

Anexă

**CADRUL DE REFERINȚĂ AL
CURRICULUMULUI NAȚIONAL
DIN ROMÂNIA**

Cuprins

Abrevieri.....	4
Argument	5
Partea 1. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național din România.....	9
1. Schimbarea curriculară în context contemporan	9
1.1. Contextul internațional.....	9
1.2. Contextul național	10
2. Curriculumul Național. Viziune, valori, finalități.....	12
2.1. Viziunea Curriculumului Național	12
2.2. Valori promovate prin Curriculumul Național	1213
2.3. Finalitățile sistemului de învățământ românesc.....	13
2.4. Profilul de formare al absolventului	14
3. Principiile de proiectare a Curriculumului Național.....	1516
4. Sistemul de competențe din structura Curriculumului Național.....	1617
4.1. Competențele-cheie și atributele prioritare.....	1819
4.2. Competențele generale	2021
4.3. Competențele specifice	2021
4.4. Abordări ale competenței în învățământul liceal, filiera tehnologică	2021
5. Documente curriculare	2122
5.1. Implicații ale aplicării principiilor de proiectare a Curriculumului Național	2123
5.2. Structura planurilor-cadru de învățământ.....	2324
5.3. Structura programelor școlare.....	2426
Partea a 2-a. Implementarea Curriculumului Național în România.....	2729
6. Spre o nouă înțelegere a învățării și a rolului profesorului.....	2729
7. Evaluarea competențelor ca rezultate ale învățării.....	2830
8. Resurse curriculare de suport.....	2931
9. Formarea profesorilor pentru implementarea Curriculumului Național.....	3234
9.1. Formarea inițială.....	3335
9.2. Formarea continuă.....	3436
10. Managementul curriculumului la nivelul școlii.....	3537
Partea a 3-a. Managementul procesului de schimbare a Curriculumului Național.....	3942
11. Schimbarea curriculară în contextul politicilor educaționale	3942
11.1. Ce este schimbarea curriculară?.....	3942
11.2. Ciclul schimbării Curriculumului Național.....	3942

11.3. Condiții ale succesului procesului de schimbare curriculară	4245
Bibliografie	4447

PROIECT

Abrevieri

CDEOȘ	–	Curriculum la decizia elevului din oferta școlii
CES	–	Cerințe educaționale speciale
CN	–	Curriculumul Național
CRCNR	–	Cadrul de Referință al Curriculumului Național din România
CS	–	Curriculum de specialitate
EQF (în engleză)	–	European Qualifications Framework (Cadrul European al Calificărilor – CEC)
IA	–	Inteligență Artificială
ISCED (în engleză)	–	International Standard Classification of Education
PIRLS (în engleză)	–	Progress in International Reading Literacy Study (Progresul în Studiul Internațional al Alfabetizării la Citire/ Lectură)
PISA (în engleză)	–	Programme for International Student Assessment (Programul pentru Evaluarea Internațională a elevilor)
RED	–	Resurse Educaționale Deschise
TC	–	Trunchi comun
TIMSS (în engleză)	–	Trends in International Mathematics and Science Study) (Tendențe în Studiul Internațional la Matematică și Științe)

Argument

Cadrul de Referință al Curriculumului Național din România denumit în continuare (CRCNR) este un document de politici educaționale care definește cadrul de construcție și de restructurare a Curriculumului Național (CN) și oferă o perspectivă sistemică asupra proiectării, implementării și evaluării acestuia. Acesta are un caracter **strategic** și reprezintă rezultatul subactivității 1.1, intitulată *Revizuirea și actualizarea documentului de politică educațională "Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național"*, din perspectiva noului context legislativ și de reglementare privind Curriculumul național, cu impact direct asupra procesului de elaborare și de implementare a reformei curriculare pentru învățământul liceal. Subactivitatea fost derulată în cadrul proiectului ReCRED – „Reglementări noi pentru un curriculum relevant și educație deschisă” cofinanțat prin Programul Educație și ocupare 2021-2027.

Procesul de revizuire și actualizare a precedentului document a constat în:

- corelarea cu reglementări legislative apărute după aprobarea documentului precedent – *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Cadrul de referință al Curriculumului Național (2021)*, document elaborat în cadrul proiectului CRED - “Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți”;
- introducerea unor elemente de noutate rezultate din evoluții curriculare recente și din tendințe ale sistemului educațional românesc;
- reformulări și resistematisări ale conținutului documentului din perspectiva facilitării aplicării acestuia de către profesor – beneficiar principal.

Așadar, *Cadrul de Referință al Curriculumului Național din România (CRCNR)* trebuie înțeles din perspective multiple:

- răspuns sistemic la provocările globale;
- reacție la schimbările prezente și anticipate în societatea românească;
- actualizare necesară a documentului *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național (2021)*;
- rezultat al aplicării prevederilor Legii învățământului preuniversitar 198/2023.

Documentul este aliniat cu direcțiile principale de dezvoltare a educației și asigură un cadru conceptual și procedural de actualitate, cu valențe prospective.

În egală măsură, acest document a valorificat bune practici documentate despre CN, studii și cercetări relevante din domeniul educației, în context național și internațional.

Abordarea propusă este una sistemică, în care CN interacționează și evoluează concomitent cu alte componente ale sistemului de educație, precum: formarea inițială și continuă a profesorilor, elaborarea standardelor naționale de evaluare, managementul educațional, finanțarea educației, elaborarea manualelor școlare și a altor resurse educaționale etc. În acest sens, documentul este unul cu valoare reglatoare pentru toate componentele sistemului educațional, permițând adaptări contextuale.

Documentul *Cadrul de Referință al Curriculumului Național din România* respectă opțiuni majore de politică educațională referitoare la formarea competențelor-cheie, la promovarea învățării pe întreg parcursul vieții și la atributele prioritare descrise în documentul *Profilul de formare al absolventului (2023)*. Promovarea unui CN în acord cu aceste opțiuni are implicații asupra: mediului de învățare, rezultatelor învățării, promovării dezvoltării durabile și a mediului antreprenorial, adecvării flexibile la modelele sociale și culturale viitoare.

Acest document, prin reperele conceptuale și procedurale pe care le include, are o largă adresabilitate, beneficiarii fiind:

- factori de decizie din ministerul educației – pentru promovarea unor politici educaționale informate, și contextualizate;

- conceptori de curriculum și de resurse de învățare – pentru asigurarea coerenței procesului recurent de dezvoltare și reconstrucție curriculară și pentru eficientizarea procesului de asigurare a calității în domeniul curriculumului;
- specialiști în evaluare – prin racordarea la profilul de formare al absolventului și la standardele de învățare, ca repere pentru elaborarea standardelor naționale de evaluare, în relație cu acestea;
- profesori – pentru proiectarea și desfășurarea activităților didactice, precum și pentru evaluarea rezultatelor învățării;
- inspectori școlari și directori – pentru optimizarea managementului curriculumului la nivel regional, local, la nivelul școlii și pentru adoptarea unor strategii adecvate de dezvoltare instituțională asumată, din perspectiva școlii ca organizație care învață;
- alți factori interesați din societate – prin prevederi despre finalitățile, conținuturile și rezultatele învățării, într-un sistem de educație adaptabil la problematica lumii actuale și, deopotrivă, orientat spre optimizări societale.

CRCNR (2026) conține **aspecte inovative** la nivelul sistemului educațional românesc, prin faptul că:

- așază întregul sistem educațional preuniversitar, de la educația timpurie până la finalul învățământului liceal, pe **o filosofie educațională explicită**, pe **un sistem unitar de valori și principii** și pe **un proces educațional coerent proiectat, realizat și evaluat**;
- **orientează procesul de dezvoltare curriculară**, astfel încât să asigure premisele unui **răspuns eficient la nevoile și interesele diferitelor categorii de beneficiari și actori educaționali**;
- permite **flexibilitate**, prin organizări instituționale variate, în procesul de implementare a CN;
- susține în mod normativ **centrarea pe elev, prin competențele generale formulate la nivel de arie curriculară** – aspect care îi va determina pe profesori să colaboreze și să îi sprijine pe elevi în găsirea răspunsurilor la nevoile lor de învățare și la realizarea transferurilor achizițiilor învățării;
- formulează în mod explicit opțiunea pentru **un sistem educațional centrat pe formarea de competențe** și descrie **implicațiile acestei abordări asupra predării-învățării**, a resurselor educaționale, a evaluării rezultatelor școlare, a formării și a managementului resurselor umane;
- valorifică **finalitățile sistemului național de învățământ centrate pe competențe-cheie și atribute prioritare, asociate profilului de formare al absolventului** fiecărui nivel de învățământ preuniversitar obligatoriu;
- **definește standardele de învățare**, care constituie referențialul pentru elaborarea activităților de învățare și a standardelor naționale de evaluare a rezultatelor învățării elevilor;
- **orientează managementul educațional** la nivel central și local, precum și direcțiile de sprijin profesional pentru implementarea CN, prin **consiliere curriculară** și dezvoltarea capacității instituționale a unităților de învățământ, valorificând structurile existente;
- determină politicile din domeniul evaluării rezultatelor învățării, al formării și dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și, de asemenea, al managementului educațional (atât la nivelul instituției școlare, cât și al inspecției școlare);
- generează și reglementează **direcțiile de formare a cadrelor didactice în privința evaluării** (profesorii vor avea competența de evaluatori pe bază de standarde naționale de evaluare, derivate din standardele de învățare).

CRCNR ghidează asigurarea coerenței CN, pe orizontală și pe verticală, și intervențiile educaționale, prin:

- **regândirea proiectării curriculare din perspectiva educației pe tot parcursul vieții**, prin raportare la politicile educaționale naționale, europene și internaționale, referitoare la competențele-cheie și la atributele prioritare (precizate în *Profilul de formare al absolventului*) necesare oricărei persoane,

pentru: dezvoltare și împlinire personală, inserție profesională, incluziune socială și cetățenie activă, dezvoltare durabilă și un stil de viață sănătos, a face față schimbărilor economice, sociale, culturale și ale tehnologiilor digitale;

- **reglementarea statutului standardelor de învățare** din structura programelor școlare și a relației dintre acestea și standardele naționale de evaluare;
- **promovarea unei concepții curriculare unitare pentru întreg învățământul preuniversitar;**
- **proiectarea CN din perspectivă sistemică**, în corelație cu celelalte componente ale sistemului național de educație, astfel încât orice schimbare la nivelul curriculumului să genereze adaptări ale tuturor celorlalte componente (de exemplu: resurse educaționale, formarea profesorilor, managementul școlii și al clasei etc.);
- **centrarea pe elev**, cu accent pe învățare și pe rezultatele învățării, cu implicații profunde la nivelul proiectării, al implementării și al evaluării curriculumului; aceasta impune promovarea unui curriculum flexibil, care să permită diversificarea și adaptarea situațiilor de învățare, în acord cu nivelul de dezvoltare/ caracteristicile de vârstă, cu interesele și aptitudinile elevilor, cu respectarea diversității (etno-culturale, lingvistice, religioase etc.); construirea de parcursuri de învățare diferențiate, implementarea unor demersuri explicite de personalizare a educației, drept garanție a egalității de șanse și a echității în educație;
- **centrarea pe competențe**, ca element organizator central al documentelor de fundamentare a curriculumului, a planurilor-cadru și a programelor școlare presupune formarea, dezvoltarea și evaluarea acestora prin raportare la profilul de formare al absolventului – cu accent, în egală măsură, pe toate componentele competenței (cunoștințe, abilități și atitudini), nu doar pe cunoștințe/ conținuturi ale învățării; prin competențe se realizează transferul și mobilizarea cunoștințelor și a abilităților în contexte de viață;
- regândirea raportului dintre **abordarea monodisciplinară și abordarea integrată, în cadrul CN**, prin:
 - centrarea pe competențele-cheie și pe atributele prioritare, având ca implicație construirea de punți inter- și trans-disciplinare;
 - formularea competențelor generale la nivel de arie curriculară ca premisă pentru valorificarea transferurilor achizițiilor învățării între disciplinele din aceeași arie curriculară;
- promovarea unui **mediu de învățare eficient, a stării de bine**, în rândul elevilor și al profesorilor, precum și orientarea demersurilor educaționale către dezvoltarea cognitivă a elevilor în strânsă relație cu cea socio-emoțională, prin raportare la setul celor nouă atribute prioritare inclus în actualul profil de formare al absolventului;
- valorificarea și corelarea **contextelor formale, nonformale și informale de învățare**, cu extinderea mediului de învățare dincolo de spațiul școlar, utilizarea de resurse de învățare variate, valorificarea oportunităților oferite de resursele educaționale deschise (RED) și de noile tehnologii.

CRCNR este structurat în trei părți.

Prima parte prezintă succint contextul curricular intern și internațional actual, argumentând nevoia de schimbare la nivelul curriculumului, descrie viziunea, valorile și finalitățile sistemului românesc de învățământ preuniversitar, definește sistemul competențelor aplicat în arhitectura curriculară și principiile care orientează procesul de elaborare a CN.

|

Partea a doua descrie sintetic câteva condiții importante pentru implementarea CN, oferind o serie de repere pentru strategiile viitoare din acest domeniu (procesul de predare-învățare-evaluare, resursele curriculare de suport, managementul curriculumului la nivelul școlii, formarea profesorilor).

Partea a treia abordează procesul de schimbare curriculară, cu accent pe fundamentarea și susținerea acesteia, pe condițiile necesare procesului în sine, pe limitele, constrângerile și rolurile actorilor schimbării, în contextul CN.

PROIECT

Partea 1. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național din România

1. Schimbarea curriculară în context contemporan

1.1. Contextul internațional

Sistemele de educație contemporane se află în fața unei diversități de provocări, dar și de oportunități – economice, politice, sociale, tehnologice, digitale, ecologice, culturale. Acestea nu sunt întotdeauna vizibile și se manifestă diferit, în diverse zone geografice, de aceea, definirea, caracterizarea și abordarea lor au nevoie de contextualizare. Utilizarea inteligenței artificiale ridică numeroase întrebări legate de procesul învățării, de aspecte de natură atât epistemică, cât și etică.

Provocările globale cu cel mai relevant impact asupra educației sunt descrise în continuare.

Globalizarea, deglobalizarea, glocalizarea și internaționalizarea în lumea contemporană. Globalizarea și internaționalizarea, înțelese ca fenomene de sporire a interdependențelor și a interconexiunilor între economiile, societățile și culturile lumii, reprezintă o caracteristică definitorie a lumii moderne. Efectele globalizării/ deglobalizării/ glocalizării și ale internaționalizării asupra fenomenului educațional, dar și asupra sistemelor educaționale și de învățământ, au numeroase implicații. Instituțiile, fenomenele și procesele din sfera educației sunt puternic influențate de tendințele, politicile și practicile globale.

Aceste fenomene macrosociale influențează realitățile și politicile educaționale, transformând modul în care educația pregătește elevii pentru o astfel de lume. Gândirea critică, rezolvarea problemelor, spiritul prospectiv, adaptabilitatea și reactivitatea la peisajul global în schimbare fac parte din noile realități educaționale la nivel mondial.

Dezvoltarea tehnologică. Tehnologia a avansat rapid în ultimele decenii, având un impact semnificativ asupra pieței muncii, generând schimbări ale profilurilor ocupaționale. Schimbările tehnologice rapide necesită regândirea formării profesionale, astfel încât viitorii absolvenți trebuie să își adapteze continuu competențele, pentru a face față noilor cerințe de pe piața muncii. Astfel, sistemele educaționale trebuie nu doar să reacționeze la evoluțiile tehnologice, ci și să anticipeze nevoile viitorului.

Digitalizarea. Dezvoltarea rapidă a tehnologiei informației și a comunicațiilor, precum și accesul tot mai larg la resurse digitale și la aplicații de inteligență artificială schimbă fundamental viața de zi cu zi, modelele de relaționare între oameni, ecosistemele educaționale și caracteristicile pieței muncii. Viața personală, socială, profesională și piața muncii nu mai pot fi concepute, în mileniul al III-lea, fără tehnologia informației și fără inteligența artificială. Școlii îi revine responsabilitatea de a integra pedagogia digitală, cu atât mai mult cu cât alfabetizarea digitală este recunoscută ca parte fundamentală a alfabetizării funcționale, dar și de a chestiona critic implicațiile acesteia asupra învățării. În egală măsură este necesară integrarea IA generative, ca instrument de co-creare, educând elevii pentru anticiparea, gestionarea și limitarea riscurilor, ca și pentru folosirea etică și critică a acestora.

Dezvoltarea durabilă. O societate bazată pe sustenabilitate, reziliență, bunăstare pe termen lung, acces echitabil la resurse, la educație și la oportunități materiale și de angajare, justiție socială și economică solicită o permanentă reevaluare a politicilor în domenii precum: educație, protecția mediului, responsabilitate socială

și implicare civică, practici economice și de consum. Aceste aspecte sunt imperative pentru construcția, aplicarea și evaluarea CN.

Dinamica demografică și migrația. Evoluțiile demografice la nivel mondial, în prezent și în perspectivă, precum și fenomenul migrației și cel al mobilității sociale sunt fenomene complexe, cu multiple forme de manifestare. Acestea generează provocări, inechități, disparități și inegalități care se constituie într-o problemă ce se impune a fi analizată și asimilată din punct de vedere educațional, managerial și decizional.

