Prof. univ.dr.emerit

SORIN CRISTEA

*Universitatea* din București

*Facultatea de Psihologie și Științele Educației*

*Departamentul de Formare a Profesorilor*

**Nivelul 2**

**DESIGN INSTRUCȚIONAL**

**Curs Nr. 1.**

**INTRODUCERE. DESIGN INSTRUCȚIONAL**

**1. Clarificarea conceptelor**:

**A. *Design* =** *model de proiectare*, în cazul nostru, a *instruirii* (activitate subordonată activității de educație / subsistem al activității de educație)

- Îmbină 2 valori: a) utilitatea / aplicabilitatea adevărului științific (vezi proiect de tehnologie didactică; tehnologie = teorie aplicată); b) frumosul, ordonarea estetică a componentelor proiectelor, angajarea estetică a acestora; vezi design industrial, postindustrial

- Termen (concept ?...) utilizat și în literatura de specialitate: Robert Gagne, Lesilie S. Briggs, *Principii de design al instruirii*, 1975, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, Ion Negreț-Dobridor, 2001, 2005, 2008 etc.).

**B.** ***Instrucțional***. Cu referiță la activitatea de *instruire,* principal subsistem al activității de educație (vezi Sorin Cristea, *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 6, Instruirea / Procesul de învățământ*, Didactica Publishing House, București, 2017, p. 106 – Structura de funcționare a instruirii. Un model-ideal din perspectivă curriculară și managerială) – vezi **Anexa nr. 3**

**C. Conceptele pedagogice fundamentale** care definesc: a) obiectul de studiu specific; b) normativitatea specifică; c) metodologia de cercetare specifică – la nivelul științelor pedagogice / educației fundamentale (Fundamentele pedagogiei / Teoria generală a educației; Teoria și metodologia instruirii / Teoria generală a instruirii / Didactica generală; Teoria și metodologia curriculumului / Teoria generală a curriculumului) – vezi **Anexa nr. 2**

**2.** **Obiectivul general** al cursului = aprofundarea problematicii proiectării curriculare a instruirii, analizată la Nivelul 1, la disciplinele: a) Teoria și metodologia instruirii (Didactica generală / Teoria generală a instruirii = subteorie a Teoriei generale a educației / vezi Fundamentele pedagogiei); b) Teoria și metodologia curriculumului; c) Managementul clasei de elevi; d) Didactica specialității (matematicii, informaticii, limbii romîne, limbilor străine, istoriei, geografiei, fizicii, biologiei, educației tehnologice, educației fizice, muzicii, artelor plastice, psihologiei etc.

**3.** **Obiectivele specifice**:

**A. Analiza activității de instruire la nivel de *model-ideal*,** construit din perspectivă curriculară și managerială (Sorin Cristea, 2017, p. 106 – vezi **Anexa nr. 3**)

**B. Aplicarea** și **valorificarea** *analitico-sintetică* și *critică* a *modelului* la nivel de planificare curriculară a unor documente curriculare: a) fundamentale (planul de învățământ); b) operaționale (programele școlare, manualele școlare, auxiliarele școlare)

**C.** **Elaborarea și aplicarea unui model de proiectare curriculară a *lecției***, abordată *managerial* la nivel de *design instrucțional*

**4. Conținuturile de bază (Structura cursului):**

**1) INTRODUCERE.**

**ELABORAREA CONCEPTULUI DE DESIGN INSTRUCȚIONAL**

1.1. Analiza istorică. Raportarea la paradigmele afirmate în istoria pedagogiei, în epoca premodernă, modernă și postmodernă (vezi **Anexa nr. 1**)

1.2. Analiza logistică. Raportarea la conceptele pedagogice fundamentale, construite epistemologic de științele pedagogice / educației fundamentale, în cadrul paradigmei curriculumului, afirmată istoric în epoca postmodernă (contemporană) – vezi Anexa nr. 2; Anexa nr. 4).

**2) ELABORAREA UNUI *MODEL-IDEAL***

**AL ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE**

**DIN PERSPECTIVĂ *CURRICULARĂ* ȘI *MANAGERIALĂ***

2.1. Definirea conceptului de instruire / proces de învățământ

2.2. Reactualizarea modelului de proiectarea curriculară a educației / instruirii, aplicabil în context deschis la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ

2.3. Reactualizarea funcțiilor generale (fundamentală, principale) ale conducerii manageriale a educației / instruirii aplicabile în activitatea de proiectare curriculară a educației / instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ

2.4. Construcția modelului ideal de proiectare a instruirii din perspectivă curriculară și managerială

**3) ANALIZA CONCEPTUALĂ A MODELULUI-IDEAL**

**AL ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE (I)**

**APLICABIL ÎN CONTEXTUL DESCHIS AL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT (PÎ) – I/PÎ**

3.1 Definirea *componentelor* implicate la nivel de structură de: a) bază; b) organizare; c) planificare; d) realizare-dezvoltare – *curriculară* și *managerială* a I/PÎ

3.2. Definirea *principiilor* care ordonează I/PÎ la nivel de structură de: a) bază; b) organizare; c) planificare; d) realizare-dezvoltare – *curriculară* și *managerială* a I/PÎ

**4)** **ANALIZA STRUCTURII DE FUNCȚIONARE**

**A ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE (I)**

**APLICABIL ÎN CONTEXTUL DESCHIS AL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT (PÎ) – I/PÎ**

4.1.Structura de bază a I/PÎ(corelația profesor – elev, informare – formare-dezvoltare, reglare – autoreglare)

4.2. Structura de organizare a resurselor pedagogice ale I/PÎ (la nivel de forme de organizare: generale, particulare, concrete)

4.3. Structura de planifcare a I/PÎ în context deschis (finalități – conținuturi de bază – metode – evaluare)

4.4. Structura de realizare-dezvoltare a I/PÎ, în context deschis (forme de organizare, resurse pedagogice, stiluri manageriale) (predare – învățare – evaluare).

**5) APLICAREA *MODELULUI* I/PÎ,**

**CONSTRUIT *CURRICULAR* ȘI *MANAGERIAL***

**LA NIVEL DE PLAN DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

**6) APLICAREA MODELULUI I/PÎ**

CONSTRUIT ***CURRICULAR* ȘI *MANAGERIAL***

LA NIVEL DE **PROGRAME ȘCOLARE**

**7) APLICAREA MODELULUI I/PÎ**

CONSTRUIT ***CURRICULAR* ȘI *MANAGERIAL***

LA NIVEL DE **MANUALE ȘCOLARE ȘI DE AUXILIARE ȘCOLARE**

**8) APLICAREA MODELULUI I/PÎ**

CONSTRUIT ***CURRICULAR* ȘI *MANAGERIAL***

LA NIVEL DE **PROIECTARE A LECȚIEI**

**9) CONSTRUCȚIA CURRICULARĂ ȘI MANAGERIALĂ**

**A LECȚIEI**

LA NIVEL DE **STRUCTURĂ DE BAZĂ A ACTIVITĂȚII**

**10) CONSTRUCȚIA CURRICULARĂ ȘI MANAGERIALĂ**

**A LECȚIEI**

**LA NIVEL DE STRUCTURĂ DE ORGANIZARE**

**A RESURSELOR PEDAGOGICE EXISTENTE / DISPONIBILE**

**11) CONSTRUCȚIA CURRICULARĂ ȘI MANAGERIALĂ**

**A LECȚIEI**

LA NIVEL DE **STRUCTURĂ DE PLANIFICARE A ACTIVITĂȚII**

**12) CONSTRUCȚIA CURRICULARĂ ȘI MANAGERIALĂ**

**A LECȚIEI**

LA NIVEL DE **STRUCTURĂ DE REALIZARE-DEZVOLTARE**

**A ACTIVITĂȚII ÎN CONTEXT DESCHIS**

**13) CURS DE SINTEZĂ.**

**ACTIVITATEA DE PROIECTARE CURRICULARĂ A EDUCAȚIEI**

**LA NIVEL DE CERCETARE PEDAGOGICĂ**

**FUNDAMENTALĂ ȘI OPERAȚIONALĂ**

**14) CURS FINAL – PREGĂTIREA EXAMENULUI**

**5. Metodologia de predare-învățare-evaluare,** în context online

- Curs = Prelegerea demonstrativă, problematizată; studiul de caz;

- Seminar = referate, analiza de text, dezbatere, asaltul de idei

**6. Evaluare finală**

**-** Portofoliul:

1) Activitate la curs: prezență, intervenție etc.

2) Activitate seminar: prezența, elaborare / susținere referat, analiză de text; dezbatere, asalt de idei

3) Lucrare scrisă: referat / minidisertație / eseu structurat

**a.** **Tema lucrării**, raportată la problematica dezvoltată la nivelul cursurilor și seminariilor

**b. Structura lucrării,** 5-7 pagini (fără bibliografie, anexe):

- Motivarea alegerii temei

- Partea teoretică

- Partea metodologică (teoria aplicată la un anumit domeniu cunoscut / practicat / preferat; identificare a 2-4 probleme critice)

- Partea practică (avansarea și argumentarea unor soluții necesare pentru rezolvarea problemelor critice identificate)

- Bibliografia: citată pe parcursul lucrării, fixată la finalul lucrării. Minimum 4 titluri (cu raportare la bibliografia propusă, cu caracter deschis)

- Anexe, daca se consideră că sunt necesare pentru susținerea / demonstrarea / exemplificarea unor teze / idei etc. avansate pe parcursul lucrării

**7. BIBLOGRAFIA** recomandată (cu caracter deschis):

* Albulescu, Ion; Catalano, Horațiu (coordonatori), *Sinteze de pedagogie generală*. *Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitiavat și gradul didactic II. Profesori de toate specializările*, Didactica Publishing House, București, 2020
* Cerghit, Ioan (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
* Cerghit, Ioan, *Metode de învățămînt, ediția a IV-a, revăzută și adăugită*, Editura Polirom, Iași, 2006
* Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii* , Editura Polirom, Iași, 2008
* Ciolan, Lucian, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, 2008
* Cristea Sorin, *Curriculum*, în *Dicționar Enciclopedic de Pedagogie*, vol I, A-C, Didactica Publishing House, București, 2015
* Cristea, Sorin, *Concepte fundamentale în pedagogie*: *vol. 6, Instruirea / Procesul de învățământ; vol. 7, Formele de organizare a instruirii / procesului de îmvățământ; vol. 8, Obiectiveleinstruirii / procesului de îmvățământ; vol. 9, Conținuturile instruirii / procesului de îmvățământ; vol. 10, Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ*; *vol. 11*, *Evalaurea instruirii în cadrul procesului de învățământ*; vol.12, *Realizarea instruirii ca activitate de predare-învățare-evaluare*, Didactica Publishing House, București, 2017-2019
* Cucoș, Constantin (coordonator), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, ediția a II-a, revăzută și adăugită*, Editura Polirom, Iași, 2008
* De Landsheere, Viviane; De Landsheere, Glibert, *Definirea obiectivelor educației,* trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
* D’Hainaut, Louis, *Programe de învățământ și educația permanentă*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
* Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., *Principii de design al instruirii*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
* Jinga, Ioan; Negreț-Dobridor, Ion, *Eficiența învățării*, Editis, București, 1994
* Negreț-Dobridor, Ion, *Didactica Nova*, Editura Aramis, București, 2005
* Negreț-Dobridor, Ion, *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iași, 2008
* Potolea, Dan; Neacșu, Ioan; Iucu, Romiță, B.; Pânișoara, Ion-Ovidiu, *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura Polirom, Iași, 2008

**CURSUL NR. 2**

**ELABORAREA UNUI *MODEL-IDEAL***

**AL ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE**

**DIN PERSPECTIVĂ *CURRICULARĂ* ȘI *MANAGERIALĂ***

2.1. Definirea conceptului de instruire / proces de învățământ

A. Raportarea la toate conceptele pedagogice fundamentale, care definesc și analizează *educația / instruirea / proiectarea curriculară* a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ la nivelul științelor pedagogice / educației / fundamentale: Fundamentele pedagogiei (Teoria generală a educației), Didactica generală (Teoria generală a instruirii); Teoria generală a curriculumului (vezi Anexa nr.2.)

B. Raportarea la criteriile epistemologice de definire a unei realități (naturale, socio-umane etc.) la nivel conceptual (general, abstract, multifazic . istoric):

**a)** **sfera de referință** de maximă generalitate – instruirea activitatea psihosocială; principal sunsistem a al activității de educație, realixată în cadrul procesului de învățământ, principal subsistem al sistemului de învățământ;

**b)** **funcțiile generale**, cu caracter obiectiv:

- funcția fundamentală = formarea-dezvoltarea permanentă a precșolarului, școlarului (mic, mediu, mare), studentului, cursantului (adult etc.), realizată în vederea integrării sale psihosociale optime în viitoarea treaptă de învățământ și în societate (la nivel comunitar, cultural, civic, profesional, natural);

- funcțiile principale, de formare-dezvoltare: psihică (cognitivă, noncognitivă); socială (culturală, civică, profesională)

**c) structura de bază = corelația profesor – preșcolar / școlar / student / cursant** (vezi Anexa nr.3)

2.2. Reactualizarea modelului de proiectarea curriculară a educației / instruirii, aplicabil în context deschis la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ (Anexa nr. 4)

- definirea conceptului de proiectare pedagogică de tip curricular

- evidențierea componentelor de bază ale proiectului curricular angajate la nivelul structurii sale de funcționare: finalități – conținuturi – metode – evaluare; context extern și intern

2.3. Reactualizarea funcțiilor generale (fundamentală, principale) ale conducerii manageriale a educației / instruirii aplicabile în activitatea de proiectare curriculară a educației / instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ (funcții generale, cu caracter obiectiv)

- funcția fundamentală (centrală, „nucleară”, de maximă generalitate) = de conducere eficientă / prin valorificarea globală, optimă, strategică, inovatoare – a resurselor pedagogice (informațioanale, umane, didactico-materiale, financiare) existente / disponibile

- funcțiile principale: de *organizare* a resurselor pedagogice; de planificare a activității; de implementare a planificare în condiții de reglare-autoreglare metodică, permanentă (prin acțiuni de control și îndrumare și de cercetare și perefecționare)

2.4. Construcția modelului ideal de proiectare a instruirii din perspectivă curriculară și managerială (Anexa nr. 3)

**ANEXA NR. 1**

**EVOLUȚIA ISTORICĂ A PEDAGOGIEI**

**–**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Epoca istorică**  **de dezvoltare a societății** | **Stadiul de dezvoltare epistemologică a pedagogiei** | **Paradigma pedagogiei afirmată istoric la nivel de teorie și de practică a educației** |
| Premodernă  (secolele 17-19) | *Pedagogia premodernă*, preștiințifică  (fundamentată / condiționată filozofic / metafizic, teologic, literar, comunitar etc.) | - Paradigma conformității educației cu natura abstractă a educatului (Comenius)  - Paradigma conformității educației cu natura concretă a educatului (Rousseau)  - Paradigma magistrocentristă |
| Modernă  (secolele 19-20) | - *Pedagogia modernă* științifică (în faza de inițiere epistemologică, realizată pe o bază: etică, psihologică, biologică; socio-comunitară etc.;  - *Pedagogia modernă* științifică (în faza de maturizare epistemologică, realizată pe o bază: psihologică – sociologică) | - Paradigma fundamentării etice și psihologice a educației, la nivel de: pedagogie generală (Herbart), pedagogie a învățământului primar (Pestalozzi) și preșcolar (Frobel)  a. *Paradigma* pedagogiei psihologice – *psihocentristă* (Binet, Lay, Meumann; *Educația nouă*  b. *Paradigma* pedagogie sociologice – *sociocentristă* (Natorp, Durkheim, Makarenko; *Educația nouă* |
| Postmodernă  (a doua jumătate  a secolului 20 – secolul 21) | - Pedagogia postmodernă științifică (pe cale de maturizare epistemologică deplină), concepută global, complex, integrat, la nivelul interdependenței dintre cerințele față de educație și educat: psihologice (exprimate în termeni de competențe) – sociale (exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate social) | a. *Paradigma* pedagogiei tehnocentriste – *tehnocentristă* („pedagogia prin obiective” / centrarea pe obiectivele concrete ale educației / instruirii) (Mager, Bloom);  b. *Paradigma* pedagogiei globale, complexe, integrate – *curriculumului* (centrarea pe finalitățile educației construite integrativ, la nivelul interdependenței dintre cerințele față de *educat*: psihologice – sociologice) (Dewey, Tyler, Bloom, Bruner, De Landsheere, D’Hainaut, Pinar). |

**ANEXA NR. 2**

**CONCEPTELE FUNDAMENTALE ALE PEDAGOGIEI,**

**construite epistemologic la nivelul științelor pedagogice / educației fundamentale, care definesc: *obiectul* de studiu *specific*, *normativitatea*** și ***metodologia* de cercetare *specifice***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Științele**  **pedagogice / educației fundamentale,**  aflate la baza construcției tuturor științelor pedagogice / educației | **Obiectul de studiu**  **specific,**  abordat global și deschis, la nivel de maximă *generalitate*, *abstractizare*, *multifazicitate istorică* | **Normativitatea specifică**  necesară pentru *ordonarea* *logică* și *epistemologică* a obiectului de studiu specific | **Metodologia de cercetare specifică,**  necesară pentru consolidarea epistemologică a domeniului și pentru perfecționarea activităților de educație / instruire / proiectare a educației și a instruirii |
| **Teoria generală a educației / Fundamentele pedagogiei** | **Educația**:  - Finalitățile educației  - Conținuturile generale ale educației  - Formele generale ale educației  - Metodele educației  - Evaluarea educației  - Sistemul de educație / învățământ  - Acțiunile integrate în activitatea de educație: comunicarea, receptarea și evaluarea – mesajului pedagogic | Ordonează educația la nivel de  a. „Imperative categorice”:  - axiomele educației (construite prin focalizarea / corelarea conceptelor fundamentale  - legile educației (definesc conexiunile generale necesare între principalele componente ale educației)  b. „Imperative condiționale”:  - principiile de proiectare a educației;  - principiile de realizare a educației | Cercetarea pedagogică a educației:  a. Fundamentală, istorică și teoretică, cu scop strategic de emancipare și consolidare epistemologică a pedagogiei, pe termen lung și mediu  b. Operațională, empirică, experimentală, cu scop de perfecționare a activității de educație, pe termen scurt și mediu |
| **Teoria generală a instruirii** | **Instruirea**:  - Finalitățile (obiectivele) instruirii  - Conținuturile instruirii (plan, programe, manuale etc.)  - Formele instruirii  - Metodologia instruirii  - Evaluarea instruirii  - Acțiunile integrate în activitatea de instruire: predarea, învățarea, evaluarea | Axiomele instruirii  Legile instruirii  Principiile instruirii, de organizare, planificare, realizare;  Principiile didactice (ale lecției etc.): orientarea formativă pozitivă; esențializarea, sistematizarea, accesibilitatea, participarea eficientă, interdependența intuitiv - logic, teorie – practică; reglarea-autoreglarea | Cercetarea pedagogică a instruirii:  a. Fundamentală, istorică și teoretică  b. Operațională, empirică, experimentală |
| **Teoria generală a curriculumului** | **Curriculum** (paradigmă a pedagogiei; model de proiect pedagogic, centrat asupra finalităților educației):  - Fundamentele generale și specific pedagogice (finalitățile educației)  - Domeniile curriculumului  - Produsele curriculumului  - Procesul de elaborare al curriculumului | Axiomele curriculumului  Legile curriculumului  Principiile curriculumului | Cercetarea pedagogică a curriculumului  a. Fundamentală, istorică și teoretică  b. Operațională, empirică, experimentală |

**ANEXA NR. 3**

**1. Conceptele pedagogice fundamentale care definesc *obiectul de studiu specific* la nivelul științelor pedagogice / educației fundamentale: *Teoria generală a educației, Teoria generală a instruirii*, *Teoria generală a curriculumului***

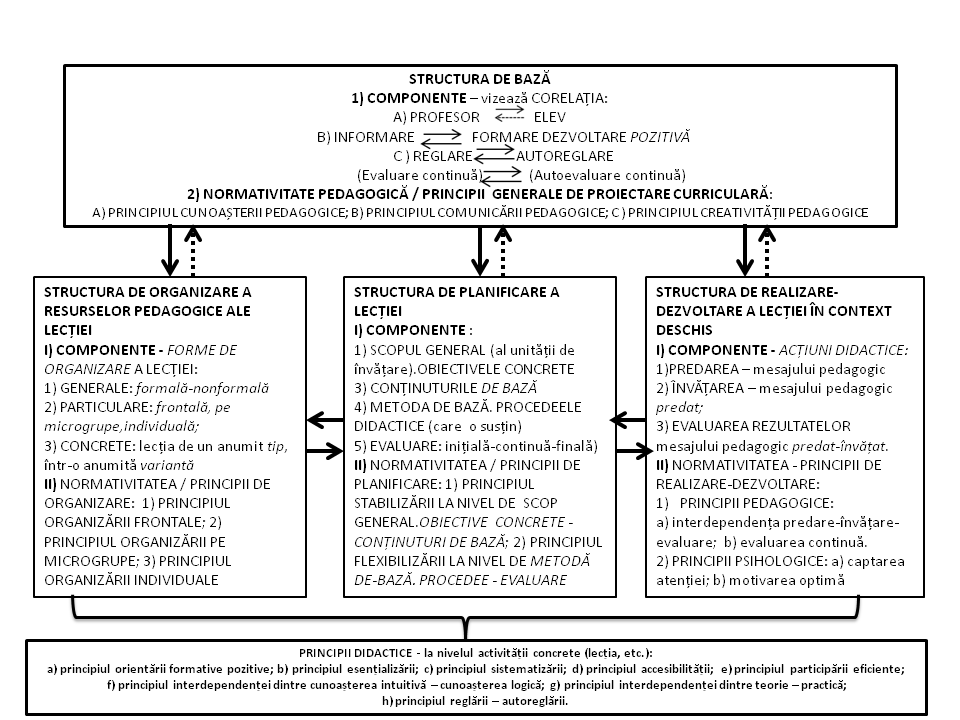
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Teoria generală a educației**  **(Fundamentele pedagogiei)** | **Teoria generală a instruirii**  **(Didactica generală)** | **Teoria generală**  **a curriculumului** |
| **Educația €** | **Instruirea (I)** | **Curriculum**, la nivel de:  **-** paradigmă a pedagogiei  - proiect educativ |
| **Sistemul de Învățământ (SÎ)** | **Procesul de Învățământ (PÎ)** | **Fundamentele generale ale curriculumului:** etimologice, istorice, filozofice; sociologice, psihologice, politice |
| **Finalitățile macrostructurale ale E / SÎ** | **Finalitățile microstructurale ale I / PÎ** | **Fundamentele specific-pedagogice ale curriculumului:**  **Finalitățile E/SÎ și ale I/PÎ** |
| *Conținuturile generale* ale E / SÎ: morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică | *Conținuturile generale* ale I / PÎ:  Planul de învățământ; Programele și manuale școlare | *Conținuturile / Documentele curriculare*:a) fundamentale; b) operaționale; c) auxiliare |
| *Formele generale* ale E / SÎ: formală, nonformală; informală | *Formele generale* ale I / PÎ:  formală, nonformală; informală.  Formele *particulare*: frontală, microgrupală, individuală.  Formele *concretizate*: lecția etc. | *Tipurile de curriculum*:  a) formal, nonformal; *informal* / implicit, *ascuns*;  b) general / comun (*core curriculum*), de profil, de specialitate; c) obligatoriu, opțional, facultativ; d) construit, realizat-dezvoltat |
| *Metodologia* E / SÎ: morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice | *Metodologia* I / PÎ:  metode, procedee / tehnici, mijloace – de *predare-învățare-evaluare* | *Metodologia* de elaborare a curriculumului la nivel sistem și de proces de învățământ: organizarea resurselor pedagogice – planificarea activității – implementarea planificării în context deschis (realizarea-dezvoltarea curriculumului) |
| *Evaluarea* E / SÎ | *Evaluarea* I / PÎ:  inițială / diagnostică și predictivă – continuă / formativă – finală / sumativă, cumulativă | *Evaluarea* *curriculumului* la nivel de sistem și de proces de învățământ: a) confirmarea *curriculumului*; b) neconfirmarea *curriculumului* |
| *Acțiunile* necesare în realizarea-dezvoltarea E/SÎ: proiectarea și *comunicarea* mesajului pedagogic – *asimilarea* și valorificarea mesajului pedagogic – *evaluarea* rezultatelor, *continuă*/formativă (în condiții de *feedback extern* și *intern* | *Acțiunile* necesare în realizarea-dezvoltarea I/PÎ: *predarea* mesajului didactic – *învățarea* (receptarea, asimilarea, interiorizarea mesajului didactic) – *evaluarea* continuă / formativă a rezultatelor obținute în urma acțiunilor de *predare-învățare* | *Acțiunile* necesare în proiectarea curriculară a activității de E/SÎ și de I/PÎ a) definirea finalităților; b) selectarea conținuturilor de bază; c) inițierea metodelor necesare; d) evaluarea continuă / formativă, cu funcție de reglare-autoreglare |

(Sorin Cristea, *Curriculumul între definirea conceptului și construcția unei teorii generale*, în Tribuna Învățământului, Nr. 1, Serie nouă, ianuarie, 2020, p. 87).

**ANEXA NR. 4**

**STRUCTURA DE FUNCȚIONARE INSTRUIRII**

**Un *model-ideal* construit din perspectivă *curriculară* și *managerială***



(Sorin Cristea, *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 6, Instruirea / Procesul de învățământ*, Didactica Publishing House, București, 2007, p. 106)

**ANEXA NR. 5**

**MODELUL DE PROIECTAREA *CURRICULARĂ***

**A EDUCAȚIEI / INSTRUIRII,**

**APLICABIL ÎN CONTEXT DESCHIS**

**LA TOATE NIVELURILE SISTEMULUI ȘI ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

***CURRICULUMUL* CA *PROIECT PEDAGOGIC SUPERIOR***

**aplicabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ**

**UN MODEL-IDEAL**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **2.** *Conținuturile de bază* (cunoștințele teoretice și procedurale, susținute valoric și atitudinal |  | **3.** *Metodele de educație* (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psiho-fizică) și *de instruire* |
|  | **1. FINALITĂȚILE**  **(IDEALUL, SCOPURILE GENERALE ALE EDUCAȚIEI)**  **EDUCAȚIEI / INSTRUIRII**  **(OBIECTIVELE GENERALE, SPECIFICE, CONCRETE ALE EDUCAȚIEI / INSTRUIRII** |  |
|  | **4.** *Evaluarea activității* proiectată conform finalităților educației / instruirii  la nivel *de sistem* și de *proces de învățământ* (inițială, continuă, finală).  5. Context intern: resursele pedagogice existente; formele de organizare determinate social / inițiate de profesor, ambianța pedagogică a comunității educaționale / școlii / clasei de elevi, stilurile pedagogice ale educatorilor: manageriale, didactice, psihologice (cognitive, noncognitive), socio-afective. |  |

6. Context extern:

climat socio-pedagogic

determinat la nivel cultural, politic, economic, comunitar, natural

(Sorin Cristea, *Curriculumul ca tip superior de proiect pedagogic*, în Tribuna Învățământului, nr. 4-5, Serie Nouă, 2020, pp. 114-121, vezi p. 119)

**BIBLIOGRAFIE**

**TEXTE SELECTATE.**

**DE VALORIFICAT**

**LA CURS, SEMINAR, EXAMENE / COLOCVII**

**CONCEPTE FUNDAMENTALE ÎN PEDAGOGIE**

**Volumul 3**

**FINALITĂȚILE E D U C A Ț I E I**

***DPH***

***DIDATICA PUBLISHING HOUSE,***

**București, 2016**

„Este mai ușor să-ți însușești o mie de date noi într-un domeniu oarecare decât un punct de vedere nou asupra unui număr restrâns de date deja cunoscute… Dificultatea problemei rezidă nu atât în caracterul neelaborat și nou al aspectelor ce o compun cât în abordarea unilaterală și falsă a acestor aspecte care subordonează întreg materialul faptic, acumulat de decenii, inerției unor interpretări nefondate, care continuă să se resimtă până în zilele noastre.”

Lev S. Vîgotski

**ARGUMENT**

***FINALITĂTILE EDUCAȚIEI***

Importanța *finalităților educației* este determinantă la nivelul *paradigmei curriculumului*, afirmată în *pedagogia postmodernă*, confirmată *istoric* în ultimele decenii, în contextul evoluțiilor *societății postmoderne*, *informaționale*, *bazată pe cunoaștere*. Avem în vedere:

a) poziția *centrală* a *finalităților* *educației* aflate la baza oricărui *proiect pedagogic* de tip *curricular*, construit la nivelul interdependenței necesare între *cerințele psihologice* (exprimate în termeni de *competențe*) și *cerințele sociale*, exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate la diferite intervale de timp;

b) prezența *activă* a *finalităților educației* în cadrul *axiomei* care fixează, în plan *normativ* superior, *interdependența* necesară între *dimensiunea obiectivă a educației* – susținută prin *funcția* și *structura de bază a educației* – și *dimensiunea subiectivă a educației*, angajată de *proiectanții educației*, prin *finalitățile educației*, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

***Finalitățile* *educației*** reprezintă dimensiunea *subiectivă* *a educației* asumată de factorii responsabili de proiectarea educației care definesc *orientările valorice ale educației* în *sensul* realizării acesteia pe termen lung, mediu și scurt, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. *Calitatea* *finalităților educației*, asumată *în mod* ***subiectiv***, de proiectanții educației, depinde de capacitatea acestora de *orientare valorică* a activității de educație, în *sens* ***pozitiv***, realizată, *în mod* ***obiectiv***, în raport de *funcția* și *structura de bază a educației*.

Validarea *pedagogică* și *socială* a *finalităților educației* – a oricărui *scop* sau *obiectiv* – este demonstrată prin optimizarea raporturilor lor cu *funcția* *centrală* (*de bază*) *a educației* – realizată ca *funcție* de *formare-dezvoltare* ***pozitivă*** a personalității *educatului* – și cu *structura de bază a educației*, realizată și perfecționată la nivel de *corelație* necesară permanent între *educator* și *educat*, între *profesor* și *elev*.

***Axioma*** *interdependenței* dintre *dimensiunea* *obiectivă* a educației (*funcția* și *structura de bază a educației*) și *dimensiunea* *subiectivă* a educației (*finalitățile educației*) constituie „*cerința educativă*” fundamentală care trebuie îndeplinită la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, „în dublu sens”, pentru a realiza: a) „*o educație pozitivă* care dă fiecărui *educat* accesul și șansa de a deține un rol într-o comunitate”; b) „dezvoltarea unei *capacități de înțelegere*” a lumii dintr-o perspectivă *critică*, expresie a unei *conștiințe libere* (*Dictionnaire de pedagogie 120 notions-cles. 320 entrees. Classement thematique* (Franc Morandi, Rene La Borderie), 2010, p.46).

Această „*cerință educativă*” fundamentală, *bidimensională*, trebuie îndeplinită de toate *finalitățile educației* care *orientează valoric* proiectarea și realizarea educației la nivel de:

1) *Sistem de învățământ*, prin: a) *idealul educației* – care definește *tipul de personalitate*, necesar societății pe termen lung; b) *scopurile generale ale educației* – care definesc *direcțiile strategice de dezvoltare* *a educației* pe termen lung și mediu.

2) *Proces de învățământ*, prin: a) *obiectivele generale ale educației / instruirii* – valabile pe termen lung și mediu; b) *obiectivele specifice ale educației / instruirii* – valabile pe termen mediu; c) *obiectivele concrete / operaționale ale educației* – valabile pe termen scurt.

**Definirea** ***finalităților educației***, la nivel de ***concept pedagogic fundamental***, implică evidențierea *funcției și a structurii* sale *de bază*, cu caracter *obiectiv*, care exprimă, în mod intrinsec, *cerința educativă fundamentală*, evocată anterior. Din această perspectivă, orice *finalitate a educației* trebuie *definită conceptual* prin: a) ***funcția generală*** (*centrală*, *de bază*) ***de proiectare curriculară*** a *activității de educație / instruire*, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ; b) ***structura de bază***, bidimensională, *psihologică* și *socială*, corelată *pedagogic* într-o modalitate dependentă de gradul de generalitate, specificitate și aplicabilitate, propriu fiecărei categorii de *finalități*, realizabilă la scara sistemului și a procesului de învățământ, pe termen lung, mediu sau scurt.

*Conceptul de finalitate* are *un sens general*, *filozofic*, preluat și dezvoltat la nivelul tuturor *științelor* care au ca *obiect de studiu* *specific* *activitatea socioumană* – culturală (artistică, religioasă, filozofică, științifică, tehnologică), economică, politică, managerială, pedagogică etc. Reprezintă „un enunț de principiu care indică o orientare generală” a *activității* angajată de proiectanți, la nivel individual și / sau de grup social, pe baza unor „concepții și valori”, implicate în utilizarea optimă a resurselor existente pentru realizarea acțiunilor necesare pe termen scurt, mediu și lung. La nivel de „*nucleu filozofic*”, în orice context, *finalitatea* urmărește, „a forma oameni liberi, spirite creatoare”, orientând dezvoltarea fiecărei personalități, în direcția valorificării la maximum a tuturor resurselor sale psihologice și sociale. Din această perspectivă, *finalitățile* pot fi grupate în două mari *categorii*, reflectate și valorificate specific la nivelul fiecărei științe socioumane:

1) „*Finalități cu vocație universală*”: a) promovarea *umanismului* științific; b) dezvoltarea *raționalității*; c) valorificarea *creativității* generale și speciale; d) cultivarea spiritului de *responsabilitate socială*; e) asigurarea echilibrului între componentele etice, intelectuale, afective și psihofizice ale personalității umane; f) „perceperea pozitivă a destinului istoric al umanității”.

2) *Finalități sociale*, condiționate istoric, care angajează valorificarea tuturor capacităților *psihologice* ale personalității umane: a) „menținerea ordinii sociale și a reproducerii sociale”; b) asigurarea „evoluției și a adaptării societății”; c) „transformarea radicală a societății” (*Dictionnaire actuel de l’education, 3-e edition*, direction editorial Renald Legendre, 2005, pp.672).

Aceste „două mari categorii de finalități”, construite filozofic și politic, sunt reflectate *pedagogic* la nivelul *finalităților macrostructurale ale educației* – *idealul educației* și *scopurile generale ale educației* – care orientează valoric *activitățile* organizate și planificate în cadrul sistemului de învățământ. În plan *pedagogic*, vor fixa valoric *direcțiile generale de dezvoltare* a procesului de învățământ definite la nivelul *finalităților microstructurale* ale *educației / instruirii* (*obiectivelor educației / instruirii*): a) *formarea* *educatului* / elevului, studentului etc. ca *personalitate umană*, integrată social în context deschis; b) *orientarea permanentă* a *educatului* / elevului etc. „spre un stadiu superior de perfecționare”; c) *echilibrarea* *formării* printr-o *pluralitate de modalități*, *formale*, *nonformale* și *informale* de *educație morală, intelectuală, aplicată, estetică, psihofizică*; d) „realizarea *finalității ultime* a finalităților educației – ***autonomia***” *educatului* care permite transformarea acestuia în *autoeducator* și a *educației* în *autoeducație* (Idem, subl.ns).

*Finalitățile educației* proiectate la scara *macrostructurală*, a *sistemului de învățământ*, și *microstructurală*, a *procesului de învățământ*, generează „o rețea noțională” care poate fi ierarhizată la trei niveluri de referință (Ibidem, vezi p.673):

I) Nivelul *superior*, al conceperii *finalităților macrostructurale* este exprimat prin *idealul educației* și prin *scopurile generale* ale educației. Acest *nivel* concentrează *valorile pedagogice generale* necesare pentru realizarea, în *sens* ***pozitiv***, a *funcției centrale* a educației – formarea-dezvoltarea personalității *educatului* în vederea integrării sale sociale optime, durabile, pe termen scurt, mediu și lung.

II) Nivelul *intermediar* al conceperii *scopurilor generale ale educației*, angajează proiectarea pedagogică a acestora ca *scopuri strategice* angajate *subiectiv* în *direcționarea* procesului de învățământ, la limita superioară a *finalităților microstructurale*, situată în zona *obiectivelor generale ale educației / instruirii*. Acest *nivel* concentrează *valorile pedagogice* *generale* necesare pentru realizarea *funcțiilor principale* ale educației, în *sens* ***pozitiv***. Avem în vedere funcțiile principale ale educației care implică, în mod *obiectiv* și la nivel *general*: a) *formarea-dezvoltarea psihologică* a *personalității educatului*: cognitivă – noncognitivă; b) *formarea-dezvoltarea socială a personalității educatului*: culturală – civică – profesională.

III) Nivelul *specific* și *concret* al *proiectării pedagogice* vizează realizarea efectivă a *scopurilor* *generale* și a *obiectivelor* *generale*, angajate în cadrul activităților de educație / instruire, organizate în cadrul procesului de învățământ, prin intermediul *obiectivelor specifice* (pe trepte, ani, *arii curriculare*, discipline de învățământ) și al *obiectivelor concrete* (pe *unități de instruire* / învățare, *activități didactice* / lecții etc.). Acest *nivel* asigură o relație directă între „finalitate și acțiune”; în cadrul ei „finalitatea trebuie să preceadă acțiunea”; în toate situațiile, „finalitățile trebuie să fie motoarele și liniile directoare ale oricăror practici pedagogice” (Ibidem, p.672).

În *teoria* și *practica* *educației* putem identifica o multitudine de *formule* care se referă direct sau indirect la *finalitățile educației*. În definirea și corelarea lor, putem sesiza, însă, destule inconsecvențe logice sau imprecizii terminologice. Unele formule întrețin și chiar oficializează, în texte de politică a educației (dar și în literatura de specialitate), expresia pleonastică „*finalități și obiective*” în virtutea căreia am putea considera că *obiectivele* nu sunt finalități !...

Alte formule propun ierarhizări artificiale în cadrul cărora „finalitățile sunt situate la nivel general”, iar *obiectivele* fixate doar în zona acțiunilor concrete, observabile, operaționale. Impreciziile terminologice sunt generate și prin interferența negativă menținută între *scopurile generale* (*macrostructurale*) și „scopurile lecției” (*microstructurale*), dar și prin substituirea forțată a *obiectivelor generale* cu *obiectivele-cadru* (extinse la scara unei trepte de învățământ) și a *obiectivelor specifice* cu *obiectivele de referință*, care nu precizează *exact* și *sistemul de referință* : a) *psihologic* – *competențe* de cunoaștere, înțelegere, aplicație, analiză, sinteză, evaluare critică; b) *social* – *conținuturi de bază* în termeni de cunoștințe, deprinderi, strategii cognitive *de bază*; c)  *spațial* – *modul* / *submodul* de studiu, capitol / subcapitol; d) *temporal* – an de învățământ, semestru școlar, săptămână școlară. Neprecizarea exactă a sistemului de referință, la nivelul coordonatelor evocate, face imposibilă *proiectarea curriculară eficientă* a *programelor* și a *manualelor* *școlare*, dar și a *activităților didactice* (*lecțiilor* etc.).

Toate problemele semnalate trebuie rezolvate la un *nivel epistemologic superior*, dezvoltat în plan *teoretic*, *normativ* și *metodologic*, în contextul *axiomelor* și al valorilor promovate de *paradigma* *curriculumului*.

În plan ***teoretic***, este necesară *definirea* și *analiza* *finalităților educației* la nivel de *concept pedagogic fundamental*, stabilizat *epistemologic*, indiferent de variațiile care apar în evoluția sistemelor de învățământ sub diferite presiuni sau influențe de ordin politic, ideologic, economic, cultural, comunitar etc.

În plan ***normativ***, este necesară *înțelegerea* *rolului activ* al *finalităților*, stabilizat *epistemologic* la nivelul *axiomei educației de calitate* – promovată de paradigma *curriculumului* – care implică realizarea permanentă a *interdependenței optime* între dimensiunea *obiectivă* a educației (susținută prin *funcția* și *structura* de bază a educației) și dimensiunea *subiectivă* a educației (angajată prin *finalitățile educației*).

În plan ***metodologic***, este necesară *aplicarea* *finalităților educației*, abordate la nivel *epistemologic* superior, în plan *conceptual* și *normativ*, în orice *activitate de instruire* și în orice *activitate de proiectare curriculară a educației și a instruirii*, realizabilă la scara întregului sistem și proces de învățământ.

În perspectiva *paradigmei* ***curriculumului***, *finalitățile educației* constituie *fundamentele teoretice și practice* necesare pentru (re)construcția și perfecționarea permanentă a oricărei *științe pedagogice* (sau *științe a educației*) mai vechi sau mai noi. Definirea și analiza lor, la nivel de *concept pedagogic fundamental*, elaborat în plan *teoretic* și *normativ* superior (*axiomatic*), constituie o temă de *cercetare pedagogică fundamentală* asumată de ***teoria generală a educației*** (***fundamentele pedagogiei***) – în calitatea sa de *știință pedagogică fundamentală* (sau de *știință fundamentală a educației*).

