



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



National Commission of the
Republic of Moldova for
UNESCO

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

EDUCAȚIE ÎN BIOETICĂ

**Ghid de implementare a curriculumului la disciplina
opțională pentru liceu**

Chișinău • 2019

CZU
G

Aprobat spre editare de Consiliul Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației, proces-verbal din 19 noiembrie 2019

Coordonator:

Luminița Drumea, *doctor în filologie, Om Emerit, secretar general adjunct al Comisiei Naționale a Republicii Moldova pentru UNESCO*

Autori:

Lilia Pogolșa, *dr. hab., prof. univ., Institutul de Științe ale Educației*

Nelu Vicol, *dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației*

Recenzenți:

Vitalie Ojovanu, *dr. hab., conf. univ., Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu” din Republica Moldova*

Ludmila Franțuzan, *dr., conf. cercet., Institutul de Științe ale Educației*

Lucrarea este editată cu suportul financiar al Comisiei Naționale a Republicii Moldova pentru UNESCO în cadrul Programelor de Participare UNESCO și al Proiectului „Bioetică prin Educație”.

Selectarea, prezentarea informației și opiniile expuse în această lucrare aparțin autorilor și nu reflectă obligatoriu viziunea UNESCO.

Redactare: Gheorghe Chiriță

Design și machetare: Ruslan Condrat

Responsabil de ediție: Luminița Drumea

Se distribuie gratuit
Toate drepturile rezervate

© Comisia Națională a Republicii Moldova
pentru UNESCO, 2019

ISBN

CUPRINS

PRELIMINARII.....	5
DESTINAȚIA GHIDULUI.....	8
I. EXPLICITĂRI CONCEPTUALE ȘI TEORETICE	
 ALE CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA OPȚIONALĂ	
 „EDUCAȚIE ÎN BIOETICĂ”	10
1.1. Constructul curricular la disciplina opțională	
„Educație în bioetică”	13
1.2. Aplicabilitatea principiilor didactice în predarea-învățarea	
disciplinei opționale „Educație în bioetică”	15
1.3. Ancoraje inovative ale curriculumului la disciplina	
opțională „Educație în bioetică”	19
1.4. Competențe-cheie la disciplina opțională	
„Educație în bioetică”	25
1.5. Competențele transdisciplinare prioritare ale disciplinei	
opționale „Educație în bioetică”	27
1.6. Competențe specifice disciplinei opționale	
„Educație în bioetică”	29
1.7. Funcționalitatea disciplinei opționale „Educație în bioetică”	31
II. ELEMENTE DE INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARITATE	
 ÎN CURRICULUMUL DISCIPLINEI OPȚIONALE	
 „EDUCAȚIE ÎN BIOETICĂ”	37
2.1. Model de planificare a activităților inter- și transdisciplinare	
în cadrul predării-învățării disciplinei opționale	
„Educație în bioetică”	37

III. REFERINȚE PROIECTIVE ALE CURRICULUMULUI	
LA DISCIPLINA OPȚIONALĂ „EDUCAȚIE ÎN BIOETICĂ” ...	41
3.1. Proiectarea didactică de lungă durată.....	43
3.2. Model de proiectare de lungă durată.....	45
3.3. Proiectarea didactică a unității de învățare.....	47
3.4. Modele constructiviste de proiectare.....	51
IV. ELABORAREA STRATEGIILOR DIDACTICE	
ÎN BAZA CURRICULA REACTUALIZATE.....	55
4.1. Strategiile didactice între clasic și modern, între schimbare și continuitate.....	55
V. MODELE DE STRATEGII DE ÎNVĂȚARE	
INTERACTIVĂ PRIN ACȚIUNE.....	61
VI. ÎNVĂȚAREA ÎN BAZA PROIECTELOR.....	67
VII. STRATEGII ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE	
A REZULTATELOR ÎNVĂȚĂRII BAZATE	
PE COMPETENȚE.....	72
VIII. ÎMPLICAREA INDIVIDUALIZATĂ ÎN PROCESUL	
DE ÎNVĂȚARE A PERSOANELOR CU CES.....	96
IX. GLOSAR.....	100
BIBLIOGRAFIE.....	105

PRELIMINARII

Schimbările produse în lumea contemporană au generat noi provocări și în domeniul educației, determinând adaptarea politicilor educaționale din Republica Moldova la exigențele timpului și la așteptările societății. În acest context, demersul MECC de reconceptualizare a curricula (ediția 2019) din perspectiva educației pe tot parcursul vieții și a competențelor necesare în secolul XXI este un proces firesc.

Dezvoltarea curriculară, ca parte a politicilor educaționale este un proces continuu, de (re)actualizare și de racordare sistemică și procesuală a paradigmei educaționale – centrarea pe elev și pe școala prietenoasă copilului, pe standardele educaționale orientate spre formarea/dezvoltarea competențelor cu caracter integrator. În context, pe parcursul școlarității elevii vor fi înzestrați cu un ansamblu de competențe funcționale, pe care să le poată aplica în anumite situații din viața reală, dat fiind că societatea de astăzi și de mâine are nevoie de cetățeni care se implică, iau atitudine în soluționarea diferitor probleme, știu să-și apere propriul punct de vedere și sunt creativi.

În cadrul acestei (re)actualizări și reconstrucții curriculare¹, *educația în bioetică* semnifică o disciplină necesară în ancorajul disciplinar școlar, extracurricular și extrașcolar.

¹ Notă: Ghidul este elaborat conform curriculumului la disciplina opțională „Educație în bioetică”, 2017, acesta făcând parte din ansamblul de produse/ documente curriculare, reprezentând o componentă esențială a *Curriculumului Național*, fiind elaborat în conformitate cu prevederile *Codului educației al Republicii Moldova* (2014), *Cadrului de referință al Curriculumului Național* (2017)¹, *Curriculumului de bază: sistem de competențe pentru învățământul general* (2018), *Standardele de Competențe Digitale pentru Cadrele Didactice din Învățământul General* (2015),

Deși este o disciplină opțională, se invocă nevoia din partea cadrelor didactice, elevilor, părinților și autorităților să manifeste interes și motivație pentru ca această materie să fie cât mai atractivă pentru principalii beneficiari ai școlii – elevii.

Experiența de viață a omului și acțiunile lui asupra viului și a non-viului, trecute și prezente, de cele mai multe ori dominante și nefaste, confirmă și demonstrează că disciplina opțională „Educație în bioetică” reprezintă un demers important în dezvoltarea competențelor vitaliste, socioculturale și intelectuale ale elevilor secolului al XXI-lea. Această disciplină contribuie la formarea personalității complexe a elevului, în funcție de conținutul ei, prin modalități și demersuri specifice. Bioetica îl ajută pe elev să înțeleagă sensul și valoarea vieții în contextul atitudinal față de valorile ecologice ale bioeticii, dat fiind că viața omului este indispensabilă de mediul în care se desfășoară și îl pregătește pentru ziua de mâine, devenind indispensabilă în formarea capacităților de interpretare, înțelegere și acțiune.

Elementul esențial în veriga schimbărilor este cadrul didactic și măiestria acestuia de a pune în aplicare în mod creativ noile strategii educaționale în parteneriat cu elevul, părinții, societatea. Pregătirea cadrelor didactice implică nu doar posedarea unor cunoștințe teoretice în domeniul pedagogiei, psihologiei și metodicii, ci și demonstrarea unor abilități și competențe didactico-metodologice. Or, formarea acestora nu este posibilă decât prin exerciții practice, știut fiind că exercițiul este demersul principal de formare a oricărui priceper

Standardele de Competențe Digitale ale Elevilor din Ciclul Primar, Gimnazial și Liceal (2015), dar și cu Recomandările Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene, privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (Bruxelles, 2018); astfel, curriculumul la disciplină reprezintă un document reglator, care are în vedere prezentarea interconexă a demersurilor conceptuale, teleologice, conținutale și metodologice, accentul fiind pus pe sistemul de competențe ca un nou cadru de referință al finalităților educaționale.

și deprinderi.

Noua abordare a predării bioeticii presupune motivarea elevilor pentru conștientizarea valorii vieții și a mediului ambiant.

Curriculumul la disciplina opțională „Educație în bioetică” (în continuare Curriculum) mobilizează partenerii educației – profesorul și elevul – spre o abordare a studierii bioeticii în perspectivă inter- și transdisciplinară, deci exercitarea unei corelări ale entităților etice în educație.

Ghidul de implementare a Curriculumului la disciplina opțională „Educație în bioetică” (în continuare Ghid) pentru treapta liceală face parte din sistemul de produse ale Curriculumului Național, îndeplinind următoarele funcții:

- de informare;
- de formare;
- de îndrumare.

Cadrul didactic va pune accent pe învățarea activă, pe abordarea inter- și transdisciplinară. Disciplinele de învățământ din Curriculumul Național încetează de a mai fi o disciplină de sine stătătoare, acestea constituind un tot întreg în procesul de formare a competențelor și de atingere a finalităților.

Cadrul didactic va crea un mediu de învățare în care se face o legătură directă între **Ce se învață?** și **De ce se învață?** pentru a deplasa accentul de pe transmiterea, acumularea, reproducerea informațiilor pe comportamente, atitudini și valori.

Cadrele didactice din instituțiile de învățământ vor colabora între ele în formarea competențelor transversale, considerate esențiale pentru succesul în societatea contemporană (rezolvarea de probleme, luarea de decizii, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă, acțiuni antreprenoriale, comunicarea eficientă etc.), pornind de la interesele și necesitățile elevilor.

DESTINAȚIA GHIDULUI

Pornind de la chestiunile teoretice prezentate în ghid, autorii au analizat și au evaluat în ce măsură ele se regăsesc în curricula școlară și *maniera în care se realizează educația în bioetică și implemetatrea valorilor ecologice ale bioeticii în școala noastră.*

Deși curricula semnifică un instrument normativ flexibil și creează toate premisele abordării educației bioetice și ecologice prin toate cele patru tipuri de demersuri – *infuzional, modular, disciplinar și inter-/ transdisciplinar*, realizarea obiectivelor acestor educații rămâne încă la alegerea și la decizia cadrelor didactice.

Se pune problema în ce măsură sunt pregătite cadrele didactice să realizeze educația în bioetică și educația ecologică prin demersurile mai sus-amintite, cu rezultate eficiente în plan cognitiv și atitudinal, și în ce măsură le consideră o problemă prioritară în formarea și dezvoltarea personalității tinerei generații.

Ghidul va da posibilitate cadrului didactic să realizeze un program coerent de asigurare a spațiului cuvenit fiecăreia dintre competențele vizate și va asigura o primă etapă transcurriculară a abordării domeniului în sistem prin modele de implementare inter- și transdisciplinare a valorilor ecologice ale bioeticii, în general, și ale bioeticii, în special, însoțite de experiențe de natură extracurriculară.

Ghidul metodologic pentru implementarea Curriculumului la disciplina opțională în învățământul liceal poate constitui un reper important pentru instituțiile abilitate în formarea profesională inițială și continuă. Ghidul propune dominanta de învățare pe autonomia unităților școlare și a cadrelor didactice.

Lucrarea are ca sistem referențial competențele-cheie europene și naționale și dezvoltă oportunitățile educaționale de atingere a

acestor competențe pe care și le-a asumat disciplina opțională prin curriculumul școlar.

Ghidul facilitează trecerea lentă de la o *dimensiune formală* (curriculum școlar), unde se pune accent pe probleme teoretice și metodologice, la *dimensiunea acțională*, pragmatică, de organizare a instruirii, fiind pentru profesori o introducere în didactica formării competențelor.

Ghidul reprezintă un suport metodic pentru cadrele didactice în organizarea procesului educațional, oferind cadrului didactic posibilități și libertăți de a promova demersuri diversificate și personalizate în implementarea Curriculumului la disciplina opțională „Educație în bioetică”.

Ghidul este un instrument de dezvoltare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice, facilitează realizarea Curriculumului național (ediția 2019) și este destinat cadrelor didactice, formatorilor naționali și locali, specialiștilor Organelor Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDI).

Ghidul reprezintă un suport metodologic pentru cadrele didactice, pentru cadrele de conducere și pentru reprezentanții comunității și are drept scop facilitarea procesului de implementare a curriculumului la disciplina opțională „Educație în bioetică” pentru treapta de liceu.

Ghidul oferă cadrelor didactice sugestii cu privire la referințe proiective, metodologice și procesuale, recomandări metodice privind formularea rezultatelor așteptate ale învățării, descrierea procesului de învățare, instrumentarul de evaluare a nivelului de formare și dezvoltare a competențelor de integrare.

Cadrele didactice vor sesiza activitățile și produsele de învățare recomandate, ele semnificând o listă deschisă de contexte semnificative de manifestare a unităților de competențe proiectate pentru formare/ dezvoltare și evaluare în cadrul unității respective de învățare. Cadrul didactic are libertatea și responsabilitatea să valorifice această listă în mod personalizat la nivelul proiectării și realizării lecțiilor, dar și să o completeze în funcție de specificul clasei concrete de elevi, de resursele disponibile etc.

I. EXPLICITĂRI CONCEPTUALE ȘI TEORETICE ALE CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA OPȚIONALĂ „EDUCAȚIE ÎN BIOETICĂ”

Ghidul explicitează curriculumul disciplinei opționale „Educație în bioetică” (în continuare Curriculum), el semnificând documentul conceptual, teoretic și normativ/ pedagogic al acesteia pentru învățământul liceal.

Problemele vieții ființei umane și ale mediului înconjurător sunt recunoscute ca făcând parte din problematica lumii contemporane, definită ca un ansamblu vast și complex de probleme emergente aflate în interdependență, fiind corelative și având un caracter planetar. În fiecare an sute de cercetări sau de publicații sunt consacrate acestor probleme care se impun prin caracterul lor prioritar. Acestea relevă diversitatea punctelor de vedere și ale pozițiilor teoretice privind identificarea, caracteristicile și modul lor de rezolvare.

Specialiști și cercetători, cadre universitare și practicieni și-au consacrat investigațiile și activitatea praxiologică problemelor, caracterului de sistem al acestora, concluzia fiind că în rezolvarea lor accentul trebuie să treacă de pe demersul specific, deci problematic, pe demersul global și inter- și transdisciplinar. A venit timpul, afirmă Aurelio Peccei, fondatorul Clubului de la Roma², să nu mai vorbim despre probleme izolate, dispartate și conflictuale, ci despre o singură

² Vezi: Mesarovic M., Pestel E., Omenirea la răspântie. București: Editura Politică, 1975.

problemă cuprinzătoare a omenirii, afirmând o viziune responsabilă de ansamblu.

Existența unor probleme ce privesc întreaga planetă și a căror soluționare corespunzătoare interesează toate țările reprezintă o realitate incontestabilă. Sub raportul conținutului, întreaga omenire – de la opinia publică și până la factorii de decizie sau forurile internaționale de colaborare și cooperare – a dobândit reprezentarea clară asupra problemelor multiple și complexe pe care le ridică astăzi raporturile vieții omului cu mediul înconjurător, a importanței resurselor naturale pentru viața și bunăstarea popoarelor și a faptului că acestea nu mai sunt inepuizabile. A devenit din ce în ce mai evidentă realitatea că activitățile umane au profunde repercusiuni asupra naturii și a bogățiilor sale, mai ales în condițiile în care influențele omului asupra mediului înconjurător sunt din ce în ce mai mari ca urmare a creșterii populației, a aglomerațiilor umane și a dezvoltării industriilor și tehnologiilor. Această viziune globală asupra planetei a condus la numeroase *constatări neliniștitoare și la atitudini imediate*. Terra, care părea imensă, cu mări și oceane nesfârșite, cu resurse nelimitate, a devenit prea mică. Oceanele care altădată păreau înfricoșătoare prin imensitatea lor, au de suferit în urma unei poluări agresive; resursele minerale, considerate bogății inepuizabile, au scadențe apropiate. Omul care a luptat timp îndelungat pentru a învinge și a domina natura constată în aceste decenii că, înainte de a o fi cunoscut în profunzime, el ar putea-o distruge, distrugându-se astfel și pe sine, pe pământul invadat de mașini și de o populație în continuă creștere, flora și fauna, însăși viața umană sunt în primejdie³.

Astfel, problematica contemporană a mediului, reprezentând un pericol pentru supraviețuirea și existența vieții ființei umane pe această planetă, reclamă tot mai imperios *intervenția eticii* în solu-

³ Vezi: Văideanu G., Noile educații: răspunsuri ale sistemelor educative la imperatiile contemporane. Iași: Editura Universității, 1986.

ționarea acesteia, dat fiind că etica se dovedește necesară mai mult ca oricând în condițiile actuale când ies la iveală limitele și, uneori, riscurile ei. În fața sfidărilor epocii contemporane pot sta *inteligența responsabilă și umanismul aplicat* și nicidecum îndemnul la virtutea pură. Preocupările și idealurile conștiinței contemporane au trebuit să-și îndrepte atenția asupra protecției naturii, dezvoltându-se astfel o etică a mediului care să cuprindă noile valori centrate pe natură. Înmulțirea asociațiilor de protecție a mediului și succesele electorale ale partidelor ecologiste s-au produs ca urmare a conștientizării în masă a pagubelor produse de catastrofele ecologice. Astfel, are loc triumful valorilor ecologice, fiind momentul „contractului natural” și al cetățeniei mondiale – „țara noastră este planeta”, menționa G. Lipovetsky⁴.

Datoriile superioare ale omului contemporan au ca obiect viața sa proprie, natura, protecția mediului devenind un obiectiv prioritar de masă. Se impune o redimensionare a responsabilității umane ce trebuie extinsă la lucrurile intraumane și extraumane, să cuprindă dimensiunea întregii biosfere și ecosfere, deoarece omul deține modalitățile de a-și pune în pericol viața proprie și viața viitoare a planetei.

Trebuie redescoperită demnitatea umană și demnitatea intrinsecă a naturii, trebuie recunoscută valoarea în sine a biosferei și a ecosferei, independent de binele omenesc; natura trebuie respectată ca un patrimoniu comun ce trebuie transmis generațiilor viitoare.

Epoca contemporană reclamă o etică a responsabilității pe termen lung, cu obligația necondiționată de a ocroti existența omenirii pe pământ.

Curriculumul la disciplina opțională „Educație în bioetică” este parte componentă a Curriculumului Național și reprezintă un document reglator prevăzut pentru a fi implementat în clasele de liceu. Curriculumul include ansamblul elementelor esențiale, relevante ale realității educaționale din școală, la nivel de reprezentare teoretică și de activitate practică desfășurată, imprimând o continuă reconsidera-

⁴ Vezi: Lipovetsky G., Amurgul datoriei. București: Editura Babel, 1996

re și reconceptare contextuală a acestora. Curriculumul poate fi definit prin trimitere directă la componentele sale: nivel, profil, disciplină, condiții de realizare. În sens restrâns, se referă la conținuturile învățământului: programe, manuale, alte instrumente de învățare.

Curriculumul la „Educație în bioetică”, fiind un document actual, implică o nouă paradigmă educațională: de la cunoștințe și gândire critică la dezvoltarea de abilități și formarea de atitudini și valori – elemente indispensabile ale competențelor și ale cetățeniei participative.

Ca structură, curriculumul este algoritmat în următoarele compartimente: Preliminarii; Concepția didactică a disciplinei opționale; Competențe-cheie prioritare ale disciplinei opționale; Competențele transdisciplinare prioritare ale disciplinei opționale; Competențele specifice și subcompetențele disciplinei opționale; repartizarea unităților de învățare, număr de ore pe clase; Subcompetențe, conținuturi, activități de învățare și evaluare; Sugestii metodologice; Referințe la documente-suport; Referințe bibliografice.

Curriculumul EB-2019 structurează și finalitățile ce reflectă competențele specifice disciplinei, manifestate gradual la etapa respectivă de învățare, ce au și funcția de stabilire a obiectivelor de evaluare finală.

1.1. Constructul curricular la disciplina opțională „Educație în bioetică”

Etimologia conceptului *curriculum* (forma de plural *curricula*) își are izvorul în limba latină, în care termenul „curriculum” are semnificații multiple: „parcurs”, „drum de viață” sau „carieră”. Toate aceste semnificații sugerează un demers complet, comprehensiv, cuprinzător, însă sintetic și dinamic, demers întreprins în realizarea unei

acțiuni, în abordarea unui domeniu etc. Un curriculum în educație trebuie să fie în primul rând relevant prin el însuși, adică să conțină și să promoveze ceea ce este esențial, util, oportun, benefic și fezabil.

Din punct de vedere structural și funcțional, curriculumul oferă răspunsuri la următoarele întrebări:

➤ „**Cui?**” se adresează ori „**Cine?**” sunt educații/ subiecții instruirii, „**Ce?**” particularități de vârstă și individuale au, „**Care?**” sunt nevoile lor educaționale, interesele lor, aspirațiile lor, opiniile lor etc.

➤ „**De ce?**” sau „**Pentru ce?**” este nevoie de realizat acest parcurs, întrebări la care răspund finalitățile educaționale.

➤ „**Ce?**” anume trebuie predat/ învățat sau „**Ce?**” anume urmează să se perfecționeze, întrebări care se referă la conținuturile de învățat, la selecția și la ierarhizarea lor după o logică științifică și didactică.

➤ „**Cum?**” anume se vor realiza predarea-învățarea-evaluarea; în ce tipuri de activități vor fi implicați subiecții – sunt întrebări care se corelează cu deciziile strategice ale instruirii, respectiv cu ansamblul articulat de metode, mijloace și forme de organizare a activității, combinate optim în contextele situaționale date.

➤ „**În ce condiții?**” spațio-temporale și materiale urmează să se deruleze o activitate cu eficiență maximă.

➤ „**Cum se evaluează?**” eficiența activităților de predare și învățare a strategiilor didactice adoptate, a metodelor și tehnicilor de evaluare, a corelării activităților de învățare cu unitățile de competență și conținuturi și rezultatele și progresele școlare obținute.

