

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

PROIECTAREA CURRICULUMULUI CENTRAT PE
COMPETENȚE LA DISCIPLINELE PEDAGOGICE ÎN
ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL

TEZĂ DE DOCTORAT
REZUMAT

Doctorand
Andronache Daniel Cosmin

Coordonator științific
Prof. Univ. Dr. Mușata Bocoș

Cluj-Napoca
2013

CUPRINS

SECȚIUNEA I FUNDAMENTAREA TORETICĂ. ANALIZE ȘI META-ANALIZE PE BAZA LITERATURII DE SPECIALITATE

Capitolul I

Problematica pedagogică a curriculumului. Conceptualizare, proiectare, dezvoltare

- I.1. Curriculum și educație. Abordări conceptuale ale curriculumului din perspectivă diacronică și sincronică
- I.2. Proiectarea curriculară: direcții axiologice generale
- I.3. Dezvoltarea curriculumului în sistemul educațional din România

Capitolul II

Proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice din perspectiva paradigmei competenței

- II.1. Principii de proiectare a curriculumului. Contextualizare pentru disciplinele pedagogice
 - II.1.1. Principiul funcționalității
 - II.1.2. Principiul coerenței
 - II.1.3. Principiul flexibilității
 - II.1.4. Principiul egalității șanselor, al accesibilizării și centrării pe elev
 - II.1.5. Principiul valorificării feedback-ului
 - II.1.6. Principiul favorizării învățării eficiente și independente
- II.2. Curriculumul disciplinelor pedagogice: statut epistemologic, opțiuni și dominante curriculare majore
- II.3. Modele și perspective contemporane în proiectarea curriculumului centrat pe competențe
- II.4. Niveluri de proiectare a curriculumului disciplinelor pedagogice
 - II.4.1. Proiectarea curriculară la nivelul disciplinei de studiu
 - II.4.2. Proiectarea curriculară la nivelul activității didactice
- II.5. Evaluarea eficienței proiectării curriculumului disciplinelor pedagogice
- II.6. Competențele și paradigma competențelor în educație. Abordări teoretico-fundamentale
- II.7. Competențele pedagogice: definiție și abordări din perspectivă teleologică

SECȚIUNEA A II-A
DEMERSUL EXPERIMENTAL.
MODEL DE PROIECTARE A CURRICULUMULUI CENTRAT PE
COMPETENȚE LA DISCIPLINELE PEDAGOGICE

Capitolul III

Coordonatele generale ale cercetării

- III.1. Delimitarea problematicii cercetării
- III.2. Designul cercetării
 - III.2.1. Scopul, obiectivele și durata cercetării
 - III.2.2. Ipotezele și variabilele cercetării
 - III.2.3. Metodele și instrumentele de cercetare valorificate
 - III.2.4. Eșantionul de participanți
 - III.2.5. Eșantionul de conținut

Capitolul IV

Cercetare diagnostică a situației actuale a curriculumului disciplinelor pedagogice

- IV.1. Scopul și obiectivele cercetării diagnostice
- IV.2. Metodele și instrumentele de cercetare valorificate
- IV.3. Eșantionul de participanți
- IV.4. Rezultatele cercetării diagnostice

Capitolul V

Etapa pre-experimentală

- V.1. Scopul și obiectivele etapei pre-experimentale
- V.2. Metodele și instrumentele de cercetare valorificate
- V.3. Eșantionul de participanți
- V.4. Rezultatele obținute în urma etapei pre-experimentale la grupa experimentală și grupa de control. Analiza comparativă a datelor

Capitolul VI

Etapa experimentului formativ

- VI.1. Descrierea generală a desfășurării etapei experimentului formativ
- VI.2. Argumentarea modelului propus de proiectare curriculară centrată pe competențe (*Modelul curricular 3C*)
 - VI.2.1. Premise filosofice și metodologice
 - VI.2.2. Premise teoretice și epistemologice valorificate în elaborarea modelului de proiectare curriculară
 - VI.2.3. Liniile de forță ale modelului de proiectare curriculară
- VI.3. Elaborarea modelului de proiectare curriculară: etape implicate

Capitolul VII

Etapa post-experimentală

VII.1. Precizări generale privind etapa post-experimentală

VII.2. Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute de grupa experimentală și grupa de control. Design intersubiecți

VII.2.1. Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor - competența de proiectare a activităților instructiv-educative

VII.2.2. Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor - competența de management al activităților instructiv-educative

VII.2.3. Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor - competența de evaluare a rezultatelor învățării

VII.2.4. Interdependența componentelor structurale relaționate competențelor studiate - rezultatele analizelor corelaționale

Capitolul VIII

Concluzii

VIII.1. Concluzii referitoare la cercetarea întreprinsă

VIII.2. Concluzii referitoare la contribuțiile teoretice

VIII.3. Recomandări educaționale

Bibliografie

Anexe

Cuvinte și sintagme cheie: curriculum, proiectare curriculară, curriculum centrat pe competențe, discipline pedagogice, proiectarea activităților instructiv-educative, managementul activităților instructiv-educative, evaluarea rezultatelor învățării, cunoștințe, abilități, atitudini, conținuturi cognitive, conținuturi acționale, conținuturi atitudinale, modelul curricular 3C, abordare sistemică.

Teza de doctorat *Proiectarea curriculumului centrat pe competențe la disciplinele pedagogice în învățământul liceal*, este structurată pe două mari secțiuni. Prima secțiune, intitulată *Fundamentarea teoretică. Analize și meta-analize pe baza literaturii de specialitate*, cuprinde două capitole, în care valorificăm cele mai relevante și actuale studii realizate asupra curriculumului centrat pe competențe, întâlnite în literatura de specialitate, națională și internațională. De asemenea, în cadrul acestei secțiuni contribuim cu o serie de abordări teoretico-fundamentale ale proiectării curriculare centrate pe competențe la disciplinele pedagogice propunând diverse definiții pentru concepte ca: proiectarea curriculară, competențe pedagogice, cunoștințe pedagogice, abilități pedagogice, atitudini pedagogice, conținuturi cognitive, conținuturi acționale, conținuturi atitudinale.

A doua secțiune, *Demersul experimental. Model de proiectare a curriculumului centrat pe competențe la disciplinele pedagogice*, reprezintă cea mai extinsă parte a lucrării, cuprinzând 6 capitole, în care, cu respectarea etapelor consacrate ale unui experiment pedagogic: etapa pre-experimentală, etapa experimentului formativ și etapa post-testului, am urmărit implementarea și testarea funcționalității modelului de proiectare curriculară centrată pe competențe la disciplinele pedagogice, model pe care noi l-am denumit *modelul curricular 3C*.

Capitolul I - Problematika pedagogică a curriculumului. Conceptualizare, proiectare, dezvoltare prezintă aspecte referitoare la importanța și necesitatea curriculumului și a proiectării curriculare urmărind abordări diacronice și sincronice ale acestuia.

Conceptul de *curriculum* este un termen extrem de vehiculat astăzi pe plan mondial, la nivelul diferitelor structuri și instituții educaționale, în rândul specialiștilor și al practicienilor. Cu toate că în literatura contemporană de specialitate îi este foarte clar delimitată sfera de referință, în sistemul educațional din România mai ridică încă probleme de ordin metodologic, teoretic și praxiologic, cel mai probabil cauza principală constituind-o constrângerile de dinaintea anilor 1990, când termenul de „curriculum” era interzis. O altă cauză o poate constitui lipsa experienței teoretice și practice ceea ce a generat confuzie în rândul profesorilor dar, poate mai important, și în rândul responsabililor de politica educațională, aceasta deoarece termenul are un câmp larg de cuprindere.

Astfel, în literatura pedagogică încă nu s-a putut da o definiție unică, unanim acceptată, curriculumului, acesta fiind definit din diverse perspective (Stanciu, M., apud. Bocoș, M., 2008):

- *Perspectiva învățării sistematice a disciplinelor școlare* – perspectivă care pune accentul pe formularea obiectivelor educaționale și a conținuturilor necesare atingerii acestora;
- *Perspectiva centrării pe elev* – perspectivă care accentuează relevanța curriculumului pentru elev în sensul respectării particularităților individuale și de vârstă, a intereselor și a experiențelor sale;
- *Perspectiva comprehensiunii și ameliorării societății* – perspectivă care consideră că rolul principal al curriculumului este acela de a facilita integrarea socială rapidă și eficientă a elevului, acest rezultat fiind un indicator al eficienței procesului de predare-învățare;
- *Perspectiva centrării pe procesul de elaborare* – pune accentul pe valorificarea procesului, a etapelor ce trebuie urmate în elaborarea curriculumului;
- *Perspectiva sistemică-holistică* – valorizează articularea sistemică a multiplelor interacțiuni stabilite între componentele procesului de învățământ.

Lunenburg, F. (2011) realizează de asemenea, un inventar al perspectivelor de definire a curriculumului în literatura internațională. Autorul identifică cinci asemenea perspective de abordare curriculară:

- *Curriculumul centrat pe conținut* (perspectivă întâlnită la autori ca: Phenix, P. (1962), Bestor, A. (1956), Hutchins, R. (1980) sau Oliva, P. (1977) în care accentul este pus pe ceea ce trebuie învățat, pe informațiile ce trebuie transmise elevilor. Din această perspectivă curriculumul promovează stabilirea a cât mai multor discipline școlare considerându-se că un număr mare de materii vor dezvolta cunoștințele și abilitățile elevilor.
- *Curriculumul ca experiență de învățare*, perspectivă întâlnită în special la autori ca Taba, H. (1962), Bobitt, F. (1918), Dewey, J. (1938), și Tanner, D. (1995) promovează și susține ideea conform căreia curriculumul trebuie să planifice și să ghideze în primul rând experiențele pozitive de învățare pentru elevi. În

această viziune, finalitățile proiectate în curriculum trebuie să aibă drept sursă reconstrucția sistematică a cunoașterii.

- *Curriculumul centrat pe obiective*, abordare întâlnită cu precădere la autori precum Tyler, R. (1949), Bloom, B. (1956), Burke, B. (2009) sau Marzano, R. (2010). În această viziune, definițiile date termenului de curriculum sunt centrate în primul rând pe exprimarea importanței stabilirii și formulării finalităților educaționale, finalități care trebuie să ghideze întreg procesul de învățământ și la care se raportează toate celelalte componente ale procesului de învățământ. În promovarea curriculumului centrat pe obiective cea mai importantă contribuție o au Tyler, R. (raționamentul lui Tyler) și Bloom, B., cu taxonomia obiectivelor propusă de acesta.
- *Curriculumul ca plan de instruire*, perspectivă întâlnită la autori precum Goodlad, J. (1998), Valerien, J. (1991) în care abordările teoretice ale curriculumului se centrează în primul rând pe importanța și rolul în organizarea procesului de învățământ a produselor curriculare: programe școlare, planuri de învățământ, proiecte de lecție.
- *Curriculumul ca abordare non-tehnică*, perspectivă promovată de autori contemporani ca Pinar, W. (2012), Apple, W. (2001), Einser, E. (1994), Greene, M. (2008), Gilligan, C. (2010). Teoriile care abordează curriculumul din perspectivă non-tehnică, promovează flexibilitatea curriculară între elementele fundamentale ale procesului de învățământ respingând astfel abordările progresiviste și raționale în curriculum și, deci, ideea de „plan”. Abordările curriculare non-tehnice, promovate de autorii menționați, susțin fundamentarea socială a curriculumului, curriculumul pentru dezvoltarea gândirii critice și curriculumul proiectat în școală, bazat pe libertatea instituțiilor de învățământ.

În România, o atenție deosebită conceptului de curriculum și implicațiilor acestuia din punct de vedere sistemic asupra educației este acordată de serie de autori: Potolea, D., Crețu, C., Cucuș, C., Ungureanu, D., Cristea, S., Bocoș, M.

