

## Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

### CONCEPTUALIZAREA CURRICULUMULUI UNIVERSITAR: LOGICA COMPETENȚELOR ȘI LOGICA OBIECTIVELOR

Valeriu CABAC, *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

**Rezumat:** Datorită implementării curriculumului modernizat în învățământul preuniversitar, în Republica Moldova a fost reiterat interesul față de conceptul de competență. Comunicarea este dedicată analizei evoluției conceptului de curriculum și a caracteristicilor principale ale acestui concept. Este introdusă noțiunea de cadru organizator al curriculum-ului. Sînt analizate următoarele cadre organizatoare: conținuturile, obiectivele, competențele. Deoarece noțiunea de competență se află într-un proces de clarificare, sînt analizate mai multe variante de introducere a competenței în curriculum: prin obiective terminale, prin resurse și integrarea lor, prin situații.

**Cuvinte-cheie:** curriculum, programă, cadru organizator al curriculum-ului, obiectiv, conținut, competență, situație, resursă, acțiune.

**Abstract:** Due to the implementation of the modernized curriculum in the pre-higher education in the Republic of Moldova, the interest in the competence concept was reiterated. Communication is dedicated to the analysis of the evolution of curriculum concept and to the main principles of this concept. The notion of curriculum organizing framework was introduced. The following organizing frameworks were analyzed: contents, objectives, competences. Because the competence notion is under the process of clarification, there are being analyzed more variants of introducing the competence in the curriculum: by terminal objectives, by resources and their integration, by situations.

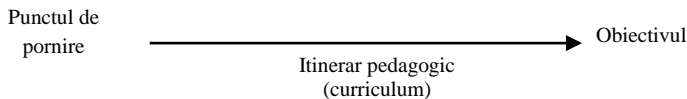
**Keywords:** curriculum, program, curriculum organizing framework, objective, content, competence, situation, resource, action.

În contextul internațional, marcat de fenomenul globalizării și necesitatea de a asigura o dezvoltare durabilă, de a contracara sărăcia și a construi o societate a cunoștințelor (priorități recunoscute de majoritatea țărilor lumii), chestiunea alegerii conținutului învățământului devine una strategică. Necesitatea schimbărilor în conținuturile învățării este determinată de apariția unor nevoi educaționale noi [Braslavsky]:

- formarea persoanelor active, capabile să învețe de-a lungul întregii vieți;
- contracararea inegalității în creștere și a consecințelor ei (sărăcia, marginalizarea);
- considerarea diversității drept o realitate prețioasă și diferită de inegalitate;
- pregătirea individului pentru a facilita introducerea tehnologiilor noi și, în același timp, pentru a face față efectelor paradoxale ale progresului tehnic;
- prepararea individului pentru un spectru mai larg de decizii personale.

Problemele amintite obligă cercetătorii din domeniul educației, deopotrivă cu factorii de decizie, să redefină sensul educației, structura sistemului de învățământ, conținutul și metodele de învățământ. O asemenea redefinire se impune și din alte motive: chiar dacă reformele educaționale se adresează la conținuturi, schimbările care se produc sînt superficiale și continuă să privilegieze cunoștințele academice în raport cu competențele, atît cele profesionale, cît și cele necesare în viața cotidiană.

În materie de conținuturi, o noțiune de origine anglo-saxonă, dar cu o denumire latină – *curriculum*, a cunoscut în ultimii ani o expansiune conceptuală și semantică fără precedent și o popularitate uimitoare. Probabil, cea mai potrivită traducere a conceptului „curriculum” ar fi *itinerar pedagogic*.



Într-un sens metaforic, curriculum-ul este un drum pe care educatul trebuie să-l parcurgă de-a lungul perioadei de școlarizare, dar și în fiecare zi de școală.

Există două perspective diferite în conceperea noțiunii de curriculum. Prima perspectivă, care domină sistemele educaționale în ultimii cincizeci de ani (în Republica Moldova – ultimii zece ani), are, în general, un caracter *tehnic și planificator*. Inspirată din lucrările lui R. Tyler [Tyler], această perspectivă presupune definirea, în interiorul programelor de studii, a unor serii de obiective, care divizează activitățile de predare-învățare în microunități și generează o pedagogie, numită Pedagogia Prin Obiective (PPO). Cea de a doua perspectivă este inspirată de lucrările lui D. Lawton [Lawton] și poartă denumirea de *abordare culturală a curriculum-ului*. Conform acestei abordări, un individ se poate umaniza și socializa numai devenind membru al unui grup social și partajînd cultura, limba și experiența altor membri ai grupului. Din această perspectivă, curriculum-ul trebuie să permită deschiderea educatului spre alții și spre societate în globalitatea sa, prin însușirea cunoștințelor și experiențelor potrivite.

