

**Cadrul de referință al
curriculumului universitar**

CZU 378

C 12

APROBAT

de **Consiliul Național pentru Curriculum**

de pe lângă Ministerul Educației al Republicii Moldova

Coordonator:

Vladimir GUȚU, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar.

Autori:

Nina BÎRNAZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Otilia DANDARA, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar;

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar;

Vladimir GUȚU, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar;

Loretta HANDRABURA, doctor în filologie, conferențiar universitar;

Elena MURARU, doctor în istorie, conferențiar universitar;

Florentin PALADI, doctor habilitat în științe fizico-matematice, profesor universitar;

Maia ȘEVCIUC, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Nadejda VELIȘCO, doctor în chimie, conferențiar universitar.

Tehnoredactare și design electronic:

Carolina ȚURCANU

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Cadrul de referință al curriculumului universitar / aut.: Nina Bîrnaz, Otilia Dandara, Viorica Goraș-Postică [et al.]; coord.: Vladimir Guțu; Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău: CEP USM, 2015. – 128 p.

Bibliogr.: p. 104 (18 tit.). – 200 ex.

ISBN 978-9975-71-689-5.

378

C 12

ISBN 978-9975-71-689-5

© Guțu Vladimir, 2015

© CEP USM, 2015

CUPRINS:

Cuvânt înainte	4
I. Curriculumul universitar în contextul integrării europene	
Spațiul European Comun pentru învățământul superior	6
Sistemul calității în învățământul superior	6
Tendențele dezvoltării curriculumului universitar	13
II. Curriculumul universitar: cadrul teoretic de referință	
Curriculumul sistem	15
Curriculumul concept și paradigmă	16
Curriculumul domeniu	17
Curriculumul produs/document	18
Curriculumul conținut	19
Curriculumul proces	21
Curriculumul finalitate/rezultat	28
III. Curriculumul universitar: cadrul proiectiv de referință	
Proiectarea Planurilor de învățământ pe cicluri: licență, masterat, doctorat	43
Proiectarea curricula pe discipline și cicluri de învățământ superior:	
licență, masterat, doctorat	53
Elaborarea cursurilor universitare, manualelor academice, ghidurilor metodologice, altor produse curriculare	57
Proiectarea cursului/seminarului universitar	59
IV. Curriculumul universitar: cadrul metodologic de referință	
Strategii didactice în învățământul superior	62
Strategii de învățare autonomă	68
Strategii de evaluare a rezultatelor academice	70
V. Cadrul Calificărilor vs curriculumul universitar	
Cadrul European al Calificărilor/Cadrul Național al Calificărilor	89
Cadrul Național al Calificărilor: consecințe asupra curriculumului universitar	92
VI. Cercetarea în învățământul superior	
Relansarea cercetării în învățământul superior	98
Coerența învățământului și cercetării științifice: școlile doctorale	99
Direcții strategice de integrare a științei și a învățământului superior	101
Cercetarea în învățământul superior: consecințele asupra curriculumului universitar	102
Bibliografie	104
Anexe	105

CUVÎNT ÎNAINTE

Cadrul de referință al curriculumului universitar reprezintă documentul care definește fundamentele conceptuale și metodologice ale politicilor curriculare la nivel național. Acesta se încadrează prin funcțiile sale în realizarea demersului prioritar al Strategiei Naționale «Moldova 2020», care prevede «modernizarea sistemului educațional, pentru a răspunde atât nevoilor individuale ale tinerilor, cât și cerințelor pieții forței de muncă, în scopul sporirii productivității acesteia și al majorării ratei de ocupare în economie».

Totodată, Cadrul de referință al curriculumului universitar va asigura implementarea unor schimbări de esență, prevăzute de Codul educației (2014), Strategia Națională «Educația 2020», documente internaționale care reglementează spațiul european comun pentru învățământul superior:

- Declarația Bologna (DB)
- Cadrul European al Calificărilor (CEC)
- Standardele de calitate ISO9001:2008
- Programul «Horizon 2020»
- Proiectul EHEA-ERA
- Proiectele de mobilitate Erasmus-Mundus etc.

În contextul acestor documente naționale și internaționale, dezvoltarea curriculumului universitar devine o direcție strategică de asigurare a calității învățământului superior, prevăzută explicit în Codul educației.

Proiectarea și implementarea curriculumului universitar la toate ciclurile învățământului superior reprezintă un demers de maximă importanță pentru funcționarea eficientă a întregului sistem, precum și a fiecărei instituții în parte. Acest demers are nevoie de o abordare științifică, profesională, dar și experiențială. În acest sens, Cadrul de referință al curriculumului universitar oferă strategii, principii și instrumente de dezvoltare curriculară în condițiile specifice de reformare a învățământului superior.

Indiferent de diversitatea instituțiilor de învățământ superior, de condițiile în care funcționează acesta, de politicile instituționale ale fiecărei entități, există abordări și principii generale care pot răspunde nevoilor și cerințelor fiecărui beneficiar. Cadrul de referință sprijină, în acest sens, dezvoltarea autonomiei universitare și deschide noi oportunități de sincronizare a învățământului superior la nivel național și internațional.

Totodată, în procesul generării/dezvoltării curriculumului universitar este important să se țină cont de tendințele și provocările-cheie ale timpului: globalizarea, gestionarea eficientă a resurselor, schimbările economice și sociale, noile tehnologii informaționale și comunicaționale, inovațiile.

- Globalizarea a provocat interdependența economiilor, creșterea concurenței, migrația, necesitatea unor specialiști de înaltă calificare, capabili să se adapteze la diferite condiții etc.;
- Digitalizarea și extinderea tehnologiilor informaționale și comunicaționale a generat schimbarea parademei de cunoaștere și de formare a competențelor;

- Crizele financiare și provocările politice/economice determină noi valențe și oportunități educaționale, precum ar fi: educația pe parcursul întregii vieți, educația pentru toți și pentru fiecare, dezvoltarea integrală și integră a personalității, educația centrată pe cel ce învață etc.

Așadar, dezvoltarea curriculumului universitar nu este un proces izolat de contextul internațional și cel național, de contextul social-economic și educațional. Dimpotrivă, acești factori, în mare parte, determină concepția și metodologia redimensionării curriculumului universitar. Documentul de față urmează să abordeze factorii educaționali determinanți, dar și fundamentele/conceptuale și praxiologice ale curriculumului universitar în dezvoltare.

Cadrul de referință al curriculumului universitar va îndeplini următoarele funcții:

- de conceptualizare a curriculumului în diferite ipostaze de abordare;
- de reglementare și corelare a procesului de proiectare și implementare a curriculumului la nivel național și instituțional;
- de orientare a procesului de predare-învățare-evaluare;
- de sincronizare cu standardele europene în domeniul învățământului superior.

Cadrul de referință al curriculumului universitar se adresează:

- conectorilor de politici curriculare în învățământul superior;
- conectorilor de curricula pe specializări și discipline academice;
- cadrelor didactice universitare;
- managerilor din învățământul superior;
- evaluatorilor și experților în curriculum;
- studenților și doctoranzilor;
- agenților economici.

Vladimir GUȚU,
doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar

I. CURRICULUMUL UNIVERSITAR ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII EUROPENE

Spațiul European Comun pentru Învățământul Superior

Realizarea Spațiului European Comun pentru Învățământul Superior (EHEA) constituie vectorul și strategia de dezvoltare a învățământului superior din Republica Moldova. Acest imperativ istoric a devenit o realitate obiectivă, care generează reforme educaționale de substanță, pentru a armoniza sistemul național de învățământ superior cu cel european. „Magna Cartă a Universității”, care prezintă posibile direcții de acțiuni practice în cadrul universităților, a fost elaborată la reuniunea rectorilor universităților europene din 1988, în Bologna. Acest document propune:

- pronosticarea la nivel național a unor politici educaționale care să încurajeze echivalarea statutului absolventului, a titlurilor/calificărilor și a examenelor;
- elaborarea unor acorduri între universități, pe dimensiunea de mobilitate a studenților.

Convenția pentru Recunoașterea Calificărilor pentru Învățământul Superior din Europa (1997) a creat cadrul de referință privind uniformizarea terminologiei: acces, admitere, evaluare, programe de studii, calificări, recunoașterea diplomelor etc.

Convenția de la Lisabona (1997) a înaintat conceptul unei Europe a cunoașterii și recunoașterii internaționale a diplomelor și calificărilor.

Declarația de la Bologna (1999) reprezintă baza realizării Spațiului European Comun pentru învățământul superior prin implementarea la nivel național și instituțional a unor principii de funcționare a universităților: *autonomia universitară, integrarea predării-învățării-cercetării* etc.

Întâlnirea de la Bergen (2005) a Miniștrilor Educației este una istorică pentru Republica Moldova. În cadrul acesteia sistemul de învățământ superior a devenit parte a Procesului de la Bologna. Până la acest moment s-au conturat mai multe direcții de acțiune: structurarea învățământului superior în trei cicluri; stabilirea unui sistem de credite transferabile; promovarea mobilității studenților și a cadrelor didactice asigurarea calității în învățământul superior; promovarea dimensiunii sociale; învățarea pe tot parcursul vieții; elaborarea unui cadru comun al calificărilor etc.

În contextul *Întâlnirii de la Bergen*, ENQA a fost elaborat documentul „*Standarde și Direcții de acțiune pentru Asigurarea Calității în cadrul EHEA*”, acceptat drept cadru de referință pentru toate universitățile europene.

Sistemul calității în învățământul superior

Concepte de bază ale managementului calității în învățământul superior

Una dintre prioritățile stabilite de Programul de realizare a strategiei integrării învățământului superior din Republica Moldova în contextul procesului Bologna este implementarea unui sistem național de asigurare a calității în învățământul superior. În acest sens, fiecare universitate trebuie să-și dezvolte propriul *sistem de*

management al calității, având rolul de-a genera încredere în capacitatea universității de a furniza exclusiv servicii de calitate pe coordonatele: formare profesională, cercetare, proiectare, consultanță etc.

Calitatea învățământului superior ar putea fi definită ca un ansamblu de însușiri, caracteristici ale procesului educațional, care îi oferă posibilitatea de a satisface anumite necesități curente și de perspectivă în competența persoanei/instituției/societății/statului. Respectiv, noțiunea de calitate poate fi concepută ca:

- ☞ Confirmare/zero erori;
- ☞ Satisfacere a clientului/corespunderea misiunii, finalităților, obiectivelor;
- ☞ Proces de transformare/schimbare/dezvoltare;
- ☞ Standard/control, evaluare;
- ☞ Valoare;
- ☞ Proces de dezvoltare/îmbunătățire;
- ☞ Excelență.

Managementul calității reprezintă ansamblul activităților ce determină politica în domeniul calității, obiectivele și responsabilitățile care se implementează în cadrul sistemului calității și a managementului educațional. Scopul principal al managementului calității este orientarea unității educaționale/instituției spre performanță pe toate coordonatele activității ei. Ca structură el se bazează pe un sistem de organizare internă – *Sistemul de management al calității (SMC)*.

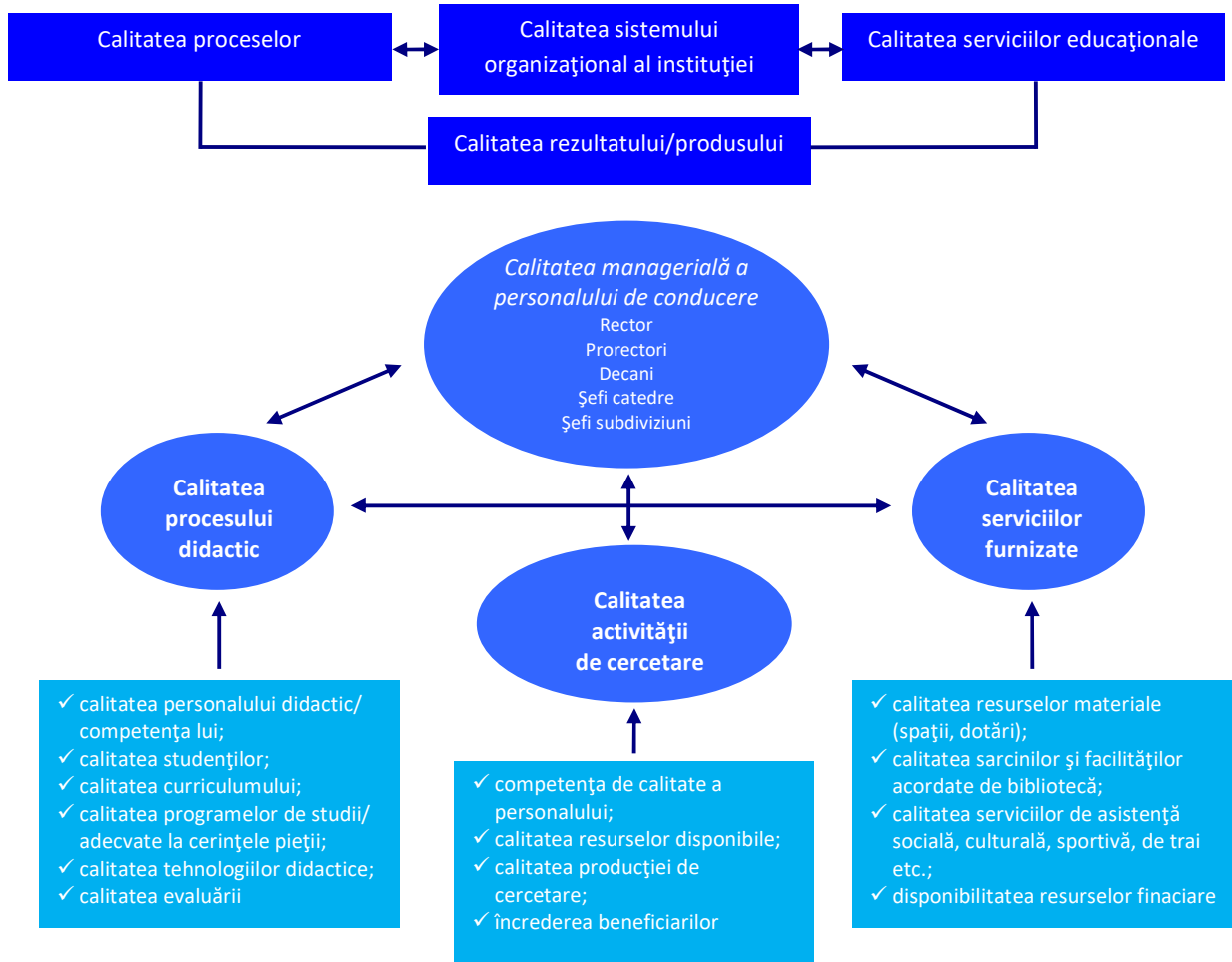
Sistemul calității în învățământ constituie ansamblul structurilor organizaționale, al procedurilor, proceselor și resurselor necesare pentru asigurarea calității și implementarea managementului calității. Asigurarea calității face parte din managementul calității și cuprinde un ansamblu de activități ce demonstrează capacitatea și capabilitatea instituțiilor de învățământ superior în vederea promovării unei educații de calitate. Asigurarea calității în învățământul superior este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale de elaborare, planificare și implementare de programe de studii, prin care se formează și se consolidează încrederea beneficiarilor în ceea ce instituția ofertantă de educație satisface și îmbunătățește standardele de calitate în conformitate cu misiunea asumată de aceasta.

Calitatea, într-o unitate educațională, este determinată de:

- ☞ calitatea proceselor;
- ☞ calitatea sistemului organizațional al instituției;
- ☞ calitatea serviciilor educaționale.

Aceste trei elemente de bază sunt într-o strictă interdependență și determină calitatea procesului final (Diagrama 1.1.).

Diagrama 1.1. Calitatea instituției de învățământ



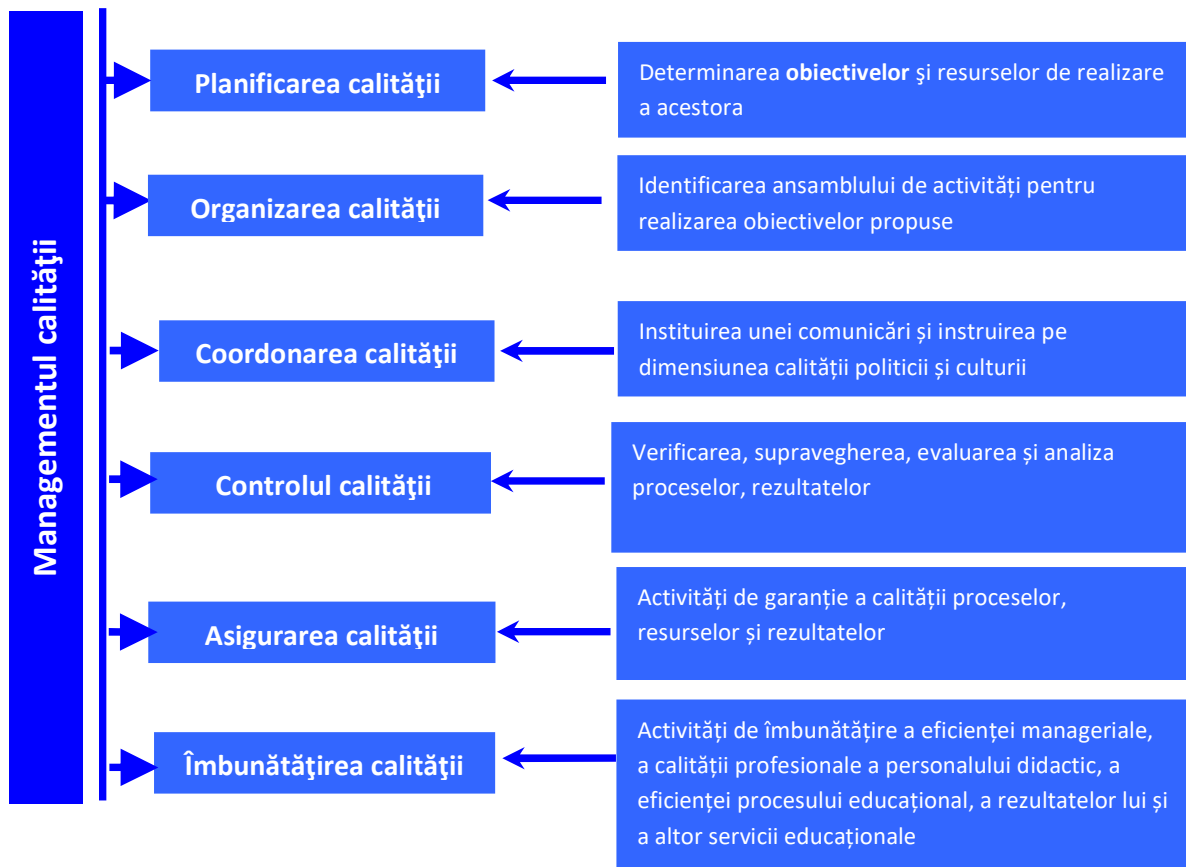
Managementul calității în învățământul superior: concept, structură, funcții

Managementul calității în învățământ are o importanță socială actuală ce presupune o pregătire de calitate și o încredere în unitatea educațională. Dacă „calitatea este o problemă a tuturor”, managementul calității trebuie să reprezinte ansamblul activităților care determină strategia și politica instituției privind calitatea activită-

ților și serviciilor oferite. Orice sistem de management al calității presupune activități standard de planificare, control, asigurare și îmbunătățire a calității.

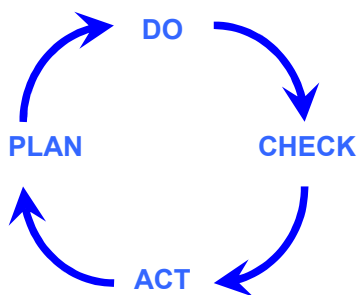
Managementul calității în învățământul superior îndeplinește funcții specifice domeniului educațional, reprezentate în Diagrama 1.2.

Diagrama 1.2. Funcțiile managementului calității



SMC în învățământ trebuie să fie transparent, deschis, flexibil, competent și competitiv. Activitățile sistemului vor presupune activități permanente, orientate spre o îmbunătățire continuă a calității proceselor și serviciilor educaționale conform modelului îmbunătățirii continue a calității (vezi Diagrama 1.3.).

Diagrama 1.3. Modelul îmbunătățirii continue a calității



- P** Identificați cauzele necoresponderilor, formulați obiectivele de îmbunătățire și programați acțiunile pentru atingerea obiectivelor
- D** Realizați acțiunile programate
- C** Verificați eficacitatea acțiunilor realizate
- A** Activități

Sistemul de Management al Calității are două funcții: internă și externă. *Funcția internă* este orientată spre performanța instituției de învățământ superior sub toate dimensiunile acesteia și

presupune un sistem de organizare adecvat realizării funcției date. *Funcția externă* de asigurare a calității constă în siguranța încrederii clienților și a altor părți interesate, externe universității, cu privire la capacitatea și disponibilitatea de a le satisface cerințele și așteptările. Prin prisma funcției externe este văzută întreaga instituție de învățământ superior, luându-se în considerație atât aspectele organizatorice, cât și cele umane, materiale care au un impact determinant asupra calității produselor sale.

Structurile managementului calității în învățământul superior

Reieșind din structura învățământului superior din Republica Moldova, este necesară crearea unui sistem de asigurare a calității pe niveluri: național și instituțional. La nivel național, responsabilitățile principale privitor la asigurarea și evaluarea calității revin Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional, autoritate administrativă de interes național, cu personalitate juridică, autonomă față de Guvern, independentă în decizii și organizare, finanțată din bugetul de stat și din venituri proprii, ce va colabora cu organizațiile de stat: Ministerul Educației, Comisia Parlamentară pentru Știință, Învățământ, Cultură, Mass-media, instituțiile de profil ale altor ministere.

La nivel instituțional, Structurile **SMC** au următoarele componente și atribuții, reprezentate în Diagramele 1.4-1.6.

Diagrama 1.4. Structurile Sistemului de Management al Calității la nivel instituțional

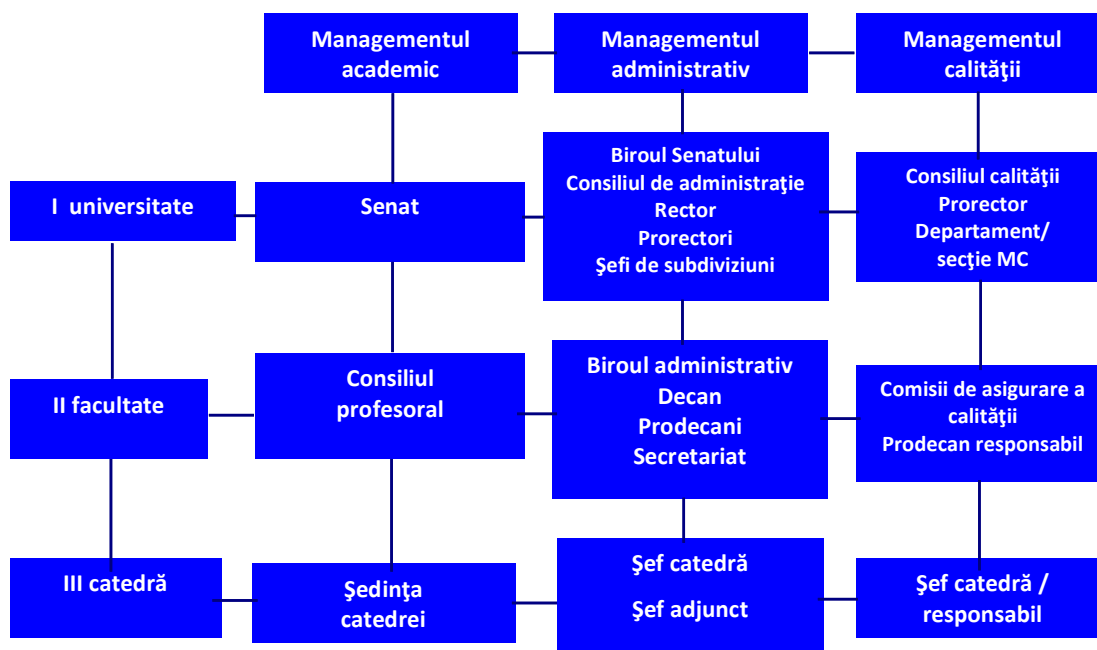


Diagrama 1.5. Sistemul de Management al Calității în instituția de învățământ

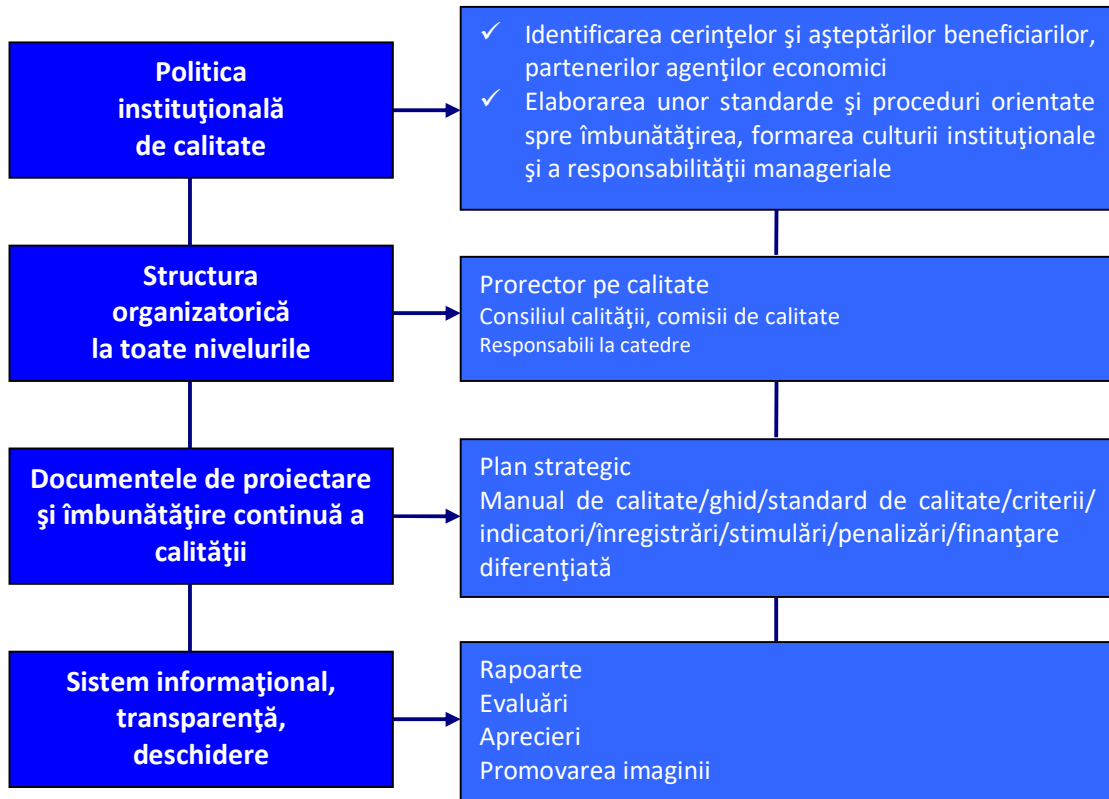
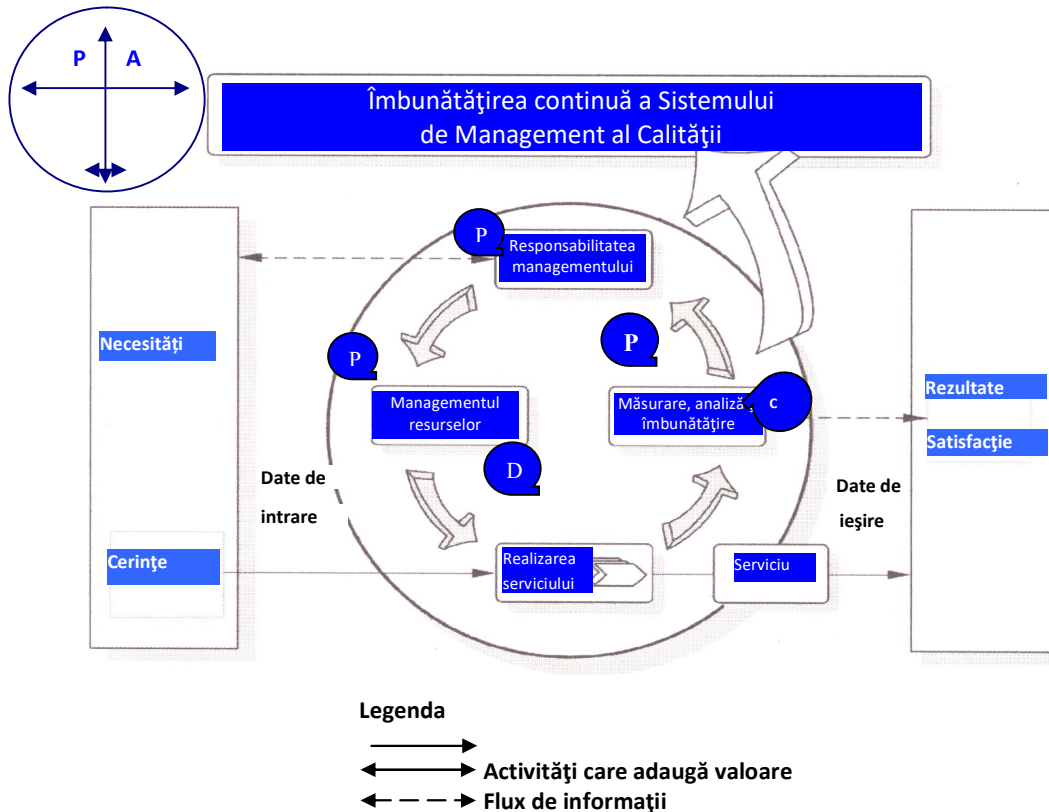


Diagrama 1.6. Îmbunătățirea continuă a Sistemului de Management al Calității



Etapele implementării SMC

Crearea și implementarea SMC în învățământ necesită respectarea unei metodologii acceptate și verificate la nivel internațional. Ea presupune o perioadă de pregătire, de studiu și determinare a modelului

respectiv, a structurii acestuia. Urmează apoi alte etape:

- I. Planificarea SMC:
 - a. elaborarea politicii de asigurare a calității în instituția de învățământ superior și în unitățile ei structurale;
 - b. elaborarea programului SMC, a structurii și mecanismelor de activitate.
- II. Elaborarea documentelor necesare:
 - a. regulamentul de activitate;
 - b. obligațiunile de funcții;
 - c. procedurile de asigurare și îmbunătățire a calității.
- III. Implementarea SMC:
 - a. formarea personalului;
 - b. implementarea procedurilor de lucru;
 - c. aprobarea programelor;
 - d. aprobarea criteriilor și indicatorilor de evaluare.
- IV. Evaluarea eficienței SMC:
 - a. audit și evaluare internă;
 - b. analiza eficienței structurale și a procedurilor;
 - c. certificarea SMC.

Obiectul evaluării

Obiectul evaluării calității vizează mai multe coordonate, cum ar fi:

- calitatea procesului didactic;
- calitatea curriculumului;
- calitatea tehnologiilor didactice: a formelor, a metodelor de predare-învățare-evaluare, calitatea mijloacelor didactice utilizate;
- calitatea mediului/condițiilor de organizare a procesului de învățământ (a laboratoarelor, bibliotecii, sălilor sportive, condițiilor de alimentare etc.);
- calitatea personalului didactic și managerial;
- calitatea rezultatelor și a randamentului învățării;
- calitatea altor servicii educaționale realizate de către instituția de învățământ;
- calitatea activităților de cercetare, activităților științifico-metodice;
- calitatea relațiilor cu comunitatea și cu alte organisme din domeniu la nivel local, național și internațional.

Procedurile asigurării calității

Procedurile pentru asigurarea calității se aplică în cazul tuturor activităților desfășurate în cadrul instituției, după cum urmează: administrarea instituției, predarea, învățarea, cercetarea, serviciile pentru studenți, relațiile

de parteneriat cu organisme de resort, relațiile cu societatea etc.

- ☞ Administrarea academică se realizează pe baza planurilor de management strategic elaborate anual (Plan operațional) și pentru 5 ani (Plan strategic) coordonat de Consiliul de Dezvoltare Strategică Instituțională și propus spre aprobare Senatului universitar.
- ☞ Procesul de predare–învățare-evaluare se desfășoară conform metodologiei și normelor de calitate, având în vedere următoarele componente: curricula și proiectarea didactică, managementul procesului de predare–învățare–evaluare; strategia de predare, resursele de învățare; stagiile de practică și evaluările finale.
- ☞ Evaluarea studenților se desfășoară conform metodologiei și normelor de calitate, avându-se în vedere modalități transparente, precum și reglementarea, comunicarea modalităților de examinare și a obiectivelor evaluării.
- ☞ Serviciile sociale funcționează și sunt evaluate anual conform metodologiei elaborate de persoanele responsabile de problemele sociale, reieșind din nevoile speciale ale studenților și ale altor actanți ai procesului educațional.
- ☞ Relațiile cu societatea funcționează pe baze contractuale, prin stabilirea de parteneriate și a altor tipuri de relații.

Evaluarea calității presupune un mecanism complex de activități de evaluare și anume:

- autoevaluare;
- evaluarea internă;
- evaluarea externă.

Tendențele dezvoltării curriculumului universitar

Dezvoltarea curriculumului universitar

➤ Curriculumul în viziunea actuală reprezintă:

a) *o paradigmă pedagogică* postmodernă, axată pe interconexiunea demersului psihocentric și sociocentric, având ca prioritate finalitățile educației;

b) *o nouă știință a educației* (teorie generală a curriculumului), care are ca obiect de studiu specific proiectarea curriculară a educației și instruirii la nivel de sistem și la nivel de proces.

În acest context, dezvoltarea curriculumului universitar vizează:

- Definirea conceptului de curriculum ca paradigmă și model de proiectare a formării profesionale inițiale și continue;
- Identificarea domeniilor și ariilor curriculare;
- Proiectarea finalităților la nivel de sistem, cicluri de învățământ superior, domenii, profiluri și specializări;

- Corelarea optimă a relațiilor dintre componentele paradigmei curriculumului universitar și, în primul rând, dintre acțiunile de predare-învățare-cercetare-evaluare;
- Redefinirea curriculumului pe discipline și a modulelor/unităților de învățare pornind de la statutul și binomul competențelor specifice. Competențele devin un nou sistem de referință al finalităților de formare profesională și personală. Conținuturile devin mijlocul de formare a acestor competențe, racordare la necesitățile pieții muncii și cicluri de învățământ superior (licență, masterat, doctorat);
- Centrarea curriculumului pe student: diversificarea ofertelor de cursuri, traiectorii opționale sau individualizate, crearea mediilor de învățare mai flexibile, axare pe experiențele proprii și cercetare;
- Abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară propune realizarea unor situații mai complexe, utilizând competențele care se formează în cadrul unui grup de discipline/cursuri;
- Aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare individuală/autoreglată;
- Implicarea activă a studenților, doctoranzilor în cercetarea științifică: proiecte de cercetare, incubatoare, laboratoare de cercetare;
- Redimensionarea stagiilor de practică, accentuând mai activ latura praxiologică și implicarea agenților economici în acest proces;
- Redimensionarea relațiilor profesor-student: promovarea parteneriatului în construirea cunoașterii, implicarea studenților în luarea deciziilor curriculare etc.

În acest context, se modifică rolurile pentru profesorii universitari: profesor facilitator al învățării, profesor consilier, profesor pedagog. Creșterea responsabilității profesorului și a studentului față de beneficiarii învățământului superior, față de societate conduce la:

- Realizarea unui echilibru pragmatic în cadrul curricular între o cultură de tip academic și o cultură funcțională, adoptată finalităților fiecărei specializări;
- Promovarea conceptului de transfer curricular ca un instrument pentru asigurarea compatibilității sistemelor de învățământ superior, dar și pentru transparența diplomelor.