Promovând caracterul multidimensional al curriculumului, Potolea, D. (2002, p. 82), definește curriculumul ca un concept-construct, o construcție mentală care are în vedere o

realitate ce urmează să ființeze. Autorul consideră curriculumul drept un proiect de acțiune educațională, abordându-l din trei perspective: structurală, funcțională și a produsului.

În viziunea progresivistă a curriculumului ca experiență de învățare, Crețu, C. (2000, p. 30), abordează curriculumul ca experiență de învățare, atât cea concepută în școală cât și cea asimilată/interiorizată de elev, experiență ce se desfășoară nu doar în cadrul școlar, al educației formale, ci și în afara lui, prin activități educaționale de tip nonformal.

Valorificând perspectiva procesual-flexibilă, Cucuș, C., (2006, p. 182), definește curriculumul ca perspectivă de învățare, ca program dezirativ care pune pe primul plan obiectivele de atins din care derivă, apoi, și ce conținuturi anume se pretează, prin ce căi, cu ce mijloace, cu ce forțe, în ce condiții.

Propunând o triadă a curriculumului: curriculumul ca reprezentare, curriculumul ca reprezentare a acțiunii și curriculumul ca acțiune propriu-zisă, Ungureanu, D. (1999, p. 14), abordează curriculumul ca pe o realitate interactivă între educatori și educabili, cu efecte concrete, anticipate realist, asupra celor din urmă și asupra procesului însuși.

Cristea, S. (1998), consideră curriculumul „un proiect superior” și „un concept fundamental” care este organizat pe baza unor principii, iar prioritatea primă revine obiectivelor asumate din care este determinată alegerea conținuturilor, a experiențelor de învățare, a strategiilor de organizare a învățării și a modalităților de evaluare a rezultatelor. Având în vedere aceste considerente, autorul afirmă că „funcția de bază a curriculumului constă în optimizarea proiectării pedagogice la nivelul raporturilor dintre dimensiunea stabilă (teleologico-substanțială) a educației, instruirii și cea flexibilă (metodologică), adaptabilă la un context deschis” (Cristea, S., 2006, p. 47).

Într-o accepțiune modernă, în spiritul evoluțiilor educației contemporane, Bocoș, M. (2007, p. 95) definește curriculumul, valorificând paradigma sistemic-interacționistă, ca „un concept integrator, abordat într-o viziune globală și sistemică asupra acțiunilor educative, a componentelor acestora și a interacțiunilor care le caracterizează. Curriculumul reprezintă un proiect pedagogic care valorifică multiplele și complexe interdependențe care se stabilesc între următoarele componente: conținuturile instructiv-educative, obiectivele educaționale generale, strategiile de predare și învățare și strategiile de evaluare”.

Privind proiectarea curriculară, aceasta reprezintă un segment cuprinzător și extrem de important de cercetare și acțiune, întrucât își propune să asigure premisele manifestării

reale a interacțiunilor și interdependențelor dintre obiectivele educaționale, conținuturile instructiv-educative, principiile și strategiile de predare-învățare, principiile și strategiile de evaluare, în contexte formale.

Enciclopedia Internațională a Educației (2003, p. 1164-1168) identifică trei principale direcții în proiectarea curriculară: *conținuturile și organizarea disciplinelor școlare ca sursă pentru proiectarea curriculară; elevii și caracteristicile acestora ca sursă pentru proiectarea curriculară și societatea ca sursă pentru proiectarea curriculară.*

Conținuturile și organizarea disciplinelor școlare a fost și continuă să reprezinte una dintre cele mai comune și utilizate surse în realizarea proiectării curriculare. Se consideră în această viziune că organizarea conținuturilor pe discipline de studiu, pe materii școlare, este o organizare logică și rațională care determină astfel învățarea și înțelegerea eficientă a conținuturilor de către elevi și formarea unei vaste culturi generale a acestora (Hunkins, F., 1980). Considerăm totuși că valorificarea numai a acestei perspective de proiectare curriculară poate determina mai de grabă o învățare mecanică la elevi deoarece, în această perspectivă, profesorul urmărește doar acoperirea, parcurgerea conținuturilor planificate pierzând astfel din vedere elevul. Așadar, parcurgerea conținuturilor devine obiectivul numărul unu al profesorului iar elevul, formarea competențelor acestuia, dezvoltarea motivației lui pentru învățare, formarea deprinderilor, devin obiectivul secundar.

Încercările de flexibilizare a acestei viziuni de proiectare curriculară, s-au obiectivat în organizările pluridisciplinare și interdisciplinare. În această manieră conținuturile nu mai sunt separate artificial, ci sunt studiate în mod integrat cu scopul facilitării înțelegerii lor sistemice de către elevi.

Centrarea pe elev și valorificarea caracteristicilor acestuia reprezintă o altă importantă sursă în proiectarea curriculară, fiind o viziune de forță în pedagogia contemporană însă exprimată pentru prima oară de Dewey, încă de la începutul anilor 1900. Din această perspectivă, nevoile, interesele, caracteristicile individuale și de vârstă, experiențele de învățare anterioare ale elevilor reprezintă fundamentul proiectării curriculumului, practică întâlnită cu precădere în sistemele de învățământ americane. Astfel, elevii au posibilitatea de a-și selecta și organiza traseul învățării, putându-și alege singuri, sau îndrumați, disciplinele și activitățile educative care corespund abilităților și intereselor lor, ceea ce este esențial pentru dezvoltarea abilității de învățare pe tot parcursul vieții

(Saylor, J.G. și Alexander, W.M., 1974). Un astfel de design curricular promovează învățarea organizată de către elev pentru el însuși și nu învățarea organizată de ceilalți pentru elev, astfel actul învățării devine personalizat și deci relevant și intrinsec motivant pentru cel care învață.

Societatea este o a treia importantă sursă dominantă în fundamentarea proiectării curriculare. Din această perspectivă, curriculumul este proiectat având la bază prospectarea evoluției societății cu scopul pregătirii elevilor pentru a face față și a se adapta la societatea în care trăiesc. Astfel, obiectivele curriculare sunt proiectate în sensul dezvoltării capacității elevilor de a pune în practică cunoștințele pe care le dețin, conținutul învățării este derivat din viața socială, relevant și în acord cu evoluțiile actuale și de perspectivă ale societății, iar activitățile didactice de asemenea, au un important accent social, elevii fiind implicați în activități care presupun cooperare, comunicare și rezolvare de probleme. Practicile contemporane care valorifică societatea ca primă sursă în proiectarea curriculumului se centrează din ce în ce mai mult pe facilitarea integrării elevilor nu numai în mediul social și cultural al țării în care trăiesc, ci și într-un mediu socio-cultural la nivel european sau chiar mondial promovând astfel globalizarea.

Așadar, având în vedere caracterul complex al proiectării curriculare, în teza noastră de doctorat propunem următoarea definiție a acesteia: *Proiectarea curriculară reprezintă un demers pedagogic riguros-științific, dar și flexibil, realizat sistemic la diverse grade de generalizare care își propune construirea și managementul interacțiunilor și interdependențelor dintre finalitățile educaționale, conținuturile instructiv-educative, strategiile didactice, strategiile de evaluare și contextele multiple în care acestea se manifestă cu scopul facilitării unor trasee educaționale funcționale și al generării unor experiențe de învățare pozitive și constructive.*

Această definiție urmărește surprinderea importanței proiectării curriculare ca activitate teleologică fundamentală în educația văzută ca sistem valorifică atât viziunile interacționiste asupra curriculumului, cât și pe cele sistemice și dinamice. De asemenea, dorim să evidențiem că proiectarea curriculară trebuie abordată cu maximă responsabilitate și deliberare deoarece aceasta trebuie să asigure premisele unei educații funcționale din punct de vedere al facilitării traseelor de învățare ale elevilor și a formării competențelor

acestora; proiectarea curriculară devine, așadar, nu doar un simplu un proiect de organizare a educației formale, ci un proiect de dezvoltare și devenire umană.

Totodată, în cadrul primului capitol al lucrării este realizată o analiză globală a dezvoltării curriculumului în sistemul educațional din România, în urma căreia putem observa cum sistemul nostru de învățământ și-a propus să evolueze, să se dezvolte și să răspundă nevoilor elevilor și ale societății de-a lungul celor 22 de ani de încercări.

Curriculumul a cunoscut o evoluție cu diverse oscilații în această perioadă însă, trebuie admis că există o evoluție pozitivă atât conceptual-teoretică, la care și-au adus contribuția numeroși autori și cercetători importanți în domeniul pedagogiei, cât și praxiologică. Se poate observa, conform celor de mai sus, că dezvoltarea curriculumului românesc s-a produs în timp și încearcă încă să evolueze de la modelele tyleriene la modelele sistemice, interacționiste, valorificând diverse strategii de proiectare curriculară ce s-au dovedit a fi eficiente în alte țări. Cu toate că rezultatele oricărui sistem educațional pot fi observate doar pe termen lung, contextul social, economic și cultural joacă un rol foarte important, de aceea trebuie urmărit cu atenție dacă actualele perspective curriculare se dovedesc funcționale.

Capitolul II - Proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice din perspectiva paradigmei competenței propune o abordare pragmatică a curriculumului specific disciplinelor pedagogice din învățământul liceal. Astfel, în viziune sistemică se pornește de la identificarea principiilor de proiectare a curriculumului disciplinelor pedagogice, sunt identificate principalele modele de proiectare curriculară centrată pe competențe, și valorificând literatura de specialitate se aduc clarificări conceptuale ale termenului de competență.

Privind principiile de proiectare curriculară, acestea reprezintă direcții de natură filosofică menite să ghideze și să orienteze axiologic și metodologic practicile curriculare, asigurând coerență și rigoare și totodată contribuind la fundamentarea teoretică și praxiologică a domeniului proiectării curriculare. Principiile de proiectare a curriculumului nu sunt legi formale însă, considerăm că ele reprezintă importante legități la care trebuie să se raporteze toate deciziile și activitățile care influențează curriculumul, indiferent de amploarea și gradul acestora de generalizare (realizate la macro- sau la micronivel).

Numărul foarte scăzut al studiilor privind curriculumul disciplinelor pedagogice a cauzat lipsa consacării anumitor principii de proiectare curriculară cu orientare precisă asupra disciplinelor pedagogice. În România există însă studii ce au impus dezvoltarea unor principii de construire și proiectare a Curriculumului Național, conceptualizate de autori precum: Cerkezy, M., Crișan, A., Singer, M., Oghină, D., Sarvian, L., Ciolan, L., (1998). Considerăm că aceste studii constituie repere importante și pentru stabilirea principiilor de proiectare a curriculumului disciplinelor pedagogice, bazându-se pe achizițiile internaționale din domeniul curriculumului. Astfel, pornind de la cercetările autorilor menționați anterior, în încercarea de a adapta principiile consacrate pentru Curriculumul Național, **propunem următorul sistem al principiilor de proiectare a curriculumului disciplinelor pedagogice:**

1. Principiul funcționalității;
2. Principiul coerenței;
3. Principiul flexibilității;
4. Principiul egalității șanselor, al accesibilizării și centrării pe elev.

De asemenea, studierea literaturii internaționale de specialitate (lucrări ale unor autori ca Yorke, M; Macfarlane-Dick, D; Roy, A., ce tratează proiectarea curriculară la micronivel pedagogic) ne-a condus la identificarea și propunerea altor două importante principii de proiectare a curriculumului disciplinelor pedagogice:

5. Principiul valorificării feedback-ului;
6. Principiul învățării eficiente și independente.

Pe baza principiilor enumerate mai sus, lucrarea propune o serie de postulate în proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice:

Postulatul 1: Proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice se realizează asigurând interrelații funcționale între disciplinele pedagogice dar și între acestea și celelalte discipline de învățământ de-a lungul anilor de studiu.

