învățarea
<b>7. Componenta de evaluare</b>	7.1. Existența activităților de evaluare	46. Există activități de evaluare prezente în mod explicit în manual	Da/Nu
	7.2. Existența testelor de evaluare	47. Există în manual teste construite într-o formă corespunzătoare	Da/Nu
<b>8. Reflectarea universului referențial al elevului</b>	7.3. Metode complementare de evaluare	48. Există menționate explicit modalități complementare de evaluare (de exemplu, portofoliu, proiect, investigație, autoevaluare, alte forme)	Da/Nu
	7.4. Evaluare pentru învățare	49. Sarcinile de evaluare ajută învățarea	1_2_3
	8.1. Deschidere către cultură	50. Există deschidere către promovarea valorilor	Da/Nu
	8.2. Legături cu viața reală	51. Există legături cu viața reală a elevului	Da/Nu
<b>9. Elemente de tehnoredactare</b>	9.2. Mărirea literelor	52. Mărirea literelor facilitează lectura	Da/Nu
	9.3. Structurarea textului lecțiilor	53. Structurarea este adecvată utilizării manualului în situații diverse	1_2_3
		54. Manualul include moduri diverse de structurare a lecțiilor	1_2_3

## STUDII CARE AU INCLUS ANALIZA DE PROGRAME ȘCOLARE

Studiul *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Vlăsceanu, L. (coord.), Ed. Polirom, 2002. Primul studiu de evaluare a impactului reformei curriculare din România. Pornind de la considerarea curriculumului școlar ca organizator al cunoașterii educaționale, studiul realizează o analiză de anvergură a reformei curriculare, din multiple perspective: etapele de implementare a schimbărilor curriculare în sistemul educațional românesc, schimbări la nivelul diferitelor produse curriculare (programe școlare, manuale școlare) și impactul noului curriculum asupra practicii școlare. Studiul a identificat principalele realizări și dificultăți în implementarea curriculumului școlar la nivelul anului 2001 și a propus măsuri coerente de ameliorare.

Raportul *Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu*, Cerkez, M., Căpiță, L. (coord.), Institutul de Științe ale Educației, 2004 – face o analiză a programelor școlare din perspectiva modului în care acestea promovează dezvoltarea competențelor de comunicare ca obiectiv explicit și susținut prin competențele vizate, prin conținuturi și sugestiile metodologice adecvate.

Raportul de *Învățământul obligatoriu de 10 ani. Condiții de implementare, rezultate și măsuri corective*, Jigău, M. (coord.), Institutul de Științe ale Educației, 2008 – sintetizează datele unei cercetări calitative privind implementarea învățământului obligatoriu de 10 ani, cu referiri evaluative la toate aspectele sistemului educațional: rețea școlară, resurse umane și materiale, curriculum și evaluare, participare școlară, eficiență internă și calitatea sistemului educațional.

Raportul *Educația nonformală/ informală în relație cu transformările din curriculumul școlar*, Costea, O. (coord.), Institutul de Științe ale Educației, 2008 – a realizat o analiză a modului în care este organizată cunoașterea școlară, din perspectiva decupajelor didactice pe care le propun programele școlare și a propus posibile scenarii de schimbare din perspectiva valorificării educației nonformale și informale, prin: dezvoltarea de curriculum, formarea profesorilor și reconsiderarea rolului școlii ca instituție în raport cu alte medii de învățare.

Raportul *Metodologia implementării competențelor-cheie în curriculum școlar* O. Costea (coord.), Institutul de Științe ale Educației, 2009 – a realizat o prima analiză cantitativă și calitativă a modului în care apar competențele-cheie în programele școlare în uz (la momentul anului 2009).

## PRINCIPII ȘI CRITERII DE EVALUARE A MANUALELOR CARE SE APLICĂ LA NIVELUL GRUPULUI EDITURILOR EDUCAȚIONALE EUROPENE\*

Acțiunea de evaluare a manualelor în cadrul activității comisiei de jurizare a **Grupului Editurilor Educaționale Europene** (EEPG-European Educational Publishers' Group) este condusă operațional prin raportarea la 8 principii generale de calitate și prin concretizarea relației acestora cu specificul proceselor de predare-învățare. Aceste principii sunt noțiuni dezvoltate de la nivelul teoriilor explicative și aplicate ale predării și învățării, derivate, în fond, din principiile generale de asigurarea a calității produselor curriculare.

