

**SINTEZA**

**RAPORTULUI DE CERCETARE**

**MECANISME ȘI PRACTICI DE APLICARE ȘI DEZVOLTARE A  
CURRICULUMULUI LA NIVEL DE ȘCOALĂ ȘI DE CLASĂ**

**Laboratorul Curriculum**

**2013**

Prezentul document reprezintă o sinteză a Raportului de cercetare „Mecanisme și practici de aplicare și dezvoltare a curriculumului la nivel de școală și de clasă”.

**Autorii sintezei:**

Nicoleta BERCU

Dan Ion NASTA

Angela TEȘILEANU

☀ Mulțumim în mod deosebit directorilor, reprezentanților Comisiei de evaluare și asigurare a calității, reprezentanților Comisiilor metodice, reprezentanților Comisiei diriginților și celor 146 de cadre didactice și 360 de elevi din cele 12 școli cuprinse în eșantionul cercetării pentru disponibilitatea și efortul implicate de completarea chestionarelor, participarea la interviuri și punerea la dispoziție a documentelor școlii, fără de care cercetarea noastră nu ar fi fost posibilă.

☀ Mulțumim, de asemenea, personalului inspectoratelor școlare din Municipiul București și din județele Argeș, Brăila, Botoșani, Cluj, Galați, Giurgiu, Maramureș, Sibiu, Suceava, Timiș pentru medierea legăturii cu școlile.

**RAPORT DE CERCETARE****Mecanisme și practice de aplicare și dezvoltare a curriculumului la nivel de școală și de clasă**

Coordonator proiect de cercetare:

cercetător științific III drd. Nicoleta BERCU

Autori: cercetător științific I dr. Matei CERKEZ, cercetător științific I dr. Octavian MÂNDRUȚ, cercetător științific II dr. Laura-Elena CĂPIȚĂ, cercetător științific II dr. Dan Ion NASTA, cercetător științific III dr. Carmen-Gabriela BOSTAN, cercetător științific III drd. Nicoleta BERCU, cercetător științific III Luminița CATANĂ, cercetător științific III dr. Angelica MIHĂILESCU, cercetător științific III Angela TEȘILEANU

Prelucrarea și analiza statistică a informațiilor rezultate din investigarea pe bază de chestionar:

cercetător științific III Cornelia NOVAK

Introducerea datelor din chestionare în baza de date și tehnoredactare: asistent I Simona LUPU

**CUPRINS****Introducere 4****CAPITOL 1. Abordarea conceptual-metodologică, Nicoleta Bercu, 7**

- 1.1. Obiectivele cercetării, 9
- 1.2. Aspecte metodologice privind designul eșantionului, 10
- 1.3. Strategia de cercetare utilizată, 11
- 1.4. Valori adăugate ale cercetării, 14

**CAPITOLUL 2. Rezultatele cercetării. Studii de caz**

- 2.1. Studiu de caz Școala A, *Carmen Bostan*, 17
- 2.2. Studiu de caz Școala B, *Angelica Mihăilescu*, 36
- 2.3. Studiu de caz Școala C, *Laura Căpiță*, 60
- 2.4. Studiu de caz Școala D, *Dan Ion Nasta*, 78
- 2.5. Studiu de caz Școala E, *Nicoleta Bercu*, 109
- 2.6. Studiu de caz Școala F, *Luminița Catană*, 131
- 2.7. Studiu de caz Școala G, *Angelica Mihăilescu*, 147
- 2.8. Studiu de caz Școala H, *Matei Cerkez*, 169
- 2.9. Studiu de caz Școala I, *Carmen Bostan*, 179
- 2.10. Studiu de caz Școala J, *Luminița Catană*, 195
- 2.11. Studiu de caz K, *Octavian Mândruț*, 212
- 2.12. Studiu de caz Școala L, *Angela Teșileanu*, 230

**CAPITOLUL 3. Dimensiuni tematice în interpretarea rezultatelor cercetării**

- 3.1. Dezvoltarea și aplicarea curriculumului la nivel de școală, 275

*Luminița Catană, Angela Mihăilescu*

- 3.2. Proiectarea curriculumului la nivel de clasă, 287

*Angela Teșileanu, Dan Ion Nasta*

- 3.3. Aplicarea curriculumului în practica la clasă, 309

*Laura Căpiță, Carmen Bostan*

**CAPITOLUL 4. Concluzii și recomandări, 332**

*Angela Teșileanu, Nicoleta Bercu, Dan Ion Nasta*

**BIBLIOGRAFIE, 339****ANEXE****Anexa nr. 1. Lista școlilor cuprinse în eșantionul cercetării și organizarea pe grupuri, 342****Anexa nr. 2. Instrumente de cercetare**

Anexa nr. 2. 1. Chestionar pentru cadre didactice, 343

Anexa nr. 2. 2. Chestionar pentru elevi, 351

Anexa nr. 2. 3. Ghid interviu pentru director, 354

Anexa nr. 2. 4. Ghid interviu pentru reprezentantul comisiei de asigurare a calității, 355

Anexa nr. 2. 5. Ghid interviu pentru reprezentantul comisiei diriginților, 356

Anexa nr. 2. 6. Chestionar pentru reprezentantul comisiei metodice, 357

Anexa nr. 2. 7. Checklist instituție de învățământ, 359

**Anexa nr. 3. Structura studiului de caz, 360****Anexa nr. 4. Instrumente de prelucrare și analiză secundară a datelor**

Anexa nr. 4.1. Documentație privind normativul, 365

Anexa nr. 4.2. Grila de analiză a documentelor școlii, 366

Anexa nr. 4.3. Coduri răspunsuri deschise cadre didactice, 369

Anexa nr. 4.4. Coduri răspunsuri deschise elevi, 372

Anexa nr. 4.5. Structura raportului de interviu cu directorul, 376

Anexa nr. 4.6. Structura raportului de interviu cu reprezentantul comisiei de asigurare a calității, 377

Anexa nr. 4.7. Structura raportului de interviu cu reprezentantul comisiei diriginților, 378

Anexa nr. 4.8. Grila pentru corelarea datelor din chestionare, 379

**Anexa nr. 5. Caracteristicile eșantioanelor de cadre didactice și elevi în funcție de școală, 383****Anexa nr. 6. Prelucrarea globală a datelor culese prin aplicarea chestionarului pentru cadre didactice și chestionarului pentru elevi în toate școlile, 410**

## CUPRINS SINTEZA

<b>INTRODUCERE .....</b>	<b>5</b>
<b>1. MOTIVAȚIA CERCETĂRII .....</b>	<b>7</b>
<b>2. OBIECTIVELE CERCETĂRII .....</b>	<b>9</b>
<b>3. ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND DESIGNUL EȘANTIONULUI .....</b>	<b>10</b>
<b>4. CADRUL METODOLOGICO-CONCEPTUAL AL CERCETĂRII .....</b>	<b>11</b>
<b>4.1. Delimitarea obiectului cercetării .....</b>	<b>11</b>
<b>4.2. Repere în operaționalizarea obiectului de cercetare .....</b>	<b>15</b>
<b>5. DIMENSIUNILE DE CONȚINUT ALE INSTRUMENTELOR DE CERCETARE .....</b>	<b>17</b>
<b>6. MODALITĂȚILE DE PREZENTARE A REZULTATELOR CERCETĂRII .....</b>	<b>20</b>
<b>7. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI .....</b>	<b>21</b>
<b>7.1. Concluzii .....</b>	<b>22</b>
<b>7.2. Recomandări .....</b>	<b>27</b>
<b>Referințe bibliografice .....</b>	<b>30</b>
<b>ANEXĂ .....</b>	<b>32</b>

## INTRODUCERE

Curriculumul este adesea considerat reduționist, doar sub dimensiunea produselor: planuri de învățământ, programe și manuale școlare. Însă, curriculumul este mai mult decât atât, el reprezintă și un proces complex care implică o varietate de factori, actori și decizii puternic conectate cu rezultatele școlare ale elevilor. Cercetarea explorativă asupra curriculumului, nu doar ca produs de implementat, ci și ca proces de proiectare și implementare, ancorat în realitatea specifică a unei școli anume, în relație cu eficacitatea educațională nu a beneficiat, până în prezent, de atenția cuvenită. “Chestionarele de context” care însoțesc testările internaționale (PIRLS, TIMSS, PISA) oferă informații valoroase despre practicile educaționale, dar această cunoaștere este fragmentară, dat fiind că se referă doar la un număr restrâns de discipline de studiu (citire, matematică, științe).

Nici o judecată de valoare privind rezultatele școlare ale elevilor nu ar trebui emisă în afara cunoașterii în profunzime a contextului în care aceste rezultate au fost produse. Analiza „cutiei neagre” a reprezentărilor actorilor educaționali despre aplicarea și proiectarea curriculumului la nivel de școală și clasă este extrem de necesară pentru obținerea unei înțelegeri contextualizate a relației dintre componentele trinomului politici-practici-rezultate școlare ale elevilor. Investigarea reprezentărilor actorilor (opinii, convingeri și așteptări de rol) despre realitatea educațională a organizației în care aceștia acționează și interacționează este justificată prin ideea expusă în „Teorema lui Thomas” (1928): „Atunci când oamenii consideră anumite situații reale, acestea sunt reale în consecințele lor”, percepțiile subiective asupra situației fiind cele care influențează decisiv acțiunile umane „condiția și comportamentul uman nu depind de o situație dată, ci de o situație așa cum este ea definită de cei care participă la ea” (I. Bădescu, 2011, p.37).

Pornind de la aceste premise, echipa de cercetare din cadrul Laboratorului Curriculum a abordat comprehensiv modul de construire și funcționare a mecanismelor și practicilor de proiectare și implementare a curriculumului, prin integrare procesuală (dezvoltare - implementare) și nivelară (școală – clasă). Cercetarea derulată a relevat în profunzime și *in extenso* impactul pe care o largă paletă de factori, endogeni și exogeni școlii, normativi și interpretativi, social-interacționali și psihologic-individuali, organizaționali și didactici îl are asupra mecanismelor și practicilor de proiectare și implementare a curriculumului la nivelul școlii și al clasei. Identificarea măsurii și a modului în care diverși factori și actori influențează deciziile privind managementul curriculumului a fost realizată în două grupuri distincte de școli: a) școli (N=6/3R+3U) în care elevii au obținut performanțe bune la TIMSS 2007 și b) școli (N=6/3R+3U) în care elevii au obținut performanțe slabe la aceeași testare.

Construcția metodologică, predominant calitativă, dar fundamentată și pe date cantitative, are două paliere de examinare. Primul palier vizează utilizarea studiului de caz per școală ca strategie de cercetare, ce integrează metode precum chestionarul, interviul structurat și analiza documentară. Răspunsurile închise la chestionare sunt prelucrate statistic în cazul fiecărei școli și global, pentru întregul eșantion de școli. Cel de al doilea palier este reprezentat de o examinare crosscaz tematică orientată spre identificarea aspectelor comune și a diferențelor dintre școli individuale, dar și dintre cele două grupuri de școli, care poate servi la stabilirea de modele ale relațiilor dintre caracteristici ale școlii - factori - rezultate ale elevilor și la evidențierea constatărilor de cercetare cu potențial maxim de “generalizabilitate”.

Cercetarea de teren s-a desfășurat în perioada mai-iunie 2012 pe un eșantion format din 12 școli, numărul total de respondenți la chestionare fiind de 146 cadre didactice și 360 elevi. Raportul cercetării derulate include 12 studii de caz, rezultate prin coroborarea de date din chestionare aplicate cadrelor didactice și elevilor, interviuri în profunzime realizate cu directorul și cu reprezentanți din structuri decidente în chestiuni de management al curriculumului în interiorul școlii, precum și din aplicarea unui protocol de analiză a documentelor școlii.