Postulatul 2: Proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice se realizează urmărind formarea competențelor profesionale prin integrarea coerentă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor pedagogice și relaționarea adecvată a acestora cu conținuturile de ordin cognitiv, acțional și atitudinal în așa fel încât să fie evitate suprapunerile de conținuturi între disciplinele înrudite.

Postulatul 3: Proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice se realizează oferind elevilor posibilitatea de a-și selecta singuri, sau îndrumați, în funcție de propriile interese și nevoi, diverse discipline din aria specializării pedagogice dar și din afara acesteia, oferindu-le în același timp și posibilitatea de a aprofunda anumite conținuturi sau de a recupera eventualele dificultăți întâmpinate în învățare.

Postulatul 4: Proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice se realizează asigurând un traseu educațional accesibil tuturor elevilor, respectând caracteristicile individuale, de vârstă, cognitive și afectiv-emoționale ale acestora.

Postulatul 5: Proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice se realizează sprijinindu-se pe feedback-ul obținut din partea elevilor și a cadrelor didactice devenind astfel un proces dinamic și flexibil.

Postulatul 6: Proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice se realizează în așa fel încât elementele sale structurale să faciliteze învățarea independentă și eficientă a elevilor, dezvoltând gândirea critic-reflexivă a acestora, abilitățile de organizare a propriei învățări și cele de rezolvare de probleme.

În cadrul tezei de doctorat, studiind literatura contemporană de specialitate au fost identificate mai multe abordări asupra curriculumului centrat pe competențe. Astfel, curriculumul centrat pe competențe este abordat din diverse puncte de vedere prin prisma unor teorii aparent diferite dar care, în urma unei atente analize putem concluziona că sunt în fapt convergente, deoarece împreună contribuie substanțial la fundamentarea științifică și la argumentarea importanței și necesității curriculumului centrat pe competențe. Abordările la care facem referire și pe care le vom analiza mai jos sunt:

(1) abordările curriculare centrate pe rezultatele învățării (outcomes learning);

(2) abordările curriculare centrate pe standarde;

(3) abordările curriculare centrate pe procesul de învățare sau centrate pe elev.

1. Abordările centrate pe rezultatele învățării în proiectarea curriculară (Burns, R., și Squires, D., 1987; Seels, B., 1990; Ramsden, P., 1992; Brown, A.S, 1998; Killen, R., 1998) promovează în primul rând mutarea accentului de pe conținuturi și centrarea curriculumului și a întregului proces de învățământ pe finalitățile educației, văzute ca rezultate anticipate ale învățării elevilor, acestea având rol de ghidare a procesului de

învățământ. Astfel, curriculumul descrie în primul rând „țintele de atins” de către cadrele didactice împreună cu elevii, în cadrul procesului instructiv-educativ.

2. Centrarea pe standarde (Sahlberg, P., 2010) reprezintă o altă abordare în proiectarea curriculară, fiind în strânsă relație și având, practic, aceeași fundamentare ca și abordarea curriculară centrată pe rezultatele învățării, această abordare contribuind de asemenea în mod substanțial la dezvoltarea și fundamentarea curriculumului centrat pe competențe.

Centrarea pe standarde în proiectarea curriculară, după cum sugerează și numele, promovează proiectarea pe standarde pe care elevii trebuie să le atingă în cadrul diverselor discipline școlare și în diferite trepte ale școlarizării. Astfel, de la nivel general, de la nivelul Ministerului Educației, sunt stabilite diverse standarde pe care toți elevii, la nivel național, trebuie să le atingă după un anumit interval de timp.

3. Completând cele două perspective curriculare mai sus descrise, și contribuind în același timp la susținerea fundamentării curriculumului centrat pe competențe, abordarea curriculară centrată pe proces, promovează cu necesitate importanța procesului de învățare al elevilor (Knight, P.T, 2001; Hussey, T. și Smith,P., 2003; Maher, A., 2004). Astfel, din această perspectivă, elementul central de la care se pornește în realizarea proiectării curriculare îl reprezintă **elevul**, cu caracteristicile sale individuale (cognitive, afectiv-emoționale și psihomotorii) și **specificul procesului său de învățare**, marcând astfel, asemenea perspectivelor curriculare centrate pe rezultatele învățării și centrate pe standarde, opoziția fermă față de centrarea pe conținuturi. În baza acestei considerații, finalitățile curriculumului, conținuturile curriculare, strategiile instructiv-educative și strategiile de evaluare se stabilesc prin raportare directă la elev și la procesul acestuia de învățare, pe baza unei complexe analize a cercetărilor și teoriilor din psihologia învățării și a copilului (Hawes, H., apud. Brady, L., 1995).

Așadar, urmărind interdeterminările, susținerile reciproce și convergențele stabilite între abordările centrate pe rezultatele învățării, abordările centrate pe standarde și cele centrate pe proces, și rolul acestora în fundamentarea curriculumului centrat pe competențe, putem constata faptul că rezultatele învățării așteptate de la elevi se pot exprima practic în standardele curriculare care, la rândul lor, sunt formulate în termeni de competențe ce integrează coerent cunoștințele, abilitățile și atitudinile, stabilite în curriculum prin raportare

directă și permanentă la elev. De asemenea, convergența evidentă a tuturor acestor abordări curriculare constă în opoziția lor fermă față de curriculumul centrat pe conținuturi și deci opoziția față de modelele curriculare în care elevul este pasiv care este nevoit doar să acumuleze, să memoreze informații.

De asemenea, dorind să evidențiem complementaritatea tuturor acestor abordări curriculare precum și contribuția acestora la fundamentarea curriculumului centrat pe competențe, propunem figura 1.:

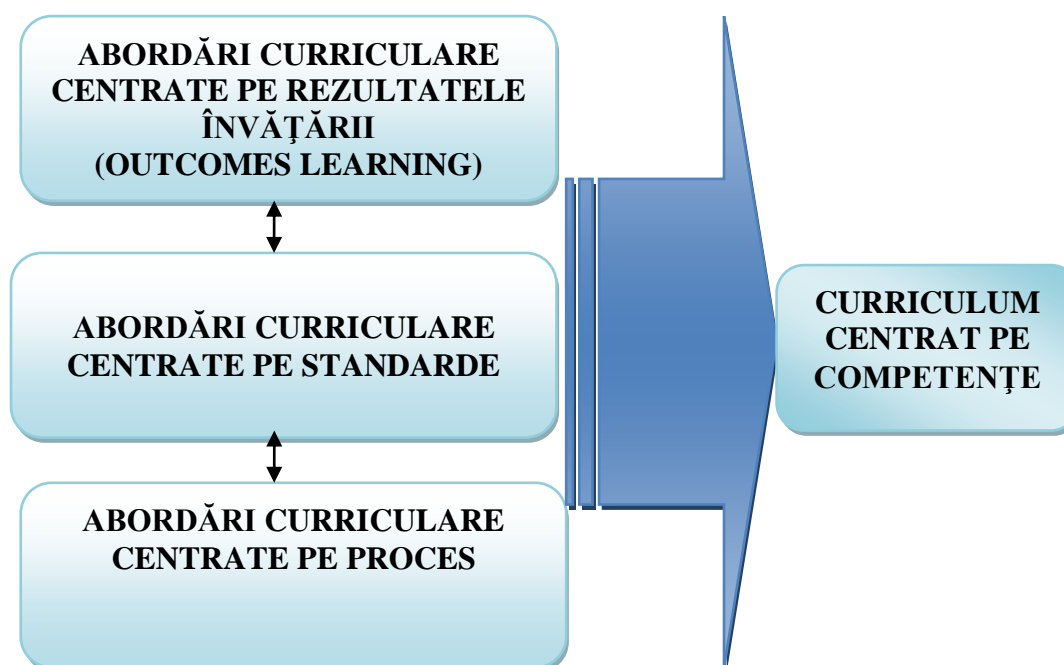


Figura nr. 1: Fundamentarea teoretică a curriculumului centrat pe competențe

Realizând o complexă analiză și sinteză a literaturii de specialitate, Kouwenhoven, W. (2010), identifică de asemenea o serie caracteristici principale ale curriculumului centrat pe competențe:

- Curriculumul centrat pe competențe **este orientat spre practica profesională;**
- Curriculumul centrat pe competențe **este centrat și pe elev;**
- Curriculumul centrat pe competențe are o **abordare constructivistă;**
- În curriculumul centrat pe competențe, **rolul profesorului este acela de ghid al învățării;**

- Curriculumul centrat pe competențe promovează **crearea unor situații de învățare axate pe formarea competențelor;**
- Curriculumul centrat pe competențe profesionale este **implicit centrat și pe dezvoltarea competențelor transversale, generice;**
- În curriculumul centrat pe competențe și **evaluarea este centrată pe competențe.**

Privind nivelurile de proiectare a curriculumului disciplinelor pedagogice, în cadrul demersului nostru doctoral ne referim detaliat la proiectarea curriculumului la **nivelul disciplinei de studiu (nivelul pragmatic)** și la **nivelul activității didactice (nivelul clasei)**, aceste două niveluri reprezentând punctul de interes al acestei lucrări și al demersului experimental.

La nivelul disciplinei de studiu, prima etapă necesară și definitivă pentru proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice o reprezintă **stabilirea finalităților educaționale formulate în termeni de competențe pedagogice.** Etapa formulării competențelor pedagogice este concomitentă cu **etapa identificării subcompetențelor** (Meyer, G., 2000), **a componentelor structurale ale acestora: cunoștințe, abilități, atitudini pedagogice,** precum și **stabilirea descriptorilor subcompetențelor,** descriptori relaționați, deci, componentelor structurale ale subcompetențelor.

Prezentăm în continuare clarificările conceptuale specifice acestor etape de formulare și proiectare a competențelor în curriculumul disciplinelor pedagogice.

Competența reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională sau personală în condiții de eficacitate și eficiență (Metodologia CNCIS, p. 9).

Subcompetențele putem afirma că reprezintă și ele, asemenea competențelor, capacitatea de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități, însă ele sunt derivate ale competențelor deci, cu un grad mai scăzut de generalizare, iar interacțiunea dialectică a acestora, mai mult decât suma lor, conduce la formarea deplină a unei competențe, care va parcurge, ulterior „drumul” dezvoltării, modelării și rafinării.

Cunoștințele pedagogice sunt componentă structurală a unei competențe pedagogice și a unei subcompetențe, ce reprezintă informații, fapte, concepte și teorii

specifice disciplinelor pedagogice, ele fiind rezultatul unui demers de procesare și abstractizare.

Abilitățile pedagogice sunt componentă structurală a unei competențe pedagogice și a unei subcompetențe și se referă la capacitatea elevilor de a aplica și utiliza în practica educațională cunoștințele pedagogice însușite, iar pe baza acestora de a rezolva probleme și de a realiza diverse sarcini de ordin pedagogic.

Atitudinile pedagogice sunt componentă structurală a unei competențe pedagogice și a unei subcompetențe și reprezintă predispoziții individuale de a evalua – ca fiind favorabile sau nefavorabile – diverse aspecte ce privesc câmpul educațional. Astfel elevul își formează un set de credințe și manifestă în consecință un comportament de adeziune sau de respingere față de acesta sau de anumite aspecte ale acestuia.

În ceea ce privește **descriptorii subcompetențelor**, aceștia reprezintă descrierea din punct de vedere calitativ a fiecărei componente structurale a unei subcompetențe (cunoștințe, abilități, atitudini), suma tuturor descriptorilor subcompetențelor reprezentând în fapt descrierea globală, calitativă a unei competențe, firește, în abordare sistemică. Astfel, ei indică, în maniere operaționale, rezultatele așteptate pentru fiecare etapă de formare a unei competențe, constituind în același timp reperele principale pentru evaluarea secvențială și sumativă a formării competențelor pedagogice.