În cele ce urmează, ne vom focaliza pe studiul curriculum-ului universitar, deși expunerea lasă să se întrevadă aspectele comune și pentru curriculum-ul preuniversitar.

### 1. Noțiune de curriculum

Semnificația inițială a noțiunii de curriculum este „curs obligatoriu de studiu sau de instruire, susținut într-o școală sau o universitate” (Oxford English Dictionary). Pe parcursul anilor semnificația inițială s-a lărgit considerabil:

a) mijlocul sec. XIX – „curs oficial, organizat într-o școală, colegiu, universitate, a cărui parcurgere și absolvire asigură cursantului un grad superior de școlarizare; întregul corp de cursuri oferite într-o instituție educațională sau într-un departament al acestuia” (Webster, „New International Dictionary”);

b) anii '20 ai sec. XX – „(1) întreaga gamă de experiențe directe și indirecte, constând în desfășurarea abilităților individului; (2) seriile de experiențe de instruire directe și conștient proiectate de școală, pentru a completa și perfecționa abilitățile individului” (Bobbit, F. The curriculum. – Boston: Houghton Mifflin, 1918);

c) mijlocul sec. XX – 1) grup sistemic de cursuri sau de subiecte de studiu, a căror însușire este necesară în vederea obținerii calificării formale într-un domeniu al cunoașterii sau al practicii umane; 2) plan general al conținuturilor sau al materiei pe care școala trebuie să le ofere celor educați, în vederea absolvirii sau admiterii într-un domeniu profesional; 3) grup de cursuri și experiențe planificate pe care educatul trebuie să le parcurgă sub coordonarea școlii sau a universității; acestea pot să se refere și la întreaga experiență trăită de educat sub coordonarea școlii (Dictionary of education. New York-Toronto-London, 1952);

d) anii '90 ai sec. XX (Republica Moldova) – model praxilogic care realizează politica educațională a statului, construit în baza teoriei factorilor, teoriei valorilor, constituit de un număr necesar și deplin de elemente în interrelații corelate la toate nivelurile (pe verticală și orizontală), asigurând dezvoltarea și autodezvoltarea personalității [Bucun];

e) anii '90 ai sec. XX (Belgia) – ansamblu complex și evolutiv de reguli de desfășurare pedagogică a unei acțiuni de educație sau de formare, realizate la diferite nivele de operaționalizare. Acest ansamblu este definit în mod esențial prin:

- finalitățile, obiectivele generale ale acțiunii și/sau efectele așteptate pe terenul traversat de acestea;
- conținuturile-materii, obiectivele, capacitățile și/sau competențele de dezvoltat la cei care învață;
- metodele pedagogice;
- modurile de gestiune a procesului, inclusiv modul de relaționare între actorii educației/instruirii;
- articularea cu contextul organizațional sau al mediului înconjurător (natural);
- modalitățile de evaluare a performanțelor celor care învață [Roegiers];

f) primul deceniu al sec. XXI (Republica Moldova) – totalitate a acțiunilor educaționale, proiectate-realizate în contextul idealului și al scopului educațional al poporului/națiunii și al practicii sale educaționale [Pislaru *et alii*];

g) primul deceniu al sec. XXI (Canada) – ansamblu coerent și structurat de elemente care permite de a face efectiv un plan de acțiune pedagogică [Québec].

Se poate observa că, inițial, curriculum-ul apare drept un produs al unui proces tehnic: document pregătit de experți, reieșind din nivelul atins al cunoștințelor pedagogice și disciplinare. În prezent, tot mai mulți specialiști recunosc că, de fapt, curriculum-ul este o arenă a luptei ideologice și politice care vine să ofere un *sens* procesului de învățare.

