


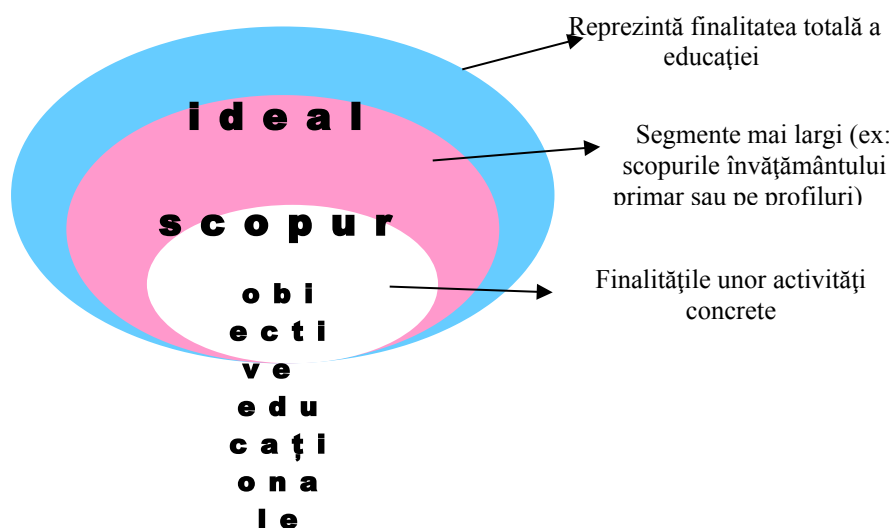
## TEMA 4

### FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

- 4.1. Idealul educațional – analiză pedagogică
  - 4.2. Taxonomia obiectivelor educaționale
  - 4.3. Operaționalizarea obiectivelor educaționale
  - 4.4. De la pedagogia pentru cunoștințe  
la pedagogia pentru competențe
- Bibliografie

 *Finalitățile educației* reprezintă o componentă a procesului de învățământ, care asigură sensul, orientarea și direcțiile strategice ale acțiunii instructiv-educative. Finalitățile educaționale la macro și la micronivel educațional sunt relevante atât pentru proiectarea și realizarea activităților instructiv-educative cât și pentru evaluarea acestora.

- **La nivel macropedagogic**, finalitățile educaționale reprezintă repere fundamentale în conceperea liniilor de reformă și în realizarea reformelor educaționale. Practic, orice reformă educațională pornește de la formularea finalităților vizate (idealul educațional scopurile educaționale și obiectivele educaționale (vezi figura nr. 1).
- **La nivel micropedagogic**, finalitățile educaționale sunt exprimate în competențe generale și specifice, definite în programele școlare sub variate forme (obiective cadru, obiective de referință, obiective operaționale). Obiectivele educaționale orientează întreaga activitate de proiectare, organizare, realizare, evaluare și reglare a activităților instructiv-educative.



**Figura nr. 1: Ilustrarea interdependențelor dintre idealul educațional, scopurile educaționale și obiectivele educaționale**

#### 4.1. Idealul educațional – analiză pedagogică

🔔 Vă propunem un moment de reflecție și analiză:

Care sunt semnificațiile pedagogice ale idealului educațional al școlii românești, ideal inclus în Legea Educației Naționale nr. 1/2011, articolul 2, alineatul (3), și care are următorul conținut:

🌀 „Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii.”

*Răspunsul unei studente:* Întotdeauna idealul, atât la nivel personal, cât și instituțional educațional, va fi în puternică și strânsă legătură cu valorile societății și cu societatea în sine. De aici rezultă, practic, finalitățile educației și, deci, orientările în formarea copilului. Dezvoltarea lui într-o diversitate de domenii, fără corespondență în practică va fi complet inutilă și nu va contribui la integrarea reală a individului în societate și pe piața muncii. Într-o societate complexă și diversificată este nevoie de formare în domenii complexe și variate. Societatea are nevoie de oameni morali și pregătiți să facă față pieței muncii. Deci educația stă la baza viitorului și a tuturor acțiunilor la nivel național.

Considerăm că răspunsul studentei reprezintă o perspectivă focalizată pe valori, respectiv pe valori de esență spirituală și de esență practică. Reținem această focalizare deoarece vom continua analiza textului, pentru a surprinde care este relevanța idealului educațional, de ce este el important pentru activitatea cadrelor didactice.

*Răspunsul unei studente:* Despre idealul educațional românesc nu se poate spune că este aplicabil în realitate. Deși în teorie vorbim despre elevii cu cerințe educative speciale și despre acces la educație, sunt categorii de elevi marginalizați, ignorați adeseori. Dezvoltarea spiritului antreprenorial este primordial pentru viitorul copiilor, însă ei sunt învățați despre modele de afaceri preluate din state foarte dezvoltate, la al căror nivel nu vor ajunge. Deci, deși acest ideal este al școlii românești, el nu este realizabil în societatea românească.

Răspunsul oferit de studentă reprezintă o analiză criticconstructivă referitoare la rolul idealului educațional. A apărut aici o interogație pertinentă: avem ideal educațional, dar ce facem cu copiii cu cerințe educaționale speciale? Așadar, vorbim în acest context despre necesitatea integrării, despre necesitatea școlii incluzive, care ar trebui să fie în atenția teoreticienilor și a practicienilor cu scopul realizării unui raport optim între ideal și posibil, între dorință și realitate.

? Astfel, apare încă o întrebare: *Pentru ce pregătim copiii?*

Idealul educațional descrie un portret ideal (de aceea este utilizat cuvântul „ideal”), un portret de personalitate necesar în societate la un moment dat.

? Dar: *Este acest portret, descris de ideal, reper util în proiectarea și realizarea practică a educației? Suntem, cu adevărat, personalități libere, integrale și armonioase?* Considerăm că, indiferent de societatea în care trăiește, nicio persoană nu poate trăi pe deplin nici libertatea, nici armonia, nici integralitatea, deoarece libertatea este o responsabilitate asumată. Prin urmare, noi, ca membri activi ai societății, asumăm diverse constrângeri, în sensul că anumite aspecte ale vieții sunt uneori mai mult constrângere decât libertate.

? Continuând analiza idealului educațional: *Ce înseamnă personalitate armonioasă? Înseamnă, oare, să pregătim elevul excepțional din toate punctele de vedere? Adică să fie și Grigore Moisil, să fie și Nichita Stănescu, să fie și Henri Coandă, să fie și George Emil Palade? Adică să fie elevul toate aceste personalități, din diferite domenii ale științelor, artelor etc.?*

! Devine evident, așadar, că idealul educațional precizat în Legea Educației Naționale are doar o relevanță teoretică. El nu are valoare concretinstrumentală, funcțională și nu se regăsește în niciunul dintre documentele de lucru ale

profesorilor pentru învățământul primar și preșcolar sau ale celorlalte cadre didactice.

! Considerăm oportună analiza realizată mai sus asupra idealului educațional al școlii românești, din mai multe rațiuni. Nu este vorba de o atitudine pur critică, neconstructivă. Dimpotrivă, sa dorit realizarea unei analize criticconstructive a documentelor legislative oficiale, cu scopul identificării și argumentării a ceea ce este cu adevărat util din perspectivă educațională pragmatică. Din nefericire, din punct de vedere al politicilor educaționale există o lipsă de viziune articulată, unitară, o incoerență legislativă, o marginalizare sau chiar o eludare a unor aspecte fundamentale ș.a.m.d. De aceea, este necesar să adoptăm o atitudine criticconstructivă și să reflectăm sistematic pentru a manifesta discernământ în abordarea diferitelor situații și pentru a cunoaște fundamentat științific ce anume este de folos practicii educaționale.

¶ Din păcate, tocmai la nivelul politicilor educaționale, sistemul românesc de învățământ pare să fie încă disfuncțional și incoerent. Analizând cele două planuri: planul legislației din domeniul educațional și planul activităților educaționale practice, constatăm că ele nu sunt concordante. Mai mult, există încă în vigoare, atât documente vechi, cât și documente noi, care sunt divergente, care intră în contradicție unele cu celelalte.

Având în vedere analizele realizate anterior, reținem următoarele definiții:

*Idealul educațional* reprezintă finalitatea educației cu gradul cel mai mare de generalitate, care se referă la modelul proiectiv și programatic de personalitate spre care se tinde în educație, într-o anumită perioadă istorică, funcție de sistemul de valori promovate în societate.

*Scopurile educaționale* permit o conturare mai clară a finalităților educaționale și se formulează pentru segmente de școlaritate mai largi, cum ar fi nivelurile de învățământ (spre exemplu, scopurile învățământului primar), profilurile și specializările. Ele vizează evoluții și schimbări mai cuprinzătoare decât obiectivele educaționale, schimbări înregistrate în mod comprehensiv în toate dimensiunile de dezvoltare a personalității – cognitiv, afectivmotivațional și psihomotor.

*Obiectivele educaționale* reprezintă o concretizare/ detaliere a scopurilor, constituie ipostaza cea mai concretă a finalităților educaționale, ele reprezentând finalitățile unor activități educaționale determinate, concrete: definite în relație cu unități de învățare determinate, capitole, sisteme de activități didactice, respectiv comportamentele așteptate ca urmare a studierii acestora.