Studiile de caz de tip monografic relevă o imagine asupra mecanismelor și practicilor de proiectare și implementare a curriculumului la nivelul școlii și al clasei, dincolo de simpla aplicare mecanică a legii, așa cum apar acestea reflectate în documentele și realitatea intersubiectivă cotidiană a diverselor școli. De asemenea, studiile de caz pun în evidență practici de mediere între cele două niveluri de proiectare și implementare a curriculumului, școală - clasă (colaborarea dintre structurile din interiorul școlii cu responsabilități în domeniul curriculumului, dezvoltarea ofertelor de CDS), între mediul intern și cel extern școlii (comunicarea din interiorul școlii, comunicarea externă, activitățile extracurriculare, parteneriatele). Interpretarea „crosscaz” a rezultatelor cercetării completează studiile de caz cu elemente comune ale instituționalizării curriculumului scris, care au caracter de generalitate la nivelul eșantionului studiat, dar și cu aspecte comune intragrup și diferențe intergrup de școli. Concluziile cercetării sunt formulate deopotrivă în termenii inventarierii aspectelor comune tuturor școlilor, ai surprinderii tendinței dominante și a diferențelor semnificative dintre cele două grupuri de școli. Recomandările sunt construite pe baza constatărilor generale la nivelul întregului eșantion de școli, cu adresabilitate pentru două categorii de actori: decidenți în domeniul politicilor educaționale, decidenți la nivelul școlii.

Prin alegerea actorilor de investigat (cadre didactice, directori, reprezentanți ai diverselor structuri decizionale din interiorul școlii, elevi), prin elaborarea și aplicarea unui set de instrumente de cercetare și analiză a datelor, precum și prin modalitatea de redactare a studiilor de caz, echipa de cercetare a urmărit surprinderea nu doar a diversității reprezentărilor, dar și a elementelor de convergență sau contradicție dintre acestea acordându-le înțeles de potențiali factori favorizanți sau frenatori în dezvoltarea și implementarea curriculumului în școală. Bogăția de date factuale (despre condiții materiale, resurse umane, rezultate școlare ale elevilor, caracteristicile mediului familial de apartenență a elevilor) și interpretative (opinii) colectate, cât și prezentarea coroborată a acestora au fost justificate de nevoia de a înțelege contextele în care se construiesc anumite tipuri de reprezentări. Această abordare este utilă în special din perspectiva diagnosticării precise, a fundamentării și aplicării intervenției la nivelul acelor elemente generatoare de clivaj între practicile educaționale și obiectivele sau dezideratele politicilor educaționale, dar și a identificării elementelor comune, independente de context, care se pot constitui ca oportunități și amenințări pentru implementarea oricărei schimbări în educație. O astfel de abordare metodologică reprezintă un fundament solid pentru elaborarea de tip *bottom-up* a politicilor educaționale.

## 1. MOTIVAȚIA CERCETĂRII

Este evident că schimbarea în educație tinde să orienteze și să motiveze constant acțiunile decidenților în privința politicilor educaționale. Cu toate acestea, unele practici educaționale par încă neclintite în ciuda avalanșei de reglementări (o nouă lege a educației și metodologii specifice de aplicare, noi programe școlare și planuri de învățământ, noi reglementări privind asigurarea calității în educație). Contextul în care a fost realizată prezenta cercetare, relevant pentru alegerea temei și construirea metodologiei de cercetare, se definește printr-o serie de coordonate privind relația dintre politicile educaționale, practicile educaționale și rezultatele școlare ale elevilor, pe care le vom prezenta în continuare.

- 1) **Practicile educaționale nu se modifică nicidecum în ritmul schimbării reglementărilor.** Există numeroase studii care pun în evidență această constatare. Spre exemplificare, amintim două dintre cele mai recente, care se disting prin reprezentativitatea națională a eșantioanelor și comprehensivitatea aspectelor investigate: „Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare” (Ș. Iosifescu, coord., 2012) – un studiu în care au fost investigate 186 de unități școlare (circa 1400 de cadre didactice și 2600 de elevi), și „Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare” (C. Bîrzea et al., coord., 2010) - un raport de sinteză a concluziilor mai multor studii, elaborat prin contribuția tuturor cercetătorilor Institutului de Științe ale Educației.
- 2) **Lentoarea în schimbarea practicilor este explicabilă, având în vedere că proiectarea și implementarea curriculumului sunt parte a unui proces decizional complex, multinivellar și/ sau distributiv, la nivel de școală,** prin care intențiile curriculare specificate în curriculumul scris oficial sunt interpretate, adoptate și puse în aplicare în clasă (M. Ben-Peretz, 1990; M.K. Stein, J. Remillard, & M. Smith, 2007; G. Valverde, et al., 2003). Acest proces este influențat de o varietate de factori care mediază, configurează și reconfigurează continuu curriculumul scris în trecerea de la stadiul de proiectare la cel de implementare, influențând și rezultatele sale – curriculumul efectiv implementat și curriculumul învățat. Acești factori se manifestă diferit de la un context școlar la altul, sub forma unor variabile diverse, psihologice și sociale, individuale, la nivel de clasă și de școală, la nivel de familie de apartenență a elevilor, dar și variabile care țin de ceea ce J. Simkins (1992, apud L. Căpiță, 2007, p. 258) eticheta ca “natura schimbărilor intenționate în curriculum, condiții și strategii regionale (...), factori externi precum schimbările politice, resursele financiare și materiale, asistența tehnică”.
- 3) **Deși rezultatele relativ slabe ale elevilor români la testările naționale și internaționale sunt îngrijorătoare, eficacitatea educațională nu este explorată empiric în toată complexitatea sa.** Eficacitatea educațională este un rezultat al acțiunii conjugate a unei palete extrem de largi de factori. Exemplificativi pentru tema și obiectivele cercetării noastre sunt factorii cuprinși în modelul integrat al eficacității școlare, propus de Scheerens (1990), și în modelul de bază al eficacității, conceptualizat de Creemers (1994). Conform modelului integrat, factorii care influențează eficacitatea pot fi încadrați în trei categorii principale: de *context*, de *input* și de *proces*.

*Factorii de context* includ stimulentele pentru performanța școlară, materiale sau simbolice, precum și o serie de covariabile ca mărimea școlii, compoziția populației școlare (gen, etnie, etc.), tipul de școală și mediul de rezidență al acesteia. Dintre *factorii de input*, cei mai semnificativi sunt cei legați de caracteristicile mediului socioeducațional al familiei de proveniență a elevului și sprijinul efectiv oferit copiilor în învățare de către părinți, infrastructura școlii și dotarea cu material didactic, pregătirea și experiența cadrelor didactice. *Factorii de proces* se structurează pe două niveluri: cel al clasei și cel al școlii. La nivel de școală, cu influență semnificativă asupra eficacității educaționale, sunt factori precum: gradul în care politica școlii este orientată spre performanța școlară, leadershipul, consensul, planificarea procesului educațional de către cadrele didactice prin cooperare, calitatea curriculumului proiectat și implementat, funcționarea eficace a structurilor din interiorul școlii, măsura în care este monitorizat și evaluat progresul elevilor/sistemul de evaluare și asigurare a calității. La nivel de clasă, decisive pentru eficacitatea educațională sunt: timpul alocat activităților (inclusiv temelor), modul în care sunt structurate și integrate predarea-învățarea-evaluarea, nivelul crescut al așteptărilor privind progresul elevilor, oferirea de sprijin elevilor în procesul învățării, la care se adaugă, conform modelului lui Creemers (1994), factori precum: calitatea instruirii (curriculumul, modurile de grupare a elevilor, profesorul), oportunitățile de învățare oferite elevilor de cadrul didactic și timpul alocat învățării în clasă, oportunitățile de învățare utilizate efectiv de elevi și timpul alocat sarcinii de lucru, precum și motivația, inteligența și *background*-ul social al acestora.

Analizând constructele încorporate în modelele prezentate putem spune că eficacitatea educațională este, printre altele, un efect al proiectării și implementării contextualizate a curriculumului la nivelul școlii și al clasei de elevi, al modului de articulare/aliniere a curriculumului la celelalte componente relevante ale procesului educațional – evaluarea elevilor și formarea continuă a cadrelor didactice, al cooperării și consensului dintre actorii educaționali din interiorul școlii în privința activităților educaționale și al așteptărilor ridicate privind progresul școlar al elevilor.

- 4) Managementul și asigurarea calității la nivelul unității de învățământ reprezintă factorul reglator al triadei: resurse ale procesului educațional - „dinamica instrucțională” - performanțele școlare așteptate din partea elevilor.** Dinamica instrucțională se referă la interacțiunile dintre cadre didactice-elevi și conținuturile învățării, în variate medii de învățare din școală (D. K. Cohen, S. W. Raudenbush, & D. L. Ball, 2003). „Toate aceste interacțiuni presupun procese active de interpretare a ceea ce constituie predarea și învățarea. Cadrele didactice interpretează și explică disciplinele elevilor, care la rândul lor interpretează acțiunile cadrelor didactice, conținutul și acțiunile colegilor de clasă, apoi răspund și acționează. La rândul lor, cadrele didactice interpretează comportamentele elevilor, toate acestea în contexte care se suprapun și se desfășoară în timp” (M. Lampert, 2001, apud D.L. Ball & F.M. Forzani, 2007, p. 530).
- 5) Schimbarea practicilor educaționale este în mare măsură dependentă de abilitarea cadrelor didactice pentru translatarea schimbărilor propuse prin politicile educaționale în practici, dar și de (auto)pregătirea acestora pentru proiectarea, realizarea și (auto)evaluarea activităților cu elevii, în acord cu schimbările implementate la nivelul politicilor.** Din acest motiv, formarea și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, dar și managementul curriculumului la nivelul școlii, leadership-ul distributiv și democratic, modul de funcționare și colaborare a



structurilor din interiorul școlii (de exemplu, comisia de evaluare și asigurare a calității, comisiile metodice etc.) joacă un rol decisiv în transformarea politicilor educaționale în practici, într-un mod adecvat contextului specific al fiecărei școli, astfel încât obiectivele politicilor să fie atinse.

În acest context, echipa de cercetare din cadrul Laboratorului Curriculum a considerat oportun să contribuie la construirea, pentru decidenți și practicieni, a unei imagini contextualizate asupra legăturii dintre normativ-programatic-interpretativ în managementul curriculumului la nivel de școală și de clasă în cele două grupuri de școli: școli în care elevii au obținut rezultate bune la testare TIMSS 2007 și școli în care au obținut rezultate slabe. Demersul nostru de cercetare a fost justificat și de nevoia de a completa cu date empirice, particularizate la nivel de școală, din perspectiva resurselor, a proceselor și performanțelor școlare asociate, cunoașterea pusă deja la dispoziția tuturor factorilor interesați de educație prin intermediul unui set de șapte studii recente privind curriculumul școlar în România, realizate în cadrul proiectului POSDRU/55/1.1/S/25088 „Cadru de referință al curriculumului național pentru învățământul preuniversitar: un imperativ al reformei curriculare”<sup>1</sup>.

## 2. OBIECTIVELE CERCETĂRII

Cercetarea derulată a avut drept scop în primul rând să pună în lumină moduri specifice de interpretare, dezvoltare și adaptare a curriculumului scris, precum și factorii care le influențează la nivelul fiecărei școli. De asemenea, aceasta a urmărit realizarea unei analize crosscaz pentru a examina dacă și în ce privințe se aseamănă practicile de dezvoltare și implementare a curriculumului în aceste două grupuri de școli, dar și acele practici care se regăsesc doar în interiorul unui grup de școli.

Demersul de cercetare a avut ca **obiective specifice**:

- a) să cartografieze zone și tipuri de intervenție asociate instituțional dezvoltării curriculare, prin analizarea documentelor programatice ale școlii (Proiectul de dezvoltare instituțională și Planul operațional asociat pentru anul școlar în curs), dar și a datelor factuale și (auto)aprecierilor privind resursele și eficacitatea educațională (Raportul de evaluare internă a calității educației), care ne permite conectarea la context;
- b) să identifice modul în care personalul didactic al școlii (director, reprezentanți ai comisiei de evaluare și asigurare a calității, comisiei metodice, comisiei diriginților și ai cadrelor didactice) își interpretează rolul în procesul de dezvoltare și aplicare a curriculumului, convingerile și așteptările acestora;

---

<sup>1</sup> Acest set de studii cuprinde următoarele lucrări: *Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare*, Ș. Iosifescu (coord.), București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2012; *Analiza dinamicii performanțelor școlare ale elevilor*. I. Neacșu (coord.), București: Editura Didactică și Pedagogică, 2012; *Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare și rezultate școlare*. I. Neacșu (coord.), București: Editura Didactică și Pedagogică RA; *Analiza programelor școlare și a manualelor alternative pe discipline*, L.E. Căpiță (coord.), București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2012; *Analiza multicriterială a politicilor în domeniul curriculumului*, C. Crețu, R. Iucu (coord.), București: Editura Didactică și Pedagogică RA., 2012; *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*, D. Potolea, S. Toma și A. Borzea (coord.), București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2012. Toate aceste studii sunt disponibile la adresa web <http://cdr.ncit.pub.ro/index.php/studii-privind-invatamantul-preuniversitar>.