II. CURRICULUMUL UNIVERSITAR: CADRUL TEORETIC DE REFERINȚĂ

Curriculumul sistem

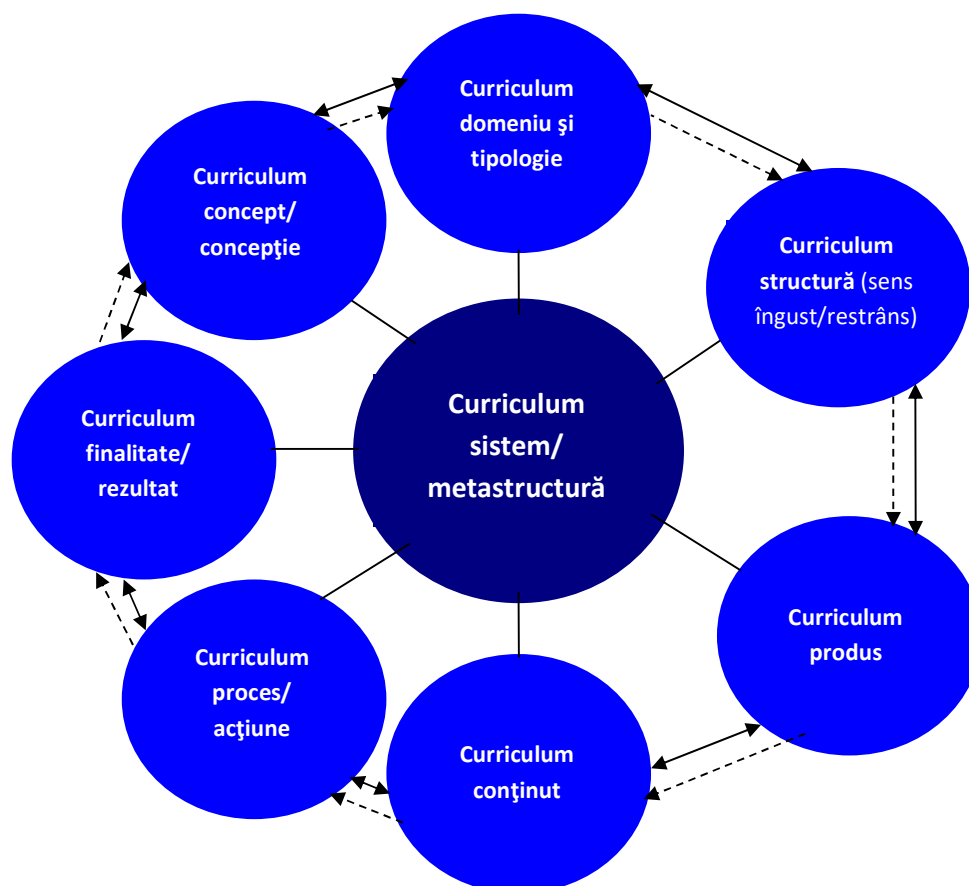
Curriculum: abordare sistemică

Abordarea sistemică constituie fundamentul construirii/conceperii curriculumului universitar. Conceptul de „sistem”, „abordare sistemică” corelează cu ceva unitar, constituit din componente, aflate în permanentă conexiune și interdependență. În același timp, fiecare componentă poate realiza funcțiile specifice proprii, corelate cu anumite finalități sau fiecare componentă se constituie din elemente aparte.

Integralitatea reprezintă criteriul de bază al unității sistemului, fiind rezultatul interconexiunii componentelor acestui sistem. Modalitatea realizării conexiunii dintre componente preia forma de structură.

În contextul acestor teorii, se identifică cel puțin șase componente ale curriculumului universitar, care se află în permanentă interdependență și interacțiune și, în mare parte, determină eficiența/calitatea învățământului superior: curriculum concept/concepție, curriculum domeniu, curriculum structură, curriculum produs, curriculum conținut, curriculum proces/acțiune, curriculum finalitate/rezultat. Structura acestor componente se încadrează în logica construirii (sub)sistemelor educaționale cu intrări și ieșiri, funcții proprii, specifice în cadrul dezvoltării/funcționării ciclice și pe spirală.

Diagrama 2.1. Curriculumul universitar ca sistem (metastructură)



Curriculumul concept și paradigmă

Curriculumul concept

Toate definițiile curriculumului (în literatura de specialitate atestăm un număr mare de definiții ale conceptului de „curriculum” din diferite perspective) pot fi grupate în două categorii:

- definiții ale curriculumului în sens restrictiv sau îngust/restrâns;
- definiții ale curriculumului cu semnificații extensive, în sens larg.

De regulă, curriculumul în sens restrâns cuprinde:

- a) obiective/finalități, conținuturi, activități și mijloace de învățare și evaluare;
- b) ansamblul documentelor educaționale de tip reglator: planuri de învățământ, programe, manuale, ghiduri metodologice etc.;
- c) programa obiectului/disciplinei de studiu.

În sens larg, curriculumul cuprinde:

- a) filozofia educației, valorile, obiectivele, conținuturi, strategiile, experiențele de învățare, evaluarea, rezultatele evaluării, management;
- b) politici educaționale, procese decizionale, manageriale și de monitorizare care preced, acompaniază și ghidează proiectarea/elaborarea, implementarea, evaluarea experiențelor de învățare.

Curriculumul paradigmă

Paradigma curriculumului se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților educației, la nivelul oricărui proiect pedagogic. În funcție de finalități se structurează și celelalte elemente ale modelului curricular de abordare a instruirii, adică metodele de predare-învățare,

strategiile de evaluare și conținuturile.

În viziunea lui Sorin Cristea „[...] apariția paradigmei curriculumului postmodern se datorează necesității rezolvării conflictelor dintre abordarea psihocentristă și sociocentristă a educației, între educație și instruire, între profesor și student [...]”. În acest sens, constituirea paradigmei curriculumului:

- 1) nu înlocuiește teoria generală a educației și teoria generală a instruirii, ci invers, asigură unitatea acestora, având ca obiect de activitate proiectarea educației și instruirii;
- 2) asigură corelația pedagogică, psihologică și socială a elementelor curriculare la nivel de sistem și proces;
- 3) asigură comunicarea optimă între profesor și student.

Curriculumul domeniului

Tipurile de curriculum

Criterii de clasificare:

- 1) gradul de organizare:
 - curriculumul formal;
 - curriculumul nonformal;
 - curriculumul informal;
- 2) gradul de obligativitate:
 - curriculumul obligatoriu/de bază/nucleu;
 - curriculumul opțional;
 - curriculumul facultativ;
- 3) gradul de generalitate:
 - curriculumul general;
 - curriculumul de profil;
 - curriculumul specializat;
- 4) modelul de proiectare:
 - curriculumul pe discipline;
 - curriculumul interdisciplinar
 - curriculumul bazat pe obiective;
 - curriculumul bazat pe competențe;
 - curriculumul centrat pe activitatea studentului.

Mediile curriculare

- 1) *Mediile curriculare exterioare universității:*
 - structura sistemului social;
 - sistemul economic/piața muncii;
 - sistemul de comunicare;
 - sistemul valoric;
- 2) *Mediile curriculare existente în interiorul universității:*
 - mediul curricular managerial;
 - mediul curricular cultural;
 - mediul curricular didactic;
 - mediul curricular de cercetare;
 - mediul curricular comunitar.

Ciclurile curriculare

- Curriculumul învățământului superior de licență.
- Curriculumul învățământului superior de masterat.
- Curriculumul învățământului superior de doctorat.

Profiluri și specializări

Vezi: Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior.

Curriculumul produs/document

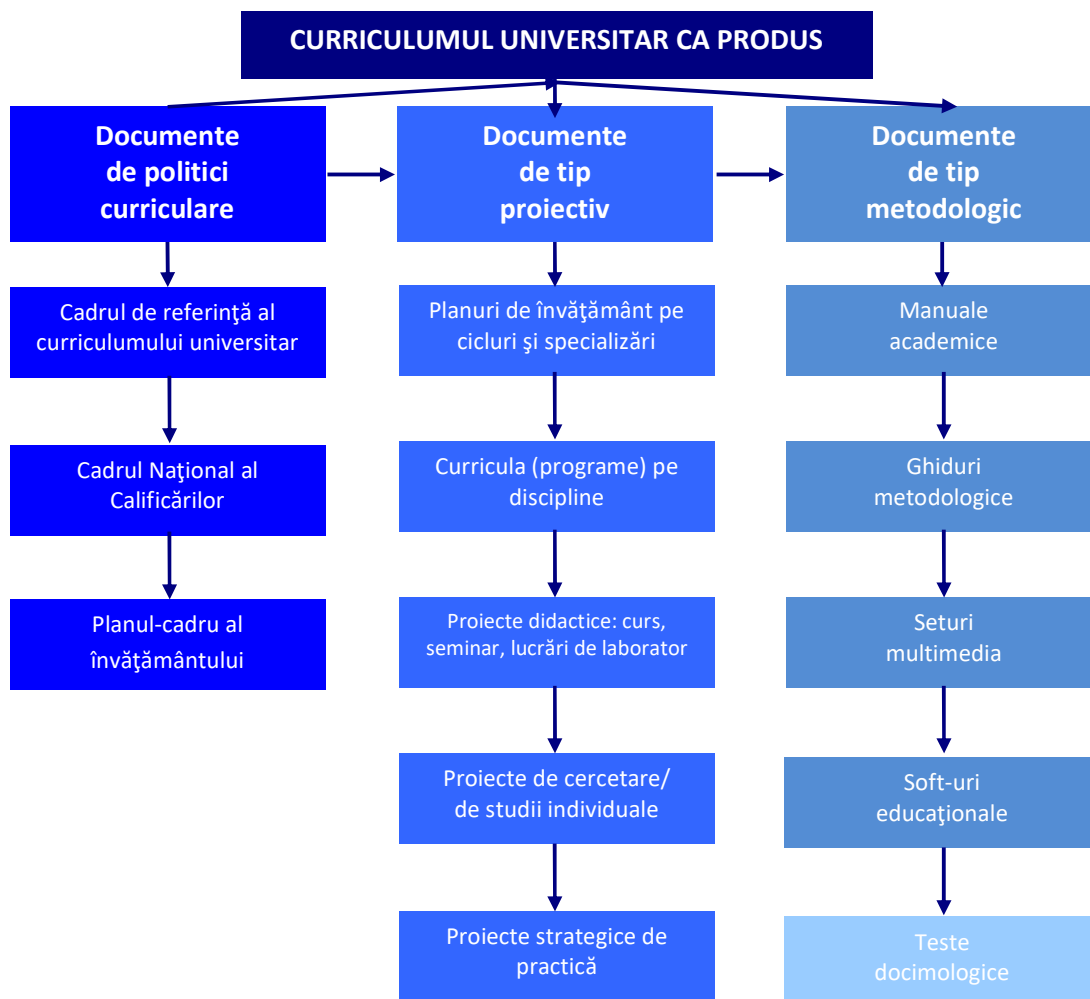
Produce curriculare

În acest context, curriculumul universitar reprezintă ansamblul documentelor oficiale care stabilesc și reglementează *Cadrul de referință* la nivel universitar privind conceptul, finalitățile, conținuturile, strategiile didactice de evaluare și de cercetare. Documente/produse curriculare sunt textele scrise de tip conceptual, proiectiv și metodologic:

1. *Documente de politici curriculare (conceptuale):*
 - Cadrul de referință al curriculumului universitar (concepția);
 - Planul-cadru de învățământ;
 - Cadrul Național al Calificărilor;
2. *Documente de tip proiectiv:*
 - Planuri de învățământ pe cicluri, domenii și specializări;
 - Curricula pe discipline (programe);
 - Proiecte didactice ale cursurilor, seminarelor, lucrărilor de laborator;
 - Proiecte de cercetare;
 - Proiecte de stagii de practică;
3. *Documente de tip metodologic:*
 - Cursuri universitare;
 - Manuale academice;
 - Ghiduri metodologice;
 - Seturi multimedia;
 - Soft-uri educaționale;
 - Teste docimologice (conform Diagramei 2.2.)

Autonomia universitară oferă instituțiilor de învățământ superior dreptul și responsabilitatea de a elabora documente curriculare de tip proiectiv și documente de tip metodologic în conformitate cu misiunea și strategiile proprii educaționale, având ca repere de reglementare documente de politici curriculare, elaborate sub egida Ministerului Educației.

Diagrama 2.2. Curriculumul universitar ca produs



Curriculumul conținut

Conținutul învățământului – viziunea curriculară

Conținutul procesului de învățământ în viziunea curriculară este reprezentat de cunoștințe, competențe, atitudini, valori, strategii reflectate într-un ansamblu de documente curriculare (planul de învățământ, curricula pe discipline, manuale academice etc.), care vizează formarea profesională inițială și continuă a specialiștilor, dar și dezvoltarea personală.

De regulă, conținuturile învățământului se abordează din patru perspective:

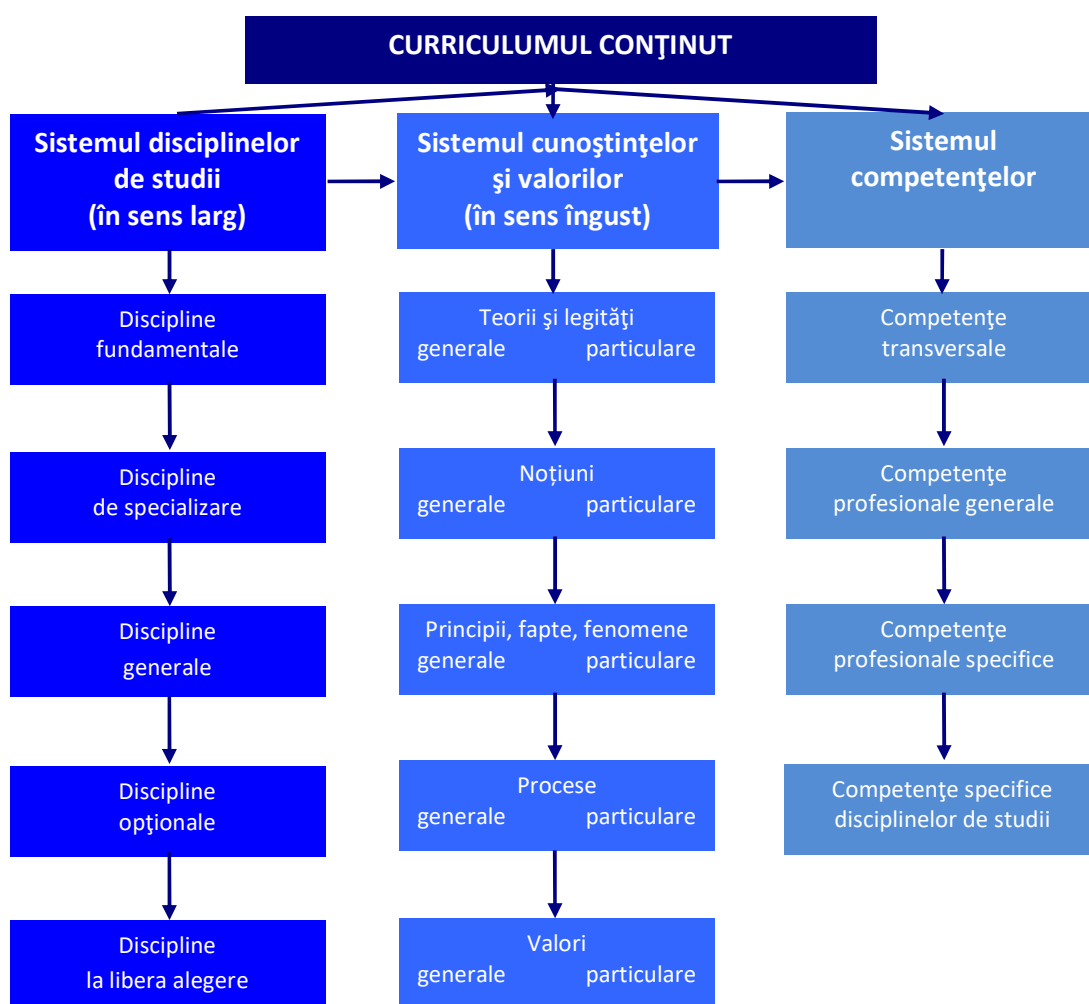
- patrimoniul cultural și experiența socială;
- tipuri de activitate umană și, în primul rând, educațională;
- sistemul științelor contemporane;
- sistemul profilurilor profesionale.

În acest sens, problematica conținuturilor include:

- *fundamentarea unor cerințe și exigențe generale față de conținutul învățământului superior;*
- *formularea competențelor specifice ciclurilor de învățământ, profilurilor profesionale, tipurilor de programe de studii;*
- *circumscrierea așa-numitelor „cunoștințe de bază” (bazele unui curs universitar);*
- *prezentarea cunoștințelor de bază prin prisma reprezentărilor actuale despre știința respectivă;*
- *stabilirea principiilor de selectare a conținuturilor punctuale (elementelor, componentelor);*
- *precizarea și selectarea limbajului.*

În contextul acestor prevederi, schematic, conținutul învățământului superior, din perspectiva curriculumului, poate fi prezentat astfel:

Diagrama 2.3. Curriculumul universitar ca și conținut



Curriculumul proces

Categorii de activități

Curriculumul ca proces include trei categorii de activități:

1. Activități preimplementare:
 - cercetare/diagnosticare;
 - conceptualizare;
 - proiectare/aprobare.
2. Activități implementare/funcționare:
 - implementare;
 - predare-învățare-evaluare;
 - monitorizare.
3. Activități postimplementare:
 - realizarea conexiunii inverse;
 - dezvoltarea/optimizarea.

Cercetarea curriculară

Cercetarea în educație, inclusiv cea curriculară, trebuie să precedă în mod obligatoriu orice altă activitate atunci când se urmăresc schimbările educaționale. Cercetarea curriculară, în funcție de starea actuală a învățământului, de tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional și național, poate fi axată pe următoarele aspecte:

- *Cercetarea teoretică* a problematicii curriculare în cazul constituirii noii paradigme curriculare postmoderne în scopul stabilirii cadrului conceptual privind proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar; direcțiilor și modalităților de dezvoltare/optimizare a curriculumului universitar.
- *Cercetarea teoretico-aplicativă* pe dimensiuni concrete mai puțin explorate în cadrul curricular (de ex.: cercetarea problematicii privind formarea de competențe transversale și specifice), în scopul dezvoltării unor concepte anumite sau a unui ansamblu de concepte; optimizării unui sau mai multor elemente curriculare.
- *Cercetarea-diagnosticarea* stării actuale a curriculumului universitar în scopul stabilirii coerenței cadrului conceptual cu teoria curriculumului postmodern și tendințelor dezvoltării curriculare pe plan internațional și național; interconexiunilor optime ale componentelor curriculare; gradului de complexitate a finalităților/competențelor curriculare; impactului curriculumului educațional asupra rezultatelor stabilite; direcțiilor de optimizare/dezvoltare curriculară etc. Acest demers este unul obligatoriu atât în cadrul proiectării, cât și în cadrul reproiectării curriculumului universitar.
- *Cercetarea-prognoză* este una obligatorie și indică tendințele de evoluție curriculară în raport cu schimbările socioeconomice, educaționale, politice etc.
- *Cercetarea-conceptualizarea* poate fi privită ca una de integralizare a rezultatelor obținute în cadrul demersurilor științifice descrise și are drept scop conceptualizarea/reconceptualizarea paradigmei curriculare; elaborarea unei Concepții Generale a Curriculumului Universitar.

Cercetarea curriculară poate fi:

1) concepută ca:

- realizarea proiectelor de lungă durată;
- realizarea proiectelor de scurtă durată;
- realizarea proiectelor operaționale;

2) realizată de:

- universități, catedre, laboratoare de cercetare;
- grupuri temporale de cercetători;
- individual;

3) inițiată de:

- Ministerul Educației;
- instituții de cercetări științifice;
- instituții de învățământ superior.

Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar

Proiectarea curriculară (designul instrucțional) reprezintă un demers complex și sistemic de anticipare a desfășurării activității de instruire. Acțiunea de proiectare poate viza fie nivelul *macro* – cel al procesului de învățământ luat în ansamblu, fie nivelul *micro* – cel al temelor, secvențelor de instruire, activităților didactice realizate în cadrul unei discipline academice.

În viziune modernă, acțiunile de proiectare constau în gândirea, anticiparea și prefigurarea procesului de instruire, a strategiilor și tehnologiilor didactice.

Abordarea curriculară a procesului de învățământ presupune proiectarea interdependențelor dintre elementele componente ale activității didactice: *obiective/finalități (competențe) – conținuturi – metodologie – evaluare*. Aceste interdependențe angajează realizarea unui învățământ prioritar formativ bazat integral pe resursele de (auto)instruire și de (auto)educație ale fiecărui student.

Proiectarea curriculară consemnează saltul de la structura de organizare bazată pe conținuturi definite explicit („*ce să învățăm?*”) la structura de organizare orientată valoric prin intermediul unor obiective și metodologii explicite și implicite („*cum învățăm?*”), cu efecte macrostructurale (plan-cadru de învățământ superior elaborat la nivel de sistem) și microstructurale (curricula și manuale academice elaborate la nivel de proces), asumate la scară universitară.

Așadar, proiectarea curriculară presupune:

- proiectarea concepției generale;
- proiectarea produselor curriculare (plan de învățământ, curricula pe discipline, manuale școlare, ghiduri metodologice etc.);
- proiectarea procesului educațional propriu-zis (de predare-învățare-evaluare).

Proiectarea curriculumului prezintă o activitate complexă, care are metodologia și strategia sa, metode și procedee specifice de elaborare.

Abordarea contextual-integratoare a metodologiei de proiectare a curriculumului universitar presupune identificarea, selectarea și organizarea componentelor acestuia în funcție de factori sociali, economici, politici și educaționali.

Conceptul de proiectare curriculară include în sine și alte perspective metodologice.

- ✓ *Prima* ține de logica generală a proiectării, care presupune următorii pași: diagnosticarea, conceptualizarea/conceperea curriculumului, proiectarea propriu-zisă, organizarea/ implementarea curriculumului, evaluarea/ monitorizarea curriculumului.
- ✓ *A doua* ține de consecutivitatea proiectării produselor curriculare: standardele educaționale profesionale → plan-cadru de învățământ → curricula pe discipline → manuale academice → ghiduri metodologice → alte materiale didactice.
- ✓ *A treia* ține de realizarea procesuală a curriculumului academic, elaborarea proiectelor didactice axate pe unități „mari” de învățare; elaborarea și aplicarea proiectelor didactice ale cursurilor, seminarelor universitare.

Conceptele de referință definesc componentele obligatorii ale curriculumului ce urmează a fi proiectat. Este vorba, de fapt, de o tehnologie riguroasă, care prevede ca în proiectul curricular să fie specificate următoarele elemente:

- 1) *misiunea instituției de învățământ superior* – finalitatea generală, profilul profesional al absolvenților;
- 2) *finalitățile pedagogice* desprinse din misiunea instituției și structurate pe domenii profesionale, cicluri și materii de învățământ;
- 3) *conținutul procesului de învățământ* – ansamblul cunoștințelor, capacităților, deprinderilor, abilităților etc. stabilite în planul de învățământ, conform finalităților și obiectivelor generale detaliate în curricula pe discipline și materiilor de învățământ și concretizate în manualele academic, proiectele didactice;
- 4) *metodologia procesului de învățământ* – ansamblul strategiilor de predare-învățare-evaluare, experiențele de învățare și situațiile de învățare în care vor fi puși studenții, mijloacele de învățământ, materialele și auxiliarele didactice;
- 5) *evaluarea procesului de învățământ* – ansamblul acțiunilor și tehnicilor de măsurare și apreciere a rezultatelor și performanțelor celor care învață, sistemele de intrare și de ieșire sau de admitere și de absolvire, metodologia de reglare și autoreglare a sistemului și procesului de formare profesională inițială etc.

Proiectarea curriculară poate fi realizată în baza următoarelor principii:

Principiul fundamentării empirice. Curriculumul trebuie să se bazeze pe cercetarea empirică a stării anterioare și să fie astfel alcătuit încât să anuleze toate disfuncționalitățile acesteia.

Principiul orientării filozofice. Curriculumul trebuie să se bazeze pe o filozofie solidă a educației, aflată în consonanță cu filozofia omului din societatea democratică modernă și să ignore doctrinele politice pasagere care contestă această filozofie.

Principiul individualizării. Curriculumul trebuie să răspundă trebuințelor personale ale celui care învață și să se acomodeze posibilităților lui de învățare.

Principiul realismului. Curriculumul trebuie centrat pe viața reală și necesitățile pieții muncii, cu valorile ei actuale, cu tendințele de dezvoltare ale societății și cu nevoile autentice de formare ale membrilor acestei societăți.

Principiul echilibrului. Curriculumul trebuie alcătuit astfel încât niciuna dintre componente să nu fie neglijată sau să prevaleze asupra celorlalte.

Principiul colaborării. Curriculumul trebuie să fie o realizare colectivă, la care iau parte toți acei care sunt competenți și interesați (de la specialiști, instituții oficiale, autorități, profesori până la studenți).

Principiul evaluării. Evaluarea este elementul esențial al cercetării, proiectării, experimentării, validării oricărui curriculum, nefiind permisă implementarea lui, dacă evaluarea nu a fost riguroasă, obiectivă, pozitivă și practică la momentul oportun.

Principiul asigurării. Curriculumul trebuie să beneficieze de o susținere adecvată și nu trebuie pus în practică, dacă vreunul din elementele de susținere este insuficient (resurse financiare, spații funcționale, laboratoare, manuale, planuri, programe, profesori, manageri competenți etc.).

Principiul temeiniciei. Curriculumul trebuie proiectat pe termen lung, astfel încât să suscite ameliorări esențiale și structurale cât mai rare și cât mai tardive, în același timp, însă, să fie deschis spre schimbare permanentă.

Principiul managementului schimbării. Implementarea proiectului curricular este o schimbare radicală care trebuie condusă de manageri competenți [14].

Curriculumul de calitate ca document trebuie proiectat în corespundere cu conceptele/abordările moderne, în scopul asigurării eficiente a procesului de formare profesională inițială și continuă.

Implementarea curriculumului universitar

Transpunerea în practică a noului curriculum universitar (sau a unui re-proiectat) este o activitate anevoioasă, cu multe dificultăți de ordin managerial, motivațional, psihologic etc.

Implementarea eficientă a curriculumului presupune:

- asigurarea normativă a procesului de implementare;
- formarea profesională continuă a cadrelor didactice;
- crearea condițiilor manageriale, logistice și motivaționale;
- existența unei strategii instituționale de implementare;
- implicarea experților etc.

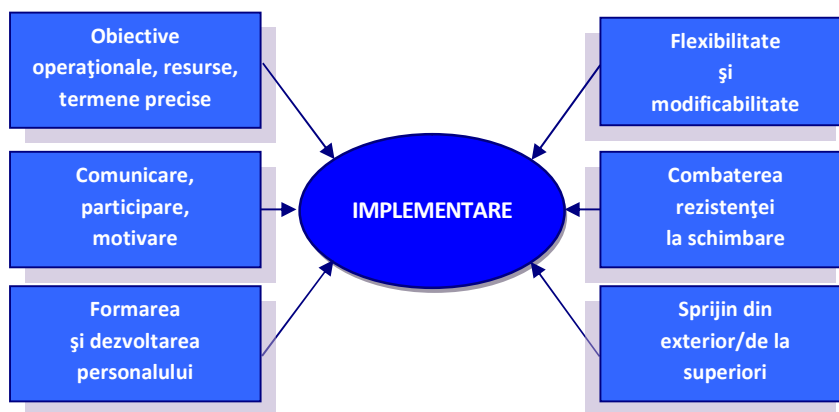
Implementarea unui proiect curricular cuprinde de asemenea:

- realizarea obiectivelor specifice ciclului respectiv și a resurselor;
- monitorizarea comunicării, participării și a motivării persoanelor implicate;
- formarea persoanelor și grupurilor în vederea realizării sarcinilor de dezvoltare curriculară și a dezvoltării personale a celor implicați;

- prevederea elementelor de flexibilitate care fac posibilă modificarea pe parcurs (dacă situația o cere);
- combaterea rezistenței la schimbare prin înlăturarea barierelor;
- obținerea sprijinului efectiv al persoanelor și al factorilor implicați.

Toate aceste elemente pot fi integrate în următoarea diagramă.

Diagrama 2.4. Implementarea unui proiect curricular



Implementarea unui curriculum se referă, în primul rând, la aplicarea proiectului curricular respectiv, urmărirea indicatorilor cantitativi și calitativi care vor fi supuși evaluării pe parcursul derulării și la finalul acestuia.

Monitorizarea curriculumului universitar

Monitorizarea implementării curriculumului academic semnifică urmărirea sistematică și continuă a modului în care sistemul și procesul de învățământ se comportă în raport cu modificările propuse. În ceea ce privește procesul de învățământ, se disting trei tipuri de monitorizare:

- *monitorizare administrativă*, care se referă la urmărirea/supravegherea respectării dispozițiilor legale referitoare la planul de învățământ, curriculum, manuale, organizarea și desfășurarea procesului educațional etc.;
- *monitorizare formativă*, axată pe monitorizarea procesului de învățare, cum ar fi, spre exemplu, administrarea periodică a testelor criteriale care vizează esența unui program de studii, permite identificarea problemelor, a dificultăților în derularea acestuia etc.;
- *monitorizarea/pilotajul randamentului academic*, care se realizează, în general, cu ajutorul testelor normative ce au rolul de a informa, în plan comparativ, cu privire la ceea ce „produc” instituțiile superioare de învățământ.

Monitorizarea este un proces continuu de urmărire, observare, supraveghere și control a unui fapt sau fenomen educațional, în cadrul căruia sunt colectate, analizate și interpretate informații și

date în vederea evaluării calității faptului sau fenomenului educațional supravegheat și a luării unor decizii care se impun.

Monitorizarea implementării curriculumului se proiectează în etape și se realizează în următoarea succesiune logică:

- stabilirea aspectelor curriculare care vor fi supuse monitorizării;
- determinarea modelului de monitorizare a criteriilor și indicatorilor ce vor fi urmăriți;
- selectarea și pregătirea calitativă a monitorilor (persoanelor care vor monitoriza);
- precizarea metodologiei de lucru (cum se va realiza monitorizarea, ce metode, instrumente vor fi utilizate în procesul de monitorizare);
- colectarea de informații și date, analiza și interpretarea lor;
- formularea de concluzii și recomandări.

Proiectarea unei acțiuni de monitorizare presupune respectarea tuturor acestor etape și, în special, pregătirea bună a persoanelor care se vor ocupa de monitorizare. Eficiența unui proces de monitorizare depinde de calitatea informațiilor culese, care, la rândul lor, influențează calitatea deciziei ce urmează a fi luată.

Așadar, monitorizarea implementării curriculumului academic își propune să răspundă la următoarele întrebări:

- În ce măsură un curriculum este oportun pentru formarea profesională a studenților?
- În ce măsură un curriculum este eficient?
- Ce îmbunătățiri pot fi făcute unui curriculum ca răspuns la întrebările de mai sus?
- Cine și cum monitorizează implementarea curriculumului?
- Ce structuri trebuie implicate în monitorizarea curriculumului?
- Cum se acumulează informația, unde se stochează și cine o prelucrează?
- Cum se asigură conexiunea inversă?
- Cine și cum trebuie să asigure conexiunile dintre dimensiunea *cercetarea curriculară* și dimensiunea *monitorizarea curriculumului*?

Specificul învățământului superior creează foarte des contexte când cadrul didactic este și conceputor de curricula, și cel care implementează, și cel care monitorizează, și cel care reglează/asigură conexiunea inversă.

Dezvoltarea curriculumului universitar

Dezvoltarea curriculumului universitar este un concept și o activitate care presupune:

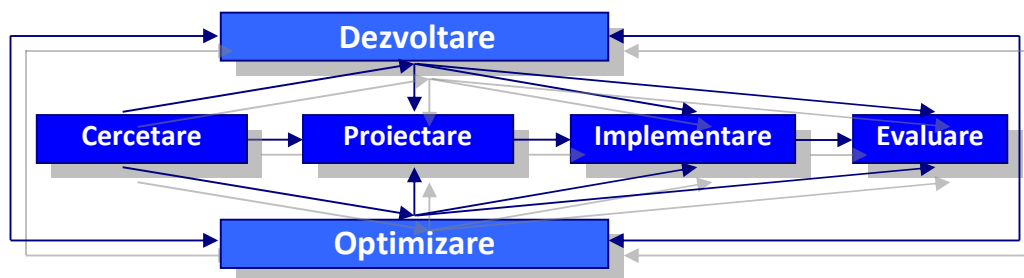
- dezvoltarea teoriei curriculare prin noi abordări, concepte etc.;
- dezvoltarea cadrului conținutal și structural prin introducerea noilor elemente/componente curriculare;
- crearea noilor produse/documente curriculare;
- elaborarea de noi tehnologii educaționale etc.

Dezvoltarea curriculumului universitar este un proces continuu și are drept scop raportarea curriculumului la schimbările permanente și la tendințele dezvoltării curriculumului la nivel național și internațional. Dezvoltarea curriculumului se axează pe:

- rezultatele cercetărilor științifice respective;
- experiențe de funcționare a curricula academice;
- transfer tehnologic etc.

Așadar, conceptul de dezvoltare a curriculumului face parte dintr-o abordare mai largă – cea care vizează asigurarea calității învățământului superior. Acest concept poate fi prezentat grafic după cum urmează:

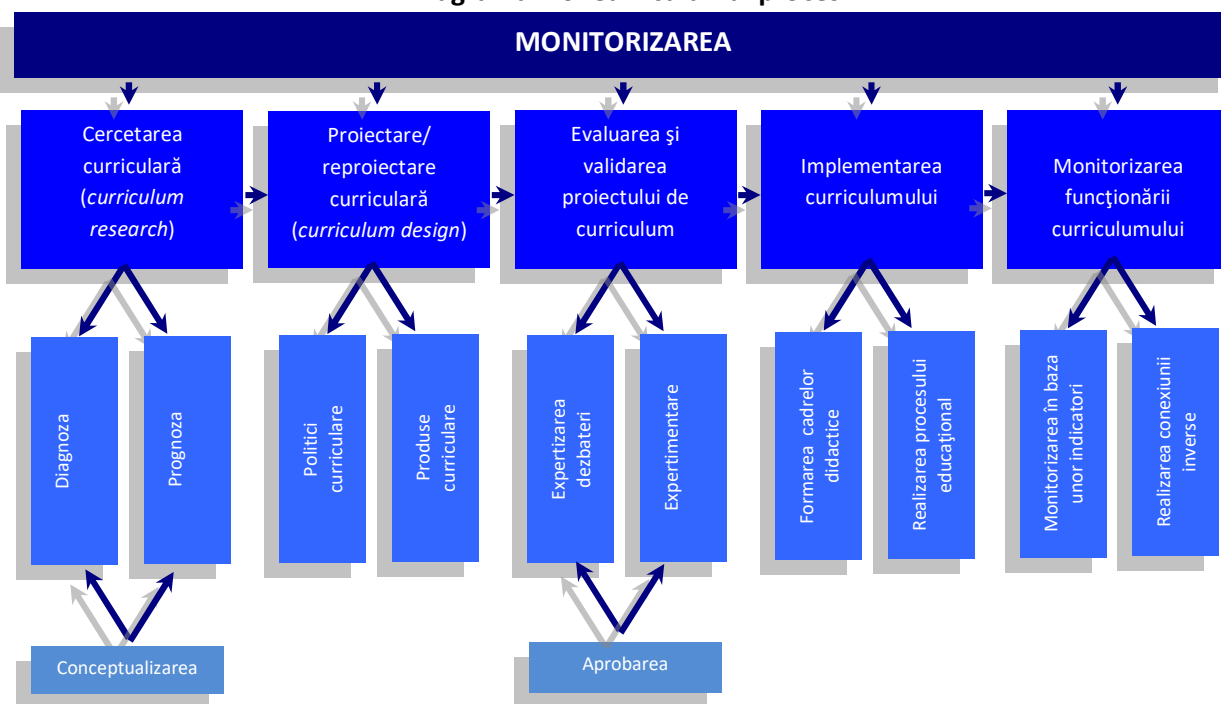
Diagrama 2.5. Dezvoltarea/optimizarea curriculumului universitar



**Curriculum proces:
generalizare schematică**

Curriculumul universitar include, din perspectiva procesuală, un ansamblu de activități interconexe orientate spre: *cercetarea, proiectarea, implementarea, monitorizarea* curriculumului, dar și *comunicarea* curriculară.

Diagrama 2.6. Curriculumul proces



Curriculumul finalitate/rezultat

Finalități ale învățământului superior: experiențe internaționale

Competența, în cadrul unui curriculum universitar modern, reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studii la sfârșitul unui ciclu de învățământ superior – la ieșire din sistem. Ieșirile măsurabile sunt specializări finalizate prin licență, masterat, doctorat.

Finalitățile de studii sunt rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate/dezvoltate. Unele competențe pot fi dezvoltate liniar/progresiv, concentric și/sau secvențial pe parcursul celor trei cicluri de învățământ superior, iar dezvoltarea să se realizeze la unul sau două cicluri.

La etapa actuală, noțiunea de competență este una dintre conceptele de bază ale Cadrului European al Calificărilor (EQF), dar cea mai dezbătută și controversată. În același timp, este cert că procesul de integrare în sistemul european de învățământ superior și spațiul comun de cunoaștere necesită stabilirea unui cadru nucleu pentru definirea și recunoașterea finalităților educaționale exprimate în „formă” de competențe.