În contextul respectiv, disciplina opțională „Educație în bioetică” este fundamentată pe soclul concepției didactice a acesteia. Astfel:

Curriculumul opțional „Educație în bioetică” este un document util pentru cadrele didactice care vor predă această disciplină, dar și pentru alți profesori, din perspectiva cel puțin a cunoașterii dreptului la informație.

Disciplina opțională „Educație în bioetică”, în afara demersului didactic școlar formal, se poate realiza informal, nonformal, deoarece activitățile în domeniul cunoașterii și aplicării cunoștințelor în bioetică vor fi extinse în viața cotidiană în familie și în comunitate.

În activitatea de formare a competențelor profesorul își va focaliza atenția asupra valorii acestora, reprezentate printr-un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice, în vederea rezolvării unor probleme cu care se pot confrunta în viața reală. Din cele trei domenii mai importante ale bioeticii – etica medicală, etica cercetării și etica socială – în contextul curriculumului *se abordează în special aspectul social*.

În funcție de condițiile concrete – nivelul de pregătire și experiența profesorului, prezența sau lipsa conținuturilor în domeniul bioeticii, apariția unor situații cotidiene cu tematică respectivă etc. –, *profesorul poate realiza anumite schimbări în ordinea și în denumirea subiectelor recomandate de curriculumul EB-2017, poate completa conținutul curriculumar cu noi subiecte la solicitarea elevilor, părinților sau din proprie inițiativă dacă el consideră că acestea sunt importante pentru contingentul de elevi*.

1.2. Aplicabilitatea principiilor didactice în predarea-învățarea disciplinei opționale „Educație în bioetică”

Principiile generale ale educației sunt structurate în două categorii:

- *principiile didactice;*
- *principiile activității educative.*

Principiile didactice sunt criterii și teze de bază, fundamentale, unitare și generale, cerințe cu caracter logic care stau la baza proiectă-

rii, organizării și desfășurării procesului de predare-învățare.

Competențele-cheie și competențele specifice disciplinei opționale „Educație în bioetică” nu pot fi formate/ nu pot fi dezvoltate fără aplicarea corectă a principiilor didactice, ce se axează pe formarea și pe dezvoltarea psihică a personalității în procesul comunicării și relaționării.

A. Principiul psiho-genetic. Stimularea și accelerarea stadială a inteligenței.

Inteligența, elementul cel mai important în evoluția omului, se formează și se dezvoltă în etape, sub influența mediului social-cultural, în cadrul unui proces de asimilare dependent de procesul educațional. Este un rezultat al învățării, fiind o premisă esențială a mediului social.

Literatura de specialitate prezintă trei stadii psihogenetice:

- *stadiul operațiilor concrete*: 6-11/12 ani – învățarea prin acțiuni concrete, prin operații mentale sprijinite de reprezentări, acțiuni, obiective și procedee imagistice;

- *stadiul operațiilor formale*: 12-14 ani – răspunde eficient cunoașterii prin problematizare, prin conversație euristică, analiză și sinteză, abstractizare și generalizare.

Aceste două stadii, în esență, țin de principiul particularităților de vârstă și individuale ale elevilor.

- *Stadiul operațiilor logico-matematice*: cunoștințele bioetice trebuie să fie accesibile, formulate astfel încât să se țină cont de principiul psihogenetic și al stimulării în funcție de stadii.

Conținuturile științifice de bioetică sunt accesibile când cunoștințele acumulate prin învățare sunt proporționale cu efortul depus.

B. Principiul învățării prin acțiune/ Învățarea centrată pe elev.

Bioetica, prin conținut și prin noțiuni structurate și concepute pe competențe transversale, are un rol formativ deosebit. Conținuturile, noțiunile determină o solicitare intensă a gândirii, participarea

conștientă și activă a elevilor la procesul de cunoaștere. Acțiunea solicită participarea conștientă și activă a elevilor la procesul cunoașterii prin activități care permit explorarea directă sau mijlocită a unei realități vitale, social-economice și culturale. Învățarea centrată pe elev se bazează pe explorarea directă a realității vieții etc.

C. Principiul stimulării și dezvoltării motivației pentru învățare.

Învățarea este o formă fundamentală de activitate umană, care are loc într-un câmp motivațional influențat de starea interioară a individului și de condițiile în care se desfășoară. Motivația învățării poate fi o motivație euristică sau intrinsecă. Motivația euristică se fundamentează pe a cunoaște și pe a învăța conținuturile și noțiunile bioetice și este determinată de elemente și trebuințe independente de procesul de cunoaștere. Este o obligație impusă de note, laude, aprecieri, premii, pedepse etc. Motivația intrinsecă este determinată de curiozitate, o trăire interioară intensă care stimulează motivația învățării.

D. Principiul învățării temeinice.

Este o cerință care presupune o activitate didactică la bioetică, prin care se esențializează conținuturi, pentru a fi reținute în timp și a permite mobilitate în acțiunile de reproducere. Bioetica este tributară unui volum mare de informații. Sintetizarea cunoștințelor asigură învățarea temeinică, naturală, conștientizată. Învățarea trebuie să fie axată pe exerciții, probleme, scheme, formularea concluziilor după fiecare etapă și la sfârșitul lecției.

E. Principiul cunoașterii sistemice.

Informațiile și noțiunile din bioetică pot fi cunoscute doar într-o succesiune logică, în segmente informaționale. Repartizarea pe teme generale, capitole etc. permite accesibilitatea. Sistematizarea conținuturilor trebuie să aibă la bază idei principale. Acestea permit o ordonare mentală și o viziune de ansamblu asupra lecției.

F. Principiul relaționării teoriei cu practica.

Cunoștințele dobândite și competențele formate/ dezvoltate la lecțiile de bioetică pregătesc elevul pentru viață, pentru societate, deoarece dezvoltă capacitatea de gândire, esențială pentru viitorul cetățean sănătos și social activ. Prin cunoștințele obținute, prin activitățile practice, elevul ajunge la descoperirea adevărului vieții, la formularea judecăților de valoare asupra unor aspecte vitale, ecoetice, sociale, economice, politice, culturale și religioase.

Pornind de la obiectivele principale ale bioeticii – să contribuie la elaborarea concepției strategice de supraviețuire a ecosistemului, a biosferei în special, să protejeze viața în general, sănătatea individuală și cea publică, în particular, să orienteze opinia publică în cunoașterea modalităților ce servesc la îmbunătățirea vieții și la împiedicarea inhibițiilor fizice, psihice, morale, spirituale ale omului, să reglementeze pe cale legislativă atât cercetările în domeniul ocrotirii sănătății omului, cât și orice activitate socială privind existența omenirii, au fost determinate principiile pedagogice ale disciplinei, și anume:

1. *principiul selecției și ierarhizării culturale* – insistarea pe armonizarea dintre domeniul de interes exprimat prin opțiunea elevului (părintelui) și amplificarea, diversificarea domeniilor cunoașterii;
2. *principiul raliei/ coerenței* – simetrizarea procesului educațional la nivel de arii curriculare și cicluri de învățământ;
3. *principiul funcționalității și cel al individualizării curriculumului* – respectarea particularităților de vârstă, interes, motivație ale elevului;
4. *principiul egalității de șanse* – asigurarea de oportunități echivalente;
5. *principiul flexibilității* – asigurarea parcursurilor individuale, posibilității de individualizare a educației;
6. *principiul racordării la social, inclusiv inserția integratoare* – pregătirea pentru un mod de viață armonizat cu mediul biosocial în conformitate cu condițiile reale ale vieții;
7. *principiul compatibilizării* cu reperele/ tendințele/ orientări-

le/ standardele educaționale europene;

8. *principiul îmbinării abordărilor* disciplinare cu cele de tip multi-, pluri-, inter- și transdisciplinar.

1.3. Ancoraje inovative ale curriculumului la disciplina opțională „Educație în bioetică”

Procesul științifico-tehnologic este încă lipsit de controlul omenirii, de aceea multe din realizările sale pun în pericol însăși viața pe pământ. S-a produs un decalaj între două domenii fundamentale ale cunoașterii: științifico-biologic și umanistic. Cel puțin, deocamdată, nu s-a reușit elaborarea unui sistem de principii de conviețuire a celor două domenii științifice.

Una dintre acțiunile ministerului de resort în acest sens este identificată în contextul reactualizării curricula disciplinare, ediția 2019. Astfel, evidențiem schimbările/ dezvoltările realizate:

- Reliefarea cadrului valoric/ axiologic transdisciplinar în baza profilului absolventului nivelului liceal de învățământ ca un nou concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ, proiectat din premisa unității abordării psiho- și sociocentriste.

- Reformularea competențelor specifice disciplinelor, evidențiind valorile și atitudinile specifice predominante în concordanță cu profilul absolventului claselor gimnaziale. Asigurarea conexiunilor inter- și transdisciplinare prin formularea unei competențe specifice de integrare și transfer pentru fiecare disciplină de studiu.

- Redefinirea unităților de învățare pornind de la statutul competențelor care devin un nou sistem de referință al finalităților de format, conținuturile devenind mijloace de formare a competențelor.

- Asigurarea unei structuri unice a unităților de învățare pe clase, eșalonându-le la majoritatea disciplinelor pe parcursul tempo-

ral al anului școlar, fapt ce va facilita activitatea de proiectare didactică eșalonată.

- Revizuirea sistemelor de unități de competențe (subcompetențe) în contextul dinamic al formării competențelor specifice pe unități de învățare, pe clase.

- Eșalonarea sistemelor de finalități preconizate pentru sfârșitul fiecăreia dintre clasele V-IX, care conduc progresiv elevii spre dobândirea competențelor specifice disciplinei la finele treptei liceale de învățământ.

- Promovarea abordărilor curriculare transdisciplinare.

- Corelarea abordărilor intra- și interdisciplinare la nivelul conținuturilor pe discipline, pe clase și unități de învățare: sincronizări (*limba străină și limba română*), reconfigurări, optimizări, descongestionări judicioase.

- Asigurarea numărului de ore necesar pentru un parcurs eficient de predare-învățare-evaluare: dobândirea, înțelegerea, aplicarea, analiza-sinteza achizițiilor; realizarea strategiilor de evaluare.

- Corelarea curriculumului cu procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc. prin introducerea unor activități de învățare și produse școlare care valorifică TIC (Tehnologii Informaționale și de Comunicare) – în cheia implementării Strategiei „Moldova Digitală 2020”.

- Promovarea strategiilor didactice (inter)active, a învățării experiențiale, a elementelor de învățare prin sarcini, prin proiecte, studii de caz, în combinație judicioasă cu strategii consacrate pentru vârsta școlară gimnazială.

- Introducerea unei competențe distinctive, dedicată didacticii oralului.

- Asigurarea progresiei cognitive, formative și atitudinale a competențelor cu toate derivatele lor de context, ca exercițiu actual de dezvoltare curriculară novatoare.

În acest context, bioetica, o știință sintetică, își propune scopul nu numai de a explica fenomenele naturii, ci și de a descoperi direcțiile strategice în care cunoștințele despre natură pot fi utilizate fără a dăuna speciei umane, precum și de a contribui la sporirea calității vieții generațiilor viitoare. Bioetica recunoaște că unica posibilitate de evitare a catastrofei globale, care devine tot mai mult o realitate, este necesitatea de compatibilizare a științelor reale cu cele umanistice.

Curriculumul își propune o funcționalitate mai mare a demersurilor de învățare realizate de către cadrul didactic în colaborare cu elevii, dar și cu implicarea membrilor comunității educaționale, având menirea să valorifice bunele practici cu referire la formarea/dezvoltarea de competențe, ultimele având un caracter de integrare. În învățarea Bioeticii este necesar de a crea condiții optime pentru ca elevii să se implice direct și să participe activ, conștient și cu maximă responsabilitate la organizarea lecțiilor, dar și a activităților extracurriculare.

Curriculumul este conceptualizat în contextul anumitor *ancoraje inovative*, acestea vizând:

1. transpunerea abordării sistemice a curriculumului ca fiind concept în curriculumul la disciplină;
2. reliefarea cadrului valoric transdisciplinar în baza profilului absolventului treptei de învățământ liceal, din perspectiva unității psiho- și sociocentriste;
3. corelarea abordărilor inter- și transdisciplinare la nivelul competențelor și al conținuturilor cu alte discipline: *Limba și literatura română (texte cu tematică ecologică, filosofică)*, *Limbi străine (texte cu tematică ecologică, filosofică)*, *Educație pentru societate (texte cu tematică socioculturală și sociopolitică)*, *Geografia (texte cu tematică ecologică și ecoetică)*, *Dezvoltare personală (texte cu tematică psihosocială)*, *TIC (accesorii și inovații în biologie, medicină etc.)* (în contextul implementării Strategiei „Moldova Digitală 2020”) etc.;

4. elaborarea finalităților conform nivelului taxonomic pentru fiecare clasă;

a) sistemul de competențe prin:

- revizuirea competențelor specifice disciplinei;
- raportarea competențelor specifice și a unităților de competență, ce urmează a fi formate elevilor, la schimbările produse în societate: globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc.;

- precizarea nivelului taxonomic al competențelor specifice;
- elaborarea unităților de competență conform nivelului taxonomic;

- racordarea activităților de învățare recomandate la unitățile de competență.

b) sistemul de conținuturi prin:

- reducerea numărului unităților de conținut;
- elaborarea unităților de învățare cu detalieri de conținut;
- includerea *conținuturilor curriculare ce nu vor fi evaluate la examenele de absolvire a treptei liceale.*

c) sistemul de activități de învățare și evaluare prin:

- introducerea activităților de învățare în bază de *proiect* pentru studierea istoriei locale, elaborate individual sau în grupuri, cu acțiuni practice, realizate în clasă, școală, comunitate (subiectele învățării bazate pe proiect sunt la decizia cadrului didactic);

- evaluarea gradului de formare a competențelor la nivel de proces și de produs;

- selectarea noțiunilor și personalităților istorice (pentru fiecare an de studiu);

- activitățile de sinteză, studiile de caz, incluse în rubrica *Sugestii metodologice*;

- includerea listei de produse recomandate pentru fiecare clasă, la evaluarea rezultatelor.

Curriculumul implică și alte *elemente de noutate*:

- formarea/ dezvoltarea ansamblului structurat de competențe ale elevilor de tip funcțional cu caracter de integrare socială, prin actualizarea cadrului atitudinal și valoric;

- deplasarea accentului de pe procesul de predare pe cel de *învățare*, astfel reiterează importanța învățământului formativ;

- valorificarea posibilităților învățării active/ interactive, a educației centrate pe elev, integrarea experienței anterioare a elevilor, asigurarea unui mediu educațional sigur și incluziv și a dezvoltării gândirii critice și reflexive;

- redefinirea subcompetenței în *unitatea de competență* și punerea accentului pe crearea de *produse* sau pe achiziții finale, realizate în contexte autentice de învățare din perspectiva acțiunii și manifestării practice.

Curriculumul a fost adaptat necesităților educaționale, având la bază multiplele inteligențe ale elevilor, interesele și aspirațiile acestora, motivația pentru propria învățare:

- are deschidere spre explorarea la un nivel calitativ mai înalt a principiului individualizării, diferențierii și personalizării procesului educațional;

- unitățile de conținuturi au valoare funcțională, astfel sunt deschise oportunități pentru promovarea autonomiei mai mari a cadrului didactic, creativitatea, ingeniozitatea și interesele elevilor;

- accentul se pune pe obținerea de către elevi a cunoștințelor, formarea de abilități, manifestarea atitudinii și valorilor, care conturează sistemul de competențe specifice disciplinei și reprezintă finalitatea studiului bioeticii în corelare cu alte entități ale eticii în educație;

- activitățile de învățare și produsele prezintă o listă deschisă de contexte, fiind modalități pentru realizarea unităților de competențe proiectate;

- cadrul didactic are posibilitatea nu doar să valorifice produ-

sele la nivelul proiectării calendaristice de lungă și de scurtă durată, dar și în organizarea și desfășurarea activităților, luând în considerare specificul clasei, interesele elevilor și resursele disponibile din școală și din comunitate etc.;

- utilizarea unei metodologii de învățare prin elaborarea și implementarea unor *proiecte educaționale* (învățarea bazată pe proiecte) – un instrument de lucru necesar și prioritar în învățarea și aplicarea abilităților, manifestarea atitudinilor și a valorilor;

- cadrele didactice vor organiza elevii în elaborarea proiectelor educaționale cu deschidere interdisciplinară și transdisciplinară în cadrul ariei socioumanistice, dar și în colaborare și cu alte discipline școlare conexe;

- în planificarea activităților *interdisciplinare și transdisciplinare* activitatea cadrului didactic se va axa pe abordări flexibile care încurajează interacțiunea pozitivă între subiecți, motivarea și implicarea elevilor în procesul propriei formări, elemente de învățare în afara clasei în diverse contexte: *învățare prin sarcini; învățare prin descoperire; învățare prin cercetare; învățare bazată pe proiect, învățare bazată pe ateliere de lucru* etc.

Este important să menționăm că disciplina opțională „Educație în bioetică” se identifică în conținutul inovator, deoarece propune introducerea unui obiect de studiu în afara celor prevăzute în trunchiul comun/ curriculum, inclusiv noi competențe specifice; poartă un caracter integrator, crosscurricular: o nouă disciplină de studiu, structurată în jurul unei teme integratoare abordată prin mai multe arii curriculare.

Curriculumul opțional la „Educație în bioetica” urmărește:

- oferirea recomandărilor privind proiectarea didactică și desfășurarea demersului didactic din perspectiva pedagogiei axate pe formarea de competențe;
- elucidarea conceptelor științifice și informaționale ale bio-

eticii;

- contribuția la centrarea procesului educațional pe formarea de competențe vitaliste ale elevilor;
- formarea unor comportamente civilizate ale elevilor în context ecoetic și bioetic;
- centrarea pe formarea/ dezvoltarea unor modele comportamentale de protecție a sănătății personale exprimate în competențe care contribuie la integrarea elevului în condițiile reale ale mediului social și biologic.

1.4. Competențe-cheie la disciplina opțională „Educație în bioetică”

Competența este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații. Competența reprezintă ca finalitate un rezultat măsurabil obținut în cadrul procesului educațional, ceea ce cadrul didactic și elevii intenționează să realizeze în procesul de predare-învățare.

Conform Codului educației al Republicii Moldova, art.11. Finalitățile educaționale:

(1) educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori, ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică;

(2) educația urmărește formarea competențelor.

Continuând formarea și valorificând firesc competențele formate în cadrul disciplinelor din curriculumul obligatoriu, disciplina opțională va contribui la formarea/ la dezvoltarea următoarelor competențe-cheie:

1. *Competențe de comunicare în limba română;*
2. *Competențe de comunicare în limba maternă;*
3. *Competențe de comunicare în limbi străine;*
4. *Competențe în matematică, științe și tehnologie;*
5. *Competențe digitale;*
6. *Competența de a învăța să înveți;*
7. *Competențe sociale și civice;*
8. *Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă;*
9. *Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale;*
10. *Competența de receptare, de angajare și de promovare, în comunicarea orală și scrisă, a anumitor valori bioetice, în special a sănătății personale ca valoare bioetică.*

Noua paradigmă a învățării disciplinei de învățământ, bazată pe formarea/ dezvoltarea de competențe, include:

1. *valori în integritatea lor: general-umane și naționale* (adevărul, binele, dreptatea, frumosul etc.); *democratice* (libertatea, drepturile omului, demnitatea, solidaritatea, toleranța, respectarea diversității, supremația legii etc.); *morale, civice, politice, juridice, istorice, estetice, religioase, educaționale* (tradiții, obiceiuri, cultură etc.);

2. *atitudini față de sine însuși, față de ceilalți și față de societate*, manifestate prin deschidere pentru diferențele culturale și pentru alte convingeri, respect reciproc, conștiință civică, responsabilitate, auto-eficacitate, toleranță etc.;

3. *abilități generale*, menite să contribuie la soluționarea problemelor, organizarea muncii în echipe, comunicarea (orală și în scris), cooperarea constructivă, soluționarea conflictelor și negocierile, creativitate, interculturale etc., precum și *atitudini specifice*, cum ar fi operații de identificare, descriere, aplicare, generalizare, abstracțizare, caracterizare, disimulare, sistematizare, analiză, sinteză, comparare, valorizare etc. Abilitățile pot fi formate prin diverse metode:

lectură, luarea notițelor, analiza surselor, discuții dirijate, comentarea imaginilor, exerciții de modelare, elaborarea diagramelor, realizarea figurilor, tabelelor, rezumatelor etc.;

4. *cunoștințe* (noțiuni, ipoteze, concepte, date, evenimente, personalități, relații, fapte, fenomene, procese, contexte de cauză-efect, schimbări în spațiu și timp, realizări culturale, media, economie, durabilitate etc.).

Disciplina opțională „Educație în bioetică” dispune de valențe proprii în formarea competențelor specifice. Ele contribuie la dezvoltarea competențelor-cheie, prin inter- și transdisciplinaritate, fiind achiziții de care au nevoie elevii pentru dezvoltarea personală, ocuparea unui loc de muncă, incluziune socială pentru o viață de succes în cadrul unor societăți democratice și pașnice. Acestea sunt dezvoltate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, prin intermediul învățării formale, nonformale și informale, în toate contextele, inclusiv familie, școală, locul de muncă, vecinătate și alte comunități.

Odată formate, competențele pot fi aplicate în diferite contexte ale vieții. Ele se suprapun și se întrepătrund: aspectele esențiale dintr-un domeniu facilitează formarea competențelor dintr-un alt domeniu. În Curriculum la educația în bioetică, în funcție de finalitate/ de rezultat, *competența* reprezintă *un proces* – prin realizarea unor activități, dar și *un produs* ale actului de învățare (proiecte, modele, scheme, machete etc.). Din punct de vedere psihologic, competența reprezintă și o achiziție comportamentală complexă, dar importantă din perspectiva afirmării personalității umane.

