METODOLOGIA PROIECTĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE DISCIPLINEI ȘCOLARE: CONCEPT ȘI INSTRUMENTAR

METHODOLOGY OF DESIGNING SCHOOL DISCIPLINE-SPECIFIC COMPETENCES: CONCEPT AND TOOLKIT

CZU: 373.014.5 **https://doi.org/10.59295/dccce2025.14**

Vladimir GUȚU
ORCID-ID: 0000-0001-5357-4217
e-mail: vladimir.gutu@usm.md
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Maia ȘEVCIUC
ORCID-ID: 0000-0002-3129-6057
E-mail: maia.sevciuc@usm.md
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *This article proposes a concept and methodology for designing competencies specific to a school discipline. The need to develop a concept and a mechanism for designing competencies of varying degrees of complexity is argued, starting from a brief analysis of the concept of "competence" and the possible definition of this phenomenon. The emphasis is placed on the process of deriving key competencies and discipline-specific competencies. The method of applying a taxonomy in carrying out this process is extensively argued, based on concrete examples. The proposed methodology includes three stages of action: formulating discipline-specific competencies in relation to the taxonomic domains and categories of competencies, but also in relation to the derivatives of key competencies, designing competency units in relation to the derivatives of subject-specific competencies; designing teaching tasks in relation to competency units, by estimating their complexity and variability presented in disciplinary curricula. A concept of the dominant content unit is also proposed within the study of content units.*

Keywords*: competencies, competency units, teaching tasks, competency taxonomy, variability index, competency derivatives.*

INTRODUCERE

Curriculumul în abordarea postmodernă este centrat prioritar pe finalităţile formulate în termeni de competenţe. Cadrul teoretic şi metodologic cu referire la conceptul de ,,competenţe" este unul discutabil şi controversat. A se vedea lucrarea ,,Sfârşitul competenţei" (2019), lucrarea ,,Afacerea fără de sfârşit a definirii competenţelor pentru curricula secolului XXI (Tahirsylay, Sundberg), lucrarea ,,Competenţa, potenţial şi limite" (L.Şoitu, I.Neacşu, I.Negreţ-Dobridor, 2024).

Cum afirma Dan Potolea lucrările respective, dar şi multe alte lucrări în care se abordează critic problema ,,competenţei", nu sunt anticompetenţă, dimpotrivă, autorii semnalează linii necesare de cercetare pentru clasificarea şi consolidarea viziunii asupra competenţelor.

Una din primele definiţii ale noţiunii de ,,competenţa" în *Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional* (2017) formula astfel: "un sistem integrat de cunoştinţe, capacităţi, atitudini şi valori formate şi dezvoltate prin învăţare [1, p.12]. Practic, aceiaşi definiţie a competenţei găsim şi în *Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional* (2025) [2] şi în *Cadrul de referinţă al Curriculumului Universitar* (2015) [3], dar şi în multe alte lucrări ştiinţifice (I.Albulescu, I.Neacşu, L.Şoitu) [6]. Totodată, pe parcursul a mai multor decenii în Republica Moldova, dar şi în România s-a conturat un sistem de competenţe, generat de politici educaţionale europene, dar şi cele naţionale: *Competenţe-cheie de învăţare pe parcursul întregii vieţi*; *Cadrul de referinţă al competenţelor pentru cultura democratică*; *Busola învăţării, 2030*; *Cadrul European de competenţe în materie de durabilitate*; *Cadrul European pentru competenţa digitală a cetăţenilor*; *Cadrul de competenţă de inteligenţă artificială pentru elevi*; *Competenţe necesare pentru sec. XXI*; *Noile competenţe generate de provocările şi evoluţiile lumii contemporane*.

Acest sistem de competenţe a generat pe de o parte, stabilirea finalităţilor pentru învăţământul primar, învăţământul gimnazial şi învăţământul liceal, pe de altă parte, construirea unui profil al absolventului/ absolventei. E de constatat că în sistemul de învăţământ general funcţionează a doua generaţie de curricula centrate pe

competenţe, care sunt reflectate în două produse curriculare:

1) *Curriculumul de bază: sistem de competenţe pentru învăţământul general*, aprobat de Consiliul Naţional pentru Curriculumul (2018);
2) Curricula pe disciplinele şcolare (2018-2019).

