

Mihaela VOINEA

Coord.

FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI

TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUMULUI

 EDITURA
UNIVERSITĂȚII
TRANSILVANIA DIN BRAȘOV

Autori:

Prof.univ.dr. Rodica Mariana NICULESCU

Prof.univ.dr. Toader PĂLĂȘAN

Conf.univ.dr. Mihaela VOINEA

Lect.univ.dr. Oana Alina BOTA

Lect.univ.dr. Ramona HENTER

Lect.univ.dr. Daniela POPA

Asist.univ.dr. Ioana TOPALĂ

Corector: lect.univ.dr. Oana Alina BOTA

Tehnoredactor: lect.univ.dr. Oana Alina BOTA

Seria Științele Educației este coordonată de Mihaela Voinea

Colecția *Științele Educației* are ca principal scop de a oferi prilejuri de reflecție asupra problemelor legate de educație, de la cele de natură teoretică, filosofică (statutul științelor educației, educație permanentă, autoeducație etc) până la cele de natură practic-aplicativă (formarea competențelor, situația de învățare etc.).

Lucrările din seria *Științele Educației* se adresează în primul rând celor care doresc să se dedice carierei didactice, dar și tuturor celor care sunt implicați în diverse ipostaze în lumea dinamică și complexă a educației.

Cuprins

Introducere	8
--------------------	----------

PARTEA ÎNTÂI FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI

1. Problematica pedagogiei și a educației din perspectivă evolutivă	10
1.1. Evoluția conceptului de pedagogie	11
1.2. Statutul epistemologic al pedagogiei. Sistemul științelor educației	14
1.3. Conceptul de educație și evoluția sa	17
1.4. Educația și pedagogia postmodernă	19
Autoevaluare	25
Glosar de termeni pedagogici	26
Bibliografie	26
2. Educabilitatea. Factorii fundamentali ai educabilității	28
2.1. Educabilitatea. Abordare generală a conceptului	29
2.2. Factorii fundamentali ai educabilității	30
2.2.1. Ereditatea	30
2.2.2. Mediul	32
2.2.3. Educația	32
2.3. Teorii și modele explicative	34
2.3.1. Teoriile ineiste	34
2.3.2. Teoriile ambientaliste	34
2.3.3. Teoria dublei determinări	34
Autoevaluare	35
Glosar de termeni pedagogici	36
Bibliografie	36
3. Formele și funcțiile educației. Mediile educaționale și impactul acestora asupra dezvoltării ființei umane	38
3.1. Formele educației	39

3.1.1. Educația formală	39
3.1.2. Educația nonformală	40
3.1.3. Educația informală	41
3.1.4. „Școala altfel”- exemplu de interdependență a formelor educației	42
3.2. Funcțiile educației	45
3.3. Mediile educaționale și rolul lor în dezvoltarea ființei umane	47
3.3.1. Familia – primul mediu educațional	47
3.3.2. Mass media ca mediu educațional	49
Autoevaluare	54
Glosar de termeni pedagogici	55
Bibliografie	55
4. Educația și problemele lumii contemporane. Educația permanentă. Autoeducația	56
4.1. Educația – un răspuns indicat la provocările lumii contemporane	57
4.2. Educația permanentă: lifelong learning și life-wide learning	59
4.3. Autoeducația și modalități eficiente de realizare a acestora	61
Autoevaluare	64
Glosar de termeni pedagogici	65
Bibliografie	65
5. Componentele/dimensiunile educației. Conținuturile educației. Noile educații - conținuturi particulare ale educației	67
5.1. Componentele/Dimensiunile educației	68
5.1.1. Educația intelectuală	68
5.1.2. Educația morală	69
5.1.3. Educația estetică	70
5.1.4. Educația religioasă	71
5.1.5. Educația fizică	72
5.1.6. Educația tehnologică	72
5.1.7. Educația profesională	73
5.2. Noile educații - conținuturi particulare ale educației	73
5.3. Interdependența dimensiunilor educației	76
Autoevaluare	77
Glosar de termeni pedagogici	79
Bibliografie	80

6.	Structura educației	81
6.1.	Perspective de analiză a educației	82
6.2.	Componentele educației	82
	Autoevaluare	88
	Glosar de termeni pedagogici	88
	Bibliografie	89
7.	Sistemul de învățământ din România	90
7.1.	Definiția sistemului de învățământ	91
7.2.	Funcțiile sistemului de învățământ	92
7.3.	Structura sistemului național de învățământ preuniversitar	92
7.4.	Principiile sistemului de învățământ	93
7.5.	Organizarea sistemului de învățământ	94
7.6.	Principii ale sistemului național de învățământ superior	101
7.7.	Structura organizatorică a instituțiilor de învățământ superior	101
	Autoevaluare	104
	Glosar de termeni pedagogici	104
	Bibliografie	105
8.	Statutul profesional al cadrului didactic	106
8.1.	Statutul profesional al cadrelor didactice în societatea cunoașterii	107
8.2.	Competența didactică – nucleul profesionalismului didactic	111
	Autoevaluare	120
	Glosar de termeni pedagogici	120
	Bibliografie	121

PARTEA A DOUA

TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUMULUI

9.	Curriculum – concept și evoluție	123
9.1.	Definirea conceptului de curriculum	124
9.2.	Diferite unghiuri de analiză a conceptului de curriculum	126
9.3.	Tipuri de curriculum	131
9.4.	Concepte corelate ale celui de curriculum	134

Autoevaluare	136
Glosar de termeni pedagogici	140
Bibliografie	141
10. Conținuturile învățământului ca al doilea element structural al situației de învățare	144
10.1. O nouă concepție despre conținuturi în contextul reformei curriculare a învățământului	145
10.2. Metode destinate selecției conținuturilor	146
10.3. Structurarea conținuturilor. Modele de structurare/ organizare a conținuturilor curriculare	152
Autoevaluare	169
Glosar de termeni pedagogici	171
Bibliografie	173
11. Finalitățile educaționale în contextul învățământului centrat pe competențe. Perspectiva structurală a abordării curriculumului	176
11.1. Necesitatea abordării structurale a curriculumului. Elemente componente ale abordării structurale a curriculumului. Modelul piramidal al curriculumului	177
11.2. Modelul piramidal al situației de învățare înțeleasă ca element nucleu al curriculumului	180
11.3. Obiectivele educaționale și nivelurile lor de elaborare-realizare. Formularea unitară a finalităților – o necesitate	182
Autoevaluare	193
Glosar de termeni pedagogici	194
Bibliografie	195
12. Analiza curriculumului din perspectiva produselor sale	198
12.1. Produsele proiectării curriculare	199
12.2. Competențele ca expresii ale finalităților educaționale – produsele ultime ale curriculumului	216
12.3. Contradicții reale și false contradicții în teoria curriculumului	223
Autoevaluare	226
Glosar de termeni pedagogici	228
Bibliografie	229

Introducere

Prezenta lucrare reprezintă o încercare susținută și convergentă a autorilor de a conferi o imagine cât mai cuprinzătoare și unitară a primelor două științe pedagogice fundamentale din sistemul științelor educației și anume *Fundamentele pedagogiei* și *Teoria și metodologia curriculumului*. Pornind de la premisa că o bună și consolidată cunoaștere teoretică și practică pedagogică reprezintă pentru profesor o condiție esențială a realizării cu succes a profesiei didactice, acest volum se înscrie în tiparele unui îndrumător sau instrument substanțial, de care trebuie să beneficieze cadrele didactice în formarea lor.

Lucrarea se adresează profesorilor, debutanți sau cu experiență, studenților care se află în formarea inițială sau continuă și care doresc să îmbrățișeze profesia didactică, precum și tuturor celor implicați în realitatea educațională și care sunt interesați permanent de noile tendințe și evoluții ale teoriei și practicii educaționale.

Modalitatea de structurare a informațiilor, ce respectă în prezentarea lor un traseu logic, sistematic și coerent, unitar și clar, însoțită de suficiente ocazii reflexive, facilitează negreșit un proces de învățare optim.

Acest volum se constituie din două secțiuni principale.

Prima secțiune, *Fundamentele pedagogiei*, este structurată pe opt unități de învățare complexe prin intermediul cărora este abordat conceptul de pedagogie și educație, pornind de la evoluțiile lor și ajungând până la ceea ce desemnează un profil de competență al profesionistului în educație. Astfel, o atenție sporită este acordată problematicii pedagogiei și a educației, educabilității, formelor și funcțiilor educației, mediilor educaționale, educației permanente, dimensiunilor și conținuturilor educației, domeniului complex pe care îl presupune competența didactică.

A doua secțiune, *Teoria și metodologia curriculumului* prezintă, de asemenea, într-o viziune extrem de bine articulată și coezivă pe întinderea a patru unități de învățare dense, conceptul de curriculum abordat din multiple perspective precum cea a delimitării terminologice, a ipostazelor curriculumului, a diferitelor unghiuri de analiză a conceptului central, a conținuturilor învățământului, a finalităților educaționale și a produselor curriculare.

Autorii anticipează că parcurgerea responsabilă și conștientă a prezentei lucrări se va obiectiva în achiziții fundamentale, temeinice, funcționale și indispensabile actualului și viitorului profesor.

PARTEA ÎNTÂI

FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI

1. Problematica pedagogiei și a educației din perspectivă evolutivă

Conf.univ.dr. Mihaela VOINEA

Lect.univ.dr. Oana Alina BOTA

Obiectivele unității de învățare:

- definirea și operaționalizarea conceptelor „pedagogie” și „educație”;
- analizarea și explicarea evoluției termenului de „pedagogie”;
- elaborarea unei definiții proprii a conceptului de „educație”;
- identificarea și descrierea a două impedimente ale afirmării pedagogiei ca știință;
- argumentarea necesității constituirii sistemului științelor educației;
- identificarea și explicarea particularităților pedagogiei postmoderne.

Competențe specifice:

- competența de a utiliza corect, în diferite contexte, termenii din domeniu ;
- competența de a analiza etapele devenirii pedagogiei ca știință ;
- competența de argumentare a rolului educației în devenirea ființei umane.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine stimulativă și responsabilă a următoarelor capacități de:

- analiză și sinteză;
- argumentare;
- gândire critică și rezolvare de probleme.

Resurse și modalități de lucru: cursanții vor parcurge conținutul temei utilizând *lectura activă* (exemplu: metoda SINELG) într-un timp optim. Vor realiza sarcinile implicate în secvențele de *reflecție* și vor *rezolva secvența de autoevaluare*. În final se vor autoevalua utilizând răspunsurile oferite la finalul unității de învățare. Timpul optim pentru parcurgerea acestei secvențe este de 2-3 ore.

Structura unității de învățare:

- 1.1. Evoluția conceptului de pedagogie
- 1.2. Statutul epistemologic al pedagogiei. Sistemul științelor educației
- 1.3. Conceptul de educație și evoluția sa
- 1.4. Educația și pedagogia postmodernă

1.1. Evoluția conceptului de pedagogie

Motto: „Deși este un cuvânt deseori utilizat, nu se știe ce înseamnă de fapt pedagogia. O știință, o artă, o tehnologie, o filosofie morală sau un set de doctrine normative?”

(Bârzea, 1998, p.25)

Termenul de *pedagogie* invită mereu la reflecție deoarece, așa cum se subliniază în motto-ul de mai sus, pedagogia traversează o criză de identitate.

Ce este pedagogia? Este artă, este știință, este și artă și știință? Dar mai este termenul de *pedagogie* actual? Nu pare el să fie înlocuit cu cel de *științe ale educației*? Iată câteva întrebări la care încercăm să oferim posibile răspunsuri, care să ofere o viziune cât mai realistă asupra problematicei complexe pe care o desemnează termenul de *pedagogie*. Din punct de vedere etimologic, termenul de „pedagogie” derivă din grecescul *paidagogia* (pais, paidos = copil; agoge = a conduce), care ar însemna conducerea (îndrumarea) copilului. În condițiile societății actuale, când vorbim despre educația adulților, educație permanentă sau chiar de o educație a întregii societăți, termenul *pedagogie* în sensul original nu mai corespunde realității. Iată un prim argument pentru care termenul de pedagogie necesită o atentă analiză și (re)definire.

Pedagogia este o știință ce face parte din categoria științelor socio-umane, având ca obiect de studiu educația. „Ea s-a născut ca o interogație asupra fenomenului educațional, ajungând să-l cerceteze din diverse puncte de vedere și să descopere legitățile care îl guvernează, devenind deopotrivă știință explicativă și normativ-prescriptivă. Așadar, această știință dialoghează cu realitatea educațională, o chestionează și o analizează, dar țintește și idealul, edifică și sugerează ceea ce merită și poate fi concretizat” (Cucoș, 1996, p.19) .

În literatura anglo-saxonă, întâlnim doar termenul de „education” (educație), care desemnează atât acțiunea de formare a omului, cât și știința care studiază această procesualitate.

Câteva definiții oferite pedagogiei reflectă mult mai bine ideile prezentate anterior:

Pedagogia este „o știință socială cu statut academic ce studiază educația ca proces de perfecționare a omului (...), cu un obiect propriu de cercetare (educația), pe care îl examinează sub un unghi particular printr-un sistem de cunoștințe și metode proprii” (Dicționar de pedagogie contemporană, 1969, p.202).

Pedagogia este „știința educației care îndeplinește patru obiective: descrie procesele de educație, instruire și instrucție; interpretează programele și teoriile despre educație sub aspect ideologic, științific, politic și educativ; analizează organizarea și relațiile umane în cadrul

proceselor educative, observând efectele educației; explică noțiunile fundamentale și analizează teoretic evoluțiile sociale” (Schuab, Zenke, 1995, 2001, p.206).

Pedagogia este „*știința ce are ca obiect de studiu specific educația, explicată și interpretată printr-o metodologie specifică, ordonată și reglementată printr-o normativitate specifică*” (Noveanu, 2008, vol.II, p.253).

În decursul istoriei, pedagogia a evoluat ascendent, parcurgând mai multe etape (C. Cucos, 2000, p. 19-20):

a. *Pedagogia populară*, care cuprinde un cumul de observații, generalizări/abstractizări spontane, exprimate în proverbe, sentințe empirice.

b. *Pedagogia filosofică*. Putem afirma că gândirea pedagogică s-a născut cu primele sisteme de gândire filosofică. Este vorba de o formă a pedagogiei bazată pe reflecție, pe deducție filosofică, pe intuiții uneori geniale ale marilor gânditori, precum Heraclit, Socrate, Aristotel. De exemplu, sugestivă pentru această perioadă, este teza filosofului grec Platon, conform căreia educația (paideia - în accepțiunea platoniciană) este o „răsucire” a omului către lumină, smulgerea lui din lumea umbrelor (a ignoranței) și urcușul către soare (cunoaștere). Această teză este prezentată în „Mitul peșterii”, o simbolică sugestivă pentru ce înseamnă efortul de a deveni prin educație. Arta răsucirii „*pune problema, în ce fel se va obține transformarea cea mai rapidă și mai eficientă a sufletului.*” (apud. Cucos, 2000, p.17). Platon susține teza nevoii asistării și intervenției din partea educatorului prin identificarea și potențarea registrului spiritual în perspectiva devenirii și autodevenirii.

c. *Pedagogia experimentală*. S-a dezvoltat în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, când în locul deducției se impune studierea faptelor prin metoda experimentală. „Părintele” spiritual al pedagogiei experimentale este psihologia experimentală” (E. Meumann, 1980, p.43). Din această perspectivă, fenomenele educaționale sunt fapte reale care pot fi investigate cu ajutorul metodelor științelor pozitive. „Rațiunea pedagogiei experimentale este deci aceea de a dovedi printr-un demers investigativ pozitiv, utilitatea unor tehnici educative și de a descoperi altele noi” (Nicola, 2000, p.51).

d. *Pedagogia ca ramură disciplinară științifică* este pedagogia actuală care s-a autonomizat atât de mult și și-a perfectat arsenalul investigativ. Cercetarea a dobândit un caracter interdisciplinar și, totodată s-au intensificat legăturile cu noi domenii precum genetica, cibernetica, politologia, statistica.

Sorin Cristea (2010, p.26-27) analizează evoluția pedagogiei din perspectivă epistemologică, urmărind drumul pedagogiei de „știință matură/normală ” și identifică trei etape în evoluția pedagogiei:

1. *Etapa preparadigmatică.* Este etapa anterioară constituirii pedagogiei ca știință matură. Această etapă destul de întinsă, corespunde perioadei istorice a pedagogiei și presupune acumulări de experiențe care se concretizează ulterior în opera pedagogului ceh – **Jan Amos Comenius** cu lucrarea sa „Didactica Magna”-1657. Jan Amos Comenius este considerat „părintele pedagogiei” deoarece în opera sa a descris multe elemente componente ale educației școlare valabile și astăzi precum principii didactice, metode, structura anului școlar, etc.

2. *Etapa paradigmatică* este cuprinsă între secolele XVII-XVIII și prima jumătate a secolului XX. Modelele de abordare a educației propuse sunt raportate la teorii pedagogice specifice apropiate de stadiul maturizării epistemice. Această etapă inițiată de J. A. Comenius, este continuată de **Jean –Jacques Rousseau** prin opera sa în care expune ideile pedagogice care descriu o nouă paradigmă de interpretare a educației și anume educația conformă cu natura concretă a celui educat. Contrar opiniilor vremurilor sale, care vedeau copilul un adult în miniatură, Rousseau pledează pentru respectarea specificului copilului: *Natura- spune Rousseau- dorește ca înainte de a fi vârstnici, copiii să fie copii.* Acest model paradigmatic bazat pe libertatea celui educat va fi continuat și de alți pedagogi precum: Lev Tolstoi și Ellen Key reprezentanți ai curentului „educația nouă”. Alte modele paradigmatică sunt orientate în special în direcția dezvoltării unor teorii pedagogice specifice învățământului preșcolar (Frobel, *Educația omului*, 1862) și primar (Pestalozzi, *Cum își crește Gertrude copiii*, 1801) sau lecției ca activitate de bază în cadrul procesului de învățământ (Herbart, *Prelegeri pedagogice*, 1835). În ultimele decenii ale secolului al XIX-lea și primele decenii ale secolului XX se afirmă paradigme care încearcă să fundamenteze teoriile pedagogice pe anumite științe particulare: etică (Herbart), antropologie (Ușinski), psihologie (Binet, Meuman, Lay, Claparede), sociologie (Durkheim).

3. *Etapa postparadigmatică* se dezvoltă odată cu consolidarea științifică a pedagogiei, dominată de paradigma curriculum-ului (anticipată de J. Dewey) care pune în centrul educației scopurile și obiectivele, construite la nivelul unității necesare între cerințele psihologice ale celui educat și cerințele societății.

Etapile de mai sus evidențiază nașterea și devenirea pedagogiei, devenire ce presupune desprinderea din filosofie și dobândirea statutului de știință autonomă, iar apoi evoluția ei la domenii specifice autonome.

Evoluția pedagogiei nu a fost însă scutită de anumite dificultăți și controverse. De exemplu, Mariana Momanu prezintă „*confuziile și ambiguitățile în spațiul pedagogiei*” (2002, pp.11-15) generate de diferite cauze de ordin epistemologic, de ordin istoric, de ordin ideologic și de ordin semantic.

Reflecție:

„Ambiguitățile semantice ale pedagogiei se datorează, în parte, specificului limbajului pedagogic: nici o altă disciplină nu dispune de o terminologie cu o circulație atât de mare în limbajul uzual” (Momanu, 2002, p.15). Afirmția este îndreptățită dacă ne gândim câte concepte pedagogice se vehiculează zilnic în limbajul cotidian: educație, școală, manual, profesor, orar, mediu, învățătoare, educatoare, joc, învățare, creativitate, etc.

1.2. Statutul epistemologic al pedagogiei. Sistemul științelor educației

Istoria pedagogiei se remarcă prin efortul (specific oricărei științe socioumane) de a se desprinde de filosofie și de a deveni știință de sine stătătoare, care să satisfacă criteriile specifice unei științe mature/pozitive, în accepțiunea filosofului Auguste Comte:

- obiect de studiu clar determinat care poate fi măsurat, cuantificat;
- metode proprii de cercetare;
- legi sau principii.

Sorin Cristea descrie două tipuri de cauze care creează dificultăți în afirmarea statutului epistemologic al pedagogiei (2010, p.17-18). Aceste cauze sunt identificate atât în interiorul cât și în exteriorul domeniului de cercetare. La rândul lor, *„cauzele din exteriorul domeniului sunt particulare și generale, fiind determinate, procesate și amplificate la nivel epistemologic și social.”* (2010, p.17)

Cauzele particulare, arată autorul citat, sunt comune tuturor științelor sociale și umane aflate în fața unui paradox epistemologic, anume obiectul cercetării care este simultan și subiect, inițiator activ al cercetării.

La acestea se adaugă și o anumită ambiguitate/impresie a limbajului pedagogic utilizat în literatura de specialitate lucru pe care l-am menționat anterior. De asemenea, utilizarea termenilor pedagogici în limbaj comun (Cât de des auzim folosindu-se expresii legate de educație, învățământ, școală, profesori!) de cele mai multe ori într-o manieră superficială, intuitivă, creează impresia că pedagogia definește termenii pe care oricum toată lumea îi cunoaște! De aceea, *„saltul de la cunoașterea comună la cunoașterea științifică pare mai greu de realizat în pedagogie”* (Cristea, 2010, p.17).

Pedagogul român Dan Potolea analizează principalele controverse privind statutul epistemologic al pedagogiei, pornind de la întrebările de mai jos:

- a. Pedagogia este o știință a educației, o știință autonomă sau nu îndeplinește rigorile unei teorii științifice ?

- b. Pedagogia este știință sau artă a educației?
- c. Vorbim despre *o știință* a educației sau *științe ale educației*?

În ceea ce privește prima controversă: contestarea pedagogiei ca știință s-a făcut în temeiul faptului că știința are un obiect de studiu bine delimitat, operează cu anumite metode de cercetare și ajunge la formularea unor legi, adică satisface concomitent condițiile unei științe mature, pozitive. Știința se raportează la o realitate care există, operează cu judecăți de existență, în timp ce pedagogia se raportează la valori, la *cum trebuie să fie* educația.

Pedagogia nu este o știință propriu-zisă, pentru că nu este o știință exactă, afirmau reprezentanții științelor pozitive. Cunoașterea științifică presupune precizie, exactitate, certitudine, adevărul pedagogic este relativ, îndoielnic, imprecis. În consecință, mult până la apariția pedagogiei experimentale statutul științific al pedagogiei a fost contestat.

Referitor la a doua interogație, disputa privind pedagogia ca artă sau știință, poate fi ușor rezolvată dacă avem în vedere remarca pe care o face pedagogul francez E. Planchard. Acesta atrage atenția asupra confuziei care se face frecvent între planul practic și cel teoretic. Pedagogia este știință pentru că se ocupă cu studiul faptelor educaționale, dar în domeniul practic este artă. Pedagogia, spunea E. Planchard „*se ocupă cu ceea ce este, cu ceea ce trebuie să fie și cu ceea ce se face. Este deci știință descriptivă, teorie normativă, realizare practică*”(1992, p.32).

Nu în ultimul rând, în legătură cu știința sau științele educației, azi vorbim despre științe ale educației. Această trecere (de la știință la științe) echivalează cu o evoluție în domeniu. Ed. Claparede întemeiază la Geneva în 1912 Institutul de Științe ale Educației astfel că științele educației apar, pentru prima oară, în ipostaza de formare interdisciplinară. Totodată, se abandonează demersul monodisciplinar în favoarea abordării pluridisciplinare a educației. Se conștientizează astfel, complexitatea fenomenului educațional și necesitatea studierii lui din perspective multiple.

În concluzie, azi vorbim despre sistemul științelor educației, care s-au desprins din tradiționala pedagogie, științe care se ocupă de fenomenul educațional în tot ceea ce are el specific.

Subliniem ideea conform căreia trecerea de la știința educației la științele educației, mai corect, *sistemul științelor educației*, reprezintă o evoluție epistemologică a științelor care se ocupă de fenomenul complex al educației dintr-o perspectivă interdisciplinară. Această abordare sistemică, interdisciplinară care marchează procesul de dezvoltare al pedagogiei, este expresia a două tipuri de evoluții descrise de D. Potolea (2001): **evoluții externe și evoluții interne.**

Evoluțiile externe, consecință a dezvoltării și evoluțiilor științelor socioumane (psihologia, sociologia, filosofia, antropologia, economia, etc.) au constat în apariția și dezvoltarea unor noi domenii ale pedagogiei cum ar fi: pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia

învățământului universitar, pedagogia specială, pedagogia diferențială (programe educaționale pentru copiii dotați) psihologia educației, sociologia educației.

La început, pedagogia ca nucleu, a încercat să încorporeze, să absoarbă toate domeniile nou apărute. Însă, absorbind toate aceste noi orientări, generalitatea ei s-a mărit provocând fie tratarea simplificată a noilor domenii (orientări pedagogice), fie incapacitatea de a valorifica la maxim toate domeniile în complexitatea lor. Această creștere a condus la dezvoltări sistemice, care au generat în cele din urmă scindarea chiar a nucleului, deci a pedagogiei clasice (generale) în 4 domenii distincte: ***Fundamentele pedagogiei, Teoria și metodologia curriculumului, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și practica evaluării.*** Aceste patru discipline reprezintă azi *nucleu formării profesorilor*. Ele constituie fundamentul carierei didactice, condiția primordială a dezvoltării competenței didactice. Desprinderea celor patru domenii distincte, și constituirea lor ca discipline independente, cu propriul aparat conceptual, cu problematica distinctă și cu cercetări proprii, reprezintă de fapt ***evoluțiile interne ale*** pedagogiei.

Nucleul științelor educației, format din cele patru discipline considerate fundamentale, intră în relație cu celelalte discipline care vizează educația, formând împreună un sistem.

Există mai multe clasificări ale științelor educației. În cele ce urmează ne vom opri asupra unui criteriu, anume după modul de raportare la ***obiectul de studiu*** specific - ***educația***. Astfel, vom distinge (Cristea, 2010, pp.94-95):

1.1. Științe pedagogice fundamentale: studiază domeniile de maximă generalitate ale educației: *Teoria generală a educației, Teoria generală a instruirii, Teoria generală a curriculumului, Teoria generală a cercetării pedagogice.*

1.2. Științe pedagogice aplicative/pedagogii diferențiate – studiază domenii aplicative ale educației:

- a. științe pedagogice aplicative pe domenii de activitate: *Pedagogia socială, Pedagogia artei, Pedagogia medicală, Pedagogia sportului etc.*
- b. științe pedagogice aplicative pe perioade de vârstă psihologică/școlară: *Pedagogia antepreșcolară, Pedagogia preșcolară, Pedagogia școlară, Pedagogia universitară, Pedagogia adulților, Pedagogia profesională.*
- c. științe pedagogice aplicative pe discipline de învățământ și trepte de învățământ: *Metodica predării limbii române/ didactica domeniului experiențial “Limbă și comunicare”; Didactica matematicii, Didactica fizicii, etc.*
- d. științe pedagogice aplicative în situații speciale: *Pedagogia orientării școlare și profesionale, Pedagogia deficiențelor de diferite tipuri, Pedagogia ocrotirii sociale, Pedagogia aptitudinilor special.*

1.3. Conceptul de educație și evoluția sa

Educația, proces de formare a omului, poate fi analizată atât ca *practică*, veche ca și omenirea, dar și ca *un concept pedagogic fundamental*, abordat din perspectivă teoretică, științifică odată cu constituirea și dezvoltarea pedagogiei și a științelor educației.

Educația ca fenomen socio-uman poate fi analizată din mai multe perspective: ca proces (procesul prin care omul se transformă, devine o personalitate matură, responsabilă etc.) și ca produs (ca rezultat al procesului, rezultat concretizat în valori, comportamente, atitudini). Datorită complexității, dar și dinamicii sale educația este studiată și de alte științe socio-umane cum ar fi psihologia, antropologia, sociologia, filosofia .

Pedagogia, ca știință prin excelență a educației, studiază la un nivel profund educația dintr-o perspectivă holistică: din perspectiva formelor educației, a funcțiilor pe care le îndeplinește, a structurii sale, a factorilor determinanți.

O analiză a definițiilor educației date de-a lungul timpului demonstrează cum, conceptul de educație a evoluat, s-a nuanțat în funcție de schimbarea concepțiilor despre rolul educației în societate și în viața oamenilor.

Referindu-ne la etimologia termenului, acesta este derivat din latinescul *educō*, -ere, care înseamnă literal „a scoate în afară”. Verbul era utilizat și în sens figurat cu înțelesul de a crește, a îngriji. Se conturează astfel, o primă accepțiune a conceptului de educație. Este însă o accepțiune limitată, redusă la factori de întreținere pentru formarea personalității. Această accepțiune a fost promovată de filosoful și pedagogul englez H. Spencer care considera că educația este un fenomen biologic, specific întregului regn animal.

Treptat, această accepțiune este depășită, educația fiind înțeleasă ca schimbare, transformare, evoluție în sens de formare a educatului, conform unui ideal specific unei anumite societăți. Se conturează astfel un sens mult mai nuanțat al educației, în sensul de „*paideia*. Literal, *paideia* însemna educație, învățământ, știință, erudiție” (Negreț-Dobridor, 2014, p.281). *Paideia* este de fapt, conceptul specific Greciei antice, care desemnează cultivarea spiritului uman prin studiul filosofiei și științei. Accepțiunea termenului de educație, cu sensul de *paideia*, a fost explicat de Platon, așa cum am precizat anterior. Dorim să subliniem însă faptul că educația presupune un complex proces de transformare, de schimbare a mentalității, de filtrare a propriului sistem de valori. Acest proces subtil presupune timp, efort și dezvoltarea anumitor trăsături specific umane: voință, motivație, gândire, empatie etc.

Odată cu constituirea pedagogiei ca știință, definițiile date educației accentuează diverse perspective ale acestui fenomen specific uman. Apar tot mai multe definiții ale educației care accentuează rolul decisiv al educației atât pentru individ cât și pentru societate.

John Dewey, pedagog american, argumenta în crezul său pedagogic ideea conform căreia educația este „participarea individului la conștiința socială a omenirii. (...) Cred că adevărata educație se face prin stimularea capacităților copilului de către cerințele situațiilor sociale în care acesta se găsește” (Dewey, 1992, p.46).

S. Cristea oferă o definiție a educației la nivel de *concept pedagogic fundamental* (concept care presupune cunoașterea științifică), din perspectiva actuală a pedagogiei postmoderne: „Educația reprezintă o activitate psihosocială cu funcție de formare-dezvoltare a personalității în vederea integrării în societate, realizată la nivelul structurii sale bazată pe corelația educator-educat, conform finalităților proiectate, prin conținuturi generale, în forme generale, în context pedagogic deschis” (Negreț-Dobridor, Cristea, 2014, p.42).

Această definiție evidențiază următoarele caracteristici cu valoare de axiome ale educației:

1. *Educația este o activitate psihosocială.* Astfel se subliniază ideea conform căreia educația este activitatea care pune în valoare specificul psihologic al educatului ținând cont de determinările, condițiile sociale. Metaforic vorbind, educația este „terenul” în care psihologicul se întâlnește cu socialul și formează un om capabil să se adapteze mediului în care trăiește.
2. *Educația are o funcție de maximă-generalitate, cu caracter obiectiv, formarea-dezvoltarea personalității umane* în vederea integrării sale în societate pe termen scurt, mediu și lung.
3. *Educația are o structură*, la baza căreia stă relația dintre educator și educat. Relația educator-educat este o relație activă, în care există influențe directe și indirecte de la educator la educat dar și invers.
4. *Educația este proiectată conform unor finalități.* De aici decurge *caracterul teleologic și axiologic* al educației, faptul că educația are întotdeauna la baza-valori transpuse în diferite tipuri de finalități.
5. *Educația este realizată prin conținuturi generale (morale, cognitive, estetice).*
6. *Educația se realizează prin forme generale organizate (activități formale și nonformale) și neorganizate (informale).*
7. *Educația este realizată în context pedagogic și social deschis, determinat de un ansamblu dinamic de variabile obiective și subiective, în cadrul sistemului de educație.*

Definițiile de mai sus surprind, fiecare în felul său, complexitatea fenomenului educațional, de aceea ele ar trebui corelate și analizate și în contextul actual.

Reflecție:

Pentru a desprinde specificul educației ca proces de formare –dezvoltare a personalității umane, realizați o schemă /un desen/ un eseu de o pagină în care să evidențiați diferențele dintre următoarele concepte: educație, dezvoltare, învățare, ajutorare, salvare, manipulare, dresaj.

1.4. Educație și pedagogie postmodernă

Pedagogia postmodernă, arată S. Cristea promovează „un nou model de abordare a educației și instruirii, afirmată la nivel conceptual și în practica proiectării curriculare” (2010, p.111). Acest nou mod de abordare a educației presupune o nouă grilă de lectură a educației, prin intermediul valorilor postmoderne, care se doresc a fi o reconstruire (după o „demolare”) a valorilor moderne. De fapt, postmodernismul, este o reacție (culturală, socială, politică) la valorile modernității, o posibilă soluție la crizele modernității.

Dacă ne referim la termenul postmodern, vom sesiza o multitudine de semnificații, de posibile interpretări ca și realitatea dinamică pe care dorește să o surprindă. Cătălina Ulrich arată că „echivoc și contradictoriu prin însăși geneza sa etimologică, termenul postmodern reflectă prin devenirea sa o *stare de spirit* (oglundită în nenumăratele abordări teoretice) și o *stare de fapt* în societatea europeană/ occidentală de după cel de-al doilea război mondial (oglundită de mutațiile, transformările generate de complexul factorilor sociali, politici, economici, culturali din epoca noastră.)” (Ulrich, 2007,p.15).

De asemenea, analizând în continuare termenul, facem precizarea că prefixul *post* conferă conceptului funcția de a prefigura ceva ce urmează, ținând cont de urmele lăsate de modernitate, preschimbându-le în elemente cu grad ridicat de funcționalitate. În opinia unor teoreticieni această nouă societate reprezintă *al treilea val* (Alvin Toffler), *modernitatea târzie* (Gianni Vattimo), *modernitatea lichidă* (Zigmund Bauman), *societatea tehnocratică* (Zbigniew Brzezinski), *societatea postindustrială* (Daniel Bell, Alvin Toffler), *societatea informațională*, *societatea cunoașterii*, *societatea globalizată* (Francis Fukuyama, Ralph Epperson, Robert Kagan), *modernitate globală sau geomodernitate* (Mircea Malița) (apud Macavei, 2007, în Bota 2013).

Postmodernismul este „un curent de gândire demolator”, afirmă fără nicio umbră de îndoială M. Malița, (2001, p.93) analizând postmodernismul prin intermediul păcatelor și virtuților sale.

Cu scopul de a înțelege și mai bine ideea de postmodernitate amintim câteva postulate. Unul face trimitere la recunoașterea și respectarea diferențelor dintre indivizi. Aceștia diferă prin interese, nevoi, concepții și filozofie de viață, prin nivel de dezvoltare și structură de personalitate. Astfel că principiul educației pentru toți trebuie să țină cont de aceste diferențe. Mai mult, este reliefată ideea de egalitate. Educația, prin structura sa prevede un obiect și un subiect, adică profesorul și elevul. În

optica postmodernă, rolurile lor se reconfigurează, devin interșanjabile; cei doi se transformă în parteneri în contextul didactic, colaborează la construirea cunoașterii. Elevului i se recunoaște și respectă individualitatea, este perceput ca un individ în devenire (Bota, 2013).

Noul sistem al valorilor este cel impus de cultura postmodernă. Noul individualism, proclamat de G. Lipovetski specificând condiția postmodernă a umanității, pare a fi încurajat de noile mijloace de comunicare la distanță. Astfel că, încep să se afirme tot mai pregnant valorile specifice culturii postmoderne: hedonismul, respectul pentru diferențe, cultul libertății individuale și autonomia, libera exprimare și afirmarea personală. Convențiile sociale, regulile și standardele socio-morale lasă loc liber dezvoltării depline a personalității unice și originale. Aceste valori se regăsesc și în spațiul școlii și în reprezentările societății despre școală. Dacă în secolul al XIX-lea și al XX-lea școala era înțeleasă ca principalul motor al dezvoltării sociale, interpretată cel mai adesea ca o reală investiție, azi reprezentările despre școală și rolul ei s-au modificat în acord cu schimbările din societate. Școala nu mai deține monopolul în formarea tinerelor generații, dar rolul ei și al profesorilor nu poate fi pus la îndoială; acesta însă capătă noi dimensiuni ce decurg din problemele complexe ale lumii în care trăim: tehnologizarea, globalizarea, comunicarea universală, multiculturalitatea. Mai mult decât atât, preocuparea pentru problematica valorilor este privită din perspectiva identificării și clasificării acestora în raport cu procesualitatea lor și mai ales în raport cu accesul subiectului educației la acestea.

Generațiile de elevi sunt expresia vie a modificărilor din societate, iar afirmația lui Mark Taylor „elevii sunt postmoderni, iar profesorii moderni” exprimă elocvent discrepanța dintre valorile profesorilor și cele ale elevilor.