- c) să identifice și să compare percepțiile cadrelor didactice și ale elevilor despre măsura în care anumiți factori influențează practicile de proiectare și aplicare a curriculumului la clasă;
- d) să identifice corelații între caracteristicile școlilor și aspecte dominante ale dezvoltării și implementării curriculumului, așa cum sunt acestea reflectate, coroborat, în documentele proiective și de raportare ale școlii și percepțiile actorilor;
- e) să analizeze comparativ studiile de caz intra și intergrup, pe axe tematice relevante în raport cu obiectul cercetării, pentru identificarea tendințelor globale și de diferențiere în „instituționalizarea” curriculumului scris la nivelul întregului eșantion de școli, a tendințelor în interiorul fiecărui grup, precum și a aspectelor care fac diferența între grupurile de școli.

Funcțiile asumate de cercetare sunt acelea de a descrie, a interpreta contextual datele și de a identifica potențiale modele de asociere între condiții-practici-rezultate școlare care să poată fi testate ulterior în cadrul unor analize statistice factoriale pe eșantioane mari de școli. Rolul rezultatelor cercetării obținute prin aplicarea acestei metodologiei este în principal informativ-diagnostic despre anvergura și intensitatea influențelor contextuale asupra translatării curriculumului scris în curriculum real și despre eventuale obstacole de implementare a schimbărilor curriculare în cele două grupuri de școli.

### 3. ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND DESIGNUL EȘANTIONULUI

În privința eșantionării, încă de la început trebuie menționat că unitatea de eșantionare utilizată a fost reprezentată de școli. Dat fiind obiectivul general al studiului, criteriile de construire a eșantionului au fost: a) un număr egal de școli în care elevii au înregistrat performanțe slabe (grupul 1 = 6 școli din ultima treime a clasamentului, cu scoruri medii între 356-390) și școli în care elevii au obținut performanțe superioare la TIMSS 2007 (grupul 2 = 6 școli din prima treime a clasamentului, cu scoruri medii între 556-533); b) un număr egal de școli din mediul urban și mediul rural (6-6), care conservă simultan criteriul performanțelor la extreme enunțat anterior, aceste școli fiind distribuite astfel din perspectiva criteriilor încrucișate: urban - 3 școli din prima treime și 3 școli ultima treime ca performanțe; rural – 3 școli prima treime și 3 școli din ultima treime ca performanțe.

Echipa de cercetare a optat pentru selecția școlilor pornind de la rezultatele obținute elevilor români la testarea TIMSS 2007 din două tipuri de rațiuni. Pe de o parte, din rațiuni metodologice, care țin de validitatea probată deja a metodologiei de evaluare TIMSS în raport cu obiectul “superior” al evaluărilor – capacitatea de aplicare a cunoștințelor, iar nu cunoștințe inerte, dar și de gruparea rezultatelor elevilor în mai puține clase (3) decât le-am fi regăsit în prezentările rezultatelor la testările naționale la clasa a VIII-a, iar pe de altă parte din rațiuni practice care privesc accesul la o bază de date bine organizată, care ne-a permis identificarea facilă a școlilor în raport cu criteriile prestabilite de incluziune în eșantion: nivelul rezultatelor elevilor (prima și ultima treime) și mediul de rezidență (rural, urban). A nu se înțelege că rezultatele elevilor la testările naționale au fost excluse din aria cercetării noastre. Ele au avut statut de date factuale complementare, pe care le-am extras din Raportul privind calitatea la nivelul unității de învățământ și din „situația rezultatelor școlare ale elevilor pe ultimii trei ani” care a fost pusă la dispoziția membrilor echipei de cercetare de către directorii unităților de învățământ și pe care le-am analizat evolutiv.

Acordul din partea reprezentanților școlii pentru participarea la studiu a fost aproape unanim, cu excepția unei singure școli, din partea căreia a fost exprimat refuzul, motivat de implicarea în derularea unor proiecte și pregătirea pentru organizarea testării naționale la clasa a VIII-a. Această școală a fost înlocuită cu o alta (școala D), comparabilă în termenii celor două criterii de incluziune în eșantion (tipul de rezultate școlare și mediul de rezidență a școlii). Pentru protejarea confidențialității datelor am recurs la codificarea alfabetică a denumirii instituțiilor de învățământ incluse în eșantionul cercetării, apartenența fiecărei școli la unul sau altul dintre cele două grupuri de școli fiind ilustrată în Anexă.

Selecția subiecților din eșantion s-a realizat la nivelul fiecărei unități școlare. Atât în cazul cadrelor didactice, cât și al elevilor, am intenționat respectarea a două criterii: a) selectarea a cel puțin 50% din totalul personalului didactic al școlii cu normă întreagă în unitate, respectiv din numărul total al elevilor din clasele a VII-a și a VIII-a; b) ponderea echilibrată a eșantionului de cadre didactice învățători - profesori, respectiv ponderea echilibrată de elevi din clasa a VII-a – elevi din clasa a VIII-a.

Prin structurarea eșantionului pe grupuri de școli în funcție de nivelurile superior și inferior al rezultatelor școlare ale elevilor, precum și prin natura strategiei de cercetare bazate pe studii de caz la nivel de școală și tipul de date colectate (deopotrivă date cantitative și calitative), cercetarea noastră oferă o diversitate de informații necesară unei interpretări contextualizate a opiniilor, permițând corelații atât cu date obiective privind condițiile în care funcționează școala și rezultatele școlare ale elevilor, cât și cu opinii ale reprezentanților școlii despre măsura în care diverși alți factori influențează mecanismele și practicile de proiectare și implementare a curriculumului, la nivel de școală și de clasă.

#### **4. CADRUL METODOLOGICO-CONCEPTUAL AL CERCETĂRII**

Proiectarea și implementarea curriculumului la nivel de școală și de clasă sunt procese complexe, care implică foarte multe variabile, aflate în interdependență. Numărul variabilelor identificate este mai mare sau mai mic, în funcție de modul în care definim curriculumul. De aceea, considerăm că este extrem de important încă de la început să trasăm și descriem succint aria de cuprindere a curriculumului în accepțiunea pe care o asumăm în cercetarea noastră. Echipa de cercetare a pornit de la o definiție generală a curriculumului care depășește perspectiva limitativă a interpretării curriculumului drept o compilare de aspecte instrumentale/documente curriculare (plan de învățământ, programa școlară etc.) care sunt dezvoltate pentru a transmite elevilor cunoașterea.

##### **4.1. Delimitarea obiectului cercetării**

În conturarea obiectului cercetării prezentăm accepțiunea pe care o dăm conceptelor cheie, dar și o serie de concepte cadru, care au orientat modul de articulare a abordării metodologice. Esențiale în delimitarea obiectului cercetării sunt deopotrivă definirea termenilor cheie (curriculum, mecanisme și practici de dezvoltare și implementare a curriculumului) și prezentarea modului în care interpretăm relația dintre aceștia.

## Concepte cheie

**Definim curriculumul** prin raportare la următoarele considerente:

- Dezvoltarea și practica curriculumului se realizează prin intermediul unui proces. După cum consideră L. Stenhouse (1975), un curriculum este o formă de specificații despre practica predării, iar nu un pachet de materiale sau programe care trebuie acoperite. „Un curriculum este o încercare de a comunica principiile și trăsăturile esențiale ale unei propuneri educaționale într-o formă care este deschisă scrutinului critic și capabilă de traducere efectivă în practică (...) Este un mod de translatare a unei idei educaționale într-o ipoteză testabilă în practică. El invită la testare critică mai degrabă decât la acceptanță (L. Stenhouse, 1975, p. 142)”. Curriculumul nu este doar un obiect fizic, ci mai degrabă interacțiune între cadre didactice, elevi și cunoaștere.
- Curriculumul presupune un sistem complex de „procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în școală” (A. Crișan, 1998 apud C. Crețu, R. Iucu, 2012, p. 6).
- Curriculumul este un proces la care participă toți actorii educaționali și se constituie ca un rezultat al experiențelor cotidiene trăite în școală, în principal. Aceste experiențe poartă amprenta individuală a cadrului instituțional al fiecărei școli, prin practicile sociale, ritualurile de interacțiune, cadrele de cooperare și comportamentale deja instituite în acea școală (L. Vlăsceanu, coord., 2002, cap. V). Ele se reflectă deopotrivă în dezvoltarea elevilor, dar și a unui mod specific de dezvoltare, planificare și implementare a curriculumului într-o școală anume (G. J. Biesta, 2011).

**Mecanismul** este o metaforă originară în științele sociale, care face referire la modul în care funcționează un sistem social, modul în care sunt conectate diverse aspecte, ca urmare a influențelor interne și externe (R.H. Brown, 1977, p. 125). În contextul abordării noastre de cercetare, am utilizat termenul de mecanisme în accepțiunea de moduri în care structurile din interiorul școlii, prin colaborare și reglare reciprocă a activității, își performează sarcinile specifice reglementate prin documentele normative (de exemplu, „Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar”, aprobat prin Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 4.925/2005), în funcție de misiunea specifică a școlii, țintele sale strategice (spre exemplificare, mecanismul decizional privind CDS, activitățile extracurriculare), acestea integrând nevoile și interesele beneficiarilor direcți de educație. Totodată, am atribuit mecanismelor de dezvoltare a curriculumului la nivelul școlii *componente fixe, normative* - reglementate prin Legea educației naționale și diverse metodologii subsecvente de aplicare, precum Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar etc., dar și *componente flexibile, interpretative*, precum modurile de interpretare și performare a rolurilor de către cei implicați, percepțiile și convingerile acestora referitoare la procesul educațional, așteptările reciproce de rol, modalitățile de comunicare ale acestora, ethosul/climatul organizațional, deschiderea către comunitatea locală, națională, internațională, de a căror armonizare depinde funcționalitatea angrenajului.

**Practicile de proiectare și implementare a curriculumului** sunt tratate ca parte integrantă a practicilor educaționale. Întrucât adesea termenul de practici educaționale ajunge să fie asociat limitativ doar cu practicile de implementare a curriculumului, am recurs la

integrarea explicită în obiectul cercetării a termenului de proiectare pentru a sublinia ideea că practicile educaționale nu sunt un rezultat total necontrolat al interacțiunilor dintre actori și componente ale sistemului și procesului educațional, ci un rezultat orientat de planificări, proiectări realizate prin intermediul politicilor educaționale naționale, al “politicii” de la nivelul școlii, al viziunii fiecărui cadru didactic despre activitățile de predare-învățare-evaluare care sprijină cel mai mult elevii în învățare și conduc la atingerea obiectivelor educaționale. Implementarea curriculumului la nivelul școlii este o chestiune care ține, în mod decisiv, de modul de funcționare a conducerii structurilor decizionale din interiorul școlii și funcționalitatea mecanismelor de monitorizare și reglare a implementării. Aplicarea curriculumului la nivelul clasei lasă spațiu de manifestare autonomiei decizionale a profesorului. Această perspectivă asupra implementării curriculumului este sintetizată prin sintagma conceptuală “curriculum enactment” (în trad.: punere în acțiune a curriculumului). Deciziile tind să fie adoptate prin raportare la două coordonate majore: curriculumul intenționat și interacțiunea profesor-elevi.