Etapei complexe de identificare și formulare a competențelor pedagogice îi urmează etapa de stabilire a conținuturilor curriculare. În cadrul proiectării curriculare a disciplinelor pedagogice, conținuturile se stabilesc, prin raportare la competențele și subcompetențele identificate în anterioara etapă a proiectării curriculare și prin raportare la componentele structurale ale acestora: cunoștințe, abilități și atitudini.

Conținuturile vehiculate ce se raportează la cunoștințe și conduc la formarea și dezvoltarea acestora sunt conținuturile de ordin cognitiv sau **conținuturile cognitive**. Astfel, în contextul proiectării curriculumului disciplinelor pedagogice, **definim conținuturile cognitive ca fiind sisteme de cunoștințe (declarative, procedurale, condiționale și metacunoștințe) cu rol în facilitarea însușirii, înțelegerii, explicării, interpretării și (re)semnificării de către elevi a diverselor fapte, concepte și teorii de ordin pedagogic.**

Pe de altă parte, **conținuturile acționale**, în complementaritate acțională și teleologică completează conținuturile cognitive și în relație dialectică cu acestea, îndeplinesc un rol definitoriu în formarea și dezvoltarea abilităților pedagogice. Astfel, urmărind axa conținuturi acționale-abilități pedagogice, în contextul proiectării curriculumului disciplinelor pedagogice, **definim conținuturile acționale ca fiind sisteme de cunoaștere ce integrează conținuturile cognitive și au rolul de a facilita aplicarea și transferul de către elevi a cunoștințelor pedagogice în situații educaționale concrete (teoretice sau practic-aplicative), facilitând totodată rezolvarea de probleme și reflecția critică și constructivă asupra faptelor, conceptelor și teoriilor de ordin pedagogic.**

Interacționând cu celelalte două tipuri de conținuturi și contribuind astfel la formarea atitudinilor pedagogice și totodată la formarea competențelor și a subcompetențelor, **definim conținuturile atitudinale ca fiind sisteme de cunoștințe ce au rolul de ghidare, formare și dezvoltare axiologică și motivațională a elevilor în contextul exercitării profesiei didactice, al studierii disciplinelor pedagogice și al educației, considerat global.**

Dorind să evidențiem procesualitatea proiectării curriculumului la nivelul disciplinelor pedagogice, propunem următoarea schemă, ce reprezintă sintetizarea modelului de proiectare curriculară centrată pe competențe la disciplinele pedagogice (*modelul curricular 3C*), pe care noi l-am testat în cadrul demersului experimental:

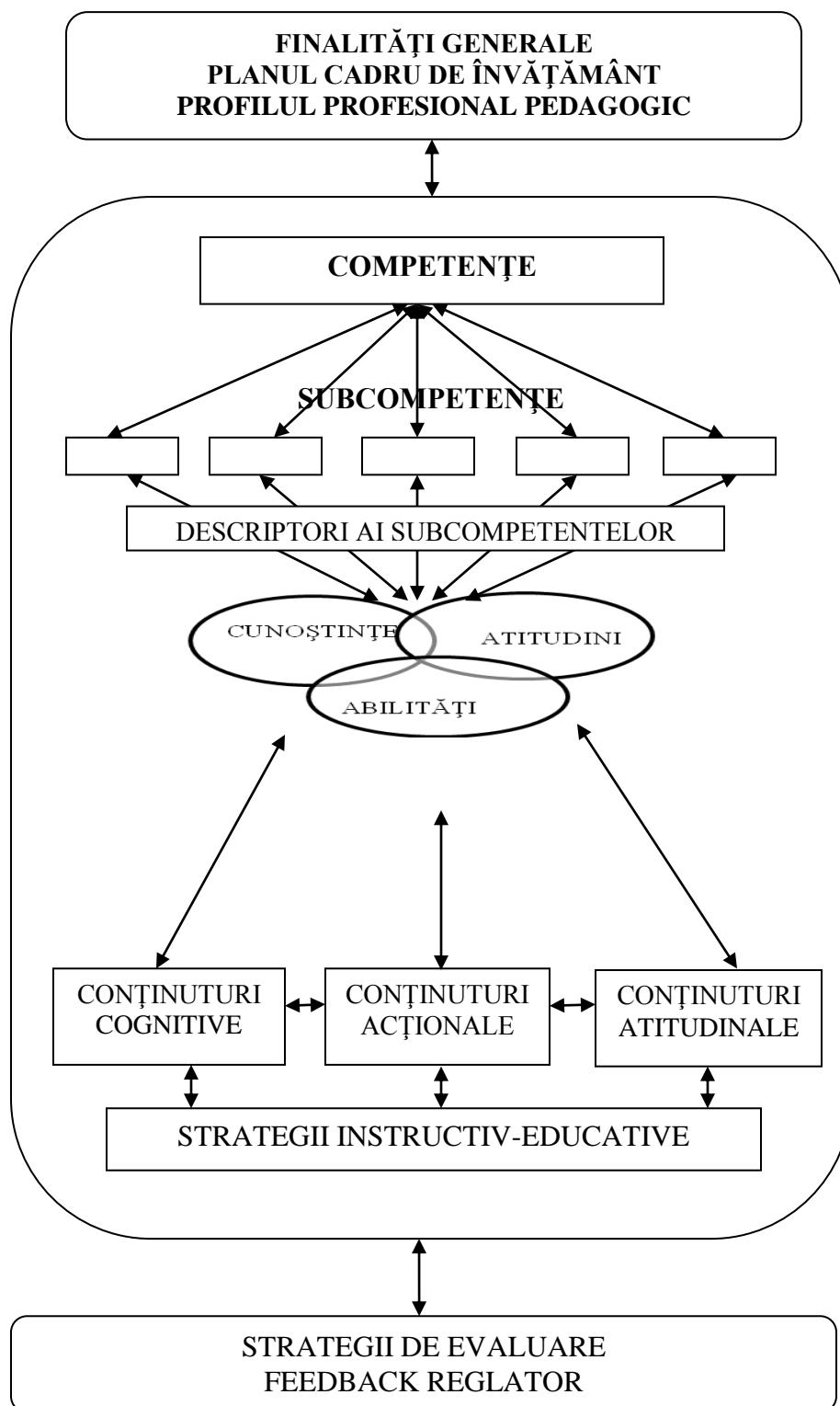


Figura nr. 2. Procesualitatea proiectării curriculumului la nivelul disciplinelor pedagogice

La **nivelul activităților didactice**, proiectarea curriculară este concretizată în *proiecte de activitate didactică*. Acestea reprezintă un instrument de lucru și un ghid pentru profesor, oferind o perspectivă de ansamblu, globală și complexă asupra lecției; constituie un fel de scenariu al activității ce urmează a fi desfășurată (Bocoș, M., 2007, p. 386).

Deși nu se impune un anumit model standardizat privind proiectarea activității didactice, aceasta trebuind să fie una flexibilă și dinamică, considerăm că pentru desfășurarea eficientă a procesului instructiv-educativ, următoarele etape, validate de teoriile didacticii, se dovedesc necesare:

- identificarea caracteristicilor clasei de elevi, a particularităților și resurselor de ordin psihologic ale elevilor și identificarea caracteristicilor mediului curricular al clasei, ale mediului de instruire, în general;
- identificarea prerechizitelor elevilor și valorificarea feedback-ului prin raportarea la activitățile didactice anterioare;
- raportarea la programa școlară și la finalitățile, competențele pedagogice generale ale disciplinei de studiu;
- managementul situațiilor de învățare, ce presupune:
 - stabilirea obiectivelor operaționale prin raportare la competențele pedagogice urmărite și la subcompetențele subordonate acestora;
 - stabilirea conținuturilor cognitive, acționale și atitudinale;
 - stabilirea sarcinilor de învățare pentru elevi;
 - stabilirea metodologiei de predare-învățare;
 - stabilirea metodologiei de evaluare;
 - stabilirea resurselor materiale ale mediului de instruire și ale spațiului de învățare;
 - anticiparea și proiectarea comunicării didactice.
- stabilirea strategiei instructiv-educative, ce presupune:
 - stabilirea tipului de experiență de învățare în care vor fi angajați elevii;
 - sistemul metodologic valorificat (identificarea metodelor și procedeelelor didactice);
 - stabilirea mijloacelor de învățământ;
 - stabilirea formei sau formelor de organizare a activității elevilor;

- stabilirea strategiilor de evaluare și a modalităților de asigurare a feedback-ului privind eficiența învățării elevilor și a desfășurării activității didactice, în general.

Privind termenul de *competență*, deși acesta este tot mai vehiculat astăzi în literatura de specialitate, dar și în practica educațională, nu există încă o definiție a acestuia acceptată pe scară largă și care să fie considerată de referință în domeniul educațional. Prin urmare, există o mare varietate a perspectivelor de definire a competenței ceea ce poate conduce la riscul apariției confuziilor, atât în rândul experților și responsabililor de concepere a programelor educaționale bazate pe formarea și dezvoltarea competențelor dar și în rândul practicienilor, al celor care implementează programele de formare bazate pe competențe.

Așadar, abordările, definițiile conceptului de *competență*, prezentate în cadrul tezei de doctorat sunt extrem de variate, unele dintre ele convergând spre anumite puncte comune iar altele fiind în bună măsură divergente. Deși nu se poate aprecia că o perspectivă sau alta este greșită sau incompletă, Stoof et. al (2002), consideră că astfel de definiții aparțin unui paradigme obiectiviste, în sensul că obiectiviștii sunt cei care consideră că în toate domeniile există un adevăr de necontestat, absolut. Astfel, autorii menționați susțin că existența unui consens și a unei definiții unice a competenței este imposibilă. De aceea, abordarea optimă a definirii conceptului de competență este cea *constructivistă*, abordare pentru care nu definiția în sine este importantă ci, important este dacă acea definiție s-a dovedit adecvată și viabilă în contextul în care a fost utilizată.

Abordările și interpretările de natură constructivistă (Eraut, 1995; Dall'Alba și Sandberg, 1996; Stoof et al, 2002; Sandberg și Pinnington, 2009, apud. Ripamoti, S., Scaratti, G., 2011) consideră că manifestarea calitativă a competenței este direct influențată și dependentă de context și, mai mult decât atât, importante devin experiențele contextualizate pe care indivizii le trăiesc, în sensul că nu doar, totalmente, contextul în sine poate influența calitatea manifestării unei competențe ci și experiențele subiective ale indivizilor, determinate de contextul respectiv.

Având în vedere faptul că în definirea competenței intervin diverse variabile (contextul, domeniul, convingerile paradigmatică, scopul), definițiile competenței concepute pentru a acoperi o gamă variată de aplicații posibile pot deveni mult prea generale și abstracte determinând inaplicabilitatea ei și scăzându-i astfel viabilitatea. De aceea, pentru a preveni o astfel de situație, considerăm oportună propunerea unei definiții

operaționale a competenței pedagogice, ce reprezintă definiția noastră de lucru la care ne-am raportat de-a lungul demersului experimental. Prin urmare, valorificând literatura de specialitate relevantă în domeniu, a cărei sinteză și analiză am realizat-o în cadrul tezei de doctorat, *considerăm competența pedagogică fiind un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini pedagogice care, interacționând dialectic la nivel sistemic și structural-funcțional, asigură realizarea constantă și eficientă a diverselor sarcini solicitate de caracteristicile contextului procesului de învățământ.*

Capitolul III - Coordonatele generale ale cercetării delimitează designul cercetării (scopul, obiectivele și durata cercetării, ipotezele și variabilele cercetării, metodele și instrumentele de cercetare valorificate, eșantionul de participanți și eșantionul de conținut).