Diversitatea. Multiplicarea limbilor de școlarizare, recunoașterea și valorificarea în învățare a identității și a moștenirii culturale a fiecărui elev, integrarea socială și pe piața muncii, pregătirea elevului pentru o societate incluzivă constituie o parte din problema specifică diversității. Prin educație, diversitatea poate fi transformată în avantaj cultural și sursă de valoare adăugată. Respectul pentru diversitate reprezintă o valoare fundamentală pentru educație.

Ca răspuns la provocările actuale, în politicile educaționale internaționale s-au cristalizat tendințe precum:

- promovarea educației pe tot parcursul vieții;
- centrarea curriculumului pe formarea de competențe;
- flexibilizarea curriculumului, cu accent pe individualizare, personalizare și diferențiere, ca și pe specificul organizației școlare;
- evaluarea bazată pe standarde de învățare și de evaluare;
- extinderea educației timpurii;
- digitalizarea educației;
- internaționalizarea programelor educaționale și de formare profesională;
- fundamentarea deciziilor educaționale pe rezultate ale cercetării din domeniul științelor educației și din domenii conexe – psihologie, neuroștiințe, biologie, genetică, antropologie culturală, sociologie, economie, filosofie etc.

1.2. Contextul național

La nivel strategic, România a acordat o importanță aparte dezvoltării capitalului uman și nevoii de adaptare a sistemului de educație și formare profesională la cerințele unei societăți aflate într-o schimbare profundă, după 1989. În ultimele decenii, sistemul educațional românesc a cunoscut transformări importante și multiple, în consens cu provocările și tendințele globale în domeniul educației.

Printre intervențiile de început care au avut impact asupra sistemului educațional românesc se numără *Proiectul pentru reforma educației din România (1994-2002)*, *Proiectul pentru învățământul rural (2003-2008)* și proiectele destinate învățământului profesional și tehnic – *Phare VET*. Asemenea proiecte majore au promovat schimbări importante și la nivel de curriculum, cu referire, în mod special, la Cadrul de referință al Curriculumului Național din 1998, precum și la eforturile de actualizare a acestuia, din anii 2010, 2012 și 2021.

În 1998 a fost elaborat primul profil de formare al absolventului de învățământ obligatoriu, parte a Cadrului de Referință al Curriculumului Național, în perspectiva abordărilor inter- și transdisciplinare, care să permită absolventului atât inserția în viața socio-profesională, cât și învățarea pe parcursul întregii vieți. În dezvoltarea curriculumului în anii '90, acesta a constituit reperul pentru elaborarea programelor școlare pentru clasele I – a VIII-a (varianta 1998-1999) și pentru liceu (varianta 1999-2001). Sub coordonarea Ministerului Educației, instituții precum Consiliul Național pentru Curriculum, Serviciul Național de Evaluare și Examinare, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar și Institutul de Științe ale

Educației au avut contribuții majore la procesul de organizare a sistemului educațional românesc pe noi principii și valori.

Primul proiect de reformă a Curriculumului Național din România de după 1990 a reflectat opțiunea educațională pentru abordarea centrată pe rolul activ al elevului în procesul cunoașterii, valorificând dimensiunea socială, interactivă a învățării. CN reușea astfel, la finalul anilor '90, să devină un construct coerent pentru întregul parcurs preșcolar, primar, gimnazial și liceal, care valorifica o bază conceptuală solidă – un cadru curricular de referință pentru învățământul obligatoriu – și un mecanism de generare a unui curriculum centrat pe competențe pentru liceu.

Încă de la primul proiect de reformă curriculară a apărut și relația problematică între proiectul curricular pe termen lung (dimensiunea prospectiv-anticipativă) și mecanismele decizionale de aplicare și/ sau de revizuire pe termen mediu și scurt. Cercetările evaluative asupra implementării CN au scos în evidență faptul că practicile didactice erau încă tributare unor clișee metodologice care influențau negativ implementarea CN: lectura stereotipă a programelor școlare, redusă adesea doar la valorificarea conținuturilor, fără eforturi de personalizare a demersului didactic; considerarea manualului ca text sacrosanct, ca unică sursă de învățare, nu ca una dintre resursele didactice; utilizarea excesivă a metodelor didactice decontextualizate și neracordate la realitățile grupului de elevi; accentuarea descriptivismului și a cantitativului în predare-învățare, profesorii favorizând „cunoașterea despre” în locul cunoașterii de tip procedural; considerarea examenelor ca reper fundamental în predare, fapt care determină un efect „backwash” la nivelul curriculumului predat; păstrarea imaginii tradiționale a magistrului (cadrului didactic), elevului revenindu-i doar sarcina de a reproduce mecanic cunoașterea transmisă de către acesta.

Legea Educației Naționale nr.1/2011 a asumat cele opt competențe-cheie recomandate de Comisia Europeană (2006) ca finalități ale nivelurilor învățământului obligatoriu și postobligatoriu. Odată cu aceasta, apare nevoia de a dezvolta un nou CN, care să conducă la formarea și dezvoltarea competențelor-cheie.

În aplicarea legii, au fost elaborate noi planuri-cadru pentru învățământul primar (2013) și învățământul gimnazial (2016), urmate de elaborarea de noi programe școlare pentru învățământul primar (2013), respectiv învățământul gimnazial (2017). La acestea s-a adăugat ulterior un nou curriculum pentru educație timpurie (2019), completat cu reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani (2024). Elementele de continuitate în noul curriculum se pot observa în utilizarea unor repere conceptuale introduse prin reforma curriculară din învățământul românesc (planuri-cadru de învățământ, arii curriculare, trunchi comun, curriculum la decizia școlii – redefinit prin curriculum la decizia elevului din oferta școlii) și în structurarea planurilor-cadru pentru gimnaziu și a celor pentru învățământul primar.

Efortul de schimbare nu a avut întotdeauna efectele scontate, educația românească continuând să se confrunte cu provocări majore precum: insuficiența investiție în educație, contextul legislativ care nu a asigurat descentralizarea și autonomia școlii, nivelul scăzut al cuprinderii copiilor și tinerilor în sistemul formal de educație (creșe, grădinițe, școli), părăsirea timpurie a școlii etc.

În acest context, performanța elevilor la evaluările internaționale (PISA, PIRLS, TIMSS), la evaluarea națională sau la examenul de bacalaureat continuă să ridice semne de întrebare cu privire la calitatea și relevanța serviciilor educaționale. Totodată, elevii care provin din grupuri dezavantajate (de exemplu, din mediul rural, cei care provin din familii dezavantajate socio-economic, elevii cu dizabilități și elevii care aparțin minorității rome) au, de regulă, rezultate ale învățării mai slabe, dar și rate mai ridicate de absenteism și abandon școlar, în comparație cu ceilalți elevi, cu o probabilitate mai scăzută de a continua studiile la niveluri superioare de educație. Studii, rapoarte tematice însoțite de demersuri de consultare națională pun la dispoziție un ansamblu de concluzii și recomandări relevante pentru schimbarea curriculară din România. La

acestea se adaugă o serie de intervenții de suport aplicate prin proiecte majore ale Ministerului Educației, precum:

- Proiectul CRED – Curriculum Relevant, Educație Deschisă pentru toți, care a avut ca obiectiv major abilitarea curriculară a cadrelor didactice din învățământul primar și gimnazial și acordarea de sprijin în aplicarea curriculumului, prin dezvoltarea unei colecții ample de ghiduri metodologice și resurse educaționale deschise, inclusiv a platformei Digital.educared.ro, a cadrului de referință pentru curriculum (2021), a unei metodologii adresate curriculumului la decizia școlii (2021) și a unui set de programe școlare de opționale integrate;
- Proiectul PROF – Profesionalizarea carierei didactice, având ca obiectiv general asigurarea mentoratului pe durata întregii cariere didactice în sistemul de învățământ preuniversitar;
- Proiectul ROSE – Romania Secondary Education Project, care a contribuit la reducerea abandonului în învățământul secundar și terțiar și la creșterea ratei de promovare a examenului de bacalaureat, ca parte a Programului Național al Ministerului Educației „Sprijin la bacalaureat, acces la facultate”.
- Proiectul MATE – Mecanismul de Avertizare Timpurie în Educație, care a generat un cadru instituțional și procedural bazat pe un set de instrumente care permit identificarea cât mai devreme a elevilor în risc de abandon sau părăsire timpurie a școlii și care a oferit sprijin corespunzător pentru parcurgerea și finalizarea cu succes a învățământului obligatoriu.

2. Curriculumul Național. Viziune, valori, finalități

2.1. Viziunea Curriculumului Național

Viziunea generală a documentului strategic *Cadrul de referință al Curriculumului Național din România* derivă din idealul educațional prezentat în Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/ 2023. Această viziune urmărește să li se asigure elevilor oportunități de învățare care să le permită să își îndeplinească potențialul propriu, în funcție de opțiuni, să se integreze eficient în comunitate, să devină cetățeni activi și proactivi, care să contribuie la împlinirea nevoilor personale și societale.

2.2. Valori promovate prin Curriculumul Național

Sistemul educațional românesc promovează un set de valori fundamentale și derivate, care sunt parte integrantă a răspunsurilor reactive și prospective pe care educația le oferă problemelor lumii contemporane și care reflectă dominantele culturii și spiritualității românești și europene, valorile naționale, cele europene și cele globale, în respectul diversității culturale și lingvistice a societății românești.

Valorile fundamentale precum adevărul, binele, frumosul, dreptatea, libertatea, onestitatea etc. orientează managementul vieții personale în direcția asigurării sănătății (fizice, emoționale, mintale și sociale), împlinirii și dezvoltării personale, sociale și profesionale și contribuie la promovarea unui stil de viață echilibrat, sustenabil, a integrării și incluziunii sociale, a serviciilor în și pentru comunitate. Curriculumul Național promovează valori pe care fiecare persoană să le internalizeze și să le practice în viața personală, socială, culturală și profesională.

Valorile derivate promovate prin Curriculumul Național sunt:

- *respectul* – pentru viață, pentru sine și pentru: alte persoane, drepturile omului, diversitate, profesie, mediul înconjurător;
- *(auto)responsabilitatea* – angajare și răspundere (auto)asumată pentru comportamentul și acțiunile proprii, asumare conștientă a responsabilităților – educaționale, sociale, profesionale;

- *echitatea* – asumarea unui comportament proactiv de eliminare a unor bariere sociale, profesionale, culturale, religioase etc., determinate de diverși factori (etnie, religie, vârstă, gen biologic, statut profesional, statut socio-economic etc.);
- *integritatea* – onestitate, cinste, corectitudine, loialitate și consecvență față de valori, atitudine etică, fundamentarea construcțiilor viitoare pe reușitele din trecut;
- *spiritul inovator și creativitatea* – deschiderea spre schimbare, spre punerea în practică a ideilor creative, prin: generarea de noi idei și comportamente, soluții inovatoare, autonomie, gândire critică și reflexivitate;
- *cetățenia activă* – solidaritate și participare pentru rezolvarea problemelor societății, luarea deciziilor, binele comun;
- *exelența* – performanță și autodepășire, în acord cu potențialul fiecăruia;
- *perseverența* – răbdare, stăruință și tenacitate în acțiuni, în muncă, în convingeri, în atitudini; adaptarea flexibilă în situații nefavorabile și depășirea provocărilor;
- *reziliența* – capacitatea persoanei de a depăși situațiile negative, de a obține rezultate corespunzătoare și de a se comporta în mod adecvat, cu autodeterminare, în pofida unor contexte de viață defavorizante;
- *mentalitatea de creștere/ flexibilă (growth mindset sau mindset evolutiv)* – credința că persoana se poate dezvolta constant, prin experiență, efort, învățare, feedback constructiv.

Acest set de valori întemeiază CN, dă concretețe viziunii despre educație și orientează viața școlară: viziunea, misiunea și etosul școlii, climatul organizațional, oferta curriculară a școlii, activitățile de predare-învățare-evaluare, atitudinea și comportamentul elevilor, în și în afara școlii.

2.3. Finalitățile sistemului de învățământ românesc

Finalitățile nivelurilor de învățământ obligatoriu derivă din idealul educațional formulat în Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/ 2023, articolul 1, alineatul (3): „Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii.”. Acestea descriu specificul teleologic al fiecărui nivel de învățământ, din perspectiva politicii educaționale și au un rol director și reglator în elaborarea CN.

CN vizează acele finalități generale și condiții asociate prin care fiecare copil din sistemul educațional poate deveni:

- autonom în învățare și în cunoaștere, creativ și deschis spre învățarea de-a lungul întregii vieți, pentru a fi capabil să facă față provocărilor complexe dintr-o societate în continuă schimbare, atât la nivel național, cât și internațional;
- încrezător în propriile forțe, capabil să comunice, să colaboreze și să coopereze cu semenii, manifestând și solicitând respect, în mediul real și în cel virtual;
- responsabil, asumându-și și promovând conștient valori naționale și internaționale;
- orientat spre succes și excelență în viața personală și profesională, în măsură să contribuie în mod eficient la dezvoltarea durabilă a societății;
- informat, activ și proactiv, contribuind în mod eficient la bunăstarea comunității și a societății.

Finalitățile educației timpurii (3 luni – 6 ani): învățământul antepreșcolar (3 luni – 3 ani) și învățământul preșcolar (3-6 ani)

Educația timpurie asigură premisele pentru dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în acord cu ritmul propriu și cu trebuințele sale. Acest nivel de educație pregătește copilul până la intrarea în învățământul primar și pentru acesta. În acest context, finalitățile educației timpurii, așa cum se

regăsesc în Curriculumul pentru educația timpurie (2019), vizează o serie de aspecte care se constituie în precondiții ale competențelor-cheie ce urmează a fi formate, dezvoltate și diversificate pe traseul școlarizării ulterioare: descoperirea de către copil a propriei identități, exersarea autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive; exersarea abilităților sociale, prin interacțiuni cu alți copii și cu adulții; încurajarea curiozității, a atitudinii active și a explorării mediului apropiat/ familiar, ca bază pentru experiențele autonome de învățare; achiziționarea de cunoștințe, capacități și deprinderi, atitudini necesare la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții. Detalieri ale acestor finalități au fost incluse în metodologii de organizare și funcționare aferente, elaborate ulterior.

Finalitățile învățământului primar, gimnazial și liceal

Finalitățile învățământului primar, gimnazial și liceal, menționate în Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/ 2023, art. 91, derivă din idealul educațional și se axează pe competențele-cheie promovate la nivel european, care determină **profilul de formare al absolventului**: 1) competență de citire, scriere și înțelegere a mesajului; 2) competență în multilingvism; 3) competență matematică și competență în științe, tehnologie și inginerie; 4) competență digitală, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică; 5) competență personală, socială și de a învăța să înveți; 6) competență civică, juridică și de protejare a mediului; 7) competență antreprenorială; 8) competență de sensibilizare și de exprimare culturală și spirituală.

2.4. Profilul de formare al absolventului

Profilurile de formare constituie referențialul pentru dezvoltarea curriculumului și au implicații asupra evaluării și certificării competențelor dobândite de elevi.

„Profilul de formare al absolventului reprezintă o componentă reglatoare a curriculumului național, referențial pentru proiectarea, implementarea și evaluarea acestuia.” (OM nr. 6.731/ 28.11.2023, p. 2).

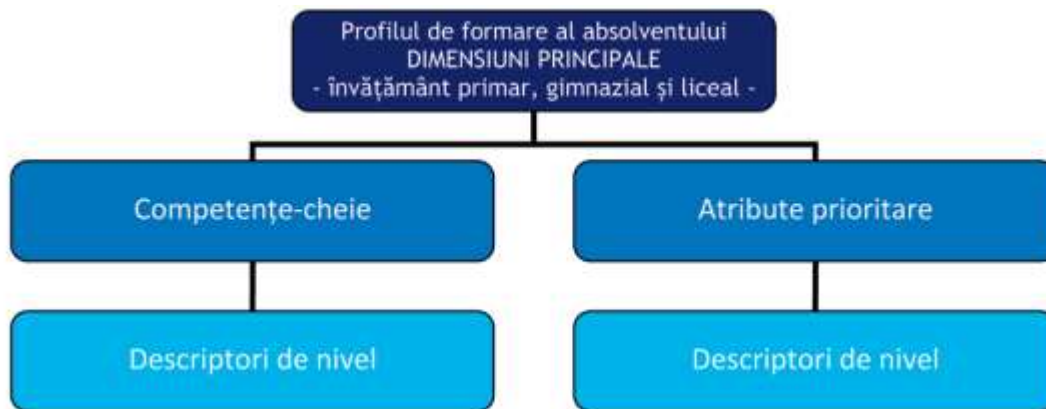
Profilul de formare al absolventului „descrie așteptările exprimate față de absolvenții diferitelor niveluri de studiu din învățământul preșcolar, primar, gimnazial și liceal, prin raportare la cerințele sociale exprimate în legi, în alte documente de politică educațională și în studii de specialitate, finalitățile generale ale învățământului, precum și la caracteristicile de dezvoltare a elevilor.” (OM nr. 6.731/ 28.11.2023, p. 2). Acesta „este construit pornind de la reperele fundamentale de dezvoltare din educația timpurie, pentru învățământul preșcolar, și de la descriptorii competențelor-cheie, declinați pe niveluri de învățământ, în cazul învățământului primar, gimnazial și liceal”. (OM nr. 6.731/ 28.11.2023, p. 2).

Pentru învățământul preuniversitar, dimensiunile principale ale profilului de formare al absolventului sunt reprezentate de: **domeniile de dezvoltare** (pentru învățământul preșcolar), **competențele-cheie** și **atributele prioritare** (Fig. nr. 1). Aceste dimensiuni au asociați descriptori derivați pentru fiecare nivel de școlarizare. Atributele prioritare au un caracter transversal și subliniază aspecte atitudinal-comportamentale referitoare la competențele-cheie.

