



Co-funded by
the European Union



COMPASS
COMPETENCE
ASSESSMENT



SCURTĂ ANALIZĂ

A POLITICILOR ȘI PRACTICILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL
PREUNIVERSITĂR CU PRIVIRE LA DEZVOLTAREA ȘI
EVALUAREA COMPETENȚELOR

Finlanda, Lituania, România

Proiect Erasmus+ COMPASS – În sprijinul evaluării competențelor elevilor
Proiect nr. 2023-1-LT01-KA220-SCH-000156521



Co-funded by
the European Union



COMPASS
COMPETENCE
ASSESSMENT

Scurtă analiză

a politicilor și practicilor din învățământul preuniversitar cu privire la dezvoltarea și evaluarea competențelor

Finlanda, Lituania, România

Proiect Erasmus+
COMPASS – În sprijinul evaluării competențelor elevilor
Proiect nr. 2023-1-LT01-KA220-SCH-000156521

Finanțat de Uniunea Europeană. Perspectivele și opiniile exprimate aparțin însă doar autorilor și pot să nu reflecte avizele Uniunii Europene sau ale Agenției Executive Europene pentru Educație și Cultură (EACEA). Nici Uniunea Europeană, nici EACEA nu pot fi trase la răspundere.

Acest produs intelectual a fost conceput și dezvoltat de Parteneriatul strategic din cadrul proiectului „COMPASS – În sprijinul evaluării competențelor elevilor”.

Mulțumiri tuturor partenerilor pentru contribuțiile lor valoroase:

Šiuolaikinių didaktikų centras, Lituania (Coordonator de proiect)

Mokyklų tobulinimo centras, Lituania

Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice, România

Innoline Oy, Finlanda

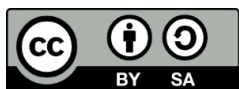
Autori: Eglė Pranckūnienė, Päivi Nilivaara, Ariana Văcărețu, Maria Kovacs

Design logo: photo3idea_studio

Pictograme: Wanicon on Freepick

Imagine copertă: Freepick

© Consorțiul proiectului Erasmus+ „COMPASS – În sprijinul evaluării competențelor elevilor”



Această lucrare este autorizată sub Licența Publică Creative Commons Atribuire-Partajare în Condiții Identice 4.0 Internațional. Pentru a consulta textul acestei licențe, accesați <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare la adresa Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Mai 2024



Cuprins

| | |
|--|----|
| Introducere | 4 |
| Care este istoria curriculumului bazat pe competențe în Finlanda, Lituania și România? | 5 |
| Cum este definită „competența” în politicile naționale? | 9 |
| Care este lista competențelor în fiecare stat? | 12 |
| Cum sunt reprezentate competențele în programele naționale actuale? | 21 |
| Cum sunt competențele implementate la școală? | 25 |
| Care sunt obstacolele, provocările și reușitele principale? | 25 |
| Care sunt politicile naționale cu privire la evaluarea competențelor? | 28 |
| Discuții | 34 |



Introducere

Scopul acestei analize este de a oferi o privire de ansamblu asupra abordărilor din Finlanda, Lituania și România cu privire la dezvoltarea și evaluarea competențelor elevilor. **Competențele generice** sunt cele care nu se limitează la un anumit context, ci ar putea fi aplicate în diverse contexte, domenii și discipline. **Competențele transversale** sunt cele care pot fi aplicate sau „transferate” în diferite arii de conținut academic și domenii interdisciplinare, precum și în contexte noi și nefamiliare în afara sălii de clasă. Termenii „generic” și „transversal” au sensuri similare și îi vom folosi pe ambii în acest raport, alături de termenul „**competențe-cheie**”, atunci când facem referire la Recomandările Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. (2006¹, 2018²).

Finlanda, Lituania și România se află într-un proces de lungă durată ce are ca scop revizuirea programei școlare pentru a defini abilitățile esențiale, cunoștințele și atitudinile pe care persoanele trebuie să le dobândească pentru a participa eficient în societatea de azi. Uniunea Europeană subliniază cât de important este ca tinerii să dobândească o gamă largă de abilități pentru a deveni cetățeni activi și independenți și pentru a-și găsi un loc de muncă satisfăcător. Competențele-cheie sunt importante pentru învățarea pe tot parcursul vieții, pentru viața profesională și cea de zi cu zi. Concentrarea pe competențe demonstrează că educația are ca scop sprijinirea persoanelor să se dezvolte pe deplin și să fie capabile să facă față diverselor probleme, nu doar să învețe cunoștințe academice.

Finlanda, Lituania și România au abordat dezvoltarea și implementarea unei programe îmbogățite prin competențe în moduri diferite. În această lucrare, vom explora originile și dezvoltarea programei școlare îmbogățite prin competențe în fiecare stat, precum și reprezentarea competențelor în programa școlară națională. De asemenea, vom examina și provocările asociate cu dezvoltarea și evaluarea competențelor. Mai mult, vom identifica practici de succes, care pot fi împărtășite și din care putem învăța. Sperăm că această analiză va contribui la o înțelegere mai bună a direcțiilor politicilor naționale și a experiențelor de implementare practică în școală și la clasă.

¹ Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. 2006-962/EC. *Official Journal of the European Union*, L 394/10. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

² Council of the European Union. (2018). Council recommendations of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C189/1. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))



Care este istoria curriculumului bazat pe competențe în Finlanda, Lituania și România?



Finlanda

În Finlanda, Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial (general) (școli integrate, clasele 1-9) a fost revizuit în 2014 și implementat din 2016. Curriculumul național pentru învățământul liceal a fost publicat în 2019 și a fost introdus în școli începând cu august 2021. Curriculumul național pentru educație și îngrijire timpurie, dezvoltat de Comisia Finlandeză pentru Educație (în prezent Agenția Națională Finlandeză pentru Educație) a intrat în vigoare în martie 2022.

Profesorii din toate ciclurile de învățământ au responsabilitatea de a crea curriculum local, complementar Curriculumului-nucleu național. Actorii locali ar trebui să discute care este misiunea învățământului general și cum se particularizează obiectivele educaționale naționale la nivel local. De asemenea, trebuie să se țină cont de cerințele pe care obiectivele naționale le presupun din partea managementului educațional la nivel local și școlar. Programa locală poate adăuga detalii sau include concepte sau obiective din Programa națională de bază, dar nu poate exclude obiective sau conținuturi prevăzute de lege, decrete sau cuprinse în Curriculumul național. Deciziile care pot fi luate la nivel local sunt menționate în Curriculumul național. Una dintre acestea este gestionarea dezvoltării competențelor transversale. La nivel local, se decid posibilele puncte focale ale domeniilor de competență transversală, conform definițiilor din Curriculumul național. Curriculumul local trebuie să definească și aranjamentele și măsurile menite să asigure și să monitorizeze realizarea obiectivelor de competență transversală în educație.

În sistemul finlandez, bazat pe cultura încrederii, profesorilor li se conferă o posibilitate largă de interpretare a standardelor programei, de alegere a metodelor de predare și de planificare și proiectare a lecțiilor. Astfel, profesorul este creatorul decisiv al programei, iar interpretările sale definesc în ultimă instanță curriculumul reper în procesul de predare.

Din anul 1990, când Lituania și-a recâștigat independența, au fost depuse eforturi importante pentru crearea unui sistem de învățământ independent. Dezvoltarea programei a fost unul dintre obiectivele principale ale reformei învățământului. Orientările programei au fost revizuite de șase ori în ultimii 30 de ani. În 2007, Ministerul Educației (în prezent Ministerul Educației, Științei și Sportului) a adoptat o strategie pentru dezvoltare curriculară. Aceasta scoate în evidență ideea următoare: curriculumul trebuie să susțină dezvoltarea personală a fiecărui elev, să îl ajute să dobândească acele competențe necesare pentru continuarea educației, pentru carieră și o viață plină de sens. Direcțiile Generale pentru Curriculum din anul 2008 erau orientate spre trecerea de la o programă bazată pe discipline la dezvoltarea competențelor generice, acestea fiind combinate cu competențe specifice disciplinelor. S-a trasat o distincție între competențele generice și cele disciplinare, iar școlile au fost încurajate să găsească propriile metode de a integra dezvoltarea competențelor generice în procesul de predare și în activitatea școlară. Școlilor le-au fost propuse „programe integrate” precum „a învăța să înveți”, „dezvoltare sustenabilă”, „stil de viață sănătos și abilități de viață” etc. ca arii de conținut suplimentare sau idei alternative pentru implementare. Cu toate acestea, profesorii nu le-au considerat obligatorii și nu au fost implementate în majoritatea școlilor, cu excepția unor școli care și-au conceput propria programă de dezvoltare a competențelor.