În documentele respective sunt prezentate competenţele specifice fiecărei discipline şcolare deduse din competenţele-cheie (*Codul Educaţiei*, 2014) şi competenţele transversale (*Curriculumul de bază*) [4] şi unităţi de competenţe deduse din cele specifice şi corelate cu unităţile de conţinut. Deşi, logica „operaţionalizării" competenţelor de sus în jos este una fundamentală, însă realizarea acestui proces de către conceptori de curricula nu s-a bazat pe un concept bine definit: Analiza generală a curricula pe discipline ne permite să constatăm următoarele aspecte vulnerabile:

- dezechilibru în formularea competenţelor specifice disciplinei: numărul, complexitatea, orientarea spre competenţe-cheie etc;
- diferite grade de complexitate de operaţionalizare a competenţelor specifice disciplinei în unităţi de competenţe (cunoaştere, aplicare, integrare);
- diverse forme/ niveluri de sincronizare a unităţilor de competenţe cu activităţile de învăţare şi rezultatele învăţării;
- diferite forme de prezentare a competenţelor specifice şi a unităţilor de competenţă: unele competenţe sunt formulate în următoarea structură: acţiune, tipul de finalitate, subiectul, norma, context, altele sunt formulate numai ca acţiuni: utilizarea conceptelor, identificarea proceselor etc.

În acest context, putem deduce următoarele raţionamente/ repere privind dezvoltarea continue a curriculumului şcolar:

1. Fiecare disciplină şcolară dispune de valenţele, potenţialul propriu de a contribui la formarea competenţelor-cheie, competenţelor transversale, noilor competenţe şi în ultima instanţa la formarea abilităţilor, valorilor generate de noile educaţii. Nevalorificarea potenţialului disciplinei şcolare în acest sens trebuie privit ca un aspect vulnerabil al curriculumului şcolar. Pe de altă parte, trebuie de avut în vedere că funcţia de bază a curriculumului disciplinar este de a asigura formarea competenţelor specifice acestei discipline, care în

acelaşi timp contribuie indirect (şi direct) la formarea competenţelor de alt grad de complexitate;

2. Operaţionalizarea competenţelor pe verticală de la competenţele cheie la unităţi de competenţă, precum şi structurarea competenţelor specifice şi unităţilor de competenţă pe orizontală (dezvoltarea graduală de la clasă la clasă, de la unitate de conţinut la alta) necesită elaborarea unei metodologii de proiectare a sistemului de competenţe pentru disciplinele şcolare.

DEMERSUL CONCEPTUAL DE PROIECTARE A COMPETENȚELOR SPECIFICE DISCIPLINEI ȘCOLARE

Proiectarea competenţelor pentru disciplinele şcolare este un act creativ, determinat contextual şi educaţional, realizat pe etape în raport cu statutul şi funcţiile unei sau altei categorii de competenţe.

În acest sens, competenţele-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii (Bruxelles, 2018) constituie o categorie curriculară esenţială. Definite la un nivel înalt de abstractizare şi generalizare acestea consemnează aşteptările societăţii, vizând atât parcursul şcolar al celor ce învaţă în ansamblul sau cât şi performanţele cele mai generale, care ar trebui atinse de ei la finele şcolarizării (unor trepte de şcolarizare). E de menţionat că unele categorii de competenţe-cheie reprezintă mai degrabă domenii de competenţă (de exemplu, „competenţe în domeniul ştiinţei, tehnologiei, ingineriei şi matematicii”, „competenţe de alfabetizare”), care au o acoperire disciplinară. Limba maternă este dominantă pentru formarea competenţei de comunicare, citire, scriere şi înţelegere a mesajului, fizica, chimia, matematica, biologia sunt disciplinele dominante în formarea competenţei specifice acestor discipline. Pe de altă parte, altă categorie de competenţe-cheie preiau funcţii de transversalitate sau/ şi interdisciplinaritate. Cu alte cuvinte, ele nu se asociază cu o disciplină şcolară concretă, ci se formează prin studierea mai multor discipline şcolare (de exemplu, competenţe multilingve, digitale, de a învăța să înveți etc). Stabilirea derivatelor ale competenţelor-cheie pentru o disciplină şcolară sau alta se va ţine cont de această particularitate a competenţelor-cheie. Aşadar, primul pas în formularea competenţelor specifice a unei discipline ţine de stabilirea derivatelor a unei sau altei competenţe-cheie, asociate direct sau indirect

cu una sau mai multe discipline şcolare. Anume derivatele stabilite constituie baza formulării competenţelor specifice disciplinei. De exemplu, pentru competența-cheie de comunicare în limba maternă, de citire, scriere şi înţelegere a mesajului, derivatele pot fi prezentate în următoarea formă:

- Competența de a comunica şi de a stabili conexiuni cu alte persoane.
- Competența de comunicare nonverbală/paraverbală.
- Competența de comunicare sincronă şi asincronă prin utilizarea TIC.
- Competența de comunicare în limba maternă în vederea dezvoltării competenţelor de alfabetizare (a învăţa şi în alte limbi decât în cea maternă).
- Competența de comunicare: înţelegere, citire, scriere, vorbire într-o gamă largă de situaţii şi utilizarea diferitor tipuri de surse de căutare, culegere şi prelucrare a informaţiei, manifestând gândire critică şi constructivă.
- Competența de utilizare a limbii într-un mod pozitiv şi responsabil din punct de vedere social, manifestând înţelegerea impactului limbajului asupra celorlalţi.

Anume aceste derivate, reprezintă referinţe pentru a formula competenţele specifice pentru disciplină „Limba şi literatura română", structurând pe trepte/ cicluri ale învăţământului: primar, gimnazial şi liceal.

Desigur că derivatele respective pot fi reformulate, generalizate, caracterizate, operaţionalizate, în raport cu treapta, clasa şi conţinutul disciplinei „Limba şi literatura română".

Pentru a constata în ce măsură în curriculumul actual la "Limba română" sunt sincronizate derivatele a competenței-cheie respective cu competenţele specifice „Limbii şi literaturii române".

Tabelul 1. Compararea derivatelor a competenței-cheie de alfabetizare (comunicare în limba română) cu competențele specifice disciplinei *Limba și literatura română*

Derivatele competenței-cheie de alfabetizare	**Competențe specifice disciplinei *Limba și literatura română***	**Constatări**
(1) Competența de a comunica și de a stabili conexiuni cu alte persoane. (2) Competența de comunicare nonverbală/ paraverbală. (3) Competența de comunicare sincronă și asincronă prin utilizarea TIC. (4) Competența de comunicare în limba maternă în vederea dezvoltării competențelor de alfabetizare. (5) Competența de	***Învățământul primar:*** Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă. Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.	*Corelează cu:* Derivatele 1, 5, 6 Derivatele 5, 6 Derivatele 5, 6 Derivatele 5, 6 Derivatele 5, 6 Derivatele 5, 6
	Învățământul gimnazial: Perceperea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă. Lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, demonstrând spirit de observație și	Derivatele 5, 6 Derivatele 1, 3, 6 Derivatele 5, 6

comunicare: înţelegere, citire, scriere, vorbire într-o gamă largă de situaţii şi utilizarea diferitor tipuri de surse de căutare, culegere şi prelucrare a informaţiei, manifestând gândire critică şi constructivă. (6) Competenţa de utilizare a limbii într-un mod pozitiv şi responsabil din punct de vedere social, manifestând înţelegerea impactului limbajului asupra celorlalţi.	atitudine creativă. Producerea textelor scrise de diferit tip, pe suporturi variate, manifestând creativitate şi responsabilitate pentru propria exprimare. Utilizarea limbii ca sistem şi a normelor lingvistice (ortografice, ortoepice, lexicale, fonetice, semantice, gramaticale) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine şi autocontrol. Integrarea experienţelor lingvistice şi de lectură în contexte şcolare şi de viaţă, dând dovadă de atitudine pozitivă şi interes.	Derivatele 5, 6 Toate derivatele Toate derivatele
	Învăţământul liceal: Exprimarea identităţii lingvistice şi culturale proprii în context european şi global, demonstrând empatie şi deschidere pentru diversitatea lingvistică şi culturală. Racordarea discursului la diverse situaţii de comunicare personală şi publică, dovedind atitudine constructivă şi bunăvoinţă. Lectura şi interpretarea textelor literare şi de graniţă, demonstrând gândire critică şi ataşament faţă de valorile naţionale şi general-umane. Producerea textelor scrise de diferit tip şi pe suporturi variate, manifestând comportament lingvistic autonom şi originalitate. Aplicarea normelor limbii române literare (gramaticale, ortografice, punctuaţionale şi stilistice) în exprimarea orală şi scrisă, demonstrând discernământ şi cultură lingvistică. Valorificarea experienţelor lingvistice şi de lectură în vederea dezvoltării personale pe parcursul vieţii, demonstrând interes axiologic şi estetic.	Toate derivatele Derivatele 1, 5, 6 Derivatele 4, 5, 6 Derivata 5 Toate derivatele Toate derivatele

Înainte de a stabili aspecte de sincronizare a competenţelor specifice la limba şi literatura română cu competenţele-cheie de alfabetizare pentru învăţarea pe parcursul întregii vieţi, trebuie de constatat că ultimele reprezintă o dimensiune mai complexă, decât ,,competenţa de comunicare în limba şi literatura română", competenţa-cheie prezentată în Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional (2017-2025). Cu alte cuvinte, competenţe de alfabetizare reprezintă sinergia competenţelor cognitive, competenţelor de comunicare şi de relaţionare cu alte persoane [4].