1.5. Competențe transdisciplinare prioritare ale disciplinei opționale „Educație în bioetică”

În procesul studierii disciplinei opționale „Educație în bioetică” este necesar pentru cadrul didactic să conștientizeze aplicarea

competențelor transdisciplinare și transversale pentru a corela etica în educație prin a varia entități și a potențializa valorile bioeticii și ale ecoeticii (ecologiei), acestea fiind:

- competența de a percepe mesajul citit/ audiat prin recepțarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare și utilitatea textelor nonliterare;

- competența de a percepe și asimila noi unități de vocabular (concepte, noțiuni);

- competența de a lansa opinii cu un conținut atitudinal;

- competența de a organiza activitatea personală în condițiile tehnologiilor aflate în permanentă schimbare;

- competența de a dobândi și a stăpâni cunoștințe fundamentale din domeniile Matematică, Științe și Tehnologii în raport cu nevoile sale;

- competența de utilizare, la nivel elementar, a anumitor servicii electronice, inclusiv rețeaua Internet, pentru documentare în domeniul bioeticii, pentru rezolvarea unor sarcini on-line, în conformitate cu unitățile de conținut la disciplină;

- competența de învățare a bioeticii prin lectura textelor cu conținuturi științifice din domeniul bioeticii;

- competența de a colabora în grup/ echipă, a înțelege/ a percepe și a respecta opiniile colegilor săi în diverse situații cu context bioetic (exemplu: drepturile pacienților, informarea privind produsele modificate genetic, participarea la experimente medicale asupra corpului uman);

- competența de participare la formarea sa ca personalitate responsabilă de propria stare de sănătate prin formarea și dezvoltarea unor deprinderi ale modului de viață sănătos, cercetarea și utilizarea atentă a medicamentelor, a diferitor produse alimentare;

- competența de a comunica adecvat în contextul conținuturilor bioetice, participând la procesul propriei formări ca persoană

responsabilă de protecția propriei sănătăți și la promovarea valorilor bioetice în comunitate;

– competența de receptare a literaturii cu conținut bioetic editate în limba română și în limbile altor state europene.

1.6. Competențe specifice disciplinei opționale „Educație în bioetică”

1. Utilizarea adecvată în comunicare a conceptelor științifice, a noțiunilor, a regulilor specifice „Educației în bioetică”:

- 1.1. Argumentarea rolului ingineriei genetice în evoluția omului prin modificarea mediului uman natural;
- 1.2. Identificarea relației dintre genetică și bioetică;
- 1.3. Identificarea soluțiilor pentru prevenirea intervențiilor în codul genetic uman;
- 1.4. Descrierea influenței unor ramuri economice (agricultura, industria și transportul) asupra mediului natural și asupra sănătății omului;
- 1.5. Descrierea intervențiilor procedurale în domeniul geneticii.

2. Implicarea activă personală în activități de protecție a propriei stări de sănătate și a celor din jur:

- 2.1. Investigarea situației reale privind ingineria genetică, în special, donarea umană;
- 2.2. Interpretarea relațiilor dintre transplantul de organe și evoluția umană;
- 2.3. Aprecierea influenței condițiilor naturale asupra menținerii speranței de viață a civilizației umane;
- 2.4. Analiza produselor alimentare din perspectiva modificării genetice și impactul asupra vieții omului.

3. Manifestarea comportamentului constructiv și responsabil în situații de protecție a sănătății personale și a celor din jur:

- 3.1. Manifestarea unui comportament bioetic în situațiile legate de ingineria genetică;
- 3.2. Aplicarea cunoștințelor de bioetică în asigurarea unui mod de viață sănătos și cât de posibil natural;
- 3.3. Elaborarea unui cod de reguli comportamentale conform principiilor bioetice;
- 3.4. Descrierea posibilităților de valorificare rațională a resurselor naturale pentru asigurarea unui mod de viață în baza principiilor bioetice;
- 3.5. Enunțarea unor acțiuni posibile de protecție a sănătății omului într-un mediu natural.
4. Manifestarea atitudinii active cu privire la fenomenele abordate de bioetica socială: suicidul, avortul, eutanasia, moartea, problema embrionului, donarea, bătrânețea, reproducerea umană etc.:
 - 4.1. Aprecierea atitudinii personale vizavi de fenomenele abordate de bioetica socială;
 - 4.2. Descrierea fenomenelor abordate de bioetica socială în contextul problemelor globale;
 - 4.3. Aprecierea rolului factorilor istorici și economici în soluționarea fenomenelor abordate de bioetica socială;
 - 4.4. Conștientizarea necesității colaborării internaționale în soluționarea problemelor și fenomenelor abordate de bioetica socială;
 - 4.5. Enumerarea posibilităților de menținere a echilibrului bioetic dintre natură și modul de viață al omului.

Unitățile de competențe pe trepte și clase sunt prezentate în forme de acțiuni, structurate taxonomic după nivelul de realizare:

a) *cunoaștere și înțelegere* (identificarea de noțiuni, fenomene, procese, relații etc., definirea unor noțiuni, observarea unor fenomene, enumerarea unor fapte, fenomene, procese etc., reproducerea unor texte etc., selectarea de date, informații etc.);

b) *aplicare-operare* (compararea și disimilarea, stabilirea unor relații, categorizarea și clasificarea, investigarea, explorarea, construirea schemelor, modelelor, aplicarea schemelor, modelelor algoritmilor; rezolvarea de probleme; anticiparea unor rezultate, reprezentarea datelor, descrierea argumentată a unor procese, concluzionarea, evaluarea rezultatelor etc.);

c) *integrare și transfer* (optimizarea, transpunerea, adaptarea și adecvarea la contexte, elaborarea și implementarea proiectelor, gestionarea resurselor, cercetarea individuală și în grup, rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor-problemă, luarea de decizii, comunicarea eficientă, proiectarea autoformării, manifestarea voinței, curajului și demnității umane etc.).

Unitățile de competențe sunt indicatori generali privind nivelul de realizare a acțiunii sau a produsului într-un anumit context de învățare.

1.7. Funcționalitatea disciplinei opționale „Educație în bioetică”

Bioetica are o pondere importantă în Curriculumul Național, contribuind la dezvoltarea personalității și la cunoașterea vieții și a mediului, deci la ecoetică (ecologie) și la bioetică, dar și la formarea culturii generale, necesare în societatea contemporană.

Constituirea actualei societăți cu cerințe noi ale individului în calitate de cetățean îl determină pe profesorul de bioetică să valorifice calitativ potențialul elevilor și să dezvolte competențele acestora prin studierea valorilor ecoetice și bioetice, dezvoltând avantajele promovării liberei inițiative și a competențelor pentru viața lumii de azi și de mâine.

Predarea bioeticii are drept scop formarea culturii general-umane și științifice a elevilor, modelarea personalității acestora și în-

țelegerea societății contemporane, dobândirea instrumentelor de muncă intelectuală specifice studierii bioeticii. Cunoașterea bioeticii reprezintă pentru elev un dublu avantaj: asimilarea valorilor de bază promovate de societate; formarea tehnicilor de muncă intelectuală.

Procesul științifico-tehnologic mai este încă lipsit de controlul omenirii, de aceea multe dintre realizările sale pun în pericol însăși viața pe pământ. S-a produs un decalaj între două domenii fundamentale ale cunoașterii: științifico-biologic și umanistic. Cel puțin, deocamdată, nu s-a reușit elaborarea unui sistem de principii de convingere a celor două domenii științifice. În acest context, bioetica – o știință sintetică – își propune scopul nu numai de a explicita fenomenele naturii, ci și de a descoperi direcțiile strategice în care cunoștințele despre natură pot fi utilizate fără a dăuna speciei umane, precum și de a contribui la sporirea calității vieții generațiilor viitoare. Bioetica recunoaște că unica posibilitate de evitare a catastrofei globale, care devine tot mai mult o realitate, este necesitatea de compatibilizare a științelor reale cu cele umanistice.

Bioetica este o știință capabilă să unească valori prin dialogul dintre științe și să evite sau cel puțin să diminueze confruntarea dintre tehnologiile științifice contemporane, în special în domeniul biologiei, medicinei, pe de o parte, și al filosofiei, eticii religioase și laice, pe de altă parte. Bioetica, în contextul cercetărilor științifice, nu-și focalizează cercetările doar asupra omului în aspect biologic, medical, filosofic, social, ci cuprinde și biosfera (în contextul noțiunii de „noosferă”) în ansamblul ei, adică orice intervenție a omului asupra vieții în general.

Ca știință, bioetica se situează între domeniile biomedicinii și științei sociale și se dezvoltă de comun acord atât cu paradigme ale filosofiei, cât și cu cele ale ecologiei, informaticii, biologiei, medicinei, geneticii, demografiei, teoriei culturii, psihologiei sociale, teologiei.

Legăturile cu sociologia, în special cu sfera spirituală, se evi-

dențiază în bioetică în contextul unor fenomene precum suicidul, avortul, eutanasia, homosexualitatea, moartea, problema embrionului, donarea, transsexualismul, bătrânețea, reproducerea umană.

În societatea pluralistă contemporană are loc afirmarea gândirii bioetice și a problemelor pe care le abordează în baza fundamentelor axiologice ale drepturilor, valorilor inviolabile ale vieții și ființei omului, consfințite de lege.

În acest context, principiile bioeticii sunt aferente mai multor aspecte/ componente ale socialului: protecția mediului, drepturile omului, în special ale pacienților, protecția sănătății cetățenilor și asigurarea asistenței medicale de calitate etc.

Demersul educațional vizat pentru realizare prin disciplina opțională „Educație în bioetică” (bioetica [gr. *bios* – viață și *ethos* – obicei, caracter moral]) se concentrează pe formarea competențelor vitaliste ale elevilor pentru ca ei să poată răspunde la problemele vieții, ale sănătății lor, precum și pe sporirea interesului față de drepturile lor la existență corporală și spirituală.

Bioetica este în realitate o sinteză a științelor despre viață și sănătatea umană, care își propune să protejeze viața sub toate aspectele ei. Obiectul bioeticii este cercetarea sistemică a naturii vii și a comportamentului uman în lumina valorilor, a principiilor morale, a respectului față de natură și recomandă un mod de viață pe cât posibil de armonios cu mediul înconjurător. Ca sinteză a mai multor discipline medico-biologice, umanistice și filosofice, care sunt angajate în cunoașterea și protejarea vieții pe principii etice, știința bioetică este, în realitate, o știință despre supraviețuirea tuturor sistemelor vii, în viziunea eticii tradiționale, și despre problemele legate de protecția florei și faunei.

Ca disciplină de studiu, bioetica își propune formarea responsabilității elevilor față de supraviețuirea omului și a omenirii, dependentă de atitudinea și comportamentul fiecărui dintre noi față de tot ceea ce este viu.

Scopul și misiunea bioeticii ca disciplină opțională rezidă în ex-

plicitarea situațiilor problematice limitrofe cum ar fi ingineria genetică, transplantologia, implantarea organelor artificiale, experimentele clinice (inclusiv cele cu embrionul uman), raclajele (avorturile), autoidentificarea sexuală a omului, noile tehnologii ale nașterii copiilor, clonarea, eutanasia, esența morții (concepția religioasă și cea științifică), precum și valorificarea experiențelor elevilor manifestate în situațiile cotidiene.

Disciplina opțională „Educație în bioetică” se prezintă în context ca *o noua educație* și se raportează la Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, care orientează absolvenții învățământului general obligatoriu spre formarea competențelor-cheie, incluse în curriculumul național.

Educația în bioetică este abordată din perspectiva vieții reale a elevului, deci a *învățării prin acțiune*, având drept obiectiv major formarea și exersarea unor deprinderi și atitudini corecte privind responsabilitatea față de viața sa personală, de alimentația sa, de tratamentele la care este deseori supus, inclusiv de perspectiva vieții sale ca ființă vie în cadrul altor sisteme ale organismelor vii.

Implementarea acestei discipline de studiu va contribui la stabilirea relațiilor interpersonale pozitive, la dobândirea abilităților de luare a deciziilor care au consecințe și impact asupra stării sănătății personale, la asumarea de către elevi a calității de persoană informată ca posibili pacienți și consumatori de variate medicamente și de servicii cu specific medical/ biologic, care își cunosc drepturile și sunt pregătiți să le exercite în situații concrete de viață la valorificarea experienței personale a elevilor, specifice vârstei, prin formarea și exersarea unor deprinderi și atitudini corecte în ceea ce privește responsabilitatea față de propria ființă și de sănătatea personală, la implicarea în diferite activități de propagare a informațiilor în domeniul bioeticii, la dobândirea de către elevi a competențelor necesare unei orientări eficiente în mediul ecologic, social, medical.

Viziunea pedagogică promovată prin disciplina opțională, re-

comandată pentru treapta liceală, cuprinde un complex de lecții/ de activități în formarea competențelor vitale, derivate parțial din cursurile de bază, consolidând în procesul didactic specificul interdisciplinar al științei. Disciplina opțională are la bază principiile fundamentale ale bioeticii: respectul față de viață; respectul față de valorile general umane; respectul față de individualitatea umană; nediscriminarea.

Oferta educațională a disciplinei opționale respective i-ar putea ajuta pe elevii claselor liceale să utilizeze cunoștințele, deprinderile, atitudinile și valorile acumulate în vederea formării sistematice a comportamentului în baza științelor despre viață, protecția sănătății personale din perspectiva axiologică și a principiilor morale. Introducerea ofertei respective în școală ar avea un impact semnificativ pentru elev, contribuind la promovarea, susținerea, conservarea vieții prin angajarea responsabilă a potențialului cognitiv, fizic, psihic și moral-spiritual al fiecărei persoane.

În procesul de predare-învățare-evaluare cadrul didactic trebuie să proiecteze și să realizeze obiectivele în scopul formării unităților de competență/ competențelor specifice, fără de care acest proces nu-și atinge scopul.

Obiectivele vor fi realizate în trei domenii de încadrare: cognitiv, afectiv, psihomotor.

În domeniul cognitiv, esența cunoașterii bioeticii este de a ști și de a răspunde, de a forma deprinderi și abilități mentale, de a realiza transferul învățării. Percepțiile, senzațiile și imaginația sunt procese prin intermediul cărora se asimilează, se prelucrează, se stochează informațiile, realizându-se *componenta intelectuală a personalității elevului*.

Elevul trebuie să cunoască datele bioetice esențiale, să dobândească gândirea bioetică și capacitatea intelectuală necesare înțelegerii și explicării științifice a fenomenelor și proceselor bioetice, să opereze cu noțiunile și conceptele fundamentale pentru a elabora raționamente și judecăți bioetice; să fie în măsură de a se folosi de deprinderile de muncă independentă pentru a selecta din diverse surse

informații, date, fapte, evenimente referitoare la bioetică.

Paradigma diversității și constructivismului reflectă astăzi spiritul unei idei de stat bazate pe libertate și pluralism, precum și ideea diversității culturale.

Formarea/ dezvoltarea competențelor specifice disciplinei corespunde și derivă din condițiile actuale ale cadrului cultural, social și științific al societății. Astfel, predarea bioeticii orientată spre formarea/ dezvoltarea competențelor vitaliste nu este doar un răspuns la solicitările educaționale ale societății, ci este și o abordare pe care școala o utilizează pentru a spori potențialul de cunoștințe la această disciplină, dar și pentru o orientare mai bună în viață prin achizițiile practice dobândite la lecții și în activitățile extracurriculare.

Ghidul este axat și pe demersul de sincronizare a abordării psihocentrice (în centrul atenției este elevul cu particularitățile de vârstă și nevoile sale, ritmul propriu de învățare și dezvoltare), pe demersul socio-centric (focalizarea pe asumarea valorilor democrației, drepturilor omului, statului de drept și diversității culturale), pe demersul de prioritizare a finalităților educaționale, integralizarea predării-învățării-evaluării etc. și abordarea individualizată (din perspectiva educației incluzive, care vizează valorificarea tuturor diferențelor și calităților subiectului prin dezvoltarea potențialului fiecărui copil). Ghidul poate fi adaptat în funcție de necesitățile elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES).

II. ELEMENTE DE INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARITATE ÎN CURRICULUMUL DISCIPLINEI OPȚIONALE „EDUCAȚIE ÎN BIOETICĂ”

2.1. Model de planificare a activităților inter- și transdisciplinare în cadrul predării-învățării disciplinei opționale „Educație în bioetică”

Formarea capacității de a reflecta asupra vieții și asupra lumii, de a formula și de a rezolva probleme pe baza relaționării cunoștințelor din diferite domenii reprezintă prima finalitate pe care și-o propune școala.

Abordarea inter- și transdisciplinară (vezi tabelul de mai jos) a conținuturilor științifice oferă elevilor:

- o imagine integră a aceluiași conținut, fenomen, situație etc., privit din perspectiva diferitor discipline și relaționărilor acestora;
- solicită crearea de conexiuni în cadrul diferitor discipline între competențele-cheie și cele specifice disciplinei/ unități de competențe dobândite separat.

O asemenea abordare nu se mai centrează pe discipline aparte, ci le transcende, subordonându-le necesităților elevului – subiect al formării.

Eleul, prin dezvoltarea competențelor – comunicare, gândire critică, analiză complexă a informației, luare a deciziilor – la diferite discipline, nu va mai percepe fenomenul studiat izolat, ci în comple-

xitate, abordând subiectul multidisciplinar.

Activitățile cu caracter inter- și transdisciplinar presupun abordarea integrată a curriculumului prin centrarea pe problemele vieții lumii reale în diverse contexte cotidiene, urmărind formarea/ dezvoltarea competențelor elevului necesare pentru viață. Toate competențele specifice disciplinei, precum și unitățile de competențe pe clase, au deschidere spre a organiza activitățile cu elemente inter- și transdisciplinare.

Variante posibile de administrare a activităților cu caracter inter- și transdisciplinar pot fi:

a) o activitate proiectată în 1-2 luni;

b) o zi în semestru;

c) decadele disciplinelor organizate în context curricular și care prevăd și activități inter- și transdisciplinare.

Pot fi propuse demersuri transdisciplinare promovate de Curriculumul la educația în bioetică precum și la majoritatea disciplinelor școlare:

– organizarea unor activități comune în clasă, în școală sau în comunitate, cu implicarea a 2-5 profesori care predau discipline diferite;

– includerea în proiectarea calendaristică de lungă durată și proiectarea pe unități de învățare a unor subiecte/ activități cu caracter inter- și transdisciplinar și rezervarea a 2-4 ore anual pentru fiecare disciplină, în special cele ce țin de învățarea în bază de proiect;

– fiecare instituție de învățământ își poate proiecta succesivitatea zilelor cu activități transdisciplinare: pe parcursul anului sau la finalizarea semestrelor, în funcție de potențialul/ disponibilitatea colectivului profesoral, interesele elevilor și managementul timpului;

– cadrele didactice realizează activități de tip inter- și transdisciplinar (cooperare între discipline înrudite);

– activitățile inter- și transdisciplinare se pot realiza în cadrul

acelorași lecții cu profesorii care se succed în abordarea sarcinilor specifice disciplinei;

– subiectele inter- și transdisciplinare se pot realiza la fiecare lecție separat, la disciplină.

Exemple de activități și produse cu caracter transdisciplinar (cadrele didactice definesc produsele/ activitățile comune, care presupun un caracter integrator):

– elaborarea și implementarea proiectelor în clasă, la școală sau în comunitate;

– excursii cognitive în instituții medicale;

– dezbateri academice;

– conferința științifico-practică a elevilor;

– prezentarea unor produse realizate de elevi: portofolii, desene, video, pliante etc.;

– prezentarea revistei școlare;

– conferință de presă;

– biblioteca vie;

– cafeneaua de discuții;

– întâlniri cu personalități, persoane-resursă;

– valorile familiei și ale comunității;

– patrimoniu cultural local, național și universal;

– sărbători tematice și elemente de cultură locală;

– vizitarea unor spectacole tematice, filme, expoziții etc.

Discipline integrate	Subiecte interdisciplinare
Bioetica și Limba și literatura română	– Creații folclorice și literare (povești, basme, povestiri, nuvele și romane, ex.: romanele „Ciuleandra”, „Ion”); – Tradițiile popoarelor/ ale neamului;

Bioetica și Literatura universală	– Opere literare ale scriitorilor din diferite țări: mituri, legende și cronici, creații lirice, epice și dramatice; – Război și pace; – Condiția umană; – Cultură și civilizație; Dialoguri culturale; – Provocările lumii noi etc.
Bioetica și Biologia	– Mediul social și informațional; – Lumea vie și nevie;
Bioetica și Educație pentru societate	– Guvernarea democratică; – Roluri sociale, a fi lider; – Drepturi, libertăți și responsabilități; – Proiecte: Politici publice, Dezbateri academice etc.
Bioetica și Dezvoltare personală	– Calitatea vieții; – Lumea în viziunea mea și a altora; – Reguli de comportament; – Identitatea personală și relaționarea armonioasă etc.

III. REFERINȚE PROIECTIVE ALE CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA OPȚIONALĂ „EDUCAȚIE ÎN BIOETICĂ”

La baza proiectării didactice *stau produsele curriculare principale și auxiliare*, care constituie resurse ce structurează conținuturile curriculare și care oferă suport în procesul de învățământ în calitate de instrumente de proiectare și organizare a procesului educațional.

Produsele curriculare specifice activității de proiectare didactică la nivel microeducațional (activitate realizată de către cadrul didactic) sunt:

- *proiectarea calendaristică/ macroproiectarea/ proiectarea de lungă durată;*
- *proiectarea unității de învățare;*
- *planificarea lecției (proiectarea lecției/ activitate didactică).*

Proiectarea, organizarea, pregătirea, desfășurarea, monitorizarea și evaluarea eficientă a procesului didactic centrat pe elev și orientat spre formarea competențelor, în efortul actual de modernizare și optimizare, asigură creșterea calitativă a activității didactice.