Analiza definițiilor de mai sus, dar și a altor definiții (a se vedea în acest sens [Papuc]) permite de a evidenția câteva aspecte importante ale curriculum-ului. Menționăm, în primul rând, caracterul *evolutiv* al curriculum-ului. Dacă la început, noțiunea de „curriculum” era echivalentă cu noțiunea „program de studiu”, atunci în ultimele decenii volumul acestei noțiuni a crescut esențial. De exemplu, în unele publicații referitoare la teoria curriculum-ului prin acest termen este desemnată întreaga problematică a didacticii. Odată cu dezvoltarea științelor, a practicii educaționale se schimbă și curriculum-ul.

Un alt aspect important îl constituie caracterul *contractual* al curriculum-ului. Acest caracter este determinat de faptul că noțiunea de „curriculum” este utilizată pentru a desemna contractul existent între societate, stat și specialiștii din domeniul educației referitor la etapa de școlarizare pe care fiecare elev trebuie să o parcurgă într-o perioadă anumită a vieții sale. Doar în foarte rare cazuri curriculumul se sprijină pe o politică educațională clar definită. De regulă, el este rodul negocierilor: fie dintre reprezentanții diferitor discipline (negocierea „orizontală”), fie dintre concepătorii curriculum-ului și cadrele didactice (negocierea „verticală”), fie dintre concepătorii cu diferite viziuni ale noțiunii de curriculum (negocierea „sensului”).

Caracterul *multidimensional* este determinat de componentele lui multiple: obiective, conținuturi și experiențe de învățare, organizare metodologică, care pot fi sistematizate în cadrul celor trei dimensiuni mari: dimensiunea *proiectivă* (teleologică), dimensiunea *operativă* (tehnologică) și dimensiunea *substanțială* (materială) [Papuc].

În sfârșit, curriculum-ul are un caracter *integrativ* care se manifestă prin articularea și interdependența componentelor sale.

## Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

Semnificația contemporană a noțiunii „curriculum” integrează răspunsurile la toate întrebările care pot fi formulate referitor la actul învățării: *de ce?* (sens, valori, funcții), *cine?* (caracteristicile subiectului învățării), *ce?* (conținutul), *cînd?* (timpul), *cum?* (strategiile învățării), *în ce condiții?* (situațiile de învățare, materialele utilizate) și *cu ce efect?* (rezultatele așteptate) [Walterova].

Practica educațională mondială din ultimele decenii a generat construcții curriculare noi, care nu se înscriu în tiparele definițiilor cunoscute. În aceste construcții pot fi reliefate un șir de convergențe [Braslavsky 10]:

- aprofundarea supleței structurale a curriculum-ului;
- orientarea spre formarea competențelor;
- un cadru de referință constructivist;
- centrarea pe educat;
- importanța acordată contextualizării și sensului învățării;
- reducerea fragmentării și încurajarea practicilor pedagogice inter- și multidisciplinare;
- recuperarea învățării prin probleme și a pedagogiei prin proiecte.

### 2. Noțiune de cadru organizator al curriculumului

Curriculum-ul poate fi privit ca produs și ca proces. Curriculum-ul ca *produs* se exprimă prin câteva documente de proiectare (curriculară) care fac posibilă realizarea procesului de formare: planul de învățămînt, programele de studii universitare, manualele (cursurile) universitare [Papuc]. Privit ca *proces*, curriculum-ul presupune adoptarea unui spectru larg de decizii ce țin de experiența de instruire. Aceste decizii sînt luate de politicieni, experți, cadre didactice la nivel național, local și instituțional.

Elaborarea curriculum-ului poate fi realizată prin două metode distincte: „de sus-în-jos” și de „jos-în-sus”. Metoda „de sus-în-jos”, utilizată în majoritatea țărilor cu un sistem de învățămînt centralizat, presupune parcurgerea a patru etape. Fiecare etapă dă naștere la un anumit *tip* de curriculum: (a) curriculum-ul propus cadrelor didactice (curriculum-ul scris, oficial); (b) curriculum-ul acceptat de cadrele didactice (curriculum-ul predat); (c) curriculumul însușit de studenți (curriculum-ul învățat); (d) curriculumul evaluat. La utilizarea metodei de „jos-în-sus” se parcurg, de asemenea, patru etape: (I) culegerea informațiilor despre cerințele societății, angajatorilor, locurilor de muncă; (II) analiza și generalizarea informațiilor culese; (III) expertizarea informațiilor; (IV) scrierea curriculum-ului. Metoda amintită se utilizează, în special, în țările cu sisteme descentralizate de învățămînt.