*Între idealul educațional, scopurile și obiectivele educaționale există o relație de strânsă interdependență. Astfel, idealul educațional este unic – lui îi corespunde un sistem de scopuri educaționale, iar unui scop educațional îi corespunde un sistem de obiective educaționale. De aceea, idealul educațional poate fi atins numai dacă sunt atinse scopurile și obiectivele educaționale.*

#### **4.2. Taxonomia obiectivelor educaționale**

Taxonomia obiectivelor educaționale reprezintă un sistem de clasificare și ordonare ierarhică, logică a obiectivelor educaționale în funcție de diverse criterii, cum ar fi:

##### **a) După gradul de generalitate:**

- a.1. *Obiective generale* – valabile pentru o perioadă lungă de timp (spre exemplu, pentru toată perioada școlarității obligatorii).
- a.2. *Obiective de generalitate medie* – derivă din cele generale și sunt diferențiate pe cicluri curriculare, profiluri, arii curriculare, obiecte de învățământ (spre exemplu, obiectivele studierii matematicii în clasele IIV).
- a.3. *Obiective operaționale* – derivă din cele medii, au caracterul cel mai concret și sunt valabile pentru activitățile didactice determinate și concrete, desfășurate la micronivel pedagogic.

##### **b) După gradul de generalitate:**


- b.1. *Obiective cadru* (care, în noile programe școlare sunt denumite *competențe generale*) – sunt finalități educaționale cu grad ridicat de generalitate și de complexitate, care sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu. Ele sunt formulate în mod unic, la nivel național.
- b.2. *Obiective de referință* (care, în noile programe școlare sunt denumite *competențe specifice*) – sunt finalități educaționale care derivă din obiectivele cadru/ competențele generale și sunt urmărite de-a lungul unui an de studiu. Ele sunt formulate în mod unic, la nivel național.

##### **c) După domeniul de dezvoltare:**

- c.1. *Obiective cognitive* – se referă la asimilarea de cunoștințe, la formarea capacităților intelectuale, la extinderea orizontului cognitiv (spre exemplu, recunoașterea formelor geometrice).
- c.2. *Obiective afectivmotivaționale* – se referă la formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor, ca urmare a acceptării, interiorizării și promovării anumitor valori (spre exemplu, dezvoltarea interesului și a motivației pentru a studia o anumită materie).
- c.3. *Obiective psihomotorii* – se referă la formarea de operații manuale, de comportamente și deprinderi motrice, practice (spre exemplu, să se arunce mingea la o distanță de 10 metri).

În continuare, ne vom opri atenția asupra celor trei tipuri de obiective (cognitive, afectivmotivaționale și psihomotorii), realizând o explicitare și o analiză a acestora:

### **Analiza taxonomiei obiectivelor din domeniul cognitiv**

 Clasificarea obiectivelor educaționale din domeniul cognitiv a fost realizată de B. Bloom (1956) și se referă la asimilarea de cunoștințe, la formare de priceperi și deprinderi intelectuale.

Clasele de obiective din domeniul cognitiv sunt ordonate de la simplu la complex, după cum urmează:

**1. Cunoașterea** – vizează dobândirea de cunoștințe, acestea fiind achiziții ale învățării care se referă la noțiuni și la relațiile dintre noțiuni; noțiunile sunt articulate în enunțuri.

Putem vorbi despre *cunoștințe simple, factuale*, referitoare stocarea în memorie a informațiilor, a faptelor concrete (cum ar fi numele obiectelor, lucrurilor, fenomenelor) și despre *cunoștințe procedurale*, referitoare la relațiile dintre cele factuale, la demersurile și la procesele rezolutive care este necesar să fie realizate pentru a efectua anumite acțiuni și pentru a rezolva probleme (spre exemplu, formulele matematice complexe, care, grație eforturilor personale, analizelor și sintezelor, devin operaționale).

Cunoștințele au meritul de a pune în lumină ceea ce sa învățat anterior, prin demersurile de reactualizare, care se realizează la solicitări formulate cu ajutorul unor cuvintecheie, cum ar fi: *Cine?, Ce?, De ce?, Când?, Unde?, Cum?, Cui?, Alege ..., Găsește ..., Află ..., Definește ..., Enumeră ..., Identifică ..., Redă ..., Indică ..., Precizează ....* ș.a.m.d., cu ajutorul cărora verificăm dacă și în ce măsură sau atins obiectivele. Câteva exemple tipice de întrebări ar putea fi: *Cum se definește*

...?, *Ce este ...?*, *Cum se clasifică ...?*, ș.a.m.d., acestea fiind întrebări care indică faptul că obiectivul referitor la cunoaștere sa atins și că elevul deține cunoștințe factuale.

În general, întrebarea are valențe instrumentale, ea are menirea de a pune în funcțiune un program mintal, dezvoltat prin exersare, cu atât mai mult cu cât persoana sesizează funcționalitatea achizițiilor.

☞ Spre exemplu, copilul de 3 ani are o *gândire funcțională*, respectiv învață noile cunoștințe identificând funcționalitatea lor, de aceea se recomandă să recurgem la definiții funcționale, care evidențiază la ce folosesc lucrurile și obiectele. Astfel, copilul este capabil să:

- precizeze ce este obiectul și să realizeze clasificări – spre exemplu, el precizează că obiectul este un fruct, chiar dacă nu precizează că este măr, pară etc.;
- realizeze comparații – spre exemplu, copilul precizează că obiectul are culoarea verde, comparativ cu alte obiecte care sunt albe;
- se desprindă de particular și să își angajeze gândirea pe trasee de la particular la general;
- își cunoască schema corporală;
- înțeleagă coordonatele spațiotemporale ale acțiunilor sale și chiar să le modifice, răspunzând la întrebări de tipul: *Unde?*, *Când?*

! Cunoștințele sunt acelea care se produc și se așază în gândire, nu sunt acelea care se produc și se așază în memorie. *Învățarea bazată pe memorie este o învățare realizată pe de rost, pe dinafară, în timp ce învățarea bazată pe gândire este o învățare realizată pe dinăuntru.*

**2. Comprehensiunea** se referă la demonstrarea faptului că ideile și faptele au fost înțelese de elev, că acesta are acces la cunoașterea cu sens, că demonstrează achiziție deplină deci, putem vorbi despre un câștig cognitiv total. Cu alte cuvinte, elevul pătrunde prin gândire materialul de învățat, care, ulterior, este decodificat, descifrat, astfel încât să se ajungă la stăpânirea informației, ceea ce reprezintă o problemă critică în învățare.

Pe acest nivel taxonomic, cuvintele-cheie relevante în formularea solicitărilor sunt: *Compară ...*, *Stabilește ...*, *Demonstrează ...*, *Explică ...*, *Interpretează ...*, *Relaționează ...*, *Rezumă ...*, *Transpune ...*, *Transformă ...*, *Clarifică ...*, *Reformulează ...*, *Concluzionează ...*, iar câteva exemple tipice de întrebări ar putea

fi: *Cum ai clasifica aceste tipuri de ...?, Ce aspecte comune există între ...?, Ce aspecte diferențiatore există între ...?*, ș.a.m.d.

**3. Aplicarea** este un nivel taxonomic al procesării cognitive, al rezolvării de probleme noi, utilizând informații, reguli, modalități de lucru, strategii rezolutive, cunoștințe însușite anterior în anumite contexte de cunoaștere.

Pe acest nivel taxonomic, cuvintele-cheie relevante în formularea solicitărilor sunt: *Aplică ..., Utilizează..., Scrie ..., Rezolvă ..., Alege ..., Transferă ..., Extrapolează ..., Restructurează ..., Propune ..., Construiește ...*, iar câteva exemple tipice de întrebări ar putea fi: *Ce exemple se pot oferi pentru ...?, Cum ai organiza exemplele ...?, Ce ai propune pentru a ...?* ș.a.m.d.

**4. Analiza** presupune stabilirea ideilor principale dintr-un text, descoperirea cauzelor unui fenomen, a premiselor care stau la baza unui eseu filosofic, identificarea erorilor din interiorul unei argumentări ș.a.

Pe acest nivel taxonomic, cuvintele-cheie relevante în formularea solicitărilor sunt: *Analizează ..., Diferențiază ..., Distinge ..., Discriminează ..., Compară ..., Selectează ...*, iar câteva exemple tipice de întrebări ar putea fi: *Ce elemente comune și diferențiatore există între ...?, Cum diferențiezi .... de ....?, Care sunt principalele aspecte ale analizei comparative a ... din perspectiva ...?* ș.a.m.d.

**5. Sinteza** presupune demersuri de integrare a unor idei și considerații și de elaborare a unor produse: construirea unei argumentații, redactarea unui comentariu literar, conceperea unui pledoarii în apărarea unui punct particular de vedere exprimat într-o dezbatere, formularea unei teorii, conceperea unui plan personal de acțiune ș.a.m.d.

Pe acest nivel taxonomic, cuvintele-cheie relevante în formularea solicitărilor sunt: *Sintetizează ..., Compune ..., Recompune ..., Construiește ..., Reconstruiește ..., Derivează ..., Propune ...*, iar câteva exemple tipice de întrebări ar putea fi: *Cum ai putea sintetiza ...?, Ce ar presupune recompunerea/ reconstrucția ...? Cum se derivează ...?* ș.a.m.d.


**6. Evaluarea** presupune realizarea de judecăți de valoare și de aprecieri, cum ar fi: critica unei idei/ teorii, analiza și comentarea unui text literar din perspectiva propriei viziuni, analiza unei creații tehnice, exprimarea validității interne și externe a unui experiment.

Pe acest nivel taxonomic, cuvintele-cheie relevante în formularea solicitărilor sunt: *Evaluează ..., Apreciază ..., Estimează ..., Decide ..., Argumentează ...*,



Validează ..., iar câteva exemple tipice de întrebări ar putea fi: *Cum evaluezi următorul aspect/ următoarea idee ...?*, *Cum apreciezi următoarea abordare/ următoarea idee ...?*, *Care estimezi că va fi evoluția fenomenului ...?* *Cum argumentezi alegerea făcută în situația ...?* ș.a.m.d.