***Practicile sunt efecte ale funcționării mecanismelor într-un context specific*** (normativ, organizațional, interpersonal, managerial, cultural și valoric, temporal). Modul de funcționare a mecanismelor este condiționat, influențat de factori obiectivi, dar și subiectivi. Una dintre premisele fundamentale de la care pornim este aceea că practicile de proiectare și implementare a curriculumului se dezvoltă la confluența dintre normativ-programatic-interpretativ; cu alte cuvinte, la intersecția dintre: a) documentele curriculare, normativul care reglementează organizarea și funcționarea unității școlare și asigurarea calității; b) documentele programatice/proiective ale școlii (proiectul de dezvoltare instituțională și planurile operaționale aferente); c) reprezentările actorilor educaționali despre predare, învățare, evaluare și interacțiunile din interiorul clasei, comunicarea din interiorul și exteriorul școlii (ethosul mediului școlar), formarea profesională continuă a cadrelor didactice, capacitatea instituțională și managementul organizațional.

### **Concepte cadru**

Cadrul conceptual care a orientat construirea abordării metodologice de cercetare este unul de tip eclectic. Arhitectura conceptuală are la bază termenii cadru, pe care i-am definit deja, și se articulează pe acordarea de roluri specifice unor concepte derivate sau conexe celui de curriculum. Distribuția rolurilor se prezintă după cum urmează:

- a) rol integrator pentru concepte precum „dezvoltare de curriculum”, „implementare de curriculum” și „management al curriculumului la nivelul școlii”;
- b) rol teleologic în raport cu procesele de dezvoltare și implementare a curriculumului pentru conceptele de „dezvoltare școlară”, cu cele două direcții specifice subsumate - „eficacitatea școlară” și „îmbunătățirea școlară”;
- c) rol de factori proeminenți în raport cu mecanismele și practicile de dezvoltare și implementare a curriculumului pentru *caracteristicile obiective* ale mediului școlar (spre exemplificare, acei indicatori din fișa de autoevaluare a unității școlare, elaborată de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar) și *caracteristicile subiective*, reflectate în reprezentările cadrelor didactice (în calitatea fundamentală a acestora - de profesor la clasă, în calitate de director de școală sau reprezentant în diverse structuri din interiorul școlii care au rol în luarea deciziilor privind curriculumul) și în reprezentările elevilor despre măsura influenței anumitor factori și actori asupra dezvoltării și implementării curriculumului la nivel de școală și de clasă;

- d) un rol interpretativ general pentru conceptul de „contextualizare a curriculumului”, împreună cu o serie de concepte asociate precum „punerea în acțiune a curriculumului” (en. curriculum enactment), „abordare creativă a curriculumului/abordare adaptativă a curriculumului”, „receptivitate și adaptare a curriculumului (en. responsive curriculum) la nevoile și interesele elevilor, ale comunității de apartenență și ale societății”.

**Contextualizarea curriculară** este, în mod definitoriu, un proces de stabilire a conexiunilor între diverse conținuturi disciplinare și situații de viață reală experimentate de elevi, prin proiectarea mediilor de învățare eficiente, în funcție de diverși parametri. Contextualizarea curriculară implică: a) intervenții pentru adaptare la contextul școlii și al clasei de elevi/elevului (diferențiere, individualizare) în scopul realizării obiectivelor educaționale (dezvoltarea competențelor elevilor și a atingerii performanțelor școlare așteptate); b) adoptarea practicilor educaționale care s-au dovedit eficiente în rezolvarea unor situații problematice specifice; c) adaptarea la diversitatea de cerințe de competențe ale mediului social mai larg și ale pieței muncii (P. Fernandes et al., 2012). Interpretăm contextualizarea curriculumului ca adaptare a normativului (fie că este acesta curriculumul scris oficial sau alte norme care reglementează organizarea și funcționare școlii, a structurilor din interiorul acesteia) și a programaticului (proiectarea dezvoltării instituționale și a activității didactice) la situațiile din viața de zi cu zi a școlii, la medii, spații și un timp care depășesc granițele experiențelor tradiționale asociate școlii. În fapt, scopul ultim al contextualizării curriculare este de a servi dezvoltării la elevi a acelor competențe necesare pentru rezolvarea de probleme din viața reală. Din acest motiv, contextualizarea se aplică nu doar în cazul ofertelor educaționale din curriculumul trunchi comun – obligatoriu și din curriculumul la decizia școlii (de exemplu, sub forma interdisciplinarității/transdisciplinarității și a legării teoriei de practică), ci și în cazul opțiunilor școlii pentru activitățile extracurriculare propuse elevilor.

**„Punerea în acțiune a curriculumului”** se referă strict la desfășurarea procesului educațional prin interacțiune directă între cadru didactic și elev/elevi. Curriculumul pus în practică este în fapt, după cum V. Nolet & M.J. McLaughlin (2000, p. 16 apud E.C. Bouk, 2008, p. 294) îl definesc succint, “o operaționalizare a curriculumului intenționat, care reflectă deciziile pe care cadrele didactice le adoptă în procesul implementării”. În procesul de implementare a curriculumului la nivelul clasei, profesorul este decidentul ultim. Deciziile sale sunt provocate și ajustate continuu în funcție de evoluția interacțiunii cu elevii, care poate transcende granițele educației formale, prelungindu-se în diverse contexte de educație nonformală și informală. Interacțiunea dintre profesor și elevi este o sursă extrem de valoroasă de informații despre modalitățile în care poate fi creat un curriculum responsiv și în implementare, nu doar în proiectare. Un curriculum receptiv și adaptat în practică, la contextul predării și la elevi, se caracterizează în principal prin: a) sesizarea aspectelor care au funcționat în predare, dar și a celor care nu au funcționat, analizarea motivelor care au generat starea de fapt indezirabilă și realizarea de ajustări; b) adaptarea la nevoile diversificate ale elevilor și desfășurarea lecției în moduri care îi implică activ pe elevi în dialoguri despre conținuturile de învățare, despre modurile în care învață, despre motivația lor pentru învățare, astfel încât curriculumul să poată fi ajustat în interesul elevilor.

**Dezvoltarea de curriculum și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice** sunt indisolubil legate. „Tot ceea ce înseamnă dezvoltare de curriculum este dezvoltare profesională a cadrului didactic” (Stenhouse, 1975 apud V. Kelly, 2009, p. 11). La nivel de școală, dezvoltarea curriculumului este un proces colaborativ (A. Handelzaltz, 2009), care presupune leadership distributiv, cu un puternic accent pe dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, strategii de implementare incluzive, nu de tip top-down (W. McGee, 1997, apud W. Pinar, 2003, p. 500).

## 4.2. Repere în operaționalizarea obiectului de cercetare

Am valorificat în procesul de conturare și operaționalizare a obiectului cercetării următoarele delimitări și rețele conceptuale:

- tipologizarea reprezentărilor asupra curriculumului propusă de Jan van den Akker (2003):
  - a) reprezentări despre curriculumul intenționat (curriculum formal/scrise);
  - b) reprezentări despre curriculumul implementat (curriculumul perceput și curriculumul operațional);
  - c) reprezentări despre curriculumul realizat (experiențial și învățat).

**Figura nr. 1: Tipologia reprezentărilor asupra curriculumului (după Jan van den Akker, 2003)**



În raport cu aceste categorii și subcategorii de reprezentări despre curriculum, ținta cercetării noastre a fost constituită de: a) *reprezentările despre curriculumul intenționat*; b) *reprezentările despre curriculumul implementat perceput*, așa cum este acesta interpretat în special de cei care îl pun în practică - cadrele didactice, dar și de către cei cărora le este adresat – elevii, iar nu și a curriculumului implementat operațional, pentru care ar fi fost necesare observări la clasă; *reprezentările despre curriculum realizat învățat*, ilustrat prin rezultatele elevilor la testarea TIMSS 2007 și la testările naționale; *reprezentările despre curriculum realizat experiențial*, exemplificate prin opiniile elevilor despre propriile lor experiențe de învățare.

- rețeaua conceptuală propusă pentru dezvoltarea curriculumului de către D. Potolea, S. Toma, A. Borzea (coord., 2012, p. 38): asigurarea calității educației-curriculum-competențe-centrare pe elev;
- rețeaua “conceptului ecologic” de mediu școlar, propusă și validată empiric prin „Studiul privind analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare (2002-2008)” (Ș. Iosifescu, coord., 2012). Din perspectiva acestui concept ecologic de mediu școlar

“elevul și profesorul [sunt] actori esențiali”, iar relația lor este orientată către producerea învățării, fiind influențată și chiar determinată „individual sau în interacțiune de factori privind mediul de proveniență a elevilor, de factori fizici, informaționali, atitudinali-afectivi, sociali și organizaționali” (Ș. Iosifescu, coord., 2012, p. 7). Selecția unor itemi și/sau a variantelor de răspuns din chestionarele pentru cadre didactice și elevi, elaborate în contextul studiului mai sus amintit, a fost realizată în funcție de gradul de adecvare la obiectivele specifice ale cercetării noastre și cu intenția obținerii de date comparabile ulterior pe dimensiunea “tendința națională” – „tendință la nivel de unitate școlară”, cu un anumit specific.

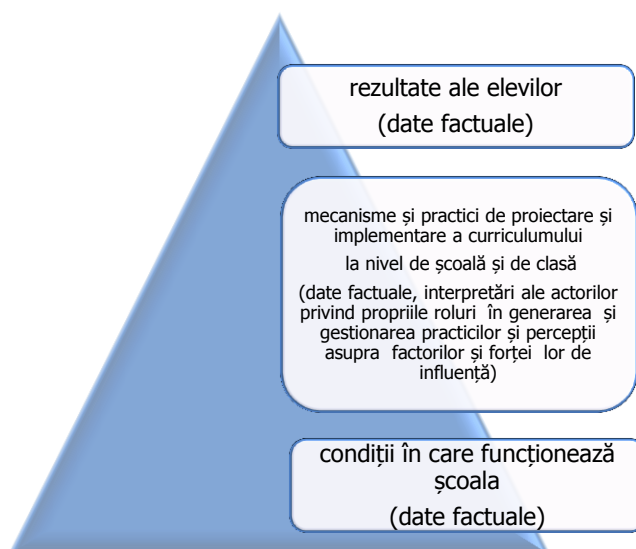
- rețeaua factorilor de influență asupra deciziilor curriculare localizați la diverse niveluri ale procesului curricular - elaborare de politici, dezvoltare, proiectare, implementare a curriculumului - după Jan van den Akker (2003): a) finalități educaționale, planuri de învățământ, programe școlare, manualele, reprezentând nivelul „macro”, național, al sistemului de învățământ; b) curriculumul specific școlii – CDȘ, proiectul de activități extracurriculare - nivelul „mezo” instituțional; c) auxiliarele de învățare, materiale didactice, decizia privind selecția manualului - nivelul „micro”, al clasei de elevi; d) adaptarea curriculumului la caracteristicile elevilor - nivelul „nano”, care tinde către individualizare.
- diverse caracteristici, dezirabile din perspectiva învățământului centrat pe elev, ale componentelor „modelului pentagonal de analiză” a curriculumului în plan structural, identificat și descris de D. Potolea (2002, pp. 78-79): finalități, timp, conținuturi, strategii de instruire și strategii de evaluare;
- conceptualizarea categoriilor de factori de influență asupra proiectării și implementării curriculumului la nivelul școlii și clasei, propusă de R. M. Niculescu (2003, p. 281): a) factori care țin de organizarea și distribuția resurselor (nivelul de expertiză al personalului de predare; nivelul de experiență al personalului școlii; nivelul de aspirație pentru dezvoltarea profesională; distribuția experienței și expertizei pe arii de activitate; modul de utilizare a dotărilor; structura organizatorică a școlii și modul de distribuire a responsabilităților; statutul și influențele structurilor/ comisiilor din interiorul școlii, calitatea relației interstructuri și infrastructură din perspectiva efectelor acestora asupra curriculumului; b) factori care țin de valorile și așteptările celor implicați în decizia asupra curriculumului cu influență asupra managementului curriculumului; c) factori care țin de modul în care se iau deciziile de către personalul implicat în elaborarea și implementarea curriculumului într-o școală.
- cinci dimensiuni ale practicii unui curriculum receptiv și adaptat, propuse de Claire E. L. Sinnema (2012): a) integrarea dimensiunii valorice, atitudinale în curriculum; b) implicarea și c) abilitarea elevilor pentru procesul de adoptare a deciziilor legate de predare-învățare-evaluare; d) adoptarea abordărilor de predare eficientă; e) consolidarea parteneriatelor cu părinții în scopul îmbunătățirii învățării elevilor.