Profesorii trebuie să facă față unor solicitări specifice societății actuale, generațiilor de elevi care sunt tot mai diferite, modalităților de relaționare cu elevii, deoarece generația postmodernă de elevi „pare a păstra mentalitatea de consumatori, elevii sunt ușor adaptabili, pragmatici, încrezători și dependenți de computere” (apud. E. Stan, 2004, p141). Toate acestea deoarece societatea cunoașterii și comunicării solicită competențe care nu pot fi formate de profesori care nu le au.

Una din soluții, propusă de numeroși specialiști (E. Păun, C. Cucoș, M. Taylor etc.) pare a fi chiar postmodernizarea școlii, adică schimbări de concepție a cadrelor didactice în ceea ce privește rolul lor și al școlii, acceptarea individualității elevilor cu tot ce au ei specific azi. „Concepția postmodernă despre lume permite educatorilor să conceapă o cale de ieșire din confuzia învățământului contemporan care prea adesea este caracterizată de violență, birocrăție, stagnare curriculară, evaluare depersonalizată, conflict politic, criză economică, decăderea infrastructurii, oboseală emoțională, demoralizarea personalului și lipsa de speranță” (apud. E. Stan, 2004, p.36).

Cu scopul de a asigura, suplimentar, comprehensivitatea ideii de postmodernitate propunem în cele ce urmează o analiză antitetică modern-postmodern (Macavei, 2007, p. 246):

Tab. 1. *Analiză comparativă modern – postmodern: note definitorii*

<i>Modern</i>	<i>Postmodern</i>
Determinare	Interdeterminare
Raționalitate	Gândire slabă, conduită logică
Fixitate	Mobilitate
Certitudine	Incertitudine, credințe
Stil delimitat	Stiluri combinate
Conformism	Inconformism
Delimitare rigidă	Renunțare la granițe
Permanent	Efemer
Imitare	Originalitate
Continuitate	Discontinuitate
Intoleranță	Toleranță
Conveniență	Spontaneitate
Obstrucție	Libertate
Unitar	Fragmentar
Uniformizare	Diversitate
Cultural	Intercultural, multicultural
Istorie	Istории, postistorie
Adevăr	Adevăruri
Realitate	Realități, experiențe
Mediocritate	Meritocrație

Perspectiva se schimbă atunci când discutăm despre postmodernitate: spațiul educațional suportă modificări de amploare în care dialogul între indivizi, între aceștia și societate este maximal stimulat; relațiile educaționale capătă o dimensiune nouă – actorii educaționali depun efort comun pentru construcția sensurilor și semnificațiilor, descoperă împreună noi adevăruri, „profesorul nu lucrează asupra elevilor, ci cu elevii și pentru aceștia” (Păun, 2002, p.20); o educație centrată pe persoană, pe elev, ce presupune abordarea acestuia ca o persoană aflată într-un continuu proces de formare și dezvoltare, de devenire. Relațiile educaționale se modifică; se transformă în relații contractuale, tranzacționale, lăsând în urmă dominanța transmitere – receptare. Din această perspectivă, profesorul dobândește rolul de administrator, gestionar al informațiilor și al proceselor de formare a abilităților și capacităților elevilor. În paralel cu aceste transformări și domeniul

curriculum-ului suportă prefaceri; se dorește deplasarea accentului de pe normativitate și formalism, analiza și definirea obiectivelor, pe reconstrucția curriculum-ului prin prisma a ceea ce se întâmplă efectiv în mediul educațional al clasei de elevi, ceea ce va aduce o nouă viziune – curriculum centrat pe elev. Școala, prin ansamblul situațiilor de învățare pe care le pune la dispoziția elevului, trebuie să asigure formarea și dezvoltarea competențelor, nu să contribuie la formarea unor depozite informaționale; elevul trebuie pus în situația de a descoperi, explora, nu să fie îndoctrinat. În aceeași notă, statutul elevului trebuie reconsiderat. Astfel, el nu mai este privit ca un receptor pasiv sau un simplu executant al unor sarcini; el reprezintă un centru de interese și inițiative, fiind capabil să se dezvolte și chiar autodezvolte. Împreună cu profesorul, elevul devine un constructor al cunoașterii, proces pe care școala îl sprijină prin fructificarea experiențelor lui de viață. Se înțelege faptul că toate aceste aspecte sunt direct dependente de modalitatea în care se restructurează curriculumul, în special cel formal, care face apel la documentele școlare de tip reglator: planurile de învățământ, programele școlare, materialele auxiliare curriculare, manualele, ghidurile metodologice etc., care trebuie conectate la ansamblul personalitar, atitudinal și dispozițional al celui ce se educă. În postmodernitate, principala preocupare a educației o reprezintă problematica valorilor în sensul identificării și clasificării acestora în raport cu procesualitatea lor și mai ales al facilitării accesului subiectului la acestea (Bota, 2013). În acest sens, evocatoare este tranziția de la paradigma certitudinii la paradigma incertitudinii (Bârlogeanu, în Păun și Potolea, coord., 2002), care va permite depășirea stadiului în care activitatea didactică este intens programată, asigurându-se astfel subiectivarea învățării.

Educația și învățarea permanentă par să fie soluția cea mai potrivită pentru toate problemele acestei societăți, fapt subliniat atât de specialiști din științele educației, dar și de cei din alte domenii.

De exemplu, B. Suchodolski, (Dave, 1991, p.95) arată că societatea contemporană caracterizată de „ideologia consumului” poate fi salvată de o educație adecvată: „Necesitatea de a găsi o ieșire din labirintul societății de producție și consum este una din justificările celor ce susțin „o societate educațională”, în care întreaga existență a omului va gravita în jurul educației” (idem, p.96).

Cele mai importante schimbări *la nivel instituțional* sunt abandonarea structurilor organizatorice formale, normative și declinul relațiilor sociale convenționale. Organizațiile tind să cultive din ce în ce mai mult relațiile bazate pe comunicarea pe orizontală, delegarea de autoritate, participarea la luarea deciziilor, astfel încât fiecare membru al organizației să își pună în valoare sau chiar să-și dezvolte potențialul creativ, intelectual, emoțional. Ele devin organizații care învață.

Școala, componentă de bază a societății, devine și ea o organizație care învață și se caracterizează prin *următoarele practici pedagogice*:

- promovează instruirea centrată pe elev/ beneficiar;
- învățarea este cu sens, pornește de la problemele semnificative ale lumii reale;
- profesorii au rolul mai degrabă de consilieri și facilitatori ai învățării;
- sunt orientate de principii precum calitatea, co-proprietatea, responsabilizarea;
- abordează învățarea ca pe un proces, ca pe un ansamblu care se construiește continuu prin efort comun, și nu ca un produs care trebuie „livrat” și luat ca atare;
- încurajează comunicarea, colaborarea, gândirea critică și practicile reflexive.

Despre schimbările **la nivel individual**, psihologic, antrenate de existența în societatea cunoașterii și comunicării au vorbit nu numai specialiștii în domeniul științelor educației și psihologii dar și filosofi și sociologii.

Trebuie remarcat faptul că și la nivel individual, sau mai corect spus, mai ales la nivel individual se observă cel mai puternic, amprenta unei societăți în continuă schimbare, în plin proces de globalizare, bazată pe o multitudine de valori, uneori aflate în contrast: localism-globalism, masă-individ, personal-anonim, cantitate-calitate, comuniune-izolare etc.

Amprenta valorilor specifice individului se observă în școală, mai ales prin succesul strategiilor didactice centrate pe elev, prin regândirea conținuturilor sau a curriculumului la decizia școlii din perspectiva nevoilor reale de formare ale elevilor. Școala postmodernă, asemenea societății postmoderne și valorilor ei, este interpretată mai ales ca spațiu al formării, al învățării constructiviste. Aceste valori le întâlnim nu numai la nivelul general al culturii școlii, dar și la nivelul procesului de învățământ. Astfel, învățarea constructivistă câștigă tot mai mult teren.

Exemple:

Succesul de care se bucură azi viziunea constructivistă este dat de specificul societății: „Gândirea constructivistă pare a fi la modă într-o epocă în care certitudinile și adevărurile tradiționale devin fragile și discutabile” (H. Siebert a, 2001, p.15).

Iată deci că se răstoarnă vechea convingere despre educație conform căreia aceasta conferă omului certitudini, putere, capacitatea de a domina și înțelege lumea. Perspectiva constructivistă afirmă de fapt imposibilitatea cunoașterii certe și definitive, cunoașterea nu este un produs, ci este mai degrabă un proces, cunoașterea este un drum ce nu știm exact unde se încheie (este un drum care se deschide pe măsură ce mergem, după cum se exprima Francisco Varela), cunoașterea este un construct pe care fiecare dintre noi îl reinventăm, redefinim, reconstruim continuu, pe măsură ce acumulăm noi informații, experiențe de învățare în contexte diferite, școlare și extrașcolare.

Din perspectivă constructivistă în educație și învățare importante sunt întrebările, îndoielile, neînțelegerile, înțelesurile ascunse, latente din spatele unei anume înțelegeri. Multă vreme școala, profesorii, părinții s-au străduit să ofere modele demne de urmat, căi de rezolvare a problemelor și soluții pentru eșecuri.

Interesant de analizat este conceptul de învățare din perspectivă constructivistă. Astfel, învățarea este „construcție a realității, crearea unei concepții asupra lumii, concepție compusă din:

- a. experiențele și amintirile noastre;
- b. rețelele noastre de concepte și cunoștințe;
- c. perspectiva și modul nostru de gândire” (H. Siebert, a, 2001, p.35).”

Așadar, constructivismul aruncă o altă lumină asupra învățării umane, interpretată ca un proces în care ființa umană se angajează continuu și total, atât cognitiv, cât și afectiv, atât ca individ uman dar și ca exponent al unei comunități în care trăiește. Este de remarcat faptul că se vorbește tot mai mult de caracterul emoțional al realității, de logica afectelor, lucruri care altă dată erau ignorate în discuția despre învățare. Afectivitatea era luată în considerare doar în relația profesor-elev și mult mai puțin sau chiar deloc implicată în procesul învățării.

Psihologul elvețian Luc Ciompi are meritul de a readuce la locul meritat afectivitatea umană în învățare, demonstrând că afectivitatea (apud. H. Siebert, 2001,a, p.39-42):

1. este principalul furnizor de energie sau „motoare” și „motivatori” ai oricărei dinamici cognitive;
2. determină continuu focarele atenției;
3. acționează ca niște ecluze sau porți care ne deschid sau închid accesul la diferiți acumulatori ai memoriei;
4. creează continuitate; ele acționează asupra elementelor cognitive ca un „liant” sau „țesut conjunctiv”;
5. determină ierarhia conținuturilor gândirii;
6. este un factor extrem de important în reducerea gradului de complexitate.

Creionarea acestor schimbări aduse de societatea cunoașterii și comunicării, postmodernă în planul valorilor, instituțiilor și al indivizilor, redă o imagine mult mai veridică a mutațiilor pe care le-a suferit societatea românească, schimbări care au adus importante transformări și în ceea ce privește școala, educația, relația profesor-elev, relația școală - comunitate etc.

Reflecție: *Paradigma postmodernă, prin implicațiile și schimbările pe care le presupune, reprezintă o nouă provocare pentru toți cei implicați în educație. În acest sens: suntem pregătiți să acceptăm această provocare? Acceptăm schimbarea, ca apoi să o promovăm? Cum gestionăm efectele schimbării induse de postmodernitate?*

Autoevaluare:

Citiți cu atenție și încercuiți răspunsul corect:

1. Pedagogia a fost contestată ca știință datorită:
 - a. Lipsei obiectului de studiu
 - b. Subiectivității obiectului de studiu
 - c. Lipsei criteriilor specifice unei științe pozitive
2. Pedagogia s-a afirmat ca știință în etapa:
 - a. Preparadigmatică
 - b. Paradigmatică
 - c. Postparadigmatică
3. Pedagogia și-a consolidat statutul de știință în etapa:
 - a. Preparadigmatică
 - b. Paradigmatică
 - c. Postparadigmatică
4. Conceptul de bază al pedagogiei este:
 - a. Educația
 - b. Educabilitatea
 - c. Paideia
5. Caracteristica esențială a educației ca proces este:
 - a. Formarea comportamentelor, atitudinilor, valorilor
 - b. Formarea-dezvoltarea personalității
 - c. Dezvoltarea competențelor pentru integrarea în societate
6. "Părintele" pedagogiei este:
 - a. J.J.Rousseau
 - b. J. A. Comenius
 - c. J. Dewey
7. Pedagogul care a accentuat natura socială a educației este:
 - a. J.J.Rousseau
 - b. J. A. Comenius
 - c. J. Dewey
8. Relația educator-educat este o relație:
 - a. Unidirecțională
 - b. Activă
 - c. Formativă

9. Școala postmodernă este:

- a. Un spațiu al formării, al învățării constructiviste;
- b. O organizație care se ocupă de formarea-dezvoltarea personalității umane;
- c. O organizație care învață

10. Nucleul disciplinelor pedagogice este format din :

- a. Pedagogie generală, psihologia educației, didactica
- b. Fundamentele pedagogiei, Teoria și metodologia curriculumului, Teoria și

metodologia instruirii, Teoria și practica evaluării

c. Teoria generală a educației, teoria și metodologia curriculumului, teoria și practica evaluării, teoria și metodologia instruirii.

Glosar de termeni pedagogici:

Educația - reprezintă o activitate psihosocială cu funcție de formare-dezvoltare a personalității în vederea integrării în societate.

Pedagogie - știință ce face parte din categoria științelor socio-umane, având ca obiect de studiu educația.

Constructivism – teorie a cunoașterii care presupune reconstruirea permanentă a conceptelor, datorită imposibilității unei cunoașterii absolute.

Pedagogia postmodernă - un nou model de abordare a educației și instruirii bazate pe principiile constructivismului.

Științe pedagogice fundamentale - domeniile de maximă generalitate ale educației:

Bibliografie:

Bîrzea, C. (1998). *Arta și știința educației*. București: E.D.P R.A.

Bota, O.A. (2013). *Impactul stilurilor educaționale asupra rezultatelor școlare ale elevilor*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Cristea S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Ed.Litera Internațional.

Cristea S.(2010). *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Ed.Polirom.

Cucoș C. (2006). *Informatizarea în educație*. Iași: Ed.Polirom.

Cucoș C. (2002). *Pedagogie*. Iași: Ed.Polirom.

Delors J. (coord.)(2000). *Comoara lăuntrică*. Iași: Ed.Polirom.

Macavei, E. (2007). *Tratat de pedagogie: propedeutica*.București: Editura Aramis.

Păun E. (1999). *Școala- abordare sociopedagogică*. Iași: Ed.Polirom.

- Păun E., Potolea D. (2002). Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri applicative. Iași: Ed.Polirom.
- Siebert H. (2001). Pedagogie constructivistă. Iași: Ed.Institutul European.
- Siebert H. (2001). Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Iași: Ed.Institutul European.

2. Educabilitatea. Factorii fundamentali ai educabilității

Lect.univ.dr. Daniela POPA

Obiectivele unității de învățare:

- definirea corectă a educabilității și a conceptelor corelative;
- identificarea și analizarea factorilor fundamentali care contribuie la dezvoltarea umană;
- surprinderea și analizarea relațiilor dintre aceștia;
- interpretarea critică a teoriilor educabilității;
- identificarea locului și rolului educației în formarea personalității umane;
- valorificarea pedagogică a informațiilor despre factorii fundamentali ai educabilității.

Competențe specifice:

- cunoașterea și înțelegerea adecvată a problematicii specifice domeniului psihopedagogic și metodic;
- utilizarea cunoștințelor de bază pentru explicarea și interpretarea conceptelor, situațiilor, proceselor și proiectelor domeniului pedagogic.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine stimulativă și responsabilă a următoarelor capacități de:

- promovarea relațiilor interpersonale centrate pe valori și principii democratice în activitatea didactică;
- utilizarea eficientă a resurselor și tehnicilor de învățare, pentru dezvoltarea personală și profesională.

Resurse si modalități de lucru: metode tradiționale (expunerea, conversația, explicația, studiul manualului / altor surse bibliografice, exercițiul, problematizarea etc.) îmbinate cu metode activ-participative: metode de dezvoltare ale gândirii critice, metode de învățare prin cooperare etc.; suportul de curs, slide-urile pentru disciplina „Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului”, resursele din bibliografia cursului, fișe educative.

Structura unității de învățare:

2.1. Educabilitatea. Abordarea generală a conceptului

2.2. Factorii fundamentali ai educabilității

2.2.1. Ereditatea

2.2.2. Mediul

2.2.3. Educația

2.3. Teorii și modele explicative

2.3.1. Teoriile ineiste

2.3.2. Teoriile ambientaliste

2.3.3. Teoria dublei determinări

2.1. Educabilitatea. Abordarea generală a conceptului

Preocuparea fundamentală a psihologiei educaționale este reprezentată de studiul caracteristicilor care apar la intersecția relațiilor dintre **profesor - elev – sarcină – context** (Berliner, 2012). Cercetările din acest domeniu au ca scop simplificarea pe cât posibil a realității educaționale pentru a înțelege aceste aspecte și a fundamenta practici eficiente.

Sistemul educațional românesc țintește spre „dezvoltarea personală și includerea socială a fiecărui copil; sprijinirea formării unei imagini pozitive; definirea unui viitor pentru toți atât din punct de vedere personal, cât și profesional și social” (Crețu, 2006, p. 14). Acest deziderat presupune adaptarea la realitatea școlară, pornind de la finalități, resurse, strategii, curricula, forme de organizare, metode și mijloace, pentru a valoriza diversitatea individuală, pentru a asigura dezvoltarea personalității oricărui copil. Misiunea școlii de astăzi este „de a le oferi tuturor elevilor posibilitatea de a învăța în funcție de ritmul, capacitățile, nevoile și trăsăturile proprii și de a se exprima conform pattern-urilor culturale cu care se identifică” (Hussar, 2011, p. 4) și de a crea condițiile necesare pentru a permite tuturor experimentarea succesului școlar.

Diferențele individuale între elevi reprezintă o problemă pervazivă, dar profundă a profesorilor. Realitatea școlară românească confirmă că o relativă omogenitate nu există în clasele actuale. Întâlnim în aceeași clasă elevi cu vârste diferite, din culturi diferite, etnii, religii diferite, grade de dezvoltare a abilităților diferite, nivel de prerechizite diferit, interese și preocupări, motivații, stil, tehnici de muncă intelectuală și stiluri de viață diferite. Toate aceste diferențe individuale se reflectă în diferențele existente în progresul în activitatea de învățare.

Variabilitatea individuală cunoaște două categorii largi: *intraindividuală și interindividuală*. Vorbim de ***variabilitate intraindividuală*** în cazul schimbărilor care au loc în comportamentul unei anumite persoane fie de-a lungul timpului, fie datorită situațiilor diferite. Pe măsură ce cresc, elevii experimentează schimbări la nivel fizic, social, emoțional și intelectual care influențează puternic modul de raportare la activitatea de învățare. Nivelul de concentrare a atenției, motivația și interesele se pot schimba de-a lungul timpului sau pot diferi în funcție de tipul sarcinii de învățare (de ex. exerciții de matematică, sportive/ fizice, de manualitate, etc.), stilul de predare, raportul de comunicare cu elevii.

Variabilitatea interindividuală evidențiază diferențele existente între indivizi, în orice reper temporal. Interesant pentru cadrul didactic este să decanteze diferențele esențiale de cele mai puțin relevante pentru activitatea desfășurată. Cele de interes sunt cele legate de *randamentul și performanța școlară*. Enumerăm câteva aspecte considerate importante de specialiști, fără a avea pretenția de a crea o listă exhaustivă: vârstă, etnie, sex, clasă socială, prerechizite, stadiu de dezvoltare cognitivă, grad de dezvoltare a atenției, stilul cognitiv, strategii de învățare, stil de învățare, capacitatea de memorare, de rezolvare de probleme, inteligență, abilități perceptive, motivație, interese, concept de sine, stimă de sine, competențe sociale, personalitate, atitudini și valori (Biehler și Snowman, 1993).

Deși există infinite diferențe între ființele umane, cercetătorii au descoperit procese universale de dezvoltare prin care trec toți oamenii (Papalia, Olds, & Feldman, 2010, p.8). Cunoașterea acestora permite celor care educă (profesori, părinți, etc.) să dețină câteva repere importante în funcție de care să-și regleze competent activitatea, urmărind împlinirea sau/ și depășirea potențialului de formare umană.

Capacitatea umană posibilă de a educa și a fi educat este definită prin conceptul de **educabilitate**. Acest concept are la bază premiza conform căreia „ființa umană conține ca matrice internă a structurii sale funcționale evoluția în progresie relativ controlabilă a echilibrului tuturor componentelor personalității sale“ (Neacșu, 2010, p. 60).

Specialiștii în domeniu au fost preocupați de gradul de transformabilitate a ființei umane, de condițiile care mediază acest proces. Procesele de schimbare și stabilitate prin care trece omul de-a lungul vieții poartă numele de **dezvoltare umană**. Sunt considerate ca „mari arii/sectoare de dezvoltare cea fizică, cea cognitivă și cea psihosocială. Tema educabilității redimensionează raportul continuitate – schimbare pe parcursul dezvoltării“ (Iacob, 2009, p. 152).

Reflecție:

Argumentați răspunsul la următoarea întrebare: Învățarea produce dezvoltare sau dezvoltarea produce învățare?

2.2. Factorii fundamentali ai educabilității

Referitor la identificarea factorilor implicați în dezvoltarea umană, sunt discutați ca factori ai ontogenezei: **ereditatea, mediul și educația**.

2.2.1. Ereditatea

Reprezintă „însușirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generație la alta, mesajele de specificitate sub forma codului genetic“ (Iacob, 2009, p. 154). Moștenirea genetică

apare ca un compozit de predispoziții și potențialități și mai puțin ca o transmitere a trăsăturilor predecesorilor. Trăsăturile morfologice și biochimice (culoarea pielii, grupa sanguină, etc.) se transmit cu o mai mare certitudine decât însușirile psihice. Diversitatea psihologică umană are cu certitudine și o rădăcină ereditară (constituție, baze comportamentale etc.) însă nu se reduce la aceasta.

De asemenea, un aspect interesant este legat de momentul de apariție a diverselor programări genetice. Ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna cu ceea ce este congenital (sau înăscut) unde sunt cuprinse și elementele dobândite în urma influențelor dinaintea nașterii. Aspecte care țin de ereditate se pot exprima în diverse momente de vârstă sau pot rămâne în stare de latență pe tot parcursul vieții, în absența unui factor activizator. Prin urmare, specialiștii în domeniul dezvoltării umane consideră că potențialul genetic al fiecărui individ se selectează prin hazard și este, mai ales sub aspectul exprimării psihice, polivalent, oferind multiple nuanțe în evidențierea lor.

Reflecție:

Dați trei exemple de aspecte puternic determinate ereditar care nu se manifestă de la naștere, ci mult mai târziu în ontogeneză.

Ereditatea conferă unicitatea biologică, ca premisă a unicității psihice (Clinciu, 2004). Din perspectivă filogenetică, ereditatea umană conferă cea mai mică încărcătură de comportamente instinctive, comparativ cu alte specii. Aceasta face din puiul de om o ființă total dependentă de membrii propriei specii. Din acest motiv, omul este singurul care își pierde specificitatea dacă, în dezvoltarea sa timpurie, este asistat de membrii altor specii: ex.: copiii crescuți de animale s-au animalizat în ciuda eredității de tip uman; prin „orarul” proceselor de creștere și maturizare.

Dezvoltarea se produce prin influența asupra organismului a două procese care se potențează reciproc: cele de maturare și cele de învățare. Maturarea cuprinde spectrul de schimbări care în mod normal este predeterminată genetic, impunând anumite limitări ce nu pot fi suplinite prin suport social. Învățarea produce schimbări relativ permanente datorită experienței și interacțiunii cu mediul (Mih, 2010, p. 51-52).

Tema *maturare versus învățare* a fost în atenția specialiștilor o mare perioadă de timp (Eagly, & Wood, 2013). În literatura contemporană, sunt puțini autorii care iau poziții extreme în această dualitate. Deși se recunoaște rolul fiecărui factor, există încă fundamentări teoretice care consideră influența unuia sau celuilalt dintre factori ca fiind preponderentă.

Ereditatea „creează premisele unor momente de intervenție oportună din partea mediului educativ, în așa – numitele perioade sensibile sau critice. Anticiparea sau pierderea acestor perioade

se poate dovedi inefficientă: ex.: achiziția mersului, citit-scrisului, achiziția limbajului, dezvoltarea operațiilor gândirii etc.“(Iacob, 2009, p. 155).

Rolul eredității este diferit în diversele laturi ale vieții psihice: unele sunt puternic determinate ereditar (aptitudinile, emotivitatea, bolile psihice, temperamentul), altele mai puțin (atitudinile, voința, caracterul). O aceeași trăsătură psihică poate fi, la două persoane diferite, produsul unor factori diferiți (pentru o anumită persoană, ereditatea poate explica trăsătura analizată, în timp ce o altă persoană poate ajunge la același nivel datorită mediului sau educației primite).

2.2.2. Mediul

Este un factor al dezvoltării umane, constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacționează, exercitând o acțiune directă sau indirectă asupra dezvoltării psihice (Stănculescu, 2013, p. 30-33). Influențele mediului pot fi studiate pe mai multe planuri: mediul natural geografic: climă, relief; mediul social: familie, grup de joacă; mediul proximal: obiecte personale, situațiile zilnice; mediul distal: influențe venite de la distanță (TV., ziare, calculator).

Mediul poate influența în mod direct personalitatea individului (de ex. alimentație, climă etc.), sau în mod indirect (grad de cultură, nivel de trai, tip de organizare, activități dominante etc.).

Atunci când este favorabil, mediul contribuie la realizarea sau chiar accelerarea activării și realizării potențialului nervos, deci are o acțiune directă asupra dezvoltării psihice. Ea se corelează cu cea indirectă, de susținere a dezvoltării psihice: creștere și maturizare a sistemului nervos, osificare, dentiție, greutate, înălțime etc.

Harkness (1986) a introdus termenul de **nișă de dezvoltare**, desemnând totalitatea elementelor cu care copilul intră în relație, la o anumită vârstă. Structura unei nișe de dezvoltare vizează: obiectele și lucrurile accesibile copilului, la diferite vârste; răspunsurile și relațiile anturajului față de copil; cerințele adultului vizând competențele copilului, astfel încât acesta să fie încurajat permanent, prin solicitarea gradată a unor nivele de performanțe; activitățile impuse, propuse copilului sau acceptate de acesta (Panțuru & Voinea, 2008).

Reflecție:

Comparați nișa de dezvoltare a copilului care azi are 8 ani cu nișa dvs. când aveți această vârstă.

2.2.3. Educația

Influențele ereditare și ale mediului asupra ființei umane nu sunt întotdeauna benefice dezvoltării. Prin urmare societatea a dezvoltat un mecanism de reducere a imprevizibilului și de a controla procesul dezvoltării umane. Acest aparat numit generic **educație** reprezintă „forma

deliberată, organizată, sistematică și continuă de formare și modelare a personalității umane, conferindu-i omului o a doua natură – cea axiologică, strâns legată de dimensiunea socială și culturală a matricii sale existențiale” (Bocoș, Jucan, 2010, p.13).

O acțiune educativă reușită armonizează cererea și oferta ca schimb între societate și individ, deși nu există rețete. Ceea ce într-un moment și pentru o anumită persoană se dovedește a fi educație sau o influență benefică, poate fi vătămător în următorul moment, sau pentru o altă persoană. **Educația** nu este doar o influență, ci reprezintă un „proces dirijat spre scop, o activitate conștientă ce vizează o anumită finalitate, inspirată din exigențele impuse de societate, în raport cu ce trebuie să devină copilul (omul) timpului și societății respective” (Panțuru & Voinea, 2008, p. 31).

Reflecție:

Analizați comparativ cele două definiții ale conceptului de educație, prezentate mai sus. Prezentați asemănările și deosebirile dintre acestea. La final, argumentați opțiunea dumneavoastră pentru una dintre ele.

Dezvoltarea apare doar dacă se menține un optim între **ceea ce poate, vrea, știe** individul la un moment dat și **ceea ce i se oferă**. Oferta trebuie să fie stimulativă, cu un grad mai înaltă decât poate, vrea sau știe individul respectiv. O ofertă intangibilă, dar și una nestimulatoare, poate perturba dezvoltarea psihică. Educația acționează programat și cu știință, în sensul dezvoltării individului; este o activitate umană specializată în dezvoltare, deci este un factor conducător al dezvoltării ontogenetice.

Modul în care educația se desfășoară este reglementat de legi, politici educaționale, curente, modele, strategii, acționând în acord cu finalități precise. De asemenea, educația este o activitate care vizează să potențeze datumul ereditar, să gestioneze influențele din mediul natural și social, în așa fel încât să accelereze procesul de dezvoltare umană.

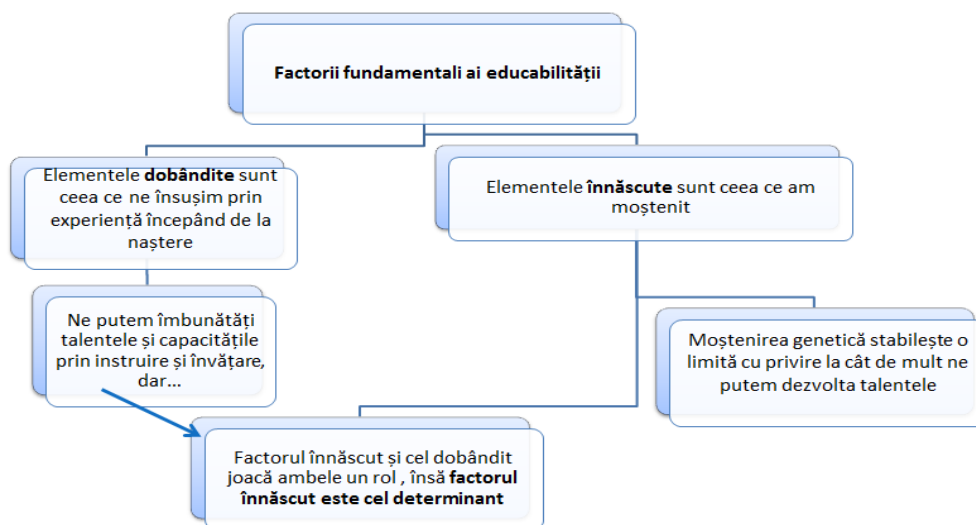


Fig.1. Factorii fundamentali ai educabilității (Adaptare după Collin et all. 2015, p. 29)

2.3. Teorii și modele explicative

Există mai multe modele explicative ale cauzalității dezvoltării personalității. Dintre acestea, trei modele sunt cele mai des utilizate. Acestea sunt: *scepticismul pedagogic*, care susține că educația are cel mai mic rol în dezvoltarea personalității; *optimismul pedagogic* a cărei idee principală este că educația are rol hotărâtor în dezvoltare; iar în *realismul pedagogic* se consideră că educația, mediul și educația sunt factori corelați în dezvoltarea personalității individului. Teorii fundamentale adesea amintite în literatura de specialitate sunt: **ereditarismul, ambientalismul și teoria dublei determinări.**

2.3.1. Teoriile ereditariste (ineiste)

Aceste teorii susțin rolul fundamental al eredității în devenirea ființei umane, avându-și originile în cercetările biologilor. Adepții acestei teorii își fundamentează discursul pedagogic pe lucrările lui Platon și Confucius. Ca reprezentanți de seamă amintim pe: Schopenhauer, Lombroso, Herbert, Spencer, Szondi, ș.a.m.d.. În viziunea lor, ereditatea determină orice evoluție a omului. Teoriile ereditariste exagerează rolul eredității, înlăturând sau diminuând rolul modelator al celorlalți factori, mediul social și educația. Sunt considerate drept teorii pesimiste, în opoziție cu concepția educabilității, diminuând rolurile covârșitoare ale educației și mediului social. Concepțiile ereditariste au inspirat teoriile extremiste care afirmau superioritatea unor rase față de altele.

2.3.2. Teoriile ambientaliste

Reacțiile la ideile/teoriile ereditariste (ineiste) au fost puternice. A apărut curentul ambientalist care își are originea în rezultatele cercetărilor științifice din biologie. Contribuția lui J. B. Lamarck (1744-1829) este una marcantă, acesta fiind autorul primei teorii evoluționiste care oferă și o explicație științifică a evoluției. Ambientalismul (reprezentant, spre exemplu, de Helvétius, Diderot, J. Locke, D. Hume, de B. F. Skinner și J. Watson) absolutizează rolul și ponderea factorilor sociali (socioeducaționali) în dezvoltarea individului, negând sau desconsiderând semnificația eredității.

2.3.3. Teoriile dublei determinări

Cu intenția de a depăși caracterul neștiințific și unilateral al celor două orientări menționate, unii cercetători (Democrit, Diderot, Herzen și alții), au adoptat o poziție de mijloc. Astfel, adepții acestei poziții teoretice consideră că acțiunea celor trei factori discutați este convergentă. Majoritatea specialiștilor contemporani susțin această teorie, diminuându-se astfel exagerările anterioare.

Reflecție: *Argumentați, pe baza nișei de dezvoltare care vă corespunde, factorul conducător al dezvoltării voastre, precum și o criză pe care ați parcurs-o în dezvoltarea personalității.*

Autoevaluare:

Citiți cu atenție și alegeți răspunsul corect:

1. Conceptul de *variabilitate intraindividuală* se referă la :
 - a) diferențele existente între indivizi, fie de-a lungul timpului, fie datorită situațiilor diferite;
 - b) schimbărilor care au loc în comportamentul unei anumite persoane fie de-a lungul timpului, fie datorită situațiilor diferite;
2. Procesele de schimbare și stabilitate prin care trece omul de-a lungul vieții poartă numele de:
 - a) dezvoltarea umană;
 - b) variabilitate;
 - c) adaptabilitate;
 - d) stagnare și modificare.
3. Educabilitatea este:
 - a) depășirea potențialului de formare umană;
 - b) diferențe între ființele umane;
 - c) totalitatea proceselor psihice;
 - d) capacitatea umană de a educa și a fi educat.
4. Factorii fundamentali ai educabilității sunt:
 - a) ereditatea și educația;
 - b) adaptabilitatea, mediul și educația;
 - c) ereditatea, mediul și educația;
 - d) ereditatea, variabilitatea și educația.
5. Ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna:
 - a) moștenirea genetică;
 - b) congenital (sau înăscut);
 - c) influențele dinaintea nașterii;
 - d) caracteristicile vârstei.
6. Care dintre următoarele afirmații nu este adevărată?
 - a) potențialul genetic al fiecărui individ se selectează prin hazard;
 - b) potențialul genetic este polivalent sub aspectul exprimării psihice;
 - c) potențialul genetic este univalent sub aspectul exprimării psihice;
 - d) potențialul genetic oferă multiple nuanțe în evidențierea exprimării psihice.
7. Maturarea cuprinde:
 - a) nelimitări multiple;
 - b) spectrul de schimbări nedeterminat genetic;
 - c) elemente de mediu;
 - d) spectrul de schimbări predeterminat genetic.
8. Totalitatea elementelor cu care individul interacționează, exercitând o acțiune directă sau indirectă asupra dezvoltării psihice, se numește:
 - a) ereditate;
 - b) mediu;
 - c) educație;
 - d) influență.
9. Alegeți dintre următoarele afirmații despre *nișă de dezvoltare* pe cea care nu este adevărată:
 - a) reprezintă elementelor de mediu care influențează dezvoltarea, la o anumită vârstă;
 - b) reprezintă totalitatea elementelor cu care copilul intră în relație, la o anumită vârstă;
 - c) reprezintă elementele educative cu care copilul nu intră în contact.

10. Se consideră că educația are rol hotărâtor în dezvoltare:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| a) în scepticismul pedagogic; | b) optimismul pedagogic; |
| c) realismul pedagogic; | d) epigenetismul piagetian. |

Glosar de termeni pedagogici:

Educabilitatea - capacitatea umană posibilă de a educa și a fi educat

Ereditatea - însușirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generație la alta, mesajele de specificitate sub forma codului genetic

Mediul - un factor al dezvoltării umane, constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacționează

Educația - un proces dirijat spre scop, o activitate conștientă ce vizează o anumită finalitate, inspirată din exigențele impuse de societate, în raport cu ce trebuie să devină copilul (omul) timpului și societății respective

Teorie - ansamblu sistematic de idei, de ipoteze, de legi și concepte care descriu și explică fapte sau evenimente privind anumite domenii sau categorii de fenomene

Bibliografie:

- Berliner, D. C. (2012). Educational psychology: Searching for essence throughout a century of influence. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.). Handbook of educational psychology (2nd ed., pp. 3-27). New York: Routledge.
- Biehler, R. F., Snowman, J. (1993). Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Clinciu, A. (2004). Dezvoltarea psihogenetică. În Clinciu, A., Cocoradă, E., Luca, M., Usaci, D. Metode de cunoaștere a elevilor, în Psihologie educațională. Brașov: Ed. Universității Transilvania.
- Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M., Weeks, M. (2015). Psihologie. Idei fundamentale. București: Litera.
- Bocoș, M., Jucan, D. A. (2010). Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculum-ului: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Paralela 45.
- Crețu, V. (2006). Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap. Strategii și metode de cercetare. București: Pintech.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2013). The nature–nurture debates: 25 years of challenges in understanding the psychology of gender. Perspectives on Psychological Science, 8, 340 – 357. doi:10.1177/1745691613484767.