Noile orientări curriculare au fost adoptate în 2022. Acestea susțin ideea conform căreia competențele precum cele cognitive, digitale, sociale, emoționale, stilul de viață sănătos, creativitatea, spiritul civic, sensibilitatea culturală și comunicarea stau la baza învățării, iar elevii nu trebuie doar să știe, ci și să aplice în viața de zi cu zi cunoștințele dobândite.

O altă schimbare importantă a programei le oferă profesorilor și școlilor mai multă libertate să creeze sau să aleagă conținuturi opționale (aproximativ 30%), ținând cont de abilitățile elevilor și prin consultare cu alți profesori. Această proporție poate varia în funcție de nivelul de educație, logica disciplinei, obiectivele și tradiția de predare.

În România, reforma curriculară a început în 1990 și continuă și în prezent. Conform lui F. Tacea și A. Crișan (2007)¹, evoluția reformei în domeniul politicilor educaționale a avut loc în patru etape distincte: etapa reparativă (1990-1993), etapa pregătitoare la nivelul întregii programe (1993-1997), etapa reformei curriculare independente (1997-2000), iar schimbările importante la nivelul întregului sistem de învățământ, începute în 2001 continuă până în prezent. La nivelul programei, a fost nevoie de noi filosofii despre locul și funcția sistemului formal de învățământ și rolul pe care acesta îl joacă în experiența de învățare a indivizilor. Experții în politici educaționale au subliniat nevoia de a trece de la învățarea bazată pe obiective la învățarea bazată pe competențe. Apariția acestei noi paradigme a coincis cu nevoia de a alinia tendințele existente cu politicile europene în materie de educație. S-a constatat că „obiectivele învățământului obligatoriu sunt asemănătoare cu cele din majoritatea sistemelor de învățământ și formare din Europa”, respectând principii precum egalitatea de șanse, asigurarea educației de bază pentru toți, promovarea concomitentă a stabilității și a schimbării sociale, pregătirea copiilor pentru o maturitate activă, timp liber, familie și societate și motivarea lor pentru a continua să învețe într-o lume care se schimbă rapid.

Politica României de aderare la Uniunea Europeană a oferit un cadru clar pentru reformă, ceea ce a presupus schimbări în legislația învățământului din România. Modificările aduse la Legea învățământului au avut ca scop adaptarea la perspectivele contemporane cu privire la educație, ținând cont de domenii precum educația pentru dezvoltare sustenabilă, învățarea pe tot parcursul vieții, educația incluzivă și educația care vizează dezvoltarea de competențe.

Primele programe bazate pe competențe pentru învățământul primar și secundar au intrat în vigoare în 2003-2006. Programa pentru învățământul primar a fost revizuită în 2010 și în perioada 2012-2013. O nouă programă bazată pe competențe pentru învățământul gimnazial a fost introdusă în 2016-2017. Programa pentru învățământul liceal trebuia să fie modificată în 2020-2021, însă revizuirea a fost amânată, deci profesorii încă folosesc programa adoptată în 2003-2006 pentru acești elevi.

În perioada 2021-2030, se va implementa reforma educațională „România Educată”², care se presupune a fi cea mai extinsă și completă de până acum. Proiectul a fost inițiat de Administrația Prezidențială și are ca scop îmbunătățirea și modernizarea învățământului românesc.

¹ Tacea, F., & Crișan, A. (2007). *17 years of curriculum change in Romania: The way forward*.

² *Romania. Ongoing reforms and policy developments*. (2023, April 1). Eurydice.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/romania/ongoing-reforms-and-policy-developments>



La ce concluzii putem ajunge?

Finlanda, Lituania și România se află în proces de reformă a curriculumului, concentrându-se din ce în ce mai mult pe dezvoltarea competențelor. Reformele curriculare sunt realizate în conformitate cu direcțiile politicilor UE și OCDE, dar fiecare stat a ales propria abordare și anvergură pentru dezvoltarea și implementarea curriculumului bazat pe competențe. Finlanda are o experiență vastă în dezvoltarea și implementarea unui astfel de curriculum bazat pe competențe. Școlile și profesorii sunt văzuți ca principalii creatori ai programei. Reformele curriculare recente din Lituania și România au fost influențate puternic de Strategia UE pentru învățarea pe tot parcursul vieții și recomandările OCDE, iar școlile nu beneficiază de la fel de multă libertate pentru implementarea programelor naționale.



Cum este definită „competența” în politicile naționale?



Conform Curriculumului-nucleu național pentru învățământul primar și gimnazial (general) (2014)¹, competențele transversale reprezintă un set de cunoștințe, abilități, valori, atitudini și voință. Competența presupune și abilitatea de a pune în aplicare cunoștințele și priceperile într-o situație dată. Felul în care elevii folosesc cunoștințele și abilitățile este influențat de valorile și atitudinile pe care le-au adoptat și de voința lor de a acționa și a contribui în diferitele situații cu care se confruntă în lumea noastră complexă. Competența se construiește pe cunoștințe și contribuie la abilitatea de a procesa, a evalua și a utiliza cunoștințele în mod etic.

Nevoia crescândă pentru competențele transversale provine din schimbările din jurul nostru. Competențele care depășesc și conectează diferitele domenii de cunoaștere și abilitate reprezintă o condiție esențială pentru dezvoltarea personală, învățarea, cariera și spiritul civic, atât în prezent, cât și în viitor.

Definiția este identică în toate categoriile de curriculum național, chiar dacă lista competențelor transversale diferă.

Cu alte cuvinte, prin competențele transversale se urmărește educarea unor membri activi ai societății, care să gândească critic pe parcursul procesului de învățare bazat pe discipline, astfel încât conținuturile și perspectivele fiecărei discipline să consolideze capacitatea de acțiune a elevului².

¹ Finnish National Agency for Education. (2014). *National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education*. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>

² Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M. & Vainikainen, M-P. (2022). *Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus. (p. 6).

În contextul învățământului lituanian, termenul „competență” este înțeles ca fiind capacitatea de a efectua o anumită activitate pe baza unor cunoștințe, abilități și valori dobândite¹. Competențele generice sunt definite ca „o abilitate personală, a cărei dezvoltare se bazează de obicei pe calități personale și include, spre exemplu, creativitate, gândire analitică, responsabilitate, integritate, abilități de comunicare etc.”.²

Conceptul de dezvoltare a competențelor este adesea comparat cu predarea și învățarea cunoștințelor academice, având așadar o explicație mai largă a diferitelor elemente ale competenței, precum cunoștințele, abilitățile, aptitudinile, valorile și dispozițiile.

1. Cunoștințele pot fi de patru tipuri: a) cunoștințe disciplinare (conținutul și conceptele principale ale unei discipline - ex.: matematică, științe, științe sociale etc.); b) cunoștințe interdisciplinare (cunoștințe corelate, care depășesc aria de cunoaștere a diferitelor discipline); c) cunoștințe procedurale (înțelegerea modului de efectuare a diferitelor activități din procesul de învățare - ex.: scrierea unui eseu, realizarea unui experiment etc.); d) cunoștințe epistemice (înțelegerea metodelor și procedeele folosite de cercetători în diferite domenii).
2. Abilități cognitive, metacognitive, emoționale, sociale și practice.
3. Valori umane personale, sociale și comune³.

Toate elementele competenței sunt la fel de importante și trebuie dezvoltate în contextul învățământului general prin implementarea curriculumului de bază și oferirea de experiențe de învățare suplimentare la școală, precum și în educația formală și nonformală.