Importanța *finalităților educației* este determinantă, și în plan *metodologic*, prin aplicarea acestora în: a) *activitatea de instruire*, concepută ca principal *subsistem* al *activității de educație*, definită și analizată în cadrul unei alte *științe pedagogice fundamentale* – ***teoria generală a instruirii*** (***didactica generală***); b) *activitatea de proiectare curriculară* a *activității de educație și de instruire*, realizată la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, *activitate* definită și analizată în cadrul unei *științe pedagogice fundamentale,* afirmată în ultimele decenii – ***teoria generală a curriculumului***.

**Volumul 3** din *Colecția* „***Concepte fundamentale în pedagogie***” va analiza ***FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI*** pe parcursul a cinci *capitole*. Cele cinci capitole vizează: a) *definirea* *finalităților* *educației* *la nivel general și analiza lor din perspectivă specifică: filozofică, politică, managerială*;b) *definirea* *finalităților* *educației* la nivel de *concept pedagogic fundamental*; c) *clasificarea* *finalităților* *educației* pe baza unor criterii semnificative pedagogic; d) *analiza finalităților educației* proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ; e) *construirea* unui *model-ideal* de *definire*, *clasificare* și *analiză* *a finalităților educației*.

*Partea finală*, intitulată *Aplicații*, realizată de Mirela Mihăescu, prof.dr. în *științele educației*, va exemplifica modul în care *finalitățile educației* – *idealul educației*, *scopurile generale ale educației*; *obiectivele educației / instruirii* – sunt: a) definite și promovate în unele documente de politică a educației; b) receptate și valorificate la nivelul practicii pedagogice, în general, în zona *învățământului primar*, în mod special.

Metoda de cercetare utilizată va avea în vedere *analiza de conținut* a unor texte incluse în diferite documente de politică a educației, dar și a informațiilor acumulate longitudinal în activitatea de inspecție școlară, interpretate dintr-o perspectivă*retrospectivă-constatativă*, dar și *constructivă-inovatoare*, necesară pentru elaborarea unor *noi modele de proiectare a educației și a instruirii*, utile, în general, în contextul specific *învățământului primar*, în mod special.

Autorul,

București

29 septembrie – 3 octombrie 2016

**2.3.4. Concluzii. Definirea finalităților educației la nivel de concept pedagogic fundamental**

***Finalitățile educației*** definesc *orientările valorice prospective* stabilite de factorii responsabili de politica educației la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Sunt elaborate în raport de *funcția centrală a finalităților educației* care determină *pedagogic* *structura* *bidimensională a finalităților educației*, susținută prin corelația permanentă necesară între latura lor *psihologică* (exprimată în termeni de competențe) – *socială* (exprimată în termeni de *conținuturi de bază*, legitimate de societate la diferite intervale de timp).

La nivel de *sferă de referință*, extinsă în *context pedagogic și social deschis*, *finalitățile educației* definesc *orientările valorice prospective* ale: a) *sistemului de educație / învățământ*, proiectate prin *idealul educației* și *scopurile generale ale educației*; b) *procesului de învățământ*, proiectate prin *obiectivele generale, specifice, concrete* ale activității de educație / instruire.

La nivel *normativ* superior, *finalitățile educației* reprezintă *axioma* dimensiunii *subiective* a activității de educație / instruire, necesară în proiectarea oricărei activități de educație / instruire organizată, planificată, realizată și dezvoltată în *contextul deschis* al sistemului și al procesului de învățământ. În cadrul paradigmei *curriculumului*, finalitățile educației reprezintă componenta activă a *axiomei pedagogiei / educației* care evidențiază interdependența necesară dintre *dimensiunea subiectivă a educației* (susținută prin finalitățile educației) și *dimensiunea obiectivă a educației* (susținută prin funcția și structura de bază a educației).

La nivel *metodologic*, *finalitățile educației* definesc *orientările valorice prospective* ale activității de educației, angajate *axiomatic* la nivelul interdependenței dintre: a) dimensiunea *subiectivă* (finalitățile educației) – *obiectivă* (funcția și structura de bază) a activității de educație; b) *funcția centrală*, de bază, a *finalităților* educației – *funcția de proiectare curriculară a educației / instruirii* și *structura de bază* a finalităților educației, centrată asupra corelației necesare între *dimensiunea psihologică a finalităților* (exprimată în termeni de *competențe*) – și *dimensiunea socială a finalităților* (exprimată în termeni de *conținuturi de bază* ale educației/instruirii, validate sau legitimate de societate la diferite intervale de timp).

**Capitolul 3**

**Clasificarea finalităților educației**

În cadrul *capitolului* 3 ne propunem două obiective: a) *să evidențiem necesitatea clasificării finalităților educației* dintr-o perspectivă logică și pedagogică relevantă social; b) *să clasificăm finalitățile educației* pe baza unor criterii *pedagogice,* *logice* și *epistemologice*. **3.1. Necesitatea clasificării finalităților educației**

*Clasificarea finalităților educației* este *necesară* pentru ordonarea, ierarhizarea şi valorificarea *tuturor* *finalităților educației* în contexte pedagogice multiple. Demersul solicită o abordare logică și epistemologică, impusă, în mod special, de necesitatea rezolvării a două *probleme critice*, persistente în două situații extreme, identificabile la nivelul *teoriei* şi al *practicii* educaţiei şi a instruirii, evidente îndeosebi în contextul proiectării educației și a instruirii: a) extinderea necontrolată pedagogic a numărului de termeni utilizați pentru denumirea finalităților educației, promovați prin texte de politică a educației, dar și prin literatura de specialitate; b) ierarhizarea artificială a finalităților educației prin oficializarea unor formule imprecise sau chiar eronate, exersate birocratic, nejustificate sau neargumentate logic și pedagogic (Sorin Cristea, în Ion Negreț-Dobridor, coordonare generală, vol.I, coord. Ion Negreț-Dobridor, Sorin Cristea, partea a 2-a, 2015, pp.88-90).

**3.1.1. Termeni propuși pentru denumirea finalităților educației**

*Prima problemă critică* este generată de e*xtinderea necontrolată pedagogic* a *numărului de termeni* propuși *pentru denumirea finalităților educației* situate la diferite niveluri ale sistemului și ale procesului de învățământ. Situația semnalată poate fi identificată în texte de politică a educației, dar și în literatura de specialitate. Este amplificată, pe mai multe căi, prin avansarea a numeroase *formule* exprimate la nivel de: a) limbaj *comun*: *scopuri*, *ținte*, *deziderate, așteptări*); b) limbaj *metaforic*: *obiective-țintă*, *obiective tangibile, obiective intangibile, obiective aparente*); c) limbaj *tehnic / tehnicizat*: *micro-obiective*, *macro-obiective*; *obiective-cadru*, *obiective de referință*, *obiective funcţionale, obiective organizaționale, obiective monodisciplinare, obiective multidisciplinare, obiective terminale*; d) limbaj multiplicat *pedagogic*: *obiective de formare, obiective educaţionale, obiective instrucţionale, obiective de învățare, obiective de evaluare, obiective de cercetare* etc. (vezi Cesar Birzea, 1979, pp.11-22).

*Problema critică*, de fond, generată prin extinderea necontrolată pedagogic a termenilor utilizați pentru denumirea *finalităților educației*, constă în diluarea sau deturnarea semnificației majore a *conceptului* care trebuie să definească *finalitățile educației* la niveluri de generalitate și de abstractizare superioare. Iar nerezolvarea acestei probleme critice inhibă procesul logic şi pedagogic de ordonare şi clasificare a *finalităţilor educaţiei*, perturbat prin întreţinerea unor redundanţe, interferenţe, pleonasme şi chiar confuzii de ordin teoretic, metodologic sau normativ. Ca exemple putem semnala:

1) *Redundanțele* induse, încurajate, menținute, promovate etc. uneori / deseori prin formule referitoare la : a) *obiective ale programelor* – *obiective ale curriculumului*; b) *obiective de învățare – obiective ale elevului*; c) *obiective ale predării* – *obiective ale profesorului* etc. (vezi Cesar Birzea, op.cit., pp.11, 12).

2) *Interferenţele* care apar uneori / deseori în analiza *finalităţilor de sistem* – *finalităților de proces*, îndeosebi la nivelul raporturilor dintre *scopurile generale* (ale sistemului de învățământ) și *obiectivele generale* (ale procesului de învățământ).

3) *Pleonasmele* consacrate uneori / deseori și în literatura de specialitate (nu doar în texte de politică a educației) și în limbaj instituțional (nu doar la nivel de limbaj comun): a) obiective de evaluare – obiective de examinare; b) *finalități* și *obiective* (*obiectivele* nu sunt finalități ???!!??...).

4) *Confuziile* teoretice, metodologice şi practice, induse, existente sau întreținute prin:

a) delimitarea artificială operată între *competenţe* și *obiective* care poate conduce chiar la plasarea acestora în relație / relațiii de opoziție sau de excludere reciprocă;

b) birocratizarea finalităţilor *macrostructurale* (prin retorică şi ideologie politică) şi a finalităților *microstructurale* (prin atomizarea sau fărâmiţarea obiectivelor concrete şi chiar a celor specifice, fără nici o raportare la obiectivele generale și la finalitățile macrostructurale);

c) tratarea *finalităților educației* la nivelul unui concept diferit de *scopurile* și *obiectivele* educației, suprapus peste acestea (vezi formula pleonastică „finalități și obiective”);

d) eludarea sistemului de referință în aprecierea finalităților educației pe baza criteriului dimensiunii lor temporale; în această perspectivă, valabilă doar în *context închis*, *finalitățile educației* vizează proiectarea educația pe termen lung, fiind considerate diferite de *scopurile* și *obiectivele educației* valabile pe termen mediu și scurt; în *context deschis*, *obiectivele generale* și chiar *obiectivele specifice* ale unei discipline de învățământ pot fi și ele interpretate ca *finalități ale educației* valabile pe termen lung – vezi *obiectivele generale ale unei discipline de învățământ valabile pe tot parcursul procesului de învățământ* (vezi, ca exemplu: *obiectivele generale* ale disciplinei *matematică*, valabile pe tot parcursul claselor I-XII; *obiectivele specifice* ale disciplinei *matematică*, valabile pe tot parcursul unui *nivel* de învățământ primar, secundar sau unei trepte de învățământ / gimnaziu, liceu).

Această *primă problemă critică*, generată și întreținută prin multiplicarea artificială sau aleatorie a termenilor propuși pentru denumirea *finalităților educației*, poate fi rezolvată prin *reducerea epistemică* a formulelor utilizate la nivelul unor *categorii* construite pe baza unor *criterii riguroase* de ordonare și clasificare, logică și pedagogică: a) tipul de finalitate reprezentat; b) sfera de referință; c) factorii implicați în proiectare; d) nivelul impactului pedagogic și social; e) gradul de divizibilitate sau indivizibilitate.

**a)** C*riteriul tipului de finalitate* evidențiază necesitatea existenței unui numitor comun care permite construcția a două categorii de finalități: a-1) finalitățile macrostructurale ale sistemului de învățământ; b) finalitățile microstructurale, ale procesului de învățământ.

**b)** *Criteriul sferei de referință* evidențiază orienătrile valorice propspective angajate de cel două tipuri de finalități la scara sistemului de învățământ, respectiv a procesului de învățământ;

**c)** *Criteriul* *factorilor implicați în proiectarea educației* evidențiază responsabilitatea pedagogică și socială, organizațională (instituțională) și individuală a celor care elaborează *finalitățile sistemului de învățământ*, respectiv *finalitățile procesului de învățământ*.

**d)** *Criteriul* *impactului pedagogic și social* evidențiază importanța finalităților sistemului de învățământ care determină calitatea finalităților procesului de învățământ.

**e)** *Criteriul gradului de divizibilitate sau indivizibilitate* evidențiază stabilitatea orientărilor valorice prospective valabile pe termen lung și adaptabilitatea orientărilor valorice prospective, vlabile pe termen mediu și scurt, gradualizate în raprot de context.

**3.1.2. Tipologii ale finalităților educației**

A doua *problemă critică* este generată de „dezacordul care devine și mai evident atunci când comparăm tipologiile obiectivelor pedagogice”, respectiv ale finalităților educației (Ibidem, p.12). Situațiile extreme apar și sunt întreținute prin promovarea: a) unor *criterii imperative* de clarificare a terminologiei, lansate la nivel de politică a educației, care încearcă să stabilizeze limbajul pedagogic utilizat în cazul finalităților educației, dintr-o perspectivă externă, fără o validare *epistemologică*, *logică* și *pedagogică* internă; b) unor *formule noi*, exersate, îndeosebi, în zona *obiectivelor educației*, insuficient argumentate în funcție de *un model conceptual al finalităților educației*, necesar pentru ordonarea raporturilor *logice* și *pedagogice* dintre *finalitățile sistemului de învățământ* și *finalitățile procesului de învățământ*.

**a)** Prima situație extremă poate fi identificată chiar în interiorul unei cercetări fundamentale valoroase, realizată de *UNESCO* la sfârșitul anilor 1970, cu contribuții importante în domeniul *teoriei curriculumului* și prin aportul unui cercetător român (George Văideanu) (vezi L.D’Hainaut, coord., 1979, trad., 1981). În termeni de politică a educației, prospectată în perspectivă mondială, este exersată o variantă de stabilizare a limbajului pedagogic utilizat în zona *finalităților educației*, variabil în diferite limbi. La acest nivel, este propus un *model convențional* *de clasificare* *a finalităţilor educaţiei*, necesar, în opinia autorilor, pentru a exprima „ierarhia scopurilor” în formule echivalente în diferite limbi: „*les objectifs* = obiectivele; *les buts* = scopurile; *les fins* = scopurile finale, ţelurile; *les finalites* = scopurile mai îndepărtate (în sensul de scopuri mai îndepărtate) (Ibidem, p.107).

O asemenea abordare, aparent neutră prin caracterul său convențional, încurajează menținerea și chiar validarea *pleonasmului* „finalităţi şi obiective”. Avem în vedere criteriul artificial avansat pentru a opera diferența între *finalități* („scopurile mai îndepărtate”) – *scopuri* – *obiective*. Raportarea la *un model conceptual al finalităților* ar evidenția faptul că un anumit criteriu temporal („scopuri mai îndepărtate”, mai apropiate) are semnificație diferită în raport de *sistemul de referință*. De exemplu, raportarea *finalităților* la *procesul de învățământ* va evidenția existența unor obiective generale care definesc „scopuri mai îndepărtate”; *finalitățile de sistem* (*scopurile generale*), dar și unele *finalități* *de* *proces* (*obiectivele generale*) definesc, de fapt, *orientări valorice prospective* angajate la nivelul unor direcții temporale și „mai îndepărtate”, situate în zona unui *ciclu complet de educație / instruire formală*, *școlară* (la nivel *primar* și *secundar* – *gimnazial* și *liceal / profesional*) și *universitară* (la nivel de treaptă: *licență – masterat – doctorat*).

**b)** O a doua situație extremă poate fi identificată în textele de politică a educaţiei, promovate în România, spre sfârşitul secolului XX, care au impus la nivel de „*Curriculum naţional*” noi *formule* considerate necesare pentru exprimarea *finalităţilor microstructurale* (*obiectivelor*) în termeni de: *obiective-cadru*, *obiective de referinţă*, *obiective de evaluare*, *obiective de performanţă* etc.

Adoptarea noilor *formule de (re)activare a obiectivelor educației / instruirii*, oficializate imediat la nivelul politicii educației și al practicii didactice, școlare și universitare, a fost realizată, însă, fără raportarea acestora la *un model conceptual* de definire și analiză a *finalităţilor educației*. Ca urmare a persistat riscul:

b-1) diluării obiectivelor educației / instruirii în măsura în care acestea – în ansamblul lor, în mod special prin *obiectivele generale* – nu sunt raportate la dimensiunea *teleologică*, *axiologică* și *prospectivă* superioară, proprie scopurilor generale ale educației, angajate ca *finalități macrostructurale ale sistemului de învățământ*, care definesc *direcțiile strategice de dezvoltare a procesului de învățământ*;

b-2) *formalizării obiectivelor specifice*, tratate ca *obiective de referință*, care stabilesc *obiectivele* anuale ale programei școlare (deduse din *obiectivele-cadru* valabile pe toată perioada treptei de învățământ respective), fără *specificarea pedagogică* a acestora, prospectată la nivelul corelației optime dintre dimensiunea lor *psihologică* (exprimată în termeni de *competențe*) și *social* (exprimată în termeni de *conținuturi de bază*) care trebuie planificată *curricular*, *temporal* (semestre școlare, săptămâni școlare) și *spațial* (*module* de studiu, capitole, unități de instruire);

b-3) *birocratizării obiectivelor concrete*, multiplicate, fărâmițate, artificializate (inclusiv prin includerea unor presupuse *obiective afective concrete*) în condițiile în care *operaționalizarea obiectivelor specifice* este greu de întreprins, în termeni *reali*, dacă *obiectivele de referință* sunt doar *anuale*, nedistribuite rațional, din punct de vedere *pedagogic*, în plan *temporal* (pe semestre și săptămâni școlare) și *spațial* (pe *module* de studiu, capitole, unități de instruire).

Rezolvarea celor două *probleme critice*, analizate anterior, confirmă importanța avansării unor *criterii de clasificare și analiză a finalităților educației*, susținute *logic* și *epistemologic*, legitimate și valorificate *pedagogic* în orice *context social*. Avem în vedere: a) *tipul de finalitate*; b) *sfera de reprezentare*; c) *factorii implicați în proiectarea educației*; d) *impactul pedagogic și social*; e) gradul de divizibilitate.

Aceste criterii, prelucrate și sintetizate din perspectiva paradigmei *curriculumului*, vor fi valorificate, în *clasificarea finalităților educației* (în viitorul *subcapitol* al *capitolului* 3) și în analiza acestora (în viitorul *capitol*, 4), dar și în elaborarea unui *model-ideal* de definire, clasificare și analiză a *finalităților educației* (în *capitolul* final, 5).

**3.2. Clasificarea finalităților educației pe criterii logice și epistemologice**

***Clasificarea finalităţilor*** ***educației*** poate fi realizată din diferite perspective, promovate în plan conceptual și metodologic. Le vom rezuma la nivelul a trei *repere* care vizează: **a)** reducerea numeroaselor formule utilizate pentru denumirea *finalităților educației* la trei categorii consacrate în literatura de specialitate: *ideal*, *scopuri*, *obiective*); **b)** abordarea globală și deschisă, proprie paradigmei *curriculumului*; **c)** fixarea unor criterii de maximă generalitate necesare pentru construcția unui *model-ideal* de clasificare și analiză a finalităăților educației.

**3.2.1. Reducerea la trei categorii pedagogice: ideal – scopuri – obiective**

Reducerea *logică* și *epistemologică* a numeroaselor formule exersate în limbajul comun și de specialitate, pentru denumirea *finalităților educației*,*solicită promovarea* **a *trei* *categorii pedagogice*** interdependente, exprimate *în termeni de*: ***ideal – scopuri – obiective***. La acest nivel putem reactualiza un set de *criterii* *de clasificare* utilizate în literatura de specialitate, referitoare la: **A)** *Forma de exprimare* a *finalităților educației*:

a) *finalităţi* exprimate în termeni de *proiect global*: *idealul* educaţiei, *scopurile* *generale* / strategice ale educaţiei; *obiectivul general al educaţiei* – angajate teleologic, axiologic și prospectiv la nivelul sistemului / procesului de învăţământ;

b) *finalităţi* exprimate în termeni de *proiect particularizat* la nivel de *produs* realizabil în contextul activităților de educație / instruire, în cadrul procesului de învățământ: *obiectivele generale* ale procesului de învăţământ; *obiectivele specifice* ale procesului de învăţământ; *obiectivele concrete* (operaţionale) ale *activității de instruire concrete* (lecției etc.), în cadrul procesului de învăţământ.

**B)**  *Dimensiunea predominant teoretică* sau *practică a finalităților educației*:

a) finalităţi *teoretice*, *fundamentale*: *idealul educaţiei, scopurile generale ale educaţiei*;

b) finalităţi *teoretice* angajate în proiectarea pedagogică a *obiectivelor generale* aleeducaţiei, valabile la scara întregului procesului de învăţământ;

c) finalităţi *aplicative*, angajate la nivelul unor *taxonomii* ale obiectivelor *psihologice*, exprimate în termeni de *competențe* și de *conținuturi de bază*, definite ca *obiective specifice* ale procesului de învăţământ (vezi, de exemplu, taxonomia lui Bloom, exprimată în termeni de *capacități / competențe psihologice* (de cunoaștere, înșelegere, aplicare; analiză, sinteză, evaluare critică) și de performanțe de specialitate, corespunzătoare *capacităților / competențelor*;

d) finalităţi *concrete*, angajate la nivelul unor activităţi concrete: *obiective operaţionale* ale activității de instruire concrete (lecției etc.) în contextul procesului de învăţământ.

**C)** *Gradul de raportare la sistemul de educaţie / învăţământ*:

a) finalităţi care vizează sistemul de educaţie în ansamblul său, care asigura cadrul general de realizare al educației la nivel formal, nonformal și informal : *idealul educaţiei*;

b) finalităţi care vizează sistemul de învăţământ, în calitate de principal subsistem al sistemului de educaţiei, care asigura cadrul specializat (formal și nonformal, școlar și extrașcolar) de proeictare și realizare a activităților de educație: *scopurile generale ale educaţiei*;

c) finalităţi care vizează procesul de învăţământ, în calitate de principal subsistem al sistemului de învăţământ: *obiectivele educaţiei / instruirii*

**D)** *Gradul de generalitate – specificitate - operaţionalitate exprimat* în sens spaţial, temporal, acţional:

a) o finalitate de maximă generalitate: *idealul educaţiei*;

b) finalităţi care definesc *direcţiile generale de dezvoltare a educaţiei*: *scopurile generale ale educaţiei*;

c) finalităţi valabile la scara întregului proces de învăţământ: *obiective generale*;

d) finalităţi particularizate în contextul procesului de învăţământ, pe niveluri și trepte de învățământ, pe *arii curriculare* și discipline de învățământ: *obiective specific*e;

e) *finalităţi concretizate* la nivelul unui grup de activităţi didactice (grup de lecţii, unităţi de instruire / învățare) sau la nivelul unei activităţi didactice (lecţie etc.): *obiective concrete, operaţionale* (realizate de fiecare profesor prin *operaționalizarea* unor *obiective specifice*);

f) *finalități concretizate* în cadrul unei activităţi didactice (lecţii etc.), în interiorul unui obiectiv concret / operaţional sau în strânsă legătură cu alte obiective concrete / operaționale: “*micro-obiective operaţionale*” (vezi Viviane De Landsheere, 1992, p.192, Sorin Cristea, 2000, pp.145, 146).

**3.2.2. Abordarea finalităților educației dintr-o perspectivă globală și deschisă**

Abordarea *finalităților educației* dintr-o perspectivă *globală* și *deschisă*, proprie paradigmei *curriculumului*, este realizabilă pe baza unor *criterii riguroase* de *ordonare și clasificare, logică* și *pedagogică*, evocate deja în subcapitolul anterior. Avem în vedere: a) tipul de finalitate reprezentat; b) sfera de referință a finalităților educației; c) factorii implicați în proiectarea activității de educație / instruire pe baza finalităților educației ; d) nivelul impactului pedagogic și social al finalităților educației; e) gradul de divizibilitate sau indivizibilitate al finalităților educației.

**A)** **Tipul** **de finalitate reprezentat**.

Acest *criteriu* elimină orice tendință de menținere sau reluare a formulei pleonastice „finalități și obiective”. Avem în vedere faptul că *tipul de finalitate* are capacitatea de:

a) a integra în structura sa toate celelalte *formule* propuse, complementare sau contractorii, exersate pentru denumirea unor *scopuri*, *ținte*, *deziderate*, *obiective* etc.;

b) a subordona, la nivel funcțional, orice *formulă*,mai mult sau mai puțin expresivă, precisă sau imprecisă, utilizată pentru denumirea finalităților educației;

c) a opera delimitarea clară, necesară între orientările valorice prospective valabile la nivel de sistem de învățământ – proces de învățământ.

*Ordonarea și clasificarea* formulelor numeroase, multiple, variabile, utilizate pentru denumirea *scopurilor*, *dezideratelor*, *țintelor*, *obiectivelor* etc. *educației*, implică raportarea acestora la *conceptul pedagogic operațional* de *tip de finalitate a educației*. Integrarea *funcțională* a acestora este realizabilă la nivelul a două *tipuri de finalități*, identificabile în raport de dimensiunea structurală reflectată în plan teleologic, axiologic și prospectiv: a) *finalitățile macrostructurale ale sistemului de învățământ*; b) *finalitățile microstructurale ale procesului de învățământ* (vezi Ioan Neacșu, în Ioan Cerghit; Lazăr Vlăsceanu, coord., 1988).

**a)** **Finalitățile macrostructurale ale educației** definesc *orientările valorice* *prospective* angajate la nivelul *structurii mari* a educației, situată în zona raporturilor complexe dintre *sistemul de educație/ învățămmânt* și *sistemul social* (global; cultural, economic, politic, comunitar, natural). În termeni *pedagogici*, sunt exprimate prin *idealul educației* și *scopurile generale ale educației*.

**b)** ***Finalitățile microstructurale ale educației / instruirii*** definesc *orientările valorice* *prospective* angajate la nivelul *structurii mici* a educației, situată în zona raporturilor direcționate, specificate și operaționalitate între sistemul de învățământ și procesul de învățământ. În termeni pedagogici, sunt exprimate prin *obiectivele educației / instruirii* – generale, specifice și concrete.

**B) Sfera de referință a finalităților educației.**

Acest *criteriu* confirmă existența celor *două* *tipuri de finalități ale educației*: a) *finalitățile* *macrostructurale* angajate la toate nivelurile sistemului de educație / învățământ; b) *finalitățile microstructurale* angajate la toate nivelurile procesului de învățământ care *orientează valoric* și *prospectiv* activitatea de educație / instruire în sens și în plan general, specific, concret (vezi *obiectivele generale, specifice, concrete* ale activității de educație / instruire).

**C) Factorii implicați în proiectarea educației.**

Acest *criteriu*permiteidentificarea *finalităților* elaborate de factorii de politică a educației la nivelul sistemului de învățământ (pentru *construcția* reformei învățămîntului, modelelor de cercetare pedagogică fundamentală, curriculumului școlar / universitar) și de practicienii educației, activi la nivelul procesului de învățământ, în calitate de profesori-cercetători și mai ales de profesori de diferite specialități, implicați la toate treptele și disciplinele de învățământ.

**D) Impactul pedagogic și social al finalităților educației.**

Acest *criteriu* permite ierarhizarea *finalităților educației* într-o ordine care evidențiază: a) importanța determinantă a *finalităților* educației care impun *direcțiile strategice* de dezvoltare a procesului de învățământ, angajate în zona *scopurilor generale* *ale educației*, reflectate la nivelul *obiectivelor generale ale activității de educație / instruire*; b) dependența *obiectivelor specifice* ale educației / instruirii de: b-1) calitatea *obiectivelor generale* ale activității de educație / instruire și a *obiectivelor concrete*, elaborate de fiecare profesor; b-2) calitatea *obiectivelor specifice* stabilite la nivelul programelor școlare / universitare.

**E)** **Gradul de divizibilitate sau indivizibilitate al finalităților educației**

Acest criteriu evidențiază distincția care trebuie operată între:

a) *finalitățile macrostructurale*, ale sistemului de educație / învățământ, care definesc „ordinea de direcționare a educației”, stabilizată, indestructibilă, indivizibilă, pe termen lung și mediu;

b) *finalitățile microstructurale*, ale procesului de învățământ, care definesc „ordinea produsului”, realizabilă în diferite grade de generalitate, specificitate, divizibilitate, comparabilitate, concretizare, adaptate / adaptabile la un context deschis, propriu activității de educație / instruire (vezi J.-M. Ketele, *Les problemes des objectifs dans le cadre d’une* „*preparation de lecon*”, în *Les sciences de l’education pour l’ere nouvelle*, nr.1 / 1975, pp.7-52, apud Cesar Birzea, op.cit., p.17).

**3.2.3. Fixarea unor *criterii de maximă generalitate*: domeniul de referință – gradul de divizibilitate / comparabilitate al finalităților educației**

Fixarea unor *criterii de maximă generalitate* necesare pentru construcția unui *model-ideal* de clasificare și analiză a finalităților educației, relevante în plan *pedagogic, epistemologic și practic*, vizează, în mod special: **1)** ***domeniul de referinţă***, delimitat spaţial, temporal, acţional; **2)** ***gradul de divizibilitate*** sau ***de comparabilitate*** ***al finalităţilor educaţiei*** (vezi Sorin Cristea, în Ion Negreț-Dobridor, coordonare generală, vol.1, partea a 2-a, coord. Ion Negreț-Dobridor, Sorin Cristea, 2015, pp.91-92)

Aceste două *criterii* au o capacitate *explicativă* şi *interpretativă* superioară prin faptul că asigură: a) identificarea trăsăturilor semnificative ale fiecărei categorii de finalități; b) raportarea la ansamblul orientărilor valorice necesare la scara sistemului şi a procesului de învățământ; c) angajarea structurilor interne ale finalităţilor determinate de *funcţiile* de *proiectare,* *valorizare și prospectare* a educaţiei într-un context spaţial, temporal şi acţional deschis, în plan general, specific şi concret; d) delimitarea cadrului teleologic, axiologic și prospectiv al fiecărei *finalități* în contextul fiecărei activităţi de educaţie / instruire.

Forța conceptuală și metdologică a celor două criterii susține, în plan epsitemologic, logic și psihologic, procesul complex angajat, subiectiv și obiectiv, în elaborarea unui ***model de clasificare și de analiză a finalităților educației*** aplicabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, în orice context *pedagogic* și *social*, în *funcție* de(vezi Sorin Cristea, 2002, p.114; 2010, pp.188, 189):

**1)** ***Domeniul de referinţă*** *al finalităţilor educaţiei* în plan *spațial*, *temporal*, *acțional*

**A)** *Finalităţile sistemului de educație / învățământ* (*finalitățile macrostructurale*).

Definesc *orientările valorice prospective ale educaţiei* valabile la scara întregului sistem social, la nivelul *macrostructurii sociale* care vizează relaţiile dintre: a) *educaţie* şi *societate* (ca *sistem social global*); b) *educaţie* şi *principalele subsisteme ale sistemului social global* (sistemul economic, politic, cultural, comunitar, natural).

*Categoriile de finalităţi macrostructurale*:

a) *Idealul educaţiei –* definește *tipul de personalitate* necesar societății pe termen lung.

b) *Scopurile generale ale educaţiei* – definesc *direcțiile strategice* de dezvoltare a sistemului de educaţie / de învăţământ, necesare societății pe termen lung și mediu.

**2)** *Finalităţile procesului de învățământ* (*finalitățile microstructurale*)

Definesc *orientările valorice ale educaţiei* / instruirii valabile în cadrul *procesului de învăţământ*, la nivelul *microstructurii* care vizează relaţiile dintre *sistemul de învăţământ* şi *procesul de învăţământ*, dintre *educaţie* şi *instruire*.

Categorii de *finalităţi* *microstructural*e:

1. *obiectivele* *generale* ale educației / instruirii;
2. *obiectivele* *specifice* (particulare) ale educației / instruirii;
3. *obiectivele* *concrete* (*operaţionale*) ale educației / instruirii.

**B)** ***Gradul de divizibilitate / comparabilitate*** *al finalităţilor educaţiei*:

**B-1)** *Finalităţi indivizibile / cu grad de comparabilitate absolut*

Definesc o orientare valorică prospectivă fundamentală sau mai multe orientări valorice propsective angajate la nivel de *direcţii strategice* valabile la scara întregului sistem social / de educaţie / de învăţământ. Au stabilitate epistemică şi politică pe termen lung şi mediu. Fiind *indivizibile*, nu au grad de comparție și în consecință nu formează *taxonomii*.

*Categorii* de *finalităţi* *indivizibile*, cu grad de comparație absolut:

a) *Idealul educaţiei –* definește o *orientare valorică prospectivă fundamentală*, valabilă la scara întregului sistem social / de educaţie / de învăţământ.

b) *Scopurile generale ale educaţiei* – definesc mai multe *orientări valorice* *prospective* angajate la nivel de *direcții strategice* valabile la scara întregului sistem de educaţie / de învăţământ.

**B-2)** *Finalităţi cu grad de comparaţie relativ, divizibile*.

Definesc *orientări valorice prospective* valabile la nivelul procesului de învăţământ. Fiind divizibile, formează *taxonomii* pe baza mai multor criterii specifice (în temeni psihologici și de conținut)..

**B-3)** *Categorii* de *finalităţi* cu grad de comparație relativ, divizibile / după criteriul gradului de generalitate (vezi Cesar Birzea, op.cit., p.21):

1. *obiective generale* ale educației / instruirii – „obiective comune tuturor materiilor școlare, având o mare capacitate de transfer”;
2. *obiective specifice* ale educației / instruirii – „enunțuri generale, dar limitate la conținutul particular al unei anumite discipline (concepte, principii, aplicații etc.)”;
3. *obiective concrete* (*operaţionale*) ale educației / instruirii – „obiective definite în termeni de activități pedagogice la nivelul unor secvențe de învățare; ele permit realizarea concretă a obiectivelor generale (n.n. obiectivelor specifice) sub forma unei suite de achiziții școlare: cunoștințe, deprinderi, atitudini, valori etc.”.

……………………………………..

**4.2.1. *Obiectivele generale ale educației / instruirii***

Sunt *finalităţi microstructurale* ale *activităţii de educație / instruire* proiectate în contextul *procesului de învăţământ*, la toate nivelurile, treptele şi disciplinele de învăţământ. Sunt angajate *microstructural*, în sens teleologic, axiologic şi prospectiv la nivelul unor *criterii de elaborare* a planului de învăţământ, definitivate *macrostructural*, determinate pedagogic prin intermediul *scopurilor* *generale ale educaţiei*.

În calitate de *finalităţi microstructurale* *ale educaţiei*, *obiectivele generale ale instruirii* vizează două situaţii pedagogice distincte, dar complementare: 1) stabilirea unui *reper valoric unitar* necesar pentru realizarea procesului de învățământ, conform unui *obiectiv general al procesului de învățământ* valabil *în proiectarea oricărei activități de instruire*; 2) definitivarea *criteriilor de elaborare a planului de învăţământ* în raport de direcţiile strategice angajate *macrostructural*, la nivelul *scopurilor* *generale* ale educaţiei.

**1)** Stabilirea unui *reper valoric* *unitar* pentru realizarea procesului de învăţământ.

Acest reper valoric unitar, la scara procesului de învățămînt, este analogic cu cel angajat în construcția *idealului educaţiei*. *Reperul valoric* *unitar* angajat la scara *procesului de învățământ* asigură elaborarea unui ***obiectiv general al procesului de învățământ*** valabil în proiectarea oricărei ***activității de instruire***.

***Obiectivul general al procesului de învățmânt,*** angajat *psihosocial* în proiectarea oricărei ***activități de instruire*** este determinat *pedagogic* de un *reper valoric unitar* care reflectă dimensiunea teleologică, axiologică şi prospectivă, de maximă generalitate, a *idealului educaţiei*. În mod analogic cu ceea ce este proiectat la nivelul *finalităţilor macrostructurale*, prin *idealul educației* (*personalitatea deschisă*, *inovatoare*) putem identifica *un obiectiv general* *al procesului de învăţământ* cu angajare teleologică, axiologică şi prospectivă superioară, realizabilă în cadrul fiecărei activități de instruire. Este un *construct* cu valoare de *model abstract*, *indivizibil* la un nivel generalitate situat la linia de intersecţie dintre finalităţile *macrostructurale* – *microstructurale*. Integrarea sa în zona finalităţilor *microstructurale*, permite *divizarea şi exprimarea* sa în cadrul unor *taxonomii* care includ *obiectivele* *generale* şi *obiectivele specifice* ale procesului de învăţământ.

Un exemplu de ***obiectiv general al procesului de învăţământ***, construit în raport de dimensiunea de maximă generalitate şi abstractizare a *idealului* *educaţiei postmoderne* (*personalitatea deschisă, inovatoare*), este cel care proiectează un anumit *tip de învăţare* – ***învăţarea inovatoare***/ *complexă*, *anticipativă*, *participativă*, realizabilă la toate treptele și disciplinele de învățământ (W.James Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malița, 1981, pp.26-71).

**2)** Definitivarea *criteriilor de elaborare a planului de învăţământ*.

Este realizabilă în raport de *direcţiile strategice* angajate *macrostructural*, la nivelul *scopurilor* *generale* ale educaţiei. În această perspectivă, situată la linia de continuitate dintre *finalităţile* *macrostructurale* şi *finalităţile microstructurale*, *criteriile* propuse au valoare de ***obiective generale******ale instruirii*** angajate psihosocialîn contextul *procesului de învăţământ*.

***Obiectivele generale ale instruirii*** au un grad de generalitate situat imediat după cel exprimat de *obiectivul general* *al procesului de învăţământ*. Angajează criteriile de proiectare a planului de învățământ elaborate pedagogic prin acțiunea de direcționare a procesului de învățământ determinată teleologic, axiologic și prospectiv la nivel *macrostructural*, de *scopurile generale*, strategice, ale sistemului de învățământ.

*Construcția curriculară a obiectivelor generale ale instruirii* este realizată la cel mai înalt nivel *microstructural*. Valorifică baza teleologică şi prospectivă a *scopurilor generale ale educaţiei* angajate prin acțiunea de *direcţionare a procesului de învăţământ*. În această perspectivă, *obiectivele generale ale instruirii* transpun la nivel *microstructural* – în formule aproape identice - *direcţiile generale* asumate strategic, *macrostructural*, prin *scopurile generale ale educaţiei*. Rezultă următoarele cinci *obiective generale ale procesului de învățământ* care vor fi angajate psihosocial la nivel de *criterii pedagogice* necesare în proiectarea curriculară a planului de învățământ și a programelor școlare:

**a)** *conducerea managerială* a procesului de învăţământ;

**b)** *democratizarea* procesului de învăţământ;

**c)** *informatizarea* procesului de învăţământ;

**d)** *descentralizarea* procesului de învăţământ;

**e)** *flexibilizarea* procesului de învăţământla nivelul *timpului şi a spaţiului pedagogic* necesar sau / și disponibil.

Într-o altă interpretare posibilă, *obiectivele generale ale instruirii* sunt construite în raport de *direcţiile valorice* incluse în structura *scopurilor generale* *ale* *educaţiei* exprimate în termeni de *criterii de proiectare a planului de învăţământ* în context general şi special (cazul *reformelor* şcolare) (vezi George Văideanu, 1988, Cristea, Sorin, 2000):

a) abordarea *sistemică* – *plan* *de învăţământ* conceput unitar, structurat interdisciplinar, deschis spre educaţia permanentă și spre autoeducație prin integrarea tuturor *conţinuturilor* şi *formelor* *generale* ale educaţiei;

b) abordarea *curriculară* – *plan* *de învăţământ* centrat pe *obiectivele specifice* fiecărui nivel de învăţământ, fiecărei trepte şcolare, fiecărui ciclu de instruire;

c) abordarea *psihologică* – *plan de învăţământ* centrat pe aptitudinile şi atitudinile elevilor, pe resursele lor cognitive şi noncognitive, *tipice* fiecărei vârste școlare și psihologice.

*Toate* *obiectivele pedagogice generale* / *ale educației* / *ale instruirii*, prezentate anterior, sunt angajate *psihosocial* la *toate* nivelurile și treptele sistemului și procesului de învățământ.

**4.2.2. *Obiectivele specifice ale educației / instruirii***

Sunt *finalităţi microstructurale* ale *activităţii de educație / instruire* proiectate în contextul procesului de învăţământ care definesc orientările valorice prospective, *intermediare* între *obiectivele generale* şi *obiectivele concrete*. Din această perspectivă, ***obiectivele* *specifice*** sunt numite şi ***obiective******intermediare***.

*Construcția curriculară* a *obiectivelor* *specifice* este realizată prin acţiunea de *specificare* a obiectivelor *generale*. Obiectivele *specifice* rezultate au o sferă largă de aplicare la nivelul activității de instruire, organizată în contextul procesului de învăţământ. Clasificarea lor la nivelul unor ***taxonomii***, este realizabilă pe baza mai multor *criterii pedagogice* distincte, dar și complementare:

1) *Domeniile psihologice* angajate prioritar în activitatea de instruire – *obiective specifice:* a) *cognitive;* b) *afective;* c) *psihomotorii*.

2) *Conţinuturile generale ale educaţiei* – obiective *specifice*: a) educaţiei morale; b) educației intelectuale; c) educației aplicate (tenhnologice, profesionale); d) educației e*stetice;* e)educației *psihofizice*.

3) *Formele generale ale educaţiei* – obiective *specifice*: a) educaţiei / instruirii: *formale;* b)educației / instruirii *nonformale*; c) *educației formale și nonformale* care *valorifică resursele educației / instruirii informale*.

4) *Nivelurile şi treptele de învăţământ* – obiective *specifice* învăţământului: a) *primar* (preşcolar, şcolar); b) *secundar* (inferior / gimnazial; superior / liceal, profesional); c) *terţial, universitar* (licenţă, master, doctorat);

5) *Conţinuturile particulare ale instruirii* – obiective *specifice* pe: a) *arii curriculare* / grupuri de discipline de învăţământ; b) *discipline de învăţământ*; c*) module de studiu*; d) *capitol*e; e) unităţi de instruire – concepute *monodisciplinar*, *intradisciplinar*, *interdisciplinar*, *pluridisciplinar*, *transdisciplinar* etc.