Stabilirea acestui cadru de referință pentru învățământul superior din Republica Moldova are ca reper un șir de abordări și documente reglatorii europene:

- Cadrul European al Calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții (EQF-LLL);
- Proiectul TUNING;
- Proiectul DUBLIN;
- Raport de progres: Comisia Europeană pentru Educație – 8 domenii ale competențelor-cheie;
- Proiectul de competențe-cheie prezentat de UNESCO;
- Proiectul European pentru formarea pedagogilor de limbi moderne etc.

Competențe: definirea și clarificări terminologice

În lucrarea de față se acceptă:

- 1) *Definiția competenței*, formulată în cadrul proiectului TUNING:

„Competențele reprezintă o combinație dinamică de abilități cognitive și metacognitive, demonstrarea cunoștințelor și a înțelegerii, a capacităților interpersonale, intelectuale și practice, precum și a valorilor etice. Competențele sunt dezvoltate în toate cursurile și evaluate la diferite etape ale programului de studii. Unele competențe sunt specifice pentru un anumit domeniu de studii, iar altele sunt generice (comune pentru orice program de studii). De obicei, dezvoltarea competențelor are loc într-un mod integrat și ciclic pe parcursul întregului program.”

- 2) *Definiția* elaborată de X. Roegiers – „ansamblu integrant de cunoștințe, capacități, atitudini, exersate în mod spontan, care permite exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” [15].

Aceste definiții sunt coerente cu caracteristicile de bază ale competenței formulate de J. Henry și V. Cormier [13]:

- *este complexă* – integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces complex de manifestări; mobilizează ciclic și repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită simultan toate componentele sale, deci se dezvoltă gradual;
- *este relativă* – deși este o finalitate a educației, competența nu obține niciodată o formulă finală, ea dezvoltându-se continuu pe parcursul vieții;
- *este potențială* – spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în diferite contexte de învățare independentă;
- *este exercitată într-o anumită situație* – se dezvoltă gradual prin modificarea situațiilor educaționale;
- *este transferabilă* – se aplică în situații noi (schimbând mijloacele sau îmbunătățind procedurile);
- *este conștientizată și asociată necesităților și intențiilor* – include ideea de finalitate și poate fi gestionată de cel care o deține, avansându-se astfel în metacogniție (cunoașterea-de-sine-însuși, socratică).

În contextul definițiilor competenței și ale caracteristicilor sale de bază, putem desprinde/deduce următoarele concretizări terminologice: *Competența* în diferite forme ale sale de manifestare și de complexitate reprezintă *finalitate*, care poate fi măsurată/evaluată prin descriptorii respectivi.

- *Competența* poate fi privită ca *obiectiv proiectat* (ceea ce profesorul intenționează să realizeze în procesul de predare) și/sau ca *obiectiv terminal* (ceea ce trebuie să atingă studentul în procesul de învățare), ca *obiectiv de evaluare* (rezultat, ceea ce real a achiziționat studentul). În acest sens, „obiectivul” este privit ca și finalitate. *Competența* reprezintă o achiziție comportamentală (abordare psihologică a competenței). În acest sens, competența este una complexă, nesecabilă, indivizibilă, neoperațională.
- *Competența* de un grad mai mic de complexitate poate fi privită ca descriptor al competenței cu un grad mai înalt de complexitate, care, la rândul său, se caracterizează prin descriptorii proprii.

Așadar, se conturează trei abordări cu referire la conceptul de „competență”:

1. *Competența* reprezintă finalitate de diferit grad de complexitate, care poate fi evaluată în raport cu descriptorii respectivi;
2. *Competența* este contrapusă noțiunii de finalitate.

În acest caz, *competența* este privită ca o calitate, capacitate sau calificare, este dezvoltată de student și aparține acestuia (acest aspect noi îl caracterizăm ca achiziție comportamentală, aspect

psihologic al competenței), iar finalitatea reprezintă un rezultat măsurabil al unei experiențe de învățare care permite să fie stabilit gradul/nivelul de competență format la student (acest substrat/aspect al competenței de unii cercetători este denumit ca fiind competență specifică unității de învățare, de alții – ca descriptorii ai competenței respective), având, în același timp, și funcția de finalitate, rezultat.

3. *Competența* este contrapuză noțiunii de „obiective” sau privită ca sinonim al acestui termen.

- De fapt, nici contrapunerea, nici „sinonimizarea” noțiunilor de „competențe” și „obiective” nu este justificată. Or, competențele proiectate preiau forma de obiective la „intrare” în sistem și în acest caz, prin obiectivul terminal de integrare, se descrie o competență sau un ansamblu de competențe, care la ieșire obțin „statutul” de finalitate/rezultat. De regulă, competențele proiectate de diferit grad de complexitate corelează cu același tip de obiective. De exemplu, obiectivele generale și obiectivele specifice – competențe generale și competențe specifice.

În același timp, obiectivele se află în permanentă operaționalizare, pe când competențele sunt complete, integralizate, standardizate (ca achiziții comportamentale). Obiectivele și competențele pot realiza funcții identice, dar și diferite sau realizează mai accentuat una sau altă funcție. De exemplu, obiectivele asigură mai clar funcția de orientare a activității didactice, de selectare a strategiilor și metodelor didactice de evaluare curentă a rezultatelor academice. În calitate de finalități educaționale, competențele „ghidează” proiectarea curriculară, dar și realizarea activităților de învățare și cercetare.

Clasificarea și structurarea competențelor

Abordarea teleologică a finalităților educaționale constituie fundamentul axiologic, psihologic și pedagogic al clasificării competențelor în raport cu diferite concepte, criterii, indicatori.

Cele mai cunoscute taxonomii ale competențelor sunt constituite după următoarele criterii:

1) *în raport cu gradul de generalitate al acestora:*

A.

- generice/generale;
- specifice;

B.

- universale;
- transferabile;

2) *în raport cu importanța și axiologia:*

- competențe-cheie;
- competențe transversale;
- competențe pe discipline;

3) *în raport cu domeniile de formare:*

A.

- cognitive;
- afective;

○ psihomotorice;

B.

- pe discipline;
- profesionale/de specializare.

4) *în raport cu nivelurile de formare:*

A (1).

- de cunoaștere și înțelegere;
- de aplicare;

- de analiză;
 - de comunicare;
 - de a învăța continuu
- A (2).**
- de cunoaștere;
 - de aplicare;
 - de integrare;
- B.**
- instrumentale (cognitive,
- metodologice, tehnologice, comunicative);
- personale și sociale: cooperare, colaborare, integrare etc.;
 - sistemice;
- C.**
- competențe pentru ciclul I;
 - competențe pentru ciclul II;
 - competențe pentru ciclul III.

5) în raport „teorie-practică”:

- competențe cognitive/de cunoaștere;
- competențe practice.

6) în raport cu criteriile psihologice, teleologice și pedagogice:

- competențe – achiziții comportamentale;
- competențe – finalități/rezultat;
- competențe – obiective;
- competențe – descriptori de competențe (care, la rândul lor, pot fi privite ca fiind competențe în contexte gradual-inferioare cu descriptori proprii respectivi).

Problema clasificării competențelor este una dificilă și contradictorie. În cele mai multe cazuri, neînțelegerile, interpretările opuse ale fenomenului derivă fie din confundarea substanței competenței (plan psihologic, plan pedagogic sau cel teleologic), fie din interpretarea competenței într-un context dat din perspectiva diferitor criterii/indicatori de clasificare.

Clasificarea și proiectarea competențelor pentru învățământul superior

Generalizând diferite abordări privind taxonomia competențelor și ținând cont de sugestiile lansate în Cadru European al Calificărilor și Cadru Național al Calificărilor, propunem următoarele clasificări a competențelor pentru învățământul superior:

1. Pe dimensiunea gradului de generalizare:
 - generice;
 - specifice.
2. Pe dimensiunea gradului de specificare și ierarhizare:
 - generice
 - a) competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – transferabile între diferite domenii de studii;
 - b) profesionale pentru un domeniu larg de activitate, grup de profesii, specializări – transferabile în cadrul profilului respectiv: cognitive și funcțional-acționale.
 - specifice
 - a) profesionale-specifice unei specializări/duble specializării: cognitive și funcțional-acționale;
 - b) discipline de studii:
 - generale pentru disciplina dată;
 - specifice pe unitate de învățare.

Competențe vs documente curriculare

Tabelul 2.1. Competențe versus documente de politici curriculare

Nr.crt.	Tipul competenței	Document de politici
1.	Generice – transversale/transdisciplinare/ competențe-cheie	<ul style="list-style-type: none"> • Codul educației • Carta universitară • Planul-cadru al învățământului superior
2.	Generice – profesionale pentru domenii largi de activitate profesională	<ul style="list-style-type: none"> • Cadrul Național al Calificărilor
3.	Profesionale specifice uneori specializări/specializări duble	<ul style="list-style-type: none"> • Cadru Național al Calificărilor • Planul de învățământ pentru specializarea dată • Anexă la diplomă
4.	Specifice disciplinei: <ul style="list-style-type: none"> • generale; • specifice unității de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curricula pe discipline • Proiecte didactice

Structura competenței

Structura competenței poate fi stabilită în raport cu una sau altă definiție/abordare a acestui fenomen, dar și cu gradul de complexitate, și formele de manifestare.

Așadar, din definiția competenței ca „integrare a cunoștințelor, competențelor, atitudinilor...”, putem deduce structura triadică a competenței: cunoștințe, capacități/abilități, atitudini/valori/competențe în integritatea sa.

Reieșind din modul de manifestare a competenței ca finalitate, ea poate include următoarele componente:

- acțiune/activitate reprezentată printr-un verb;
- indicator al timpului de finalitate (cunoaștere, aplicare, integrare/transfer);
- aspectul condițional al finalității (domeniul, disciplină, subiectul);
- indicator general privind nivelul de realizare a acțiunii sau a produsului în contextul dat de învățare.

Tabelul 2.2. Structura competenței în funcție de finalitate

Nr. crt.	Verb: acțiune/activitate	Domeniul/disciplina/subiectul	Nivelul/modalitate/norma	Context
1.	Proiectarea	didactică din perspectiva teoriei curriculare	pe module/unități de învățare la disciplina „X”	raportată la cadrul respectiv al calificărilor și nivelul de pregătire al studenților
2.	Cercetarea	fenomenelor educaționale	prin aplicarea interconexă a metodelor teoretice și experimentale	compararea rezultatelor obținute în dinamică, concluzionând și înaintând recomandările metodologice respective

Proiectarea competențelor pentru disciplina academică și specializare

În rândurile de mai jos, propunem câteva referințe privind proiectarea competențelor specifice disciplinei academice:

Tabelul 2.3. Domeniul/competența de cunoaștere și înțelegere

Nr.crt.	Categoriile de competențe specifice disciplinei academice (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare/concepte operaționale
1.	<i>Competența de receptare și interiorizare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea de noțiuni, fenomene, procese, relații ; • definirea unor noțiuni; • observarea unor fenomene; • enumerarea unor fapte, fenomene, procese etc.; • reproducerea unor definiții, texte etc.; • culegerea de date, informații etc.; • descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.; • evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.

Tabelul 2.4. Domeniul/competența de aplicare-operare cu entități de cunoaștere

Nr.crt.	Categoriile de competențe specifice disciplinei academice (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare/concepte operaționale
2.	<i>Competența de prelucrare primară a datelor/informațiilor, observărilor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza și sinteza; • compararea și discriminarea; • stabilirea unor relații; • categorizare și clasificare; • inducție, deducție; • investigarea; • explorarea; • experimentarea; • rezolvarea exemplelor simple.
3.	<i>Competența de modelare și algoritmizare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • construirea schemelor, modelelor; • aplicarea schemelor, modelelor algoritmilor; • rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare; • anticiparea unor rezultate; • reprezentarea datelor; • structurarea; • modelarea; • transpunerea.
4.	<i>Competența de exprimare și argumentare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • descrierea unor procese, fenomene, sisteme; • generarea de idei, concepte, soluții; • argumentarea unor enunțuri; • demonstrarea; • interpretarea; • ilustrarea; • relatarea; • explicarea.
5.	<i>Competența de prelucrare secundară a rezultatelor, datelor, observațiilor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • concluzionarea; • evaluarea rezultatelor; • analiza sistemică a unor date, fenomene, procese; • elaborarea de strategii; • relaționarea între diferite tipuri de reprezentări; • producerea de noi idei; • extrapolare; • extindere; • abstractizare; • apreciere; • realizarea.

Tabelul 2.5. Domeniul/competența de integrare și transfer

Nr.crt.	Categoriile de competențe specifice disciplinei academice (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare/concepte operaționale
6.	<i>Competența de integrare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Generalizarea și particularizarea; • optimizarea; • transpunerea; • transferarea; • adaptarea și adecvarea la contexte; • planificarea/proiectarea; • gestionarea; • cercetarea individuală și în grup; • conceptualizarea; • rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor-problemă; • luarea de decizii; • comunicarea eficientă.

Proiectarea/formularea competențelor specifice unei specializări sau unei discipline academice derivă din competențele generice pe domenii largi profesionale și se concretizează într-un domeniu anume specific unei specializări sau unei discipline; începe cu un verb în forma activă, identificând tipul competenței (conform unei taxonomii), domeniu de studii, unitatea de învățare și nivelul de atins în cadrul procesual.

Câteva exemple sunt relevante:

1. Specializarea „Geografie”:

- Aplicarea cunoștințelor și a deprinderilor specifice geografiei în dezvoltarea unor proiecte în scopul identificării unor soluții pentru rezolvarea de probleme locale, regionale sau globale.
- Descrierea și interpretarea cauzală a schimbărilor din mediul geografic, utilizând un limbaj specific, adoptat după caz, unui public țintă sau realizat.

2. Specializarea „Istorie”:

- Utilizarea surselor istorice primare și/sau secundare și a metodologiilor specifice pentru rezolvarea unor probleme de interpretare a fenomenului istoric.
- Evaluarea unor probleme contemporane pe baza cunoștințelor despre trecut în perspectiva estimării unor soluții pentru viitor în dezvoltarea unei diversități de proiecte.

Proiectarea competențelor specifice unității de învățare

Proiectarea competențelor specifice unității de învățare este o procedură complexă și dificilă din câteva raționamente:

1. acestea pot fi formulate identic cu cele generale pentru disciplină cu accentuarea laturii conținutale;
2. pot fi formulate ca derivate ale celor generale pe discipline;
3. pot fi formulate și în termeni de descriptori pentru cele generale pe discipline;
4. pot fi derivate din diferite tipuri de competențe generale sau pot fi „substanțe” pentru formarea diferitor tipuri de competențe inclusiv celor transversale;
5. pot fi convențional autonome, care în alte condiții sau la alt nivel pot deveni generale pentru disciplina sau domeniul respectiv;
6. se „discriminează” în descriptori (la nivel de proiecte didactice și evaluare a rezultatelor academice).

Competențele specifice unității de învățare, de regulă, se asociază cu conținuturi concrete/unități de conținuturi, derivă din competențele generale, corelează cu una sau altă taxonomie a competențelor, se formulează în raport cu dimensiuni/procese ale cunoașterii/categorii operaționale, precum:

- *Cunoaștere și înțelegere*
- *Aplicare/operare cu entitățile de cunoaștere;*
- *Integrare și transfer al achizițiilor în contexte variate, inclusiv în domeniul profesional.*

Competențele specifice unității de învățare în cadrul studierii unei discipline academice pot fi formulate prin două modalități. Prima modalitate se referă la formularea competențelor specifice ca achiziții personale.

Exemplificăm:

Disciplina: Istoria artei și a arhitecturii

Unitatea de conținut: Pictura europeană de la renaștere la impresionism

Competențe	Conținuturi
<ul style="list-style-type: none">• Definirea conceptelor artistice utilizate și precizarea principalelor stiluri întâlnite.• Compararea diferitor spații europene din punctul de vedere al realizărilor artistice.• Descoperirea relației dintre mediul social și creația artistică propriu-zisă.	Contextul istoric și noutatea spiritului renașcentist. Barocul și sursele sale de inspirație. Pictura academistă și reprezentanții săi. Impresionismul sau refuzul conformismului.

<ul style="list-style-type: none"> • Decelarea rolului mesajelor vizuale și a modului în care se compun acestea. • Evaluarea impactului cultural al operei de artă. 	
---	--

În contextul acestei modalități de formulare a competențelor specifice unității de învățare, apare necesitatea de a identifica și dezvolta în baza lor descriptorii respectivi în cazul:

- evaluării competențelor generale ale disciplinei (prin generalizarea și concretizarea descriptorilor);
- evaluării competențelor specifice propriu-zise (prin „discriminarea” în descriptorii respectivi).

A doua modalitate se referă la formularea competențelor specifice ca finalități concrete, dar și ca descriptorii ai competențelor generale ale disciplinei.

De exemplu:

Disciplina: Psihopedagogia familiei

Unitatea de conținut: Esența psihologică a familiei

Competențe/finalități	Conținuturi
<p>Studentul va putea (va fi capabil):</p> <ul style="list-style-type: none"> • să recunoască dimensiunile psihologice ale familiei din diferite perspective și să prezinte în termeni de sinteză; • să distingă dimensiunile obiective și subiective ale familiei în evoluția sa istorică; • să argumenteze rolul dimensiunii obiective asupra formării copilului în familie în baza exemplurilor concrete; • să aprecieze impactul nerespectării structurii familiei și recunoaștere asupra relației de cuplu/familie, aplicând criteriile respectivi; • să analizeze situația din familia sa de origine sau procreată din perspectiva esenței psihologice a familiei și să formuleze concluzii. 	<p>Familia ca spațiu de activitate vitală. Valoarea subiectivă a familiei. Implicații ale valorilor psihologice în diferite cicluri de viață a familiei.</p>

**Corelarea
competențelor pe
verticală și orizontală**

Soluționarea acestei probleme ține de:

- una sau altă accepție a noțiunii de „competență”;
- una sau altă taxonomie a competențelor aplicate;
- calificările raportate la cicluri de învățământ superior;
- ciclicitatea, integritatea, progresivitatea în dezvoltarea combinațiilor dinamice;
- potențialul formativ al cursurilor/disciplinelor academice și al unităților de conținut.

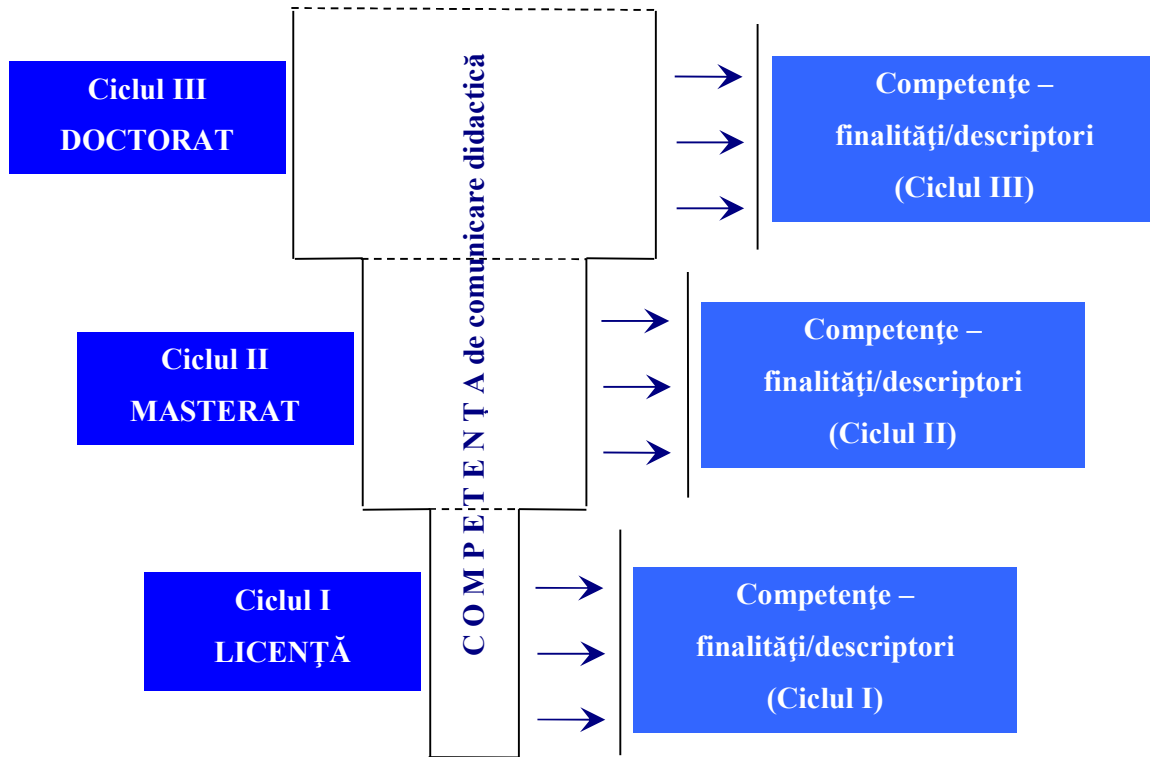
În contextul acestor prevederi, concepatorii de competențe vor:

1. *Stabili* clar substanța și diferențele dintre competențele generice – transversale, profesionale, pe domenii largi de activitate și competențele specifice unei specializări și competențele specifice unei discipline academice (generale și specifice unității de învățare).
2. *Identifica* ansamblul de discipline/cursuri academice pentru fiecare ciclu de învățământ superior cu cel mai înalt potențial de formare a competențelor profesionale și pe discipline (generice și specifice).
3. *Determina* ponderea fiecărei discipline academice în formarea unei sau altei competențe, sau competențelor. Unele discipline pot fi dominante privind dezvoltarea, de exemplu, a competenței de comunicare în genere, altele pot fi dominante pentru dezvoltarea competenței de comunicare didactică, iar alt grup de discipline din domeniul respectiv profesional vor contribui la dezvoltarea competenței de comunicare în mică măsură sau deloc.
4. *Elabora* matricea de posibile combinații de corelare pe verticală a diferitor tipuri de competențe pe niveluri de învățământ superior și competențe pe discipline. În cadrul elaborării matricei de combinații, trebuie de ținut cont că o competență generală pe discipline sau competența specifică unității de învățare în calitate de finalități pot reflecta/contribui la formarea mai multor tipuri de competențe. Cu alte cuvinte, nu există o corespondență unu la unu dintre competența specifică unității de învățare cu competența respectivă generală pe disciplină sau o competență generală pe disciplină cu competența respectivă profesională de specializare.
5. *Stabili* clar competențele generice ce pot fi dezvoltate în cadrul unui curs aparte (ca excepție) și cele care vor fi dezvoltate în mod integrat cu competențele specifice prin intermediul cursurilor/disciplinelor din planul de învățământ.

Așadar, competențele generice (generale) reprezintă linii/orientări directoare, ce indică caracteristicile, achizițiile unui student la finele unui ciclu de studii sau a unui curs academic, iar competențele specifice, proiectate în formă de finalități concrete, reprezintă dovada că acest student dispune de competențele proiectate (respective) la nivel de ciclu sau disciplină academică.

Deoarece formarea/dezvoltarea competențelor are loc într-un mod integrat – liniar, ciclic sau/și concentric, concepatorii de competențe vor ține cont de existența competențelor care se formează/dezvoltă liniar și/sau ciclic. De exemplu, competența de comunicare didactică se caracterizează prin grad diferit de complexitate și manifestare la finele ciclurilor de învățământ superior: licență, masterat, doctorat. Schematic, această abordare poate fi prezentată astfel:

Diagrama 2.7. Dezvoltarea liniară și graduală a competențelor

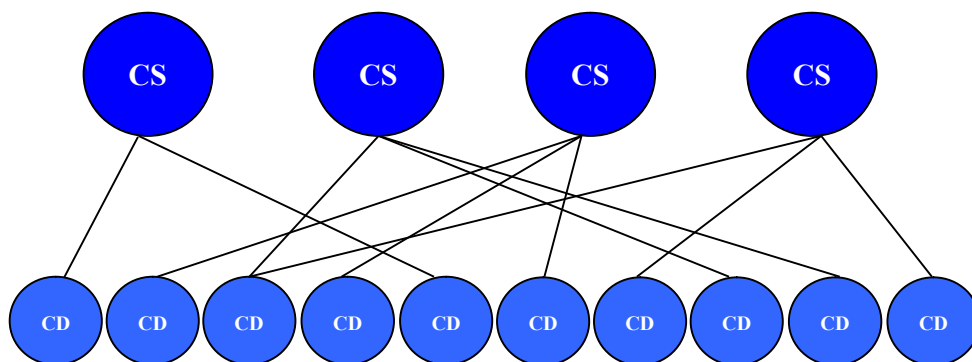


Altă abordare se referă la formarea ciclică și concentrică a competențelor. De exemplu, competența de educație a adulților poate fi formată în cadrul ciclului II și III a învățământului superior, specificând în cadrul fiecărui ciclu două concepte: 1) formarea profesională continuă a adulților; 2) formarea generală a adulților. În acest sens, pot fi identificate și alte variante de formare/dezvoltare a competențelor pe cicluri – liniar sau concentric.

În continuare prezentăm posibile combinații de corelare a competențelor pe verticală:

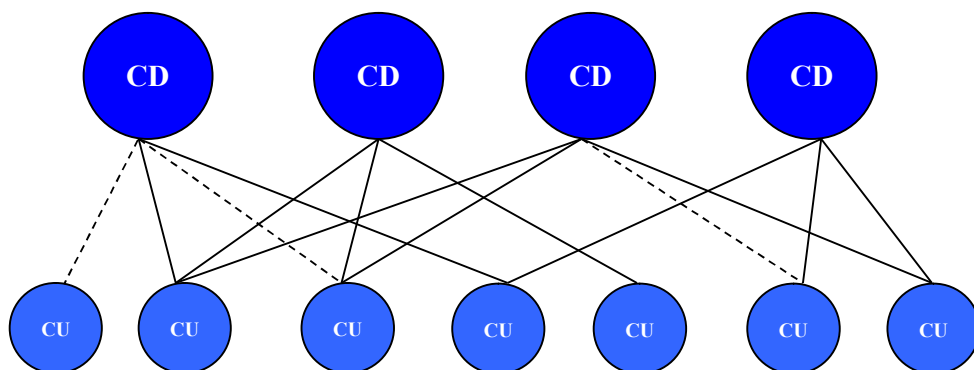
- a) competențele specifice profesionale/de specializare și competențele specifice (generale) pentru discipline academice (cf. Diagrama 2.8.).

Diagrama 2.8. a) Corelarea competențelor pe verticală



CS – competențe de specializare; **CD** – competențe pe discipline academice.

b) Competențele generale pe discipline și competențele specifice unității de învățare/finalități:



CD – competențe ale disciplinei; CU – competențe pe unități de învățare/finalități/descriptori.

Construirea diferitelor combinații de corelare a competențelor poate fi prezentată și tabelar.

Tabelul 2.6. Competențele de specializare vs competențele pe discipline

Nr. crt.	Competențele pe discipline	Competențele de specializare						
		CS 1	CS 2	CS 3	CS 4	CS 5	CS 6	CS 7
1.	Disciplina/competența	X	X		X	X		X
2.	Disciplina/competența	X		X	X	X		
3.	Disciplina/competența	X		X	X		X	
4.	Disciplina/competența	X	X		X	X	X	X
5.	Disciplina/competența	X	X					
6.	Disciplina/competența	X		X		X	X	X
7.	Disciplina/competența	X		X			X	X
8.	Disciplina/competența	X			X	X	X	X

Tabelul 2.7. Competențele generale pe disciplină vs competențele specifice pe unități de învățare

Nr. crt.	Competențele generale pe discipline	Competențele/unități de învățare					
		CU 1	CU 2	CU 3	CU 4	CU 5	CU 6
1.	Disciplina/competența	X	X	X	X	X	X
2.	Disciplina/competența	X			X	X	X
3.	Disciplina/competența		X	X			X
4.	Disciplina/competența	X			X	X	X
5.	Disciplina/competența		X	X			X
6.	Disciplina/competența	X			X		X

În procesul stabilirii corelației dintre competențele generale ale disciplinei și competențele specifice unității de învățare printr-un ansamblu de combinații se impune identificarea competenței generale pe discipline dominante de format în cadrul studierii unei sau mai multor unități de conținut și, respectiv, identificarea competențelor specifice unității de învățare dominante privind formarea competenței generale dominante.

Așadar, competența generală pe disciplina Nr.1 poate fi dominantă pentru unitățile de învățare 2,4,5... În acest caz, în cadrul studierii unității de învățare Nr.2 pot fi dominante competențele specifice de diferențiere, comparare, algoritmizare... ca descriptori ai competenței generale dominante (N1), iar în cadrul studierii unității de învățare Nr.4 pot fi dominante competențele specifice de identificare, analiză, generalizare etc. ca descriptori ai aceleiași competențe generale dominante (N1).

În același timp, competența specifică dominantă pentru o competență generală poate fi complementară pentru altă competență generală sau alte competențe generale. În acest sens, important este ca numărul și consistența competențelor specifice dominante atribuite unei competențe generale dominante pe parcursul studierii unităților de învățare să asigure formarea/dezvoltarea acesteia.

Totodată, trebuie de combinat competențele specifice unității de învățare ca ele să cuprindă tot spectrul de descriptori necesari privind formarea/dezvoltarea competențelor generale pe parcursul studierii tuturor unităților de învățare în cadrul disciplinei. Altfel spus, dacă competența generală se caracterizează prin descriptori, gen: diferențiere, clasificare, comparare etc., atunci acești descriptori trebuie să preia forma de competență specifică, care va fi formată în cadrul studierii unei sau mai multor unități de conținuturi.

Trebuie de menționat că în plan de acțiune/activitate competența generală pe disciplină și competența specifică pe unități de învățare pot avea aceeași formulare – verb activ. Însă aria de acțiune, în primul caz, se referă la disciplina în întregime, iar în cazul al doilea acțiunea se referă numai la contextul unității de conținut care face parte din structura disciplinei date. De exemplu, competența de clasificare a obiectelor, fenomenelor, proceselor din domeniul științelor educației poate fi una generală, dar și una specifică, dacă se schimbă aria de acțiune, de exemplu, clasificarea obiectivelor, fenomenelor, proceselor privind teoriile învățării.

Încă o constatare-sugestie: foarte des întâlnim aceleași formulări ale competențelor specifice pe întregul parcurs al unităților de învățare: definirea, identificarea, analiza etc.

De fapt, aceste formulări ale competențelor specifice se repetă în cadrul fiecărei unități de învățare și invers: unele competențe specifice ca derivate/descriptori ai competențelor generale nu se regăsesc în genere sau se regăsesc în cadrul unei unități de învățare în forma sa complementară. De exemplu, competența generală a disciplinei X se caracterizează printr-un descriptor de „extrapolare” sau „algoritmizare”, care nu se regăsesc ca și competențe specifice în structura unităților de învățare a disciplinei date.

Există și o altă abordare de corelare a competențelor generale pe discipline și a celor specifice, care se formulează/derivă gradual din cele generale fără a fi raportate la unitățile concrete de conținut. În acest caz, fiecare profesor în cadrul unității de învățare stabilește/concretizează competențele specifice acestei unități determinate gradual.

Așadar, proiectarea/derivarea/promovarea competențelor este obiectul curriculumului universitar, dar și al procesului de instruire.

Desigur că abordarea învățării axate pe competențe este în permanentă dezvoltare. Se constată și dezvoltarea conexiunilor și interconexiunilor dintre diferite tipuri de competențe. Există și pot exista mai multe variante/matrice de combinații de structurare a competențelor pe verticală, determinate de:

- cerințele pieței muncii în schimbare;
- modificări în contexte în care se manifestă competențele;
- ponderea și potențialul cursurilor/disciplinelor universitare;
- ciclul și programul general de studii etc.

În același timp, este real și oportun de a elabora matricea-nucleu de combinare și interconexiune a diferitor tipuri de competențe.

Corelarea pe orizontală reprezintă un demers teoretic și metodologic raportat la stabilirea interconexiunii dintre competențe/finalități-conținuturi-strategii didactice-strategii de evaluare și realizare a conexiunii inverse.

III. CURRICULUMUL UNIVERSITAR: CADRUL PROIECTIV DE REFERINȚĂ

Proiectarea Planurilor de învățământ pe cicluri: licență, masterat, doctorat

Planul-cadru de studii superioare: definiție și particularități

Planul-cadru de învățământ superior este parte componentă a curriculumului universitar ca sistem în funcție, de care sunt elaborate planurile de învățământ pe diferite domenii de formare profesională/specialități și specializări.

Planul-cadru este obligatoriu pentru toate instituțiile publice și private de învățământ superior din țară. Acesta se proiectează în scopul asigurării calității în învățământul superior; perfecționării managementului educațional; modernizării învățământului superior în perspectiva integrării în Aria Europeană Comună a învățământului Superior; perfecționării, raționalizării și compatibilizării planurilor de învățământ la nivel național și european; creării condițiilor pentru o mobilitate academică reală și recunoașterea reciprocă a perioadelor și actelor de studii.

Planul-cadru stabilește principiile generale pentru organizarea și desfășurarea procesului educațional în instituțiile de învățământ superior și reflectă cerințele de bază pentru elaborarea planurilor de învățământ în diferite domenii generale de studiu/domenii de formare profesională/specialități la ciclul I, în învățământul medical și farmaceutic, pentru studiile integrate și la diferite specializări/programe de master pentru toate formele de studiu.

Planul-cadru poate fi transpus într-o varietate mare de planuri de învățământ, realizând particularitățile și orientările fiecărei instituții de învățământ, fiecărui domeniu de formare profesională/specialități sau fiecărui program de master/specializări. Planul de învățământ se elaborează în baza planului-cadru și reprezintă un sistem de activități de formare profesională inițială a specialiștilor pentru diverse domenii ale economiei naționale, reunite într-o concepție unitară din punct de vedere al conținutului și al desfășurării acestora în timp.

Principiile proiectării planurilor de învățământ superior

Proiectarea Planului de învățământ superior din perspectiva paradigmei curriculare constituie un demers inovativ și metodologic angajat social, profesional și pedagogic care implică recunoașterea, respectarea și valorificarea deplină a următoarelor principii:

- 1) **Principiul abordării** globale și sistemice a planurilor de învățământ, în funcție de finalitățile Cadrelor Naționale al Calificărilor, de cerințele domeniilor profesionale, de finalități specifice pentru fiecare ciclu al învățământului superior și fiecare specializare.
- 2) **Principiul distribuției** și integrării echilibrate a cursurilor/disciplinelor academice pe module/pe componente, dar și pe cicluri de învățământ superior, determinate pe criterii curriculare, argumentate epistemologic și psihologic.
- 3) **Principiul interdisciplinarității** cursurilor/disciplinelor academice la nivel de intradisciplinaritate, interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate, transdisciplinaritate.

- 4) **Principiul coerenței** raporturilor dintre cursurile/disciplinele academice fundamentale, de specialitate/specializare, operaționale/facultative etc., în funcție de specificul ciclului de învățământ superior, dar și de specificul domeniului profesional.
- 5) **Principiul continuității** în structurarea cursurilor/disciplinelor academice pe cicluri de învățământ superior (liniar, concentric, dublu concentric).
- 6) **Principiul deschiderii** planurilor de învățământ la nivel universitar spre educațional pe parcursul întregii vieți.

**Structura Planului-cadru
ciclul I și II de studii superioare:
componente de bază**

Planul de învățământ include patru componente definitorii:

- a) componenta *temporală*, care reprezintă modul de planificare în timp a procesului de formare (săptămână, semestru, an, ciclu), unitatea principală de măsură a procesului de formare fiind creditul de studiu ECTS;
- b) componenta *formativă*, care reprezintă modul de distribuire a unităților de conținut (unitate de curs, pachete de cursuri, module);
- c) componenta *acumulare*, care reflectă modalitățile de alocare a creditelor de studiu ECTS;
- d) componenta *evaluare*, care reprezintă modalitățile de evaluare curentă și finală a finalităților de studiu și competențelor obținute de student la unitatea de curs/modulul respectiv.

Planurile de învățământ pentru ciclul I, studii integrate și învățământul medical și farmaceutic se elaborează pe specialități, în conformitate cu Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I. Planurile de învățământ pentru ciclul II, master, se elaborează pe specializări/programe de master, care se stabilesc în limitele domeniilor generale de studiu aprobate pentru ciclul I, conform Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I.