¹ Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489. (1991). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>

² Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centras. (n. d.). *Terminų žodynas*. <https://www.kpmc.lt/kpmc/kvalifikaciju-formavimas/terminu-zodynelis/>

³ Gerulaitis, Š., Jovsejevienė, J., Poderienė, N. ir Raudienė I. (2019). *Bendrujų programų atnaujinimo gairės*. Nacionalinė švietimo agentūra. https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/01/bendruju-programu-atnaujinimo-gaires_internetine-versija.pdf

Legea învățământului preuniversitar¹ definește „competența” și termenii conecși astfel: „ansamblul multifuncțional și transferabil de cunoștințe, abilități și aptitudini” (Art. 85). De asemenea, în Lista definițiilor termenilor și expresiilor utilizate în textul legii se enunță:

- *Competența reprezintă capacitatea dovedită de a utiliza cunoștințe, aptitudini și abilități personale, sociale și/sau metodologice în situații de muncă sau de studiu pentru dezvoltarea profesională și personală.*
- *Competențele profesionale sunt un ansamblu unitar și dinamic de cunoștințe și abilități. Cunoștințele se exprimă prin următorii descriptori: cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific, explicare și interpretare. Abilitățile se exprimă prin următorii descriptori: aplicare, transfer și rezolvare de probleme, reflecție critică și constructivă, creativitate și inovare.*
- *Competențele transversale reprezintă achiziții valorice și atitudinale care depășesc un anumit domeniu/program de studiu și se exprimă prin următorii descriptori: autonomie și responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională.*



La ce concluzii putem ajunge?

În contextul finlandez, lituanian și românesc, termenul „competență” este definit în mod asemănător, punând accentul pe complexitatea diferitelor elemente ale competenței, precum cunoștințele, abilitățile, valorile, atitudinile (și voința), care trebuie realizate sau puse în aplicare într-o anumită situație. În cele trei state, lista competențelor generice sau transversale se dezvoltă ca o consecință a schimbărilor din lumea care ne înconjoară. Competențele transversale depășesc și conectează diferitele domenii de cunoaștere și abilitate și reprezintă o condiție esențială pentru dezvoltarea personală, învățarea, cariera și spiritul civic, atât în prezent, cât și în viitor.

¹ *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. (2023). Monitorul Oficial, Partea I nr. 613.*
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/271896>



Care este lista competențelor în fiecare stat?



Competențele transversale completează misiunea învățământului general, care poate fi privită din perspectivă educațională, socială și culturală, orientată spre viitor. Competențele transversale reflectă concepția asupra învățării existentă în curriculum. Elementele care leagă competențele transversale descrise și concepția asupra învățării sunt interactivitatea, activitatea elevilor, voința și abilitatea de a colabora, responsabilitatea pentru sine, ceilalți și mediu, precum și curiozitatea și plăcerea de a învăța. Abilitățile de gândire și învățare sunt și ele subliniate în abordarea de învățare.

În Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial (general) (2014)¹ competențele transversale numite sunt:

1. A gândi și a învăța să înveți.
2. Competențe culturale, de interacțiune și autoexprimare.
3. Grijă pentru sine și gestionarea vieții de zi cu zi.
4. Abilități de multiliteratie.
5. Literația digitală.
6. Abilități de carieră și antreprenariat.
7. Participare, implicare și construirea unui viitor sustenabil.

Domeniile de competență sunt adesea corelate. Scopul lor comun, în conformitate cu misiunea învățământului de bază și luând în considerare vârsta elevilor, este de a le susține dezvoltarea ca persoane și a le oferi competențele necesare pentru funcționarea în societatea democratică și pentru a avea un mod de viață sustenabil. Este important mai ales să îi încurajăm pe elevi să-și recunoască unicitatea, atuurile personale, potențialul pentru dezvoltare și să se prețuiască pe sine.

Fiecare competență transversală, definită mai detaliat în Programele naționale pentru anii 1-2, 3-6 și 7-9, este descrisă pe scurt mai jos.

¹ Finnish National Agency for Education. (2014). *National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education*. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>

A gândi și a învăța să înveți

- A învăța să faci observații și să cauți, să evaluezi, să procesezi, să produci și să împărtășești informații și idei.

- A aplica o abordare creativă și de explorare în activități și a fi deschis la noi soluții.

- A învăța să privești lucrurile din diferite perspective, a căuta noi înțelegeri și alternative, a combina perspective și a gândi în mod inovativ.

- A învăța să utilizezi informația atât independent, cât și împreună cu ceilalți pentru rezolvarea de probleme, argumentare, raționament, a trage concluzii, a inventa, a analiza probleme în mod critic din mai multe perspective.

- A dezvolta abilități de gândire sistematice și etice.

Competențe culturale, de interacțiune și autoexprimare

- A adopta un mod de a trăi și a ne comporta sustenabil din punct de vedere cultural, într-un mediu divers: a învăța să recunoaștem și să apreciem sensurile culturale din jurul nostru, a construi o identitate culturală personală și o relație pozitivă cu mediul, a considera diversitatea culturală drept o resursă pozitivă.

- A învăța să cunoști, să apreciezi și să dezvolți mediul și moștenirea culturală.

- A învăța să apreciezi importanța trecutului personal și a locului propriu printre generații.

- A învăța să respecti drepturile omului, mai ales drepturile copilului; a recunoaște ce este inacceptabil și ce reprezintă o încălcare a drepturilor omului.

- A dezvolta abilități pentru interacțiuni respectuoase și autoexprimare.

Grija pentru propria persoană și gestionarea vieții de zi cu zi

- A te gândi pozitiv la viitorul propriu.

- A învăța să ai grijă de tine și de ceilalți

- A dezvolta abilitățile necesare pentru a gestiona viața de zi cu zi și a face eforturi pentru bunăstarea mediului.

- A avea grijă la siguranța proprie și a celorlalți în diverse situații, precum în trafic.

- A fi responsabil atât pentru munca și acțiunile proprii, cât și pentru munca și acțiunile celorlalți.

- A dezvolta abilități emoționale și sociale.

- A dezvolta abilități de consumator și abilitatea de a gestiona și planifica bugetul personal.

-
- A lua decizii și a acționa în mod sustenabil.
-
- A învăța să faci alegeri rezonabile din punct de vedere tehnologic și a utiliza tehnologia responsabil și etic.

Multiliterația

- A învăța să interpretezi lumea din jur și să îi apreciezi diversitatea culturală.
-
- A dezvolta abilități necesare pentru interpretarea, producerea și evaluarea diferitelor tipuri de texte, ceea ce facilitează înțelegerea diferitelor forme de comunicare culturală și construirea propriei identități (în acest context, un text reprezintă informații transmise prin sisteme de semne verbale, vizuale, auditorii, numerice, kinestezice, și prin combinațiile acestora).

Literația digitală

- Înțelegerea utilizării TIC, a principiilor sale de funcționare și a conceptelor-cheie, dezvoltarea abilităților de a folosi TIC în scopuri productive.
-
- A învăța să folosești TIC pentru a gestiona informația și pentru cercetare și muncă creativă.
-
- A învăța să folosești TIC pentru a interacționa și a cunoaște persoane.
-
- A învăța să folosești TIC responsabil, în siguranță și în mod ergonomic și să evaluezi impactul TIC în contextul dezvoltării sustenabile; a învăța să fii un consumator responsabil al TIC.

Abilități de carieră și antreprenoriat

- A dezvolta interesul și atitudini pozitive față de muncă și viața profesională, a înțelege importanța muncii și a antreprenoriatului în societate și în viața personală.
-
- A învăța să lucrezi în echipă, pe bază de proiect și să îți faci cunoștințe; dezvoltarea abilităților pentru a deveni lucrător independent, antreprenoriatul, analiza de risc și asumarea de riscuri în mod controlat.
-
- A învăța responsabilitate, reciprocitate și munca pentru un scop comun, a considera munca unei persoane drept parte a unui întreg, a anticipa dificultățile și a face față eșecului și dezamăgirii.
-
- A-i încuraja pe elevi să fie deschiși la noi oportunități, să fie flexibili și creativi când se confruntă cu schimbarea, să ia inițiativă și să exploreze opțiuni diferite.
-
- A dezvolta perseverență, un mod sistematic de a lucra, a lucra individual sau în echipă.