- Hussar, E., Stan, G. (coord.)(2011). Pedagogia diversității și dificultăților de învățare. Bacău: Ed. Casei Corpului Didactic.
- Iacob, L. (2006). Educabilitatea. Factori și paradigme ale dezvoltării psihoindividuale. în Cucos, C., (coord.). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ed. III. (149-173). Iași: Polirom.
- Mih, V.(2010). Psihologie educațională. Vol. I, II. Cluj-Napoca: ASCR.
- Neacșu, I. (2010). Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom.
- Panțuru, S., Voinea, M. (2008). Psihologie educațională. Sibiu: Editura Universității Lucian Blaga.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2010). Dezvoltare umana. București: Trei.
- Stănculescu, E. (2013). Psihologia educației: de la teorie la practică. București: Editura Universitară.

3. Formele și funcțiile educației. Mediile educaționale și impactul acestora asupra dezvoltării ființei umane

Conf.univ.dr. Mihaela VOINEA

Obiectivele unității de învățare:

- compararea formelor educației din perspectiva avantajelor și a dezavantajelor fiecărei forme a educației;
- analizarea funcțiilor educației din perspectiva interacțiunii lor cu formele educației;
- exemplificarea interacțiunii dintre formele educației în cadrul programului „Școala altfel”.
- evaluarea rolului principalelor medii educaționale (familia, școala, comunitatea) în dezvoltarea ființei umane.

Competențe specifice:

- Competența de a utiliza corect, în diferite contexte, termenii din domeniu ;
- Competența de a analiza după o serie de criterii elaborate formele educației ;
- Competența de a corela funcțiile educației cu formele educației;
- Competența de argumentare a rolului mediilor educaționale în devenirea ființei

umane.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine stimulativă și responsabilă a următoarelor capacități de :

- analiză și sinteză;
- argumentare;
- gândire critică și rezolvare de probleme.

Resurse si modalități de lucru: cursanții vor parcurge conținutul temei utilizând *lectura activă* (metoda SINELG) într-un timp optim. Vor realiza sarcinile implicate în secvențele de *reflecție* și vor *rezolva secvența de autoevaluare*. În final se vor autoevalua utilizând răspunsurile oferite la finalul unității de învățare. Timpul optim pentru parcurgerea acestei secvențe este de 2-3 ore.

Structura temei:

3.1. Formele educației

3.1.1. Educația formală

3.1.2. Educația nonformală

3.1.3. Educația informală

3.1.4. „Școala altfel”- exemplu de interdependență a formelor educației

3.2. Funcțiile educației

3.3. Mediile educaționale și rolul lor în dezvoltarea ființei umane

3.3.1. Familia – primul mediu educațional

3.3.2. Mass media ca mediu educațional

3.1. Formele educației

De-a lungul existenței sale, omul este supus diverselor influențe educative, unele sistematice, organizate, altele întâmplătoare cu impact diferit asupra dezvoltării personalității sale. Conceptul pedagogic de **formă generală a educației** delimitează și definește „cadrul de realizare a acțiunilor și influențelor cu finalitate formativă directă sau indirectă desfășurate în diferite modalități, într-un timp și spațiu determinate social”(Cristea, 2010, p.255).

Din punct de vedere al caracterului organizat, structurat aceste influențe educative se clasifică în trei forme ale educației interdependente: educația formală (școlară), educația nonformală (extrașcolară), educația informală (incidentală).

Din punct de vedere didactic propunem o analiză critică a celor trei forme ale educației, subliniind faptul că aceste influențe se întrepătrund, dar fiecare având rolul ei specific în devenirea și afirmarea omului ca personalitate.

3.1.1. Educația formală

Termenul „formal” derivă din latinescul *formalis* care înseamnă „organizat, oficial.” Deci, prin educația formală, înțelegem educația oficială, organizată în instituții specializate.

Educația formală reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane realizată într-un cadru organizat și planificat, în mod riguros și ierarhic, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Implică acțiuni cu finalitate pedagogică realizate în contextul instituțiilor/organizațiilor specializate în educație/instruire, structurate pe niveluri școlare (primar, secundar, superior) sau postșcolare/postuniversitare (cursuri de perfecționare)(Cristea, 2010, p.257). Educația formală are *obiective explicit formulate* și prevăzute în documentele școlare (programele diverselor discipline) și sunt transmise de către persoane specializate (profesorii care au competențe psihopedagogice necesare formării personalității celor cu care interacționează - elevii).

Caracterul organizat, sistematic al educației formale se evidențiază în faptul că acest tip de educație se realizează conform unor planificări, a unor proiecte didactice, cu ajutorul metodelor didactice specifice vârstei și specificului psihoindividual al educaților, se utilizează mijloace și materiale didactice care să faciliteze formarea competențelor, însușirea valorilor.

Acțiunea de evaluare este administrată în forme, moduri și etape diferite pentru a facilita reușita școlară.

Educația formală vizează următoarele obiective generale:

- dobândirea cunoștințelor fundamentale în interdependența lor sistemică;
- exersarea aptitudinilor și a atitudinilor elevilor/studenților etc. într-un cadru metodologic deschis, (auto) perfectibil;
- aplicarea tehnicilor de evaluare socială la diferite niveluri de integrare școlară - postșcolară, universitară-postuniversitară, profesională.
- permite o asimilare sistematizată a cunoștințelor și facilitează dezvoltarea unor capacități, aptitudini și atitudini necesare pentru inserția individului în societate.

Educația formală, deși prezintă evidente avantaje, concretizate în dobândirea unor competențe de bază, a unei culturi generale necesare integrării în societate, nu este lipsită de anumite limite. De exemplu, G. Văideanu (1988) afirma că centrarea pe performanțe înscrise în programe lasă puțin loc imprevizibilului, creativității. O altă limită se referă la tendința de îngurgitare a cunoștințelor, predispunerea către rutină și monotonie. Cu toate aceste limite, educația formală prin avantajele pe care le presupune rămâne una dintre formele educației cu un puternic impact formativ asupra omului.

3.1.2. Educația nonformală cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei (activități extra-para-perișcolare), sau prin intermediul unor activități opționale/facultative, structurate și organizate într-un cadru totuși instituționalizat, dar situat în afara sistemului de învățământ.

În educația nonformală intră toate instituțiile care au efecte formative: muzee, teatre, cluburi ale elevilor, universități populare de artă, organizații nonguvernamentale etc. T. Cosma atrage atenția că „termenul nonformal desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată, dar totdeauna cu efecte formative”(1988, p.50).

Educația nonformală se caracterizează printr-o mare flexibilitate și vine în întâmpinarea intereselor variate, individuale ale elevilor.

I. Jinga (1998, p.156-157) descrie caracteristicile educației nonformale:

- „caracterul opțional al activităților extrașcolare;
- sunt activități care corespund intereselor, aptitudinilor, înclinațiilor elevilor;
- antrenarea nemijlocită a elevilor la acțiuni în strânsă legătură cu îndrumarea competentă din partea adulților;
- conținuturile sunt expresia căutărilor, opțiunilor și intervenției elevilor;

- solicitarea diferențiată și diversă a elevilor;
- marea majoritate a activităților educative extrașcolare nu sunt grevate de evaluări;
- educatorii joacă rolurile mai discret”.

Analizând această formă a educației prin avantajele și dezavantajele pe care le are, putem sesiza cu ușurință caracterul flexibil al educației nonformale, cu accent puternic pe opțiunile și aptitudinile persoanei, ceea ce îi conferă un puternic caracter individualizat și diferențiat (grupele de nivel specifice practicării unor sporturi/ concursuri).

Riscul major pe care îl prezintă această formă a educației este vehicularea derizoriului, promovarea unei culturi minore, „populare”, desuete.

3.1.3.Educația informală cuprinde totalitatea informațiilor neintenționate, difuze, eterogene, voluminoase – sub aspect cantitativ - cu care este confruntat individul în practica de toate zilele și care nu sunt selectate, organizate și prelucrate din punct de vedere pedagogic. Se pare că precedă și depășește ca durată, conținut și modalități de insinuare practicile educației formale. Este de fapt educația care rezultă din prelucrarea influențelor din mediul profesional, grupul de prieteni, relațiile interumane în care ne implicăm, strada, orașul, contextele sociale în care ne aflăm și care ne marchează prin ”lecțiile” pe care ni le oferă spontan. Evident, că influențele acestor medii/factori depind mult de capacitatea individului de a interpreta, prelucra și evalua ocaziile de învățare.

În educația informală importante sunt încercările și trăirile existențiale, care cumulate și selectate, pot încuraja apariția unor raporturi noi, din ce în ce mai eficiente cu realitatea. Această formă a educației este voluntară, iar grilele de evaluare sunt altele decât în educația formală, competența într-un domeniu fiind criteriul reușitei.

Cele trei forme ale educației trebuie integrate. Ele sunt prezentate separat din rațiuni didactice. Pe parcursul dezvoltării umane, formele educației intervin concomitent sau succesiv cu ponderi și impact diferit: educația informală și nonformală pot fi prezente încă de timpuriu, urmează apoi educația formală cu impact major asupra dezvoltării individuale, fără ca celelalte forme ale educației să dispară. În funcție de parcursul individual și profesional poate domina educația nonformală, apoi pot fi reveniri (evident, la alt nivel) în educația formală, apoi să domine educația informală și așa mai departe.

Între cele trei forme ale educației apar raporturi de completare reciprocă (de exemplu, educația formală este mult susținută de educația nonformală și informală) dar pot apărea și raporturi de frânare sau împiedicare reciprocă. Educația nonformală poate completa, nuanța, îmbogăți educația formală: cursul de actorie făcut la clubul elevilor poate nuanța, îmbogăți cunoștințele de literatură română; cunoștințele de limba engleză din educația formală pot fi îmbogățite cu expresii,

cuvinte noi de la un alt curs de limba engleză din mediul nonformal (clubul elevilor) sau chiar din educația informală - cercul de prieteni, vizionarea canalelor de televiziune în limba engleză.

3.1.4. „Școala altfel”- sinteză a interacțiunii formelor educației

Programul *Scoala altfel* poate fi interpretat ca o modalitate de a face școala (educația formală) mai atractivă pentru elevi, de a include sub amprenta școlii, filtrate pedagogic, influențele din mediu nonformal și informal.

Programul „Școala altfel” inițiat de Ministerul Educației, Cercetării, Sportului și Tineretului din România, pentru prima oară în perioada 1-6 aprilie 2012, a reprezentat o adevărată provocare pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar.

Dincolo de controversele de natură practică sau teoretică, pe care orice lucru nou le stârnește, săptămâna „Școala altfel” s-a dovedit a fi o experiență cu ample valențe formative pentru toți actorii implicați: elevi, părinți, cadre didactice, reprezentanți ai comunității locale, factori de decizie etc.

Acest lucru a fost desprins dintr-un studiu derulat în anul 2012 (Voinea, Pălășan) cu scopul de a identifica percepția carelor didactice, elevilor, părinților asupra programului și identificarea modalităților de organizare, implementare, evaluare și valorificare a programului „Școala altfel”. Au fost implicați un număr de 1500 de elevi, 500 de cadre didactice și 500 de părinți.

Argumente de natură teoretică privind necesitatea unui astfel de program, în care formele educației se întrepătrund pentru maximizarea efectelor formative sunt:

1. Școala altfel – corespunde paradigmei constructiviste în educație.

Așa cum subliniază reprezentanții paradigmei constructiviste în educație (Glasersfeld, Siebert, Piaget etc.), învățarea este un proces continuu ce presupune construcții, deconstrucții și reconstrucții permanente ale sistemului de concepte. Accentul cade pe construirea cunoașterii în contexte reale de viață, iar mediul în care se produce învățarea (construirea cunoașterii) este un mediu stimulat dat de un fond socio-emoțional pozitiv. Din perspectivă constructivistă, cognitivul și afectivul se susțin și se condiționează reciproc.

De fapt, viziunea constructivistă „dă rămadă” adevărilor consacrate de-a lungul vremii (de exemplu, faptul că informațiile transmise de către profesorul care „știe” mai bine decât elevul conferă acestuia siguranță; cunoașterea aduce certitudini și satisfacții, etc.) și pune la încercare capacitatea de adaptare la nou atât a elevilor, cât mai ales a profesorilor.

Perspectiva constructivistă afirmă de fapt imposibilitatea cunoașterii certe și definitive, cunoașterea nu este un produs, ci este mai degrabă un proces, cunoașterea este un drum ce nu știm exact unde se încheie (este un drum care se deschide pe măsură ce mergem, după cum se exprima

Francisco Varela), cunoașterea este un construct pe care fiecare dintre noi îl reinventăm, redefinim, reconstruim continuu, pe măsură ce acumulăm noi informații, experiențe de învățare în contexte diferite, școlare și extrașcolare. De aceea programul ”Școala altfel” este cel care oferă într-o manieră postmodernă ocazia de a contribui la construcția cunoașterii.

Toate aceste caracteristici ale constructivismului se regăsesc în programul ”Școala altfel”, deoarece acest program a promovat învățarea prin experiența directă, pe un fond emoțional pozitiv, într-un context în care elevii, părinții și reprezentanții comunității au fost parteneri efectiv. Un alt argument este acela că acest program corespunde viziunii postmoderne în educație, viziune descrisă de către specialiștii în științele educației ca una dintre soluțiile de a face școala mai atractivă, mai motivantă pentru elevi (Păun, 1999; Potolea, 2002; Voinea-2012).

2. Școala altfel – corespunde centrării învățământului pe competențe

Pedagogul german, H. Siebert pledează pentru ideea dezvoltării competențelor, care își găsește susținători printre pedagogii postmoderni. „Competențele sociale, personale și metacognitive sunt mai complexe decât calificările obținute în urma unor „antrenamente” respectate. Competențele se realizează pe „viu”, în contextele sociale și profesionale, și doar prin experiență” (H.Siebert, 2001, p.37). Programul Școala altfel poate fi privit ca un exercițiu în care competențele sociale se formează, se dezvoltă și se rafinează!

3. Școala altfel – corespunde necesității adaptării într-o societate globalizată.

Școala altfel - ocazie de promovare a diversității, a perspectivelor multiple, a afirmării ”localului” în contextul globalizării. Unul din pilonii educației de azi este „a învăța să trăiești împreună cu ceilalți” (Delors, 2000,p.74) subliniindu-se astfel necesitatea formării și dezvoltării competențelor sociale, adevărate ”instrumente ale adaptării” în societatea actuală globalizată. Numeroasele studii realizate atât în țară cât și în străinătate evidențiază faptul că tinerii de azi au nevoie mai mult ca oricând de competențe sociale precum: toleranță, empatie, cooperare, respect pentru diferență etc. de aici rezultă necesitatea promovării unei reale pedagogii a diferenței sau o pedagogie a diversității.

Chiar dacă la o primă analiză critică a diversității în școala românească, sesizăm relativ puține ocazii de afirmare a unei pedagogii a diversității, programul ”Școala altfel” a fost o ocazie de compensare a acestei slăbiciuni, de sensibilizare atât a elevilor dar și a profesorilor și reprezentanților comunității locale asupra potențialului formativ al activităților didactice care promovează dialogul intercultural, afirmarea propriei identități prin raportarea, înțelegerea și cooperarea cu celălalt.

Pedagogia diversității promovată prin programul ”Școala altfel” o putem interpreta și ca pe o soluție la dilema localism-globalism. Una dintre soluțiile amenințării de ”globalizare a nimicului” (Ritzer, 2010) este glocalizarea, adică găsirea unei soluții locale în context mai general, global.

Din studiul efectuat a reieșit faptul că această soluție este adecvată, dar și ea este adoptată în acord cu specificul elevilor și al contextului sociocultural în care există școala. De exemplu, cadrele didactice din ciclul primar sunt mai deschise spre cultivarea diversității, spre interacțiuni și parteneriate cu alte școli și datorită specificului psihoindividual al elevilor și a resurselor materiale care există la acest nivel de școlaritate (aici se întâlnesc cel mai frecvent parteneriate cu școli/grădinițe speciale, schimburi de bune practici grădiniță-școală, activități cu parteneri din mediul socio-economic sau chiar părinți). De asemenea, cei mai mulți elevi din ciclul primar au apreciat activitățile care au valorificat munca în echipă, ajutorarea sau cooperarea. Cel mai evident este cazul elevilor de la școlile speciale care împreună cu elevii din școlile de masă au lucrat împreună și au realizat obiecte pentru sărbători (Paștele). Din convorbirile cu elevii a reieșit faptul că elevii au fost dispuși să ajute, să coopereze cu elevii cu deficiențe și că acest lucru i-a ajutat să înțeleagă că ”și ei sunt copii ca noi”.

O altă diferență semnificativă care s-a înregistrat este cea legată de activitățile cu specific local (obiceiuri, tradiții) care au fost întâlnite mai ales în mediul rural la ciclul primar. Elevii din ciclul primar au declarat că una dintre activitățile cele mai plăcute a fost cea de încondeiere a oulelor de Paști (programul ”școala altfel” s-a desfășurat înaintea sărbătorilor pascale, context bine valorificat pedagogic de profesorii din ciclul primar). Tot în mediul rural, în ciclul primar am întâlnit mai frecvent activități artistice cu specific local (șezători, regăsirea unor obiceiuri, tradiții transpuse în jocuri de rol, desene, compuneri, poezii).

Din perspectiva cadrelor didactice aceste activități sunt considerate a avea un mare impact formativ asupra elevilor (dovadă entuziasmul acestora pentru astfel de activități), dar ele sunt dificil de realizat, mărturisesc cadrele didactice, din cauza unor bariere de ordin administrativ sau chiar a lipsei de experiență în acest sens. Majoritatea profesorilor consideră ca ar avea nevoie de dezvoltarea următoarelor competențe: manageriale (32%), spirit de echipă (27%), comunicare (13), competențe necesare pentru promovarea diversității prin programul ”școala altfel”.

4.Școala altfel - provocare pentru dezvoltare personală și profesională. Una dintre întrebările care se ridică în legătură cu profesorul ce activează în ”școala altfel” este Ce competențe trebuie să dețină acest profesor/ avem nevoie și de un profesor ”altfel”, de un ”altfel” de profil de competențe? Sau este suficient un profesionist, plecând de la premisa că ”profesionistul în educație este persoană care știe să pună în practică competențele sale în orice situație; știe să acționeze în funcție de situație; este capabil să producă raționamente în timpul unor situații noi, astfel încât să se adapteze

la acestea și să le domine” (Pălășan, 2009, p.59). Se resimte nevoia completării culturii pedagogice a profesorilor cu acele cunoștințe și, modele interpretative și explicative a fenomenelor educaționale, pe care le poate furniza pedagogia socială și sociologia educației.

3.2. Funcțiile educației

Conceptul de funcție, așa cum subliniază S. Cristea (2014), exprimă din punct de vedere epistemologic, *rosturile, consecințele* activității de educație. Așa cum am precizat și în capitolul 1 funcția centrală a educației o reprezintă formarea-dezvoltarea personalității umane în vederea integrării sociale a individului.

Așadar, educația este o acțiune complexă, implicând atât individul cât și societatea într-o strânsă interacțiune, și, ca atare funcțiile educației vor fi analizate atât din perspectivă individuală cât și din perspectiva socială.

I. Funcțiile sociale ale educației, pot fi analizate în două planuri: unul general și altul particular.

a. Funcția socială generică a educației vizează *integrarea socială a individului*. Și această funcție poate fi analizată din perspectiva grupului și a individului.

➤ Din perspectiva grupului, integrarea presupune starea de armonizare a unui colectiv realizată prin urmărirea consecventă a obiectivelor colective și prin creșterea gradului de interdependență între membrii ei.

➤ Din punct de vedere al individului, integrarea se referă la inserția individului într-un mediu social determinat. Aici, integrarea este solidară cu socializarea, adică asimilarea și utilizarea unor modele de cunoaștere, de gândire, de acțiune și atitudinale considerate valoroase de anumite grupări sociale.

Integrarea socială devine mai dificilă, mai complexă, pentru că se dezvoltă și se multiplică subsistemele din care se compune societatea (în societate apar diferite grupuri majoritare și minoritare, grupuri etnice care promovează un tip particular de cultură) ceea ce face cultura neomogenă și astfel devine necesară educația interculturală.

b. Funcțiile sociale particulare:

b1. Funcția profesional-economică se referă la pregătirea individului pentru lumea muncii. Dezvoltarea și calificarea profesională joacă un rol important în creșterea economică. De aici a rezultat ideea conformă căreia, educația este un tip special de investiție (umană).

b2. Funcția social-politică și ideologică. Orice societate se compune din instituții sociale ale statului, care promovează anumite norme juridice, morale etc. Această funcție presupune formarea cetățeanului, a persoanelor capabile să participe la viața publică a societății. Școala pregătește

individul pentru opțiuni politice, religioase, culturale, prin educația politică, civică, religioasă, morală etc.

b3. Funcția științifică și tehnologică - se referă la formarea și acomodarea individului uman la spiritul științific și tehnologic actual.

b4. Funcția cultural –artistică. Poate fi privită în două planuri:

- accentuarea funcției semiotice, prin asimilarea limbii materne și a cel puțin două limbi de circulație internațională;
- integrarea individului în tradițiile și profilul cultural – artistic al societății.

II. Funcțiile individuale ale educației:

a. Funcția generică: se referă la dezvoltarea și autonomia persoanei (educația este drept și necesitate individuală). Educația vine în întâmpinarea trebuințelor, aptitudinilor, aspirațiilor individului. De asemenea, are în vedere unicitatea persoanei.

b. Funcții particulare:

b.1. Funcția de îngrijire și umanizare. Ființa umană se naște cel mai puțin pregătită pentru viață. Prin educație se asigură sănătatea biologică a individului, dar și dezvoltarea fizică armonioasă (vezi educația pentru sănătate, protecția sănătății mentale, protecția împotriva drogurilor).

b.2. Funcția de formarea a conștiinței de sine, a capacității de autoeducație și autoconducere. Educația are datoria de a-l ajuta pe subiect să se cunoască, să-și conștientizeze potențialitățile și limitele, să ajungă la o imagine corectă, dar și optimistă privind propria valoare.

b.3. Funcția de identificare și cultivare a dispozițiilor individuale originale (a aptitudinilor și talentelor)

Educația nu poate produce aptitudini și talente în absența unei baze ereditare corespunzătoare. Dispozițiile native sunt numai potențialități, ele pot dobândi diferite profiluri și diferite niveluri de dezvoltare în funcție de educație.

Unitatea și interacțiunea funcțiilor educației

Unitatea funcțiilor educației o putem sesiza atât între cele două categorii de funcții cât și în interiorul fiecărei categorii. Astfel putem afirma:

- funcțiile educației nu sunt pure, nici sociale, nici individuale, ele sunt ambivalente cu o dominanță socială sau individuală. Acest lucru este surprins de John Dewey în crezul său pedagogic: „Cred că latura psihologică și cea socială sunt legate organic și că educația nu poate fi privită ca un compromis între ele sau ca o suprapunere a uneia asupra cealalte” (1992, p.47);
- nicio funcție individuală nu se poate realiza în afara integrării sociale;

- teoriile referitoare la trebuințele individuale/umane, se raportează și la nevoile sociale ale individului. În acest sens piramida trebuințelor a lui Maslow reflectă foarte bine, interdependența și unitatea funcțiilor educației: dacă la baza piramidei regăsim funcțiile individuale ale educației, trecem prin cele sociale, ca în vârful piramidei să regăsim funcțiile individuale, dar la nivel calitativ superior- trebuința de autorealizare, *prin autoeducație* a omului.



Fig. 2 Piramida trebuințelor- A. Maslow

3.3. Mediile educaționale și impactul lor în dezvoltarea umană

3.3.1. Familia – primul mediu educațional

Familia reprezintă mediul educațional cu influență decisivă asupra formării personalității umane. Una dintre cele mai cunoscute definiții date acestui concept aparține lui Murdock, care afirmă că „familia este un grup social caracterizat printr-o locuință comună, cooperare economică și reproducere” (apud Băran-Pescaru, A., 2004, p. 13).

Exemplu: „Copiii de vârstă școlară petrec mai mult timp departe de casă, vizitându-și colegii și socializând cu aceștia, decât când erau mai mici. De asemenea, petrec mai mult timp la școală și cu învățatul și mai puțin timp la masă cu familia, comparativ cu acum 20 de ani. Chiar și așa, căminul și oamenii care locuiesc în el rămân o parte importantă din viața majorității copiilor” (Papalia, 2008, p.324).

Familia, ca prim mediu de formare a copilului își pune amprenta asupra dezvoltării copilului prin *atmosfera și structura* sa. Atmosfera din familie se concretizează în gradul de sprijinire și iubire a membrilor familie, respectiv gradul de conflict. De asemenea, atmosfera din familie este dată și de modul în care părinții abordează situația școlară a copiilor și situația economică.

Reflecție:

„Copiii săraci au un risc mai mare decât ceilalți de a avea problemele emoționale sau de comportament, iar potențialul lor cognitiv și rezultatele școlare au și mai mult de suferit. Sărăcia poate vătăma dezvoltarea copiilor prin impactul ei asupra stării emoționale a părinților și asupra practicilor parentale, precum și asupra mediului familial pe care-l creează aceștia. (Papalia, 2008, p.327).”

În raport cu **structura** grupului familial, institutul Vanier a descris în 1994 următoarele tipuri de familie:

- familiile „nucleare” – compuse din doi părinți și unul sau mai mulți copii biologici sau adoptați, care locuiesc împreună;
- familiile „extinse” – compuse din părinți, copii, bunici și alte rude;
- familiile „amestecate”, „recombinante” sau „reconstituite” – compuse din părinți divorțați și recăsătoriți și copiii acestora din prima și/sau a doua căsătorie;
- familii „fără copii” – reprezentate de un cuplu;
- familii monoparentale – adesea o mamă cu unul sau mai mulți copii;
- „cupluri care coabitează” și „căsătorii convenționale” – aranjamente familiale care nu legalizează mariajul (cf. Băran-Pescaru, A., 2004, p. 19).

Dincolo de diversitățile interfamiliale, studiile de psihosociologia familiei au pus în evidență existența unor caracteristici comune ale climatului familial (cf. Crețu, 1999, p. 149-150):

- relația foarte strânsă între mediul familial și caracteristicile societății căreia îi aparține;
- asimilarea de către copil a cutumelor familiale se produce în mod spontan, în virtutea situației de coabitare, uneori chiar fără a fi comunicate verbal;
- componenta atitudinală a părinților, exprimată prin stilul de viață al acestora, exercită cea mai puternică influență asupra conduitei morale a copilului și asupra formării concepției despre lume și viață;
- fiecare familie are un cod valoric pe care îl respectă și la care se raportează atât adulții, cât și copiii în majoritatea situațiilor de viață;
- circulația informației în cadrul grupului familial se produce rapid, pe toate canalele, atât în plan vertical, cât și orizontal; astfel, relațiile dintre părinți sau dintre părinți și copii se repercutează asupra întregului climat socio-afectiv din familie.

Privită din perspectiva raporturilor sale cu societatea, familia îndeplinește câteva funcții de bază: economică, de socializare, educativă și de reproducere. O analiză mai cuprinzătoare a

funcțiilor familiei a fost realizată de cercetătorul S. Zimmerman, care a inventariat șase funcții de bază ale familiei (apud Băran-Pescaru, A., 2004, p. 43):

- susținerea fizică și grija față de membrii familiei;
- creșterea numărului de membri prin naștere sau adopție;
- socializarea copiilor pentru rolurile de adulți;
- controlul social al membrilor;
- păstrarea moralității familiei și a motivației de a face performanță în familie sau în alte grupuri;
- producerea și consumul de bunuri și servicii.

Prin funcția educativă pe care o exercită, familia contribuie decisiv la formarea și dezvoltarea personalității copilului, întreaga evoluție ulterioară a acestuia fiind marcată de influențele și climatul mediului familial. Așadar, mediul familial ocupă un loc aparte în ansamblul mediilor educative. Potențialul educativ al acestui mediu s-ar exprima în următoarele caracteristici :

- familia este primul mediu în care copilul își petrece, în primul rând, primii ani de viață; familia îi mijlocește primele experiențe sociale, iar acești primi ani de viață se caracterizează printr-o mare receptivitate, plasticitate, cu mari posibilități de formare a numeroase trăsături de personalitate;

- climat afectiv cu diferite valențe: dragoste, grijă, căldură, stimă, respect;

- familia - mediul psihopedagogic și moral, afectiv și protector, cel mai adecvat formării personalității umane;

- familia poate și este interesată de viitorul copilului și, deci, de calitatea educației. problemelor rămâne pregătirea părinților pentru creșterea și educația copiilor.

3.3.2. Mass-media – ca mediu educațional

Unul dintre mediile educaționale cu un impact desodebit asupra personalității indivizilor, care suscită numeroase comentarii privind rolul formativ, este mass-media. Nu întâmplător acest mediu ridică numeroase controverse, deoarece, era de așteptat ca în „societatea comunicățională”, mass-media să suscite interesul cercetătorilor din diverse domenii (psihologie, sociologie, științele educației, filosofie etc.). Dovadă stau studiile și experimentele privind influența programelor de televiziune asupra comportamentului, mentalităților sau stilului de viață al oamenilor.

Toate domeniile vieții noastre stau sub amprenta mass-mediei. Școala, ca principal mediu de formare, nu putea să nu ia în considerare evoluțiile din acest domeniu. Impactul pe care noile media le au asupra învățământului se evidențiază în schimbarea statutului actorilor educației: profesorul – formator - mediator și elevul - utilizator.

Pentru a înțelege mai bine rolul pe care mass-media îl joacă în viața oamenilor trebuie să recurgem la unele clarificări conceptuale necesare. Termenul *mass-media* provine din englezescul *mass* (masă) și *media* (derivat din latinescul *medium*= canalul fizic prin care este transmis mesajul).

Mass-media, în accepțiune tradițională, este o expresie creată în anii 1950, în Statele Unite, pentru a desemna „*acele mijloace de comunicare în masă care pot atinge un public foarte larg și, deci, divers și neidentificabil. Erau vizate, mai mult decât presa scrisă și radioul, televiziunea și cinematograful*” (Dicționar de media, p.198) .

Termenul mult utilizat azi este cel de „*media*”. Trecerea de la *mass-media* la *media* exprimă, după cum arată Francis Balle, „deplasarea atenției de la efectele asupra culturii în general spre examinarea tehnicii, și, în cazul de față, la utilizarea acesteia, ca și a diferitelor tipuri de clienți”(idem).

Prin *media* se înțelege „*tehnică utilizată de un individ sau un grup pentru a comunica unui alt individ sau unui alt grup, altfel decât față în față, la o distanță mai mică sau mai mare, expresia gândirii, oricare ar fi forma și finalitatea acestei expresii (...)* Media cuprinde: presa scrisă, radioul, televiziunea, cinematograful, afișajul, dar și telefonul, telematica și internetul” (Dicționar de media, p.200).

Evoluția terminologică mai sus menționată exprimă și o evoluție în concepția științifică despre *mass-media*. De exemplu, J.B.Thompson afirmă: „Trebuie să abandonăm presupuziția potrivit căreia primitorii produselor *mass-media* sunt spectatori pasivi ale căror simțuri au fost în permanență opacizate de continua receptare a unor mesaje similare. Trebuie să abandonăm și presupuziția potrivit căreia însuși procesul de receptare ar fi unul neproblematic, necritic, prin care produsele sunt absorbite de indivizi, așa cum un burete absoarbe apa” (p.28).

Într-adevăr, aceste critici ale *mass-mediei*, specifice perioadei moderne nu mai sunt atât de vehemente azi, deoarece indivizii sunt mult mai competenți în a recepta, interpreta, analiza mesajele primite. Majoritatea specialiștilor din domeniul științelor educației vorbesc despre „*societatea comunicatională*” care necesită anumite competențe (de utilizare, de relaționare etc) care trebuie formate încă din școală.

Competențele necesare interpretării mesajelor din *mass-media* sunt sesizate dacă analizăm caracteristicile ei descrise de J.B.Thompson:

1. mijloacele și instituționale de producere și difuzare (este vorba despre dezvoltarea industriilor *mas-media*);
2. transformarea în bunuri a formelor simbolice (obiectele produse de instituțiile *media* sunt forme simbolice supuse, într-un mod sau altul, procesului de valorizare economică);
3. ruptura structurată dintre producere și receptare;

4. disponibilitatea extinsă a produselor mas-media în timp și spațiu;
5. circulația publică a formelor simbolice mediate (cu implicații asupra sferei public-privat).

Aceste caracteristici evidențiază faptul că mass-media este un aspect important al vieții fiecăruia dintre noi, și nu ne putem sustrage ipostazei de „consumatori” sau utilizatori de media. Pentru acesta însă, trebuie să și dobândim nu numai cunoștințele necesare, dar și competențele și atitudinile adecvate unei astfel de ipostaze.

Efectele mass-mediei în planul personalității elevilor

Mai întâi trebuie să subliniem faptul că, mass-media reprezintă, mai ales în zilele noastre, principala sursă de informare, dar și de formare. Volumul informațiilor, diversitatea lor și a formelor de prezentare nu poate fi pusă la îndoială. Avantajele pe care le presupune mass-media, de asemenea sunt evidente: accesul facil la o mulțime de informații din diverse domenii, posibilitatea de a selecta informații în funcție de interesele, aptitudinile, dorințele persoanelor, oferirea unor modele sau orientări în concepția despre lume și viață, etc.

Dar, așa cum subliniază numeroși specialiști în domeniul educației, multe din aceste avantaje prezintă și efecte secundare demne de luat în seamă, mai ales de cei care participă la formarea personalității elevilor. Avantajele mai sus menționate sunt într-adevăr astfel doar atunci când elevii au o educație specifică în ceea ce privește selecția și analiza mesajelor din mas-media, iar aici școala este cea care joacă rolul cel mai important în formarea unor competențe și atitudini critice față de mass-media.

„Educația se dovedește de neînlocuit în ceea ce privește dezvoltarea capacității de discernământ. Ea face posibilă înțelegerea evenimentelor, care depășește imaginea distorsionată și simplificată redată uneori de mass-media”(Delors, p.49).

Mass-media, deși nu are ca scop primordial educația, intră în concurență cu alte medii educaționale, și mai ales cu școala, prin puternica forță de atracție pe care o exercită mai ales asupra elevilor preadolescenți și adolescenți.

Reflecție: *Cifrele redatăe în Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, sunt grăitoare: elevii petrec la televizor „1200 de ore pe an în Europa de Vest și aproximativ de două ori mai mult în SUA, față de numai aproximativ 1000 de ore pe an petrecute de aceeași copii în școli” (Delors, p.88).*

Iată că profesorii se găsesc în situația de a face față unei veritabile provocări: pe de o parte să facă față concurenței mas-mediei, iar pe de altă parte să facă o educație necesară pentru mass-

media, adică să formeze competențe și atitudini adecvate față mass-media. Una dintre soluții pare a fi chiar aceea de a integra, pe cât posibil mass-media în procesul de educație: „Școlile și universitățile ar trebui, prin urmare, să le folosească în scopuri specifice, realizând programe de radio și televiziune pentru școli. În Japonia, 90% dintre școli folosesc deja televiziunea în procesul educațional” (Delors, p.88).

Mulți specialiști în domeniul educației alături de psihologi și sociologi, atrag atenția asupra unor efecte negative imprevizibile a mass-media.

J. Delors în lucrarea „Comoara lăuntrică” subliniază unul dintre efectele perverse ale mass-mediei asupra concepției despre lume și viață ale elevilor și anume, deformarea realității, mai ales atunci când ei își petrec multe ore în fața televizorului: „Copiii au început să vină la școală având din ce în ce mai mult în minte imaginile unei lumi – reale sau imaginare - foarte depărtate de granițele constituite de spațiul familiei și al comunității în care trăiesc.” (Delors, p.120). Același autor atrage atenția și asupra unui alt aspect negativ: „structurarea de către mass-media a tuturor acestor mesaje în secvențe scurte a afectat în mod negativ capacitatea de concentrare a copiilor și, prin urmare, a afectat relațiile existente în cadrul sălii de clasă”(idem). De asemenea, un alt efect pervers al mass –mediei mult mai subtil este acela ce ține de socializarea elevilor. Aparent mass-media încurajează comunicarea între indivizi/grupuri fără frontiere spațio-temporale, dar studiile psihologice au evidențiat faptul că indivizii din era comunicării se simt izolați, sunt retrași într-o lume a lor, devenind stângaci în relațiile umane față în față. Aceste efecte sunt ușor sesizabile mai ales la adolescenți.

„Accesul la lumea virtuală poate determina diminuarea simțului realității și că procesul educațional și accesul la cunoaștere scapă, dintr-un anumit punct de vedere, sistemelor educaționale instituite, ceea ce poate avea consecințe importante pentru gradul de socializare a copiilor și adolescenților”(Delors, p.49).

Printre elementele mass-media care a ridicat numeroase critici se situează pe primul plan televizorul. Deși sunt și autori care recunosc rolul televizorului în promovarea unui anumit stil de viață care i-au ajutat pe oameni să se adapteze unor cerințe ale societății, majoritatea subliniază efectele negative: infantilizarea auditorului, vulgarizarea culturii, promovarea unor modele medocice, cultivarea unei concepții iluzorii despre viața de familie,etc.