Profilul de formare al absolventului pentru învățământ preșcolar are ca dimensiuni principale **domeniile de dezvoltare** (care au asociați indicatori comportamentali) și **atributele prioritare** (care au asociați descriptori de nivel).

Profilul de formare al absolventului pentru învățământul primar, gimnazial și liceal are ca dimensiuni principale **competențele-cheie** (care au asociați descriptori de nivel) și **atributele prioritare** (care au asociați descriptori de nivel).

Figura nr. 1. Structura profilului de formare al absolventului pentru învățământul primar, gimnazial și liceal



Fiecare dintre nivelurile de școlarizare este asociat cu un interval ISCED specific. De asemenea, pentru fiecare nivel de școlarizare regăsim competențele-cheie și atributele prioritare la un anumit nivel de dezvoltare, posibil de definit în termeni psihopedagogici (Fig. nr. 2).

Figura nr. 2. Nivelurile de dezvoltare a competențelor-cheie și a atributelor prioritare, corelate cu nivelurile de învățământ și cu nivelurile ISCED

Niveluri ISCED	Nivel ISCED 0	Nivel ISCED 1	Nivel ISCED 2	Nivel ISCED 3	Nivel ISCED 4
Niveluri de învățământ	Educație timpurie Învățământ preșcolar	Învățământ primar	Învățământ gimnazial	Învățământ liceal	Învățământ postliceal/terțiar non-universitar, inclusiv dual
Niveluri de învățământ obligatoriu					
Niveluri de dezvoltare a competențelor-cheie și al atributelor prioritare	Nivel pre-elementar	Nivel elementar	Nivel funcțional	Nivel funcțional avansat	Nivel dezvoltat
Gradul de dezvoltare a competențelor-cheie și al atributelor	Premise ale competențelor-cheie/Stadiul inteligenței senzorio-motorii, Stadiul	Achiziții de bază și alfabetizare primară/Stadiul operațiilor concrete	Componente operaționale ale competențelor-cheie/Începutul stadiului operațiilor formale	Competențe-cheie funcționale/Stadiul I operațiilor formale	Competențe-cheie cu nivel înalt de performanță/Stadiul operațiilor formale

3. Principiile de proiectare a Curriculumului Național

Prezentul document promovează un set de principii de proiectare curriculară care au rolul de a oferi o viziune clară, bine fundamentată din punct de vedere axiologic.

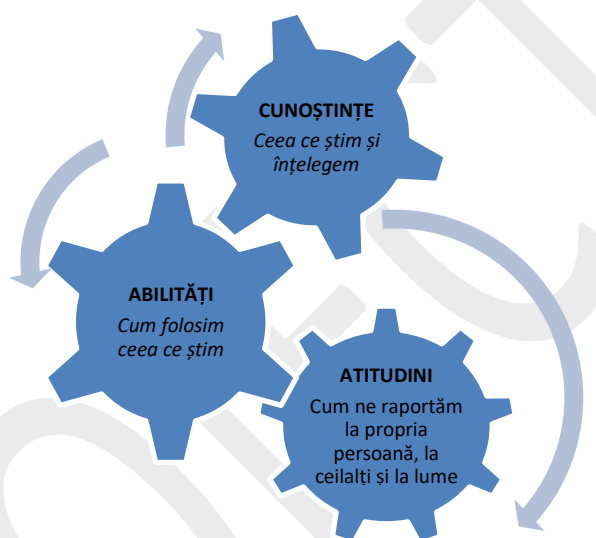
- **Principiul selecției, al relevanței și al ierarhizării culturale** – Curriculumul reflectă moștenirea culturală și a experienței societății, dinamica valorilor socio-culturale și a domeniilor cunoașterii de-a lungul istoriei. CN asigură un decupaj actualizat al domeniilor de cunoaștere și experiențiale ale omeniirii, printr-un demers epistemologic de stabilire a disciplinelor de studiu/ modulelor, a prioritizării și a ponderii acestora și prin gruparea lor în arii curriculare.
- **Principiul funcționalității** – CN este proiectat în viziune sistemică, toate componentele sale structurale fiind corelate/ interrelaționate, asigurând un ansamblu funcțional, atât la nivelul planurilor-cadru de învățământ, cât și al programelor școlare.
- **Principiul coerenței (parcursului de învățare)** – În proiectarea CN se are în vedere asigurarea coerenței sistemice a planurilor-cadru și a programelor școlare, atât pe orizontală (la nivelul unui an de studiu), cât și pe verticală (între diferiți ani de studiu și cicluri de școlarizare), pentru asigurarea caracterului omogen al parcursului de învățare, a unei abordări unitare, progresive, integrate, a unui echilibru optim în interiorul ariilor curriculare și între acestea, precum și a prerechizitelor învățării.
- **Principiul centrării pe elev** – CN asigură adecvarea educației la nevoile de învățare și de dezvoltare ale copilului și la abordarea holistică minte-corp-suflet, ca aspecte centrale pentru împlinirea ființei umane.
- **Principiul corelării cu particularitățile de vârstă ale elevilor** – CN respectă caracteristicile de vârstă ale elevilor și este corelat cu principiile psihologiei învățării, în acord cu relația care se stabilește între învățare și dezvoltarea ființei umane.
- **Principiul subsidiarității** – CN asigură oportunități de adaptare, de flexibilizare, de diferențiere, individualizare și personalizare, în acord cu nevoile, interesele și ritmurile diferite de dezvoltare ale elevilor, precum și cu diferitele contexte de organizare a învățării. Deciziile privind curriculumul se iau prin raportare la interesul superior al copilului.
- **Principiul calității măsurabile** – CN este construit în acord cu standarde de calitate transparente pentru toți actorii educaționali, stabilite pentru fiecare nivel de învățământ, asociate cu instrumente specifice; fiecare etapă a parcursului de învățare vizează finalități clare și asumate.
- **Principiul relevanței sociale, profesionale și identitare** – CN reflectă ce trebuie să știe, să știe să facă și să manifeste comportamental și atitudinal o persoană, la finalizarea unui parcurs de învățare și într-un orizont prospectiv.
- **Principiul echității, egalității de șanse și al incluziunii** – CN are în vedere asigurarea unui sistem de condiții echivalente și echitabile privind accesul, derularea și recunoașterea studiilor, precum și asigurarea unei oferte de servicii educaționale privind consilierea și orientarea școlară și profesională a elevilor, în acord cu nevoile, interesele și potențialul aptitudinal al acestora.

4. Sistemul de competențe din structura Curriculumului Național

Curriculumul Național românesc este centrat pe formarea de competențe definite ca un sistem structurat de rezultate ale învățării, care încorporează trei dimensiuni: cunoștințe, abilități și atitudini (Recomandarea Consiliului Europei din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții).

- **cunoștințele** – un ansamblu de informații factuale, conceptuale, procedurale, metacognitive, structurate logic, organizate din punct de vedere didactic;
- **abilitățile** – utilizări ale cunoașterii, aplicarea cunoștințelor existente, în vederea obținerii de rezultate ale învățării;
- **atitudinile** – modalități de raportare la idei, persoane sau situații, încorporate în teorii și activități de învățare, în sarcini de evaluare.

Figura nr. 3. Structura competenței



Cele trei dimensiuni sunt abordate integrat. Acestea sunt prezentate separat doar din motive teoretice de clarificare. În procesul de învățare, precum și în manifestarea competențelor, această triadă a dimensiunilor competențelor funcționează agregat, împreună. O competență se manifestă printr-un set de atitudini față de sarcina asociată și care, prin motivație și interese, angrenează ansamblul de abilități și cunoștințe, respectiv seturile de capacități cognitive, emoționale și fizice care pun în acțiune comportamente specifice, contextualizate de sarcină și rol. Formarea atitudinilor pozitive pentru dezvoltarea cunoștințelor și a abilităților reprezintă o garanție a dezvoltării personale și profesionale a persoanei, pe tot parcursul vieții.

Acest model al competenței preia și conservă dimensiunile definite tradițional – cognitivă, fizică și emoțional-atitudinală – într-o abordare holistică și integratoare a învățării în sala de clasă. Astfel, asimilarea de cunoștințe, decontextualizată, fără implicarea planului acțional, nu asigură transferul sau aplicarea în viața reală a cunoștințelor dobândite. La rândul lor, atitudinile orientează, motivează și potențează performanța. În acest context, un rol aparte revine metacogniției. Definită ca abilitatea de a reflecta asupra propriului proces de învățare, metacogniția sprijină optimizarea propriei învățări, în relație cu toate cele trei componente ale competenței (cunoștințe, abilități și atitudini).

Fiecare persoană are nevoie de competențe pentru împlinire și dezvoltare personală și profesională, angajare, integrare socială și în comunitatea proximală, stil de viață sustenabil, viață de succes în comunitate, managementul vieții sănătoase și cetățenie activă. Competențele se dezvoltă pe parcursul întregii vieți, din

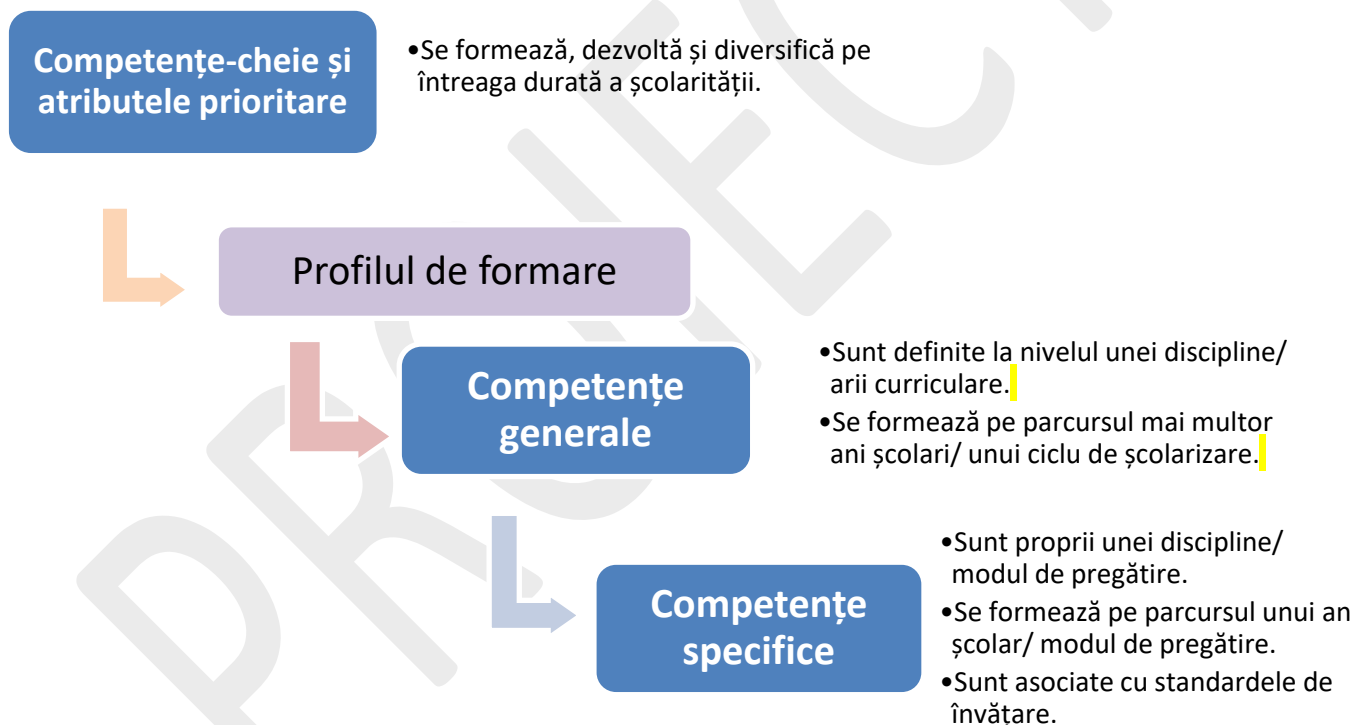
copilăria timpurie către viața adultă, în contexte de învățare formală, nonformală, informală, în mediul familial, școlar, profesional și comunitar.

Înțelegerea competenței trebuie să țină seama și de:

- dimensiunea procesuală a competenței – competența se află în continuă formare-exersare-dezvoltare; acest proces este realizat la diferite niveluri de performanță, exprimate prin standardele naționale de evaluare, generate din standardele de învățare;
- potențialitățile personale (talente, aptitudini generale și specifice) care susțin formarea și dezvoltarea unor competențe specifice, la diferite niveluri de performanță;
- relația dintre dimensiunea personală și dimensiunea profesional-socială (contextul și sarcina de lucru în care sunt activate competențele).

În sistemul de învățământ românesc se operează cu următoarele categorii de competențe: competențe-cheie, competențe generale și competențe specifice. Acestea sunt în relație directă cu profilul de formare al absolventului și cu standardele de învățare.

Figura nr. 4. Schema derivării competențelor



4.1. Competențele-cheie și atributele prioritare

Toate competențele-cheie sunt relevante pentru o viață împlinită, de succes, în societatea cunoașterii. Acestea se aplică într-o varietate de contexte și într-o varietate de combinații, se interconectează și se întrepătrund prin faptul că elemente componente ale unora dintre competențe sprijină dezvoltarea elementelor din structura altor competențe. Unele dintre competențele-cheie au caracter transdisciplinar, altele sunt mai ușor de asociat cu discipline distincte din planurile-cadru de învățământ. În ansamblu, acestea sunt urmărite prin toate disciplinele din CN. Acestea nu sunt ierarhizate după criteriul importanței, fiecare

context educațional solicitând prevalența unora dintre ele. Competențele-cheie sunt dobândite de către fiecare elev în ritm propriu și la niveluri diferite de performanță.

Sistemul de învățământ românesc operează cu cele opt competențe-cheie definite la nivel european, precum și cu cele nouă atribute prioritare. Atât competențele-cheie, cât și atributele prioritare sunt prezentate detaliat în profilul absolventului din învățământul preuniversitar. Acestea din urmă sunt descrise ca elemente care potențează învățarea, astfel: **Atributele prioritare au un caracter transversal și subliniază aspecte atitudinal-comportamentale din cadrul competențelor-cheie. Acestea constituie o bază pentru învățarea pe tot parcursul vieții, sunt solicitate de actorii sociali și de piața muncii și sunt importante pentru societățile în schimbare. (Profilul de formare al absolventului).** Atributele prioritare sunt următoarele: comunicativ, colaborativ, rezilient, creativ, prospectiv, responsabil, reflexiv, autonom, etc.

Ansamblul competențelor-cheie și al atributelor prioritare încorporează abilități transversale, precum: gândirea critică, rezolvarea de probleme, negocierea, gândirea creativă, analiza, sinteza, comunicarea, interacțiunea interculturală, lucrul în echipă, planificarea vieții personale etc.

În legislația românească, semnificațiile competențelor-cheie sunt:

- a) **competența de citire, scriere și înțelegere a mesajului (literația)** – identificarea, exprimarea, crearea și interpretarea de concepte, sentimente, fapte și opinii, oral și în scris, cu ajutorul suportului vizual, auditiv și digital, în diverse contexte și la diverse discipline; a comunica și a interacționa adecvat și creativ cu ceilalți; baza pentru continuarea învățării și a interacțiunii lingvistice; în funcție de context, competența de literație poate fi dezvoltată în limba maternă, în limba de școlarizare și/ sau în limba oficială;
- b) **competența în multilingvism** – utilizarea adecvată a mai multor limbi, pentru comunicare; interacțiune lingvistică; înțelegerea, exprimarea și interpretarea conceptelor, ideilor, sentimentelor, informațiilor și opiniilor, oral și în scris, într-un registru larg de contexte culturale și sociale, în funcție de nevoi și interese; aceasta integrează competențe interculturale și o dimensiune istorică; se bazează pe capacitatea de a crea conexiuni între diferite limbi și medii de comunicare; poate include menținerea și dezvoltarea competențelor de limbă maternă, precum și învățarea limbii/ limbilor oficiale;
- c) **competența matematică și competența în științe, tehnologie și inginerie – competența matematică** – dezvoltarea și aplicarea gândirii matematice, pentru a rezolva probleme, în situații cotidiene; disponibilitatea de a utiliza moduri de gândire și de prezentare specifice matematicii (algoritmi, formule, grafice, diagrame, modele); **competența în științe** presupune explicarea fenomenelor naturale utilizând cunoștințe, metode și tehnici specifice (inclusiv observația și experimentul), pentru a identifica probleme și pentru a trage concluzii bazate pe dovezi; **competențele în tehnologie și inginerie** presupun aplicarea competențelor matematice și în științe ca răspuns la trebuințele și nevoile omului; aceste competențe implică înțelegerea schimbărilor generate de activitatea umană și a responsabilității civice;
- d) **competența digitală, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică** – utilizarea curentă, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale, în contexte de învățare, de muncă și de participare la activități sociale; include alfabetizare digitală, comunicare și colaborare, alfabetizare media, creare de conținuturi digitale (inclusiv programare), siguranță (inclusiv stare de bine/ confort în mediul online și securitate cibernetică), respectarea proprietății intelectuale, rezolvare de probleme și gândire critică;
- e) **competența personală, socială și de a învăța să înveți** – reflecția asupra propriei persoane, gestionarea eficientă a timpului și a informației, lucrul constructiv cu ceilalți, reziliența și managementul propriei învățări și al carierei; a face față incertitudinilor și complexității, a învăța să înveți, a susține propria stare de bine fizică și emoțională, a menține sănătatea fizică și mintală, a empatiza și a gestiona conflicte, într-un context incluziv și stimulat;

- f) **competența civică, juridică și de protejare a mediului** – a acționa în calitate de cetățean responsabil, a participa activ la viața civică, pe baza înțelegerii conceptelor și structurilor sociale, economice, juridice, politice, culturale, ecologice, precum și a dezvoltării durabile;
- g) **competența antreprenorială** – valorificarea oportunităților și a ideilor, pentru a genera valoare adăugată materială și socială, pentru sine și pentru ceilalți; se fundamentează pe creativitate, gândire critică și rezolvare de probleme, inițiativă, perseverență, curaj, pe activitatea colaborativă, pentru a planifica și gestiona proiecte care au valoare culturală, socială sau financiară;
- h) **competența de sensibilizare și exprimare culturală** – înțelegerea și respectul față de modalitățile în care ideile și semnificațiile sunt exprimate și comunicate creativ, în culturi diferite, printr-un registru artistic; dezvoltarea și exprimarea propriilor idei și a sensului apartenenței sau al rolului în societate, într-o varietate de forme și contexte.