Astfel, scopul cercetării întreprinse este acela de **a investiga și identifica rolul și valențele curriculumului disciplinelor pedagogice, centrat pe competențe în formarea și dezvoltarea eficientă a competențelor profesionale ale elevilor ce urmează profilul pedagogic.**

Pornind de la problemele identificate în urma analizei curriculumului disciplinelor pedagogice, în realizarea cercetării pedagogice am formulat următoarea **ipoteză a cercetării:**

Implementarea modelului de proiectare curriculară centrat pe competențe (modelul curricular 3C), la disciplinele pedagogice, va sprijini semnificativ formarea competențelor profesionale ale elevilor – competențe de proiectare și management al activităților instructiv-educative și competențe de evaluare a rezultatelor învățării – programul având astfel implicații benefice asupra procesului instructiv-educativ din punct de vedere al proiectării, organizării și managementului acestuia.

Ținând cont de ipoteza generală s-au conturat următoarele **ipoteze particulare:**

- Dacă procesul instructiv-educativ se va organiza și desfășura conform *modelului curricular 3C*, atunci elevii își vor dezvolta cunoștințele pedagogice relaționate competențelor de proiectare a activităților instructiv-educative, de management al acestora și de evaluare a rezultatelor învățării, respectiv se va ameliora cunoașterea, înțelegerea și utilizarea cunoștințelor pedagogice în manieră sistemică.

- Dacă procesul instructiv-educativ se va organiza și desfășura conform *modelului curricular 3C*, atunci elevii își vor îmbunătăți abilitățile pedagogice relaționate competențelor de proiectare a activităților instructiv-educative, de management al acestora și de evaluare a rezultatelor învățării.
- Dacă procesul instructiv-educativ se va organiza și desfășura conform *modelului curricular 3C*, atunci elevii își vor dezvolta atitudinile pedagogice relaționate competențelor de proiectare a activităților instructiv-educative, de management al acestora și de evaluare a rezultatelor învățării.

➔ Variabila independentă a cercetării:

V.I.: *Implementarea modelului curricular 3C*, centrat pe formarea competențelor profesionale ale elevilor:

- competențe de proiectare a activităților instructiv-educative;
- competențe de management al activităților instructiv-educative;
- competențe de evaluare a rezultatelor învățării.

➔ Variabila dependentă principală a cercetării:

V.D.P.: comportamentul cognitiv, acțional și atitudinal al elevilor, obiectivat în nivelul de formare și dezvoltare a competențelor:

- de proiectare a activităților instructiv-educative;
- de management al activităților instructiv-educative;
- de evaluare a rezultatelor învățării.

➔ Variabilele dependente derivate ale cercetării:

V.D.D. 1: Nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative;

V.D.D. 2: Nivelul dezvoltării abilităților relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative;

V.D.D. 3: Nivelul dezvoltării atitudinilor relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative;

V.D.D. 4: Nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de management al activităților instructiv-educative;

V.D.D. 5: Nivelul dezvoltării abilităților relaționate competenței de management al activităților instructiv-educative;

V.D.D. 6: Nivelul dezvoltării atitudinilor relaționate competenței de management al activităților instructiv-educative;

V.D.D. 7: Nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării;

V.D.D. 8: Nivelul dezvoltării abilităților relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării;

V.D.D. 9: Nivelul dezvoltării atitudinilor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării;

În cadrul cercetării întreprinse ne-am propus implicarea unei populații totale de **220 de elevi în cadrul desfășurării experimentului pedagogic** și a unui număr de **315 elevi în cadrul cercetării diagnostice**. Atât elevii implicați în experimentul pedagogic cât și cei implicați în cercetarea diagnostică studiază în cadrul profilului pedagogic și provin de la licee din Cluj-Napoca, Abrud, Blaj, Zalău, Tîrgu Mureș, Năsăud și Bistrița.

Capitolul IV - Cercetare diagnostică a situației actuale a curriculumului disciplinelor pedagogice investighează situația actuală a curriculumului disciplinelor pedagogice din punct de vedere al funcționalității, coerenței și eficienței cu care acesta contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale ale elevilor ce urmează profilul pedagogic.

Astfel cercetarea diagnostică întreprinsă a urmărit următoarele obiective:

- identificarea opiniei elevilor și a cadrelor didactice cu privire la măsura în care actualul curriculum al disciplinelor pedagogice facilitează formarea competențelor profesionale ale elevilor de proiectare a activităților instructiv-educative, de manageriere a acestora și de evaluare a rezultatelor învățării;
- identificarea opiniei elevilor și a cadrelor didactice cu privire la măsura în care actualul curriculum al disciplinelor pedagogice facilitează formarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor pedagogice ale elevilor;
- identificarea opiniei elevilor și a cadrelor didactice cu privire la maniera în care actualul curriculum al disciplinelor pedagogice facilitează învățarea elevilor.

Rezultatele obținute în urma cercetării diagnostice arată că, atât în opinia cadrelor didactice cât și în opinia elevilor, actualul curriculum al disciplinelor pedagogice nu este suficient de funcțional, acesta fiind centrat doar pe formarea de cunoștințe iar formarea și dezvoltarea competențelor, deși asumată, nu este realizată în mod coerent și în concordanță cu noile teorii și dezvoltări din teoria curriculumului.

Capitolul V - Etapa pre-experimentală a vizat identificarea nivelului inițial al elevilor în ceea ce privește formarea celor trei competențe urmărite de-a lungul experimentului formativ: competența de proiectare a activităților instructiv-educative, competența de managerire a activităților instructiv-educative și competența de evaluare a rezultatelor învățării.

Deoarece etapa pre-experimentală a presupus evaluarea inițială a nivelului tuturor celor trei competențe, această etapă a experimentului pedagogic a implicat la rândul ei existența mai multor etape, impuse de structura și organizarea sistemului nostru de învățământ preuniversitar (ne referim aici la organizarea pe clase și discipline). Așadar, etapele implicate au fost:

- *evaluarea inițială a nivelului cunoștințelor, abilităților și atitudinilor relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative* - s-a realizat la începutul semestrului al II-lea al anului școlar 2010-2011, în cadrul studierii disciplinei teoria și metodologia curriculumului, clasa a IX-a;
- *evaluarea inițială a nivelului cunoștințelor, abilităților și atitudinilor relaționate competenței de management al activităților instructiv-educative* - s-a realizat la începutul semestrului I al anului școlar 2011-2012, în cadrul studierii disciplinei teoria și metodologia instruirii, clasa a X-a;
- *evaluarea inițială a nivelului cunoștințelor, abilităților și atitudinilor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării* - s-a realizat la începutul semestrului al II-lea al anului școlar 2011-2012, în cadrul studierii disciplinei teoria și metodologia evaluării, clasa a X-a.

Scopul cu care s-a desfășurat etapa pre-experimentală a cercetării, a fost acela de *identificare, atât în cadrul eșantionului experimental cât în cadrul celui de control, a nivelului inițial al cunoștințelor, abilităților și atitudinilor relaționate competențelor privind*

proiectarea activităților instructiv-educative, managementul acestora și de evaluare a rezultatelor învățării.

Relaționat acestui scop, etapa pre-experimentală a vizat, atât în cadrul eșantionului experimental cât și în cadrul celui de control, următoarele **obiective**:

- identificarea nivelului inițial al cunoștințelor, abilităților și atitudinilor relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative;
- identificarea nivelului inițial al cunoștințelor, abilităților și atitudinilor relaționate competenței de management al activităților instructiv-educative;
- identificarea nivelului inițial al cunoștințelor, abilităților și atitudinilor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării;

Rezultatele obținute în urma etapei pre-experimentale sunt prezentate în cadrul tezei de doctorat în parte pentru fiecare evaluare inițială a celor trei competențe urmărite. De asemenea, au fost realizate, pentru fiecare dintre aceste etape, analize comparative ale rezultatelor obținute de grupa experimentală și grupa de control, cu scopul de a ne asigura de comparabilitatea statistică a celor două grupe, din perspectiva variabilelor dependente.

Rezultatele obținute în urma aplicării pre-testului, prezentate detaliat în cadrul lucrării pe baza testului *t*, arată că între grupa experimentală și grupa de control nu există diferențe semnificative în ceea ce privește nivelul mediu de dezvoltare a celor trei competențe: de proiectare a activităților instructiv-educative, de management al activităților instructiv-educative și de evaluare a rezultatelor învățării.

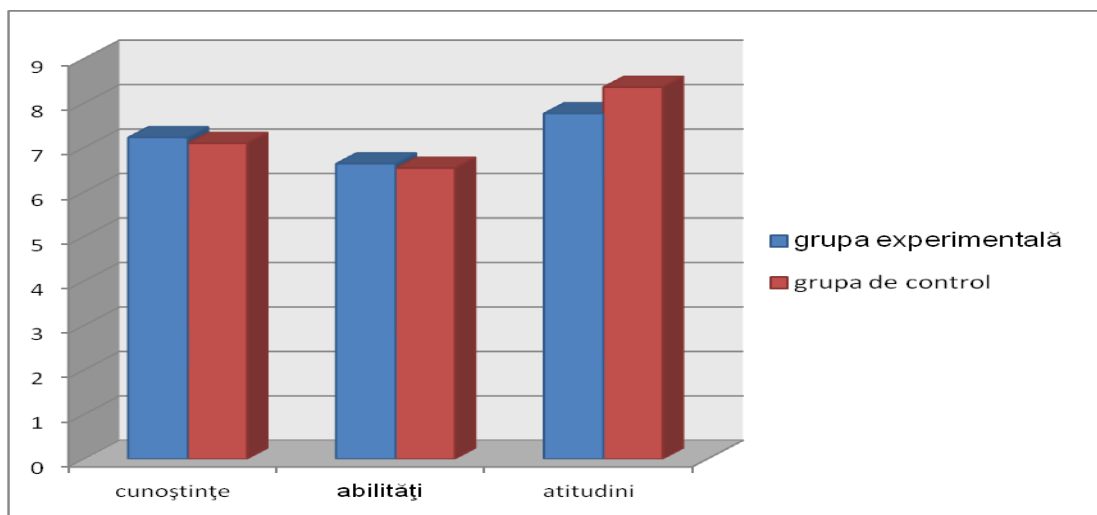
Pentru a evidenția comparabilitatea celor două grupe prezentăm aici rezultatele obținute pentru competența de management al activităților instructiv-educative:

	Grupa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cunoștințe	experimentală	115	7,2304	1,52794	,14248
	de control	110	7,1045	1,70717	,16277
Abilități	experimentală	115	6,6435	1,72255	,16063
	de control	110	6,5455	1,87548	,17882
Atitudini	experimentală	115	7,7770	1,61965	,15103
	de control	110	8,3614	1,62816	,15524

Tabelul nr. 1: Mediile obținute de grupa experimentală și grupa de control în urma testului privind nivelul inițial al cunoștințelor, abilităților și atitudinilor relaționate competenței de management al activităților instructiv-educative

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
cunoștințe	Equal variances assumed	,248	,619	,583	223	,560	,12589	,21579
	Equal variances not assumed			,582	217,780	,561	,12589	,21632
abilități	Equal variances assumed	,754	,386	,409	223	,683	,09802	,23992
	Equal variances not assumed			,408	219,332	,684	,09802	,24037
atitudini	Equal variances assumed	1,446	,230	2,699	223	,007	,58441	,21656
	Equal variances not assumed			2,698	222,446	,008	,58441	,21659

Tabelul nr. 2: Rezultatele testului t pentru nivelul mediu al cunoștințelor, abilităților și atitudinilor relaționate competenței de management al activităților instructiv-educative



Graficul nr. 1: Reprezentarea grafică a comparabilității grupei experimentale și grupei de control privind nivelul inițial al cunoștințelor, abilităților și atitudinilor relaționate competenței de management al activităților instructiv-educative

Așadar, pornind de la realitatea, demonstrată statistic, că cele două grupe sunt comparabile în momentul pre-testului, aceasta ne-a permis să realizăm analize comparative în etapa de post-test cu scopul de a identifica impactul modelului curricular propus asupra grupei experimentale, prin raportare la grupa de control, grupă asupra căreia nu s-a intervenit formativ.