## 5. DIMENSIUNILE DE CONȚINUT ALE INSTRUMENTELOR DE CERCETARE

Cercetarea de tip explorativ la care am recurs este specifică domeniului cercetării în domeniul dezvoltării și implementării curriculumului (A. Lewy, 1991). Dinamismul și complexitatea realității studiate au necesitat triangularea nu doar a metodelor de cercetare (analiza calitativă a documentelor, chestionar, interviu), dar și a surselor (director, reprezentantul comisiei de evaluare și asigurare a calității, reprezentantul unei comisii metodice, reprezentantul comisiei diriginților, cadre didactice din școală, elevi) pentru a ajunge la o imagine cât mai completă și validă asupra modului în care se dezvoltă și implementează curriculumul la nivelul școlii și al clasei. Ilustrăm în cele ce urmează tipurile de date extrase prin aplicarea instrumentelor de cercetare.

**Figura nr. 2: Tipologia naturii datelor colectate prin cercetare**



*Pentru cunoașterea opiniilor și motivațiilor am recurs la utilizarea chestionarelor și a interviurilor aplicate cadrelor didactice, reprezentanților organismelor funcționale ale școlii și ale elevilor, despre măsura în care mecanismele și practicile de dezvoltare și implementare a curriculumului la nivelul școlii și al clasei răspund la influențe venind dinspre: politica educațională națională, documentele curriculare, ideile subsumate paradigmei centrării procesului educațional pe elev, interacțiunile cu elevi, colegii – cadre didactice, conducerea școlii, comunitate. Abordarea metodologică recunoaște importanța sondării prin metoda asociațiilor libere de cuvinte a reprezentărilor despre actorii esențiali, acțiunea educațională eficientă și contribuție personală creativă/adaptativă auto-percepută în aplicarea curriculumului.*

Concret, fiecare dintre aceste reprezentări a avut alocat un item distinct în chestionarele pentru cadre didactice și elevi, sintagmele stimul pentru răspuns fiind: *profesorul bun, elevul bun* (ambele și pentru elevi și pentru cadre didactice), succesiunea optimă a acțiunilor la clasă pentru a asigura eficiența învățării la elevi (pentru cadre didactice), aplicarea creativă a curriculumului (pentru cadre didactice).



- **Chestionarul adresat cadrelor didactice** a vizat utilizarea documentelor curriculare (plan de învățământ, programe școlare, manuale) în proiectare; utilizarea resurselor școlii; aspecte avute în vedere în desfășurarea unei ore de curs altfel decât cea obișnuită; măsura influenței unui set de factori predefiniți asupra aplicării curriculumului la clasă; semnificațiile sintagmei de aplicare creativă a curriculumului; portrete ale „elevului bun” și ale „profesorului bun”; succesiunea optimă a acțiunilor la clasă pentru a asigura eficiența învățării la elevi; aspecte ale atitudinii față de învățare regăsite la elevi; măsura influenței unui set de aspecte predefinite care influențează pozitiv învățarea elevilor în clasă; trimiterea la cunoștințe și aplicații ale disciplinelor din aceeași arie curriculară în procesul educațional; frecvența aplicării la clasă a proiectului și portofoliului și efectele acestei practici; impactul din perspectiva elevului al orientării curriculumului spre dezvoltarea de competențe cheie; comportamente ale cadrelor didactice încurajate și modul de adoptare a deciziilor la nivelul școlii; formarea profesională continuă; obstacole întâmpinate la nivelul școlii în ceea ce privește participarea la programele de formare.
- **Interviul cu directorul unității de învățământ** a ghidat discuția către aspecte precum: misiunea școlii; identificarea nevoilor beneficiarilor direcți ai serviciilor educaționale; perspectiva asupra schimbărilor; dificultăți în implementarea schimbărilor; strategia privind dezvoltarea profesională a personalului didactic; modalități de comunicare internă și externă; implicarea părinților în orientarea școlară și profesională.
- **Chestionarul adresat elevilor** a vizat măsura în care anumite comportamente ale cadrelor didactice care predau la clasa din care fac parte îi ajută în învățare; măsura în care anumite situații îi ajută pe elevi când își pregătesc lecțiile; legăturile între informațiile predate la diferite discipline; ierarhizarea domeniilor de competențe cheie; perspectiva asupra manualelor școlare; prezentarea pe scurt a unei ore de curs interesante.
- **Interviul cu reprezentantul comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității** a orientat discuția către: aspectele vizate în evaluarea calității; modalități de evaluare a calității procesului educațional; dificultăți în evaluarea calității; puncte tari și puncte slabe în aplicarea curriculumului; dificultăți în asigurarea calității procesului educațional; intervenții semnificative.
- **Interviul cu reprezentantul comisiei diriginților** s-a axat pe chestiuni precum: implicarea elevilor în activități extracurriculare; implicarea părinților în organizarea și desfășurarea unor activități extracurriculare; (ne) participarea cadrelor didactice; comunicarea diriginților cu celelalte cadre didactice; comunicarea cu părinții.

*Pentru colectarea datelor factuale privind factorii obiectivi am recurs la utilizarea Raportului de evaluare internă a calității educației pentru informații despre “indicatorii de structură și context, rezultatele școlii” (date de identificare ale școlii, caracteristici ale mediului familial de proveniență a elevilor, baza materială, resurse umane și proces didactic, promovabilitate și rezultate la testări naționale, realizări în activitatea școlii) și a altor documente ale școlii precum proiectul activităților extracurriculare, lista disciplinelor opționale, a parteneriatelor școlii, proiectelor cu finanțare internă sau externă, pentru ultimii trei ani școlari.*

- **Grila orientativă de analiză pentru documentele școlii** a avut drept scop culegerea de date factuale despre unitatea și populația școlară, rezultatele elevilor, precum și de date calitative privind factori relevanți pentru dezvoltarea și aplicarea curriculumului la nivel de școală, cum ar fi resursele umane, baza materială, reflectarea managementului curriculumului în perspectiva programatică asupra dezvoltării instituționale (misiune,

ținte strategice, direcții de acțiune) etc. Aceasta a fost construită pornind de la structurile următoarelor documente ale școlii: Raportul de autoevaluare a școlii privind calitatea educației în unitatea de învățământ (în principal), Proiectul de dezvoltare instituțională a școlii, Planul operațional (2011-2012). Principalele categorii de date colectate din aceste documente sunt date de identificare a școlii, caracteristici ale mediului familial, baza materială, resursele umane și procesul didactic, diagnoza la momentul elaborării proiectului de dezvoltare instituțională – analiza SWOT, aspecte care necesită schimbare, viziune managerială, ținte strategice, obiective, direcții de acțiune, participarea și rezultatele elevilor, realizări în activitatea școlii, analiza calificativelor acordate indicatorilor de performanță, activități de îmbunătățire a calității realizate în 2010-2011, activități de îmbunătățire a calității pentru anul școlar următor 2011-2012.

Validarea instrumentelor de cercetare a fost realizată în cazul unui grup de itemi/subitemi din cadrul chestionarelor adresate cadrelor didactice și elevilor de către experți în domeniul educației, cercetători, cadre didactice, elevi în contextul experienței rezultate dintr-o cercetare anterioară privind mediul școlar (Șerban Iosifescu, coord., *Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare*, 2012) și, în totalitate și ansamblu, de către cercetătorii care au format echipa de cercetare a acestei teme. În validarea, nu doar a chestionarelor pentru cadre didactice și elevi, dar și a ghidurilor pentru interviuri și a grilei de analiză a documentelor școlii, membrii echipei au valorificat experiențe din cercetările științifice anterioare efectuate la nivelul Laboratorului Curriculum. Aplicarea concomitentă a mai multor instrumente de cercetare a fost utilizată pentru investigarea obiectului cercetării, care este rezultanta acțiunii și interacțiunii unui număr mare de factori obiectivi (nivelul socio-economic al comunității, mediul de apartenență al școlii – rural sau urban, dotarea materială a școlilor etc.) și subiectivi (opinii și motivații).

Actorii au propriile constructe cu care operează în realitatea școlară. Este vorba despre constructe formate la nivelul individului și proiectate asupra mediului social și despre constructe – produse ale interacțiunii dintre indivizi, pe care individul și le însușește (A. Sandu, 2012). Dată fiind această natură duală, individual-interacțional, a setului de constructe pe care fiecare actor îl deține, dar și ambivalența aceluiași construct în conștiința unui subiect, au fost identificate și contradicții între opiniile diverșilor actori care au fost provocați prin intermediul cercetării noastre să-și expună constructele definiției pentru modul lor de operare în practica educațională. Iar acest fapt legat de apariția unor eventuale contradicții, alături de presiunea “răspunsului cu dezirabilitate socială”, se constituie în limite ale cercetării noastre, pe care am încercat să le “controlăm” prin includerea itemilor de control în același instrument și a itemilor comuni în instrumente de cercetare cu adresabilitate diferită.

Volumul de informații colectate a fost extrem de mare. Coroborarea datelor obținute pe diverse căi a fost necesară pentru că între informații existau diferențe nu doar la nivelul conținutului, ci și al formei lor. Modul de prelucrare a unora dintre date a fost realizat statistic pentru itemii cu răspunsuri închise și mediat de fișe cu coduri/categorii în care au fost introduse răspunsurile deschise ale cadrelor didactice și elevilor, pe categorii/embleme tematice. Prelucrarea și analiza datelor a presupus elaborarea unor instrumente precum: lista de coduri pentru răspunsurile deschise din chestionarul pentru cadre didactice și chestionarul pentru elevi, grila de analiză a documentelor școlii, structuri ale rapoartelor de interviu.

## 6. MODALITĂȚILE DE PREZENTARE A REZULTATELOR CERCETĂRII

Rezultatele cercetării derulate sunt prezentate în două forme, respectiv studii de caz și analize tematice crosscaz, care reflectă niveluri diferite de examinare și interpretare prin raportare la axa particular-general, dar pe o structură tematică comună.

**Studiile de caz** sunt organizate pe mai multe secțiuni și tematici. Ordonarea și sistematizarea datelor într-o formă care să corespundă exigențelor analizei științifice a fost realizată prin elaborarea și aplicarea unei structuri comune orientative pentru redactarea tuturor studiilor de caz. Această structură pune în evidență și practici de mediere între cele două niveluri de proiectare și implementare a curriculumului, școală-clasă (colaborarea dintre structurile din interiorul școlii cu responsabilități în domeniul curriculumului, dezvoltarea ofertelor de CDS), între mediul intern și cel extern școlii (comunicarea din interiorul școlii, comunicarea externă, activitățile extracurriculare, parteneriatele).

### Figura nr. 3: Structura studiului de caz

- Descrierea unității de învățământ. În descrierea fiecărei școlii, am utilizat informații factuale despre “indicatorii de structură și context, rezultatele școlii” (date de identificare ale școlii, caracteristici ale mediului familial de proveniență a elevilor, baza materială, resurse umane și proces didactic, promovabilitate și rezultate la testări naționale, realizări în activitatea școlii) oferite de Raportul de evaluare internă a calității 2010-2011;
- Descrierea eșantionului de la nivelul școlii;
- Dezvoltarea și aplicarea curriculumului la nivelul școlii: modul de funcționare a mecanismelor decizionale, evaluarea și asigurarea calității la nivelul școlii, dezvoltarea curriculumului la decizia școlii (CDS), activități extracurriculare, comunicarea în interiorul școlii, comunicarea cu părinții și implicarea acestora în activitățile școlii, impactul formării profesionale continue asupra implementării curriculumului;
- Proiectarea curriculumului la nivelul clasei (documente curriculare normative, resurse, obiective educaționale, profilurile „profesorului bun” și „elevului bun” în reprezentările cadrelor didactice și elevilor, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice);
- Implementarea curriculumului la nivelul clasei (factori limitativi principali în aplicarea curriculumului la nivelul clasei, atitudinea elevilor față de învățare, aplicarea creativă a curriculumului școlar obligatoriu, comunicarea în interiorul școlii, colaborarea cadre didactice – părinți, implicarea părinților).