Fiecare principiu este divizat în subprincipii adecvate dimensiunilor pedagogice importante pentru concepția curriculară a acestor produse. Iată o prezentare descriptivă a acestor criterii de evaluare:

### 1. Relevanța

Criteriul identifică acordul conținutului și metodologiei didactice prezente în manual cu nevoile de formare și obiectivele de învățare ale elevilor, criteriu realizabil prin două variante subsumate:

- a. *centrarea pe elev*, pornindu-se de la premisa cunoașterii profilului psihoindividual și de vârstă al elevului;
- b. *caracterul adecvat* în sensul racordării produsului curricular (manualului) la contextul socioeducațional, la contextul învățării, la specificul populației școlare.

### 2. Transparența

Criteriul devine operațional prin descrierea acelor caracteristici ce facilitează accesul și operarea eficientă de către utilizatori (atât elev, cât și profesor) cu manualul:

- a. *claritatea scopurilor* relevată prin operaționalizarea corectă a obiectivelor învățării, cele informative și formative în mod special, cu accent pe specificarea standardelor de performanță în învățare;
- b. *claritatea rezultatelor în învățare* obținute de către elev, relevându-se impactul evaluării de progres în planul achizițiilor elevului;
- c. *claritatea prezentării* cu referire la asigurarea unei structuri logice și psihologice a unităților de conținut existente;
- d. *claritatea principiilor metodologice* aplicabile la nivelul abordării concrete a manualului la clasă.

### 3. Validitatea

Criteriul se referă la coerența internă a conținutului și dependența abordării acestuia de componenta metodologică (strategie didactică, stil de învățare practicat, mijloace). Criteriul se concretizează prin:

- a. *coerența internă* ce presupune relaționarea intrinsecă a componentelor structurale ale manualului;
- b. *unitatea metodologică* ce reflectă validarea conținutului prin premise metodologice pertinente (selecția de activități, sarcini, exerciții);

---

\* Sintează realizată de lect.dr. Silvia Făt, Universitatea București - DPPD

- c. *caracterul unitar al textului* ce necesită respectarea autenticității textelor, deontologiei și creativității concepției asupra manualului, adaptarea textului la specificul populației școlare;
- d. *integritatea factuală* ce reflectă corectitudinea faptelor, relevanța exemplilor de lucru, corectitudinea științifică a afirmațiilor;
- e. *finalitatea practică* dovedită de posibilitatea realistă de rezolvare cu succes a sarcinilor învățării de către elev.

#### **4. Atractivitatea**

Principiul anunțat subsumează și listează caracteristici motivaționale ale materialelor de învățare prevăzute în manual:

- a. *caracterul prietenos* prin elementele vizibile ale manualului: ilustrații, prezentare text, introducere argumentativă etc.
- b. *interactivitatea* ce fundamentează relația manualului cu elevul prin intermediul feedbackului, stimulării interesului epistemic etc.
- c. *varietatea* la nivel de conținut, opțiuni strategice de abordare, ritm diferențiat în învățare etc.
- d. *sensibilitatea* prin afirmarea dimensiunii afective-atitude, de atașament valoric etc.

#### **5. Flexibilitatea**

Se raportează la specificitatea utilizatorului, mai exact la modalitatea cognitivă și afectivă de abordare a procesului de învățare, cu referire la adresabilitatea individuală și de grup a sarcinilor de învățare propuse în manual:

- a. *individualizarea* ce permite implicarea autonomă, experiențială a elevului în actul învățării;
- b. *adaptabilitatea* cu referire la posibilitatea flexibilă de extindere, comprimare, exploatare diferențiată a conținuturilor în funcție de nevoi.

#### **6. Caracterul generativ**

Altfel spus, caracterul deschis al conținuturilor și opțiunilor metodologice ce permite transferul experiențial al învățării în contexte diferite:

- a. *transferabilitatea* într-un alt context al învățării, intern și extern (activitățile extrașcolare);
- b. *integrarea progresivă a informației noi* în sistemul de cunoștințe deja existent pe criterii de semnificație;
- c. *dezvoltarea cognitivă și metacognitivă* (raportarea conștientă, critică la propria învățare).