Datorită sferei largi de manifestare a *obiectivelor specifice* există tendinţa avansării unor obiective *intermediare* orientate special în direcţia realizării *tranziţiei pedagogice* de la: a) *obiectivele generale* spre anumite *obiective specifice*; b) *obiectivele specifice* spre anumite *obiective concrete*.

A) *Tranziția pedagogică* de la *obiectivele generale* spre anumite *obiective specifice* poate fi realizată prin intermediul unor obiective denumite convențional ***obiective-cadru***. *Obiectivele-cadru* reprezintă *obiectivele specifice* ale unei discipine de învățământ, realizabile în *cadrul* unei trepte de învățământ sau / și *în cadrul* unui an de învățământ.

b) *Tranziția pedagogică* de la anumite *obiective specifice* spre *obiectivele concrete* ale unei anumite *activități de instruire* (lecții etc.) poate fi realizată prin intermediul unor *obiective* denumite convențional ***obiective de referință***. *Obiectivele de referință* reprezintă, de fapt, anumite *obiective* ***cu referință*** *specială* la anumite secvențe de instruire, cu caracter mai restrâns, în plan temporal (semestre școlare, săptămâni școlare) și spațial (module de studiu, capitole), care permit elaborarea corectă a *obiectivelor concrete* prin acțiunea de *operaționalizare*, realizabilă în context didactic determinat.

Aceste două categorii speciale de *obiective specifice*, angajabile ca *obiective intermediare* (între *obiectivele generale* și anumite *obiective specifice*; între anumite *obiective specifice* și *obiectivele concrete* ale unei activități de instruire) pot fi propuse (de proiectanții programelor școlare) și valorificate (de proiectanții activităților didactice / lecțiilor etc.) la nivelul oricărei discipline de învățământ, planificată *curricular* în cadrul oricărei trepte de învățământ, în contextul deschis al procesului de învățământ.

……….

**4.2.3. *Obiectivele concrete ale educației / instruirii***

Sunt *finalităţi microstructurale* ale *activităţii de educație / instruire* proiectate în contextul procesului de învăţământ prin acţiunea de *operaţionalizare* a *obiectivelor specifice*, legitimate pedagogic în programele școlare. Din această perspectivă, ***obiectivele* *concrete*** sunt numite şi ***obiective******operaționale***.

*Construcția curriculară a obiectivelor concrete* este realizată de fiecare profesor, la nivelul fiecărei activități de instruire (lecții etc.), prin acţiunea de ***operaţionalizare*** a *obiectivelor specifice* incluse în programele școlare, exprimate în termeni *psihologici* (de competențe) și *sociali* (de *conținuturi de bază*). Angajează o activitate specială de proiectare *curriculară*, realizată de fiecare profesor în context pedagogic deschis. O astfel de activitate, bazată pe resursele superioare ale creativității pedagogice / didactice, necesare fiecărui profesor, este concepută în funcție de:

a) *cerinţele impuse de obiectivele specifice*, oficializate prin programele şcolare, obiective specifice cu caracter obligatoriu, stabilite pe an de învățământ, semestru școlar, modul / submodul de studiu, capitol, subcapitol, unitate de instruire, exprimate în termeni complementari, de *competențe* și de *conținuturi de bază*;

b) *situaţia concretă* determinată de relaţiile existente între *activitatea de instruire proiectată* şi *condiţiile şi resursele pedagogice* existente la nivelul clasei de elevi, organizaţiei şcolare, comunităţii educaţionale locale sau / și teritoriale.

*Obiectivele concrete* *ale instruirii* reprezintă, deci, acele *finalităţi* *microstructurale* elaborate de *educator* (*profesor*) pentru realizarea unor *activităţi de educaţie / instruire concrete* (lecţii etc.), în contextul deschis al procesului de învăţământ, într-un cadru spaţio-temporal limitat (sală de clasă, laborator şcolar / universitar, cabinet şcolar / universitar; oră convențională pentru lecţie, curs, seminar, activitate de laborator, cerc de specialitate, activitate educativă / dirigenţie etc.).

Elaborarea *finalităților microstructurale*,la nivel de *obiective concrete* ale activității didactice (lecției etc.), constituie o operă de *creație pedagogică* realizabilă de fiecare profesor prin acțiunea de *operaționalizare a obiectivelor specifice* incluse în cadrul programei școlare. Acțiunea de *operaționalizare a obiectivelor specifice*, obligatorii în cadrul programelor școlare solicită fiecărui profesor: a) respectarea unor cerințe normative unitare, determinate la nivelul *principiilor proiectării curriculare* (centrarea asupra obiectivelor și a conținuturilor de bază; valorificarea metodelor eficiente validate în *situații concrete*; individualizarea instruirii; evaluarea continuă); b) adapatarea acestor cerințe unitare, la realitatea concretă a clasei de elevi, abordată, frontal, grupal, individual, din perspectiva resurselor pedagogice, psihologice și sociale existente, perfectibile în *context deschis*.

Acțiunea de *operaționalizare a obiectivelor specifice* trebuie abordată la nivel de ***model******didactic ideal***, valorificabil de fiecare profesor în context pedagogic și social determinat, în funcție de treapta și disciplina de învățământ reprezentată, de particularitățile clasei de elevi, organizației școlare, comunității educaționale locale etc. Construirea unui astfel de *model didactic ideal* trebuie susținută la nivel *epistemologic*, *conceptual*, prin evidențierea *funcției* și a *structurii generale* a *acțiunii de operaționalizare* a obiectivelor specifice în vederea elaborării obiectivelor concrete ale activității de instruire (lecției etc.)

***Funcția generală***, *centrală*, *a acțiunii de operaționalizare* a obiectivelor specifice vizează optimizarea activității pedagogice creative a profesorului de elaborare a obiectivelor concrete la nivelul interdependenței dintre: a) *competențele psihologice*, *transdisciplinare*, vizate, oficializate în cadrul programelor școlare, ca *repere valorice* valabile pe termen mediu și lung; b) *performanțele* *școlare* punctuale (disciplinare, intradisciplinare, interdisciplinare, pluri / multidisciplinare, transdisciplinare), observabile și evaluabile pe termen scurt, la începutul, pe parcursul și la finalul activității de instruire (lecției etc.).

***Structura generală***, *de bază*, *a acțiunii de operaționalizare a obiectivelor* *specifice* ale activității de instruire (lecției) implică *articularea logică* a următoarelor *operații pedagogice*:

a) *deducerea* *obiectivelor* *concrete* din *obiectivele specifice*, incluse în *programele şcolare*, ca *obiective psihologice* (în termeni de *competențe*) și ca *obiective de conținut* (în termeni de *cunoștințe, deprinderi, strategii cognitive, atitudini* – ***de bază***);

b) *prezentarea* *obiectivelor concrete* ca *sarcini de învăţare* ale elevilor, realizabile în termeni de *performanţe* observabile şi evaluabile în spațiul și timpul desfășurării activității de instruire (lecției), pe baza unor criterii explicite, de ordin calitativ și cantitativ, raportabile la *competențele* prevăzute în cadrul programei școlare, la nivel de obiective psihologice;

c) *evidenţierea* *resurselor pedagogice* necesare pentru realizarea sarcinilor de învăţare în spaţiul şi timpul concret al activităţii de referinţă (lecţie etc.);

d) *evaluarea rezultatelor elevilor* pe tot parcursul activităţii de instruire (lecţiei etc.) pe baza criteriilor stabilite anterior, anunțate la începutul activității care susțin deciziile pedagogice finale;

e) *comunicarea deciziilor pedagogice* *finale*, *formale* (note, calificative școlare) și / sau *nonformale* (aprecieri verbale colective și individuale etc.), justificate pedagogic (pe baza criteriilor anunțate la începutul activității de instruire / lecției etc.), însoțite de îndrumări *metodice*, angajate *prospectiv*, în *sens pozitiv*.

1) *Deducerea* *obiectivelor* *concrete* din *obiectivele* *specifice*, incluse în programele şcolare, are în vedere dubla dimensiune a *obiectivelor specifice*, interpretabile la nivel de: a) *obiective psihologice*, definite în termeni de *competențe*; b) *obiective de conținut*, definite în termeni de *conținuturi de bază*: b-1) cunoștințe de bază; b-2) deprinderi de bază; b-3) strategii cognitive de bază; b-4) atitudini cognitive de bază (față de cunoaștere, de instruire / învățare, de profesor, de școală, de comunitatea educațională etc.).

*Obiectivele concrete* sunt construite *curricular* prin operația complexă, de *deducere* a acestora din *obiectivele specifice* ale activității de instruire (lecției etc.), oficializate în cadrul programelor școlare, în termeni psihologici (la nivel de *competențe*) și sociali, de *conținuturi de bază* (cunoștințe, deprinderi, strategii cognitive, atitudini cognitive – *de bază*). Această operație complexă de *deducere* este realizată în raport de *contextul concret* existent, care implică: a) situaţia reală a şcolii şi a clasei de elevi; b) calitatea resurselor pedagogice existente, disponibile (informaţionale, umane, didactico-materiale); c) performanţele şcolare anterioare, evaluabile la nivel frontal, (micro)grupal, individual.

2) *Prezentarea* *obiectivelor concrete* ca *sarcini de învăţare* ale elevilor este realizată *în termeni* de *performanţe*, observabile și evaluabile pe tot parcursul activității de instruire (lecției), pe baza unor criterii explicite, de ordin calitativ și cantitativ (integrate în structura obiectivelor concrete), anunțate la începutul activității de instruire (lecției).

*Obiectivele concrete* – raportabile la *competențele* prevăzute în cadrul programei școlare (în termeni de *obiective specifice* *psihologice* valabile pe termen mediu și lung, în corelație cu *conținuturile de bază* ale fiecărei discipline de învățământ) – sunt realizabile pe termen scurt în spațiul și timpul activității de instruire (lecției). Acțiunile didactice docimologice implicate în reglarea-autoreglarea activității de instruire (lecției) angajează evaluarea obiectivelor concrete: a) ințială (la începutul activității de instruire / lecției); b) continuă (pe tot parcursul activității de instruire / lecției); c) finală (la sfârșitul activității de instruire / lecției).

3) *Evidenţierea* *resurselor pedagogice*, necesare pentru realizarea *sarcinilor de învăţare* în spaţiul şi timpul concret al activităţii de instruire (lecţiei etc.), angajează interacțiunea permanentă a acestora necesară în context deschis.

*Obiectivele concrete* sunt realizabile, astfel, în raport de următoarele *resurse pedagogice*, valorificabile în interacțiunea lor: a) *conţinuturile de bază*: concepte, deprinderi, strategii cognitive, atitudini cognitive; modele-ideale (de definire, de analiză, de clasificare); axiome, legi, principii, reguli; formule, date, informații punctuale etc. – cu valoare de „idei-ancoră”; b) *metodele*, *procedeele* (*tehnicile*) şi *mijloacele* de instruire, necesare în situația concretă existentă; c) *condiţiile externe* (organizare, material didactic etc.) şi *interne* (*psihologice*, asigurate prin empatia pedagogică a profesorului care susține încrederea elevului în forţele proprii).

4) *Evaluarea rezultatelor elevilor* pe tot parcursul activităţii de instruire (lecţiei etc.) este realizată pe baza criteriilor stabilite anterior (integrate în structura fiecărui obiectiv concret), anunțate la începutul activității de instrurie (lecției).

*Obiectivele concrete* sunt implicate, astfel, în luarea *deciziilor pedagogice finale* corecte – cu caracter *formal* (note, calificative şcolare etc.) sau / și *nonformal* (aprecieri verbale, simbolice etc.) – susținute *cumulativ* prin valorificarea *deciziilor pedagogice* anterioare, *parțiale*, *inițiale* (stabilite la începutul activității de instruire / lecției) și *continue* (stabilite pe tot parcursul activității de instruire / lecției), cu caracter *formal* (prin note, calificative şcolare etc.) sau / și *nonformal* (aprecieri verbale, simbolice etc.).

5) *Comunicarea deciziilor pedagogice* *finale*, *formale* (note, calificative școlare) și / sau *nonformale* (aprecieri verbale, simbolice etc., colective și individuale etc.) sunt: a) justificate pedagogic (pe baza criteriilor anunțate la începutul activității de instruire / lecției etc.); b) însoțite de îndrumări *metodice*, angajate *prospectiv*, în *sens pozitiv*.

*Obiectivele concrete* sunt valorificate, astfel, ca factor de *reglare-autoreglare* a activității de instruire (lecției), realizabil prin *comunicarea deciziilor pedagogice finale* în termeni de *prognoză pozitivă*, bazată pe *îndrumările metodice* propuse de profesor în vederea anticipării unor rezultate superioare celor actuale, obținute la sfârșitul activității de instruire (lecției).

………

**5.4. Un *model-ideal* de clasificare și analiză a finalităților educației**

**din perspectiva paradigmei *curriculumului***

|  |  |
| --- | --- |
| **I) Finalitățile macrostructurale**  **ale sistemului de învățământ**  - Definesc orientările valorice prospective proiectate la nivelul *macrostructurii* educației (structurii mari a educației), situată și dezvoltată permanent în zona conexiunilor și a (co)relațiilor necesare între *sistemul social* global (care include subsistemele: economic politic, cultural, comunitar, natural) și *sistemul de educație / învățământ*.  determinare  pedagogică  condiționare  pedagogică  **II) Finalitățile microstructurale ale procesului de învățământ**  - Definesc orientările valorice prospective proiectate la nivelul microstructurii educației (structurii mici a educației), situată și dezvoltată permanent în zona conexiunilor și a (co)relațiilor necesare între sistemul de învățământ și activitatea de educație / instruire, realizată în învățământul primar, secundar, superior | **1)** ***Idealul educației***  - Este construit la nivelul (co)relației pedagogice necesară între sistemul social global și sistemul de educțaie / învățământ  - Definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung – *personalitatea deschisă, inovatoare*  Etalonare valorică  **2)** ***Scopurile generale ale educației***  - Sunt construite la nivelul (co)relațiilor pedagogice necesare între *sistemul social* -economic, politic, cultural, comunitar, natural și *sistemul de învățământ*  – Definesc direcțiile strategice de dezvoltare a educației pe termen lung și mediu  a) conducerea managerială a sistemului de învățământ  b) democratizarea sistemului de învățământ  c) informatizarea sistemului de învățământ  d) descentralizarea sistemului de învățământ  e) flexibilizarea sistemului de învățământ  Determină criteriile pedagogice pentru:  a) organizarea structurii sistemului de învățământ  b) construcția curriculară a planului de învățământ și a programelor școlare    Direcționare valorică  **1)** Obiective generale:  A) Obiectiv general – definirea tipului de învățare necesar la toate treptele și disciplinele de învățământ – *învățarea inovatoare*  B) Obiective generale – definesc direcțiile principale de proiectare a educației / instruirii pe niveluri și trepte de învățământ  Specificare  **2)** *Obiective specifice* – definesc direcțiile de proiectare a educației / instruirii la nivel de:  a) *obiective-cadru* – *specifice* treptei de învățământ la nivel de an de învățământ în *cadrul* fiecărei *arii curriculare* și discipline de învățământ;  b) *obiective de referință* – specifice la nivel de semestre școlare, săptămâni școlare, capitole, module de studiu, *cu referință* la: b-1) *competențele* vizate; b) *conținuturile* ***de bază*** care trebuie dobândite (cunoștințe, deprinderi, strategii cognitive, atitudini cognitive / valori – ***de bază***).  Operaționalizare  **3)** *Obiective concrete* – definite în termeni de performanțe școlare, raportate la obiectivele specifice, de referință, exprimate în termeni de *competențe* și de *conținuturi de bază*: cunoștințe, deprinderi, strategii cognitive, atitudini cognitive / valori – *de bază*. |

**BIBLIOGRAFIE**

* Bîrzea, Cesar, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Presses Universitaires de France, Paris, 1979
* Botkin, James, W.; Elmandjra, Mahdi; Maliţa, Mircea, *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea declajului uman*, Editura Politică, București, 1981
* Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr (coordonatori), *Curs de pedagogie*, coord., Universitatea din București, București, 1988
* Cristea, Sorin*, Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera. Litera Internaţional, Chişinău, Bucureşti, 2000; 2002
* Cristea, Sorin, *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2010
* Cristea, Sorin, (coordonare generală) *Curriculum pedagogic, I*, Editura Didactică şi Pedagogică, RA., Bucureşti, 2006
* De Landsheere, Viviane, De Landsheere, Gilbert , *Definirea obiecivelor educației,* trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
* De Landsheere, Viviane, De Landsheere, Gilbert, *Définir les objectifs de l’éducation*, H.Dessain, S.A., Paris, 1989
* De Landsheere, Viviane, *L’education et la formation*, Presses Universiaires de France, Paris, 1992
* Delors, Jacques, coord., *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, trad., Editura Polirom, Iași, 2000
* Dewey, John,  *Democrație și educație. O introducere în filozofia educației*, 1916, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
* Dewey, John, *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, trad., Editura Didactică şi Pedagogică RA., Bucureşti
* D’Hainaut, L. (coord.), *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, 1979, trad. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
* *Dictionnaire de la philosophie*, Didier Julia, Larousse, Paris, 1995
* *Dictionnaire actuel de l’education, 3-e edition*, direction editorial Renald Legendre, Guerin, Montreal, 2005
* *Dictionnaire de pedagogie 120 notions-cles. 320 entrees. Classement thematique* (Franc Morandi, Rene La Borderie), Nathan, Paris, 2010
* *Dicţionar de pedagogie contemporană*, sub redacția acad. Bârsănescu, Ștefan, Editura Enciclopedică Română, București, 1969
* *Dicţionar de pedagogie*, coordonare generală : Manolache, Anghel ; Muster, Dumitru ; Nica, Iulian ; Vîdeanu, George, Editura Didactică șiPedagogică, București, 1979
* *Dix années de réformes au niveau de l’enseignement obligatoire dans l’Union européenne, 1984-1994*, EURYDICE , Bruxelles, 1997
* *Enciclopedia de Filozofie și Științe Umane*, 1996, trad. Editura ALL, București, 2004
* Faure, Edgar, sub redacție, *A învăța să fii. Un Raport UNESCO*, 1972, trad., Editura Didacică și Pedagogică, București, 1974
* *Filosofia de la A – Z. Dicționar Enciclopedic de Filozofie,* 1994, trad, Editura ALL, București, 1999
* Golu, Mihai, *Dinamica personalităţii*, Editura Geneze, Bucureşti, 1993
* Guțu, Vladimir, *Pedagogie*, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2013
* Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initial et en formation continue*, ESE/Entrepise Moderne d’Edition, Paris, 1979
* Joița, Elena (coordonator), Ilie, V., Vlad, M., Frăsineanu, E*., Pedagogie și elemente de psihologie școlară, pentru examenele de definitivare și obținerea gradului didactic II, - profesori, institutori, învățători, educatoare*, Editura Arves, 2003
* Ketele, J.-M., *Les problemes des objectifs dans le cadre d’ une* „*preparation de lecon*”, în *Les sciences de l’education pour l’ere nouvelle*, nr.1 / 1975
* Lengrand, Paul, *Introducere în educaţia permanentă*, trad., Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
* *Les réformes de l’éducation: experiences et perspectives,* UNESCO, Paris, 1980*;*
* Negreț-Dobridor, Ion (coordonare generală), *Tratat de pedagogie universală*, vol.I, *Fundamenta pedagiogiae*, coord. Ion Negreț-Dobridor, Sorin Cristea, partea a 2-a, *Fundamentele sincronice*, Editura Academiei, București, 2015
* Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară,* Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1996
* Popper, K.R., *Societatea deschisă şi duşmanii ei, vol.I, Vraja lui Platon*, trad., Editura Humanitas, Bucureşti, 1993
* *Probleme fundamentale ale pedagogiei* (coordonator Todoran, Dimitrie), Editura Didactică și Pedaogică, București, 1982
* UNESCO, *A învăţa şi a munci*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983;
* Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988
* Văideanu, George, *UNESCO-50-EDUCAŢIE*, Editura Didactică şi Pedagogică RA., Bucureşti, 1996.

**SORIN CRISTEA**

**CONCEPTE FUNDAMENTALE ÎN PEDAGOGIE**

**Volumul 6**

**INSTRUIREA /**

**PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT**

***DPH***

***DIDACTICA PUBLISHING HOUSE,***

București, 2017

„***Teoria*** este, în cele din urmă, cel mai ***practic*** dintre lucruri deoarece duce la crearea unor *scopuri* *mai largi* şi *mai cuprinzătoare* şi ne dă posibilitatea de a utiliza un câmp mai larg de condiţii şi mijloace”

John Dewey

„O ***teorie a instruirii*** ar trebui să determine ordinea cea mai eficientă în care urmează să fie prezentate materialele de învăţat”

Jerome S. Bruner

**A R G U M E N T**

**la volumul 6**

**INSTRUIREA / PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT**

*Activitatea de* **instruire**, proiectată şi realizată în *contextul* **procesului de învăţământ,** organizată *formal* şi *nonformal***,** cu multipledeschideri spre*informal*, constituie *obiectul de studiu specific* al ***didacticii generale*** (***teoriei generale a instruirii*** / ***teoriei şi metodologiei instruirii***) – *ştiinţă pedagogică fundamentală* (sau *ştiinţă fundamentală a educaţiei*), alături de *teoria generală a educaţiei* (*fundamentele pedagogiei*) şi de *teoria generală a curriculumului*. Aceste trei *ştiinţe pedagogice fundamentele* asigură: a) *nucleul epistemic tare* al domeniului, care fixează *matricea de bază* necesară tuturor *ştiinţelor pedagogice* (sau *ştiinţelor educaţiei*) mai vechi sau mai noi; b) *cultura pedagogică generală*, necesară tuturor cadrelor didactice, de la toate treptele şi disciplinele de învăţământ (vezi Sorin Cristea, 2016a, pp.95-98).

***Didactica generală***, afirmată tradiţional în *istoria pedagogiei* *premoderne* şi *moderne*, este reconstruită, în epoca *postmodernă*, sub denumirea generică de ***teorie a instruirii***, adaptată la cerinţele axiomatice ale *paradigmei curriculumului*. În plan *epistemologic*, evoluează ca ***teorie generală a instruirii*** care valorifică, la nivelul ***procesului de învăţământ***, *conceptele pedagogice fundamentale* definite şi analizate de ***teoria generală a educaţiei***: *educaţia*, *funcţia* şi *structura de bază a educaţiei*, *finalităţile educaţiei*, *conţinuturile* şi *formele generale* *ale educaţiei*, *sistemul de educaţie* / *învăţământ*. Din această perspectivă, ***didactica generală*** poate fi considerată ***o metodologie a educaţiei* *aplicată la instruire***, valorificată la toate disciplinele şi treptele de învăţământ ca *premisă* *pedagogică* şi *epistemologică*, necesară pentru elaborarea şi promovarea ***didacticilor particulare***(vezi Viviane De Landsheere, 1992, pp.120, 121).

În **volumele 6**-**12** vor fi definite şi analizate *conceptele pedagogice fundamentale* care construiesc, susţin şi dezvoltă „*matricea de bază*” a *teoriei generale a instruirii / didacticii generale*: *instruirea*, proiectată şi realizată în contextul *procesului de învăţământ* (*instruirea* / *procesul de învăţământ* (*I / PÎ*); *formele de organizare ale I / PÎ*; *obiectivele I / PÎ*; *conţinuturile I / PÎ*; *metodologia I / PÎ*; *evaluarea I / PÎ*; *instruirea ca activitate de predare-învăţare-evaluare* (vezi **volumele 6-12**).

**Volumul 6** defineşte şi analizează *conceptele pedagogice fundamentale* de ***instruire*** şi de ***proces de învăţământ***. Din perspectiva paradigmei *curriculumului,* aceste două *concepte* *complementare* asigură:

a) fixarea *obiectului de cercetare specific* al ***teoriei* *generale a instruirii*** (***didacticii******generale***) – activitatea de *instruire*, proiectată în contextul *procesului de învăţământ*, realizată şi dezvoltată la scara, pedagogică şi socială, a tuturor treptelor şi disciplinelor de învăţământ;

b) promovarea unei *normativităţii pedagogice* *specifice* ***didacticii generale*** (***teoriei generale a instruirii***), la nivel: b-1) *macrostructural* – prin *axiome* şi *legi* ale I/PÎ; şi b-2) *microstructural* – prin *principiile* de proiectare a I/PÎ şi prin principiile de organizare, planificare şi realizare a I/PÎ;

c) dezvoltarea unei *metodologii de cercetare specifică* ***teoriei generale a instruirii*** (***didacticii generale***), construită: c-1) *intradisciplinar* – prin aplicarea *teoriei generale a educaţiei* la nivelul *teoriei generale a instruirii*, la nivel de *metodologie a teoriei generale a educaţiei*; c-2) *interdisciplinar* – prin aplicarea *teoriei generale a instruirii* (*didacticii generale*), la particularităţile pedagogice, psihologice, sociale şi epistemologice ale fiecărei discipline şi trepte de învăţământ (vezi *didacticele particulare* elaborate pe discipline şi trepte de învăţământ).

***Instruirea*** reprezintă ***activitatea*** *pedagogică*, proiectată ca principal *subsistem* al *activităţii de educaţie*, care are ca *funcţie centrală*, de maximă generalitate, *formarea-dezvoltarea* personalităţii preşcolarului / şcolarului / studentului etc., realizată în vederea integrării sale, într-un nou nivel de învăţământ sau într-o nouă treaptă de învăţământ şi în plan social (cultural, comunitar şi profesional).

***Procesul de învăţământ*** reprezintă *cadrul* *pedagogic* în care este proiectată şi realizată activitatea de instruire, delimitat în *context* *microstructural*, ca principal *subsistem* *al sistemului de învăţământ*, dezvoltat în *context macrostructural*.

Cele două *concepte pedagogice fundamentale* sunt reprezentate, la nivelul complementarităţii lor, sub *formula* INSTRUIREA / PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT. Această *formulă*, va fi redată într-o expresie simbolică (**I/PÎ**), pe tot parcursul *volumelor 6-12*, care acoperă problematică *didacticii generale / teoriei generale a instruirii / teoriei şi metodologiei instruirii*. În plan *epistemologic*, fixarea *formulei* (**I/PÎ**) permite:

**a)** *reflectarea pedagogică* a unei *realităţi complexe*, abordată la nivelul *dimensiunii* sale: a-1) *precise*, *stabile*, evidenţiată prin delimitarea *naturii specifice* a celor două concepte pedagogice fundamentale: *activitate* (*instruirea*) – *context* de *realizare*, la nivel *microstructural* (*procesul de învăţământ*); a-2) *flexibile*, *dinamice*, evidenţiată prin corelarea celor două *concepte pedagogice fundamentale*,care definesc *activitatea* de *instruire* – *contextul* *procesului de învăţământ*, aplicabile în diferite *situaţii concrete*, numeroase, multiple;

**b)** eliminarea unor interferenţe sau imprecizii, menţinute în denumirea sau în reconsiderarea *didacticii generale*, desfăşurate vizibil sau imprevizibil, pe trasee care oscilează de la varianta eliptică „teoria învăţământului” la cea deturnată, pe filieră psihologică, spre „teoria învăţării” sau spre „teoria instruirii” redusă doar la „teoria predării”.

**Volumul 6** – **Instruirea / Procesul de învăţământ** (**I / PÎ**) angajează următoarele *obiective*:

**a)** definirea *instruiri* şi a *procesului de învăţământ* la nivelul unor *concepte pedagogice fundamentale* care: a-1) delimitează *obiectul de cercetare specific* al *teoriei* *generale a instruirii* (*didacticii generale*) – ştiinţă pedagogică fundamentală, alături de *teoria generală a educaţiei* (*fundamentele pedagogiei*) şi de *teoria generală a curriculumului*; a-2) evidenţiază *normativitatea* *specifică* şi *metodologia de cercetare specifică* a I / PÎ;

**b)** analiza *activităţii de* ***instruire*** în *contextul* ***procesului de învăţământ*** (I / PÎ) în raport de următoarele criterii de ordin *epistemologic*: b-1) *funcţiile generale* ale I / PÎ; b-2) *structura de funcţionare* a I / PÎ, la nivel de *bază*, de *organizare* a resurselor pedagogice, de *planificare curriculară*, de *realizare-dezvoltare* în context deschis;

**c)** elaborarea unui ***model-ideal*** ***al structurii de funcţionare a* I/PÎ**, aplicabil la toate treptele şi disciplinele de învăţământ.

Partea finală – **APLICAŢII**, va exemplifica *structura de funcţionare a* *activităţii de instruire* în contextul *procesului de învăţământ* (**I / PÎ**), în condiţiile specifice *şcolii primare* (clasa pregătitoare; clasele I-IV).

Autorul

Bucureşti, 1 februarie – 5 martie 2017

**CONCEPTE FUNDAMENTALE ÎN PEDAGOGIE**

**Sorin CRISTEA**

**OBIECTIVELE INSTRUIRII /**

**PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT**

**Volumul 8**

**DPH**

**Didactica Publishing House,**

**Bucureşti, 2018**

**A R G U M E N T**

**Paradigma curriculumului** impune, în plan *normativ* superior (*axiomatic*), **o s*tructură de funcționare a instruirii*** care are la *bază* *corelaţia pedagogică* necesară între *profesor* şi *elev*, proiectată conform **obiectivelor***generale*, *specifice* şi *concrete* ale activităţii. Realizarea acestei *corelaţii* *pedagogice* solicită construcţia *mesajelor didactice* la nivelul raporturilor *optime* dintre *informare* – *formare-dezvoltare* ***pozitivă*** angajate în *context deschis*, în funcţie de particularităţile fiecărei trepte şi discipline de învăţământ, fiecărei *clase* / *grupe* / *microgrupe* de elevi, fiecărei organizaţii şcolare şi comunităţi educaţionale locale.

***Funcţionarea instruirii*** implică ***o structură de bază*** necesară pentru *optimizarea* permanentă a***corelaţiei pedagogice*** dintre *profesor – elev*, dintre *informare – formare-dezvoltare* ***pozitivă***, susţinută şi consolidată prin:

a) *organizarea* *curriculară* a *resurselor pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente / disponibile, în plan *formal* (*instruire* *formală*) *– nonformal* (*instruire nonformală*), cu deschidere spre *informal*; *frontal* (*instruire frontală*) *– microgrupal* (*instruire pe microgrupe*) *– individual* (*instruire individuală*), în cadrul unor activităţi *concrete* (*lecții* etc.), *organizare* întreprinsă în funcţie de ***obiectivele* *instruirii*** (*generale*, *specifice* şi *concrete*);

b) *planificarea curriculară* a activității *concrete* (*lecție* etc.) la nivelul raporturilor optime necesare între: ***obiectivele instruirii*** (*generale*, *specifice*, *concrete*) – ***conținuturile de bază*** (fixate prin *plan de învățământ*, *programe școlare*, *proiecte de lecție* etc.), angajate *pedagogic* conform *obiectivelor* (*generale*, *specifice* și *concrete*) – *metodele didactice* (bazate predominant pe *comunicare*, pe *cercetare*, pe *acțiune practică*, pe *instruire programată*) – *strategiile de evaluare* (*inițială / predictivă*; *continuă / formativă*; *finală / sumativă*) care includ diferite metode, forme, stiluri – de *evaluare*;

c) *realizarea-dezvoltarea curriculară* a activităţii concrete (planificată anterior) la nivelul raporturilor optime necesare între *acțiunile* de *predare – învățare – evaluare*, subordonate ***obiectivelor instruirii***, *acţiuni* perfectibile în *context deschis*, prin *strategia* de *evaluare continuă*, *formativă*, cu funcţie de *reglare-autoreglare* permanentă a activităţii de *instruire*.

În perspectiva *paradigmei* ***curriculumului***, *funcţionarea* *instruirii* la nivel *de bază*, *de organizare*, *de planificare*, *de realizare-dezvoltare*, implică centrarea asupra ***obiectivelor*** *generale*, *specifice* şi *concrete* ale activităţii, concepute în zona interdependenţei necesare între cerinţele *psihologice* (exprimate în termeni de *competenţe*, de diferite grade) şi cerinţele *sociale* (exprimate în termeni de *conţinuturi de bază*, validate de societate) (vezi Sorin Cristea, 2017, pp. 92-106).

***Analiza structurii de funcționare a instruirii*** evidențiază rolul prioritar şi central al ***obiectivelor*** *generale*, *specifice* și *concrete* ale activităţii, elaborate în raport de resursele pedagogice existente sau disponibile, care pot fi *organizate* în *context deschis*, la nivel *general* (*formal*, *nonformal*), *particular* (*frontal*, *microgrupal*, *individual*), *concret* (lecţie, curs universitar etc.), în funcţie de care sunt stabilite:

a) *conținuturile de bază*: a-1) *ariile curriculare* şi *disciplinele de învăţământ* – incluse în *planul de învăţământ*; a-2) *cunoştinţele declarative* (concepte, teorii; legi, principii, reguli; personalităţi istorice, literare etc.; formule; date, fapte *esenţiale*) şi *procedurale* (deprinderi şi priceperi / strategii cognitive necesare pentru rezolvarea de *probleme* şi de *situaţii-problemă*) – incluse în *programele şcolare*;

b) *metodele didactice* propuse de profesor – în raport de *situaţia* *concretă* existentă, de *resursele* şi *condiţiile* *concrete* existente – angajate la nivel de *căi de instruire eficiente* la scară *generală* (*clasă de elevi* etc.), realizate predominant prin *comunicare didactică* (verbală, scrisă, cu sine), prin *cercetare didactică* (directă, indirectă), prin *acţiune didactică* (reală, simulată), prin *mijloace didactice speciale* care susţin *instruirea programată* (*pe calculator*);

c) *strategiile de evaluare*, angajate de profesor la *începutul* *activităţii* (*strategia* de *evaluare iniţială*, cu funcţie *diagnostică* şi *predictivă), pe tot parcursul* *activităţii* (*strategia* de *evaluare continuă,* cu funcţie *formativă*), la *finalul activităţii* (*strategia* de *evaluare finală*, cu *funcţie sumativă, cumulativă*).

*Construcţia curriculară a* ***obiectivelor*** (**o**) activităţii de *instruire* (**i**) în contextul *procesului de învăţământ* (**pî**) – (**oi/pî**) – este realizată, la nivel de filozofie şi de politică a educaţiei, în funcţie de ***finalităţile*** *macrostructurale ale educaţiei* situate în zona *macrostructurii educaţiei*, a relaţiilor dintre *educaţie* şi *societate*, care fixează, în plan *normativ* *superior*, *orientările valorice* *prospective* angajate în dezvoltarea *sistemului de educaţie / învăţământ* prin:

a) *idealul educaţiei* – care defineşte *tipul de personalitate* necesar societăţii pe termen lung (stabilit convenţional, în epoca *postmodernă*, la două cicluri complete de educaţie / instruire formală), elaborat prin *analiza prospectivă* a raporturilor dintre *cerinţele de dezvoltare ale sistemului de educaţie / învăţământ* şi *tendinţa de evoluţie a sistemului social global*;

b) *scopurile generale ale educaţiei* – care definesc *direcţiile strategice de dezvoltare a sistemului de învăţământ* pe termen lung (stabilit convenţional, în epoca *postmodernă*, la un ciclu complet de educaţie / instruire *formală*), elaborate prin *analiza prospectivă* a raporturilor dintre *cerinţele de dezvoltare ale sistemului de învăţământ* şi *tendinţele de evoluţie ale principalelor subsisteme* (politic, economic, cultural, comunitar, natural) ale sistemului social global (vezi Sorin Cristea, 2016, pp. 65-80).

***Obiectivele instruirii*** orientează *valoric* şi *prospectiv* activităţile planificate în contextul *procesului de învăţământ*,în zona *microstructurii educației* situată la nivelul relaţiilor dintre *educaţie* şi *învățământ*. În această perspectivă, *obiectivele instruirii* reprezintă *finalităţile microstructurale ale procesului de învăţământ* determinate pedagogic, în plan *teleologic*, *axiologic* şi *prospectiv*, de *finalităţile macrostructurale* *ale sistemului de educaţie / învăţământ* (vezi Ioan Neacşu, în Ioan Cerghit; Lazăr Vlăsceanu, coordonatori, 1988, pp. 50-51; Sorin Cristea 2016, p. 62).

***Analiza obiectivelor instruirii* / *procesului de învăţământ*** (**oi/pî**) solicită raportarea permanentă a acestora la:

**a)** *funcţia de bază a* **oi/pî**, care constă în proiectarea *curriculară* a activităţii de instruire la toate nivelurile procesului de învăţământ, la toate treptele şi disciplinele de învăţământ;

**b)** *structura de bază* a **oi/pî**, fixată la nivelul interdependenţei dintre dimensiunea lor: *psihologică* (exprimată în termeni de *competenţe*) – *socială* (exprimată în termeni de *conţinuturi de bază*, validate de societate la diferite intervale de timp).

*Funcţia şi structura de bază* a **oi/pî**reflectă, la nivel *microstructural*, *funcţia* şi *structura de bază* a *finalităţilor educaţiei* angajate *macrostructural* la scara întregului sistem de educaţie / învăţământ. În această perspectivă, în termeni de **proiectare curriculară a oi/pî**, este necesară *pedagogic*:

a) asigurarea *consistenţei* **oi/pî**,dependentă de capacitatea acestora de *reflectare pedagogică* – la nivel *general* (vezi *obiectivele generale* ale instruirii), *specific* (vezi *obiectivele specifice* ale instruirii) şi *concret* (vezi *obiectivele concrete* / *operaţionale* ale instruirii) – a *valorilor fundamentale* definite şi angajate strategic prin *finalităţile macrostructurale* – prin *idealul educaţiei* şi *scopurile generale ale educaţiei*;

b) eliminarea a două tendinţe negative, persistente în abordarea **oi/pî** la nivel de politică a educaţiei şi de practică didactică: b-1) fixarea **oi/pî** doar la nivel de *obiective generale*, fără nici o intenţie de specificare a acestora; b-2) reducerea **oi/pî** doar la nivel de *obiective concrete / operaţionale* ale activităţii concrete (lecţiei etc.), fără nici o raportare la *obiectivele specifice* şi *generale* ale *disciplinei de învăţământ* / *ariei curriculare* – abordate în contextul treptei de învăţământ – ceea ce duce la fărâmiţarea materiei şi la birocratizarea proiectării pedagogice.

*Obiectivele instruirii / procesului de învăţământ* trebuie să se raporteze permanent la *finalităţile macrostructurale ale educaţiei* (*idealul* *educaţiei* şi *scopurile generale ale educaţiei*) care definesc *orientările valorice stabile*, *indivizibile*, valabile la scara întregului sistem de învăţământ, pe termen lung şi mediu, fixate la nivelul superior al unui *grad de comparaţie absolut*. Spre deosebire de *finalităţile macrostructurale* *ale educaţiei, obiectivele instruirii / procesului de învăţământ* sunt *divizibile* pe diferite *unităţi* şi *subunităţi* desfăşurate la nivelul unor *grade de comparabilitate* diferite, identificabile şi valorificabile în context deschis, în raport de situaţiile concrete existente (vezi: clasă de elevi fb-b-m-s; elevi fb-b-m-s etc.).

***Clasificarea******obiectivelor instruirii* / *procesului de învăţământ*** (**oi/pî**) este posibilă în cadrul caracterului lor *divizibil* pe *unităţi* şi *subunităţi* situate la nivelul unor *grade de comparaţie* diferite.

Realizarea unei *clasificări viabile*, solicită avansarea unor *criterii relevante* din punct de vedere *logic* şi *pedagogic*. Avem în vedere trei astfel de criterii:

**a)** *sfera de reprezentare* a ***obiectivelor instruirii* / *procesului de învăţământ*** (**oi/pî**), identificabilă în context deschis, la nivelul mai multor sisteme de referinţă (procesul de învăţământ, în ansamblul său; o treaptă de învăţământ; un an de învăţământ, un semestru, o arie *curriculară*, o disciplină de învăţământ; un *modul* de studiu, un capitol; o unitate de instruire / învăţare; o activitatea concretă / lecţie etc.);

**b)** *dimensiunea psihologică* angajată: cognitivă, noncognitivă (afectivă, motivaţională, volitivă, caracterială), psihomotorie;

**c)** *dimensiunea socială* angajată la nivelul exprimării *conţinuturilor de bază*, receptate, interiorizate şi valorificate în termeni de *stăpânire a materiei*, de *transfer*, de *exprimare*.

În plan ***pedagogic***, importantă este realizarea *saltului valoric* de la simpla *clasificare a obiectivelor instruirii / procesului de învăţământ* la elaborarea unor ***taxonomii pedagogice*** utilizabile în ***proiectarea curriculară*** a activităţii de instruire la toate treptele şi disciplinele procesului de învăţământ.