Capitolul VI - Etapa experimentului formativ, a constat în elaborarea și implementarea modelului curricular centrat pe competențe la nivelul disciplinelor pedagogice, model pe care l-am denumit, *modelul curricular 3C*, implementarea acestui model realizându-se la grupa experimentală pe o durată de trei semestre școlare, începând cu semestrul al II-lea al anului școlar 2010-2011 până la finele semestrului al II-lea al anului școlar 2011-2012, în cadrul disciplinelor *Teoria și metodologia curriculumului* (clasa a IX), *Teoria și practica instruirii și a evaluării* (clasa a X-a).

Modelul de proiectare a curriculumului centrat pe competențe la disciplinele pedagogice (*modelul curricular 3C*) propus de noi, este susținut de următoarele linii de forță:

Liniile de forță ale <i>modelului curricular 3C</i>	Scurtă descriere
Viziunea adoptată	Viziunea adoptată este una sistemic-interacționistă, dinamică . Modelul curricular este conceput valorificând o viziune sistemică asupra interacțiunilor și interdependențelor multiple ce se stabilesc între competențe-subcompetențe-cunoștințe, abilități și atitudini pedagogice, precum și între toate acestea și conținuturile cognitive, acționale și atitudinale.
Centrarea modelului	În centrul modelului curricular se află paradigma competenței precum și paradigma centrării pe elev , valorificând particularitățile psihopedagogice ale acestuia.
Abordarea metodologică valorificată	Din punct de vedere metodologic, <i>modelul curricular 3C</i> valorifică elementele curriculare fundamentale promovate de literatura de specialitate națională și internațională.
Caracterul teleologic	Caracterul teleologic al modelului curricular propus constă în sprijinirea cognitivă a elevilor în învățare , în formarea competențelor profesionale pedagogice ale acestora dar și în sprijinirea cadrelor didactice privind proiectarea ,

	organizarea și managerierea procesului instructiv-educativ.
Miza formativă	<i>Modelul curricular 3C</i> promovează importanța și necesitatea formării competențelor pedagogice și, implicit, susținerea elevilor în dezvoltarea unor trasee educaționale funcționale, generatoare de experiențe de învățare pozitive și constructive.
Demersul curricular implicat	Constă în formularea competențelor pedagogice urmărite (competențe de proiectare a activităților instructiv-educative, de management al acestora precum și competențe de evaluare a rezultatelor învățării) precum și în formularea subcompetențelor derivate. Totodată, demersul curricular implicat presupune stabilirea componentelor interne ale subcompetențelor și implicit ale competențelor pedagogice, respectiv stabilirea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor pedagogice, iar în directă relație cu acestea din urmă sunt formulate conținuturile cognitive, acționale și atitudinale. De asemenea, pentru realizarea unei evaluări obiective a modelului curricular propus sunt stabiliți descriptori pentru fiecare subcompetență în parte.
Nivelurile de acțiune ale modelului curricular	<i>Modelul curricular 3C</i> , prin structura sa acționează la următoarele niveluri: <ol style="list-style-type: none"> 1. nivelul disciplinei de învățământ; 2. nivelul unității de învățare; 3. nivelul activității instructiv-educative/nivelul lecției; 4. nivelul individual al elevului și al activității lui de învățare.
Componentele structurale fundamentale ale modelului curricular	Modelul curricular propus are următoarele componente interrelaționate: <ol style="list-style-type: none"> a) Componente structurale fundamentale: <ol style="list-style-type: none"> 1. competențele pedagogice 2. subcompetențele derivate 3. descriptorii subcompetențelor 4. componentele interne ale subcompetențelor <ol style="list-style-type: none"> 4.1 cunoștințele pedagogice 4.2 abilitățile pedagogice 4.3 atitudinile pedagogice 5. conținuturile curriculare <ol style="list-style-type: none"> 5.1 conținuturi cognitive 5.2 conținuturi acționale 5.3 conținuturi atitudinale

	<p>b) <i>Componente auxiliare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - testele de monitorizare a procesului de formare/dezvoltare a competențelor.
Caracterul operațional al modelului curricular	<p>Caracterul operațional al <i>modelului curricular 3C</i> este asigurat de elementele următoare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formularea explicativă a subcompetențelor, prin derivare pedagogică, pornind de la competențe; - formularea operațională a descriptorilor subcompetențelor, în termeni de comportamente observabile și cuantificabile; - stabilirea tipurilor de conținuturi curriculare direct relaționate componentelor interne ale subcompetențelor/competențelor și a modalităților de combinare a acestor tipuri; - există posibilitatea de monitorizare permanentă și formativă a procesului de formare, modelare și dezvoltare a subcompetențelor și a competențelor pedagogice - modelul este operant în practicile curriculare în studiul disciplinelor pedagogice (și nu numai), el integrând principii generale moderne de construcție curriculară, ceea ce asigură posibilitatea de aplicare practică facilă

Elaborarea modelului de proiectare a curriculumului disciplinelor pedagogice, centrat pe competențe (*modelul curricular 3C*), a implicat patru etape fundamentale:

1. Etapa de diagnoză a situației actuale a curriculumului disciplinelor pedagogice

Această etapă valorificată în elaborarea *modelului curricular 3C* este concretizată în realizarea unei cercetări diagnostice cu scopul analizei actualului curriculum al disciplinelor pedagogice de la nivel liceal.

Această etapă ne-a permis identificarea aspectelor funcționale precum și a celor disfuncționale ale curriculumului disciplinelor pedagogice cu privire la maniera în care acesta orientează strategic procesul instructiv-educativ cu scopul formării și dezvoltării competențelor profesionale ale elevilor.

2. Etapa proiectării modelului curricular

Etapa proiectării *modelului curricular 3C* s-a constituit ca etapă teleologică în care, în funcție de rezultatele obținute în etapa anterioară precum și pe baza analizelor și meta-

analizelor literaturii de specialitate, ce constituie fundamentarea teoretică a modelului curricular, a fost realizată structura sistemică și algoritmică a acestuia.

3. Etapa implementării modelului curricular

Modelul curricular propus de noi a fost implementat la nivelul clasei, de către cadre didactice ce predau discipline pedagogice, pe parcursul a trei semestre școlare (anul școlar 2010-2011 și anul școlar 2011-2012), pe un eșantion de 115 elevi.

4. Etapa evaluării și validării modelului curricular

Evaluarea modelului curricular s-a produs pe parcursul implementării acestuia cu ajutorul chestionarelor și al testelor, ce pot fi observate în anexele lucrării. De asemenea, menționăm că rezultatele evaluării modelului curricular sunt prezentate în cadrul capitolului VII al tezei de doctorat.

Capitolul VII - Etapa post-experimentală, prezintă comparativ rezultatele obținute de elevii din grupa experimentală și din grupa de control în urma experimentului formativ, cu scopul evaluării impactului *modelului curricular 3C* din punct de vedere al formării și dezvoltării competențelor de proiectare a activităților instructiv-educative, de management al activităților instructiv-educative și de evaluare a rezultatelor învățării și, implicit din punct de vedere al formării și dezvoltării componentelor structurale ale acestora: cunoștințe, abilități, atitudini.

Datele prezentate și analizate în acest capitol se referă la rezultatele cuantificate în note, obținute de elevii din grupa experimentală și din grupa de control. Astfel, ne-am propus identificarea funcționalității și impactului *modelului curricular 3C* prin realizarea următoarelor demersuri:

- Măsurarea rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative;
- Analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și a rezultatelor obținute de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative;

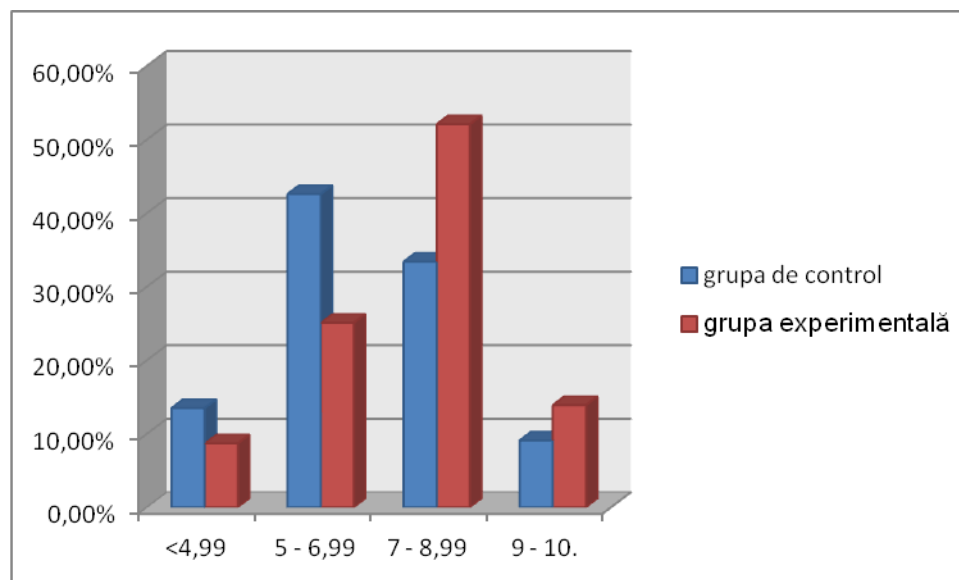
- Măsurarea rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării abilităților relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative;
- Analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și a rezultatelor obținute de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării abilităților relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative;
- Măsurarea rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării atitudinilor relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative;
- Analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și a rezultatelor obținute de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării atitudinilor relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative;
- Măsurarea rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de managerierea activităților instructiv-educative;
- Analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și a rezultatelor obținute de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de management al activităților instructiv-educative;
- Măsurarea rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării abilităților relaționate competenței de managerierea activităților instructiv-educative;
- Analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și a rezultatelor obținute de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării abilităților relaționate competenței de management al activităților instructiv-educative;
- Măsurarea rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării atitudinilor relaționate competenței de managerierea activităților instructiv-educative;

- Analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și a rezultatelor obținute de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării atitudinilor relaționate competenței de management al activităților instructiv-educative;
- Măsurarea rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării;
- Analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și a rezultatelor obținute de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării;
- Măsurarea rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării abilităților relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării;
- Analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și a rezultatelor obținute de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării abilităților relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării;
- Măsurarea rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării atitudinilor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării;
- Analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și a rezultatelor obținute de elevii din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării atitudinilor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării;
- Măsurarea gradului în care dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor relaționate celor trei competențe, corelează între ele.

Rezultate obținute în urma aplicării post-testului au arătat, pe baza calculării testului t , și a indicelui d al lui Cohen, care măsoară mărimea efectului, că modelul curricular 3C, propus de noi este funcțional, determinând rezultate net superioare la grupa experimentală față de grupa de control. Din cauza diversității și complexității datelor obținute în cadrul

post-testului, vom prezenta aici, spre exemplificare, doar analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii din grupa experimentală și din grupa de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării.

Așadar, pentru a evidenția diferențele apărute între grupa experimentală și grupa de control, în urma aplicării post-testului, prezentăm graficul de mai jos:



Graficul nr. 2: Rezultatele comparative obținute de grupa experimentală și de control în ceea ce privește nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării

Privind diferențele prezentate în graficul de mai sus, calcularea testului t arată că acestea sunt semnificative la un prag p unidirecțional $< 0,001$, pentru $t = - 5,202$.