### **Analiza taxonomiei obiectivelor din domeniul afectiv**


 Clasificarea obiectivelor educaționale din domeniul afectiv a fost realizată de D.R. Krathwohl (1956) și se referă la formarea sentimentelor, a atitudinilor, a convingerilor, ca urmare a parcurgerii unui proces de interiorizare a unei norme sau valori sociale, estetice, morale etc. Acest proces se desfășoară etapizat, în conformitate cu următoarele cinci etape – vezi tabelul nr. 1:

<b>Nr. crt.</b>	<b>Etape</b>	<b>Cuvinte cheie relevante în formularea solicitărilor</b>
<b>1.</b>	<b>Receptarea și conștientizarea mesajului</b>	a controla, a asimila, a diferenția, a accepta, a diferenția, a combina
<b>2.</b>	<b>Reacția/ răspunsul – asentimentul</b>	a se conforma, a urma, a aproba, a practica, a adopta, a (se) juca, ași petrece timpul liber într-o activitate, a aplauda.
<b>3.</b>	<b>Valorizarea sau preferința pentru o valoare</b>	a specifica, a ajuta, a acorda atenție, a încuraja, a argumenta, a acorda asistență, a nega, a subvenționa, a renunța, a dezbate
<b>4.</b>	<b>Organizarea/ organizarea unui sistem de valori</b>	a discuta, a defini, a omogeniza, a ordona
<b>5.</b>	<b>Caracterizarea/ ordonarea generalizată</b>	a schimba, a completa, a face aprecieri valorice legate de activitate, a dirija, a realiza

**Tabelul nr. 1: Taxonomia obiectivelor din domeniul afectiv**




### **Analiza taxonomiei obiectivelor din domeniul psihomotoriu**

 Clasificarea obiectivelor educaționale din domeniul psihomotoriu a fost realizată de E.J. Simpson (1972) și se referă la elaborarea operațiilor manuale, respectiv a conduitelor motrice și la formarea etapizată a deprinderilor motrice – vezi tabelul nr. 2:

<b>Nr. crt.</b>	<b>Etape</b>	<b>Esențializare</b>
<b>1.</b>	<b>Perceperea</b>	se referă la actul perceptor pentru o deprindere motrică, bazat pe stimularea senzorială
<b>2.</b>	<b>Dispoziția</b>	presupune cunoașterea ordinii operațiilor și a instrumentelor necesare
<b>3.</b>	<b>Reacția dirijată</b>	presupune exersarea progresivă a fiecărui act și a ansamblului actelor
<b>4.</b>	<b>Automatismul</b>	se referă la dobândirea deprinderii finalizate, executate repetat, ca act voluntar și automatizat
<b>5.</b>	<b>Reacția complexă</b>	se referă la aplicarea deprinderilor eficiente în contexte diferite și la structurarea actelor în comportamente complexe

**Tabelul nr. 2: Taxonomia obiectivelor din domeniul psihomotoriu**

#### **4.3. Operaționalizarea obiectivelor educaționale**

 Operaționalizarea obiectivelor reprezintă demersul/ operația de transpunere – cu ajutorul verbelor de acțiune – a scopurilor procesului de învățământ în obiective specifice și a acestora în obiective concrete, prin precizarea unor comportamente cognitive și/ sau psihomotorii observabile și, pe cât posibil, măsurabile.

Întotdeauna, obiectivele operaționale se derivează din obiective cu grad de generalitate mai mare. Fiind finalități educaționale definite concret și vizând comportamente observabile și măsurabile, obiectivele operaționale permit adoptarea unei strategii precise, care îi ajută pe educați să obțină performanțele anticipate/ prefigurate de educator și ulterior, conștientizate și asumate de educați. Obiectivele operaționale au mai fost numite de către B. Bloom (1956) obiective comportamentale, iar de către R.M. Gagné (1975), obiective performative.

În practica instruirii s-au dovedit utilitatea și eficiența următoarele două modele de operaționalizare:

- (1) Modelul de operaționalizare elaborat de R.F. Mager (1984),** model care se bazează pe următoarele trei condiții de operaționalizare: *descrierea comportamentului observabil final, precizarea condițiilor de producere și manifestare a comportamentului, stabilirea criteriilor de reușită/ de acceptare a performanței standard.* În tabelul de mai jos se poate observa explicitarea și exemplificarea fiecărei condiții:

<i><b>Nr. crt.</b></i>	<i><b>Condiția de operaționalizare</b></i>	<i><b>Explicitarea condiției</b></i>	<i><b>Exemplu</b></i>
<b>1.</b>	<b>Descrierea comportamentului observabil final</b> care se așteaptă de la elev (a prestației, performanței sau competenței)	Se realizează cu ajutorul a anumitelor „verbe acțiuni” sau „verbe de acțiune” (vezi tabelul nr. 4); se vor evita verbele cu spectru larg de tipul: „a cunoaște”, „a ști”, „a înțelege”, „a asimila”, „a se familiariza cu ...”, „a aprecia” etc., considerate „verbe intelectualiste”, care pot induce interpretări variate și neunitare	Elevii să localizeze
<b>2.</b>	<b>Precizarea</b>	Condițiile pot viza,	pe hartă

	<b>condițiilor de producere și manifestare a comportamentului</b> , respectiv a condițiilor didactice în care elevii urmează să demonstreze că au dobândit performanța așteptată și preconizată prin obiectiv	deopotrivă, procesul învățării și modalitățile de verificare și evaluare a prestațiilor, performanțelor și competențelor. Adeseori, fraza prin care se precizează condițiile de realizare ale unui obiectiv operațional, începe cu sintagmele: „cu ajutorul...”, „utilizând”, „folosind”, „pe baza...”, „pornind de la...”, „având la dispoziție...”, „având acces la...”, „valorificând...” etc.	
3.	<b>Stabilirea criteriilor de reușită/ de acceptare a performanței standard</b>	Se referă la exigențele care țin de acceptarea performanței minime a învățării, respectiv de precizarea nivelului de reușită: numărului minim de răspunsuri corecte; numărul încercărilor admise; numărul maxim de omisiuni admise; numărul maxim de greșeli admise; caracteristicile erorilor acceptabile;	cel puțin trei rîuri.

		concordanța cu un anumit standard; indicatori de viteză, de precizie, de calitate în executarea sarcinilor ș.a.m.d.	
--	--	---	--

**Tabelul nr. 3: Modelul de operaționalizare al lui R.F. Mager**

! Cerința de operaționalizare 3) nu este absolut obligatorie, în teoria și practica instruirii, existând situații în care formularea obiectivelor operaționale presupune utilizarea doar a componentelor 1 și 2.

Pentru descrierea comportamentului observabil, în formularea unui obiectiv operațional este necesar să se utilizeze *verbe de acțiune* și să se evite verbele cu spectru larg sau așanumitele „verbe intelectualiste” cum sunt: a înțelege, a ști, a cunoaște etc., care nu exprimă comportamente observabile și măsurabile. Prin urmare, oferim în tabelul nr. 4, exemple de verbe de acțiune pentru formularea obiectivelor cognitive, din taxonomia propusă de Bloom:

<i>Clasele de obiective din taxonomia lui B. Bloom</i>	<i>Exemple de „verbe acțiuni”</i>
<b>1. Cunoașterea</b>	a recunoaște, a defini, a identifica, a reda, a enumera, a numi, a reproduce, a sublinia, a caracteriza, a descrie, a indica, a preciza,
<b>2. Comprehensiunea</b>	a transforma, a ilustra, a interpreta, a explica, a extinde, a extrapola, a generaliza, a redefini, a reformula, a parafraza, a descrie, a ilustra, a reorganiza, a stabili, a interpreta, a explica, a distinge, a exprima în cuvinte proprii, a demonstra, a denumi, a determina, a concluziona, a prevedea
<b>3. Aplicarea</b>	a utiliza, a alege, a folosi, a aplica, a restructura, a reorganiza, a schimba, a demonstra, a descoperi, a manipula, a modifica, a generaliza, a completa, a transfera, a extrapola, a clasifica, a propune, a proiecta, a verifica, a decide, a efectua, a scrie, a desena, a rezolva
<b>4. Analiza</b>	a analiza, a diferenția, a distinge, a discrimina, a compara, a separa, a sorta, a selecta, a deduce, a detecta, a alege, a distinge
<b>5. Sinteză</b>	a relatează, a produce, a proiecta, a planifica, a sintetiza, a compune, a recomponi, a construi, a reconstrui, a combina, a deduce, a proiecta, a deriva, a produce, a propune, a imagina
<b>6. Evaluarea</b>	a evalua, a aprecia, a justifica, a contrasta, a estima, a decide, a argumenta, a motiva, a standardiza, a

	judeca, a valida
--	------------------

**Tabelul nr. 4: Exemple de „verbeacpiuni” pentru clasele de obiective din taxonomia lui B. Bloom**

(2) **Modelul de operaționalizare elaborat de Gilbert de Landsheere** (1979), model care se bazează pe o procedură de operaționalizare în cinci trepte, pe care o prezentăm în tabelul nr. 5, împreună cu un exemplu:

<i>Nr. crt.</i>	<i>Condiția de operaționalizare</i>	<i>Exemplu</i>
1.	<b>Cine va produce comportamentul?</b>	Elevii
2.	<b>Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins?</b>	să construiască
3.	<b>Care va fi produsul acestui comportament (prestația, performanța, competența)?</b>	un aparat de radio
4.	<b>În ce condiții se va manifesta comportamentul?</b>	alegând piesele după o schemă dată
5.	<b>Pe temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător?</b>	astfel încât să recepționeze cinci posturi.