***Taxonomiile obiectivelor instruirii / procesului de învăţământ*** sunt *clasificări pedagogice* realizate pe baza unor criterii riguroase şi specifice domeniului. Din această perspectivă, putem identifica:

**1)Taxonomia oi/pî** – realizată în funcţie de *criteriul* *gradului de generalitate* *reprezentat* de activitatea proiectată în diferite contexte:

a) *obiectiv general* al instruirii la scara întregului proces de învăţământ; *obiective generale* ale treptei de învăţământ, ariei curriculare, disciplinei de învăţământ;

b) *obiective specifice* ale disciplinei de învăţământ distribuite pe semestre şcolare, *module* de studii, capitole, unităţi de instruire / învăţare;

c) *obiective concrete* (*operaţionale*), propuse în cadrul *activităţii concrete* (lecţiei etc.), elaborate de fiecare profesor prin *operaţionalizarea* obiectivelor specifice.

Acest *criteriu al gradului de generalitate*, reprezentat în orice activitate la nivel general – specific – concret (operaţional), este valorificat în construcţia şi aplicarea pedagogică a oricărei *taxonomii a obiectivelor i/pî*.

**2) Taxonomia oi/pî** – realizată în funcţie de *criteriul consecinţelor formative* înregistrate, în plan *psihologic*, la nivelul personalităţii *educatului* (elevului, studentului etc.): a) *obiective cognitive*; b) *obiective noncognitive* (*afective, motivaţionale, volitive, caracteriale*); c) *obiective psihomotorii*.

**3) Taxonomia oi/pî** – realizată în funcţie de *criteriul nivelului de valorificare a conţinuturilor*, determinate şi validate social: a) *obiective de stăpânire a materiei*; b) *obiective de transfer* (în cadrul aceleiaşi discipline; în plan intradisciplinar, interdisciplinar; pluridisciplinar / multidisciplinar; transdisciplinar); c) *obiective de exprimare*.

**4)** **Taxonomia oi/pî –** realizată în funcţie de toate cele trei domenii psihologice (*cognitiv*, *noncognitiv* şi *psihomotor*), centrată asupra „integrării celor trei domenii psihologice”

*Un model de analiză a obiectivelor instruirii*, promovat şi în alte cărţi (vezi Sorin Cristea, coordonare generală, 2006, 2008, pp. 115, 117; 119-121; Sorin Cristea, 2016, pp. 80-98) evidenţiază:

A) *Funcţia* şi *structura* de bază a *obiectivelor instruirii* angajate la toate treptele şi disciplinele de învăţământ, în context pedagogic şi social deschis;

B) *Criteriile de clasificare* care conduc la fixarea anumitor categorii de *obiective* ale instruirii în cadrul unor *taxonomii pedagogice*, valorificabile în context pedagogic şi social deschis;

C) Modalitatea de construcţie a fiecărei categorii de obiective ale instruirii, realizată prin acţiunea de *derivare* dintr-o finalitate cu grad mai mare de generalitate, angajată în termeni de:

a) *direcţionare a scopurilor generale* la nivel de *obiective generale*;

b) *specificare a obiectivelor generale* la nivel de *obiective specifice*;

c) *operaţionalizare* a *obiectivelor specifice* la nivel de *obiective concrete* (*operaţionale*).

Această problematică va fi aprofundată în cadrul volumelor din actuală Colecţie – CONCEPTE FUNDAMENTALE ÎN PEDAGOGIE – care vor analiza ***Curriculumul*** (vol. 13) şi *Construcţia curriculumului* (vol. 16). În prezentul volum (8) vom avea în vedere, în mod special, *operaţionalizarea obiectivelor specifice* la nivel de *obiective concrete* (*operaţionale*) ale activităţilor de instruire concrete (lecţii etc.), organizate în contextul deschis al procesului de învăţământ, în cadrul fiecărei trepte şi discipline de învăţământ.

**Volumul 8** – **Obiectivele instruirii / procesului de învăţământ (oi/pî) angajează următoarele trei *obiective*:**

**a)** *definirea* şi *analiza* *obiectivelor instruirii / procesului de învăţământ* la nivel de *concept pedagogic fundamental*;

**b)** *clasificarea obiectivelor instruirii / procesului de învăţământ* la nivelul unor *taxonomii pedagogice* aplicabile la toate treptele şi disciplinele de învăţământ;

c) *operaţionalizarea obiectivelor specifice* la nivel de *obiective concrete* (*operaţionale*), realizată de fiecare profesor în contextul deschis, propriu fiecărei clase de elevi, fiecărei şcoli, fiecărei comunităţi educaţionale locale.

X

X X

Partea finală – APLICAŢII – va exemplifica *obiectivele generale* şi *specifice* ale instruirii (definite în termeni de *competenţe generale* şi *specifice*) la nivelul *curriculumului* *şcolar*, funcţional în prezent în învăţământul primar. În acest context, vor fi subliniate deschiderile posibile şi responsabilităţile existente la nivelul acţiunii de *operaţionalizar*e realizată de fiecare *învăţător*, *institutor* şi *profesor* *pentru învăţământul primar* în vederea elaborării, în cele mai bune condiţii, a *obiectivelor concrete* ale fiecărei *activităţi didactice* (*lecţii* etc.)

Autorul,

Bucureşti,

29 septembrie – 21 decembrie 2017

………………………

**Capitolul 2**

**Clasificarea obiectivelor**

**instruirii / procesului de învăţământ**

În cadrul acestui capitol ne propunem două *obiective*: a) să evidențiem necesitatea clasificării obiectivele instruirii / procesului de învăţământ (oi/pî), pe criterii riguroase, la nivel de *taxonomii pedagogice*; b) să prezentăm cele mai semnificative *taxonomii pedagogice* ale oi/pî, afirmate în teoria și practica instruirii.

**2.1. Necesitatea clasificării oi/pî**

**la nivel de taxonomii pedagogice**

**Clasificarea oi/pî** estenecesară *pedagogic* în condițiile în careîn teoria și practica educației, în general, a învățământului, în mod special, sunt vehiculate numeroase formule și tipologii, denumiri și criterii de ierarhizare, variante de definire și de ordonare ale *oi/pî* abordate la diferite niveluri de referință.

Literatura de specialitate consemnează existența unui număr mare de *denumiri* ale *obiectivelor pedagogice* și de *tipologii* ale acestora, considerate reprezentative, argumentate din diferite perspective, generale și / sau specifice, extinse și / sau restrictive.

La nivelul *denumirilor* adoptate, înregistrăm o listă lungă, care poate fi oricând completată sau restructurată: *obiective ale educației, obiective ale instruirii, obiective ale programei, obiective ale învățării, obiective ale elevului, obiective ale profesorului; obiective pe grade sau niveluri de instruire, obiective de nivel minim, obiective specifice, obiective terminale, obiective procedurale, obiective măsurabile; obiective comportamentale, obiective non-comportamentale; obiective pe arii de conținut / „content aria objectives”; obiective ale curriculumului / „curriculum objectives”; obiective specifice instrucționale, obiective specifice non-instrucționale; obiective principale, obiective intermediare* etc. (vezi César Birzea,, 1979, pp. 11, 12).

La acest nivel, în care pot fi ușor semnalate „paralelisme flagrante”, persistente pe fondul promovării „unor termeni aproximativi echivalenți”, este necesară reducerea epistemică a formulelor utilizate la un *concept pedagogic fundamental*. Avem în vedere *conceptul fundamental* care definește *obiectivele pedagogice* la nivel de *finalități microstructurale* *ale educației* angajate în *orientarea valorică*, *prospectivă*, a activității de instruire proiectată și realizată la scara întregului procesul de învățământ, organizat *formal* și *nonformal*, pe *trepte* și *programe* școlare și *extrașcolare*, pe *arii curriculare* și *discipline de învățământ* etc. Formula pe care o avansăm este cea de *obiectiv al activității de instruire* (oi), proiectată și realizată în *contextul procesului de învățământ* (pî), la nivel *general*, *specific* și *concret*.

La nivelul *tipologiilor* adoptate pentru ordonarea și clasificarea *obiectivelor pedagogice*, înregistrăm „un dezacord evident” întreținut prin *marea variabilitate și aproximație a criteriilor* utilizate de diferiţi autori evocaţi în sinteza realizată de César Birzea (Ibidem, vezi, pp. 12-21):

1) „Gradul de persistență și nivelul de specificitate al conținutului” (D. Rowntree, 1974):

a) *obiectivele pe termen lung* – vizează „*competențele cu lungă durată de acțiune*, valabile pentru adaptarea postșcolară a individului la condițiile variate ale mediului familial, profesional, social” (cultural, civic, politic, comunitar etc.); vezi calculul, scrierea, limbajul, curiozitatea științifică, rațiunea, cooperarea, dragostea de muncă, toleranța etc.;

b) *obiectivele metodologice* – vizează „abilitățile sau deprinderile (*savoir-faire*) necesare în cercetarea, organizarea și interpretarea informației”; vezi *competențele* necesare *pe termen mediu* (clasificare, identificare, utilizare a unor instrumente, decodificare etc.) care dacă nu sunt permanent întărite „își pierd în mod gradual capacitatea lor operațională”;

c) *obiectivele de conținut* – „vizează *performanțele* care pot fi dobândite *pe termen scurt*, determinate, în mod obligatoriu, de *un tip de conținut* sau de *o materie de studiu*”.

2) Nivelurile de definire situate în plan general, specific, concret:

A) (V. De Landsheere, G. De Landsheere, 1976):

a) *Scopurile generale ale educației*, „echivalente obiectivelor pe termen lung”;

b) *Taxonomiile* *obiectivelor specifice* „definite după marile categorii comportamentale”, de ordin psihologic;

c) *Obiectivele operaționale* „utilizabile în cadrul programelor școlare”, realizate în termeni de *performanțe* susținute prin conținuturile probate în contextul activităților concrete (lecții etc.).

B) (J.-M. Ketele, 1975):

a) *Obiectivul general* – elaborat prin „formularea cea mai generală care vizează o secvență mai mult sau mai puțin lungă a învățării școlare”;

b) *Obiectivul specific* – elaborat prin „reducerea unei formulări generale prin precizarea anumitor activități concrete într-o situație de învățare dată”;

c) *Obiectivul operaționalizat* – elaborat prin „formularea în termeni de comportament observabil (sau de clase de comportamente observabile) după anumite condiții”, realizabil ca:

- „obiectiv terminal (sau final)” / obiectiv operaționalizat definit în termeni de *performanțe concrete* „care trebuie stăpânite la sfârșitul unei unități sau secvențe de învățare”;

- „obiectiv intermediar” / obiectiv operaționalizat în interiorul unei unități de instruire, înaintea realizării obiectivului terminal;

- „obiectiv preimpus” / obiectiv operaționalizat care asigură condiția necesară pentru stăpânirea unui obiectiv terminal sau a mai multor obiective terminale.

3) Domeniile de aplicare (M. Lavallée, 1975):

a) *obiective ale cercetării* care se referă la variabile investigate și utilizate de profesor precum tehnologia didactică, sistemele de evaluare, formele de organizare a instruirii etc.

b) *obiective ale instruirii* care se referă la situațiile concrete care apar în cadrul unității de conținut, „în jurul performanțelor specifice” realizabile de fiecare tip de elev.

4) Forma de realizare a conținuturilor (V. De Landsheere, G. De Landsheere, 1976):

a) *obiective de stăpânire a materiei* – care sunt indispensabile în învățare (concepte, date, fapte, reguli, principii, legi etc.);

b) *obiective de transfer* – care pot fi utilizate în diferite contexte, situații, la nivelul aceleași discipline sau al altor discipline;

c) *obiective de exprimare* – care valorifică deprinderi și cunoștințe anterioare în situații de cercetare, reflecție, rezolvare de sarcini speciale etc.;

5) Specificul conținuturilor în raport cu materia școlară: a) obiective unidisciplinare; b) obiective interdisciplinare; c) obiective multidisciplinare.

6) Tipul produselor: a) obiective tangibile (*materializate*, exprimate prin *cunoștințe, deprinderi, priceperi*); b) obiective intangibile (*nematerializate*, exprimate prin *atitudini, interese, valori* (N.E. Gronlund, 1970) etc.

Paradigma *curriculumului* impune, la nivel *normativ*, asumarea unui punct de vedere unitar, construit *epistemologic*, în legătură cu *denumirea* *obiectivelor* și cu *ordonarea* acestora în cadrul unor *tipologii reprezentative*, construite și argumentate *logic* și *pedagogic*.

În denumirea *obiectivelor* este necesar un punct de vedere unitar în condițiile în care, la nivel teoretic și practic, sunt vehiculate numeroase formule fixate în raport de nivelul de referință – *obiective generale*, *obiective specifice*, *obiective particulare*, *obiective intermediare*, *obiective concrete* – și de atributele principale, preluate conjunctural – *obiective pedagogice*, *obiective educative / ale educației*, *obiective instrucționale / ale instruirii*, *obiective didactice*, *obiective ale învățării* , *obiective operative / operatorii*, *obiective operaționale* etc.

Denumirea cu grad de maximă generalitate, justificată epistemologic, este cea de ***obiectiv pedagogic***. Atributul *pedagogic* are în vedere ***pedagogia*** ca *știință socio-umană* specializată în studiul *educației* (vezi *teoria generală a educației*) și al principalului subsistem al educației, *instruirea* (vezi *teoria generală a instruirii*). Din această perspectivă, ***obiectivele pedagogice*** reprezintă ***obiectivele educației / instruirii*** care constituie fundamentele *proiectării curriculare* a *educației / instruirii* angajată la toate nivelurile *sistemului* și ale *procesului* *de învățământ* (vezi *teoria generală a curriculumului*).

Semnificația acordată *obiectivelor pedagogice*, la nivel de *concept fundamental*, este diferită de cea restrictivă, raportată doar la *obiectivele operaționale*, definite în termeni comportamentali, la nivel concret (lecție etc.). Prin gradul lor de maximă generalitate, asumat în plan logic și epistemologic, „în realitate toate *obiectivele* sunt *pedagogice* indiferent de nivelul lor care comunică o intenție *pedagogică* mai mult sau mai puțin precisă”. În acest fel, în cadrul oricărei clasificări a *obiectivelor* *pedagogice / educației / instruirii* este eliminată tendința reducerii definiției largi, conceptuale (a *obiectivelor*), „la unul din cazurile sale particulare, care creează o ambiguitate terminologică inutilă” (César Birzea, 1979, p. 94).

Sfera largă de manifestare a *obiectivelor* *pedagogice*, angajate în *proiectarea curriculară* a *educației / instruirii* la toate nivelurile *sistemului* și ale *procesului de învățământ*, solicită elaborarea unor *modele de clasificare* construite pe baza unor *criterii* *semnificative* din punct de vedere *logic* și *epistemologic*, adaptate la specificul domeniului. Aceste *modele* sunt proiectate, realizate și dezvoltate la nivelul unor ***taxonomii*** aplicabile la toate treptele și disciplinele de învățământ, în *proiectarea curriculară* a programelor școlare și în planificarea activității fiecărui profesor (pe trepte și ani de învățământ, pe semestre, pe unități de instruire / învățare, pe lecții etc.).

***Taxonomia obiectivelor pedagogice*** reprezintă *un model de clasificare* riguroasă, necesar pentru raționalizarea, sistematizarea și evaluarea unei *activități pedagogice* (*de educație*, *de instruire*) „prea multă vreme lăsată la discreția intuiției, sensibilității și a simplului bun-simț”.

*Taxonomia obiectivelor activității de instruire* realizată în *contextul procesului de învățământ* (oi/pî) este fundamentată la nivel *normativ* „pe temeiul a patru principii”, completate de „un principiu structural”. Cele cinci *principii* rezultate, pot fi interpretate ca *principii ale construcției taxonomiei oi/pî* (Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, trad. 1979, pp. 58, 59):

1) *Principiul didactic* – principiul construcției *taxonomiei* în funcție de „marile grupe de obiective urmărite în procesul didactic”;

2) *Principiul psihologic* – principiul construcției *taxonomiei* în funcție de „cunoștințele noastre în materie de psihologie a învățării”;

3) *Principiul logic* – principiul construcției *taxonomiei* în funcție de categoriile care definesc activitatea la nivel general, specific, concret, „care trebuie să se articuleze logic”;

4) *Principiul obiectiv* – principiul construcției *taxonomiei* în funcție de „comportamentele descrise la un nivel dat”, observabile, evaluabile;

5) *Principiul complexității crescânde* – principiul construcției *taxonomiei* în funcție de gradul de evoluție al capacităților elevilor, condiționate de vârsta psihologică și de stadiul atins în învățare, reflectate în dificultățile întâmpinate în *activitatea* de *instruire*, în *acțiunile* de *predare*, *învățare*, *evaluare*.

Aceste *principii* pot fi reconstituite în contextul paradigmei *curriculumului* angajată în reconstrucția *teoriei generale a instruirii*, care impune necesitatea abordării tuturor *obiectivelor,* ordonate în cadrul *taxonomiilor pedagogice*, la nivel *global* și *deschis*, în acord *normativ* cu *funcția* lor *centrală* – de *proiectare curriculară* a activități de referință (planificare a programei școlare, a unui capitol, a unei unități de instruire / învățare, a unei lecții etc.) și cu *structura* lor *de bază*, *bidimensională*, *psihologică* (exprimată în termeni de *competențe*) și *socială* (exprimată în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate, la diferite intervale de timp).

Evidențiem următoarele ***principii*** *care susțin în plan* ***normativ*** ***construcția taxonomiilor pedagogice***angajate în ordonarea *obiectivelor instruirii* (generale, specifice și concrete), cu *funcție* de *proiectare curriculară a activității*, realizată la nivelul structurii *bididimensionale* a oi/pî, *psihologică* (exprimată prin *competențe*) și *socială* (exprimată prin *conținuturi de bază*, probate prin *performanțe* imediate, intensificate, amplificate și confirmate pe termen mediu și lung):

**1)** ***Principiul complexităţii crescânde***. Exprimă imperativul *normativ* al divizibilităţii şi comparabilităţii *obiectivelor* selectate şi definite în cadrul *taxonomiilor* la nivel de *competenţe* (dobândite pe termen mediu și lung) și de *performanţe* (dobândite imediat, confirmate în timp) care pot fi diferenţiate / individualizate în raport de context (specificul treptei şi al disciplinei de învăţământ; situaţia reală a şcolii, a clasei, a fiecărui elev).

**2)** ***Principiul coerenţei didactice***. Exprimă imperativul *normativ* al raportării *obiectivelor*, selectate şi definite în cadrul *taxonomiilor*, la *conţinuturile de bază* (*cunoștințe*: *declarative* – *procedurale*) care urmează să fie *predate-învăţate-evaluate* în contextul specific fiecărei trepte şi discipline de învăţământ, în acord cu *competențele* proiectate pe termen mediu și lung.

**3)** ***Principiul consistenţei psihologice***. Exprimă imperativul *normativ* al orientării *obiectivelor* selectate și definite în cadrul *taxonomiilor* la nivelul *valorilor formative pozitive* proprii *competențelor* *cognitive*, *afective* și *psihomotorii*, proiectate în contextul specific fiecărei trepte şi discipline de învăţământ.

**4)** ***Principiul ordonării logice***. Exprimă imperativul *normativ* al articulării *obiectivelor* în cadrul *taxonomiilor* în perspectiva valorificării lor în plan *metodologic*, în raport de *context* (treaptă şi disciplină de învăţământ, nivelul şi potenţialul de învăţare al clasei şi al fiecărui elev, resursele didactico-materiale existente / disponibile în şcoală şi în clasă).

**5)** ***Principiul evaluării obiective***. Exprimă imperativul *normativ* al integrării standardelor de măsurare şi de apreciere a rezultatelor activităţii în structura obiectivelor selectate şi definite în cadrul *taxonomiilor*, în contextul specific fiecărei trepte şi discipline de învăţământ, fiecărei unităţi de instruire şi lecţii etc.

**Elaborarea *taxonomiilor pedagogice***, în cadrul *normativ* evocat solicită respectarea unui *criteriu valoric* fundamental stabilizat în zona corelației necesare între:

a) *dimensiunea psihologică a obiectivelor* – *competențele* care pot fi dobândite pe termen mediu și lung;

b) *dimensiunea socială a obiectivelor* – *conținuturile de bază* (*cunoștințele declarative* și *procedurale* – de bază) care pot fi însușite pe termen mediu și scurt, la nivel de *performanțe* concrete, proprii fiecărei trepte și discipline de învățământ.

***Taxonomiile pedagogice*** afirmate în teoria și practica instruirii, valorificabile în *proiectarea curriculară*, au ca sferă de referință *dimensiunea psihologică specifică* activității – exprimată în termeni de *competențe* – care condiționează realizarea *performanțelor* concrete determinate de *conținutul specific*, validat *social*, al fiecărei *discipline de învățământ*, promovată în *contextul procesului de învățământ*, desfășurat *spațial* – în cadrul propriu fiecărei *arii curriculare* – și *temporal*, în cadrul propriu fiecărei *trepte de învățământ*, al fiecărui *an de învățământ*.

**Analiza *taxonomiilor pedagogice*** la nivel *conceptual*, implică evidențierea *funcțiilor* lor *generale* și a *structurii de bază* corespunzătoare acestora.

***Funcțiile generale ale taxonomiilor pedagogice***sunt angajate în mod *obiectiv*, la două niveluri de referință: un nivel al *proiectării curriculare* în context spațio-temporal de maximă generalitate; un nivel al *proiectării* *curriculare* în contextul spațio-temporal care determină liniile principale ale construcției oi/pî, valorificate în termeni de *competențe* (*generale – specifice*) și de *performanțe* (*specifice – concrete*).

La un nivel de *maximă generalitate*, evidențiem *funcția centrală* a *taxonomiilor* care vizează *raționalizarea proiectării curriculare* a activității de instruire în contextul procesului de învățământ, la toate treptele și disciplinele de învățământ. La acest nivel, sunt vizate *obiectivele generale*, *specifice* și *concrete* ale i/pî.

La un nivel general situat imediat după cel de maximă generalitate, angajat prin funcția centrală, pot fi evidențiate *funcțiile principale ale taxonomiilor pedagogice* angajate strategic în *proiectarea curriculară a i/pî*. *Funcțiile principale* vizează *proiectarea curriculară* *a i/pî* la nivel de: a) *competențe* *generale* și *specifice*, realizabile pe termen lung și mediu; b) *conținuturi specifice* și *concrete*, realizabile pe termen mediu și scurt. Implică: a) *specificarea* obiectivelor generale la nivel de obiective specifice; b) *operaționalizarea* *obiectivelor specifice* la nivel de obiective concrete (operaționale).

***Structura de bază a taxonomiilor pedagogice***asigură fundamentele spațiale și temporale necesare pentru construcția *obiectivelor* la nivelul *dimensiunilor* lor:

1) *Generale* (vezi *obiectivele generale*) – *Specifice* (vezi *obiectivele specifice*) – *Concrete* (vezi *obiectivele concrete / operaționale*);

2) *Psihologice*: a) *competențe generale* (ale planului de învățământ, ale programelor școlare pe trepte de învățământ – pe termen lung); b) *competențe specifice* (ale programei școlare anuale, realizabile pe termen mediu, pe semestre, capitole etc.).

3) *Sociale* – *conținuturi specifice* disciplinei de învățământ (cunoștințe declarative și procedurale de bază) incluse în programele școlare, validate de societate, realizabile la nivel de: a) *performanțe specifice*, pe termen mediu / anual, pe semestre; b) *performanțe concrete*, pe termen scurt / pe unități de instruire, lecții etc.

*Taxonomiile pedagogice* elaborate de-a lungul timpului pot fi valorificate *curricular* în măsura raportării lor la *un model de construcție și analiză a oi/pî* la nivel: a) general – specific – concret; b) *psihologic* (*competențe*) – *social* (*conținuturi de bază* / *performanțe*); c) spațial; d) temporal.

**UN MODEL DE CONSTRUCȚIE ȘI ANALIZĂ**

**A OBIECTIVELOR INSTRUIRII / PROCESULULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Nivel / Categorii de obiective ale i/pî | General / Obiective generale ale i/pî | Specific / Obiective specifice ale i/pî | Concret / Obiective concrete (operaționale ale i/pî) |
| Structura de bază, bidimensională a obiectivelor i/pî | a) Psihologică – Competențe generale  b) Socială – Conținuturi de bază: Arii curriculare, Discipline de învățământ | a) Psihologică – Competențe specifice disciplinei de învățământ, pe ani de îmvățământ  b) Socială – Conținuturi de bază: Discipline de învățământ / pe ani de învățământ | a) Psihologică – Competențe specifice pe capitole, unități de instruire /învățare  b) Socială – Conținuturi de bază: Cunoștințe declarative și procedurale /  Performanțe specifice și concrete |
| Context pedagogic spațial | Plan de învățământ. Programe școlare pe trepte de învățământ | Programa școlară anuală, pe semestre, capitole, module de studiu | Unitatea de instruire / învățare  Activitatea de instruire concretă (lecție etc.) |
| Context pedagogic temporal | Termen lung. Un ciclu complet de instruire formală. O treaptă de învățământ | Termen mediu. Un an de învățământ. Un semestru de învățământ | Termen scurt. Una – două săptămâni. O oră de lecție (50 de minute) etc. |

**2.2. Taxonomii pedagogice**

**ale obiectivelor instruirii / procesului de învățământ (i/pî)**

***Taxonomiile pedagogice*** pe care le vom prezenta valorifică *modelul de construcție și analiză a oi/pî*, propus anterior, bazat pe respectarea cerințelor impuse *normativ* de *principiul* *complexităţii crescânde* la nivel funcțional și structural. Din această perspectivă, vom selecta și interpreta, *istoric* și *axiomatic* (în raport de paradigma *curriculumului*), acele *taxonomii pedagogice* reprezentative, semnificative la scara socială a procesului de învățământ, prin capacitatea lor de:

a) *exprimare* a unității dintre *competențele psihologice* vizate pe termen lung și mediu (definite la nivel de *obiective generale* – *specifice*) și *conținuturile de bază* definite la nivel de *obiective generale, specifice* și *concrete* / *operaționale*, realizabile pe termen lung, mediu și scurt, care probează dobândirea *competențelor*, în diferite grade, dependente de vârsta psihologică a elevilor și de stadiul instruirii / învățării;

b) *eficientizare* a activității de *proiectare curriculară* a *programelor școlare* și a *planificării profesorilor*, de la toate treptele și disciplinele de învățământ, realizabilă pe ani și semestre de învățământ, pe capitole, module de studiu, unități de instruire, lecții etc.

În interpretarea *taxonomilor pedagogice* este importantă raportarea permanentă la dimensiunile *obiective*, *generale*, *necesare*, ale acestora, probate prin:

a) *funcția centrală*, de *raționalizare a proiectării curriculare* a *activității de instruire*, în *context* *deschis*, la toate treptele și disciplinele de învățământ;

b) *structura* corespunzătoare *funcției centrale*, bazată pe corelația dintre:

b-1) *competențele generale* și *specifice*, indivizibile și invizibile, definite la nivel de *obiective generale* (ale planului de învățământ) și *specifice* (ale programelor școlare pe trepte şi ani de învățământ);

b-2) *conținuturile* angajate în procesul de însușire a *cunoștințelor* (*declarative* și *procedurale*), definite la nivel de *obiective specifice* (ale *programei școlare anuale*, divizibile și vizibile pe semestre, capitole, unități de instruire / învățare) și *obiective concrete* (ale lecției etc., divizibile și vizibile prin *sarcinile didactice* propuse elevilor, observabile și evaluabile, elaborate prin *operaționalizarea* obiectivelor specifice).

În *construirea unei taxonomii pedagogice* sunt valorificate ambele dimensiuni ale structurii de bază a oi/pî: a) *psihologică* – exprimată în termeni de *competențe generale* și *specifice*, definite la nivel de *obiective generale* și *specifice*; b) *socială* – exprimată la nivel de *conținuturi de bază*, definite la nivel de *obiective generale* (ale *planului de învățământ* și ale *programelor școlare* pe *trepte de învățământ*), *specifice* (ale programei școlare anuale) și *concrete* (ale lecției etc., elaborate prin *operaționalizarea obiectivelor specifice* ale unui capitol, ale unui modul de studiu sau ale unei unități de instruire / învățare, situate în cadrul programei școlare anuale).

Din această perspectivă, putem identifica două categorii de *taxonomii pedagogice*: a) *taxonomii pedagogice* centrate prioritar pe *obiective psihologice*; b) *taxonomii pedagogice* centrate prioritar pe *obiective de conținut*. În prima categorie putem plasa: *taxonomia obiectivelor cognitive*, *taxonomia obiectivelor afective*, *taxonomia obiectivelor psihomotorii* (vezi B.S. Bloom și colab., 1956, 1969; Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, trad. 1979, pp. 57-191). În cea de-a doua categorie, putem evoca: *taxonomia obiectivelor de conținut* exprimate în termeni de *stăpânire a materiei, transfer, exprimare* (vezi Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, trad. 1979, pp. 222-226); *taxonomia obiectivelor de conținut* exprimate în termeni de *deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informații logice, deprinderi psihomotorii, atitudini cognitive* (vezi Robert M. Gagné; Leslie j. Briggs, trad., 1977, pp. 33, 34; 96-102) (vezi Sorin Cristea, coordonare generală, 2008, pp. 132-138).

Din perspectiva *paradigmei curriculumului*, *taxonomiile pedagogice* trebuie interpretate și valorificate la nivel *global* și *deschis*. La nivel *global*, prin raportarea permanentă a *competențelor* vizate la *conținuturile de bază* care trebuie însușite. La nivel *deschis*, prin adaptarea permanentă a acțiunilor necesare pentru *specificarea obiectivelor generale* și *operaționalizarea obiectivelor specifice* la resursele și condițiile *concrete* existente sau disponibile în diferite *contexte* sau *zone de referință*.

La nivel *global*, paradigma *curriculumului* impune în plan *normativ*, *raportarea permanentă* a *competențelor* – exprimate în termeni de *obiective generale* și *specifice* – la *conținuturile de bază* (necesare pentru dobândirea *competențelor*), exprimate în termeni de *obiective generale* (ale planului de învățământ și ale programelor școlare pe trepte de învățământ) și de *obiective* *specifice* (ale programei școlare anuale), *obiective specifice* – divizibile pe capitole, module de studiu, unități de instruire – *operaționalizate* în cadrul activităților concrete (lecțiilor etc.) (vezi *obiectivele concrete / operaționale* definite și comunicate pedagogic la începutul fiecărei activități concrete / lecții etc.).

La nivel *deschis*, paradigma *curriculumului* impune în plan *normativ* adaptarea permanentă a acțiunilor implicate în *proiectarea curriculară* a programelor școlare (*specificarea* obiectivelor generale) și a activităților concrete / lecțiilor etc., planificate de fiecare profesor (*operaționalizarea* obiectivelor specifice ale capitolului, modulului de studiu, unității de instruire / învățare) la resursele și la condițiile pedagogice existente sau disponibile în cadrul *comunității educaționale* (naționale, teritoriale, locale), al *organizației școlare*, al *clasei de elevi*, al *lecției* etc.

Opțiunea pentru anumite *taxonomii pedagogice* este justificată istoric. Avem în vedere *taxonomia obiectivelor* din *domeniul cognitiv*, *intelectual*, lansată de B.S. Bloom la jumătatea secolului XX, urmată apoi de *taxonomia obiectivelor* din domeniul *afectiv* (*atitudinal* - afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial) și de *taxonomia obiectivelor* din *domeniul psihomotor* (vezi B.S. Bloom; M.D. Engelhart; W.H. Hill, E.J. Furst; D.R. Krathwohl, 1956; B.S. Bloom și colab., trad., Education Nouvelle, Montreal, 1969).

**2.2.1.** **Taxonomia obiectivelor cognitive,** din **„domeniul cognitiv”**

**Taxonomia obiectivelor cognitive**, **intelectuale**, din **„domeniul cognitiv”,** este inițiată de B.S. Bloom în 1948 „cu ocazia unei simple întruniri a examinatorilor din învățământul superior care participau la un *Congres al Asociației Americane de Psihologie* (Boston, 1948). Este schițată și dezbătută cu profesori universitari și cercetători din domeniul științelor educației, cu studenți și profesori școlari în 1951, la *Congresul Anual al Asociației Americane de Psihologie* (Chicago, 1951).

Forma consacrată istoric a *taxonomiei obiectivelor cognitive*, este definitivată și publicată de B.S. Bloom și colaboratorii săi în 1956. Este „o taxonomie care și-a început cariera oficială, fulgerătoare”, prin *definirea* și *ordonarea pedagogică a obiectivelor cognitive*, *intelectuale*, la trei niveluri de referință. Primul nivel implică *definirea conceptuală a obiectivelor cognitive*, în termeni de *competențe generale*. Al doilea nivel implică *definirea obiectivelor cognitive* în termeni de *competențe specifice*, descrise ca aptitudini specifice („a fi apt de..”). Al treilea nivel, implică *definirea obiectivelor cognitive* în termeni de *comportamente cognitive concrete*, observabile, evaluabile, realizabile ca *performanțe specifice* și *concrete*, proprii fiecărei discipline de învățământ, dependente de gradul de dobândire al unei / unor *competențe specifice* (vezi Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, trad. 1979, pp. 57; 61-62).

„Succesul uluitor” al acestei *taxonomii* recunoscută mai întâi în S.U.A și Canada, ulterior și în Europa, este datorat faptului că: a) preocuparea principală a autorilor a fost „în primul rând *pedagogică*”, urmărind ordonarea „relativ ușoară într-o activitate eminamente complexă”; b) este adresată direct profesorilor angajați în acțiuni de planificare și de evaluare a activității de instruire. În acest context, *taxonomia* a fost adoptată în 1964 „pentru pregătirea primelor examene obiective oficiale din Quebec”, în calitate de *Îndrumător pedagogic* (vezi *Guide pedagogique I: Taxonomie des objectifs pedagogiques dans le domaine intellectuel*) (vezi Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, op.cit., pp. 66; 58; 57).

**I)** ***Obiectivele cognitive generale*** sunt definite în termeni de ***competențe generale*** angajate la șase niveluri de referință, concepute gradual, în acord normativ cu *principiul complexității crescânde*: 1) *Cunoașterea* (simplă, prin memorare și reproducere); 2) *Comprehensiunea*; 3) *Aplicarea*; 4) *Analiza*; 5) *Sinteza*; 6) *Evaluarea critică* (pe baza unor *judecăți valorice*). Aceste șase *competențe* *generale* pot fi divizate în funcție de vârsta psihologică și școlară a elevilor și de stadiul atins de aceștia în învățare / instruire:

**A)** *Competențe generale* proiectate pedagogic în *etapa* de *inițiere* și de *dezvoltare* a instruirii / învățării: 1) *Cunoașterea*; 2) *Comprehensiunea*; 3) *Aplicarea*.

**B)** *Competențe generale* proiectate pedagogic în *etapa avansată* a instruirii / învățării: 4) *Analiza*; 5) *Sinteza*; 6) *Evaluarea critică*.

**II)** ***Obiectivele cognitive specifice*** sunt definite în termeni de *competențe specifice*, elaborate prin *specificarea* *obiectivelor generale / competențelor generale*:

**1)** **Cunoașterea** în calitate de ***competență generală*** implică următoarele ***competențe specifice***:

a) *achiziția cunoștințelor* – „prin evocarea faptelor particulare și generale, a metodelor sau proceselor, a unui model, a unei structuri sau a unei categorii;

b) *cunoașterea datelor particulare* – a termenilor, datelor istorice, evenimentelor, persoanelor, locurilor etc.;

c) *cunoașterea mijloacelor care permit utilizarea datelor particulare* – cunoașterea convențiilor (care „înlesnesc comunicarea și asigură un minimum de coerență”), a tendințelor și secvențelor (care marchează evoluția unui fenomen, proces etc.), a clasificărilor, a criteriilor (de evaluare a faptelor, principiilor, opiniilor, comportamentelor etc.), a metodelor;

d) *cunoașterea reprezentărilor abstracte* (a conceptelor, a principiilor și legilor, a teoriilor, a paradigmelor etc.);

e) formarea *deprinderilor și a capacităților intelectuale* – „categorii care pun accent pe procesele mintale ale pregătirii și reorganizării materialului cunoscut pentru a obține un rezultat particular”.

**2)** **Comprehensiunea, *competență generală*** care marchează „nivelul cel mai elementar al înțelegerii” implică următoarele ***competențe specifice***:

a) *transpunerea* – „deprinderea de a exprima în limbaj curent” diferite cunoștințe însușite; „capacitatea de a transforma un material” de un anumit tip (matematic, verbal etc.) în enunțuri simbolice și invers;

b) *interpretarea* – „explicarea sau rezumarea unei comunicări; prezentarea materialului într-o alcătuire sau ordine diferită sau dintr-un punct de vedere nou”;

c) *extrapolarea* – „extinderea tendințelor dincolo de limitele datelor prezentate”.

**3)** **Aplicarea, *competență generală*** care presupune valorificarea *cunoștințelor înțelese*, interiorizate, în rezolvarea unei / unor *probleme* şi *situaţii-problemă*, implică următoarele ***competențe specifice***:

a) utilizarea reprezentărilor abstracte, a conceptelor, a principiilor, legilor, teoriilor etc. în cazuri particulare și concrete;

b) utilizarea deprinderilor și capacităților intelectuale în elaborarea unor formule de exprimare, reguli de acțiune, idei generale, necesare pentru sesizarea și rezolvarea de probleme specifice unui domeniu de cunoaștere.

**4)** **Analiza,** ***competență generală*** care presupune „separarea elementelor sau părților constitutive ale unei / unor *probleme* şi *situaţii-problemă* rezolvate, implică următoarele ***competențe specifice***:

a) căutarea, identificarea, fixarea și valorificarea elementelor componente *semnificative*;

b) căutarea, identificarea, fixarea și valorificarea relațiilor *semnificative*;

c) căutarea, identificarea, fixarea și valorificarea principiilor de organizare *semnificative*.

**5)** **Sinteza,** ***competență generală*** care presupune „îmbinarea elementelor sau părților constitutive ale unei / unor *probleme* şi *situaţii-problemă* rezolvate, cu scopul de a forma *un tot*, reprezentativ, *tipologic*, implică următoarele ***competențe specifice***:

a) „producerea unei opere personale”;

b) „elaborarea unui plan de acțiune”

c) derivarea soluțiilor optime, „dintr-un ansamblu de relații abstracte”, realizabile prin raționament inductiv (*descoperire*), deductiv (*demonstrație*, generalizare), analogic (*modelare*).

**6) Evaluarea critică**, în calitate de ***competență generală*,** bazată pe formularea de *judecăți**valorice* asupra materialelor și metodelor însușite și valorificate *analitic* și *sintetic*, implică următoarele ***competențe specifice***:

a) aprecierea calitativă a unei comunicări, probleme, situaţie-problemă, lucrări etc. pe criterii interne, pe „temeiuri ca rigoarea, coerența” etc.;

c) aprecierea calitativă a unei comunicări, probleme, lucrări, situaţie-problemă, „pe criterii externe date” (o altă comunicare, problemă, situaţie-problemă, lucrare etc. – *recunoscute valoric*) (Ibidem, vezi pp. 62-65).

**Revizuirea *taxonomiei*** lui Bloom, ca „taxonomie a obiectivelor învățării”, confirmată la majoritatea disciplinelor și treptelor de învățământ, a implicat:

I) Repoziționarea și completarea *obiectivelor generale*, definite în termeni de *competențe* *generale*: 1) Cunoașterea sau Reamintirea; 2) Comprehensiunea sau Înțelegerea; 3) Aplicarea; 4) Analiza; 5) Sinteza sau / și Evaluarea; 6) Creația.

II) Creșterea numărului de obiective specifice, elaborate în urma *specificării* obiectivelor generale, obiective specifice definite în termeni de *competențe specifice*, importante pentru:

a) articularea *obiectivelor concrete* (*operaționale*) ale fiecărei activități concrete (lecții etc.), deduse din *obiectivele specifice* (prin *operaționalizarea* obiectivelor specifice);

b) promovarea unor *strategii de instruire* necesare pentru eficientizarea activităților concrete (lecțiilor etc.) pe termen scurt, mediu și lung, adoptate de profesor în raport de nivelul *competențelor generale* vizate și de *vârsta psihologică* a elevilor și de *stadiul* atins de aceștia în instruire / învățare (vezi L. W.Anderson; D. Krathwohl, (Eds.), 2001).