Oricare ar fi metoda de elaborare, ea se referă la o paradigmă epistemologică de construcție a cunoștințelor, definită clar, și se sprijină întotdeauna pe un concept, care determină cele trei dimensiuni ale curriculum-ului. Conceptul respectiv poartă denumirea de *cadru organizator al curriculum-ului* [Jonnaert: 11].

În calitate de cadru organizator al curriculum-ului pot fi utilizate patru concepte importante: *conținuturile*, *obiectivele de formare*, *obiectivele terminale de integrare* și *situațiile* [Masciotra: 13].

### 3. Curriculum-ul axat pe conținuturi

Din punct de vedere istoric, sistemul educațional a fost creat pentru a transmite generațiilor tinere cultura generațiilor adulte. Realizarea acestei funcții se sprijinea pe următoarele cinci postulate [Braslavsky]:

- generația tînăra nu dispune de o cultură proprie și nu opune rezistență învățării modelelor culturale ale adulților;
- cultura adulților este omogenă;
- generațiile tinere sînt, de asemenea, omogene;
- cultura adulților, în special, caracteristicile produselor și ale structurii cunoștințelor sînt stabile pe parcursul timpului;
- sistemele educaționale și școlile sînt principalii experți în transmiterea culturii.

Documentul principal de realizare de către sistemul educațional al funcției menționate era *programa școlară*. Aproape pînă la finele sec. XX programele școlare din Republica Moldova (de altfel, ca și în multe alte țări) reprezentau liste de cunoștințe, repartizate prin mai multe discipline. Aceeași structură o aveau programele pentru instituțiile superioare de învățămînt. Nivelul de aprofundare și de stăpînire a cunoștințelor (noțiuni, principii, legi, metode etc.) era, în mare parte, determinat de profesor, de manual și de recomandările ministerului/catedrei respective.

Programa era centrată pe profesor, elevul/studentul fiind privit drept un obiect al actului educațional. În programă conținuturile apăreau ca finalități ale actului de învățare. Strategiile didactice nu erau prezentate în program ca elemente de sine stătătoare. Componenta „evaluare” lipsea. Evaluarea se reducea la redarea cît mai fidelă de către elev a conținuturilor memorizate [Guțu]. Programa conținea o notă explicativă și programa propriu-zisă:

Nota explicativă
Programa (conținuturile)

## COMUNICĂRI ÎN PLEN

În nota explicativă erau enumerate temele studiate în disciplina respectivă, era indicat numărul de ore, erau formulate sarcinile principale ale cursului (finalitățile) și aduse unele sugestii metodologice. Programa propriu-zisă conținea lista conținuturilor disciplinei. „Explozia” informațională (mijlocul sec. XX) a condus la conștientizarea faptului că abordarea prin conținuturi nu mai este posibilă.

Curriculum-ul axat pe conținuturi presupune organizarea și funcționarea învățămîntului pe principii comeniene: *elevul/studentul se adaptează la școală*.

### 4. Curriculum-ul axat pe obiective

Curriculum-ul axat pe obiective a plasat accentul „de la întrebarea (mai îngustă, mai restrictivă pedagogic) *ce trebuie să se învețe* la întrebarea (mai deschisă pedagogic, atît teleologic, cît și tehnologic) *în ce scop și cu ce rezultate se învață*” [Papuc 2005: 21]. Axarea pe obiective este expresia nevoii de rigoare în proiectarea și evaluarea procesului de învățămînt. Încercînd un răspuns la întrebările: Pe ce bază sînt stabilite obiectivele? Care sînt finalitățile mai generale ale educației din care sînt extrase obiectivele?, V. de Lansheere și G. de Landsheere subliniază că „chiar dacă el se află la baza oricărei decizii educative, *obiectivul nu este primul factor determinant*. El însuși este rezultatul unei opțiuni fundamentale: valorile individului și ideologia societății” [Landsheere 225]. Cu trecerea la PPO începe procesul de *adaptare a școlii la elev/student*.

Obiectivul este un enunț de intenție care precizează și fixează schimbările durabile care urmează să se producă la subiect pe parcursul sau ca urmare a unei situații pedagogice [Legendre]. Avînd o proveniență behavioristă, un obiectiv educațional:

- (1) este *extern* persoanei în curs de formare;
- (2) este *predefinit și fixat*;
- (3) *parcelează* conținutul formării și postulează că suma părților este egală cu întregul (postulat cartezian);
- (4) *diferențiază* formarea în domeniul *cognitiv, afectiv și psihomotor*;
- (5) presupune că *neatingerea* unui obiectiv este un *indicator al absenței* învățării.