Reflecție:

„Mulți cercetători (Postman,1987; Hartley,1987) au afirmat că televizorul determină infantilismul sau regresul” (R.Silverstone, 1999, p.29).

„Televizorul este, atât din punct de vedere istoric, cât și social, un canal de comunicare al

suburbiei (....). Este suburban prin forma și conținutul programelor sale. Prin includerea sa în însăși viața de zi cu zi. Prin exprimarea și întărirea echilibrului specific dintre izolare și integrare, uniformitate și varietate, culturi și identități (globale și restrânse) care sunt, într-adevăr, semnul existenței suburbane.” (Silverstone, 1999, p.71).

„Jousha Meyrowitz (1985): televizorul a transformat în mare parte, dar nu exclusiv, mediul nostru social și cultural. El a transformat legăturile dintre sfera publică și cea privată și dintre spațiul fizic și cel social. În plus, el a afectat profund liniile normale de separație dintre sexe, generații, dintre putere și lipsa de putere. El a făcut lumea vizibilă și accesibilă în cu totul alte modalități ” (Silverstone, 1999, p.114).

Autoevaluare:

Citiți cu atenție și încercuiți răspunsul corect:

1. Educația formală include acțiuni desfășurate în:
 - a. școli generale
 - b. muzee
 - c. centre de formare profesională
2. Educația nonformală se caracterizează prin:
 - a. prezența evaluării
 - b. flexibilitate în organizare
 - c. prezența profesorilor
3. Educația informală include influențe:
 - a. prelucrate pedagogic, cu efecte formative
 - b. neprelucrate pedagogic, fără efecte formative
 - c. neprelucrate pedagogic, cu efecte formative
4. Funcția generală a educației este:
 - a. îngrijire și umanizare
 - b. integrarea individului în societate
 - c. formarea-dezvoltarea personalității
5. Rolul decisiv în formarea personalității îl deține:
 - a. educația formală
 - b. educația nonformală
 - c. educația informală
6. Forma educației care depinde în cea mai mare măsură de individ este:
 - a. educația formală
 - b. educația nonformală
 - c. educația informală
7. Mediul educațional cu impact puternic asupra dezvoltării omului este:
 - a. școala
 - b. familia
 - c. mass-media
8. Mediul educațional care asigură dezvoltarea culturii generale este:
 - a. școala
 - b. familia
 - c. mass-media

9. Mediul educațional care asigură dezvoltarea socio-emoțională este:

- a. școala
- b. familia
- c. mass-media

10. Funcția profesional-economică a educației este realizată preponderent în:

- a. familie
- b. școală
- c. locul de muncă

Glosar de termeni pedagogici:

Educația formală - activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane realizată într-un cadru organizat și planificat, în mod riguros și ierarhic, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Educație nonformală - cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei (activități extra-para-perișcolare), sau prin intermediul unor activități opționale/facultative, structurate și organizate într-un cadru totuși instituționalizat, dar situat în afara sistemului de învățământ.

Educație informală – totalitatea informațiilor neintenționate, difuze, eterogene, voluminoase – sub aspect cantitativ - cu care este confruntat individul în practica de toate zilele.

Funcțiile educației - rosturile, consecințele activității de educație.

Mediul educațional - „acele mijloace de comunicare în masă care pot atinge un public foarte larg și, deci, divers și neidentificabil. Erau vizate, mai mult decât presa scrisă și radioul, televiziunea și cinematograful” (Dicționar de media, p.198) .

Bibliografie:

- Băran-Pescaru, A. (2004). Familia azi. O perspectivă sociopedagogică. București: Editura Aramis.
- Delors, J. (coord.)(2000). Comoara lăuntrică. Iași: Ed.Polirom.
- Goleman, D.(2001). Inteligența emoțională. București: Ed.Curtea Veche.
- Ritzer, G. (2010). Globalizarea nimicului. București: Ed.Humanitas.
- Siebert, H. (2001). Pedagogie constructivistă. Iași: Ed.Institutul European.
- Siebert, H. (2001). Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Iași: Ed. Institutul European.
- Silverstone, R.(1999). Televiziunea în viața cotidiană. Iași: Ed.Polirom.
- Stan, E. (2004). Pedagogie postmodernă. Iași: Ed.Institutul European.
- Văideanu, G. (1988). Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică.

4. Educația și problemele lumii contemporane. Educația permanentă.

Autoeducația

Asist.univ.dr. Ioana TOPALĂ

Obiectivele unității de învățare:

- utilizarea adecvată a conceptelor psihopedagogice specifice;
- explicarea specificului educației permanente în raport cu conceptul de educație;
- exemplificarea modalităților de realizare a educației permanente;
- exemplificarea modalităților eficiente de realizare a autoeducației;
- analizarea relației dintre educația permanentă și autoeducație;
- argumentarea importanței educației permanente și a autoeducației pentru adaptarea la exigențele societății contemporane;

Competențe specifice:

- Competența de a utiliza corect, în diferite contexte, termenii din domeniu ;
- Competența de a analiza etapele devenirii pedagogiei ca știință ;
- Competența de argumentare a rolului educației în prevenția și soluționarea

problemelor lumii contemporane.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine stimulativă și responsabilă a următoarelor capacități de:

- analiză și sinteză;
- argumentare;
- gândire critică și rezolvare de probleme.

Resurse si modalități de lucru: metode indicate pentru parcurgerea cursului – lectură activă, reflecția, autoevaluarea.

Structura unității de învățare:

- 4.1. Educația - un răspuns indicat la provocările lumii contemporane
- 4.2. Educația permanentă: lifelong learning și liflewide learning
- 4.3. Autoeducația și modalități eficiente de realizare a acesteia

4.1. Educația – un răspuns indicat la provocările lumii contemporane

Într-o era a mișcării datorate schimbării permanente și tehnologizării progresive a contextului de muncă și viață, alegerile pe care le facem ca participanți și contributori presupuși activi la menținerea și crearea acestui context sunt definitorii pentru nivelul nostru de adaptare și integrare. Cu alte cuvinte, modul în care răspundem provocărilor de schimbare lansate de lumea contemporană poate fi unul în care reușim să absorbim acea cantitate de informație și să dobândim acel pachet de abilități necesare menținerii noastre în pas cu cerințele acestei dezvoltări rapide, sau poate duce la o ieșire în decor, în sensul unei inadecvări soldate cu eșec profesional, personal, și, în ultimă instanță, social.

Printre cele mai stringente dintre problemele cu care se confruntă lumea actuală se numără:

- sărăcia, care actualmente cunoaște o extindere majoră atât în mediul rural, cât și mediul urban;
- amenințările radicalismului politic și religios, cu potențial de transformare în acte teroriste;
- lipsa unui înțelegeri profunde, elaborării și implementării susținute a unor strategii de prevenire și/sau control asupra unor fenomenelor sociale cu impact pe termen lung: conflictele armate și migrația de amploare;
- alienarea socială a tinerilor încadrați în categorii de risc (minorități etnice sau religioase, persoane cu dizabilități și cu cerințe educaționale speciale, etc.) și creșterea riscului de dezvoltare a unor comportamente deviante, cu tentă antisocială.

Printre posibilele surse care pot fi prezumate ca stând la baza problemelor enumerate mai sus, menționăm:

- lipsa unor strategii naționale eficiente de încurajare și susținere a creșterii nivelului școlarizării;
- lipsa unor politici clare, fezabile și asumate de eradicare a sărăciei, a căror implementare să ducă la scăderea ratei de abandon școlar cauzat de sărăcie;
- îngrădirea sau negarea accesului la educație, deci accesului la o viață mai bună;
- lipsa unei politici globale coerente și diligent aplicată privind educația incluzivă.

Observăm că numitorul comun regăsit printre posibilele surse ale problemelor lumii contemporane rezidă în educație și neadecvata sau insuficient de bine articulata ei transpunere în practică. *Educația* o vom aborda aici ca fenomen social de selecție și transmitere de către societate (prin reprezentanții săi adulți) individului (educabilului), într-un anumit timp istoric, a informațiilor relevante și a valorilor culturale proprii acelei societăți și aceluși timp, sub formă de sisteme teoretice, norme și modele de comportament, cutume și bune practici, prin designul și/sau selecția unor experiențe de învățare pertinente, cu scopul dobândirii de către educabil a unei înțelegeri superioare asupra mediului social și cultural zămislior, înțelegere traductibilă în articularea de cunoștințe, abilități, atitudini și competențe, manifestate prin comportamente și activități specifice,

în calitate de participant integrat și activ la viața socială. Deci, cum ar putea acest fenomen social, acest proces de influență pentru formarea și dezvoltarea a personalității individului în acord cu nevoile și exigențele sociale, să contribuie la rezolvarea problemelor globale contemporane? Răspunsul este: prin creșterea gradului de conștientizare a potențialului individual corelat cu posibilitățile reale de răspuns la nevoile societății. Prin educație, mai exact învățând, o persoană devine din ce în ce mai mult ea însăși (Jarvis, 2009, în Illeris, coord., 2014), devenind din ce în ce mai conștientă de posibilitățile sale de creștere și, prin acestea, de capacitățile sale de a participa plenar la viața socială, cu minunățiile și problemele ei. Oamenii care știu mai bine, fac mai bine; cei care vor mai mult, fac mai mult. Experiențele de cunoaștere care sunt create și promovate în familiile responsabile, în grădinițe, școli, instituții și organizații de profil, în mass-media, precum și în toate acele medii educaționale angajate în modelarea prin influențe benefice (care își au rădăcinile în valori și principii moral-estetice sănătoase) a omului, se decantează într-o înțelegere superioară, o reprezentare socială mai complexă și o interpretare mai nuanțată și constructivă a rolului individului în societate. Cunoașterea prin educație vine cu promisiunea unui vieți așezată pe principii și valori specifice unei societăți care are la bază reperele ”de aur” antice, încă solide și pentru totdeauna valabile: *binele, adevărul și frumosul*. Astfel, accesul la cunoaștere și la autocunoaștere deschide mintea către o construcție de semnificații fluidă, în care societatea în care trăim este bazată pe oameni și relațiile dintre ei, iar calitatea vieții în această societate este dată de calitatea substanței constitutive umane, de calitatea relațiilor dintre indivizi, de etosul comunității.

Înțelegerea educației ca fenomen social principal și factor decisiv în lupta împotriva sărăciei, a inițierii și menținerii conflictelor majore, împotriva radicalizării și alienării sociale, reprezintă un prim pas necesar în crearea unui mediu social de viață în care egalitatea de șanse, dreptul la educație gratuită și de calitate pentru toți, libertatea de exprimare și de circulație fără teamă, multiculturalitatea și conviețuirea pașnică devin, împreună, realități palpabile.

Câteva date lămuritoare

Conform celor mai recente statistici pe care UNESCO le-a făcut publice la Paris, în octombrie 2015, în cadrul Raportului EFA privind monitorizarea internațională a implementării politicilor de facilitare a accesului la educație pentru persoanele de gen feminin, considerate categorii vulnerabile, indică un fapt îngrijorător: mai puțin de jumătate dintre țări – dintre care nici o țară din Africa sub-Sahariană – au reușit să atingă obiectul de oferire de șanse egale la educație indiferent de gen (EFA Gender Report, 2015).

În aceeași ordine de idei, aceeași organizație prezintă rezultatele Institutului de Statistică al UNESCO (UIS) privind nivelul de alfabetizare la nivel global. Astfel, aflăm că, în 2015, numărul

persoanelor analfabete la nivel mondial se ridică la 757 milioane, dintre care 115 milioane cu vârste cuprinse între 15 și 24 de ani (UIS, 2015).

În România, conform Centrului de date statistice al UNESCO, în 2012, numărul persoanelor care renunță la școală a fost de 72.057 de copii și de 54.326 de adolescenți. Rata de participare la educație, în 2013, a fost în jur de 85% în ceea ce privește atât școlaritatea mică (6-10 ani), cât și învățământul secundar (11-18 ani), scăzând la aproximativ 52% pentru învățământul terțiar (19-23 ani) (UIS, 2015).

La nivel mondial, persoanele cu dizabilități reprezintă o categorie de educabili vulnerabili prin însuși faptul că instituțiile care oferă servicii educaționale nu au pregătirea necesară, nici la nivel logistic, și, deseori, nici la nivel de know-how pentru a-i acomoda. Se estimează că „aproximativ 98% dintre copiii cu dizabilități fizice sau mintale proveniți din țările în curs de dezvoltare nu merg la școală” (www.portal.unesco.org, accesat februarie 2016).

Reflecție: Constructul de „angajament școlar” face referire la 3 dimensiuni: dimensiunea afectivă (ceea ce simt copiii despre învățare și școală), dimensiunea cognitivă (strategiile folosite de copiii în învățare) și dimensiunea comportamentală (efortul și perseverența în învățarea școlară) (Lam et al., 2014, cit. în David, 2015, p.257). Prin acest construct se poate explica de ce România, conform analizei testor PISA 2012, are unul dintre cele mai mari scoruri la absenteism școlar (57,3%) dintre cele 64 de țări evaluate (www.oecd.org). Astfel, printre aspectele care trebuie luate în calcul pentru ameliorarea ratei de participare în școală și care constituie factori relevanți pentru angajamentul școlar, sunt motivația scăzută pentru învățare a elevilor „alături de sentimentul singurătății și al fericirii scăzute la școală” (David, 2015, p.258).

4.2. Educația permanentă: lifelong learning și life-wide learning

După cum s-a dezbătut deja, societatea contemporană poartă marca tehnologiei, în care schimbările și viteza cu care acestea se produc sunt uimitoare și, nu de puține ori, dezarmante.

Prin educație permanentă înțelegem totalitatea influențelor cu caracter educativ (prin intenție, demersuri și consecințe) provenite de la nivelul tuturor mediilor educaționale, la care este supus, în mod involuntar sau voluntar, individul de-a lungul întregii sale vieți în cadru social. Educația permanentă la se referă în fapt la cele două dimensiuni esențiale ale învățării umane în societate, anume *lifelong learning* și *life-wide learning*. Ceea ce învățăm în școală – în termeni de informație și moduri de a face - se dovedește adesea perimat până la absolvire, iar multe din abilitățile pe care le formăm astăzi pot deveni insuficient adecvate pentru lumea de mâine. În aceste condiții, nevoia de a învăța pe parcursul întregii vieți se conturează ca stringentă. Însă nevoia de învățare pe parcursul întregii vieți sau *lifelong learning* își îndeplinește cel mai bine menirea atunci când

izvorește din interiorul persoanei, și nu când vine ca o exigență externă. Cu alte cuvinte, nevoia de a învăța pentru a fi adecvați și prezenți în lumea în care trăim trebuie să fie una intrinsecă, a fiecăruia pentru sine însuși. Este, în fapt, nevoia de auto-actualizare a potențialului individual, de creștere și dezvoltare ca afacere personală. În societatea postmodernă, participarea adulților la programe de studii universitare sau postuniversitare, la cursuri de calificare sau reconversie profesională, nu mai reprezintă un lucru exotic sau nefiresc, ci o realitate recunoscută și acceptată ca atare, un răspuns comun la perimarea profesională. UNESCO afirmă importanța lifelong learning, ca învățarea desfășurată la orice vârstă, sub orice formă, formală, nonformală sau informală, susținând-o ca prioritate la nivel internațional încă din 1972 (Raportul Faure), când au fost stabilite principiile care stau la baza învățării continue și pentru toți, ca premisă pentru o dezvoltare economică durabilă. Pe agenda UNESCO obiectivul Lifelong learning este unul explicit începând din 2008, menționat în strategia pe termen mediu a organizației, care prevede „obținerea calității în educație pentru toți și învățare de-a lungul întregii vieți” (UNESCO Medium-Term Strategy 2008-2013, <http://uil.unesco.org>). Education for All (EFA) reprezintă programul specific al UNESCO prin care se reafirmă în mod direct atenția majoră acordată educației pentru toți și a învățării continue, permanente, în calitate de condiție a obținerii sustenabilității economice la nivel mondial.

Alături de lifelong learning, definind demersurile de învățare la orice vârstă, în cadrul educației permanente, găsim un concept care întregeste imaginea plenarității și diversității eforturilor de adaptare socială, și anume cel de *life-wide learning*, ca învățare raportată la contextul existenței sociale, la situațiile de viață multiple care constituie tot atâtea oportunități de învățare pentru persoana în cauză. Învățarea life-wide individuală prezintă două modalități de manifestare: învățarea incidentală și învățarea autodirijată (self-directed learning) (Jarvis, 2007). În primul caz, învățarea este contextualizată, de factură experiențială, reprezentând un raport de contingență între individ și situația nouă. În cel de-al doilea caz, învățarea autodirijată presupune un scop, o planificarea concordantă și auto-organizarea eforturilor proprii de adaptare prin învățare. Esențială pentru înțelegerea life-wide learning este noțiunea de *comunitate*, care se constituie într-un cadru furnizor și, în cazurile dezirabile, facilitator de experiențe de învățare relevante pentru integrarea individului în muncă și în societate. Transferul de valori, norme și bune practici de la nivelul comunității, prin unitățile sale funcționale (familia, școala, biserica, organizații, instituții administrative, etc.), la nivelul membrilor săi se face prin demersuri educaționale specifice care se sprijină pe învățarea life-wide, adică pe învățarea *în și din* context, susținută de auto-organizarea și autodirijarea fiecărui individ.

Reflecție: *Ca element sine qua non a eforturilor de adaptare și integrare optimă în social, educația își dovedește utilitatea constantă prin aceea că, o dată format setul atitudinal potrivit, individul experimentează o nevoie nu numai de cunoaștere, dar și de autocunoaștere. Concret, persoana care învață, îndrumată prin influențe educative facilitatoare, ajunge să experimenteze beneficiile cunoașterii pe parcursul demersului său de devenire prin aceea că, simțind nevoia unei upgradări relevante - necesare adecvării la mediu - va învăța atât despre mediu și ceilalți, cât și despre sine. Și o dată cu upgradarea persoanei vine și creșterea încrederii în sine a acesteia, direct corelată cu creșterea puterii de înțelegere și a efortului său de cuprindere și interpretare a lumii din care e parte integrată.*

4.3. Autoeducația și modalități eficiente de realizare a acesteia

Prin autoeducație înțelegem acel complex de acțiuni specifice care au ca scop principal dezvoltarea personalității umane, acțiuni planificate, organizate, coordonate și evaluate de către individ în calitate sa *dublă* de subiect și obiect al educației. Autoeducația este „autodeclanșarea acțiunii de a învăța singur, o acțiune a insului asupra sa” (Nicola, 2003, p.45), având ca premise de bază prezența conștiinței de sine și declanșarea reflexelor metacognitive ale persoanei care învață. Prin metacogniție înțelegem totalitatea acțiunilor de reflecție asupra propriilor procese cognitive, asupra modalităților active prin care cunoaștem lumea înconjurătoare, desfășurate la nivel psihic. Metacogniția presupune autoraportare și autoreglaj, în cadrul unor strategii metacognitive care includ conștientizarea capacităților proprii de învățare, obținerea și valorificarea informațiilor legate de modul în care persoana învață, planificarea și coordonarea demersurilor de cunoaștere, precum și evaluarea progresului în învățare realizată sub forma autoevaluării.

Autoeducația reprezintă o asumare conștientă și proactivă a responsabilității propriei formări atunci când toate celelalte medii educaționale (familie, școală, biserică, grup de referință, etc.) și-au decantat toată influența, iar aportul lor este perceput de persoana în cauză ca fiind actualmente insuficient. Prin autoeducație, individul își câștigă autonomia în cunoaștere, dobândind cea mai importantă putere dintre toate: puterea de a se transforma în propriul său proiect de viață. De aceea, preocuparea pentru cum facem autoeducația eficientă, adică optim consumatoare de resurse- timp, energie, bani - și maxim satisfăcătoare în termeni de atingere de obiective, este una cât se poate de legitimă. Dacă la baza autoeducației stă capacitatea individului de a se raporta în mod activ și informat la sinele cunoscător și la posibilitățile acestuia de a produce cunoaștere (prin învățare), adică metacogniția, atenția trebuie centrată pe strategiile metacognitive de eficientizare a învățării.

În acest sens, Pintrich (1999) numește trei elemente definitorii ale unei strategii metacognitive:

- **planificarea** (constând în stabilirea clară a scopurilor învățării, formularea unor întrebări precursore ale învățării și realizarea unei analize preliminare a sarcinilor de învățare);
- **monitorizarea** (constând în urmărirea nivelului atenției în timpul învățării, monitorizarea nivelului de înțelegere în învățare prin auto-adresarea de întrebări și monitorizarea vitezei de rezolvare a sarcinilor de lucru cu timp impus);
- **reglarea** (se referă la reluarea celor învățate în vederea atingerii nivelului de înțelegere vizat, ajustarea ritmului de lucru în funcție de dificultatea materialului de învățat sau a problemei de rezolvat).

Pașii descriși mai sus sunt parte a unui proces prin care se vizează obținerea unui nivel cât mai înalt de înțelegere a materialului/situației care prilejuiește învățarea, înțelegere care facilitează o abordare corectă și optimă din punct de vedere al atingerii obiectivelor personale (obiectivele în învățarea specifică autoeducației sunt parte dintr-un plan personal de transformare, de auto-definire). În acest sens, Noël (1997) distinge patru componente funcțional-constitutive ale unei strategii metacognitive: *metamemoria, metaînțelegerea, metarezolvarea de probleme și autoreglarea conduitei de învățare* (apud Neacșu, 2006) care pot contribui la crearea unei perspective mai clare asupra a ceea ce înseamnă o strategie metacognitivă și, implicit, asupra nivelurilor concrete la care trebuie acționat.

Reflecție: *Ce modalități concrete (metode, tehnici, strategii) folosiți atunci când învățați?*

Eficiențizarea autoeducației este în corelație directă cu eficiențizarea învățării, care trebuie analizată pe cele două dimensiuni pe care le implică: cognitivă și afectiv-atitudinală. La nivel cognitiv, discutăm despre parametri cantitativi ai eficienței: viteză (timp), volum, efort, pe scurt discutăm despre învățarea eficientă în termeni de optimum al consumului de resurse implicate. Printre tehnicile care și-au dovedit potențialul de eficiențizare a învățării se numără:

- tehnici de concentrare – ex. meditația, exerciții de menținere a atenției etc.
- tehnici de lectură – ex. tehnica RICAR, tehnica SPIR, tehnica PQRSST, tehnica SINELG etc.
- tehnici de luare a notițelor – ex. tehnica folosirii prescurtărilor, sistemul Cornell etc.
- tehnici de memorare – ex. asocierea simplă sau în lanț, ordonarea alfabetică, cuvintele rimate, localizarea informației etc.

La nivel afectiv-atitudinal, eficiența învățării, deci și a autoeducației, se judecă în termeni de satisfacție și de stare subiectivă de bine. Cu alte cuvinte, o învățare cu adevărat eficientă este o

învățare care generează stări de bine, de mulțumire, o învățare care produce satisfacție, ca premisă a repetabilității actelor. De aceea, trebuie menționat că autoeducația devine eficientă atunci când demersurile de învățare ale individului produc bucuria descoperirii și satisfacția cunoașterii, având ca premisă prezența unei atitudini pro-învățare, ca parte a competenței a învăța să înveți.

Reflecție: *La ce vârstă ar trebui să înceapă educația pentru autoeducație? Cine și cum ar trebui să pună bazele unui complex atitudinal pro-învățare și pro-educație, ca premise ale autoeducației?*

Deși educația începe în familie, se continuă în școală, și apare ca un fenomen impus din exterior, pe parcursul existenței individului ea devine o exigență proprie, un proiect ce se cere îndeplinit din interior. O dată cu conștientizarea rolului activ pe care îl are în propria sa formare și dezvoltare, individul pornește în asumarea eforturilor de auto-cunoaștere, de adecvare la mediu și cerințele sale prin învățare, de devenire prin educație. Astfel individul trece de la ipostaza dependentă de servit, de asistat, la ipostaza autonomă de auto-servire și auto-reglare. Relația între educația permanentă și autoeducație este una strânsă, autoeducația conturându-se ca o condiție a educației permanente (Nicola, 2003), un catalizator care face din formarea și dezvoltarea personalității un proiect personalizat.

Autoevaluare:

- 1) Cum ar putea fi explicată problema absentismului școlar și rata crescută a acestuia în România?
 - a) Prin lipsa de angajament școlar;
 - b) Prin specificul vârstei adolescenței;
 - c) Prin prezența sărăciei.
- 2) Educația permanentă se referă la:
 - a) Lifelong learning;
 - b) Life-wide learning;
 - c) Stilul de învățare.
- 3) Lifelong learning presupune:
 - a) Un nivel de inteligență peste medie;
 - b) Venituri peste medie;
 - c) O atitudine pro-învățare.
- 4) Life-wide learning înseamnă:
 - a) Învățare de-a lungul întregii vieți;
 - b) Învățare în contexte diverse de viață;
 - c) Învățare în școală.
- 5) Autoeducația este pentru educația permanentă:
 - a) Un sinonim;
 - b) O condiție;
 - c) Un rezultat;
- 6) Învățarea experiențială este:
 - a) Învățarea din experiență;
 - b) Învățarea cu manualul;
 - c) Învățarea prin experiență.
- 7) O strategie metacognitivă presupune:
 - a) Metalimbaj;
 - b) Metaînțelegere;
 - c) Metamemorie.
- 8) O autoeducație eficientă se obține atunci când:
 - a) Învățăm repede;
 - b) Învățăm multe;
 - c) Ne place să învățăm

Glosar de termeni pedagogici:

Educație permanentă - totalitatea influențelor cu caracter educativ (prin intenție, demersuri și consecințe) provenite de la nivelul tuturor mediilor educaționale, la care este supus, în mod involuntar sau voluntar, individul de-a lungul întregii sale vieți în cadru social.

Lifelong learning - învățarea desfășurată la orice vârstă, sub orice formă, formală, nonformală sau informală.

Life-wide learning - învățare raportată la contextul existenței sociale, la situațiile de viață multiple care constituie tot atâtea oportunități de învățare.

Autoeducație - complex de acțiuni specifice care au ca scop principal dezvoltarea personalității umane, acțiuni planificate, organizate, coordonate și evaluate de către individ în calitate sa dublă de subiect și obiect al educației.

Metacogniție - totalitatea acțiunilor de reflecție asupra propriilor procese cognitive, asupra modalităților active prin care individul cunoaște lumea înconjurătoare, desfășurate la nivel psihic.

Strategie metacognitivă – se poate defini prin patru componente funcțional-constitutive: metamemoria, metaînțelegerea, metarezolvarea de probleme și autoreglarea conduitei de învățare (Noél, 1997, cit. în Neacșu, 2006).

Satisfacția învățării - un complex emoțional superior definit de nivelul de bucurie pe care îl resimte cel care învață atât în timpul învățării, cât și la finalul acesteia.

Angajament școlar - face referire la 3 dimensiuni: dimensiunea afectivă (ceea ce simt copiii despre învățare și școală), dimensiunea cognitivă (strategiile folosite de copiii în învățare) și dimensiunea comportamentală (efortul și perseverența în învățarea școlară) (Lam et al., 2014, cit. în David, 2015, p.257)

Învățare experiențială - la învățarea din și prin experiența individului cu mediul său.

Bibliografie:

David, D. (2015). Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală. Iași: Polirom.

Illeris, K. (coord.). (2014). Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință. București: Editura Trei.

Jarvis, P. (2007). Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological perspectives. Lifelong Learning and the Learning Society, Volume 2. London and New-York:

Routledge Taylor and Francis Group.

Neacșu, I. (2006). Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. București: Universitatea

din București.

Negovan, V. (2013). Psihologia învățării. Forme, strategii și stil. București: Editura Universitară.

Nicola, I. (2003). Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis.

Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning.

International Journal of Educational Research, 31, 459-470.

* * * <http://www.unesco.org/new/en/education>. Accesat 20.02.2016.

* * * <http://uil.unesco.org/downloads> (2009). UNESCO Institute for Lifelong Learning. Medium-term Strategy 2008

5. Componentele/dimensiunile educației. Conținuturile educației

Noile educații - conținuturi particulare ale educației

Lect.univ.dr. Ramona HENTER

Obiectivele unității de învățare:

- definirea conceptului de dimensiune a educației;
- argumentarea necesității fiecărei dimensiuni a educației din perspectiva unei formări complete și eficiente a educatului;
- surprinderea esenței/ specificității fiecărei dimensiuni a educației;
- anticiparea unor evoluții la nivelul dimensiunilor educației;
- argumentarea necesității deschiderilor dimensiunilor educației spre noile educații.

Competențe specifice:

- Competența de a utiliza corect, în diferite contexte, termenii din domeniu;
- Competența de a analiza dimensiunile educației;
- Competența de argumentare a rolului noilor educații în devenirea ființei umane.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine stimulativă și responsabilă a următoarelor capacități de:

- analiză și sinteză;
- argumentare;
- gândire critică și rezolvare de probleme.

Resurse și modalități de lucru. Metodele indicate pentru parcurgerea capitolului: lectura activă, reflecția, conversația euristică.

Structura unității de învățare

5.1. Componentele/Dimensiunile educației

5.1.1. Educația intelectuală

5.1.2. Educația morală

5.1.3. Educația estetică

5.1.4. Educația religioasă

5.1.5. Educația fizică

5.1.6. Educația tehnologică

5.1.7. Educația profesională

5.2. Noile educații - conținuturi particulare ale educației

5.3. Interdependența dimensiunilor educației

5.1. Componentele/Dimensiunile educației

Dimensiunile educației vizează conținuturile relativ stabile ale activității de formare-dezvoltare a personalității umane în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic și fizic (Cristea, 2000). Literatura de specialitate consemnează componente, discipline, laturi ale educației, dar abordarea educației ca activitate de formare-dezvoltare impune alegerea conceptului de dimensiune a educației.

După modelul oferit de Cristea (2000), analiza dinamicii activității de formare-dezvoltare a personalității solicită elaborarea unui model operațional al fiecărei dimensiuni centrat pe definirea conceptului, stabilirea principiilor domeniului, evidențierea obiectivelor generale și specifice și precizarea conținutului și a metodologiei.

5.1.1. Educația intelectuală

Educația intelectuală reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane realizată prin intermediul valorilor științei (Cristea, 2000). Această dimensiune asigură legătura dintre latura informativă și cea formativă a educației, în jurul său organizându-se celelalte dimensiuni ale educației, ea fiind baza cognitivă a tuturor celorlalte achiziții. Principiile domeniului (Cristea, 2000) includ: principiul unității și diversității educației intelectuale, pe baza raportului ce se stabilește între aptitudinile generale și cele specifice; principiul ponderii formative a educației intelectuale în raport cu toate celelalte dimensiuni ale educației; principiul corelației dintre conținutul cultural al educației intelectuale și necesitățile formative ale fiecărei vârste psihologice și sociale

Obiectivele majore ale educației intelectuale (Bocoș și Jucan, 2008) vizează dezvoltarea potențialului cognitiv al individului (al gândirii cu operațiile și calitățile sale) și dezvoltarea comportamentului intelectual (strategiile de procesare eficientă a informației, abilitățile cognitive și cele metacognitive). *Obiectivele specifice* ale educației intelectuale sunt (Panțuru, 2006):

- însușirea unui sistem de cunoștințe generale/esențiale;
- dezvoltarea capacităților intelectuale (gândire, imaginație, memorie, spirit de observație, inteligență, creativitate etc.);
- formarea competențelor intelectuale specifice și generale;
- formarea priceperilor, deprinderilor și strategiilor intelectuale;
- formarea convingerilor și sentimentelor intelectuale;
- însușirea tehnicilor de muncă intelectuală și formarea capacităților de autoinstruire și autocontrol.

Educația intelectuală facilitează formarea de structuri cognitive și operaționale (ca dimensiune formativă), dar și achiziționarea unor cantități impresionante de informații, care sunt prelucrate, generalizate și abstractizate, transformându-se în cunoștințe (dimensiunea informativă) (Bocoș și Jucan, 2008). Atingerea obiectivelor educației intelectuale se poate realiza prin utilizarea unor strategii care urmăresc formarea și exersarea permanentă a operațiilor gândirii, utilizarea problematizării și a unei game largi de strategii de rezolvare de probleme, utilizarea diverselor tipuri de raționamente, implicarea strategiilor metacognitive.

5.1.2. Educația morală

În zilele noastre se înregistrează o decădere a valorilor morale, manifestă în diverse forme, mai ales ca delincvență juvenilă (crime violente, consumul de droguri, sexualitate infantilă), aceasta fiind o problemă de proporții globale care se cere a fi rezolvată de urgență (Nomura, 2000). Autorul citat consideră că toate aceste probleme sunt reflecții ale societății adulților, una din ce în ce mai lipsită de morală. Educația morală ar trebui fundamentată pe principii morale universale, indiferent de cultura, religia sau tradițiile unei societăți anume. Din perspectivă pedagogică, educația morală (Cristea, 2000) reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a conștiinței morale a personalității umane, proiectată și realizată atât la nivel teoretic, cât și practic.

Obiectivele generale ale educației morale sunt: formarea conștiinței morale și a comportamentului, consolidarea convingerilor etice, cultivarea valorilor culturale ale poporului, iar cele *specifice* vizează dobândirea de cunoștințe morale; cultivarea sentimentelor și a convingerilor morale; formarea deprinderilor și obișnuințelor morale; formarea conduitei morale; formarea capacității de evaluare și autoevaluare morală (Bocoș și Jucan, 2008). Conștiința morală este dimensiunea conștiinței care examinează și apreciază actele umane sub aspectul valorii lor, prin raportarea la bine sau rău și include componente cognitive (noțiuni morale, cunoștințe morale, principii morale, judecăți morale), componenete afective (emoții și sentimente morale) și componente volitive (calități ale voinței). Obiectivarea convingerilor morale în fapte și acțiuni morale generează conduita morală (Bocoș și Jucan, 2008).

Morala include într-un tot unitar idealul moral (modelul de personalitate morală), valorile (exigențele corespunzătoare concepțiilor privind morala într-o anumită epocă istorică), normele (formă a cerințelor morale, cu valoare prescriptivă generală) și regulile morale (enunțuri ce au la bază o normă morală) (Bocoș și Jucan, 2008). Sistemul de metode și procedee specifice educației morale include: explicația morală, povestirea morală, exemplul moral, exercițiul moral, dezbaterea morală, convorbirea morală, povața, rugămintea etc.

Educația morală trebuie realizată pornind de la ideea că este vorba de educația morală a cetățeanului global cu o perspectivă planetară (Nomura, 2000), nu a unui individ dintr-o societate închisă, ruptă de altele de același fel.

Reflecție: *Povața este metoda care valorifică experiența morală a umanității, fiind condensată în proverbe, zicători, cugetări etc. Dați exemple de povețe adecvate elevilor de 8 -10, 12-14, respectiv 16-18 ani.*

5.1.3. Educația estetică

Educația estetică reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin receptarea, evaluarea și crearea valorilor frumosului existent la nivelul artei (autenticitatea absolută), dar și în natură (armonie, echilibru, proporționalitate) și în societate (organizare socială, relații interumane, design industrial) (Cristea, 2000). Categoriile valorice vizate de această dimensiune, conform lui Cristea (2000) sunt: idealul estetic (modelul de frumos), simțul estetic (capacitatea de a percepe, de a reprezenta și de a trăi frumosul), gustul estetic (capacitatea de a explica, de a înțelege și de a iubi frumosul) și spiritul de creație estetică (capacitatea de a crea frumosul).

Principiile domeniului sunt: principiul deschiderii educației estetice spre toate sursele și resursele de frumos; principiul interdependenței dintre receptarea estetică, evaluarea estetică și creația estetică; principiul înțelegerii unitare și contextuale ale raporturilor existente între conținut și forma obiectelor estetice; principiul modelării estetice a personalității umane.

Obiective generale prezentate de Cristea (2000) sunt formarea atitudinii estetice prin receptarea, evaluarea și practicarea valorilor estetice și dezvoltarea aptitudinii estetice și integrarea ei în toate tipurile de activități umane. *Obiectivele specifice* vizează cultivarea gustului estetic; cultivarea capacității de (auto)evaluare estetică; cultivarea capacității de integrare a atitudinii estetice la nivelul structurii caracteriale a personalității, ca premisă a deciziei estetice; cultivarea aptitudinii estetice la nivel de aptitudine creatoare generală.

Conținutul educației estetice vizează valorile frumosului existent la nivelul artei (literatură, muzică, pictură, arhitectură, sculptură, teatru etc), al societății (structuri și relații interumane, design-uri industriale și tehnologice etc.) și al naturii (armoniile naturii, spectacole ale fenomenelor și formelor naturale etc.). *Metodologic*, educația estetică se poate realiza prin intermediul tuturor formelor educației, strategiile fiind adaptate condițiilor de realizare a fiecărei activități de educație estetică. Metodele specifice acestei dimensiuni sunt exercițiul, explicația și demonstrația.

5.1.4. Educația religioasă

Educația religioasă reprezintă acțiunea specific umană bazată pe intervenții exterioare, organizate, conștiente din partea celor care o realizează, respectiv educatorii, preoții, biserica, în scopul formării și dezvoltării umane din perspectiva unor valori specifice, religioase (Bocoș și Jucan, 2008).