Proiectarea este acțiunea de anticipare și pregătire a activităților didactice și educative pe baza unui sistem de operații, concretizat în programe de instruire diferențiate prin creșterea performanțelor.

Proiectarea pedagogică a procesului de învățământ reprezintă ansamblul acțiunilor și operațiilor angajate în cadrul activităților de educație conform finalităților asumate la nivel de sistem și de proces.

Proiectarea activității didactice semnifică ansamblul de proce-

se și operații deliberative de anticipare a acesteia, de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instruirii și educației și a relațiilor dintre aceștia, la *nivel macro* (respectiv, la nivelul general al procesului de învățământ) și la *nivel micro* (la nivelul specific/ intermediar – al unităților de învățare/ capitolelor/ temelor și operațional – al activităților didactice concrete.

La nivel macro, *proiectarea pedagogică* a procesului de învățământ reprezintă un demers de anticipare a acțiunilor specifice, realizate în cadrul activităților instructiv-educative, pentru realizarea funcționalității procesului, la nivel strategic și managerial.

La nivel micro, se identifică *proiectarea didactică*, ce presupune interrelaționarea dintre elementele structurale fundamentale (finalități, strategii de (auto)instruire, strategii de (auto)evaluare), precum și întocmirea unor documente sau instrumente de lucru utile deopotrivă cadrului didactic și elevului în desfășurarea activității instructiv-educative.

Nivelurile proiectării:

A. Prognoza. *Caracteristici:* este un instrument de strategie educațională, de orientare generală; asigură conceperea strategiei generale de realizare a finalităților educaționale ale unei perioade de timp mai mare (1-2 ani, un ciclu școlar); permite realizarea unor diagnoze și anticiparea unor direcții de acțiune viitoare; anticipă schimbări în evoluția personalității elevilor. *Acțiuni implicate:* precizarea obiectivelor pentru etapa care urmează; diagnoza situației inițiale, indicarea „punctelor tari” și a „punctelor slabe”, a aspectelor critice sau care urmează a fi dezvoltate; stabilirea unor direcții de acțiune pentru 2-3 ani, a unor expectanțe, prin raportare la obiectivele și la dimensiunile personalității.

B. Proiectarea/ planificarea. *Caracteristici:* este o parte componentă a prognozei; are în vedere perioade medii de timp (un an, un semestru, un capitol); se raportează la obiectivele stabilite; este un

instrument flexibil, operațional; permite manifestarea creativității cadrului didactic; necesită prevederea unor alternative metodologice.

Etape: 1. stabilirea obiectivelor; 2. evaluarea stării inițiale, prin raportare la obiective; 3. elaborarea planului de acțiune (a instrumentului: planificare anuală, semestrială); 4. aplicarea și optimizarea acestuia; 5. evaluarea finală.

C. Programarea. *Caracteristici:* are în vedere perioade scurte de timp; programul reprezintă un plan operațional, realizabil pe etape scurte; permite realizarea unor detalieri metodologice.

Acțiuni. Programul reprezintă o anexă a proiectului prin intermediul căruia:

- se realizează detalierea necesare;
- sunt ilustrate sarcinile de lucru și ordinea lor logică;
- sunt precizate acțiunile agenților implicați;
- sunt indicate metodele, mijloacele, instrumentele utilizate;
- este precizat modul de gestionare a timpului etc.

3.1. Proiectarea didactică de lungă durată

Proiectarea didactică de lungă durată presupune realizarea unei legături strânse dintre competențele specifice, unități de competențe, activitățile de învățare și conținuturile selectate; repartizarea conținuturilor pe unități de învățare; stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare și detalierea conținuturilor tematice ale fiecărei unități de învățare incluse în Curriculumul la disciplina opțională „Educație în bioetică”; verificarea concordanței dintre traseul educațional propus de cadrul didactic și oferta de resurse educaționale, materiale de care poate dispune (manuale, ghiduri etc.); alocarea resurselor de timp considerate necesare pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu cerințele administrării disciplinei.

Proiectul didactic de lungă durată (*PDDL*) este un document

administrativ care se întocmește la începutul anului școlar de către cadrul didactic. PDLĐ constituie un instrument funcțional care are menirea să asigure un parcurs ritmic al procesului de învățare și al organizării activităților de evaluare, orientat spre realizarea finalităților curriculare de către elevi. Pe parcursul anului se admit unele ajustări în funcție de condițiile în care se desfășoară procesul de învățare, de resursele avute la dispoziție și de interesele elevilor.

Astfel, cadrul didactic va distribui resursele de învățare, identificând pentru clasa respectivă un număr de unități rezonabil, respectând administrarea disciplinei, propusă în documentul curricular și în planul-cadru, elaborat de MECC. De asemenea, el va asocia unitățile de competență cu unitățile de conținut, cu activitățile de învățare și produsele recomandate. Primordiale sunt unitățile de competență și competențele specifice disciplinei, care sunt obligatorii de atins.

Distribuirea orelor, conform curriculumului, este orientativă. Cadrul didactic repartizează orele în funcție de mai mulți factori (specificul clasei de elevi, resursele disponibile, doleanțele elevilor etc.). De asemenea, condițiile și contextul în care se realizează învățarea, spațiul fizic, managementul clasei și altele vor determina selectarea activităților și produselor de evaluare.

PDLĐ conține *competențele specifice disciplinei și unitățile de competențe* (se transcriu din programa curriculară) și *detalii de conținut* – se eșalonează subiectele tematice pe unități de învățare (pot fi preluate din lista de conținuturi din curriculumul disciplinar sau din manualul aprobat de MECC). La finalizarea fiecărei unități de învățare, vor fi planificate activități de sinteză, de evaluare/ autoevaluare. Se vor indica lecțiile în cadrul cărora se proiectează: *evaluarea inițială* (EI); *evaluarea formativă* (EF); *evaluarea sumativă* (ES). Ca resurse vor fi indicate produse curriculare de bază (curriculumul disciplinar școlar aprobat de MECC etc.) și produse curriculare auxiliare (ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul liceal, ghiduri metodice pentru cadrele didactice, suporturi de curs, instrucțiuni me-

todologice, caiete de activitate independentă pentru elevi, culegeri de teste, softuri educaționale etc.) utilizate pentru învățare.

Cadrul didactic are libertatea de a utiliza activitățile de învățare din programa curriculară sau pot fi folosite și altele, în funcție de pregătirea sa, de interesele elevilor și de condițiile în care se desfășoară procesul educațional. PDLĐ are valoare orientativă, dar acoperă integral cerințele programului curricular. Din perspectiva cadrelor didactice, învățământul formativ le solicită o nouă atitudine față de elev, pe de o parte, tratându-l ca subiect al propriei formări, și față de materiile predate, pe de altă parte, interpretându-le nu numai ca *valori imanente*, ci și ca valori care sunt produse prin activitatea de învățare (valoarea *in actu*).

De asemenea, documentul oferă profesorilor un cadru flexibil de organizare a muncii la clasă, lăsând o marjă considerabilă de libertate nu numai în privința alegerii textelor de studiat, ci și a integrării modulelor de conținuturi și a proiectării parcursului didactic-educational.

În continuare se propune o secvență a modelului de proiectare didactică de lungă durată:

3.2. Model de proiectare de lungă durată, clasele X-XII / profil umanist

Competențe specifice	Unități de competențe	Unitatea de învățare (4 ore)	Unități de conținut	Nr. de ore	Data	Note
1. Utilizarea adecvată în comunicare a	3.2. Aplicarea cunoștințelor de biologică în asigurarea unui mod de viață sănătos și cât de	1.3. Identificarea soluțiilor pentru prevenirea intervenții-	1.1. Argumentarea rolului ingineriei genetice în evoluția omului prin	1		

concep- telor științifice, a noțiunilor, a regulilor specifice Educației în bioetică	posibil natural; 4.1. Aprecierea atitudinii personale vizavi de fenomenele abordate de bioetica socială; 4.5. Enumerarea posibilităților de menținere a echilibrului bioetic dintre natură și modul de viață al omului; 1.2. Identificarea relației dintre genetică și bioetică; 1.5. Descrierea intervențiilor procedurale în domeniul geneticii; 2.1. Investigarea situației reale privind ingineria genetică, în special clonarea umană; 3.1. Manifestarea unui comportament bioetic în situațiile legate de ingineria genetică.	lor în codul genetic uman.	modificarea mediului uman natural; 1.2. <i>Identificarea</i> relației dintre genetică și bioetică; 1.3. <i>Identificarea</i> soluțiilor pentru prevenirea intervențiilor în codul genetic uman; 1.4. <i>Descrierea</i> intervențiilor procedurale în domeniul geneticii; Modele de bioetică: – modelul sociobiologist; – modelul subiectivist sau liberal-radical; – modelul pragmatic-utilitarist; – modelul personalist. Evaluare inițială.	1 1 1		
---	---	----------------------------	--	---------------------	--	--

3.3. Proiectarea didactică a unității de învățare

Proiectarea didactică pe unități de învățare presupune detalierea planificării didactice de lungă durată pe elementele componente ale acesteia. Proiectul didactic al unității de învățare oferă o perspectivă mai generală asupra modalităților (strategiilor și componentelor acestora), asupra ritmului parcurgerii temelor/ conținuturilor respective, în vederea atingerii obiectivelor și formării competențelor.

Proiectarea didactică pe unități de învățare este un instrument pragmatic și reflectă sintetic elementele-cheie ale demersului didactic realizat de profesor. În funcție de experiența fiecărui cadru didactic, anumite elemente din proiect pot fi detaliate sau pot fi cuprinse într-o rubrică specială.

Proiectarea pe unități de învățare are mai multe avantaje: creează un mediu de învățare coerent în care așteptările elevilor devin clare pe termen mediu și lung, oferă deschideri pentru implicarea elevilor în demersul educațional.

Proiectarea pe unități de învățare este orientată spre formarea unui comportament specific al elevilor, generat prin integrarea unor competențe specifice și unități de competențe, se desfășoară continuu pe o perioadă de timp și se finalizează prin evaluare. Astfel, disciplina opțională oferă un grad sporit de flexibilitate formelor de organizare a procesului didactic și conexiunilor transdisciplinare. În acest sens este încurajat parteneriatul educațional dintre cadrele didactice de la diferite discipline școlare pentru realizarea produselor planificate.

Oferta curriculară este vastă din perspectiva textelor și a documentelor propuse pentru învățarea bioeticii, fapt ce permite fiecărui cadru didactic să selecteze texte și documente integral sau anumite fragmente/ secvențe. Din experiența de care dispune, fiecare cadru didactic va selecta strategiile adecvate unităților de învățare, în conformitate cu nevoile de formare ale elevilor și ale resurselor disponibile.

Proiectarea pe unități de învățare derivă din proiectarea pe ter-

men lung, este o structură didactică flexibilă, deschisă, implicând: focusarea concretă a activității didactice pe o componentă specifică, iar din perspectivă tematică are un caracter unitar, încadrându-se într-o anumită limită temporară (se recomandă 4-8 ore pentru constructul temporal al unității de învățare) și finalizează obligatoriu cu o evaluare (lecțiile de evaluare, analiza evaluării nu trebuie să depășească 25% din numărul de ore). Elaborarea proiectelor pe unități de învățare se face treptat, la un interval de 1-2 luni pentru disciplina opțională.

Proiectarea pe unități de învățare este gândită ca o parte componentă a organizării procesului educațional pe o anumită perioadă.

Analizând modelele existente din perspectiva elaborării unui instrument pragmatic al proiectării eficiente, se recomandă următorul demers proiectiv:

Clasa: _____

Unitatea de învățare: _____

Numărul de ore: _____

Competențe urmărite: _____

Activitatea de evaluare finală a competențelor prevăzute: _____

Tema/ Lecții	Activitatea de învățare: exerciții, sar- cini	Timp	Activități de evalua- re curentă	Tema pentru acasă
-------------------------	--	-------------	---	----------------------------------

Un rol important în proiectarea procesului pentru disciplina opțională îi revine tehnicilor de predare-învățare a gândirii critice: SI-NELG, Brainstorming, Pălăriile gânditoare, Argumentul în trei trepte, Cubul, Scrierea liberă, 6 D(e)C(e), diagrama Venn, Graficul T, Ateliere de lucru etc.

Proiectarea pe unități de învățare poate fi realizată în special și

în baza fazelor lecției-cadru *Evocare-Realizarea sensului-Reflecție-Extindere* (ERRE).

Evocarea este secvența de debut a activității, ce are menirea să trezească emoții și dorința de a se implica în activitate, să coreleze cunoștințele și abilitățile anterioare ale elevilor cu ceea ce urmează să fie dezvoltate. În cadrul evocării deseori se apelează la experiența elevilor, sistemul lor de valori, cunoștințele de care dispun. Timpul rezervat etapei de evocare este de 5-10 minute.

Realizarea sensului este etapa de bază a lecției, la care elevii asimilează noi informații și dobândesc noi deprinderi: studiază documente/ texte, analizează prezentări, ascultă prelegeri, experimentează, elaborează monitorizat un produs etc. Elevul trebuie să se implice activ în demersul de învățare. Timpul rezervat etapei de realizare a sensului este de 20-30 de minute.

Reflecția este o etapă importantă la finele lecției, unde se analizează nivelul de realizare a obiectivelor operaționale proiectate, unde sunt valorificate anumite deprinderi, de evaluare a importanței subiectului nou pentru sistemul de competențe dezvoltat. Timpul rezervat etapei de reflecție este de 5-7 minute.

O etapă importantă a activității este și cea de *analiză (debriefare)* a organizării lecției (din perspectiva metodică și afectivă).

La etapa de *Extindere* se propun sarcini de scurtă și de lungă durată și se analizează modalitatea de realizare. Sarcinile de extindere nu trebuie să fie obligatorii, ci cu titlu de opțiune pentru dezvoltarea competențelor elevilor în contexte noi.

La finalizarea fiecărei activități, cadrul didactic va rezerva timp și pentru analiza (debriefarea) activității, încurajând elevii să-și autoevalueze nivelul lor de implicare, dar și demonstrând interes pentru evaluarea reciprocă a implicațiilor colegilor. Vor fi analizate competențele dezvoltate, însușirea de valori, formarea de atitudini și abilități, precum și cunoștințele asimilate și anumite operații de gândire critică.

Evaluarea și autoevaluarea, de la sfârșitul unității de învățare, reprezintă elemente de legătură cu alte unități de învățare, precum și cu alte discipline de studiu din aria curriculară socioumanistică și deschiderea spre alte arii curriculare. Produsele de evaluare le determină fiecare cadru didactic, realizând evaluări sumative. Fiecare probă de evaluare sumativă, de realizare și prezentare a produselor este recomandabil de a fi urmată de o oră de analiză a evaluării.

Înainte de studierea subiectelor din proiectul curricular, se propune organizarea unei activități separate la începutul lunii septembrie, în care elevii vor analiza prevederile și cerințele documentelor de bază: *Curriculumul la disciplină și planificarea didactică de lungă durată* (aprobată la nivel de instituție), elaborată de către cadrul didactic. Astfel, elevii vor înțelege mai bine care sunt așteptările de la ei și vor propune modalități concrete de implicare (în mod individual sau în grup) în realizarea obiectivelor preconizate. Totodată, elevii vor deveni parteneri activi ai cadrului didactic, iar acesta din urmă va fi un ghid și îndrumător eficient al subiecților în procesul de dezvoltare a competențelor cu caracter de integrare.

Notă: La etapa de proiectare și în primele 2-3 activități realizate cu elevii, rolul cadrului didactic este mai mare. El implică elevii în analiza conceptelor-cheie din cadrul *Unității de învățare* planificate. Treptat însă, rolul cadrului didactic în timpul activității va fi mai redus, în schimb va crește nivelul de implicare al elevilor, care vor lucra în mod individual, în perechi sau în grupuri mici (4-6 persoane), realizând obiectivele proiectate. Se va atrage atenție asupra organizării procesului de luare a deciziilor și implicarea responsabilă a subiecților învățării.

Cadrul didactic are rolul de îndrumător, ghid și moderator, implicându-se cu sugestii constructive și corectări la anumite momente mai dificile sau de corecție/ redactare. Atât elevii, cât și cadrul didactic vor ține cont de managementul timpului și al resurselor, în care fiecare va avea un anumit rol și își va asuma o anumită responsabilitate.

În continuare este prezentat un model de proiect didactic al unității de învățare.

3.4. Modele constructiviste de proiectare

Modelul ETER: Experience, Theory, Experimentation, Reflection

Etape:

1. Efectuarea de experiențe concrete, aplicarea conceptelor anterioare în anumite contexte, formularea de interpretări proprii, aplicații practice, simulări;

2. Abordarea teoretică, prin lectură sau transmitere, cu interpretarea datelor, a situațiilor concrete, a relațiilor, formularea de deducții, implicații, idei derivate pentru proiecte, rezolvare;

3. Efectuarea de experimente, verificarea ipotezelor formulate anterior, generalizarea, colaborarea în grup, realizarea de reprezentări abstracte, noi generalizări;

4. Reflecția asupra realizării obiectivelor, sarcinilor, a contextului și a procedurilor, individual și în grup, în mod critic, formularea de noi idei privind experiența de construcție, oportunitățile, metodele, instrumentele, metacogniția.

Modelul celor 5 E

Etape:

1. Angajarea (**Engage**) în prezentarea, identificarea sarcinii date, în stabilirea relației cu experiența anterioară, organizarea materialelor, anticiparea planului de rezolvare, formularea de întrebări, efectuarea de analogii cu rezolvări similare, precizarea unor dificultăți și așteptări;

2. Explorarea (**Explore**), găsirea independentă a folosirii oportune a materialelor, recunoașterea și analiza elementelor problemei,

formularea de întrebări, de orientare, de ipoteze, de ordonare a acțiunilor și ideilor;

3. Explicarea (**Explain**), argumentarea pentru înțelegere, compararea rezultatelor, confruntarea în grup, comunicarea interpretărilor date, articularea ipotezelor, efectuarea generalizărilor, corectarea erorilor, confruntarea cu alte argumente din noi explorări;

4. Elaborarea (**Elaborate**) și prezentarea rezultatelor, ideilor, cunoștințelor învățate, extinderea câmpului de înțelegere, aplicarea în situații reale, aplicarea altei abordări;

5. Evaluarea (**Evaluate**) criterială a progresului, a înțelegerii, a modului de operare, a produselor realizate (liste de cuvinte-cheie sau atribute, scheme, întrebări, ipoteze, proiecte, hărți cognitive, portofolii, lucrări scrise redactate), a nivelului metacogniției, a corectării greșelilor.

Modelul OLE (Open Learning Environments)

Elevii analizează problemele intenționat rău definite și rău structurate și construiesc multiple perspective de rezolvare.

Etape:

1. Prezentarea, analiza complexă a problemelor astfel prezentate ca sarcini, identificarea elementelor-cheie, a relațiilor dintre ele, a contextului care le-a generat, a complexității, a resurselor, individual;

2. Procesarea mentală, alcătuirea hărții cognitive pentru evidențierea locului fiecărui element și a relațiilor lor;

3. Construirea variantelor de rezolvare, formularea de ipoteze, căutarea de combinații a relațiilor, în mod independent;

4. Colaborarea în grup, pentru confruntarea soluțiilor, verificarea, definitivarea, rezolvarea problemelor;

5. Sinteza profesorului, după ce anterior a îndrumat explorarea independentă, a facilitat construcția pașilor, a stimulat formularea de întrebări, ipoteze, soluții.

Modelul CETP/SIS

Etape:

1. Reactualizarea, evaluarea cunoștințelor anterioare în temă: cuvinte-cheie, idei de bază, relații, întrebări, aspecte noi de rezolvare;
2. Analiza erorilor, formularea de probleme, cazuri, ipoteze, noi interpretări, dezbateri de grup;
3. Introducerea noilor informații, rezolvarea de probleme, reprezentarea în scheme, grafice, cu noi exemple;
4. Efectuarea de corelații, consolidări, aplicații, întocmirea hărții conceptuale, completarea cu noi date, situații reale;
5. Reflecția personală asupra rezultatelor, proceselor, metodelor, pe criterii, în redactare variată;
6. Postevaluare, noi analize, reflecții, deschideri, completarea portofoliului propriu al temei.

Modelul ICON (Interpretation Construction)

Etape:

1. Observarea, analiza elementelor situației, a materialelor-suport;
2. Construirea interpretărilor proprii, a argumentelor, fără sprijin, cu formularea de întrebări;
3. Contextualizarea, extinderea documentației, corelării, completarea cu alte întrebări, interpretări;
4. Confruntarea interpretărilor și argumentelor proprii cu ale profesorului, grupului;
5. Colaborarea cu ceilalți elevi, extinderea contextului;
6. Prezentarea rezultatelor, sinteza făcută de către profesor;
7. Aplicații în situații reale, cu noi interpretări.

Modelul CECERE (Context, Explorare, Colaborare, Elaborare, Reflecție, Evaluare)

Etape:

1. Crearea *Contextului* adecvat: asigurarea resurselor informaționale, a materialelor-suport, a instrumentelor necesare construcției, precizarea obiectivelor și a sarcinilor, a organizării, a metodologiei, a modurilor de relaționare, a dificultăților și restricțiilor, a criteriilor și modurilor de evaluare, reactualizarea cunoștințelor anterioare;

2. Realizarea *Explorării* directe a prelucrării primare a materialelor disponibile, în mod individual, în raport cu datele contextului precizat, după reactualizarea experienței procedurale anterioare și aplicarea metodelor de cunoaștere științifică, cu sprijin, cu conștientizarea restricțiilor și obstacolelor;

3. *Colaborarea* în perechi sau în grup mic și apoi la nivelul clasei, pentru analiza critică și comparativă a rezultatelor proprii, dezbateră, negocierea, stabilirea unor sensuri comune în temă, comunicarea rezultatelor generalizate, corectarea erorilor;

4. *Elaborarea* în sinteză, în mod propriu, a rezolvării sarcinii date, pentru evidențierea nivelului de înțelegere, a schemelor folosite în cunoaștere, a modului de structurare mentală, sub forma unor produse construct: schițe, desene, eseuri, rezolvări, programe, grafice, modele, compuneri, aparate, tabele etc.