	Grupa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cunoștințe	experimentală	115	7,5131	1,35753	,12659
	de control	110	6,3795	1,87992	,17924

Tabelul nr.3: Mediile obținute de grupa experimentală și grupa de control în urma testului de monitorizare a evoluției cunoștințelor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
cunoștințe	Equal variances assumed	5,341	,022	-5,202	223	,000	-1,13358	,21790
	Equal variances not assumed			-5,166	197,802	,000	-1,13358	,21944

Tabelul nr.4: Rezultatele testului t pentru grupa experimentală și de control privind nivelul mediu al cunoștințelor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării

Conform datelor prezentate în tabelele de mai sus, se constată că în urma aplicării post-testului la cele două grupe implicate în cercetare, rezultatele medii, în ceea ce privește nivelul dezvoltării cunoștințelor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării, în cazul grupeii experimentale ($M = 7,51$, $AS = 1,35$) sunt semnificativ mai mari ($t = -5,202$, $df = 223$, p bidirecțional = $0,000$) față de rezultatele obținute de elevii din grupa de control ($M = 6,37$, $AS = 1,87$).

De asemenea, menționăm că în urma calculării d Cohen s-a obținut o valoare a acestuia de $0,66$, ceea ce reprezintă un efect ridicat al diferenței dintre grupa experimentală și de control în ceea ce privește dezvoltarea cunoștințelor relaționate competenței de evaluare a rezultatelor învățării.

Totodată, în cadrul capitolului VII, dorind să identificăm gradul în care cunoștințele, abilitățile și atitudinile relaționate fiecareia dintre cele trei competențe corelează între ele, am recurs la utilizarea coeficienților de corelație Pearson, care s-au dovedit a fi pozitiv-semnificative. Prin urmare s-a constatat că între cunoștințele, abilitățile și atitudinile, promovate de *modelul curricular 3C*, există interrelații și interdependențe. Astfel, elevii din grupa experimentală cu un nivel dezvoltat al cunoștințelor dovedesc un nivel dezvoltat atât al abilităților cât și al atitudinilor și vice-versa, precum și elevii cu un nivel dezvoltat al abilităților au nivel dezvoltat al atitudinilor și vice-versa.

De asemenea, având în vedere diversitatea datelor, și în acest caz vom prezenta spre exemplificare în cadrul rezumatului rezultatele pentru corelația Pearson, obținute în cazul componentelor structurale ale competenței de proiectare a activităților instructiv-educative, care se prezintă astfel

		cunoștințe	abilități	atitudini
cunoștințe	Pearson Correlation	1	,861**	,782**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	115	115	115
abilități	Pearson Correlation	,861**	1	,825**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	115	115	115
atitudini	Pearson Correlation	,782**	,825**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	115	115	115
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Tabelul nr .5: Corelațiile obținute între componentele structurale ale competenței de proiectare a activităților instructiv-educative

Se poate observa din tabelul de mai sus că între toate cele trei componente structurale fundamentale ale competenței de proiectare a activităților instructiv-educative, există corelații pozitive semnificative ($p < 0,001$). Așadar, nivelul dezvoltării cunoștințelor corelează pozitiv cu nivelul abilităților la un $r = 0,80$ și cu nivelul atitudinilor la un $r = 0,78$. De asemenea, nivelul dezvoltării abilităților corelează pozitiv cu nivelul atitudinilor la un $r = 0,82$. Prin urmare, putem formula următoarele concluzii cu privire la componentele structurale fundamentale ale competenței de proiectare a activităților instructiv-educative, urmărită prin implementarea *modelului curricular 3C*:

- elevii cu un nivel crescut al cunoștințelor relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative, au un nivel crescut și al abilităților relaționate acestei competențe;
- elevii cu un nivel crescut al cunoștințelor relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative, au un nivel crescut și al atitudinilor relaționate acestei competențe;
- elevii cu nivel crescut al abilităților relaționate competenței de proiectare a activităților instructiv-educative, au un nivel crescut și al atitudinilor relaționate acestei competențe;

Capitolul VIII – Concluzii, argumentează în termeni operaționali, prin referire la datele obținute în urma desfășurării cercetării, faptul că formarea și dezvoltarea eficientă a competențelor de proiectare a activităților instructiv-educative, de management al acestora și de evaluare a rezultatelor învățării se poate realiza printr-o proiectare curriculară riguroasă, fundamentată științific, ceea ce conduce implicit la optimizarea procesului instructiv-educativ, din punct de vedere al proiectării, organizării și managerierii acestuia. Așadar, ipoteza generală precum și ipotezele particulare ale cercetării desfășurate au fost confirmate, demonstrându-se, deci, eficiența și funcționalitatea *modelului curricular 3C*, propus de noi.

De asemenea, capitolul VIII prezintă concluzii referitoare și la contribuțiile teoretice arătând că fundamentarea curriculumului centrat pe competențe se bazează pe teorii și cercetări pedagogice complexe, punctul de maximă convergență al acestora reprezentând-ul necesitatea integrării coerente, funcționale și flexibile a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, precum și importanța corelării în proiectarea curriculară a competențelor profesionale cu cele transversale. Totodată, proiectarea curriculară centrată pe competențe este considerată ca fiind una procesual-dinamică implicând diverse etape și valorificate în manieră sistemică.

De asemenea, în cadrul ultimului capitol sunt prezentate și unele recomandări educaționale pe care le considerăm necesare, atât pe termen scurt cât și mediu-lung, recomandări care se referă la:

- Reproiectarea actualului curriculum al disciplinelor pedagogice în scopul compatibilizării acestuia cu actualele dezvoltări teoretice din domeniul științelor educației. Ne referim aici în mod special la reproiectarea curriculumului valorificându-se cercetările relevante privind formarea și dezvoltarea competențelor pedagogice, cercetări pe care noi le-am analizat în cadrul demersului doctoral;
- Compatibilizarea deplină a planului-cadru de învățământ cu programele școlare, în scopul asigurării unei coerențe între componentele curriculumului scris;
- Conceperea unor programe școlare noi, centrate pe formarea competențelor și care să valorifice explicit toate componentele structurale interne ale

competențelor pedagogice: cunoștințe pedagogice, abilități pedagogice și atitudini pedagogice. De asemenea, considerăm necesară vehicularea în programele școlare a tuturor tipurilor de conținut: cognitiv, acțional și atitudinal, aceasta în scopul formării depline a tuturor componentelor structurale ale unei competențe.

- Conceperea de manuale alternative și auxiliare curriculare (pentru disciplinele pedagogice nu a fost elaborat niciun manual în ultimii doisprezece ani) care să ofere elevilor sprijin în învățare și profesorilor suport, orientare în desfășurarea activității didactice și selectarea conținuturilor științifice.

BIBLIOGRAFIE

- Adams, Jr., J. E. (2000) Taking Charge of Curriculum în *Teacher Networks and Curriculum Implementation*, New York: Teachers College Press
- Apple, M., W. (2001), *Curriculum studies: The reconceptualization (Curriculum theorizing: The reconceptualists)*, New York: Educator's International Press.
- Apple, M., W. (2005), *Ideology and curriculum*, New York: Routledge
- Bandura, A. (1986), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman
- Barnett, R. & Coates, K. (2005), A schema, in *Engaging the curriculum in higher education* (pp67-69). Berkshire: SRHE & Open University Press
- Barrett, G. V., & Depinet, R. L. (1991), A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 46, 1012-1024.
- Beauchamp, G. A. (1981), *Curriculum theory* (4th ed.), Itasca, IL: Peacock
- Bennet, N., Dunne, E., Caree, C. (1999), *Patterns of core and generic skill provision in higher education*. Higher education 37 (1)
- Bestor, A.. E. (1956), *The Restoration of Learning*, New York: Knopf.
- Biggs, J. (2004), Constructing Learning by Aligning Teaching: Constructive Alignment, in, *Teaching for Quality Learning at University*, Berkshire: SRHE and Open University Press
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D. (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Bobbitt, F. (1918), *The Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin
- Bobbitt, F. (1938), *How to Make a Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin
- Bocoș, M. (2007), *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Cluj-Napoca: Editura. Presa Universitară Clujeană
- Bocoș, M. (2008), *Teoria curriculumului. Elemente conceptuale și metodologice*, Cluj-Napoca: Editura. Casa Cărții de Știință
- Bocoș, M., Jucan, D., (2008) *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*, Pitești: Paralela 45
- Brady, L. (1992). *Curriculum development* (4th ed.). Sydney: Prentice Hall

- Brady, L. (1994), *Curriculum development*, Sydney: Prentice Hall
- Brown, A. S. (1988), Outcome-based education: A success story in *Educational Leadership*, 46(2)
- Brown, G., T. (2004), Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. in *Assessment in Education: Policy, Principle and Practice* 11 (3)
- Bruner, J. (1960), *The Process of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Burgoyne, J. (1993) The competence movement: Issues, stakeholders and prospects. *Personnel Review* 22(6): 6-13.
- Burke, B. (2009), *How to Assess Authentic Learning*, Thousand: Oaks Corwin Press
- Burns, R. (1987), *Models of instructional organization: A casebook on mastery learning and outcome-based education*, San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development. (ERIC Document Reproduction Service)
- Burns, R., Squires, D. (1987), Curriculum organization in outcome-based education. *The OBE Bulletin*, 3, 1-9. (ERIC Document Reproduction Service)
- Cerghit, Ioan (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București: Editura Aramis
- Champy, Ph., Eteve, Ch., Goguin, J.C., Robert, A.D., (2005), *Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*, Paris: Retez Editeur
- Chiș, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană,
- Chiș, V. (2002). *Provocările pedagogice contemporane*, Cluj-Napoca: Editura. Presa Universitară Clujeană,
- Chiș, V., (2005), *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință
- Crețu, C. (2000), *Teoria curriculumului și conținuturile educației*, Iași: Editura Univ. AL. I. Cuza
- Cristea, S. (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*, București: Editura. Didactică și Pedagogică
- Cucoș, C. (2006) *Pedagogie* (ed. a II-a revizuită și adăugită), Iași: Polirom
- D'Hainaut, L. (1997), *Programe de învățământ și educație permanentă*, București: Editura. Didactică și Pedagogică

- Dewey, J. (1902), *The Child and the Curriculum*, Chicago: University of Chicago Press
- Dewey, J. (1972), *Democrație și Educație*, București: Editura. Didactică și Pedagogică
- Diamond, R.M. (1998), *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide*, San Fransisco: Jossey-Bass
- Dochy, P. & Nickmans, G. (2005), *Competentiegericht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*, Utrecht: Lemma
- Dooley, K.E. et al. (2004), *Behaviourally anchored competencies: evaluation tool for training via distance* in Human Resource Development International, Vol. 7, No 3, p. 315-332.
- Doron, R., Parot, F. (1999), *Dicționar de psihologie*, Bucuresti: Editura Humanitas
- Doyle, W., (1996) Curriculum and pedagogy, in *Handbook of research on curriculum*, Editura Macmillan New York
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993), *The psychology of attitudes*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich
- Eisner, E. (1994), *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan
- Elkin, G. (1990), Competency-based human resource development. *Industrial and Commercial Training*, Vol. 22, No 4, p. 20-25.
- English, F., W. Kaufman, R. (1979), *Needs Assessment: Concept and Application*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications
- Fletcher, S., (1997), *Analysing competence*, London: Kogan Page
- Gagné, R.M., Briggs, L.J. (1977), *Principii de design al instruirii* (trad.), București: Editura Didactică și Pedagogică
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York: BasicBooks.
- Georgescu, D., Crișan, A., Cerkez, M. (coord.) (1998), *Planul-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar*, MEN, București: Trithemius Media.
- Gilligan, C. (2010), *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Boston: Harvard University Press
- Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. In T. Husén, & T. Poslethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education*, Oxford: Pergamon Press