Participare, implicare și construirea unui viitor sustenabil

- Oportunități pentru a învăța despre implicare, luarea de decizii și responsabilitate în comunitate și societate.
-
- A învăța importanța regulilor, a înțelegerilor și a încrederii.
-
- A învăța să conlucrezi, să negociezi, să faci compromisuri, să rezolvi conflicte și să reflectezi în mod critic asupra problemelor.
-
- A învăța să îi vezi pe ceilalți ca egali și să reflectezi asupra ideilor prin prisma unui mod de viață sustenabil.
-
- A înțelege nevoia protejării mediului prin prisma relației personale cu natura.
-
- Îndrumare pentru a înțelege importanța alegerilor personale, a stilului de viață și a acțiunilor, nu doar pentru sine, ci și pentru mediul local, societate și natură per ansamblu.
-
- Dezvoltarea de abilități pentru a evalua și a schimba felul în care procedăm fie la nivel personal, fie pentru comunitate și societate, pentru a contribui la un viitor sustenabil.

În Curriculumul pentru învățământul liceal general, (2019)¹, lista competențelor arată astfel:

1. Competențe aferente stării de bine

- A avea grijă de sine și ceilalți.
- A recunoaște și a folosi propriile atuuiri; construirea identității.
- Determinare și reziliență într-o lume plină de schimbări și surprize.

2. Abilități de interacțiune

- Abilități emoționale și empatie.
- Abilități sociale și de colaborare; abilități de învățare în colaborare.
- Sensibilitate lingvistică și abilități pentru comunicare constructivă (mediere).

3. Competențe multidisciplinare și creative

- Curiozitate și motivație de a învăța, de a găsi și a combina elemente în noi moduri.
- Autoreglarea învățării, critica bazată pe fapte, dezvoltarea abilităților de a învăța să înveți.
- Multiliterație în era digitală.

4. Competența socială

- Abilități de democrație, a lupta pentru un viitor sigur, echitabil și sustenabil.
- Folosirea competențelor pentru binele propriu și social.

¹ Opetushallitus Utbildningsstyrelsen. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. OPH-2263-2019. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/en/lukiokoulutus/6828810/tiedot>

- O capacitate de schimbare odată cu viața per ansamblu și mediul profesional. O dispoziție orientată spre antreprenariat.

5. Abilități etice și de mediu

- Acțiuni etice și bazate pe valori pentru binele comun.
- Respect pentru diversitatea naturii; acțiuni climatice bazate pe cercetare.
- Apreciere pentru economia circulară și consumul sustenabil.

6. Competența culturală și globală

- Competențe internaționale, o orientare spre cetățenie mondială.
- Cunoașterea moștenirii finlandeze, europene și mondiale, aprecierea diversității culturale.
- Capacitatea de acțiune etică în sferile globalizate ale mass media și ale tehnologiei.

Chiar dacă lista și categoriile sunt diferite de cele din educația de bază, conținutul este mai mult sau mai puțin identic.

Obiectivele competențelor transversale sunt menționate în programa locală. Profesorii le vor putea defini ei înșiși în funcție de unde doresc să pună accentul sau se pot folosi de competențele transversale așa cum sunt definite în programa națională. Programa locală poate de asemenea să completeze aplicarea practică, să ofere un punct focal local pentru anumite seturi de obiective și să descrie aranjamentele și măsurile care să asigure și să monitorizeze atingerea obiectivelor referitoare la competențele transversale.



Noul Curriculum general, aprobat în 2022¹, scoate în evidență dezvoltarea calităților personale, a valorilor și a competențelor elevilor, astfel încât ei să-și dezvolte un caracter virtuos, sensibil și puternic, alături de un simț de responsabilitate și angajament față de Lituania și societate. Învățarea elevilor ar trebui să se concentreze pe promovarea democrației, empatie, demnitate și responsabilitate. Valorile sunt dezvoltate în cadrul programei prin implementarea conținuturilor învățării. Noua listă a competențelor generice este cuprinsă în curriculumul general pentru învățământ preuniversitar (incluzând nivelurile preșcolar, primar și secundar). Același set de competențe este utilizat pentru toate ciclurile de învățământ, cu excepția educației timpurii (2-5

¹ *Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programas, 2022 m. rugpjūčio 24. Nr. V-1269.* (2022). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/45f3b02523e311edb36fa1cf41a91fd9?positionInSearchResults=0&searchModelUID=0930658b-09d3-4617-9b69-3e37720373e6>

ani). Lista competențelor diferă față de lista competențelor utilizate în Curriculumul general aprobat în 2008 și 2012. Ea include noi competențe sau elemente, prin prisma noilor provocări sociale și a cerințelor părților interesate.

Noua listă conține șapte competențe:

1. Competența socială, emoțională și pentru sănătate (denumită anterior competența personală).
2. Competența cognitivă (include competența de a învăța să înveți din lista precedentă).
3. Competența creativă (include antreprenoriatul din lista precedentă).
4. Competența civică (o nouă competență).
5. Competența culturală.
6. Competența de comunicare.
7. Competența digitală (o nouă competență).

Explicațiile mai detaliate pentru fiecare competență și elementele sale se găsesc mai jos:

- Competența de comunicare presupune motivația și abilitatea de a crea, a comunica și a înțelege cunoștințele (fapte, atitudini sau preferințe personale); de a utiliza comunicarea verbală, nonverbală și tehnologia în mod etic.

- Competența culturală cuprinde autoconștientizarea culturală, autoexprimarea și sensibilitatea față de alte culturi.

- Competența creativă presupune explorarea, generarea, dezvoltarea și evaluarea ideilor, produselor și soluțiilor la probleme importante pentru sine sau ceilalți, rămânând în armonie cu sine și natura.

- Competența cognitivă presupune motivația, abilitatea de a se înțelege pe sine și lume prin asimilarea experienței culturale umane. Aceasta include cunoștințe disciplinare, gândire critică, rezolvare de probleme și învățare. Dobândirea competenței cognitive în școală presupune voință, efort și perseverență.

- Competența civică se referă la identitatea și simțul civic bazate pe valori, atitudini, cunoștințe și abilități practice. Aceasta le permite persoanelor să construiască o societate democratică împreună cu ceilalți, în mod responsabil, și să întărească statul lituanian.

- Competența digitală se referă la motivația și abilitatea de a utiliza tehnologiile digitale în scopuri variate, precum: efectuarea sarcinilor, învățarea, rezolvarea de probleme, muncă, gestionarea informației, comunicarea, colaborarea, crearea și împărtășirea eficientă, adecvată, sigură, critică și independentă a conținutului digital.

- Abilitățile sociale, emoționale și cele pentru o viață sănătoasă cuprind autoconștientizarea, autogestionarea, conștientizarea socială, abilitățile de relaționare, luarea de decizii în mod responsabil și grija personală pentru sănătatea fizică și mentală.

Articolul 89 din Legea învățământului preuniversitar¹ prevede:

„(1) Curriculumul național pentru învățământul preuniversitar se axează pe competențele promovate la nivel european/internațional pentru învățarea pe parcursul întregii vieți, care stau la baza profilului de formare al absolventului.

(2) Profilul de formare al absolventului reprezintă o componentă reglatoare a curriculumului național, un referențial pentru proiectarea, implementarea și evaluarea acestuia și este aprobat prin ordin al ministrului educației. Acesta indică nivelurile preconizate în dobândirea competențelor, în funcție de stadiile de dezvoltare ale elevilor.”

Articolul 91 din Legea învățământului preuniversitar se referă la competențele cheie cuprinse în Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 cu privire la competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Articolul enumeră aceste competențele-cheie, însă formulările sunt puțin diferite comparativ cu cele din documentul european mai sus numit:

„Curriculumul național pentru învățământul primar, gimnazial și liceal se axează pe competențele-cheie promovate la nivel european, care determină profilul de formare a elevului:

1. Competență de citire, scriere și înțelegere a mesajului.
2. Competență în multilingvism .
3. Competență matematică și competență în științe, tehnologie și inginerie.
4. Competență digitală, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică.
5. Competență personală, socială și de a învăța să înveți.
6. Competență civică, juridică și de protecție a mediului.
7. Competență antreprenorială.
8. Competență de sensibilizare și exprimare culturală.”