5. Formularea de *Reflecții* personale, ca încheiere a construcției cunoașterii temei, cu raportarea la criteriile date a realizării obiectivelor cognitive și metodologice, teoretice și practice, cu evidențierea erorilor și propunerea de soluții de corectare, a valorii contextului și a climatului asigurat;

6. *Evaluarea* sumativă, echilibrată a nivelului cunoștințelor, capacităților, abilităților, competențelor, atitudinilor, cu valorificarea evaluărilor parțiale, cu precizarea deschiderilor de dezvoltare, cu aprecierea nivelului atins al metacogniției.

IV. ELABORAREA STRATEGIILOR DIDACTICE ÎN BAZA CURRICULA REACTUALIZATE

4.1. Strategiile didactice între clasic și modern, între schimbare și continuitate

Adaptarea educației liceale la principiul valorificării valențelor formativ-educative ale mediului rural înseamnă schimbarea modului de abordare în predare-învățare-evaluare, care, în această accepțiune, devine centrat pe nevoile elevului. Focalizarea pe subiectul învățării și pe asigurarea unei educații de calitate a tinerilor în mediul rural impune o accentuare a corelației dintre proiectarea resurselor de educație, strategiile de realizare și modalitățile de evaluare a achizițiilor rezultate în urma procesului instructiv-educativ.

Optimizarea strategiilor didactice devine atât o condiție de calitate și eficiență a procesului formativ-educativ, cât și una dintre cele mai la îndemână căi de rezolvare a numeroaselor dificultăți pe care le cunoaște și le amplifică învățământul în mediul rural: scăderea performanțelor școlare, diminuarea motivației pentru învățătură, lipsa de atractivitate a programei școlare pentru elevi, scăderea gradului de implicare a acestora în activitatea de învățare, diminuarea importanței acordate imaginației, creativității și afectivității și diferențierii elevilor, favorizarea abordărilor mecanice și reproductivă în învățare în defavoarea celor euristice, abordarea pasivă de către profesor/ elev a activității didactice, tratarea frontală nediferențiată a întregii clase de elevi de către profesori, rutină și monotonie în procesul de învățământ.

Concentrarea procesului educațional pe activitățile individualizate și de grup ale elevilor determină redefinirea rolului profesorului ca facilitator sau ca manager al activităților de instruire, ca profesionist ce asigură o strânsă legătură între *finalitățile, conținuturile, strategiile didactice și evaluarea educației liceale*. Această nouă abordare aduce în centrul atenției modul în care elevii obțin performanțe sub îndrumarea și coordonarea unui profesor ce știe să combine optim strategiile clasice cu cele moderne, ghidându-se în activitatea sa după criteriul eficacității și învățării continue.

Strategiile clasice, care utilizează metode ca expunerea, conversația, exercițiul, problematizarea, lectura, demonstrația ș.a., și-au consolidat de-a lungul timpului avantajele și limitele așa încât putem spune că profesorul are doar sarcina de a valorifica valențele lor formativ-educative sau de a compensa lipsurile acestora prin integrarea în activități a unor strategii educaționale moderne ce aduc o nouă dimensiune în raport cu cele clasice, tradiționale, datorită gradului ridicat de flexibilitate al acestora.

Competența profesorului se va reflecta cel mai bine în echilibrul pe care acesta îl va realiza între strategiile clasice și cele moderne, între păstrarea elementelor tradiționale ce s-au dovedit eficiente și deschiderea către noile metode și mijloace didactice, așa încât să obțină o integrare de succes între schimbare și continuitate.

Învățarea prin acțiune. Activitatea umană se realizează întotdeauna prin acțiuni. Dezvoltarea personalității se realizează în și prin acțiuni. Curriculumul dezvoltat la Istoria Românilor și universală plasează accentul preponderent pe *acțiune* – o activitate conștientă, un comportament orientat spre atingerea unui scop.

Învățarea prin acțiune este o strategie complexă de predare-învățare, o situație de problemă preluată, de obicei, din activitatea practică. În prim-plan se poziționează conceptul de soluționare a unei probleme.

Caracteristici:

- se organizează sub formă de lanț de producție în loc de ierarhie funcțională;
- are loc orientarea spre client în loc de orientarea spre produs;
- se resimte o responsabilitate de proiect și buget în loc de managementul structurat ierarhic al sarcinilor;
- este organizat lucru în grup în loc de lucru individual;
- se organizează activități complete în loc de operațiuni;
- se urmărește o autogestionare în loc de indicații standardizate;
- are loc participarea în loc de supunere rațiunilor externe (heteronomie);
- se realizează îmbunătățire continuă în loc de speranță la inovații;
- elevii, de regulă, analizează de sine stătător situația de problemă și identifică soluția, lucrând în grup;
- soluțiile diverse depistate urmează a fi comparate critic.

Particularități:

- elevul acționează permanent și se află în centrul activității;
- reprezintă un mod de învățare independentă din partea elevului, profesorul având rolul de ghid al învățării;
- vizează dezvoltarea complexă a personalității (accent pe dezvoltarea competențelor cu caracter de integrare);
- vizează unitatea dintre procesele cognitive, emoționale și psihomotorii de învățare;
- proiectarea se orientează după modul de desfășurare a acțiunilor complete.

Fazele procesului de prelucrare a cazului de învățare prin acțiune:

- identificarea/ recunoașterea problemei;
- colectarea și analiza informațiilor;
- soluționarea problemei;

- determinarea diferitor alternative de soluționare a problemei;
- luarea deciziei bine argumentate privind varianta de soluționare a problemei;
- privirea critică asupra soluțiilor identificate;
- discutarea rezultatelor obținute în grup;
- compararea cu soluțiile reale ale problemei.

Etapele învățării prin acțiune:

- confruntarea ideilor;
- informarea participanților;
- explorarea resurselor;
- soluționarea problemelor;
- discuția dirijată/ dezbateră;
- compararea rezultatelor.

Desfășurarea jocului de rol – metodă de învățare prin acțiune:

- orientarea grupului (confruntarea cu problema);
- selectarea participanților la jocul de rol;
- întocmirea scenariului activității;
- atenționarea spectatorilor asupra rolului lor de observatori

activi;

- desfășurarea jocului de rol propriu-zis;
- discuții și constatări;
- alte jocuri (schimbarea rolurilor, scene alternative);
- autoevaluare, evaluare reciprocă și evaluare;
- concluzii, generalizări, sugestii de îmbunătățire.

Specificul lucrului individual:

- soluționarea de sine stătătoare a sarcinilor fără schimbul de informații între elevi;
- ghidarea indirectă din partea profesorului în timpul lucrului asupra sarcinii;
- fiecare elev trebuie să rezolve sarcina propusă de profesor;

- forma respectivă de lucru poate fi aplicată la realizarea unui exercițiu sau la prelucrarea, extinderea și aprofundarea cunoștințelor;
- de la elev se cere independență, energie și perseverență, care contribuie la consolidarea încrederii în sine;
- poate fi mai bine evaluată performanța reală a elevului;
- oferă îndrumări permanente, ajutor și susținere din partea profesorului și a colegilor.

Specificul lucrului în grup:

- organizarea lucrului de sine stătător în grup;
- fazele de lucru sunt marcate prin interacțiunea dintre învățarea prin cooperare și cea individuală;
- între elevi are loc un schimb permanent de informații;
- participarea directă a profesorului trece pe plan secund în- dată după explicarea sarcinii până la evaluarea rezultatelor;
- se antrenează abilitatea de interacțiune socială;
- poate fi evitată divizarea clasei în elevi activi și elevi pasivi;
- există diverse oportunități de lucru în grup.

Utilizarea mijloacelor media în cadrul învățării prin acțiune:

Mijloace de demonstrare:

- ✓ ilustrează procesele;
- ✓ în conținutul lecției se integrează, de exemplu, uneltele și obiectele de lucru din procesele cotidiene de activitate.

Mijloace de lucru:

- ✓ de exemplu, mijloacele printate la lecție, programele de studiu, caietele de sarcini, manualele, cărțile specializate și enciclopediile;
- ✓ aici se includ și dispozitivele de lucru, cum ar fi dispozitivul pentru efectuarea experimentelor la lecție;
- ✓ mijloace de lucru simple sunt, de exemplu, fișa de lucru și tabla.

Mijloace de motivare:

- ✓ interacționează profesorul și elevul, totul ce facilitează și susține comunicarea între ei reprezintă materiale didactice;
- ✓ limbajul, manualul, tabla, proiectorul, preparatele, creta, fișa de lucru, computerul, soft-ul instalat, harta de perete, modelele;
- ✓ la proiectarea lecției se vor determina, în primul rând, obiectivele și conținuturile, după care se vor selecta mijloacele media potrivite.

În construcția curriculară școlară actuală se justifică pe deplin prezența unor competențe centrate pe conexiunile cu viața, într-o manieră transdisciplinară, pentru că acest tip de proiectare vizează, în principal, achizițiile finale sesizabile ale învățării, care, valorificate la modul acțional și racordate la așteptările societății, formează certe trăsături de personalitate ale elevului.

V. MODELE DE STRATEGII DE ÎNVĂȚARE INTERACTIVĂ PRIN ACȚIUNE

1. *Învățarea bazată pe sarcini de lucru* presupune explorarea și inițierea unor acțiuni în situații specifice vieții reale, care devin contexte de învățare autentică. Acest tip de învățare îmbină elemente specifice, unde elevii:

- se confruntă cu o sarcină care trebuie rezolvată (prezentată de profesor sau din manual);
- își planifică acțiunile și pun în aplicare planul de acțiune;
- reflectează asupra procesului lor de învățare și își prezintă rezultatele.

În cadrul învățării bazate pe sarcini de lucru, elevii sunt instruiți să construiască structuri cu semnificație, să dobândească abilități sau să dezvolte atitudini, prin:

- a) acțiune (fiind activ, producând sau creând ceva etc.);
- b) gândire (prin experimentare mentală, prin „crearea” de noi perspective);
- c) observație;
- d) exprimare verbală (prezentare, povestire etc.);
- e) asistență și cooperare;
- f) discuție și dezbateri;
- g) realizarea unui document scris (raport, jurnal de reflecții etc.);
- h) analiza unor evenimente specifice din viața reală și din experiență;
- i) prin experiment, încercare și eroare etc.

II. Învățarea prin colaborare este o formă a învățării interactive în care elevii lucrează în grupuri pentru a atinge scopuri comune, fiecare dintre ei contribuind la aceasta în mod individual. Scopul învățării prin colaborare este organizarea procesului astfel încât elevii să învețe împreună, unii de la ceilalți și sprijinindu-se reciproc în învățare. Procesul va fi organizat în așa fel încât elevii să aibă nevoie unii de ceilalți pentru a îndeplini cu succes sarcina, succesul fiecăruia depinzând de succesul grupului, fiind astfel stimulată susținerea reciprocă, nu competiția.

Învățarea prin colaborare este o metodă didactică bazată pe organizarea, în funcție de obiectivele operaționale bine stabilite, a unei munci colective fondate pe complementaritate și convergență teleologică, orientată spre asigurarea aspectului social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale, de tip interacționist și comunicative ale elevilor.

Învățarea prin colaborare valorizează nevoia elevilor de a munci împreună ca o adevărată echipă, într-un climat colegial, de susținere, de a se corecta reciproc, de a-și activa, actualiza și revizui cunoștințele anterioare, de a-și exersa gândirea activă, logică, divergentă și creatoare.

III. Învățarea constructivistă presupune angajarea elevilor într-un proces ce include o varietate de interacțiuni și realizarea de activități practice ce generează produse educaționale specifice și care sunt urmate de reflecție în vederea conștientizării a ceea ce s-a învățat. Perspectiva constructivistă asupra procesului didactic are în centru ceea ce se întâmplă în mintea elevilor pe parcursul activităților de învățare.

Constructivismul concepe învățarea ca pe un proces individualizat:

a) elevii construiesc, reformează și creează structuri cu înțeles.

Noile informații se leagă de ceea ce un elev deja cunoaște sau a înțeles. Astfel, elevii „construiesc” ceea ce au înțeles – descoperă și creează ceva nou;

b) elevii participă la procesul de învățare cu biografiile și experiențele lor individuale. Astfel, elevii „reconstruiesc” ceea ce au învățat – aplică și testează ceea ce au învățat;

c) genul, clasa, vârsta, etnia sau credința religioasă și alte aspecte ale identității pot influența perspectiva unui elev. Învățarea constructivistă implică diferite tipuri de procese mentale, iar cadrul didactic joacă un rol important în susținerea acestora.

IV. *Învățarea prin cercetare* implică participarea directă și activă a elevului împreună cu cadrul didactic la cercetarea științifică, la descoperirea adevărului istoric, la refacerea procesului științific de constituire a cunoștințelor. Autoritatea didactică este înlocuită prin cooperarea științifică pentru demonstrarea experimentală a adevărilor. Fiind o importantă sursă de motivație, aceasta ameliorează relația profesor-elev și dezvoltă capacitatea muncii independente, inventivitatea celui ce învață și cercetează pentru autorealizarea sa, pentru descoperirea și demonstrarea adevărilor științifice.

V. *Învățarea-aventură/ de tip expediționar* reprezintă acea modalitate de participare activă și interactivă a elevilor în procesul didactic care presupune crearea de grupe (de preferință din medii socioculturale diferite) și imersarea acestora (pentru o anumită perioadă de timp) în zone cu potențial mare de explorare socială și culturală. Scopurile majore ale aplicării metodei sunt: explorarea mediului social, desfășurarea de investigații și microcercetări, realizarea de reflecții personale și colective referitoare la problemele comunității locale, naționale și globale, în vederea dezvoltării cognitive, sociale și culturale. Învățarea-aventură promovează colaborarea între elevi, abordarea integrată a dezvoltării individuale și a dezvoltării grupului. Metoda include elemente ale învățării bazate pe probleme și ale învățării bazate

pe proiect, precum și elemente de cercetare-acțiune.

VI. *Învățarea experiențială* este procesul prin care cunoașterea se creează din experiența directă, adică „a învăța din experiență”, este învățarea care are loc în urma reflecției asupra a ceea ce se face, este înrudită cu educația experiențială, învățarea prin acțiune, prin aventură, prin liberul arbitru, prin cooperare și prin serviciu în folosul comunității. Accentul este pus pe procesul de învățare în mod individual și intervine atunci când o persoană se implică într-o activitate, revizuieste această activitate în mod critic, formulează concluzii utile și aplică rezultatele într-o situație practică. Învățarea experiențială are trei componente: *cunoștințe* – concepte, fapte, informație și experiența anterioară; *activități* – cunoștințe aplicate la evenimentele curente, în desfășurare; *reflecție* – gândire axată pe analiză și evaluarea propriilor activități și a contribuției la propria creștere personală.

VII. *Învățarea prin descoperire* reprezintă acea modalitate de participare activă și interactivă a elevilor în procesul didactic care constă în efectuarea de activități de investigații proprii, independente (individuale sau colective), orientate în direcția cercetării, reconstrucției și redescoperirii adevărurilor științifice și a metodelor de elaborare a acestora. Un elev învață prin descoperire atunci când se află în fața unei probleme (pentru a cărei rezolvare nu cunoaște nici o metodă) percepute ca o structură, când o studiază profund, restructurându-i datele și analizându-i legăturile și constrângerile, când imaginează variante de rezolvare, când o identifică pe cea optimă, o aplică și găsește soluții (care reprezintă o nouă cunoștință, o corelație, o condiționare, o regulă, o legitate, o metodă de lucru, un procedeu, o tehnică etc.) prin actul de descoperire.

VIII. *Învățarea bazată pe soluționarea de probleme* reprezintă acea modalitate de participare activă și interactivă a elevilor la procesul didactic, care constă în plasarea acestora în situații de învățare în care ei trebuie să rezolve o problemă contextualizată, insuficient

structurată, ce reflectă aspecte, decupaje din lumea reală, prin experiențe nemijlocite, realizate prin efort propriu. Ea dezvoltă simultan atât strategiile de rezolvare a problemelor, cât și bazele cunoașterii disciplinare, întrucât implică achiziții proprii diferitor discipline de studiu. Învățarea bazată pe probleme aduce elevii în situația de a identifica o problemă, de a defini problema cu exactitate, de a identifica informațiile de care este nevoie pentru a înțelege problema și resursele de care este nevoie pentru a colecta informația necesară, de a genera posibile soluții la problemă, de a prezenta soluțiile.

IX. Învățarea prin parteneriate își propune identificarea și validarea unor strategii care să conducă la maximizarea virtuților formative ale spațiului comunitar, stimularea interacțiunii pe linie educațională dintre instituțiile din comunitate (bibliotecă, muzeu, primărie, întreprinderi, instituții culturale, medicale, ONG etc.) și școală. Obiectivele de învățare sunt corelative și nu identice în raport cu cele promovate de școală. Sunt centrate preponderent pe axa formativă, se focalizează pe formarea unor atitudini și conduite evaluative, pe competențe culturale și sociale mai largi, de semnificare sau integrare a noi valori sau experiențe de învățare. Activitățile de învățare, realizate în parteneriat cu instituțiile din comunitate, pot îmbrăca forme variate: vizite organizate, vizite tematice, cercuri organizate de instituții, excursii, concursuri, simpozioane, mese rotunde, saloane științifice, tabere de odihnă etc. Fixarea experiențelor acumulate în instituțiile din comunitate se va asigura prin alcătuirea unor portofolii, documentarea în vederea susținerii unor comunicări sau minidezbateri. Învățarea prin parteneriate este realizată individual sau în grupuri mici și se bazează pe observație și cercetarea unui obiect/ unei situații.

X. Învățarea prin excursii presupune organizarea activității în mijlocul naturii și al vieții sociale și confruntarea copiilor cu realitatea printr-o percepere activă, investigatoare, a unor zone geografice

și locuri istorice, prin acțiuni directe asupra obiectelor, fenomenelor din mediul înconjurător. Copiii examinează cu atenție și curiozitate, răspund la solicitarea de a efectua analize și comparații pentru a determina caracteristicile esențiale ale lucrurilor cu care vin în contact, de a observa spontan unele fenomene ale naturii în mișcarea și dezvoltarea lor și sesizează unele cauze care le determină.

Valoarea adăugată a acestor strategii se identifică în creșterea motivației pentru învățare, creșterea încrederii în sine a elevului, crește capacitatea de asimilare a informației structurate, crește viteza de lectură, crește rata de înțelegere a cuvintelor noi, se reduc erorile de înțelegere, se reduce timpul pentru elaborarea proiectelor de învățare, se reduce timpul de recapitulare și revizuire, se accentuează calitatea proceselor de învățare, se îmbunătățește calitatea utilizării hărților mentale.

VI. ÎNVĂȚAREA ÎN BAZA PROIECTELOR

Învățarea bazată pe proiect este o abordare pedagogică relevantă pentru dezvoltarea competențelor elevilor, deoarece contribuie simultan la achiziționarea atitudinilor, abilităților și cunoștințelor dobândite. De regulă, un proiect are ca rezultat unul sau mai multe produse create în colaborare cu profesorii de la câteva discipline școlare. De exemplu, proiectele elaborate la bioetică pot fi implementate în colaborare cu profesorii de la științele socioumanistice și reale (limbă română, limbi străine, educație pentru societate, geografie, biologie), precum și dezvoltare personală, opționale și cele vocaționale.

Proiectul reprezintă o activitate de învățare și evaluare amplă, care, de regulă, începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, eventual prin începerea rezolvării acesteia și continuă acasă, pe parcursul a câtorva săptămâni, timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul. Proiectul se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat.

Fiind o strategie interactivă specifică educației prin învățarea bazată pe proiect, elevii sunt implicați în utilizarea practică a cunoștințelor și dezvoltarea abilităților formate/ dezvoltate la ore de la mai multe discipline școlare, prin intermediul unui proces extins, structurat în jurul unor probleme autentice și complexe. Aceasta presupune colectarea unor informații, prelucrarea și sistematizarea unei baze de date, interpretarea și reflecția personală, cooperarea în realizarea sar-

cinilor propuse.

Pentru organizarea eficientă a învățării bazate pe proiect este necesar:

- analiza situației reale, astfel luându-se în considerare nevoile elevilor, școlii, comunității;
- decizia elevilor este importantă pentru activizarea potențialului lor creativ și promovarea inițiativelor, în identificarea soluțiilor sau a produsului realizat;
- activitățile bazate pe proiecte ar trebui să fie organizate în colaborare cu alți profesori la nivel inter- și transdisciplinar;
- procesul de învățare ar trebui să includă elemente de cercetare și documentare în vederea stabilirii soluțiilor sau a elaborării produsului;
- focalizarea ar trebui pusă pe dezvoltarea de competențe și nu pe acumularea de cunoștințe;
- activitatea de învățare bazată pe proiecte ar trebui evaluată prin prisma aportului la dezvoltarea competențelor și nu în legătură cu calitatea produsului sau durabilitatea schimbării generate;
- elementele suplimentare de învățare sunt generate de realizarea unei prezentări a produsului sau a activității practice realizate în așa fel încât să se obțină reacții și sugestii pertinente ce pot fi utilizate pentru revizuire și îmbunătățire;
- ciclul de învățare nu va fi complet dacă nu este încheiat printr-o activitate de reflectare asupra a ceea ce s-a realizat, a competențelor dobândite și a modului în care aceste competențe pot fi utilizate pe viitor în alte situații sau contexte.

Pentru fiecare clasă cadrul didactic va determina împreună cu elevii subiectul proiectului, implicând în caz de necesitate profesorii din școală, membrii familiei copilului și comunității. Programul curricular la bioetică prevede recomandări pentru cadrele didactice cu referire la proiectele elaborate și implementate.