**Tabelul nr. 5: Modelul de operaționalizare al lui G. de Landsheere**

☛ Având în vedere cele două modele de operaționalizare a obiectivelor, devine evident faptul că acestea au rolul de a determina o proiectare riguroasă a activităților didactice. De aceea, ca profesori, este important să respectăm următoarele cerințe didactice în formularea obiectivelor operaționale:



- Se referă la activitatea de învățare realizată de elevi, exprimă ceea ce urmează să ție și/ sau să facă aceștia, pe parcursul sau la finele unei secvențe de instruire (nu se referă la activitatea profesorilor).
- Se formulează în termeni concreți, expliți, care să se refere la o singură operație sau acțiune, realizată pe termen scurt, în situații specifice de învățare.
- Descriu comportamentele observabile și măsurabile ale elevilor, cu ajutorul verbelor de acțiune, astfel încât ele să surprindă modificările evolutive calitative și cantitative ale prestațiilor, performanțelor și competențelor. Aceste modificări vor fi puse în evidență în contextual unor sarcini de instruire variate.
- Nu se confundă cu:
  - conținuturile instructive educative;
  - ideile principale din lecție;
  - evenimentele instruirii;
  - scopurile (acestea sunt mai generale și nu se pot realiza într-o singură activitate didactică).

¶ În completarea analizelor mai sus realizate, este de menționat faptul că, operaționalizarea obiectivelor educaționale comportă atât avantaje dar și unele limite. O sinteză a acestora poate fi observată în tabelul nr. 6:

<i>Avantaje</i>	<i>Limite</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- obiectivele asigură rigoarea necesară acțiunii educaționale;</li> <li>- au rol orientativ pentru profesori și stimulatîv pentru elevi;</li> <li>- reprezintă repere în proiectarea, realizarea și evaluarea rezultatelor învățării.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nu toate obiectivele pot fi precizate în termeni concreți, specifici, spre exemplu, cele care urmăresc formarea trăsăturilor de caracter, a atitudinilor, a sentimentelor;</li> <li>- nu toate comportamentele pot fi anticipate în mod riguros, mai ales când vizăm dezvoltarea creativității elevilor, rezolvarea de probleme prin metode euristice.</li> </ul>

**Tabelul nr. 6: Sintetizarea avantajelor și limitelor operaționalizării obiectivelor educaționale**

#### 4.4. De la pedagogia pentru cunoștințe la pedagogia pentru competențe

Noile pedagogii se declarau legitime în spațiul european în zorii secolului al XX-lea: *Pedagogia activă*, *Pedagogia experimentală*, *Pedagogia interactivă*. Au fost anunțate reforme pedagogice una după alta, toate cu aspirații la consacrare în sistemele educaționale naționale. Avem în vedere, spre exemplu, faptul că *noile tehnologii*, începând cu cele obiectivate în resurse materiale destinate învățământului: *hârtia*, *cerneala*, *fotografia*, continuând apoi cu mijloace tehnice de instruire: *aparatele de proiecție*, *filmele*, *radioul*, *cinematograful*, *televizorul* etc., toate primeau receptări supradimensionate ale propriilor funcții și valențe, fiind denumite *revoluții pedagogice*.

De fiecare dată, *triumful anunțat al noilor pedagogii* nu sa validat deplin. Deși au marcat continuu dezvoltarea domeniului, *noile pedagogii* au intrat, fiecare, în propriul con de umbră, terenul de dezbatere și aplicații fiind captat de noi orizonturi, tot mai cuprinzătoare.


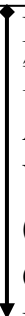

Firește, tehnologia și pedagogia se află într-o relație cauzală circulară. Ele se dezvoltă prin reciprocitate și complementaritate, chiar dacă se înregistrează decalaje în aplicațiile generalizate ale noilor tehnologii în școli. Învățarea creează noi tehnologii, iar creația tehnologică devine suport al învățării, dezvoltă noi medii educaționale și obligă la revizuirea și restructurarea strategiilor de învățare.

De ce au eșuat, în bună parte, reformele pedagogice până acum? Explicațiile țin, evident, de cauze multiple, dar una dintre ele are o pondere majoră. *Pedagogia comeniană și învățământul pe clase și lecții* au dominat sistemele educaționale europene mai bine de 300 de ani (din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și până spre sfârșitul secolului al XX-lea). *Pedagogiile alternative* au fost mereu suspectate de aventură și îndepărtare față de sistemul comenian, iar majoritatea lor sau dovedit, în timp, incompatibile cu ceea ce era consacrat ca tradiție educațională valoroasă în concepția organizării învățământului pe clase și lecții.

În prezent, educația își croiește orizont pe coordonate ale *pedagogiei interactive* și ale *pedagogiei pentru competențe*. Noile pedagogii nu sunt simple teorii încorporate artificial în pedagogia comeniană. Acestea au construit, totodată, sisteme educaționale mai flexibile și cu putere de adaptare, sub presiunea a trei factori importanți în educația contemporană: posibilitățile

personale de dezvoltare ale copiilor, tinerilor și adulților; cerințele educaționale specifice diversității populației școlare; prioritățile comunității.

Pe cale de consecință, în educație au fost restructurate trei dimensiuni menite să asigure flexibilitatea și adaptarea școlii la noile realități. Întâi, menționăm reconsiderarea rolului elevului din perspectiva pedagogiei interactive. Elevul, în sens generic (copilul, tânărul și adultul), devine subiect al educației, fără nici o piedică, fără nici o discriminare. Apoi, decalajul între apariția noilor tehnologii și utilizarea lor în educație se comprimă semnificativ, dispare chiar. De exemplu, calculatorul electronic, internetul, clasele virtuale (învățarea distribuită în avans – Advanced Distributed Learning, prescurtat ADL) devin tehnologii uzuale, sincronizate cu educația nouă. În sfârșit, cea mai importantă schimbare în educație o constituie noile modele organizaționale școlare – trecerea de la organizarea școlară ierarhică, singura structură funcțională în educația tradițională, la organizări în matrice, în rețele, în proiecte, guvernate de un curriculum atent proiectat (figura nr. 2).

<i><b>Rolul elevului</b></i>	<i><b>Dinamica tehnologiilor</b></i>	<i><b>Modele organizaționale</b></i>
Obiect al predării   Subiect al învățării	 Materiale tipărite Înregistrări A/V Audioconferințe Videoconferințe (Internet, Satelit) Circuit TV Multimedia Sisteme integrate ADL Clase virtuale	Organizare verticală: ierarhică  Organizare orizontală: în matrice în rețele în proiecte

**Figura nr. 2: Elevi, tehnologii și modele organizaționale școlare**

O privire de ansamblu asupra evoluției pedagogiei, din secolul 17 până în secolul 21, justifică delimitarea ei dihotomică în *pedagogie tradițională* și în *pedagogie modernă*, pedagogia veche și pedagogia nouă. Caracteristicile specifice, atașate acestei dihotomii pot fi condensate după cum urmează:

- pedagogia timpului trecut și pedagogia timpului viitor;
- pedagogia memoriei, a amintirilor și pedagogia gândirii critice și a rezolvării de probleme;
- pedagogia structurilor de conservare, *de menținere* și pedagogia structurilor de schimbare, *de dezvoltare*, *de anticipare*;
- pedagogia mileniului doi și pedagogia mileniului trei;
- pedagogia pentru cunoștințe și pedagogia pentru competențe;
- pedagogia învățării la suprafață și pedagogia învățării în profunzime;
- pedagogia *uceniei artisanale* și pedagogia *uceniei cognitive*.

O sinteză asupra dezvoltării pedagogiei și a proiectelor pentru noua educație este necesară, acum când aspirația legitimă este formarea omului competent, om aflat în confruntări cu dinamica existenței secolului 21 și a mileniului trei.

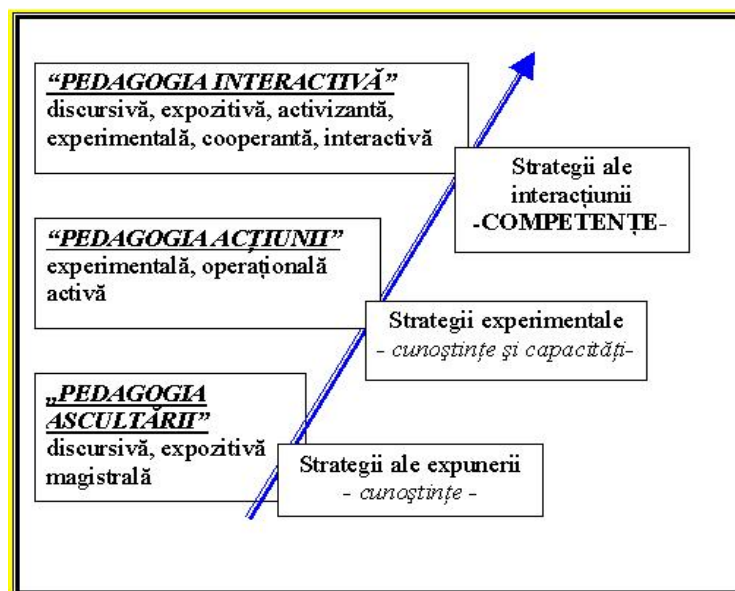
În evoluția lor, disciplinele pedagogice au fost fragmentate și încorporate în diverse ramuri sau domenii mai largi sau mai restrânse. La sfârșitul secolului XX, inventarul disciplinelor pedagogice includea peste 30 de denumiri.