La elaborarea planurilor de învățământ pentru ciclul I (studii superioare de licență), studii integrate, învățământ medical și farmaceutic și ciclul II (studii superioare de master) se urmărește realizarea unui învățământ centrat pe student, orientat spre dobândirea finalităților de studiu și formarea competențelor prevăzute de Cadrul Național al Calificărilor pe cicluri și pe domenii generale de studiu/domenii de formare profesională. Dobândirea finalităților de studiu și formarea competențelor definitorii pentru un domeniu de studiu se completează prin accentuarea caracterului pragmatic al conținutului formativ al unităților de curs (disciplinelor) cuprinse în planul de învățământ. Conținutul formativ al planului de învățământ vizează finalitățile de studii: **cunoștințele („a ști”), capacitățile („a ști să faci”) și atitudinile („a ști să fi”) și integrarea lor în competențe profesionale caracteristice viitorului specialist.**

Elementul formativ de bază al planului de învățământ este **unitatea de curs**. Aceasta reprezintă activități unitare atribuite unui conținut formativ distinct. Unitatea de curs/disciplina poate fi

realizată prin prelegere, seminar, laborator, teze, proiecte de studiu individual ghidat, studiu individual, stagiul de practică etc. Unitatea de curs poate fi asimilată prin realizarea următoarelor **activități educaționale**: frecventarea prelegerilor, seminarelor, îndeplinirea unor teme specifice, practicarea abilităților în laborator, consultarea surselor documentare, inclusiv a informațiilor din Internet, scrierea eseurilor, referatelor, tezelor, elaborarea proiectelor și lucrărilor grafice, realizarea studiilor de caz (individual sau în grup).

Componenta temporală

Componenta temporală a planului de învățământ se reprezintă prin *Calendarul universitar*, care include repartizarea activităților didactice pe ani, semestre (sesiuni în cazul studiilor cu frecvență redusă sau la distanță), cu stabilirea termenelor și duratei semestrelor, stagiilor de practică, sesiunilor de examene, a evaluării finale (examenului de licență/examenului de finalizare a studiilor superioare integrate/examenului de stat/susținerii tezei de master) și a vacanțelor.

La elaborarea calendarului universitar se ține cont de: a) *durata studiilor superioare de licență (ciclul I)*, exprimată în ani și credite de studiu care constituie pentru învățământul de zi – 3-4 ani și, respectiv, 180-240 de credite de studiu; învățământul cu frecvență redusă și învățământul la distanță – 4-5 ani (cu un an mai mult decât la învățământul de zi) și, respectiv, 180-240 de credite de studiu. b) *durata studiilor superioare de master (ciclul II)* care constituie la învățământ de zi 1,5-2 ani și, respectiv, 90-120 credite de studiu.

Structurarea anului universitar. Anul universitar în învățământul superior începe la 1 septembrie și are o durată de până la 42 de săptămâni, inclusiv două semestre relativ egale, două sesiuni de examene, stagiile de practică și la care se adaugă două vacanțe. Durata unui semestru este în medie de 15 săptămâni.

Sesiunile de examene se programează cu durata totală de 7-8 săptămâni. Pentru lichidarea restanțelor și/sau mărirea notei, se vor programa suplimentar două sesiuni repetate de examinare de una sau două săptămâni, care pot fi organizate după fiecare sesiune de examene în perioada vacanțelor sau, la decizia instituției, pot fi comasate într-o singură sesiune în perioada de vară. În programele de master este recomandată oferirea de cursuri compacte, în sistem modular, cu evaluarea organizată la finalizarea cursului.

Planificarea stagiilor de practică este obligatorie. Acestea se organizează în alternanță cu orele teoretice sau separat (pe etape, în perioade compacte de timp), în funcție de programul de studiu la specialitate/specializare.

Cuantificarea anului universitar. În conformitate cu recomandările *Ghidului utilizatorului ECTS*, în învățământul de zi, un an de studii se cuantifică cu 60 de credite, iar semestrul, respectiv cu 30 de credite. La învățământul cu frecvență redusă și la distanță numărul total de credite (180, 240 etc.) se repartizează proporțional pe ani de studiu.

Componenta formativă

Componenta formativă a Planului de învățământ include setul de unități de curs/module repartizate pe semestre/ani de studiu. După *gradul de obligativitate și posibilitatea de alegere*, unitățile de curs/modulele se

clasifică în:

- a) *obligatorii*;
- b) *opționale*;
- c) *la libera alegere*.

După *funcția* (destinația, rolul) în formarea profesională inițială prin competențe generale și competențe specifice, unitățile de curs/modulele oferite vor fi grupate în 3 componente.

I. La ciclul I și în programele de studii integrate:

- a) componenta *fundamentală* (Cod F);
- b) componenta *de formare a abilităților și competențelor generale* (Cod G);
- c) componenta *de orientare socioumanistică* (Cod U);
- d) componenta *de specializare* (de bază și secundară în cazul instruirii concomitente în două domenii înrudite) (Cod S);
- e) componenta *de orientare către un alt domeniu de formare la ciclul II, master* (cod U).

II. La ciclul II:

- a) componenta *fundamentală* (cod F);
- b) componenta *de specializare* (cod S).

Componenta fundamentală

Componenta **fundamentală** (cod F) are drept scop acumularea cunoștințelor și formarea abilităților de bază, integrate în competențe, care permit abordarea științifică a domeniului dat, precum și înțelegerea și crearea de cunoștințe noi. Unitățile de curs/modulele fundamentale se oferă în regim *obligatoriu*.

Formarea competențelor generale

Componenta **de formare a abilităților și competențelor generale** (cod G) are drept scop formarea deprinderilor de a învăța, cerceta, analiza, expune, comunica efectiv oral și în scris, inclusiv prin intermediul tehnologiilor informaționale, în domeniul de pregătire profesională și în contexte culturale diverse.

Componenta **de formare a abilităților și competențelor generale** (cod G) este **obligatorie** și se recomandă a fi incluse:

- a) un curs de limbă străină de circulație internațională, cu aplicare în domeniul de formare profesională; Se recomandă constituirea și extinderea sistemului de predare a unor unități de curs în limbi străine de circulație internațională;
- b) un curs de tehnologii de comunicare informațională pentru care pot fi recomandate modulele Cultura informațională, Tehnologii informaționale, Utilizarea tehnologiilor informaționale în domeniul de formare profesională etc.;

- c) un curs de comunicare (Bazele comunicării/Psihologia comunicării/Tehnici de comunicare/Retorica etc.);
- d) un curs la libera alegere în anul I, iar la solicitare și la alți ani de studii a limbii române de către studenții din grupele alolingve;
- e) un curs de Educație fizică pentru studenții anului I/II, în regim extracurricular, care nu se cuantifică cu credite, dar a cărui evaluare cu calificativul „admis” reprezintă o condiție de admitere la licență.

Componenta orientare sociumanistică

Componenta **de orientare sociumanistică** (cod U) are drept scop formarea unui orizont larg de cultură juridică, filozofică, politologică, sociologică, psihologică și economică, care i-ar permite viitorului specialist să-și asume responsabilități într-o societate liberă și să se adapteze operativ și eficient la modificările din societate.

Componenta de orientare sociumanistică se propune în regim *de opțiune* și poate include:

- a) Un curs cu tematică europeană (obligatoriu);
- b) Etica profesională (obligatoriu);
- c) Bazele statului și dreptului;
- d) Științe filozofice/Problemele filozofice ale domeniului;
- e) Bazele micro- și macroeconomiei/Bazele antreprenoriatului/Managementul resurselor umane;
- f) Științe politice;
- g) Elemente de cultură universală și națională/Culturologie etc.

Unitățile de curs/modulele din componenta fundamentală (cod F) de formare a abilităților și competențelor generale (cod G) și sociumanistică (cod U) constituie **trunchiul programului de formare**, care reprezintă structura formativă de bază **obligatorie** în pregătirea viitorului specialist la ciclul I și în cadrul studiilor integrate, comună mai multor domenii de formare profesională în cadrul unui domeniu general de studiu. În programele ciclului II, trunchiul este constituit din componenta fundamentală (cod F), oferită în regim obligatoriu.

Componenta de specializare

Componenta **de orientare spre specialitate (de bază și secundară în cazul instruirii concomitente în două domenii)** sau **specializare** la ciclul II realizează obiective orientate spre formarea identității profesionale a studentului și se oferă în regim obligatoriu și opțional.

Fiecare student își poate constitui **traseul educațional** individual de formare profesională, din unitățile de curs propuse prin planul de învățământ, pentru obținerea unei diplome universitare.

La ciclul II, în funcție de tipul masteratului (de cercetare sau profesional) și finalitățile de studiu scontate, programul de master poate include următoarele cursuri:

- Epistemologie (Teoria științei);
- Metodologia și etica cercetării în domeniul de specializare;
- Managementul profesional;
- Elaborarea/administrarea proiectelor;
- Proiectarea carierei;
- Dreptul de autor;
- Teoria deciziilor;
- Tehnici/paradigme de comunicare științifică;
- Un curs de integrare europeană etc.

Unitățile de curs opționale/pachetele de opțiuni asigură constituirea traseului individual de formare profesională, în funcție de aspirațiile de dezvoltare profesională și perspectivele de angajare în câmpul muncii. Unitățile de curs opționale se aleg din oferta planului de învățământ. Fiecare alegere se face din minimum două oferte. Unitatea de curs opțională (pachetul) din momentul alegerii devine obligatorie. Traseul individual de formare profesională este reflectat în Suplimentul la diplomă, eliberat cu titlu obligatoriu fiecărui absolvent din învățământul superior.

Unitățile de curs la libera alegere asigură extinderea cunoștințelor și dezvoltarea unor aptitudini ale studenților în domeniul de formare profesională/specializare ales/aleasă sau în alte domenii adiacente. Acestea se introduc în plan, la propunerea catedrelor, pentru fiecare domeniu de pregătire profesională, la solicitarea studenților. Studiarea cursurilor la libera alegere se programează pe tot parcursul formării profesionale din numărul total de ore și se alocă credite supra numărului total prevăzut. Acestea se reflectă în Suplimentul la diplomă, eliberat absolventului.

Modulul de formare psihopedagogică

Pentru a oferi absolvenților posibilitatea de a se încadra în învățământul preuniversitar în calitate de cadru didactic, instituțiile de învățământ superior pot propune studenților la ciclul I un **modul de formare psihopedagogică** în volum de 60 de credite (cu excepția domeniului de formare 141 „Învățământ și formarea profesorilor”), inclusiv 30 credite pentru formarea teoretică și 30 credite pentru un stagiu obligatoriu de practică. Realizarea modulului de formare psihopedagogică oferă și posibilitatea de a accede în ciclul II (master) la domeniul „Științe ale educației”. Unitățile de curs din cadrul acestui modul se realizează în regim de activități didactice opționale. Fiind selectat de către student prin propria decizie, modulul de formare psihopedagogică devine obligatoriu. Creditele pentru acest modul pot fi acumulate parțial și fără a mări perioada de studii, cu respectarea reglementărilor în vigoare.

Stagiile de practică, ca parte componentă obligatorie a programului de formare profesională inițială, sunt orientate spre obținerea competențelor generice și specifice într-un domeniu de formare profesională/specializare. Stagiile de practică în instituțiile de învățământ superior includ:

- a) *practica de specializare* care poate fi de *inițiere, didactică, pedagogică, tehnologică, de producție, clinică etc.*;
- b) *practica de licență/master.*

Tipurile, etapele, locul, perioada de desfășurare și durata stagiilor de practică se determină de către instituțiile de învățământ (facultăți/departamente) în strictă corespundere cu finalitățile de studiu și competențele scontate pentru domeniul de studiu/specialitatea/specializarea respectivă.

Stagiile de practică se organizează în baza unor programe speciale/contracte încheiate în acest sens. Practica de specializare și practica de licență se vor organiza, de regulă, în perioade compacte de timp. Stagiile de practică se creditează distinct, de obicei, cu 1-2 credite pentru o săptămână integră de stagiu.

Componenta acumulare

Componenta acumulare. Cuantificarea unităților de curs/modulelor. Unităților de curs din planul de învățământ li se alocă credite de studiu în funcție de timpul integral de învățare, pretins studentului.

Creditele de studiu se alocă ca valori numerice întregi.

Creditele de studiu sunt valori numerice convenționale, care se alocă fiecărei unități de curs/modul și altor activități distincte din planul de învățământ (stagiile de practică, teza de licență, teza de master) și exprimă cantitatea de muncă, sub toate aspectele ei (activități didactice, inclusiv lucrul individual), solicitată studentului pentru realizarea finalităților de studiu.

Pentru un an de studiu se vor prevedea **în medie 1800 de ore**, inclusiv ore de auditoriu (de contact) și ore de activitate individuală, conform recomandărilor Ghidului utilizatorului ECTS.

Un credit de studiu reprezintă 30 de ore de activitate de învățare în auditoriu (de contact) și activitate individuală.

Componenta evaluare

Componenta evaluare a Planului de învățământ prevede **tipurile și modalitățile de evaluare a finalităților de studii, exprimate în competențe generice și specifice:**

- a) *evaluare curentă* (testare, eseu, referat, studiu de caz [individual sau în grup], raport asupra practicii etc.).
- b) *evaluare finală*: examinare orală, examinare în scris, examinare combinată, teză/proiect;

În funcție de specificul domeniului general de studii (specialității/specializării), pot fi utilizate și forme specifice de evaluare cum ar fi concertul, expoziția, portofoliul, proba sportivă, evaluarea asistată de calculator etc.

La determinarea modalității de evaluare se ține cont de structura unității de curs, volumul și durata studierii acesteia. Evaluările finale ale unităților de curs/modulelor se vor realiza prin examene cu note. Calificativele „admis”/„respins” pot fi utilizate la evaluările intermediare în cadrul modulelor și pentru cursul Educația fizică.

Tezele/proiectele de an sunt programate în cadrul unităților de curs corespunzătoare. Acestea sunt evaluate în cadrul unității de curs respective și din numărul total de credite ce revine acesteia.

În planul de învățământ pentru ciclul I și pentru studii integrate se indică modalitatea de finalizare a studiilor, termenele de susținere și numărul de credite de studiu. Examenul de licență /Examenul de finalizare a studiilor integrate pot include, la decizia senatului:

- a) proba la o unitate de curs fundamentală;
- b) proba la o unitate de curs de specialitate;
- c) susținerea unui proiect (teză) de licență/teză de master.

În cazul instruirii concomitente în două domenii înrudite la ciclul I, examenul de licență poate include două probe la unități de curs de specialitate.

Evaluarea finală pentru domeniul 7 *Sănătate* include susținerea publică a tezei de licență și susținerea Examenului de Stat.

Evaluarea finală la ciclul II include susținerea publică a tezei de masterat.

Planul-cadru pentru ciclul III, doctorat

Anul I (ECTS)

Recomandările-cadru pot fi transpuse într-o varietate mare de planuri de studii, realizând particularitățile și orientările fiecărui domeniu ce asigură formare de *competențe profesionale de conținut, cognitive și de cercetare în domeniul de specialitate, precum și a unor competențe transversale.*

Programul de pregătire bazat pe studii superioare avansate este un instrument pentru îmbogățirea cunoștințelor studentului-doctorand și care îi servește acestuia pentru derularea în bune condiții a programului de cercetare științifică și pentru dobândirea de competențe avansate specifice ciclului de studii superioare de doctorat.

Programul de pregătire bazat pe studii superioare avansate se desfășoară în baza unui plan de studii, elaborat de Consiliul Școlii doctorale în comun cu catedrele/departamentele de profil, avizat de Consiliul Științific și aprobat de Senatul universității.

Programul de pregătire bazat pe studii superioare avansate cuprinde activități de cercetare/dezvoltare/inovare în cadrul granturilor/contractelor conducătorului de doctorat și activități pe care studentul-doctorand le stabilește singur.

Studentii-doctoranzi înscriși în cotutelă cu o altă universitate pot urma unul din cele două semestre ale programului de studii avansate în universitatea parteneră. La recomandarea conducătorului științific, Consiliul Școlii doctorale va proceda, după caz, la recunoașterea disciplinelor, calificativelor și creditelor obținute în foaia matricolă a studentului-doctorand.

Parcursul programului de pregătire bazat pe studii superioare avansate duce la acumularea unui număr de 60 de credite de studii transferabile. Condiția de absolvire a programului de pregătire bazat pe studii superioare avansate este obținerea tuturor creditelor aferente lui, în mod nominal.

Oportunitatea organizării unui program de pregătire bazat pe studii superioare avansate, precum și structura, conținutul acestuia sunt la latitudinea Școlii doctorale, potrivit regulamentului Școlii doctorale.

Curricula doctorală va cuprinde discipline de sinteză, profilate pe domeniu, cu module referitoare la metodologia cercetării, iar în cazul doctoratului profesional – cu funcții aplicative bine definite.

Se va opta pentru cursuri cu predilecție interdisciplinare. Programul bazat pe studii superioare avansate se desfășoară parte în universitate, parte în laboratoare, centre de cercetare, în cazul doctoratului științific, iar în cazul doctoratului profesional – o parte, de obicei mai amplă, în cadrul organizațiilor și instituțiilor cu profil sportiv și artistic, în care lucrează studentul-doctorand.

Pregătirea studentului-doctorand va fi consiliată și asistată de comisia de îndrumare, iar în cazul doctoratului profesional se mai poate adăuga și un îndrumător de practică din partea instituției beneficiare.

Cursuri și module. Pentru doctoratul științific se recomandă discipline academice în proporție de 75% și discipline practice – 25%. Pentru doctoratul profesional se recomandă discipline teoretice în proporție de 25% și discipline practice – 75%. Programul de pregătire bazat pe studii superioare avansate însumează 60 de credite de studii transferabile (ECTS), dintre care 30-40 ECTS la unitățile de curs orientate spre specialitate.

Studentul-doctorand poate opta în mod independent pentru parcurgerea cursurilor din cadrul studiilor superioare avansate puse la dispoziție de Școala doctorală. Îngrădirea acestei opțiuni proprii este interzisă.

Evaluarea în cadrul Programului de pregătire bazat pe studii superioare avansate. Examenele aferente cursurilor sunt organizate după finalizarea modului. În cazuri excepționale, documentate în scris și cu acte doveditoare, studentul-doctorand le poate susține individual, conform unui orar aprobat de directorul Școlii doctorale.

Finalizarea anului I de studiu. La finele primului an de studii doctorale, după susținerea examenelor, studentul-doctorand va susține, în cadrul direcției/centrului/laboratorului, un referat axat pe cunoașterea gradului de elaborare a temei investigate.

Anul II

Programul pentru acest an de studii la doctorat este unul individual de cercetare științifică/performanță sportivă/creație artistică. Responsabilitatea asupra structurii, conținutului, desfășurării și organizării programului de cercetare științifică al studentului-doctorand revine conducătorului de doctorat. Programul de cercetare științifică pentru doctoranzii de la învățământul cu frecvență are o durată de 2 ani (patru semestre) și însumează 120 ECTS. Acest tip de program va include următoarele sarcini:

- a. Susținerea pe parcursul anului II de studiu a cel puțin 2 referate – capitole din teză.
- b. În cazul doctoratului profesional, susținerea unor spectacole, recitaluri, expoziții personale, de grup, naționale și internaționale, după un program stabilit cu coordonatorul științific și prin atribuirea unui anumit număr de credite stabilit de Școala doctorală. Susținerea va avea loc în prezența comisiei de îndrumare din cadrul direcției/centrului/laboratorului.

Participarea la conferințe, simpozioane științifice naționale și internaționale. Decizia privind numărul de credite (nu mai mult de 20 ECTS anual) atribuite acestor activități aferente Programului de cercetare științifică îi revine Școlii doctorale. Rezultatele cercetării trebuie să fie publicate în reviste științifice indexate în plan național și internațional.

Anul III

Acest an se caracterizează prin finalizarea studiilor superioare de doctorat. Programul de cercetare științifică se consideră finalizat odată cu elaborarea tezei de doctorat. În cazul unor doctorate profesionale se preferă un portofoliu de lucrări care constituie un set de proiecte de microcercetări, rapoarte tehnice, eseuri, analize interpretative ale performanțelor artistice/sportive, lucrări și produse cu caracter creativ/sportiv prezentate public (în cadrul expozițiilor, concursurilor, competițiilor etc.). Teza de doctor pentru doctoratul științific trebuie să includă o componentă de cercetare originală și anume cercetare fundamentală și aplicativă, validată prin publicații în reviste științifice de profil.

Teza de doctor, în cazul doctoratului profesional, trebuie să reflecte soluționarea unei probleme practice a unei organizații, firme, companii, instituții sportive sau din domeniul creației. Teza s-ar putea constitui dintr-un portofoliu și un proiect de cercetare sau o disertație, dar nu de anvergura unei teze de doctorat științific.

Susținerea tezei de doctor va fi cuantificată cu 40 de credite. Alte 20 de credite din ultimul an de studii vor fi acordate pentru publicații în revistele de specialitate științifice cu recenzii, în alte reviste și culegeri; pentru participare cu comunicări științifice la conferințe, competiții sportive, expoziții de artă naționale și internaționale; mobilitățile internaționale etc.

Gestionarea Planurilor de învățământ

Specificul fiecărui domeniu de pregătire profesională/specialitate/program de masterat se asigură prin varierea:

- a) listei și volumului de ore pentru studierea unităților de curs din cadrul diferitor componente și module;
- b) conținutului unităților de curs fundamentale, de orientare socioumanistică și de orientare spre specializare;
- c) formelor și conținutului practicilor.

Proiectele planurilor de învățământ pentru ciclul I și studii integrate se execută la computer în patru exemplare după modelul stabilit (Anexa nr. 4). Proiectele planurilor de învățământ pentru ciclul II și ciclul III se elaborează în două exemplare.

Modificarea planurilor de învățământ. Introducerea schimbărilor în planurile de învățământ se validează de senatele universitare. La exemplarul planului pentru ciclul I și studii integrate autentificat de M.E. se atașează un extras din procesul-verbal al ședinței senatului, la care au fost aprobate modificările. Această prevedere este valabilă și pentru planurile pentru ciclul II și ciclul III.

Confirmarea planurilor de învățământ. Proiectele planurilor de învățământ pentru ciclul I, ciclul II și studii integrate, elaborate pentru fiecare domeniu de pregătire profesională/specialitate și formă

de organizare a învățământului (de zi, cu frecvență redusă, la distanță) se prezintă pentru confirmare/aprobare la Ministerul Educației. Proiectele planurilor de învățământ pentru ciclul II, elaborate pentru fiecare program de master/specializare, aprobate de Consiliul facultății și confirmate de Senatul universitar, se vor prezenta Ministerului Educației ca parte componentă a dosarului de evaluare internă a capacității instituționale la solicitarea autorizării pentru organizarea masteratului. Se recomandă avizarea planurilor de învățământ pentru ciclul II și III de către ministerele de resort care au în subordine instituții de învățământ superior sau, după caz, de către asociații profesionale.

Evidența planurilor de învățământ. Planurile de învățământ pentru ciclul I și studii integrate, aprobate de către minister, se înregistrează în Direcția responsabilă de învățământul superior și dezvoltare a științei. Numărul de înregistrare și data aprobării se înscriu în preambulul planului și se introduc într-un registru de evidență special. Planurile de învățământ sunt înregistrate cu data aprobării lor. Planurile de învățământ pentru ciclul II și III se vor înregistra, cu data aprobării lor, într-un registru de evidență special la Secția studii a instituției de învățământ superior. Numărul de înregistrare și data aprobării se vor înscrie pe pagina de titlu a Planului.

Păstrarea planurilor de învățământ. Un exemplar al planurilor de învățământ pentru ciclul I și studii integrate, aprobat și înregistrat, se păstrează în Direcția responsabilă de învățământul superior al Ministerului Educației, alt exemplar – la ministerul de resort. Celelalte exemplare, autentificate de Minister, se păstrează în instituția de învățământ. Planurile de învățământ pentru ciclul II, aprobate și înregistrate în modul stabilit, se păstrează la Secția studii a instituției de învățământ superior și la catedra respectivă.

Proiectarea curricula pe discipline și cicluri de învățământ superior: licență, master, doctorat

Curricula pe discipline: concept și structură

Curricula (programe) pe discipline reprezintă documente operaționale necesare și obligatorii pentru profesorii de la toate disciplinele academice, stagiile de practică pentru toate ciclurile învățământului superior (licență, master, doctorat) în procesul de proiectare și realizare a activităților de predare-învățare-evaluare în cadrul universității.

Din perspectiva teoriei curriculumului, acest tip de documente este elaborat în funcție de finalitățile stabilite pe cicluri de învățământ și valențele formative ale disciplinei respective privind formarea dimensiunii specifice ale acestor finalități. Orice activitate de instruire planificată pe bază de curricula va fi concepută de profesor ca activitate de predare-învățare-evaluare/cercetare. Funcția centrală a curricula constă în reglarea/orientarea proiectării didactice a activităților de instruire concrete în cadrul cursurilor, seminarelor, lucrărilor de laborator, stagiilor de practică.

1. Proiectarea curricula pe discipline în învățământul superior, se realizează, de regulă, de cadre didactice – titulari de cursuri, doctori/doctori habilitați și se aprobă la ședințele catedrelor/departamentelor și Comisiilor de Asigurare a Calității în baza avizelor respective. Cerințele proiectării curriculare impun realizarea unor acțiuni pedagogice situate într-o ordine ierarhică

explicită, exprimată în termeni de decizii de politici curriculare instituționale: Fundamentarea clară a concepției curriculumului (centrare pe student, centrare pe competențe etc.).

2. Definirea explicită a finalităților angajate în selectarea și ordonarea materiei pe cicluri de învățământ (module/unități de învățare).
3. Definirea clară și taxonomia competențelor specifice disciplinei, corelarea acestora cu competențele din Cadrul Național al Calificărilor, care converg la formarea competențelor specializării.
4. Identificarea soluțiilor metodologice optime în diferite situații de instruire.
5. Prezentarea soluțiilor docimologice posibile la nivel strategic și operațional în termeni de evaluare inițială, continuă/formativă, finală/sumativă.

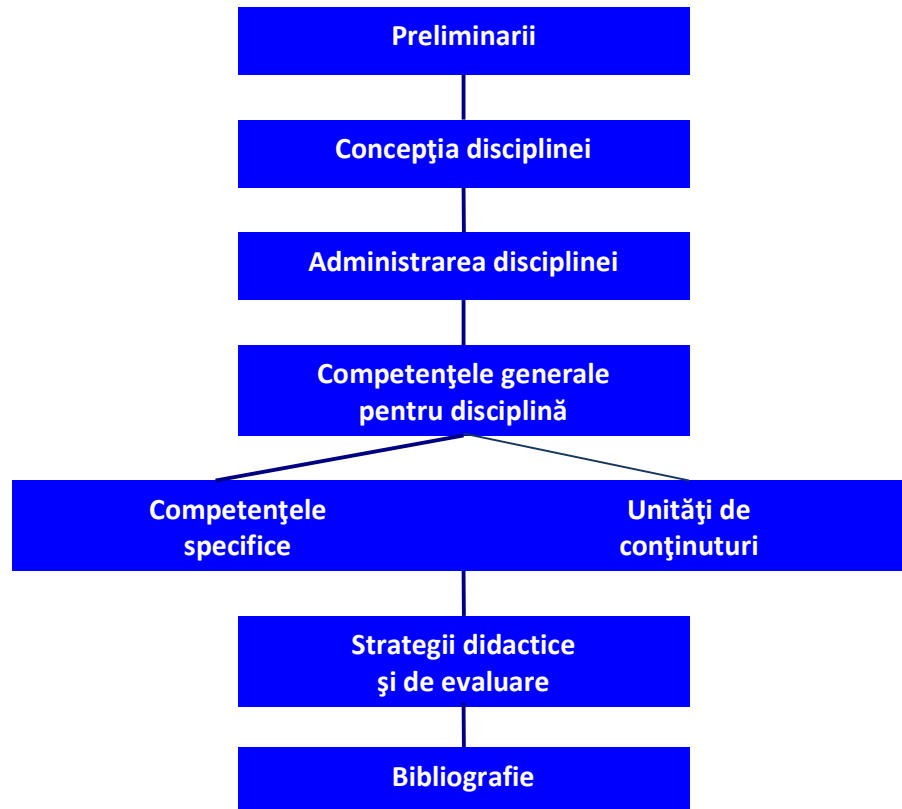
Conceperea curricula pe discipline prevede:

- Structurarea lor hexagonală (*concepția curriculumului* [repere conceptuale], *competențe generale și specifice* [descriptori], *conținuturi* [module, subiecte, unități de conținuturi], *strategii didactice, strategii de evaluare, administrarea disciplinei*.
- Dezvoltarea componentei „competențe” și raportarea acestora la competențele din Cadrul Național al Calificărilor, taxonomie acceptată a competențelor, potențialul formativ al conținutului disciplinei.
- Constituirea unui nou statut al unităților de conținut ca mijloc de formare/dezvoltare a competențelor.
- Corelarea strategiilor didactice, strategiilor de evaluare cu finalitățile proiectate.
- Deschiderea spre intra- și transdisciplinaritate/transversalitate.

Așadar, structura curricula pe discipline poate include următoarele componente:

- Preliminarii.
- Concepția curriculumului/repere conceptuale.
- Administrarea disciplinei.
- Competențe generale și specifice.
- Unități de conținuturi/module.
- Strategii didactice/activități de predare-învățare-evaluare.
- Bibliografie recomandată.

Diagrama 3.1. Structura curriculumului pe discipline



Exigențe și sugestii de proiectare a curriculumului pe discipline

Curricula pe discipline nu pot fi concepute în afara cadrului conceptual circumscris la momentul dat prin prevederi de politici educaționale și propriu-zis curriculare. În acest sens, curricula pe discipline trebuie să îndeplinească cel puțin exigențele de ordin principal, precum ar fi cele conceptuale și metodologice.

1. **Conceptuale:**

- să reflecte orientări strategice ale politicilor educaționale universitare și tendințe de dezvoltare a învățământului superior pe plan internațional;
- să fie pertinente din punctul de vedere al necesităților de formare profesională și personală a studenților;
- să se adapteze la complexul de factori care determină reușita și performanța academică;
- să coreleze finalitățile specifice disciplinei cu cele specifice ciclurilor de învățământ superior (competențelor specializării);
- să indice blocuri/module/unități de conținut, dar și strategiile și mijloacele adecvate formării/dezvoltării competențelor specifice disciplinei.

2. **Metodologice:**

- să prezinte într-o complexitate și ordine logică componentele curriculare, astfel încât acestea să fie coerente și ușor utilizabile ca instrumente didactice;

- să ofere sugestii și explicații necesare pentru o mai bună înțelegere a conceptului curriculumului și o aplicare mai eficientă a acestuia;
- să fie clare, explicite, concise etc.;
- să fie prezentate într-o formă unitară privind designul și limbajul.

Pentru o înțelegere adecvată, propunem unele sugestii și exigențe privind proiectarea curricula pe discipline (programe)

Preliminarii

- Se caracterizează pe scurt documentul;
- se indică statutul curriculumului în cadrul curricular general;
- se indică temeuri de elaborare/reproiectare/dezvoltare;
- se indică modalități de utilizare, aplicare;
- se indică utilizatorii;
- alte informații necesare.

Concepția curriculumului/ repere conceptuale

- Se definește conceptul de curriculum;
- se indică orientările conceptuale de bază:
 - centrare pe student;
 - centrare pe formarea de competențe;
- centrare pe valori;
- centrare pe necesitățile pieții muncii;
- centrare pe învățare autonomă, interdisciplinară;
- se prezintă principiile și noțiunile-cheie;
- se prezintă funcțiile și modalitățile de realizare a interdisciplinarității;
- alte prevederi conceptuale.

Administrarea disciplinei

- Se prezintă tabelar și se indică:
- Codul disciplinei.
 - Denumirea disciplinei.
 - Responsabilul de disciplina de studiu.
 - Perioada de predare.
 - Total ore, divizate în curs, seminar, lucru individual.
 - Evaluarea (forma de evaluare, numărul de credite).

Competențele generale pentru disciplină

Competențele generale ale disciplinei derivă din competențele unei anumite specializări, dar și din potențialul formativ al conținutului disciplinei academice.

Competențele generale pentru disciplina academică se proiectează în baza unei taxonomii ale competențelor și se formulează în formă de finalități (*vezi capitolul respectiv*).

Competențe specifice pentru unitatea de conținut + unitatea de conținut

Competențele specifice pentru fiecare unitate de conținut derivă din competențele generale proiectate anterior din cele ale specializării.

Competențele specifice pentru fiecare unitate de conținut se proiectează în baza unei taxonomii ale competențelor. De reținut că la fel cum nu toate competențele unei specializări au ieșire într-o anumită disciplină, așa și nu toate competențele generale pentru disciplina academică au ieșire într-o anumită unitate de conținut. Respectiv, nu toate categoriile de competențe dintr-o taxonomie se transformă/se transcriu în competențele generale și specifice ale disciplinei (vezi *capitolul respectiv*).

Strategii didactice și de evaluare

Strategiile de predare-învățare-evaluare se prezintă în plan conceptual prin exemple de proiectare didactică a cursului/seminarului universitar și se aduc exemple de teste de evaluare etc.

Bibliografie

În acest compartiment se propun cele mai recunoscute lucrări în domeniul cursului respectiv.

Elaborarea cursurilor universitare, manualelor academice, ghidurilor metodologice, altor produse curriculare

Manualul universitar

Manualul universitar este un mijloc didactic, în care este reflectată o tehnologie educațională, ce contribuie la formarea competențelor profesionale și sociale, la achiziționarea valorilor relevante contextului social și permite studentului să conștientizeze și să-și realizeze scopurile orientate spre formarea profesională și adaptarea la condițiile mereu în schimbare ale vieții prin propriul potențial intelectual și creativitate.

Manualul universitar este în strânsă corelație cu cerințele curriculare atât generale, cât și specifice nivelului educațional și domeniului de studiu.

Funcțiile manualului academic

Manualul universitar, în calitate de mijloc didactic esențial, include un complex de funcții.

Funcții pedagogice clasice:

- *informare* – evidențiază sistemul de cunoștințe și capacități, fundamentale în domeniul de studiu respectiv, prezentate în manual prin text și imagini;

- *de formare* – vizează stimularea activității individuale, independente și autonome a studenților prin propunerea unor sarcini didactice de tipul situații de problemă, studii de caz etc.;
- *de autoinstruire* – stimulează mecanismele de conexiune inversă, internă existente la nivelul acțiunilor didactice, aspect reflectat în manual prin tehnici de învățare și sarcini didactice ce pun bazele unui stil individual de muncă, pregătind astfel condițiile unei educații permanente.

Funcții ce se referă la procesul de învățare:

- *de transmitere a cunoștințelor* prin comunicarea informației sub formă de text și reprezentări grafice;
- *de dezvoltare a capacităților și a competențelor* prin achiziționarea metodelor, atitudinilor, abilităților (obișnuințelor) de muncă și de viață;
- *de consolidare a achizițiilor* prin intermediul exercițiilor;
- *de evaluare a achizițiilor* prin intermediul sarcinilor didactice, pentru a certifica că o achiziție este, într-adevăr, însușită.

Funcții de interfață (suprapunere) cu viața cotidiană și profesională

- *de sprijin în integrarea achizițiilor*, astfel ca studentul să fie capabil să utilizeze achizițiile sale în situații diferite de cele întâlnite în timpul procesului instructiv;
- *de referință*, la care studentul se poate referi în caz de necesitate;
- *de educație socială și culturală* – vizează toate achizițiile legate de comportament, de relațiile cu alții, de viața în societate în general.

Structura manualului academic

Manualul universitar are un titlu sau o denumire care reflectă ideea de bază a conținutului manualului.

O structură bine determinată garantează relevanța și integritatea manualului. De regulă, manualul are 3 părți componente: partea introductivă, conținutul de bază și partea finală.

Partea introductivă este un preambul, în care autorul/autorii motivează potențialii beneficiari ai manualului să studieze disciplina și să utilizeze manualul. În partea introductivă se evidențiază actualitatea și noutatea informației incluse în manual, competențele specifice disciplinei care vor fi formate prin studiul conținutului manualului.

Conținutul de bază este partea fundamentală a manualului și se constituie din *unități didactice*. Elementele esențiale ale unității didactice sunt finalitățile educaționale și anume: competența specifică (reluată din curriculum) și obiectivele ce contribuie la formarea competenței. Conținutul unității didactice se subordonează competenței și constă din două componente: cea *informațională*, ce include text și imagini și cea *acțională/formativ-dezvoltativă*, care include activități de învățare.

Elaborarea conținutului unității didactice presupune respectarea unor criterii pedagogice referitoare la redactarea textului, selectarea imaginilor și formularea activităților de învățare. În redactarea *textului* e necesar să se respecte următoarele criterii: complexitatea științifică a textului, respectarea particularităților editoriale de prezentare a textului, accesibilitatea receptării mesajului, curiozitatea umană etc.

Imaginile includ fotografii, desene, scheme, grafice, documente istorice etc. În selectarea imaginilor pentru componenta informațională se ține cont de valoarea lor instructivă și anume de aportul pe care-l vor avea în realizarea obiectivelor de învățare.

Activitățile de învățare se formulează complex, în context taxonomic. O activitate de învățare include o sarcină didactică corespunzătoare unei anumite componente a competenței și metode interactive relevante pentru rezolvarea eficientă a sarcinii.