Art. 85 din Legea învățământului preuniversitar enunță, de asemenea, că învățământul preuniversitar are ca finalitate principală dezvoltarea competențelor, care sunt necesare pentru următoarele:

- a) împlinirea și dezvoltarea personală;
- b) integrarea socială și participarea cetățenească activă în societate;
- c) participarea la funcționarea și dezvoltarea unei economii durabile;

¹Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. (2023). Monitorul Oficial, Partea I nr. 613.
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/271896>

- d) formarea unei concepții de viață, bazate pe valorile umaniste și științifice, pe cultura națională și universală și pe stimularea dialogului intercultural;
- e) respectarea demnității, toleranței și a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului;
- f) respectarea principiilor de etică și integritate în activitatea școlară, cu privire la selecția, utilizarea și citarea corectă a surselor de documentare, dezvoltarea spiritului critic al elevilor în analiza și preluarea informațiilor utilizate;
- g) dezvoltarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice și promovarea sustenabilității, a respectului pentru mediul înconjurător natural, social și cultural;
- h) asigurarea capacității de adaptare și participarea activă la viața socială, economică, politică și culturală în contextul transformării digitale;
- i) pregătirea competențelor necesare pentru utilizarea internetului în siguranță;
- j) formarea unui stil de viață sănătos bazat pe activitate fizică, alimentație corespunzătoare și reguli de igienă.



La ce concluzii putem ajunge?

Curriculumul din Finlanda și cel din Lituania se bazează pe liste de competențe dezvoltate la nivel național, care sunt corelate cu obiectivul general al dezvoltării personale a elevului. Acestea completează și sunt corelate cu obiectivele generale de învățare. În sistemul de învățământ din România, competențele-cheie definite în recomandările Comisiei Europene sunt menționate în majoritatea programelor disciplinare. Programa finlandeză și cea lituaniană descriu mai amplu fiecarei competență.

Tabelul de mai jos prezintă asemănările și diferențele dintre enumerarea și denumirea competențelor.

| Finlanda | Lituania | România |
|---|--|--|
| A gândi și a învăța să înveți. | Competența cognitivă. | Competența matematică și competența în științe, tehnologie și inginerie; Competența personală, socială și de a învăța să înveți. |
| Competențe culturale, de interacțiune și autoexprimare. | Competența culturală. | Competența de sensibilizare și exprimare culturală. |
| Grija pentru sine și gestionarea vieții de zi cu zi. | Competența socială, emoțională și pentru sănătate. | Competența personală, socială și de a învăța să înveți. |
| Multiliterația. | Competența de comunicare. | Competența de citire, scriere și înțelegere a mesajului. Competența în multilingvism. |
| Competența TIC. | Competența digitală. | Competență digitală, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică. |
| Competența de carieră și antreprenariat. | Competența creativă. | Competența antreprenorială. |
| Participare, implicare și construirea unui viitor sustenabil. | Competența civică. | Competența civică, juridică și de protecție a mediului. |



Cum sunt reprezentate competențele în programele naționale actuale?



Finlanda

Noua Lege a învățământului liceal general (2018)¹ a stabilit obiectivul de a organiza studiile în mod interdisciplinar și de a avea module de învățare mai vaste, pentru ca elevii să dezvolte competențele transversale în cadrul învățământului liceal general. Competența transversală a devenit astfel o parte centrală a reformei din Curriculumul național pentru învățământul liceal general (2019)², care definește obiectivele comune ale disciplinelor de studiu.

Conform valorilor enumerate în Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial (general) (2014)³, conceptul de învățare și cultura școlară reprezintă baza dezvoltării competenței. Fiecare materie dezvoltă competența elevului prin conținut și metode tipice domeniului de cunoaștere. Dezvoltarea competenței este influențată nu doar de conținutul pe care lucrează elevii, ci, mai presus de toate, și de felul în care aceștia lucrează și de interacțiunea dintre elev și mediu. Feedback-ul, îndrumarea și sprijinul pentru învățare influențează atitudinile, motivația și capacitatea de acțiune.

Competențele transversale sunt mereu predate, învățate și evaluate în cadrul diferitelor discipline. Din acest motiv, obiectivele și conținutul competențelor transversale sunt de asemenea definite în criteriile și descrierile diferitelor discipline. Mai exact, programa pentru învățământul liceal subliniază legătura dintre competențele transversale și discipline: „Obiectivele comune ale disciplinelor se concretizează prin ariile de competență transversală.”

Legătura dintre competențele transversale și obiectivele disciplinare este evidențiată în Curriculumul național prin intermediul unor tabele care arată relația dintre competențe. Cu toate acestea, legătura este descrisă la nivel general și rămâne la latitudinea profesorului să determine în detaliu ce arii ale fiecărei competențe sunt corelate cu obiectivul educațional.

¹ Act on General Upper Secondary Education 714/2018. (2018). Finlex.

<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2018/en20180714?search%5Btype%5D=pika&search%5Bkieli%5D%5B0%5D=en&search%5Bpika%5D=upper%20secondary>

² Opwtushallitus Utbildningsstyrelsen. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. OPH-2263-2019.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/en/lukiokoulutus/6828810/tiedot>

³ Finnish National Agency for Education. (2014). *National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education*. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>

Reînnoirea Curriculumulu general a început cu dezvoltarea cadrului de competențe. Cadrul include descrierea fiecărei competențe, indicând elementele sale, orientări pentru a o dezvolta în diferitele arii de conținut și la diferitele grupuri de vârstă, de ex.: clasele 1-2, clasele 3-4 etc.¹

Acest cadru a fost utilizat de grupurile de experți care au dezvoltat programa pentru diferitele arii disciplinare. Ideea a fost ca ariile disciplinare să fie folosite ca mijloace pentru dezvoltarea competențelor generice, iar ca fiecare disciplină (de ex.: matematică, științe, artă, limbi) să devină o „casă” pentru anumite competențe generice. De exemplu, aria disciplinară a limbilor să devină o „casă” pentru competențele culturale și de comunicare, științele pentru competența cognitivă, creativă și de comunicare etc. Toate competențele sunt la fel de importante, dar amploarea dezvoltării lor diferă de la o disciplină la alta. Experții din domeniu ar trebui să includă rezultatele scontate ale anumitor competențe în descrierea programei disciplinare, de ex.: „Elevul participă cu deschidere la procesul de învățare la matematică și își asumă responsabilitatea pentru rezultate.” El reflectează și evaluează procesul de învățare și rezultatele sale, își stabilește obiective de învățare pe termen scurt și își planifică propria învățare cu sprijin indirect” (Programa de matematică, anii 5–6)².

Experții din domeniul curricular au folosit strategia „dezvoltării competențelor prin discipline academice”, așadar este destul de greu pentru profesori să găsească și să descifreze orientări pentru dezvoltarea competențelor în programa disciplinară. În consecință, unii profesori nu cred în sensul și importanța dezvoltării competențelor, fiindcă acest lucru nu este susținut suficient de orientările curriculare și sistemul de evaluare a elevilor.

¹ *Kompetencijos ir jų aprašai*. (n. d.). Švietimo portalas. <https://www.emokykla.lt/bendrosios-programos/kompetencijos>

² *Matematikos bendroji programa*. (2023). Švietimo portalas. <https://emokykla.lt/bendrosios-programos/visos-bendrosios-programos/5?ach-1=3&st=1>

După cum s-a menționat anterior, curriculumul național se bazează pe competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții¹. Programele naționale pe discipline definesc competențe generale pentru fiecare disciplină și ciclul de învățământ și competențe specifice pentru fiecare nivel de clasă, de asemenea pe discipline. Programa națională pentru fiecare disciplină face referire la cele mai relevante competențe-cheie pentru disciplina respectivă. De exemplu, pentru disciplina *Biologie* din învățământul gimnazial, introducerea programei din 2017 (în vigoare) include:²

„Programa disciplinei Biologie este elaborată potrivit modelului de proiectare curriculară centrat pe competențe. Construcția acestei programe a pornit de la structurarea achizițiilor dobândite de elevi în învățământul primar, urmărindu-se, în același timp, racordarea la Cadrul de referință pentru științe TIMSS 2011, să răspundă la Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC)³, precum și contribuția specifică la profilul de formare al elevului din ciclul gimnazial. Programa vizează, în primul rând, formarea competenței cheie specifice disciplinei (competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii), dar contribuie și la formarea altor competențe cheie cum ar fi: comunicarea în limba maternă, a învăța să înveți, competențe în utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicație, competențe sociale și civice, inițiativă și antreprenariat, sensibilizare culturală și exprimare artistică.