Există o cauză mai adîncă care a impus axarea curriculum-ului pe obiective. Școala, în toate timpurile, a căutat să răspundă așteptărilor sociale ale epocii. PPO a fost un răspuns la abordarea tayloriană a organizării muncii în întreprinderi, un model exacerbant al căreia este munca la banda rulantă. Confecționarea unui produs la banda rulantă este realizată prin executarea consecutivă a unei operații relativ simple, fiecare operație fiind executată de un singur muncitor [Jonnaert *et alii*]. În multe cazuri, executantul operației nici nu cunoaște ce reprezintă produsul final.

Abordarea prin obiective a generat un număr impresionant de cercetări și de publicații, referitoare, în special, la măsurare și evaluare în învățămînt. De altfel, faimoasa taxonomie a obiectivelor lui B.S.Bloom, în varianta inițială, a fost elaborată pentru a facilita crearea bateriilor de teste destinate selecției candidaților militari. Implementarea PPO s-a ciocnit de numeroase obstacole, în special, de ordin psihologic. Mulți profesori s-au deprins repede să separe conținutul disciplinar de obiective și să privească formularea obiectivelor lecției drept o etapă suprapusă planificării. Mai mult ca atît, prof. Ioan Nicola, vorbind despre limitele proiectării prin obiective menționează: „proiectarea prin conținut” nu poate fi concepută doar ca alternativă depășită de cea prin obiective. Conținutul informațional prelucrat și transmis de către profesor poate induce modificări nu numai în planul cunoașterii, modificări posibile de anticipat în obiective operaționale, ci și în celelalte componente ale personalității umane, mai greu sau imposibil de prevăzut” [Nicola 1996: 171]. Punctul forte al PPO este capacitatea sa de a diviza conținuturile în micro-unități pentru a conduce educatul cu pași mici de la simplu la complex. Paradoxal, dar această capacitate este, concomitent, și punctul cel mai slab al PPO. Fragmentarea excesivă a conținuturilor conduce la situația cînd „nu vezi pădurea după copaci”. Educații sînt nevoiți să aștepte mult timp pentru a descoperi de ce ei au învățat o noțiune sau alta. Se presupune, fără temeieri serioase, că atingerea succesivă și separată a obiectivelor unei discipline îi va permite educatului să integreze conținuturile însușite, să transfere cunoștințele achiziționate în situații practice și să rezolve problemele întîlnite în practica curentă.

Segmentul cel mai important al curriculum-ului este *programul de studii*, care, în linii mari, conține următoarele componente:

- o anumită concepție privind „tratarea pedagogică” a unui obiect de studiu/arii curriculare;
- un corpus de obiective de diverse tipuri;
- un ansamblu de recomandări privind căile, mijloacele, demersurile de tip metodologic, precum și oferta de „situații”, „condiții”, „contexte” etc. de învățare, necesare atingerii obiectivelor;
- un set de sugestii privind evaluarea performanțelor obținute.

Menționăm că în PPO comportamentalism-ul (behaviorism-ul) nu este acceptat deschis drept un model explicativ de construire a cunoștințelor [Jonnaert *et alii*].

## Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective

### 5. Curriculum-ul axat pe obiective terminale de integrare

Schimbările care s-au produs în organizarea muncii în ultimul sfert al secolului XX au schimbat cerințele față de o persoană calificată: angajatorii solicită persoane capabile să realizeze *diferite sarcini în situații complexe*.