Partea finală a manualului universitar include, de obicei, o listă bibliografică, dar mai poate include și un dicționar de termeni suplimentari celor prezentați anterior, în text, care sunt utili pentru aprofundarea cunoștințelor la decizia autorilor. De asemenea, în această parte a manualului mai poate fi prezentată o informație referitoare la perspectiva dezvoltării achizițiilor însușite prin prisma conținutului manualului.

Proiectarea cursului/seminarului universitar

Definirea cursului/ seminarului universitar

Cursul, seminarul universitar reprezintă o formă de organizare a activității didactice, proiectată și realizată în mod special în învățământul superior.

Conceptul pedagogic de curs și seminar universitar definește ansamblul activităților de predare-învățare-evaluare conform curriculumului universitar, realizat pe parcursul unui semestru, an academic. Din perspectiva proiectării, cursul și seminarul universitar reprezintă demersuri curriculare, elaborate de către cadrele didactice în raport cu politicile educaționale universitare, dar și viziunile didactice proprii.

Tipologia cursurilor/ seminarelor universitare

În conformitate cu finalitățile și tipurile de activități teoretice și practice, se disting:

I. Cursuri

A:

- introductive/de inițiere;
- tematice;
- de sinteză;

B:

- teoretice;
- practice/aplicative;
- modular-integrative (sandwich).

II. Seminare

- introductive;
- de reluare și aprofundare;
- de dezvoltare;
- aplicative;
- training;
- integrative;
- de evaluare.

În conformitate cu paradigma metodelor, se disting:

I. Cursuri

- prelegere clasică;
- dezbateri;
- prelegere-dezbateri;
- prelegere-conferință;
- prelegere problematizată.

II. Seminare

- dezbateri;
- în baza rezultatelor;
- în baza exercițiului;
- în baza cercetării;
- în baza jocului didactic;
- brainstormingul;
- bazat pe studiul de caz.

Funcțiile cursului/ seminarului universitar

Tabelul 3.1. Funcțiile cursului și ale seminarului universitar

Curs universitar	Seminar universitar
<ul style="list-style-type: none">• informativă• stimulatorie• formativă• orientativă• educativă• axiologică	<ul style="list-style-type: none">• orientativă• formativă• informativă• metodologică• comunicativ-socializatoare• operațională• evaluativă și de conexiune inversă• axiologică

Structura cursului/ seminarului universitar

Trebuie de menționat faptul că la etapa actuală a dezvoltării didacticii universitare nu mai există diferențierea clasică a cursului și a seminarului universitar, deoarece, în anumite condiții, cursul universitar preia multe funcții ale seminarului și invers.

Totodată, designul cursului și al seminarului universitar depinde de finalitatea cursurilor, tipologia acestora, orientarea conceptual-metodologică a cadrului didactic, legitățile predării-învățării-evaluării.

Desigur, cursul introductiv, de exemplu, va avea structură diferită de cursul-dezvoltare sau seminarul pe baza referatelor va avea altă structură decât cel de evaluare. În același timp, structura cursului și a seminarului universitar depinde, în mare parte, de etapele actului de instruire și interacțiune dintre componentele curriculare: finalități, conținuturi, strategii didactice/activități de predare-învățare-evaluare. Așadar, proiectarea cursului/seminarului universitar poate fi realizată în cadrul următoarelor etape:

1. *Introducere/pregătire*
 - captarea atenției;
 - motivarea;
 - raportarea la experiențele trecute etc.
2. *Prezentarea subiectului și a problemelor respective*
 - actualizarea;
 - identificarea;
 - analiza contradicțiilor;
 - formularea problemelor.
3. *Rezolvarea problemelor prin:*
 - sarcini didactice;
 - activități analitice, constructive etc.
4. *Reflecție*
 - aprecieri;
 - demonstrarea propriei opinii și a opiniei altuia;
5. *Generalizare/concluzionare*
 - formularea de concluzii;
 - formularea de legități;
 - formularea de rezultate;
 - pronosticarea.

Evaluarea cursului/ seminarului universitar

Cursul/seminarul universitar poate fi evaluat în scopul atestării cadrului didactic; trecerii cadrului didactic prin concurs; stabilirii calității predării cursului; acreditării programelor de studii; evaluării interne/externe. În

calitate de evaluatori pot fi experții în domeniu; șef al catedrei; membrii comisiilor de asigurare a calității, colegii, studenți.

De regulă, se proiectează și se evaluează cursul/seminarul universitar în cadrul unei unități de învățare/unui modul care include: subiectul/unitatea de conținut, competențele specifice, strategii de predare-învățare-evaluare. Fiecare unitate de învățare/modul se realizează în cadrul mai multor ore de curs și seminar. De exemplu, 4 ore curs + 6/8 ore seminar. Important este să se țină cont de:

- a) funcțiile și specificul cursului și seminarului universitar;
- b) de tipul cursului/seminarului universitar;
- c) de finalitățile specifice pentru fiecare curs/seminar universitar.

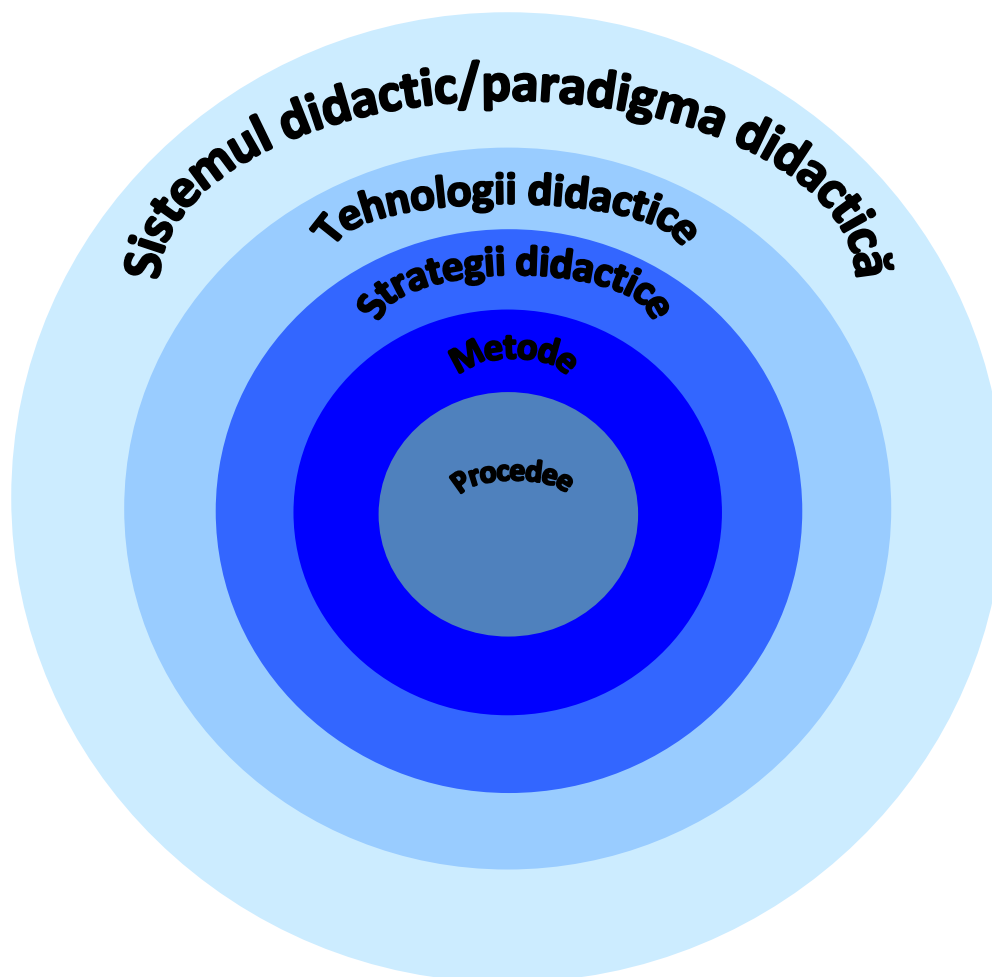
IV. CURRICULUMUL UNIVERSITAR: CADRUL METODOLOGIC DE REFERINȚĂ

Strategii didactice în învățământul superior

Concept și delimitări terminologice

Din perspectiva postmodernismului, categoriile de „tehnologii didactice”, „strategii didactice”, „metode didactice”, „procedee didactice” fac parte din paradigma curriculumului proiectat și realizat în cadrul educațional. Între aceste categorii există raporturi/interacțiuni determinate de statutul și funcțiile acestora.

Diagrama 4.1. Paradigma didactică și categoriile ei



Paradigma didactică reprezintă un ansamblu de teorii, principii, reguli, dar și o formă superioară a normativității pedagogice care fundamentează și asigură reglarea predării-învățării-evaluării la nivelul unei sau mai multor discipline de studii. *Paradigma didactică* se subordonează filozofiei educației promovate la nivelul de politici educaționale.

Tehnologia didactică – ansamblul structural al strategiilor didactice puse în aplicare printr-o strânsă corelare a acestora cu finalitățile, conținuturile și formele de instruire, dar și o formă specifică și superioară a normativității didactice, ce asigură reglarea și realizarea unui proces de predare-învățare-evaluare. Ea asigură formarea de competențe transversale, de specializare și generale pe discipline. *Tehnologia didactică* se subordonează paradigmei/sistemului didactic. *Tehnologia didactică* se formează din combinarea a două sau mai multe strategii didactice, una dintre care poate fi dominantă și care determină tipologia acesteia. De exemplu, tehnologia instruirii problematizate.

Tehnologia didactică poate fi echivalată cu strategia didactică, în cazurile în care strategia didactică respectivă asigură formarea unei competențe generale sau transversale. Aceasta are următoarele caracteristici: complexitatea, repetabilitatea, integralitatea etc.

Strategiile didactice – concept teoretic de abordare a procesului de instruire, dar și un concept practic de combinare a metodelor într-o structură didactică operațională/procedurală.

Strategia didactică reprezintă o formă specifică a normativității pedagogice, care asigură reglarea și realizarea atât a întregului proces, cât și a unor secvențe de învățare. Ea este orientată spre formarea competențelor transversale, de specializare, specifice disciplinei de studiu și se formează din două sau mai multe metode, una dintre care poate fi dominantă, dar și terminală a tipologiei acesteia.

Strategia didactică poate fi echivalentă cu metoda didactică, în cazul în care ea este orientată spre formarea unei competențe concrete. Ea se subordonează tehnologiei didactice.

Combinarea metodelor în cadrul unei strategii didactice este determinată de mai mulți factori:

- tipologia finalităților;
- complexitatea conținuturilor;
- tipologia formelor de organizare a instruirii;
- viziunea didactică a profesorului;
- potențialul metodelor didactice etc.

Metoda didactică este calea ce trebuie urmată, drumul ce conduce la atingerea finalităților preconizate. Ea reprezintă un instrument de învățare, care se constituie dintr-un ansamblu de procedee orientate spre formarea competențelor specifice unității de învățare și competențelor generale pe discipline (cunoștințelor, capacităților, atitudinilor). Ea se subordonează strategiei didactice și se formează din două sau mai multe procedee. Unele metode pot dobândi trăsăturile unui procedeu în contextul altei metode și invers, un procedeu poate prelua funcția unei metode. Metoda se aplică printr-un ansamblul de operații concrete, numite *procedee*.

Procedeul didactic reprezintă o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularitate a metodei.

Rezumând:

- Tehnologia/strategie didactică = activitate
- Metoda didactică = acțiune
- Procedeul didactic = operație

Tehnologiile, strategiile și metodele didactice se realizează în cadrul formelor de organizare a instruirii – cursului, seminarului universitar, lucrărilor de laborator etc.

Particularitățile aplicării acestor categorii didactice țin de următoarele aspecte:

- *Tehnologia didactică* (una sau mai multe) poate fi aplicată pe întreg parcursul studierii unei discipline academice. De exemplu, în cadrul predării disciplinei „management educațional” se va aplica tehnologia învățării problematizate. Aceasta înseamnă că toate unitățile de învățare vor include strategii didactice problematizate, aplicând diferite combinații de metode, însă metoda de învățare problematizată va fi dominantă în cadrul fiecărei unități de învățare.
- *Strategia didactică* (una sau mai multe), de regulă, se aplică în cadrul studierii unor unități/module de conținut. De exemplu, curs – 4 ore, seminar – 8 ore. În acest caz, strategia didactică face parte dintr-o tehnologie didactică. Aceeași strategie didactică poate fi aplicată în cadrul studierii mai multor unități de conținuturi consecutiv sau întrerupt.
- *Metoda didactică* se aplică în cadrul predării-învățării unor subiecte concrete la orele de curs/seminar universitar. În acest caz, metoda face parte dintr-o strategie didactică și constituie nucleul/componenta de bază a strategiilor didactice. Metoda are un caracter multifuncțional, în sensul că poate fi aplicată ca instrument didactic de sine stătător (în acest caz, metoda realizează funcțiile strategiei didactice), dar și în combinație cu alte metode, constituind o strategie didactică.

Strategii didactice interactive

Instruirea interactivă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe asigurarea interactivității subiecților instruirii, respectiv pe implicarea și participarea lor (inter)activă și deplină (intelectuală/cognitivă, afectiv-motivațională și psihomotorie) în procesul propriei

formării, prin stabilire de interacțiuni intelectuale, verbale, social-emoționale și afective cu cadrul didactic și cu ceilalți colegi, și prin stabilire de interacțiuni cu conținuturile curriculare.

Reieșind din aceste definiții, putem concluziona: instruirea activă/interactivă valorifică activismul individului cu sine însuși și cu alții, comunicarea intra- și interpersonală, pe care o consideră o condiție de realizare a activității mentale, psihofizice și axiologice.

Promovarea instruirii active/interactive se realizează prin intermediul strategiilor didactice respective – active și interactive. Strategia didactică centrată pe cel ce învață reprezintă o strategie activă și interactivă.

Abordarea strategiilor didactice interactive se încadrează în problematica generală a dezvoltării paradigmei educaționale cu referire la dimensiunea de predare-învățare-evaluare, evidențiind caracterul activ-participativ din partea celor ce învață și posibilitatea de cooperare și de comunicare eficientă.

Această abordare se axează pe cercetările lui J. Piaget cu referire la câmpul interacțional, în care subiectul își construiește cunoștințele și se dezvoltă în contextul procesului general de autoreglare. Ideea-cheie a acestui demers constă în corelarea/interacțiunea dintre cultura/cunoștințele

prealabile și conflictul cognitiv. În acest sens, studentul își realizează cunoașterea prin interacțiunea dintre concepțiile prealabile și informația pe care o acumulează.

Interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma în una nouă, personală și interiorizată.

În sens constructivist, cel ce învață reconstruiește sensuri prin explorarea conținutului educațional, rezolvând probleme și/sau aplicând cunoștințele dobândite în situații noi. Teoria constructivistă a învățării are în vedere dezvoltarea abilităților de comunicare între acei care învață prin promovarea strategiilor didactice interactive axate pe lucrul în grup.

Strategiile didactice interactive, ca strategii de grup, presupun munca în colaborare a studenților organizați în microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor finalități preconizate (soluții la o problemă, crearea de alternative). Acestea se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare, stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor (abilități cognitive, afective, volitive, sociale). Solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor, dezvoltând capacitățile autoevaluative. Sunt strategiile de interacțiune activă între participanții la activitate (student-student, student-profesor).

Strategiile didactice interactive presupun crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaționare și de răspuns diferențiat la reacțiile studenților. Interactivitatea în aula (*face-to-face*) se referă atât la promovarea relațiilor inter- și intragrupale, cât și dintre profesor și student. În cazul învățământului la distanță (Internet), interactivitatea se constituie într-un „soft care răspunde într-o manieră diferențiată la reacțiile celui care învață”.

Strategiile didactice interactive au în vedere provocarea și susținerea învățării active, în cadrul căreia cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma în una nouă, personală, proprie. În sens constructivist, folosind aceste strategii, profesorul îl determină pe student să devină răspunzător de învățare și participant la procesul de construire a sensurilor informaționale, prin rezolvări de probleme, prin explorări și cercetări sau aplicând ceea ce a dobândit în contexte noi, diferite.

Principiile strategiilor didactice interactive

Învățarea interactivă se realizează în relație cu ceilalți și cu materialul de studiu, având la bază procese de construcție și deconstrucție creativă, inovatoare. Ea apare ca urmare a eforturilor individuale și colective prin intermediul interacțiunii dintre studenți și/sau

dintre studenți și profesori, pe de o parte, și dintre studenți și conținutul de învățat, pe de altă parte. Învățarea interactivă vizează schimburile sociale în dobândirea noului, stimulând construirea și redefinirea sensurilor, receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor dintre noțiuni și solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională.

Din acest punct de vedere, *principiile care stau la baza construirii strategiilor interactive* sunt:

1. Construirea propriilor înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii.
2. Discutarea și negocierea, nu impunerea obiectivelor.
3. Promovarea alternativelor metodologice de predare-învățare-evaluare.
4. Solicitarea informațiilor transdisciplinare și analizele multidimensionale ale realității.
5. Evaluarea mai puțin criterială și mai mult reflexivă, prin metode alternative de evaluare.
6. Promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme.

Învățarea interactiv-creativă este un proces de creare de semnificații față de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale studentului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, capacități), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii.

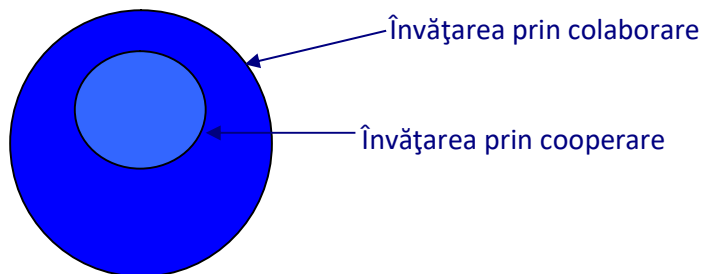
Strategiile didactice interactive: învățare prin cooperare și colaborare

Părțile forte ale strategiilor didactice interactive bazate pe cooperare și colaborare constau în:

- interrelațiile care dezvoltă capacitățile sociale de comunicare și de adaptare la regulile grupului;
- succesele înregistrate în soluționarea colectivă a problemelor;
- stimularea gândirii critice, creative și laterale;
- dezvoltarea încrederii în propriile puteri;
- promovarea atitudinii pozitive, respectul reciproc și toleranța;
- motivarea participării active și implicarea în sarcina colectivă.

Învățarea prin cooperare este o strategie pedagogică ce încurajează studenții să lucreze împreună în microgrupuri, în vederea îndeplinirii unui scop comun. Conceptul *învățare prin cooperare* este adesea folosit ca sinonim al *învățării prin colaborare*. Aceasta din urmă este o strategie care implică studenții să susțină învățarea în grup sau în echipă, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenței relaționale, în cadrul căreia membrii descoperă informații și se învață reciproc. Sfera de cuprindere este mult mai largă, astfel încât învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare.

Diagrama 4.2. Relația dintre învățarea prin colaborare și învățarea prin cooperare



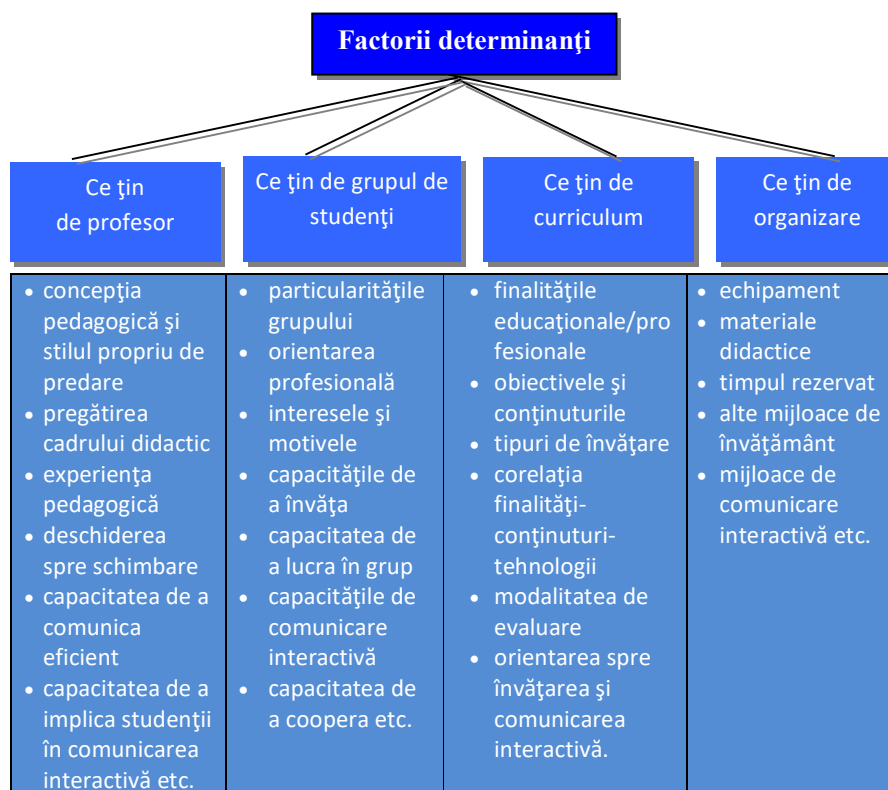
Atât învățarea prin colaborare, cât și cea prin cooperare accentuează importanța implicării studentului în propriul proces de învățare. Atunci când se folosesc aceste strategii, importante sunt

modalitățile de grupare a indivizilor pentru a asigura o interdependență pozitivă, menținând responsabilitatea individuală, rezolvând conflictele de grup, stimulând implicarea în sarcină și conducând către un proces interactiv de învățare.

Factorii ce stau la baza proiectării strategiilor didactice interactive

Proiectarea strategiilor didactice depinde și de un sistem de factori ce țin de: cadrul didactic, grupul de studenți, tehnologia abordată, curriculum, organizarea învățământului și resursele materiale/instrumentale.

Diagrama 4.3. Factorii ce stau la baza proiectării strategiei didactice interactive



1. Factorii ce țin de cadrul didactic se deduc din analiza concepției pedagogice, personale, din tradiții și experiențe personale și instituționale, din gradul de deschidere spre inovații etc.
2. Factorii ce țin de grupul de studenți se deduc din particularitățile acestora, nevoile, motivele pentru alegerea profesiei și pentru învățare, experiențele lor cognitive, sociale și afective.
3. Factorii ce țin de curriculum se identifică în raport cu competențele profesionale și intelectuale, cu conceptul de curriculum universitar, cu gradul de interconexiune și interactivitate etc.

- Factorii ce țin de organizarea învățământului și de resursele materiale se încadrează în dimensiunea timpului necesar pentru o anumită strategie didactică, inclusiv celei interactive, a spațiului academic care este la dispoziție etc.

Strategii de învățare autonomă

Strategii de învățare autonomă: concept și taxonomii

Strategiile, în general, sunt definite drept „activități prin care subiectul își alege, își organizează și administrează acțiunile în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop”.

Strategiile de învățare individuală diferă după tipologia lor, particularitățile specifice, gradul de aplicabilitate. Acestea au însă în comun o serie de caracteristici: (a) sunt comportamente dezvoltate intenționat/voluntar, urmărind atingerea unor scopuri particulare; (b) sunt generate de persoană și implică în egală măsură activismul și controlul acesteia; (c) antrenează abilitățile cognitive (skill) și motivaționale (will), care sunt aplicate în mod selectiv și flexibil; (d) frecvent sunt tactici asistate social (de profesori, colegi, experți) în rezolvarea de probleme; dezvoltarea lor presupune obligatoriu automatizarea și transferul în variate domenii, situații și sarcini.

Taxonomia strategiilor învățării și a gândirii

Criteriul 1. Implicarea directă sau indirectă în învățare:

- Strategiile primare operează direct asupra materialului de învățat; sunt implicate direct în abordarea și prelucrarea informației. Ele asigură înțelegerea, reținerea, reactualizarea și transformarea informației, conducând la transformarea structurilor și proceselor cognitive. Ca exemple servesc rezumarea și sinteza textelor, alcătuirea schemelor și a planurilor de idei, mnemoschemele, strategiile primare identificate în contextul rezolvării de probleme, precum strategia analizei mijloace-scop, descompunerea sau testarea ipotezelor.
- Strategiile de suport au influență indirectă asupra procesului învățării. Acestea direcționează, mențin și conduc prelucrarea informației. Ele operează asupra propriei inferiorități, pentru a menține climatul psihologic intern necesar învățării, făcând astfel ca strategiile primare să câștige în eficiență. Relevante sunt următoarele strategii-suport: strategii de automotivare, strategii de estompare voluntară a acțiunilor concurente învățării; strategii de control al atenției, de planificare a timpului, de control metacognitiv specifice individului; strategii prin care cel care învață constată nivelul înțelegerii materialului, dacă utilizează procedurile sau tehnicile potrivite situației concrete de învățare.

Criteriul 2. Sfera de influență asupra învățării și gândirii

- Strategiile generale sunt implicate în toate sarcinile de învățare și gândire, indiferent de conținuturile acestora. Se consideră că strategiile de suport (mai ales cele de automotivare, de control al atenției și afectivității, de planificare a timpului, de control metacognitiv) sunt strategii generale.

2. Strategiile specifice sunt cele care se aplică doar în unele situații de gândire și învățare, precum ar fi strategiile de înțelegere a textelor sau a operațiilor simple.

Criteriul 3. Funcțiile strategiilor în procesul de prelucrare a informației:

1. Strategiile repetiției implică procedurile utilizate de cel care învață, pentru a reține informații de genul fapte, nume, date, principii, formule, legi. Numite și strategii de memorare, acestea constau în repetarea în gând sau cu voce tare, identificarea ideilor/postulatelor principale prin subliniere, transcriere; „predarea/explicarea subiectului” altor persoane; întocmirea unor fișe, liste de termeni, simboluri.
2. Strategia elaborării – o grupă o reprezintă strategiile de integrare a unei noi cunoștințe într-o structură cognitivă deja existentă și se aplică atunci când se face o analogie, o legătură între o nouă informație și o informație deja existentă gen „ceea ce spune autorul aici, se potrivește cu teoria x” sau când se transpune o frază în cuvinte proprii.

O altă grupă o reprezintă mnemotehnicile care servesc, în special, la întipărirea și reținerea materialelor fără semnificație sau nestructurate.

1. Strategia organizării este cea prin care sunt introduse informațiile detaliate în unități de semnificație mari. Un exemplu tipic de variantă simplă a acestei clase de strategii este discriminarea diferitor obiecte în funcție de caracteristicile semantice. O variantă complexă a acestei clase de strategii este rezumarea unui text pentru reducerea informației.
2. Strategii de control denumite și strategii metacognitive sunt acelea prin care se ține sub observație propriul curs al învățării și gândirii, precum ar fi aprecierile asupra specializării proprii memorii pentru un anumit tip de material de învățat, asupra adecvării unei strategii la o anumită temă, testarea rezultatelor.

Criteriul 4. Nivelul procesării informației:

1. Microstrategiile sunt strategii prin care se ajunge la o scurtare a timpului de prelucrare elementară a informației (de ex., rotația unei imagini tridimensionale; analogii simple; găsirea unor imagini ascunse într-un câmp complex). Atribuirea *microstrategiilor* la procesele executive, considerate mai puțin generalizabile, dar mai lesne de predat și învățat. Acestea formează un tot întreg cu deprinderile de ordin superior și sunt mai mult specifice sarcinii de învățat. În această categorie intră formularea de întrebări, planificarea.
2. Macrostrategiile sunt strategii ce asigură menținerea îndelungată a comportamentului activ în timpul studiului și coordonarea activităților de învățare cu alte activități. Acestea sunt legate de strategiile generale de viață ale individului, de montajul, motivele, interesele și valorile lui morale și au fost abordate în termeni de *stil de învățare*. *Macrostrategiile* sunt prezentate drept categorie separată și în sistematizarea ierarhică, fiind desemnate drept procese executive în strânsă legătură cu cunoștințele cognitive, metacognitive, cu un grad înalt de generalizare și care se perfecționează odată cu vârsta și experiența. Din această categorie fac parte monitorizarea, controlul, revizuirea, autotestarea. În aceeași clasificare, *stilul de învățare* sau abordarea învățării este trecut într-o categorie separată – *strategii centrale* și care relaționează cu factorii atitudinali și motivaționali ai învățării, planificarea anticipată deplină fiind un concept central.

Strategii de evaluare a rezultatelor academice

Conceptul de evaluare a rezultatelor academice

Evaluarea rezultatelor academice, alături de predare-învățare-cercetare, reprezintă componenta centrală a procesului de învățământ, dar și decisivă privind funcționalitatea sistemului didactic. Evaluarea este și un mijloc de bază de realizare a feedback-ului, care oferă

informațiile de autoreglare necesare pentru luarea deciziilor de ameliorare/dezvoltare a sistemului de învățământ.

Din această definiție deducem că:

- evaluarea este un proces, o activitate etapizată, desfășurată în timp;
- este o componentă indispensabilă a procesului de învățământ;
- ea nu se rezumă la notarea studenților, ci vizează domenii și probleme mult mai complexe;
- ea implică măsurări, comparații, aprecieri care permit adoptarea unor decizii menite să îmbunătățească procesul educațional.

Evaluarea este un demers didactic prin care se delimitează, se identifică și se furnizează informațiile despre randamentul academic, ca temei pentru luarea deciziilor ulterioare.

Procesul evaluării randamentului academic presupune următoarele acțiuni relativ distincte: măsurarea, aprecierea, valorificarea, adoptarea măsurilor ameliorative/valorizare/decizie.

În domeniul educației, *evaluarea reprezintă un act psihopedagogic complex, de stabilire a relevanței și a valorii rezultatelor academice/performanțelor prin raportarea acestora la un sistem de criterii prestabilite.*

Funcțiile, tipurile și formele evaluării rezultatelor academice

Evaluarea, fiind un act psihopedagogic, psihosocial, moral, uman, social, îndeplinește multiple funcții: *de diagnosticare*, prin măsurare a efectelor educației; *de prognozare*, prevedere a evoluției sale viitoare, la nivel de elev/student, de profesor, de instituție de învățământ;

educativă, evaluarea are un conținut formativ (stimulează, formează, verifică, generează probleme de conștiință morală, în termeni de bine sau rău, de conștiință juridică, în termeni de drept/nedrept, stârnește reacții afective ș.a.); *de selecție și de clasificare* (de așezare „în funcție” în cadrul colectivului grupului); *didactică*, realizând conexiunea inversă pentru procesul de învățământ și pentru laturile, elementele sale; *social-informativă* pentru sistemul social global, despre eficiența activității de învățare.

A. Funcțiile sociale ale acțiunii de evaluare se referă la calitatea învățământului. În acest sens, se vorbește despre:

- funcția de validare socială a produselor sistemului de învățământ;
- funcția de orientare socială și profesională;
- funcția de selecție socială și profesională.

Funcțiile sociale ale evaluării decurg din interacțiunea dintre învățământ și societate, oferind societății posibilitatea de a se pronunța asupra învățământului ca subsistem.

B. Funcțiile pedagogice ale acțiunii de evaluare, necesare pentru verificarea calității activității educative. Aceste funcții direcționează activitățile educative pe coordonata componentelor curriculare: obiectivele/competențele – conținuturile – metodologia.

Funcții complementare ale evaluării:

Funcția de constatare. Această funcție presupune aprecierea rezultatelor academice, prin raportarea acestora la obiectivele educaționale proiectate; funcție care, în general, evidențiază eficiența activității de predare și învățare.

Funcția de diagnosticare. Această funcție presupune: identificarea nivelului achizițiilor studenților, furnizarea informației referitoare la dificultățile ce apar în procesul de învățare, identificarea factorilor, cauzelor și a condițiilor care determină succesul sau insuccesul studenților.

Funcția de feedback. Prin funcția de feedback se realizează ghidarea studenților în procesul de formare, prin evidențierea punctelor forte și încurajarea acestora, precum și prin evidențierea greșelilor, sugerând soluții de ameliorare a contextului de formare.

Funcția de motivație. Funcția de motivație se află în corelație strânsă cu funcția de feedback și se referă la faptul că valorificarea pozitivă, constructivă, a feedback-ului oferit obiectiv stimulează și mobilizează studenții în activitatea de învățare, formare și dezvoltare a acestora.

Funcția de reglare și perfecționare continuă a activității educaționale, a predării și a învățării, a strategiilor didactice se referă la valorificarea informației obținute în procesul de evaluare și aplicarea acesteia în procesul educațional.

Funcția de certificare evidențiază relevanța rezultatelor studenților, în special a competențelor la finele perioadei de instruire.

Funcția formativ-educativă se referă la faptul că practicarea unei evaluări sistematice, obiective, formative și, în special, formative va forma la studenți deprinderi de autoobservare, autocunoaștere și autoevaluare.

Funcția predictivă. Această funcție presupune prognostică și decizie și se datorează faptului că evaluarea formulează predicții asupra viitoarelor performanțe ale studenților, asupra evoluției lor ulterioare; de asemenea, contribuie la prevederea, la anticiparea viitoarelor acțiuni didactice ale evaluatorului, destinate ameliorării și optimizării activității educaționale.

Funcțiile pedagogice oferă informații referitoare la relațiile profesori și studenți.

C. Funcțiile manageriale ale acțiunii de evaluare se referă la luarea de decizii operaționale eficiente la nivel de sistem și de proces. În acest sens, se are în vedere: a) funcția de informare a participanților activității instructiv-educative (constatare obiectivă); b) funcția de estimare a activității (instituției, persoanelor etc. aflate în studiu), definită la nivel de *apreciere cu valoare de diagnoză pedagogică*; c) funcția de ameliorare a activității definită la nivel de decizie cu *valoare de prognoză*.

Tipuri de evaluare

Se disting trei tipuri (modalități) principale de realizare a evaluării în procesul de învățământ: evaluarea inițială sau diagnostică, evaluarea continuă sau formativă; evaluarea finală sau sumativă. Devenind clasică, această tipologie evidențiază dimensiunea temporală a acțiunii

de evaluare care conferă o anumită pondere funcțională operațiilor de măsurare – apreciere – decizie.

Evaluarea inițială sau diagnostică

Evaluarea inițială are următoarele atribuții:

- stabilește nivelul de pregătire a studenților înaintea începerii unui ciclu, an, semestru universitar, respectiv, înaintea începerii predării unei discipline de învățământ, modul de conținuturi disciplinare sau interdisciplinare;
- constituie una din premisele conceperii programului de învățământ;
- constituie o condiție hotărâtoare pentru proiectarea activității didactice, realizabilă în funcție de nivelul de pregătire a studenților, care constituie linia de start necesară pentru „intrarea în sistem” în condiții optime, premisă pentru starea viitoare a „sistemului” și pentru asigurarea calității „produsului” la „ieșirea din sistem”.

Evaluarea didactică inițială îndeplinește o funcție pedagogică predictivă (de predicție).

În acest tip de evaluare se utilizează de obicei chestionarea orală sau scrisă. În cazul chestionării scrise instrumentul de bază este chestionarul.

Conținutul chestionarului este determinat de specificul disciplinei. Dacă disciplina care urmează a fi studiată se bazează pe o altă disciplină, atunci itemii chestionarului reflectă reperele teoretice ale disciplinei fundamentale, de exemplu, didactica disciplinei se bazează pe didactica generală/teoria instruirii. O astfel de evaluare măsoară, în special, aspectul cantitativ.

În contextul pedagogiei postmoderne, se recurge la aprecierea aspectului calitativ; în acest caz evaluarea inițială se poate realiza prin modalități complementare, care implică reflecție asupra problemelor, fenomenelor, proceselor studiate, de exemplu, prin aplicarea metodelor ce presupun participare interactivă: brainwriting, brainstorming, analiza SWOT, scriere liberă, completarea enunțurilor etc.

Evaluarea continuă sau formativă

Evaluarea continuă sau formativă se aplică pe tot parcursul desfășurării procesului de învățământ. Ea stimulează participarea fiecărui student prin proiectarea unor sarcini de învățare (răspunsuri la întrebări, referate, rezolvarea problemelor, discutarea situațiilor selectate din timp etc.) evaluabile imediat.

Fiind centrată pe procesul de formare, evaluarea formativă este dinamică, flexibilă și datorită feedback-ului rapid și sistematic eficientizează activitatea educațională. În același timp, evaluarea formativă oferă studentului informație referitoare la propria prestație și la oportunitatea de a-și monitoriza propriul progres în procesul de cunoaștere. Astfel, valoarea evaluării formative este dată de utilitatea ei în corectarea continuă a procesului de învățământ. Informația căpătată prin evaluarea formativă mărturisește despre atingerea (sau neatingerea) obiectivelor propuse, permițând intervenția fie în metodologia pedagogică, fie asupra obiectivelor educaționale. Această abordare poate conduce la reluarea explicației, la modificarea unor elemente ale demersului didactic.