Tabloul mozaicat și fragmentat al pedagogiei tradiționale este acum așezat într-o structură comprehensivă. *Reconstrucția pedagogică* (Moise, C., Cozma, T., 1996) este într-un proces continuu de cristalizare de idei și experiențe, dar și de validare a lor în plan teoretic și aplicativ.

Etapile dezvoltării pedagogiei marchează trecerea de la teoria cu aspirații spre experimentare practică, la practica însoțită de reflecție teoretică sistematică și de fundamentare științifică. Integrarea și acumularea cunoașterii și a practicii, a teoriei și strategiei sau realizat în secvențe succesive, cu complexitate crescândă, graduală.

Figura nr. 3 ilustrează principalele momente în dezvoltarea diacronică a pedagogiei, de la apariția sa, ca reflectare științifică a fenomenului educațional, până în prezent. În esența lor, etapele dezvoltării pedagogiei încorporează, în mod firesc, caracteristici specifice.

## DEZVOLTĂRI ÎN PEDAGOGIE



**Figura nr. 3: Etapele dezvoltării pedagogiei**

### *Pedagogia tradițională – pedagogia pentru cunoștințe*

Pedagogia tradițională/ clasică este o pedagogie a ascultării, a discursului magistral, a strategiilor expozitive. Este o pedagogie pentru cunoștințe, cu aspirații la predarea și învățarea informației totale, gata prelucrată și structurată de manual, în lecție, de profesor.

Studiile contemporane recurg, adeseori, la un veritabil rechizitoriu asupra *servituților/ slăbiciunilor, limitelor, exagerărilor sau abuzurilor* promovate sistematic sau tolerate de vechea pedagogie. Următoarele caracteristici definesc orientările vechii pedagogii:

➤ *Practici asimilaționiste și sufocare informațională și culturală.* Subiecții învățării erau considerați drept *experți în achiziții mnezice*, subiecți care, prin repetiții, pot să înregistreze, să păstreze în memorie și să reproducă cu fidelitate cât mai multe cunoștințe. Realizând o comparație cu *principiul vaselor comunicante*, propriu domeniului fizicii, un recipient mare și plin – profesorul, umple toate recipientele mai mici și goale – elevii, transmițându-le cunoștințe.

➤ *Practici opresive, educație prin constrângere și pedeapsă.* Se considera că tinerii nu conștientizează suficient ce este bine și ce este rău în viață, nu pot să își autoregleze dorințele, nevoile, comportamentul, ei nu își dau seama ce anume le-ar folosi spre dezvoltare și ce nu. Într-o asemenea viziune, rolul elevului este să

asculte, să fie docil, să se abțină în a gândi pe cont propriu, să facă exact și numai ceea ce i se cere.

➤ *Practici pasive, educație centrată pe profesor, magistrocentristă.* Menirea elevului și studentului este să stea în liniște și să urmărească expunerea profesorului, „discursul magistral”. Profesorul este actorul principal, autoritatea profesorală este de prim rang, iar *pedagogia centrată pe profesor* este singura opțiune legitimă.

Așadar, slăbiciunile atribuite pedagogiei tradiționale, pedagogiei discursului și ascultării, sunt următoarele: supraîncărcarea memoriei și sufocare intelectuală și culturală, opresiune și autoritate excesive, predare centrată pe materia de studiu și pe predilecțiile de expunere/ conferențiere ale profesorului ș.a.

Cu toate reformele declarate de fiecare dată cu entuziasm și aplaudate în comunitatea pedagogilor, practicile școlii în Europa, mai ales în partea sa estică, la sfârșit de secol XX, rămâneau, încă, puternic ancorate în concepția educativă specifică secolului al XVIII-lea. Școala de construcție comeniană (Jan Amos Comenius, 1592-1670) încorporează: învățământul pe clase și lecții, programe și orare comune, obligatorii, clase de elevi constituite pe criterii de vârstă, programe școlare supraîncărcate în informații și lipsite de corelație cu nevoile reale ale vieții. Această structură de învățământ și-a prelungit existența la noi chiar până astăzi, în ciuda decalajelor de timp, dar mai ales de concepții și experiențe școlare cu aspirații la restructurare și inovare educațională.

### ***Tendințe în pedagogia contemporană***

În evoluția sa, pedagogia se află în căutarea modelelor optime de integrare a pregătirii teoretice, pentru cunoștințe și a pregătirii practice, pentru competențe. Sunt în analiză și reformă pedagogică, acum, natura și conținutul experiențelor de învățare, relațiile profesorelev, relațiile profesorprofesor, relațiile elevelev, dar mai ales conexiunile necesare între școală, educație și experiențele reale de viață. Această integrare tridimensională: acțiune pedagogică – relații interpersonale – viața reală definește noua pedagogie, *pedagogia interactivă*.

Sinteza în pedagogia nouă este una de maximă concentrare, tabloul disciplinar mozaicat și diseminat în zeci de ramuri este condensat în domenii comprehensive, fundamentale: *management educațional; teoria curriculumului;*

*teoria instruirii și teoria evaluării.*

Acum, la debut de mileniu III, sunt bine conturate noi dimensiuni și tendințe ale educației și învățământului. *Școala unică și curriculumul comun și obligatoriu* au trecut și la noi, cu pași decisivi în istoria pedagogiei. Noile modele educaționale asumă dinamism, flexibilitate și adaptare la nevoile de pregătire individuale și comunitare. Apoi, școala ca unitate de sine stătătoare, ca actor solitar într-un spațiu socioprofesional delimitat sau în izolare față de comunitate, își încetează definitiv existența.

Viitorul aparține *școlii inovatoare*, unor rețele de instituții educaționale conectate la programe comune de experimentare a predării, învățării, gestionării și promovării calității. Mai mult ca oricând, *școala modernă* caută să identifice și să dezvolte structuri de învățare alternative, cu parcursuri multiple, adaptabile și eficiente în contexte formale, nonformale și informale, active pe durata întregii vieți sociale și profesionale. Fenomenul educațional nu mai poate fi redus la instituțiile școlare corespunzătoare diferitelor niveluri de studii; el integrează și articulează toate sursele, experiențele și influențele educative coroborate cu cadrele nonformale și informale și inclusiv autoeducația.

O pedagogie nouă pentru spațiul școlar în întregul său, inclusiv pentru învățământul superior, dar și pentru educația continuă, pe durata întregii vieți devine imperios necesară. Construcția acesteia va încorpora, în chip esențial, dimensiuni și tendințe de noutate sau în premieră în domeniu, aflate continuu în concertare și complementaritate. Între aceste dimensiuni sunt enumerate următoarele:

**⇒ *Pedagogia experiențelor interactive și a învățării în profunzime.***

Școala contemporană se definește prin attribute ca descentralizare/autonomie, accesibilitate, creativitate, flexibilitate, calitate și performanță. Ea aspiră la identificarea căilor optime pentru proiectarea unor experiențe de predare și învățare benefice și transparente diversității populației studioase, dinamicii nevoilor educaționale ale acesteia. În acest orizont de așteptări se concentrează, acum, reforma pedagogică majoră a macrosistemului educațional, a tuturor componentelor sale structurale și funcționale.

Soluțiile căutate și elaborate, în bună parte, ne oferă o perspectivă asupra formelor noi de predare și învățare, în stare să motiveze copiii, tinerii și oamenii maturi pentru studiu: predare și învățare cooperantă, lecții bazate pe experiențe de viață și pe confruntări de opinii, atitudini și modele acționale, activități educative care să răspundă pertinent așteptărilor și nevoilor indivizilor și comunității. Sunt

„chestionate”, aşadar, arii curriculare în stare să satisfacă nevoi şi posibilităţi personale de pregătire sistematică, apte să menţină constantă progresia învăţării formative: învăţarea pentru învăţare; învăţarea relaţiilor interpersonale; învăţarea comunicării; învăţarea cooperării; învăţarea bunelor practici ca cetăţean european, învăţarea pentru confruntarea eficientă cu dinamica situaţiilor de viaţă etc. La aceste provocări de tradiţie, aspiraţia de a stăpâni tehnologiile moderne de informare şi comunicare (TIC) obligă şcoală să încorporeze experienţe inedite de învăţare: *învăţarea asistată de calculator şi învăţarea avansat distribuită* (*Computer Assisted Learning and Advanced Distributed Learning*, prescurtat CAL şi ADL).