O competență este un *potențial de acțiune* a unei persoane. Această acțiune constă în realizarea unei *sarcini* complexe, prin mobilizarea *resurselor* disponibile în diverse *situații*. O competență poate fi caracterizată în felul următor:

- *complexitatea*: competența integrează cunoștințe, capacități, strategii, atitudini și alte resurse;
- *relativitatea*: spre deosebire de obiectiv, care este definit pentru a fi atins, o competență nu poate fi „atinsă” niciodată; ea se poate dezvolta pe parcursul întregii vieți. Nivelul de dezvoltare al unei competențe se poate caracteriza prin diversitatea și complexitatea contextului în care ea este demonstrată, prin specificitatea resurselor utilizate, prin exigența din ce în ce mai ridicată a standardelor de performanță;
- *potențialitatea*: spre deosebire de performanță, care se situează în trecut sau în prezent, care poate fi măsurată/observată, competența este orientată spre viitor; poate fi evaluată probabilitatea generării în viitor a diferitor performanțe în contexte diferite de contextul de învățare, educatul fiind plasat în situațiile respective;
- *exersarea în situații*: competența se manifestă prin capacitatea persoanei de a trata/rezolva eficient o situație, fie modificând situația (asimilare), fie adaptându-se la situație. Dezvoltarea unei competențe se realizează prin soluționarea unor situații din ce în ce mai diversificate/complex, utilizând un spectru din ce în ce mai specializat de resurse;
- *completiudinea și indivizibilitatea*: nu se poate vorbi despre o parte a competenței sau, de exemplu despre stăpânirea a 50% din competență. O competență îi permite persoanei să rezolve/trateze complet o situație complexă, în caz contrar ea nu mai este competență.
- *transferabilitatea/adaptabilitatea*: deoarece o competență trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, ea nu se poate reduce la un rezultat sau la o performanță reproductibilă [Deinego 2010].

În literatura de specialitate numărul reprezentărilor referitoare la competență și, respectiv, numărul definițiilor acestui concept este extrem de mare și variat. În pofida acestui fapt, se poate observa un anumit consens în definiția competenței: competența poate fi demonstrată numai în *situații* complexe; la demonstrarea competenței persoana folosește anumite *resurse*; pentru a trata situația persoana întreprinde niște *acțiuni* inteligente.

Considerăm că competența este o formă de existență a omului, în sensul că ea este un model de comportament uman la rezolvarea unei anumite clase de probleme, la îndeplinirea rolurilor sau funcțiilor în anumite situații ale activității profesionale sau de învățare.

Referitor la problema formării competențelor pot fi evidențiate două variante. O variantă este dezvoltată preponderant în Belgia de către J.-M. De Ketele, X. Roegiers și F.-M. Gerard. În varianta belgiană abordarea prin obiective este completată cu o etapă specială de integrare prin introducerea așa-numitului *obiectiv terminal de integrare*. În consecință, dobândirea competențelor se realizează în trei etape. Prima etapă, numită *învățare de bază*, este orientată spre asimilarea cunoștințelor, capacităților, care vor servi drept resurse pentru competență. La această etapă are loc o *structurare* a cunoștințelor. Etapa a doua, numită *integrare*, este orientată spre învățarea capacității de a acționa într-un anumit context, adică spre dobândirea competenței. La început, aceasta este o competență potențială, acțiunile studentului fiind însoțite de multiple erori. La etapa a treia, numită *transfer* (unii cercetători o numesc *adaptare* și această denumire ni se pare mai exactă), are loc exersarea competenței în situații diferite de situația de învățare, dar care fac parte din familia de situații, atașată competenței.

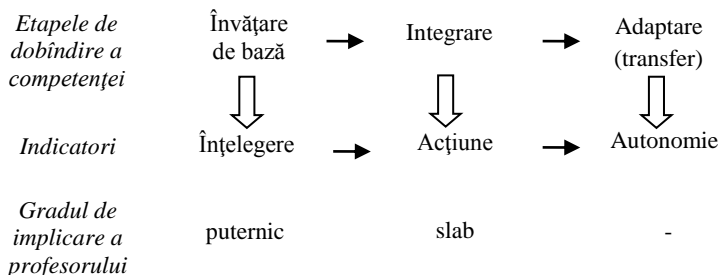


Fig. 1. Etapele de dobândire a competenței

În varianta descrisă cadrul organizator al curriculum-ului devine obiectivul terminal de integrare.

## COMUNICĂRI ÎN PLEN

Varianta belgiană este criticată de un grup de cercetători din Canada, în frunte cu Ph. Jonnaert, care propun, la rândul lor, o altă variantă de dezvoltare a competențelor. În varianta canadiană, studentul este plasat într-o situație (cvasi)profesională și, pentru a o trata, el este nevoit să culegă, să mobilizeze și se integreze resursele necesare pentru a acționa competent. Este evident că în varianta canadiană este rezolvată ușor problema motivării.