#### **7. Participarea**

Criteriul relevă posibilitatea democractică de participare activă în procesul de învățare, realizabil prin:

- a. *implicarea activă a elevului în actul învățării;*
- b. *manifestarea interesului personal;*
- c. *crearea parteneriatului în învățare.*

#### **8. Socializarea**

Socializarea reprezintă, de fapt, valoarea adăugată în învățarea elevului, în sensul juxtapunerii competenței sociale peste competența academică. Principiul devine realizabil prin demersurile de:

- a. *dezvoltare a skills-urilor sociale* (cooperare, empatie, negociere, comunicare);

b. *afirmare a conștiinței interculturale din perspectiva înțelegerii și experimentării altor culturi.*

**Modalități de cuantificare a grilei de evaluare**

PRINCIPIU	SUBPRINCIPIU	M 1	M2	M3	M4
<b>Relevanța 10 p</b>	Centrarea pe elev Caracterul adecvat				
<b>Accesibilitatea 10 p</b>	Claritatea scopurilor Claritatea rezultatelor așteptate Claritatea principiilor				
<b>Validitatea 10 p</b>	Corența internă Unitatea metodologică Coerența textului Integritatea factuală Finalitatea practică				
<b>Atractivitatea 8 p</b>	Caracterul prietenos Interactivitatea Variatatea Sensibilitatea				
<b>Flexibilitatea 6 p</b>	Individualizarea Adaptabilitatea				
<b>Caracterul generativ 9 p</b>	Transferabilitatea Integrarea Dezvoltarea cognitivă				
<b>Participarea 6 p</b>	Implicarea Interesul personal Parteneriatul				
<b>Socializarea 8 p</b>	Abilitățile sociale Conștiința interculturală				
<b>TOTAL</b>					

**Sursa:**

<http://www.schoolbookawards.org/index.php?id=1&language=uk>

## STUDIU COMPARATIV PRIVIND PROIECTAREA CURRICULARĂ LA NIVEL INTERNAȚIONAL\*

În multe țări curriculumul este în totalitate determinat la nivel național (exemplu: Franța, Italia, Singapore), iar în alte țări cadrul curricular este proiectat de asemenea la nivel național, existând însă o mare flexibilitate care permite școlii să intervină în elaborarea acestuia (Spania, Japonia, Coreea, Noua Zeelandă). În țările federale, unde responsabilitatea este a statelor, a cantoanelor sau a teritoriilor, există concepții diferite. În SUA, curriculumul este determinat la nivel statal, cu foarte puțină colaborare între state. În Australia, Canada și Germania există colaborări.

În Suedia, Ungaria, Noua Zeelandă, Olanda există tendința spre o mai mare autonomie a școlii în elaborarea curriculumului. În contextul diminuării controlului național al curriculumului și creșterii autonomiei școlare, se conturează o flexibilitate mărită în luarea în considerare a nevoilor elevilor. De menționat că există pericolul unor oferte inegale și, în mod implicit, unii elevi vor fi dezavantajați în comparație cu ceilalți. Olanda a încercat să evite acest impediment prin elaborarea unor obiective fundamentale (*core objectives*) care să asigure egalizarea ofertei. În Ungaria, s-a constatat că temerile recente, conform cărora descentralizarea a mers prea departe, induc ideea necesității creșterii controlului extern asupra conținuturilor curriculare.

În Noua Zeelandă, s-a acordat o mai mare atenție nevoilor locale. În mod surprinzător, o cincime din școli au întâmpinat probleme și, din acest motiv, a fost reinstalat controlul din partea unei instituții centrale. Și în Suedia s-a constatat în ultimul timp un control mai mare în organizarea curriculumului școlar.

Deși există multe similarități în conținuturile curriculare la nivel internațional, diferențele se referă la organizarea acestora, în special la flexibilitate (reflectedă în numărul disciplinelor obligatorii și opționale). De exemplu, în Suedia, la gimnaziu există trei discipline obligatorii (*compulsory core subjects*): limba suedeză, engleză și matematica.