De aici reiese că, în cadrul proiectării competenţelor specifice ,,Limbii şi literaturii române" accentul se pune pe derivatele ale competenţelor de comunicare în limba română. Competenţele specifice din curriculumul la ,,limba şi literatura română" sunt structurate în trei categorii pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal. Autorii în acest aspect, au încercat să respecte dinamica, complexitatea şi relevanţa formării acestor competenţe în raport cu ciclul de învăţământ. Ele direct reflectă derivatele ale competenţei de alfabetizare care ţin de: (1) competenţa de a comunica şi de a stabili conexiuni cu alte persoane; (2) competenţa de comunicare sincronă şi asincronă prin utilizarea TIC; (3) competenţa de comunicare: înţelegere, citire, scriere, vorbire etc.; (4) competenţa de utilizare a limbii române într-un mod pozitiv şi responsabil.

Derivatele ce ţin de competenţe de alfabetizare (competenţa de a identifica, înţelege, exprima, crea şi interpreta concepte, fapte, fenomene, sentimente, opinii în cadrul diferitelor contexte, competenţa de comunicare nonverbală/ paraverbală şi altele/ nu sunt exprimate direct în competenţele specifice ,,limbii şi literaturii române", însă pot fi reprezentate prin unităţi de competenţe sau activităţi de învăţare (într-o variantă sau alta ca derivatele din cele specifice ale disciplinei).

După aceiaşi logică şi metodologie se structurează şi competenţele specifice altor discipline şcolare reprezentând derivatele din competenţele-cheie de învăţare pe parcursul întregii vieţi. Sistemul de competenţe specifice disciplinelor şcolare poate fi extins, complementat cu competenţele care nu fac parte din taxonomia competenţelor-cheie de învăţare pe parcursul întregii vieţi. De exemplu cu cele: (1) pentru

cultura democratică; (2) competenţe în materie de durabilitate; (3) competenţe digitale; (4) competenţe ale inteligenţei artificiale. În dependenţă de oportunităţile şi valenţele disciplinei şcolare, aceste tipuri de competenţe pot fi formulate ca autonomie în cadrul competenţelor specifice disciplinei şcolare, sau încorporate în structura altor competenţe specifice, sau reprezentate prin unităţi de competenţe, activităţi de învăţare în cadrul disciplinei respective. În cazul când disciplinele şcolare nu dispun de oportunităţile respective, formarea/ dezvoltarea acestui tip de competenţe se transferă în zona învăţământului nonformal, informal. Aşadar, proiectarea competenţelor specifice disciplinei şcolare este un proces creativ şi multiaspectual, determinat de:

1. Derivarea competenţelor specifice disciplinei din competenţele-cheie respective, care la rândul lor dispun de derivatele proprii sau componente constituente;
2. Particularităţile, oportunităţile şi valenţele disciplinei şcolare privind formarea a unui anumit tip de competenţe: Limba şi literatura română- competenţa comunicativă, matematica- utilizarea limbajului matematic, chimie- utilizarea limbajului chimic etc;
3. Complementarea, extinderea, dezvoltarea competenţelor specifice disciplinei prin altele categorii de competenţe generate de provocările lumii contemporane şi tendinţele actuale de evoluţie a sistemelor de învăţământ, în raport cu oportunităţile şi valenţele disciplinei de studiu;
4. Proiectarea competenţelor specifice disciplinei şcolare se realizează în raport cu structura competenţei (cunoştinţe, capacităţi, atitudini, valori) şi taxonomie a competenţelor acceptată de cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional sau alt document teoretic şi metodologic al curriculumului educaţional. De regulă, se aplică taxonomia competenţelor axată pe: cunoaştere şi înţelegere; aplicare şi operare cu unităţi de cunoaştere; integrare şi transfer.