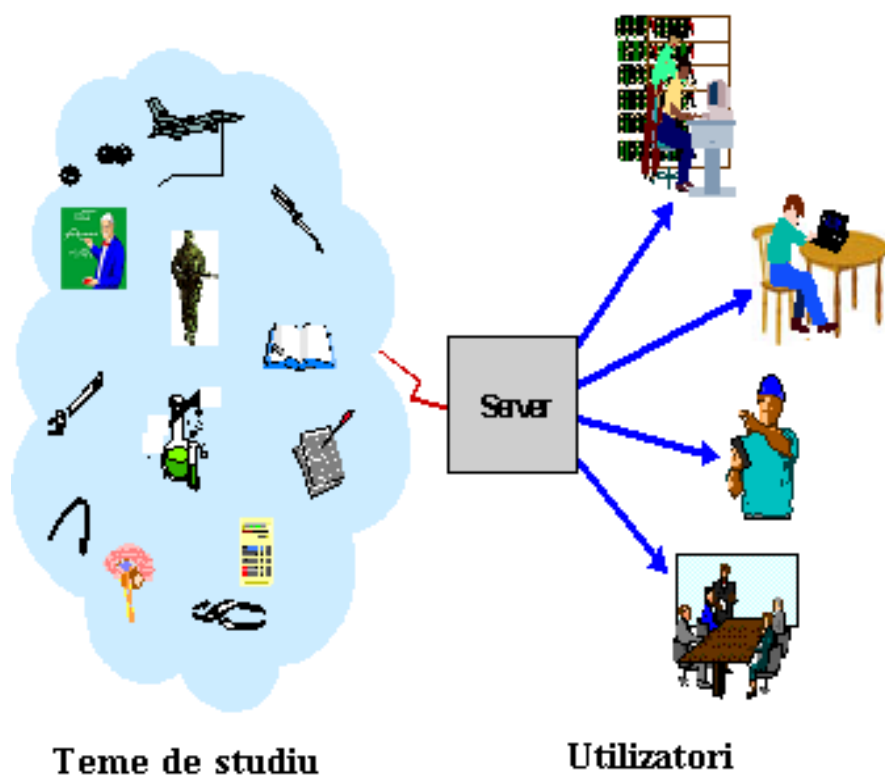


Tehnologiile informatizate devin acum utile suporturi în proiectarea predării, în dirijarea și managementul învățării, precum și în monitorizarea actului didactic pe segmente parcelare sau mai cuprinzătoare. Astăzi, în era *Internetului*, calculatoarele electronice performante tind să cucerească o mare parte a spațiului educațional, oferind soluții pentru concretizarea aplicațiilor psihopedagogiei cognitive, pentru practica educațională. De altfel, întreaga societate actuală este una informațională, ceea ce atrage după sine schimbări majore în sistemul educațional.

Calculatoarele diseminează și structurează informația, permit simulări ale unor fenomene și procese complexe, propun utilizatorilor variate trasee de gândire și acțiune, determinând, în mod evident, asimilarea unei *culturi informaționale*. Didactica informatizată oferă șansa unui dublu proiect formativ: modelarea didactică a experiențelor de învățare, pe de o parte, și modelarea structurilor cognitive ale elevilor, pe de altă parte. În acest demers, aplicațiile psihologiei cognitive sunt tot mai prezente.

Dezvoltarea structurilor de învățare a depășit astăzi cele mai optimiste așteptări consemnate în istoria pedagogiei. Prezenta evaluare este însoțită de un *exemplu tare*, chiar cel mai nou, unul provocator pentru școala contemporană: *învățarea avansat distribuită (ADL în limbaj consacrat, adică „Advanced Distributed Learning”)*. Lucrări consacrate domeniului prezintă *ADL* drept o nouă revoluție a structurilor de învățare, menite să integreze tehnologii și experiențe anterioare, precum *eLearning* (eL) și *Distance Learning* (DL).

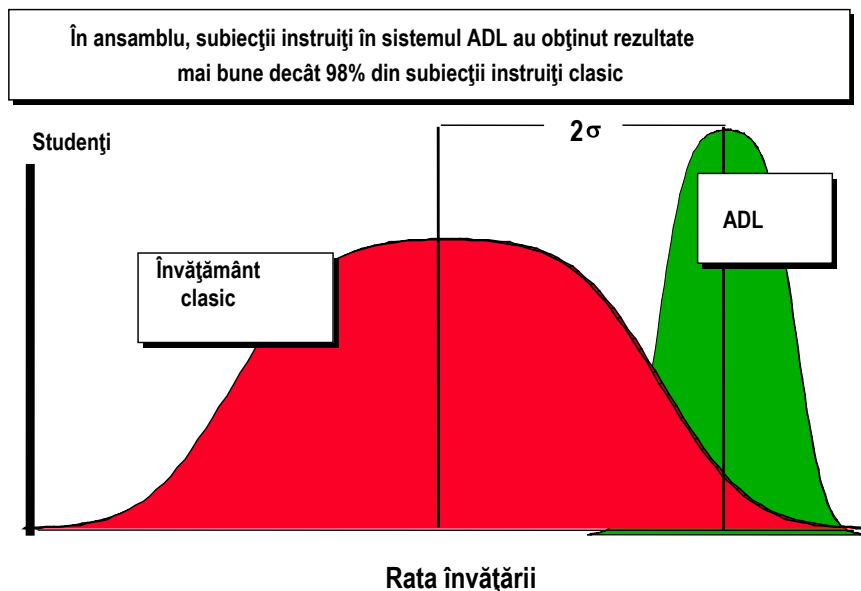
Obiectivele învățării avansat distribuite sunt subordonate unei noi strategii pedagogice, aceea de a oferi servicii flexibile, centrate pe beneficiari, servicii școlare gatapregătite *oricând, oricui și oriunde apar cerințe educaționale*. Este evidentă opțiunea *antreprenorială* a noilor structuri de educație: proiectarea școlii, a curriculumului potrivit nevoilor reale ale comunității.



**Figura nr. 4: *Structura învățării avansat distribuite***  
**(adaptare după J.D. Fletcher, 2004, Colecție Power Point în: Advanced Distributed Learning, [www.adlnet.org](http://www.adlnet.org))**

De ce instruirea bazată pe tehnologie și mai ales învățarea avansat distribuită devine, astăzi, provocarea majoră a pedagogiei? Răspunsul la întrebare este oferit de o serie de studii științifice comparative.

Potrivit graficului din figura nr. 5, se constată o progresie semnificativă a învățării în sistemul ADL față de sistemul clasic. Asemenea comparații ne aduc în actualitate datele oferite de *teoriile învățării depline*, pe care, firește, acum le așezăm sub impactul tehnologiilor moderne ale instruirii.



**Figura nr. 5: Rata învățării în instruirea avansat distribuită**  
(adaptare după Fletcher J.D, 2004 și Bloom, B.S., 1984)

⇒ ***Reconstrucția spațiului școlar, reconsiderarea designului școlii și al relațiilor interpersonale în mediul școlar.***

Prototipul școlii tradiționale, de la grădiniță la universitate (cu variații tot mai semnificative astăzi, totuși) este o „construcție vagon”, cu unul sau mai multe nivele, cu săli de clasă, coridoare și toalete precar întreținute, cu săli profesoriale și direcțiuni separate între ele potrivit poziției în „*ierarhia pedagogică monahală*”. Multe din locațiile școlare sunt măcinate fizic, scorojite de scurgerea timpului și de lipsa resurselor de întreținere sau modernizare. Adeseori, lipsesc dotările cu mijloace de învățământ, iar cele existente sunt învechite, uzate moral.

Designul școlii, în prea numeroase instituții, acum în mileniul III, consună mai curând cu trecutul, cu ceea ce ne amintim din evocările bunicilor și străbunicilor, prea puțin, uneori deloc, cu proiectul de viitor, de exemplu de a cuceri spațiul extraterestru.

Să reprezentăm mental locul, plasarea fizică a elevului modal în sala de clasă. El stă în banca tatălui, a bunicului sau străbunicului. Să avansăm ipoteza că asemenea situații sunt excepții, în multe locuri. Este de notat că mobilierul claselor sa schimbat total în numeroase școli, în ultimii ani. Dar, în ciuda noilor resurse și a libertății organizatorice a cadrului didactic, de regulă elevii sunt așezați în clasicul „șir indian”, unul în spatele celuilalt. De ce sau instalat în clase module (bănci) flexibile? „Cultura” diseminată de acest *spațiu școlar* este teama de a comunica, tăcerea, obediența, conformismul, sufocarea personalității,

frustrarea copilului aflat în câmpul psihologic al numeroșilor stimuli, adeseori mai puternici decât cei programați de școală.

Se pun o suită de întrebări: *Ce rol educațional asumă școala și cum acționează strategic pentru realizarea misiunii sale? Pentru ce îl pregătește școala pe elev? Pentru a nu comunica? Pentru a nu privi în ochii colegului, care, de altfel, stă toată ziua în banca din față?* Interactivitatea nu este o teorie, este o realitate cotidiană, atât în viață, cât și în școală, este un mediu de învățare benefic, elevii învață prin confruntări reciproce directe, sub coordonarea profesorului. Dar este limpede că acest mediu de învățare interactivă nu poate fi instalat în designul școlii tradiționale. Este necesar să se asigure o atmosferă educativă constructivă, pozitivă, stimulativă pentru elevi, în care sunt valorificate oportunitățile de *ascultare activă* și acceptare a opiniilor celorlalți, de comunicare și cooperare, de schimb de experiențe.

Un alt reper în educația contemporană este formulat astfel:

⇒ ***Noua pedagogie instrumentează proiectul social, economic, politic, cultural etc.***

Strategiile naționale și globale au conturat paradigmele dezvoltării: *economia bazată pe cunoștințe, societatea educațională, educațiile ca servicii comunitare*. Unul din instrumentele de prim plan al proiectului pedagogic îl reprezintă *curriculumul* – acel corpus articulat *de experiențe de învățare* propus elevilor, studenților și adulților spre buna lor pregătire, pentru o inserție profesională și socială optimă.

*Curriculumul și dimensiunile sale teoretice și practice*, bine configurate la nivel teoreticconceptual, dar și la nivelul experiențelor concrete, capătă forța de a reprojecția și prospecta activitatea educațională în mod global, total.

Cercetarea și practica școlară atestă rolul de *operator pedagogic principal al curriculumului*. Este, deci, limpede că inovarea în educație, reforma unui sistem educațional se decide pe terenul curriculumului (A. Marga, 2003). În efortul lor de adaptare la cerințele pieței și competiției, au reușit acele sisteme educaționale care au adoptat principii flexibile de proiectare a experiențelor de învățare, alături de crearea unor noi structuri alternative de formare și perfecționare, de articulare a pregătirii teoretice și practice.