Acțiunea de *specificare a obiectivelor generale* – definite în termeni de *competențe generale* – a impus o listă lungă de *obiective specifice* exprimate în termeni de *competențe specifice*:

|  |  |
| --- | --- |
| **Obiective generale / Competențe generale** | **Obiective specifice / Competențe specifice**  (pe baza cărora pot fi elaborate obiectivele concrete / operaționale ale fiecărei activități concrete / lecții etc. (prin operaționalizarea obiectivelor specifice) |
| 1. **CUNOAȘTEREA SAU REAMINTIREA** | Definirea, Denumirea / Enumerarea, Fixarea; Citarea, Povestirea, Consemnarea, Înregistrarea, Extragerea / Deducerea; Enumerarea, Descoperirea, Etichetarea, Listarea, Localizarea, Situarea, Memorarea, Reevocarea; Recunoașterea, Selectarea, Stabilizarea, Întabularea; |
| 1. **COMPREHENSIUNEA SAU ÎNȚELEGEREA** | Redefinirea, Rearanjarea, Asocierea, Clasificarea, Convertirea, Traducerea, Descrierea, Dezbaterea, Explicarea, Exemplificarea, Identificarea, Interpretarea, Localizarea, Parafrazarea, Raportarea, Cercetarea, Sortarea / Măsurarea; Însumarea |
| 1. **APLICAREA** | Aplicarea, Utilizarea, Adaptarea, Calcularea, Coordonarea, Demonstrarea, Dezvoltarea, Dramatizarea, Estimarea, Stabilirea, Examinarea, Extrapolarea, Ilustrarea, Implementarea, Informarea, Chestionarea, Manipularea, Modificarea, Operarea, Ordonarea, Practicarea, Predicția; Pregătirea, Producerea |
| 1. **ANALIZA** | Analiza, Aprecierea, Detalierea, Determinarea, Calcularea, Categorizarea, Clasificarea, Compararea, Contrastarea, Corelarea, Criticarea, Apărarea, Detectarea, Disecția, Examinarea, Inspectarea, Inventarea, Cercetarea, Rezolvarea, Însumarea, Listarea |
| 1. **SINTEZA ȘI EVALUAREA** | Asamblarea, Construirea, Integrarea, Alegerea, Compararea, Eșantionarea, Formularea, Generarea, Înțelegerea, Măsurarea, Judecarea, Aprecierea, Justificarea, Conducerea managerială, Organizarea, Predicția; Pregătirea, Producerea, Recomandarea, Structurarea, Sintetizarea |
| 1. **CREAREA** | Adaptarea, Anticiparea, Colaborarea, Comunicarea, Compunerea, Construcția, Creația, Proiectarea, Generarea, Inițierea, Modelarea, Negocierea, Organizarea, Planificarea, Producerea Reconcilierea, Revizuirea, Rezolvarea, Substituirea, Restructurarea / Reformarea |

Analiza acestei *taxonomii revizuite* a *obiectivelor cognitive* evidențiază:

a) o viziune nouă propusă la nivelul *obiectivelor generale,* definite în termeni de *competențe generale*, probată prin asocierea realizată între *Sinteză* și *Evaluare* și prin avansarea unei noi *competențe generale finale*, *Creația* – *obiective generale / competențe generale* aflate la baza construcției *curriculare* a planului de învățământ și a programelor școlare concepute pe trepte de învățământ;

b) multiplicarea *obiectivelor specifice* definite în termeni de *competențe specifice*, elaborate prin *specificarea obiectivelor generale* (definite în termeni de *competențe generale*), care:

b-1) oferă numeroase posibilități de *proiectare curriculară* a conținuturilor de bază ale programelor școlare anuale, structurate pe semestre, module de studiu, capitole, teme, unități de instruire / învăţare;

b-2) asigură premisele necesare pentru *operaționalizarea obiectivelor specifice* în context deschis, în diferite situații concrete, având ca rezultat elaborarea *obiectivelor concrete* (*operaționale*), definite în termeni de *performanțe concrete* (proprii fiecărei discipline de învățământ), raportate permanent la *obiectivele specifice* ale *unității de instruire* / *învăţare*, ale *temei*, ale *capitolului*, ale *modulului de studiu* (definite în termeni de *competențe specifice*).

Din această perspectivă, *taxonomia* *revizuită a obiectivelor cognitive* susține construcția pedagogică a unui *model de proiectare curriculară* cu caracter *global* și *deschis*, centrat asupra corelației orizontale necesară între *obiectivele generale / competențele generale* – *obiectivele specifice / competențele specifice* – *obiectivele concrete* (*operaționale*) / *performanțele concrete*, specifice fiecărei discipline de învățământ (la nivel de lecție, unitate de instruire / învăţare).

În varianta pe care o propunem *obiectivele generale / competențele generale* care angajează nivelurile superioare ale *cunoașterii* vizează: 4) Analiza – Sinteza (procese / operații cognitive fundamentale complementare); 5) Evaluarea critică (premisă procesuală și operațională a Creației); 6) Creația (în calitate de *competență generală*, realizabilă la un nivel superior / inventiv, inovator, emergent, în măsura atingerii obiectivelor generale / competențelor generale anterioare).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Obiective generale / Competențe generale**  (definite *psihologic*) | **Obiective specifice / Competențe specifice**  (concentrate *psihologic*) | **Obiective concrete (operaționale) / Performanţe concrete** (*specifice* fiecărei *discipline de învățământ*, la nivel de *lecție* și de *unitate de instruire / învățare*) |
| **1) Cunoaștere / Reamintire**  - pe baza *memoriei* (memorare, păstrare, actualizare) | * **Recunoaștere** * **Reapelare** * **Reproducere** | - să definești …  - să identifice…să recunoască..  - să formuleze… |
| **2) Înțelegere**  - pe baza *interiorizării* mesajelor pedagogice receptate, valorificate la nivel de comunicare orală, scrisă, grafică, practică | -**Interpretare** (prin **redefinire**, rearanjare, parafrazare, *traducere*)  - **Exemplificare** (prin ilustrare, *reprezentare* grafică etc.)  -**Clasificare** (pe *categorii*, *tipuri*, construite pe criterii logice și epistemologice)  - **Rezumare** (prin abstractizare, *generalizare*)  - **Demonstrare** (prin *deducere*, concluzionare)  - **Comparare** (prin *modelare*)  - **Explicare** (*experimentală*, prin *construirea de modele*) | - să redefinești cu cuvintele proprii… să traducă ...  să interpreteze…  - să exemplifice… să probeze..  - să clasifice ... să determine... să reoganizeze… să determine..  - să conchidă… să rezume…  - să demonstreze… să deducă..  să concluzioneze…  - să compare …  - să explice … să propună modele… să experimenteze |
| **3)** **Aplicare**  - a *cunoștințelor* *înțelese*, interiorizate, valorificabile în diferite context, situații, pentru rezolvarea de probleme şi situaţii-problemă de sarcini didactice ample | - **Executare** (prin stabilirea, *aplicarea,* utilizarea, adaptarea, operarea *cunoștințelor* *înțelese*)  - **Implementare** (realizabilă prin estimarea, localizarea, *ordonarea*, *coordonarea* *cunoștințelor înțelese*) | - să aplice… să utilizeze…  să adapteze… să opereze cu…  - să aprecieze… să ordoneze… să coordoneze…să localizeze… |
| **4)** **Analiză – Sinteză**  - a *problemei* şi a *situaţiei-problemă rezolvate*, a sarcinii didactice (ample, complexe), rezolvate, prin identificarea / delimitarea / fixarea componentelor structurii de bază și prin reorganizarea / reconstrucția acestora la un nivel superior | - **Diferențiere** (prin selecție, identificare, focusare)  - **Organizare / Reorganizare** (cercetare a coerenței interne, integrare)  - **Atribuire** (*deconstrucție*)  - **Reorganizare / Reasamblare** (*reconstrucție*) | - să selecteze… să identifice…  să se centreze asupra…  - să organizeze… să cerceteze..  să reorganizeze…  - să atribuie..să deconstruiască..  - să reasambleze…  să reconstruiască… |
| **5)** **Evaluarea critică**  - a problemei rezolvate, a situației-problemă rezolvate, a sarcinii complexe rezolvată, pe baza unor standarde și a unor judecăți valorice | - **Aprecierea critică externă** (pe criteriul *standardelor externe*)  - **Aprecierea critică internă** (pe criteriul *judecăților valorice proprii,* angajate la nivel de *autoinstruire* în termenii *competiției cu sine*. | - să reevalueze pe criterii externe situaţia, problema…  - să reevalueze pe criterii interne situaţia, problema…  să valorifice judecăţile proprii referitoare la… |
| **6)** **Creația**  **-** prinraportarea la *situații-problemă* noi, la probleme complexe noi, care solicită soluții noi, superioare / inovatoare, emergente | - **Generarea** **inovatoare** (de **ipoteze** prin *anticipare inovatoare*)  - **Planificarea inovatoare** (a activității prin *restructurare*)  - **Producerea inovatoare** (prin descoperire / construcție / reconstrucție de *soluții* și *produse* *inovatoare*) | - să emită ipoteze noi despre…  să anticipeze o soluţie nouă…  - să restructureze… să planifice o soluţie inovatoare la…  - să producă o inovaţie în…să restructureze un produs… |

Cele șase *obiective cognitive* *generale*, definite în termeni de *competențe cognitive* *generale* conferă cunoașterii o *dimensiune* *graduală*, desfășurată *procesual* – în acord *normativ* cu *principiul complexității crescânde* – la nivel de:

**1) Cunoaștere factuală**, realizată prin memorare, păstrare și actualizare. Implică reamintirea / recunoaşterea / reproducerea *terminologiei*, a conceptelor învățate (în condiții de *limbaj extern*), a formulelor, regulilor, normelor, a evenimentelor, datelor etc.

**2) Cunoașterea conceptuală**, realizată prin *înțelegere*, *analiză* și *sinteză*. Implică: interiorizarea conceptelor și a relațiilor dintre acestea; însușirea clasificărilor (pe criterii logice și epistemologice), a legilor, principiilor, formulelor, a datelor esențiale, a teoriilor, a modelelor-ideale, a paradigmelor (în condiţii de *limbaj intern*).

**3)** **Cunoașterea procedurală**, realizată inițial prin *aplicarea* *cunoștințelor înțelese*, ulterior și prin *aplicarea cunoștințelor* *analizate* și *sintetizate*. Implică: însușirea și perfecționarea – prin integrare deplină în cadrul activităților – a *deprinderilor* și *algoritmilor*, a *tehnicilor* și *metodelor*, a *strategiilor cognitive* (pentru rezolvare de *probleme* și de *situații-problemă*).

**4)** **Cunoașterea metacognitivă**, realizată prin *înțelegere*, *analiză* și *sinteză* și prin *evaluare critică*a *problemelor* și a *situațiilor-problemă* rezolvate la nivel de *creație* superioară, validată social, în condiţii de *creativitate superioară* (inventivă, inovatoare, emergentă). Implică: *strategii de cunoaștere / autocunoaștere*; *cunoaștere a propriei cunoașteri*; *autocunoaștere* – cu aplicații creative angajate la nivel superior (inventiv, inovator, emergent).

Reinterpretările mai recente, confirmă resursele formative ale *taxonomiei* lui Bloom, aprofundate și completate la nivel de specificare a *obiectivelor generale*, definite în termeni de *competențe generale* (vezi W. Huitt, , 2011).

*Modelul* promovat fixează cele șase *obiective generale / competențe generale* în termenii propuși de B.S. Bloom, valorificați gradual, conform *principiului complexității crescânde* care permite saltul spre nivelul final al *evaluării critice* angajată în sens *creativ* superior, *inovator*. Pe acest fond, la nivelul *practicii instruirii*, *taxonomia* *obiectivelor cognitive* oferă sugestii pentru *operaționalizarea obiectivelor* *specifice* în contextul deschis al procesului de învățământ, în raport de condițiile și resursele pedagogice existente în cadrul fiecărei comunități educaționale, fiecărei organizații școlare, fiecărei clase de elevi, fiecărei activități concrete (lecție etc.).

|  |  |
| --- | --- |
| **Obiective generale** / ***Competențe generale*** | **Obiective specifice** / ***Competențe specifice*** |
| * **CUNOAȘTEREA** | *Recunoașterea* informațiilor, ideilor, principiilor, formulelor, datelor factuale etc. (în forma aproximativă în care au fost învățate) |
| * **COMPREHENSIUNEA** | *Înțelegerea* sau *interpretarea* informațiilor, ideilor, principiilor, regulilor, formulelor etc. învățate / asimilate, interiorizate la diferite niveluri |
| * **APLICAREA** | *Selectarea*, *transferarea* și *utilizarea* informațiilor, ideilor, principiilor, regulilor, formulelor etc. ***înțelese*** pentru *a rezolva* *complet* o problemă sau o sarcina didactică amplă, cu *o minimă direcționare* și o *valorificare* *intensivă* a *resurselor pedagogice* existente sau disponibile |
| 4. **ANALIZA** | *Identificarea, clasificarea, ordonarea* *componentelor principale* ale *problemei* sau ale *sarcinii didactice* *rezolvate*, care susțin *structura de bază* a acestora |
| 5) **SINTEZA** | *Combinarea*, *recombinarea*, *integrarea* problemelor sau sarcinilor didactice rezolvate la nivelul unor *produse noi* sau al unor *tipologii specifice* |
| 1. **EVALUAREA CRITICĂ**   **Angajată în sens creativ, inovator** | *Aprecierea critică*, *externă* și *internă* a fundamentelor specifice, criteriilor și standardelor afirmate în *analiza* și *sinteza* problemelor și a sarcinilor didactice ample rezolvate și integrate în diferite *produse noi* sau *tipologii specifice*, reproiectate, reconstruite inovator |

În **concluzie,** *modelele**revizuite* confirmă *taxonomia obiectivelor cognitive* elaborată de B.S. Bloom. Interpretarea sa actuală, din perspectiva *paradigmei curriculumului*, permite construcția unui *model pedagogic* util cadrelor didactice, în acțiunea lor de *operaționalizare a obiectivelor* *cognitive* predominante în activitatea de *instruire* organizată în *contextul deschis al procesului de învățământ*.

Din această perspectivă, *varianta originală* propusă de B.S. Bloom poate fi reinterpretată și valorificată și în prezent ca *model de operaţionalizare* *a obiectivelor* aplicabil la orice treaptă şi disciplină de învăţământ, pe fondul fixării *competențelor generale* și *specifice*, la nivel de *obiective generale și specifice*, valabile pe termen lung și mediu, aflate la baza *performanțelor* *concrete* ale elevilor, proprii fiecărei discipline de învățământ, realizabile pe termen scurt și mediu, în cadrul lecției, unității de instruire / învățare, capitolului etc.

**TAXONOMIA OBIECTIVELOR COGNITIVE**

- model de specificare şi operaţionalizare aplicabil la orice treaptă şi disciplină de învăţământ -

(B.S. Bloom, 1956; 1969, 1971, 1979; V. De Landsheere; G. De Landsheere, 1979, 1989)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Obiectiv general** /  **Competență**  **generală**  Realizabil/ă pe termen  lung (treaptă, ani de  învățământ) | **Obiective specifice** /  **Competențe specifice –**  construite prin *specificarea*  *obiectivelor generale*  Realizabile pe termen mediu (an  școlar, semestre școlare;  capitole, module de studiu, unități de instruire/învățare. | **Obiective concrete (operaționale) / Performanțe concrete ale elevului**  Definite în termeni de acțiuni  concrete ale elevului,  observabile și evaluabile până la sfârșitul activității concrete  (lecției etc.) |
| **I)** **Cunoașterea**  Realizabilă prin *memorare*, *recunoaștere*,  *reproducere* a cunoștințelor,  transmise de profesor prin mesaje pedagogice,  receptate de elev | **Achiziția cunoștințelor**:  **1)** **de *bază***: termeni, date factuale esențiale; personalități / literare, istorice etc.;  **2)** ***conceptuale***: noţiuni, teorii și paradigme de abordare a acestora; criterii de clasificare, legi, principii, reguli, formule;  **3)** ***procedurale***: deprinderi,  metode, strategii de rezolvare de probleme și de  situații-problemă | - să definească …; să denumească...;  să identifice …; să amintească…;  - să expună…; să amintească…;  să clasifice…; să formuleze…  - să dobândească…; să identifice …;  să recunoască…; să utilizeze… |
| **II) Comprehensiunea**  „Nivelul cel mai elementar al înțelegerii”, realizat inițial doar prin  „percepere – și reprezentare  intelectuală”, ulterior prin  *interiorizare* *cognitivă* a  *cunoștințelor* (transmise prin  mesajele pedagogice),receptate,  *achiziționate*, *învățate* / însușite în  *context deschis* | **1) Transpunerea cunoștințelor**  - „deprinderea de a exprima în  limbaj curent figurile de stil” etc.  - „capacitatea de a transforma  un material matematic verbal în ţn enunțuri simbolice și invers”  etc.  **2) Interpretarea cunoștințelor**  - „explicarea sau rezumarea unei comunicări (…) cu prezentarea materialului fie într-o alcătuire  sau ordine diferită, fie dintr-un  punct de vedere nou”  **3) Extrapolarea cunoștințelor**  **-** „extinderea dincolo de limitele datelor prezentate pentru a determina cuprinderea, consecințele, corolarele, influențele etc. corespunzătoare  condițiilor descrise în  comunicarea originală” | - să redefinească…; să exprime prin  cuvinte proprii…; să traducă …; să să transforme…; să scrie din nou…;  să ilustreze…, să schimbe…  - să interpreteze …; să explice…;  să reorganizeze…; să diferențieze…;  să distingă…; să demonstreze…  - să extindă…; să extrapoleze…;  să conchidă…; să prevadă…;  să determine…; să completeze…;  să interpeleze …, să stabilească… |
| **III) Aplicarea**  Utilizarea *cunoștințelor* (transmise  prin *mesaje pedagogice*),receptate și *înțelese*,  valorificate în diferite  cazuri / situații particulare și concrete  pentru *rezolvarea de probleme* | **Rezolvarea de probleme prin**  **valorificarea** :  **1)** **unei idei generale**,  **2)** **unor concepte fundamentale şi şi operaţionale**; **clasificări, formule**  **3)** **unor reguli, principii**, **legi**  **4)** **unor „metode larg răspândite”**  **5)** **unor „teorii pe care trebuie să le amintim” și să le valorificăm** | - să aplice…; să generalizeze…;  să stabilească legături …;  să organizeze…; să utilizeze…;  să se servească de…; să aleagă…;  să valorifice …; să transfere… |
| **IV) Analiza**  Realizabilă prin „separarea elementelor sau  părților constitutive ale  unei comunicări” *pedagogice*  *înțeleasă și utilizată*  (*în contexte deschise*), ale  unei *probleme* sau  *situații-problemă* rezolvate | **1) Căutarea elementelor**  componente, integrate în structura  de funcționare a activității angajată în  *rezolvarea problemei* sau a *situației-problemă*  **2) Căutarea relațiilor** dintre elementele componente  ale activității, respectiv ale *problemei sau* ale *situației-problemă rezolvate*  **3) Căutarea principiilor de organizare** a activității angajată în rezolvarea *problemei* sau a  *situației-problemă* | - să distingă…; să detecteze…;  să identifice…; dă discrimineze…  să clasifice…; să ordoneze…  - să analizeze…; să distingă…;  să compare…; să deducă …  să pună în contrast…  - să analizeze…; să deducă…;  să distingă…; să generalizeze…;  să detecteze …;să fixeze… |
| **V) Sinteza**  Realizabilă prin „îmbinarea părților în scopul  de a forma un tot” care să integreze *problemele*  sau *situațiile-problemă* rezolvate (și  *analizate* anterior) la nivelul unor *tipologii*  valorificabile în contexte deschise | **1) Producerea**  unei opere personale  **2) Elaborarea** unui plan de  acțiune  **3) Derivarea** unei soluții  strategice dintr-un ansamblu de  relații abstracte | - să scrie …; să povestească…;  să relateze…; să constituie…  să se documenteze în legătură cu…;  să modifice …; să transmită…  - să propună…; să planifice…;  să proiecteze…; să producă…  să modifice…; să specifice…  - să deducă prin derivare …;  să combine…;să organizeze…;să să sintetizeze..…; să dezvolte…; să să modifice…; să formuleze…; să să clasifice… |
| **VI) Evaluarea critică**  Realizată prin „formularea  judecăților asupra valorii”  materialelor produse și a metodelor utilizate anterior, la nivel de *sinteză*  cu scopul *elaborării* unor *tipologii* și  al *derivării* unor *soluții strategice* pe fondul cognitiv superior al *analizei-sintezei* *problemelor* și a *situațiilor*-*problemă* rezolvate | **1) Evaluarea critică internă**  a materialelor *produse*, *elaborate*, *derivate*și a metodelor utilizate „pe temeiuri ca *rigoarea*, *coerența*”, *consistența*, *claritatea*,  *aplicabilitatea*  **2) Evaluarea critică externă**  a materialelor *produse*,  *elaborate*, *derivate*și a  metodelor utilizate „pe temeiul  unor criterii date sau de care  subiectul își amintește” | - să judece…; să aprecieze (pe  criterii interne)…;să argumenteze…; să valideze (pe criterii interne…;  să evalueze (pe criterii interne)…;  să decidă…;  - să evalueze (pe criterii externe)…;  să judece…; să aprecieze (pe  criterii externe)…; să să argumenteze…; să valideze  (pe criterii externe…;  să considere…; să compare…; să să standardizeze…;  să pună în contrast… |

Analiza obiectivelor cognitive, gradualizate de Bloom din perspectiva evoluţiei lor psihologice, necesară în activitatea de instruire, poate conduce la regruparea acestora la trei niveluri de referinţă, definite în termeni de *competenţe generale* de: a) stăpânire a materiei; b) transfer operaţional; c) exprimare creativă. *Taxonomia* rezultată, permite o aprofundare a taxonomia obiectivelor cogntivie poate fi valorificată la toate treptele şi disciplinele de învăţământ

**TAXONOMIA OBIECTIVELOR COGNITIVE**

(de *stăpânire a materiei*, de *transfer* *operaţional*, de *exprimare*)

- model de operaţionalizare aplicabil la orice nivel, formă, disciplină de învăţământ -

(vezi Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, 1979, 1989)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Obiectiv general** /  **Competență**  **generală**  Realizabil/ă pe termen  lung (treaptă, ani de  învățământ) | **Obiective specifice** /  **Competențe specifice –**  construite prin *specificarea*  *obiectivelor generale*  Realizabile pe termen mediu (an  școlar, semestre școlare;  capitole, module de studiu, unități de instruire/învățare. | **Obiective concrete (operaționale) / Performanțe concrete ale elevului**  Definite în termeni de acțiuni  concrete ale elevului,  observabile și evaluabile până la sfârșitul activității concrete  (lecției etc.) |
| **I) Stăpânirea materiei** | 1) Achiziţia cunoştinţelor  2) Înţelegerea cunoştinţelor de bază  3) Aplicarea cunoştinţelor de bază | - să definească…, să recunoască…, să formuleze …, să expună...  - să redefinească…, să expună cu cuvinte proprii…, să explice…, să interpreteze…  - să aplice…,să organizeze…, să stabilească legături…,să valorifice…, să generalizeze… |
| **II) Transferul operaţional** | 1) Analiza problemelor rezolvate în plan disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar /multidisciplinar, transdisciplinar  2) Sinteza problemelor rezolvate în plan disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar /multidisciplinar, transdisciplinar | - să analizeze…, să transfere…, să ordoneze…, să compare…, să clasifice…, să deducă…, să generalizeze…, să fixeze…  - să sintetizeze…, să constituie…, să proiecteze…, să combine…, să dezvolte…, să reclasifice…, să deducă prin derivare… |
| **III) Exprimarea creativă** | 1) Evaluarea critică a problemelor rezolvate  2) Crearea unor produse noi, originale şi semnificative pedagogic | - să evalueze critic…; să rescrie…, să reevalueze…, să reconsidere…, să dezbată…, să pună în contrast…  -să compună…, să elaboreze modele, standarde referitoare la…; să exploreze…, să proiecteze … |

**2.2.2.** **Taxonomia obiectivelor noncognitive,** din **„domeniul afectiv”**

**Taxonomia obiectivelor din „domeniul afectiv”,** „include *obiectivele* care descriu modificările *intereselor*, *atitudinilor* și *valorilor* ca și progresul realizat în sfera raționamentului și a capacității de adaptare” a personalității elevului etc. (B.S. Bloom și colab., 1956, p. 9, apud Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, trad. 1979, p. 117, subl. ns.). Aceste *obiective* au „importanță primordială în formarea *caracterului*” elevului ca trăsătură generală a personalității angajată în realizarea *instruirii eficiente*, a *învățării depline* pe tot parcursul vieții.

În condiţiile proiectării unor *obiective / competenţe psihologice* extinse, formula restrictivă de „obiective afective”, trebuie reconstituită la nivelul dimensiunii sale *reale* care are în vedere formarea și dezvoltarea *atitudinilor* *afective*, dar și *motivaționale*, *volitive*, *caracteriale*, implicate în adaptarea personalități elevilor la mediul extern și intern pe baza receptării și interiorizării *noncognitive*, nu doar *cognitive*, a *valorilor generale* (*morale*, *aplicative*, *estetice*, *psihofizice*, dar și *cognitive / intelectuale*) aflate la baza *mesajelor pedagogice*, angajate specific la toate treptele și disciplinele de învățământ. În consecinţă, în măsura în care sfera de reprezentare a *obiectivelor afective* este extinsă dincolo „de domeniul afectiv”, putem avansa *formula* de ***obiective noncognitive***.

*Formula* ***obiective noncognitive*** atrage atenţia asupra complementarităţii existente între: a) *obiectivele cognitive* care, în plan psihologic, vizează formarea-dezvoltarea *competenţelor cognitive* (de cunoaştere, aplicare, înţelegere; de analiză, sinteză, evaluare critică) şi b) *obiectivele noncognitive*, care, în plan psihologic, vizează formarea-dezvoltarea *competenţelor noncognitive*, angajate la nivelul *atitudinilor afective, motivaţionale, volitive*, *caracteriale* care direcţionează *valoric* personalitatea elevului în activitatea de instruire, în receptarea, interiorizarea şi *valorificarea* *conţinuturilor de bază* în contextul deschis al procesului de învăţământ, în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei.

***Taxonomia obiectivelor noncognitive***valorifică *principiul complexităţii crescânde* care fixează reperele valorice urmărite gradual, dar în mod permanent, în formarea şi dezvoltarea personalităţii elevului nu doar în plan *cognitiv*, ci şi *afectiv*, *motivaţional*, *volitiv*, *caracterial*.

*Funcția centrală* de maximă generalitate *a taxonomiei obiectivelor* *cognitive* este cea de evidenţiere a procesului psihologic necesar pentru *formarea* și *dezvoltarea* „*atitudinii pozitive* față de activitatea școlară care trece înaintea simplei învățări a cunoștințelor gata făcute”. Această atitudine superioară angajează ansamblul resurselor afective, motivaționale, volitive, caracteriale, ale elevului, care reflectă „trăsăturile proprii bunului cetăţean (…), disponibilitatea față de ceea ce este nou, creativitatea, toleranța (condiție sine qua non a pluralismului)” (Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, trad.1979, pp. 117, 118).

*Structura de bază* *a taxonomiei obiectivelor afective*, corespunzătoare *funcției centrale*, include *competențele afective* pe care elevul le poate dobândi pe termen mediu și lung în contextul deschis al procesului de învățământ, proiectate în acord cu principiul complexității crescânde, valorificat la nivel specific, după modelul utilizat și în cazul *taxonomiei obiectivelor cognitive*. Prin *competențe noncognitive*, definite la nivel de *obiective noncognitive generale* și *specifice*, avem în vedere, capacitățile psihologice afective, motivaționale, volitive, caracteriale, care susțin formarea și dezvoltarea *atitudinii pozitive* a elevului față de școală, de cunoaștere, de instruire, de învățare (pe tot parcursul procesului de învățământ și al vieții), de profesor, de clasa de elevi, de comunitatea educațională (locală, națională, internațională) etc., atitudine pozitivă care reflectă, concentrează și exprimă, un *sistem de valori*.

Analiza *taxonomiilor pedagogice* „din domeniul afectiv” evidenţiază existenţa unor *probleme speciale*, semnalate şi în literatura de specialitate, care justifică soluţia adoptării formulei de „obiective noncognitive”. Aceste probleme speciale sunt generate de: 1)„imprecizia conceptelor” utilizate, referitoare la „atitudini, interese şi aprecieri”; 2) „limitele vagi dintre aria afectivă şi aria noncognitivă” a obiectivelor; 3) „insuficienţa instrumentelor de măsurare” a obiectivelor „din domeniul afectiv”. Nerezolvarea lor întreține două efecte negative la nivelul proiectării activității de instruire: „frânarea culturală” a procesului formativ şi „ignorarea proceselor de învățare afectivă”.

Paradigma *curriculumului* impune, în plan *normativ*, soluţiile necesare pentru rezolvarea celor trei probleme speciale, aflate în interdependenţă (Ibidem, vezi pp.119-125).

**1)** „Imprecizia conceptelor” poate fi eliminată prin raportarea „obiectivelor din domeniul afectiv”, referitoare la „interese, atitudini şi valori” sau „privitoare la atitudini, interese şi aprecieri”, la *competenţa* *atitudinală* care integrează în structura sa resursele afective, motivaţionale, volitive, caracteriale, angajate în direcţionarea personalităţii elevului în activitatea de instruire. Din această perspectivă, *atitudinea* evoluează şi se exprimă la nivel de *atitudine* *pozitivă* faţă de şcoală, de instruire, de învăţare, de profesor, susţinută afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial, raportată permanent la un *sistem de valori pedagogice* şi *sociale* cu caracter global şi deschis.

*Obiectivele noncognitive*  generale (și specifice) sunt angajate pedagogic în *formarea-dezvoltarea* ***competenţelor atitudinile***(*afective, motivaţionale, volitive, caracteriale*)***pozitive*** față de școală, de instruire, de acţiunile de predare, învățare, evaluare etc., (auto)perfectibile permanent pe fondul unui *sistem de valori* cu caracter global și deschis, reflectate în cadrul oricărui *mesaj pedagogic* proiectat curricular la nivelul corelației optime *informare-formare* ***pozitivă***.

**2)** „Limitele vagi dintre aria *afectivă* (dar şi motivaţională, volitivă, caracterială) şi aria *cognitivă* a obiectivelor pot fi depăşite prin avansarea conceptului care defineşte şi fixează sfera obiectivelor *noncognitive*. *Atitudinile* care exprimă o stare afectivă, motivaţională, volitivă, caracterială „reprezintă şi o stare cognitivă având forma unei opinii” care angajează, în diferite grade, participarea şi adeziunea la o anumită activitate (de instruire) şi direcţionarea acţiunilor (vezi, de exemplu învăţarea) în raport de un sistem de valori (pedagogice şi sociale). Ambele categorii de obiective sunt integrate în structura oricărui proiect curricular. Obiectivele cognitive la nivel de obiective explicite; obiectivele *noncognitive* la nivel de obiective *implicite*.

Realizarea unei corelații optime între *obiectivele noncognitive / atitudinale* (*afective, motivaționale, volitive, caracteriale*) *implicite* – și *obiectivele cognitive* *explicite* este necesară pentru: a) eliminarea oricărei tendințe de abordarea enciclopedică a conținutului instruirii / învățării; c) formarea competențelor *noncognitive* / atitudinale (*afective, motivaționale, volitive, caracteriale*) și *cognitive* în perspectiva *dezvoltării* lor ***pozitive***, ascendente, posibilă doar în condițiile în care „se propun elevilor moduri și conținuturi de învățare adecvate”.

**3)** „Insuficienţa instrumentelor de măsurare” este explicabilă în condiţiile în care obiectivele atitudinale – afective, motivaţionale, volitive, caracteriale – „sunt de natură globală” având ca sfera de referinţă „mai mult o lecţie în ansamblu decât părţile izolate”. Marea problemă constă în dificultatea „măsurării obiective” a unor competenţe mai puţin vizibile în mod direct la nivelul unor comportamente „obscure sau chiar inconştiente”.

Soluţia necesară angajează calitatea construcţiei *taxonomiei obiectivelor* *noncognitive*, probată prin: a) *fixarea valorică a obiectivelor / competenţelor noncognitive generale* şi *specifice*; b) *operaţionalizarea* *obiectivelor* *noncognitive* specifice în funcţie de anumite „criterii de învăţare” care permit evaluarea gradului de îndeplinire a acestora nu imediat şi în termeni de performanţe concrete (ca în cazul *obiectivelor cognitive*), ci prin „probe indirecte” de observare a comportamentului elevilor exprimat în termenii unor achiziţii atitudinale (implicare afectivă la lecţie), motivaţionale (stabilizare a interesului pentru o disciplină de învăţământ, pentru un domeniu de activitate), volitivă (perseverenţă în îndeplinirea sarcinilor didactice dificile), caracterială (spirit de iniţiativă, raportare la lume şi la sine pe baza unui sistem coerent şi consecvent de valori pedagogice şi sociale).

***Taxonomia obiectivelor noncognitive***, din „domeniul afectiv”, considerată cea mai reprezentativă, la nivel pedagogic, este cea elaborată de D.R. Krathwohl (vezi D.R. Krathwohl, B. S. Bloom, B.B Masia, *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: affective domain*, David McKay, New York, 1964).

Această *taxonomie* fixează gradual cinci categorii de *obiective noncognitive* *generale*, definite în termeni de *competențe noncognitive / atitudinale* *generale* şi *specifice*.

*Atitudinile* reprezintă dimensiunea psihologică a obiectivelor *noncognitive*, exprimată şi angajată în termeni de competenţe afective, motivaţionale, volitive, caracteriale care dinamizează şi direcţionează activitatea de instruire a elevului în raport de *valorile pedagogice generale* (*binele, adevărul, utilitatea, frumosul, sănătatea psihofizică*) aflate la baza *conţinuturilor generale ale educaţiei* (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice).

În această perspectivă putem identifica mai multe categorii de *atitudini*, determinate la nivelul structurii de funcţionare a sistemului psihic uman. Avem în vedere: a) *atitudinile afective*, susţinute gradual la nivel de emoţii, sentimente, pasiuni; b) *atitudinile motivaţionale*, susţinute gradual la nivel de trebuinţe, interese, convingeri, idealuri; c) *atitudinile volitive*, angajate în funcţie de gradul de conştientizare a obstacolului – care apare în instruire / învăţare – şi de realizare consecventă, conştientă a efortului voluntar; d) *atitudinile caracteriale*, angajate în funcţie de gradul de optimizare a *relaţiei elevului cu societatea* (cu şcoala, familia, comunitatea locală etc.) şi *cu sine* (raportare echilibrată – dezechilibrată prin tendinţe de supraestimare – subestimare) (vezi Mihai Golu).

**TAXONOMIA OBIECTIVELOR NONCOGNITIVE**

**(afective, motivaţionale, volitive, caracteriale)**

- model de *specificare* şi *operaţionalizare* aplicabil la orice treaptă şi disciplină de învăţământ -

(vezi D. R. Krathwohl; B. S. Bloom, B. B. Masia; 1964, 1970)

V. De Landsheere; G. De Landsheere, 1979, 1989)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **OBIECTIV GENERAL / COMPETENŢĂ GENERALĂ** | **OBIECTIVE SPECIFICE / COMPETENŢE SPECIFICE** | **OBIECTIVE CONCRETE / PERFORMANŢE**  **care confirmă atitudinile angajate afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial** |
| **I) RECEPTAREA**  *noncognitivă* a *mesajului pedagogic* | **1) Conştientizarea afectiv-motivaţională**  a mesajului pedagogic  **2)** **Angajarea volitivă**  în receptarea mesajului pedagogic  **3)** **Dirijarea atenţiei**  în receptarea mesajului pedagogic | - a accepta…; a diferenţia…; a separa…; a izola…; a diviza…;  - a acumula…; a combina…;  a răspunde psihic la …; a răspunde corporal la…;  - a asculta…; a controla… |
| **II) RĂSPUNSUL**  *la mesajul pedagogic interiorizat noncognitiv* | **1)** **Asumarea afectivă**  a mesajului pedagogic  **2)** **Angajarea volitivă** în realizarea răspunsului la mesajul pedagogic  **3)** **Implicarea afectivă** **pozitivă** în realizarea răspunsului la mesajul pedagogic | - a se conforma, a urma…; a aproba…;  - a urma…; a practica…;  a oferi …; a discuta despre …pentru…;  - a (se) juca…; a aplauda…; a aclama …; a-şi petrece timpul liber într-o activitate de… |
| **III) VALORIZAREA**  *noncognitivă* a *mesajului pedagogic*, *receptat*, *interiorizat* | **1)** **Acceptarea unei valori** a mesajului pedagogic la nivel *caracterial*  **2) Asumarea afectivă a unei valori** de la nivelul mesajului pedagogic  **3)** **Susţinerea afectiv-motivaţională a unei valori** a mesajului pedagogic | - a-şi spori competenţa prin...  a renunţa la…; a specifica…;  - a argumenta …; a dezbate…; a protesta la…; a nega…  - a ajuta la…; a încuraja…; a acorda asistenţă…; a subvenţiona … |
| **IV) ORGANIZAREA** *noncognitivă* a *mesajului pedagogic* *receptat*, *interiorizat*, *valorizat* | **1)** **Asumarea unei valori** **dominante**  a *mesajului pedagogic* la nivel *caracterial*  **2)** **Ordonarea valorilor esenţiale**  ale mesajului pedagogic la nivel *caracterial* | - a discuta…; a abstrage …; a compara …; a teoretiza o temă…;  - a organiza…; a defini…; a formula…, a armoniza…; a omogeniza …; |
| **V) CARACTERIZAREA** *noncognitivă* a *mesajului pedagogic, receptat, interiorizat, valorizat, organizat* | **1) Stabilirea valorilor** *mesajului pedagogic* la nivel de **atitudine caracterială**  **2)** **Generalizarea valorilor** *mesajelor pedagogice* la nivel de *concepţie despre lume*, *interiorizată* *deplin*, în plan *cognitiv* şi *noncognitiv* | a revizui …; a schimba…;, a completa …; a aprecia valoric…; a relaţiona cu…  - a se raporta global la…; a-şi  asuma decizii strategice...;  a acţiona consecvent conform unor norme …;  a rezista la condiţii de schimbare… |

**2.2.3.** **Taxonomia obiectivelor psihomotorii,** din **„domeniul psihomotor”**

**Taxonomia obiectivelor din „domeniul psihomotor”,** a fost promovată de B.S. Bloom şi colaboratorii săi mai târziu. Este urmarea aprecierii că „obiectivele psihomotorii nu joacă un rol important în învăţământul secundar. În realitate, însă, *obiectivele psihomotorii* sunt importante în învăţământul preşcolar şi primar, dar şi în fazele iniţiale ale instruirii, la majoritatea disciplinelor de învăţământ, care solicită: a) *organizarea învăţării* pe baza „acţiunii materiale” cu *obiectele* (P.I. Galperin, trad., 1975); b) *eficientizarea învăţării* prin valorificarea *metodelor didactice* bazate pe *acţiune reală* sau *simulată* (Ioan Cerghit, 2006).

În perspectivă *pedagogică* extinsă, *competenţele psihomotorii* sunt importante „din mai multe motive”, evidente la nivel de: a) *condiţie existenţială* necesară iniţial pentru „supravieţuire, mai târziu pentru independenţă” şi pentru menţinerea sănătăţii psihice şi fizice; b) *abilităţi generale* care „ne permit să explorăm mediul”; c) *abilităţi speciale* necesare în exercitarea unor profesii (muncitor manual, cercetător de laborator, medic chirurg, stomatolog etc.) şi în activităţile sportive şi artistice; d) „*activităţi senzorio-motorii* esenţiale pentru dezvoltarea inteligenţei” (Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, trad.1979, p. 159).

*Obiectivele psihomotorii* vizează formarea unor *competenţe perceptive* şi *reprezentative*, dependente de dezvoltarea percepţiilor şi reprezentărilor ca procese psihice de cunoaştere empirică, senzorială, condiţionată de „maturizarea neurologică” a elevului şi de *experienţele* sale *de învăţare*. *Formarea-dezvoltarea* unor astfel de *competenţe psihomotorii*, fixate la nivel de „aptitudini perceptive de bază” este necesară în: a) însuşirea *deprinderilor* de *scris*, *citit*, *socotit*, care constituie „achiziţiile cognitive” fundamentale ale elevului, utile pedagogic şi social pe tot parcursul procesului de învăţământ; b) exersarea mijloacelor de comunicare nonverbală (gesturi, mimica, expresiile corporale şi faciale etc.), „care joacă un rol important în *socializarea* elevului, în „stabilirea unor relaţii profunde şi subtile” cu cei din jur, cu colegii, cu profesorii etc. (Ibidem, vezi pp. 160, 161).

*Definirea obiectivelor psihomotorii* la nivel de *competenţe psihomotorii* implică utilizarea unei terminologii proprii domeniului, angajată *pedagogic* la nivel general şi specific:

1) *Mişcarea* – „orice deplasare manifestă observabilă”; termen echivalent cu cel de „motoriu”; implică „trei acţiuni musculare: flexiune, extensiune, rotire”.

2) *Tipuri de* *mişcări de bază*: a) *translaţia*; b) *rotirea*; c) *oscilarea*.

3) *Spaţiul mişcării*: a) spaţiul intern (fiziologic); b) fizic – „lumea observabilă a obiectelor şi evenimentelor”; c) social – „de identificarea socială”; d) cognitiv – „cuprinde terenul simbolurilor, gândurilor şi conceptualizările”.

4) *Câmpurile spaţiului* în care au loc mişcările : a) dreapta – stânga; b) înainte – înapoi; c) sus – jos.

5) *Zonele spaţiului*: a) apropiată – „zona de bază a performanţei” / aproximativ 60-70 cm; b) intermediară – zona în care elevul se deplasează” / aproximativ 1-5 metri; c) îndepărtată – zona în care elevul „depăşeşte efectiv baza sa primară, de suport apropiat” / aproximativ 5-10 metri; d) foarte îndepărtată – „terenul perspectivelor, al scopurilor, al obiectivelor, al ambiţiilor” / peste 10 metri (Ibidem, pp. 161-163).