4.2. Competențele generale

În CN elaborat în perioada 2013-2025, competențele generale sunt definite unitar, pentru învățământul obligatoriu, semnificând finalități formulate pentru fiecare disciplină, la fiecare nivel de școlarizare.

În viziunea acestui document, competențele generale reprezintă achiziții integrate (cunoștințe, abilități, atitudini), dobândite de elevi, prin parcurgerea unei discipline de studiu/ a tuturor disciplinelor de studiu dintr-o arie curriculară; se formează pe parcursul mai multor ani școlari/ unui nivel de școlarizare. Competențele generale sunt derivate din competențele-cheie și din atributele prioritare, prin aceasta contribuind la realizarea profilului de formare al absolventului.

Pe măsură ce sistemul național de educație va fi pregătit să gestioneze proiectarea CN în această viziune, prin decizii ulterioare de politică educațională, **competențele generale, formulate la nivel de arie curriculară, vor fi incluse în programele școlare în mod progresiv.**

4.3. Competențele specifice

Competențele specifice reprezintă achiziții integrate (cunoștințe, abilități, atitudini), dobândite de elevi prin parcurgerea unei discipline de studiu, pe durata unui an școlar/ modul de pregătire. Acestea sunt derivate direct din competențele generale și sunt prezentate atât ca enunțuri sintetice, cât și sub aspectul componentelor din structura acestora – cunoștințe, abilități, atitudini. În fiecare an școlar, competențele specifice vor avea formulări distincte care să exprime coerența pe verticală a curriculumului fiecărei discipline de studiu. Astfel, devine vizibil modul în care este proiectat progresul elevului în studiul unei discipline.

4.4. Abordări ale competenței în învățământul liceal, filiera tehnologică

În cazul învățământului liceal tehnologic și tehnologic dual, se operează cu un model distinct de proiectare curriculară față de cel utilizat în învățământul general, pentru disciplinele de specialitate. Modelul de proiectare curriculară este bazat pe conceptul de **rezultat al învățării** care substituie conceptul de competență.

Acest model are la bază Cadrul Național al Calificărilor (CNC) corelat cu *Cadrul European al Calificărilor* – EQF (2008) revizuit ulterior. Rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini (în termeni de responsabilitate și autonomie), dobândite prin învățare și sunt definite în funcție de calificare și nivelul de calificare, în raport cu descriptorii de nivel din CNC. Rezultatele învățării sunt descrise în **standardele de pregătire profesională** care, la rândul lor, sunt corelate cu standardele ocupaționale în vigoare.

Standardul de pregătire profesională descrie o calificare și constituie documentul reglator cu cel mai important rol în proiectarea curriculumului pentru învățământul profesional și tehnic. Un standard de

pregătire profesională cuprinde mai multe **unități de rezultate ale învățării**. O unitate de rezultate ale învățării constă într-un ansamblu de competențe definite ca set coerent de cunoștințe, abilități și atitudini. Unitățile care alcătuiesc un standard de pregătire profesională specific pentru o calificare permit evaluarea și validarea distinctă a rezultatelor învățării.

Unitățile de rezultate ale învățării din standardul de pregătire profesională sunt organizate în două categorii, astfel:

- **unități de rezultate ale învățării tehnice generale** – comune tuturor calificărilor dintr-un domeniu de pregătire profesională, la un anumit nivel de calificare;
- **unități de rezultate ale învățării tehnice specializate** – specifice calificării.

Competențele-cheie vizate de o calificare sunt formulate în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini specifice și sunt integrate în unitățile de rezultate ale învățării tehnice generale și specializate. Aceasta permite aprofundarea competențelor-cheie în contexte de formare profesională.

5. Documente curriculare

Documentele curriculare (produsele curriculare) cele mai relevante pentru reglementarea CN sunt planurile-cadru de învățământ și programele școlare.

Planul-cadru de învățământ este un document curricular reglator care configurează parcursul educațional al unui elev, pe durata ciclurilor de școlarizare. Planurile-cadru de învățământ conțin disciplinele de studiu și/ sau modulele de pregătire studiate de către elevi în școală și numărul de ore alocate fiecăreia/ fiecăruia dintre acestea, în funcție de ciclul de școlarizare, anul de studiu și filiera, profilul, respectiv specializarea, în cazul învățământului liceal.

Programa școlară este un document curricular reglator în care este detaliat curriculumul unei discipline de studiu/ modul de pregătire din planul-cadru de învățământ, pentru fiecare an școlar.

Standardele naționale de evaluare reprezintă repere clare de așteptare privind nivelul de cunoștințe, abilități și atitudini pe care elevii trebuie să le demonstreze în raport cu o competență specifică, în conformitate cu precizările CN. Acestea sunt compuse din standardele de învățare și descriptorii nivelurilor de performanță.

5.1. Implicații ale aplicării principiilor de proiectare a Curriculumului Național

În tabelul de mai jos sunt prezentate principiile care fundamentează proiectarea CN corelate cu implicații ale respectării acestora asupra proiectării documentelor curriculare (planuri-cadru de învățământ, programe școlare).

Principiul	Implicații ale aplicării principiului asupra proiectării documentelor curriculare
Principiul selecției, relevanței și ierarhizării culturale	→ În planurile-cadru de învățământ sunt incluse discipline de studiu/ module de pregătire care reflectă moștenirea culturală și evoluția domeniilor de cunoaștere. Acestea sunt într-o strânsă legătură cu profilul absolventului și sunt grupate în arii curriculare. Diferențierile dintre disciplinele de studiu sunt determinate de numărul de ore alocate acestora, anii de studiu în care apar, ariile curriculare în care sunt incluse, măsura în care sprijină dobândirea competențelor din structura profilului absolventului.
Principiul funcționalității	→ Disciplinele de studiu din planurile-cadru de învățământ răspund nevoilor societății reflectate în profilul absolventului, se corelează cu formarea inițială

Principiul	Implicații ale aplicării principiului asupra proiectării documentelor curriculare
	și continuă a profesorilor și se succed logic și coerent pe durata învățământului preuniversitar.
Principiul coerenței parcursului de învățare	→Disciplinele de studiu/ modulele de pregătire din planurile-cadru de învățământ sunt corelate: <ul style="list-style-type: none"> - pe verticală, de la un an de studiu la altul și de la un ciclu de școlarizare la altul, astfel încât să fie asigurat progresul, pe întreg parcursul de învățare al elevului; - pe orizontală, la nivelul unui an de studiu, în vederea asigurării conexiunilor și transferurilor achizițiilor învățării, precum și pentru evitarea suprapunerilor și/ sau a discrepanțelor, a decalajelor în învățare.
Principiul centrării pe elev	→Planurile-cadru sunt gândite pentru a răspunde nevoilor și intereselor de învățare și dezvoltare ale elevilor. Elevul are propriul rol în adaptarea și flexibilizarea planurilor-cadru de învățământ, mediat de intervenția profesorului și de demersul managerial, la nivelul școlii și al clasei (de exemplu: CS flexibil, CDEOȘ, organizare modulară etc.); →Planurile-cadru sunt gândite pentru a răspunde nevoilor specifice ale elevilor, prin: învățare remedială, învățare accelerată, planuri individualizate de învățare etc.
Principiul corelării cu particularitățile de vârstă ale elevilor	→Disciplinele de studiu/ modulele de pregătire din planurile-cadru de învățământ sunt adecvate nivelului și particularităților de vârstă ale elevului. Programele școlare și demersurile de proiectare didactică subsecvente acestora reflectă specificul învățării elevilor în diferite etape de viață.
Principiul subsidiarității	→Planurile-cadru de învățământ pot fi aplicate cu adaptări care să reflecte specificul și resursele organizației școlare și ale comunității locale. În această privință, managementul curriculumului la nivelul școlii are un rol determinant.
Principiul calității măsurabile	→Planurile-cadru sunt structurate în acord cu standarde de calitate, definite pentru fiecare nivel educațional, de către entități instituționale cu atribuții specifice în domeniu. →Standardele de învățare sunt fundament pentru elaborarea standardelor naționale de evaluare, reprezentând expresia instrumentală a aplicării acestui principiu.
Principiul relevanței sociale, profesionale și identitare	→Planurile-cadru sunt elaborate astfel încât să asigure pregătirea elevilor pentru integrarea în societate și în viața profesională, precum și structurarea identității, prin raportare la repere axiologice, sociale și culturale multiple. Aceste aspecte se regăsesc dezvoltate în programele școlare, unde se regăsește curriculumul disciplinelor de studiu.
Principiul echității, egalității de șanse și al incluziunii	→Existența trunchiului comun în structura planurilor-cadru de învățământ, destinat tuturor elevilor, asigură accesul acestora la studierea acelorași discipline, cu același statut. →Prin CDEOȘ și prin CS flexibil, planurile-cadru de învățământ oferă oportunități de răspuns diferențiat, individualizat și personalizat la nevoile și interesele de învățare și dezvoltare ale elevilor. → Programele școlare oferă cadrul specific necesar particularizărilor, diferențierilor, în studiul fiecărei discipline.

5.2. Structura planurilor-cadru de învățământ

Planurile-cadru de învățământ sunt diferențiate după mai multe criterii, astfel:

- pentru educația timpurie, planul de învățământ include categorii/ tipuri de activități de învățare asociate cu niveluri de vârstă, cu timpul alocat acestora;
- în învățământul primar și gimnazial regăsim planuri-cadru pentru învățământul de masă, pentru învățământul în limbile minorităților naționale, pentru școli și clase cu elevi aparținând minorităților naționale, care studiază în limba română, pentru învățământul cu program integrat și suplimentar de artă, pentru învățământul cu program sportiv integrat și pentru învățământul confesional;
- în învățământul liceal regăsim planuri-cadru pentru fiecare filieră, profil și specializare.

În **planurile-cadru din învățământul primar, gimnazial și liceal**, disciplinele de studiu sunt grupate în șapte arii curriculare, stabilite în conformitate cu principii epistemologice și psihopedagogice: *Limbă și comunicare; Matematică și Științe ale naturii; Om și societate; Arte; Educație fizică, sport și sănătate; Tehnologii; Consiliere și orientare.*

Aria curriculară este o grupare de discipline de studiu/ module de pregătire care au finalități, conținuturi ale învățării, aspecte metodologice și rezultate ale învățării corelate. Astfel este oferită o viziune multi- și/ sau interdisciplinară asupra disciplinelor de studiu din aceeași arie curriculară, exprimată în competențele generale. Organizarea pe arii curriculare constituie o premisă pentru abordarea integrată a cunoașterii, atât în etapa de proiectare a curriculumului, cât și în etapele de implementare și de evaluare a acestuia. Menținerea ariilor curriculare pe durata învățământului obligatoriu asigură continuitatea și integralitatea demersului didactic, pe întreg parcursul școlar al elevului. Pondere ariilor curriculare în economia planurilor-cadru de învățământ variază pe cicluri de învățământ și pe clase.

Disciplina de studiu este configurată epistemologic în cadrul domeniilor de cunoaștere, respectiv în aria curriculară, din perspectiva competențelor care urmează să fie formate la elevi; aceste competențe se raportează la profilul de formare al absolventului.

Pentru **învățământul primar și gimnazial**, structura planurilor-cadru include:

- trunchiul comun (TC), constituit din disciplinele și orele asociate acestora, obligatorii pentru toți elevii care urmează același tip de program de formare; acesta este stabilit la nivel central și este aprobat prin ordin de ministru;
- curriculumul la decizia elevului din oferta școlii (CDEOȘ), constituit din disciplinele de studiu și orele asociate acestora, alese de către elev din oferta școlii, în funcție de propriile nevoi și interese de cunoaștere; acesta poate fi elaborat la nivel național, regional, local sau la nivelul unității de învățământ.

Pentru **învățământul liceal** (filierile teoretică, vocațională și tehnologică), structura planurilor-cadru include:

- trunchiul comun (TC), constituit din disciplinele/ modulele de pregătire obligatorii pentru toți elevii din învățământul liceal indiferent de filieră, profil și specializare/ calificare profesională;
- curriculumul de specialitate (CS), constituit din discipline/ module de pregătire obligatorii care reflectă specificul profilului, al specializării/ calificării profesionale; are un caracter complementar față de trunchiul comun; parțial, este flexibil ca buget de timp și ca discipline studiate, în cazul filierei teoretice;
- curriculumul la decizia elevului din oferta școlii (CDEOȘ) este constituit din disciplinele de studiu/ modulele de pregătire și orele asociate acestora, alese de către elev din oferta școlii, în funcție de propriile nevoi și interese de cunoaștere; acesta poate fi elaborat la nivel național, regional, local sau la nivelul unității de învățământ.

În învățământul liceal tehnologic și tehnologic dual, CDEOȘ este format din Stagii de pregătire practică și Curriculum pentru aprofundare și inserție profesională. Denumirea și conținutul modulelor de CDEOȘ pentru orele de pregătire practică sunt stabilite de către unitatea de învățământ în parteneriat cu operatorul economic/instituția publică parteneră, cu avizul inspectoratului școlar.

Distribuția disciplinelor și numărul de ore pentru fiecare dintre cele trei segmente (TC, CS, CDEOȘ) variază în funcție de nivelul de școlarizare, filieră, profil și specializare/ calificare profesională.

Pentru **învățământul special**, planurile-cadru au o organizare diferită, potrivit nivelului de școlarizare. Pentru educația timpurie, planurile de învățământ pentru învățământul special sunt organizate pe domenii/ categorii de activități de învățare/ terapii. Începând cu învățământul primar, planurile-cadru pentru învățământul special sunt structurate pe arii curriculare și au următoarele componente:

- trunchiul comun (TC), constituit din disciplinele și orele asociate acestora, obligatorii pentru toți elevii care urmează același tip de program de formare; acesta este stabilit la nivel central și este aprobat prin ordin de ministru;
- curriculumul la decizia elevului din oferta școlii (CDEOS), constituit din disciplinele de studiu și orele asociate acestora, alese de către elev din oferta școlii, în funcție de propriile nevoi și interese de cunoaștere; acesta poate fi elaborat la nivel național, regional, local sau la nivelul unității de învățământ;
- terapii educaționale complexe și integrate;
- terapii specifice și de compensare.

5.3. Structura programelor școlare

Programa școlară este documentul reglator care include transpunerea didactică a unei discipline de studiu/ modul de pregătire, ca parte componentă a CN. Programa școlară reflectă statutul oficial pe care aceasta/ acesta îl are în planul-cadru de învățământ (nivelul de școlaritate, clasa în care se studiază, aria curriculară în care se regăsește, numărul de ore alocat, caracterul obligatoriu sau opțional; filiera, profilul, specializarea – pentru învățământul liceal).

Pentru profesor, acest document fundamentează și reglează activitatea la clasă, la o anumită disciplină de studiu/ modul de pregătire, prin fiecare dintre componentele sale (nota de prezentare, competențele generale, competențele specifice care integrează cunoștințe, abilități și atitudini, în perspectivă și standardele de învățare, exemple de activități de învățare, conținuturile învățării, sugestiile metodologice) și prin relațiile funcționale dintre acestea, împreună cu standardele naționale de evaluare.

În planul evaluării elevilor – continuu, la clasă, dar și la nivel național –, programa școlară va avea un rol decisiv, prin includerea standardelor de învățare. Pe baza acestora vor fi proiectate instrumentele de evaluare curentă (fișe de observare, grile de evaluare, liste de întrebări, teste scrise, proiecte etc.).

În privința structurării activității didactice, standardele de învățare ghidează proiectarea și selectarea activităților de învățare, întrucât prin această abordare sunt vizate toate componentele competenței – cunoștințe, abilități, atitudini. Astfel, devine posibilă identificarea precisă și riguroasă a cauzelor eșecului în învățare – de exemplu, erorile conceptuale și procedurale în învățare.

Pentru reformele curriculare, programa școlară constituie documentul-reper în care se regăsesc elementele de bază ale proiectării, implementării și evaluării CN.

Structura programei pentru educație timpurie

Programa școlară pentru educația timpurie este parte dintr-un document integrator, intitulat *Curriculum pentru educația timpurie* (2019) și valorifică paradigma curriculară centrată pe competențe și fundamentează

demersurile educaționale pe copil și pe activitatea de învățare a acestuia ca proces, respectiv pe dobândirea unor comportamente care să asigure premisele dezvoltării ulterioare a competențelor-cheie.