### 6. Curriculum-ul axat pe situații

Curriculum-ul universitar, elaborat conform unei logici a competențelor și avînd drept cadru organizator situațiile, conține următoarele componente:

- Finalitățile și scopurile: intențiile politice și viziunea formării specialiștilor la ciclul I (licența) și la ciclul II (master);
- O bancă de situații: banca va conține exemple de situații pertinente din activitatea profesională, dar și situații cotidiene, în care persoana este plasată fie ca membru al unei comunități, fie ca și cetățean al unui stat, fie ca și consumator al unor bunuri materiale etc. Situațiile sînt organizate în familii de situații;
- Un referențial de competențe (amintim că referențialul este un sistem structurat de criterii, de puncte de reper sau indicatori pe baza căruia se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele și conținutul unui anumit profil de formare, ale unui curriculum, ale unui program de educație sau ale unei profesii [Voiculescu, 2001]): competențele sînt utile pentru a trata familiile de situații;
- Profilurile de ieșire pentru fiecare ciclu: acestea sînt competențele care constituie / descriu „modelul” specialistului;
- Resursele: resursele sînt utile pentru tratarea claselor de situații;
- Disciplinele/domeniile de învățare: disciplinele sînt definite în funcție de familiile de situații reținute;
- Programa de studii: disciplinele/domeniile de formare sînt organizate în programe de studii;
- Organizarea învățării: dimensiunile temporale, metodologice.

### Bibliografie:

1. Braslavsky, C., *Tendances mondiale et développement des curricula*, Bruxelles, AFEC, 2001.
2. Tyler, R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.
3. Lawton, D., *Curriculum Studies and Educational Planning*, London, Hodder and Stoughton, 1983.
4. Bucun, N., *Bazele științifice ale dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova* / Nicolae Bucun, Semion Musteață, Vladimir Guțu, Gheorghe Rudic, Chișinău, Prometeu, 1997.
5. Roegiers, X., *Analysier une action d'éducation ou de formation*, Paris/Bruxelles, DeBoeck Université, 1997.
6. *Construcție și dezvoltare curriculară* / Centrul de Resurse Curriculare „Moldova”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”; Vlad Pîslaru, Ludmila Papuc, Ion Negură, Chișinău, F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2005.
7. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. *Cadre théorique. Curriculum de la formation générale de base. Version provisoire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2005.
8. Papuc, L., *Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar*. Studiu monografic / Ludmila Papuc; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2005.
9. Walterova, E., *Curriculum development in Czechoslovakia*; Lyngby, Scandinavian Seminar of IMTEC, 1991.
10. Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M., *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de 'l'agir compétent'*, IBE Working Papers on Curriculum Issues, numéro 4, 2006, Genève: BIE/UNESCO.
11. Jonnaert, Ph., *Logique de compétences et logique de la pédagogie par objectifs: pourquoi ces deux logiques ne se rencontrent pas?* Sursă electronică. Calea de acces: [http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Jonnaert/Phj\\_PPOversusAPC.pdf](http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Jonnaert/Phj_PPOversusAPC.pdf)
12. Masciotra, D., *Une entrée par les situations. Fondements des approches actives et situées*. Sursă electronică. Calea de acces: <http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Masciotra/Masciotra04.pdf>
13. Miled, M., *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences*. În: La refonte de la pédagogie en Algérie – Defis et enjeux d'une société en mutation, Alger, UNESCO-ONPS, 2005.
14. Guțu, V.I., *Dezvoltarea și implementarea curriculum-ului în învățămîntul gimnazial: cadru Conceptual*, Chișinău, Grupul editorial LITERA, 2000.
15. Landsheere, de, V., Landsheere, de, G., *Definirea obiectivelor educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
16. Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> ed.), Montréal, Guérin, 1999.
17. Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrah, S., Masciotra, D., *Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité* / Revue des Sciences de l'éducation, volume XXX (3), 2005.
18. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
19. Jonnaert, Ph., Vander Boorgh, C., *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socio-constructiviste pour formation didactique des enseignantes*. 2<sup>e</sup> éd., Bruxelles, De Boeck&Larcier, 2003.
20. Deinego, N., *Testarea adaptivă ca factor de optimizare a procesului de instruire în învățămîntul preuniversitar*. Teza de doctor în pedagogie, Bălți, USB, 2010.
21. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*, București, Aramis, 2001.