Taxonomia respectivă a competenţelor oferă conceptorilor de curricula orientări privind formularea competenţelor specifice a disciplinei de studiu (la nivel de domenii de cunoaştere: cunoaştere şi înţelegere, aplicare, integrare şi transfer; şi categorii de competenţe

specifice: receptare, interiorizare şi reproducere, aplicare şi operare cu unităţi de cunoaştere, integrare şi gândirea critică), formularea unităţilor de competenţe prin descompunerea competenţelor specifice şi valori din perspectiva integralităţii lor; formularea conceptelor operaţionale/ sarcinilor didactice prin descompunerea unităţilor de competenţe în operaţii şi activităţi de învăţare.

E de remarcat faptul că taxonomia competenţelor nu reprezintă un cadru normativ, ci este un model posibil de proiectare a competenţelor care poate fi dezvoltat, complementat, extins în raport cu evoluţia teoriei şi metodologiei curriculumului educaţional. În continuare prezentăm taxonomia competenţelor dezvoltată de noi având ca bază taxonomia prelucrată de N.Singer şi L.Sarivan [*Apud,* 5].

Taxonomia competenţelor reprezintă un instrumentar de proiectare şi evaluare a competenţelor şi unităţilor de competenţe specifice disciplinelor şcolare, dar şi sistemului de sarcini didactice, activităţi de învăţare.

Domeniul de cunoaştere şi înţelegere

Nr. crt.	**Categoriile de competenţe specifice disciplinei şcolare (generale)**	**Concepte operaţionale**
1.	*Competenţa de receptare şi interiorizare* *1.1 receptarea şi înţelegerea;* *1.2 identificarea;* *1.3 definirea şi recunoaşterea;* *1.4 perceperea;* *1.5 reproducerea;* *1.6 enumerarea.*	Identificarea de noţiuni, fenomene, procese, relaţii etc.; definirea unor noţiuni; observarea unor fenomene; enumerarea unor fapte, fenomene, procese etc.; reproducerea unor definiţii, texte etc.; culegerea de date, informaţii etc.; descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.; evidenţierea faptelor, fenomenelor, proceselor

Domeniul de aplicare şi operare cu entităţi de cunoaştere

Nr. crt.	Categoriile de competenţe specifice disciplinei şcolare (generale)	Concepte operaţionale
2.	*Competenţa de operare şi prelucrare primară a datelor/ informaţiilor, observărilor* *2.1 utilizarea;* *2.2 prelucrarea;* *2.3 alegerea;* *2.4 explorarea;* *2.5 descompunerea.*	Analiza şi sinteza; compararea şi disimilarea; stabilirea unor relaţii; categorizarea şi clasificarea; inducţia, deducţia; investigarea; explorarea; experimentarea; rezolvarea exemplelor simple.
3.	*Competenţa de modelare şi algoritmizare* *3.1 folosirea;* *3.2 utilizarea;* *3.3 rezolvarea;* *3.4 modelarea*	Construirea schemelor, modelelor; aplicarea schemelor, modelelor algoritmilor; rezolvarea de probleme prin modelare şi algoritmizare; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; structurarea.
4.	*Competenţa de exprimare, fundamentare şi argumentare* *4.1 argumentarea;* *4.2 producerea;* *4.3 exprimarea;* *4.4 explicarea;* *4.5 descrierea.*	Descrierea argumentată a unor procese, fenomene, sisteme; generarea de idei, concepte, soluţii; argumentarea unor enunţuri; demonstrarea; interpretarea; ilustrarea; relatarea; stabilirea interrelaţiilor dintre fapte, fenomene, procese (cauza-consecinţa).
5.	*Competenţa de operare şi prelucrare secundară a rezultatelor, datelor şi observaţiilor* *5.1 realizarea;* *5.2 analiza;* *5.3 relaţionarea.*	concluzionarea; evaluarea rezultatelor; analiza sistemică a unor date, fenomene, procese; elaborarea de strategii; relaţionarea între diferite tipuri de reprezentări; producerea de noi idei; extrapolarea; extinderea; abstractizarea; aprecierea; deducţia, inducţia.

Domeniul de *integrare* şi transfer

Nr. crt.	Categoriile de competenţe specifice disciplinei şcolare (generale)	Concepte operaţionale
6.	*Competenţa de integrare* *6.1 transferul şi medierea;* *6.2 modelarea;* *6.3 realizarea;* *6.4 transferarea şi aplicarea;* *6.5 proiectarea;* *6.6 elaborarea de proiecte;* *6.7 evaluarea proceselor, rezultatelor;* *6.8 asumarea riscurilor;* *6.9 manifestarea rezilienţei.*	Generalizarea şi particularizarea; optimizarea; transpunerea; transferarea; adaptarea şi adecvarea la contexte; planificarea; gestionarea; cercetarea individuală şi în grup; conceptualizarea; rezolvarea studiilor de caz, a situaţiilor-problemă; luarea de decizii; comunicarea eficientă; proiectarea autoformării; manifestarea voinţei; manifestarea curiozităţii; manifestarea iniţiativei; manifestarea atitudinii pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi; manifestarea angajamentului civic.