- Greene, M. (2008), *The public school and the private vision: A search for America in education and literature*, New York: The New Press.
- Herring, E., Robinson, P. (2003), Too polemical or too critical? Chomsky on the study of the news media and US foreign policy, *Review of International Studies*, 29, 553–568
- Hunkins, F. (1980), *Curriculum Development Program Improvement*. Columbus. Ohio: Merrill
- Hutchins R. (1936), *The Higher Learning in America*. New Haven, Connecticut: Yale University Press
- Hussey, T. & Smith, P (2003) The Uses of Learning Outcomes. *Teaching in Higher Education*, 8 (3)
- Ionescu, M. (2011). *Paradigme educaționale moderne*, (ediția a IV-a revizuită și adăugită), Cluj-Napoca: Editura Eikon
- Ionescu, M., Chiș, V. (coord.) (2001). *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
- Ionescu, M., Chiș, V., (1986), Strategii de predare-învățare în concordanță cu scopurile didactice, în *Sinteze pe teme de didactică modern*, București: Editura Tribuna Învățământului
- Jeris, L.; Johnson, K. (2004), *Speaking of competence: toward a cross-translation for human resource development (HRD) and continuing professional education (CPE)*. *Academy of Human Resource Development Annual Conference: proceedings, Vol. 2, p. 1103-1110*.
- Katz, D. (1960), *The functional approach to the study of attitudes*, *Public Opinion Quarterly*, 24
- Kaufhold, M. (2006), *Kompetenz und Kompetenzerfassung - Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*, Wiesbaden: VS Verlag
- Killen, R. (1998), *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice*, Wentworth Falls: Social Science Press
- Killen, R. (2000), *Outcomes-based education: Principles and possibilities*, Unpublished manuscript, University of Newcastle, Faculty of Education

- Kirschner, P., VanVilsteren, P., Hummel, H. and Wigman, M. (1997), *The design of a study environment for acquiring academic and professional competence*. Studies in Higher Education 22 (2)
- Knight, P. T. and Yorke, M. (2004), *Learning, Curriculum and Employability*. London: Routledge/Falmer
- Knight, P.T. (2001), *Complexity and Curriculum: a process approach to curriculum-making*. Teaching in Higher Education, 6 (3)
- Korthagen, F. (2004), *In search of the essence of a good teacher: Towards more holistic approach in teacher education*. Teaching and teacher education 20 (1)
- Kouwenhoven, W. (2010), *Competence-based curriculum development in higher education: some African experiences*. in Cantrell, M., Kool, M., W. Kouwenhoven (Eds.) (2010). *Access & Expansion: Challenges for Higher Education Improvement in Developing Countries*. Amsterdam: VU University Press
- Lieberman, D.A., Remedios, R. (2007), *Do undergraduates' motives for studying change as they progress through their degrees?* British Journal of Educational Psychology, 77
- Lunenburg, F. (2011), *Curriculum Development: Inductive Models*, Schooling Journal, Vol. 2, No., 1
- Macfarlane-Dick, D., Roy, A (Eds) (2006), *Enhancing student employability; Innovative projects from across the curriculum*, QAA: Gloucester
- Mager, R. F. (1962), *Preparing instructional objectives*, San Francisco: Fearon
- Maher, A. (2004), Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Student Learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 3 (2)
- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 28, No 2/3/4, p. 296-309.
- Marga, A., (1999), *Educația în tranziție*, Cluj-Napoca: Editura Dacia
- Marton, F. and Säljö, R. (1976), *On qualitative differences in learning: Outcome & Process*, British Journal of Educational Psychology, 46
- Marzano, R., J. (2008), *Getting serious about school reform*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

- Marzano, R., J. (2010), *Developing Expert Teachers*. In R. J. Marzano (Ed.), *On Excellence in Teaching*, Bloomington: Solution Tree Press.
- McGee, C. (1995), *Ideological Influences on Curriculum and Teachers*, in *Waikato Journal of Education*. Vol.1. Waikato University
- Meyer, G. (2000), *De ce și cum evaluăm*, Iași: Polirom
- Mirabile, R. J. (1997, August). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, pp. 73-77.
- Motschnig-Pitrik, R. & Holzinger, A. (2002), *Student-centred teaching meets new media: Concept and case study*. *Educational Technology & Society* 5 (4)
- Neary, M. (2003a). Curriculum concepts and research, in *Curriculum studies in post-compulsory and adult education: A teacher's and student teacher's study guide*, Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Neary, M. (2003b), Curriculum models and developments in adult education in *Curriculum studies in post-compulsory and adult education: A teacher's and student teacher's study guide*, Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Negreț-Dobridor, I. (2008) *Teoria generală a curriculumului educațional*, Iași: Polirom
- Nevo, D. (2006). Evaluation in education, in *The SAGE, Handbook of Evaluation. Policies, Programs and Practices*, edited by Ian F. Shaw; Jennifer C. Greene; Melvin M. Mark. London: SAGE Publications
- Oliva P. (1997), *Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Procedures*, New York: Dodd, Mead and Company
- Oliva, P., F. (2009). *Developing the curriculum*, Boston: MA: Allyn & Bacon
- Paquette, G. (2002), *Modélisation des connaissances et des compétences. Un langage graphique pour concevoir et apprendre*, Québec: Presses de l'Université du Québec
- Paradis, C., (2003) Is the notion of linguistic competence at all relevant in Cognitive Linguistics?, in *Cognitive Linguistics*, 12.1
- Parry, S. B. (1996). The quest for competences: Competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48-56.
- Perrenoud, Ph., (1997), *Construire des compétences des l'école*, ESF Editeur: Issy-les Moulineaux.

- Phenix, P. (1962). The disciplines as curriculum content. in A. H. Passow (Ed.), *Curriculum crossroads*, New York: Teachers College Press.
- Pinar, W. (2012), *To Run The Course: Currere in What Is Curriculum Theory*. New York: Routledge
- Potolea, D, Toma, S. (2010), „*Competența*”: *concept și implicații pentru programele de formare a adulților*, a III-a Conferință națională de educație a adulților, Timișoara
- Potolea, D. (2002), Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională, în Păun E., Potolea D. (coord). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom
- Pratt, D.D. and associates (1998), *Five perspectives on teaching in adult and higher education*, Malabar: Krieger Publishing Company
- Prodan, G. (2011), *Paradigma curriculumului în societatea modernă și postmodernă : suport de curs pentru specialiști în curriculum*, Timișoara: Brumar
- Ramsden, P. (1992), *Learning to teach in higher education*, London: Routledge
- Paiva, R.E. (1992), *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho
- Ripamonti, S., Scaratti, G (2011), *Weak knowledge for strengthening competences: A practice-based approach in assessment management*, in *Management Learning*, 43
- Sahlberg, P. (2010), Models of curriculum development – international trends and the way forward, in Sahlberg, P (ed.), *Curriculum reform and implementation in the 21st century: policies, perspectives and implementation*. Proceedings of the International Conference on Curriculum Reform and Implementation. Ankara, Turkey
- Sandberg J (2000) Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal* 43(1): 9–25
- Saylor, J.G., Alexander, W.M. (1974), *Planning curriculum for schools*, New York: Holt, Reinhart and Winston
- Schaub, H., Zenke, K., G. (2001), *Dicționar de pedagogie*, Iași: Polirom
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Seels, B., Glasgow, Z. (1990), *Exercises in instructional design*, Columbus, OH: Merrill

- Selly, N. (1999), *The art of constructivist teaching in the primary school: A guide for students and teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Silva, E. (2009), Measuring skills for 21st-century learning in *Phi Delta Kappan*, 90(9)
- Singer, M., Sarivan, L. (2006), *Quo Vadis, Academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*, București: Editura Sigma
- Spady, W. (1994), *Outcome-based education: Critical issues and answers*, Arlington, VA: American Association of School Administrators
- Taba, H. (1971). *Teacher's handbook for elementary social studies*. Reading, MA
- Taba, H., (1962), *Curriculum Development: Theory and Practice*, Harcourt, Brace & World, New York
- Tait, H., Entwistle, N.J. (1996), *Identifying students at risk through ineffective study strategies in Higher Education*, no. 31
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995), *Curriculum development: Theory and practice*, New York: Merrill
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory and practice* (3rd ed.). Merrill, New York
- Tardif, Jacques (2003), *Développer un programme par compétences: de l'intention a la mise en oeuvre*, in revue *Pédagogie Collégiale*, vol. 16, n° 3, pp. 36-44, AQPC (Association Québécoise de Pédagogie Collégiale), Montréal
- Teichler, U. (1998), *Thematic debate: the requirments of the world of work*. Paper predated at the UNESCO World Conference on Higher Education in the 21st century: Vision and Action
- Tyler, R. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, The University of Chicago Press
- Ungureanu, D. (1999), *Educație și curriculum*, Timișoara: Eurostampa
- Valérien, J. (1991) *Innovations for large classes: A guide for teachers and administrators*. Paris: UNESCO: Educational Studies and documents No. 56.
- Vlăsceanu, L., (coord.) (2001), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, București: Polirom
- Voiculescu, F., (2012), *Paradigma abordării prin competențe. Suport pentru dezbateri*. Volum elaborat în cadrul proiectului POSDRU 87/1.3/S/63709 „Calitate, inovare,

comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior”, Alba Iulia

Voorhees R. (2001), *Measuring what matters: Competency-based learning models in higher education*, San-Francisco: Jossey-Bass

Weinert, F.E. (1999). Concepts of competence. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research. Published as a contribution to the OECD project Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Neuchâtel: DeSeCo.

Winterton, J., Le Deist, F.D., Stringfellow, E. (2006) *Tipology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Wolf, P. & Hughes, J. C. (Series Eds.) (2007), *Curriculum development in higher education: Faculty-driven processes and practices. New directions for higher education*, San Francisco: Jossey-Bass

Wolf, P. (2007), A model for facilitating curriculum development in higher education: A facultydriven, data-informed, and educational developer-supported approach. In P. Wolf & J. C. Hughes (Series Eds.), *New directions for higher education*, San Francisco: Jossey-Bass.

Wolf, P., Hill, A., Evers, F. A (2006), *Handbook for Curriculum Assessment*, Guelph, Ont.: University of Guelph Publications

***(1995) *Legea învățământului nr.84/1995*

***(1996) *Raportul UNESCO – “Învățarea – Comoara dinlăuntru: Educație pentru Secolul 21” (“Learning the Treasure within: Education for the 21st Century”)*.

*** (1996) *Cartea Alba a UE – “Catre societatea învățării” (“Towards the Learning Society”)*

***(1998) *Curriculum Național. Cadru de referință MEN – CNC*

*** (1998) *Ordinul Ministrului Educației nr. 4263 din 28.07.1998*

***(2001) *American Association for the Advancement of Science, Oxford University Press*

***(2002) *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based. Report of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on CompetencyBased*

Initiatives in Postsecondary Education Department of Education, U.S. National Center for Education Statistics.

- ***(2002) *Programa școlară pentru disciplinele pedagogice. Ministerul Educației*
- ***(2005) *Metodologia de realizare a Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior. Ghid de aplicare*
- ***(2007) *Raportul „România educației. România cercetării”*
- ***(2011) *Legea Educației Naționale, nr.1/2011*
- ***(2011) *Ordinul Ministrului Educației nr. 5347/7.09.2011*
- ***(2011) *Planul cadru pentru disciplinele pedagogice, Ministerul Educației*

<http://nsse.iub.edu/> (accesat la 23 septembrie 2012)

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu> (accesat la 17 octombrie 2011)

<http://www.websters-online-dictionary.org/definition/competence> (consultat la 18.04.2013)