Proiectarea și implementarea eficientă a curriculumului devine o problemă de instrumentare pedagogică: metodologică și tehnologică deopotrivă, însă și de creativitate pedagogică, de așezare a sistemului educațional în parametri funcționali noi. Activitatea didactică încorporează un suport metodologic variat și

flexibil; evoluția științei și a practicii sociale oferă școlii noi modele și sugestii de proiectare și dirijare a experiențelor de învățare. Plasat în interfața dintre tehnologie și metodologie este de presupus că profesorul, cu personalitatea, competența și creativitatea sa, va fi motivat să asume proiecte educaționale de concepție și acțiune efective.

### ***Educația pentru mileniul trei***

Politicile educaționale sau instalat în prefața strategiilor de dezvoltare globală, regională și locală, cucerind acest loc pe temeiul validării lor conceptuale și pragmatice (sursa: *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, The World Bank, Washington D.C, 2002*). Principii larg mediatizate astăzi, ca de exemplu: *economia bazată pe cunoștințe* (knowledgebased economy); *era cunoașterii* (knowledge age); *educație globală* (global education), *învățare pe parcursul întregii vieți* (lifelong learning); *educație inclusivă* (inclusive education); *șanse egale* (equal opportunities); *parteneriat în educație* (partnership in education); *școală experimentală și comunitate experimentală* (experimental school and experimental community) etc., reprezintă provocări la itinerarii esențiale pentru reforma comprehensivă a învățământului. Cu toate aceste deschideri, la debutul mileniului 3, omenirea este, încă, marcată de limitarea orizontului de prospectare asupra viitorului în existența sa cotidiană, precum și în educație.

Spre consolare, dacă este necesară, studii dedicate domeniului constată că la fel au evoluat schimbările și în trecutul apropiat. De exemplu, numai în 25 de ani (perioada 1950-1975) sau produs dezvoltări greu de presupus în anii '40. Pedagogul prospectiv Harold Shane G. (1981) notează că cele mai semnificative cuceriri ale omenirii din perioada de referință au fost următoarele:

- Molecula a fost adusă în câmpul vizual.
- Numeroși viruși au fost reproduse în laborator.
- Omul a pășit pe suprafața lunii.
- Populația globului sa dublat.
- Clonarea biologică a devenit o tehnologie lipsită de secrete în reproducerea plantelor și animalelor.
- Transplantul de organe sa aplicat cu succes în corpul uman.
- Sateliții au plasat televiziunea la scară mondială.

Aceste cuceriri, la care se adaugă noile medii electronice și informatice, au

implicații în toate structurile lumii contemporane, educația fiind un câmp de mare impact. Omenirea a învățat, adeseori, *șocul viitorului*, iar în continuare urmează să învețe *proiectul de viitor* (A. Toffler, 1970).

Există numeroase scenarii despre școala viitorului. Majoritatea lor gravitează în jurul noului curriculum și a reformei în predare – învățare, care ar încorpora competențe generale și specifice, precum și abilități de bază necesare tuturor elevilor/ persoanelor adulte în variate domenii:

- cunoștințe despre sine, ca subiect angajat în variate sarcini;
- cunoștințe despre alții și capacități de interacțiune;
- capacități de învățare, a învăța cum se învață;
- predispoziția de a învăța continuu, pe durata întregii vieți;
- responsabilitate ca membru al comunității/ societății;
- sănătate mintală și fizică;
- gândire critică, creativitate și productivitate;
- participare activă la viața economică și socială.

Prin oferta de curriculum și prin utilizarea noilor strategii de predare – învățare, școlile sunt chemate să fie mai mult *proactive*, decât *reactive*, să pregătească structurile de acțiune în viitor, în loc să se focalizeze asupra rezolvării situațiilor trecute sau curente. În acest proiect, *orizontul fără limite al învățării* revendică reajustări continue.

Contextul social și școlar în care sunt pregătiți elevii, studenții și adulții sa schimbat semnificativ și la noi, după 1990, dar structurile și programele de învățare au rămas, în continuare, în decalaj față de context. Prima reformă de curriculum și reorganizare a învățării (1998-2001) a eșuat, în bună măsură. Conceptul *curriculumului flexibil* și *Programele cadru*, structurate optim în conceptul reformei, în arii de învățare bine definite, au marcat numeroase disfuncții în aplicațiile școlii. De exemplu, adeseori, *curriculumul la decizia școlii* (CDS) și disciplinele de *studiu opțional* au fost condensate, în oferta școlii, în extensiuni ale curriculumului obligatoriu (Vlăsceanu, L., coord., 2002). Totuși, este de remarcat, după experiența în domeniu, că reformele se produc în secvențe sau cicluri. Soluția pentru relansarea educației implică abordări și experimente flexibile, în care să se implice politicienii, oamenii școlii și cetățenii, deopotrivă.

Concepția că ceea ce se predă, cum se predă, cum se învață ar fi lucruri identice în cuprinsul tuturor școlilor, nu aparține educației pentru viitor. Eficiența educației în lume sa cucerit acolo unde au fost promovate abordări multiple, flexibile, iar diversitatea pedagogiilor continuă să se instaleze tot mai adânc. Sinteza caracteristicilor educației în trecut și în viitor marchează tendințe pe care

orice reformă nu le poate ignora.

<i><b>Caracteristici ale educației în trecut</b></i>	<i><b>Caracteristici ale educației în viitor</b></i>
Focalizare pe programe de studiu	Focalizare pe performanțe
Organizare pe criterii de timp/ orar	Organizare în funcție de obiective/ rezultate
Învățare extinsă, cuprinzătoare	Învățare intensă, în adâncime
Centrare pe obiecte de studiu, teme, cunoștințe	Centrare pe procesul învățării, pe competențe și abilități de învățare
Învățare prin memorare și reproducere	Învățare prin rezolvare de probleme, gândire critică
Monitorizare pe baza eșecurilor, insucceselor școlare	Monitorizare prin performanțe ridicate, succes
Proiectare și management prin sine, școala izolată de comunitate	Proiectare și management în parteneriat, școala ca servicii pentru comunitate
Studiu programat în secvențe de timp de activități școlare (semestre, ani, cicluri)	Studiu în orice timp și în orice loc, la opțiunea beneficiarilor
Educație centrată pe profesor	Educație centrată pe elevi/ adulți
Investiții în manuale și cărți	Investiții în resurse (centre de resurse)
Ritm uniform de învățare	Ritmuri și stiluri de învățare variate
Educație în școli, în clădiri destinate special elevilor	Educație în locații cu acces multiplu pentru diverși utilizatori
Activități școlare pe clase, grupuri largi	Activități instructiveducative personalizate, individualizate

(învățământ frontal)	
Elevul să se adapteze la caracteristicile mediului școlar	Școala să se adapteze la caracteristicile elevului
Educație de segregare, pe nivele de performanță școlară	Educație inclusivă, integrată; educație pentru toți

**Tabelul nr. 7: Educația în trecut și educația în viitor – abordare comparativă**

Dezvoltările educației, precum cele sintetizate în tabelul nr. 7 sunt asociate cu un număr de tendințe mai cuprinzătoare, generate mai ales de interacțiunile școlii cu structurile socioeconomice. Între aceste tendințe, pot fi menționate următoarele:

- ***Programele de asigurare a calității în educație și evaluarea instituțională vor instala competiția între școli, cu impact pedagogic pozitiv.***

Diversificarea ofertei școlare, atractivitatea programelor și opțiunea elevilor/familiiilor, calitatea predării, accesul absolvenților pe piața forței de muncă ș.a. plasează unitățile de învățământ într-o competiție directă. Este vorba de o competiție pentru recrutarea elevilor, profesorilor și pentru asigurarea resurselor financiare. Apoi, descentralizarea pedagogică, administrativă și financiară a școlilor va ascuti concurența între ele. Aceasta va avea efecte tot mai evidente, mai ales pe fondul scăderii ratei demografice din ultimul deceniu, dublată de slaba atractivitate pentru cariera didactică în rândul tinerilor.

Monopolul fiecărei școli în spațiul ei de recrutare a elevilor, suficienți pentru clasele planificate, a început să se clatine și va înceta definitiv. Profesorii noi, bine calificați, motivați de carieră și dornici de performanță sunt și ei în scădere. Învățământul rural, spre exemplu, funcționează în mare măsură cu suplinitori, iar rata de mobilitate a cadrelor didactice este foarte ridicată, chiar pe parcursul desfășurării anului școlar.

Implicațiile acestei competiții sunt complicate, iar școlile care nu se pregătesc sistematic săi facă față, vor *intra în faliment*, urmând destinul industriilor neproductive.



•

- ***Intensificarea competiției îngreunează planificarea, organizarea și realizarea activităților școlare.***

Estimarea numărului de elevi pentru înmatriculare în noul an școlar, cât și a necesarului de personal didactic și administrativ în noile state de funcțiuni ale școlilor, devin operații complicate, rămân în afara unor baze de date sigure, care să furnizeze decizii precise. Efectivele de elevi și necesarul de personal devin parametri influențați direct de calitatea pregătirii elevilor și de performanța profesorilor. Capacitatea școlii de a câștiga aprecierea comunității atrage, cu sine, o poziție bună în asigurarea cererii pentru rețeaua următoarelor structuri școlare sau pentru piața forței de muncă. Totodată, dacă elevii și profesorii nu vor demonstra performanțe înalte, unitatea școlară respectivă va pierde competiția. Între performanța școlii și cerințele pieței se instalează o relație circulară, la fel ca în orice segment al pieței concurențiale. Cu cât programele școlii vor fi mai competitive, cu atât aceasta va atrage mai sigur elevii și resursele necesare.