Trebuie de menţionat că unele verbe-acţiuni din categoria competenţelor specifice disciplinei şcolare pot fi aplicate pentru formularea unităţilor de competenţe sau/ şi a conceptelor operaţionale în dependenţa de valoarea formativă şi complexitatea acestora şi invers, verbele-acţiuni care reprezintă unităţi de competenţe pot fi aplicate pentru formularea competenţelor specifice disciplinei.

Construcţia unui curriculum şcolar scris sau predat relevant va depinde de:

1. Integralitatea şi constructivitatea prezentării competenţelor specifice disciplinei; unităţilor de competenţă şi conceptelor operaţionale (sarcinilor şi activităţilor de învăţare);
2. Plenitudinea realizării/ formulării competenţelor specifice disciplinei şcolare, unităţilor de competenţe, conceptelor

operaționale în raport cu domeniile și categoriile de competențe din taxonomia competențelor;

3. Plenitudinea prezentării tuturor proceselor, acțiunilor cognitive și afective în curricula scrise și predate, la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare.

DEMERSUL METODOLOGIC DE PROIECTARE A SISTEMULUI DE COMPETENȚE PENTRU DISCIPLINA ȘCOLARĂ

1. Taxonomia propusă se structurează pe trei domenii (cunoaștere și înțelegere, aplicare și operare cu unități de cunoaștere, integrare și transfer) și șase categorii de competențe (receptare și interiorizare, operare și prelucrare primară a datelor, modelare și algoritmizare, exprimare, fundamentare și argumentare, operare și prelucrare secundată a datelor, integrare/ transfer);
2. La prima etapă se formulează competențele specifice disciplinei școlare în raport cu domenii și categoriile de competențe, dar și în raport cu derivatele ale competențelor cheie și altor competențe de alt nivel de complexitate și valențele și oportunitățile disciplinei școlare; dominanta ține de formarea competențelor specifice disciplinei. În acest context, autorii de curricula formulează cel puțin șase competențe specifice disciplinei școlare în raport cu șase categorii/ taxonomie de competențe. Însă, în dependență de complexitatea și specificul disciplinei conceptorii de curricula pot formula mai multe sau mai puține competențe specifice disciplinei școlare. Atingerea/ formarea competențelor specifice se relatează prin studierea tuturor temelor/ subiectelor disciplinei școlare;
3. La etapa a doua conceptorii de curricula formulează/ proiectează unități de competențe în raport cu derivatele ale competențelor specifice formulate în corespundere cu categorii de competențe specifice concretizate din taxonomia respectivă [5].

Unitățile de competență, alături de unitățile de conținuturi și activitățile de învățare fac parte din „unitatea de învățare". Cu alte cuvinte, unitățile de competență se formulează pentru fiecare unitate de conținut în parte. De regulă, unitățile de competență se raportează la șase categorii de competență din taxonomia respectivă. Deoarece numărul de unități de competență este unul mare, este imposibil de a

forma acesteia în cadrul studierii unei unităţi de conţinut, unei teme. În cazul dat se propune conceptul de unitate de competenţă „dominanta” în cadrul studierii unei teme (doua şi mai multe ore). Dacă în cadrul studierii temei X dominanta poate fi unitatea de competenţă „definirea...”, „descrierea...”, atunci în cadrul studierii altei teme, unităţi de competenţă dominante pot fi „argumentarea, demonstrarea”. Cu alte cuvinte, în cadrul studierii unor teme, unităţi de competenţă pot fi invariabile (se repetă de la o temă la alta) şi variabila care nu se repetă de la o temă la alta şi asigură plenitudinea formării proceselor cognitive prin oferirea statutului dominant acestora pe parcursul studierii disciplinei respective. Pentru a proiecta şi evalua complexitatea şi relevanţa unităţilor de competenţe în cadrul studierii unei discipline se propune un instrumentar de estimare a variabilităţii competenţelor specifice, proiectate în cadrul unei discipline şcolare.

Tabel 2. Estimarea complexităţii şi variabilităţii a unităţilor de competenţă din cadrul unui curriculum la disciplina şcolară

Numărul de unităţi de competenţă / ***Categorii de competenţe specifice disciplinei***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
1.	**X**		**X**	**X**	**X**			
2.		**X**						
3.					**X**			
4.						**X**		
5.							**X**	
6.								