Notă: Nu există un număr fixat de proiecte care poate fi realizat pe parcursul unui an de studii: decizia aparține cadrului didactic și elevilor, în funcție de nivelul de organizare, resursele disponibile, interesele elevilor, problemele clasei/ școlii/ comunității etc. De asemenea, cadrul didactic determină perioada când organizează învățarea bazată pe proiecte, specificată în proiectarea de lungă durată.

Abilități și competențe formate/ dezvoltate în cadrul învățării bazate pe proiect:

- dobândirea de cunoștințe și abilități cu privire la subiectul/ problema identificată și soluționată;
 - abilități intelectuale și de gândire critică (legate de înțelegerea, procesarea și organizarea informațiilor cu referire la elaborarea și implementarea unui proiect);
 - abilități de cooperare și gestionare de conflicte;
 - abilități de comunicare (orală, scrisă, exprimarea/ discursul în public etc.);
 - exprimare artistică, abilități de utilizare a TIC și competență lingvistică;
 - contribuție la soluționarea unor probleme din viața familiei, a comunității;
 - implicarea factorilor de decizie, a membrilor comunității în soluționarea unor probleme comune prin intermediul proiectelor.

Etapele realizării unui proiect:

1. *Identificarea temei proiectului educațional sau a unei întrebări/ chestiuni deschise (nesoluționate sau soluționate parțial și necesită îmbunătățire) din viața familiei și a comunității, a societății.*

2. *Planificarea activității:*

- *stabilirea scopului și a obiectivelor proiectului;*
- *alcătuirea grupurilor de lucru;*
- *îngustarea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/ grup;*

- *alegerea liderilor și distribuirea responsabilităților în cadrul grupului;*

- *identificarea surselor de informare (manuale, proiecte mai vechi, cărți de specialitate, reviste de specialitate, persoane sau instituții specializate în domeniu).*

3. Cercetarea/ documentarea – activitatea propriu-zisă și luarea deciziilor.

4. Implementarea proiectului/ planului de acțiune. Realizarea materialelor/ produselor.

5. *Prezentarea rezultatelor cercetării și/ sau a materialelor create/ a produselor.*

6. *Evaluarea – aprecieri și reflecții asupra experiențelor de învățare:*

- *cercetării de ansamblu;*

- *modului de lucru;*

- *produsului realizat;*

- *îndeplinirii atribuțiilor/ responsabilităților;*

- *diseminării bunelor practici.*

Structura unui proiect:

- *Pagina de titlu, pe care, de obicei, se consemnează date sintetice de identificare: tema proiectului, numele autorului, perioada în care s-a elaborat proiectul.*

- *Cuprinsul proiectului, care reprezintă titlul, capitolele, subcapitolele.*

- *Introducerea, prezentarea cadrului conceptual.*

- *Dezvoltarea elementelor de conținut.*

- *Concluziile ce sintetizează elementele de referință desprinse în urma studiului temei respective, sugestii, propuneri.*

- *Bibliografia.*

- *Anexe.*

Există câteva tipuri de activități de învățare bazate pe proiect.

Printre cele mai răspândite sunt cele centrate pe gestionarea aspectelor la nivelul clasei sau școlii și cele centrate pe elaborarea și implementarea de proiecte realizate în localitate/ comunitate.

Criteriile de evaluare a învățării bazate pe proiecte sunt elaborate de către cadrele didactice, discutate cu elevii și prezentate acestora din timp. În situația când sunt implicați mai mulți profesori în elaborarea și implementarea unui proiect, criteriile generale vor fi unice, dar cele specifice vor fi elaborate de fiecare cadru didactic în funcție de anumite contexte concrete.

Exemple de criterii de evaluare a proiectului pot fi:

1. *Stabilirea scopului proiectului;*
2. *Claritatea obiectivelor, calitatea informației, argumentele, limbajul, elementele grafice (imagini, scheme, tabele), documentarea;*
3. *Activitatea individuală/ în grupuri mici, realizată de către elev/ elevi (investigație, experiment, chestionare);*
4. *Rezultate, observații, concluzii. Aprecierea proiectului în termeni de eficiență, validitate, aplicabilitate etc.;*
5. *Prezentarea proiectului (calitatea comunicării, claritate, coerență, capacitate de sinteză etc.);*
6. *Relevanța proiectului (utilitate, conexiuni inter- și transdisciplinare);*
7. *Evaluare reciprocă;*
8. *Autoevaluare/ autodezvoltare.*

Valoarea adăugată a învățării în baza proiectelor se manifestă în creșterea coeficientului motivațional, pe de o parte, și pe de altă parte, prevenirea la timp a supratensionării cognitive, reducerea disonanțelor emoționale, a oboselii, a surmenajului. Însă în acest proces trebuie avute în vedere managementul timpului, luarea de notițe, memorarea pe baze mnemonice, harta conceptuală, rezumarea, testarea practică, practica distributivă.

VII. STRATEGII ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE A REZULTATELOR ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE COMPETENȚE

Evaluarea este actul didactic complex integrat întregului proces educațional, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea, nivelul, performanțele și eficiența acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare. Competența de evaluare vizează măiestria și arta profesorului de a aprecia situația educativă: resursele, procesul și rezultatele intervenției educaționale. Accentul este pus pe evaluarea randamentului academic al elevului, care constituie *finalitatea majoră a acțiunii didactice*. Evaluarea presupune o concepție sistemică și operatorie, pornind de la mai multe întrebări-cheie: „Ce este evaluarea?”, „Ce evaluăm concret?”, „Pe cine evaluăm?”, „Când evaluăm?”, „Care sunt metodele și mijloacele de evaluare pe care le putem folosi?”, „Cum interpretăm rezultatele evaluării?”, „Cum îmbunătățim activitatea viitoare pe baza rezultatelor evaluării?” etc.

Evaluarea constituie o parte componentă a procesului educațional la disciplină și, respectiv, a *Curriculumului la disciplina opțională „Educație în bioetică”*. Curriculumul bazat pe competențe determină construcția unui model integrator al evaluării care valorifică și corelează cunoștințele, deprinderile, capacitățile de aplicare a cunoștințelor, valorile și atitudinile elevilor.

Evaluarea include măsurarea, aprecierea rezultatelor, produselor școlare și adoptarea măsurilor ameliorative. În legătură cu evaluarea se folosesc diferiți termeni: a verifica ceea ce a fost învățat,

achizițiile noi; a judeca activitatea elevului, efortul lui în funcție de nivelul de pregătire, în raport cu norme prestabilite; a estima nivelul competenței unui elev, a reprezenta prin notă (calificativ) gradul reușitei școlare în funcție de anumite criterii. Prin intermediul evaluării didactice, elevul primește confirmarea externă oficială a performanțelor sale și, implicit, a modului său de autovalorizare.

Evaluarea performanțelor elevului la disciplina „Educație în bioetică” se va desfășura în conformitate cu actele normative și reglatoare în vigoare pentru învățământul liceal. Procesul de evaluare este axat pe evaluarea autentică și vizează aprecierea nivelului în care au fost dezvoltate competențele conținute în curriculumul la disciplină. Evaluarea rezultatelor școlare se va axa pe principiul pozitiv al evaluării.

Evaluarea competențelor școlare, dobândite de elev în cadrul unei învățări autentice, este un proces continuu și se realizează sistematic. Estimarea succesului școlar al fiecărui elev are menirea de a spori responsabilitatea elevului pentru propriile rezultate. Aceasta îi permite să-și aprecieze cât mai obiectiv potențialul intelectual și efortul depus pentru obținerea rezultatului dorit. *Evaluarea bazată pe competențe* implică măsurarea/ aprecierea nivelului de eficiență a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor/ valorilor pentru rezolvarea problemelor concrete cu care se confruntă elevul în situații noi.

Procesul educațional bazat pe competență prefigurează *competența ca finalitate* a procesului educațional și ca *obiect* al evaluării. Competențele școlare dobândite de către elevi devin observabile și măsurabile. Evaluarea la disciplină este o activitate de *măsurare* și *apreciere* a măsurării. Măsurarea constituie operația prin care se asigură baza obiectivă a aprecierii, fiind considerată parte a demersului/ procesului didactic.

Aprecierea corespunde emiterii unei judecăți. În baza informațiilor culese prin măsurare dar și prin observare, analize se stabilește

valoarea rezultatelor școlare precum și a procesului de învățare.

Evaluarea centrată pe competențe include:

- evaluarea competențelor-cheie;
- evaluarea competențelor specifice la disciplină;
- evaluarea unităților de competență la disciplină.

Evaluarea competențelor-cheie se raportează la modul de formare a competenței în timp și reprezintă rezultatele unui traseu de instruire (educațional), pus în evidență printr-un sistem de teste și instrumente succesive, a căror analiză sugerează modul în care a fost formată acea competență-cheie în timp. Pentru evaluarea competențelor-cheie este necesară asigurarea caracterului transdisciplinar sau axarea pe elemente reprezentative ale domeniilor de competențe-cheie.

Evaluarea competențelor specifice la disciplină se poate realiza pe parcursul secvențelor pentru care competențele specifice sunt asumate ca finalități. Instrumentele de evaluare aplicate sunt, de regulă, aceleași utilizate și în cadrul evaluării unităților de competență și au un raport de interdependență cu conținuturile curriculare stabilite de curriculum ca fiind conținuturi de evaluat.

Evaluarea competențelor specifice la disciplină se realizează, de regulă, la finalizarea ciclului de școlaritate în cadrul examenelor de certificare.

Evaluarea unităților de competență la disciplină reprezintă domeniul de interes principal al evaluării competențelor și poate fi realizat la nivelul unor unități de timp, unități de învățare, la decizia profesorului.

Elementul de noutate al Curriculumului la educația în bioetică reprezintă legătura dintre unitățile de competență și activitățile de învățare care descriu într-un mod simplu și sintetic activitățile care pot duce la formarea și dezvoltarea competenței respective asumate.

Fiecare unitate de competență/ competență specifică din curri-

culum poate fi evaluată prin diferite tipuri de itemi (itemi obiectivi, itemi cu alegere duală, itemi cu alegere multiplă, itemi de tip perechi, itemi semiobiectivi, itemi de completare, întrebări de structurare, rezolvare de problemă, eseu) și instrumente de evaluare.

Evaluarea bazată pe competențe are drept scop principal aprecierea a ceea ce a realizat elevul și nu a ceea ce nu a realizat. Se urmărește progresul personal cu referire la integrarea școlară și socială, atitudinile față de lumea înconjurătoare și față de propria persoană, interesele privind evoluția personală în diferite activități și obținerea succesului în propria activitate. Evaluarea competențelor este implicită demersului didactic, permițând atât profesorului, cât și elevului să stabilească nivelul de achiziție, formare/ dezvoltare a competențelor și cel de atingere a standardelor curriculare.

Specificul evaluării bazate pe competențe derivă din competențele de evaluat obținute prin operaționalizarea unităților de competență, astfel încât să existe criterii măsurabile care să fie cunoscute și de către elevi. În stabilirea cerințelor caracteristice unităților de competențe de evaluat un rol esențial îi revine comportamentului observabil stabilit de competență (utilizarea, compararea, analiza, argumentarea etc.), dublat implicit de cunoștințe și de atitudini. Acest comportament urmează să fie evaluat prin intermediul oricărui conținut științific – decizia aparține judecății experte a profesorului evaluator care selectează competențele specifice care urmează a fi formate/ dezvoltate prin conținutul științific pe care îl predă.

Evaluarea bazată pe competență este o abordare ce presupune crearea unui model nou de integrare, valorifică deopotrivă și încearcă să coreleze cunoștințele obținute într-o perioadă de timp determinată, abilitățile create, precum și valori și atitudini formate/ dezvoltate ale elevului.

Deținerea competenței poate fi demonstrată prin aplicarea cunoștințelor dobândite în cadrul învățării în viața cotidiană, utilizarea

abilităților formate în situații noi, analiza diferitor opțiuni și luarea de decizii, colaborarea cu diferiți membri ai grupului în soluționarea unei probleme comune, adaptarea la mediul de muncă specific etc. Prin aceste și alte implicații se contribuie la creșterea încrederii în sine și a capacității de autoevaluare.

Cel mai complicat element în sistemul educațional și în evaluarea bazată pe competențe este aprecierea atitudinilor și valorilor, care au un caracter preponderent subiectiv, dar necesar de luat în considerare în aprecierea randamentului școlar și a comportamentelor subiecților. Sistemul de valori include mai multe categorii:

- *valori general-umane*, care sunt valorile fundamentale ale omenirii: viață, adevăr, frumos, dreptate, libertate, sacru etc.;
- *valori specifice naționale*: țara, poporul, simbolică statului (imn, stemă, drapel), limba națională, conștiința națională, istoria națională, cultura națională, credința, tradițiile, arta populară etc.;
- *valori educaționale* stabilite pe dimensiunile educației: intelectuale, morale, estetice, fizice, tehnologice etc.;
- *valori instrumentale*: cunoștințe, capacități, atitudini etc.;
- *valori colective*: ale clasei, ale grupului de elevi, ale grupurilor sociale/prosociale, ale familiei etc.;
- *valori individuale*, care sunt definitorii pentru orice ființă umană: identitatea, familia, prietenii, educația, preferințele, dragostea, cariera, timpul liber, integritatea, demnitatea, igiena personală, stilul individual, sănătatea, imaginea de sine, gândirea critică, autodisciplina etc.

Evaluarea bazată pe competențe are mai multe caracteristici:

- *evaluarea – parte componentă a predării și învățării*. Extinderea evaluării de la control, verificare și apreciere a rezultatelor la evaluarea procesului, a strategiei de învățare a elevului, purtătoare de succes și deschidere spre noi performanțe;
- *evaluarea – o pârghie pentru succesul elevilor*. Transformarea

elevului într-un partener al cadrului didactic în evaluare, prin: auto-evaluare, interevaluare, evaluare controlată, evaluare reciprocă. Evaluarea este un ajutor oferit elevului în vederea dezvoltării complexe a potențialului său și valorificării inteligențelor copilului;

– *evaluarea – modalitate de identificare a dificultăților*. Scurtarea parcursului de evaluare – decizie/ acțiune ameliorativă, inclusiv prin integrarea eforturilor și disponibilităților participative ale elevilor; centrarea pe aspectele pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative etc.;

– *deschiderea evaluării spre componentele vieții de zi cu zi*: competențe relaționale, competențe vitaliste, comunicare eficientă, disponibilități de integrare socială.

Evaluarea se referă la toate aspectele curriculare și cuprinde mai multe domenii, vizualizate în tabelul de mai jos:

Domeniul	Niveluri	Caracteristici	Verbe/ acțiuni/ manifestări
Cognitiv (după Bloom) – ține de coeficientul de inteligență dezvoltat – IQ	<u>de cunoaștere</u>	Date, definiții, fapte, evenimente, acțiuni, idei, informații	A defini, a enumera, a identifica, a recunoaște, a aminti etc.
	<u>de înțelegere</u>	Vizează nivelul de comprehensiune, transpunere, interpretare	A explica, a exprima cu cuvinte proprii, a transforma, a rescrie, a rezuma, a caracteriza etc.

	<u>de aplicare</u>	Vizează utilizarea cunoștințelor și regulilor asimilate anterior și rezolvarea situațiilor noi	A demonstra, a modifica, a rezolva, a utiliza, a exemplifica, a organiza, a alege etc.
	<u>de analiză</u>	Caracterizează capacitățile de gândire logică, analitică, deductivă	A diferenția, a compara, a distinge, a selecta, a ilustra, a descompune, a clasifica etc.
	<u>de sinteză</u>	Vizează capacități de ordin creativ, materializate în diverse produse	A compune, a crea, a organiza, a planifica, a rezuma, a scrie, a documenta, a produce etc.
	<u>de evaluare</u>	Vizează formularea judecăților de valoare, bazate pe criterii interne și externe	A aprecia, a decide, a judeca, a completa, a argumenta, a deduce, a constata, a critica etc.
Afectiv (după Krathwohl) – ține de inteligența emoțională dezvoltată – EQ	<u>de receptare</u>	Vizează conștientizarea mesajului sau prezenței unei valori	A da atenție, a accepta, a asculta activ, a manifesta interes, a controla, a monitoriza etc.
	<u>de reacție</u>	Vizează simțirea satisfacției de la cele receptate	A aproba, a discuta, a respecta, a se conforma, a face, a se convinge, a verifica, a argumenta, a oferi

			spontan, a practica, a aplauda, a-și petrece timpul liber într-o activitate etc.
	<u>de valorizare</u>	Vizează conceptul-alizarea, aprecierea valorilor	A specifica, a renunța, a angaja, a dezbate, a apăra, a critica, a încuraja, a ajuta, a protesta etc.
	<u>de organizare</u>	Vizează ordonarea lucrurilor și acțiunilor	A discuta, a armoniza, a ordona, a propune un plan, a acționa, a teoretiza o temă etc.
	<u>de caracterizare</u>	Vizează sistemul de valori constituit, ce exprimă personalitatea	A revedea, a aprecia critic, a respinge, a combate, a evalua, a decide, a fi apreciat, a evita, a-și asuma o sarcină, a rezista la condiții de schimbare etc.
Psiho-motor (după Simson) – ține de manifestarea acțională în contexte noi	<u>de percepere</u>	Vizează imitarea, stimularea senzorială	A auzi, a vedea, a pipăi, a gusta, a mirosi, a simți etc. (de exemplu, a descoperi defectul unei mașini după zgomot; a traduce impresia muzicală în dans)

<u>de dispoziție</u>	Vizează manipula- rea mintală, fizică și emoțională în anumite condiții	A executa, a selecta, a alege, a mânui, a utiliza, a realiza, a demonstra etc. (de exemplu, a cunoaște instrumentele nece- sare unei lucrări; a fi dispus să execute o operație tehnolo- gică)
<u>de reacție dirijată</u>	Vizează adaptarea la diverse schim- bări	A reproduce, a mo- difica, a adapta, a aprecia, a corecta etc. (de exemplu, a executa un pas de dans imitând; a descoperi procedeul cel mai eficient de executare a unei operații practice)
<u>de automa- tism</u>	Vizează realizarea unor operații cu- noscute în situații noi	A armoniza, a regla, a analiza, a modifica etc. (de exemplu, a fi capabil să execute un lanț de mișcări, acțiuni)
<u>de reacție complexă</u>	Vizează creativi- tatea la diverse niveluri de mani- festare	A obișnui, a reface, a concepe, a crea, a modifica etc. (de exemplu, a monta un aparat și a se

			folosi de el; a ști să realizezi o acțiune conform unor norme etice sau estetice)
--	--	--	---

Organizarea integrată a demersului educațional la „Educație în bioetică” impune o modificare a strategiilor de predare-învățare, dar și de evaluare. Proiectarea curriculumului pe competențe, formarea și dezvoltarea acestora implică strategii adecvate de evaluare a performanței, adică a produselor, comportamentelor și a altor manifestări observabile, care dau dovadă de prezența acelor competențe. Curriculumul disciplinei include cunoștințe, capacități, atitudini, care măsoară un anumit comportament observabil în anumite situații, e vorba de competențe ce duc la anumite rezultate școlare, performanțe, la manifestarea culturii de comunicare, prin urmare, la cunoașterea valorică.

Evaluarea centrată pe competențe conduce spre un model integrator, care presupune corelarea în evaluare a cunoștințelor, deprinderilor, capacității de aplicare a cunoștințelor, valori și atitudini ale elevului. În condițiile învățământului actual bazat pe competențe, acestea devin finalități ale procesului educațional și obiect al evaluării școlare. Reconceperea evaluării din perspectiva competențelor presupune:

- extinderea evaluării tradiționale (măsurare și apreciere a rezultatelor școlare) spre evaluarea procesului, a strategiei de învățare; trebuie să evaluăm obiective, conținuturi, metode, situații de învățare;
- considerarea unor indicatori suplimentari în evaluare: conduită, atitudinea, aplicarea în practică a celor învățate, diversificarea tehnicilor de evaluare;
- deschiderea evaluării spre competențele relaționale, spre competența de comunicare spre disponibilitatea de integrare socială.

Se recomandă centrarea evaluării pe aspectele pozitive ale rezultatelor școlare și renunțarea la sancționarea permanentă a greșelilor, a aspectelor negative. Elevul ar trebui să devină partener în evaluare prin promovarea autoevaluării, a interevaluării sau a evaluării controlate.

Sarcinile de lucru trebuie să aibă un nivel de dificultate gradual pentru a putea fi depistate și remediate lacunele în formarea/ dezvoltarea unității de competență respective, cu precizarea că pentru evaluarea unei unități de competență cu un nivel cognitiv ridicat (de exemplu, analizați) este necesară și formularea unor cerințe specifice celorlalte niveluri cognitive inferioare (de exemplu, precizați, stabiliți o asemănare/ deosebire, prezentați) pentru ca atât elevul, cât și profesorul să primească un feedback referitor la progresul înregistrat, situație în care procesul de învățare poate fi reorganizat, dacă este cazul.

Alte aspecte esențiale ale evaluării în bază de competențe derivă din transparența și obiectivitatea acesteia. Astfel, în scopul obținerii unei evaluări transparente este necesar ca criteriile de evaluare să fie cunoscute de către elevi, iar rezultatele obținute de către aceștia să fie explicate pentru a determina motivarea învățării. În ceea ce privește asigurarea obiectivității, un rol important îi revine baremului de evaluare și de notare care conține criterii clare și care punctează numai ceea ce s-a formulat prin cerințe.