Obiectivul general al educației religioase îl reprezintă formarea și dezvoltarea religiozității, realizat prin instruirea religioasă, care se bazează pe informații religioase, completată de trăiri religioase și practici religioase (Bocoș și Jucan, 2008). Obiectivele specifice vizează dobândirea de cunoștințe religioase; formarea conștiinței religioase; formarea convingerilor, sentimentelor și atitudinilor religioase; formarea conduitei morale prin practica religioasă (Panțuru, 2006).

Cuciureanu și Velea (2008) consideră că *finalitățile și conținuturile* educației religioase în școala publică se subordonează poziției adoptate față de acest domeniu de autoritățile responsabile existând numeroase abordări posibile între cele două extreme: la o extremă se află viziunile închise, care definesc conceptele foarte strict și văd religiile ca sisteme omogene, iar la cealaltă extremă se află viziunile postmoderne, care propun deconstrucția completă a religiilor și culturilor. Aceste poziții influențează tipul de abordare a educației religioase: învățarea religiei, învățarea despre religie și învățarea de la religie. Abordarea închisă a educației religioase se corelează cu *învățarea religiei*, care înseamnă centrarea curriculumului școlar pe o singură religie (chiar dacă se prezintă și alte religii, se face tot din perspectiva religiei de bază), scopul său fiind crearea de buni credincioși. *Învățarea despre religie* include cercetarea despre natura religiei, despre credințele și formele sale de exprimare, precum și capacitatea de a interpreta, analiza și explica. Scopul său se referă la dezvoltarea capacității de analiză critică a fenomenelor religioase și la înțelegerea modului în care religia influențează viața personală, a comunității și a societății. *Învățarea de la religie* urmărește dezvoltarea la elevi a capacității de a reflecta și de a răspunde propriilor lor experiențe și experiențelor celorlalți din perspectiva a ceea ce au învățat despre religie, mizând pe formarea capacității de a aplica, interpreta și evalua ceea ce învață despre religie. Învățarea de la religie se referă la relevanța religiei pentru individ și la dezvoltarea unor aptitudini diferite, care să dea sens cunoștințelor acumulate de elevi prin învățarea despre religie, scopul său dezvoltarea gândirii critice și a atitudinii reflexive a elevilor, având la baza procesului educațional experiențele lor și vizând dezvoltarea personală generală prin interiorizarea valorilor moral-religioase (Cuciureanu și Velea, 2008).

5.1.5. Educația fizică

Educația fizică reprezintă acea componentă a educației care urmărește dezvoltarea armonioasă a organismului, asigurarea sănătății individului și cultivarea unor calități, capacități, deprinderi și competențe necesare activităților sportive (Bocoș și Jucan, 2008). *Principiile domeniului* (Cristea, 2000) sunt: principiul corespondenței pedagogice dintre dezvoltare psihică și cea fizică a personalității umane; principiul interdependenței pedagogice dintre cultivarea permanentă a deprinderilor igienico-sanitare și dezvoltarea deplină a potențialului biologic al personalității umane; principiul deschiderii educației fizice spre activitatea sportivă de masă și de performanță.

Printre *obiectivele generale* ale educației fizice (Green și Hardman, 2005) putem enumera: îmbunătățirea cunoștințelor legate de starea de bine și sănătatea elevilor; creșterea angajamentului elevilor de a avea un stil de viață sănătos, activ; formarea abilităților elevilor de a duce un stil de viață sănătos, activ. Alți autori (Bocoș și Jucan, 2008) menționează și dezvoltarea armonioasă a organismului; formarea, dezvoltarea și perfecționarea calităților motrice; refacerea potențialului fizic și psihic; formarea și dezvoltarea deprinderilor igienico-sanitare; formarea calităților morale și a unor trăsături de caracter.

Conținutul educației fizice include un ansamblu de deprinderi și capacități fizice și psihice, necesare pentru atingerea obiectivelor acestei dimensiuni. Metodele educației fizice sunt centrate în jurul celor bazate pe acțiune: exercițiul, jocul, dar și demonstrația și explicația.

Reflecție: *În ceea ce privește relația dintre educația fizică și sport, un profesor afirmă (Armour și Jones, 1998): Ei bine, există o legătură între cele două, dar, cred că atunci când vorbim despre educație fizică într-adevăr vorba despre educație – achiziție de cunoștințe, înțelegere și... a le oferi senzația că, deși elevii nu pot face totul, cel puțin știu mai multe despre corpul lor și înțeleg modul în care pot fi în formă, chiar dacă acum nu sunt. Iar sport, înseamnă doar să faci sport.*

Oferiți argumente pro și contra acestei afirmații.

5.1.6. Educația tehnologică

Educația tehnologică reprezintă dimensiunea generală a activității de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin aplicarea rațională a cunoștințelor științifice în diferite domenii sociale, de natură economică, politică sau culturală (Cristea, 2000).

Obiectivele educației tehnologice s-au dezvoltat în jurul a două coordonate principale: formarea capacităților (deprinderilor, strategiilor, aptitudinilor) de aplicare a cunoștințelor științifice în activitatea socială și de specializare profesională – orientare școlară, profesională și socială.

Conținutul educației tehnologice vizează domeniul cognitiv (cunoașterea bazei științifice a producției sociale moderne; formarea-dezvoltarea gândirii tehnologice), afectiv (formarea-dezvoltarea atitudinii față de activitățile practice); psiho-motor (formarea-dezvoltarea abilităților de acțiune practică). Metodele și procedeele educației tehnologice sunt similare cu ale celorlalte dimensiuni ale educației, dar apare ca element specific de organizare activitatea de atelier/laborator.

5.1.7. Educație profesională

Educația profesională vizează ansamblul formelor de pregătire și perfecționare în vederea realizării activităților profesionale, forme care presupun însușirea anumitor cunoștințe teoretice, formarea unor abilități profesionale și a unor competențe profesionale specifice, transmiterea unor valori și comportamente sociale necesare activității profesionale respective (Bocoș și Jucan, 2008).

Obiectivele acestei dimensiuni sunt următoarele (Panțuru, 2006):

- formarea și dezvoltarea capacităților și a aptitudinilor profesionale;
- perfecționarea capacităților și a aptitudinilor profesionale cel puțin până la nivelul pretins de activitatea desfășurată, aflată ea însăși în schimbare și dezvoltare;
- formarea competențelor profesionale cerute de activitățile unei societăți a comunicării;
- însușirea metodelor moderne privitoare la organizarea și conducerea procesului de muncă;
- formarea și educarea în spiritul deontologiei profesionale.

Din punct de vedere al *conținutului* și al *metodologiei de realizare*, educația profesională se fundamentează pe toate celelalte dimensiuni ale educației, dar modalitățile specifice de realizare a ei depind de fiecare domeniu în parte.

5.2. Noile educații - conținuturi particulare ale educației

Lumea în continuă schimbare, aflată sub presiunea de a se globaliza, împinge educația tradițională spre acceptarea unor noi dimensiuni care se cer imperativ a fi primite între cele clasice deoarece ele răspund la cerințele actuale ale societății, prin oferirea de noi perspective. Absolventul unei instituții de învățământ trebuie să dețină competențe de adaptare la societatea în care va trăi el în viitor, nu la cea în care trăiesc cei care îl educă, prin urmare, educația trebuie să poată furniza răspunsuri adaptative mai adecvate prin includerea noilor educații în paleta de componente vizate.

Apare astfel necesitatea introducerii unor noi conținuturi în programele școlare, ceea ce presupune în același timp și restructurarea conținuturilor existente. Noile educații vizează toate dimensiunile educației (intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică) și toate formele educației (formală, nonformală, informală/heteroeducație, autoeducație). De aceea, abordarea noilor educații se poate face din perspective multiple care conduc la organizarea diferită a conținuturilor vizate.

Noile educații includ: educația pentru pace și colaborare, educația ecologică, educația pentru participare și democrație, educația demografică, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru tehnologie și progres, educația pentru comunicare și mass-media, educația sanitară modernă, educația economică și casnică, educația pentru loisir, educația pentru drepturile omului, educația interculturală.

Prezentăm în continuare o descriere punctuală a noilor educații amintite anterior:

- ❖ *educația pentru pace și cooperare* vizează formarea și cultivarea aptitudinilor și a atitudinilor civice de abordare și rezolvare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă la rezolvarea contradicțiilor ce se pot transforma în conflicte (Cristea, 2000);
- ❖ *educația relativă la mediu sau educația ecologică* a apărut ca răspuns la degradarea mediului înconjurător și vizează cultivarea unor noi atitudini față de păstrarea unui mediu curat și sănătos, în vederea ameliorării mediului ambiant și a utilizării raționale a resurselor naturale;
- ❖ *educația pentru participare și democrație* vizează formarea și cultivarea capacităților de înțelegere și aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă (Cristea, 2000);
- ❖ *educația demografică sau educația în materie de populație* se referă la cultivarea responsabilității civice a individului și a comunităților în raport cu probleme specifice ale populației devenite fenomene de genul: creștere, scădere, densitate, migrație, structură profesională etc. (Panțuru, 2006);
- ❖ *educația pentru schimbare și dezvoltare* urmărește formarea și dezvoltarea capacităților de adaptare rapidă, proactivă, creativă și responsabilă a omului la condițiile inovațiilor și ale reformelor sociale (Bocoș și Jucan, 2008);
- ❖ *educația pentru tehnologie și progres* vizează formarea și cultivarea aptitudinilor generale și speciale, a deschiderii față de aplicarea cuceririlor științifice, indiferent de domeniu;
- ❖ *educația pentru comunicare și mass-media* vizează formarea capacităților de valorificare culturală a informației furnizate de mass-media, în condiții de diversificare și individualizare, care cere o evaluare responsabilă la scara valorilor sociale. De aceea, una dintre sarcinile acesteia este aceea de a oferi criterii de analiză a informațiilor provenite din mass-media;
- ❖ *educația sanitară modernă* capătă noi dimensiuni, impunând formarea capacităților specifice de organizare rațională a vieții în condițiile rezolvării unor probleme specifice, în primul rând, educației sexuale, dar și educației nutriționale, educației casnice moderne (Panțuru, 2006);
- ❖ *educația economică și casnică modernă* își propune să îi ajute pe elevi să înțeleagă problemele cotidiene, să identifice și să evalueze consecințele deciziilor personale sau ale celor din jur (Bocoș și Jucan, 2008);

- ❖ *educația pentru viața de familie* devine un tip de educație ce integrează soluțiile oferite de celelalte pentru a pregăti elevul să facă față provocărilor din viața personală, cele sociale sau din familie;
- ❖ *educația pentru loisir* a apărut ca urmare a necesității gestionării mai eficiente a timpului liber, pentru a echilibra solicitările de zi cu zi cu perioade de relaxare ca modalitate de adaptare la societatea zilei de azi. Fără o pregătire adecvată, timpul pentru sine poate deveni o povară, un motiv al plictiselii și inactivismului (Cucuș, 2002);
- ❖ *educația interculturală* este văzută ca o necesitate și, de asemenea, ca o soluție la problemele lumii contemporane prin dezvoltarea unor abilități sociale, crearea de rețele și cooperare, comunicare și dezvoltarea capacității de a adapta (Pavalache-Ilie, Voinea și Unianu, 2013);
- ❖ *educația axiologică* este o educație pe, prin și pentru valori;
- ❖ *educația pentru democrație* vizează formarea și dezvoltarea capacităților de înțelegere și de aplicare în practică a democrației, nu oricum, ci la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă;
- ❖ *educația pentru respectarea drepturilor fundamentale ale omului* vizează conștientizarea oamenilor în ceea ce privește drepturile lor la viață, la liberă exprimare, la opinie, la circulație etc. (Cucuș, 2002).

Este o listă deschisă a domeniilor educației contemporane, modificabilă în funcție de evoluțiile ulterioare ale problematicii globale a lumii contemporane (Vlădescu, 2007). Raporturile metodologice deschise între dimensiunile educației și noile educații angajează următoarele patru demersuri pedagogice, instituționalizate deja, la nivelul sistemelor moderne de învățământ (Bălășoiu, 2014).

- *Demersul infuzional* presupune introducerea noilor educații în diferitele arii curriculare existente, în discipline școlare diferite și chiar în domenii diferite ale educației. De exemplu, problemele educației pentru comunicare și mass-media pot fi abordate simultan la limba și literatura română, limbile străine, educație tehnologică, psihologie. Acest tip de demers ridică două probleme metodologice: necesitatea de a integra informația adusă de noile educații în structura programei școlare, eliminând practica juxtapunerii acestora doar ca o anexă, la sfârșitul unui capitol sau manual, precum și necesitatea de a realiza efectiv o sinteză curriculară între cele două tipuri și circuite informaționale (Bălășoiu, 2014).
- *Demersul modular* angajează noile educații în cadrul unor discipline de studiu integrate. Din punct de vedere metodologic, se vizează pătrunderea noilor educații în programele școlare sub forma unor recomandări sau module de studiu independente sau oferirea

conținuturilor noilor educații prin intermediul unor module de instruire complementară, specifice în special educației non-formale.

- *Demersul disciplinar* vede noile educații în cadrul unei discipline școlare distincte. De exemplu, educația ecologică devine o disciplină de învățământ de sine stătătoare, integrată în planul de învățământ, ca orice altă disciplină școlară. Metodologic vorbind, această abordare necesită o abordare multidisciplinară a noii discipline, din cauza lipsei unei singure fundamentări științifice a teoriilor prezentate.
- *Demersul transdisciplinar* angajează noile educații la nivelul unor sinteze științifice, abordate în echipe interdisciplinare, mai degrabă în cadrul unor lecții de sinteză, seminarii, conferințe tematice, dezbateri ideologice, concursuri școlare etc. Dificultățile metodologice inerente acestui demers se referă la responsabilitatea socială a educatorilor, capacitatea lor de abordare globală (intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică) a activității de formare-dezvoltare a personalității, atitudinea lor de deschidere față problemele instruirii permanente, voința lor de auto-perfecționare profesională continuă (Bălășoiu, 2014).

5.3. Interdependența dimensiunilor educației

Din motive didactice, dimensiunile educației sunt tratate separat, dar ele sunt subcomponentele unui sistem, interacționează între ele, dimensiunile clasice ale educației fiind nevoie să se deschidă spre noile educații, să lucreze împreună pentru dezvoltarea personalității elevilor. Societatea zilei de azi are nevoie de rezolvarea unor probleme concrete, stringente, pentru care soluția trebuie găsită în acel moment, deoarece multiplicarea exponențială a volumului informațiilor aduce cu sine și dificultăți sau noi perspective problematice. Se impune astfel abordarea globală, interdisciplinară, care permite aprofundarea unei probleme specifice pentru care se vor găsi soluții concrete.

Autoevaluare:

Alegeți răspunsul corect:

1. Dimensiunile educației sunt:
 - a. educația intelectuală, estetică, religioasă, tehnologică
 - b. educația intelectuală, pentru inovație, religioasă
 - c. educația intelectuală, spirituaă, profesională, morală
2. Educația intelectuală nu are drept obiectiv:
 - a. însușirea unui sistem de cunoștințe generale/esențiale
 - b. dobândirea de cunoștințe morale
 - c. formarea convingerilor și sentimentelor intelectuale
3. Următoarele metode sunt ale educației morale:
 - a. explicația morală, dezbateră morală, convorbirea morală, rugămintea
 - b. explicația morală, dezbateră politică, convorbirea morală, povața
 - c. exemplul moral, exercițiul moral, convorbirea morală, amenințarea
4. Categoriile valorice vizate de educația estetică sunt:
 - a. idealul estetic, principiul modelării estetice, gustul estetic și spiritul de creație estetică
 - b. idealul estetic, simțul estetic, atitudinea estetică, armonia din natură
 - c. idealul estetic, simțul estetic, gustul estetic și spiritul de creație estetică
5. Obiectivele specifice educației religioase vizează:
 - a. dobândirea de cunoștințe religioase;
 - b. formarea conștiinței morale;
 - c. formarea convingerilor, sentimentelor și atitudinilor religioase.
6. Următoarea afirmație este
 - a. adevărată
 - b. falsă

Conținutul educației fizice include un ansamblu de deprinderi și capacități fizice și psihice, necesare pentru atingerea obiectivelor acestei dimensiuni.
7. Conținutul educației tehnologice vizează domeniile:
 - a. cognitiv și psiho-motor
 - b. cognitiv și afectiv
 - c. cognitiv, afectiv și psiho-motor
8. Noile educații sunt integrate prin următoarele abordări:
 - a. demers infuzional, modular, disciplinar, semestrial
 - b. demers infuzional, modular, disciplinar, transdisciplinar
 - c. demers infuzional, modular, transdisciplinar, școlar

Completați spațiile goale cu răspunsul potrivit:

9. _____ este văzută ca o necesitate și, de asemenea, ca o soluție la problemele lumii contemporane prin dezvoltarea unor abilități sociale, crearea de rețele și cooperare, comunicare și dezvoltarea capacității de a adapta.
10. _____ vizează conștientizarea oamenilor în ceea ce privește drepturile lor la viață, la liberă exprimare, la opinie, la circulație.
11. _____ vizează formarea și cultivarea aptitudinilor și a atitudinilor civice de abordare și rezolvare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă la rezolvarea contradicțiilor ce se pot transforma în conflicte.
12. _____ vizează formarea și cultivarea aptitudinilor generale și speciale, a deschiderii față de aplicarea curecțiilor științifice, indiferent de domeniu.
13. _____ este o educație pe, prin și pentru valori.
14. _____ a apărut ca urmare a necesității gestionării mai eficiente a timpului liber, pentru a echilibra solicitările de zi cu zi cu perioade de relaxare ca modalitate de adaptare la societatea zilei de azi.
15. _____ capătă noi dimensiuni, impunând formarea capacităților specifice de organizare rațională a vieții în condițiile rezolvării unor probleme specifice.
16. _____ vizează formarea și cultivarea aptitudinilor generale și speciale, a deschiderii față de aplicarea cuceririlor științifice.
17. _____ își propune să îi ajute pe elevi să înțeleagă problemele cotidiene, să identifice și să evalueze consecințele deciziilor personale sau ale celor din jur.
18. _____ devine un tip de educație ce integrează soluțiile oferite de celelalte pentru a pregăti elevul să facă față provocărilor din viața personală, cele sociale sau din familie.

Răspunsurile corecte:

- 1 a
- 2 b
- 3 a
- 4 c
- 5 a și c
- 6 a
- 7 c
- 8 b

- 9 educația interculturală
- 10 educația pentru respectarea drepturilor fundamentale ale omului
- 11 educația pentru pace și cooperare
- 12 educația pentru tehnologie și progres
- 13 educația axiologică
- 14 educația pentru loisir
- 15 educația sanitară modernă
- 16 educația pentru tehnologie și progres
- 17 educația economică și casnică modernă
- 18 educația pentru viața de familie

Glosar de termeni pedagogici:

Dimensiunile educației - vizează conținuturile relativ stabile ale activității de formare-dezvoltare a personalității umane în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic și fizic.

Educația intelectuală - reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane realizată prin intermediul valorilor științei.

Educația morală - reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a conștiinței morale a personalității umane, proiectată și realizată atât la nivel teoretic, cât și practic.

Educația estetică - reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin receptarea, evaluarea și crearea valorilor frumosului existent la nivelul artei, naturii, societății.

Educația religioasă - reprezintă acțiunea specific umană bazată pe intervenții exterioare, organizate, conștiente din partea celor care o realizează, respectiv educatorii, preoții, biserica, în scopul formării și dezvoltării umane din perspectiva unor valori specifice, religioase.

Educația fizică - reprezintă acea componentă a educației care urmărește dezvoltarea armonioasă a organismului, asigurarea sănătății individului și cultivarea unor calități, capacități, deprinderi și competențe necesare activităților sportive.

Educația tehnologică reprezintă dimensiunea generală a activității de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin aplicarea rațională a cunoștințelor științifice în diferite domenii sociale, de natură economică, politică sau culturală.

Educația profesională - vizează ansamblul formelor de pregătire și perfecționare în vederea realizării activităților profesionale.

Noile educații - sunt dimensiuni ale educației care răspund la cerințele actuale ale societății, prin oferirea de noi perspective.

Bibliografie:

- Bălăsoiu, T. (2014). Integrarea educației ecologice în „noile educații”. Buletinul AGIR nr. 3/2014, iulie-septembrie.
- Bocoș, M., Jucan, D. (2008). Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului: Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, Pitești: Paralela 45.
- Cristea, S. (2000). Dicționar de pedagogie, Chișinău-București: Litera.
- Cucoș, C. (2002). Pedagogie. Iași: Polirom.
- Nomura, Y. (2000). Moral Education and Lifelong Integrated Education in Education, Culture and Value, vol. V , Spiritual and Religious Education, edit. Leicester, M., Modgil, C., Modgil, S., Falmer Press, London, pp. 52-58.
- Panțuru, S. (2006). Dimensiunile și funcțiile educației în Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Aspecte de management al curriculum-ului(Panțuru, S., Niculescu, R.M., Voinea, M., Honcz, C.), Universitatea „Transilvania” din Brașov.
- Pavalache-Ilie, M., Voinea, M., Unianu, M.E. (2014). Students’ perception on the necessity of intercultural education in Romania, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 128, 447-452.
- Vlădescu, I. (2007). De la pedagogie generală la psihologie pedagogică, Chișinău-Iași: Editura Garuda-Art, Editura Vasiliana-’98.
- CuciureanuM., Velea, S. (2008). Educația moral – religioasă în sistemul de educație din România. Institutul de Științe ale Educației. Laboratorul Teoria Educației.

6. Structura educației

Conf.univ.dr. Mihaela VOINEA

Obiectivele unității de învățare:

- explicarea, utilizând limbajul de specialitate, a perspectivelor de analiză ale educației;
- descrierea componentelor structurii educației;
- exemplificarea relațiilor ce se instituie între componentele educației;
- argumentarea necesității cunoașterii componentelor educației.

Competențe specifice:

- Competența de a utiliza corect, în diferite contexte, termenii din domeniu ;
- Competența de a analiza din perspective diferite structura educației ;
- Competența de argumentare a rolului subiectului educației în structura educației.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine pozitivă și responsabilă a următoarelor capacități de :

- analiză și sinteză;
- argumentare;
- gândire critică și rezolvare de probleme.

Resurse si modalități de lucru. Cursanții vor parcurge conținutul temei utilizând *lectura activă* (metoda SINELG) într-un timp optim. Vor realiza sarcinile implicate în secvențele de *reflecție* și vor rezolva secvența de *autoevaluare*.

Structura unității de învățare:

6.1. Perspective de analiză a educației

6.2. Componentele educației

6.1. Perspective de analiză a educației

Educația ca fenomen psihosocial complex poate fi înțeleasă la un nivel profund, printr-o analiză detaliată a structurii, funcțiilor, formelor și interacțiunii acestora. Conceptul generic de structură presupune componente, interacțiuni, mecanisme de autoreglaj. Structura educației reprezintă „elementele componente și interacțiunea lor, care asigură funcționalitatea activității de formare-dezvoltare a personalității” (Cristea, 2010, p.155).

Structura educației poate fi analizată din mai multe perspective.

Perspectiva statică este cea care pune accent pe componentele educației. Valoarea acestei perspective constă în faptul că descrie amănunțit fiecare element component al educației, sugerând importanța fiecăruia în mecanismul complex al educației. Minimalizarea sau chiar ignorarea unui element structural face ca educația în ansamblu să fie puternic afectată, aceasta deoarece elementele componente se află într-o strânsă interacțiune. Cunoașterea acestor elemente de către orice cadru didactic (cu atât mai mult al unuia în devenire!) oferă fundamentul unui comportament didactic articulat, coerent bazat pe logica didactică și nu pe intuiție.

Perspectiva dinamică, procesuală analizează educația din perspectiva proceselor pe care le presupune. Orice activitate educativă este mai întâi proiectată, apoi derulată/implementată și evaluată.

Perspectiva organizatorică, contextuală este cea care ne ajută să înțelegem că educația, funcționează în anumite cadre și forme de organizare, și acestea cu evidente implicații în calitatea sa. Forme de organizare a instruirii: lecții, cercuri, vizite, excursii, meditații, consultații etc. care influențează calitatea interacțiunii dintre actorii a educației.

Aceste perspective sunt complementare și numai împreună vor oferi imaginea complexă a fenomenului educațional. Din rațiuni didactice însă, vom aborda în mod explicit perspectiva statică.

6.2. Componentele educației

Structura de bază a educației este concentrată la nivelul corelației funcționale dintre subiectul și obiectul educației

a. *Educatorul/Subiectul educației (E, Se)*, care poate fi individual sau colectiv, este inițiatorul activității de educație, în calitate de autor al proiectului pedagogic și de emițător al mesajului pedagogic. Este responsabil de realizarea permanentă a corelației funcționale cu educatul la nivel individual sau colectiv, afirmă Sorin Cristea (2010). Subiectul educației, sub denumirea lui generică, educatorul are anumite caracteristici și competențe care îl legitimează să exercite anumite roluri. El deține atât autoritate deontică (rezultată din statul său) dar și autoritate epistemică. Cele două tipuri de autoritate trebuie armonios echilibrate în comportamentul profesorului, deoarece

excesul uneia dintre ele va conduce la un comportament neadecvat, neprofesionist. Cu alte cuvinte, profesorul nu trebuie să abuzeze de autoritatea sa deontică („Eu sunt profesorul!”) sau epistemică („Eu știu cel mai bine!”), ci să încerce să demonstreze că autoritatea sa deontică este fundamentată pe autoritatea epistemică. Puterea statutului său (de a forma, de a educa, de a evalua) va fi recunoscută și apreciată nu numai de elevi, dar și de ceilalți actori ai educației (părinți, colegi, manageri) dacă ea este susținută de o bună pregătire psiho-pedagogică, de competențe relaționale și manageriale, de dorința de dezvoltare profesională.

Reflecție: *Citiți cu atenție citatul de mai jos și exprimați în maxim 10 rânduri părerea dumneavoastră: „Profesorul trebuie să știe când învățarea are loc sau nu, să știe când să experimenteze și când să învețe din experiențele avute, să știe să monitorizeze, să caute și să ofere feedback și să învețe când să ofere strategii alternative atunci când alte strategii nu funcționează. Foarte important este că predarea este vizibilă pentru elev și învățarea este vizibilă pentru profesor. Cu cât mai mult elevul devine profesor, iar profesorul devine elev, cu atât rezultatele sunt mai eficiente. (J. Hattie, 2014, Învățarea vizibilă, p.46).”*

b. *Educatul/obiectul educației (Ed/ Oe)* – individual sau colectiv. Este beneficiarul activității de educație în calitate de receptor al mesajului pedagogic. Condiția de obiect al educației vizează statutul ontologic, existențial datorat experienței de viață sau statutului limitat. Obiectul poate dobândi calitatea de subiect doar în momentul în care devine inițiator al educației și autor al propriului său proiect pedagogic. Între subiectul și obiectul educației există relații cu impact formativ asupra ambilor actori ai educației. Din perspectivă postmodernă, relația profesor – elev, implică redefiniri, în sensul democratizării ei, a construirii ei pe alte principii decât cele tradiționale bazate pe autoritatea deontică și epistemologică a profesorului.

Emil Stan într-o lucrare cu titlu sugestiv „Profesorul între autoritate și putere”, arată că „Pragul psihologic cel mai greu de trecut este acceptarea autentică a elevilor ca factori reali în derularea evenimentelor proprii câmpului educativ școlar” (Stan, 1999, p.7).

Aceeași idee exprimată dintr-o perspectivă filosofico-pedagogică o subliniază G.Albu care analizează raportul libertate - autoritate în școală și care pledează pentru o „pedagogie a libertății” care este de fapt „o pedagogie a schimbării, a susținerii felului propriu de a fi al fiecăruia, convinsă că în felul acesta umanitatea va ști mai bine cine este, va reflecta mai mult, atât la propriile victorii, cât și la propriile precarități” (Albu, 1998, p.156).

c. *Funcția centrală a educației (FCE)*. Reprezintă primul element al structurii educației la care se raportează subiectul educației. Astfel, indiferent de specificul activității de educație pe care urmează să o proiecteze, educatorul va angaja funcția de formare-dezvoltare permanentă a

personalității în vederea integrării psihosociale a celui educat (în sens general uman, cultural, civic, economic), funcție de maximă generalitate care are un caracter obiectiv.

d. Finalitățile macrostructurale ale educației (FME). Sunt elaborate la nivel de filosofie și de politică a educației, fiind valabile la scara sistemului de educație/învățământ. Acestea se concretizează în idealul educației care definește tipul de personalitate umană, necesar la nivel de sistem pe termen lung; scopurile educației – definesc direcțiile generale de evoluție a educației, valabile la nivel de sistem pe termen mediu și lung.

Idealul educațional este una din modalitățile prin care se exprimă corelația dintre societate și acțiunea educațională. Conținutul idealului este prin excelență social, incluzând cerințele fundamentale ale societății față de acțiunea educațională. Idealul educativ este o instanță valorică de la care iriază norme, principii, reguli, scopuri și obiective determinate, care direcționează procesul de formare al generațiilor. Deși este un model standard, el nu este fix, rigid, ci dimpotrivă, evoluează o dată cu societatea.

De exemplu, în Atena, idealul educativ era exprimat în ideea dezvoltării armonioase a omului în care se îmbină frumusețea fizică cu trăsăturile morale. În Sparta idealul educativ era dominat de spiritul militar. Evului mediu îi este propriu idealul cavaleresc și idealul religios. Renașterea impune un ideal umanist, accentul punându-se pe dezvoltarea și înflorirea personalității umane. Epoca luminilor întregeste idealul educațional impunând încrederea în puterea rațiunii umane, ca instrument de stăpânire a naturii.

Iată deci cum idealul educațional, evoluează odată cu societatea și exigențele ei, cu concepțiile dominante despre lume și viață existente la un moment dat.

Dincolo de acest caracter dinamic, I. Nicola accentuează și alte caracteristici /dimensiuni ale idealului (2003, p.156).

- *Dimensiunea socială.* Vizează tendința generală de dezvoltare a acelei societăți cu care idealul trebuie să fie în concordanță.
- *Dimensiunea psihologică.* Se referă la tipul de personalitate pe care societatea îl reclamă pentru a răspunde nevoilor ei.
- *Dimensiunea pedagogică.* Se referă la posibilitățile de care dispune sau cu care va trebui investită acțiunea educațională pentru a putea transpune în practică acest ideal. Valoarea pedagogică a oricărui ideal educativ depinde de echilibru pe care reușește să-l stabilească între realitate și posibilitate.

Idealul educațional și finalitățile sistemului românesc de învățământ sunt elemente de politică educațională care consemnează la nivelul Legii învățământului, profilul de personalitate dezirabil la absolvenții sistemului, în perspectiva evoluției societății românești. *Idealul educațional*

al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii. -Legea Educației naționale nr.1/2011 art.2-(3)

Finalitățile microstructurale ale educației – obiectivele (O). sunt derivate din finalitățile macrostructurale. Definesc, la nivel general și particular, orientările valorice care stau la baza acțiunilor specifice de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane, valabile la scara procesului de învățământ.

e. Conținuturile generale ale educației (C) – educația: morală, intelectuală, estetică, psihofizică, etc.

f. Metodologia educației (M). Include ansamblul metodelor pedagogice propuse de educator la nivelul unor căi eficiente aplicate de cel educat ca strategie de educație/instruire bazată prioritar pe: comunicare, cercetare a realității, acțiune practică, mijloace de instruire programată, valorificând forme de organizare particulară (frontală, grupală, individuală) și concretă (curs, lecție, seminar) a activității.

g. Evaluarea educației (Ev). Include acțiuni de control și de apreciere a gradului de îndeplinire a obiectivelor în vederea stabilirii unor decizii optime; poate implica acțiuni realizabile prin strategii de evaluare: inițială – continuă - finală; predictivă – formativă - sumativă; normativă - de progres.

h. Normativitatea pedagogică. Include principiile cu valoare imperativă care trebuie respectate în activitatea de proiectare și de realizare a educației prin intermediul mesajelor pedagogice transmise/construite de educator, receptate și interiorizate de cel educat.

De exemplu principiile pedagogice ale procesului de învățământ pot fi cuprinse în trei propoziții sinteză care exprimă necesitatea *comunicării pedagogice, cunoașterii pedagogice și creativității pedagogice*. (Cristea, 2000)

Principiul comunicării pedagogice afirmă necesitatea respectării de către profesori a unor condiții necesare pentru o comunicare pedagogică eficientă și vizează:

- Construirea unui proiect pedagogic viabil în sens curricular;
- Elaborarea unui mesaj educațional adaptat specificului psihoindividual al educaților, ținând cont de contextul educațional al comunicării;
- Centrarea mesajului educațional pe aspecte cognitive, afective și psihomotorii astfel încât impactul mesajului să fie cât mai puternic sub aspect formativ.
- Asigurarea unui repertoriu comun între profesor și elev astfel încât mesajul pedagogic să construiască în elev structuri cognitive și afective.

- Valorificarea conexiunii inverse ca premisă a autoeducației și autoformării.

Principiul cunoașterii pedagogice se referă la capacitatea educatorului de a maximiza valențele formative ale mesajului pedagogic prin:

- Susținerea mesajului educațional prin conținuturi stabilite în documentele școlare (programe, manuale, auxiliare);
- Corelarea optimă a informativului cu formativul (selectarea acelor informații care au efecte formative mai mari);
- Prelucrarea pedagogică a conținuturilor științifice respectând atât logica disciplinei cât și logica didactică.

Principiul creativității pedagogice se referă la capacitatea educatorilor de a fructifica conexiunea inversă pozitivă, ca sursă a adaptării permanente la situația existentă, la necesitățile de formare ale educaților și presupune:

- Adaptarea acțiunii didactice la condițiile concrete, uneori imprevizibile ale contextului în care are loc educația;
- Realizarea unei activități eficiente care înseamnă o activitate cu elemente de noutate, stimulare cognitivă pentru educați.
- Optimizarea permanentă a activității didactice prin menținerea unor standarde de calitate înalte.

Reflecție: Realizați o ierarhie a celor trei principii prezentate și argumentați alegerea făcută.

Pe lângă aceste principii generale există și *principii didactice* ale procesului de învățământ care vizează direct activitatea de predare - învățare - evaluare: principiul orientării formative a activității didactice; principiul sistematizării activității didactice; principiul accesibilității activității didactice; principiul participării elevilor în cadrul activității didactice; principiul interdependenței dintre cunoașterea senzorială și cunoașterea rațională (cunoscut și sub denumirea de principiul intuiției); principiul interacțiunii dintre teorie și practică; principiul esențializării rezultatelor activității didactice; principiul autoreglării activității didactice.

i. *Mesajul pedagogic* transmis/construit (MPT/c) este elaborat de educator la nivelul interacțiunii dintre finalitățile macrostructurale ale educației și finalitățile microstructurale ale educației. Este transmis sau construit împreună cu elevii. Reprezintă o structură de acțiune specifică, realizabilă în termeni de comunicare pedagogică eficientă, bazată pe corelația dintre informare (informație selectată și transmisă/construită de educator) și formare-dezvoltare pozitivă a celui educat.

j. *Repertoriul comun* (RC). Exprimă capacitatea empatică a educatorului (Ep) de transpunere a

mesajului pedagogic la nivelul conștiinței celui educat, transpunere realizabilă într-un plan psihologic complex – cognitiv, afectiv, motivațional. Trebuie elaborat de educator la nivelul unui proces complex de identificare „a cadrului de semnificație a unei alte persoane care devine mai ușor de înțeles” și de consubstanțialitate, respectiv de „conștientizare a faptului că împărtășește puncte comune esențiale” cu persoana celui educat (Duck, 2000, p.88). Calitatea repertoriului comun asigură receptivitatea, interiorizarea și valorificarea mesajului pedagogic. Lipsa repertoriului comun duce la blocaj pedagogic (Bp), situație în care activitatea de educație nu are loc, la nivelul normal de realizare a corelației funcționale subiect-obiect, educator-educat.

k. Mesajul pedagogic interiorizat și valorificat (Impt/c; VMpt/c) reprezintă momentul în care educatul realizează un salt calitativ după receptarea mesajului pedagogic transmis/construit la nivel superior. Este un rezultat al repertoriului comun realizat între subiectul și obiectul educației în plan psihologic complex; este o premisă necesară educatorului pentru alegerea strategiilor de dirijare/construcție a educației/instruirii, în vederea obținerii unui răspuns dirijat/de construit (din partea celui educat).

l. Strategia de dirijare/construcție a educației/instruirii (Sd/cE) este constituită dintr-un set de metode, procedee, mijloace selecționate de educator în vederea obținerii unui răspuns dirijat al educatului, pe termen scurt, mediu și lung, adecvat situației existente.

m. Conexiunea inversă externă (Cie) reprezintă retroacțiunea realizată de educator în mod permanent în funcție de reacția educatului, în general, de calitatea răspunsului dirijat/construit, în special. În sens curricular, conexiunea inversă externă este realizată de educator în mod permanent, ca mijloc de reglare-autoreglare continuă a rezultatelor activității (inclusiv atunci când sunt foarte bune), respectiv corectare, ameliorare, ajustare, restructurare a proiectului pedagogic.

n. Contextul pedagogic intern (Cpi) reflectă influențele câmpului psihosocial intern la nivel de ambianță educațională existentă în cadrul unei acțiuni educaționale specifice (didactice, extradidactice etc.). Rezultă din interacțiunea unor variabile specifice (forme de organizare, spațiu, timp pedagogic, ideologie pedagogică, stil pedagogic al educatului, disponibilitate psihosocială a celui educat), angajate direct sau indirect la nivelul procesului de învățământ.

o. Contextul pedagogic extern (Cpe) reflectă influențele câmpului psihosocial extern provenite de la nivelul unor medii curriculare macro și micro-structurale de natură culturală, economică, politică, managerială, comunitară, tehnologică; aceste influențe se regăsesc la nivelul sistemului de educație /învățământ, stimulând o anumită calitate a formelor de organizare a educației, a spațiului și timpului pedagogic, a ideologiei pedagogice, a stilului pedagogic, a disponibilității psihosociale a celui educat.