Din tabel rezultă:

1) Din totalul „unităţilor de competenţă” – 8:
   - 4- se referă la categoria 1;
   - 1- la categoria 2;
   - 1- la categoria 3;

- 1-la categoria 4;
- 1-la categoria 5;
- 0-la categoria 6.

Concluzia. Din numărul total de unităţi de competenţă – mai mult de 60% se referă la categoria 1 şi 2, ceea ce contribuie în mare măsură la formarea competenţelor specifice acestor categorii, un număr insuficient de unităţi de competenţe este planificat pentru formarea altor competenţe specifice disciplinei şcolare.

2) Din numărul total de unităţi de competenţă 2 se refereau la definire, 1 la interpretare, 1 la descriere. Nici o unitate de competenţă n-a inclus operaţii de modelare, generalizare, extrapolare etc. Metodologia propusă în mare parte asigură premise de proiectare a relevanţei competenţelor şi unităţilor de competenţe pentru disciplinele şcolare. Evident este faptul că nu toate disciplinele dispun de oportunităţi de a asigura realizarea prevederilor taxonomice. În acest caz, prevederile curriculare orientează autorii de manuale şi cadrele didactice să complementeze unităţile de competenţă prin sarcini didactice şi activităţi de învăţare;
3) La etapa a treia accentul se pune pe proiectarea sarcinilor didactice/ activităţilor de învăţare ca instrumente operaţionale de atingere/ formare a competenţelor specifice disciplinei. Acest proces implică, pe de o parte, autori de manuale şi ghiduri metodologice, pe de altă parte, cadrele didactice care prin proiectarea didactică a lecţiei realizează demersuri operaţionale generate de curricula la discipline. În cazul dat se aplică aceiaşi metodologie ca şi în cazul proiectării unităţilor de competenţă.

Metodologia elaborării sarcinilor didactice (exerciţiilor, activităţilor de învăţare) în baza taxonomiei competenţelor include mai multe operaţii:

- ***Estimarea***, compararea sarcinii didactice cu categoria respectivă a competenţelor specifice disciplinei şi cu unitatea de competenţă şi marcarea sarcinii didactice cu numărul unităţii de competenţă din categoria dată.

  De exemplu:

  1. Enumeraţi cele mai importante evenimente istorice ale secolului XX.

Această sarcină corespunde categoriei de competenţe ”receptare şi interiorizare” şi unităţii de competenţă 1.6 (din taxonomie).

2. Descrieţi argumentat procese demografice în Republica Moldova.

   Această sarcină corespunde categoriei de competenţă ”aplicare şi operare cu entităţi de cunoaştere” şi unităţii de competenţă 4.5 (din taxonomie).

- ***Stabilirea indicelui variabilităţii***, raportul numărului de sarcini didactice dintr-un set (la o temă, la un subiect, la o lecţie...) la una sau altă categorie de competenţă specifică din taxonomia respectivă a competenţelor.

  De exemplu:

Setul de sarcini didactice se constituie din 10 sarcini: 2 sarcini corespund cu categoria 1; 6 sarcini corespund cu categoria 2; 1 sarcină cu categoria 3; 1 sarcină cu categoria 4. În acest caz, setul nu include în componenţa sa nici o sarcină din categoriile 5 şi 6 ale taxonomiei de competenţă (Tabelul 3).

Tabelul 3. Proiectarea/ evaluarea sarcinilor didactice conform indicelui variabilităţii

Categoria de competenţe specifice şi unităţi de competenţă	Numărul de sarcini didactice în set									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. O	X		X							
2. O		X		X	X	X		X	X	
3. O							X			
4. O										X
5. O										
6. O										

Din tabelul respectiv rezultă că elevii în urma realizării acestor sarcini vor fi incluşi în activităţile de receptare şi interiorizare, operare cu entităţi de cunoaştere, şi mai puţin în activităţile de operare şi prelucrare secundară a datelor şi deloc în activităţile de integrare şi transfer. Dacă autorul acestui set de sarcini a avut ca scop formarea competenţelor de receptare, interiorizare, prelucrare primară a datelor

la nivelul operațiilor logice elementare, atunci intențiile pedagogice sunt relevante. Dar dacă autorul (cadrul didactic, autorul de manuale) intenționa să dezvolte abilitățile elevilor de a aplica în procesul rezolvării sarcinilor respective, operații logice, complicate, atunci ideile sale pedagogie ar fi fost realizate într-o măsură mică sau deloc.