Evaluarea didactică continuă răspunde cerințelor proiectării curriculare ca „parte componentă” a procesului de învățământ. În contextul pedagogiei postmoderne, vectorul evaluării este orientat spre evaluarea continuă/formativă, evaluare care valorizează predarea și învățarea, intervenind prin mecanisme reglatorii imediate și interactive în procesul de formare. Astfel, fiecare latură a procesului de învățământ: predarea, învățarea și evaluarea – are conotație formativă.

Activitatea de evaluare formativă este proiectată de către profesor prin sarcini didactice, formulate prin prisma obiectivelor curriculare (cursului/seminarului). Sarcinile didactice se formulează taxonomic, în acest caz nivelul poate fi notat clasic: cunoaștere, aplicare, integrare sau fiecare nivel poate fi denumit printr-un generic, în funcție de specificul disciplinei (Exemplu A).

Exemplu A

Sarcini didactice/activități la disciplina Didactica biologiei, Tema: Manualul școlar, suport didactic esențial la lecțiile de biologie

INFORMEAZĂ-TE ȘI PREZINTĂ INFORMAȚIA

- Formulează o definiție pentru termenul *manual școlar*.

IMPLICĂ-TE ȘI COMUNICĂ

- Alcătuieste o listă de recomandări pentru elaborarea unui manual școlar corespunzător pedagogiei postmoderne.

EXPRIMĂ-ȚI ATITUDINEA / DECIDE

- Elaborează o unitate didactică/lecție pentru un manual actual la disciplina biologie.

O parte integrantă a evaluării formative este **autoevaluarea**. Aceasta reprezintă o finalitate educațională de natură formativă. În acest caz, studenții devin capabili să utilizeze criteriile de evaluare pentru a stabili o legătură între achizițiile pe care le dețin și obiectivele proiectate/rezultatele așteptate de la ei.

Cunoscând obiectivele operaționale de atins, criteriile de evaluare și modalitățile de evaluare, studentul își configurează propriul traseu de învățare, își proiectează acțiunile, își organizează demersurile autoevaluative, autoreglându-și învățarea.

Evaluarea continuă îndeplinește o funcție pedagogică prioritar formativă, care stimulează pe tot parcursul activității operațiile de măsurare continuă, cu posibilități de decizie (note, hotărâri, caracterizări, sancțiuni), realizate la intervale mici de timp (pe parcursul cursului/seminarului sau activității).

Evaluarea sumativă sau finală

Evaluarea sumativă sau finală este aceea care intervine la sfârșitul unei etape de instruire (semestru), urmărind să furnizeze informații despre nivelul pregătirii generale și profesionale a studenților (raportate la cerințele curriculare). Evaluarea finală poate lua în considerare și rezultatele obținute pe parcursul perioadei de instruire. În acest fel se ajunge la o evaluare mai obiectivă.

Asemenea tip de evaluare îndeplinește o funcție pedagogică prioritar sumativă (cumulativă) cu resurse formative limitate la momentul desfășurării activității didactice. El consemnează o realitate pedagogică, exprimată mai ales la nivel de produs, care presupune raportarea la obiectivele specifice.

Tipul de evaluare sumativă este cel mai caracteristic (din cele trei) pentru învățământul universitar. Evaluarea se face la sfârșitul semestrului, cele mai răspândite forme de evaluare sumativă pentru învățământul superior fiind: colocviile scrise sau orale, examenele de an și tezele de an și de licență/masterat, examenele de stat. Ultimele sunt precedate, de regulă, de activități speciale de recapitulare și de sistematizare a cunoștințelor.

Eficiența evaluării sumative, ca și componentă a procesului de învățământ, depinde în mare măsură de *metodologia* care se aplică. Cea mai utilizată metodologie de evaluare din cadrul testărilor intermediare și a examenelor scrise este *testul sumativ*.

Funcționalitatea pedagogică a unui test sumativ este determinată de caracteristicile acestuia, care presupun *validitate, fidelitate, obiectivitate și aplicabilitate*.

Validitatea testului sumativ reprezintă capacitatea acestuia de a măsura exact ceea ce își propune să măsoare la nivel de achiziții cognitive, praxiologice și axiologice la studenții implicați în evaluare.

Fidelitatea testului sumativ reprezintă capacitatea acestuia de a oferi rezultate constante pe parcursul aplicării repetate a acestuia.

Obiectivitatea testului sumativ reprezintă capacitatea acestuia de a oferi rezultate identice în cazul evaluării testului de către diferiți evaluatori. Aceasta presupune eliminarea subiectivității prin raportarea evaluatorilor la standarde de măsurare-apreciere-decizie relevante în plan pedagogic și social.

Aplicabilitatea testului sumativ reprezintă capacitatea acestuia de a putea fi administrat și valorificat în diferite condiții pedagogice și sociale.

Eficiența unui test sumativ depinde de corectitudinea elaborării lui. În elaborarea testelor sumative se ține cont de anumite repere teoretice.

În procesul de elaborare a testelor sumative se respectă anumite *etape*:

- Asigurarea caracteristicilor testului;
- Proiectarea matricei de specificații;
- Formularea finalităților de evaluare;
- Elaborarea itemilor;
- Elaborarea schemei de notare.

Etapetele enumerate *supra* ne permit să răspundem la următoarele întrebări:

- Pentru cine proiectez testul și cu ce scop?
- Ce finalitate și conținuturi va acoperi testul?
- Ce fel de itemi trebuie să elaborez în așa fel, încât testul să măsoare în mod valid achizițiile studenților?
- Câți itemi va avea testul și cât va dura?
- Câți itemi din fiecare tip trebuie să proiectez?
- Cum vor fi notați itemii testului?

Proiectarea matricei de specificații

Matricea de specificații este un procedeu indispensabil testului sumativ, care ne oferă certitudinea că testul măsoară finalitățile educaționale definite în curriculum și are o bună validitate de conținut. Ea determină corelația dintre nivelurile cognitive, specificate în itemii testului (itemii testului reflectă finalitățile de evaluat) și ponderea elementelor de conținut.

Cum construim și cum completăm o matrice?

Pornind de la definiție, matricea de specificații determină corelația dintre *nivelurile cognitive*, specificate în itemii testului și ponderea elementelor de conținut. Astfel, în coloane sunt specificate *nivelurile cognitive* (nivelurile cognitive reflectă tipurile de comportamente), iar pe rânduri sunt enumerate *elementele de conținut* care vor fi testate.

Se determină tipurile de comportamente care vor fi testate. În acest caz se utilizează o taxonomie a competențelor care reflectă finalitățile curriculare. În cazul testelor sumative poate fi utilizată taxonomia descriptorilor de la Dublin, adaptată la nivel de: cunoaștere și înțelegere, aplicare (operare cu entități de cunoaștere), integrare.

Se identifică elementele de conținut care vor fi testate. În acest scop, întreg conținutul propus pentru testare se împarte în unități logice de conținut, numite convențional C1, C2, C3.

Se determină ponderea (%) nivelurilor cognitive (tipurilor de comportament) și se notează în ultimul rând al matricei și *ponderea elementelor de conținut*, care se notează în ultima coloană a matricei.

În determinarea ponderii tipurilor de comportament se ține cont de componentele competenței: cunoaștere, aplicare, integrare.

De exemplu, ponderea nivelurilor cognitive reflectate în matricea de specificații a unui test sumativ pentru studenți poate fi: cunoaștere și înțelegere – 30 %, aplicare – 45 %, integrare – 25%.

Ponderea elementelor de conținut poate fi determinată calitativ sau cantitativ.

Aspectul calitativ presupune stabilirea ponderii fiecărui element de conținut, ce depinde de funcționalitatea acestuia în activitatea profesională.

Aspectul cantitativ presupune stabilirea ponderii fiecărui element de conținut în funcție de numărul de subiecte din fiecare element de conținut.

De exemplu, dacă numărul total de subiecte este egal cu 12, iar primul element de conținut are 3 subiecte, al doilea – 5 și al treilea – 4, atunci ponderea primului element de conținut este de:

12 subiecte ----- 100%

3 subiecte ----- X%

$$X = (3 \times 100) : 12$$

$$X = 25\%.$$

Deci, C1 constituie 25%, C2 – 42% și C3 – 33%.

Se completează celulele matricei prin calcularea ponderii fiecărui element de conținut pentru fiecare nivel cognitiv din matrice. În acest scop se înmulțește ponderea (%) totală a elementului de conținut cu ponderea (%) totală corespunzătoare fiecărui nivel cognitiv și se împarte la 100%.

De exemplu, pentru C1, C2 și C3:

$$C1 = (25\% \times 30\%) : 100\% = 8\% - \text{cunoaștere și înțelegere}$$

$$C1 = (25\% \times 45\%) : 100\% = 11\% - \text{aplicare}$$

$$C1 = (25\% \times 25\%) : 100\% = 6\% - \text{integrare}$$

$$C2 = (42\% \times 30\%) : 100\% = 13\% - \text{cunoaștere și înțelegere}$$

$$C2 = (42\% \times 45\%) : 100\% = 19\% - \text{aplicare}$$

$$C2 = (42\% \times 25\%) : 100\% = 10\% - \text{integrare}$$

$$C3 = (33\% \times 30\%) : 100\% = 10\% - \text{cunoaștere și înțelegere}$$

$$C3 = (33\% \times 45\%) : 100\% = 15\% - \text{aplicare}$$

$$C3 = (33\% \times 25\%) : 100\% = 8\% - \text{integrare.}$$

Se completează matricea cu numărul de itemi. Pentru aceasta se stabilește numărul total de itemi ai testului (de exemplu, testul conține 14 itemi). Pentru a indica numărul de itemi în fiecare celulă se înmulțește numărul total de itemi cu ponderea procentelor din celulă și se împarte la 100%.

De exemplu, numărul de itemi care testează *integrarea* pentru C 1 este:

$$X = (14 \text{ itemi} \times 100\%) : 8\%$$

$$X = 1 \text{ item}$$

Tabelul 4.1. Matricea de specificații

Niveluri cognitive Elemente de conținut	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare	Total (%)
Subiectul 1	8% 1 item	11% 1 item	6% 1 item	25% 3 itemi
Subiectul 2	13% 2 itemi	19% 3 itemi	10% 1 item	42% 6 itemi
Subiectul 3	10% 2 itemi	15% 2 itemi	8% 1 item	33% 5 itemi
Total (%)	30% 5 itemi	45% 6 itemi	25% 3 itemi	100 % 14 itemi

NB Se completează toate celulele matricei de specificații.

Ponderea (%) și itemii se prezintă sub formă de numere întregi.

Formularea finalităților de evaluat.

Matricea de specificații servește drept reper în elaborarea finalităților de evaluat.

În formularea finalităților de evaluat se ține cont de următoarele aspecte:

- finalitățile de evaluat se formulează în funcție de nivelul cognitiv/taxonomie a competențelor;
- structura unei finalități de evaluat este similară unui obiectiv operațional.

În elaborarea itemilor pentru testul sumativ se ține cont de tipurile de itemi, de recomandările pentru elaborarea fiecărui tip de item și de corelația itemilor cu nivelurile cognitive din matrice.

În continuare sunt prezentate tipurile de itemi și recomandări pentru elaborarea acestor itemi.

Tipuri de itemi

Există trei tipuri de itemi.

1. Itemi obiectivi
 - 1.1 itemi cu alegere duală
 - 1.2 itemi cu alegere multiplă
 - 1.3 itemi de tip pereche
2. Itemi semiobiectivi
 - 2.1 itemi cu răspuns scurt
 - 2.2 întrebări structurate
3. Itemi cu răspuns deschis
 - 3.1 itemi de tip rezolvare de probleme
 - 3.2 eseu structurat
 - 3.3 eseu nestructurat

Recomandări pentru elaborarea itemilor:

1. Itemi obiectivi

1.1 itemi cu alegere duală

Răspunsul corect este ales din două alternative: adevărat/fals, da/nu, corect/incorect, fapt/opinie etc.

Recomandări pentru construirea itemilor cu alegere duală:

1. evitarea enunțurilor cu caracter foarte general, ambigue sau dificil de înțeles;
2. evitarea enunțurilor nerelevante;
3. furnizarea unor indicații clare privind modalitatea de răspuns (încercuiește, bifează etc.);
4. evitarea introducerii a două sau mai multor idei într-un enunț (cu excepția situațiilor în care sunt implicate relații de tip cauză–efect);
5. evitarea enunțurilor lungi și complexe;
6. numărul enunțurilor adevărate sau false sau lungimea enunțurilor să nu furnizeze în mod neintenționat indicii care să faciliteze alegerea răspunsului corect.

1.2 Itemi cu alegere multiplă

Răspunsul corect este ales dintr-o listă de alternative. Acest tip de item este format din:

- *premisă* (enunțul);
- *opțiuni* (o listă de alternative (4));
- *cheie* (răspunsul corect);
- *distractori* (variantele de răspuns incorecte, dar plauzibile).

Recomandări pentru construirea itemilor cu alegere multiplă:

1. premisa trebuie să fie clară, concisă și fără ambiguități;
2. se evită utilizarea negației în premisă; dacă, totuși se utilizează, negația se va sublinia;
3. opțiunile trebuie să fie plauzibile și paralele;
4. între alternative va figura un singur răspuns;
5. premisa trebuie să nu conțină elemente care să sugereze răspunsul corect;
6. lungimea alternativelor trebuie să nu furnizeze indicii privind răspunsul;
7. răspunsurile vor fi amplasate aleator;
8. numărul de opțiuni este variabil: 3, 4 sau 5.
9. nu se forțează formularea mai multor opțiuni, dacă, în mod firesc, premisa necesită doar trei.

1.3 Itemi de tip pereche

Itemii de tip pereche solicită stabilirea unor corespondențe între informația distribuită pe două coloane. Informația din prima coloană reprezintă *premisele*, iar cea din a doua coloană reprezintă *răspunsurile*. Criteriul pe baza căruia se stabilește răspunsul corect este enunțat în instrucțiune.

Recomandări pentru construirea itemilor de tip pereche:

1. numărul premiselor și cel al răspunsurilor trebuie să fie inegal. De obicei, numărul răspunsurilor este mai mare decât cel al premiselor (între 4 și 7);
2. în enunț se precizează dacă elementele din coloana răspunsurilor se vor folosi o singură dată sau de mai multe ori.

2. Itemi semiobiectivi

2.1 Itemi cu răspuns scurt

Enunțul itemilor cu răspuns scurt solicită formularea răspunsului sub forma unei propoziții/frază, a unui cuvânt/număr/simbol sau completarea unei afirmații, unei diagrame, unui grafic etc.

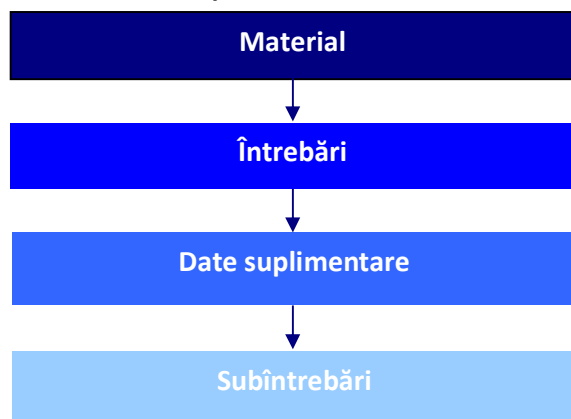
Recomandări pentru construirea itemilor cu răspuns scurt:

1. spațiul liber pentru răspuns să nu sugereze dacă răspunsul constă într-un cuvânt sau din mai multe cuvinte;
2. itemul va fi formulat astfel, încât să fie scurt și bine definit;
3. în redactarea unui item de completat, nu se vor omite decât cuvintele-cheie și nu mai mult de 1-2 cuvinte.

2.2 Întrebări structurate

O întrebare structurată este formată din mai multe subîntrebări, legate între ele printr-un element comun.

Diagrama 4.4. Recomandări pentru construirea întrebărilor structurate



1. întrebarea trebuie să presupună răspunsuri simple la început și să crească dificultatea acestora treptat;
2. subîntrebările nu depind de răspunsul corect la subîntrebarea precedentă;
4. se va utiliza un număr mare de întrebări care cer răspunsuri relativ scurte;
5. pentru a le permite studenților să-și structureze mai bine răspunsurile se vor da indicații privind natura, forma, organizarea și lungimea răspunsului așteptat.

3. Itemi cu răspuns deschis/subiectivi

3.1 Itemi de tip rezolvare de probleme

Itemii de tip rezolvare de probleme presupun prezentarea unor situații-problemă inedite pentru student, care nu dispun de o soluție predeterminată, precum și antrenarea acestuia pentru identificarea unor soluții prin parcurgerea unor **etape**:

- identificarea problemei;
- culegerea și selectarea datelor de bază (relevante);
- formularea și validarea unor ipoteze;
- identificarea metodei de rezolvare;
- propunerea unei/unor soluții;
- evaluarea soluției;
- formularea concluziei asupra rezolvării realizate.

Aceste etape de soluționare a situațiilor-problemă nu pot fi strict parcurse în toate ipostazele de prezentare a acestei categorii de itemi, constituind doar o etapizare orientativă a procesului rezolutiv. Situațiile problemă pot fi simple, „închise”, atunci când studentului îi sunt puse la dispoziție toate datele necesare rezolvării, scopul este precizat clar, iar succesiunea cerințelor sugerează și etapele de rezolvare; și situații problemă „deschise”, atunci când studentul dispune doar de datele cele mai importante, procesul de rezolvare este doar sugerat, iar demersul propriu-zis trebuie ales de către cel examinat.

3.2 Eseu structurat

Itemii de tip eseu structurat includ în enunțul lor cerințe, repere explicite care să orienteze studentul într-o anumită manieră în organizarea, argumentarea ideilor expuse. Acest tip de itemi trebuie întotdeauna completat cu o schemă de corectare și de notare care să indice punctajele aferente elementelor de reper, care să fie aduse la cunoștință studentului într-o formă sau alta.

3.3 Itemi de tip eseu nestructurat

Itemii de tip eseu nestructurat prezintă în manieră explicită un enunț, fără a include precizări explicite cu privire la maniera de organizare a răspunsului și fără a aduce precizări cu privire la evaluarea analitică a acestuia.

În continuare sunt prezentate exemple de itemi de tip eseu nestructurat:

Comparare:

- *Compară două aspecte ale... și propune...*

Relație cauză–efect:

- *Enumeră cele mai probabile efecte ale...*

Justificare:

- *Prezintă argumente pro/contra pentru următoarea afirmație...*

Generalizare:

- *Formulează câteva generalizări , pornind de la următoarele date...*

Concluzie:

- *Cum ai proceda în situația dată...*

Creație:

- *Creează o povestire care să descrie ce s-ar întâmpla dacă...*

Aplicare:

- *Describe o situație care să ilustreze principiul/legea/teorema etc. ...*

Sinteză:

- *Scrie un raport în care să evidențiezi...*

Evaluare:

- *Describe punctele tari și slabe ale...*
- *Scrie un eseu, în care să evaluezi critic...*

NB Fiecare tip de item corespunde unui anumit nivel cognitiv (următorul tabel).

Tabelul 4.2. Corelația: nivelurile cognitive – tipuri de itemi

Niveluri cognitive	Tipuri de itemi
Cunoaștere și înțelegere	Itemi obiectivi itemi cu alegere duală itemi cu alegere multiplă itemi de tip pereche Itemi semiobiectivi itemi cu răspuns scurt
<i>Aplicare</i>	Itemi semiobiectivi întrebări structurate Itemi cu răspuns deschis Eseu structurat Eseu nestructurat (comparare, relație cauză–efect, generalizare, creație, aplicare, sinteză)
Integrare	Itemi cu răspuns deschis Itemi de tip rezolvare de probleme Eseu structurat Eseu nestructurat (justificare, evaluare)
NB Itemii de tip <i>întrebări structurate</i> pot ajunge până la nivel de rezolvare de probleme, în situația în care sunt formulate întrebări care implică rezolvare de probleme.	

Tabelul 4.3. Tipuri de itemi

Categorii de itemi	Subcategorii	Variante	Cerințe față de utilizarea corectă	Mod de prezentare
Itemi obiectivi	▲ cu alegere multiplă		♦ Se propun 3-4 variante de răspuns, dintre care una este corectă. ♦ Variantele de răspuns trebuie să fie plauzibile și paralele (dintr-un domeniu și să vizeze aceeași problemă); o astfel de prezentare diminuează posibilitățile de ghicire a răspunsului.	✓ Enunț/ sarcină ✓ Variante de răspuns: a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
	▲ cu alegere duală	★ se prezintă afirmații sub formă de: - definiții, principii, legități etc.; - relație cauză–efect		✓ Enunț / sarcină ✓ AF (afirmația)

	▲ tip pereche		◆ Nu se recomandă un număr egal al variantelor de informație din coloane – această situație facilitează ghicirea.	✓ Enunț/sarcină: Coloana A 1. ____ 2. ____ 3. ____ Coloana B 1. ____ 2. ____ 3. ____ 4. ____
Itemi semi-obiectivi	▲ cu răspuns scurt	- definirea conceptului; - identificarea conceptului în baza definiției; - ordonarea unei informații prezentate haotic; - completarea informației (începutul, sfârșitul etc.); - enumerarea unor caracteristici, etape, principii, metode etc.; - completarea unor diagrame, grafice etc.	◆ Definirea scurtă și clară a itemilor.	
	▲ Întrebări structurate		◆ Întrebarea va cere răspunsuri simple la început și mai dificile pe parcursul prezentării datelor suplimentare. ◆ Subîntrebările trebuie să fie în concordanță cu materialul/stimulul utilizat.	✓ Enunț/sarcină ↓ material stimul (texte, date, diagrame) ↓ subîntrebări ↓ date suplimentare ↓ subîntrebări
Itemi cu răspuns deschis	▲ Rezolvare de probleme			
	▲ Eseu	- structurat - nestructurat		✓ Comparare - compară ... ✓ Relație cauză–efect - care sunt cele mai probabile efecte ale ... ✓ Justificare - explică de ce ești sau nu ești de acord cu ...

				<ul style="list-style-type: none"> ✓ Generalizare - formulează câteva generalizări ale următoarelor date ... ✓ Concluzie - cum ar reacționa personajul X în următoarea situație ✓ Creație - enumeră cât mai multe căi potrivite pentru... ✓ Aplicare - utilizează principiul ... și descrie cum ai putea rezolva următoarea situație de problemă ... ✓ Analiză - descrie erorile de raționament din următorul paragraf ... ✓ Sinteză - scrie un raport bine organizat referitor la ... ✓ Evaluare - evaluează critic ...
--	--	--	--	--

Elaborarea schemei de notare:

Procesul de proiectare a testului se încheie cu elaborarea schemei de notare, pe baza căreia vor fi corectate și notate testele studenților.

Schema de notare include două aspecte: *baremul de notare* și *scala de notare*.

Baremul de notare reflectă punctajul acordat itemilor din test. De obicei, se acordă 2 puncte pentru fiecare acțiune logică. În cazul ideal testul are 100 puncte.

Scala de notare reflectă convertirea punctelor în notă. Există mai multe modalități de convertire a punctelor în notă. I. Bontaș propune acordarea notelor de 10 și 9 atunci când raportul dintre ceea ce s-a cerut și ceea ce a prezentat studentul este de 1 : (1-0,9); notele de 8 și 7 se acordă atunci, când raportul este de 1 : (0,7 – 0,6); notele de 6 și 5 se acordă atunci când raportul este de 1 : (0,6 – 0,5).

Astfel, dacă testul are 100 de puncte, atunci scala de notare va fi următoarea:

Tabelul 4.4. Scala de notare

Punctaj	[30-39,99]	[40-49,99]	[50-59,99]	[60-69,99]	[70-79,99]	[80-89,99]	[90-100]
Notă	4	5	6	7	8	9	10

Respectarea rigorilor în procesul de elaborare a testelor sumative, și anume: proiectarea matricii de specificații, formularea finalităților de evaluat, respectarea regulilor de elaborare a itemilor, elaborarea schemei de notare, presupune asigurarea caracteristicilor testului și evaluarea obiectivă a achizițiilor studenților.

Exemplu de test sumativ:

Tabelul 4.5. Matricea de specificație: la testul pentru examenul la disciplina Pedagogie generală

Conținuturi	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare	Total (%)
Teoria educației. Educația ca proces de formare a personalității. Formele și funcțiile educației	16% 1 item	17% 1 item	17% 1 item	50 % 3 itemi
Teoria instruirii. Proiectarea didactică	16% 1 item	17% 1 item	17% 1 item	50 % 3 itemi
Total (%)	32 % 2 itemi	34 % 2 itemi	34 % 2 itemi	100% 6 itemi

TEST pentru examenul la disciplina Pedagogie generală

Teoria educației. Educația ca proces de formare a personalității.

Formele și funcțiile educației

1. Definiți noțiunea *educație*. Notați funcțiile educației (5 p.).

Educație

Funcțiile educației

2. Propuneți un exemplu de educație nonformală prin care să demonstrați funcția axiologică a educației în procesul de dezvoltare/modelare a propriei personalități.

Argumentați răspunsul (11 p.)

Exemplu

Argument

3. Formulați o temă pentru o lecție de dirigenție din perspectiva educației estetice. Elaborați, în spațiul rezervat, o secvență a proiectului acestei activități educative pentru etapa „Realizarea activității/obiectivelor”. Subliniați în proiect cel puțin trei aspecte care reflectă rolul educației estetice în formarea personalității elevului **(13 p.)**.

Teoria instruirii. Proiectarea didactică

1. Definiți, în spațiul de mai jos, termenul de *proiectare didactică*. Notați etapele proiectării didactice **(5 p.)**

Proiectare didactică

Etapele proiectării didactice

2. Scrieți un text din 7-9 propoziții, în care să explicați particularitățile proiectării didactice în contextul învățământului axat pe competențe **(9 p.)**

3. Elaborați, în spațiul rezervat, o secvență a unui proiect didactic de scurtă durată la disciplină pentru etapa „Formarea priceperilor și deprinderilor”, în care să reflectați principiul diferențierii și individualizării învățării. Scrieți clasa și tema la care ați elaborat acest proiect. Subliniați în proiect, cel puțin trei aspecte care reflectă acest principiu. **(13 p.)**

Schema de notare:

Punctaj acordat:

Subiectul I : 1 – 5 puncte, 2 – 11 puncte, 3 – 13 puncte. Subiectul II : 1 – 5 puncte, 2 – 9 puncte, 3 – 13 puncte.

Tabelul 4.6. Scala de notare

Punctaj	[17-21,9]	[22-27,9]	[28-33,9]	[34-38,9]	[39-44,9]	[45-50,9]	[51-56]
Notă	4	5	6	7	8	9	10

Etapele evaluării

O evaluare bună este o operație dificilă și, din acest motiv, multe studii au fost consacrate etapelor actului evaluativ, criteriilor în funcție de care se face evaluarea, fidelității și obiectivității evaluării. Procesul evaluării parcurge mai multe etape:

- a) definirea și cunoașterea prealabilă a obiectivelor/finalităților procesului de învățământ;
- b) crearea situațiilor de învățare, pentru a permite studenților să realizeze comportamentul pe care îl presupun aceste obiective/finalități;
- c) desfășurarea procesului de înregistrare și de măsurare;
- d) evaluarea și analiza datelor culese;
- e) concluzii și aprecieri diagnostice pe baza datelor obținute.

Cu alte cuvinte, evaluarea presupune specificarea obiectivelor/finalităților, măsurarea atingerii acestor obiective/finalități și compararea datelor obținute cu criteriile acceptabile, astfel încât să se poată face aprecieri de calitate.

Formele și metodele evaluării

Formele folosite în evaluarea rezultatelor academice sunt probele orale, scrise și practice, care pot fi utilizate la examene. S-a discutat mult și continuă și azi să se discute în legătură cu gradul de obiectivitate și de precizie al formelor și metodelor de evaluare. Sunt multe opinii „pro” și „contra” utilizării exclusive a unei sau altei probe de evaluare; totuși, îmbinarea lor constituie soluția cea mai potrivită.

Evaluarea orală este o formă destul de răspândită și se poate aplica individual sau în grupe. Principalul avantaj al acestei forme – posibilitatea dialogului profesor-student, în cadrul căruia profesorul conștientizează nu doar ce știe studentul, ci și cum se exprimă, cum face față unor situații problematice diferite de cele întâlnite pe parcursul instruirii. Profesorul poate cere studentului să-și motiveze răspunsul la o anumită întrebare și să-l argumenteze. Profesorul îl poate ajuta pe cel ce răspunde cu întrebări suplimentare, atunci când acesta se află în impas.

Dezavantajele acestei forme: se consumă mult timp, este dificil a selecta pentru toți studenții examinați întrebări cu același grad de dificultate.

Cum pot fi eliminate aceste dezavantaje? Prin stabilirea anumitor restricții cu privire la durata acestor examinări orale; întrebările vor fi stabilite din timp, pentru a fi cât mai uniforme, ca grad de dificultate, formularea lor se va face clar și precis, fără ambiguități.

Profesorului/examinatorului i se recomandă ca pe durata examinării să aibă o fișă de evaluare orală care îl va ajuta să aprecieze cât mai corect.

Considerăm că această recomandare e rezonabilă, dacă dorim ca studenții să fie examinați obiectiv, ținându-se cont și de conținutul răspunsului, și de organizarea lui, și de prezentarea acestuia.

Evaluarea scrisă. În cadrul acesteia pot fi utilizate diferite metode: teză, test, chestionar, referat, eseu etc.

Prin aceste metode se asigură uniformitatea subiectelor pentru toți studenții supuși evaluării, precum și posibilitatea de a examina un număr mai mare de studenți în același timp.

Ea îi avantajează pe studenții emotivi și-i pune la adăpost pe profesorii tentați să evalueze preferențial oral.

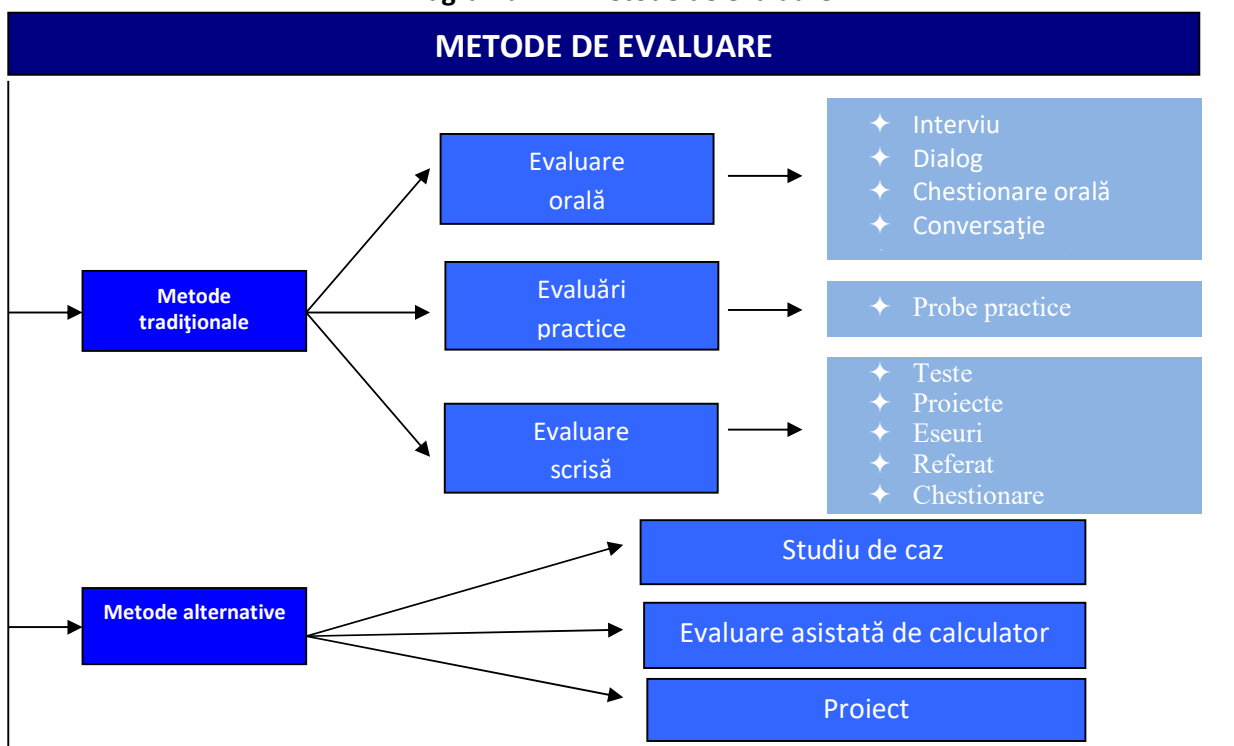
Dezavantajele metodelor de evaluare scrisă: la teste, studenții pot ghici răspunsurile la itemii cu alegere multiplă; la teză se poate copia.

În cazul probelor scrise, indiferent de forma utilizată, este greu a aprecia anumite răspunsuri, în cazul când acestea sunt incomplete sau formulate ambiguu. E clar că, în așa caz, profesorul care corectează lucrarea nu-i poate cere studentului lămuriri.

Și încă ceva: metodele de evaluare scrisă nu oferă aceleași posibilități de investigație a pregătirii studenților (cunoștințe, deprinderi, abilități, capacități, competențe etc.) ca evaluarea orală. În practică, combinarea celor două forme mărește avantajele și scade dezavantajele, astfel încât e preferabilă utilizarea unui sistem de metode pentru obținerea unei evaluări cât mai obiective.

Evaluarea prin activități practice. Permite profesorului să stabilească nivelul de formare a anumitor deprinderi practice, capacitatea de „a face” (nu doar de „a ști”). Ea se realizează prin mai multe forme, în funcție de specificul obiectului de studiu (lucrări practice și de laborator, unde studenții pot demonstra capacitatea de a utiliza cunoștințele asimilate prin diverse tehnici de lucru; montări și demontări, efectuarea unor experimente etc.). Și aici e nevoie ca evaluatorii să stabilească unele criterii, norme sau cerințe pedagogice. Aceste cerințe nu trebuie să difere de cele formulate pe parcursul instruirii și e necesar să fie cunoscute și de studenți, împreună cu schema de notare.

Diagrama 4.4. Metode de evaluare

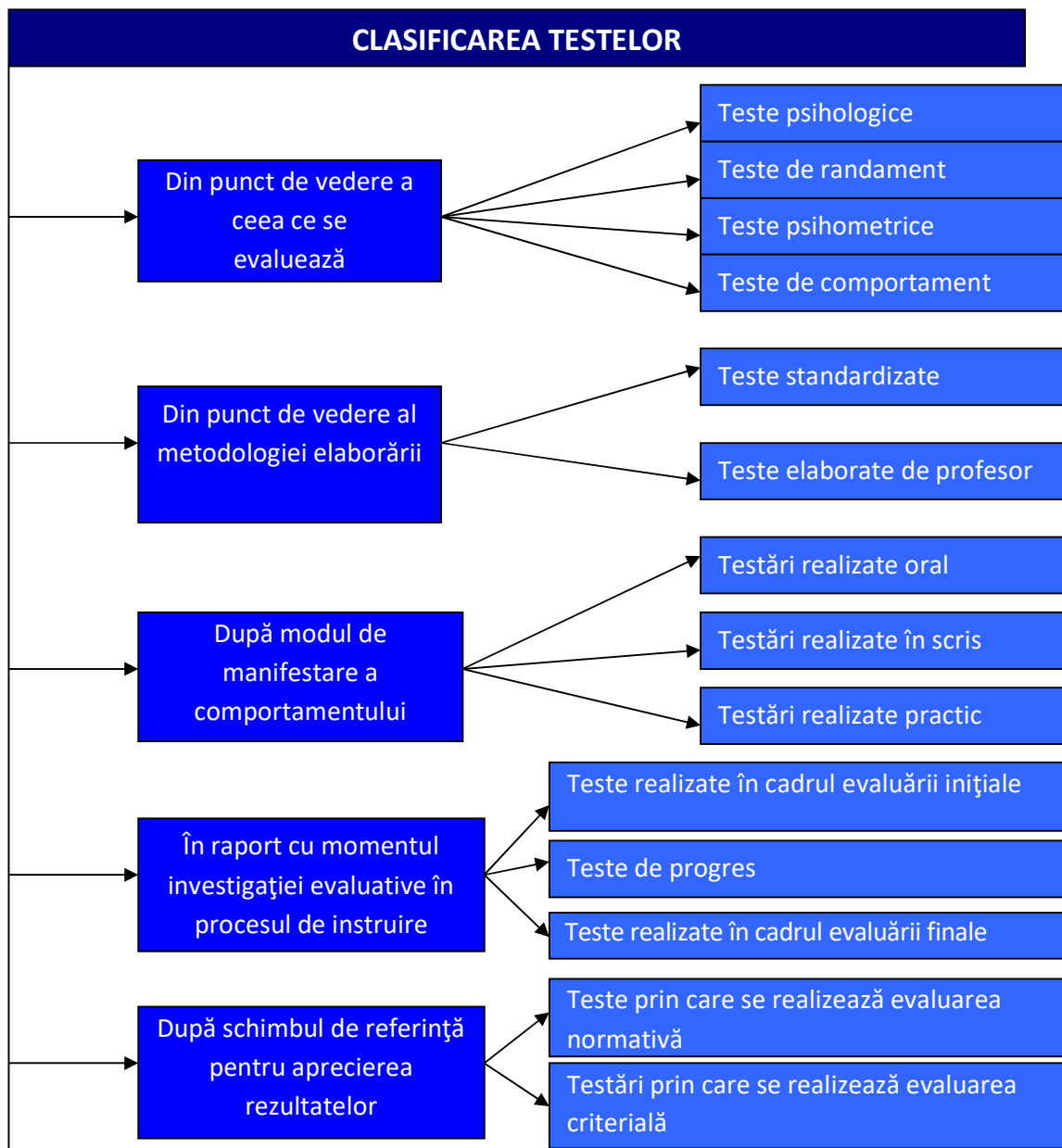


Instrumentariul de evaluare: testele

În accepțiunea lui cea mai largă, testul semnifică situația în care comportamentele și trăsăturile persoanei sunt puse în evidență și măsurate. Într-un sens mai restrâns, testele de cunoaștere servesc drept mijloc eficient de evaluare finală, constituindu-se dintr-un set de itemi cu ajutorul cărora se verifică și se evaluează nivelul asimilării cunoștințelor/capacităților prin raportarea la o scară de aplicare etalon.