- **Finalitățile educației timpurii** – premise pentru dezvoltarea competențelor-cheie.
- **Domeniile de dezvoltare** – diviziuni convenționale, necesare din rațiuni pedagogice, pentru asigurarea dezvoltării depline, complexe și pentru observarea evoluției copilului. Acestea sunt: *Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale, Dezvoltarea socio-emoțională, Capacități și atitudini față de învățare, Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii, Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.*

Pentru fiecare domeniu de dezvoltare sunt prezentate **dimensiuni ale dezvoltării și seturi de comportamente vizate.**

În anexe sunt oferite repere curriculare, precum: schema proiectării, pe teme anuale de studiu, a activităților tematice/ pe domenii experiențiale; conținutul temelor anuale de studiu; programul zilnic (0-3 ani și 3-5/6 ani), programul zilnic pentru grupele cu program prelungit/ săptămânal, fișa pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de intrarea în învățământul preșcolar; fișa pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de intrarea în învățământul primar.

Structura programelor școlare pentru discipline de la clasa pregătitoare și de la clasele I – a XII-a/ a XIII-a

- **Nota de prezentare** include: precizări privind statutul disciplinei de studiu/ modulului de pregătire și alocările orare aferente din planul-cadru de învățământ; trimiteri la documente relevante care orientează studiul disciplinei respective (de exemplu, CRCN); prezentarea modului în care studierea disciplinei/ modulului de pregătire contribuie la profilul de formare al absolventului, structurat pe baza competențelor-cheie și a atributelor prioritare; aspecte privind noutatea abordării disciplinei de studiu; prezentarea structurii programei școlare și a semnificației principalilor termeni utilizați.
- **Competențele generale** – definite pe disciplină/ arie curriculară
- **Competențe specifice** – implicând:
 - **cunoștințe** – fapte, concepte, idei și teorii specifice unei discipline de studiu ;
 - **abilități** – aplicarea cunoștințelor specifice unei discipline de studiu, orientată spre obținerea de rezultate;
 - **atitudini** – modul în care elevul se raportează la cunoștințe, la aplicarea lor într-o diversitate de contexte, la situațiile de învățare și la procesul de învățare, în general; sunt asociate unei discipline de studiu sau unei arii curriculare.
- **Standardele de învățare** reprezintă repere care detaliază și asociază cunoștințele (ce știe și ce înțelege elevul), abilitățile (ce face elevul cu ceea ce știe) și atitudinile (cum se raportează elevul la ceea ce știe și face) pe care ar trebui să le demonstreze elevul, după parcurgerea experiențelor de învățare aferente unei discipline de studiu, pe parcursul unui an școlar. Acestea sunt formulate în relație cu fiecare competență specifică și constituie elementul de legătură dintre curriculumul disciplinelor de studiu și standardele naționale de evaluare.
- **Exemplele de activități de învățare** descriu contexte și modalități în care competențele specifice sunt formate, exersate, consolidate și evaluate în mod curent, formativ. Activitățile de învățare exemplificate în programele școlare au caracter de recomandare și de orientare pentru profesori. Aceștia au libertatea de a utiliza exemplele de activități de învățare pe care le propune programa școlară, de a le completa sau de a le înlocui, astfel încât să asigure un demers didactic adecvat situației concrete de la clasă și coerent cu competențele specifice și cu standardele de învățare. În acest fel, proiectarea unor parcursuri de învățare diferențiate, individualizate și personalizate, pentru a răspunde nevoilor specifice de învățare ale elevilor, în contexte particulare de școlarizare, dobândește modalități concrete de înfăptuire.

- **Conținuturile învățării** – constituie componente ale programei școlare, care, alături de abilități și atitudini, contribuie la dezvoltarea competențelor specifice. Acestea sunt selectate din domeniul/ domeniile cunoaștere căruia/ căroră îi/ le aparține disciplina de studiu/ modulul de pregătire. Organizarea conținuturilor învățării este realizată pe criterii didactice, respectiv este rezultatul transpunerii didactice a domeniului/ domeniilor de cunoaștere.
- **Sugestiile metodologice** au rolul de a orienta cadrul didactic în utilizarea programei școlare pentru proiectarea și realizarea situațiilor de predare-învățare-evaluare, în concordanță cu specificul disciplinei și al contextului educațional. Sugestiile metodologice includ recomandări privind desfășurarea efectivă a procesului de predare învățare-evaluare centrat pe formarea de competențe.
- **Bibliografie** (după caz)

Structura programelor școlare pentru clasele a IX-a – a XII-a/ a XIII-a, filiera tehnologică

În învățământul liceal, filiera tehnologică, curriculumul are următoarea structură:

- **Nota de prezentare**, care include lista modulelor de pregătire și corelarea dintre unitățile de rezultate ale învățării și module;
- **Planul de învățământ pentru pregătirea de specialitate** (realizat în corelație cu planurile-cadru de învățământ în vigoare);
- **Disciplinele/ modulele de pregătire** detaliate.

Fiecare **modul de pregătire** are următoarea structură:

- **Nota introductivă**;
- **Rezultatele învățării** (codificate conform standardului de pregătire profesională), corelate logic cu conținuturile învățării (teme) selectate din structura domeniilor de cunoaștere și a activităților specifice unui loc de muncă.
- **Lista minimă de resurse materiale** (echipamente, unelte și instrumente, machete, materii prime și materiale, documentații tehnice, economice, juridice etc.) necesare dobândirii rezultatelor învățării (existente în școală sau la operatorul economic);
- **Sugestiile metodologice** (inclusiv pentru adaptarea la elevii cu cerințe educaționale speciale), cu rolul de a orienta profesorul asupra modalităților de dezvoltare a rezultatelor învățării; exemple de metode didactice, însoțite de detalieri privind utilizarea lor în procesul didactic de predare-învățare-evaluare; sugestii de abordare integrată a competențelor-cheie cu unitățile de rezultate ale învățării;
- **Sugestiile privind evaluarea** sunt definite prin raportare la specificul rezultatelor învățării; fac referire la tipuri și metode de evaluare, exemple de instrumente/ itemi de evaluare, cu exemplificări;
- **Bibliografie** (după caz)

Partea a 2-a. Implementarea Curriculumului Național în România

6. Spre o nouă înțelegere a învățării și a rolului profesorului

În acest document, învățarea este abordată ca un proces care se sprijină pe achiziția unor cunoștințe, abilități și atitudini noi, în urma experiențelor concrete, a experimentării active, a reflecției și a conceptualizării, astfel încât elevul să fie pregătit pentru situații de viață specifice. Astfel, CN promovează învățarea de profunzime, înțelegerea, care presupun raportarea personalizată la nou și construirea semnificațiilor de către elev, depășind memorarea mecanică. De asemenea, presupune atitudini specifice, de exemplu, raportarea critică la procesul învățării și la rezultatele acesteia, precum și valorificarea creativă a noilor achiziții ale învățării. Aceasta are în același timp o dimensiune socială, elevii construindu-și cunoașterea prin raportare la diverse contexte și interacțiuni socio-culturale.

Activitățile de învățare trebuie să se desfășoare în medii de învățare variate și securizante, în care elevii să se exprime și să formuleze puncte de vedere personale, fără teama de a greși. Într-un astfel de context, elevul dobândește încredere în forțele proprii, este motivat să învețe și sunt create premise pentru diminuarea stresului școlar, de exemplu cel asociat cu sancționarea prin evaluare sau cu bullyingul.

Conștientizarea de către toți actorii relevanți din educație a acestui nou mod de a aborda învățarea este o *prioritate* și o *condiție* a valorificării a CN în învățământul preuniversitar, atât la nivelul clasei și al școlii, cât și la nivel de sistem.

O astfel de reprezentare asupra învățării este foarte importantă pentru întregul proces de implementare a CN. Rolul major al profesorului în implementarea CN dobândește astfel câteva dominante:

- conectarea la rezultatele cercetării din sistemul științelor educației – condiție pentru rigoarea științifică a fundamentării demersului didactic;
- raportarea la domeniile de competențe din structura *Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ (2024)* – cunoașterea elevilor și a modului în care aceștia învață; curriculum și proces didactic; mediu de învățare și stare de bine; consilierea elevilor, colaborarea cu familia/ tutorii și comunitatea; etică, reflexivitate și învățare continuă; dezvoltare instituțională; tehnologie digitală în educație;
- centrarea pe formarea competențelor elevului, prin: tratarea diferențiată, individualizată și personalizată a învățării; valorificarea potențialul fiecărui elev; eliminarea stereotipurilor metodologice; dezvoltarea motivației pentru cunoașterea și învățarea pe termen lung; asigurarea condițiilor pentru învățarea cu relevanță în viața reală;
- conceperea unui design al învățării orientat spre formarea/ dezvoltarea competențelor pentru fiecare elev, prin: valorificarea integrată (multi-, inter- și transdisciplinară) a contextelor reale; conectarea demersului didactic disciplinar cu cel integrat; articularea coerentă a mai multor competențe-cheie și atribute prioritare, în cadrul demersului didactic; încurajarea interogațiilor asupra învățării, evitând în practica la clasă activități neproductive și/ sau irelevante pentru formarea de competențe;
- evaluarea elevului prin raportare la standardele naționale de evaluare.

Așteptările față de profesor devin mai complexe, concordante cu așteptările actuale ale societății față de educație. Fiecare profesor trebuie să dețină un registru de competențe dezvoltat la un nivel superior, în raport cu cele pe care urmărește să le formeze la elevii săi. În egală măsură, profesorul trebuie să asigure starea de bine a fiecărui elev, să stimuleze motivația pentru învățare, să consolideze stima de sine și reziliența, să lucreze

adaptat cu elevii aparținând categoriilor în risc (de exemplu, copii cu dizabilități și/ sau CES, copii care provin din familii dezavantajate socio-economic, elevi aflați în situații de risc de marginalizare lingvistică și culturală etc.). Participarea la comunități de învățare, la programe de dezvoltare profesională și colaborarea cu echipele manageriale și cu alți actori din comunitate devin condiții pentru îndeplinirea cu succes a acestor roluri complexe.

7. Evaluarea competențelor ca rezultate ale învățării

Competențele dobândite de către elevi sunt exprimate în rezultate ale învățării. Evaluarea competențelor dobândite (cunoștințe, abilități, atitudini), ca rezultate ale învățării, în contextul CN, este un proces complex. În Legea învățământului preuniversitar 198/2023, actualizată și completată în 2025, Art. 95, alin. 2, este prevăzut că ”toate evaluările se realizează pe baza standardelor naționale de evaluare, pentru fiecare disciplină, domeniu de studiu și modul de pregătire”. Evaluarea se realizează în interdependență cu ceea ce prevede curriculumul intenționat (numit și oficial, scris, formal) și cu modul în care este implementat. Efectul de *backwash negativ* (ceea ce este evaluat influențează curriculumul implementat, implicit pe cel realizat – ”ceea ce nu se evaluează nu se învață”) apare, din păcate, frecvent în procesul de evaluare a rezultatelor învățării. În consecință, pentru a-l evita, în evaluarea rezultatelor învățării trebuie realizată o selecție de competențe, în funcție de relevanța acestora în studiul disciplinelor.

Evaluarea se realizează:

- la clasă, planificată, proiectată și realizată de cadrul didactic, cu formele sale: inițială, continuă/ curentă, formativă și sumativă; este o evaluare internă; aceasta are o puternică dimensiune contextuală, indezirabilă, prin adaptare la nivelul clasei/ școlii, în condițiile în care nu este raportată la standardele naționale de evaluare și la standardele de învățare;
- prin evaluări și examene naționale, proiectate și gestionate de instituții specializate; au caracter sumativ; reprezintă evaluări externe și sunt criteriale (raportate la criteriile unitare, bazate pe standardele de învățare și pe cele naționale de evaluare).

Evaluarea la clasă are un rol important în sprijinirea demersurilor de predare-învățare, având un rol formativ. Acest tip de evaluare trebuie să fie însoțită de utilizarea **feedback-ului descriptiv** referitor la nivelul achizițiilor elevului și a **feedforward-ului** cu privire la calea de urmat pentru ameliorarea performanțelor, în raport cu finalitățile prestabilite. În contexte educaționale multilingve sau cu predare în limbile minorităților naționale, evaluarea rezultatelor învățării se realizează cu respectarea principiilor echității și comparabilității, prin raportare la standardele de învățare, ținând cont și de particularitățile de limbă și context cultural.

Pentru îmbunătățirea evaluărilor la clasă, este necesară respectarea mai multor condiții:

- raportarea la standardele de învățare și la standardele naționale de evaluare, care orientează profesorii în elaborarea instrumentelor, a probelor de evaluare și a planurilor individualizate de învățare;
- includerea în curriculumul pentru pregătirea inițială și continuă a profesorilor a problematicii evaluării competențelor ca rezultate ale învățării, prin raportare la standardele de învățare și la standardele naționale de evaluare; astfel, profesorul devine capabil să planifice, să proiecteze și să realizeze o evaluare curentă de calitate (obiectivă, de încredere), care să susțină autentic învățarea;
- colaborarea dintre profesori, care pot planifica și realiza evaluarea în echipă.

Evaluarea rezultatelor învățării în învățământul tehnologic și tehnologic dual se bazează pe standardele de evaluare asociate fiecărei unități de rezultate ale învățării în care sunt precizate condițiile prin care se probează dobândirea unității de rezultate ale învățării, respectiv:

- criteriile de realizare și ponderea acestora – enunțuri asociate rezultatelor învățării, care specifică cu mai multă exactitate rezultatele elevului, prin indicarea unor etaloane prin care se poate măsura nivelul de performanță la care competența este demonstrată;
- indicatorii de realizare și ponderea acestora, prin care fiecare criteriu este detaliat, în relație cu rezultatele învățării și prin care se poate măsura nivelul de dobândire a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor.

Evaluările și examenele naționale influențează traseul educațional și opțiunile de carieră ale elevilor. Aceste evaluări necesită un nivel înalt de expertiză în planificare, proiectare, implementare, analiza rezultatelor evaluării și sunt gestionate prin agenții specializate, cu statut aparte în sistemul instituțiilor educaționale. Proiectarea evaluărilor și a examenelor naționale nu trebuie să fie influențată de procesele de predare – învățare de la clasă –, referențialul acestor examene fiind programa școlară, în care sunt definite standardele de învățare. Pentru a răspunde scopurilor de certificare sau de selecție a absolvenților/ elevilor, este nevoie de fundamentarea științifică și de standardizarea evaluărilor.

Evaluările internaționale PISA, TIMSS, PIRLS sau alte tipuri de teste folosite de agenții de evaluare internaționale sunt repere utile pentru proiectarea evaluărilor naționale, din perspectiva consistenței epistemice și a relevanței rezultatelor, la nivel individual, dar și la nivel de sistem. Astfel de evaluări oferă feedback valoros decidenților în politici curriculare, la nivel național.

8. Resurse curriculare de suport

În contextul sistemului educațional românesc, sintagma *resurse curriculare de suport* descrie orice material sau echipament utilizat de profesor, în procesul didactic, astfel încât să dezvolte competențele menționate în programele școlare. Resursele curriculare de suport influențează calitatea și eficacitatea activității didactice, rolul lor fiind evaluat în relație cu proiectarea curriculară.

Dezvoltarea competențelor elevilor presupune utilizarea unei diversități de resurse curriculare de suport, respectiv utilizarea resurselor tradiționale (**manualele școlare**, ghiduri pentru elevi și profesori, colecții de documente, variate tipuri de texte, fotografii, hărți, cărți, echipamente și laboratoare, kituri experimentale etc.), precum și a **noilor tehnologii** (resurse educaționale deschise – RED, resurse digitale, multimedia, table interactive, jocuri, website-uri etc.). La acestea se adaugă valorificarea ca resursă curriculară de suport a inteligenței artificiale (IA).

Manualul școlar este un produs curricular elaborat pe baza programei școlare și are rolul de a susține demersurile de învățare la nivelul elevilor. Manualul școlar are o îndelungată tradiție în învățământul românesc și continuă să ocupe o poziție privilegiată în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare, mai cu seamă acolo unde elevii au acces limitat la alte tipuri de resurse. Manualele constituie produsele curriculare de suport cele mai utilizate, în care se concretizează programa școlară ca ansamblu, având un impact major asupra orientării și structurării procesului de învățare.

În prezent, manualul tipărit nu mai reprezintă singura resursă curriculară pentru elevi, întrucât, în multe cazuri, acesta este completat sau chiar înlocuit cu/ de cel digital. Manualul digital prezintă o serie de avantaje, printre care: implicarea elevului în activități de învățare complexe, diversificate, interactive, accesul la o varietate de alte resurse informaționale, o potențială calitate superioară a materialului ilustrativ, posibilitatea de a include jocuri și clipuri audio-video sau baze de date, de a include sarcini de învățare care solicită interacțiuni multiple – elev-conținuturi ale învățării, elev-elev, elev-profesor (e-mail, chat, blog etc.) –, posibilitatea de a face experimente în mediul virtual, auto- și interevaluarea.

Manualele școlare alternative reflectă viziunea proprie a autorilor asupra transpunerii didactice a programei școlare, care rămâne documentul reglator cel mai semnificativ pentru procesul didactic – predare-învățare-evaluare.

În contextul promovării unui curriculum centrat pe competențe, manualul capătă valențe specifice, rolul acestuia deplasându-se de la transmiterea de cunoștințe la organizarea flexibilă a procesului de învățare și la modalități diverse de construire și de transfer al cunoașterii.