- ***Funcționarea școlii în viitor va fi condiționată de deschiderea largă spre diversitatea serviciilor educaționale.***

Școala de succes este una care asigură programe educaționale flexibile, adaptate la diversitatea cerințelor și capacităților de învățare. Predilecția pentru elevii de elită, pentru recrutarea și înmatricularea unor grupuri de elevi și respingerea altora, pe criterii de performanță sau de apartenență etnică, de nivel sociocultural ș.a., va pune în dificultate numeroase școli. În acest context, este de remarcat tendința educației inclusive, de integrare a copiilor și tinerilor care aparțin unor grupuri defavorizate sau a celor cu diverse nevoi educaționale speciale, cum ar fi, de exemplu, copiii cu dizabilități. Cuprinderea acestor copii și tineri în programele școlii reprezintă nu un dezavantaj, ci dimpotrivă, o importantă componentă a dezvoltării resurselor: alocații financiare suplimentare, dezvoltarea competențelor pedagogice prin confruntare directă cu diversitatea dificultăților de învățare ș.a.

- ***Măsurarea adecvată și completă a eficienței unităților școlare, evidența bunelor practici (school accountability).***

Școala tradițională, construită după *modelul uniforme* asuma o dimensiune *atotcuprinzătoare*, o educație standard pentru toți (onesizefitsall). Acum și în viitor școala completează, firesc, standardele de proces, curriculum și experiențe de învățare cu standarde de evaluare și atestare a competențelor. Procesul formării

abilităților și a competențelor se înscrie într-o plajă de alternative pedagogice, dar evaluarea competențelor asumă criterii comune, standarde (naționale) de performanță, precum și criterii individualizate, personalizate (evaluare de progres).

Prezența zilnică, în sine, participarea fizică a elevilor la programele școlare nu mai poate garanta trecerea clasei sau obținerea diplomei de absolvire. Criteriile promovării în clase superioare și ale certificării studiilor devin mai operaționale. Performanța școlară se judecă după rezultatele finale ale învățării, traduse în competențe, nu doar după indici de frecvență sau prezență la activitățile din clasă.

Instalarea în școli a unui sistem cuprinzător de evidență a rezultatelor procesului de învățământ, a unui mecanism de *contabilitate pedagogică* (school accountability) devine important pentru decizii pertinente în sistem. Pe această bază, de exemplu, în numeroase sisteme educaționale naționale sunt difuzate, spre beneficiari, clasamente ale performanțelor unităților școlare; școlile sunt clasificate și comparate în funcție de costuri, programe și rezultatele programelor de educație.

- ***Educația ca servicii pentru comunitate.***

Contractele au trecut din sfera afacerilor și în sfera serviciilor educaționale. Școlile au deja concurenți serioși, chiar în domeniul lor de activitate, considerat multă vreme *monopol de stat* asupra sistemului național de învățământ. Numeroase organizații nonprofit, precum și companii de marcă lansează contracte educaționale, inclusiv în învățământul preprimar, primar și gimnazial. Rețeaua școlilor private se extinde și, în multe cazuri, școlile particulare au o căutare din ce în ce mai extinsă din partea elevilor, pe temeiul eficienței. În multe țări, rețeaua școlilor particulare este mai sensibilă, decât școlile de stat, față de elevii cu dificultăți de învățare sau față de elevii care provin din grupuri defavorizate. Această deschidere le aduce un plus de imagine în comunitate/ societate, dar și oportunități pedagogice și valoare adăugată în resurse umane și financiare.

Cu certitudine, în viitor, școala se va concentra mai mult pe câștigarea contractelor educaționale; acestea nu vor fi oferite pur și simplu nici școlilor de stat, dar nici celor din sectorul privat. Consiliile profesoriale și direcțiunile școlilor vor trebui să dedice mai mult efort negocierii contractelor și alternativelor educaționale, asigurării calității procesului instructiv-educativ, marketingului educațional ș.a.

- ***Profesionalizarea în cariera pedagogică.***

Cererea de profesori bine calificați, pe *piața învățământului*, este în creștere sensibilă. Generația profesorilor *de vocație* se află la sfârșit de activitate, iar tinerii absolvenți ezită să devină profesori, în condițiile unor alternative mai atractive, ca salariu și statut social. Se creează un decalaj marcant între competențele pedagogice necesare bunei funcționări a școlii în viitor și oferta aspiranților la cariera didactică. De exemplu, comunitățile rurale vor fi nevoite să caute profesori, într-o ofertă la fel de redusă ca și în cazul medicilor de dispensar.

Pregătirea psihopedagogică și metodologică a viitoarelor generații de profesori încorporează noi structuri de învățare și contexte educaționale variate (figura nr. 6). Se poate presupune, pe acest temei, că certificarea și acreditarea profesorilor va înceta să fie în responsabilitatea exclusivă a Ministerului Educației, dar componentele profesionalizării în carieră se situează în grila de concepte ale pedagogiei moderne.

<b>Conceptul pedagogiei clasice: elevii să se adapteze la profesor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Școala tradițională, de tip uni- formă</li> <li>- Școala conservatoare</li> <li>- Școala pentru elevul modal</li> </ul>	<b>Conceptul pedagogiei moderne: profesorul să se adapteze la elevi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Școala în schimbare</li> <li>- Școala pentru toți</li> <li>- Școala inclusivă</li> </ul>
<b>Competențe nucleu:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de transmitere</li> <li>- de repetiție</li> <li>- de persuasiune</li> </ul>	<b>Competențe nucleu:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interactivitate</li> <li>- sociabilitate</li> <li>- comunicare</li> <li>- strategii alternative</li> </ul>
<b><u>Componente ale profesionalizării în cariera didactică:</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Să stăpânească metodologia și conținuturile predării</li> <li>• Să știe cum învață elevii și să <i>construiască experiențe</i> de învățare</li> <li>• Să cunoască strategii eficiente de management al grupurilor de elevi</li> <li>• Să asigure succesul școlar, social, civic și personal pentru toți elevii</li> <li>• Să utilizeze tehnologiile moderne în predare și învățare</li> <li>• Să colaboreze cu familia și comunitatea, pentru realizarea unui mediu pozitiv de învățare</li> <li>• Să fie practicieni reflexivi</li> </ul> <p><i>Exemplu: misiunea programului guvernamental american No Child Left Behind (NCLB):</i>  <i>Înlăturarea decalajului în învățare între elevii cu performanțe ridicate și cei cu rezultate scăzute, în special între elevii minoritari și elevii non-minoritari, între copiii dezavantajați și colegii lor mai avantajați</i></p>	

**Figura nr. 6: Componente ale profesionalizării în cariera didactică**

## Bibliografie

Bloom, B.S. (1976)., „Individual Differences in Learners and Learning”, în *Informare tematică*, 7, 1983. București: Biblioteca Centrală Pedagogică.

- Bloom, B.S. (1984). *The Two Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, Educational Researcher, 13, 416.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green.
- Botkin, J., Elmandjara, M., Malița, M. (1981). *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*. București: Editura Politică.
- Chiș, V. (2002), „Analize instituționale. Școala generală N, municipiul Bistrița, Județul Bistrița-Năsăud”, în Vlăsceanu, L. (coord.), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*. Iași: Editura Polirom, p. 686711.
- Comenius, J.A. (1921), *Didactica Magna*. București: România Nouă.
- Fletcher, J.D. (2004), *Sisyphus at the Gate: Training Technology in the DoD*, în *Partnership in Global Learning Workshop*, 34 June, Orlando, Florida, în colecție Power Point „Advanced Distributed Learning”: [www.adlnet.org](http://www.adlnet.org).
- Gagné, R.M. (1975). *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ionescu, M. (2011). *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne*. (ediția a IV-a revizuită și adăugită), Cluj-Napoca: Editura Eikon.
- Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay.
- Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Landsheere, V, Landsheere, G. (1979). *Definirea obiectivelor educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Mager, R.F. (1984). *Preparing instructional objectives*. (2nd ed.). Belmont, CA: David S. Lake.
- Marga, A. (2003). *University Reform Today*. Cluj-Napoca: Cluj University Press.
- Moise, C., Cozma, T. (1996), *Reconstrucție pedagogică*. Iași: Editura Ankarom.
- Nicolescu, B. (1999). *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași: Editura Polirom.
- Nicolescu, B. (2002). *Noi, particula și lumea*. Iași: Editura Polirom.
- Piaget, J. (1973). *Nașterea inteligenței la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Piaget, J. (1980). *Judecata morală la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Shane, Harold. G., Tabler, B.M. (1981). *Educating for a new millennium*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa International.

- Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain. The psychomotor domain*, volume 3. Washington: DC: Gryphon House.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House.
- Vlăsceanu, L. (coord.). (2002). *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*. Iași: Editura Polirom.
- \*\*\* *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, (2002), The World Bank, Washington D.C.
- Nicu, A. Curs de pedagogie, prezentare ppt, sursa:  
[http://dppd.ulbsibiu.ro/ro/cadre\\_didactice/adriana\\_nicu/cursuri/Pedagogie%201\\_curs\\_7Finalitatile%20educatiei.pdf](http://dppd.ulbsibiu.ro/ro/cadre_didactice/adriana_nicu/cursuri/Pedagogie%201_curs_7Finalitatile%20educatiei.pdf).  
<http://www.skytopia.com/project/illusion/illusion.html>.