*Taxonomia obiectivelor psihomotorii* „cea mai dezvoltată şi mai riguroasă” este cea promovată de A.J. Harrow (vezi A.J. Harrow, *A Taxonomy of the Psychomotor Domain*, D.McKay, New York, 1972). Ca importanţă, este comparabilă cu *taxonomia din domeniul cognitiv* (elaborată de Bloom) şi *taxonomia din domeniul afectiv* (n.n. noncognitiv: afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial), elaborată de Krathwohl. Taxonomia lui Harrow, este construită: a) conceptual, prin definirea termenului de *psihomotor* care include „orice mişcare umană voluntară, observabilă care ţine de domeniul învăţării”; b) normativ, prin respectarea *principiului ierahic* care vizează „un continuum care merge de la nivelul inferior al mişcărilor observabile la nivelul superior” (A.J. Harrow, op.cit., p. 31, apud Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, trad.1979, p. 182).

*Modelul* construit de Harrow concentrează „şase niveluri taxonomice”, articulate ierarhic, prezentate sintetic, dar şi într-o variantă analitică (vezi Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, trad.1979, pp. 183-188). Este sursa principală care permite interpretarea şi valorificarea *taxonomiei obiectivelor psihomotorii* la nivel de *model de specificare şi operaţionalizare* aplicabil la scara întregului proces de învăţământ.

**TAXONOMIA OBIECTIVELOR PSIHOMOTORII**

- model de *specificare* şi *operaţionalizare* aplicabil la orice treaptă şi disciplină de învăţământ -

(vezi A. J. Harow, 1972; V. De Landsheere; G. De Landsheere, 1979, 1989)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **OBIECTIV GENERAL**, definit în termeni de **COMPETENŢĂ PSIHOMOTORIE GENERALĂ**  care poate fi formată-dezvoltată în activitatea de instruire / *procesul de învăţământ* (*i/pî*) | **OBIECTIVE SPECIFICE**, definite în termeni de **COMPETENŢE PSIHOMOTORII SPECIFICE**  care pot fi *formate-dezvoltate* în *i/pî* | **OBIECTIVE CONCRETE**, definite în termeni de **PERFORMANŢE PSIHOMOTORII**  care pot fi realizate  în *i/pî* |
| **I)** **MIŞCĂRILE REFLEXE**  - „Funcţionale la naştere, care se dezvoltă prin maturizare” | **1)** **Mişcările reflexe segmentare**  - care „fac să intervină un segment spinal”  **2) Mişcările** a avea reflex **e reflexe intersegmentate**  - care „fac să intervină un segment spinal”  **3) Mişcările reflexe suprasegmentate**  - care „cer participarea creierului” | - a avea reflex de flexiune…; a avea reflex de întindere musculară…; a avea reflex de extensiune…;  - a avea reflex cooperativ…; a avea un reflex antagonic…; a avea o *inducţie succesivă* …; a realiza o *figură reflexă*…;  - a asigura *rigiditatea muşchilor extensori*…; a avea *reacţii plastice*…; a realiza *reacţii de sprijinire*…; a realiza *reacţii de deplasare*…; a realiza *reacţii de redresare*…; a avea *reflexe de atitudine tonică*… |
| **II)** **MIŞCĂRILE FUNDAMENTALE DE BAZĂ**  **-** „Scheme motorii înnăscute” | **1) Mişcările locomotorii**  **2) Mişcările specifice activităţii (de muncă, de joc etc.)**  **3) Mişcările de manipulare** | - a se mişca ...;  - a duce…; a arunca…; a prinde…;  - a realiza o mişcare de manipulare la nivel de prehensiune…; a realiza o mişcare de manipulare la nivel de dexteritate…; |
| **III)** **APTITUDINILE PERCEPTIVE**  - „Ajută elevul să interpreteze stimuli care îi permit adaptarea sa la mediu” | **1) Discriminarea chinestezică**  **2) Discriminarea vizuală**  **3) Discriminarea auditivă**  **4) Discriminarea tactilă**  **5) Aptitudinea coordonată** (oculo-manuală; ochi-picioare) | - a controla poziţia corpului …; a controla relaţiile dintre corp şi obiectele din mediul înconjurător…;  - a recepta / diferenţia diverse obiecte …; a urmări obiecte prin mişcări oculare…; a scrie …; a desena din memorie...;  - a recepta / diferenţia sunete…; a identifica vocalele şi consoanele unui cuvânt…; „a recunoaşte şi reproduce experienţe postauditive”…; a cânta din memorie…;  - a diferenţia diverse elemente al unui obiect folosind doar pipăitul..;  - „a coordona o percepţie vizuală cu o mişcare de manipulare”…; „a coordona o percepţie vizuală cu o mişcare a membrelor inferioare”…; |
| **IV)** **APTITUDINILE FIZICE**  - „Caracteristicile funcţionale de vigoare organică” | **1) Rezistenţa**  **2) Forţa**  **3) Agilitatea** | - a executa o acţiune care solicită rezistenţă musculară sau cardio-vasculară…;  - a executa o acţiune care solicită forţă fizică şi psihică…;  - a se mişca repede…; a începe şi a termina o mişcare cu un minimum de ezitare…; a realiza mişcări fine, precise …; |
| **V) MIŞCĂRILE DE DEXTERITATE**  - „Implică dezvoltarea la un anumit grad de competenţa sau măiestrie” | **1) Deprinderile adaptative simple**  **2) Deprinderile adaptative compuse**  **3) Deprinderile adaptative complexe** | - a dactilografia …; a scrie la calculator…; a cânta la un instrument…;  - a mânui un instrument …; a mânui o unealtă de muncă…;  - a executa un exerciţiu de gimnastică, a executa o mişcare la nivel de sport individual sau colectiv…; a executa o mişcare de dans… |
| **VI) COMUNICAREA NONVERBALĂ**  **-** „Nivel la care există un continuum de expresivitate” | **1) Mişcarea expresivă**  **2)Mişcarea interpretativă** | - a mima spontan …; a poziţiona corpul …; a poziţiona mersul…; a comunica prin gest…; a comunica prin expresia feţii…; a crea mişcări cu conţinut estetic…  - a interpreta voluntar …; a exprima prin dans …; a realiza o mişcare specifică unui sport la nivel de performanţă…; a merge în condiţii de recuperare / reeducare … |

*Taxonomia obiectivelor psihomotorii*, elaborată de A.J. Harrow este „utilă profesorului, cu deosebire profesorului de educaţie fizică”. Nivelul III al *obiectivelor generale* este valorificabil, în mod special, în învăţământul preşcolar, dar şi în învăţământul primar, „în ameliorarea memoriei auditive a elevilor din clasa întâi”. În ansamblul său, oferă un cadru care permite investigarea directă şi intensivă a unor probleme specifice învăţământului profesional şi activităţilor practice organizate formal şi nonformal în contextul unui proces formativ cu caracter deschis (vezi Viviane De Landsheere; Gilbert De Landsheere, trad.1979, pp.188-189).

**2.2.4.** **Taxonomia integrată a obiectivelor *cognitive – noncognitive – psihomotorii***

O astfel de „taxonomie unică, polivalentă”, urmăreşte „integrarea celor trei domenii psihologice”, necesară în condiţiile în care separarea lor este „artificială, străină de unitatea fundamentală a organismului uman” (Ibidem , vezi pp. 192-197).

La nivel *pedagogic*, proiectarea unei *taxonomii* care să includă în structura sa *obiectivele cognitive* – *noncognitive* – *psihomotorii* este necesară în contextul *proiectării curriculare* a *instruirii* în cadrul procesului de învăţământ, *proiectare curriculară* bazată pe *abordarea globală* şi *deschisă* a *personalităţii* elevului în funcţie de *toate resursele sale* *psihologice* şi *sociale*.

*Taxonomia obiectivelor* *instruirii* construită de Robert M. Gagné şi Leslie J. Briggs pe fondul promovării unor „principii de design al instruirii”, fundamentate *curricular*, include „cinci categorii majore ale *capacităţilor umane*, care pot fi interpretate la nivel de *competenţe generale* necesare la toate treptele şi disciplinele de învăţământ. În termenii utilizaţi de autori şi în ordinea propusă de aceştia, identificăm *cinci obiective generale* (trei *cognitive*, câte unul *psihomotor* şi *noncognitiv*) definite în termeni de *capacităţi generale* „care îl fac pe individ (n.n. elev) *competent*” (vezi Robert M. Gagné ; Leslie J. Briggs, 1977, pp.33-35).

**1) Deprinderile intelectuale.**

Reprezintă ***obiectivul cognitiv general*** care vizează *formarea-dezvoltarea* unor ***competenţe cognitive generale*** prin care elevul este „capabil să răspundă la stimulii conceptuali ai mediului înconjurător” în contextul deschis al procesului de învăţământ. În această calitate de *competenţe cognitive generale*, *deprinderile intelectuale*, care se întind de la *deprinderile elementare* de limbă, cum ar fi alcătuirea unei propoziţii, până la *deprinderi complexe* din domeniul ştiinţei, ingineriei şi altor discipline, alcătuiesc *structura de bază* cea mai pătrunzătoare a educaţiei formale”. Primele *deprinderi intelectuale* învăţate sunt cele de *scris* – *citit* – *socotit*, proiectate pedagogic la nivelul *obiectivelor cognitive / intelectuale ale învăţământului primar*, necesare pe tot parcursul şcolarităţii şi al vieţii. În perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei, aceste *deprinderi intelectuale de bază*, asociate diferitelor stadii ale instruirii, „progresează la orice nivel compatibil cu interesele individului sau cu limitele capacităţii sale intelectuale”.

**2) Strategiile cognitive.**

Reprezintă ***obiectivul******cognitiv******general*** care vizează *formarea-dezvoltarea* unor ***competenţe cognitive generale***, respectiv a unor„*capacităţi* care guvernează comportamentul de învăţare, de memorizare şi de gândire” al elevului”, necesare în rezolvarea de *probleme* şi de *situaţii-problemă*. Aceste *competenţe cognitive superioare* au calitatea unui „*tip special de deprinderi* foarte important”, definit tradiţional prin formula de *priceperi*, care integrează în structura sa *concepte* şi *deprinderi intelectuale de bază*, valorificabile în context deschis, pe termen mediu şi lung. În plan *psihologic*, ***strategiile cognitive*** concentrează „o sumă de trăsături”, la nivel de „trăsătură *generalizabilă* care poate fi învăţată”. În această perspectivă, *strategiile cognitive* sunt perfectibile permanent în procesul de *rezolvare* de: a) *probleme*, prin valorificarea, în acelaşi context, a *deprinderilor intelectuale* şi a *informaţiilor verbale* (*conceptuale*) acumulate anterior; b) *situaţii-problemă* (sau *probleme complexe*, *contradictorii*) care solicită valorificarea creativă / inventivă, inovatoare, în context nou, a *deprinderilor intelectuale* şi a *informaţiilor verbale* (concepte, judecăţi, raţionamente) acumulate anterior.

**3)** **Informaţia verbală**.

Reprezintă ***obiectivul******cognitiv******general*** care vizează *formarea-dezvoltarea* unor **competenţe cognitive generale**, angajate în *organizarea calitativă* a unei cantităţi mari de *informaţii* procesată *logic* la nivel de *concepte* şi dezvoltată *relaţional* la nivel de *judecăţi* şi de *raţionamente* (inductive, deductive, analogice; productive în plan creativ superior). Pe termen lung, are ca rezultat dobândirea „tipului de *cunoştinţe* la care ne aşteptăm să fim mai târziu capabili să facem apel ca adulţi”, în contextul cultural şi profesional al *învăţării pe tot parcursul vieţii*. Pe termen mediu şi scurt, *informaţia* *logică* procesată *raţional* la nivel de *concepte*, *judecăţi*, *raţionamente*, prelucrată şi prezentată *pedagogic* în cadrul *programelor şcolare curriculare* este necesară în realizarea *obiectivelor generale ale educaţiei intelectuale*, angajate la toate treptele şi disciplinele de învăţământ.

**4)** **Atitudinile**

Reprezintă ***obiectivul******noncognitiv******general*** care vizează *formarea-dezvoltarea* unor **competenţe noncognitive generale** –*afective*, *motivaţionale*, *volitive*, *caracteriale*–care au capacitatea „de a amplifica reacţiile pozitive sau negative ale individului (n.n. elevului) faţă de persoane, obiecte sau situaţii”. Aceste ***competenţe*** *noncognitive generale*, angajate *psihologic* la nivel de ***atitudini*** *afective*, *motivaţionale*, *volitive*, ***caracteriale***, sunt probate în timp prin „frecvenţa cu care se alege *o soluţie* (teoretică, metodologică sau practică), *o cale de învăţare*, *o judecată valorică* etc. „într-o varietate de împrejurări”. La nivelul *instruirii*, în contextul *procesului de învăţământ*, trebuie *formate-dezvoltate* prioritar acele „atitudini confirmate social, cum ar fi respectul pentru ceilalţi oameni, colaborarea, responsabilitatea personală”. Consolidarea lor în perspectiva *valorilor generale ale educaţiei* este posibilă doar în măsura în care sunt *formate-dezvoltate* permanent „atitudini *pozitive* faţă de cunoaştere şi învăţare şi de respect faţă de sine”.

**5)** **Deprinderile psihomotorii**

Reprezintă ***obiectivul******psihomotor******general*** care vizează *formarea-dezvoltarea* unor **competenţe psihomotorii generale** necesare fiinţei umane în numeroase situaţii de viaţă (pentru a merge, a alerga, a sări peste un obstacol fizic, a conduce / bicicleta, automobilul, a executa mişcări coordonate în realizarea unor activităţi artistice sau sportive etc.), dar şi în cadrul instruirii şcolare (pentru a scrie, a desena, a ordona materialul didactic, a utiliza calculatorul, a utiliza mijloacele şi instrumentele implicate în formarea profesională, în îndeplinirea unor obiective ale educaţiei practice / tehnologice etc.). Aceste *competenţe* *psihomotorii*, angajate la nivel de *obiectiv psihomotor general*, sunt necesare pe termen scurt, mediu şi lung, în condiţiile în care, de exemplu, „un adult bine educat” utilizează şi valorifică zilnic *deprinderea psihomotorie* a *scrisului* (inclusiv a *scrisului* pe *calculator*).

**Analiza** celor cinci ***obiective generale / competențe generale***, **cognitive**, **noncognitive**, **psihomotorii** permite evidențierea modalităților de *specificare* a acestora care anticipează posibilitățile de realizare a unor *performanțe concrete*, proprii fiecărei discipline, definite în termeni de obiective *concrete*, *operaționale* – elaborate în urma *operaționalizării* obiectivelor *specifice*.

**I)** ***Deprinderile intelectuale***, *formarea* și *dezvoltarea* lor reprezintă un ***obiectiv cognitiv general***, angajat *psihologic* la nivel de ***competență cognitivă generală***,necesară elevilor în orice *activitate de instruire* în *acțiunile de învățare* subordonate acesteia. În această perspectivă *curriculară*, *deprinderile intelectuale* oferă elevului „posibilitatea de a răspunde la stimulii mediului înconjurător – școlar, extrașcolar – prin intermediul simbolurilor” proprii fiecărei discipline de învățământ – vezi *deprinderile intelectuale* din domeniul lingvistic, matematic, informatic; al științelor naturii, științelor socio-umane, istoriei, filozofiei, esteticii, tehnologiei etc. (Ibidem, pp. 46-47).

*Specificarea acestui* ***obiectiv cognitiv general***, definit în termeni *psihologici* la nivel de *competență cognitivă generală*, este realizată în funcție de „nivelele de complexitate ale procesului de învățământ (…) relevate în diferitele discipline de învățământ și independent de ele”. Putem identifica, astfel, mai multe *categorii de* ***obiective cognitive specifice*** rezultate în urma *specificării* ***obiectivului cognitiv general***, angajat psihologic la nivel de ***competență cognitivă generală***, definită în termeni de ***deprinderi* *intelectuale*** (Ibidem vezi pp. 47-59):

**1)** *Discriminarea* – „capacitatea de a da răspunsuri diferite la stimuli care diferă unul de celălalt prin una sau mai multe dimensiuni fizice”.

Acest *obiectiv cognitiv specific,* este angajat în activitatea de instruire din învățământul preșcolar și primar, în educația estetică (plastică și muzicală), în studiul limbilor străine, în educația fizică etc. Prin *operaționalizarea* sa este definită *performanța* în termeni de *obiectiv concret* (*operațional*) – elevul „dă un răspuns simplu prin care distinge stimuli care diferă prin una sau mai multe dimensiuni fizice”.

**2)** *Definirea conceptelor concrete* / cu o bază de reprezentare concretă – „capacitatea de ***a identifica*** *proprietatea principală* a unui *obiect* sau *atributul principal* al unui obiect.

Acest *obiectiv cognitiv specific* este angajat în realizarea *învățării concrete* care reprezintă *o condiție* prealabilă pentru „învățarea ideilor abstracte” (Jean Piaget). Prin *operaționalizarea* sa, este definită *performanța* în termeni de *obiectiv concret* (*operațional*) – elevul „identifică o clasă de proprietăți ale *obiectului*” (dimensiune, poziție, culoare, formă etc.).

**3)** *Definirea conceptelor* (*științifice*, *artistice*, *filozofice* etc.) – capacitatea de „a demonstra *înțelesul* unei anumite clase de obiecte, evenimente sau relații”.

Acest *obiectiv cognitiv specific* este angajat în realizarea învățării care dovedește faptul că „elevul deține o înțelegere reală a conceptului”, nu doar „o cunoaștere superficială indicată de șirul de cuvinte pe care le-a depănat”. Prin *operaționalizarea* sa este definită *performanța* la nivel de *obiectiv concret* (*operațional*) – elevul demonstrează *deținerea conceptului* prin evidențierea *componentelor de bază* și a *relațiilor* dintre acestea.

**4)** *Însușirea regulilor* – capacitatea de „a răspunde la clase de obiecte cu clase de relație” prin care *clasificăm*, *comparăm* etc. obiecte și evenimente (vezi regula de clasificare, regula de comparare / egal cu…, similar cu…; etc.).

Acest *obiectiv cognitiv specific* este angajat în realizarea *învățării* bazată pe anumite *concepte* *învățate în prealabil* în calitate de „*componente ale regulii* care reprezintă relații”. Prin *operaționalizarea* sa este definită *performanța* la nivel de *obiectiv concret* (*operațional*) – elevul demonstrează faptul că și-a însușit regula „prin indicarea unuia sau a mai multor exemple ale relației dintre componentele conceptelor”.

**5)** *Însușirea regulilor supraordonate* – capacitatea de a rezolva *probleme practice* sau *clase de probleme* prin utilizarea unor „combinații de reguli mai simple” sau prin elaborarea unor „reguli mai complexe” *inventate* la nivel creativ superior.

Acest *obiectiv cognitiv specific* este angajată în realizarea „unui scop major al procesului educaționalcare acordă prioritate „modului de a gândi clar” al elevului. Prin *operaționalizarea* sa este definită *performanța* la nivel de *obiectiv concret* (*operațional*) – elevul *inventează o regulă complexă pentru a rezolva o problemă* curentă, realizând „transferul învățării”, utilizând, în plan metodologic, „învățarea prin descoperire”.

**II)** ***Strategiile cognitive***, *formarea* și *dezvoltarea* lor, reprezintă un ***obiectiv cognitiv general***, angajat *psihologic* la nivel de ***competență cognitivă generală***,necesară elevilor la toate treptele și disciplinele de învățământ, în rezolvarea problemelor noi, *simple* și *complexe*. În plan *pedagogic*, *strategiile cognitive* reprezintă „un tip special de deprindere intelectuală”, *interiorizată* de elev, care implică „procesele de ascultare (n.n. receptare), învățare, reactualizare și gândire” prin care elevul „definește și elaborează soluția unei probleme cu totul noi”. Are ca rezultat, în plan: a) *psihologic* – perfecționarea capacității elevului de „a-și organiza propriul său mod de gândire”; b) *social* – consolidarea *cunoștințelor de bază* prin care elevul *stăpânește materia*, în condiții de *transfer* *al învățării* și de *exprimare* a propriilor resurse cognitive, productive creativ la nivel *superior* (*inventiv* și *inovator*).

*Specificarea* acestui ***obiectiv cognitiv***, definit în termeni *psihologici* la nivel de *competență cognitivă generală*, este realizată în funcție de: a) modalitatea de implicare a cunoștințelor de bază ale elevului (procedurale / deprinderi intelectuale și declarative / concepte) în rezolvarea problemei; b) tipul de problemă care trebuie sesizat, analizat și rezolvat.

În funcție de aceste criterii, putem identifica două categorii de ***obiective cognitive specifice***, definite în termeni de *competențe cognitive specifice*, care vizează:

**1)** *Rezolvarea de probleme simple*, prin valorificarea *cunoștințelor de bază* dobândite, în forma în care au fost interiorizate deja pe parcursul *activităților de instruire* organizate în contextul deschis al procesului de învățământ.

**2)** *Rezolvarea de probleme complexe* / *situații-problemă*, rezultate în urma situării problemelor simple în contexte noi, prin restructurarea cunoștințelor de bază dobândite anterior, prelucrate special pentru depășirea contradicțiilor dintre aparență și esență.

Acest demers de *specificare* nu a fost întreprins de Gagne și Brrigs în condițiile în care „strategiile cognitive nu au fost despărțite în subcategorii ca în cazul deprinderilor intelectuale”. Soluția pe care am adoptat-o corespunde sugestiilor celor doi autori americani care considerau, în contextul anului 1974, că „acest lucru poate și trebuie făcut în viitor” la nivel de cercetare pedagogică, valorificabilă și în procesul de operaționalizare a *strategiilor cognitive*.

*Operaționalizarea* *obiectivelor specifice*, angajate la nivel de *strategii cognitive*, exprimate psihologic în termeni de *competențe specifice*, are drept rezultat definirea *obiectivelor concrete* (*operaționale*), ca *performanțe gradualizate*: a) elevii: sesizează problema; rezolvă problema parțial / total, elaborează o nouă problemă de același tip sau de alt tip; b) elevii: sesizează *situația-problemă*; rezolvă *situația-problema* parțial / total; elaborează o nouă *situație-problemă* de același *tip* sau de alt *tip* (Ibidem, vezi pp.59-64).

**III)** ***Informațiile logice***, *receptarea*, *interiorizarea* și *valorificarea* lor, reprezintă un ***obiectiv cognitiv general***, angajat *psihologic* la nivel de ***competență cognitivă generală***,necesară elevilor la toate treptele și disciplinele de învățământ, în perspectiva *transformării pedagogice* a acestora în ***cunoștințe de bază***, *declarative* (concepte, modele, legi, principii, norme, formule, personalități / istorice, literare etc., date factuale *esențiale*) și *procedurale* (deprinderi intelectuale și strategii cognitive).

*Însușirea* (*receptarea* – *interiorizarea* – *valorificarea*) *informațiilor logice* (*concepte* – *judecăți* – *raționamente*) solicită *organizarea* ***pedagogică*** a acestora într-un „*corpus*„ care este fundamental pentru dirijarea eficientă a învățării ulterioare și pentru „a fi utilizat continuu de individ – elev, student, absolvent etc. – tot timpul vieții lui”.

Transformarea *informațiilor logice* – preluate din *filozofie, religie, arte, științe* (*matematice, ale naturii, socio-umane*), *tehnologie* – în *cunoștințe de bază*, are loc în condițiile ***pedagogice*** în care acestea „sunt organizate în *corpusuri* de date și generalizări interconectate” la nivel de modele-ideale, teorii, legi, principii, formule etc.), aplicabile în rezolvarea de *probleme* și de *situații-problemă* în context deschis prin apelul la *strategiile cognitive*.

***Obiectivul general cognitiv*** **al însușirii *informațiilor******logice***, angajate psihologic în termeni de *competențe cognitive generale* este *specificat* la nivelul următoarelor ***obiective cognitive specifice***:

**1)** *Însușirea denumirilor*. Implică „învățarea unei denumiri”. În plan *psihologic*, la nivel de *competență cognitivă specifică*, angajează „însușirea capacității de a da un răspuns verbal asupra unui obiect sau unei clase de obiecte în așa fel încât să fie denumit”. Asigură premisa *înțelegerii* obiectului denumit la nivel de *concept*.

Prin *operaționalizarea* acestui *obiectiv specific general* pot fi definite *obiectivele concrete* (*operaționale*) ale activității de instruire în termeni de *performanțe* ale elevului care: *memorează* numele…; *recunoaște* numele …; *reproduce* numele … etc.

**2)** *Însușirea faptelor*. Implică învățarea „relației dintre două sau mai multe obiecte sau evenimente” care constituie *un* *fapt* exprimat la nivel de enunț verbal. Astfel, „cuvintele care alcătuiesc *faptul* au referință în mediul înconjurător al elevului”.

Prin *operaționalizarea* acestui *obiectiv cognitiv specific* pot fi definite *obiectivele concrete* (*operaționale*) ale activității de instruire în termeni de *performanțe* ale elevului care „indică un fapt învățat, expune relația dintre două sau mai multe obiecte sau evenimente denumite”, relatează despre faptul învățat sau despre relațiile dintre obiectele sau evenimentele denumite „oral sau în scris”.

**3)** *Însușirea corpusurilor de cunoștințe*. Implică „învățarea unor fapte interconectate cum ar fi cele care se referă la perioadele istoriei sau la categoriile artei, științei sau literaturii”. Angajează *organizarea* *corpusurilor mari de cunoștințe* în *unități mai mici,* relevante pedagogic (psihologic și social) care „formează întreguri cu sens”. În plan *normativ*, valorifică *principiul* conform căruia „cu cât este mai bine organizată informația însușită anterior cu atât mai ușoară este învățarea și reținerea oricărui fapt nou”.

Prin *operaționalizarea* acestui *obiectiv cognitiv specific* pot fi definite *obiectivele concrete* (*operaționale*) ale activității de instruire în termeni de *performanțe* ale elevului care: a) raportează informația nouă la structura organizată a cunoștințelor însușite anterior; b) asigură reluarea informației la diferite intervale de timp pentru reactualizarea sa la nivel de cunoștințe de bază; c) prelucrează cunoștințele de bază memorate în vederea valorificării lor în noi contexte didactice; d) rememorează informațiile transformate în *cunoștințe de bază*; e) definește fapte sau generalizări relatate verbal (Ibidem, vezi pp. 66-74).

**IV) Atitudinile**,*formarea* și *dezvoltarea* lor reprezintă un ***obiectiv psihomotor noncognitiv*** – *afectiv*, *motivațional*, *volitiv*, *caracterial* – angajat la nivel de ***competență noncogitivă******generală*** (*afectivă*, *motivațională*, *volitivă*, *caracterială*) necesară elevilor la toate treptele și disciplinele de învățământ.

***Atitudinile***„sunt stări complexe ale organismului care influențează comportamentul său față de oameni, lucruri și evenimente”.

Ca ***obiectiv general noncognitiv***, **atitudinile** definesc „o stare internă care influențează alegerea acțiunii” elevului, exprimând *poziționarea* acestuia – afectivă, motivațională, volitivă, *caracterială*, *valorică* – „față de un obiect, o persoană sau un eveniment, *poziționare* angajată în termeni de *competență noncognitivă*.

Acest ***obiectiv general noncognitiv*** este *specificat* la nivelul a două categorii de ***obiective noncognitive / competențe noncognitive specifice*** angajate la scara întregului proces de învățământ:

**1)** „*Atitudinile elevului* față de frecventarea școlii, față de cooperarea cu profesorul său și cu colegii de clasă”, față de activitatea de instruire.

**2)** „*Atitudinile pe care școala urmărește să le stabilească sau să le schimbe ca rezultat al învățării* – atitudinile de toleranță și politețe față de alți indivizi; atitudinile pozitive față de descoperirea și învățarea noilor deprinderi și cunoștințe; preferințele deosebite pentru diferite discipline din planul de învățământ; atitudinile de mare generalitate – ce țin de comportamentele sociale – denumite *valori* calificate prin cuvinte precum cinste, corectitudine, dărnicie și altele”.

Prin *operaționalizarea* acestor *obiective noncognitive specifice* sunt elaborate *obiectivele noncognitive concrete* (*operaționale*) definite în termeni de *performanțe* ale elevului probate prin: a) „opțiunea sa pentru o clasă de acțiuni personale” care marchează anumite „tendințe pozitive – negative față de anumite obiecte, evenimente sau persoane”; b) „alegerea unei căi de acțiune personală” (Ibidem, vezi pp.74-80).

**V)** ***Deprinderile psihomotorii***, *formarea* și *dezvoltarea* lor reprezintă un ***obiectiv psihomotor general***, angajat la nivel de ***competență psihomotorie generală***,necesară elevilor la diferite discipline de învățământ, în cadrul unor trepte și profiluri de învățământ, în stadiile inițiale ale instruirii care solicită *învățarea* pe baza *acțiunii materiale* cu *obiectele*. Sunt implicate în realizarea unor activități practice (sportive, artistice, tehnologice), dar și a unor acțiuni necesare în cadrul majorității activităților de instruire (vezi scrierea etc.).

Ca **obiectiv psihomotoriu general / competență psihomotorie generală**, ***deprinderile psihomotorii*** definesc acele „capacități învățate care stau la baza performanțelor ale căror rezultate se reflectă în rapiditatea, acuratețea, forța sau suplețea mișcărilor corrporale” necesare în realizarea unor activități practice (sportive, artistice, tehnologice), dar și a unor acțiuni necesare în cadrul majorității activităților de instruire (vezi scrierea etc.). Implică asamblarea la nivelul unei acțiuni automatizate, integrată în structura activității de instruire (sportivă, artistică, tehnologică / profesională, dar și intelectuală / vezi scrierea etc.) a unor „subrutine de execuție”.

**Obiectivele psihomotorii specifice / Competențele psihomotorii specifice** elaborate prin *specificarea* **obiectivului psihomotoriu general / Competenței psihomotorii generale**, suntdefinite în termeni de *acțiune* integrabilă în activitatea de instruire (cu conținut predominant sportiv, artistic, tehnologic, dar și intelectual), în calitate de „subrutină de execuție”. Din această perspectivă, în termeni de ***conținuturi de bază***, pot fi proiectate patru categorii de ***obiective psihomotorii specifice***:

**1)** *Sportive* / proprii diferitor domenii sportive, exemplificate în cadrul programelor de educație fizică;

**2)** *Artistice* proprii diferitor domenii artistice, exemplificate în cadrul programelor de educație estetică (plastică, muzicală etc.);

**3)** *Tehnologice* / proprii diferitor domenii aplicative sau profesii, exemplificate în cadrul programelor școlare, îndeosebi în cadrul programelor de educație tehnologică generală și specială / profesională;

**4)** *Intelectuale* / proprii etapelor care asigură inițierea în instruire, la nivel general (vezi *scrierea*) și particular (vezi deprinderile psihomotorii, necesare inițial în studiul oricărei discipline de învățământ care solicită *învățarea* prin *acțiune materială* (cu *obiectele*), premisă a învățării prin *acțiune iconică* (cu imagini, scheme, modele) și prin *acțiune logică*, rațională (prin *concepte*).

Din perspectivă ***psihologică***, **obiectivele psihomotorii specifice**, definite în termeni de**competențe psihomotorii specifice**, vizează ansamblul *operațiilor* / „*subrutinelor de execuție*”, angajate la nivel de *acțiuni automatizate* / ***deprinderi psihomotorii*** *sportive*, *artistice*, *tehnologice*, dar și *intelectuale*, integrate deplin în structura de funcționare a activității de instruire (cu *scop general* propriu *educației fizice*, *estetice*, *tehnologice*, dar și *intelectuale*).

*Obiectivele psihomotorii concrete* (*operaționale*), elaborate de fiecare profesor prin operaționalizarea *obiectivelor psihomotorii specifice* sunt definite în termeni de *performanțe* concrete, observabile și evaluabile pe tot parcursul activității de instruire, până la sfârșitul acesteia, care vizează „executarea unei mișcări corporale” / psihomotorii, respectiv a unei acțiuni psihomotorii automatizate, care trebuie realizată, „conform anumitor standarde de *viteză*, *acuratețe*, *forță* sau *corectitudine* *în* *execuție*” (Ibidem, vezi pp. 80-83).

**Taxonomia integrată a obiectivelor cognitive, noncognitive, psihomotorii**, pe care o propunem la nivel de *model* de *specificare* şi *operaţionalizare* aplicabil la orice treaptă şi disciplină de învăţământ, reconstituie:

a) ordinea psihologică reală, necesară în procesul de dobândire a competenţelor cognitive generale: *deprinderi intelectuale* – *informaţii logice* / *cunoştinţe de bază*, construite la nivel de concepte, judecăţi, raţionamente – *strategii cognitive* construite prin integrarea în structura lor a unor *deprinderi intelectuale* şi *cunoştinţe de bază*, angajate în rezolvarea de *probleme* şi de *situaţii-problemă*);

b) poziţia centrală a atitudinilor (afective, motivaţionale, volitive, caracteriale) – angajate psihologic în cadrul *obiectivelor generale noncognitive* – care *direcţionează* *valoric* desfăşurarea *obiectivelor cognitive*, dar şi a *obiectivelor psihomotorii* – *generale*.

**TAXONOMIA INTEGRATĂ A OBIECTIVELOR**

***COGNITIVE* – *NONCOGNITIVE* – *PSIHOMOTORII***

- model de *specificare* şi *operaţionalizare*

aplicabil la orice treaptă şi disciplină de învăţământ -

(vezi Robert M. Gagné ; Leslie J. Briggs, trad., 1977)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **OBIECTIV GENERAL / COMPETENȚA GENERALA** | **OBIECTIVE SPECIFICE / COMPETENȚE SPECIFICE** | **OBIECTIVE CONCRETE (OPERAȚIONALE) / PERFORMANȚE** |
| **I) COGNITIV** | **I) COGNITIVE** | **I) COGNITIVE** |
| **1) Deprinderi intelectuale** | **Discriminarea**  **Identificarea**  **Înţelegerea**  **Ordonarea cunoştinţelor**  **prin reguli simple**  **Aplicarea cunoştinţelor**  **prin „reguli supraordonate”** | - să sesizeze cerințe / situații diferite, stimuli diferiţi care solicită un răspuns simplu …  - să dea răspunsuri simple la solicitări / cerinţe – situaţii diferite…  - să identifice o clasă de proprietăți externe semnificative, observabile, ale unui obiect, fenomen, proces, eveniment etc. care permite definirea la nivel de „concept concret” (cu bază de reprezentare concretă, empirică)…  **-** să identifice o clasă de proprietăți interne, esenţiale, ale unui obiect, fenomen, proces, eveniment etc. care permite definirea sa la nivel de concept ştiinţific…  - să demonstreze că defineşte conceptul prin funcţia sa generală şi prin evidenţierea componentelor sale de bază  - să clasifice obiectele fenomenele, procesele, evenimentele etc. definite conceptual pe criterii riguroase specifice domeniului…  - să demonstreze că poate utiliza conceptele şi clasificările însuşite în condiţii de „regularitate în raport cu o varietate de situaţii specifice”  - să combine reguli simple „pentru a rezolva o problemă necunoscută”…  - să elaboreze „o regulă complexă prin care realizează transferul învăţării…  - să demonstreze că poate utiliza reguli complexe pentru reyolva probleme „şi în alte situaţii”…  - să genereze cunoştinţe noi prin utilizarea de reguli complexe, adaptate la situații variate … |
| **2) Informații logice** | **Denumirirea cunoștințelor**  la nivel de idei, fapte, fenomene, procese situații, evenimente etc.  **Definirea logică a cunoștințelor**  la nivel conceptual  **Însușirea logică unor „corpusuri de cunoștințe”**  la nivel de judecăți și de raționamente | **-** să enunțe idei, opinii…  - să denumească, fapte, fenomene, procese, situații …  - să definească logic (conceptual) un obiect, un fenomen, un eveniment, un proces …  - să stabilească o relație logică între concepte prin judecăți referitoare la…  - să stabilească o relație logică între judecăți, prin raționamente de tip inductiv, deductiv, analogic |
| **3) Strategii cognitive** | **Rezolvarea de probleme simple**  **Rezolvarea de probleme complexe / situații-problemă** | - să sesizeze problema  - să rezolve problema parțial  - să rezolve problema integral  - să construiască o nouă problemă de același tip sau de alt tip  - să sesizeze *situația-problemă*  - să rezolve *situația-problemă* parțial  - să rezolve *situația-problemă* integral  - să construiască o nouă *situație- problemă* de același tip sau de alt tip |
| **II) NONCOGNITIV** | **II) NONCOGNITIVE** | **III)NONCOGNITIVE** |
| **4) Atitudini noncognitive**  **-** afective, motivaţionale, volitive, caracteriale | **Atitudininea noncogitivă a elevului**  (față de școală, profesori colegi de clasă”, instruire / proces de învăţământ, discipline de învăţământ)  **Atitudinea noncognitivă a școlii**  (faţă de activitatea de instruire de tip formal şi nonformal, cu deschidere spre informal) politeţe, | - să aleagă o clasă de acțiuni personale care marchează anumite *tendințe pozitive – negative, deschise – închise* etc. față de şcoală, instruire / proces de învăţământ, discipline de învăţământ…  - să aleagă o clasă de acțiuni instituţionale / organizaţionale orientate, în diferite grade, la nivel de participare-neparticipare (afectivă, motivaţională, volitivă, caracterială)…; valorizare pozitivă-negativă, deschisă-închisă…; reproducere-inovare; implicare-neimplicare morală … |
| **III) PSIHOMOTOR** | **III)** **PSIHOMOTORII** | **III)** **PSIHOMOTORII** |
| **5)** **Deprinderi psihomotorii** | **Sportive**  (vezi *programele* care vizează *educaţia fizică* şi *sportivă*)  **Artistice**  (vezi *programele* care vizează *educația estetică*)  **Tehnologice**  (vezi *programele* care vizează *educația tehnologică* generală și *specială* / *profesională*)  **Intelectuale**  (vezi *programele* care vizează iniţierea în instruire (*scrierea*, *învăţarea prin acţiune materială cu obiectele*, premisă a învăţării *iconice* / prin imagini şi *logice* / prin concepte) | - a executa o mişcare cu conţinut psihofizic, sportiv…….la anumite standarde de execuţie (minime – medii – maxime)…  - a executa o mişcare cu conţinut estetic, artistic…….la anumite standarde de execuţie (minime – medii – maxime)….  - a executa o mişcare cu conţinut aplicativ / tehnologic, profesional ….la anumite standarde de execuţie (minime – medii – maxime)….  - a executa o mişcare cu conţinut intelectual, necesară la nivel de instruire iniţială…….realizată la anumite standarde de execuţie (minime – medii – maxime) |

**2.3. *Operaţionalizarea***

**obiectivelor instruirii / procesului de învățământ (i/pî)**

***Operaţionalizarea obiectivelor* i/pî**reprezintă acţiunea profesorului de proiectare pedagogică a *obiectivelor concrete* ale fiecărei activităţi de instruire (lecţii etc.), planificată conform orarului şcolar (*formal*, dar şi *nonformal*) în raport de *obiectivele specifice* definite la nivelul *programelor* *şcolare* (*formale*, dar şi *nonformale*) anuale. În contextul acţiunii de *operaţionalizare* *a oi/pî*, care are ca rezultat elaborarea obiectivelor concrete ale activităţii de instruire (lecţiei etc.), *obiectivele concrete* sunt cunoscute, prezentate, popularizate, fixate şi prin formula de *obiective operaţionale*.

*Funcţia centrală a acţiunii de operaţionalizare a oi/pî* este cea de deducere a *obiectivelor concrete* din *obiectivele specifice* ale capitolului, modulului de studiu etc., definite în cadrul programelor şcolare anuale în termeni de: a) *competenţe psihologice* (de *cunoaştere –* ***înţelegere*** *– aplicaţie*; de *analiză – sinteză – evaluare critică*); b) *cunoştinţe de bază*, validate social, proprii disciplinei de învăţământ în contextul treptei de învăţământ: b-1) *declarative* (concepte, legi, principii, formule, personalităţi istorice / literare etc.); b-2) *procedurale* (deprinderi, strategii **cognitive).**

*Structura de bază a operaţionalizării oi/pî* este fixată la nivelul *performanţei concrete* pe care trebuie să o realizeze elevul pe parcursul *activităţii de instruire*, în *contextul* *procesului de învăţământ*. În literatura de specialitate este prezentată în diferite variante care tind să fixeze „*componentele esenţiale*” necesare pentru „formularea completă a unui obiectiv operaţional” (Viviane De Lansdsheere; Gilbert De Landsheere, trad. 1979, pp. 201-221).

În varianta propusă de Viviane şi Gilbert De Landsheere, „componentele esenţiale” sunt definitivate ca răspuns la un set de cinci întrebări:

**1)**„**Cine** va produce comportamentul ?... – *Elevul*.

**2)** **Ce** comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins ? ... – Comportamentul care exprimă *acţiunile concrete ale elevului*.

**3)** **Care** va fi *produsul* **?**... – *Performanţa concretă* a elevului observabilă şi evaluabilă pe tot parcursul activităţii (lecţiei), până la sfârşitul activităţii (lecţiei).

**4) În ce condiţii** are loc *comportamentul* **? …**–*Metodologice* **(metode,** procedee, mijloace de învăţământ) şi *psihologice* (condiţii externe – interne).