Plus valoarea cercetării constă în faptul că structura studiului de caz valorifică un sistem integrat de categorizare a datelor din toate instrumentele, pe baza unui “ghid” orientativ de corelare a acestora. În acest mod a fost asigurată sistematizarea și coroborarea datelor intracaz, dar și comparabilitatea structurală a tuturor cazurilor, acest ultim aspect facilitând ulterior identificarea tipurilor de date care au reprezentat materialul analizelor crosscaz pe dimensiuni tematice. Totodată, opțiunea pentru descrierea amplă a contextelor permite identificarea de patternuri corelaționale între caracteristici ale școlii, subiecților respondenți-practici-rezultate școlare ale elevilor.

**Trei analize tematice „crosscaz” a rezultatelor cercetării** completează studiile de caz cu elemente comune și diferențieri ale translatării curriculumului scris în curriculum implementat în școlile investigate. Din perspectiva analizei crosscaz, rezultatele analizei sunt organizate pe trei dimensiuni tematice, cu subdiviziuni, după cum pot fi observate în figura ce urmează.

**Figura nr. 4: Structura analizelor tematice „crosscaz”**

**Analiza tematică 1: Dezvoltarea și aplicarea curriculumului la nivel de școală** include discutarea rezultatelor cercetării prin prisma unor aspecte precum organisme și structuri implicate în luarea deciziilor curriculare, care funcționează la nivel de școală – perspectiva normativă; condiționări materiale (materiale și mijloace didactice disponibile); colaborarea cu structurile școlare pentru aplicare inovativă a curriculumului, comunicarea între cadrele didactice (feedbackul oferit de colegi și de director), comunicarea cu părinții – perspectiva funcțională; mecanisme decizionale privind dezvoltarea curriculumului la decizia școlii și a activităților extracurriculare derulate recent în școlile din studiu, precum și relevanța ofertei curriculare pentru problemele din viața reală; modul în care sunt adoptate deciziile la nivelul școlilor, în opinia cadrelor didactice; impactul formării profesionale asupra implementării curriculumului;

**Analiza tematică 2: Proiectarea curriculumului la nivel de clasă** se focalizează pe aspecte precum proiectarea curriculumului la nivelul clasei reflectată în activitatea comisiilor metodice, utilizarea documentelor curriculare normative, obiective educaționale relevante, resurse, factori limitativi principali în aplicarea curriculumului la nivelul clasei, explorarea corelată a reprezentărilor cadrelor didactice și elevilor despre profilurile „profesorului bun”, „elevului bun”, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

**Analiza tematică 3: Aplicarea curriculumului în practica la clasă** abordează chestiuni precum forța de orientare către diverse obiective educaționale; resursele; aplicarea creativă a curriculumului la nivelul clasei; măsura influenței diversilor factori asupra atitudinii elevilor față de învățare (de exemplu, claritatea și complexitatea explicațiilor oferite de profesor, succesiunea sarcinilor de învățare, reprezentarea grafică a ideilor, alegerea adecvată a manualului în raport cu nevoile elevilor, calitatea auxiliarelor didactice, diversitatea resurselor educaționale, ocaziile pentru învățare participativă, activitatea pe grupe, interevaluarea, autoevaluarea etc) în percepția cadrelor didactice și elevilor; condiționări ale traducerii curriculumului scris în curriculum real pentru învățare; atitudinea elevilor față de învățare, așa cum este percepută de către profesorii și elevii participanți la cercetare; comunicarea cadrelor didactice cu părinții și implicarea acestora din urmă în activitatea școlii.

## 7. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Rezultatele proiectului de cercetare sunt relevante din următoarele perspective:

- a) Instrumentele de cercetare dezvoltate, în vederea aplicării în cele 12 școli incluse în cercetare, vizează categorii de factori cu influență majoră asupra proiectării și implementării curriculumului la nivelul școlii și clasei. Adresate diferiților reprezentanți ai structurilor școlare, cadrelor didactice și elevilor, instrumentele de cercetare aplicate au permis reflectarea activității școlilor în domeniul curriculumului, într-o formă complexă, de natură să conducă la identificarea aspectelor de corelare, coerență și continuitate sau a unor eventuale aspecte marcate de contradicții și discontinuități.
- b) Studiile de caz realizate permit identificarea, în școlile incluse în cercetare, a unor corelații majore între mecanisme și practici de aplicare și de dezvoltare a curriculumului la nivel de școală și de clasă, a factorilor influenți la nivelul celor două grupuri în care au fost organizate

școlile (grupul 1 - școli în care elevii au avut rezultate slabe la evaluarea internațională TIMSS sau la testările naționale și grupul 2 - școli în care elevii au avut bune performanțe academice la evaluarea internațională TIMSS sau la testările naționale). Studiile de caz facilitează o mai bună înțelegere a nevoilor și provocărilor de proiectare și implementare a curriculumului în contexte specifice și pun în evidență particularitățile școlilor în ceea ce privește:

- dezvoltarea organizațională și curriculară, particularități influențate de factori diferiți ca natură și complexitate (de exemplu, condițiile obiective în care funcționează școala, modul de realizare a managementului și procesului educațional);
  - conexiunile și diferențele dintre nivelurile de proiectare și aplicare a curriculumului;
  - relațiile între diferiții actori implicați în dezvoltarea și implementarea curriculumului;
  - pârghiile acționale sau domeniile prioritare de intervenție la nivelul curriculumului;
  - caracteristicile esențiale ale intervențiilor și ale bunelor practici, care conduc la adaptarea, îmbunătățirea și inovarea curriculumului în acord cu nevoile contextului;
  - potențiale obstacole în calea implementării curriculumului.
- c) Analizele de tip crosscaz realizate pe trei dimensiuni definitorii pentru proiectarea și implementarea curriculumului la nivelul școlii și clasei permit analiza comparativă a modului de reflectare a problematicii specifice în studiile de caz realizate în școlile incluse în cercetare.

## 7.1. Concluzii

→ **Proiectarea curriculumului la nivelul școlii.** Analizând termenii cheie utilizați în formularea misiunii școlii din studiile de caz elaborate, constatăm existența unei trăsături comune reprezentată de pregătirea elevilor pentru integrarea socioprofesională; pe de altă parte, observăm existența unor deosebiri de accent în ceea ce privește direcția și tipul de intervenție majoră asumate de școală. Din perspectiva direcției de intervenție, în școlile din grupul 1 accentul este pus pe pregătirea pentru viață, pentru integrarea pe piața muncii, pe „formarea ca om”, iar în școlile din grupul 2 orientarea dominantă este către pregătirea din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, prin dezvoltarea intelectuală a elevilor, ca persoane autonome și responsabile, capabile să ofere răspunsuri adecvate cerințelor actuale ale societății. Din perspectiva tipului de intervenție, școlile din grupul 1 pun accent pe asigurarea de șanse egale în educație (pentru a îndrepta o serie de inegalități între elevi datorate îndeosebi mediului de proveniență), în timp ce școlile din grupul 2 pun accent pe creșterea calității educației.

În cadrul analizelor SWOT realizate de școli, ca parte integrantă a Proiectului de dezvoltare instituțională a școlii sau a Planului managerial, identificăm următoarele ipostaze în care apar referiri la curriculum (aspecte relevante pentru managementul curriculumului și valența acordată acestora):

### a. Aspecte pozitive:

- reglementări legislative (ordine ale ministrului educației), cum ar fi, de exemplu, decizia de finanțare a școlilor în funcție de costul standard per elev în situația unor școli cu mulți elevi romi;

- proiectarea și implementarea CDȘ, spre exemplu, șanse egale pentru cadre didactice de a propune și implementa CDȘ; CDȘ diversificat și atractiv, în acord cu nevoile și interesele elevilor;
- adaptarea curriculumului în activitatea didactică (de exemplu, interesul și competența cadrelor didactice de a adapta curriculumul la nevoile elevilor, utilizarea de metodologii didactice interactive, utilizarea unor surse de informare diverse, a materialelor, mijloacelor și auxiliarelor didactice);
- calitatea interacțiunii dintre cadre didactice și elevi;
- dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice (oferta diversificată de cursuri de formare oferite cadrelor didactice, organizate de ISJ, CCD, ONG-uri; interesul cadrelor didactice pentru formarea profesională continuă și progres în carieră; atitudine pozitivă către schimbare; disponibilitatea cadrelor didactice pentru efort suplimentar; participarea la proiecte de finanțare nerambursabilă pentru dotări și pentru pregătirea personalului);
- interesul cadrelor didactice pentru rezultatele școlare ale elevilor la testările naționale;
- comunicarea eficientă între cadrele didactice, între școală și familiile elevilor, între școală și comunitate.

**b. Aspecte negative:**

- reglementări legislative (legislația care, în unele cazuri este ambiguă, stufoasă și, prin urmare, dificil de înțeles și aplicat);
- proiectarea și implementarea CDȘ, spre exemplu, utilizarea CDȘ pentru completarea normei didactice;
- adaptarea curriculumului în procesul educațional (de exemplu, limitări date de metode didactice care nu stimulează implicarea elevilor, manuale învechite, depășite, inexistența spațiilor și a dotărilor pentru desfășurarea unor activități extracurriculare);
- calitatea interacțiunii dintre cadre didactice și părinți (slaba colaborare cu familiile elevilor din categorii dezavantajate socio-economic, migrația familiilor elevilor la lucru în străinătate care crește riscul abandonului școlar);
- dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice (slaba motivare a unor cadre didactice pentru formarea profesională continuă, mai ales în cazul cadrelor didactice slab pregătite);
- asigurarea resurselor umane adecvate desfășurării procesului didactic (de exemplu, dificultăți generate de navetism și fluctuație);
- scăderea populației școlare (datorată scăderii populației de vârstă școlară din comunitate sau orientării elevilor către școlile cele mai performante);
- imaginea școlii în comunitate (de exemplu, imaginea nefavorabilă pe care o are profesia de cadru didactic în societate).

Prin referire globală, la toate școlile cuprinse în eșantion, modul în care se iau deciziile la nivelul școlii este de tip democratic, răspuns reflectat în acordul a peste două treimi dintre cadrele didactice asupra afirmației *Toate organismele decidente participă la decizie iar alternativele sunt susținute argumentat*. Statutul procedurilor în organizație este unul semnificativ, jumătate dintre respondenți fiind de acord cu afirmația *Respectarea formală a procedurilor este aspectul dominant*. Cu toate acestea, pentru cei mai mulți dintre respondenți procedura nu prevalează asupra procesului democratic de adoptare a deciziilor în cadrul școlii. Această constatare ne conduce la concluzia că perspective multiple, de la nivelul micro al experiențelor diverse la clasă, au șansa de a fie exprimate și de a „contextualiza” decizia.

Orientând atenția către contextualizarea curriculumului în arii specifice de intervenție, cum sunt ofertele de CDȘ și activitățile extracurriculare, desprindem o serie de concluzii generale valabile la nivel de eșantion: a) egalitatea de șanse a cadrelor didactice în a propune CDȘ și consultarea elevilor sunt principii respectate la nivelul școlilor, iar propunerea de opționale de tip integrat este încurajată; b) activitățile extracurriculare sunt numeroase, extrem de diverse, în expansiune și diferențiate de la un an școlar la altul; c) activitățile extracurriculare sunt adaptate orientării dominante a școlii exprimate în misiune. Prin raportare la cele două grupuri de școli, deși nu putem identifica diferențe semnificative, este util de menționat că dimensiunea competitivă vizată prin activitățile extracurriculare (ne referim aici la pregătirea pentru olimpiade și concursuri școlare) apare mai pregnantă decât cea colaborativă în cazul unor școli din grupul 2.