Toate aceste componente, care se află într-o strânsă interacțiune, demonstrează faptul că educația este o acțiune extrem de complexă, iar cunoașterea componentelor și a interacțiunilor dintre acestea condiționează eficiența acțiunii.

Autoevaluare:

Citiți cu atenție și identificați răspunsul corect:

1. Componentele educației sunt evidențiate în analiza educației din perspectiva:
2. Subiectul educației este:
 - a. inițiatorul activității de educație,
 - b. rezultatul influenței educative,
 - c. cel care este supus influenței educative.
3. Autoritatea epistemică a subiectului educației este dată de :.....
4. Finalitățile macrostructurale ale educației sunt reprezentate de :.....
5. Realizați o schema în care să redați toate componentele structurii educației și mai ales relațiile instituite între acestea. Țineți cont de: componentele centrale, de relațiile dintre componente, de plasarea unor componente în raport cu altele

Glosar de termeni pedagogici:

Subiectul educației - inițiatorul activității de educație.

Obiectul educației - beneficiarul activității de educație în calitate de receptor al mesajului pedagogic.

Funcția centrală a educației - reprezintă primul element al structurii educației la care se raportează subiectul educației, mai precis semnifică funcția de formare-dezvoltare permanentă a personalității în vederea integrării psihosociale a celui educat.

Finalitățile macrostructurale ale educației - se concretizează în idealul educației care definește tipul de personalitate umană, necesar la nivel de sistem pe termen lung; scopurile educației – definesc direcțiile generale de evoluție a educației, valabile la nivel de sistem pe termen mediu și lung.

Finalitățile microstructurale ale educației – obiectivele - definesc, la nivel general și particular, orientările valorice care stau la baza acțiunilor specifice de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane, valabile la scara procesului de învățământ.

Conținuturile generale ale educației – educația: morală, intelectuală, estetică, psihofizică, etc.

Metodologia educației - include ansamblul metodelor pedagogice propuse de educator la nivelul unor căi eficiente aplicate de cel educat ca strategie de educație/instruire.

Evaluarea educației - include acțiuni de control și de apreciere a gradului de îndeplinire a obiectivelor în vederea stabilirii unor decizii optime în vederea perfecționării activităților ulterioare.

Normativitatea pedagogică - include principiile cu valoare imperativă care trebuie respectate în activitatea de proiectare și de realizare a educației prin intermediul mesajelor pedagogice transmise/construite de educator, receptate și interiorizate de cel educat.

Mesajul pedagogic - transmis/construit este elaborat de educator la nivelul interacțiunii dintre finalitățile macrostructurale ale educației și finalitățile microstructurale ale educației.

Repertoriul comun - exprimă capacitatea empatică a educatorului de transpunere a mesajului pedagogic la nivelul conștiinței celui educat, transpunere realizabilă într-un plan psihologic complex – cognitiv, afectiv, motivațional.

Mesajul pedagogic interiorizat și valorificat - reprezintă momentul în care educatul realizează un salt calitativ după receptarea mesajului pedagogic transmis/construit la nivel superior.

Strategia de dirijare/construcție a educației/instruirii - este constituită dintr-un set de metode, procedee, mijloace selecționate de educator în vederea obținerii unui răspuns dirijat al educatului, pe termen scurt, mediu și lung, adecvat situației existente.

Conexiunea inversă externă - reprezintă retroacțiunea realizată de educator în mod permanent în funcție de reacția educatului, în general, de calitatea răspunsului dirijat/construit, în special.

Contextul pedagogic intern - reflectă influențele câmpului psihosocial intern la nivel de ambianță educațională existentă în cadrul unei acțiuni educaționale specifice (didactice, extradidactice etc.).

Contextul pedagogic extern - reflectă influențele câmpului psihosocial extern provenite de la nivelul unor medii curriculare macro și micro-structurale de natură culturală, economică, politică, managerială, comunitară, tehnologică.

Bibliografie:

- Albu, G. (1998). În căutarea educației autentice. Iași: Ed. Polirom.
- Cristea, S. (2000). Dicționar de pedagogie. Chișinău: Ed. Litera Internațional.
- Cristea, S. (2010). Fundamentele pedagogiei. Iași: Ed. Polirom.
- Hattie, J. (2014). Învățarea vizibilă. București: Ed. Trei.
- Stan, E. (1999). Profesorul între autoritate și putere. București: Ed. Teora.
- Nicola, I. (2003). Tratat de pedagogie școlară. București: Ed. Aramis.

7. Sistemul de învățământ din România

Prof.univ.dr. Toader PĂLĂȘAN

Obiectivele unității de învățare:

- analizarea critică a relației societate-educație;
- evaluarea demersului organizării instituționale a educației;
- interpretarea sistemică a educației și a componentelor acesteia;
- analiza structurală și funcțională a componentelor sistemului de educație;
- cunoașterea istoricului sistemului de învățământ din țara noastră și structura sa actuală;
- să analizeze critic sistemul de învățământ în conformitate cu o serie de criterii.

Competențe specifice:

- Competența de a utiliza corect, în diferite contexte, termenii din domeniu ;
- Competența de a analiza elementele constitutive ale sistemului de învățământ ;
- Competența de argumentare a necesității unei reforme autentice a învățământului

românesc.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine stimulativă și responsabilă a următoarelor capacități de:

- analiză și sinteză;
- argumentare;
- gândire critică și rezolvare de probleme.

Resurse și modalități de lucru. Metode indicate pentru parcurgerea cursului – lectură activă, reflecția, autoevaluarea.

Structura unității de învățare:

- 7.1. Definiția sistemului de învățământ
- 7.2. Funcțiile sistemului de învățământ
- 7.3. Structura sistemului național de învățământ preuniversitar
- 7.4. Principiile sistemului de învățământ
- 7.5. Organizarea sistemului de învățământ
- 7.6. Principii ale sistemului național de învățământ superior
- 7.7. Structura organizatorică a instituțiilor de învățământ superior

7.1. Definiția sistemului de învățământ

„Sistemul de învățământ este sistem al sistemului educațional care cuprinde toate instituțiile de învățământ de stat și particular și care funcționează conform unei Legi a învățământului, respectând standardele și principiile stabilite de stat” (cf. Iucu B.R. în Științele educației. Dicționar enciclopedic, ed. Sigma, 2008, vol. 2). Legea care reglementează în prezent sistemul de învățământ din România este Legea nr. 1. din 2011. Conform acestei legi, managementul sistemului de învățământ este organizat pe trei nivele:

- *la nivel național*: Ministerul Educației Naționale (condus de un ministru), prin departamentele de învățământ universitar și preuniversitar conduse de miniștri secretari de stat și prin direcții generale și direcții coordonate de miniștri secretari de stat și conduse de directori generali, respectiv directori;
- *la nivel regional*: inspectoratele școlare județene (conduse de un inspector școlar general și 2-3 inspectori generali adjuncți), care au în subordine unitățile de învățământ, unitățile extrașcolare și unitățile conexe de nivel preuniversitar;
- *la nivel local*, unitățile de învățământ de nivel preuniversitar, conduse de un director și un director adjunct, iar instituțiile de învățământ superior sunt conduse de un rector și mai mulți prorectori, precum și de președintele senatului universitar, conform Cartei Universitare (adoptată de Senatul fiecărei universități). Nivelurile de învățământ sunt stabilite conform clasificării internaționale standart (ISCED), astfel:
 - o nivel 0, preșcolar;
 - o nivel 1, primar (prima etapă a educației de bază);
 - o nivel 2, secundar inferior (a doua etapă a educației de bază);
 - o nivelul 3, secundar superior (liceal);
 - o nivelul 4, post-secundar;
 - o nivelul 5, învățământ universitar (prima etapa, licență);
 - o nivelul 6, învățământ universitar (a doua etapa, master).

Finanțarea învățământului de stat este asigurată de la bugetul de stat și este de 6% (!) din PIB. Mecanismul de finanțare este următorul: Guvernul propune, Parlamentul aprobă, MEN repartizează creditele către unitățile din subordine (inspectorate școlare județene și alte instituții cu atribuții în învățământul preuniversitar) și către Consiliul Național de Finanțare a Învățământului Superior (CNFIS), care repartizează creditele către instituțiile de învățământ superior.

7.2. Funcțiile sistemului de învățământ

Sistemul de învățământ realizează funcții educaționale subordonate formării și dezvoltării personalității umane în concordanță cu idealul educațional. Prin *funcția instructiv-educativă/informativ-formativă* se urmărește formarea omului la nivel cognitiv prin asimilarea culturii generale, a culturii profesionale și de specialitate, a concepției despre lume și viață. *Funcția praxiologică* urmărește aplicarea cunoștințelor în practică („homo faber”), iar *funcția axiologică* asigură asimilarea și împărtășirea valorilor materiale și spirituale promovate de societate.

7.3. Structura sistemului național de învățământ preuniversitar

„Sistemul național de învățământ preuniversitar este constituit din ansamblul unităților de învățământ de stat, particulare și confesionale autorizate/acreditate. Învățământul preuniversitar este organizat pe niveluri, forme de învățământ și, după caz, filiere și profiluri și asigură condițiile necesare pentru dobândirea competențelor-cheie și pentru profesionalizarea progresivă (art.22 din Legea nr. 1, din 2011).

Nivelurile sistemului național de învățământ sunt următoarele:

- a) educația timpurie (0-6 ani), formată din nivelul antepreșcolar (0-3 ani) și învățământul preșcolar (3-6 ani) și cuprinde grupa mică, grupa mijlocie și grupa mare;
- b) învățământul primar, care cuprinde clasa pregătitoare și clasele I-IV;
- c) învățământul secundar, care cuprinde:
 - 1- învățământul secundar inferior sau gimnazial, care cuprinde clasele V-IX;
 - 2- învățământul secundar superior sau liceal, care cuprinde clasele de liceu X-XII/XIII, cu următoarele filiere: teoretică, vocațională și tehnologică;
- d) învățământul profesional, cu durată între 6 luni și 2 ani;
- e) învățământul terțiar non-universitar, care cuprinde învățământul postliceal;
- f) învățământul superior: ciclul de licență (3 sau 4 ani); ciclul de master (2 ani); ciclul de doctorat (3 ani);
- g) învățământul post-universitar.

Alte forme de educație: educația permanentă; învățământul deschis (la distanță); învățământul particular; învățământul pentru minorități; învățământul special.

Învățământul general obligatoriu este format din învățământul primar și învățământul secundar inferior. Învățământul tehnic cuprinde clasele a XII-a și a XIII-a din învățământul liceal, filiera tehnologică. Învățământul profesional și tehnic este format din: învățământul profesional, învățământul tehnic și învățământul postliceal.

7.4. Principiile sistemului de învățământ

Principiile sistemului de învățământ reprezintă ansamblul normelor sau legităților educaționale care asigură orientarea, organizarea și funcționarea eficientă a instituțiilor de învățământ. Principiile care stau la baza organizării și funcționării sistemului de învățământ:

1. *Principiul asigurării și garantării dreptului la învățătura* presupune asigurarea dreptului la învățătura a tuturor cetățenilor din România, fără nici o discriminare.

2. *Principiul organizării învățământului de stat, a învățământului particular și confesional.* Cea mai mare parte a învățământului din România este organizată de către stat. Persoanele particulare, anumite organizații, asociații, cu avizul Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), pot organiza învățământ particular de toate gradele. Cultele pot organiza învățământ confesional de diferite niveluri pentru pregătirea personalului de cult, cu avizul Departamentului pentru culte și al Ministerului Educației și Cercetării.

3. *Principiul desfășurării învățământului de toate gradele în limba română, dar și în limba minorităților naționale și într-o limbă de circulație internațională.* În România, învățământ de toate gradele se desfășoară în limba română, ca limbă oficială de stat, obligatorie pentru toți cetățenii români, indiferent de naționalitate. Pe lângă aceasta, potrivit legii se asigură studiile instruirea și în limbile minorităților naționale, precum și în limbile de circulație internațională.

4. *Principiul învățământului bazat pe libertatea conștiinței* presupune manifestarea spiritului de toleranță, de înțelegere și respect reciproc, în așa fel încât nimeni să nu fie constrâns la o credință religioasă contrară convingerilor sale. Învățământul asigură atât pregătirea tinerilor în pas cu noile cuceriri ale științei, tehnicii și culturii, cât și educația lor religioasă.

5. *Principiul învățământului general și obligatoriu.* În România, începând cu anul școlar 2004-2005, legea asigură un învățământ obligatoriu de 10 ani, care cuprinde învățământul primar (clasa pregătitoare și clasele I-IV) și învățământul secundar inferior (clasele V-X).

6. *Principiul învățământului de stat gratuit.* Pentru a se realiza absolvirea învățământului general și obligatoriu de 10 ani, statul asigură gratuitatea acestora. Statul asigură diverse facilități pentru toate gradele de învățământ. În ultima perioada de timp în învățământul superior, pe lângă locurile subvenționate de la buget, există și locuri cu taxă, numărul acestora din urmă fiind la multe facultăți mai mare decât numărul locurilor fără taxă.

7. *Principiul unității și diversității învățământului.* Prin intermediul planurilor de învățământ, a programelor școlare se asigură un caracter unitar învățământului din România. Tipurile, profilele și specializările oferă șansa alegerii școlii și a profesiei în concordanță cu capacitățile, aptitudinile și cu aspirațiile fiecăruia.

8. *Principiul accesului larg și democratic în învățământ.* Pentru primii 10 ani, învățământul este general și obligatoriu. La celelalte niveluri, fiecare tânăr are accesul și dreptul de a concura pe un număr de locuri.

9. *Principiul conducerii și autonomiei.* Învățământul preuniversitar de stat este coordonat de Ministerul Educației și Cercetării prin Inspectoratele școlare județene, în colaborare cu alte ministere, organisme beneficiare și organele puterii locale, în condițiile descentralizării școlare. Învățământul superior dispune de autonomie universitară. Drepturile autonomiei universitare sunt stabilite în Carta universitară, elaborată de fiecare instituție de învățământ superior, conform legii. Ministerul Educației și Cercetării cooperează cu mai multe organisme consultative: Consiliul Național de Evaluare și Acreditare Academică - CNEAA; Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare; Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior; Consiliul Național al Rectorilor.

7.5. Organizarea sistemului de învățământ

Formele de organizare a învățământului preuniversitar sunt:

- a) învățământ cu frecvență;
- b) învățământ cu frecvență redusă.

Reflecție: *Învățământul obligatoriu este învățământ cu frecvență. Prin excepție, pentru persoanele care au depășit cu mai mult de 3 ani vârsta clasei, învățământul obligatoriu se poate organiza și în forma de învățământ cu frecvență redusă (a se vedea prevederile unei metodologii elaborate de MEN). Pentru copiii cu cerințe educaționale speciale sau nedeplasabili din motive medicale, se poate organiza învățământ la domiciliu sau pe lângă unitățile de asistență medicală. MEN poate stabili prin Hotărâre de Guvern funcționarea unor unități-pilot, experimentale și de aplicație în sistemul de învățământ preuniversitar.*

➤ **Educația antepreșcolară** este reglementată de art. 27, din LEN, nr. 1/2011. Aceasta se organizează în creșe și, după caz, în grădinițe și în centre de zi. Organizarea unităților de educație timpurie antepreșcolară, conținutul educativ, standardele de calitate și metodologia de organizare ale acestora se stabilesc prin hotărâre a Guvernului, inițiată de MEN. Personalul didactic necesar desfășurării educației antepreșcolare se face de către autoritățile administrației publice locale, împreună cu inspectoratele școlare. Acreditarea furnizorilor de educație timpurie antepreșcolară se realizează în conformitate cu prevederile unei metodologii elaborate de MEN. Statul sprijină educația timpurie, ca parte componentă a învățării pe tot parcursul vieții, prin acordarea unor

cupoane sociale, care se acordă în scop educațional, în conformitate cu legislația din domeniul asistenței sociale, în funcție de veniturile familiei, din bugetul de stat, prin bugetul Ministerului Muncii, Familiei și Protecției Sociale.

➤ **Învățământul preșcolar** este reglement de art. 28, din LEN, nr. 1/2011. Învățământul preșcolar se organizează în grădinițe. Acestea pot avea următoarele *tipuri de program*:

- a) *program normal*;
- b) *program prelungit*;
- c) *program săptămânal*.

Învățământul preșcolar este structurat *pe două niveluri*:

- *nivelul I* ce urmărește socializarea copiilor cu vârste cuprinse între 3 și 5 ani și
- *nivelul II* ce urmărește pregătirea pentru școală a copiilor cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani.

Grădinițele pot funcționa ca unități cu personalitate juridică sau în cadrul altor unități școlare cu personalitate juridică. Generalizarea treptată a învățământului preșcolar se va face de către autoritățile administrației publice locale și inspectoratele școlare prin asigurarea condițiilor standard.

➤ **Învățământul primar** este reglement de art. 29, din LEN, nr. 1/2011. Învățământul primar se organizează și funcționează, de regula, cu program de dimineață. În *clasa pregatitoare* sunt înscriși copiii care au implinit vârsta de 6 ani până la data începerii anului școlar.

În clasa pregatitoare din *învățământul special* sunt înscriși copii cu cerințe educaționale speciale, care împlinesc vârsta de 8 ani până la data începerii anului școlar. MEN poate aproba organizarea de programe educaționale de tip „A doua șansă”, în vederea promovării învățământului primar pentru persoanele care depășesc cu 4 ani vârsta corespunzătoare clasei și care, din diferite motive, nu au absolvit acest nivel de învățământ până la vârsta de 14 ani.

➤ **Învățământul secundar inferior.** Învățământul secundar inferior sau gimnaziul cuprinde clasele V-VIII și funcționează în general ca învățământ cu formă de zi. Se finalizează cu susținerea unor teze cu subiect unic în clasele a VII-a și a VIII-a. Vârsta de încheiere a gimnaziului este de 14-15 ani. Învățământul gimnazial este reglement de art. 30, din LEN, nr. 1/2011. Absolvenții învățământului gimnazial care nu continuă studiile în învățământul liceal pot să finalizeze, până la vârsta de 18 ani, cel puțin un program de pregătire profesională care permite dobândirea unei calificări corespunzătoare Cadrului Național al Calificărilor.

Finalitățile principale ale învățământului obligatoriu:

Sunt asemănătoare pentru majoritatea sistemelor educaționale și de formare profesională din Europa:

- 1) Egalitatea reală a șanselor;
- 2) Asigurarea educației de bază pentru toți;
- 3) Promovarea concomitentă a stabilității și a schimbării sociale;
- 4) Pregătirea copiilor pentru viața adultă și activă, pentru timpul liber, pentru familie și societate;
- 5) Pregătirea și motivarea copiilor pentru continuarea învățării pentru o lume în schimbare.

➤ **Învățământul secundar superior.** Reglementat de art. 31, din LEN, nr. 1/2011, acesta cuprinde liceele care organizează cursuri de zi, cu durata de patru ani (clasele IX-XII) și cursuri serale sau fără frecvență. Liceul este structurat pe trei filiere: **filierea teoretică** - cu profilurile: *real și umanist*; **filierea tehnologică** - cu profilurile: *exploatarea resurselor naturale, protecția mediului, servicii și tehnic* și **filierea vocațională** - cu profilurile: *artistic, sportiv și teologic*. Studiile liceale se încheie cu un examen național de bacalaureat. Învățământul liceal cuprinde următoarele filiere și profiluri:

- *filierea teoretică*, cu profilurile umanist și real;
- *filierea tehnologică*, cu profilurile tehnic, servicii, resurse naturale și protecția mediului;
- *filierea vocațională*, cu profilurile militar, teologic, sportiv, artistic și pedagogic.

Durata studiilor în învățământul liceal - forma de învățământ cu frecvență - este de 3 ani pentru filiera teoretică, de 3 sau de 4 ani pentru filiera vocațională, și de 4 ani pentru filiera tehnologică. Pentru unele forme de învățământ cu frecvență și cu frecvență redusă, durata studiilor se prelungește cu un an. Învățământul liceal se organizează și funcționează, de regulă, ca învățământ cu frecvență. Poate funcționa și ca învățământ cu frecvență redusă. Unitățile de învățământ liceal se organizează cu una sau mai multe filiere și unul sau mai multe profiluri. În cadrul profilurilor se pot organiza una sau mai multe calificări profesionale sau specializări. Absolvenții învățământului liceal care au dobândit formal, nonformal sau informal competențe profesionale pot susține examen de certificare a calificării. Absolvenții care promovează examenul de certificare dobândesc certificat de calificare și suplimentul descriptiv al certificatului, conform Europass.

➤ **Învățământul tehnologic și vocațional** este reglement de art. 32, din LEN, nr. 1/2011.

Acesta se poate organiza în cadrul liceelor din filiera tehnologică sau vocațională, pentru calificări din Registrul Național al Calificărilor. De asemenea, se poate organiza și pe baza solicitărilor din partea angajatorilor privați sau ai Agenției Naționale pentru Ocuparea Forței de Muncă, pe baza unor contracte de școlarizare. Absolvenții clasei a XI-a din cadrul filierei tehnologice sau vocaționale care au finalizat un stagiul de pregătire practică pot susține examen de certificare a calificării corespunzător nivelului de certificare stabilit prin Cadrul Național al Calificărilor. Stagiile de pregătire practică de pe parcursul filierei tehnologice sau vocaționale se pot organiza la nivelul unității de învățământ și/sau la operatorii economici sau instituții publice cu care unitatea de învățământ are încheiate contracte pentru pregătire practică sau la organizații-gazdă din străinătate, în cadrul unor programe ale Uniunii Europene - componenta de formare profesională inițială. Durata stagiului de pregătire practică este stabilită prin planul-cadru de învățământ, aprobat de MEN.

➤ **Învățământul profesional** este reglement de art. 33, din LEN, nr. 1/2011. Acesta se poate organiza în școli profesionale care pot fi unități independente sau afiliate liceelor tehnologice, de stat sau particulare. Pregătirea se realizează pe baza standardelor de pregătire profesională aprobate de MEN. Absolvenții care promovează examenul de certificare a calificării profesionale, dobândesc certificat de calificare profesională și suplimentul descriptiv al certificatului, conform Europass. De asemenea, absolvenții care promovează examenul de certificare a calificării profesionale, pot urma cursurile învățământului liceal cu frecvență redusă. Statul susține învățământul profesional și învățământul liceal - filiera tehnologică sau vocațională, prin:

- a) recunoașterea în învățământul terțiar non-universitar a studiilor obținute în cadrul învățământului liceal- filiera tehnologică sau vocațională, în baza unui regulament propriu;
- b) finanțarea parțială la școlarizarea în cadrul școlilor postliceale de stat;
- c) burse speciale și alte forme de sprijin material.

➤ **Învățământul militar preuniversitar** este reglement de art. 34, din LEN, nr. 1/2011.

Învățământul preuniversitar din sistemul de apărare, ordine publică și securitate națională este învățământ de stat, parte integrantă a sistemului național de învățământ, și cuprinde: *învățământ liceal militar și învățământ postliceal pentru formarea maiștrilor militari, a subofițerilor, agenților de poliție și agenților de penitenciare*. Planurile-cadru de învățământ se elaborează de către MEN, în colaborare cu Ministerul Apărării Naționale și sunt aprobate prin ordin al ministrului educației. Planurile-cadru de învățământ pentru învățământul postliceal din sistemul de apărare, ordine publică

și securitate națională, se elaborează de Ministerul Apărării Naționale, Ministerul Administrației și Internelor, Ministerul Justiției și alte instituții cu atribuții în domeniile apărării, ordinii publice și securității naționale.

➤ **Învățământul de artă și învățământul sportiv** este reglement de art. 42, din LEN, nr. 1/2011. Învățământul de artă și învățământul sportiv se organizează pentru elevii cu aptitudini în aceste domenii. Unitățile în care se organizează **învățământul de artă și învățământul sportiv** de stat se stabilesc de către autoritățile administrației publice locale cu avizul conform al inspectoratelor școlare, potrivit legii. În învățământul de artă și învățământul sportiv școlarizarea se realizează, de regulă, începând cu învățământul gimnazial, iar înscrierea elevilor se face numai pe baza testării aptitudinilor specifice. Pentru activitatea sportivă și artistică de performanță se pot organiza cluburi școlare și unități de învățământ preuniversitar de stat cu sportiv suplimentar denumite cluburi sportive școlare, se constituie ca unități de învățământ de nivel liceal, independente sau afiliate pe lângă alte unități de învățământ de același nivel.

➤ **Învățământul postliceal** este reglement de art. 44, din LEN, nr. 1/2011. Acesta se organizează pentru calificări profesionale înscrise în Registrul Național al Calificărilor, stabilite de MEN și aprobate prin hotărâre a Guvernului. Învățământul postliceal face parte din învățământul profesional și tehnic și este parțial subvenționat de stat. Durata este de 1-3 ani. Școlile de maiștri sunt școli postliceale. Au dreptul să se înscrie în învățământul postliceal absolvenții de liceu, cu sau fără diploma de bacalaureat.

➤ **Învățământul pentru persoanele aparținând minorităților naționale** este reglement de art. 45, din LEN, nr. 1/2011. Persoanele aparținând minorităților naționale au dreptul să studieze și să se instruiască în limba maternă, la toate nivelurile, tipurile și formele de învățământ preuniversitar. Cadrele didactice care predau la grupe sau clase cu predare integrală în limba minorităților naționale, trebuie să facă dovada competenței profesionale în limba minorității naționale respective și au dreptul la pregătire și perfecționare în limba de predare. Fac excepție de la necesitatea de a face dovada competenței profesionale în limba minorității naționale respective cadrele didactice care predau limba și literatura română.

➤ **Învățământul special și special integrat** este reglement de art. 48, din LEN, nr. 1/2011. Învățământul special și special integrat este organizat pentru persoanele cu cerințe educaționale speciale sau alte tipuri de cerințe educaționale și se realizează pentru toate nivelurile de învățământ,

diferențiat, în funcție de tipul și gradul de deficiență. Este gratuit și este organizat, de regulă, ca învățământ cu frecvență în unități de învățământ special și în unități de învățământ de masă. Învățământul special integrat se poate organiza în clase speciale și individual sau în grupe integrate în clase de masă. Conținuturile învățământului special și special integrat, demersurile didactice, precum și pregătirea și formarea personalului care își desfășoară activitatea în domeniul educației copiilor cu cerințe educaționale speciale sunt stabilite prin metodologii elaborate de MEN. Evaluarea, asistența psiho-educatională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale se realizează de către centrele județene de resurse și de asistență educațională (CJRAE). Pentru copiii, elevii și tinerii cu boli cronice sau cu boli care necesită perioade de spitalizare mai mari de 4 săptămâni, se organizează grupe sau clase în cadrul unității sanitare în care aceștia sunt internați. Pentru copiii, elevii și tinerii care, din motive medicale sau din cauza unei dizabilități, sunt nedeplasabili, se organizează școlarizare la domiciliu. Învățământul special dispune de planuri de învățământ, de programe școlare, de programe de asistență psihopedagogică, de manuale și de metodologii didactice alternative, adaptate tipului și gradului de dizabilitate și sunt aprobate de MEN.

➤ **Învățământul pentru copiii și tinerii capabili de performanțe înalte** este reglementat de art. 57, din LEN, nr. 1/2011. Învățământul pentru copiii și tinerii capabili de performanțe înalte se organizează atât în unități de învățământ, cât și în centre de excelență. Centrele de excelență sunt înființate prin ordin al ministrului educației. Coordonarea acțiunilor este asigurată de Centrul Național de Instruire Diferențiată. Resursele umane, curriculare, informaționale, materiale și financiare pentru susținerea copiilor și a tinerilor capabili de performanțe înalte se asigură de unitățile de învățământ și de inspectoratele școlare. Pentru sprijinirea copiilor și a tinerilor capabili de performanțe înalte, MEN organizează olimpiade și concursuri, tabere de profil, simpozioane și alte activități specifice și acordă burse și alte forme de sprijin material.

➤ **Programul „Școala după școală”**. Prin decizia consiliului de administrație, unitățile de învățământ pot să-și extindă activitățile cu elevii după orele de curs, prin programe „școala după școală” în parteneriat cu autoritățile publice locale și cu asociațiile de părinți. Prin acest program se oferă activități educative, recreative, de timp liber, pentru consolidarea competențelor dobândite sau de accelerare a învățării, precum și activități de învățare remedială.

➤ **Alternativele educaționale** sunt reglementate de art. 59, din LEN, nr. 1/2011. În sistemul de învățământ preuniversitar pot fi organizate alternative educaționale, cu acordul MEN, pe baza unor

regulamente aprobate prin ordin al ministrului. Acreditarea, respectiv evaluarea periodică a alternativelor educaționale, se face de către Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), în baza unei metodologii aprobată de MEN. Unitățile de învățământ preuniversitar alternativ dispun de autonomie organizatorică și funcțională, în conformitate cu specificul alternativei. Cadrele didactice care predau la grupe sau clase din alternativele educaționale au dreptul la recunoașterea de către inspectoratele școlare județene și MEN a pregătirii și a perfecționărilor realizate de organizațiile, asociațiile care gestionează dezvoltarea alternativei respective la nivel național.

➤ **Învățământul particular și confesional** este reglementat de art. 60, din LEN, nr. 1/201. Învățământul particular și confesional se organizează conform principiului nonprofit în unități de învățământ preuniversitar, la toate nivelurile și formele. Criteriile, standardele și indicatorii de performanță pe care trebuie să le îndeplinească unitățile de învățământ preuniversitar particular și confesional sunt identice cu cele pe care trebuie să le îndeplinească unitățile de învățământ de stat. Unitățile de învățământ preuniversitar particular și confesional sunt unități libere, deschise, autonome atât din punct de vedere organizatoric, cât și economico-financiar, având drept fundament proprietatea privată, garantată de Constituție. Acestea se pot înființa pe baza autorizării de funcționare provizorie, acreditării și evaluării periodice de către ARACIP. Directorii acestor unități sunt numiți de conducerea persoanei juridice fondatoare, cu respectarea criteriilor de competență.

➤ **Învățământul superior.** Este organizat în universități, academii de studii, institute, școli de studii superioare și altele asemenea. Instituțiile de învățământ superior pot fi de stat, particulare sau confesionale. Aceste instituții au personalitate juridică, au caracter nonprofit, sunt de interes public și sunt apolitice. Învățământul superior se poate organiza doar în instituții de învățământ superior care au obținut autorizarea de funcționare provizorie sau acreditarea, potrivit legii. Sistemul național de învățământ superior include toate instituțiile de învățământ superior acreditate. O instituție de învățământ superior autorizată să funcționeze provizoriu, conform procedurilor legale în vigoare, devine parte a sistemului național de învățământ superior numai după acreditare. Instituțiile de învățământ superior din străinătate, recunoscute legal, ca atare, în statul de origine, pot organiza filiale pe teritoriul României, singure sau în parteneriat cu instituții de învățământ superior acreditate din România, numai cu respectarea legislației în vigoare cu privire la autorizarea, acreditarea și asigurarea calității programelor de studii. Instituțiile de învățământ superior românești pot organiza, în România sau în alte state, programe de studii comune cu instituții de învățământ superior din străinătate, recunoscute ca atare de statul de origine. În cazul în

care aceste programe se organizează în străinătate, trebuie să respecte reglementările legale în vigoare atât în România, cât și în statele respective.

Misiunea învățământului superior este de a genera și de a transfera cunoaștere către societate prin:

a) formare inițială și continuă la nivel universitar, în scopul dezvoltării personale, al inserției profesionale a individului și a satisfacerii nevoii de competență a mediului socioeconomic;

b) cercetare științifică, dezvoltare, inovare și transfer tehnologic, prin creație individuală și colectivă, în domeniul științelor, al științelor ingineresti, al artelor, al literelor, prin asigurarea performanțelor și dezvoltării fizice și sportive, precum și valorificarea și diseminarea rezultatelor acestora.

7.6. Principii ale sistemului național de învățământ superior:

- a) principiul autonomiei universitare;
- b) principiul libertății academice;
- c) principiul răspunderii publice;
- d) principiul asigurării calității;
- e) principiul echității;
- f) principiul eficienței manageriale și financiare;
- g) principiul transparenței;
- h) principiul respectării drepturilor și libertăților studenților și ale personalului academic;
- i) principiul independenței de ideologii, religii și doctrine politice;
- j) principiul libertății de mobilitate națională și internațională a studenților, a cadrelor didactice și a cercetătorilor;
- k) principiul consultării partenerilor sociali în luarea deciziilor;
- l) principiul centrării educației pe student.

7.7. Structura organizatorică a instituțiilor de învățământ superior

Orice instituție de învățământ superior poate cuprinde următoarele *componente organizatorice*: facultăți, departamente, institute, centre sau laboratoare, unități de proiectare, centre de consultanță, clinici universitare, studiouri și ateliere artistice, teatre, muzee, centre pentru formarea continuă a resurselor umane, unități de microproducție și prestări servicii, stațiuni experimentale sau alte entități pentru activități de producție și transfer de cunoaștere și tehnologie.

Facultatea este unitatea funcțională care elaborează și gestionează programele de studii. Facultatea corespunde unuia sau mai multor domenii ale științelor, artelor sau sportului. Orice

facultate se înființează, se organizează sau se desființează la propunerea și cu aprobarea senatului universitar, prin hotărâre a Guvernului privind structura instituțiilor de învățământ superior. O facultate poate include unul sau mai multe departamente, școli doctorale, școli postuniversitare și extensii universitare care sunt responsabile de organizarea programelor de studii pe tipuri și cicluri de studii universitare.

Departamentul este unitatea academică funcțională care asigură producerea, transmiterea și valorificarea cunoașterii în unul sau mai multe domenii de specialitate. Un departament poate avea în componență centre sau laboratoare de cercetare, ateliere artistice, școli postuniversitare și extensii universitare. Departamentul se înființează, se organizează, se divizează, se comasează sau se desființează prin hotărâre a senatului universitar, la propunerea consiliului facultății în care funcționează.

➤ **Învățământul superior pentru minoritățile naționale se realizează:**

- a) în instituții de învățământ superior în cadrul cărora funcționează facultăți/linii/programe de studii cu predare în limba maternă;
- b) în instituții de învățământ superior multiculturale și multilingve;
- c) în cadrul instituțiilor de învățământ superior pot fi organizate grupe, secții sau linii de predare în limbile minorităților naționale, în condițiile legii.

Organizarea studiilor universitare

Programele de studii universitare au ca scop să ducă la o calificare universitară certificată printr-o diploma și printr-un supliment de diploma. Curriculumul programului de studii universitare este concordant cu profilul calificării definit în Cadrul național al calificărilor. Programele de studii universitare sunt grupate pe domenii de studii și organizate pe 3 cicluri de studiu: licență, master, doctorat. Un program de studii universitare funcționează legal dacă este autorizat provizoriu sau acreditat și funcționează în condițiile stabilite prin actul de autorizare, respectiv acreditare.

Forme de organizare a programelor de studii:

- a) *cu frecvență* – activități de învățământ și/sau de cercetare programate pe durata întregii zilei și presupun întâlnirea nemijlocită, în spațiul universitar, a studenților cu cadrele didactice și de cercetare;
- b) *cu frecvență redusă* – activități dedicate mai ales unor cursuri de sinteză și pregătiri aplicative, programate în mod compact și periodic și presupun întâlnirea nemijlocită, în spațiul

universitar, a studenților cu cadrele didactice de predare, completate de alte mijloace de pregătire specifice învățământului la distanță;

c) *la distanță* - prin utilizarea unor resurse electronice, informatice și de comunicații specifice, activități de autoînvățare și autoevaluare completate de activități specifice de tutorat.

Organizarea învățământului postuniversitar

Programele postuniversitare sunt:

a) *programe postdoctorale de cercetare avansată*: destinate persoanelor care au obținut o diploma de doctor în științe cu cel mult 5 ani înainte de admiterea în programul postdoctoral; au o durată de minimum un an;

b) *programe postuniversitare de formare și dezvoltare profesională continuă*. Pot fi organizate de instituțiile de învățământ superior care au acreditate cel puțin programe de studii universitare de licență în domeniul științific respectiv. La finalizarea programelor instituția organizatoare eliberează un certificat de atestare a competențelor profesionale specifice programului.

➤ **Învățământul superior militar și învățământul de informații, de ordine publică și de securitate națională.** Este învățământ de stat, parte integrantă a sistemului național de învățământ, și cuprinde: învățământ universitar pentru formarea ofițerilor, ofițerilor de poliție și a altor specialiști, precum și învățământ postuniversitar.