Prin competențele generale și specifice propuse, studiul disciplinei Biologie contribuie la realizarea profilului de formare al elevului absolvent al nivelului gimnazial de învățământ. Acest profil se conturează prin dezvoltarea capacității elevului de a rezolva probleme și situații problemă din viața cotidiană, de a proiecta și derula un demers investigativ pentru a verifica o ipoteză de lucru, de a prelucra, reprezenta grafic și interpreta date și dovezi experimentale, de a-și imagina și realiza unele produse utile pentru activitățile curente și de a manifesta interes pentru o viață sănătoasă și pentru păstrarea unui mediu curat⁴.”

¹ Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. 2006-962/EC. *Official Journal of the European Union*, L 394/10. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

² Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 / 28.02.2017, Ministerul Educației Naționale. Programa școlară pentru disciplina BIOLOGIE, CLASELE a V-a – a VIII-a.

³ Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. 2006-962/EC. *Official Journal of the European Union*, L 394/10. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

⁴ Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 / 28.02.2017, Ministerul Educației Naționale. Programa școlară pentru disciplina BIOLOGIE, CLASELE a V-a – a VIII-a.



La ce concluzii putem ajunge?

Curriculumul lituanian încorporează descrierea rezultatelor scontate ale elevului bazându-se pe competențe disciplinare și competențe generice în diversele arii disciplinare. Curriculumul național pentru învățământul liceal general din Finlanda (2018)¹ cuprinde recomandări pentru organizarea studiilor în mod interdisciplinar, cu module mai vaste de învățare pentru dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor, precum și includerea lor în obiectivele comune de învățare ale disciplinelor. În contextul românesc, programele școlare fac referire la cele mai relevante competențe-cheie care sunt abordate în cadrul fiecărei discipline.

¹ Opwtushallitus Utbildningsstyrelsen. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. OPH-2263-2019. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/en/lukiokoulutus/6828810/tiedot>



Cum sunt competențele implementate la școală? Care sunt obstacolele, provocările și reușitele principale?



Finlanda

Competențele transversale sunt incluse în modulele multidisciplinare de învățare. Modulele de învățare susțin realizarea obiectivelor stabilite pentru învățământul de bază și, mai concret, dezvoltarea competențelor transversale. Subiectele modulelor sunt planificate la nivel local pentru a reflecta principiile culturii școlare. Toți elevii ar trebui să aibă oportunitatea de a participa la cel puțin un modul de învățare interdisciplinar pe an. Obiectivele, conținuturile și metodele de implementare a modulelor de învățare multidisciplinare sunt stabilite în programa locală și specificate în planul anual școlar.



Lituania

Noua programă bazată pe competențe a fost introdusă în anul școlar 2022-2023. Una dintre noutățile acestei versiuni a programei este orientarea sa pe competențe. În versiunea anterioară a programei, exista o distincție între competențele disciplinare și competențele generice, ceea ce a condus la o concentrare a practicilor de predare asupra succesului academic și competențelor disciplinare. Cadrul conceptual al noii programe este bazat pe ideea că scopul principal al predării și învățării este abordarea holistică a dezvoltării personale a elevilor, prin orientarea către competențele generice. Acest lucru presupune că abordările pedagogice folosite la clasă ar trebui să se schimbe: de la o abordare disciplinară la una interdisciplinară, de la o pedagogie centrată pe profesor la una centrată pe elev, de la predare la învățare și implicarea activă a elevilor. Aceste abordări sunt binecunoscute de școli și profesori, însă dificil de pus în practică. Cu toate acestea, există exemple de școli de succes care și-au conceput și implementat propriile strategii pentru a aborda dezvoltarea competențelor generice, pe o durată de câțiva ani. De exemplu, cazul a două

școli lituaniene care au luat parte la „Studiul despre susținerea inovației școlare în Europa”¹. Au existat câteva proiecte naționale ce au avut ca scop crearea de noi practici pentru dezvoltarea competențelor în școală (spre exemplu, „Dezvoltarea competențelor în clasele 5-8”)². Una dintre problemele politicii curriculare actuale este abordarea sa descendentă și lipsa împărtășirii practicilor școlare de succes la nivel național. Cu toate acestea, școlile și elevii se bucură de o autonomie semnificativă referitor la conceperea programei, prin selectarea sau conceperea cursurilor sau a proiectelor integrate, prin alegerea soluțiilor digitale sau a altor instrumente de susținere a predării, organizarea de oportunități de învățare în medii autentice etc. Un studiu realizat în 30 de școli despre nivelul de pregătire pentru implementarea programei bazate pe competențe a revelat faptul că profesorii înțeleg că schimbarea este inevitabilă, dar ar avea nevoie de mai multe exemple practice și de sprijin din partea unor experți.



În România, nu există un studiu de impact al introducerii ultimelor programe școlare, însă se cunosc mai multe bune practici dezvoltate în școli. De exemplu, din publicația „Evaluarea competențelor dezvoltate la elevi prin cercetare matematică”³ aflăm despre un demers de succes de dezvoltare și evaluare a două competențe transversale și a unei competențe matematice (rezolvare de probleme prin colaborare), foarte detaliat descris în Ghidul profesorului. Ghidul oferă metode și instrumente atât pentru dezvoltarea, cât și pentru evaluarea respectivelor competențe transversale și a competenței matematice⁴. Ghidul a fost conceput pentru profesori și experți didactici interesați în crearea de instrumente de evaluare a competențelor.

Conform profesorilor consultați, competențele transversale sunt implementate în mod regulat. Profesorii consultă competențele generale și specifice definite în programă pentru a-și dezvolta planificarea anuală și de unitate. Aceștia corelează conținutul disciplinelor cu competențele specifice, materialele și metodele de predare, precum și evaluarea. O profesoară a explicat că primul pas este definirea a ceea ce trebuie să facă elevii pentru a dovedi stăpânirea unei competențe în fiecare dintre cele trei domenii cognitive: cunoștințe, aplicare și raționament. Pentru o disciplină opțională (de exemplu, cercetare matematică), unde competența ce trebuie dezvoltată nu este acoperită de programa națională, ea operaționalizează competența, identifică subcompetențe și comportamentele care indică faptul că elevul a dobândit aceste subcompetențe; mai apoi, descrie

¹ Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission), Public Policy and Management Institute. (2018). *Study on supporting school innovation across Europe. Final report.*

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2e440297-4ce9-11e8-be1d-01aa75ed71a1/language-en>

² Ugdymo plėtotės centras. (2012). *Kompetencijų ugdymas.* <http://www.ugdome.lt/kompetencijos5-8/apie-svetai/>

³ Văcărețu, A. S. & Proal, H. (2016). *Guidelines for assessing students' skills developed through math research.* Ecua Transilvan Publishing House.

http://matlanproject.weebly.com/uploads/4/2/9/1/42916225/evaluarea_competentelor_en-final.pdf

⁴ Ibid.

cele trei niveluri de performanță (novice, priceput, expert) pentru fiecare indicator comportamental al fiecărei competențe, precum și progresia dezvoltării competenței respective (ex.: o hartă detaliată care arată comportamente din ce în ce mai complexe pe care elevii le vor demonstra când trec de la novice la expert în fiecare domeniu de învățare). La final, sunt alese metodele de evaluare și se concepe instrumentul de evaluare, folosind progresia ca referință.



La ce concluzii putem ajunge?

În Lituania și România, școlile ar trebui să integreze dezvoltarea competențelor generice sau transversale în predarea obișnuită și în alte experiențe de învățare.

În Lituania, elevii se implică într-o varietate de experiențe de învățare active, precum învățarea pe bază de proiect, investigație sau experiment. Cu toate acestea, școlile se confruntă cu presiunea de a obține standarde academice înalte, ceea ce nu le permite de multe ori să le ofere elevilor astfel de experiențe valoroase. În Finlanda, competențele transversale sunt incluse în modulele multidisciplinare de învățare. Modulele susțin realizarea obiectivelor stabilite pentru învățământul de bază și, mai concret, dezvoltarea competențelor transversale. Școlile finlandeze primesc instrucțiuni mai clare despre cum să dezvolte competențele transversale ale elevilor.



Care sunt politicile naționale cu privire la evaluarea competențelor?



Finlanda

Competențele transversale nu sunt o noutate pentru sistemul școlar finlandez. De zeci de ani, programa a vizat obiective care depășesc delimitările dintre discipline. În trecut, aceste obiective erau folosite mai mult cu scopul de a integra predarea și a avea o abordare multidisciplinară. În programa anilor 2010, dezvoltarea competențelor reprezintă un punct focal mult mai evident.