Funcțiile evaluării:

Din punct de vedere social, evaluarea îndeplinește funcții de:

- *constatare* – profesorul determină nivelul de formare a competențelor la elevi;
- *diagnosticare* – presupune explicarea rezultatelor obținute prin factorii și condițiile care le-au produs, găsirea cauzelor relative la nivelul rezultatelor constatate, identificarea aspectelor pozitive care au asigurat succesul, dar și evidențierea punctelor critice, care nece-

sită remedieri;

- *prognosticare* – vizează efortul de identificare a strategiilor optime de ameliorare în viitor a predării și învățării, ca și anticiparea rezultatelor posibile;

- *certificare* a nivelului abilităților intelectuale și practice ale elevilor la sfârșitul unei perioade lungi de instruire.

Scopul evaluării: judecarea rezultatelor învățării și interpretarea lor, determinarea gradului de formare a competențelor. Judecarea rezultatelor învățării aduce în discuție problema obiectivității în notare, care este adeseori pusă sub semnul întrebării, la fel ca și relevanța notei școlare din punctul de vedere al elevului și/sau al societății

Ce evaluăm?

- a) cunoștințe acumulate și integrate;
- b) capacitatea de operare și de aplicare a achizițiilor;
- c) dezvoltarea capacităților intelectuale;
- d) conduite și trăsături de personalitate.

Forme de evaluare:

- *după cantitatea de informație verificată:* evaluare parțială și globală;
- *după criteriul obiectivității în notare:* evaluare obiectivă și subiectivă;

- *după sistemul de referință* privind emiterea judecăților *de valoare asupra rezultatelor evaluate:* evaluare criterială și evaluare normativă;

- *după agenții evaluării:* evaluarea internă și externă;
- *după momentul în care se realizează* se pot distinge trei forme de evaluare: inițială, continuă (formativă), sumativă (de bilanț).

Probele pe baza cărora se recoltează datele necesare pentru măsurarea rezultatelor învățării pot fi orale sau scrise.

Evaluarea curentă, orală, este o formă specifică de dialog, conversație, utilizată pentru evaluarea cantității și calității cunoștințelor asimilate de elevi și a capacității lor de a le utiliza într-un discurs propriu.

Avantajele evaluării curente orale: dezvoltă capacitatea de expri-

mare orală, exersează capacitatea elevilor de a răspunde la probleme clar delimitate prin întrebare, asigură formarea deprinderii elevilor de a învăța sistematic. Se recomandă deci utilizarea acestei metode cât mai des posibil. Examinarea curentă orală poate să se desfășoare pe baza unor tehnici diferite, precum tehnica expunerii orale a cunoștințelor de către elevi (liberă, pe baza unui material didactic, pe baza unei scheme logice), tehnica explicațiilor, tehnica chestionării orale frontale sau individuale etc.

Limitele evaluării curente orale: examinarea curentă este caracterizată a fi subiectivă, limitată și incompletă pentru că este influențată de starea de moment a evaluatorului și a celui evaluat. Ea probează cunoașterea doar pentru elevul examinat și nu pentru întreaga clasă, chiar dacă, prin ridicarea mâinii, mai mulți elevi își exprimă dorința de a răspunde, probează cunoașterea doar pentru conținutul vizat prin întrebări.

Indiferent de proba de evaluare pe care o folosim, trebuie să ținem seama ca evaluarea să îndeplinească următoarele *cerințe pedagogice*:

- proba de evaluare să fie întocmită astfel încât să releve progresul realizat de elevi în cunoaștere;
- evaluarea nu trebuie să demonstreze elevilor că nu știu, sau că nu sunt capabili să învețe un anumit lucru;
- stabilirea unor probe cu valoare egală pentru toți elevi – să nu se adreseze unor elevi numai întrebări ușoare, iar altora, numai întrebări dificile;
- precizarea nivelului minim al performanței pentru care se asigură promovarea la limită (5); se evită astfel suspiciunile în rândul elevilor și al părinților;
- combinarea mai multor metode și tehnici de evaluare (permite eliminarea erorilor de apreciere);
- verificarea mai frecventă a elevilor care întâmpină dificultăți

la învățatură, cu condiția să li se explice elevilor motivul verificării mai frecvente;

➤ dezvoltarea la elevi a capacității de a se autoevalua prin: informarea elevilor asupra criteriilor de evaluare, autototare controlată, notare reciprocă.

Evaluarea inițială (diagnostică) se realizează la începutul unei perioade de instruire: semestru, an școlar, ciclul de învățământ sau la începutul unui program de instruire, cu scopul de a stabili nivelul de pregătire al elevilor, prezența unor abilități, deprinderi, competențe. Evaluarea inițială este necesară în proiectarea activității viitoare și pentru stabilirea modalităților de intervenție care se impun. În cadrul acestui tip de evaluare se utilizează testul de evaluare inițială (predictivă), probe scrise și verificări orale. Evaluarea inițială la disciplina opțională „Educație în bioetică” are drept scop cunoașterea potențialului de învățare al elevului la începutul unui program de instruire, eterogenitatea pregătirii elevilor, asigurarea „continuității” în formarea/ dezvoltarea competențelor și nevoia de anticipare a procesului didactic adaptat posibilităților elevului. Obiectul evaluării inițiale îl constituie unitățile de competențe formate în anul anterior de studii, care reprezintă *premise* pentru formarea/ dezvoltarea unităților de competențe în noul an de învățământ.

Pentru a stabili itemii din testul predictiv se recomandă să se întocmească lista problemelor esențiale din materia parcursă, absolut necesare pentru a facilita învățarea ulterioară. După corectarea testelor, profesorul va concretiza lacunele, greșelile tipice. În funcție de lacunele înregistrate, profesorul poate să întocmească un plan acțional de lichidare a curențelor

Notă: Rezultatele de la evaluarea inițială nu vor fi introduse în catalogul școlar.

Evaluarea formativă (continuă, de progres) este evaluarea care intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare, are rolul de a îndru-

ma elevul în activitatea școlară, identifică dificultățile pe care elevul le întâmpină pentru a descoperi modalitățile ce îi permit progresul în învățare. Are funcție de diagnostic și de remediere prin măsuri de recuperare față de unii elevi și de ameliorare a procesului. Se realizează pe secvențe mici, îi verifică pe toți elevii din toată materia permițând cunoașterea, identificarea neajunsurilor, a punctelor critice după fiecare secvență de instruire.

Testele formative, de progres trebuie să respecte câteva cerințe:

- Itemii testului să vizeze exact natura obiectivului operațional;
- Itemii testului să ofere elevilor posibilitatea de a depăși standardul minim de performanță acceptat, dar reușita/ nereușita se va judeca numai în funcție de acest standard;
- Elevilor să li se pună aceleași sarcini;
- Elevii să nu fie ajutați în timpul rezolvării unui test formativ.

Evaluarea formativă. Evaluarea formativă devine formatoare prin centrarea demersului didactic pe reglare, autoreglare, autoevaluare prin însuși actorul aflat în centrul atenției profesorului.

Evaluarea formativă	Evaluarea formatoare
➤ inițiativa îi aparține profesorului; ➤ profesorul intervine asupra elevului; ➤ este exterioară elevului, provenind din procesul didactic la care elevul nu are acces decât prin intermediul profesorului; se repercutează pozitiv asupra schimburilor dintre profesor și elev, din exterior.	➤ inițiativa aparține elevului și este orientată sau nu de către profesor; ➤ izvorăște din reflecția elevului asupra propriei transformări, asupra propriei învățări; ➤ este susținută de motivația interioară a elevului; se repercutează pozitiv asupra schimburilor dintre elev și profesor, dinăuntru.

Evaluarea sumativă (cumulativă, finală) se realizează la finalizarea unității de învățare, semestru, an, ciclul de învățământ. Acest tip de evaluare presupune verificarea cunoștințelor esențiale din materia parcursă și a modului în care elevii le pot utiliza. Testele de evaluare sumativă verifică nivelul de formare a unităților de competență/ a competențelor specifice. Pentru a asigura reușita elevilor, în organizarea activităților de evaluare sumativă este recomandat să desfășurăm, în prealabil, lecții speciale de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor, conform tabelului de mai jos:

Tabel comparativ evaluare sumativă/ formativă

Evaluarea sumativă	Evaluarea formativă
Obiect: produsul activității elevului, rezultatele învățării;	Obiect: procesele sau mijloacele cognitive care duc la realizarea produselor observabile ale învățării;
Bilanț al achizițiilor școlare, prin raportare la unitățile de învățare; Mod de a verifica ce și cât a înșușit fiecare elev;	Norma de raportare este elevul însuși, în evoluția sa;
Externă	Internă
Statică, rol de informare;	Dinamică, rol de comunicare;
Estimează nivelul de formare/ dezvoltare a competențelor, prin interpretarea performanțelor elevilor la probe de evaluare determinate (normate) =(evaluare <i>normativă</i>); Operează cu anumite criterii=(evaluare <i>criterială</i>) Actori: elevii;	Presupune un parteneriat real în învățare între profesor și elevi; Actori: profesorii și elevii;

Se realizează la intervale mari (sfârșit de capitol, de semestru, de an școlar);	Se derulează pe parcursul procesului instructiv-educativ, prin verificări frecvente ale majorității/tuturor elevilor;
Conduce spre o clasificare a elevilor (diagnoză) a nivelului de însușire a cunoștințelor; Selezionează;	Oferă o imagine asupra progresiei în cunoaștere a elevilor (utilă lor și profesorului); Stabilește distanța care îi desparte pe elevi de obiectivele prevăzute în program;
Concepție behavioristă a învățării (stimul-răspuns), fără a lua în calcul alte elemente de psihologie a învățării;	Contribuie la ameliorarea învățării, indicând cauzele deficiențelor, sporind motivația pentru învățare;
Instrumente: relative (note, calificative – dacă norma este media de distribuție a performanțelor); binare (însușit/ neînsușit, da/nu – dacă norma este pragul de performanță așteptat: 80%, 100%).	Instrumente: toate instrumentele descoperite de teoriile învățării care permit stimularea, suscitarea, dezvoltarea proceselor cognitive.

Se impune precizarea că cele două forme de evaluare sunt complementare, fiecare răspunzând unor scopuri diferite. Evaluarea externă (examene de capacitate, bacalaureat) ține seama preponderent de rezultatele evaluării sumative, conducând la ierarhizarea elevilor în funcție de anumite competențe și de anumite criterii evaluative prestabilite, în timp ce evaluarea formativă vizează progresul individual și întărirea motivației pentru învățare.

Competența poate fi demonstrată în situații diferite, putând fi exprimată și în performanțe. Pornind de la conceptul de rezultat școlar, există deosebiri între performanța școlară și competență.

Tabel comparativ: performanță școlară/ competență

Rezultatele învățării	Performanță	Competență
<i>Efecte ale activității didactice:</i> – cunoștințe, – capacitatea de operare și aplicare, – dezvoltarea capacităților intelectuale, – conduite și trăsături de personalitate.	Rezultat, succes deosebit; indică nivelul (cantitativ și calitativ) al rezultatelor învățării, profunzimea, temeinicia acestora. Competența interioară, concretizată în acte expresive; Gradul de eficiență ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive și afectiv-voliționale ale elevului, confruntat cu o sarcină de lucru;	Dezirabilitatea, conștientizarea ce se așteaptă de la elevi.
Pot fi: <i>produse ale învățării</i> (studiu de caz, interviu, proiect, organizator grafic, eseu, schemă, poster, practică).	<i>comportamente – părți ale unui proces</i> (expunerea subiect, interpretarea unui rol, realizarea unei expoziții unui, lucrare.	Se situează mai sus decât o performanță evidentă, este un reper al realizării ei.

Procesul de evaluare

Pornind de la competențe specifice, relaționate cu unitățile de competență, în procesul de evaluare se urmăresc următoarele etape:

- se stabilesc unitățile de competențe de evaluat;
- se stabilesc metodele și instrumentele de evaluare, însoțite de bareme de corectare și de criteriile de notare;

- se acordă notele.

Instrumente de evaluare

Instrumentele de evaluare reprezintă operaționalizarea sarcinilor de lucru pentru elevi în funcție de unitățile, de competențele exersate și de forma de măsurare a competențelor formate. Acestea includ: standardele de eficiență a învățării, obiectivul de evaluare, testul-itemul, baremul.

Toți elevii, indiferent de origine, capacitate și/sau gen, sunt învățați și evaluați cu ajutorul metodelor inovative și centrate pe elev. Profesorii folosesc metode adecvate vârstei și capacității pentru afirmarea personalității elevilor, luând în considerare multiplele inteligențe. De asemenea, elevii sunt încurajați să lucreze împreună, promovând învățarea practică și prin cooperare, dezvoltarea gândirii critice și reflexive.

Standardele de eficiență a învățării reprezintă o resursă importantă ce orientează acțiunile educative în scopul sprijinirii și stimulării învățării, dezvoltării normale și depline; un set de afirmații care reflectă așteptările privind ceea ce ar trebui să știe și să poată face elevii în fiecare domeniu de învățare, la o anumită treaptă școlară. Standardele reprezintă o resursă, un document ce informează asupra așteptărilor pe care le pot avea educatorii, părinții și societatea civilă, toți acei care participă la creșterea, dezvoltarea și educația copiilor. Ele reflectă finalitățile educaționale, care, la rândul lor, conțin implicit cele mai importante valori ale națiunii sau statului, orientează și îmbunătățesc practicile în acord cu specificul dezvoltării copilului într-o anumită perioadă a vieții, având în vedere în mod holistic toate domeniile dezvoltării lui.

Standardele de eficiență a învățării reprezintă cadrul de referință comun pentru toți elevii de la același nivel de școlaritate, enunțuri sintetice care ierarhizează pe niveluri de achiziție cunoștințele, deprinderile și atitudinile elevilor la disciplina „Educație în bioetică”.

Ele sunt derivate din competențele specifice ale disciplinei și vizează atât achiziții specifice disciplinei pentru care sunt formulate, cât și achiziții comune, transdisciplinare.

Standardele de eficiență a învățării sunt formulări de obiective largi care definesc ceea ce trebuie elevii să cunoască și să întreprindă în cadrul sistemului educațional. Ele definesc așteptările vizavi de realizări. Standardele menționate sunt utilizate ca bază de comparație la măsurarea abilităților de judecare, calității, valorii și cantității. Standardele constituie așteptările în raport cu cerințele minimale.

Baremul de corectare/ evaluare este un instrument, o grilă de evaluare și de notare unitară, care descompune tema în subteme și prevede un anumit punctaj adoptat prin consens de către profesori pentru aceste subteme. Valorificarea rezultatelor testului începe cu corectarea, care constă în atribuirea de puncte, în funcție de corectitudinea răspunsului. Se calculează totalul punctelor și se transformă punctajul în notă, după metoda mărimilor proporționale, sau în funcție de punctajul diferențiat pentru răspunsuri minimale și maximale.

Metode și tehnici de evaluare

Metode alternative (integrative) de evaluare

Utilizarea metodelor alternative de evaluare a devenit o necesitate în condițiile unui învățământ centrat pe elev, care tinde spre integrarea cunoașterii. În noile condiții evaluarea se realizează prin strategii specifice pentru evaluarea competențelor, care nu se focalizează doar pe evaluarea cunoștințelor asimilate, ci creează situații de învățare care să permită elevilor să demonstreze capacitatea de a interpreta sursele, de a utiliza limbajul de specialitate în contexte noi, de a utiliza informații provenite din medii informale de învățare, de a exprima opinii, argumente, de a aprecia anumite valori sau de a manifesta atitudini, fapt reflectat în competențele specifice ale disciplinei și unitățile de competență.

Valențe formative ale metodelor și tehnicilor moderne de evaluare

- stimularea activismului elevilor;
- accentuarea valențelor operaționale ale diverselor categorii de cunoștințe;
- evidențierea, cu mai multă acuratețe, a progresului în învățare al elevilor și, în funcție de acesta, facilitarea reglării/ autoreglării activității de învățare;
- formarea și dezvoltarea unor competențe funcționale, de tipul abilităților de prelucrare, sistematizare, restructurare și utilizare în practică a cunoștințelor;
- formarea și dezvoltarea capacităților de investigare a realității;
- formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă;
- dezvoltarea creativității;
- dezvoltarea gândirii critice, creative și laterale;
- dezvoltarea capacității de autoorganizare și autocontrol;
- dezvoltarea capacităților de interevaluare și autoevaluare;
- formarea și dezvoltarea capacității reflective și a competențelor metacognitive;
- cristalizarea unei imagini de sine obiective;
- dezvoltarea motivației pentru învățare și formarea unui stil de învățare eficient etc.

Hărțile conceptuale sau *hărțile cognitive* reprezintă un mod diagramic de expresie, constituindu-se ca un important instrument pentru predare, învățare, cercetare și *evaluare* la toate nivelurile. Deși sunt utilizate mai mult în procesul instruirii, *hărțile conceptuale* reprezintă și instrumente care îi permit cadrului didactic să evalueze nu atât cunoștințele pe care le dețin elevii, cât, mult mai important, relațiile pe

care aceștia le stabilesc între diverse concepte, informațiile internalizate în procesul învățării, modul în care își construiesc structurile cognitive, asociind și integrând cunoștințele noi în experiențele cognitive anterioare.

Harta cognitivă ia forma unei reprezentări grafice care permite vizualizarea organizării procesărilor mentale ale informațiilor legate de o problemă de conținut sau concept. Poate fi integrată atât în activitățile de grup, cât și în cele individuale.

În practica educațională, se pot utiliza următoarele *tipuri de hărți conceptuale*, diferențiate prin forma de reprezentare a informațiilor:

- *Hărți conceptuale tip „pânză de păianjen”*. Se plasează în centrul hărții conceptul nodal (tema centrală), iar de la acesta, prin săgeți, sunt marcate legăturile cu noțiunile secundare;

- *Hartă conceptuală ierarhică* presupune reprezentarea grafică a informațiilor, în funcție de importanța acestora, stabilindu-se relații de supraordonare/ subordonare și coordonare. Se obține o clasificare a conceptelor;

- *Harta conceptuală lineară*. Specificul acestui tip de hartă rezidă în prezentarea lineară a informațiilor.

Autoevaluarea și metacogniția

Autoevaluarea este metoda alternativă de evaluare prin intermediul căreia elevul este ajutat să își conștientizeze progresul, să-și elaboreze propria disciplină de lucru. Autoevaluarea presupune folosirea unor instrumente de evaluare precum: a) chestionarul (privind rezolvarea unei anumite sarcini de lucru sau interesul elevului pentru istorie); b) scara de clasificare.

Chestionarul poate să cuprindă itemi pentru care se formulează răspunsuri deschise:

1. Prin rezolvarea acestei sarcini, am învățat:

a)

b)

c)

Dificultățile întâmpinate au fost următoarele:

a)

b)

Cred că mi-aș putea îmbunătăți performanța dacă:

a)

b)

Cred că activitatea mea ar putea să fie apreciată ca fiind:

.....

Scara de clasificare constă în aprecierea realizată de elev, pe baza unui anumit tip de scară (de obicei, scara Likert), a unor comportamente ce trebuie supuse evaluării. Formulările din scara de clasificare trebuie să respecte anumite cerințe:

➤ să cuprindă enunțuri cu o structură simplă, ușor de înțeles de elev;

➤ fiecare enunț să reprezinte propoziții clar pozitive sau clar negative;

➤ fiecare enunț să facă referire clară la atitudinea sau la opinia despre care dorim informații.

Performanțele evaluate în procesul de învățare se realizează în baza anumitor descriptori ce au următoarele caracteristici dominante:

Tabelul caracteristicilor dominante ale descriptorilor de bază

Învățarea tradițională	Învățarea permanentă și flexibilă
Memorare prin repetiție	Gândire critică și imaginară
Dezvoltare intelectuală lineară, concretă	Dezvoltare intelectuală nonlineară, ascendentă

Proces mintal parțial static, rigid	Proces dinamic, spiralat, cu ru-peri de ritm
Conduită conformistă	Conduită flexibilă, stimă de sine
Efort individual	Efort educat cooperant, de pro-gres
Dominantă strictă a conținutului	Dominanța curriculară complexă
Centrare pe profesor ca fiind fur-nizor	Centrarea pe subiect
Mediu de învățare relativ rigid	Mediu de învățare flexibil, virtual conectat
Tehnologia cu statut de instru-ment separat	Tehnologia ca instrument inte-grat
Implicare comunitară extensivă	Implicare comunitară intensivă, discretă
Motivație dominant extrinsecă	Motivație dominantă intrinsecă
Învățare disciplinară	Învățare inter-, pluri-, crosscurri-culară
Temporalitate planificată, infle-xibilă	Planificare în regim personal, efi-cace
Proiect personal în registru mo-nodeterminant	Proiect personal în registru pluri-determinant

VIII. IMPLICAREA INDIVIDUALIZATĂ ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A PERSOANELOR CU CÊS

În contextul educației inclusive și conform prevederilor Codului educației al RM art. 33 (3), „statul asigură incluziunea copiilor și elevilor cu cerințe educaționale speciale prin abordarea individualizată...”. Individualizarea procesului educațional are ca scop asigurarea accesului la o educație de calitate tuturor elevilor. Astfel, curriculumul la disciplina de studiu va fi adaptat la cerințele elevilor. În funcție de context, cadrele didactice vor realiza o proiectare didactică aparte, unde trebuie să adapteze procesul educațional la particularitățile individuale de dezvoltare ale fiecărui elev.

Proiectarea didactică reflectă viziunea cadrului didactic asupra finalităților educaționale ale disciplinei, ținând cont de contextul și colectivul clasei și de necesitățile educaționale ale elevilor. Abordarea individualizată va fi realizată prin individualizarea sarcinilor didactice, a modalităților de realizare a lor, a gradului de efort și a procedeele de reglare a acestora potrivit particularităților individuale de dezvoltare, a metodelor, tehnologiilor, strategiilor didactice și condițiilor clasei.

Adaptarea curriculară poate avea loc prin: *adaptări curriculare* (adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare) și *modificări curriculare* (modificarea finalităților, conținuturilor și/sau strategiilor).

Adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare presupune identificarea și utilizarea strategiilor de predare-învățare-evaluare care asigură progres în dezvoltarea elevului cu cerințe educaționale speciale, corelarea/ adaptarea acestora la potențialul subiectului, pen-

tru asigurarea realizării finalităților educaționale conform Curriculumului general. Astfel, elevul cu CES va realiza curriculumul general, cu adaptări ale strategiilor de predare-învățare/ evaluare. Adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare se realizează prin diversificarea/ ajustarea strategiilor didactice și a sarcinilor de învățare. Selecția/ combinarea strategiilor didactice de predare-învățare-evaluare pentru elevul cu CES se face în baza principiilor curriculare și a finalităților stabilite și asigură participarea subiectului, implicându-l în propria învățare. În realizarea adaptărilor curriculare se va ține cont de stilul de învățare al elevului, de tipul de inteligență, de ritmul propriu de creștere și dezvoltare. Adaptările curriculare se consemnează în PEI-ul elevului.

Modificările curriculare presupun modificarea finalităților educaționale și a conținuturilor din curriculumul general și adaptarea tehnologiilor de predare-învățare-evaluare, în funcție de potențialul de învățare și particularitățile individuale de dezvoltare ale elevului. În acest sens, elevul cu CES va realiza un *curriculum modificat*, unde cadrul didactic stabilește, în comun cu alți specialiști care asistă copilul, finalități adecvate necesităților educaționale și nivelului de dezvoltare al elevului.

Modificările curriculare pot fi realizate prin *simplificare*, *comasare* sau *excludere*. Modificările curriculare prin simplificare vizează reducerea parțială a gradului de complexitate a finalităților și/sau conținuturilor. Modificările curriculare prin excludere pot fi realizate la nivel de plan-cadru sau disciplină școlară. La nivel de disciplină școlară, modificările curriculare prin excludere presupun omiterea unor finalități și conținuturi, pe care elevul cu CES nu le poate achiziționa. Modificarea curriculară vizează finalitățile educaționale, conținuturile și/sau strategiile/ tehnologiile didactice. Curriculumul modificat se anexează la PEI, fiind parte constituantă a acestuia.

La stabilirea finalităților educaționale, se va ține cont de potențialul și nivelul de dezvoltare al elevului. Finalitățile educaționale

se formulează în enunțuri care vor descrie ce competențe urmează să achiziționeze elevul la finele cursului respectiv. Finalitățile educaționale se descriu în rezultate măsurabile la finele unei anumite etape de învățare din care se va înțelege ce va fi în stare să cunoască și să facă elevul la finele capitolului/ semestrului/ anului.

Conținuturile reflectă acele subiecte care permit dezvoltarea competenței stipulate în rubrica *Finalități educaționale*, prin anumite activități de învățare/ tehnologii didactice. Ele pot fi selectate din curriculumul general sau stabilite în funcție de abilitățile și posibilitățile de învățare și dezvoltare ale elevului.

Pentru realizarea finalităților propuse, cadrul didactic la disciplină va selecta/ modifica strategiile didactice, unitățile de conținut, anumite activități de învățare din curriculumul general, valorificând toate situațiile relevante ce apar pe parcurs. În scopul asigurării implicării/ afirmării fiecărui copil, cadrul didactic la disciplină va ține cont de caracterul interactiv al strategiilor didactice, de utilizarea metodelor activ-participative și a celor adecvate/ specifice disciplinei.

Evaluarea progresului de învățare al elevului cu CES nu diferă, prin abordări și forme de organizare, de tehnologiile aplicate în sistemul educațional. Totuși cadrul didactic trebuie să adapteze strategiile de evaluare a progresului elevilor la cerințele educaționale speciale care îi sunt caracteristice. Procesul de evaluare trebuie realizat în funcție de particularitățile individuale de dezvoltare a elevului, racordat la curriculumul individualizat al acestuia pentru o perioadă concretă de timp.

În selectarea metodelor și tehnicilor de evaluare, cadrul didactic trebuie să țină cont de funcțiile evaluării. Cadrul didactic va utiliza atât proceduri de evaluare formativă/ continuă, cât și sumativă/ finală. Evaluarea reprezintă un proces complex care vine să sprijine activitatea de învățare și de formare a competențelor școlare, de măsurare a progresului elevilor, de întărire a motivației învățării, de reglare a activității cadrului didactic și a elevilor și de a-i obișnui pe elevi cu

aprecierea. Deși evaluarea presupune măsurarea rezultatelor sau performanțelor școlare, cadrul didactic în lucrul cu persoanele cu CES nu va pune accent doar pe produsul/ rezultatul activităților de învățare, ci și pe procesul care a condus la obținerea produsului.

Astfel, în actul evaluării, în cazul elevului cu CES, nu se va ține cont doar de răspunsul dat de elev într-o situație anume, dar *se va aprecia modul de gândire, factorii care au condiționat anume acest răspuns* etc. Evaluarea se va realiza în contextul unei relații bine structurate între procesele predare-învățare-evaluare. În proiectarea demersului individual de evaluare, cadrul didactic va ține cont atât de tipul de dificultate stabilit, de caracteristicile elevului, cât și de modul individual în care acesta își poate dobândi competențele din curriculum.

Pentru evaluarea continuă a rezultatelor școlare ale elevilor cu CES, se recomandă proiectarea și realizarea preponderentă a două modele de evaluare:

- *evaluarea prin raportare la individ*, care măsoară progresul individual al elevului pe parcursul procesului său unic de dezvoltare și învățare;
- *evaluarea prin raportare la curriculum*, prin care se apreciază performanțele elevului în procesul de parcurgere a curriculumului.

Cadrul didactic va însuși o abordare flexibilă a examinării și notării, iar accentul se va pune pe o evaluare continuă și formativă, pe ceea ce elevii sunt capabili să demonstreze în termeni de produs al activității lor, și nu pe ceea ce nu pot face din cauza dizabilității lor. Probele de evaluare proiectate și aplicate trebuie să vizeze competențele școlare de bază – *ceea ce poate să facă elevul* –, dar metodele și tehnicile de evaluare vor fi selectate diferențiat, în funcție de vârsta elevului, de gradul și de tipul de deficiență al acestuia.

Progresul școlar al elevului cu CES se va urmări prin corelarea a ceea ce poate să facă el la un moment dat al învățării, prin comparație între starea inițială și nivelul la care a ajuns prin învățare, stabilindu-se, astfel, etapa următoare.

GLOSAR

▪ **Aria curriculară** reprezintă un grupaj de discipline școlare care au în comun anumite obiective și metodologii și care oferă o viziune multi- și/sau interdisciplinară asupra obiectelor de studiu.

▪ **Ciclurile curriculare** reprezintă periodizări ale școlarității care au în comun obiective specifice. Ele grupează mai mulți ani de studiu, care aparțin uneori de niveluri școlare diferite și care se suprapun peste structura formală a sistemului educațional, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape școlare și de a regla procesul educațional prin intervenții de natură curriculară.

▪ **Competențele** reprezintă un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații.

▪ **Competențele generale** se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata ciclului de studii. Ele au un grad ridicat de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale dobândite de elev prin învățare.

▪ **Competențele specifice** se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul unui an școlar. Ele sunt derivate din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Competențelor specifice li se asociază, prin programă, unități de conținut.

▪ **Curriculum** semnifică, în sens larg, ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar. În sens restrâns, *curriculumul* cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și expe-

riențele de învățare pe care școala le oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă, de regula, denumirea de „curriculum formal” sau „oficial”.

- **Curriculum-nucleu** este expresia curriculară a trunchiului comun, care cuprinde acel set de elemente esențiale pentru orientarea învățării la o anumită disciplină și reprezintă unicul sistem de referință pentru diversele tipuri de evaluări și examinări externe (naționale) din sistem și pentru elaborarea standardelor curriculare de performanță.

- **Curriculum la decizia școlii (CDS)** înseamnă ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare pe care fiecare școală le propune în mod direct elevilor săi în cadrul ofertei curriculare proprii. La nivelul planurilor de învățământ, CDS reprezintă numărul de ore alocate școlii pentru construirea propriului proiect curricular.

- **Curriculum aprofundat** reprezintă, pentru învățământul general, acea formă de CDS care urmărește aprofundarea unităților de competențe ale curriculumului-nucleu și unități de conținut, în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline.

- **Curriculum extins** reprezintă, pentru învățământul general, acea formă de CDS care urmărește extinderea competențelor și a conținuturilor din curriculumul-nucleu prin noi unități de competențe și noi unități de conținut, în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline. Acesta presupune parcurgerea programei în întregime (inclusiv elementele marcate cu asterisc).

- **Opționalul** reprezintă, pentru învățământul obligatoriu, acea varietate de CDS ce constă într-o nouă disciplină școlară; aceasta presupune elaborarea în școală a unei programe curriculare cu competențe specifice, unități de competențe și conținuturi noi, diferite de cele existente în programele de trunchi comun.

CDS se poate realiza prin mai multe tipuri de opționale,

respectiv:

– **Opțional de aprofundare** reprezintă acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmărește *aprofundarea* competențelor din curriculumul-nucleu prin noi conținuturi propuse la nivelul școlii (sau a celor marcate cu asterisc, în cazul specializărilor pe care nu le parcurg în mod obligatoriu la trunchiul comun).

– **Opțional de extindere** reprezintă acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmărește *extinderea* competențelor generale din curriculumul-nucleu prin noi competențe specifice, unități de competențe și noi conținuturi definite la nivelul școlii.

– **Opțional preluat din trunchiul comun al altor discipline** reprezintă acel tip de CDS generat prin parcurgerea unei programe care este obligatorie pentru anumite specializări și care poate fi parcursă în cadrul orelor de CDS la acele specializări unde disciplina respectivă nu este inclusă în trunchiul comun.

– **Opțional ca disciplină nouă** constă într-un nou obiect de studiu, în afara celor prevăzute în trunchiul comun la un anumit profil și specializare; acesta presupune elaborarea în școală a unei programe noi, diferite de programele disciplinelor de trunchi comun.

– **Opțional integrat** constă într-un nou obiect de studiu, structurat în jurul unui subiect cu caracter integrator pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare. Acesta presupune elaborarea unei programe curriculare prin integrarea a cel puțin două domenii, aparținând unei sau mai multor arii curriculare; în acest caz, competențele sunt diferite față de cele existente în programele disciplinelor care se integrează.

▪ **Finalitățile pe niveluri de școlaritate** (liceal) constituie o concretizare a finalităților sistemului educațional pentru diversele niveluri ale acestuia. Ele descriu specificul fiecărui nivel de școlari-

tate din perspectiva politicii educaționale. Finalitățile reprezintă un sistem de referință atât pentru elaborarea programelor școlare, cât și pentru orientarea demersului didactic la clasă.

- **Idealul educațional și finalitățile sistemului** reprezintă un set de aserțiuni de politică educațională, care consemnează la nivelul *Codului educației* profilul de personalitate dezirabil la absolvenții sistemului educațional, în perspectiva evoluției societății. Acestea au un rol reglator, ele constituind un sistem de referință în elaborarea Curriculumului Național.

- **Proiectarea didactică** este un document administrativ alcătuit de către cadrul didactic, care asociază într-un mod personalizat elemente ale programei curriculare (unități de competențe și conținuturi), determinarea strategiilor și a resurselor, cu alocarea de timp considerată optimă de către acesta pe parcursul unui an școlar.

- **Planuri-cadru de învățământ** reprezintă *documentul reglator esențial* care jalonează resursele de timp ale procesului de predare-învățare. Planurile-cadru oferă soluții de optimizare a bugetului de timp: pe de o parte, sunt cuprinse activități comune tuturor elevilor din țară în scopul *asigurării egalității de șanse* a acestora; pe de alta parte, este prevăzută activitatea pe grupuri/ clase de elevi în scopul *diferențierii parcursului școlar* în funcție de interesele, nevoile și aptitudinile specifice ale elevilor.

- **Profilul de formare** reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului Național, care descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului obligatoriu și care se fundamentează pe cerințele sociale exprimate în legi și în alte documente de politică educațională, precum și pe caracteristicile psihopedagogice ale elevilor. Capacitățile și atitudinile vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării, urmărite prin aplicarea noului curriculum.

- **Schema orară** reprezintă o particularizare a planurilor-ca-

dru de învățământ pentru o anumită clasă, în funcție de opțiunea exprimată pentru completarea trunchiului comun cu diferite tipuri de CDS. Schema orară pune în relație discipline obligatorii și discipline opționale cu numărul de ore pentru care s-a optat.

- **Standardele curriculare de performanță** sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățare. Ele reprezintă enunțuri sintetice în măsură să indice gradul în care sunt atinse/ dezvoltate competențele specifice și unitățile de competențe ale fiecărei discipline de către elevi, la sfârșitul fiecărei trepte de învățământ obligatoriu.

- **Trunchi comun** reprezintă numărul de ore care trebuie parcurse în mod obligatoriu de către toți elevii unei clase, pentru o anumită disciplină. Acest număr de ore este alocat prin planurile-cadru de învățământ și asigură egalitatea șanselor la educație.

- **Unitățile de competență** reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă, care specifică rezultatele așteptate ale învățării la finalul unui an de studiu și urmăresc progresia în formare a cunoștințelor, abilităților și achizițiilor cu caracter de integrare ale elevului de la un an de studiu la altul. Unitatea de învățare are următoarele caracteristici: a) determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor elemente de competențe; b) este unitară din punct de vedere tematic; c) se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp; d) se finalizează prin evaluare sumativă.

BIBLIOGRAFIE

ACTE NORMATIVE, TRATATE ȘI CONVENȚII PRIVIND BIOETICA

- Declarația Universală a Drepturilor Omului (adoptată de Adunarea Generală a ONU la 10 decembrie 1948).
- Convenția Europeană a Drepturilor Omului (adoptată de statele membre ale Consiliului Europei).
- Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene (proclamată de Parlamentul European, Consiliul și Comisia Europeană la 12 decembrie 2007).
- Convenția pentru protecția drepturilor omului și a demnității ființei umane față de aplicațiile biologiei și medicinei (Convenția privind drepturile omului și biomedicina, semnată la Oviedo la 4 aprilie 1997).
- Protocolul din 12 ianuarie 1998 adițional la Convenția pentru protecția drepturilor omului și a demnității ființei umane față de aplicațiile biologiei și medicinei, referitor la interzicerea clonării ființelor umane (adoptată de Consiliul Europei).
- Rezoluția Organizației Națiunilor Unite nr. 59-280 privind clonarea omului (adoptată la 08 martie 2005).
- Declarația Universală a Genomului Uman și Drepturilor Omului (adoptată de UNESCO).
- Declarația Universală a Bioeticii și Drepturilor Omului (adoptată de UNESCO la 19 octombrie 2005).
- Declarația privind rasele și prejudecățile de rasă (adoptate/

și proclamată de Conferința Generală a Organizației Națiunilor Unite în domeniul învățământului, științei și culturii la sesiunea a XX-a pe 27 noiembrie anul 1978.

- Declarația Generală cu privire la genomul omului și drepturile omului (11 noiembrie 1997).

- Declarația de la Monaco: analiza problemelor de bioetică și a drepturilor copilului (Monaco, 28-30 aprilie, anul 2000).

- Declarația Internațională cu privire la datele genetice ale omului (adoptantă de sesiunea a 32-a a Conferinței Internaționale UNESCO la Paris, 17 octombrie anul 2003).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Aspecte ale bioeticii în educație. Materiale de reper pentru diriginți, cadre didactice și manageriale din învățământul liceal. Chișinău, Ed. Periscop, 2007.
2. Bamea M., Calciu M. Ecologia umană. București, Ed. Medicală, 1979.
3. Bârzea C. Educația pentru cetățenie într-o societate democratică. Strasbourg, 2005.
4. Bioetică și educație. (Materiale de reper pentru diriginți, cadre didactice și manageriale din învățământul liceal). Chișinău, S.n., 2007.
5. Bioetica, documente ale UNESCO/ Comisia Națională a Republicii Moldova pentru UNESCO. Chișinău, 2005.
6. Bioetica: Documente ale UNESCO. Chișinău, Univers Pedagogic, 2006.
7. Bogdan C. Medicina alternativă, medicina bazată pe dovezi, bioetica. In: Revista română de bioetică, vol. 3, 2005, p. 86-94.
8. Bucun N., Guțu Vl. et al. Evaluarea curriculumului școlar. Ghid

metodologic. Chișinău, IȘE, 2017.

9. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău, 2017.
10. Carta Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului, Chișinău, 2010.
11. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. Cursul opțional în școală: experiențe și opinii. Chișinău, UPS „I. Creangă”, 2015. 79 p.
12. Codul educației al Republicii Moldova, HG nr. 152 din 17 iulie 2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324 (634).
13. Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Consiliul Europei, 2018.
14. Convenția cu privire la drepturile copilului, UNICEF. Chișinău, SOROS Moldova, 2010.
15. Convenția privind drepturile omului în biomedicină. Chișinău, 1997.
16. Cosovan O. Procesarea textului științific. Chișinău, Garamont Studio, 2016.
17. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București, Grupul Editorial „Litera Internațional”, 2000.
18. Crivoi A., Așevschii V., Eni A., Dunaeva E. Impactul factorilor de mediu asupra sănătății populației în Republica Moldova. În: Lucrările conferinței a V-a științifice internaționale: Bioetica, Filosofia, Medicina practică. Probleme de existență și supraviețuire ale omului. Chișinău, 2000, p. 138-139.
19. Crivoi A., Stasiev G. Influența factorilor de mediu asupra stării sănătății populației umane din Moldova. În: Materialele Conferinței a XI-a științifice internaționale. Chișinău, 2006, p. 178-180.
20. Crivoi A., Stasiev G. Poluarea mediului ambiant ca problemă

- globală a contemporaneității. Chișinău, 2005, p. 146-148.
21. Crivoi A., Stasiev G., Bugaian C. et al. Condițiile nefavorabile ale mediului ca factor de risc pentru existența umană. In: *Analele Științifice ale USM. Seria Științe chimico-biologice*. Chișinău, 2002, p. 13-17.
 22. *Educația în bioetică și drepturile omului*. Institutul Național pentru studii de opinie și marketing. București, 2005.
 23. *Educația în bioetică și drepturile omului: Simpozionul național cu participare internațională*. Comisia Națională a României pentru UNESCO, Comitetul Național Român de Bioetică, România. Cheia, 2005.
 24. *Encyclopedia of Bioethics*. Stephen Garrard Post, 1978.
 25. Garaba V., Pleșca V., Isac A. Poluanții organici persistenți. Mediul și sănătatea. *Mediul ambiant*, 2005, nr. 1 (18), p. 38-41.
 26. *Ghid de monitorizare a drepturilor copilului*, CIDDC. Chișinău, 2017.
 27. Gonța M., Șalaru I., Sirețeanu D. et al. Impactul mediului ambiant asupra sănătății. Chișinău, CEP al USM, 1998.
 28. Minder M. *Didactica funcțională*. Chișinău, Ed. Cartier Educațional, 2003.
 29. Mistreanu T. *Caiet de educația civică*, cl. VI. Chișinău, Civitas, 2003.
 30. Moroianu Zlătescu I. (coord.) et al. *Bioetica: mijloace și căi de acțiune*. București, Institutul Român pentru Drepturile Omului, 2004.
 31. Pogolșa L., Bucun N., Guțu Vl. et al. (coord.) *Evaluarea curriculumului național în învățământul general*. Studiu. Chișinău: MECC, 2018.
 32. Pogolșa L., Crudu V. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău, Liceum, 2017.

33. Pogolșa L.(coord.). Crudu V. (coord.) et al. Evaluarea curriculumului școlar: Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum (F.E.-P „Tipografia Centrală”), 2018.
34. Popescu O. Dreptul la corecta informare a pacientului în relația sa cu medicina științifică clasică și cu terapiile naturale neconvenționale. In: Drepturile omului, 2004, nr. 4, p. 51-54.
35. Popescu O. Sănătatea. Drepturi. Responsabilități. București, Casa Editorială „Calistrat Hogaș”, 2001.
36. Protocolul adițional la Convenția privind transplantul de organe și țesuturi de origine umană. Strasbourg, 2002.
37. Protocolul adițional la Convenția... referitor la interzicerea clonării ființelor umane. Paris, 1998.
38. Radu I., Evaluarea în procesul didactic, ediția a IV-a, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 2008.
39. Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, Bruxelles, 22 mai 2018.
40. Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale. Coord.: L. Pogolșa, I. Achiri. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2017.
41. Screga E., Tampone V. Manual de bioetică. București, Arhiepiscopia romano-catolică, 2001.
42. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. HG nr. 944 din 14.11.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014).
43. Țârdea Th.N. Elemente de bioetică. Chișinău, 2005.
44. Vicol N. Coerența valorilor. Repere epistemologice. In: Perspective metodologice de formare/ dezvoltare a competențelor elevilor în context axiologic. Coord.: T. Cazacu. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, p. 12-21.
45. Vicol N. Contiguitatea etică a activității cadrelor didactice în

- educația tinerei generații. In: Valorile moral-spirituale ale educației: Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional. Chișinău, IȘE (DEP ASEM), 2015, p. 25-28.
46. Vicol N. (coord. șt.) Cadrul didactic: atât de mult al școlii... Compendiu științifico-didactic. Chișinău, Tipogr. „Totex-Lux”, 2017.
47. Vicol N. Contiguitatea etică a activității cadrelor didactice în educația tinerei generații, Cadrele didactice: încotro? Chișinău, Tipogr. „Totex-Lux”, 2017.
48. [http.V/bioethics.md.iatp.net](http://V/bioethics.md.iatp.net)
49. www.unesco.org
50. www.unesco.org
51. www.unesco.ru
52. <http://bioethics.smtp.ru>

**Lilia POGOLȘA,
Nelu VICOL**

Educație în bioetică

**Ghid de implementare a curriculumului la disciplina
opțională pentru liceu**

Descrierea CIP al Camerei Naționale a Cărții