Metodologia descrisă are trei finalități interconexe:

- Evaluarea eficienței sarcinilor didactice și corespunderii acestora unei taxonomii ale competențelor;
- Proiectarea sarcinilor didactice în raport cu taxonomia competențelor de către autorii de manuale și cadre didactice;
- Asigurarea conexiunii între diferite categorii de competențe (competențe-cheie, specifice disciplinei, unități de competență) prin demersuri operaționale complexe generate de sarcini didactice structurate taxonomic.

Totodată, metodologia descrisă oferă posibilitatea nu numai de a identifica numărul de sarcini didactice, ci și numărul de unități de competență în cadrul studierii unei teme, unei discipline pe parcursul unei anumite perioade de timp, și numărul de operații și activități concrete. De exemplu, în procesul studierii unei discipline pe parcursul anului școlar s-au înregistrat:

1. Sarcini de definire a unor procese, fenomene – 20 de ori;
2. Sarcini de comparare – 10 ori;
3. Sarcini de deducție – 0 ori.

Este evident faptul că prin structurarea și eșalonarea sarcinilor didactice în cadrul unei discipline școlare pe parcursul unei perioade de timp (an școlar sau mai mulți ani școlari) să se realizeze plenitudinea acțiunilor cognitive (afective și motorie). Nu poți cere de la elevi la finele anului școlar/ sau ciclului școlar să formuleze concluzii cu referire la unele evenimente, procese, dacă pe parcursul anilor/ anului, elevii n-au avut ca sarcină această activitate.

Întrucât sarcina didactică prezintă o anumită formă lingvistică, ea trebuie să fie formulată astfel ca să devină pentru elev un apel pentru soluționare.

CONCLUZII

Proiectarea competenţelor specifice disciplinei, a unităţilor de competenţă, sarcinilor didactice în baza unei taxonomii ale competenţelor (există mai multe abordări ale clasificării competenţelor) reprezintă un proces complex, complicat, dar şi creativ. Conceptorii de curricula, cadrele didactice trebuie să dispună de abilităţile respective privind realizarea acestui proces; abilităţi care pot fi dezvoltate prin diferite modalităţi de formare continue.

1. *Ce trebuie să cunoască autorii de curricula şi cadrele didactice?*
   - Sistemul de competenţe în structura curriculumului naţional;
   - Abordarea taxonomică a competenţelor;
   - Modul de derivare şi sincronizare a diferitor categorii de competenţe;
   - Evaluarea taxonomică a competenţelor specifice disciplinelor şcolare, unităţilor de competenţă, sarcinilor didactice.
2. *Ce trebuie să facă autorii de curricula şi cadrele didactice*?
   - să proiecteze taxonomic competenţele specifice, unităţile de competenţă şi sarcinile didactice;
   - să estimeze unităţile de competenţe, sarcini didactice şi să stabilească indicile variabilităţii şi valoarea didactică a acestora;
   - să contextualizeze competenţele specifice disciplinei, unităţile de competenţe, sarcini didactice elaborate în prima încercare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Cadrul de Referinţă al Curriculumului Naţional*. Coordonatori: Guţu, Vl. et.al. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, Institutul şi Ştiinţe ale Educaţiei. Chişinău: Lyceum 2017, 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
2. *Cadrul de Referinţă al Curriculumului Naţional*. Coordonatori: Olaru, V., Ţîbuleac, A. Ministerul Educaţiei şi Cercetării al Republicii Moldova, aprobat prin Ordinul nr. 1272 din 23 iulie 2025. Chişinău: 2025, 56 p.
3. *Cadrul de referinţă al Curriculumului Universitar.* Coordonator: Guţu, Vl. Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2015, 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5.

4. *Curriculum de bază: sistem de competenţe pentru învăţământul general*. Coordonatori: Guţu, Vl. et.al. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, UNICEF Moldova, Chişinău: 2020, 35 p. ISBN 978-9975-152-01-3.
5. *GUŢU, Vl., RUDIC, Gh., ŞEVCIUC, M. Învăţământul formativ: aspecte teoretice şi practice*. Cimişlia: Tipografia „Cimişlia", 1995.
6. ŞOITU, L.; NEACŞU, I.; NEGREŢ-DOBRIDOR, I. *Competența, potențial și limite*. Iași: Editura Junimea, 2024.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "*Teoria şi metodologia monitorizării şi dezvoltării continue şi ciclice a Curriculumului şcolar*", cifrul 01.14.01.