Testele, ca instrument de evaluare, pot fi clasificate din perspectiva mai multor criterii.

Diagrama 4.5. Clasificarea testelor



V. CADRUL CALIFICĂRILOR vs CURRICULUMUL UNIVERSITAR

Cadrul European al Calificărilor/Cadrul Național al Calificărilor

Cadrul European al Calificărilor

Obiectivele stabilite de Uniunea Europeană prin Strategia Lisabona și Procesul Bologna au ca scop reformarea sistemelor de învățământ superior în vederea transformării acestora în sisteme mai flexibile, mai coerente și mai deschise la nevoile societății, capabile să răspundă provocărilor globalizării și necesității de formare și reformare a forței de muncă europene.

Un proces de o asemenea complexitate presupune crearea unui metacadrul european al calificărilor, instrument capabil să faciliteze și să promoveze transparența, transferul și recunoașterea calificărilor și competențelor la nivel european.

Cadrul Național al Calificărilor

Cadrul Național al Calificărilor din RM, compatibil cu Cadrul European al Calificărilor, stabilește 8 niveluri ale calificărilor. Nivelurile 1-5 se obțin prin învățământ secundar general, învățământ secundar profesional și mediu de specialitate, iar nivelurile 6-8 – prin învățământ superior, după cum urmează:

- nivelul 6 de calificare se asigură, de regulă, prin studii superioare de licență;
- nivelul 7 de calificare se asigură, de regulă, prin studii superioare de master sau studii integrate de nivel master;
- nivelul 8 de calificare se obține prin studii superioare de doctorat.

CNCIS descrie calificările de la nivelurile 6, 7 și 8 și corelează cu cele 3 cicluri de studii universitare: de licență, master și studii de doctorat.

Corelarea calificărilor obținute anterior aplicării prevederilor Procesului Bologna se va face prin proceduri separate, care vor ține seama de specificitățile și corespondențele din învățământul superior din Republica Moldova.

Fiecare calificare este definită prin finalitățile de studii/rezultatele învățării, exprimate în termeni de competențe profesionale (cunoștințe și abilități) și transversale, formate pe parcursul ciclului respectiv de studii universitare.

Concepte-cheie

Conceptele-cheie cu care se operează în definirea CNCIS sunt **calificare, finalitățile de studiu/rezultatele învățării și competență.**

Calificarea reprezintă recunoașterea oficială a valorii rezultatelor individuale ale învățării pentru piața muncii, precum și pentru educația și formarea profesională continuă printr-un act de studii (diplomă, certificat, atestat) ce conferă dreptul legal de a practica o profesie/meserie. Fiecare calificare se definește prin finalitățile de studiu, exprimate în termeni de competențe profesionale (cunoștințe, abilități), formate pe parcursul ciclului respectiv de studii.

Finalitățile de studiu

Finalitățile de studiu/rezultatele învățării reprezintă setul de cunoștințe, abilități, atitudini, valori și/sau competențe, pe care o persoană le-a dobândit sau este capabilă să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare.

Competența reprezintă capacitatea de selecție, combinare și utilizare adecvată, sub forma unui ansamblu integrat și dinamic al cunoștințelor, abilităților (cognitive, acționale, relaționale) și a altor achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații-problemă, în diferite contexte și în condiții de eficacitate.

Categorii, tipuri și descriptori de competențe

Competențele se pot clasifica în două categorii: *competențe profesionale* și *competențe transversale*.

Prin **competență profesională** se înțelege capacitatea de selecție, combinare și utilizare adecvată a ansamblului integrat, coerent, dinamic și deschis de cunoștințe, abilități (ex: abilități cognitive, acționale, relaționale) și alte achiziții (ex: valori și atitudini), specifice unei activități profesionale, în vederea rezolvării cu succes a situațiilor-problemă circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate.

Competențele profesionale sunt cele cognitive și funcțional-acționale.

Competențele cognitive se exprimă prin următorii descriptori generici:

- cunoașterea, înțelegerea și utilizarea limbajului specific;
- explicare și interpretare.

Competențele funcțional-acționale se exprimă prin următorii descriptori generici:

- aplicare, transfer și rezolvare de probleme;
- reflecție critică și constructivă;
- conduită creativ-inovativă.

Competențele transversale sunt acele capacități care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură transdisciplinară, precum ar fi abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiilor informaționale, rezolvarea de probleme și luare de decizii, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschidere către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale etc.

Competențele transversale sunt de rol și *competențe de dezvoltare personală și profesională*.

Competențele de rol (autonomie – responsabilitate) se exprimă prin următorii descriptori generici:

- autonomie și responsabilitate;
- interacțiune socială.

Competențele de dezvoltare personală și profesională se exprimă prin descriptorul generic de dezvoltare personală și profesională.

Fiecare calificare corelată unui anumit ciclu de studii (licență, master, doctorat) este definită în baza descrierii generale a finalităților de studiu/rezultatelor învățării și se exprimă prin:

- *Competențe generale*, care se dezvoltă în cadrul mai larg al *domeniului de studii*;
- *Competențe specifice*, care se dezvoltă în cadrul mai restrâns al unui *program de studii*.

Modelul conceptual- metodologic de descriere a calificărilor din învățământul superior

Modelul conceptual-metodologic de descriere a calificărilor din învățământul superior reprezintă un cadru de referință elaborat pentru analiza, descrierea și interpretarea calificărilor din învățământul superior.

Modelul CNCIS este compatibil cu viziunea Cadrului European al Calificărilor (EQF), în principal, cu finalitățile de studiu/rezultatele învățării specificate de acesta pentru nivelurile de calificare 6, 7 și 8. Structura și conținutul modelului valorifică descriptorii Dublin, precum și elementele de conținut ale unor modele care se bucură de o recunoaștere mai largă, cum ar fi: modelul irlandez, modelul britanic, modelul olandez, cel al Maltei ș.a.

În același timp, acesta are o identitate proprie, integrează categorii și tipuri de competențe, niveluri de calificare și descriptori specifici, respectând, în mod consecvent, bazele conceptuale prezentate mai sus. Elementele esențiale ale modelului se concretizează în Matricea-tabel, care este parte componentă a Cadrului Național al Calificărilor al Republicii Moldova.

Matricea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior

Matricea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior (matricea CNCIS) cuprinde: nivelurile de calificare, categoriile și tipurile de competențe, descriptorii generici ai competențelor, precum și descriptorii de nivel pentru calificările din învățământul superior.

Descriptorii de nivel particularizează descriptorii generici pentru fiecare tip de competență și pentru fiecare nivel de calificare: licență, master și doctorat.

Din punct de vedere structural, matricea CNCIS integrează competențele profesionale și competențele transversale, fiecare dintre cele două categorii de competențe avându-și legitimitatea și importanța sa în exercitarea unei profesii. Complementaritatea funcțională a celor două tipuri de competențe exprimă eficacitatea profesională a absolventului unui program de studii.

Competențele profesionale, fiind cognitive și funcțional-acționale, acoperă comprehensiv cerințele profesionale pentru orice calificare. În matrice, competențele transversale sunt structurate în: competențe de rol și competențe de dezvoltare personală și profesională. Acestea au în vedere contextul social și de grup al exercitării profesiei, precum și conștientizarea nevoii de formare profesională continuă.

Descriptorii generici, introduși în matrice, prin care se exprimă competențele profesionale și transversale, indică activități, rezultate și performanțe așteptate pentru fiecare nivel de calificare. Ei permit descrierea calificărilor și, totodată, formulează repere necesare evaluării nivelului de formare a competențelor.

Matricea reprezintă o abordare integratoare a calificărilor din învățământul superior și oferă două perspective de analiză a acestora: pe verticală și pe orizontală. *Analiza pe verticală în cadrul fiecărei calificări* indică progresul competențelor profesionale de la stadiul cunoașterii și înțelegerii (notat cu cifra 1), nivelul primar al unei competențe, până la stadiul creativ și inovator (notat cu cifra 5), cel mai ridicat palier de pregătire. În acest fel, o calificare este examinată și descrisă din perspectiva celor cinci descriptori generici (de la 1 la 5).

Analiza pe orizontală a nivelurilor de calificare concretizează un descriptor generic în raport cu cele trei cicluri de studii universitare: licență, master și doctorat. În acest caz, descriptorii evidențiază creșterea competențelor și a gradului de calificare profesională, sugerând creșterea *valorii adăugate* la fiecare tip de competență odată cu trecerea de la un nivel de calificare universitară la altul.

Modul de utilizare a matricei CNCIS și etapele necesare de parcurs la descrierea unui domeniu/program de studii prin identificarea competențelor profesionale și transversale, prin identificarea și particularizarea acestora în raport cu fiecare descriptor de nivel, sunt prezentate în continuare.

Cadrul Național al Calificărilor: consecințe asupra curriculumului universitar

Descrierea calificărilor din învățământul superior

Schema tip pentru elaborarea și descrierea calificărilor din învățământul superior se completează pentru fiecare domeniu de formare profesională conform Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și a specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior și reprezintă standardul de formare profesională al domeniului respectiv.

Tabelul 5.1. Descrierea succintă a calificării

- Licență (ciclul I) (denumirea domeniului/componente specifice)
- Master (ciclul II) (denumirea domeniului/componente specifice)
- Doctorat (ciclul III) (denumirea domeniului/componente specifice)

Calificarea	Titluri acordate/componente specifice
<i>Licență (ciclul I)</i>	Ex: Licențiat în științe ale educației. Domenii principale: bazele programării și limbaje de programare; managementul informației; grafică și vizualizare; Web design; sisteme multimedia; arhitectura și organizarea calculatoarelor; sisteme de operare; matematica; științe ale educației; discipline socioumanistice etc.
<i>Master (ciclul II)</i>	Master în științe ale educației. Domenii principale: instrumente și servicii TIC, medii și resurse digitale de învățare, soft-uri în educație; Web design; management educațional, predare/învățare/evaluare asistată de calculator etc.
<i>Doctorat (ciclul III)</i>	Doctor în (Teoria și Metodologia Științei (Informatica)), Tehnologii Informaționale, Pedagogie generală) etc.

Tabelul 5.2. Ocupații tipice pentru absolvenți în domeniul dat

(în raport cu Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova, CORM 006-14), aprobat prin ordinul Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei nr. 22 din 03.03.2014 „Cu privire la aprobarea clasificatorului ocupațiilor din Republica Moldova (CORM 006-14)”, publicat în Monitorul Oficial Nr.120-126, art. 670 din 23.05.2014).

Licență (ciclul I)

<i>Domenii de specializare</i>	<i>Categorii/grupuri de profesii pe domenii de activitate</i>	<i>Lista profesiilor conform specializării</i>
Învățământ; Informatica; Informatica și Matematica; Tehnologii ale Informației și de Comunicație	Științe ale Educației: Învățământ secundar general (gimnaziu); Cadru didactic; Servicii educaționale	Profesor de informatică în gimnaziu, centre de instruire, școli de meserii; Informatician în organizații publice, ONG-uri, centre de informare; Operator calculatoare; Programator; Web-Designer; Machetator

Master (ciclul II)

<i>Domenii de specializare</i>	<i>Categorii/grupuri de profesii pe domenii de activitate</i>	<i>Lista profesiilor conform specializării</i>
Informatică; Tehnologii ale Informației și de Comunicație în educație	Învățământ secundar general (liceu)/ universitar; Administrație educațională, locală și națională; Inginerie software-lor educaționale; Comunicare informațională; Economie și Marketing educațional; Logistică în sfera de producere și desfacere	Profesor în învățământul preuniversitar (informatica); Cercetător științific; Programatori; Administratori de rețele și baze de date; Web design; Manager în sistemul educațional și informațional

Doctorat (ciclul III)

<i>Domeniul de specializare</i>	<i>Categorii/grupuri de profesii pe domenii de activitate</i>	<i>Lista profesiilor conform specializării</i>
Învățământ Cercetare	<ul style="list-style-type: none"> • Învățământ secundar general/ universitar; • Cercetare științifică și dezvoltare 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborator științific; • Cadru didactic în învățământul secundar general/universitar; • Manager în sistemul educațional

Descrierea finalităților de studiu și a competențelor

Competențele transversale transcend întregul domeniu de formare și programele de formare, având o natură transdisciplinară (abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limba maternă și într-o limbă de circulație europeană, utilizarea calculatorului, autonomia învățării, deschidere pentru învățare pe

parcursul întregii vieți, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, inițiativa și spiritul antreprenorial, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalii, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale), urmează să fie dezvoltate în profunzime, în complexitate și în aspecte (1T – 3T) la ciclurile de licență, master și doctorat:

Tabelul 5.3. Descrierea finalităților de studiu și a competențelor transversale

Descriptori generici ai competenței	Doctorat		
	Master		
	Licență		
3T. Dezvoltare personală și profesională	3T-L. Conștientizarea nevoii de formare continuă, utilizarea eficientă a resurselor și tehnicilor de învățare pentru dezvoltarea personală și profesională	3T-M. Autocontrolul procesului de învățare, previziunea nevoilor de formare, analiza critică a propriei activități profesionale	3T-D. Autorealizare bazată pe dezvoltarea unor proiecte centrate pe creativitate
2T. Interacțiune socială	2T-L. Familiarizarea cu rolurile și activitățile specifice muncii în echipă și cu distribuirea de sarcini între membri pe nivele subordonate	2T-M. Asumarea de funcții de conducere în activitățile profesionale sau în structuri organizatorice	2T-D. Asumarea responsabilităților și capacitatea de organizare și conducere a activității grupurilor profesionale, de cercetare științifică sau a unor instituții
1T. Autonomie și responsabilitate	1T-L. Executarea responsabilă a sarcinilor profesionale în condițiile unei autonomii restrânse și asistență calificată	1T-M. Executarea unor sarcini profesionale complexe, în condiții de autonomie și de independență profesională	1T-D. Inițierea și dezvoltarea inovatoare de proiecte teoretice și practice complexe

Competențele profesionale urmează să fie dezvoltate în profunzime, complexitate și în aspecte (1P – 5P) la ciclurile de licență, masterat și doctorat.

Tabelul 5.4. Descrierea finalităților de studiu și a competențelor transversale profesionale

Descriptori generici ai competenței profesionale (echivalent Dublin)	Doctorat		
	Master		
	Licență		
5P (E*) . Conduită creativ-inovativă	5P-L . Elaborarea de proiecte profesionale cu utilizarea unor principii și metode bine cunoscute în domeniu	5P-M . Elaborarea de proiecte profesionale și/sau de cercetare, utilizând inovativ un spectru variat de metode calitative și cantitative	5P-D . Conceperea și realizarea de cercetări originale aplicative, bazate pe metode avansate ce conduc la dezvoltarea cunoașterii științifice, tehnologice și/sau a metodologiilor de cercetare
4P (D) . Reflecție critică și constructivă	4P-L . Utilizarea adecvată de criterii și metode standard de evaluare a calității și a limitelor de aplicare a unor procese, proiecte, programe, metode și teorii	4P-M . Utilizarea nuanțată și pertinentă de criterii și metode de evaluare pentru a formula concluzii și a fundamenta decizii constructive	4P-D . Evaluarea critic-constructivă a proiectelor și a rezultatelor cercetării științifice, aprecierea stadiului cunoașterii teoretice și metodologice, identificarea priorităților de cunoaștere și aplicative ale domeniului
3P (C) . Aplicare, transfer și rezolvare de probleme	3P-L . Utilizarea unor principii și metode de bază pentru rezolvarea problemelor (situațiilor) bine definite, tipice domeniului în condiții de asistență calificată	3P-M . Utilizarea integrată a aparatului conceptual și metodologic în condiții de informare incompletă pentru a rezolva probleme teoretice și practice noi	3P-D . Selecția și utilizarea de principii, teorii și metode avansate de cunoaștere, transfer de metode dintr-un domeniu în altul, abordări interdisciplinare pentru a rezolva probleme teoretice și practice noi și complexe

2P (B). Explicație și interpretare	2P-L. Utilizarea cunoștințelor de bază pentru explicarea și interpretarea unor variate tipuri de concepte, situații, procese, proiecte asociate domeniului	2P-M. Utilizarea cunoștințelor de specialitate pentru explicarea și interpretarea unor situații noi în contexte mai largi asociate domeniului	2P-D. Utilizarea de principii și metode avansate pentru explicarea și interpretarea interdisciplinară a unor situații și probleme teoretice și practice noi, complexe specifice domeniului
1P (A). Cunoașterea, înțelegerea și utilizarea limbajului specific	1P-L. Cunoașterea, înțelegerea conceptelor, teoriilor și metodelor de bază ale domeniului și ale ariei de specializare, utilizarea lor adecvată în comunicarea profesională	1P-M. Cunoașterea aprofundată a unei arii de specializare și în cadrul acesteia a dezvoltării teoretice, metodologice și practice specifice programului, utilizarea adecvată a limbajului specific în comunicarea cu medii profesionale diferite	1P-D. Cunoașterea sistemică, avansată a conceptelor, a metodelor de cercetare, a controverselor și a noilor ipoteze specifice domeniului, comunicarea cu specialiști din domenii conexe

* Dimensiunea descriptorilor de la Dublin: A – Cunoaștere și înțelegere; B – Aplicarea cunoștințelor și înțelegere; C – Abilități analitice și predictive; D – Abilități de comunicare, E – Abilități de a învăța.

Corelația „finalități de studiu și competențe–curriculum”

Transpunerea finalităților de studiu și competențelor preconizate în conținuturi/curriculum prin unități de curs/module se va realiza conform componentelor planului-cadru pentru studii superioare. Se va indica corelația „cod/unitate de curs/număr de credite/finalități de studiu scontate” pentru fiecare ciclu/nivel de calificare.

Astfel,

1. Cursuri fundamentale/de bază;
2. Cursuri de specializare cu diverse orientări:
 - a) verticală (de aprofundare S);
 - b) orizontală (complementare, de exemplu, în cazul instruirii concomitente în două domenii înrudite S_1, S_2);
 - c) diversă (de exemplu, componenta M);
 - d) cursuri de formare a abilităților generice (componentele G și U), divizate.

Tabelul 5.5. Corelația finalității de studiu și competențe–curriculum

	Unități de curs/module	Credite	C T L 1	2CTL	3CTL	1CPL	2CPL	C P L 3	4CPL	5CPL
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Lista minimă obligatorie a unităților de curs (modulelor)									
U	Cursul 1	5	+							
	Cursul 2	10				+				
G	Cursul 1	10	+							
F	Cursul 1	5	+						+	
S	Cursul 1	5	+							

VI. CERCETAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Relansarea cercetării în învățământul superior

Cercetarea științifică – valori de referință

Universitatea este locul în care se naște știința și în care sunt conservate și transmise valorile cunoașterii: Universitas magistrorum et scholarium și Universitas scientiarum.

Cuvântul *universitate* înseamnă „totalitate”, „ansamblu”, „universitate” și apare în latina evului mediu. Termenul desemna ansamblul, totalitatea lucrurilor sau ansamblul geniului uman. Universitatea nu se deschide oricui. Trebuie să optezi pentru ea și trebuie să o meriți, să faci sacrificii și renunțări, pentru a te consacra. A te devota universității cere efort. Cei care aleg universitatea pentru a-și pregăti o situație socială, materială, trecând limitat numai obligațiunile „școlare”, fără a dobândi o cunoaștere temeinică într-un domeniu, nu aparțin universității. Universitatea este instituția care *cultivă, descoperă, conservă și transmite adevărul*. Ea este instituția ce integrează libertățile spirituale. Este spațiul comunității intelectuale și spirituale, format din profesori și studenți, care transmite tradițiile intelectuale, culturale și spirituale, construind o *mentalitate și o anumită conștiință*. Universitatea este sursa ideilor pe care studenții ce întreabă le găsesc sub formă de răspunsuri la profesorii lor. K. Jasper afirmă că universitatea este spațiul în care orice cercetare științifică specializată își găsește posibilitatea de a se realiza și afirma. La nivel european există o voință managerială de a construi un spațiu al unui *învățământ superior funcțional* în cadrul unei societăți a cunoașterii performante.

Universitatea este instituția care prezintă cea mai înaltă cultură dintr-un stat și îndeplinește următoarele roluri:

- îi învață pe studenți în plan istoric și sistematic datele științei;
- le arată metodele de cercetare, de creație, de lucru;
- îi învață să devină creatori de știință și de cultură.

Între profesori și studenți există o comuniune intelectuală. Universitatea are un caracter militant, ea formează mentalități și caractere. Sufletul ei trebuie să fie „erosul științific”, dragostea pentru adevăr. Libertatea spirituală, de exprimare liberă a convingerilor este o libertate academică, libertatea de conștiință, de a învăța, de a cerceta și de a descoperi. Spiritul universitar este o mentalitate, un model fundamental de conduită intelectuală, descoperită și învățată ca student, cultivată și transmisă ca profesor, aplicată ca intelectual format și ca om de cultură și știință.

Principiile cercetării științifice

Ceea ce normează intențiile, metoda și obiectul cercetării științifice, pentru a putea ajunge la descoperirea adevărului științific, sunt *principiile cercetării științifice*. Orice activitate care are intenția de a fi cercetare științifică, dacă nu se conformează acestor principii, nu va duce niciodată la descoperirea adevărului.

Respectiv, se disting:

1. *Principiul competenței* stabilește cine este capabil și poate desfășura o activitate de cercetare științifică (dorința de a cunoaște, curiozitate, spirit critic, spirit de observație dezvoltat, capacitate intelectuală de analiză și sinteză, pasiune și răbdare, devotament, onestitate, seriozitate); o etapă preliminară pentru a deprinde modul de gândire, metodicile și tehnicile de lucru, formularea ipotezelor, a etapelor de cercetare etc.; *educația științifică* a cercetătorului.
2. *Principiul obiectivării* se referă la obiectul cercetării științifice și prevede ca plecând de la obiect, să se reprezinte scopul precis al cercetării respective și să nu se schimbe obiectul cercetat.
3. *Principiul adevărului*, pentru descoperirea căruia cercetarea științifică trebuie să fie coerentă, logică, să aibă continuitate și să fie conformă cu obiectul cercetat, să fie consecventă și conformă cu rațiunea logică.
4. *Principiul metodic* se raportează la metodologia cercetării științifice. Orice activitate de cercetare științifică trebuie condusă metodic, fiind respectate etapele și metodele de lucru.
5. *Principiul demonstrației* susține că orice afirmație sau rezultat ce decurge dacă este adevărată și că *ea aparține ca o calitate obiectului studiat*. Rezultatele obținute din cercetarea științifică efectuată și considerate ca valabile, veridice trebuie să se integreze în sistemul de date ale domeniului științific în care s-a desfășurat cercetarea.
6. *Principiul corelației* statuează faptul că rezultatele științifice trebuie să fie corelate cu datele deja existente în domeniul științific respectiv sau cu cele de natură interdisciplinară și să realizeze o sinteză cu datele similare existente în domeniul științific dat.
7. *Principiul utilității* indică cercetarea ca o contribuție efectivă în domeniul de cunoaștere științifică respectiv și punerea în practică a acestor rezultate.

Coerența învățământului și cercetării științifice: școlile doctorale

Principiile de bază ale școlilor doctorale

1. Componenta de bază a învățământului de doctorat este avansarea cunoștințelor prin cercetare originală. În același timp, este recunoscut că studiile de doctorat trebuie să răspundă necesităților pieței de muncă/angajare care este mai mare decât academia (comunicarea academică).
2. Introducerea strategiilor și politicilor instituționale: universitățile, în calitate de instituții, trebuie să-și asume responsabilitatea pentru programele de doctorat și studiul de cercetare pe care le oferă sunt astfel concepute, încât să răspundă noilor provocări, incluzând oportunități adecvate pentru dezvoltarea carierei profesionale.
3. Importanța diversității: diversitatea mare de programe de doctorat în Europa – inclusiv doctorate comune – reprezintă o putere care trebuie să fie sprijinită de calitate și o practică solidă.
4. Doctoranzii ca cercetători la treapta timpurie trebuie să fie recunoscuți ca profesioniști, cu drepturi egale, care aduc o contribuție de bază/cheie la crearea noilor cunoștințe.

5. Rolul crucial al supravegherii și evaluării: în ceea ce privește doctoranzii individuali, aranjamentele pentru supraveghere și evaluare trebuie să fie bazate pe un cadru contractual transparent de responsabilități distribuite între doctoranzi, supraveghetori/conducători științifici și instituție (și acolo unde este necesar, includerea altor parteneri).
6. Obținerea masei critice: programele de doctorat trebuie să caute să obțină masa critică și să se inspire din diferite tipuri de practici inovative care au fost introduse în universitățile din Europa, conștientizând faptul că diferite soluții pot fi adecvate diferitelor contexte și, în special, în țările europene mai mari sau mai mici. Acestea se clasifică începând cu secțiile postuniversitare pentru doctoranzi din cadrul universităților mari până la colaborări internaționale, naționale și regionale dintre universități.
7. Durata: programele de doctorat trebuie să opereze în cadrul unei durate de timp adecvate (de regulă, de la trei la patru ani la secția de zi).
8. Promovarea structurilor inovative pentru a răspunde la promovarea studiului interdisciplinar și dezvoltarea abilităților transferabile.
9. Sporirea mobilității: programele de doctorat trebuie să caute să ofere mobilitate geografică, precum și interdisciplinară și intersectorială, de asemenea, și colaborare internațională în cadrul integrat de cooperare dintre universități și alți parteneri.
10. Asigurarea finanțării adecvate pentru dezvoltarea programelor de doctorat calitative și finalizarea lor cu succes de către doctoranzi necesită finanțare adecvată și permanentă.

Competențe-cheie corespunzătoare studiilor superioare de doctorat

- Să analizeze critic, să evalueze și să sintetizeze idei noi și complexe, cele mai specializate și avansate în domeniu. Să extindă sau să redefinească cunoștințele și/sau practica profesională existente în domeniu sau la interfața cu alte domenii.
- Să cerceteze, să conceapă, să proiecteze, să implementeze și să adapteze proiecte care conduc la noi cunoștințe și soluții procedurale.
- Să analizeze critic, să evalueze și să sintetizeze idei noi și complexe.
- Să demonstreze leadership și inovație în contexte de muncă și studiu care sunt necunoscute, complexe și imprevizibile și care solicită rezolvarea problemelor implicând mulți factori care interacționează în condițiile în care unii dintre aceștia se schimbă și nu pot fi anticipați.
- Să demonstreze capacitatea de angajament durabil față de dezvoltarea de idei sau procese noi, precum și un nivel ridicat de înțelegere a proceselor de învățare.
- Să comunice cu autoritate profesională cu omologii dintr-o comunitate de specialiști.
- Să observe și să reflecteze asupra normelor sociale și a relațiilor interpersonale și să acționeze în vederea îmbunătățirii acestora.

- Să demonstreze experiența relațiilor interpersonale la nivel operațional, precum și capacitatea de a lua decizii strategice într-un mediu complex.
- Să acționeze pentru progresul social și promovarea eticii.

Direcții strategice de integrare a științei și a învățământului superior

Contextul actual

În condițiile economiilor postindustriale, pregătirea specialiștilor înalt calificați, cu un nivel avansat de mobilitate, capabili să se acomodeze rapid la tendințele de reutilare permanentă a industriei, de aplicare largă în procesul de producere a tehnologiilor noi (nanotehnologiilor, biotehnologiilor etc.) și a utilajului performant, devine o prioritate în lista politicilor unui stat contemporan. Implementarea rapidă a circa 70-80% din rezultatele investigațiilor științifice întreprinse, nivel demonstrat de cele mai reușite modele economice (Japonia, SUA etc.), reclamă instituțiilor de învățământ fundamentarea procesului de instruire, cu revederea permanentă a programelor de studii și reflectarea în cadrul acestora a rezultatelor recente ale investigațiilor științifice, procedee care, la rândul lor, pot fi asigurate doar printr-o apropiere și concreștere a domeniului educațional cu cel științific.

Așadar, în contextul acestei abordări, pot fi realizate următoarele acțiuni/obiective:

1. Diversificarea structurilor și formelor de realizare a cercetărilor științifice:

- *crearea institutelor de cercetări științifice;*
- *formarea/extinderea centrelor științifice pe domenii și profiluri de cercetare și formarea profesională;*
- *formarea/extinderea laboratoarelor de cercetare în cadrul departamentelor/catedrelor, laboratoarelor de cercetare „independente”;*
- *formarea parcurilor, incubatoarelor de cercetare și transfer tehnologic;*
- *dinamizarea cercetărilor științifice în cadrul departamentelor/catedrelor, grupurilor temporare de cercetare.*

2. Diversificarea și extinderea problematicii investigaționale și a tipologiei proiectelor de cercetare prin participarea în proiecte științifice:

- *internaționale;*
- *naționale;*
- *instituționale;*
- *individuale.*

Sursele de stabilire a tematicii de cercetare:

- *prioritățile de cercetare aprobate de Guvern;*
- *analiza domeniilor respective ale pieții muncii;*
- *necesitățile științelor respective;*
- *necesitățile de formare profesională inițială și continuă;*
- *direcțiile de cercetare a unor școli științifice constituite etc.*

3. Valorificarea rezultatelor științifice prin:

- *implementarea acestora în practica domeniilor profesionale ca inovație, ca tehnologie, ca instrument etc.;*
- *inclusiunea acestora în cadrul științelor respective ca legități, teorii, principii, legi, fapte, fenomene etc. (rezultate pentru dezvoltarea științelor);*
- *aplicarea acestora în formarea profesională inițială și continuă prin: curricula, manuale, ghiduri metodologice, teze de licență, de master, de doctorat;*
- *publicații, conferințe științifice, mese rotunde etc.*

4. Pregătirea și valorificarea resurselor umane în domeniul investigațional:

- *participarea activă a cadrelor didactice în proiecte/activități științifice;*
- *implicarea cercetătorilor științifici în procesul didactic;*
- *implicarea studenților/masteranzilor în două forme de cercetare prin:*
 - *proiecte de cercetare;*
 - *aplicarea metodelor de cercetare în cadrul procesului de învățare;*
- *formarea specialiștilor de înaltă calificare prin școli doctorale;*
- *aplicarea mecanismelor mai eficiente de motivare a conducătorilor, consultanților științifici;*
- *asigurarea condițiilor pentru cercetătorii științifici și cadrele didactice de a realiza stagii de cercetare peste hotare.*

Cercetarea în învățământul superior: consecințele asupra curriculumului universitar

Curriculumul universitar în contextul cercetării științifice

Abordarea postmodernă a curriculumului universitar în contextul cercetării științifice are în vedere două aspecte interconexe:

1. Dezvoltarea curriculumului universitar ca sistem, ca și concept, ca și conținut și ca proces, în baza rezultatelor cercetării științifice respective. Cu alte cuvinte, cercetarea științifică reprezintă sursa schimbărilor în cadrul curricular. Este vorba despre inovarea, extinderea, completarea unui cadru conținutal/conceptual specific domeniului profesional, specializării, disciplinei de studiu, constituit din teorii, legi, legități, principii, fapte, procese, fenomene; despre actualizarea/reactualizarea curriculumului universitar prin introducerea unor discipline/cursuri/module noi; corelarea specializării, masteratului, doctoratului cu piața muncii prin ansamblul de competențe pe care studentul le achiziționează pe parcursul studiilor universitare; re-proiectarea curriculumului dintr-o perspectivă transdisciplinară, care este necesară exercitării unor funcții socioprofesionale în contexte reale ale lumii postmoderne.
2. Conceperea curriculumului universitar de formare a competențelor de cercetare la studenți pe cicluri de învățământ superior.

În ciclul învățământului superior de licență se elaborează și se aplică un curriculum de introducere în teoria și metodologia cercetării, având ca finalitate teza de licență.

În ciclul învățământului superior de masterat se procesează și se aplică un curriculum care implică masterandul în cercetare pe parcursul integrării, ciclul având ca finalitate elaborarea tezei de masterat. Trebuie de menționat că în cadrul ciclului I și II competențele de cercetare se formează în procesul de studiere a cursurilor respective, dar și în plan individual în procesul de elaborare a tezelor de licență și masterat. În ciclul învățământului superior de doctorat curriculumul se prezintă într-o formă individualizată și are ca finalitate teza de doctorat. În ciclul de doctorat, cercetarea este o activitate dominantă, îndrumată de conducătorii științifici.

Așadar, curriculumul universitar este un concept și un construct care integrează demersul științific/de cercetare și demersul de instruire (de predare-învățare-evaluare), asigurând realizarea programelor de formare a specialiștilor pentru economia națională.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera Educațional, 2002.
2. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010.
3. Cristea S. *Managementul organizației școlare*. București, 2004.
4. Cristea S., Stanciu F. (coord.). *Fundamentele educației*. Vol. I. București: PRO Universitaria, 2010.
5. Dumbrăveanu R. *Centrarea pe student în contextul Procesului Bologna*. Programul Tempus IV Teacher Education Review and Update of Curriculum. Chișinău: Continental Grup (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2014. 112 p.
6. Dumbrăveanu R., Pâslaru V., Cabac V. *Competențe ale pedagogilor: interpretări*. Programul Tempus IV Teacher Education Review and Update of Curriculum, Chișinău: Continental Grup (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2014. 192 p.
7. Focșea-Semionov S. *Învățarea autoreglată*. Chișinău: Epigraf, 2010.
8. Guțu VI. (coord.) *Management educațional. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p.
9. Guțu VI. *Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p.
10. Guțu VI., Achiri I. *Evaluarea curriculumului școlar*. Ghid metodologic. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2009.
11. Guțu A. *Sistemul de gestionare a calității procesului universitar*. Chișinău, ULIM, 2007.
12. Guțu A., Muraru E., Todos P. *Repere conceptuale privind implementarea și îmbunătățirea Sistemului de Management al Calității în instituțiile de învățământ Superior din Republica Moldova*. Chișinău, 2008.
13. Henry J., Cormier V. *Qu'est-ce qu'une compétence?* In: Les archives de DISCAS, 2006.
14. Negreț-Dobridor I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008.
15. Roegiers X. *La pédagogie de l'intégration*. En bref. Mars, 2006.
16. Singer M. *Realizarea unui curriculum centrat pe competențe – o provocare asumată*. În: *Revista de Pedagogie*. București: ISE, 2003.
17. Singer M., Sarivan L. *QUO VADIS, Academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*. București: Sigma, 2006. 416 p.
18. Singer M., Sarivan L. *Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*. București: Sigma, 2006.

ANEXE:

Anexa 1. Chestionar de evaluare inițială la disciplina Didactica pedagogiei

Enumeră componentele didacticii, studiate la disciplina Teoria instruirii.

Notează cel puțin trei subiecte care prezintă interes pentru tine, studiate la disciplina Teoria instruirii.

Scrive/propune cel puțin trei metode, prin care ai dori să te implici activ în procesul de instruire în cadrul disciplinei Didactica pedagogiei. Scrie un argument pentru opțiunea ta.

Ce așteptări referitoare la formarea ta profesională ai de la disciplina Didactica pedagogiei ?

Anexa 2.