În Franța există 15 discipline obligatorii (franceză, matematică, limba modernă, istorie, geografie, economie, tehnologie, educație artistică, educație fizică și sport). Deși majoritatea elevilor din Suedia studiază disciplinele care sunt obligatorii în Franța, există o mare flexibilitate pentru aceștia, datorită faptului că li se oferă posibilitatea de a se concentra și de a aprofunda anumite discipline sau arii disciplinare.

Multe țări, inclusiv Anglia, urmăresc echilibrul dintre disciplinele obligatorii și alternative. Procesul reformei curriculare aflate în desfășurare în unele țări reflectă încercarea de a combina aspectele prescriptive cu o abordare fundamentată pe ideea de flexibilitate.

Modul în care este definit și organizat curriculumul afectează gradul de flexibilitate la nivel școlar. În ultimii ani, Ungaria și Noua Zeelandă au renunțat la curriculumul bazat pe abordarea monodisciplinară la gimnaziu, introducând zece domenii culturale comprehensive. În Noua Zeelandă există opt arii esențiale de învățare. Acestea oferă o mare flexibilitate profesorilor și elevilor în ceea ce privește opțiunile de aprofundare. Deși noul curriculum din Noua Zeelandă este elaborat astfel încât să permită un nivel ridicat de flexibilitate la nivel școlar, procentul timpului alocat disciplinelor opționale a fost redus de la 30 la 10. De menționat că acest aspect este completat de faptul că există o mai mare flexibilitate de

---

\* Sintează realizată de conf. univ. dr. Elena Stănculescu, Universitatea București-DPPD

abordare în cadrul fiecărei arii curriculare. Cu alte cuvinte, diminuarea ponderii disciplinelor opționale nu este în sine ceva frenator, rigid, constrângător, întrucât există o marjă de libertate în selectarea conținuturilor aprofundate în fiecare arie curriculară.

În Anglia, *Department for Education and Employment* a fost interesat de analiza cercetărilor referitoare la abilitățile cognitive (*thinking skills*), pentru a aprofunda înțelegerea modului în care acestea se dezvoltă la copii și, în cele din urmă, pentru a integra aceste cunoștințe de psihologie în contextul predării.

În Coreea, Japonia și Singapore se pune accent pe dezvoltarea abilităților elevilor necesare pentru a face față provocărilor viitoare, un rol esențial deținându-l abilitățile de a gândi creativ și critic.

În Germania, a existat o propunere pentru creșterea flexibilității prin mărirea ofertei curriculare, dând mai multe oportunități elevilor de a urma discipline opționale, specializarea în anumite domenii/arii curriculare și dedicarea mai multor ore studiilor prevocaționale. Acestea reprezintă așadar o ilustrare concludentă a două strategii diferite prin care se evidențiază flexibilitatea în organizarea curriculară. Competențele-cheie care sunt stimulate la liceu sunt descrise în cadrul a zece arii curriculare: *Matematică*, *Limbă și comunicare* (comunicare orală și scrisă, comunicare vizuală, prin simboluri și exprimare estetică, competențe în mai multe limbi străine), *Abilități de informare*, inclusiv IT (colectarea, organizarea și evaluarea informațiilor, de exemplu achiziția de informații și surprinderea semnificațiilor prin observare, ascultare, citire și experiență), *Problem-solving* – stimularea abilităților cognitive, gândirii critice, luării deciziilor prin aplicarea principiilor fundamentale și proceselor științifice, artelor și umanității, deseori prin proiecte de lucru extinse, *Abilități de studiu* sau de muncă intelectuală (autoevaluare și îmbunătățire în pregătirea pentru învățarea permanentă și self-management), *Abilități interpersonale* (abilități sociale, lucrul în echipă), *conștientizarea valorilor cetățenești* (a valorilor sociale și culturale), *Abilități antreprenoriale*, *Creativitatea* (gândirea productivă, imaginația – abilitatea de a schimba și transfera cunoștințele și stabilirea legăturilor dintre informațiile de la diverse cursuri sau module), *Educația pentru sănătate*.