Pe de altă parte, predarea anumitor discipline, spre exemplu științele, presupune atât explorarea directă a mediului natural, cât și tendința de a valorifica experimentul realizat în laboratoare virtuale. Aceeași tendință se poate observa în cazul istoriei și al științelor sociale în general, unde există o multitudine de documente primare sau de puncte de vedere în abordarea fenomenelor sociale, facilitate de numeroasele website-uri de specialitate.

Utilizarea **noilor tehnologii** în educație prezintă o serie de avantaje. Acestea oferă o capacitate imensă de procesare care poate fi utilizată în procesul de învățare – de exemplu, pentru: dezvoltarea abilităților intelectuale, rezolvarea unor probleme complexe, de viață reală etc. Noile tehnologii oferă acces la imense resurse de informație, de idei, comunicaționale și de perspective de analiză a proceselor și fenomenelor din natură și societate, elevii putând învăța să devină consumatori avizați, critici și creativi. Rețelele de comunicare favorizează accesul la alte culturi, prin activități de învățare cu specific multicultural, care încurajează multiperspectivismul, într-o lume tot mai interconectată. De asemenea, utilizarea noilor tehnologii facilitează stimularea senzorială multiplă – auz, văz, kinestezic – și dinamica imaginilor și permite diferențierea actului didactic, adaptarea strategiilor didactice la nevoile individuale ale celor care învață.

Utilizarea resurselor educaționale digitale contribuie la realizarea unor medii educaționale interactive, care influențează metodele de predare-învățare-evaluare, schimbă relația tradițională profesor-elev și, în cele din urmă, îmbunătățesc calitatea actului educațional. Tehnologia și resursele digitale pot fi considerate instrumente pentru schimbare și inovare în educație.

Resursele educaționale deschise (RED) definite ca resurse licențiate liber, accesabile de către orice persoană interesată, RED au o importanță aparte în contextul învățării centrate pe formarea de competențe, datorită marii lor diversități, caracterului transferabil, posibilității de organizare și reorganizare în variate scopuri și modalități, în contexte diferite. RED sprijină colaborarea între profesori și elevi, încurajând schimbul de idei și crearea de conținut educațional. Ca element central al practicilor educaționale deschise (PED) și al altor abordări pedagogice inovative, RED contribuie la creșterea calității procesului didactic și la pregătirea elevilor pentru societatea digitală.

De asemenea, profesorii și elevii pot folosi **resursele comunității** relevante pentru CN, în procesul de învățare. O vulnerabilitate a acestei categorii de resurse poate fi o posibilă calitate mai scăzută, în lipsa unui exercițiu de validare.

Tipărite sau virtuale, gata-de-folosit sau dezvoltate la nivelul școlii, resursele curriculare de suport, ca resurse învățare, trebuie să satisfacă exigențe specifice curriculumului centrat pe competențe, precum:

- să promoveze consecvent viziunea, principiile și valorile stabilite prin documentele curriculare (cadrul de referință, programe școlare etc.);
- să faciliteze învățarea activă, centrată pe elev;
- să includă cunoștințele, abilitățile, valorile și atitudinile cerute de programa școlară, în mod echilibrat;
- să aibă un conținut pertinent din punct de vedere științific;
- să integreze în structura lor designul generării învățării;

- să faciliteze dezvoltarea și consolidarea competențelor formulate la nivelul disciplinelor de studiu, dar și abordarea unor problematici transversale, de exemplu echitatea și incluziunea, problemele de mediu, concepțiile de globalizare, consumul rațional, dezvoltarea durabilă, sănătatea și altele;
- să ajute elevii să conștientizeze conceptul de diversitate culturală și să promoveze relații de respect în raport cu ceilalți și cu mediul;
- să valorifice diversitatea lingvistică și culturală a elevilor, inclusiv prin utilizarea și dezvoltarea de resurse curriculare în limbile minorităților naționale, adaptate contextelor educaționale specifice;
- să stimuleze motivația elevilor și implicarea creativă în învățare, prin îmbinarea unor contexte de învățare variate (active sau reflexive, de învățare autonomă sau de interacțiune în grup, unice sau diferențiate etc.);
- să asigure o utilizare accesibilă și un grad mare de interactivitate;
- să stimuleze elevii să exploreze independent, dar și în interacțiune cu alții procesele și fenomenele din natură și societate, din perspective multiple;
- să favorizeze dezvoltarea abilităților intelectuale de nivel superior, precum gândirea critică, abordarea creativă, rezolvarea de probleme etc.;
- să favorizeze învățarea diferențiată, valorificând diversitatea contextelor de învățare și nevoile elevilor;
- să fie relevante pentru vârsta elevilor și pentru dezvoltarea lor emoțională, intelectuală, socială și culturală;
- să nu cuprindă elemente cu caracter discriminatoriu;
- să reflecte universul referențial al elevilor, prin conexiunea cu experiențe de viață concretă și să ofere oportunități pentru implicarea activă în viața socială;
- să ia în considerare standardele naționale și internaționale de siguranță și calitate, pentru a nu afecta în nici un fel, sănătatea, integritatea corporală sau viața elevilor.

Tradiționale sau moderne, în format convențional sau virtual, resursele educaționale au valoare doar în măsura în care susțin dezvoltarea graduală a competențelor specifice fiecărei discipline de învățământ în relație cu profilul de formare al absolventului, prin integrarea în strategii didactice inovative și motivante, încurajând învățarea de profunzime.

9. Formarea profesorilor pentru implementarea Curriculumului Național

Unul dintre factorii determinanți ai reușitei în implementarea CN este reprezentat de profesori; proiectarea, revizuirile, inovările din CN sunt planificate în relație imediată cu formarea acestora. Profesorul este manager de curriculum la nivelul clasei, prin exercitarea unor roluri specifice, în relație cu care pot fi identificate, dezvoltate și valorificate bune practici profesionale.

Roluri ale profesorului în implementarea CN

● **Profesorul adaptează curriculumul prevăzut în documentele oficiale**, în funcție de specificul clasei de elevi. Pe baza programei școlare, profesorul proiectează demersul didactic gradual, astfel:

- lecturează CRCNR, pentru a înțelege relația dintre acest document și programa școlară a disciplinei pe care o predă;
- lecturează integral programa, pentru a înțelege cum a fost proiectat curriculumul disciplinei/modulului de pregătire și relațiile dintre componentele acesteia – competențele generale și cele specifice, conținuturile învățării, standardele de învățare, exemplele de activități de învățare, sugestiile metodologice;
- particularizează prevederile programei școlare, prin adaptări la contextul educațional concret și la nevoile de învățare ale elevilor, evitând preluarea mecanică a unor elemente din structura acesteia, precum: conținuturile învățării, exemplele de activități de învățare, sugestiile metodologice;
- elaborează planificarea calendaristică și proiectează unitățile de învățare, pentru fiecare disciplină de studiu și pentru fiecare clasă, pornind de la competențele prevăzute în programa școlară, în relație cu finalitățile educaționale din structura profilului de formare al absolventului, și de la standardele de învățare; astfel, standardele de învățare ghidează construcția activităților de învățare, a standardelor naționale de evaluare și a instrumentelor de evaluare;
- proiectează, după caz, curriculumul la decizia elevului din oferta școlii, centrându-se pe nevoile și interesele de învățare ale elevilor.

● **Profesorul colaborează cu ceilalți profesori din școală**, pentru a asigura coerența orizontală a curriculumului aplicat, legăturile interdisciplinare/transdisciplinare, pentru proiectarea disciplinelor opționale, precum și pentru a analiza împreună situații și cazuri concrete legate de învățarea elevilor, pentru a interveni eficient.

Calitatea activității educaționale este condiționată de dezvoltarea reală de echipe de profesori a comunităților de învățare profesională – context în care profesorii care se confruntă cu probleme și nevoi comune reflectează împreună, explorează situațiile educaționale, discută observațiile și perspectivele personale, își oferă unul altuia sprijin și proiectează împreună soluții.

● **Profesorul facilitează învățarea**. Ca facilitator al învățării, profesorul angajează elevii în sarcini de învățare relevante, îi sprijină pe elevi în asumarea propriilor demersuri de învățare, îi implică în analiza colaborativă a procesului și a rezultatelor propriei învățări și a experiențelor de învățare, individuale și colective. Acest rol atrage atenția asupra nevoii de sprijin individualizat și personalizat pentru elevi și de motivare a acestora în realizarea sarcinilor de lucru, cu valorificarea potențialului aptitudinal al fiecărui elev. Ca urmare, profesorul devine creator de situații de învățare, facilitând dezvoltarea de competențe. Doar în acest mod se poate evita cantonarea în predarea de conținuturi, ceea ce solicită limitativ procesele de gândire.

● Profesorul este partenerul de învățare al elevului. Profesorul manifestă interes și deschidere față de elevi, explorează împreună cu aceștia, pentru a formula întrebări, pentru a căuta răspunsuri la întrebări, soluții la situații-problemă, identifică împreună cu elevii obstacolele pe care le întâmpină în învățare, ajutându-i să le conștientizeze și să le depășească. Acest rol evidențiază inclusiv dimensiunea empatică a relației profesor-elev și sprijină participarea echitabilă la învățare.

● **Profesorul evaluează competențele elevilor.** Evaluarea competențelor elevilor – una dintre cele mai semnificative competențe ale profesorului – vizează colectarea de date în vederea aprecierii rezultatelor învățării (în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini), precum și analiza procesului de învățare. Astfel, evaluarea reprezintă o sursă de *feedback* (ce, cât, cum a învățat elevul?) și de *feedforward* (ce, cât, cum va învăța elevul?). De asemenea, evaluarea oferă date importante asupra calității activității de predare, profesorul fiind un beneficiar al feedbackului pentru optimizarea activității didactice. Profesorul, în mod curent, evaluează toate componentele competenței (cunoștințe, abilități, atitudini), cu accente diferite, argumentate, în funcție de nevoile de învățare ale elevului. La clasă, evaluarea cu rol formativ va prevala față de cea cu rol de ierarhizare a elevilor. Totodată, elevii vor fi încurajați să își evalueze propria activitate de învățare, rezultatele acestuia și să se interevalueze.

● **Profesorul selectează, adaptează și dezvoltă resurse curriculare de suport.** Un curriculum centrat pe competențe presupune ca profesorul să creeze situații de învățare cât mai variate, mai flexibile, cu resurse de învățare diversificate. Dincolo de manual, profesorul folosește: auxiliare didactice, ghiduri, colecții de texte, echipamente, resurse digitale, RED etc. Pe unele dintre acestea le realizează profesorul însuși, pe altele le selectează, pe baza unor criterii justificate, iar pe cele mai multe le adaptează, în funcție de condițiile specifice de învățare, de nevoile și de interesele elevilor.

● **Profesorul se implică în activități specifice cercetării educaționale.** Implementarea curriculumului presupune implicarea profesorului în demersuri acționale specifice cercetării, investigative, centrate pe studiul intenționat, sistematic și reflexiv al propriilor practici profesionale și al întregului context în care își desfășoară activitatea. În primul rând, profesorul acceptă că el însuși are de învățat mereu pe parcursul carierei și caută să dea semnificații pentru ceea ce se întâmplă în clasă, își pune întrebări cu privire la propriile practici. Profesorul observă sistematic activitatea de predare-învățare-evaluare, colectează informații relevante și analizează obiectiv datele. Astfel, profesorul se manifestă atât interogativ, cât și reflexiv, căutând continuu soluții pentru diferite tipuri de obstacole și/ sau pentru inovare. Profesorul-cercetător își poate exercita acest rol, atât individual, cât și colaborativ, lucrând în echipe mono- și multidisciplinare.

9.1. Formarea inițială

CRCNR fundamentează axiologic și normativ conținutul și procesul formării inițiale a profesorilor. Curriculumul centrat pe competențe constituie o dominantă a acestui document, care are implicații multiple asupra proiectării formării inițiale a profesorilor. Abilitarea pentru asumarea și exercitarea eficientă a rolurilor profesorilor ar trebui să fie configurată în acord cu această concepție.

În procesul de formare inițială, didactica domeniului/ specialității/ disciplinelor integrează elementele esențiale din documentele curriculare reglatoare (CRCNR, profilul absolventului, planurile-cadru de învățământ, programele școlare, standardele naționale de evaluare). Astfel, profesorii vor fi pregătiți să:

- înțeleagă semnificația modelului de proiectare centrat pe competențe și să anticipeze implicațiile acestuia la nivelul activității didactice;
- conștientizeze rolul și statutul disciplinei pe care o va preda, în curriculumul școlar, în relație cu alte discipline de studiu și pentru devenirea elevului (profilul absolventului);
- abordeze integrat curriculumul disciplinelor de studiu, prin demersuri multi-, pluri-, inter- și transdisciplinare;
- analizeze sistematic documentele curriculare reglatoare;
- experimenteze modalitățile de valorificare a acestor documente, în proiectarea și realizarea activităților din structura practicii pedagogice;
- își investigheze și autoevalueze propriile nevoi de dezvoltare profesională.

În același timp, pregătirea practică trebuie să permită organizarea de experiențe autentice de învățare pentru viitorii profesori, prin:

- observarea sistematică a activității didactice, derulate în diferite contexte școlare și coordonate de profesori cu stiluri și experiențe de predare variate;
- proiectarea și realizarea de activități de predare-învățare-evaluare în număr mare, în contexte formale și nonformale, în organizații școlare și educaționale variate;
- (auto)reflecția și (auto)analiza critică asupra activității didactice proprii și observate;
- crearea unor contexte de împărtășire și de interevaluare colegială a propriilor experiențe de predare;
- crearea de conexiuni sistematice, coerente și continue între achizițiile învățării dominant teoretice și activitățile practice observate și/ sau desfășurate;
- organizarea activităților practice sub coordonarea în echipă, de către reprezentanții instituțiilor de învățământ superior și cei din instituțiile de practică;
- familiarizarea cu școala ca ansamblu, ca mediu de învățare, ca instituție educațională, cu toate aspectele sale organizaționale.

9.2. Formarea continuă

Formarea continuă, înțelesă ca proces de dezvoltare profesională după licențierea în cariera didactică, la rândul său, se fundamentează pe CRCNR.

În documentul *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ (2024)*, sunt detaliate domeniile de competențe și sunt asociate seturi de competențe generice descompuse ulterior, în funcție de etapele carierei didactice și de nivelul de învățământ.

Pe parcursul formării continue, sunt dezvoltate și diversificate achizițiile învățării dobândite de către profesori în formarea inițială. Formarea continuă este concepută ținând cont de realitățile socio-culturale, politicile și managementul curriculumului la nivel național, regional și la nivelul școlii, cercetarea științifică în domeniul educației. În cadrul formării continue a profesorului, se accentuează dimensiunile reflexivă, creativă și de cercetare educațională.

Din perspectiva didacticii specialității, formarea continuă urmărește aspecte, precum:

- proiectarea de contexte și activități de predare-învățare-evaluare adaptate la nevoile de învățare ale elevilor, diferențiind și personalizând curriculumul; astfel de activități au rolul de a-i implica activ pe elevi în propria învățare și de a valorifica întreaga lor experiență de cunoaștere;
- abordarea integrată a curriculumului, pornind de la disciplina predată;
- reflecția asupra domeniului de cunoaștere căruia îi aparține disciplina predată (contribuția la realizarea profilului de formare, evoluții epistemologice curente și de perspectivă, integrate în curriculumul școlar) și asupra predării-învățării-evaluării (recunoașterea clișeele metodologice, a rutinelor didactice neproductive sau mai puțin productive etc.);
- reflecția asupra procesului didactic, în plan individual și în comunitatea profesională de referință;
- utilizarea și dezvoltarea unor resurse de învățare variate, inclusiv RED;
- integrarea critică a elementelor de pedagogie digitală, inclusiv a inteligenței artificiale, cu respectarea reperelor etice;
- gestionarea eficientă a timpului de predare-învățare-evaluare, în sala de clasă și în alte contexte, în afara acesteia;
- dezvoltarea curriculumului pentru noi discipline opționale;
- asigurarea coerenței și continuității între achizițiile dobândite de către elev, în contextele de educație formală, nonformală și informală.

Dezvoltările inovative la nivelul curriculumului aplicat în școală sunt posibile atât prin participarea la programe de formare continuă, cât și în contextele comunităților de învățare și practică profesională în care profesorii discută, împărtășesc experiențe de predare, transferă exemple de bune practici, solicită și oferă sprijin colegial, identifică și/ sau soluționează probleme cu care se confruntă la clasă, în școală etc.

10. Managementul curriculumului la nivelul școlii

Școala – cadru de aplicare contextualizată a Curriculumului Național. Școala asigură un context structurat pentru aplicarea planurilor-cadru de învățământ și a programelor școlare (directori de școală, comisii etc.). Managementul curriculumului implică organizarea implementării curriculumului și monitorizarea acestui proces, la nivelul școlii, al clasei, al activității cu elevii, prin structuri instituționale cu atribuții specifice.

Managementul curriculumului la nivelul școlii vizează, în esență, un proces de gestionare a resurselor existente și de accesare a resurselor suplimentare, pentru realizarea finalităților procesului educativ, prin aplicarea contextualizată, adaptată la realitatea școlii, la specificul local, a documentelor curriculare reglatoare.