Voi studia eficient această disciplină, dacă... _____

Pe parcursul studierii acestei discipline mi-ar plăcea să ... _____

Este important pentru mine să studiez această disciplină, deoarece... _____

Cele mai importante aspecte pe care le aștept de la această disciplină se referă la ... _____

Problemele pe care le-aș putea rezolva prin această disciplină sunt ... _____

Anexa 3. Sistemul de indicatori: evaluarea cursului/seminarului universitar proiectate pe unități de învățare.

Indicatori și tehnici de evaluare-analiză

Nr. crt.	Indicatori	Tehnici de evaluare și analiză	Aprecieri				Comentarii
			4	3	2	0	
			înalt	mediu	minim	zero	
1.	Diversitatea tipurilor de cursuri/seminare asigură atingerea finalităților preconizate.	<ul style="list-style-type: none">Se identifică tipurile cursului/seminarului în cadrul unităților de învățare.Se stabilește coerența tipului de curs/seminar cu finalitățile proiectate.Se stabilește diversitatea tipurilor de cursuri/seminare și coerența acestora cu finalitățile proiectate în cadrul unității de învățare.					

2.	Tema/subiectul cursului/seminarului face parte din structura unității de învățare, coerente cu cea din curriculumul disciplinei și asigură integritatea conținutului acestora.	<ul style="list-style-type: none"> • Se analizează unitatea de învățare și subiectele constituente. • Se constată că subiectul face parte din structura unității de învățare. • Se analizează integritatea conținutului unității de învățare. 					
3.	Finalitățile cursului/seminarului în cadrul unității de învățare sunt formulate în termeni de competențe.	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifică dacă cursurile/seminarele în cadrul unității de învățare au aceleași finalități-competențe. • Se analizează dacă finalitățile sunt formulate taxonomic: cunoaștere, aplicare, integrare. • Se analizează dacă finalitățile cursului/seminarului sunt coerente cu competențele generale și de specializare. 					
4.	Competențele cursului/seminarului sunt formulate taxonomic.	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifică dacă competențele din cadrul unității de învățare sunt formulate adecvat. • Se analizează dacă competențele cursului/seminarului sunt relevante și accesibile. • Se aplică taxonomia competențelor și se stabilește coerența dintre diferite tipuri de competențe. • Se stabilește dacă competențele asigură individualizarea învățării. • Se identifică dacă competențele sunt adecvate tipului cursului/seminarului și logicii formării competențelor. <div data-bbox="613 1457 1019 1858" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Atenție!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Obiectivele sunt intrările în proces și competențele sunt ieșirile/finalitățile procesului.</i> 2. <i>Competențele sunt prestabilite de curricula, iar obiectivele se formulează de către profesori.</i> 3. <i>Obiectivele indică calea (strategia) de formare a competențelor.</i> </div>					

5.	Conținutul cursului/ seminarului asigură atingerea finalităților proiectate.	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifică dacă conținuturile sunt actuale pentru studenți. • Se identifică complexitatea conținuturilor/dozarea acestora pe cursuri/seminare. • Se identifică dacă conținuturile au un caracter științific. • Se identifică logica organizării conținuturilor în cadrul unității de învățare, respectând unitatea acestora. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Atenție! <i>Conținuturile sunt mijloace de formare a competențelor.</i></p> </div>					
6.	Strategiile didactice utilizate sunt adecvate finalităților preconizate, tipului cursului/ seminarului și sunt orientate spre formarea competențelor.	<ul style="list-style-type: none"> • Se observă și se identifică strategiile didactice aplicate. • Se raportează strategiile didactice la tipologia competențelor și se stabilește coerența acestora. • Se identifică varietatea/diversitatea metodelor aplicate. • Se identifică și se apreciază gradul de interactivitate și implicare a studenților în actul de învățare (centrate pe student). • Se identifică dacă strategiile didactice sunt proiectate de profesor sau sunt preluate/adaptate. • Se identifică și se apreciază varietatea formelor de învățare: individual, în grupuri mici, în perechi etc. • Se identifică și se apreciază diversitatea activităților de învățare și coerența acestora cu tipologia competențelor. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Atenție! <i>1. Profesorul are dreptul să aplice strategiile didactice proprii. 2. Profesorul poate să facă transferuri de strategii didactice și să le adapteze. 3. Profesorul trebuie să pună accentul pe strategiile didactice interactive.</i></p> </div>					

7.	<p>Comunicarea didactică asigură realizarea finalităților preconizate prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • explicarea clară a obiectivelor și sarcinilor didactice pentru studenți; • implicarea activă și eficientă a studenților în activitățile de învățare; • stimularea activității de învățare; • stimularea gândirii critice, creative, divergente etc.; • respectarea ideilor și opiniilor studenților; • orientarea studenților spre producerea noilor idei, rezolvarea de sine stătător a situațiilor de problemă; • orientarea studenților spre colaborare și cooperare în procesul de învățare; • aplicarea unui limbaj accesibil și coerent; • apelarea la experiențele studenților. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifică prin observare comportamentul comunicativ al profesorului. • Se analizează și se apreciază fiecare indicator în parte. • Se generalizează aprecierile și se fac concluziile generale asupra calității comunicării didactice a profesorului. • Pot fi aplicate pentru obținerea unor informații complementare, chestionare, interviul cu colegii, managerii. 					
8.	<p>Aplicarea eficientă a resurselor tehnologice: pagina web, e-mail, videoproiector etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifică și se analizează modalitățile de aplicare a mijloacelor informaționale. • Se analizează eficiența și logica aplicării mijloacelor informaționale. • Se analizează unitatea strategiilor didactice și tehnologiilor informaționale. • Se apreciază diversitatea aplicării tehnologiilor informaționale. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Atenție! <i>Tehnologiile informaționale nu înlocuiesc profesorul.</i></p> </div>					

9.	Realizarea eficientă, obiectivă a evaluării rezultatelor academice în cadrul unității de învățare.	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifică dacă profesorul a stabilit clar criteriile de evaluare în cadrul unității de învățare. • Se identifică și se analizează modalitățile de realizare a evaluării inițiale, formative și finale în cadrul unității de învățare. • Se analizează corelația dintre testele/activitățile de evaluare și finalitățile preconizate. • Se apreciază diversitatea metodelor/activităților de evaluare a rezultatelor studenților. • Se apreciază obiectivitatea evaluării rezultatelor academice prin observare și discuții cu studenții. • Se analizează gradul de realizare a obiectivelor/gradul de formare de competențe a fiecărui student. • Se aplică modalitățile și eficiența comentariilor, interpretărilor rezultatelor evaluate. • Se apreciază modalitățile de realizare a conexiunii inverse în urma analizei rezultatelor studenților. • Se apreciază axarea pe rezultatele pozitive, succesul studenților. • Se apreciază implicarea studenților în autoevaluare. • Se apreciază măiestria realizării evaluării rezultatelor academice 					
10.	Relația dintre profesor și student este una de parteneriat, în care fiecare își asumă responsabilitatea pentru atingerea finalităților preconizate.	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplică observarea și chestionarea părților implicate. • Se analizează și se apreciază cadrul relațional între profesor–student, student–student. 					
11.	Timpul în cadrul cursului/seminarului este folosit adecvat, eficient, rațional.	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifică timpul necesar realizării diferitor tipuri de activități. • Se analizează și se apreciază dacă timpul folosit pentru una sau altă activitate este suficient sau nu este suficient, rațional. 					

12.	Deontologia pedagogică și etica profesională sunt respectate.	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplică observarea comportamentului etic al profesorului. • Se analizează rezultatele observării și se fac aprecierile respective. • Se aplică și instrumentele complementare: chestionarea colegilor, studenților. • Se apreciază și autoevaluarea comportamentului etic și profesional propriu. 					
13.	Orientarea valorică a cursului/seminarului în cadrul unității de învățare corespunde cadrului axiologic și intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifică componenta valorică a cursului/seminarului. • Se apreciază imparțialitatea în aprecierea valorilor interculturale. • Se apreciază axa valorică a profesorului și orientarea studenților în sistemul de valori. 					
TOTAL							

Anexa 4. Indicatori și descriptori de calitate

Nr. crt.	Indicatori	Punctaj	Descriptori de calitate	Aprecieri	Comentarii
1.	Diversitatea tipurilor de cursuri/seminare asigură atingerea finalităților preconizate.	4 - înalt	• Valorificarea diferitor tipuri de curs/seminar într-o consecutivitate logică și în raport cu obiectivele/finalitățile preconizate.		
		3 - mediu	• Valorificarea unor tipuri de curs/seminar într-o consecutivitate logică și cu unele incoerențe cu obiectivele/finalitățile preconizate.		
		2 - minim	• Valorificarea a 1-2 tipuri de curs/seminar fără a ține cont de logica consecutivității acestora și cu unele incoerente cu obiectivele/finalitățile preconizate.		
		0 - zero	• Imposibilitatea de a stabili tipurile cursului/seminarelor și incoerența totală cu obiectivele/finalitățile preconizate.		

2.	Tema/subiectul cursului/seminarului face parte din structura unității de învățare, coerente cu cea din curriculumul disciplinei și asigură integritatea conținutului acestora.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Subiectul/subiectele cursului/seminarului sunt formulate logic și fac parte din structura unității de învățare, coerentă cu cea din curriculumul pe discipline. • Subiectul/subiectele cursului/seminarului asigură în mare parte integritatea unității de învățare. 		
		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Subiectul/subiectele cursului/seminarului sunt formulate logic cu unele abateri de la structura de învățare. • Subiectul/subiectele cursului/seminarului asigură integritatea unității de învățare. 		
		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> • Subiectul/subiectele cursului/seminarului sunt formulate cu unele abateri de la tipologia unității de învățare sau nu țin de structura unității de învățare. • Subiectul/subiectele cursului/seminarului asigură în mică măsură integritatea unității de învățare. 		
		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> • Subiectul/subiectele cursului/seminarului nu țin de structura unității de învățare și nu asigură atingerea obiectivelor/finalităților preconizate. 		
3.	Competențele în cadrul unității de învățare sunt formulate taxonomic și corelate cu cele generale și de specializare.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Competențele în cadrul unității de învățare sunt formulate taxonomic și în corelare cu cele generale și de specializare. • Competențele în cadrul unității de învățare sunt formulate în raport cu psihologia actului de învățare/de cunoaștere. 		
		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Competențele în cadrul unității de învățare sunt formulate taxonomic și în corelare cu cele generale și de specializare cu abateri neesențiale. • Competențele în cadrul unității de învățare sunt formulate în mare parte în raport cu psihologia actului de învățare/de cunoaștere. 		
		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> • Competențele în cadrul unității de învățare parțial sunt formulate taxonomic și raportate la cele generale și de specializare. • Competențele în cadrul unității de învățare sunt formulate în mică măsură în corespundere cu psihologia actului de învățare. 		

		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> • Competențele în cadrul unității de învățare nu sunt formulate taxonomic și nu sunt coerente cu cele generale și de specializare. • Competențele în cadrul unității de învățare nu sunt formulate în raport cu psihologia actului de învățare/de cunoaștere. 		
4.	Obiectivele operaționale ale cursului/seminarului sunt formulate taxonomic și orientate spre formarea competențelor concrete.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Obiectivele operaționale ale cursului/seminarului asigură formarea pe etape a competențelor din cadrul unității de învățare. • Obiectivele operaționale sunt formulate taxonomic, sunt relevante și accesibile. • Obiectivele operaționale asigură individualizarea procesului de învățare și a diferitor tipuri de activități de învățare pe niveluri. 		
		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Obiectivele operaționale ale cursului/seminarului asigură formarea pe etape a competențelor specifice cu unele abateri (de exemplu, obiectivele operaționale nu prevăd formarea competenței de analiză critică a unor fenomene). • Obiectivele operaționale sunt formulate taxonomic cu unele abateri în favoarea unui tip de competențe specifice (de exemplu, celui de cunoaștere). • Obiectivele operaționale asigură individualizarea procesului de învățare și aplicarea diferitor activități de învățare, fără discriminarea clară pe niveluri. 		
		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> • Obiectivele operaționale ale cursului/seminarului asigură formarea doar a unor competențe specifice, fără respectarea etapelor de formare a acestora. • Obiectivele operaționale nu sunt formulate taxonomic, se observă un dezechilibru între tipurile de obiective. • Obiectivele operaționale asigură în mică măsură individualizarea procesului de învățare. 		
		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> • Obiectivele operaționale lipsesc sau nu asigură formarea competențelor specifice în învățarea individualizată. 		

5.	Conținutul cursului/seminarului asigură atingerea obiectivelor operaționale și formarea competențelor proiectate.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Conținutul este organizat și structurat în conformitate cu subiectul și tipologia cursului/seminarului. • Conținutul cursului/seminarului include „cunoștințele” actuale și accesibile studenților. • Conținutul cursului/seminarului este dozat concret în cadrul unității de învățare. • Profesorul n-a comis erori științifice în prezentarea/aplicarea conținuturilor. 		
		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Conținutul este organizat și structurat în conformitate cu subiectul și tipologia cursului/seminarului și asigură formarea competențelor preconizate: se observă multe incoerențe între subiectul cursului/seminarului și esența conținuturilor (unele informații nu țin de subiectul predat). 		
		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> • Conținutul cursului/seminarului, în mare parte, nu corespunde subiectului și tipului acestora și nu asigură formarea eficientă a competențelor. • Conținutul este prea complicat și dozat neeficient în cadrul cursurilor/seminarelor. • Profesorul a comis unele erori în prezentarea, predarea cursurilor. 		
		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> • Conținutul cursului/seminarului nu corespunde unității de învățare și nu asigură formarea de competențe preconizate. 		
6.	Strategiile didactice utilizate sunt adecvate finalităților preconizate, tipului cursurilor/seminarelor și sunt orientate spre formarea competențelor.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Strategiile didactice aplicate (diversitatea și combinarea metodelor) asigură realizarea finalităților proiectate/formarea competențelor a tuturor studenților. • Strategiile didactice aplicate sunt axate pe cel ce învață: realizarea potențialului propriu, implicarea activă în actul de învățare, individualizarea învățării. • Aplicarea varietății de forme de învățare: individuală, în perechi, în grupuri mici. • Gradul de implicare a studenților în activități interactive este înalt: toți studenții sunt implicați în activități. 		

		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Strategiile didactice aplicate asigură realizarea finalităților preconizate cu implicarea tuturor studenților. • Strategiile didactice aplicate sunt axate pe cel ce învață: nu toți studenții sunt implicați în activități de învățare, individualizarea învățării este realizată parțial etc. • Nu se aplică toată varietatea de forme: domină formele de activitate în grupuri mari sau individuale. 		
		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> • Strategiile didactice aplicate asigură realizarea numai a unei părți din finalitățile proiectate: majoritatea studenților nu și-au atins obiectivele preconizate. • Strategiile didactice mai puțin sunt centrate pe cel ce învață: activ luc-rează numai o mică parte de stu-denți, nu se aplică eficient activitățile de învățare individuale și în grup. • Domină activitățile colective de învățare. 		
		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> • Strategiile didactice aplicate nu asi-gură formarea de competențe (stra-tegiile apar ca niște metode izolate). • Studenții nu sunt implicați în învăța-rea activă/interactivă. 		
7.	Comunicarea didactică asigură realizarea obiectivelor/finalităților preconizate.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Explicarea clară a obiectivelor și sarcinilor didactice pentru studenți. • Implicarea activă și eficientă a studenților în activitățile de învățare. • Stimularea gândirii critice, creative, divergente etc. • Respectarea ideilor și opiniilor studenților. • Orientarea studenților spre produce-re a noilor idei, rezolvarea de sine stătător a situațiilor de problemă. • Orientarea studenților spre colaborare și cooperare în procesul de învățare. • Aplicarea unui limbaj accesibil și coerent. • Apelarea la experiențele studenților. 		
		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Explicarea cu unele dificultăți a obiec-tivelor și sarcinilor didactice studenți-lor, implicarea lor de la caz la caz în procesul de stabilire a obiectivelor didactice. 		

			<ul style="list-style-type: none"> • Implicarea activă a studenților în activități de comunicare, însă mai puțin eficientă. • Stimularea gândirii critice, creative divergente a studenților este sporadică. • Studenții mai puțin sunt orientați spre producerea noilor idei. • Respectarea ideilor, opiniilor studenților este rezervată. • Comiterea unor erori de limbaj, pe alocuri limbajul este complicat. • Apelarea secvențială la experiențele studenților. 		
		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> • Explicarea sporadică a obiectivelor și sarcinilor didactice pentru studenți. • Implicarea studenților în activități reproductive/pasive/de ascultare. • Stimularea gândirii critice creative, divergente este sporadică. • Studenții practic nu sunt orientați spre emiterea noilor idei, opinia studenților nu se acceptă în majoritatea cazurilor. • Nu se apelează la experiențele studenților. 		
		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> • Obiectivele și sarcinile didactice nu se explică studenților. • Studenții nu se implică în activități interactive. • Studenții, în majoritatea cazurilor, sunt pasivi în actul de învățare. • Studenții nu sunt orientați spre producerea noilor idei. • Nu se apelează la experiențele studenților. 		
8.	Aplicarea eficiență a resurselor/ tehnologiilor informaționale: pagina web, e-mail, videoproiector.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicarea tehnologiilor informaționale ca mijloc de eficientizare a procesului de predare-învățare-evaluare. • Pregătirea studenților pentru utilizarea tehnologiilor informaționale. • Aplicarea tehnologiilor informaționale îi motivează pe studenți pentru învățarea eficientă. • Manifestarea competenței de utilizare a tehnologiilor informaționale în procesul educațional. • Diversitatea utilizării tehnologiilor informaționale este argumentată și motivată. 		

		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicarea tehnologiilor informaționale în scopul obținerii unor rezultate mai bune. • Pregătirea studenților pentru utilizarea tehnologiilor informaționale este medie: nu toți studenții cunosc calculatorul. • Aplicarea tehnologiilor informaționale motivează într-o măsură oarecare învățarea studenților. • Manifestarea competenței de utilizare a tehnologiilor informaționale este medie: se observă neîncrederea în utilizarea paginii web sau video-proiectorului. 		
		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicarea tehnologiilor informaționale este ineficientă, puțin eficientă. • Pregătirea studenților pentru utilizarea tehnologiilor informaționale este insuficientă. • Aplicarea tehnologiilor informaționale practic nu motivează studenții pentru învățare. • Nivelul scăzut de competență de utilizare a tehnologiilor informaționale. 		
		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> • Tehnologiile informaționale nu se aplică. • Tehnologiile informaționale aplicate nu sunt eficiente, ci invers, blochează învățarea studenților. 		
9.	Realizarea eficientă, obiectivă a evaluării rezultatelor academice în cadrul unității de învățare.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilirea clară a criteriilor de evaluare curentă/formativă și finală în cadrul unității de învățare. • Realizarea interconexă a evaluării inițiale, continue și sumative în cadrul unității de învățare. • Aplicarea diversității metodelor/instrumentelor de evaluare a rezultatelor academice. • Manifestarea obiectivității și creativității în procesul de evaluare a rezultatelor academice. • Capacitatea de a elabora teste de diferite tipuri și grad de complexitate. • Evaluarea gradului de formare a competențelor la finele studiului unității de învățare. 		

			<ul style="list-style-type: none"> • Realizarea conexiunii inverse în baza analizei rezultatelor evaluării. • Axarea pe evaluarea performanțelor, a succesului. • Implicarea studenților în autoevaluare și în evaluarea reciprocă. • Manifestarea măiestriei pedagogice în realizarea evaluării rezultatelor academice. 		
		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilirea criteriilor de evaluare curentă, formativă și finală în cadrul unității de învățare: se identifică abateri neînsemnate de la conținutul competențelor. • Realizarea evaluării inițiale, continue și sumative în cadrul unității de învățare: se identifică interconexiune insuficientă între evaluarea inițială, continuă și finală. • Aplicarea metodelor/instrumentelor tradiționale de evaluare a rezultatelor academice. • Manifestarea, în majoritatea cazurilor, a obiectivității în procesul de evaluare. • Testele elaborate și aplicate, în majoritatea cazurilor, sunt valide și măsoară competențele indicate în curriculumul pe discipline. • Evaluarea gradului de formare a competențelor la finele studierii unității de învățare; aceasta, în mare parte, corespunde cerințelor curriculare. • Realizarea periodică a conexiunii inverse în urma analizei rezultatelor academice. • Axarea pe evaluarea cunoștințelor și mai puțin a competențelor. • Implicarea periodică a studenților în autoevaluare, evaluare reciprocă. 		
		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> • Criteriile de evaluare nu sunt stabilite clar în cadrul unității de învățare. • Evaluarea inițială nu se realizează. • Interconexiunea între evaluarea continuă și cea finală în cadrul unității de învățare este slabă. • Evaluarea, în mare parte, este subiectivă și centrată pe cunoștințe. 		

			<ul style="list-style-type: none"> • Aplicarea metodelor tradiționale de evaluare a rezultatelor academice. • Rezultatele evaluării, în mare parte, nu sunt coerente cu obiectivele curriculare (competențele). • Studenții, practic, nu se implică în autoevaluare, în evaluare reciprocă. 		
		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> • Criteriile de evaluare nu sunt stabilite. • Evaluarea inițială și finală nu se realizează. • Domină evaluarea curentă axată pe cunoștințe reproductive. • Nu se realizează conexiunea inversă (feedback-ul) în urma analizei rezultatelor evaluării. • Studenții nu se implică în autoevaluare. 		
10.	Relația dintre profesor și student este una de parteneriat, în care fiecare își asumă responsabilitatea pentru atingerea finalităților preconizate.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Relațiile dintre profesor și studenți sunt cele de parteneriat și de stimă reciprocă. • Relațiile dintre studenți sunt prietenoase: ei activează împreună cu plăcere la rezolvarea diferitor probleme, inclusiv a celor extracurriculare. 		
		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Relațiile dintre profesor și studenți, în mare parte, sunt de parteneriat și de stimă reciprocă, cu unele abateri. • Relațiile între studenți sunt prietenoase, cu unele abateri. 		
		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> • Relațiile dintre profesor și studenți sunt de tip „subiect-obiect”, studentul este privit mai mult ca obiect al procesului educațional. • Relațiile dintre studenți se caracterizează prin elemente de agresivitate. • Profesorul nu reglează cadrul relațional al studenților. 		
		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> • Relațiile dintre profesor și studenți sunt agresive, profesorul, de fiecare dată, impune modele de comportament studenților. • Relațiile dintre studenți sunt agresive, neprietenoase. 		
11.	Timpul în cadrul cursului/seminarului este folosit adecvat, eficient, rațional.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Timpul în cadrul cursului/seminarului este dozat coerent pentru realizarea obiectivelor/activităților de învățare, în conformitate cu complexitatea lor: toate activitățile proiectate au fost realizate. 		

			<ul style="list-style-type: none"> • Tempoul desfășurării cursului/seminarului este dinamic. 		
		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Timpul în cadrul cursului/seminarului este, în mare parte, dozat coerent pentru realizarea obiectivelor/activităților de învățare, în conformitate cu complexitatea lor: unele activități planificate nu au fost realizate. • Tempoul desfășurării cursului/seminarului este dinamic, cu unele abateri. 		
		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> • Timpul în cadrul cursului/seminarului nu este dozat coerent, în raport cu complexitatea activităților de învățare: mai mult de jumătate de activități planificate nu au fost realizate. • Tempoul desfășurării cursului/seminarului este dezechilibrat. 		
		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> • Timpul cursului/seminarului n-a fost utilizat pentru studierea subiectelor. 		
12.	Deontologia pedagogică și etica profesională sunt respectate.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestarea tactului pedagogic în orice situație în cadrul predării-învățării unităților de învățare. • Manifestarea unui comportament moral în orice situație educațională și extraeducațională. 		
		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestarea, cu unele abateri, a tactului pedagogic în orice situație educațională. • Manifestarea unui comportament moral în orice situație educațională și extraeducațională. 		
		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestarea cu abateri semnificative a tactului pedagogic, în primul rând, în situații educaționale. 		
		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> • Abateri grave de la normele etice, morale și profesionale. 		
13.	Orientarea valorică a cursului/seminarului în cadrul unității de învățare corespunde cadrului axiologic și intercultural.	4 - înalt	<ul style="list-style-type: none"> • Promovează cu tact valorile naționale, europene general-umane (fără a impune studenților punctul său de vedere). • Acceptă diversitatea culturală a studenților. 		
		3 - mediu	<ul style="list-style-type: none"> • Promovează cu tact valorile naționale, europene general-umane (în unele cazuri impune studenților punctul său de vedere). • Acceptă, în mare parte, diversitatea culturală a studenților. 		

		2 - minim	<ul style="list-style-type: none"> Promovează cu tact valorile naționale, europene general-umane în mică măsură (impune punctul propriu de vedere). Acceptă în mică măsură diversitatea culturală a studenților. 		
		0 - zero	<ul style="list-style-type: none"> Nu promovează valorile naționale, europene general-umane. Nu acceptă diversitatea culturală a studenților. 		
	TOTAL				

**Anexa 5. Evaluarea propriu-zisă a curricula universitară pe discipline
Evaluarea componentei „Repere conceptuale” (Concepție)**

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
A.1.	Curriculumul disciplinei X conține componenta „Concepție”	1. 2.	<p>1. Concepția este prezentată în curriculum ca și componentă de sine stătătoare?</p> <p>2. Concepția este prezentată fragmentar (prin unele repere conceptuale)?</p>	Metoda evaluării prin expertiză: analiza concepției în raport cu prevederile criteriului; analiza comparată
A.2.	Concepția reflectă ideile-cheie ale teoriei curriculumului modern	1. 2.	<p>1. Concepția reflectă principiile curriculumului modern?</p> <p>1. centrarea pe student 2. centrarea pe competențe 3. centrarea pe învățare activă 4. centrarea pe cerințele pieții muncii 5. centrarea pe interdisciplinaritate 6. centrarea pe succes (etc.)</p> <p>2. Corelează cu politicile educaționale și curriculare?</p>	Metoda evaluării prin expertiză: analiza concepției în raport cu prevederile criteriului; analiza comparată
<p>Instrucțiuni pentru experți:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizați indicatorii și întrebările evaluative. Răspundeți consecutiv la fiecare întrebare în parte. Aplicați metoda și tehnica recomandată. Formulați concluziile și recomandările respective. Dacă cunoașteți alt indicator de evaluare a competenței, descrieți rezultatul. 				

Anexa 6. *Evaluarea componentei „Competențe: generale pe disciplină, specifice unității de învățare”*

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
<u>B. Competențe generale pe discipline</u>				
B.1.	Coerența și complexitatea competențelor generale ale disciplinei	1. 2.	1. Competențele generale reflectă adecvat esența disciplinei academice. 2. Competențele generale sunt consonante cu cele transversale și de specializare/asigură dezvoltarea acestora.	Metoda evaluării prin expertiză.
B.2.	Calitatea definirii competențelor generale ale disciplinei	1. 2. 3.	1. Competențele generale sunt formulate coerent cu gradul lor de complexitate și forma de manifestare, achiziții reale obținute la finele studierii disciplinei date/sau a unei etape de învățare. 2. Competențele generale sunt formulate în termeni de finalități și sunt în coerență cu cadrul calificărilor. 3. Numărul de competențe generale este în coerență cu potențialul disciplinei și cu cadrul taxonomic al competențelor.	
<u>C. Competențe specifice unității de învățare</u>				
C.1.	Coerența și complexitatea competențelor specifice unității de învățare	1. 2. 3.	1. Competențele specifice sunt reprezentative și esențiale față de competențele generale disciplinei și cele de specializare. 2. Competențele ca achiziții intermediare asigură formarea/dezvoltarea competențelor generale disciplinei și a celor de specializare. 3. Competențele reflectă gradul necesar de integrare a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor la nivel de unitate de învățare.	Metoda cvalimetrică.

C.2.	Volumul și calitatea definirii competențelor specifice unității de învățare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Numărul competențelor pentru fiecare unitate de învățare este coerent cu cadrul taxonomic, este rațional și accesibil studenților. 2. Competențele sunt formulate în termeni de cunoștințe, capacități, atitudini și/sau în termeni de competențe în formă de manifestare inițială. 3. Competențele au o dezvoltare continuă, calitativă și cantitativă. 	<p>Metoda cuantificării.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză</p>
C.3.	Caracterul sistemic al competențelor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competențele se articulează coerent pe verticală și orizontală în succesiunea studierii unităților de învățare, dar și în succesiunea ciclurilor de învățământ. 2. Competențele sunt coerente cu una sau altă taxonomie a competențelor. 	<p>Hartă de dezvoltare operațională a competențelor</p>
<p>Instrucțiuni pentru evaluatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizați atent criteriile, indicatorii și întrebările evaluative. • Identificați metode și tehnici de evaluare a fiecărui indicator. • Atrageți atenția la: <ul style="list-style-type: none"> – numărul și complexitatea competențelor; – formularea lor adecvată; – coerența competențelor pe verticală și orizontală; – frecvența competențelor; – continuitatea prezentării competențelor în raport cu tipologia lor; – coerența competențelor și a unităților de conținut; – coerența competențelor și a activităților de învățare. • Formulați concluziile și recomandările respective. • Formulați și descrieți rezultatele și în baza altor indicatori. 			

Anexa 7. *Evaluarea componentei „Conținuturi”*

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
F.1.	Volumul conținuturilor	1. 2. 3.	1. Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei respective? 2. Unitățile de conținut sunt grupate artificial sau pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor? 3. Criteriile de eșalonare a conținuturilor sunt respectate?	Metoda evaluării prin expertiză Analiza comparată Analiza comparată
F.2.	Accesibilitatea conținuturilor	1. 2. 3.	1. Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare de nivel general de formare al studenților, domeniul profesional de formare? 2. Sunt prevăzute în curriculum conținuturi diferențiale pentru studenții cu interese speciale și pentru studenții cu performanțe superioare? 3. În ce măsură coincide gradul de accesibilitate cu gradul de detaliere a conținuturilor?	Metoda evaluării prin expertiză Analiza de conținut Analiza de conținut
F.3.	Concordanța conținuturilor cu competențele	1. 2. 3.	1. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele? 2. Sunt necesare completări sau eliminări în lista de conținuturi? 3. Volumul unității de conținut constituie o sursă adecvată pentru atingerea finalităților curriculare?	Matricea de asociere Matricea de asociere
F.4.	Relevanța pragmatică a conținuturilor	1. 2. 3.	1. Conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru formarea profesională? 2. Există unități de conținut cu valoare practică redusă? 3. Conținuturile orientează la formarea anumitor competențe pentru a fi atinse?	Analiza de conținut Analiza comparată Analiza comparată

F.5.	Esențializare a conținuturilor ca valoare aplicativă de transfer	1.	Există unități de conținut care ar constitui suport pentru formarea de atitudini/comportamente?	Analiza de conținut
		2.	Cum influențează eșalonarea actuală a unităților de conținut din curriculum asupra nivelului de formare profesională a studenților?	Analiza comparată
		3.	Sunt prevăzute concepte fundamentale, metode de cunoaștere, strategii de investigație?	Analiza de conținut
		4.	Sunt evitate excesele de date factuale, istorice, descriptive și informații redundante?	Analiza de conținut
F.6.	Rigoarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor	1.	Conținuturile reflectă adecvat stadiul de dezvoltare a științelor?	Analiza comparată
		2.	Selecția conținuturilor relevă absența erorilor și a ambiguităților științifice, a valorilor culturale îndoielnice sau a cunoștințelor perimate?	Analiza de conținut
F.7.	Respectarea structurii logice a științelor, tehnologiilor, a sistematicii domeniilor și a produselor culturale	1.	Sunt prezente scheme conceptuale, are loc o abordare a științei ca proces și ca produs?	Matricea de asociere
F.8.	Valoarea motivațională	1.	Conținuturile sunt de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemologică, culturală a studentului, gustul pentru lectură și extinderea orizontului de cunoaștere?	Analiza comparată
F.9.	Structuri integralizate	1.	Conținuturile prevăd abordări, multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare sau transdisciplinare?	Analiza de conținut
		2.	Sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare sau transdisciplinare mai aprofundate în curriculumul disciplinei proiectat?	Analiza comparată

		3.	Există unități de conținut care favorizează legături intra- și interdisciplinare?	Analiza de conținut
<p>Instrucțiuni pentru experți:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studiați criteriile, indicatorii și întrebările evaluative. • Identificați metodele și tehnicile de evaluare. • Atrageți atenția la: <ul style="list-style-type: none"> – volumul unităților de conținuturi și la numărul de noțiuni/concepte; – complexitatea unităților de conținut; – corelarea conținuturilor și timpului rezervat pentru studierea lor; – valoarea formativă a conținuturilor; – adecvarea acestora științelor contemporane; – adecvarea conținuturilor necesităților de formare a competențelor profesionale; – actualitatea conținuturilor. • Formulați concluziile respective. 				

Anexa 8. *Evaluarea componentei „Strategii didactice” (sugestii metodologice)*

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
G.1.	Orientarea formativă a strategiilor didactice	1. 2. 3.	Curriculumul orientează spre aplicarea strategiilor didactice active, interactive? Strategiile didactice sunt orientate spre formarea de competențe generale și specifice? Este necesară prezența în curriculum a corelării <i>finalități-conținuturi-activități de învățare</i> ?	Metoda evaluării prin expertiză Analiza comparată Analiza de context
G.2.	Validitatea strategiilor didactice	1.	Strategiile didactice sunt selectate în raport cu: <ul style="list-style-type: none"> • finalitățile curriculare; • conținutul subiectului; • particularitățile domeniului profesional; • tipologia formelor de organizare a studierii (curs, seminar universitar); • orientarea spre învățarea independentă; • orientarea spre aspectul aplicativ; • orientarea spre sfera intereselor și motivațiilor studenților. 	Analiza comparată. Metoda evaluării prin expertiză

Instrucțiuni pentru experți:

- Citiți și analizați întrebările evaluative.
- Identificați metodele și tehnicile de evaluare.
- Atrageți atenția la:
 - integralitatea sugestiilor metodologice;
 - orientarea lor formativă;
 - coerența strategiilor didactice și a finalităților curriculare;
 - coerența strategiilor didactice și a unităților de conținut;
 - diversitatea formelor și metodelor de instruire.
- Formulați concluziile adecvate.

Anexa 9. Evaluarea componentei „Strategii de evaluare” (sugestii de evaluare)

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
H.1.	Reperetele conceptuale sunt în raport cu abordările actuale ale evaluării	1. 2. 3. 4. 5.	Sunt prevăzute în curriculum principiile evaluării rezultatelor academice? Sunt prevăzute în curriculum criteriile de evaluare? Este necesară prevederea evaluării diagnostice ca mijloc de maximizare a oportunităților de învățare și abordare a nevoilor individuale? Este necesară prevederea în curriculum a cerințelor referitor la evaluarea individualizată pentru adaptarea la ritmul personal de învățare și la tipologia personalității? Este necesară prezența în curriculum a descriptorilor de performanță la disciplina respectivă?	Analiza de context Analiza de context Analiza de context
	Calitatea sugestiilor metodologice de evaluare	1. 2. 3.	Curriculumul precizează clar care este obiectul evaluării la disciplina respectivă (ce se evaluează)? Curriculumul explică metodologia de proiectare și realizare a evaluării la disciplina dată? Curriculumul subliniază caracterul integral al evaluării în procesul de învățământ (predare-învățare-evaluare)?	Analiza comparată Analiza de context Analiza de conținut

		4. Curriculumul recomandă metode și tehnici adecvate pentru disciplina respectivă?	Analiza de context
		5. Cum vedeți în perspectivă prezentarea sugestiilor de evaluare: separată (aparte) sau integrată (de ex.: sugestii de predare-învățare-evaluare)? Este prevăzută în curriculum corelarea finalități-descriptori de evaluare-bareme de notare?	Analiza de context
		6. Este necesară prezența unor itemi care ar permite stabilirea progresului academice?	Analiza de context
	Tehnologii de evaluare	1. Sunt prevăzute în curriculum cerințe (norme) privind aprecierea și notarea studenților la disciplina școlară respectivă?	Analiza de context
		2. Este sugerată necesitatea corelării evaluării formative/ curente cu evaluarea normativă/finală?	Analiza comparată
		3. Curriculumul recomandă metode și tehnici de evaluare adecvate?	Analiza de context
		4. Este prevăzută corelarea optimă a competențelor (generale și specifice) cu metodele și tehnicile de evaluare propuse?	Analiza de context

Anexa 10. *Indicatorii adiționali*

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
I.1.	Integralitate a curriculumului pe discipline	1.	Coerența și consecutivitatea componentelor structurale ale curriculumului proiectat	Evaluarea prin expertiză
		2.	Realizarea generală a interdisciplinarității și transdisciplinarității (aspectul cross-curricular)	Analiza comparată
		3.	Realizarea demersului valoric și atitudinal	Analiza și sinteza

**Cadrul de referință al
curriculumului universitar**

Format 60 × 84 1/8.

Tiraj: 200 ex.

Comanda 74/15.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. A.Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009