**5)** **Ce criterii** confirmă faptul că *produsul* realizat ?... – *Criterii* de *evaluare cantitativă* (standarde *minime – medii – maxime*) şi *calitative* (*tendinţa de progres / regres* – *eficacitatea* / în raport de obiectivele concrete propuse – *eficienţa* / în raport de resursele pedagogice existente).

În varianta, mai concisă, propusă de R.F. Mager, „componentele esenţiale ale unui obiectiv operaţional” sunt fixate prin:

**1)** *Denumirea comportamentului elevului* – în termeni de *acţiuni concrete*, observabile şi evaluabile până la sfârşitul activităţii.

**2)** *Precizarea* *condiţiilor* „în care trebuie să se producă efectiv comportamentul”.

**3)** *Evaluarea iniţială, continuă* şi *finală* pe baza *criteriilor de reuşită* (cantitativă – calitativă) anunţate la începutul activităţii de instruire (lecţiei etc.).

În varianta mai extinsă, propusă de L.D’Hainaut, „componentele esenţiale ale unui obiectiv operaţional” sunt fixate la nivel de:

**1)** *Acţiuni ale elevului*, *concrete*, *observabile* în contextul activităţii de instruire (lecţiei etc.): *reproducere, conceptualizare, aplicare* (de concepte, reguli, deprinderi, strategii cognitive), *asociere* (analitică – sintetică), *rezolvare de probleme* şi de situaţii-problemă (probleme complexe, contradictorii).

**2)** *Materia* – *conţinuturile de bază* care susţin acţiunile concrete ale elevului, conţinuturi de bază exprimate în termeni de: a) *elemente* (obiecte, fapte, date, locuri, probleme, surse ale cunoaşterii); b) *clase* (categorii, concepte); c) *relaţii* (de organizare, ierarhizare; cauzale; logice (relaţii între concepte / judecăţi; relaţii între judecăţi / raţionamente); d) *operaţii* (logice, metodologice / metode, mijloace didactice); e) *structuri* (formale, matematice; modele, teorii).

**3)** *Gradul de integrare a cunoştinţelor de bază* (declarative – procedurale), realizat prin: a) executare imediată; b) abţinere de la… (extinderi, extrapolări, redundanţe, pleonasme etc. perturbatoare în plan logic şi pedagogic) ; c) transfer (disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluri/multidisciplinar, transdisciplinar; parţial – integral).

**4)** *Criteriile de succes*: a) rata succesului în raport de un reper-standard; b) toleranţa / eroarea acceptabilă; c) limitele de timp; d) procentul global de succes – „proporţia de elevi care trebuie să atingă un scor minim în cazul unui test ce se referă la mai multe obiective”.

În varianta propusă de *Cursul de pedagogie* al *Universităţii* Bucureşti (1988) componentele esenţiale avansate identificate au în vedere „utilizarea unor ghiduri” necesare „pentru a facilita elaborarea obiectivelor în formă comportamentală”:

1) Alegerea verbelor care definesc acţiuni concrete, observabile, după „liste de enunţuri admise – interzise care urmăresc să protejeze profesorul de formulări echivoce”;

2) „Configurarea situaţiei – cu facilităţile şi restricţiile ei specifice –î n care vor fi puşi elevii pentru a proba asimilarea comportamentelor proiectate”, raportate la alte comportamente dobândite

3) „Specificarea condiţiilor de manifestare a comportamentului aşteptat”;

4) Precizarea criteriilor de evaluare: a) numerice; b) proporţia de reuşită; c) limita de timp; d) criteriul-model;

5) „Indicarea cel puţin a reuşitei minimale” (vezi Dan Potolea, în coord. Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu, coordonatori, 1988, p.153, 154).

Varianta pe care o propunem, raportată la modelele de analiză prezentate anterior, actualizată din perspectiva valorilor pragmatice ale paradigmei *curriculumului*, susţine definirea *operaţionalizării* *oi/pî* în termeni de:

**1)** *Acţiune concretă*, observabilă şi evaluabilă până la sfârşitul activităţii de instruire (lecţiei etc.) conform unor criterii de *măsurare cantitativă* şi de *apreciere calitativă* – incluse în structura fiecărui *obiectiv concret*, anunţate la începutul activităţii de instruire (lecţiei etc.).

**2)** *Resurse pedagogice informaţionale*, necesare pentru atingerea performanţei*: cunoştinţe de bază declarative – procedurale*, articulate disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar / multidisciplinar, transdisciplinar.

**3)** *Condiţii* necesare pentru realizarea *performanţei*: c-1) *metodologice* (metode, procedee, mijloace de învăţământ); c-2) *psihologice* (externe / la nivel de climat psihosocial al clasei etc.; interne / la nivel de *repertoriu comun* construit de profesor prin *empatie* (*cognitivă, afectivă, motivaţională*) care asigură securitatea psihologică a elevilor, încrederea lor în forţele proprii).

*Acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor* *a i/pî* este realizată îndeosebi la nivel de: a) *obiective cognitive* (angajate la majoritatea disciplinelor de învăţământ, pe tot parcursul procesului de învăţământ); b) *obiective psihomotorii* (angajate la anumite discipline de învăţământ /educaţia fizică, educaţia estetică, educaţia tehnologică şi în fazele iniţiale ale instruirii / care solicită *învăţarea obiectuală*, prin *mânuirea obiectelor*).

În practica proiectării *obiectivelor concrete*, prin acţiunea de *operaţionalizare a obiectivelor specifice*, apar unele *probleme speciale*, la nivel de obiective *cognitive* şi *noncognitive*.

La nivel de *obiective cognitive*, *problemele speciale* pot fi identificate în zona analizei comparate a *obiectivelor* de *stăpânire a materiei*, de *transfer* şi *de exprimare*.

*Obiectivele cognitive de stăpânire a materiei* sunt specificate *gradual* în fazele iniţiale ale învăţării realizabile în termenii unor *capacităţi* de *cunoaştere* – *înţelegere* – *aplicare* (a *cunoştinţelor înţelese* în *rezolvarea de probleme*). În acest context, este angajată *operaţionalizarea obiectivelor specifice* proiectate pe baza competenţelor generale de *cunoaştere* – *înţelegere* – *aplicare.*

*Obiectivele cognitive de transfer* (disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar etc.) sunt specificate la nivelul unor capacităţi, „capitale în procesele educative”, specificate în fazele mai avansate ale învăţării care solicită *analiza* problemelor rezolvate şi *sinteza* lor în cadrul unor *tipologii*. În acest context, este angajată *operaţionalizarea obiectivelor specifice* proiectate pe baza competenţelor generale de *analiză* şi de *sinteză.*

*Obiectivele cognitive de exprimare* sunt specificate la nivelul unei competenţe generale superioare care vizează *evaluarea critică* a *problemelor* şi a *situaţiilor-problemă* rezolvate în timp, *analizate* şi *sintetizate* la nivelul unor *tipologii* construite şi argumentate solid, logic şi epistemologic, psihosocial şi pedagogic. Aceste *obiective* implică resursele *creative superioare* ale elevului – susţinute *cognitiv*, dar şi *noncognitiv* – evaluabile nu la la nivel de *comportament final observabil*, ci la nivel de „produse noi, originale, neomogene”, individualizate: un referat, o minidisertaţie, o compunere literară etc.; un eseu pe o temă istorică, filozofică etc.; o strategie nouă de rezolvare a unor probleme şi situaţii-problemă etc. Sunt *produse noi*, în raport de experienţa individuală a elevului, care pot fi evaluate prin mijloace centrate asupra *aprecierii calitative* a procesului *creativ* angajat în plan superior (*inventiv*, *inovator*), *cognitiv* (logic, raţional, la nivel informaţional şi operaţional), dar şi *noncognitiv* (afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial).

O situaţie specială apare îm contextul „obiectivelor afective” pe care le-am redefinit sub formula de *obiective noncognitive* care includ în structura lor un set de competenţe psihologice nelimitate la *domeniul afectiv al sentimentelor*, ci extinse la nivelul *atitudinilor afective, motivaţionale, volitive, caracteriale*.

Aceste *obiective noncognitive* nu pot fi operaţionalizate şi definite în termenii unor comportamente măsurabile, *observabile*, vizibile, în mod direct şi indirect, datorită dinamicii lor interne, supusă unei „presupuse instalări lente, arareori cunoscută de profesori”. Importanţa lor formativă pozitivă rămâne însă prioritară în procesul „subtilei instalări a valorilor, a convingerilor şi atitudinilor elevilor, care ajung după un anumit timp de neşters”. În plus ele nu trebuie rupte sau separate de *obiectivele cognitive* în măsura în care dimensiunea lor *directivă* noncognitivă (afectivă, motivaţională, volitivă, caracterială) este / trebuie fixată pedagogic la nivelul atitudinilor valorice pozitive faţă de cunoaştere, instruire (predare – învăţare – evaluare), şcoală, comunitate educaţională (locală, teritorială, naţională, internaţională) (vezi Viviane De Lansdsheere; Gilbert De Landsheere, trad. 1979, pp. 122-125).

*Valorificarea pedagogică a obiectivelor noncognitive* la nivel specific, dar şi concret (operaţional), este posibilă în cadrul „unui paralelism aproximativ între domeniul cognitiv şi domeniul afectiv” (n.n. *noncognitiv*) care evidenţiază imposibilitatea de a disocia *cognitiviul* de *afectiv* (n.n. *noncognitiv*) în mai multe locuri”:

**a)** *recunoaşterea şi reamintirea* *cunoştinţelor* – *receptarea* cunoştinţelor în condiţii de participare afectiv-motivaţională simplă care susţine concentrarea şi distribuţia atenţiei, confirmată volitiv şi valorizată caracterial;

**b)** *înţelegerea cunoştinţelor* la nivel de însuşire, asimilare – *interiorizarea cunoştinţelor*, în condiţii de susţinere *afectivă*, *motivaţională*;

**c)** *aplicarea* *cunoştinţelor* însuşite – *valorizarea cunoştinţelor* însuşite în condiţii de *angajare* *voluntară* necesară pentru *rezolvarea de probleme* şi de *situaţii-problemă*;

**d)** *analiza* şi *sinteza* *cunoştinţelor* utilizate în *rezolvarea de probleme* şi de *situaţii-problemă* – *valorizarea volitivă* şi *caracterială* a cunoştinţelor utilizate în rezolvarea de *probleme* şi de *situaţii-problemă*;

**e)** *evaluarea critică a cunoştinţelor* *înţelese*, *aplicate, analizate-sintetizate în rezolvarea de probleme şi de situaţii-problemă*–*organizarea valorică a cunoştinţelor*(susţinută *afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial*) „în sisteme şi în cele din urmă în ansamblul acestor sisteme într-*un tot coerent”, caracteristic pentru acest stadiu final superior al atitudiniii caracteriale faţă de* cunoaştere, instruire faţă de cunoaştere, instruire (predare – învăţare – evaluare), şcoală, comunitate educaţională (locală, teritorială, naţională, internaţională) (Ibidem, pp. 131-132).

**CONCLUZII**

**I)** La nivel de *activitate de proiectare pedagogică de tip curricular*, *operaţionalizarea oi* este iniţiată şi finalizată de fiecare profesor prin articularea următoarelor *acţiuni*:

**1)** *Acţiunea de deducere* a *obiectivelor concrete* realizabile pe parcursul unei *activităţi de instruire* (*lecţii etc.*) din *obiectivele specifice* incluse în cadrul programelor şcolare anuale, distribuite / gradualizate pe semestre, capitole, module de studiu, unităţi de instruire / învăţare).

**2)** *Acţiunea de adaptare a obiectivelor concrete deduse, la condiţiile concrete* de *realizare-dezvoltare* a activităţii de instruire în *contextul* concret al procesului de învăţământ, al şcolii şi al clasei de elevi.

**3)** *Acţiunea de prezentare a obiectivelor concrete* în termeni de *comportament observabil al elevului*, *evaluabil* conform unor criterii explicite, anunţate la începutul activităţii de instruire (lecţiei etc.), urmărite pe tot parcursul activităţii activităţii de instruire (lecţiei etc.), valorificate în mod special, la sfârşitul activităţii de instruire (lecţiei etc.), în evaluarea finală formală / prin note etc. (vezi R.F.Mager, 1972; Viviane De Landsheere, Gilbert De Landsheere, 1979, p.203; Ioan Cerghit, coord., 1983, p.75; Sorin Cristea, coordonare generală, 2008, pp. 138-141; ).

**II)** Pentru a putea realiza *activitatea de* *operaţionalizare a obiectivelor i/pî* în condiţii *optime*, profesorul, de toate specialităţile, de la toate nivelurile sistemului de învăţământ, trebuie *să cunoască, să interpreteze* şi *să valorifice* ***pedagogic***:

**1)** *Finalităţile educaţiei*, definite la nivelul sistemului de învăţământ (prin *idealul educaţiei* şi *scopurile generale strategice ale educaţiei*) şi al *procesului de învăţământ* (*obiectivele generale, specifice şi concrete / operaţionale*) care definesc *orientările valorice, prospective* stabilite în termeni de filozofie şi de politică a educaţiei.

**2)** *Documentele oficiale de planificare a educaţiei*: *curriculumul* naţional, *curriculumul* pe trepte de învăţământ, *curriculumul* disciplinei de învăţământ; *programele şcolare* şi *metodicele* *de specialitate* care includ *obiectivele generale* şi *specifice* ale disciplinei de învăţământ obligatorii pe tot parcursul treptei, anului, semestrului, modulului de studii, capitolului, unităţii de instruire / învăţare etc., în raport de care sunt elaborate *manualele şcolare*, necesare pentru reuşita în *învăţare* *formală* (la şcoală) şi *nonformală* (în afara şcolii) a *tuturor* elevilor.

**3)** *Personalitatea elevului*: rezultatele şcolare şi extraşcolare anterioare, mediul socio-cultural al familiei şi al comunităţii locale; potenţialul psihologic cognitiv şi noncognitiv;

**4)** *Sintalitatea* colectivului de elevi: caracteristici generale, climat psihosocial / ambianţă educaţională; grad de coeziune a clasei de elevi ca grupă medie; microgrupe; lideri *formali* şi *informali*.

**5)** R*esursele pedagogice* existente / disponibile la nivelul şcolii şi al clasei de elevi: a) informaţionale (plan, programe, manuale, metodici, materiale auxiliare; b) umane; c) didactico-materiale (mijloace de învăţământ); d) spaţiale; d) temporale (ora de desfăşurare a activităţii de instruire / lecţiei etc.).

**6)** *Taxonomiile* *obiectivelor i/pî* care oferă modele de elaborare a *obiectivelor concrete* prin *operaţionalizarea obiectivelor specifice* ale capitolului etc., în contextul resurselor şi condiţiilor existente în cadrul clasei, *obiective concrete* (*operaţionale*) realizabile de elevi pe parcursul unei *activităţi de instruire (lecţii etc.), în termeni de performanţe (susţinute prin conţinuturile de bază ale* disciplinei de învăţământ respective), raportate la *competenţele psihologice specifice* şi *generale*, definite la nivelul *obiectivelor specifice* şi *generale*.

**III)** *Metodologia elaborării obiectivelor concrete* valorificăstructura de bază a acţiunii de operaţionalizare, integrată în activitatea de *proiectare curriculară a instruirii* în contextul procesului de învăţământ. În această perspectivă pot fi identificate mai multe *tehnici* *speciale* *de operaţionalizare* activate în raport de varintele de *modele de analiză a componentelor esenţiale* necesare pentru *formularea completă a unui obiectiv concret / operaţional,* promovate în teoria şi practica proiectării curriculare (vezi R.F.Mager, 1962, p. 53, apud Viviane De Landsheere, Glibert De Landsheere, 1979, pp. 203, 204; Viviane De Landsheere, Gilbert De Landsheere, 1979, p. 203; Dan Potolea, în Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu (coordonatori), 1988, pp.153, 154).

**IV)** *Valorificarea operaţionalizării* este realizabilă la nivel de:

**1)** *Model de acţiune pedagogică* eficientă construit prin articularea a trei operaţii complementare:

a) *definirea sarcinii de învăţare a elevilor în termeni de acţiune concretă, observabilă,* realizabilă şi evaluabilă până la sfârşitul activităţii conform unor criterii de performanţă (calitative – cantitative) prezentate în mod explicit, la începutul activităţii (incluse în structura obiectivului operaţional / concret);

b) *precizarea resurselor* *pedagogice* necesare pentru îndeplinirea sarcinii de învăţare: b-1) *conţinuturi* de bază (*declarative* – *procedurale*; de tip disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar); b) metodologie (metode, procedee, mijloace didactice); c) condiţii (externe / materiale; interne / psihologice);

c) *evaluarea gradului de îndeplinire a sarcinii didactice*, la începutul activităţii (*evaluare iniţială*, cu funcţie *diagnostică* şi *predictivă*) pe parcursul activităţii (*evaluare continuă*, cu funcţie formativă / autoformativă) şi la finalul activităţii (*evaluare finală*, cu funcţie *sumativă, cumulativă*), în raport de criteriile de *performanţă* (calitative, cantitative) definite la începutul activităţii (incluse în structura obiectivului operaţional / concret).

**2)** *Analiza de sarcină* concepută ca:

a) „*o analiză regresivă* aplicată *obiectivului terminal* prin descompunerea lui într-o suită de *subobiective* şi *microobiective* din ce în ce mai simple” (Dan Potolea, în Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu, coordonatori, 1988);

b) *o analiză progresivă* aplicată *obiectivului terminal* prin raportarea *performanţei* atinse la *competenţele specifice* şi *generale*, definite ierarhic ca stadii psihologice necesare în instruire / învăţare, articulate pedagogic în cadrul taxonomiilor consacrate (vezi *Taxonomia obiectivelor cognitive*; *Taxonomia obiectivelor noncognitive* (*afective, motivaţionale, volitive, caracteriale*); *Taxonomia obiectivelor psihomotorii*; *Taxonomia integrată a obiectivelor cognitive*, *noncognitive*, *psihomotorii* etc.).

În contextul conceperii *obiectivului operaţional* (*concret*) ca *obiectiv terminal*, *analiza de sarcină* devine *o cale de individualizare a instruirii / învăţării*. Aceasta permite:

a) *valorificarea resurselor tuturor elevilor* la nivel de performanţă *maxim* (definit prin obiectivul terminal), dar şi *mediu* şi *minim* (definit prin *subobiective* sau *microbiective* subordonate *obiectivului terminal*, premise pentru realizarea *obiectivului terminal*);

b) *aprecierea calitativă* a *rezultatelor*  obţinute la sfârşitul activităţii (lecţiei etc.) în termeni de *performanţă* definită la nivelul *obiectivului concret, terminal* (la sfârşitul activităţii / lecţiei etc.) prin raportare la *competenţele* *specifice* şi *generale* care marchează atingerea unui anumit stadiu (iniţial sau avansat) în instruire (în plan cognitiv, noncognitiv, psihomotor şi învăţare (în raport de *condiţiile ierarhice* îndeplinite – vezi R.M. Gagné, 1975).

**V)** *Operaţionalizarea obiectivelor i/pî* constituie o sursă permanentă de antrenare, exprimare, perfecţionare a creativităţii pedagogice a profesorului, care poate fi angajată şi probată în plan inventiv şi inovator la toate treptele şi disciplinele de învăţământ, prin valorificarea *taxonomiilor* în *context pedagogic deschis*.

**BIBLIOGRAFIE**

* Anderson, L.W.; Krathwohl, D., (Eds.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Longman, New York, 2001
* Birzea,César, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Presses Universitaires de France, Paris, 1979
* Birzea,César, *La pédagogie du succes*, Presses Universitaires de France, Paris, 1982
* Bloom, B.S.; Engelhart, M.D.; Hill, W.H.; Furst, E.J.; Krathwohl, D.R., *Taxonomy of Educational Objectives: I. Cognitive Domain*. D. Mc.Kay Co., New York, 1956
* Bloom, B.S. şi colab., *Taxonomie des objectifs pedagogiques I, Domaine cognitiv*, trad., Education Nouvelle, Montreal, 1969
* B.S.Bloom, *Taxonomy of Educational Objectifs, Hanbook I: Cognitive Domaine*, David Mc.Kay, Company Inc. New York, 1971
* B.S. Bloom, B.S., *Humans Characterisics and School Learning*, Mc.Graw-Hill Book Co, New York, 1976
* Cerghit, Ioan, coordonator, *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
* Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, coordonatori, *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti, 1988
* Cerghit, Ioan, *Metode de învăţământ, ediţia a IV-a,* Editura Polirom, Iaşi, 2006
* Cristea, Sorin, *Concepte fundamentale în pedagogie, vol.3*, *Finalităţile educaţiei*, Didactica Publishing House, București,2016
* Cristea, Sorin, *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 6, Instruirea / Procesul de învățământ*, Didactica Publishing House, București, 2017
* Cristea, Sorin, *Teorii ale învăţării. Modele de instruire*, Editura Didactică şi Pedagogică RA., Bucureşti, 2005
* Cristea, Sorin, coordonare generală, *Curriculum pedagogic universitar I*, Editura Didactică şi Pedagogică RA., Bucureşti, 2006, 2008
* De Landsheere, Viviane; De Landsheere, Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, Paris, 1975
* De Landsheere, Viviane; De Landsheere, Gilbert, *Definirea obiectivelor educaţiei*, 1978, trad. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979
* De Landsheere, Viviane; De Landsheere, Gilbert, *Définir les objectifs de l’éducation*, H.Dessain, S.A., Paris, 1989
* Gagné, R.M., *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975
* Gagné,  Robert M.; Briggs, Leslie J., *Principii de design al instruirii*, trad. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
* Galperin, P.I., *Studii de psihologia învăţării*, trad., Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975
* Golu, Mihai, *Fundamentele psihologiei. Compendiu,* Editura Fundaţiei României de Mâine, Bucureşti, 2000
* Guţu, Vladimir, *Obiectivele educaţionale: clarificări conceptuale şi metodologice*, în Didactica Pro… Revistă de teorie şi practică educaţională, Nr.6 (10), 2001,
* Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initial* *et en formation continue*, ESE / Entreprise Moderne d’Edition, Paris, 1979
* Huitt, W., *Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain*. *Educational Psychology Interactive*, Valdosta, GA: Valdosta State University, 2011
* *Învăţarea deplină*, trad. Biblioteca Centrală Pedagogică, Bucureşti, 1982
* Krathwohl, D.R.; Bloom, B.S.; Masia, B.B., *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: affective domain*, David McKay, New York, 1964
* Mager, Robert, Frank, *Preparing Objectives for Programmed Instruction*, Fearon,San Francisco, 1961
* Mager, Robert, Frank, *Preparing Objectives*,Fearon,Palo Alto, 1962
* Mager, R.F., *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Gauthiers-Vilars, Paris, 1972
* Raynal, Francoise; Rieunier, Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés - Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, E.S.F. editeur, Paris, 1997
* Tyler, R. W., *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago, 1949
* Vîgotski, L.S., *Opere psihologice alese, vol.1*,*2,*  Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971, 1972

………..

………..

**CONCEPTE FUNDAMENTALE ÎN PEDAGOGIE**

**SORIN CRISTEA**

**REALIZAREA INSTRUIRII**

**CA ACTIVITATE**

**DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE**

**VOL. 12**

**DPH**

**DIDACTICA PUBLISHING HOUSE**

**„*Teoria*** este, în cele din urmăcel mai practic dintre lucruri

deoarece duce la crearea unor *scopuri mai largi şi**mai cuprinzătoare* şi ne dă posibilitatea

de a utiliza un câmp mai larg de condiţii şi mijloace.”

John Dewey

„O ***teorie a instruirii*** ar trebui să determine ordinea cea mai eficientă

în care urmează să fie prezentate materialele de învăţat.”

Jerome S. Bruner

**A R G U M E N T**

**Volumul 12 – *Realizarea instruirii ca activitate de predare-învățare-evaluare –*** este ultimul în cadrul celui de-al doilea *modul* propus de *Colecția* CONCEPTE FUNDAMENTALE ÎN PEDAGOGIE, *modul de studiu* *intensiv* care are în vedere *Teoria Generală a Instruirii / Didactica generală*. Analiza propusă în acest *volum* este realizată din perspectivă *istorică*, *teoretică* și *practică*.

***Perspectiva******istorică*** este promovată special în **Capitolul 1.**  Implică evidențierea *evoluțiilor* înregistrate în *pedagogia modernă* și *postmodernă* (*contemporană*) care confirmă valoarea unui *model-ideal de instruire* impus, în plan normativ, de *paradigmei curriculumului*.

*Instruirea*, abordată *curricular*, este analizată la nivel global și deschis, pe fondul dezvoltării *teoriei generale a instruirii* (*didacticii generale*) ca *subteorie* a *teoriei generale a educației*. Aceasta permite valorificarea relației logice și epistemologice existentă între: **a)** *instruire* – *educație*; **b)** *finalitățile* macrostructurale ale *sistemului* *de educație / învățământ* (idealul educației, scopurile generale ale educației) – *finalitățile* microstructurale ale *procesului de învățământ* (obiectivele instruirii: generale, specifice și concrete / operaționale); **c)** *conținuturile* generale ale *educației* (morale, intelectuale tehnologice, estetice, psihofizice) – *conținuturile instruirii* (planul de învățământ, programele și manualele școlare); **d)** *formele* generale ale *educației* – *formele* generale ale *instruirii*; **e)** *metodele* de *educație* morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică – *metodele* de *instruire*; **e)** *evaluarea sistemului* de educație / *învățământ* – *evaluarea procesului de învățământ*; f) *acțiunile* de proiectare-realizare și evaluare (prin feedback extern și intern) a mesajelor pedagogice, acțiuni *subordonate activității de educație* – *acțiunile* de *predare-învățare-evaluare,* *subordonate activității de instruire*.

La nivel de *model-ideal*, *instruirea*, abordată *curricular*, este centrată asupra *obiectivelor* construite la nivelul *interdependenței*, necesară în orice context (plan de învățământ, programe și manuale școlare, lecție etc.), între *cerințele față de educație* și *educat*, *psihologice* (exprimate în termeni de *competențe* generale și specifice) și *sociologice* (exprimate în termeni de *conținuturi de bază* validate de societate).

*Structura de funcționare a instruirii* este fixată la *nivel* *global* și dezvoltată în *context deschis*. La *nivel* *global*, este construită ca *structură de bază* care consolidează permanent fundamentele activității de instruire prin *corelația* necesară între *profesor* – *clasa de elevi*, *informare – formare-dezvoltare pozitivă*, *evaluare* – *autoevaluare*. În *context deschis*, *structura de bază* este susținută la nivel de: a) *organizare* a resurselor pedagogice, valorificabile în cadrul unor *forme de organizare* a instruirii (generale, particulare, concrete), determinate social sau inițiate de profesor); b) *planificare* a activității, *stabilizată* prin *obiective* – *conținuturi de bază*, *flexibilizată* prin *metode* – *evaluare*; c) *realizare-dezvoltare* a activității planificată, prin acțiunile de *predare-învățare-evaluare*.

***Perspectiva******teoretică***este promovată special în **Capitolele 2-4** care fixează *logistica* activității de instruire, construită *curricular* la nivelul interdependenței dintre acțiunile de *predare* (elaborare și comunicare pedagogică a mesajului didactic) – *învățare* (receptare, asimilare, interiorizare, valorificare a mesajului didactic predat) – *evaluare* a rezultatelor acțiunilor de *predare-învățare*, realizată permanent, cu scop de reglare-autoreglare a activității.

**Capitolul 2** definește și analizează *acțiunea de predare* la nivel de concept pedagogic, abordat în contextul *proiectării curriculare* a activității de instruire. La acest nivel este evidențiat *modelul de predare* promovat de paradigma *curriculumului* care: a) are *o sferă de referință extinsă* la scara întregii activități de instruire, probată prin calitatea *predării* de acțiune care condiționează *învățarea* și anticipează *evaluarea* rezultatelor (imediat și la diferite intervale de timp); b) îndeplinește *funcția generală* de comunicare a mesajului didactic la nivelul înțelegerii și al motivației clasei de elevi, realizată prin *obiectivele* *generale* și *specifice* (definite în programele școlare, în termeni de *competențe* și de *conținuturi de bază*) și *obiectivele concrete* (definite de profesor în termeni de *performanțe*, observabile și evaluabile pe parcursul lecției etc.); c) susține *structura de bază* care include cele două componente ale *mesajului didactic* corelate optim: *informarea* – *formarea-dezvoltarea* ***pozitivă*** (prin prioritatea acordată *gândirii* în raport cu memoria, *motivației interne* în raport cu motivația externă).

Un *model-ideal* al *acțiunii* de *predare* asigură realizarea unei activități de instruire eficientă prin asocierea sa permanentă cu *acțiunea de învățare* (orientată spre *autoînvățare* la nivelul clasei de elevi) și cu *acțiunea de evaluare* (concepută strategic ca evaluare continuă, formativă / autoformativă). Implică perfecționarea permanentă a *repertoriului comun* (cognitiv, dar și noncognitiv) necesar între profesor și clasa de elevi (produs superior al *empatiei pedagogice* a profesorului). La nivel de activitate de *predare-învățare-evaluare* ***continuă***, acțiunea de *predare* este realizată și dezvoltată în cadrul unui *scenariu didactic* *deschis* care include *operații* de: a) *actualizare* a *cunoștințelor de bază* (teoretice și aplicative, susținute atitudinal) și a *experiențelor elevilor* (cognitive și noncognitive); b) *activizare* a clasei prin *metoda de bază* propusă conform scopului general și tipului de lecție; c) *fixare* a cunoștințelor noi receptate și asimilate, în cadrul unei scheme grafice sau hărți conceptuale; d) *orientare* a învățării / autoînvățării prin *tema pentru acasă* care vizează asimilarea, interiorizarea și valorificarea cunoștințelor în condiții de rezolvare de *probleme* și de *situații-problemă*.

**Capitolul 3**definește și analizează *învățarea* ca acțiune integrată *curricular* în activitatea de *instruire*. Conceptul de *învățare*, definit din perspectivă *pedagogică*, are o *sferă de referință* specifică – acțiunea elevului condiționată de calitatea predării. *Funcția specifică* este cea de *formare* și *dezvoltare* a *competențelor* cognitive (dar și noncognitive și psihomotorii) dobândite în timp prin receptarea, asimilarea, interiorizarea și valorificarea unor *cunoștințe de bază* (teoretice și aplicative, susținute atitudinal). *Structura acțiunii de învățare* include *componente* preluate de la nivelul activității de instruire (*obiectivele specifice* disciplinei de învățământ, operaționalizate de profesor în cadrul lecției în termeni de *obiective concrete*), dar și *componente* proprii, *didactice* (metoda de bază, procedeele și mijloacele necesare elevului pentru îndeplinirea obiectivelor specifice și concrete) și *psihologice* (atitudinile motivaționale, afective, volitiv-caracteriale ale elevului).

Această abordare, *specifică pedagogiei*, permite evidențierea diferenței existente între *teoriile psihologice ale învățării* și *modelele pedagogice de instruire*, diferență de ordin conceptual, normativ și metodologic, sesizată și argumentată de J.S. Bruner. *Teoriile* ***psihologice*** *ale învățării* au un caracter descriptiv, constatativ, susținut pe baza observării comportamentelor petrecute în timpul activității. De aceea nu pot fi valorificate direct în activitatea de instruire. Este necesară interpretarea lor ***pedagogică*** în vederea transformării lor în *modele de instruire* cu caracter *normativ* și *prescriptiv*, construite de *teoria instruirii*, promovată epistemologic la nivel de *știință fundamentală a educației* (vezi J.S Bruner, *Procesul educației intelectuale*, trad. Editura Științifică, București, 1970; *Pentru o teorie a instruirii,*  trad. Editura Științifică, București, 1970).

Din perspectivă *specific* ***pedagogică***, *teoriile învățării* pot fi valorificate ca *modele de instruire*. *Clasificarea* lor are în vedere capacitatea lor de a deveni *modele de instruire* eficiente, în contextul deschis al procesului de învățământ, desfășurat pe trepte și discipline de învățământ:

I) *Teorii psihologice ale învățării de tip condiționare*: 1) Teoria învățării prin conexiune (Thorndike); 2) Teoria învățării prin condiționare operantă (Skinner); 3) Teoria condiționării ierarhic-cumulative a învățării; 4) Teoria învățării depline (Carrol, Bloom).

II) *Teorii psihologice ale învățării de tip constructivist*: 1) Teoria constructivistă a structuralismului genetic (Piaget); 2) Teoria constructivistă socio-culturală (Vîgotski); 3) Teoria acțiunilor mintale (Galperin); 4) Teoria învățării bazată pe valorificarea culturală a structurilor cognitive (Bruner); 5) Teoria învățării școlare complexe prin receptare și descoperire (Ausubel).

III) *Teorii psihologice ale învățării complementare / alternative*: 1) Teoria inteligențelor multiple (Gardner); 2) Teoria inteligenței emoționale (Goleman).

Un *model-ideal* de *învățare*, construit *curricular* în funcție de *obiectivele activității de instruire*, va valorifica resursele pedagogice ale *teoriilor învățării*, în funcție de particularitățile fiecărei trepte și discipline de învățământ, de stadiul atins de elevi în instruire și de calitățile mediului socio-cultural (clasă, școală, comunitate locală și teritorială etc.). În cadrul concret al lecției, un astfel de *model-ideal* evidențiază importanța *acțiunii de învățare* la nivelul tuturor etapelor *proiectului curricular*. Avem în vedere: a) *organizarea* *clasei* pentru acțiunea de învățare; b) *comunicarea* scopului general și a obiectivelor concrete, în termeni de *sarcini de învățare* pentru elevi; c) *evaluarea inițială* a stadiului învățării, raportat la *lecția anterioară*, cu funcție didactică, diagnostică și predictivă; d) *predarea-învățarea-evaluarea continuă*, */ formativă*, raportată la *lecția nouă* care angajează *învățarea/autoînvățarea* prin activizarea metodei de bază; e) *evaluarea finală*, *sumativă*, raportată la rezultatele acțiunii de învățare/autoînvățare, cumulate în context *formal* și *nonformal*, *frontal*, pe *microgrupe* și *individual*.

**Capitolul 4**definește și analizează *evaluarea* din perspectiva paradigmei *curriculumului*, ca *acțiune integrată* în orice *activitate* de *instruire* organizată în cadrul procesului de învățământ, pe trepte și discipline de învățământ. La acest nivel, *evaluarea* îndeplinește *funcția generală* de estimare valorică / verificare a gradului de îndeplinire a obiectivelor generale, specifice și concrete ale activității de instruire. *Structural*, este realizată prin *operații* de *măsurare* (cantitativă) și *apreciere* (calitativă) a rezultatelor *predării-învățării*, exprimate în termeni de *produs* (*cunoștințe* *teoretice* și *aplicative* și *atitudini* dobândite) și de *proces* (*competențe* generale și specifice – cognitive, noncognitive, psihomotorii), în vederea stabilirii unor *decizii* (manageriale) cu *scop* de *reglare-autoreglare* permanentă a activității.

În contextul procesului de învățământ, *evaluarea* este angajată *strategic* la începutul, pe tot parcursul și la finalul activității de instruire. La nivel de *metodologie*, paradigma *curriculumului* impune, în plan normativ, *strategia de evaluare continuă*, cu funcție specifică (formativă / autoformativă). *Strategiile de evaluare* (*inițială* – diagnostică și predictivă; *continuă* – formativă / autoformativă; *finală* – sumativă, cumulativă), valorificabile pedagogic la scara întregului proces de învățământ și în cadrul concret al fiecărei activități de instruire (lecție etc.), integrează în *structura* lor de *acțiune* mai multe *metode, procedee, mijloace* și *forme* de *evaluare*, dar și *stiluri docimologice*, perfectibile în *context deschis*.

La nivel de *model-ideal* aplicabil în cadrul concret al lecției, în contextul *proiectării curriculare*, *evaluarea* este implicată la toate nivelurile structurii de funcționare a activității de instruire în contextul concret al lecției. La nivel de *structură de bază*, *evaluarea* asigură *aprecierea calitativă* a *corelației* dintre *profesor* și *clasa de elevi*, susținută special prin modul de construcție al mesajului didactic, în zona raporturilor dintre *informare* – *formare-dezvoltare*, necesară pentru luarea unor decizii optime cu *scop* de *reglare-autoreglare* a activității de instruire pe tot parcursul lecției. La nivel de *structură de organizare****,*** *evaluarea* asigură *aprecierea calitativă* a *resurselor pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale) existente în contextul concret al *lecției*, necesară pentru stabilirea unor decizii optime în zona *formelor* *de organizare* (vezi: instruirea pe microgrupe și individuală; tipul și varianta de lecție). La nivel de *structură de planificare*,*evaluarea* asigură *aprecierea calitativă* a *corespondenței pedagogice* necesară între *obiective* – *conținuturi* – *metode* – *evaluare* în vederea luării unor decizii cu scop de optimizare a activității, susținute normativ (prin *stabilizarea* obiectivelor și a conținuturilor de bază și prin *flexibilizarea* metodelor și evaluării).

La nivel de ***structura de realizare-dezvoltare a instruirii***,*evaluarea* asigură *aprecierea calitativă* *continuă* a acțiunilor care intervin în cadrul concret al lecției: *predarea* (elaborarea și comunicarea mesajului didactic la nivelul de înțelegere și de motivare al clasei de elevi) – *învățarea* (receptarea / asimilarea / interiorizarea / valorificarea mesajului didactic predat) – *evaluarea* rezultatelor acțiunii de predare-învățare în vederea luării unor decizii optime cu *scop* de *reglare-autoreglare* a activității în context *pedagogic deschis*, cu efecte formative pozitive pe termen *scurt* (pe parcursul lecției), dar și *mediu* (în raport de scopul general al *unității de învățare* / *capitolului* / *semestrului*).

***Perspectiva******practică***este promovată în **Capitolul 5** al *volumului* care analizează structura de funcționare a instruirii ca activitate de *predare-învățare-evaluare*, din perspectivă *curriculară*și*managerială*.

Perspectiva *curriculară* asigură abordarea *practică* a activității de instruire la nivel: a) *global*, ca *proiect* bazat pe *corespondența* ***pedagogică*** dintre *obiective* – *conținuturi* *de bază* – *metode* – *evaluare*, realizabilă prin interdependența permanentă necesară între acțiunile de *predare – învățare – evaluare* ***continuă, formativă / autoformativă***; b) *deschis*, în raport de resursele și condițiile concrete existente care impun anumite forme de organizare, independente de profesor (instruirea formală, frontală, cu clasa de elevi) sau dependente de deciziile acestuia (instruirea pe microgrupe și individuală; tipul de și varianta de lecție etc.).

Perspectiva *managerială*, complementară cu cea *curriculară*, asigură abordarea *practică* a activității de instruire în acord cu *funcțiile* *managementului clasei*: a) *generală*, *de conducere globală, optimă, strategică, inovatoare* a lecției, care determină *structura de bază* a lecției (corelația profesor – clasă de elevi; informare – formare-dezvoltare pozitivă; evaluare – autoevaluare); b) *principale*: de *organizare*, care determină *structura de organizare resurselor pedagogice* ale lecției; de *planificare*, care determină *structura de planificare a lecției*; de *implementare* a planificării care determină *structura de realizare-dezvoltare* a lecției în *context deschis*.

*Perspectiva practică a lecției* evidențiază importanța structurii de *realizare-dezvoltare* a activității de instruire, perfectibilă, *curricular* și *managerial*, la nivelul interdependenței dintre acțiunile de *predare-învățare-evaluare*. *Un scenariu didactic deschis* va valorifica, astfel, un *timp pedagogic închis* (50 de minute) prin *ordonarea curriculară* și *conducerea managerială* a acțiunilor de: a) *organizare* a resurselor pedagogice; b) *comunicare* pedagogică a scopului general și a obiectivelor concrete; c) *evaluare inițială* – diagnostică și predictivă; d) *predare-învățare-evaluare* ***continuă*** (*formativă* / *autoformativă*); e) *evaluare finală* – sumativă, cumulativă. Reușita sa depinde de cadrul normativ conturat la nivel de *principii*: a) *psihologice* (captarea atenției; motivarea optimă a clasei și a profesorului); b) *pedagogice* (interdependența predare-învățare-evaluare; evaluarea continuă / formativă, autoformativă).

Partea finală – **APLICAȚII** – va oferi exemple semnificative la nivelul *realizării-dezvoltării* instruirii în cadrul concret al lecțiilor organizate în contextul învățământului primar.

**Volumul 12** pregătește trecerea spre ultimul *modul* propus de *Colecția* CONCEPTE FUNDAMENTALE ÎN PEDAGOGIE, *modul de studiu* *intensiv* care are în vedere *Teoria Generală a Curriculumului* (a *proiectării curriculare* a *educației* și a *instruirii*, la toate nivelurile *sistemului* și ale *procesului de învățământ*).

**Autorul,**

**București, 2-5 iunie, 2019**

**CAPITOLUL 1**

***Modele de instruire***

**Capitolul 1** vizează patru obiective: a) *definirea* conceptului pedagogic de *model de instruire*; b) *analiza* *modelelor de instruire* din perspectivă *istorică*; c) *clasificarea modelelor* *de* *instruire*; d) construirea unui *model-ideal de instruire*, afirmat la nivelul paradigmei *curriculumului*.