Tot cu privire la proiectarea curriculumului la nivelul școlii, constatăm funcționalitatea catedrei/comisiei metodice pentru școlile incluse în cercetare, indiferent de grupul în care au fost organizate potrivit rezultatelor obținute de către elevi la evaluarea internațională sau la testările naționale. Sub aspectul tipologiei activităților cu privire la sprijinirea proiectării și implementării curriculumului scris la nivelul clasei promovate în colectivele de catedră/comisiile metodice regăsim, de asemenea, aspecte care sunt comune școlilor care au făcut obiectul studiilor de caz, indiferent de grupul în care au fost incluse; practicile vizează, de exemplu, realizarea planificărilor calendaristice, proiectarea unităților de învățare, desfășurarea de lecții demonstrative, realizarea unor discuții metodice, promovarea unor bune practici utilizate în activitatea didactică. Cu toate acestea, în măsura în care vizăm un nivel de mai mare profunzime cu privire la discuțiile purtate și măsurile adoptate în comisiile metodice din școli, constatăm pentru aceeași problemă (de exemplu, îmbunătățirea activității cu elevii), nivelul general al abordărilor în unele școli din grupul 1, în comparație cu obiectivele concrete, evaluabile care sunt specifice abordărilor din școlile incluse în grupul 2. Pentru cea mai mare parte din școlile incluse în grupul 2, stabilirea unor obiective concrete constituie o practică comună de realizare a unor ameliorări ale rezultatelor în raport cu nivelul existent inițial.

→ **Proiectarea demersului didactic la clasă.** Documentele curriculare normative (planul-cadru de învățământ și programa școlară) sunt valorizate de cadrele didactice din școlile incluse în cercetare, prevalența programei școlare în raport cu planul-cadru fiind recunoscută. Studiul documentelor curriculare oficiale este recunoscut ca prioritar în proiectarea curriculumului la nivelul clasei și constituie o practică comună pentru toate cadrele didactice din școlile incluse în cercetare; studiul constituie, de asemenea, o bună premisă pentru implementarea curriculumului în activitatea cu elevii.

În proiectarea didactică, profesorii se raportează și la resursele posibile pe care le pot utiliza în activitatea cu elevii (manuale școlare și ghiduri metodologice, resurse de specialitate, resurse digitale, materiale și mijloace didactice, resurse de timp). Ghidurile metodologice și manualele școlare sunt valorizate aproape în aceeași măsură la nivelul întregului eșantion de cadre didactice incluse în cercetare. Între școli, există unele deosebiri în modul de apreciere a acestor resurse; de exemplu, în unele situații se acordă prioritate ghidului metodologic în raport cu manualul școlar recunoscut ca instrument de lucru al elevului, în alte situații, programa școlară, manualul și ghidurile metodologice sunt valorizate în egală măsură sau sunt valorizate în ordinea programă școlară – manual - ghiduri metodologice. Însă, percepțiile asupra utilizării ghidurilor metodologice și a manualelor școlare în școli, modul de valorizare a acestor resurse de către cadrele didactice nu indică diferențe relevante din perspectiva organizării școlilor în



cele două grupuri cu care se operează în cercetare. Astfel, aceste modalități de valorizare tind să reflecte mai degrabă încercări individuale ale cadrelor didactice de mediere între programa școlară și provocările practicii școlare. Cei mai mulți elevi recurg *în mare și în foarte mare măsură* la practica utilizării manualului școlar în pregătirea lecțiilor.

Resursele utilizate de cadrele didactice nu conduc la deosebiri semnificative între școlile din grupurile 1 și 2. O practică comună pentru toți profesorii din școlile incluse în cercetare constă în utilizarea resurselor clasice, dar și aprecierea în mai mare măsură a internetului în raport cu softul educațional (aspect care poate fi legat de pregătirea insuficientă a cadrelor didactice pentru utilizarea noilor tehnologii). Cea mai mare parte dintre cadrele didactice incluse în cercetare apreciază utilizarea unor resurse educaționale diverse ca aspect care influențează pozitiv învățarea elevilor în clasă.

În proiectarea unei ore de curs altfel decât de obicei, analiza globală a răspunsurilor pentru întregul eșantion de școli arată că sub aspectul obiectivelor educaționale, două treimi dintre cadre didactice aleg să se orienteze prioritar către dezvoltarea capacității colaborative a elevilor și către teme relevante în raport cu probleme din viața reală, în comparație cu dezvoltarea capacității de rezolvare de probleme și dezvoltarea capacității de gândire critică, care sunt însă semnificative pentru aproximativ același număr de cadre didactice (aproape două treimi dintre răspunsuri). Această constatare este importantă pentru că relevă faptul că orele de curs altfel sunt concepute de către cadrele didactice ca oportunitate de „recuperare” a unei intervenții pe care o consideră importantă pentru evoluția elevilor, dar pe care, datorită diverselor constrângeri, în practica curentă la clasă nu reușesc să o aplice suficient. Cu referire la relevanța temei predate în raport cu probleme de viața reală, este semnificativ de semnalat că la nivel de școală mai mult de un sfert dintre opțiunile profesorilor (din școli cu rezultate bune, dar și din școli cu rezultate mai puțin bune ale elevilor) au fost exprimate pentru variantele de răspuns *într-o oarecare măsură și în mică măsură*, fapt ce ilustrează că în rândul profesorilor convingerea că rolul școlii este acela de a pregăti elevii pentru viața reală nu este larg răspândită.

→ **Aplicarea curriculumului la clasă.** La nivel de eșantion, în aplicarea curriculumului la clasă în aprecierea majorității cadrelor didactice cea mai mare influență o au, în ordine descrescătoare, aspecte precum: înțelegerea mai bună a disciplinei de studiu de către elevi, progresele reale în învățare ale elevilor și satisfacția elevilor și a părinților față de activitatea profesională a cadrelor didactice, rezultatele școlare ale elevilor/rezultatele la testările naționale. Aceste răspunsuri pun în evidență conștientizarea de către majoritatea cadrelor didactice a următorului „lanț anticipatoriu al efectelor” aplicării curriculumului la clasă, în termenii interesului beneficiarilor: îmbunătățirea înțelegerii disciplinei de studiu – progresul real în învățare – satisfacția elevilor și a părinților – rezultate școlare/rezultate la testările naționale. Poziția satisfacției beneficiarului de educație este demnă de luat în seamă, prin intercalarea ei ierarhică între progresul real în învățare și rezultatele școlare, ceea ce demonstrează că progresul autentic în învățare „concorează” cu atingerea unui anumit nivel de performanță în preocuparea cadrelor didactice și că sunt văzute ca modalități comparabile de a genera satisfacție elevilor și părinților în legătură cu activitatea profesională a cadrului didactic. Util de semnalat este și faptul că, într-o proporție aproximativ la fel de mare, peste două treimi dintre cadrele didactice consideră motivația pentru profesie și satisfacția față de rezultatele activității profesionale drept variabile cu impact mare asupra aplicării la clasă a curriculumului.

În reprezentările cadrelor didactice, analizate global la nivelul eșantionului, apar ca fiind de importanță maximă în influențarea pozitivă a învățării elevilor în clasă aspecte precum: claritatea și complexitatea explicațiilor oferite de către profesor, succesiunea sarcinilor de învățare și utilizarea de către elevi a unor tehnici de învățare. La nivel declarativ, în privința statutului conexiunilor între disciplinele din aceeași arie curriculară, pe baza răspunsurilor a peste 75% dintre cadrele didactice chestionate, concordante cu răspunsurile unui procent comparabil de elevi respondenți, putem concluziona că stabilirea de conexiuni între informații/cunoștințe este un aspect larg răspândit al practicilor de aplicare a curriculumului la clasă.

În privința colaborării cu părinții, peste jumătate dintre cadrele didactice apreciază buna colaborare dintre părinți și cadre didactice ca fiind foarte importantă în influențarea pozitivă a învățării elevilor în clasă și doar o treime dintre elevi consideră că acest aspect influențează învățarea în aceeași măsură.

Principalii factori limitativi în aplicarea curriculumului la nivelul clasei vizează, în ordine, următoarele trei dimensiuni: a) baza materială a unității de învățământ și gestiunea resurselor disponibile (factor cu cel mai mare număr de ocurențe); b) comportamentul elevilor în mediul școlar și atitudinea față de învățare (indice mediu de frecvență); c) organizarea experiențelor de învățare în condiții reale și asigurarea progresului în achiziția de cunoștințe și competențe (dimensiunea cea mai puțin invocată).

Explorarea reprezentărilor cadrelor didactice și elevilor cu privire la profilurile „profesorului bun”/„elevului bun” realizate și de cadrele didactice și de elevii din grupul țintă, a identificat profiluri complexe în care sunt valorizate în moduri variate calități referitoare la prestația didactică, calitățile socio-relaționale, conformarea la normele și regulile școlare (pentru profesori), respectiv la performanța academică, calitățile sociorelaționale, capacitatea de autoevaluare, autocunoaștere, normele și regulile școlare (pentru elevi). Profilurile reprezentate nu pot fi asociate tranșant drept caracteristice grupului 1 sau grupului 2 de școli. Analiza sintetică de tip crosscaz întreprinsă cu privire la dimensiunea 2 (*Proiectarea curriculumului la nivelul clasei*) identifică termeni cheie și dominante care intervin în portrete propuse de cadre didactice și de elevi din școlile incluse, în contextul cercetării, și în grupul 1 și în grupul 2. Se pot însă evidenția aspecte precum: a) bogăția caracteristicilor menționate și de cadrele didactice și de către elevi în creionarea profilurilor; b) reprezentarea portretelor prin deconstruirea de stereotipii (de exemplu, în reprezentările analizate, „elevul bun” nu este creionat în mod simplist ca fiind doar silitor și disciplinat, iar „profesorul bun” nu este în viziunea elevilor doar indulgent); c) bogăția claselor semantice pe care le utilizează și cadrele didactice și elevii în schițarea profilurilor profesorului bun/elevului bun.

Cu privire la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, în aproape toate școlile care au făcut obiectul cercetării se acordă importanță participării la observații și discuții despre lecții și discuțiilor metodice la nivelul școlii. De asemenea, la nivelul organizațiilor școlare, indiferent de grupul în care au fost incluse potrivit rezultatelor obținute de elevi: a) sunt puternic valorizate programele de formare continuă pentru parcursul profesional al cadrelor didactice; b) este valorificat potențialul cadrelor didactice și este stimulată participarea acestora la cursurile de formare; c) este recunoscut impactul programelor de formare continuă (datorită prestației formatorilor, metodelor de formare și de evaluare utilizate, materialelor suport primite) asupra implementării curriculumului la clasă. Tot la nivel de eșantion se remarcă tendința a peste două treimi dintre cadrele didactice a estima, în egală măsură, studiul atent al materialelor

curriculare oficiale și feedbackul oferit de elevi ca surse cu impactul cel mai mare asupra dezvoltării lor profesionale.

Concluzionăm că în școli care au mecanisme și practici similare de proiectare și implementare a curriculumului rezultatele școlare ale elevilor pot fi diferite. Diferența de performanță este dată de alte influențe, de exemplu, de forța cu care intervin factorii care țin de mediul socioeconomic de apartenență al elevilor.

## 7.2. Recomandări

Formularea unor recomandări pentru diferite niveluri de elaborare și implementare a curriculumului este realizată din perspectiva datelor obținute în cercetarea întreprinsă, recunoscând totuși că „schimbarea în educație este simplu de propus, dificil de implementat și extraordinar de dificil de susținut” (A. Hargreaves și D. Fink 2006, p. 6 apud Jan van den Akker, 2010, p. 78).

Deși este un domeniu în care se concentrează cu precădere schimbările de la nivelul politicilor educaționale, conceptul de curriculum se limitează încă, atât în percepția publică, cât și a decidenților, la produsele sale cele mai palpabile: programe școlare, planuri de învățământ și manuale alternative. Procesele tind să rămână într-un con de umbră, atât sub aspectul factorilor care le influențează, cât și al condițiilor concrete specifice școlilor. La nivelul politicilor educaționale tendința este aceea către schimbări generice rapide, care ajung să nu fie optim implementate din cauza unor factori contextuali frenatori (de ordin material, sau chiar din cauza modurilor în care cadrele didactice sau beneficiarii primari și secundari ai serviciilor educaționale își interpretează și asumă propriile roluri). Din acest motiv, pentru cei care dezvoltă politica educațională este necesară cunoașterea contextualizată a efectelor politicilor, care este tendința dominantă la nivelul percepțiilor asupra proiectării și implementării curriculumului și care sunt caracteristicile mediului organizațional școlar din care aceasta emerge, care este atitudinea cadrelor didactice față de normativ și față de schimbare, față de activitatea didactică propriu-zisă, față de dezvoltarea profesională, dar și față de comunicarea cu elevii, cadrele didactice, conducerea școlii, părinții.