➤ **Învățământul superior artistic și sportiv.** Instituțiile de învățământ superior artistic și sportiv pot organiza forme de învățământ prin cele 3 cicluri de studii universitare, precum și programe de formare și dezvoltare profesională continuă.

Conducerea universităților:

Structurile de conducere în instituțiile de învățământ superior de stat sau particulare:

- a) senatul universitar și consiliul de administrație, la nivelul universității;
- b) consiliul facultății;
- c) consiliul departamentului.

Funcțiile de conducere sunt următoarele:

- a) rectorul, prorectorii, directorul general administrativ, la nivelul universității;
- b) decanul, prodecanii, la nivelul facultății;
- c) directorul de departament, la nivelul departamentului.

Autoevaluare

Citiți cu atenție următoarele enunțuri și oferiți răspunsuri corespunzătoare.

1. Care sunt nivelurile de învățământ sunt (conform clasificării internaționale standard - ISCED) ?
2. Care sunt nivelele managementului sistemului de învățământ ?
3. Ce funcții are sistemul de învățământ?
4. Care sunt nivelurile sistemului național de învățământ?
5. Descrieți pe scurt principiile sistemului de învățământ.
6. În învățământul liceal sunt următoarele filierele și profiluri...
7. În ce constă misiunea învățământului superior ?
8. Ce principii jalonează sistemul național de învățământ superior ?
9. Care sunt componentele organizatorice ale sistemului de învățământ superior ?
10. Programele de studii universitare pot fi organizate în următoarele forme de învățământ:

.....
.....

Glosar de termeni pedagogici:

Filierele și profilurile învățământului liceal din România - filiera teoretică, cu profilurile umanist și real; *filiera tehnologică*, cu profilurile tehnic, servicii, resurse naturale și protecția mediului; *filiera vocațională*, cu profilurile militar, teologic, sportiv, artistic și pedagogic.

Funcțiile sistemului de învățământ - funcția instructiv-educativă/ informativ-formativă asigură formarea omului la nivel cognitiv prin asimilarea culturii generale, a culturii profesionale și de specialitate, a concepției despre lume și viață; *funcția praxiologică* vizează aplicarea cunoștințelor în practică („homo faber”); *funcția axiologică* asigură asimilarea și împărtășirea valorilor materiale și spirituale promovate de societate.

Managementul sistemului de învățământ - este organizat pe *trei nivele: la nivel național*: Ministerul Educației Naționale – manageriază atât învățământul preuniversitar, cât și învățământul superior; *la nivel regional*: inspectoratele școlare județene; *la nivel local*, unitățile de învățământ de nivel preuniversitar. Managementul instituțiilor de învățământ superior este exercitat de un rector și de președintele senatului universitar (conform Cartei Universitare adoptată de Senatul fiecărei universități).

Nivelurile de învățământ - sunt stabilite conform clasificării internaționale standard (ISCED), astfel: *nivel 0*, preșcolar; *nivel 1*, primar (prima etapă a educației de bază); *nivel 2*, secundar inferior (a doua etapă a educației de bază); *nivelul 3*, secundar superior (liceal); *nivelul 4*, post-secundar;

nivelul 5, învățământ universitar (prima etapă, licență); *nivelul 6*, învățământ universitar (a doua etapă, master).

Principiile sistemului de învățământ - reprezintă ansamblul normelor sau legităților educaționale care asigură orientarea, organizarea și funcționarea eficientă a instituțiilor de învățământ.

Sistemul de învățământ - este sistem al sistemului educațional care cuprinde toate instituțiile de învățământ de stat și particular și care funcționează conform unei Legi a învățământului, respectând standardele și principiile stabilite de stat.

Bibliografie:

Negreț, I.D., Cristea S., (coordonare generală)(2014). Tratat de pedagogie universală, Fundamenta pedagogiae, vol.I partea 1 și a2-a. București: Editura Academiei Române.

Noveanu E., Potolea D. (editori), Științele educației. Dicționar enciclopedic, vol. I, 2007, vol. II, 2008. București: Editura Sigma.

*** Legea educației naționale, 2011

***<https://ro.scribd.com/doc/140822902/Analiza-Comparativa-Intre-Sistemul-de-Invatamant-Romanesc-Si-Sistemele-de-Invatamant-Europene> ((Ghiță Mihai Alexandru).)

8. Statutul profesional la cadrulul didactic

Conf.univ.dr. Mihaela VOINEA

Lect.univ.dr. Oana Alina BOTA

Obiectivele unității de învățare:

- analiza critică a conceptelor de profesionalism didactic, aptitudine pedagogică, competență didactică;
- descrierea diferitelor tipuri de competențe solicitate de societatea cunoașterii;
- argumentarea necesității standardelor de formare pentru profesia didactică;
- realizarea unui profil de competență al profesorului debutant.

Competențe specifice:

- Competența de a utiliza corect, în diferite contexte, termenii din domeniu ;
- Competența de a analiza statutul profesional al cadrului didactic în societatea contemporană;
- Competența de a analiza profilul de competență al profesorului.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine stimulativă și responsabilă a următoarelor capacități de:

- analiză și sinteză;
- argumentare;
- gândire critică și rezolvare de probleme.

Resurse și modalități de lucru: cursanții vor parcurge conținutul temei utilizând *lectura activă* (exemplu: metoda SINELG) într-un timp optim. Vor realiza sarcinile implicate în secvențele de *reflecție* și vor *rezolva secvența de autoevaluare*. În final se vor autoevalua utilizând răspunsurile oferite la finalul unității de învățare. Timpul optim pentru parcurgerea acestei secvențe este de 2-3 ore.

Structura unității de învățare:

8.1. Statutul profesional al cadrelor didactice în societatea cunoașterii

8.2. Competența didactică - nucleul profesionalismului didactic

8.1. Statutul profesional al cadrelor didactice în societatea cunoașterii

Problema statutului profesional al cadrului didactic, strâns legată de redefinirea profesiei didactice, este și ea mult discutată în contextul reformelor educaționale din ultimele decenii, în special în cadrul reformei cadrelor didactice.

Statutul profesional al cadrelor didactice și, implicit prestigiul social de care se bucură profesia didactică par, la prima vedere, că se află în recul în societatea cunoașterii și comunicării. Nu întâmplător există eforturi din partea specialiștilor de a oferi profesiei didactice legitimitate și deci, o recunoaștere socială pe măsură.

Profesia didactică este una dintre profesiile greu de definit datorită caracteristicilor sale specifice. Astfel unele caracteristici, cum ar fi creativitatea, empatia, disponibilitatea, au îngreunat definirea profesiei didactice, multă vreme această activitate fiind considerată o artă. Treptat, pe măsură ce eforturile de definire științifică a pedagogiei și a activității educaționale au devenit tot mai consistente, s-a afirmat și profesia didactică, ca activitate ce presupune un ansamblu de cunoștințe, deprinderi, atitudini însușite în mod științific.

Fără a nega importanța unor trăsături de personalitate, care imprimă comportamentului didactic originalitate, azi nu mai putem vorbi despre profesia didactică fără a ne raporta la standardele pe care trebuie să le satisfacă orice cadru didactic. Deoarece statutul cadrului didactic este legat de prestigiul profesiei sale, de eforturile cercetătorilor de a descrie cât mai exact în ce constă profesia didactică, ne vom opri asupra unor delimitări conceptuale necesare.

Mai întâi, trebuie să definim conceptul de profesie și cel de profesionalizare.

Din punct de vedere sociologic, *profesia* este definită drept un „complex de cunoștințe teoretice și deprinderi practice dobândite de către o persoană prin pregătire și se exprimă prin meseria sau specialitatea însușite” (Zamfir și Vlăsceanu, 1993, p.456).

Din perspectivă pedagogică, putem afirma că profesia didactică poate fi abordată din două perspective. Prima, cea de ordin descriptiv, se referă la evidențierea precisă a funcțiilor profesorului, iar a doua – cea normativă care face trimitere la ansamblul de roluri și responsabilități specifice cadrului didactic.

Subliniem, în mod deosebit, importanța dimensiunii normative a profesiei didactice, care are un impact major în valorizarea statutului cadrului didactic.

D. Potolea subliniază că „profesionalizarea cadrelor didactice nu poate fi gândită în afara asimilării și practicării normelor de rol, a principiilor și regulilor care direcționează și organizează acțiunea pedagogică” (1989, p.133).

De asemenea, trebuie să remarcăm și *evoluția continuă a profesiei didactice*, generată de noile solicitări ale societății.

Profesionalizarea este un „proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective” (Gliga, 2002, p.21). Această definiție atrage atenția asupra a două aspecte: modelul profesional presupune standarde pe care trebuie să le satisfacă; legitimarea profesiei didactice în câmpul activității și profesiilor sociale.

Legitimarea profesiei didactice a întâmpinat greutăți datorită specificului acesteia, pe de o parte, și datorită statutului epistemologic al pedagogiei, pe de altă parte. Pedagogia, mai ales la începuturile ei, a fost considerată o artă, mai târziu artă și știință, apoi s-a trecut de la dilema artă sau artă și știință, la dilema știință sau științele educației. Această pendulare a „pedagogiei între prejudecăți și intenții”, după cum se exprima Mariana Momanu, a afectat și statutul profesorului/pedagogului. Pe lângă aceste dificultăți au fost semnalate și altele, legate de imposibilitatea descrierii profesiunii didactice în termeni preciși, riguroși, specifici unei meserii.

Deși au existat autori care au considerat predarea o muncă „profesorii sunt muncitori, a preda este o muncă și școala este un loc de muncă” (Conell), ea nu a fost descrisă printr-un set de prescripții sau așteptări clare cum sunt specificate în alte tipuri de muncă, datorită caracteristicilor activității didactice (caracteristicile publicului țintă, natura specială a relațiilor interpersonale, incertitudinea, izolarea, feminizarea). Dar, specialiștii în științele socio-umane atrag atenția că profesia nu trebuie confundată cu meseria: „Meseria este rezultatul unei asimilări artisanale, intuitive și imitative, prin ucenicie, fără o bază de cunoștințe coerent structurate. Profesia presupune un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice” (Gliga, 2002, p.21).

Așadar, profesia mai mult decât meseria, presupune descrirea riguroasă a competențelor și cunoștințelor pe care trebuie să le dețină o persoană pentru a avea succes în exercitarea profesiei. Trebuie subliniat faptul că, deși activitatea didactică a fost interpretată diferit fie ca tehnică (meserie), fie ca artă, fie și una și alta, în prezent se încearcă afirmarea acestei activități ca profesie cu un specific aparte care îmbină aspecte tehnice ce pot fi standardizate cu alte dimensiuni ce nu pot fi standardizate (caracteristici legate de măiestria comunicării, de disponibilitate afectivă, de creativitate).

În societatea cunoașterii și comunicării, în care domină valorile științei, cunoașterii, eficienței, profesia didactică nu putea să rămână la nivel intuitiv, empiric, a harului pedagogic al profesorului. Chiar dacă aceste lucruri rămân specifice practicii didactice ele trebuie să îmbrace o dimensiune științifică, controlată în mod conștient și eficient de către profesor. „Arta predării, arată D. Potolea, oricât de imaginativă ar fi, își revendică baze normativ-științifice distincte” (1989, p.133). Deoarece astăzi, profesia didactică presupune complexe roluri și responsabilități, fiind

necesară mai mult ca oricând profesionalizarea ce presupune formarea unui ansamblu complex de cunoștințe de ordin științific și psihopedagogic (teoretice și practice), dar și competențe specifice.

Dacă noțiunea de statut reprezintă „ansamblul de comportamente la care cineva se poate aștepta în mod legitim din partea altora” (apud. Golu, 2003, p.145), atunci statutul de profesor, presupune așteptările legitime ale elevilor, părinților, inspectorilor, directorilor, colegilor.

Observăm deci, că profesorii trebuie să satisfacă o mulțime de așteptări unele diferite (de exemplu, nu întotdeauna așteptările elevilor sunt convergente cu ale directorilor sau părinților). De fapt, aceste așteptări exprimă funcțiile statutului de profesor, funcții care în contexte diferite se schimbă, se adaptează noului context. Am văzut anterior cum unele funcții ale cadrelor didactice, s-au nuanțat, s-au îmbogățit datorită noului context social care antrenează alte așteptări din partea elevilor sau a societății în general, față de profesori. Tot mai mulți specialiști din domeniul științelor educației atrag atenția asupra importanței pe care o au cadrele didactice în promovarea schimbărilor din școală și implicit, din societate, și nu în ultimul rând, în formarea personalității elevilor ca viitori cetățeni într-o lume dinamică și necunoscută!

Se conștientizează faptul că profesorul, prin forța personalității sale este ceea ce M. Fullan numește „o forță a schimbării”. Orice schimbare consideră autorul menționat trebuie înțeleasă și promovată de profesori. Ei sunt agenții schimbării. Schimbările pe care societatea actuală le impune țin de atitudinea față de schimbare, toleranță, flexibilitate cognitivă, capacitate de adaptare, creativitate.

Reflecție: *„Importanța rolului pe care îl deține profesorul, ca agent al schimbării, care promovează înțelegerea și toleranța, n-a fost niciodată mai clară ca în perioada contemporană” (Delors, 2000, p.119).*

Mai mult, noile paradigme interpretează rolul profesorului într-un context mult mai larg și mai complex: „paradigmele moderne, care asimilează statutul cadrului didactic aceluia de membru al unei structuri organizaționale definite (școala) și al unei comunități (profesionale, locale), solicită și o acceptare diferită a rolurilor și a identităților profesionale” (Iucu, Pânișoară, 2000, p. 27).

Un indicator al prestigiului statutului de cadru didactic este lipsa de atractivitate a tinerilor absolvenți pentru profesiunea didactică. Lipsa de atractivitate este legată în primul rând de salarizarea personalului didactic și mai puțin de condițiile sau cerințele profesiei didactice. Într-un studiu efectuat în mai multe țări, s-a evidențiat faptul că există o lipsă de atractivitate am putea spune noi, generală. De exemplu, în Austria, într-o investigație recentă se arată că atractivitatea pentru profesiunea didactică suferă din cauza unei „relative imagini sociale sărace”, cu puține

oportunități de promovare în carieră. Atractivitatea profesiei a fost măsurată cu un indicator referitor la satisfacția muncii, comparativ cu satisfacția muncii altor angajați. Plângerea cea mai frecventă întâlnită la profesori era legată de salariu, considerându-se că munca ce presupune un înalt nivel de motivație nu este adecvat răsplătită. O altă scală se referea la factorul uman, iar aici profesorii austrieci s-au remarcat printr-un înalt nivel al satisfacției. Această satisfacție este mult mai mare printre profesori de la școlile primare și școlile speciale, datorită atmosferei din cadrul școlii, structura democratică și stilul conducerii școlii. Mai mult, acest grup de profesori considerau că au mai multe șanse pentru dezvoltarea profesională decât colegii lor din școlile „secundare” (de la liceu) (B. Moon, p. 23-25).

În Germania, statutul profesorilor trebuie analizat în strânsă legătură cu tipul de școală, deoarece aici întâlnim o distincție clară între școlile elementare și gimnaziu. Profesorii de la gimnaziu se bucurau de un prestigiu mai mare decât cei din școlile elementare, dar astăzi situația s-a inversat, bucurându-se de o recunoaștere socială mai mare profesorii din școlile elementare. Statutul profesorilor din Germania este ambivalent. Pe de o parte, profesorii sunt blamați pentru ușurința cu care își fac datoria, pentru lenea lor, pentru privilegiile pe care le au, pentru salariile mari și vacanțele inutile de lungi. Aceasta este doar o parte a imaginii sociale a profesorilor, cea negativă. Pe de altă parte, societatea cere foarte mult profesorilor. Și anume, se așteaptă ca ei să rezolve toate problemele tinerilor (violența, rasismul, standardele morale scăzute, abuzul de droguri etc.). Aceste așteptări au crescut rapid datorită faptului că aceste roluri care în mare parte reveneau familiei, au fost transferate școlii și profesorilor care devin un „mare rezolvator de probleme sociale” (a great social problem-solver). Aceste așteptări exprimă partea pozitivă a imaginii școlii și profesorilor din Germania (Terhart, in B.Moon, p.139-140).

În Ungaria, un studiu efectuat ce viza legătura dintre prestigii social și răsplată (salariu) a evidențiat o prăpastie între profesori și alte categorii sociale (avocat, preot, jurnalist, economist, inginer, farmacist, doctor). În ceea ce privește viitorul în profesie, acesta diferă în funcție de trei variabile: vârsta, sexul și gradul de satisfacție profesională. În cazul ultimei variabile diferențele pe sex sunt mici, astfel că își iubesc profesia 90,5% dintre femei și 82,7 % dintre bărbați. Apoi, 73,4% dintre profesorii bărbați și 77,4% dintre femei consideră că vor continua să predea în școala lor. O zecime dintre profesori speră (cred) că vor ajunge într-o școală de prestigiu, în timp ce procentajul profesorilor tineri care cred acest lucru este foarte scăzut. Numai un procent dintre profesori se tem că nu vor mai fi angajați și doar 7,8 % se gândesc să abandoneze cariera didactică (B. Moon, p.162-163).

Așa cum se poate observa din studiile de caz prezentate mai sus, statutul cadrului didactic în societatea actuală este unul ambivalent: pe de o parte se recunoaște importanța cadrelor didactice în

misiunea lor complexă de formare a tinerilor, pe de altă parte această recunoaștere se materializează prea puțin în aspecte concrete ale recunoașterii prestigiului social al acestei profesii.

Trebuie să subliniem faptul, evident pentru toată lumea, că azi în societatea cunoașterii și comunicării, cadrele didactice au o misiune grea de îndeplinit nu numai datorită competențelor pe care trebuie să le dețină și să le formeze elevilor dar și datorită faptului că au preluat multe din rolurile tradiționale ale familiei (familia tipică azi fiind familia monoparentală); alte responsabilități sunt legate și de activitatea lor extrașcolară, ca membrii activi ai comunității din care fac parte. Toate acestea se constituie ca argumente ce susțin ideea că profesia didactică și statutul cadrului didactic sunt importante în societate.

8.2. Competența didactică - nucleul profesionalismului didactic

Profesionalismul didactic nu poate fi discutat fără a face apel la un alt concept cu care este în strânsă legătură, anume cel de competență didactică. Adesea se spune că un cadru didactic profesionist este cel care este competent, care are anumite competențe afirmate și recunoscute. Deși încercările de definire a competenței didactice au fost numeroase nu s-a conturat o viziune unitară datorită dificultății de surprindere a specificului competenței. Multă vreme competența didactică a fost confundată cu aptitudinea didactică.

Conform dicționarului de pedagogie, *aptitudinea pedagogică* apare ca „un ansamblu de calități psihosociale, generale și specifice, necesare pentru proiectarea activității care au ca finalitate formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane” (Cristea S., 2000, p.15).

Această viziune s-a construit în timp, un rol important având studiile asupra aptitudinii didactice care s-au orientat spre identificarea elementelor componente, asupra structurii aptitudinii, succesului profesional sau eficienței predării.

În acest sens, sunt de remarcat cercetările multor autori ca N.V Kuzmina, F.N. Gonobolin, R.Dottrens, și la noi S. Marcus, A. Neculau, N. Mitrofan, Anca Dragu și alții.

De exemplu R. Dottrens enumeră ca indicatori ai aptitudinii pedagogice „un excelent echilibru intelectual, mintal, nervos, în plan intelectual: curiozitatea, gustul observației, simțul critic față de opiniile altora, luciditate față de sine însuși, nevoia de înnoire care favorizează adaptarea dascălului la cerințele elevilor: pe plan social: tinerețe spirituală, bunăvoință, înțelegere, autoritate firească” (apud. Dragu, 1998, p.79).

S. Marcus consideră aptitudinea pedagogică ca „o particularitate individuală care surprinde și transpune în practică modalitatea optimă conform particularităților elevilor de transmitere a cunoștințelor și de formare a intereselor de cunoaștere, a întregii personalități”(Marcus, 1999, p.19).

O definiție mult mai nuanțată oferă N. Mitrofan „formațiune psihologică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare și funcționalitate ale proceselor și funcțiilor psihice, modelate sub forma unui sistem de acțiuni și operații interiorizate, constituit genetic conform modelului extern al activității educaționale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaționalizarea adaptativă a întregului conținut al personalității sale”(Mitrofan, 1988, p.56).

Putem observa din definiția de mai sus că aptitudinea pedagogică este alcătuită dintr-un nucleu constituit din procese și funcții psihice care sunt modelate după un standard extern. Se subliniază rolul modelului extern al activității educaționale deci, rolul modelului profesional.

Sesizăm trecerea de la viziunea empirică asupra aptitudinii pedagogice la viziunea științifică prin raportarea ei la un standard extern recunoscut social. Aceasta reprezintă un câștig în studiul aptitudinii pedagogice, în sensul delimitării aptitudinii de celelalte elemente care se suprapun firesc peste aceasta. Putem concluziona, în acord cu autorul mai sus menționat, că aptitudinea pedagogică are un nucleu psihologic (care condiționează performanța în activitate) peste care se adaugă elementele de experiență didactică, cunoștințe, deprinderi necesare muncii didactice, iar structurarea acestor elemente este dependentă de personalitatea individului și de raportarea la modelul extern al profesiei.

Interesant de analizat este raportul aptitudine-competență. Mult timp, competența a fost considerată a fi determinată de un singur factor (studiile centrându-se pe descoperirea factorului de care depinde eficacitatea profesorului). H.A. Rosencranz și B.J. Biddle definesc competența profesorului ca abilitate de a se comporta într-un mod specific, într-o situație socială, în scopul de a produce efecte demonstrabile empiric, aprobate în mediul care funcționează.

Treptat se conștientizează faptul că, de fapt, competența didactică este determinată multifactorial și cercetările se concentrează asupra identificării caracteristicilor profesorilor eficienți. Deși aceste studii ridică numeroase obiecții, ele oferă totuși o imagine mai completă a competenței didactice.

Cercetările lui A.S. Barr se focalizează asupra a 12 caracteristici care asigură succesul, cum ar fi: inteligența, stabilitatea emoțională, considerația, obiectivitatea, atractivitatea, cooperarea etc. De menționat în acest sens sunt și studiile lui David Ryans care a examinat mai mult de 6000 de cadre didactice din 1700 de școli timp de 6 ani și ajunge să identifice 25 de comportamente eficiente și 25 ineficiente.

Există și păreri conform cărora este important să ierarhizăm aceste competențe deoarece nu toate au aceeași „forță”. Un astfel de studiu s-a realizat de către Departamentul de educație al U.S.A. și au fost selectate 5 competențe cea mai importante: orientarea în sarcină, entuziasmul și interesul, instruirea directă, direcționare, feed-back.

Competența nu se reduce doar la tehnica efectuării unui lucru, ci presupune în egală măsură și atitudinea față de acel lucru sau activitate, care se exprimă printr-o serie de trăsături personale și valori. Aceeași idee o subliniază și J. Elliott „a stăpâni tehnica (know-how) este o condiție a competenței necesară dar nu suficientă” (Elliot J., 1991, p.14).

În sensul cel mai larg, prin competență pedagogică se înțelege „capacitatea unui educator de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor educative. În sens restrâns, se referă la capacitatea unei persoane de a realiza la un anumit nivel de performanță totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice” (Gliga, coord, 2002, p.27)

Anderson (1986) definește competențele drept „cunoștințe, deprinderi și atitudini necesare în vederea asumării rolului de cadru didactic. Aceste competențe sunt de ordin cognitiv, afectiv, conativ și practic. Ele au o dublă natură: de ordin tehnic și didactic în pregătirea conținuturilor, precum și de ordin relațional, pedagogic și social în adaptarea la interacțiunile din clasă” (Buletinul CNFPnr.2/2002, p.35).

Analizând definițiile propuse de specialiștii amintiți, competența poate fi descrisă ca fiind o *sinteză a cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor* specifice unui anumit domeniu pe care o persoană le deține la un moment dat, la diverse niveluri de performanță. De asemenea trebuie să subliniem faptul că prin conceptul de competență, se evidențiază și rolul experienței dobândite și „teoretizate”. M. Altet arată că „în învățământ competențele acoperă totalitatea cunoștințelor și deprinderilor aplicate în planificare, organizare, pregătirea cognitivă a lecției precum și experiența practică provenită din reacțiile clasei de elevi”(ibidem). Cu alte cuvinte, practica este o sursă prețioasă a formării profesionalismului didactic, deoarece ea furnizează cadrului didactic experiențe inedite cu efecte formative.

Astăzi, noțiunea de competență pedagogică tinde să fie folosită cu înțelesul de standard profesional minim. Însă competența poate și trebuie să fie dezvoltată, astfel încât să se ajungă la măiestrie pedagogică. „Pe măsura acumulării experienței și a dezvoltării aptitudinilor pedagogice o persoană dobândește măiestrie pedagogică. Măiestria pedagogică se referă la o treaptă superioară de dezvoltare a unei competențe pedagogice inițiale și desemnează „un înalt nivel al competenței atins prin antrenament, de natură să permită obținerea cu ușurință a unor realizări la nivel de expert” (Huston R.W, p.27).

De asemenea, nu putem aborda tema competențelor profesionale în lipsa unor trimiteri punctuale la contextul în care acestea sunt aplicate/ demonstrate. Astfel, aducem în atenție procesul de învățământ ce se constituie într-un „ansamblu de acțiuni exercitate în mod conștient și sistematic de către educatori asupra educaților într-un cadru instituțional organizat, în vederea formării personalității acestora în concordanță cu cerințele idealului educațional” (Marinescu, 2009, p. 39). Așa cum reiese din această accepțiune, procesul de învățământ este considerat drept cea mai înaltă formă de organizare și realizare a educației, subordonată educatorului privit ca persoană investită de societate și pregătită în acord cu specificitatea acestui proces. Elementele ce-l compun sunt în relație de directă dependență cu cei doi actori educaționali, profesorul și elevul, esența acestuia constând tocmai în favorizarea și funcționalitatea dialogului educațional dintre parteneri (Bota, 2013). Ideea dialogului pedagogic este sesizabilă și susținută în egală măsură de intențiile evidențiate în structura celor patru piloni ai educației, frecvent denumiți piloni ai cunoașterii. Cum contribuie aceștia la desăvârșirea educației? Să-i analizăm pe rând:

- *A învăța să știi* – axiomă care echivalează cu „învățarea metodelor care ne ajută să distingem ceea ce este real de ceea ce este iluzoriu și să avem astfel o cale de acces inteligentă la cunoștințele epocii noastre” (Nicolescu, 1999, p. 154). Conceptualizarea educației prin prisma dobândirii/ asimilării cunoașterii presupune asigurarea unor contexte educaționale prin intermediul cărora elevii să deprindă tehnicile și instrumentele cunoașterii care să le faciliteze într-un final o învățare temeinică.
- *A învăța să faci* – induce ideea de interacțiune cu mediul înconjurător, formarea și perfecționarea unor deprinderi și abilități practice, ce devin instrumente indispensabile în activitatea curentă, în profesie. Învățământul contemporan intenționează dezvoltarea unor deprinderi cu caracter pragmatic, care să permită individului adaptarea în orice situație, adoptarea unor decizii raționale, precum și posibilitatea stabilirii și menținerii unor relații sociale optime; în esență – asigurarea creșterii calității vieții.
- *A învăța regulile conviețuirii* – acceptarea, toleranța și atitudinea nediscriminatoare se înscriu în dezideratele societății actuale. A accepta și promova comunicarea și cooperarea cu alte persoane reprezintă, până la urmă, respectarea unor norme care asigură viața în colectivitate. Acest principiu se transpune în planul educațional prin dezvoltarea la elevi a unor cunoștințe și capacități care avansează ideea de pluralism și diversitate și susțin în egală măsură valorile democrației și respectarea drepturilor omului.
- *A învăța să fii* – promovează dezvoltarea unei personalități autonome și responsabile, un principiu ce-și găsește ecou în idealul educațional (Nicolescu, 1999).

Referindu-ne la relația pedagogică putem afirma că aceasta s-a schimbat odată cu reconfigurarea pregătirii și perfecționării profesionale a cadrului didactic (și desigur, datorită multiplelor reformări structurale ale sistemului). Rolurile acestuia din urmă s-au diversificat – organizator, îndrumător și animator al activităților, în timp ce elevii devin participanți activi, constructori ai cunoașterii alături de profesor, „o învățare permanentă a elevului de către dascăl, dar și a dascălului de către elev” (Nicolescu, 1999, p. 160).

Dacă din perspectiva tradițională profesorul avea rolul de exponent al unor adevăruri, în prezent rolurile acestuia se multiplică: acesta facilitează, favorizează și intermediază învățarea, sprijină elevii în înțelegerea și explicarea punctelor de vedere proprii. Mai mult, profesorul devine un partener în și de învățare (Bota, 2013).

Într-o notă apropiată ideilor enunțate anterior, Toader Pălășan (2009) opinează că „profesorul profesionist este, înainte de toate, un profesionist al legăturii procesului de predare-pregătire, un profesionist în interacțiunea semnificațiilor împărțite” (2009, p. 21). Mai mult, autorul expune principalele caracteristici ale profesionistului din educație: „o persoană care știe să pună în practică competențele sale în orice situație; știe să acționeze în funcție de situație; este capabil să producă raționamente în timpul unor situații noi, astfel încât să se adapteze la acestea și să le domine; (...) are capacitatea de adaptare, expertiză, capacitatea de a se responsabiliza pentru asimilarea cunoștințelor și deprinderilor, capacitatea de a stabili legături între cunoștințele teoretice și aplicabilitatea practică a acestora” (Pălășan, 2009, p. 59).

Remarcăm faptul că definițiile actuale ale competenței didactice pun în lumină următoarele aspecte:

- complexitatea structurii competenței pedagogice;
- necesitatea dezvoltării competențelor de-a lungul carierei didactice;
- dinamica competențelor didactice;
- necesitatea formării inițiale și continue pe bază competențe raportate la standarde de formare.

Sintetizând, putem afirma că dezvoltându-se pe baza unui fundament psihologic (aptitudinea), competența este o „structură evolutivă” formată la intersecția dintre cerințele externe ale profesiei, posibilitățile individuale, atitudini, trăsături de personalitate și experiență didactică.

Pentru a sesiza specificul competenței didactice este important să analizăm **structura** ei de care s-au ocupat mulți dintre cei interesați de elementele componente ale acesteia. Prezentăm în continuare câteva dintre opiniile reprezentative.

S. Marcus stabilește următoarele componente ale competenței didactice:

- *competența morală*: „ansamblul de capacități ce asigură o bună funcționalitate conduitei etico-morale a cadrului didactic”;
- *competența profesional-științifică*: ansamblul de capacități necesare cunoașterii unui anumit obiect de învățământ;
- *competența psiho-pedagogică*: capacități necesare pentru a proiecta, organiza, evalua activitatea de învățare, de formare a diferitelor dimensiuni ale personalității elevilor.
- *competența psiho-socială*: ansamblul de capacități necesare optimizării relaționării interumane (Marcus, 1999, p.20).

S. Cristea arată că structura funcțională a aptitudinii pedagogice corelează cu 4 tipuri de competențe generale:

- *competența politică* demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților directe și indirecte transmise de la nivelul finalităților macrostructurale;
- *competența psihologică* demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților, directe și indirecte, transmise de la nivelul finalităților microstructurale (obiective pedagogice generale și specifice, operaționalizabile în sensul individualizării depline a activității de instruire);
- *competența științifică* demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate pe linia de continuitate dintre cercetarea fundamentală-orientată-aplicată;
- *competența socială* demonstrată prin resursele de adaptare ale „actorilor educației” la cerințele comunității educative naționale, teritoriale, locale, aflate în permanentă mișcare (S. Cristea, 2000, p.16).

N. Mitrofan, cel care încearcă să realizeze o psiho-profesiogramă a profesiei didactice, stabilește tot 4 componente și anume: competența politico-morală, profesional-științifică, competența psiho-pedagogică și cea psiho-socială.

M. Călin vorbește despre competența de comunicare, competența teleologică, competența decizională, competența apreciativă.

Cea mai cuprinzătoare și actuală imagine a competențelor pe care trebuie să le dețină un cadru didactic o oferă profesorul Dan Potolea, de la universitatea din București, care a elaborat competențele generale ale cadrelor didactice (apud.Molan, 2007, p. 99-101):

➤ **Competențe didactice (proiectarea, conducerea și evaluarea procesului didactic):**

- proiectarea unui demers didactic adaptat grupului țintă;
- aplicarea adecvată la context a didacticii disciplinei;
- utilizarea funcțională a documentelor școlare în proiectarea demersului didactic și în înregistrarea rezultatelor elevului;

- abordarea unui demers pluri-, inter- și transdisciplinar prin realizarea de conexiuni între disciplina respectivă și alte domenii de cunoaștere;
- focalizarea pe conexiunile structurale și procesuale ale disciplinei;
- folosirea unei varietăți de strategii educaționale și, în special, pe a celor centrate pe elev;
- crearea, facilitarea și valorificarea de situații de învățare în context nonformal și informal;
- conceperea și utilizarea de strategii diferențiale;
- utilizarea adecvată a modelelor de comunicare și acțiune pentru accesibilizarea cunoștințelor;
- valorificarea potențialului pedagogic al diferitelor tipuri și strategii de evaluare;
- integrarea eficientă în procesul didactic a metodelor și instrumentelor de evaluare adecvate contextului;
- elaborarea și utilizarea unor probe de evaluare care să satisfacă anumite condiții tehnice;
- utilizarea în procesul didactic a noilor tehnologii informaționale și de comunicare.

➤ **Competențe psihoeducaționale:**

- valorificarea metodelor de cunoaștere a personalității pentru identificarea profilurilor individuale ale elevilor și acordarea de sprijin adecvat pe parcursul dezvoltării lor în școală;
- identificarea nevoilor și dificultăților de învățare și asistarea elevului în dezvoltarea propriilor proiecte de depășire a acestora;
- consilierea și asistarea elevului în opțiunile sale școlare și profesionale;
- crearea de oportunități egale tuturor elevilor.

➤ **Competențe psihosociale, manageriale și socio-educaționale:**

Managementul clasei:

- organizarea și conducerea socială a clasei;
- utilizarea metodelor de cunoaștere și dezvoltare a grupurilor școlare;
- asigurarea unui climat socio-afectiv securizant, bazat pe încredere și cooperare;
- selectarea conținuturilor și a metodelor de natură să stimuleze interesul și motivația elevilor.

Dezvoltarea instituțională:

- colaborarea cu colegii de specialitate și de alte specialități pentru a sigura o bună pregătire elevilor;
- participarea la procesul decizional în cadrul școlii, în vederea construirii unei instituții care învață;
- promovarea unui sistem de valori specifice unei societăți democratice;
- stimularea comportamentelor prosoziale și de participare civică.

Parteneriate sociale și educaționale:

- urmărirea și îmbunătățirea rezultatelor elevilor prin colaborarea cu familia;
- antrenarea comunității locale în sprijinirea unor activități școlare și extrașcolare;
- inițierea de proiecte educaționale de colaborare între diferite instituții din comunitate și din afara ei.

Dezvoltarea profesională:

- manifestarea unei conduite reflexive și autoevaluative privind activitatea didactică;
- deschiderea spre tendințele inovatoare din domeniul de specialitate, prin actualizarea sistematică a cunoștințelor din domeniul de profil și din cel psihopedagogic;
- proiectarea și realizarea unui plan de dezvoltare profesională;
- implicarea în cercetarea-acțiune.

Așa cum se poate sesiza cu ușurință tabloul competențelor didactice de mai sus ține seama atât de funcțiile clasice ale profesorului (proiectare, conducerea învățării, evaluare), dar și de noile solicitări ale profesiei didactice antrenate de schimbările din societate (învățarea centrată pe elev, legătura cu comunitatea, dezvoltarea profesională).

Indiferent de punctul de vedere abordat, competențele didactice sunt legate mai ales de rolurile cadrelor didactice. De fapt, sursele derivării competențelor didactice sunt funcțiile didactice îndeplinite și rolurile profesorului. De altfel „profesionalizarea cadrelor didactice nu poate fi gândită în afara asimilării și practicării normelor de rol”(Potolea, 1989, p. 84) pentru că rolurile sunt prescripții de ordin funcțional, având „calitatea de a arăta profesorului ce trebuie să facă” (idem). Expectanțele legate de rolurile profesorului sunt diferite în funcție de categoriile sociale cu care interacționează cadrele didactice (elevi, părinți, inspectori, colegi). Dacă la această diversitate de așteptări adăugăm și faptul că odată cu evoluția cerințelor societății apar și noi roluri, vom avea o imagine mai clară despre solicitările la care trebuie să răspundă un cadru didactic azi. Ideea

dezvoltării competențelor didactice, agreată de toți specialiștii, se justifică și prin programele de formare a cadrelor didactice și accentul pus pe evoluția în carieră.