**1.1. Conceptul pedagogic de *modele de instruire***

*Instruirea* definește *activitatea pedagogică* angajată în *formarea personalității* preșcolarului, elevului, studentului etc., în cadrul procesului de învățământ, realizat pe discipline și trepte de învățământ. Constituie *obiectul* *de studiu specific* al *didacticii generale*, disciplină de bază în cadrul *pedagogiei generale*, lansată în *epoca modernă* de Herbart sub numele de *teoria învățământului* (sau *teoria* *procesului de învățământ*). Evoluția sa, în timp, este reflectată la nivelul *modelelor* propuse de *didactica generală*, în *pedagogia modernă* și *postmodernă* (*contemporană*) (vezi Sorin Cristea, 2017, pp. 53-57).

În prezent, *didactica generală* (*teoria generală a instruirii* / *teoria și metodologia instruirii*) evoluează ca *subteorie* a *teoriei generale a educației* (*teoria educației*, abordată în *sens larg* și sub formula de *fundamentele pedagogiei*). Cele două *științe pedagogice fundamentale*, fixează *limbajul de specialitate* propriu domeniului, delimitat de cel *comun,* caracterizat prin *imprecizie* sau de cel *pseudoștiințific*, marcat de „*opinionită*” – „substitut al științei și al reflecției serioase” (Cezar Bîrzea, 1995, p. 34).

*Conceptele fundamentale* de *educație* și *instruire* – definite și analizate de cele două *științe pedagogice fundamentale* (*teoria generală a educației* – *teoria generală a instruirii*) – constituie „*nucleul epistemic tare*” al *pedagogiei*, aflat la baza construcției epistemologice (teoretice, normative și metodologice) a tuturor *științelor educației*, mai vechi sau mai noi. În această perspectivă, *didactica generală* (*teoria generală a instruirii / teoria și metodologia instruirii*) asigură *baza* *didacticilor particulare*, elaborate ca *științe pedagogice aplicate*, afirmate și sub denumirea de „*metodica predării*” (matematicii, biologiei, istoriei, etc. – în învățământul primar, gimnazial, liceal etc.).

*Înțelegerea* conceptului pedagogic de *model de instruire* este necesară în elaborarea oricărei *didactici particulare*, aplicată la nivelul disciplinelor de învățământ, distribuite pe trepte și ani de învățământ. Un astfel de *model de instruire* poate fi definit în funcție sfera sa de referință care fixează raporturile *logice* dintre *general* și *particular*, dintre *obiectul* de *studiu* *propriu* și *normativitatea* și *metodologia* *de cercetare* ***specifice pedagogiei***, reflectate de *conceptele pedagogice fundamentale* stabilizate *epistemologic* la nivel de *teorie generală a instruirii* (*didactică generală*), dezvoltată ca *subteorie* a *teoriei generale a educației*.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Concepte pedagogice fundamentale care definesc: | **TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI**  **(FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI)** | **TEORIA GENERALĂ A INSTRUIRII**  **(DIDACTICA GENERALĂ)** |
| **I.** Obiectul de studiu *specific* | Activitatea de *educație*  în contextul sistemului de educație / învățământ.  Funcțiile generale – structura de bază | Activitatea de *instruire*  în contextul procesului de învățământ.  Funcțiile generale – structura de bază |
|  | Finalitățile macrostructurale ale educației / sistemului de învățământ:  idealul educației, scopurile generale ale educației | Finalitățile microstructurale ale instruirii / procesului de învățământ: obiectivele generale, specifice,  concrete (operaționale) |
|  | Conținuturile generale ale educației: morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice | Conținuturile generale ale instruirii: documentele curriculare – plan de învățământ, programe și manuale școlare, auxiliare școlare |
|  | Formele generale ale educației: *organizate* prin activități (formale; nonformale); *neorganizate*, prin influențe spontane (informale) | Formele generale ale instruirii: formale; nonformale; informale; de tip frontal, microgrupal, individual; tipuri și variante de lecție etc, |
|  | Metodologia educației: morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice.  Strategii de dirijare / autodirijare a educației | Metodologia instruirii: metode centrate predominant pe comunicare, cercetare, acțiune, raționalizare.  Strategii de instruire |
|  | Evaluarea de sistem / a sistemului de învățământ | Evaluarea de proces / a procesului de învățământ |
|  | Sistemul de educație / învățământ – niveluri de: organizare, conducere, distribuție a resurselor pedagogice, relație cu societatea | Procesul de învățământ: activități de instruire pe trepte și discipline de învățământ; situații concrete (determinate de resursele și condițiile existente) |
|  | *Acțiuni* integrate în *Activitatea* de educație: comunicarea mesajului pedagogic – realizarea răspunsului dirijat/autodirijat – evaluarea continuă (prin *conexiune inversă externă / internă*) | *Acțiuni* integrate în *Activitatea* de instruire: *predarea* (comunicarea mesajului didactic) – *învățarea* (receptarea, asimilarea, interiorizarea, valorificarea – mesajului didactic) – *evaluarea* (verificarea / estimarea rezultatelor acțiunilor de *predare-învățare* |
| **II.** Normativitatea *specifică* | Ordonarea educației, la nivel *macrostructural*: *axiome*, *legi*; *principii* *generale* de proiectare a educației / instruirii | Ordonarea instruirii, la nivel *microstructural*: *principii* *generale* de proiectare a instruirii; principii de organizare, planificare, realizare-dezvoltare;  principii didactice |
| **III.** Metodologia de cercetare  *specifică* | Metodologia de cercetare  *fundamentală* (istorică și teoretică) | Metodologia de cercetare  *fundamentală* (istorică și teoretică)  Metodologia de cercetare  *operațională* (empirică, experimentală; calitativă și cantitativă) |

***Modelele de instruire*** definesc modalitățile posibile de realizare a activității în acord cu *funcția generală* (formarea-dezvoltarea personalității elevului) și *structura* sa *de bază* (corelația profesor-elev), conform *obiectivelor* proiectate care determină *pedagogic*: a) selectarea *conținuturilor*, *formelor*, *metodelor* adaptate în raport de *context* (pe discipline și trepte de învățământ); b) implementarea acestora în cadrul concret (lecție etc.) prin *acțiunile* de *predare* (comunicare a mesajelor didactice), *învățare* (receptare, asimilare, interiorizare, valorificare a mesajelor didactice) și *evaluare* (a rezultatelor acțiunii de comunicare și receptare/asimilare/interiorizare/valorificare a *mesajelor didactice*).

**1.2.** **Modelele de instruire din perspectivă istorică**

Din perspectivă *istorică*, putem identifica mai multe *modele de instruire*, dependente de *paradigma* afirmată în *pedagogie*. Avem în vedere *paradigma* definită ca *model* de abordare a *teoriei* *științifice*, recunoscut *epistemologic* și *social*, în domeniul de referință (vezi Th. Kuhn, *Structura revoluțiilor științifice*). Prin apelul la acest *concept*, putem elimina tendința de preluare a unor *modele* din alte domenii (în special din *psihologie*, dar și din *sociologie*, *management*, *științele comunicării* etc.), neraportate global la *conceptele pedagogice fundamentale* care definesc *obiectul* de studiu, *normativitatea* și *metodologia* de cercetare *specifice* *teoriei generale a instruirii* (*didacticii generale*).

Identificarea unor *modele de* *instruire*, semnificative *pedagogic*, este posibilă prin raportarea la *componentele principale* ale *activității* (*scopul general*, *obiectivele* – *conținuturile* – *metodele*; *formele de realizare*; acțiunile de *predare,* *învățare*, *evaluare*), dependente de stadiul epistemologic atins de *didactica generală*, abordată global de diferitele *paradigme* afirmate istoric. Evidențiem patru *modele de instruire*, confirmate în interiorul unor *paradigme ale pedagogiei*, confirmate în literatura de specialitate(vezi Jean Marc Gabaude; Louis Not, 988; Marguerite Altet, 1998):

1) *Modelul de instruire magistrocentrist* – *Paradigma* *pedagogiei* premoderne, preștiințifice, *magistrocentriste*. Angajează centrarea instruirii pe acțiunea profesorului de *predare* dirijistă unilaterală, autoritară (secolele XVII-XIX)

2) *Modelul de instruire psihocentrist* – *Paradigma* *pedagogiei* moderne, științifice, *psihologice*. Angajează *centrarea instruirii* pe resursele psihologice pozitive ale copilului, în spiritul concepției lui Rousseau (secolul XVIII) și Key (*Secolul copilului*, 1900), dezvoltat de *pedagogia psihologică experimentală* (Lay, Meumann, Binet (începutul secolului XX) și de reprezentanții curentului *Educația Nouă* (Montessori, Decoly, Claparede, Dewey – prima jumătate a secolului XX).

3) *Modelul sociocentrist* – *Paradigma* *pedagogiei* moderne, științifice, *sociologice*. Angajează *centrarea instruirii* pe cerințele societății, valorificate prin „socializarea metodică a tinerei generații” (E.Durkheim), realizată în diferite variante, prin *colectiv* (Makarenko), în condiții de *producție* (Freinet) etc. (prima jumătate a secolului XX).

4) Modelul *tehnocentrist* – *Paradigma* *pedagogiei* moderne, științifice, *tehnocentriste*. Angajează *centrarea instruirii* pe *obiectivele operaționale ale lecției*, definite în termeni de *sarcini concrete*, observabile și evaluabile în diferite variante: a) *instruire programată* (Skinner); b) *instruire deplină* (Carrol, Bloom); c) *pedagogie prin obiective* (Mager).

*Modelele de instruire* afirmate în *didactica modernă*, pe tot parcursul secolului XX până în prezent, sunt promovate la nivelul a două *paradigme* dezvoltate în condiții de confruntare istorică: a) *paradigma* *psihocentristă* – centrată asupra *cerințelor psihologice* ale *educației* și *educatului*, exprimate în termeni de *capacități* sau de *competențe*; b) *paradigma* *sociocentristă* – centrată asupra *cerințelor sociale* ale *educației* și *educatului*, exprimate în termeni de *conținuturi* validate de societate, traduse *pedagogic* în *cunoștințe* incluse în *planul de învățământ*, în *programele și în manuale școlare*.

O încercare de depășire a acestei confruntări istorice, inițiată, în anii 1960-1970 de *paradigma tehnocentristă*, mizează pe o dublă platformă: a) *psihologică* *behavioristă* – centrarea pe *obiectivele concrete* ale instruirii; b) *socială* – centrarea pe *reușita deplină* a tuturor elevilor, evaluabilă, însă, doar la nivel de *performanțe concrete, imediate*. În aceste condiții, instruirea este abordată restrictiv și la nivel *psihologic* (prin centrarea asupra relației simple *cauză – efect*, controlată doar „în pași mici”) și *social*, prin măsurarea gradului de stăpânire a cunoștințelor, doar în termeni de *performanțe* *imediate* obținute în cadrul unei activități (lecție etc.), fără raportare explicită la *obiectivele specifice* și *generale* valabile pe termen mediu și lung (capitol, semestru etc.), exprimate în termeni de *competențe* și de *conținuturi de bază*. De aici și ofensiva contra *paradigmei tehnocentriste* (a „pedagogiei prin obiective” concrete), întreprinsă de mai bine de un deceniu, special pentru a o înlocui cu *modelul* *instruirii* *centrată pe competențe* (definite la nivel de *obiective psihologice generale* și *specifice*).

Depășirea *critică* a conflictului istoric persistent între paradigma *psihocentristă* – *sociocentristă* a educației / instruirii solicită „o revoluție coperniciană” schițată de John Dewey, de la începutul secolului XX. În viziune *curriculară*, „latura *psihologică* și cea *socială* sunt legate organic”, în construcția oricărui *proiect* de educație și instruire (John Dewey, *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1992, p. 47). Este ceea ce va propune și *modelul constructivist* care angajează centrarea instruirii pe structurile cognitive (și metacognitive) ale elevilor, valorificate pedagogic: a) *psihogenetic* (Piaget) – b) *sociocultural* (Vîgotski, Bruner). O astfel de abordare a instruirii, *psihologică* și *socială* anticipează paradigma *curriculumului*, afirmată în *pedagogia postmodernă* (*contemporană*).

Noua *paradigmă* promovează *proiectarea curriculară* centrată asupra *obiectivelor* *generale*, *specifice* și *concrete* ale instruirii, construite la nivelul interdependenței necesară ***pedagogic*** între *cerințele* *psihologice* și *cerințele sociale* față de *educație* și de *educat*.

*Cerințele psihologice* sunt exprimate în termeni de *competențe generale* (aflate la baza construcției *curriculare* a planului de învățământ) și de *competențe specifice* (de cunoaștere, *înțelegere*, aplicare; de analiză, sinteză, evaluare critică / prin gândire critică), aflate la baza construcției *curriculare* a programelor școlare anuale, distribuite pe discipline și trepte de învățământ.

*Cerințele sociale* sunt exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate, la diferite intervale de timp, traduse pedagogic la nivel de: a) *arii curriculare*, care integrează mai multe *discipline de învățământ*, construite *curricular* – distribuite în cadrul planului de învățământ; b) *cunoștințe de bază* (declarative / teoretice – procedurale / aplicate – condiționale / atitudinale) – distribuite în cadrul fiecărei programe școlare, proiectată *curricular* pe ani și trepte de învățământ.

**1.3.** **Clasificarea modelelor de instruire**

*Modelele de instruire* pot fi clasificate în funcție de *paradigmele* afirmate în *pedagogie*, în diferite *epoci istorice* (*premodernă*, *modernă*, *postmodernă* /*contemporană*). La acest nivel *criteriul*  propus este cel al *scopului general* proiectat:

1) *Transmiterea dirijistă de cunoștințe constituite* – *Modelul de instruire* *magistrocentrist*, promovat de *paradigma* *magistrocentristă*, în *epoca premodernă* (secolele XVII-XIX).

2) *Valorificarea resurselor psihologice ale elevului* și ale *educației* – *Modelul de instruire* *psihocentrist*, promovat de *paradigma* *psihologică* / *psihocentristă*, în *epoca modernă* (secolele XIX-XX).

3) *Valorificarea resurselor sociale ale elevului* și ale *educației* prin „*socializare metodică*” – *Modelul de* *instruire* *sociocentrist*, promovat de *paradigma* *sociologică* / *socioentristă*, în *epoca modernă* (secolele XIX-XX);

4) *Valorificarea* *capacității de învățare* a elevilor angajată în realizarea *obiectivelor concrete* ale activității – *Modelul de instruire* *tehnocentrist*, promovat de *paradigma* *tehnocentristă* în *epoca* *modernă* și *postmodernă* (*contemporană*) (din a doua jumătate a secolului XX);

5) Valorificarea *capacității de învățare* / *autoînvățare* a elevilor angajată în orice activitate la nivelul optimizării *resurselor cognitive* și *noncognitive* – *modelul de instruire* *constructivist*, susținut *structural-genetic* (Piaget) și *socio-cultural* (Vîgotski, Galperin, Bruner), promovat de *paradigma* *constructivistă* în *epoca modernă* și *postmodernă* (*contemporană*) (din a doua jumătate a secolului XX);

6) Valorificarea *obiectivelor* *generale*, *specifice* și *concrete* ale activității, construite la nivelul interdependenței ***pedagogice*** dintre *cerințele* *psihologice* (exprimate în termeni de *competențe*) și *sociale* (exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate) care trebuie îndeplinite pentru *formarea-dezvoltarea* optimă a elevilor – *Modelul* *de instruire* de *tip curricular*, promovat de *paradigma curriculumului* în *societatea postmodernă* (*contemporană* (din a doua jumătate a secolului XX).

În desfășurare istorică, *valoarea-scop*, utilizată în clasificarea prezentată anterior, nu corespunde integral *valorii-normă* promovată de *teoria pedagogică generală*, fiind contrazisă uneori de *valorile-mijloace* impuse doctrinar la nivelul *practicii instruirii*. Astfel de situații pot fi identificate în fiecare *epocă istorică*.

În *premodernitate*, *valoarea-normă* a *conformității educației cu natura ideală*, *perfectă* (Comenius) sau *concretă*, *pozitivă* (pe care societatea o corupe, Rousseau), promovată de *teoria pedagogică generală*, este contrazisă în practica instruirii de *valorile-mijloace* impuse doctrinar (teologic, ideologic) la nivel de model *magistrocentrist*.

În *modernitate*, proiectul *curricular* fundamentat de Dewey (la granița dintre secolele XIX-XX) la nivelul *interdependenței* dintre cerințele de *dezvoltare* *psihologică* (a elevului) – *socială* (culturală, comunitară, politică, economică – a societății), exprimată prin definirea *finalităților educației* (*idealul educației democratice*; *scopurile pedagogice pozitive*) este contrazis pe tot parcursul secolului XX (uneori și în prezent) prin *valorile-mijloace* impuse *ideologic* în practica instruirii de orientări unilaterale de tip *psihocentrist* (centrarea pe copil, pe elev etc.) sau *sociocentrist* (centrarea pe anumite cerințe economice, politice, tehnologice etc. ale societății).

În *postmodernitate,* în *pedagogia contemporană*, *valoarea-scop și valoarea-normă* a *curriculumului*, conceput ca *proiect global* și *deschis*, este contrazisă uneori în practica instruirii prin *valorile-mijloace* care întrețin – din diferite cauze politice sau economice, vizibile sau invizibile – tendința de fărâmițare a planului de învățământ și a programelor școlare.

Un *alt criteriu de clasificare* a *modelelor de instruire* este cel al raportării la *acțiunile didactice* promovate predominant, din motive paradigmatice sau programatice. În această perspectivă, putem identifica mai multe *categorii de modele de instruire* (vezi Ioan Cerghit, 2008, pp. 51-206):

1) *Modelul de instruire* bazat predominant pe acțiunea de *comunicare*: a) tradițională –*unidirecțională*; b) modernă – *interactivă*, realizată la nivelul *repertoriului comun* dintre profesor și clasa de elevi (abordată *frontal*, pe *microgrupe*, *individual*), în condiții de *conexiune inversă* permanentă (externă și internă, pozitivă și negativă); c) *postmodernă* – prin *resursele tehnologice ale informaticii* (*învățământul deschis la distanță*; *învățământul multi-media*, *învățarea electronică* / *e-learning*).

2) *Modelul de instruire* bazat predominant pe acțiunea de *procesare a învățării*: a) internă – de tip *euristic*, de tip *operațional*, de tip „*învățare deplină*”; b) externă – de tip *algoritmic*, de tip *instruire programată*; de tip *învățare programată*; de tip *instruire / învățare prin îndeplinirea obiectivelor concrete* (*operaționale*), de tip *instruire* / *învățare asistată de calculator*.

3) *Modelul de instruire* bazat predominant pe *acțiunea de* *valorificare a contextului instruirii* la nivel de: a) *organizare a situațiilor de învățare* (prin interacțiunea *ecologică* învățare-mediu; prin raportare la condițiile ierarhice ale învățării; prin confruntarea cu „varietatea nelimitată” a problemelor care apar în „situația de instruire” (probleme de ordin: docimologic; cognitiv, afectiv, psihomotor; social, individual, mixt; probleme precise-imprecise, determinate-nedeterminate, deschise-închise); b) *construcție a* *situațiilor de învățare*, favorabile clasei / microgrupului / elevului individual, în condiții de: b-1) *învățare prin*: receptare, cercetare și descoperire, transfer, intercomunicare, exersare, evaluare continuă / formativă, autoformativă; b-2) *analiză de situație*: psihologică, sociologică, pedagogică (structurală, experiențială); b-3) *abordare prioritar* didactică, etnografică, socio-pedagogică, psihosocială, experimentală, comunitară (locală, regională, națională, internațională).

4) *Modelul de instruire* *sociocentric*, bazat predominant pe *interacțiunea socială*, realizată în condiții de: a) *determinare a dimensiunii sociale a învățării* (prin interacțiunea socială abordată: „ca mediație socială a învățării”; la nivel de interdependență socială și autonomie cognitivă”); b) *provocare a conflictelor sociocognitive* (concept elaborat de reprezentanții *constructivismului*: psihologic / Piaget; socio-cultural / Vîgotski, Bruner); c) *organizare socială a învățării* (prin „situațiile de cooperare bazate pe conflictul sociocognitiv; prin crearea de situații competitive”; prin perfecționarea metodologică a „rolului profesorului în situațiile sociale de învățare”).

5) *Modelul de instruire* bazat predominant pe *acțiunea de valorificare a informației*, realizată prin: a) *învățare* ca „formă superioară de procesare conștientă a informației” care are ca rezultat performanțele obținute, „concretizate în reprezentări cognitive și cunoștințe” (declarative / teoretice – procedurale / deprinderi și priceperi implicate în rezolvarea de probleme și de situații-problemă – condiționale / atitudini pozitive față de cunoștințele asimilate și interiorizate); b) *conceptualizare a informației* prin operații de analiză-sinteză, generalizare-abstractizare, comparație, ierarhizare, clasificare, concretizare – logică; c) *formalizare a informației*: grafică, iconică, verbală; d) *utilizare a informației*, *interiorizată* (prin conceptualizare și formalizare), *aplicată*  în *context deschis*, în condiții de *transfer* (disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar / multidisciplinar, transdisciplinar) și de *exprimare creativă*, *inovatoare*.

În literatura de specialitate sunt nominalizate și alte clasificări prezentate în variante și formule diferite, care fac referință la *modele* abordate global (la nivel de instruire) sau parcelar (la nivel de *predare*) (vezi Romiță B. Iucu, 2008, pp. 60-116):

**1)** *Modele de instruire* rezultate prin „conversia teoriilor învățării”, promovate ca: a) *modele didactice*, definite în raport de *sfera de referință* (*holistice*, *parțiale*), de *scopul* predominant (modele *tehnologice* / de intervenție; modele *de investigație*), de *tipul de învățare* promovat (*modelul* *didactic* – *socratic*, al *școlii active*, *tehnocratic*, *bazal*, *calitativ*, *flexibil-deschis*, de *mediere cognitivă*, *orientat* spre *designul* instruirii, *contextual*, de *cercetare*-*acțiune*); b) *modele instrucționale* *bazate* pe *condiționare*; pe *acumulare* și *prelucrare* a experienței senzoriale; pe *teoriile verbale* (semiotice) ale învățării, pe *teoriile operaționale* ale învățării; pe *interacțiunea umană*, pe *interacțiunea aptitudini-tratament*; de tip *comportamental*, de tip *informațional*; centrate asupra *învățării școlare depline*; *centrate pe profesor* (decizional, al judecăților de valoare, al organizatorilor avansați, al predării prin întrebări), *pe elev* (modelul – *tutorial*; al instruirii asistată de calculator; al învățării conceptelor, al învățării pe text), pe *interacțiunea profesor – elev* (modelul – generic, al organizării cognitive în clasă, lingvistic, cognitiv); modelul legitimat pedagogic de tip *logocentric*, *empiriocentric*, *sociocentric*, *psihocentric*; *formativ*, *informativ*, *al acțiunii didactice*.

**2)** *Modele ale predării*: a) *centrate pe procesarea informației* – prin învățarea conceptelor, prin gândirea inductivă – deductivă – investigativă; prin organizatori anticipativi; prin memorizarea, dezvoltarea intelectuală; modelul cercetării științifice; b) *centrate pe persoană* – predarea nondirectivă; sinectica; predarea „conștientizată”; reuniunile clasei; c) *centrate pe dimensiunea socială* – investigația de grup, jocul de rol, cercetarea juridică, „laboratorul social”, ancheta în științele sociale; d) *de tip behaviorist* – învățarea deplină, învățarea controlului personal, învățarea prin simulare, învățarea prin afirmare; e) *predarea* *ca* – *transmitere* (de cunoștințe și tehnici de acțiune); *ofertă de experiențe* (cognitive, noncognitive); *formă de dirijare a învățării* (prin orientare formativă pozitivă); *management al învățării* (prin valorificarea funcțiilor de organizare, planificare și implementare eficientă a resurselor pedagogice existente); *instanță de decizie* (cu valoare predictivă pozitivă); *act de comunicare pedagogică* eficientă (verbală, nonverbală; instrucțională, valorificată în plan *paraverbal* și *nonverbal*), validată prin calitatea *repertoriului comun* dintre profesor și clasa de elevi care permite receptarea, asimilarea și interiorizarea mesajului didactic (la nivelul clasei de elevi) și utilizarea lui (disciplinară, intradisciplinară, interdisciplinară, pluridisciplinară, transdisciplinară), eficientă în timp.

**3)** *Modele ale procesului de învățământ*: a) *interactiv* (profesor-elev; predare-învățare-evaluare); b) *sistemic* (complex, dinamic, deschis, la nivel de proiectare-implementare-evaluare); c) *informațional* (informație științifică – prelucrare pedagogică – mesaj didactic); d) *cibernetic* (intrări-ieșiri, conexiune inversă / reglare-autoreglare), *comunicațional* (emițător-repertoriu comun-receptare); e) al *câmpului educațional* (al spațiului și timpului de instruire); f) al *situațiilor de instruire* (determinate de resursele și condițiile concrete existente); g) *bazate pe gândirea critică și creativă* – „corolare educaționale”.

**1.4. Un *model-ideal* de instruire eficientă**

Multitudinea *modelelor de instruire* și a formulelor de definire și clasificare, vehiculate în teoria și practica didactică, solicită o abordare la nivel de *cercetare pedagogică fundamentală*, orientată în plan *epistemologic* și *metodologic*.

În plan ***epistemologic***, fundamentală este înțelegerea relației dintre *teoria pedagogică* – *paradigma pedagogică* – *modelul pedagogic*.

***Teoria pedagogică*** are ca obiect de studiu specific o realitate distinctă – ***educația*** – abordată *global* prin *concepte pedagogice fundamentale*, corelate logic și epistemologic în vederea cunoașterii științifice a acesteia la nivel *general* (sistemic), *abstract* (profund, esențial) și *dinamic*, *multifazic* (în evoluție istorică). O astfel de *teorie,* consacrată istoric sub formula de *pedagogie generală*, este dezvoltată și aprofundată în prezent prin:

1) *Teoria generală a educației* / *Fundamentele pedagogiei*. Are ca obiect de studiu specific, *educația*, abordată global prin *conceptele pedagogice* *fundamentale* care definesc: *educația*, *finalitățile* educației, *conținuturile* și *formele* *generale* ale educației, *sistemul* *de educație* / *învățământ*.

2) *Teoria generală a instruirii* / *Didactica generală*. Are ca obiect de studiu specific *instruirea*, principal subsistem al activității de educație, abordată global prin *conceptele* *pedagogice* *fundamentale* care definesc: *instruirea*; *obiectivele*, *conținuturile*, *formele* și *metodologia* instruirii; *acțiunile* de *predare-învățare-evaluare*, subordonate *activității* de *instruire*; *procesul de învățământ*, ca principal subsistem al sistemului de învățământ.

3) *Teoria generală a curriculumului* / *Teoria și metodologia curriculumului.* Are ca obiect de studiu specific *proiectarea curriculară a educației și a instruirii* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, abordată global prin *conceptele* *pedagogice* *fundamentale* care definesc: *curriculumul*, *fundamentale* generale și specifice ale curriculumului, *domeniile* curriculumului / resursele, tipurile, nivelurile, treptele, ciclurile, ariile – *curriculare*; *produsele* curriculumului; *procesul* de elaborare al curriculumului.

La acest nivel, *construcția unui model-ideal de instruire eficientă* solicită, în mod special, valorificarea conceptelor pedagogice fundamentale promovate de *didactica generală* (*teoria generală a instruirii / teoria și metodologia instruirii*), raportate permanent la conceptele pedagogice fundamentale promovate de: a) *teoria generală a educației* (*fundamentele pedagogiei*) (vezi relația instruire – educație); b) *teoria generală a curriculumului* (*teoria și metodologia curriculumului*) (vezi relația dintre educație / instruire și proiectarea curriculară a educației și a instruirii la scara întregului sistem și proces de învățământ).

***Paradigma pedagogică*** propune un anumit *mod de abordare* a *teoriei pedagogice* (afirmată la nivelul *teoriilor generale* ale domeniului) și a *practicii pedagogice* (afirmată, în special, la nivelul *activității de instruire*, în contextul *procesului de învățământ*). În perspectivă istorică identificăm: 1) *Paradigma* *magistrocentristă* – centrarea educației / instruirii pe profesor, pe *mesajul didactic* *dirijist* (*pedagogia premodernă*, preștiințifică, secolele XVII-XIX); 2) *Paradigma*: a) *psihocentristă* (centrarea educației / instruirii pe cerințele psihologice ale educatului și ale educației); b) *sociocentristă* (centrarea educației / instruirii pe cerințele sociale ale educatului și ale educației); c) *tehnocentristă* (centrarea educației / instruirii pe obiectivele concrete ale educației / instruirii definite în termeni de *performanțe* imediate, observabile) (*pedagogia modernă*, științifică, din secolul XX, până în prezent); 3) *Paradigma curriculumului* care încearcă să rezolve conflictul istoric dintre paradigma: *psihocentristă* – *sociocentristă*, prin centrarea educației / instruirii asupra finalităților educației (ideal, scopuri generale; obiective) construite la nivelul interdependenței permanente dintre *cerințele*, față de educație și educat, *psihologice* (exprimate în termeni de *competențe*) și *sociale* (exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate, reflectate pedagogic în planul de învățământ, în programe și manuale școlare, în lecție etc.) (a doua jumătate a secolului XX – secolul XXI).

La acest nivel, *construcția unui* *model-ideal de instruire eficientă* solicită valorificareatendințelor de evoluție istorică a *pedagogiei științifice*, consacrate în plan *paradigmatic*, confirmate în sens *teleologic* (prin *scopul* prioritar proiectat), *normativ* (prin *principiile* angajate) și *practic* (prin *mijloacele* utilizate în procesul didactic).

***Modelul pedagogic*** *construiește un „ideal-tip” al structurii de funcționare a educației, a instruirii, a proiectului curricular*, la nivelul corelațiilor dintre dimensiunile *esențiale* ale realității pedagogice cercetată (*educația*, *instruirea*, *proiectarea curriculară a educației și a instruirii*) reflectată prin *concepte pedagogice fundamentale* și ordonată *normativ* prin *principii pedagogice*, generale și specifice, aplicate în cadrul sistemului și al procesului de învățământ.

La acest nivel, *construcția* are la bază *paradigma* afirmată istoric care conferă o anumită modalitate de abordare a *teoriei pedagogice* (*teoriei generale a educației*, ***teoriei generale a instruirii***, *teoriei generale a curriculumului*), dezvoltată conform conceptelor fundamentale ale domeniului care definesc și analizează *obiectul de studiu*, *normativitatea* și *metodologia de cercetare* – ***specifice*** ***pedagogiei***.

În plan ***metodologic*,** paradigma *curriculumului* promovează *un model-ideal de construcție a activității de instruire* conceput la nivel *global* și *deschis*. La nivel *global* un astfel de *model* vizează integrarea optimă a tuturor componentelor instruirii, în structura de funcționare a activității. La nivel *deschis,* angajează realizarea și dezvoltarea componentelor implicate în raport de variabilele *obiective* și *subiective* existente în context *extern* și *intern*.

La *nivel* ***global***, evidențiem ***structura de funcționare a instruirii***:

**a)** ***generală***, asigurată prin *corelația curriculară* permanentă necesară între *profesor* și *clasa de elevi* (abordată frontal, pe microgrupe, individual), dintre *informare* și *formare*-*dezvoltare* (în cadrul oricărui *mesaj didactic*);

**b)** ***de organizare*** *curriculară* a *resurselor pedagogice* disponibile (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) asigurată prin *formele de organizare* valorificate (formală – nonformală; frontală – microgrupală – individuală; lecție etc.);

**c)** ***de planificare*** *curriculară*, asigurată prin stabilizarea *obiectivelor* *generale* și *specifice*, exprimate în termeni *psihologici* (de *competențe* *generale* și *specifice*) și *sociali* (de *conținuturi de bază*, corespunzătoare acestora) și prin *flexibilizarea* modalităților de operaționalizare a obiectivelor specifice (pentru elaborarea obiectivelor concrete între *standarde* minime-medii-maxime) și de utilizare a *metodelor de predare-învățare-evaluare*;

**d)** ***de realizare-dezvoltare*** *curriculară* a activității planificate, în context deschis, asigurată prin acțiunile de *predare – învățare – evaluare*, acțiuni subordonate *pedagogic* *obiectivelor* activității de instruire, aflate în interdependență permanentă, reglată-autoreglată prin strategia de *evaluare continuă*, cu funcție *formativă* / *autoformativă*.

În această ***perspectivă curriculară* *globală***, eliminăm orice tendință de fărâmițare a *modelelor* de instruire, abordate artificial ca „modele didactice”, „modele instrucționale”, „modele ale predării”, „modele ale procesului de învățământ” etc., vehiculate și multiplicate continuu, inclusiv prin preluarea, necondiționată pedagogic, a unor teorii psihologice ale învățării, ale unor directive de politică a educației sau ale unor formule proprii limbajului specific altor științe (economie / management; teoria comunicării, informatică etc.).

La *nivel* ***deschis***, evidențiem *variabilele* cu caracter *obiectiv* și *subiectiv* care condiționează, pozitiv sau negativ, desfășurarea activității de instruire în context *extern* (extrașcolar) și *intern* (în cadrul școlii și al clasei de elevi).

În *context deschis extern*, intervin variabilele cu caracter: a) *obiectiv*, dependente de starea sistemului social, de condițiile economice, politice, culturale, comunitare și naturale (populație, climă etc.) în care se desfășoară activitatea de instruire în cadrul procesului de învățământ; b) *subiectiv*, care pot fi create la nivel de comunitate locală, exprimate printr-un anumit etos cultural, civic, spiritual etc. favorabil sau nefavorabil activității de instruire, în zona școlară de referință.

În *context deschis intern*, propriu școlii (ca organizație) și clasei de elevi (ca spațiu pedagogic tipic instruirii școlare), intervin variabile cu *caracter*: a) *obiectiv*, care nu sunt dependente de profesor: formele de organizare determinate social (instruirea frontală, cu un anumit număr de elevi), resursele pedagogice disponibile (informaționale / calitatea planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare; umane / calitatea elevilor; didactico-materiale / calitatea spațiului și a timpului pedagogic); tipul de conducere promovat (managerial sau administrativ-birocratic); b) *subiectiv*, care sunt dependente de profesor: *formele de organizare* care pot fi inițiate în cadrul *formal* al lecției sau *nonformal* (instruire pe microgrupe, instruire individuală; tipul și varianta de lecție propusă etc.) și *stilurile pedagogice* adoptate (în plan managerial, didactic, socio-afectiv).

Un astfel de *model curricular* permite *construcția curriculară a lecției* în orice context pe fondul unui „scenariu didactic” *deschis*, adaptabil la un spațiu și timp pedagogic închis (clasa de elevi, 50 de minute) care distribuie eficient (**nu** birocratic) secvențele pedagogice ale activității, exprimate în termeni de acțiune: a) organizarea preliminară a clasei; b) comunicarea scopului general și a obiectivelor concrete; c) evaluarea inițială, cu funcție diagnostică și predictivă; d) *predarea-învățarea-evaluarea* ***continuă*** (a lecției noi); e) evaluarea finală, cu funcție sumativă / cumulativă angajată frontal și individual.

În *practică didactică*, în *contextul deschis al procesului de învățământ*, trebuie remarcat faptul că *un model de instruire eficientă*, „general-valabil care să se aplice tuturor școlilor, din toate comunitățile, în orice condiții” este greu dacă nu imposibil de realizat. În plan *teleologic*, *normativ* și *practic*, important este să construim „un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă”, aplicabil la nivelul oricărui *proiect pedagogic curricular*.

Un astfel de „*cadru* *cuprinzător*” conturează și confirmă, în mod special, *interdependența* ***curriculară*** *necesară* între *acțiunile* de *predare-învățare-evaluare*, subordonate ***pedagogic*** *activității* de *instruire*. Conceperea și realizarea *instruirii* *eficiente* este susținută, pe de o parte, de *obiectivele programelor școlare* care prevăd „ce noțiuni trebuie *predate* la anumite nivele de studiu și în cadrul anumitor cursuri” (lecții etc.), iar pe de altă parte, de *inițiativa pedagogică a profesorilor* care „au încă libertatea de a-și organiza conținutul în *unități de învățare* planificate de ei”, *evaluate* continuu „pentru a monitoriza progresele elevilor și a răsplăti succesele” (în raport de *obiectivele* *comunicate pedagogic* la începutul *activității* de *instruire*) (Robert J. Marzano, 2015, pp. 13; 19; 297).

**……………………………..**

**………………………………..**

**BIBLIOGRAFIE**

* Alter, Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Presses Universitarires de France, Paris, 1998
* Birch, Ann, *Psihologia dezvoltării*, trad., Editura Tehnică, București, 2000
* Bîrzea, Cezar, *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 1995
* Bruner, Jerome S., *Procesul educației intelectuale*, trad. Editura Științifică, București, 1970a
* Bruner, Jerome S., *Pentru o teorie a instruirii,*  trad. Editura Didactică ă, București, 1970b
* Cerghit, Ioan, *Strategii de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Polirom, Iași, 2008
* Cristea, Sorin, *Teorii ale învățării. Modele de instruire*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 2005
* Cristea, Sorin, *Concepte pedagogice fundamentale în pedagogie*, vol. 6, *Instruirea / Procesul de învățământ*, Didactică Publishing House, București, 2017
* Cristea, Sorin, *Concepte pedagogice fundamentale în pedagogie*, vol. 11, *Evaluarea* *instruirii în cadrul procesului de învăţământ. Strategii – Metode – Procedee – Instrumente,* Didactică Publishing House, București, 2019
* Dragu, Anca; Cristea, Sorin, *Psihologie și pedagogie școlară, ediția a II-a revăzută și adăugită*, Ovidius University Press, Constanța, 2003
* *Dictionnaire de pédagogie. 120 notions-clés. 320 entrées. Classement thématique*, Franc Morandi, Rene La Borderie, Nathan, Paris, 2010
* Egan, Kieran, *Predarea ca o poveste. O abordare alternativă a predării și a curriculum-ului în școala primară*, trad., Didactica Press, București, 2008
* Erikson, Lyn H., *Concept-Based Curriculum and Instruction. Teaching Beyond the Facts*, Corwin Press., Inc., Thousland Oaks, California, 2002
* Faure, Edgar, sub redacție, *A învăța să fii. Un Raport UNESCO*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
* Fryer, Marilyn, *Predarea și învățarea creativă*, 1996, trad. Editura Uniunii Scriitorilor, Chișinău, 2000
* Gabaude, Jean, Marc; Not, Louis, *La pédagogies contemporaine*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse, 1988
* Gagné, Robert M., *Condițiile învățării*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
* Galperin, P.I., *Studii de psihologia învățării*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
* Gardner, Howard, *Les Inteligences multiples*, 1993; trad. Editions RETZ, Paris, 1996
* Gardner, Howard, *Mintea Disciplinată*, trad., Editura Sigma, București, 2005
* Gardner, Howard, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi, Ediția a III-a*, trad. Editura Sigma, București, 2015
* Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, trad., Editura Curtea Veche, București, 2001
* Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională,* *ediția a III-a*, trad., Editura Curtea Veche, București, 2008
* Hilgard, Ernest; Bower, Gordon, H., *Teorii ale învățării*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
* Holban, Ion, *Testele de cunoștințe*, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 1995
* Iucu, Romiță B., *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Polirom, Iași, 2008
* *Învăţarea deplină*, trad., Biblioteca Centrală Pedagogică, București, 1982
* Jinga, Ioan; Negreț, Ion, *Învățarea eficientă*, Editura Aldin, București, 1999
* Lengrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, trad, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
* Marin Manolescu, *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*, Meteor Press., București, 2006
* Manolescu, Marin, *Teoria şi metodologia evaluării*, Editura Universitară, Bucureşti, 2010
* Marzano, Robert J., *Arta și știința predării. Un cadru corespunzător pentru o instruire eficientă*, trad., Editura Trei, București, 2015
* Neacșu, Ioan, *Instruire și învățare*,Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 1999
* Neacșu, Ioan, *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*, Editura Polirom, Iași, 2010
* Neacșu, Ioan, *Metode și tehnici de învățare eficiente. Fundamente și practici de succes*, Editura Polirom, Iași, 2015
* Pantelimon, Golu, *Editura Științifică și Enciclopedică*, București, 1985
* Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă, ediția a IV-a, revăzută și adăugită*, Editura Polirom, Iași, 2015
* Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
* Piaget, Jean, *Nașterea inteligenței la copil*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
* Radu, Ion, T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
* Radu, Ion, T., *Evaluarea în procesul didactic, ediţia a IV-a,* Editura Didactică şi Pedagogică RA, Bucureşti, 2008
* Skinner, B.F., *Revoluția științifică a învățământului*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971
* Stoica Adrian, *Evaluarea progresului şcolar. De la teorie la practică*, Humanitas Educaţional, Bucureşti, 2003
* Thorndike, Edward, *Învățarea umană*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
* Vîgotski, L.S., *Opere psihologice alese, vol. I*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971
* Vîgotski, L.S., *Opere psihologice alese, vol. II*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972