O provocare în implementarea Curriculum Național centrat pe formarea de competențe este utilizarea resurselor școlii (umane, materiale, financiare, de timp), plecând de la identificarea nevoilor reale de învățare pe care le au elevii, de la cunoașterea specificului comunității din care face parte școala, astfel încât:

- elevii să își valorifice propriul traseu de învățare, să particularizeze acest traseu, prin disciplinele opționale pe care le pot alege, să se implice activ în învățare, conștienți că achizițiile dobândite le sunt utile pentru viață, pe termen lung, în afara școlii;
- profesorii să acționeze ca agenți care induc învățarea, o promovează și îi evaluează calitatea;
- părinții să aibă încredere în rolul instituției școlare de a-i instrui și educa pe elevi și să o susțină, pentru atingerea finalităților prevăzute în CN;
- comunitatea să sprijine școala, pentru a obține acele rezultate ale învățării pe care ea însăși le așteaptă.

Astfel, școala ca instituție de învățământ poate să își atingă misiunea asumată, în relație cu fiecare elev și cu întreaga comunitate din care face parte.

Asigurarea unui management eficient al curriculumului, la nivelul școlii, presupune înțelegerea caracterului complex al curriculumului, care este deopotrivă:

- constituit din documente curriculare, care sunt implementate continuu;
- program educațional proiectat, implementat în contexte diverse și evaluat, ceea ce presupune: participarea actorilor educaționali; decizii de politică educațională, în relație cu activitatea de predare-învățare-evaluare, cu rezultatele obținute de elevi; ansamblul factorilor externi școlii, relevanți pentru educație.

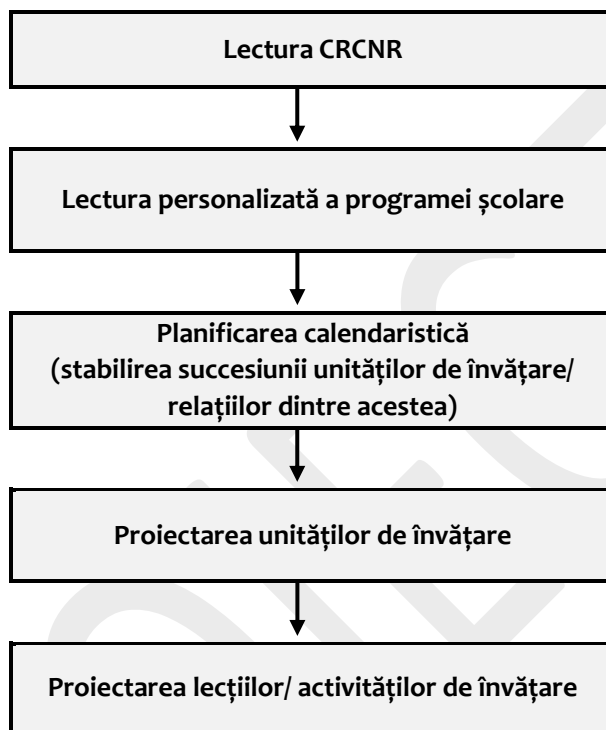
Profesorul – (f)actor principal în managementul curriculumului la nivelul școlii. Din perspectiva unui curriculum centrat pe competențe, în activitatea profesorului regăsim intervenții care susțin nevoile și interesele elevilor: predare la clasă, selecție și adaptare a resurselor, design al activităților integrate, activități remediale și/ sau activități pentru elevi cu cerințe educaționale speciale, pentru cei capabili de performanță superioară, activități nonformale, consiliere și îndrumare individuală pentru învățare etc. Toate acestea trebuie calibrate din perspectiva finalităților asumate prin CN, în termeni de competențe ce vor fi formate la finalul unei clase/ al unui nivel de învățământ.

O atenție specială este solicitată de abordarea integrată a curriculumului, care oferă posibilitatea proiectării didactice și predării în colaborare și/ sau în echipă. Acest aspect are implicații asupra redefinirii și constituirii normelor didactice.

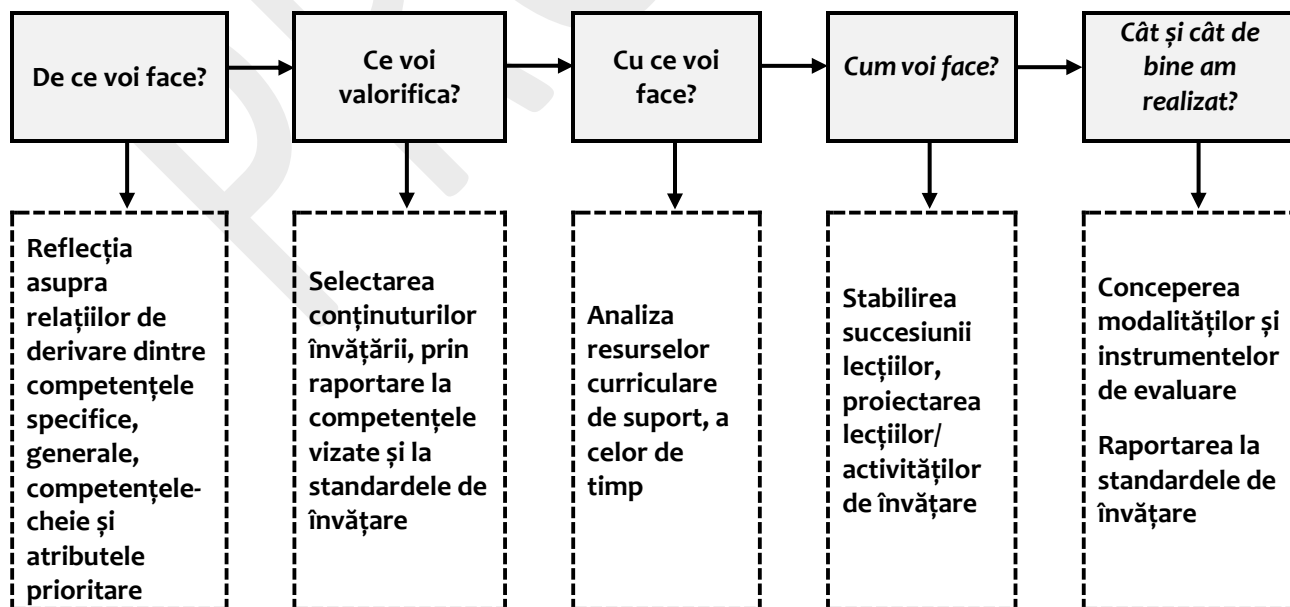
De asemenea, profesorul are libertatea și responsabilitatea de a aplica la clasă CN, în așa fel încât să optimizeze învățarea pentru fiecare elev și să asigure progresul individual în dezvoltarea competențelor. De exemplu, în planificarea calendaristică, în proiectarea unităților de învățare și a lecției/ activității de învățare, profesorul este autonom să se orienteze în funcție de ritmurile de învățare ale elevilor, de nivelurile lor de performanță și de potențialul lor de învățare.

Schemele de mai jos ilustrează demersul logic secvențial al planificării și proiectării activității didactice la clasă (planificarea calendaristică, proiectarea unității de învățare, proiectarea lecției/ activității de învățare). Toate aceste componente ale proiectării sunt interdependente și trebuie privite global, ca un sistem unitar.

Demersuri orientative de planificare și de proiectare didactică la nivel microeducațional
De la CRCNR la învățarea în clasă



Întrebări pe care și le pune profesorul în procesul de planificare și de proiectare didactică



Ca urmare a reflecției ghidate de întrebările anterioare, profesorul realizează următoarele documente școlare:

1. planificarea calendaristică,
2. proiectul unității de învățare,
3. proiectul lecției.

Planificarea calendaristică – rezultat al unui proces de elaborare a răspunsurilor la întrebări precum:

- Care sunt unitățile de învățare prin care ajung la competențele specifice din programa școlară?
- În ce succesiune vor fi abordate acestea?
- Care sunt relațiile dintre unitățile de învățare (intra- și interdisciplinar)?
- Care sunt competențele specifice asociate fiecărei unități de învățare?
- Care este bugetul de timp asociat fiecărei unități de învățare?
- Care sunt conținuturile învățării asociate fiecărei unități de învățare?
- Câte ore am la dispoziție, în ansamblul planificării?
- Cum înregistrez/ marchez adaptările planificării, pe parcursul anului școlar?

Proiectul unității de învățare – rezultat al unui proces de elaborare a răspunsurilor la întrebări precum:

- Ce competențe specifice urmăresc prin unitatea de învățare?
- Care sunt conținuturile detaliate ale învățării?
- Cum structurez în lecții conținuturile detaliate ale învățării?
- Care este succesiunea lecțiilor din structura unității de învățare?
- Cum realizez asocierea dintre fiecare competență specifică și conținuturile detaliate ale învățării?
- Ce standarde de învățare asociez unității de învățare?
- Ce standarde naționale de evaluare asociez unității de învățare?
- Ce valorific din unitățile de învățare anterioare?
- Care sunt activitățile de învățare care conduc la dobândirea competențelor specifice vizate?
- Ce resurse curriculare de suport voi folosi?
- Cum voi realiza evaluarea rezultatelor învățării?
- Cum voi valorifica experiența și rezultatele dobândite pe parcursul implementării acestei unități de învățare, în unitățile de învățare ulterioare?

Proiectul lecției – rezultat al unui proces de elaborare a răspunsurilor la întrebări precum:

- Care sunt standardele de învățare la care se raportează lecția?
- Cum îl ajut pe elev să ajungă la standardele de învățare vizate de lecție?
- Sunt suficient de concreți, de expliți descriptorii nivelurilor de performanță, pentru a ghida învățarea elevului, în lecția pe care o proiectez?
- Am nevoie de obiective de învățare care să îl conducă pe elev la atingerea standardelor de învățare vizate prin lecția pe care o proiectez? Dacă da, voi formula obiectivele de învățare ale lecției. Dacă nu, mă voi orienta după descriptorii nivelurilor de performanță din structura standardului național de evaluare. (În cadrul CRCNR, obiectivele de învățare reflectă așteptările referitoare la ce va învăța elevul pe parcursul lecției. Acestea, prin operaționalizare, conduc progresiv la atingerea standardelor de învățare, nesubstituindu-se descriptorilor nivelurilor de performanță.)
- Ce prerechizite ale învățării au elevii și cum vor fi valorificate acestea pentru realizarea standardelor de învățare vizate?
- Care sunt cele mai relevante conținuturi, din punct de vedere calitativ și cantitativ, pentru standardele de învățare vizate?

- Cum organizez, selectez, adaptez și integrez conținuturile învățării din lecție, inclusiv în funcție de nevoile de învățare ale elevilor?
- Care sunt activitățile de învățare cele mai relevante pentru standardele de învățare și pentru conținuturile învățării vizate?
- Cum adaptez activitățile de învățare la nevoile, posibilitățile și interesele diferite ale elevilor?
- Cum îmi reprezint activitățile de învățare sub aspectul interacțiunii cu elevul și al interacțiunii dintre elevi – feedback solicitat, oferit, motivare, implicare, angajare în învățare, reflecție, metacogniție, facilitare etc.?
- Cum evaluez nivelul de performanță al elevului, respectând standardele naționale de evaluare?
- Ce ameliorări sunt necesare, ca urmare a evaluării nivelului de performanță al elevului?

Conducerea școlii – echipă de orientare strategică și de soluționare operațională. Aplicarea CN centrat pe competențe presupune, în principal:

- elaborarea ofertei educaționale a școlii;
- includerea problematicii curriculumului în documentele manageriale ale școlii, cu privire la: priorități ale școlii în implementarea curriculumului; relația dintre documentele curriculare – practici didactice – ameliorarea rezultatelor școlare obținute de către elevi; relația dintre nevoile de învățare ale elevilor și modalități de adaptare curriculară, de contextualizare curriculară; calitatea activității de predare-învățare-evaluare etc.;
- realizarea schemelor orare pe baza planurilor-cadru de învățământ în vigoare; schema orară particularizează planul-cadru de învățământ pentru o anumită clasă, incluzând orele alocate pentru disciplinele din trunchiul comun și orele pentru CS flexibil și CDEOȘ, ca rezultat al opțiunilor elevilor;
- abilitarea profesorilor pentru aplicarea la clasă a unor noi programe școlare pornind de la recunoașterea rolului acestora, ca practicieni în educație, în producerea schimbării; este necesar ca profesorii să înțeleagă cerințele programei școlare și să le transpună în documentele de proiectare și în activitatea desfășurată cu elevii;
- elaborarea cadrului de interacțiune, de colaborare și de consultare între profesori, pentru proiectarea și aplicarea curriculumului la nivelul școlii;
- dezvoltarea unor strategii de monitorizare a implementării curriculumului la nivelul clasei și al școlii, în general, cu rol de sprijin și motivare;
- asigurarea resurselor necesare implementării CN; spații, resurse materiale adecvate, climatul organizației școlare etc.;
- încurajarea implementării inovațiilor curriculare – disponibilitatea pentru abordări flexibile, deschiderea către pilotarea de soluții educaționale inovative etc.;
- diversificarea ofertei educaționale a școlii, prin CDEOȘ și/ sau CS flexibil, pentru a răspunde nevoilor și intereselor elevilor școlii; aceasta presupune, de exemplu, colaborarea dintre mai multe școli, colaborarea dintre școală și comunitate; managementul curriculumului la nivelul școlii nu se reduce la managementul CDEOȘ și/ sau CS flexibil;
- asigurarea cadrului optim de funcționare a comisiilor cu atribuții în domeniul curriculumului și al formării profesorilor din școală.

Ca structuri specializate, aceste comisii contribuie la managementul curriculumului la nivelul școlii, prin:

- identificarea nevoilor de formare ale profesorilor, în domeniul curriculumului, prin analize de nevoi periodice și sistematice;
- identificarea programelor de formare acreditate adecvate nevoilor de formare identificate, pentru a le recomanda profesorilor;
- valorificarea rezultatelor activităților de formare în domeniul curriculumului, la nivelul școlii și al claselor;

- consilierea curriculară a profesorilor, în aplicarea și evaluarea curriculumului în școală – aspecte critice, bune practici, inovare etc.;
- facilitarea unei culturi a reflecției asupra întregului proces de aplicare a curriculumului în școală și de evaluare a impactului acestuia asupra învățării.

Inspectorul școlar – consilier pentru managementul curriculumului la nivelul școlii. În transpunerea CN la nivelul fiecărei școli, inspectorul școlar are roluri precum:

- consilierea echipei manageriale, a echipelor de profesori și a profesorilor, în proiectarea, implementarea și evaluarea CN;
- asigurarea coerenței dintre curriculumul oficial și cel aplicat în școală;
- dezvoltarea, selectarea și aplicarea de instrumente de monitorizare a implementării CN, relevante pentru curriculumul centrat pe competențe;
- monitorizarea implementării CN, prin dialog profesional.

Managementul curriculumului la nivelul școlii este partea cea mai semnificativă a managementului educațional, fiind atât sub influența prevederilor oficiale de politică educațională, cât și a valorilor, normelor, credințelor, tradițiilor promovate la nivelul organizației școlare – de exemplu, echitatea și accesul efectiv al tuturor elevilor la învățare pot fi asigurate prin adaptarea resurselor curriculare. Cultura școlii poate să influențeze major manifestarea acestuia ca o comunitate de învățare și de reflecție, gradul de satisfacție al membrilor săi, precum și rezultatele obținute – în plan individual și instituțional.

Partea a 3-a. Managementul procesului de schimbare a Curriculumului Național

11. Schimbarea curriculară în contextul politicilor educaționale

11.1. Ce este schimbarea curriculară?

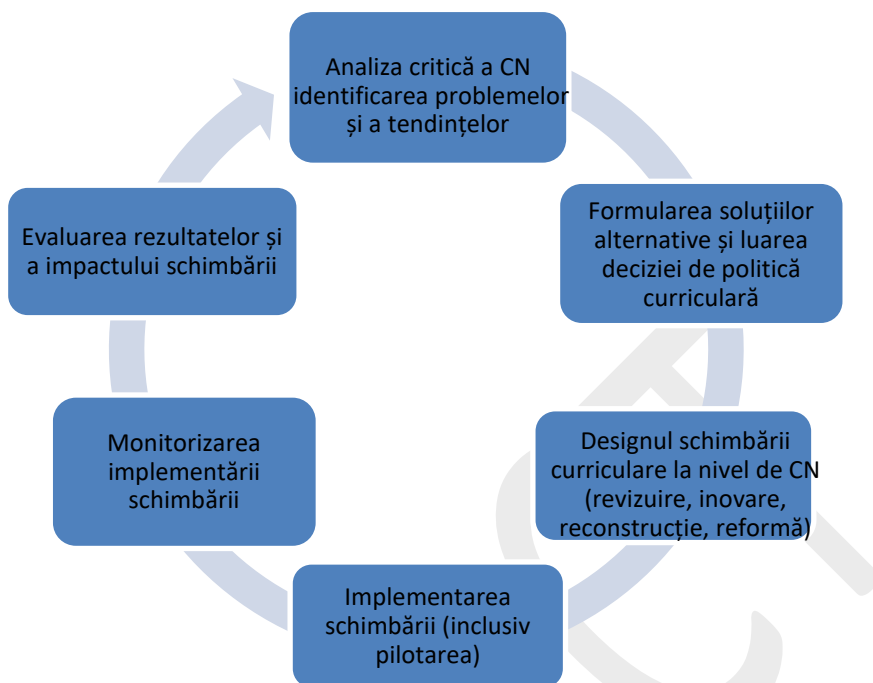
În acest document, schimbarea curriculară este concepută ca rezultat al unor demersuri precum: revizuirea, inovarea, reconstrucția, reforma curriculară. Astfel, schimbarea poate fi profundă și cuprinzătoare (în cazul reformei CN) sau punctuală, specifică, de tip ameliorativ, urmărind realizarea unor reglaje care să conducă la creșterea eficacității, eficienței și relevanței curriculumului.