Majoritatea profesorilor încearcă să dezvolte competențele transversale prezentate în Curriculumul național. În planul anual, școlile definesc ce competență sau competențe vor fi prioritizate pe parcursul anului școlar. Adesea, școlile realizează proiecte și au săptămâni sau zile tematice care se concentrează pe anumite arii de conținut¹.

Competențele transversale sunt responsabilitatea tuturor și nu a unei anumite persoane, ceea ce reprezintă o provocare. Astfel, metoda de implementare depinde foarte mult de interesele și abilitățile fiecărui profesor. De exemplu, profesorii ar putea avea nevoie de materiale suplimentare sau formare pentru anumite abilități precum literația digitală sau multiliterația, înainte să fie capabili să le implementeze cu succes ca parte a predării de zi cu zi.

Raportul de evaluare realizat de Centrul Finlandez pentru Evaluarea Educației (FINEEC)² arată că mai ales profesorii din învățământul general au dificultăți în ceea ce privește promovarea și evaluarea competențelor transversale ca parte a predării disciplinare. Doar o treime dintre profesorii din învățământul general consideră competențele transversale ca fiind foarte bine integrate în practicile de predare sau în dezvoltarea culturii școlare. Rezultatele sunt asemănătoare și în ceea ce privește evaluarea competențelor transversale.

Chiar dacă competențele transversale au fost incluse în obiectivele disciplinelor din programele școlare de bază, legătura dintre acestea rămâne interpretabilă la nivelul practic al predării. Conform evaluării, se pare că sunt necesare clarificări suplimentare cu privire la legăturile și diferențele dintre

¹ Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimuskeskus. (n. d.). *Laaja-alaisen osaamisen arviointi formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä*. <https://www.researchreal.fi/fi/materiaalipankki>

² Venäläinen, S., Saarinen, J. & Viitala, M. (2021). Näkökulmia OPS-arviointiin. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 26:2021. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2621.pdf

competența transversală, predarea integrată și modulele multidisciplinare de învățare la nivel conceptual.

Competențele transversale reprezintă un exemplu bun pentru felul în care adoptarea de noi concepte în programă necesită mult sprijin și discuții lungi în etapa de implementare. Centrul național de evaluare (FINEEC) recomandă discuții suplimentare în școli cu privire la conceptul de competențe transversale și în scopul formării continue a profesorilor și a administrației școlare.



Noile Orientări pentru evaluarea rezultatelor elevilor¹ au fost introduse în 2023. Acestea scot în evidență natura dezvoltării competențelor prin implicarea activă a elevilor în sarcini de învățare ample și complexe, precum și în alte activități educaționale. Activitățile cu sens și sarcinile ample sunt baza pentru dezvoltarea competențelor elevilor. Acestea cuprind sarcini și activități bazate pe rezolvare de probleme, investigație, analiză, proiect etc. Aceste tipuri de sarcini și activități încurajează un nivel mai înalt de gândire și asigură coerența dintre obiectele educației, activitățile de învățare și evaluare. Feedback-ul eficient este instrumentul principal pentru evaluarea competențelor elevilor. Prin oferirea de feedback, profesorii îi sprijină pe elevi și îi încurajează să fie deschiși, să cerceteze și să nu le fie teamă de greșeli. Este important pentru elevi să știe ce precis și cum trebuie să îmbunătățească în procesul de învățare pentru a progresa și a-și îmbunătăți rezultatele învățării.

Există două niveluri de dezvoltare și evaluare a competențelor:

- lecții și realizări disciplinare;
- competențele acumulate prin participarea în activități sociale, civice, culturale și alte activități educaționale sunt evaluate prin proceduri stabilite la nivelul școlii, precum portofoliile, insignele digitale, jurnale etc.

Forma principală de evaluare este cea formativă, care susține progresul individual. La finalul etapei de învățare, dovezile dezvoltării competențelor trebuie rezumate printr-o notă, un nivel de realizare și un comentariu scris sau oral.

¹ Mokinių, kurie mokosi pagal bendrojo ugdymo programas, mokymosi pasiekimų vertinimo ir vertinimo rezultatų panaudojimo tvarkos aprašas, 2023 m. rugpjūčio 31 d. Nr. V-1125. (2023). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/c497e6e0483511ee8185e4f3ad07094a?positionInSearchResults=0&searchModelUUID=cdcc36a3-9c43-443a-88ff-5d96bf17d47a>

Profilul de competență al elevilor la finalul învățământului primar, gimnazial și liceal a fost adoptat în decembrie 2023. Pe lângă cele opt competențe-cheie menționate mai sus, următoarele trăsături de caracter sunt de asemenea subliniate: comunicativ, creativ, reflexiv, cooperant, prospectiv, autonom, rezilient, responsabil, etc. Încă nu este clar în ce măsură acest profil va influența politicile educaționale, însă documentul indică faptul că profilul ar trebui să ghideze întregul sistem de învățământ din România, iar elementele continuumului predare-învățare-evaluare acționează concomitent pentru a realiza idealul de educație definit în lege după cum urmează: „Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii”.¹



La ce concluzii putem ajunge?

- În România și Lituania au fost adoptate recent noi politici cu privire la evaluarea competențelor. Cu toate acestea, dovezile cu privire la punerea lor în practică sunt dificil de găsit. Totuși, nevoia și ideea de evaluare a competențelor generice sau transversale nu reprezintă o noutate pentru niciun stat. Experiența finlandeză arată că adoptarea noilor concepte și practici necesită mult sprijin pentru profesori, discuții și dezvoltare profesională cu privire la subiect atât pentru profesori, cât și pentru administrația școlilor.

¹ *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*. [Titlul I, Cap.1, Art.1, para.3]. (2023). Monitorul Oficial, Partea I nr. 613. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/271896>



Ce practici de evaluare sunt utilizate în școli? Care sunt provocările principale?



Conform unei analize realizate de Agenția finlandeză pentru educație (2019)¹, dificultățile cele mai mari provin din aplicarea direcțiilor de evaluare la nivel local, obiectivele unităților de învățare multidisciplinare și competențele transversale.

O provocare-cheie care complică evaluarea competențelor transversale ține de definiția acestora: competențele transversale reprezintă o combinație de cunoștințe, abilități, valori, atitudini și dispoziții. Confirm programei, evaluarea nu trebuie să se concentreze pe personalitatea unui elev, pe temperamentul său alte trăsături personale. Acest lucru este interpretat să însemne că profesorul nu se poate concentra pe evaluarea valorilor, a atitudinilor și a dispozițiilor elevilor. Cu toate acestea, elevul poate monitoriza și autoevalua aceste caracteristici.

O altă provocare este cea legată de continuitate. Obiectivele și seturile de competențe transversale în educația generală gimnazială și liceală nu creează un continuum care să permită monitorizarea adecvată a progresului elevilor². Unii profesori și-au creat propriile metode de evaluare formativă a competențelor transversale. Formarea continuă pentru profesori oferă o gamă de materiale pentru autoevaluare și evaluare colegială.

¹ Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A. & Viitala, M. (2019). *OPS-työn askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Finnish Education Evaluation Centre. Julkaisu 1/2029.

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0119.pdf

² Ouakrim-Soivio, N. (2022) Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja niiden arviointi osana oppiaineiden arviointia. In N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio, & M-P. Vainikainen (Eds.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (pp. 218–227). Gaudeamus.

Dezvoltarea competențelor generice în școlile lituaniene reprezintă o tendință nouă, care nu a fost încă sistematizată sau răspândită. Apare adeseori argumentul că nu este nevoie să evaluăm dezvoltarea competențelor generice, deoarece acestea se dezvoltă informal și inconștient. Sistemul extern de evaluare, format din elemente precum teste sau examene standardizate, tinde să evalueze realizările academice și cunoștințele și nu susține orientarea către dezvoltarea competențelor. Totuși, școlile își dezvoltă sisteme individuale de evaluare a competențelor. De exemplu: un jurnal al elevului pentru autoevaluarea competențelor, o practică specială de a integra dezvoltarea și evaluarea competențelor în predarea clasică și portofolii pentru evaluarea competențelor dobândite. De asemenea, există o serie de orientări pentru profesori despre cum să evalueze diferitele elemente ale competenței, de ex.: „Orientări pentru evaluarea competenței de a învăța să înveți”¹ etc. Una dintre provocările principale cu care se confruntă școlile este incompatibilitatea dezvoltării competențelor și evaluarea folosind sistemul extern de evaluare a elevilor, precum și lipsa experienței profesorilor cu privire la evaluarea formativă, bazată pe performanță.