### → **Recomandări generale pentru decidenții în domeniul politicilor educaționale**

Raportul de cercetare oferă decidenților în domeniul educației, informație empirică și contextualizată despre dominantele implementării curriculumului scris în diferite tipuri de școli (școli cu rezultate bune sau mai puțin bune la evaluarea internațională TIMSS sau la testările naționale, școli situate în mediul urban sau în mediul rural).

Politica educațională și implementarea curriculumului au nevoie de negocieri între înțeleșuri asupra rolurilor în contextele instituționale și organizaționale specifice în care acestea se performează. Câteva arii de negociere a interpretărilor, relevante pentru deciziile privind politicile sunt: reprezentările despre măsura în care diverși factori influențează proiectarea și aplicarea curriculumului la nivel de școală și clasă; reprezentările reciproce ale actorilor și beneficiarilor serviciilor educaționale, reprezentarea asupra schimbării practicii la clasă (exemplificată prin aspectele considerate definatorii de cadrele didactice pentru ora de curs altfel); opinii despre statutul trans/interdisciplinarității și al relevanței învățării din școală

pentru viața reală, competențele cheie; opinii despre măsura în care diverși factori influențează învățarea elevilor în clasă și pregătirea lecțiilor; sursele dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și factorii cu impact relevant asupra acesteia; măsura în care diversele caracteristici ale ofertelor de formare (competențe dezvoltate, metodologii, calitatea prestației formatorilor, materiale suport) au efect asupra practicilor didactice; semnificațiile conferite de cadre didactice aplicării creative a curriculumului; atitudinea elevilor față de învățare, reprezentările despre competențele cheie și așteptările de rol asociate cadrului didactic pentru facilitarea învățării în clasă, despre o oră interesantă; climatul școlii; colaborarea cu părinții.

Pentru decidenții în domeniul politicilor educaționale, este necesar ca următoarele aspecte să constituie priorități pentru intervențiile în sistemul național de învățământ:

- a) Redefinirea rolului și misiunii școlii, din perspectiva funcționării acesteia ca organizație care învață, prin alocarea de resurse în vederea stimulării reale a preocupării pentru o activitate axată pe calitatea procesului de educație.
- b) Fundamentarea politicilor curriculare la nivel național pe date rezultate din cercetarea în domeniul curriculumului. Pornind de la acestea, pot fi evidențiate direcții și domenii specifice de intervenție, cum ar fi:
  - deschiderea școlii către social și adaptarea ofertei curriculare la nevoile de dezvoltare ale elevilor;
  - optimizarea intervențiilor asupra curriculumului național (programe școlare, planuri de învățământ) din următoarele perspective: actualizarea programelor școlare, în raport cu universul referențial al elevului, dar și cu perspectivele rolurilor lui sociale și profesionale ulterioare; asigurarea coerenței de proiectare – pe verticală și pe orizontală, intra- și inter-arie curriculară – a disciplinelor de studiu, care să răspundă nevoilor actuale de formare a elevilor și particularităților de vârstă ale acestora, dar și exigențelor vieții și activității în secolul XXI (care necesită, printre altele, dezvoltarea îndeosebi a unor competențe de tip transversal);
  - reechilibrarea relației dintre cunoașterea academică și relevanța practică a achizițiilor, care să valorifice învățarea în contexte nonformale și informale.
- c) Corelarea măsurilor de intervenție asupra documentelor curriculare de tip reglator cu formarea cadrelor didactice, recunoscând rolul formării cadrelor didactice ca premisă esențială pentru implementarea reală și adecvată a documentelor curriculare nou elaborate și aplicate în sistem; este necesară, în acest sens: diversificarea ofertelor de formare continuă a cadrelor didactice (abilitarea curriculară a cadrelor didactice și dezvoltarea competențelor de management curricular ale conducerii școlii) nu doar din perspectiva tematicilor ci și a relevanței metodologice a ofertelor în raport cu provocările practicilor educaționale de la nivelul școlii și al clasei; fundamentarea ofertelor de formare pe cererea de formare exprimată de cadrele didactice; furnizarea de formare profesională pentru cadrele didactice în *situ* la nivelul întregii școlii.

→ **Recomandări pentru școli**

Datele incluse în raportul de cercetare pot sprijini directorii și cadrele didactice în optimizarea procesului de management a curriculumului, precum și în proiectarea și implementarea acestuia la nivel de școală și de clasă, oferind repere relevante pentru intervenții ameliorative referitoare la:

- a) Dezvoltarea preocupării la nivelul managementului unităților de învățământ pentru consolidarea unui climat socio-profesional bazat pe încredere, colaborare, reflexivitate, atitudine proactivă; identificarea și promovarea bunelor practici în managementul curricular.
- b) Încurajarea reflecției colective și responsabile asupra obstacolelor cu care se confruntă inițiativele/experiențele cadrelor didactice de a flexibiliza curriculumul (personalizare, orientare către dezvoltarea de competențe transversale).
- c) Coordonarea curriculumului prin coroborarea proceselor de planificare curriculară cu cele de asigurare a colaborării structurilor din interiorul școlii nu doar în punerea în aplicare a intervențiilor, ci și în procesul de reflecție sistematică asupra măsurii în care activitățile desfășurate au condus la atingerea obiectivelor pentru îmbunătățirea calității la nivelul școlii, astfel încât practicile să poată fi ajustate permanent în acord cu obiectivele.
- d) Valorizarea ca indicator al dezvoltării profesionale (coroborat cu numărul de cursuri de formare și credite acumulate) a capacității cadrelor didactice de a identifica și rezolva problemele și provocările care apar în practica didactică prin stabilirea unui sistem de recompensare simbolică, bazate pe recunoașterea și valorizarea efortului la nivelul organizației școlare.
- e) Contextualizarea aplicării curriculumului (prin adaptarea acestuia la nevoile și interesele elevilor) prin identificarea și multiplicarea de bune practici intragrup<sup>2</sup>, dar și de bune practici pentru contexte instituționale similare; conlucrarea cadrelor didactice într-o comunitate care învață și împărtășește practici didactice pentru aplicarea curriculumului la clasă, care propune și aplică practici novatoare, care lucrează în sistem de expertiză nu numai în afara școlii dar și în interiorul acesteia;
- f) Diversificarea domeniilor extracurriculare în care se oferă sprijin elevilor pentru conștientizarea și valorificarea în context formal a experiențelor informale de învățare și realizarea unui echilibru dinamic ajustat la nevoile reale ale elevilor între competiție și colaborare, mai ales în școlile din grupul 2.
- g) Promovarea și încurajarea în plan didactic a următoarelor practici: „predarea” efectivă a unor tehnici de învățare, utilizarea mai frecventă a autoevaluării și interevaluării elevilor, a proiectului și portofoliului ca metode de învățare/evaluare, care au virtuți formative sub aspectul dezvoltării capacității elevilor de a se concentra pe perioade lungi de timp și de a dovedi perseverență în învățare și încredere în reușita învățării.

Prin specificul cercetării realizate, perspectiva fidelității proiectării și implementării curriculumului la nivelul clasei și școlii în raport cu prescripții curriculare din surse externe trebuie echilibrată cu perspectiva creativă asupra curriculumului, pentru a-l face receptiv și adaptat la nevoile de sprijin și interesele de cunoaștere ale elevilor, la condițiile mediului școlii

<sup>2</sup> Ne referim la cele două grupuri de școli incluse în cercetarea noastră.

sau cu alte cuvinte pentru a traduce efectiv obiectivele/competențele curriculumului oficial în curriculum realizat. În acest sens, cross-fertilizarea între curriculum, profesori și dezvoltarea școlară este condiția sine qua non pentru dezvoltarea eficientă și sustenabilă a curriculumului (Jan van den Akker, 2010, p. 186).

## Referințe bibliografice

- Ball D.L., Forzani F.M., (2007). What makes education research “Educational”? *Educational Researcher* 36:529–540.
- Bădescu, I. (2011), Sociologie noologică, București: Editura Mica Valahie.
- Ben-Peretz, M. (1990). The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bîrzea, C., Jigău, M., Căpiță, L., Horga, I., Velea, S. (coord.) (2010). Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare, București: Institutul de Științe ale Educației.
- Biesta, G. (2011). An adventure in publishing revisited: Fifty years of studies in philosophy and education. *Studies in Philosophy and Education* 30 (5): 429-432.
- Bouck, E. C. (2008). Factors impacting the enactment of a functional curriculum in self-contained cross-categorical programs. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 294-310.
- Brown, R. H. (1977). A poetic for sociology. Toward a logic of discovery for the human sciences. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Căpiță L.E. (2007). Curriculum, implementare. În: Noveanu, E., Potolea, D. (coord.) *Științele educației. Dicționar enciclopedic* (Vol 1). București: Editura Sigma.
- Creemers, B.P.M. (1994). The effective classroom. London: Cassell.
- Crețu, C., Iucu, R. (coord.) (2012). Analiza multicriterială a politicilor în domeniul curriculumului. București: Editura Didactică și Pedagogică RA.
- P. Fernandes, C. Leite, A. Mouraz, C. Figueiredo (2012). Curricular contextualization: tracking the meanings of a concept, In: *The Asia-Pacific Education Researcher* 01/2012; 21(3):610-617.
- Handelzaltz, A. (2009). Collaborative curriculum development in teacher design teams. Doctoral dissertation. Enschede, The Netherlands: University of Twente.
- Iosifescu, Ș. (coord) (2012). Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare, București: Editura Didactică și Pedagogică RA.
- Kelly, A. V. (2009). The curriculum: Theory and practice (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- A. Lewy (ed.). (1991). The International Encyclopedia of Curriculum, New York: Pergamon Press.
- Niculescu, R.M. (2003). Teoria și managementul curriculum-ului, Brașov: Editura Universității „Transilvania”.

- Păun, E., Potolea, D. (coord.) (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Editura Polirom, Iași.
- Pinar, W. (Ed.) (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Potolea, D., Toma, S. și Borzea, A. (coord.) (2012). *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA.
- Sandu, A., (2012). *Metode de cercetare în știința comunicării (Suport de curs)*, disponibil la adresa web:  
[http://www.umk.ro/images/documente/drept/suporturi\\_curs/met\\_cercetarii\\_st.pdf](http://www.umk.ro/images/documente/drept/suporturi_curs/met_cercetarii_st.pdf)
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sinnema, C., & Ludlow, L. H. (2012). A Rasch approach to the measurement of responsive curriculum practice in the context of curricula reform. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 12(2).
- Stein, M. K., Remillard, J. T. & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. In F. K. Lester (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 319-369). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Stenhouse, L.A. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In: J. J. H. Van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vlăsceanu, L. (coord.) (2002). *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Iași: Polirom.



## ANEXĂ

### Școlile cuprinse în eșantionul cercetării

- ☼ Școala Gimnazială Priboieni, sat Paraschivești, comuna Priboieni, Argeș
- ☼ Școala nr.1 Socrujeni, Gorbănești, Botoșani
- ☼ Școala Stoenеști, din Florești-Stoenеști, Giurgiu
- ☼ Școala Generală Slimnic, Sibiu
- ☼ Școala cu clasele I-VIII nr.1, Gura Humorului, Suceava
- ☼ Școala Generală din Voiteg, Timiș
- ☼ Școala cu clasele I-VIII nr. 9, Brăila
- ☼ Școala Generală nr. 150 "Sf. Elefterie", Municipiul București
- ☼ Școala Generală nr. 169, Municipiul București
- ☼ Școala Generală nr.2 "Gheorghe Petrașcu", Tecuci, Galați
- ☼ Liceul Teoretic "Mihai Viteazu" din Turda, Cluj
- ☼ Școala cu clasele I-VIII nr. 16 din Baia Mare, Maramureș

### Gruparea școlilor

Mediul	GRUPUL 1			GRUPUL 2		
	Școli din ultima treime a clasamentului TIMSS 2007 (scoruri medii între 356 -390)			Școli din prima treime a clasamentului TIMSS 2007 (scoruri medii între 556-533)		
RURAL	A	C	G	D	F	L