Profundă sau specifică, schimbarea vizează atât curriculumul ca proiect (concretizat în documentele curriculare), cât și aplicarea acestuia la nivelul sistemului național de învățământ, al școlii și al clasei (curriculumul implementat).

11.2. Ciclul schimbării Curriculumului Național

Privind curriculumul ca parte integrantă a politicilor publice în domeniul educației, schimbarea curriculară este înțeleasă ca răspuns oferit de autorități unor probleme și tendințe semnalate în sistemul educațional și în societate, în ansamblu. În acest context, schimbarea curriculară trebuie să fie un proces fundamentat științific, transparent, comprehensibil, asumat consensual la nivel de sistem, care implică parcurgerea unor etape specifice (Figura nr. 5).

Figura nr. 5. Ciclul schimbării Curriculumului Național



Etapele ciclului schimbării CN se constituie într-un continuum, nu ca secvențe izolate. În plus, investigarea rezultatelor sistemului de învățământ cu instrumente specifice cercetării și monitorizarea schimbării se derulează permanent. Periodicitatea schimbării pune în evidență nevoia de permanentă conectare cu realitatea lumii contemporane, aflate ea însăși într-o dinamică din ce în ce mai accelerată. Prioritizarea domeniilor de intervenție educațională și transpunerea lor în planuri operaționale, în diferite etape, trebuie să ia în considerare echilibrul între interesele de ansamblu ale societății și nevoile comunităților locale.

Așadar, este necesar ca procesul de schimbare să aibă continuitate, raționalitate și logică internă.

Analiza critică a CN – identificarea problemelor și a tendințelor. Această etapă a ciclului de schimbare vizează:

- analiza politicilor din domeniul curriculumului;
- analiza curriculumului oficial (finalitățile urmărite, profilul de formare al absolventului diferitelor niveluri de învățământ preuniversitar, prevederi existente în documente curriculare, modelul de proiectare curriculară etc.);
- monitorizarea și evaluarea curriculumului implementat (analiza sistematică a practicilor de predare-învățare-evaluare, analize de impact);
- analiza și interpretarea rezultatelor obținute de elevi (evaluările și examenele naționale, evaluările internaționale PISA, TIMMS, PIRLS), în urma implementării curriculumului oficial;
- prospectarea tendințelor și a direcțiilor de acțiune, a priorităților din spațiul național, european și internațional al educației.

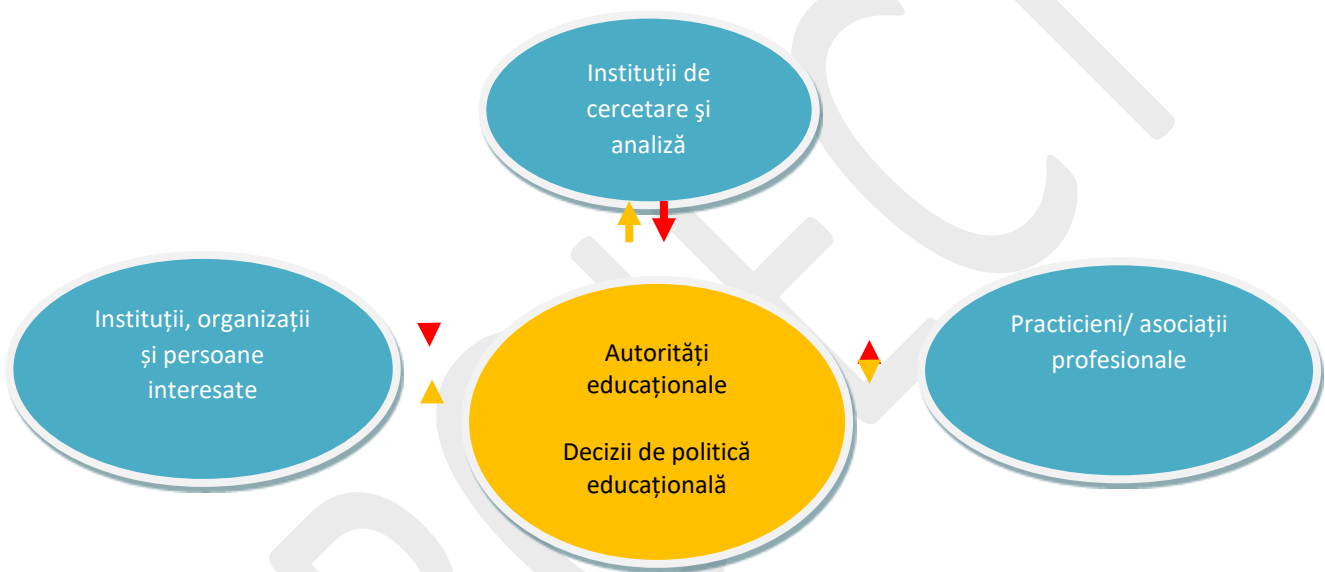
Evaluarea profundă și realistă a stării de fapt și înțelegerea nevoii de schimbare implică nu numai identificarea problemelor (spre exemplu, rezultate modeste obținute la evaluări naționale și internaționale), ci și înțelegerea cauzelor care le-au generat, respectiv fundamentarea temeinică a schimbării. Astfel se va înțelege mai bine de ce, când, de câte ori este necesară schimbarea.

Datele obiective de cercetare științifică oferă autorităților educaționale baza înțelegerii problemelor reale ale sistemului și a prioritizării pe criterii de urgență și potențial impact asupra sistemului educațional și rezultatelor învățării.

Formularea soluțiilor alternative și luarea deciziei de politică curriculară. În continuarea analizei critice a sistemului, formularea soluțiilor alternative creează baza pentru a anticipa strategic efecte posibile, riscuri, interdependențe sistemice. Decizia referitoare la schimbarea curriculară, fie ea profundă sau punctuală, trebuie să fie fundamentată pe dovezi furnizate de cercetarea științifică, pe analiza soluțiilor alternative corelate cu rezultate ale negocierii și consultării publice.

Luarea unei decizii fundamentate de politică educațională/ curriculară este susținută de comunicarea interinstituțională, de acordurile interinstituționale, din comunitatea de politici publice înțeleasă ca sistem cu funcționalitate și dinamică specifică – Fig. nr. 6.

Figura nr. 6. Fluxul de informații în comunitatea de politici publice



Designul schimbării curriculare la nivel de CN (revizuire, inovare, reconstrucție, reformă). Este etapa de proiectare a schimbării curriculare intenționate (de exemplu: planuri-cadru de învățământ, programe școlare, standardele de învățare, standardele naționale de evaluare etc.). În această etapă, rolul ministerului educației, al instituțiilor responsabile pentru dezvoltarea curriculară și al experților în domeniu este precumpănitor. Managementul procesului de elaborare a designului schimbării curriculare se întemeiază pe prevederi care includ cu claritate etapele acestui proces, succesiunea lor, relațiile dintre etape și actorii implicați, cu responsabilitățile specifice, criteriile de calitate.

Implementarea schimbării (inclusiv pilotarea). La nivel de sistem, punerea în aplicare a deciziilor de schimbare presupune, în mod obligatoriu:

- pilotarea schimbărilor intenționate și valorificarea rezultatelor;
- informarea sistematică a tuturor actorilor și beneficiarilor implicați, privind schimbarea intenționată;
- selectarea și abilitarea resursei umane responsabile de implementarea schimbării;
- asigurarea sprijinului și a condițiilor favorabile implementării;
- colectarea sistematică a feedbackului, interpretarea și utilizarea rezultatelor.

Monitorizarea implementării schimbării. Deși apare ca o etapă distinctă în ciclul schimbării CN, monitorizarea este un proces continuu, care presupune:

- urmărirea sistematică a modului de elaborare și de punere în practică a proiectului curricular;
- utilizarea de instrumente specifice, unitar proiectate și aplicate;
- argumentarea unor intervenții imediate, în situații concrete, prin feedback;
- fundamentarea de măsuri de ameliorare pe termen mediu și lung;
- valorificarea feedbackului în direcția formalizării de reglementări oficiale.

Monitorizarea poate fi internă (de exemplu: realizată de Consiliul de administrație, director, directori adjuncți, comisii care funcționează în școală) și externă, realizată de actori care nu au fost implicați în proiectarea designului schimbării.

Evaluarea rezultatelor și a impactului schimbării. Evaluarea schimbării CN este un proces semnificativ din ciclul schimbării curriculare, care ar trebui să însoțească firesc fiecare dintre etapele acestuia (de exemplu: proiectarea schimbării curriculumului, proiectarea documentelor curriculare, implementarea curriculumului, evaluarea de impact etc.), care se poate constitui și ca etapă în sine. Aceasta valorifică și rezultatele monitorizării, din etapa anterioară. Scopurile cele mai evidente pentru evaluarea rezultatelor și a impactului schimbării CN sunt:

- cunoașterea și aprecierea noii stări de fapt, ulterioare implementării schimbării;
- întemeierea deciziilor și a intervențiilor viitoare.

11.3. Condiții ale succesului procesului de schimbare curriculară

Pentru a-și atinge scopurile, schimbarea curriculară este condiționată de factori precum: asigurarea unui cadru normativ transparent; raportarea la etapele ciclului schimbării curriculare, potrivit specificului acestora; profesionalizarea în domeniul curriculumului; asigurarea caracterului participativ, comprehensiv, continuu și coerent al procesului, colaborarea și negocierea dintre instituții, asigurarea cadrului stimulativ pentru reflecție etc.

Asigurarea unui cadru normativ coerent, unitar, comprehensibil, transparent și participativ. Cadrul normativ de reglementare a schimbării curriculare este asigurat, în esență, de legislația în domeniul educației, regulamente, metodologii și alte documente curriculare reglatoare.

În egală măsură, existența unui cadru de referință al CN, a metodologiilor privind elaborarea și aprobarea acestuia reprezintă o condiție esențială pentru desfășurarea coerentă și unitară, transparentă și democratică, la nivel național, a activităților care vizează curriculumul.

Toate reglementările referitoare la CN impun:

- coerență logică și caracterul unitar al componentelor sale și al etapelor de proiectare, implementare și evaluare, pentru toate nivelurile și filierele din structura sistemului național de învățământ;
- caracterul comprehensibil, asigurat prin mesaje adecvate și accesibile unei diversități de utilizatori;
- transparența prevederilor, prin informare, consultare, dezbateri, negociere, participarea tuturor factorilor interesați la luarea deciziilor, culegere sistematică de feedback, prin antrenarea comunităților de politici educaționale, a celor profesionale, precum și a beneficiarilor.

Respectarea întregului ciclu al schimbării curriculare. Succesiunea etapelor schimbării curriculare, precum și specificul fiecărei etape reflectă caracterul sistemic al schimbării și impun parcurgerea completă a unui ciclu de implementare, evitând intervențiile conjuncturale, "salturile" peste etape. Doar astfel este posibilă evaluarea obiectivă a rezultatelor și a impactului schimbării.

Profesionalizarea în domeniul curriculumului. Profesionalizarea în acest domeniu este un imperativ la nivel central, regional și la nivelul școlii, în acord cu procesul schimbării curriculare, de la etapa de proiectare, până la cea de evaluare.

De exemplu, o structură instituțională specializată pentru întreaga problematică a CN, funcțională la nivel central poate asigura o coordonare calificată, credibilă, cu autoritate profesională privind procesele de dezvoltare, implementare și evaluare a CN.

Construirea unei culturi organizaționale a schimbării axate pe îmbunătățire continuă. Succesul schimbării curriculare depinde și de capacitatea și disponibilitatea întregului sistem de învățământ și mai ales a școlii de a susține leadershipul și managementul schimbării și, prin aceasta, cultura schimbării.

În acest sens, crește importanța unui leadership care să încurajeze atitudinile reflexive și o cultură organizațională specifică „școlii care învață”, care nu doar declară schimbarea, ci și-o asumă în mod autentic. Rolurile jucate de echipele manageriale într-un mediu educațional caracterizat prin schimbare se deplasează vizibil din zona pur administrativă către un spațiu al inovării și al implicării responsabile.

Succesul schimbării curriculare implică schimbări culturale, iar credințele și valorile profesorilor influențează major nivelul și caracterul intervenției efective la nivelul clasei. Se poate vorbi despre o reformă reală doar atunci când transformările la nivel macrosocial (practica socială, proiecte și programe) se corelează cu schimbări la nivel microsociale, al clasei, al profesorului și al elevului, reflectate în atitudini și în modul de acțiune.

Creșterea importanței factorilor locali în procesul de dezvoltare și de implementare a curriculumului susține, în fapt, politicile promovate la nivel național. Realizarea echilibrului între factorii centrali și cei locali presupune identificarea celor mai eficiente căi de a satisface cerințele generale coroborate cu nevoile locale, diminuând rezistența la schimbare și posibile conflicte.

Asigurarea mecanismelor de sprijin pentru schimbare. Schimbarea curriculară solicită suport financiar, material, logistic, precum și **sprijin profesional**, pentru fiecare dintre etapele sale. În acest fel, managementul financiar și al celorlalte resurse, adecvat etapelor schimbării curriculare, este esențial pentru succesul acesteia și presupune contribuții semnificative atât de la nivel central, cât și de la nivelul comunității locale.

Bibliografie

- Council of European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union.
- Crișan, Al., Cerkez, M., Singer, M., Oghină, D., Sarivan, L., Ciolan, L. (1998), *Curriculum National pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, Corint.
- Legea învățământului preuniversitar nr. 198/ 2023. *Monitorul Oficial al României*, nr. 613/ 5 Iulie 2023. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf
- Ministerul Educației. (11 Noiembrie, 2024). Anexa la Ordinul nr. 7.386 pentru aprobarea Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ. *Monitorul Oficial al României*, nr. 1.158 bis/ 20 Noiembrie 2024. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/291209>
- Ministerul Educației. (11 Noiembrie, 2024). Ordin nr. 7.386 pentru aprobarea Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ. *Monitorul Oficial al României*, nr. 1158/ 20 Noiembrie 2024. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/291176>
- Ministerul Educației (6 August, 2024), Ordin nr. 5.726 privind aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar. *Monitorul Oficial al României*, nr. 795/ 12 August 2024. <https://legislatie.just.ro/public/DetaliiDocument/286829>
- Ministerul Educației (6 August, 2024), Regulament-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar – Anexă la Ordin nr. 5.626 privind aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar. *Monitorul Oficial al României*, nr. 795bis/ 12 August 2024. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/298785>
- Ministerul Educației. (28 Noiembrie, 2023). Ordin nr. 6.731 privind aprobarea Profilului de formare al absolventului. *Monitorul Oficial al României*, nr. 1099/ 6 Decembrie 2023. <https://legislatie.just.ro/public/DetaliiDocument/277019>
- Ministerul Educației. (28 Noiembrie, 2023). Profilul de formare al absolventului – Anexă la Ordin nr. 6.731 privind aprobarea Profilului de formare al absolventului. *Monitorul Oficial al României*, nr. 1099/ 6 Decembrie 2023. <https://legislatie.just.ro/public/DetaliiDocument/277019>
- Ministerul Educației. (5 Februarie, 2021). Anexa la Ordinul ministrului educației nr. 3.239/2021 privind aprobarea documentului de politici educaționale Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național. *Monitorul Oficial al României*, nr. 151/ 15 Februarie 2021. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/237422>
- Ministerul Educației. (5 Februarie, 2021). Ordin nr. 3239 privind aprobarea documentului de politici educaționale Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național. *Monitorul Oficial al României*, nr. 151/ 15 Februarie 2021. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/237422>
- Ministerul Educației Naționale (2 August, 2019), Ordin nr. 4.694 privind aprobarea Curriculumului pentru educația timpurie. *Monitorul Oficial al României*, nr. 686/ 20 August 2019. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/217237>

Ministerul Educației Naționale (2 August, 2019), Anexa privind aprobarea Curriculumului pentru educația timpurie, la Ordinul nr. 4.694 privind aprobarea Curriculumului pentru educația timpurie. *Monitorul Oficial al României*, nr. 686 bis/ 20 August 2019. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/217614>

Potolea, D., Toma, S., Borzea, A. (coord.), Chiș, V., Cucoș, C. Ezechil, L., Manolescu, M., Cerchez, M. Molan, V., Căpiță, L., Horga, I., Mironov, C., Niță Dumitru, D., Noveanu, G., Opre, D., Tacea, F., Istrate, O. (2012), *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*, Centrul Național de Evaluare și Examinare, Editura Didactică și Pedagogică.

Proiectul „Reglementări Noi pentru un Curriculum Relevant și Educație Deschisă” - RECREd, SMIS 321024, cofinanțat de Uniunea Europeană din Fondul Social European Plus (FSE+) prin Programul Educație și Ocupare 2021-2027, Prioritatea 7 „Creșterea calității ofertei de educație și formare profesională pentru asigurarea echității sistemului și o mai bună adaptare la dinamica pieței muncii și la provocările inovării și progresului tehnologic”. https://www.edu.ro/info_derulare_proiect_RECRED

Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național, Document de politici educaționale (2010). https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf

Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. Anexă la Ordinul de ministru nr.4628/07.06.2024.

https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2024/div/Repere_fundamentale_educatie_timpurie_2024.pdf