Competențele-cheie sunt menționate în programele școlare pentru majoritatea disciplinelor. Programa pentru fiecare disciplină identifică între patru și șase competențe generale, care sunt mai apoi împărțite în competențe specifice. Profesorii declară că utilizează atât evaluarea formativă, cât și evaluarea sumativă a competențelor disciplinare la finalul unităților.

Provocări percepute de către profesori:

- Evaluarea nu este standardizată, deoarece nu există standarde naționale (excepție făcând examenele naționale).
- Evaluările naționale nu evaluează competențe, ci mai degrabă cunoștințe.
- Numărul de competențe specifice identificate în programa națională și timpul insuficient alocat dezvoltării lor.
- Absența sau disponibilitatea limitată a îndrumării.

¹ Bigelienė, D., Budnikienė, R., Dijokienė, E., Karpavičienė, R., Melnikė, E., Sičiūnienė ir V., Ščit, O. (2012). *Mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimas*. Ugdymo plėtotės centras. <http://www.ugdome.lt/kompetencijos5-8/wp-content/uploads/2012/03/MMK%20vertinimas.pdf>

- Lipsa comunicării între profesori de la aceeași școală despre dezvoltarea și evaluarea competențelor la diferite discipline, alături de fragmentarea dezvoltării competenței și a evaluării.



La ce concluzii putem ajunge?

Profesorii și școlile din cele trei state se confruntă cu provocări în ceea ce privește evaluarea competențelor elevilor. Aceste provocări sunt însă destul de diferite. Profesorii finlandezi amintesc dificultăți prin prisma definiției complexe a competențelor transversale și combinația de cunoștințe, abilități, valori, atitudini și dispoziții pe care le reprezintă. Conform programei, evaluarea nu trebuie să se concentreze pe personalitatea unui elev, pe temperamentul său sau alte trăsături personale. În Lituania, profesorii pun sub semnul întrebării nevoia de a evalua alte componente ale competenței, pe lângă cunoștințe. Profesorii mai menționează și lipsa capacității profesionale de evaluare formativă, bazată pe performanță, precum și lipsa comunicării profesionale cu alți profesori și școli. O altă provocare este incompatibilitatea dezvoltării competențelor și evaluarea folosind sistemele externe de evaluare a elevilor. Profesorii din România se confruntă cu probleme similare. Cu toate acestea, fiecare stat oferă exemple de bune practici dezvoltate de profesori, școli și formatori de profesori care ar putea fi împărtășite la nivel național și internațional.



Discuții

Finlanda, Lituania și România implementează în prezent reforme curriculare prin care sistemele se centrează din ce în ce mai mult pe dezvoltarea de competențe, inclusiv generice. Documentele naționale din toate cele trei state relevă o schimbare de la o programă disciplinară spre curriculum bazat pe competențe. Acest lucru reflectă o înțelegere mai amplă a educației, care se concentrează pe dezvoltarea holistică a persoanei, care să fie capabilă să se adapteze la lumea aflată în schimbare rapidă. A. Reid¹ descrie mai multe moduri în care competențele-cheie sunt încorporate în programa națională.

1

„Denumește și speră”. Creatorii programei și factorii de decizie doar identifică și enumeră competențele în programă. Rămâne la latitudinea școlilor și a profesorilor să decidă cum să le implementeze. La nivelul politicilor, Finlanda, Lituania și România au depășit cu mult această abordare, deoarece școlile și profesorii beneficiază de îndrumare mai detaliată în scopul dezvoltării competențelor elevilor.

2

„Sensibilizarea”. Creatorii programei și profesorii sunt invitați „să dezvolte o abordare pentru a integra competențele-cheie în învățare”. A. Reid argumentează ideea conform căreia creatorii programei și profesorii au „obligația” să se gândească la competențele-cheie, însă „relațiile fundamentale dintre competențele-cheie și disciplinele tradiționale rămân neabordate”. Această abordare se aseamănă cu practicile de dezvoltare a programei în Lituania și România, unde integrarea competențelor generice în programa disciplinară este mai degrabă artificială, iar punctul focal al programei rămâne logica și structura disciplinei sau a ariei curriculare.

3

„Încorporarea”. Programa pentru fiecare domeniu de învățare sau disciplină ilustrează legătura dintre acestea și competențele-cheie (ex.: se menționează care competență este abordată la un anumit subiect al domeniului de învățare). Reid avertizează că această abordare poate duce la „atomizarea” programei când competențele-cheie „deservesc” pur și simplu concentrarea pe cunoștințe în cadrul domeniului de învățare. Această abordare a fost folosită la un moment dat în dezvoltarea programei din toate cele trei state, demonstrând complexitatea și natura problematică a eforturilor de a integra competențele-cheie în programa disciplinară.

¹ Reid, A. (2006). Key competences: A new way forward or more of the same? *Curriculum Matters*, 2, 43-62. <https://doi.org/10.18296/cm.0076>

A. Reid argumentează că abordările menționate mai sus reflectă perspectiva tradițională asupra programei, care se concentrează pe dobândirea cunoștințelor academice. Acesta propune o perspectivă alternativă asupra dezvoltării programei care transformă cunoașterea academică într-un simplu vehicul de predare a competențelor-cheie. În acest model, competențele-cheie sunt percepute și predate holistic, există o interacțiune dinamică între competențele-cheie și conținutul programei, iar tipurile și metodele de evaluare reflectă concentrarea mai atentă pe competențele-cheie. O astfel de abordare holistică poate fi obținută prin concentrarea pe dezvoltarea competențelor cheie și nu pe disciplinele școlare. Astfel, școala devine punctul central în care programa bazată pe competențe este concepută. Analizând politicile de dezvoltare a programei din Finlanda, Lituania și România, putem identifica indicii și eforturi de implementare a abordării holistice. Spre exemplu:

- Dezvoltarea unui cadru conceptual de competențe și grile pentru măsurarea progresului la fiecare competență în programa lituaniană. Acest cadru va fi utilizat de către creatorii programei și comunitățile școlare pentru a înțelege fiecare competență în întregime, precum și ce semne ale progresului la fiecare competență pot fi observate în educația generală a fiecărui elev;
- În Finlanda, obiectivele comune ale disciplinelor sunt materializate drept competențe transversale, ceea ce pune accentul pe un obiectiv educațional mai larg și nu pe simplele realizări academice. Școlile sunt văzute ca actori principali în dezvoltarea competențelor transversale, implicând fiecare elev într-un proiect interdisciplinar în acest scop.
- În România, rămâne de văzut ce impact va avea recentul adoptat Profil de formare al absolventului. Acesta include opt competențe-cheie și trăsături de caracter precum comunicativ, creativ, reflexiv, cooperant, prospectiv, autonom, rezilient, responsabil, etc. Profilul absolventului se dorește a fi o direcție generală pentru întregul sistem românesc de învățământ, ținând cont de continuumul predare-învățare-evaluare.

Conceptul de competență se referă la capacitatea elevului de a pune în aplicare cunoștințele, abilitățile, valorile și dispozițiile dobândite. Complexitatea competenței ca rezultat al învățării pune multe întrebări cu privire la evaluarea sa. Studiile internaționale arată dificultatea evaluării competențelor-cheie sau transversale în toate statele UE sau OCDE, deoarece acestea se referă la „constructe complexe care nu pot fi măsurate cu ușurință” și reprezintă „punctele cele mai slabe în eforturile statelor membre UE de a integra competențele secolului XXI în programa școlară”¹. Finlanda, Lituania și România se confruntă de asemenea cu provocări și nu beneficiază încă de soluții simple. Totuși, se depun eforturi semnificative și există practici de succes care trebuie dezvoltate în continuare și împărtășite la nivel național și internațional.

¹ Siarova, H., Sternadel, D., & Mašidlauskaitė, R., (2017). *Assessment practices for 21st century learning: Review of evidence. Analytical report*. Publications Office of the European Union. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR1_20172.pdf