Însă, deși se recunoaște importanța tuturor competențelor, deși se admite că un profesor bun deține la un nivel înalt de dezvoltare toate competențele necesare unei activități eficiente, chiar profesorii sunt cei care realizează o ierarhizare a competențelor acordându-le importanță diferită. Într-un studiu despre formarea cadrelor didactice, autorii au surprins faptul că profesorii nu acordă aceeași importanță tuturor competențelor, cele cu incidență în construcția standardelor educaționale fiind: „psiho-pedagogică, comunicativ-empatică, decizională, evaluativă, organizațională, consiliere, metodică, caracterială” (Iucu, Pânișoară, 2000, p.53). Ierarhizarea competențelor didactice evidențiază cel puțin două aspect. Unul legat de clasificarea competențelor - există unele absolut necesare pentru buna desfășurare a activității didactice (cum ar fi, de exemplu, comunicarea didactică), altele necesare (de pildă competența managerială) și unele opționale, însă toate având grade diferite de dezvoltare (minim, mediu, maxim). Această viziune nu este nouă, dar ceea ce reprezintă o noutate este gradarea acestor competențe care oferă o imagine mai clară despre evoluția competenței și a modului original de a se structura la nivelul personalității cadrului didactic, accentuându-se ideea profesionalismului deschis. Al doilea aspect vizează reprezentarea cadrelor didactice despre propriul lor circuit de status-roluri. Foarte important de subliniat este faptul că, majoritatea cadrelor didactice nu conștientizează suficient de bine rolurile pe care le exercită, modul în care se structurează și cum evoluează de-a lungul carierei didactice. Nu întâmplător azi, vorbim despre competența referitoare la dezvoltarea profesională, competență care multă vreme a rămas implicită și ca atare a fost tratată formal, de la sine (în sensul că e firesc să te dezvolti prin cursuri de perfecționare).

Originalitatea comportamentului didactic constă în structurarea specifică a elementelor competenței didactice și a combinării acestora cu diferite trăsături de personalitate și cu elemente de experiență didactică, în modul de evoluție a competențelor de-a lungul carierei didactice și nu în ultimul rând, în modul de conștientizare și afirmare a lor în plan comportamental, concret al practicii la clasă.

Autoevaluare:

1. Redați într-o imagine grafică (schemă, desen) raportul dintre următoarele concepte: aptitudine, competență, profesionalism didactic.
2. Identificați și argumentați ce noi competențe solicită profesorii societatea postmodernă.
3. Imaginați un profil de competență al profesorului debutant.
4. Imaginați o serie de măsuri prin intermediul cărora este posibilă creșterea atractivității profesiei didactice.
5. Comentați următorul citat: „Cel mai bun profesor este cel care mai curând sugerează decât dogmatizează, și îi inspiră pe cei ce îl ascultă cu dorința de a fi proprii lor profesori”.
Edward Bulwer-Lytton

Glosar de termeni pedagogici:

Profesia - complex de cunoștințe teoretice și deprinderi practice dobândite de către o persoană prin pregătire și se exprimă prin meseria sau specialitatea însușite.

Profesionalizarea - proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective.

Meseria - este rezultatul unei asimilări artistice, intuitive și imitative, prin ucenicie, fără o bază de cunoștințe coerent structurate.

Statut - ansamblul de comportamente la care cineva se poate aștepta în mod legitim din partea altora.

Statutul de profesor - presupune așteptările legitime ale elevilor, părinților, inspectorilor, directorilor, colegilor.

Aptitudinea pedagogică - un ansamblu de calități psihosociale, generale și specifice, necesare pentru proiectarea activității care are ca finalitate formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane.

Competența pedagogică - capacitatea unui educator de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoașterii aprofundate a legăturilor și determinărilor educative. În sens restrâns, se referă la capacitatea unei persoane de a realiza la un anumit nivel de performanță totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice.

Bibliografie:

- Bota, O.A. (2013). Impactul stilurilor educaționale asupra rezultatelor școlare ale elevilor. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Cristea, S. (2002). Dicționar de pedagogie. Chișinău: Grupul Editorial Litera.
- Delors J. (2000) (coord.) Comoara lăuntrică. Iași: Ed.Polirom.
- Dragu, A.(1998). Structura personalității profesorului. București: E.D.P.
- Gliga, L. (coord.)(2002). Standarde profesionale pentru profesia didactică. București: Ministerul Educației și Cercetării, CN.P.P.
- Golu M. (1993). Dinamica personalității. București: Ed.Geraza.
- Elliot J., (1991). Actional Research For Educational Change. Open University Press
- Fullan, M. (2006). [Foreword in] Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose and practice. By G. Donaldson New York, Teachers College Press.
- Iucu, R.B., Pânișoară, I.O. (2000). Formarea personalului didactic. Raport de cercetare 2. București: UMC.
- Marcus S. (1999)(coord.). Competența didactică. București: Ed.All.
- Marinescu, M. (2009). Tendințe și orientări în didactica modernă, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Mitrofan, N., (1986). Aptitudinea pedagogică și eficiența activității instructiv-educative, în Revista de Pedagogie, Nr. 10, București: Editura ISE.
- Molan, V. (2007). Inspecția școlară, componentă a managementului educațional. Pitești: Ed. Paralela 45
- Moon, M., Vlăsceanu, L., Barrows, L.C. (2002). Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education In Europe: Current Models and New Developments, UNESCO CEPES.
- Nicolescu, B. (1999). Transdisciplinaritatea, Iași: Editura Polirom.
- Pălășan, T. (2009). Strategii de formare a cadrelor didactice. Pași spre profesionalizare. București: Editura Universității din București.
- Potolea, D. et al. (1989). Structuri, strategii, performanțe în învățământ. București: Editura Academiei.
- Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (1998). Dicționar de sociologie. București: Editura Babei.

PARTEA A DOUA

TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUMULUI

9. Curriculum – concept și evoluție

Prof.univ.dr. Rodica Mariana NICULESCU

Obiective unității de învățare:

- familiarizarea cu conceptul de curriculum;
- explicarea evoluției termenului de curriculum;
- analiza comparativă a diferitelor accepțiuni ale conceptului central;
- analiza, pe baza unor criterii specifice, a principalelor tipuri de curriculum;
- aplicarea cunoștințelor asimilate în diferite situații practice educaționale.

Competențe specifice:

➤ Competența de a opera corect în plan cognitiv cu termenii din domeniu, fundamentată pe o cunoaștere fundamentală a conceptului de curriculum și a conceptelor corelative acestuia, manifestând o atitudine responsabilă în raport cu acuratețea științifică a utilizării fiecărui concept implicat;

➤ Competența de a compara argumentat, pe bază de informație înțeleasă și corect utilizată a perspectivelor de analiză a curriculum-ului ca proces, ca structură și ca produs, cu conotațiile specifice ale ipostazelor sale și ale diferitelor accepțiuni;

➤ Competența de a corela abordarea tradițională a pedagogiei cu abordarea din perspectivă curriculară;

➤ Competența de argumentare a rolului profesorului în designul și implementarea curriculumului.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine stimulativă și responsabilă a următoarelor capacități de:

- analiză și sinteză;
- argumentare;
- gândire critică și rezolvare de probleme.

Resurse și modalități de lucru: studenții vor parcurge conținutul temei. Vor realiza sarcinile implicate în secvențele de reflecție și vor rezolva secvența de autoevaluare. În final vor compara răspunsurile cu ceea ce finalul temei oferă ca suport.

Structura unității de învățare:

9.1. Definirea conceptului de curriculum

9.2. Diferite unghiuri de analiză a conceptului de curriculum

9.3. Tipuri de curriculum

9.4. Concepte corelative celui de curriculum

9.1. Definirea conceptului de curriculum

Curriculum-ul este reprezentat de totalitatea situațiilor de învățare propuse de educator sau create de viață, fructificate sau nu ca oportunități de învățare de către cel ce învață și transformate în experiențele specifice de învățare de către acesta (voluntar sau nu).

În sensul cel mai larg ne putem referi la situații/ oportunități de învățare transformate în experiențe de învățare unice cu referire la:

- întreaga viață a unui om;
- la segmente din viața unui om (cicluri);
- la momente definite, punctuale (în contexte definite) la care este supus un om în anumite segmente ale existenței sale.

Unele dintre aceste *situații de învățare* sunt proiectate, conduse și evaluate, mai mult sau mai puțin riguros, în cadru formal sau non-formal, ele fiind trăite ca *experiențe de învățare* specifice de către fiecare învățăcel, în funcție de specificul personalității sale și de contextul concret.

Alte *situații de învățare* sunt produse implicit în contextul de viață a fiecărui om, accidental (informal), trăite ca *experiențe de învățare* de asemenea în funcție de specificul manifestării personalității acestuia în momentul respectiv.

Toate *situațiile de învățare* înregistrează anumite efecte, pozitive sau negative la nivelul celui supus acțiunii educaționale (formale, non-formale sau informale), efecte trăite ca *experiențe particulare de învățare*.

Nu toate *situațiile de învățare* sunt abordate de către cel ce se află implicat în ele ca *oportunități de învățare*. Astfel, elevii unei clase sunt toți implicați într-o situație de învățare la lecție sau la o activitate non-formală (cerc de dans, de exemplu). Unii sunt foarte atenți, voluntar implicați în rezolvarea sarcinilor, alții au o atenție oscilantă sau chiar sporadică la ceea ce oferă situația de învățare. Toți vor înregistra ca efect experiențe de învățare, dar calitatea competențelor formate/ exersate/ dobândite va fi diferită, în funcție de gradul de participare angajată a elevilor, de măsura în care aceștia au folosit situația de învățare ca oportunitate de învățare.

Același lucru se poate întâmpla și în mediul educațional informal. Un incident pe stradă se poate constitui ca situație de învățare, care lasă ceva urme ca experiență de învățare, dar urmele sunt substanțial diferite la cei ce *voluntar și conștient* doresc să învețe ceva din ceea ce trăiesc, deci transformă situația de învățare în oportunitate de învățare.

Așadar, situația de învățare/ oportunitatea de învățare și, respectiv, experiența de învățare se constituie ca elemente cheie al conceptului de curriculum.

Literatura de specialitate înregistrează un număr impresionant de definiții, nu doar din perspectivă istorică (diacronic) ci și în acest început de mileniu al treilea. Explicația este una simplă. Ea ține de perspectiva de analiză a ceea ce reprezintă analiza asupra esenței conceptului.

***Reflecție:** Dacă analizăm fructele diferitelor plante privindu-le din exterior vom constata forme și mărimi extrem de variate care au evoluat de-a lungul timpului dar care își păstrează variația și în acest moment, în funcție de specii, zonă, condiții de creștere etc. Rostul oricărui fruct este acela de a fi purtător de semințe, de viață pentru viitor.*

*Dacă secționăm fructele, în absolut toate vom găsi **semințe**. Și acestea sunt fie singulare și mici (ex. cireșe), fie singulare și foarte mari (avocado), în ambele situații exemplificate semințele fiind la vedere. În alte situații de secționare vom găsi semințe multiple și mici și la vedere (kiwi) sau multiple și posibil îngropate în pulpă, nedezvăluindu-se vederii (portocale, lămâi).*

Conceptul de curriculum este, asemenea fructului, **un purtător de progres** în științele educației. El are definiții multiple pentru că, asemenea fructelor, are ipostaze multiple. Chiar și la o analiză mai atentă, asemenea unora dintre fructe el nu își dezvăluie esența (sămânța ascunsă), dar nu înseamnă că aceasta nu există.

Cercetând cu insistență aceste multiple definiții se constată că, de fapt, **conceptele de situație de învățare, oportunitate de învățare și experiență de învățare apar evident sau nu**, asemenea semințelor în fruct. De aceea am optat pentru o definiție care să aibă în centrul ei această esență reprezentată de triada **situație de învățare – oportunitate de învățare - experiență de învățare**.

Continuând analogia sugerată de metafora fructelor/semințelor – curriculum se poate spune că:

- sămânța văzută ca situație de învățare poate fi pusă voit în pământ, cu grijă și respectându-se niște reguli (sugerându-se oportunitatea de învățare);
- ea poate ajunge pusă în pământ la întâmplare, dar tot într-un context organizat: împrăștiere de semințe în pământ fără a se urmări niște reguli clare (situație de învățare în mediul formal sau non-formal netransformată voluntar în oportunitate);
- există și posibilitatea ca sămânța să ajungă absolut întâmplător în pământ, generând noua plantă fără voia cuiva (situația de învățare din informal). În acest ultim context, după apariția plantei noi, un beneficiar conștient poate îngriji această plantă. Este

situația celui ce aflat într-un context de învățare informal încearcă să tragă învățăminte post-factum.

Reflecție: Sunt prezentate mai jos câteva definiții ale curriculumului din literatura de specialitate. Încercați să le priviți ca pe fructe în care căutați semințele. Încercați să identificați existența explicită sau implicită a conceptelor situație de învățare/oportunitate de învățare – experiență de învățare în aceste definiții și sensul în care sunt folosite sintagmele:

„Curriculum este ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar” (1996, p.5).

„Curriculum reprezintă toate acele aspecte ale vieții școlare care au valențe educaționale”(Preedy M.,1988, p.7).

„Curriculum este reprezentat de acele lucruri pe care elevii le învață la școală datorită modului în care este organizată, concepută, planificată viața școlară, dar care nu sunt incluse în planuri”(Kelly, 1982, apud [Preedy M.,1988, p.8]).

„Curriculum este ceea ce se învață de către elevi în contextul activităților didactice, al celei explicit educative (extradidactice și extrașcolare) și ca efect al culturii școlare” (adaptare după Preedy M., 1988, p.8, punctele 1.6-1.9)).

„Curriculum școlar constă în toate activitățile preconizate sau încurajate în contextul organizațional al unei unități școlare, cu scopul de a promova dezvoltarea elevilor în plan intelectual, personal, social, moral și fizic. El include nu doar programul formal al lecțiilor (partea didactică n.n.) ci și pe acela <informal> , ceea ce se numește uneori activitate extracurriculară (când curricular se referă doar la partea didactică n.n.), precum și acele aspecte ce determină ethosul școlii, cum ar fi calitatea relațiilor, preocuparea pentru a se asigura șanse egale elevilor, angajamentul organizației față de sarcini (misiune), gradul de organizare a școlii și aspectele ei manageriale (curriculum ascuns, n.n.) (prelucrare după HMI Guide, 1985, apud [Preedy M.,1988, p.7]).

9.2. Diferite unghiuri de analiză a conceptului de curriculum

Perspectivile diferite de analiză ale unui obiect, fenomen, ființă pot determina scoaterea în evidență a unor aspecte aparent diferite, dar în esența rămâne mereu aceeași. Astfel, o floare va fi definită sensibil diferit de către: botanist, grădinar, vânzător sau cumpărător de floare, primitor de floare, pictor etc. Ea rămâne însă o floare, în esența ei.

Conceptul de curriculum a fost privit și el din perspective diferite generând evidențieri diferite și generând concepte corelative (derivate) diferite.

Perspective de analiză:

- a. Extensia și contextul educațional în care este considerată situația de învățare;
- b. Raportul intenție – realitate;
- c. Raportul curriculum proces – curriculum produs.

a. Definiri în raport cu *extensia* conceptului și cu *contextul educațional* în care este acesta plasat

Sensurile largi sau restrânse ale curriculumului sunt date de extensia contextului în care sunt concepute/ plasate situațiile de învățare. Se impune definirea acestui context pentru a utiliza corect conceptul corelativ de extra-curricular.

Se poate constata că definiția conceptului de curriculum se poate extinde:

- pe perioada întregii vieți, cuprinzând atât situațiile/oportunitățile – experiențele de învățare propuse/trăite în cadrul formal (în instituțiile destinate explicit procesului educațional), cât și pe acelea specifice contextelor non-formal (în cadru instituțional, dar nu cu obiective prioritare educaționale) și informal (în contextul larg al vieții cotidiene). Este definirea cea mai largă a conceptului. *Extracurricular*, în acest caz, înseamnă dincolo de hotarele vieții.
- pe perioade mai scurte și în contexte definite:
 - în *școală (curriculum formal)*, fie că este vorba de perioada de școlaritate a ontogenezei timpurii, preșcolare, școlare mici, gimnaziu, liceu, facultate, fie că este vorba de cadrul instituționalizat al educației adulților;
 - dacă situațiile de învățare din școală, la care se referă conceptul de curriculum, sunt definite doar în contextul didactic atunci *extra-curricularul* presupune *extra - didacticul*;
 - dacă situațiile de învățare la care se referă conceptul de curriculum cuprind întreaga viață a școlii atunci *extra-curricularul* implică *extra-școlarul*;
 - în *instituții de cultură, loisir sau în contextul media*, dacă activitățile ce presupun situații de învățare sunt proiectate special pentru a induce activitate educațională (au finalități explicit educaționale); este vorba de curriculumul *non-formal*;
 - în contexte de viață cotidiană; este vorba despre curriculumul *informal*.

Așadar, definițiile și denumirile date în raport cu contextul educațional în care este plasată situația de învățare sunt următoarele:

- **Curriculum informal** care se referă la „situații folosite sau nu ca oportunități de învățare (mass-media, vizite la prieteni, la muzeu, frecventarea instituțiilor culturale, atmosfera din familie, de pe stradă, din comunitatea socială în care trăiesc cei educați din care individul uman se alege cu anume experiențe de învățare (se formează, conștientizând sau nu această formare). Acest tip de curriculum a fost recunoscut abia după ce sensul conceptului s-a extins dincolo de granițele școlii.
- **Curriculum non-formal** este reprezentat de situațiile de învățare, folosite sau nu ca oportunități de învățare, trăite individual ca experiențe de învățare unice, propuse în context *instituționalizat, dar în instituții ce nu au ca scop esențial actul educațional*: cluburi ale elevilor/ tinerilor/ adulților, media, teatru, muzeu, familie(pe componenta educației explicite a acesteia);
- **Curriculum formal** este reprezentat de situațiile de învățare, folosite sau nu ca oportunități de învățare, propuse în școală fie numai în context didactic (cu un sens mai restrâns), fie prin întreaga viață a școlii (inclusiv climatul relațional și valoric, adesea făcut responsabil de ceea ce se numește curriculum ascuns). Și aceste situații de învățare, în ciuda proiectării lor unitare, cu raportare la finalități bine definite, sunt trăite ca experiențe de învățare individuale, unice.

Reflecție: *Cine este autorul situațiilor de învățare: când este vorba de:*

- curriculumul formal,
- curriculumul informal,
- curriculumul nonformal. Argumentați răspunsul cu referire la exemple concrete.

Reflecție: *Cine este trăitorul experiențelor de învățare: în curriculumul formal, informal, nonformal. Argumentați răspunsul cu referire la exemple concrete.*

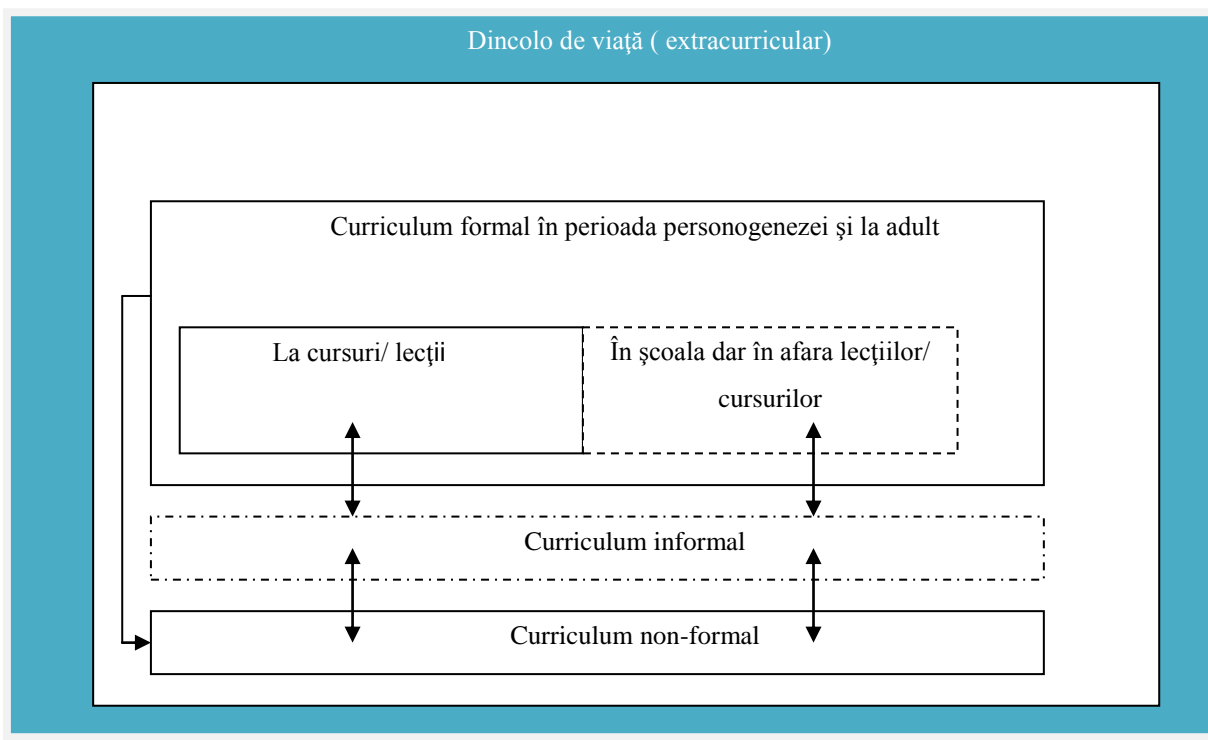


Fig.3. Curriculum în sens larg și în sens restrâns

b. Raportul intenție – realitate: curriculum ideal-curriculum real (curriculum intenție – curriculum realitate)

Prin considerarea raportului *intenție-realitate* - ceea ce se proiectează și ceea ce se realizează - se poate vorbi de dubla ipostază a curriculumului: cea de intenționalitate și cea de realitate.

Din perspectiva a ce-și dorește să fie – intenție, proiecție, ce s-ar dori să se facă în activitatea complexă cu elevii se poate vorbi de *curriculumul ideal formulat mai mult în termeni de idei și direcții dezirabile la nivele superioare de decizie. Este vorba de proiectarea curriculară, proiectarea situațiilor de învățare*. Curriculumul ideal presupune o proiecție a seturilor de situații de învățare (în context formal sau non-formal), proiecție ce ține cont de ceea ce societatea cere, în perspectivă, de la cei ce urmează a fi supuși situațiilor de învățare proiectate. În proiecție se ține cont de cerințele contextuale concepute teleologic și de factori de influență probabili.

Din perspectiva a ceea ce se întâmplă în realitate în viața școlară, la nivelul realității ne confruntăm cu accepțiunea *curriculum real*, înțeles ca totalitate a *experiențelor de învățare* (în sens larg sau restrâns) care s-au produs ca efect concret, palpabil, evaluabil la nivelul elevilor, al unor situații de învățare. Curriculum-ul real reprezintă ceea ce se obține după implementarea curriculumului proiectat, sau după ce individul uman este supus unor situații de învățare incidentale în viața cotidiană. Se exprimă în competențele încapsulate în experiențele de învățare ale învățăceilor. El este în mare măsură rezultat al acțiunii unor factori de influență reali, personali.

Reflecție: *Analizați un aspect specific reformei curriculare din România din perspectiva raportului ideal-real. Construiți un eseu pe această temă.*

c. Raportul curriculum proces – curriculum produs

O situație educațională acționează asupra elevului pe o anumă perioadă de timp, cu o anumă procesualitate.

Din perspectivă *procesuală*, curriculumul este analizat pe două paliere: formal – non-formal și, respectiv, informal. La nivelul educației *formale și non-formale* curriculumul este înțeles ca un set de situații de învățare cu acțiune pe întregul parcurs al existenței sau, mai restrâns, al vârstelor școlare, /perioadelor de viață, ca proiect educativ cu finalități, conținuturi, metode de predare – evaluare centrate pe învățare bine precizate, pus în practică pe o anumă secvență de timp. Din această perspectivă vorbim despre *derularea* acestor situații de învățare. La nivelul educației *informale* curriculumul este înțeles ca set de experiențe de învățare în derularea producerii lor, ca efecte le unor situații de învățare produse spontan.

Ca *produs* curriculumul poate fi înțeles în dublu sens:

- produsele *situațiilor de învățare* (ale curriculumului) care sunt experiențele de învățare ale fiecărui învățăcel exprimate concret în achizițiile la nivelul elevilor, nu în sensul de informații stocate ci în sensul de competențe formate la nivelul fiecărui pas parcurs în evoluție.
- produse ale *proiectării curriculare în context formal* reprezentate de *planuri de învățământ, programe școlare și curriculum suport* în toate ipostazele acestuia: manuale, truse necesare abordării unor conținuturi în scopul formării unor competențe, hărți etc.

Curriculum – perspectiva de produs-produse ale design-ului curricular:

Curriculum formal – modalități de expresie: elaborarea unui curriculum formal presupune elaborarea mai multor categorii de materiale /produse:

➤ La nivel strategic:

- *planul de învățământ* (pentru un ciclu, an școlar, disciplină);
- *programele școlare* (analitice) pe discipline sau arii curricular;
- *capitole din programă* (unități tematice din aria curriculară);
- *manualele alternative*.

➤ La nivel tactic:

- *unitatea didactică, subiectul unei lecții;*

- *proiectul didactic* al lecției ca aspect strategic pregătitor al implementării, la nivel curricular tactic;
- *materiale didactice necesare unor unități de conținut specifice.*

Materiale didactice conexe programelor și manualelor:

Cel puțin pentru unele dintre ariile curriculare sau discipline se naște necesitatea elaborării unor materiale didactice ce fac posibilă abordarea programei respective și/ sau utilizarea unui anume manual. De exemplu, pentru fizică poate să apară necesitatea realizării unor truse cu un anume conținut, necesare pentru a se atinge obiectivele de referință preconizate de programă și pentru desfășurarea unor lecții după o anume construcție implicată de manual. Soft-urile educaționale, hărțile geografice și istorice, trusele geometrice, instrumentele și aparatele sportive etc. pot intra și ele în această categorie. Aici vorbim de **curriculum suport**.

Existența unei concepții bine articulate despre curriculum și componentele sale ușurează nebanuit de mult realizarea reformei școlare.

Produsul ultim al curriculumului: OMUL CU CELE MAI ÎNALTE COMPETENȚE. *Cel ce se poate înălța pe sine, dar cel ce poate și să distrugă tot ce a construit...* Educația bine făcută poate evita tragedia!

Reflecție: *Analizați definițiile curriculumului prezentate încercând să argumentați căreia dintre perspectivele prezentate anterior corespunde fiecare explicit și, respectiv implicit. Încercați să reformulați definiția pentru cel puțin una dintre ipostaze, astfel încât accentul să cadă pe aspectul opus (ex. dacă aparține ca dominantă curriculumului ca proces reformulați pentru curriculumul ca produs).*

9.3. Tipuri de curriculum

Curriculum-ului formal: se referă la situațiile de învățare proiectate, implementate și evaluate în contextul instituțiilor de educație. El presupune propuneri curriculare aprobate de stat și poate fi o colecție de curricula ideale, sau elaborări aflate la intersecția acestora; cuprinde planuri de învățământ, programe școlare, manuale, ghiduri metodologice, toate aprobate de către forul competent. Dată fiind componența sa, se constată o abordare din perspectiva curriculum-ului ca „produse” ale demersului proiectiv. Din acest punct de vedere putem vorbi de următoarele subcategorii ale curriculumului formal:

- **Curriculum general sau de bază** desemnează cunoștințe, abilități și comportamente obligatorii, conduse de atitudini fundamentale, preconizate și realizate pentru toți cei supuși situațiilor de învățare în contextul a ceea ce se cheamă școlaritate obligatorie.

Este o definiție ce privește curriculumul din perspectiva finalităților propuse. Este vorba de un plan proiectiv.

- **Curriculum specializat** reprezintă raportarea la categorii de cunoștințe, capacități implicând aptitudini (literatură, științe umaniste, științe exacte, arte etc.) diferențiate și atitudini (ca elemente componente de competențe) pe tipuri de instituții propunătoare de situații de învățare. Această definiție se focalizează tot pe produsele curriculum-ului, chiar dacă nu o face în mod explicit. Este vorba despre acel fond de competențe ce trebuie să fie dezvoltate într-un anume domeniu de specializare, cu detalieri și standarde diferite în funcție de nivelul de specializare.
- **Curriculum recomandat** este reprezentat de o serie de materiale de tip *ghid pentru profesori* care explicitează curriculum-ul oficial; ghidurile pentru profesori sunt elaborate de experți ai autorității educaționale centrale; considerăm acest tip de curriculum ca fiind mai degrabă parte componentă a curriculum-ului formal (general sau de specialitate), element complementar al curriculum-ului scris. El vizează procesul educațional formal din perspectiva organizării sale ca suită de situații educaționale eficiente. Poate cuprinde și materiale bibliografice, caiete de lucru etc.
- **Curriculum de suport** este înțeles ca materiale curriculare adiționale, manuale pentru elevi, pentru profesori, culegeri de texte, probleme, software educațional, truse, hărți etc; acesta corelează interesant cu curriculum-ul predat întrucât profesorul, dincolo de ceea ce i se recomandă, în funcție de cum percepe el curriculum-ul oficial, formal, își alege materiale suport prin raportare la clasa sa, la ceea ce vrea să realizeze cu elevi concreți.
- **Curriculum perceput** este concept ce definește ce înțelege profesorul în relația cu curriculumul formal; acest tip de curriculum are ipostaze multiple, percepțiile fiecăruia dintre profesori fiind dependente de concepția personală, de personalitatea acestuia.
- **Curriculum predat** este reprezentat de situațiile de învățare oferite concret de către educatori elevilor în activitatea concretă de la clasă; curriculumul predat poate fi nuanțat diferit de cel scris, el implicând și elemente de curriculum ascuns și depinzând, în mare măsură, de ceea ce se poate numi cu termenul de *curriculum perceput de către educator*.
- **Curriculum testat (evaluat)** reprezintă experiența de învățare analizată prin apel la teste, probe de examinare, instrumente de apreciere a progresului școlar. În acest caz se impune precizarea că acest curriculum trebuie să fie corelat funcțional concepției curriculum-ului formal, oficial, dacă nu chiar parte componentă a acestuia. Este foarte

adevărat că extensia sa depinde de modul în care se înțelege evaluarea; dacă ne referim doar la evaluările sumative, la fine de semestru, an sau chiar ciclu școlar, acestea nu pot viza complet toate finalitățile propuse în curriculumul formal; dacă ne referim la evaluarea formativă și cea sumativă considerate împreună, atunci se poate vorbi de o compatibilitate majoră între finalitățile propuse a se realiza și cele supuse, într-o formă sau alta evaluărilor.

- **Curriculum învățat** reprezintă ceea ce elevul/ copilul învață de fapt ca urmare a acțiunii cumulate a celorlalte tipuri de curriculum; este ceea ce mai sus a fost definit prin termenul de curriculum real. El este reprezentat de totalitatea experiențelor de învățare realizate de fiecare elev/ copil în parte, în contextul situațiilor de învățare pe care le oferă școala (cu activitatea sa didactică și extra-didactică), educația non-formală și, în ultimă instanță, chiar și cea informală.
- **Curriculum ascuns** este reprezentat de experiența de învățare care emerge din mediul psiho-social și cultural al clasei de elevi (climatul de studiu, personalitatea profesorilor, relațiile interpersonale, sistemul de recompense și sancțiuni ce influențează imaginea de sine, atitudinile față de alții, sistemul propriu de valori etc.). Este o definiție ce vizează atât contextul educațional, situațiile educaționale văzute în complexitatea lor, contextual, cât și zona de reflectare a influențelor acestora asupra celui educat, efectele ce rezultă, chiar dintr-o acțiune ce nu are neapărat caracter voluntar și explicit. Se mai utilizează și conceptul de *curriculum implicit* care desemnează, de cele mai multe ori efectele secundare ale curriculum-ului formal, efecte nescontate, dar adesea puternice, care sunt de obicei efecte întârziate, și chiar ascunse uneori.
- variantă a curriculum-ului ascuns este **curriculum-ul ocult**, care nu mai este preponderent efect ci, mai degrabă preponderent proiectare a unor situații de învățare care să conducă în mod deliberat, deși nu și explicit, către anumite efecte (perpetuarea unor ideologii, a unor diferențe dintre clase, sexe etc.)

Reflecție: *Formulați individual exemple de elemente ale curriculumului ascuns așa cum le-ați perceput în experiența școlară personală.*

Analizați cazul următor și reliefați elementele de curriculum ascuns:

Profesorul X predă fizică. Se știe în școală despre relația tensionată cu colegul profesor de matematică Y. La una dintre lecțiile de fizică elevul Nicu dă un exemplu pornind de la un aspect învățat la matematică, specificând acest lucru. Pe chipul profesorului X se citește nemulțumirea.

Fără a face nici o apreciere cu privire la rezolvarea sarcinii de către Nicu (corect și ingenios, de altfel) îl trece la loc. În ora următoare îl scoate la tablă, îi dă o sarcină foarte dificilă. Cum Nicu ezită în soluționare profesorul X i se adresează ironic „Ei, nu te mai salvează nimic din ce știi de la matematică? ” Apoi după o pauză „Treci la loc ai nota 4”!

- **Curriculum național** – cu rază de acțiune pe întreg teritoriul unui stat; este curriculumul oficial, elaborat și aplicat la nivel național. Există țări federale în care curricula sunt elaborate la nivel provincial (Canada) sau statal (U.S.A).
- **Curriculum local sau la nivelul școlii** care răspunde necesităților concrete ale elevilor și corelează cu posibilitățile reale și concrete de ofertă a unor situații de învățare la nivelul unei unități școlare. Acesta poate fi expresia unei abordări mai de profunzime a unor arii curriculare sau a unor discipline din curriculumul național sau, dimpotrivă, o completare prin complementaritate a acestora.

9.4. Concepte corelative celui de curriculum

Abordarea de tip curricular presupune utilizarea unui număr de concepte corelative ce se cer fi explicitate.

- **Aria curriculară:** este reprezentată de un domeniu al cunoașterii abordat în scopul pregătirii elevilor, fie la nivelul culturii instrumentale, fie la nivelele superioare, al culturii generale sau al culturii de specialitate (profesionale). În interiorul ei pot fi cuprinse mai multe discipline, zone interdisciplinare, module tematice care urmăresc realizarea acelorași finalități și care, în procesul educațional se raportează la aceleași obiective cadru. Aria curriculară cuprinde discipline legate între ele prin faptul că uzează de concepte și principii generale și “orientate” comune (D’Hainaut, 1981).
- **Ciclul curricular.** Construcția curriculară poate fi analizată pe mai multe niveluri:
 - nivelul de *maximă generalitate* care vizează totalitatea situațiilor de învățare formal propuse a se realiza *în școală pentru o generație de elevi care parcurg întreg traiectul educațional de la intrarea în sistemul de învățământ până la finele școlarității*, cu toate ramificațiile acesteia posibile la un moment dat (după parcurgerea învățământului obligatoriu); *în acest context* se poate vorbi de o suită de **cicluri curriculare**, corespunzătoare ciclurilor școlare (preșcolar, primar, gimnazial, liceal-vocațional);
 - nivelul *unui ciclu școlar* care presupune îngemănarea unor **cicluri curriculare** care pot fi înțelese:

- *în sens mai larg* - ca totalitate a curricula abordate în interiorul unui ciclu școlar corelate atât pe orizontală cât și pe verticală (toate ariile curriculare parcurse de elev din primul până în ultimul an al ciclului școlar, cu finalitățile, obiectivele, conținuturile, metodologia de predare – învățare - evaluare aferente);
 - *în sens mai restrâns* - ca unitate structurală și funcțională a curriculum-ului pe o arie curriculară abordată din primul până în ultimul an al unui ciclu școlar (cu finalitățile, obiectivele, conținuturile, metodologia de predare – învățare-evaluare aferente).
- **Activitatea:** orice demers educațional se realizează prin intermediul unei *activități* care, în sine, capătă conotații specifice în funcție de nivelul școlar care o presupune. Ea este, în sine, *o unitate de situații de învățare subsumate unor finalități* educaționale și unor obiective operaționale definite, derulată în baza unui conținut precizat și restrâns, cu o metodologie adecvată atât finalităților și conținuturilor, cât și specificului de vârstă și individual al celor ce învață.

Autoevaluare:

1. Alegeți răspunsul corect:

Autor al unei situații de învățare în curriculumul **non-formal** este:

- a. Părintele când realizează acțiuni explicite de educație cu fiul/fiica sa
- b. Preotul când ține predica
- c. Violonistul care este solist într-un concert

2. Alegeți răspunsul corect:

Autor al unei situații de învățare în curriculumul **informal** este:

- a. Instructorul de dans care pregătește învățare unui dans nou la cercul de dansuri
- b. Studentul înjurând pe stradă în fața unor copii preșcolari
- c. Profesorul care face morală pe bulevard unor tineri care aruncă hârtii pe jos.

3. Alegeți răspunsul corect:

Autor al unei situații de învățare în curriculumul **formal** este:

- a. Dirijorul care explică sensurile muzicii la un concert lecție organizat la filarmonică
- b. Pictorul care face portrete în piața publică
- c. Educatorul care pregătește proiectul unei lecții/ activități ce urmează a fi desfășurată cu elevii / copiii din grădiniță, în spațiul școlar

4. Alegeți răspunsul corect:

Trăitorul experiențelor de învățare: în curriculumul **formal** este:

- a. Adultul implicat într-o activitate de formare într-o instituție educațională destinată formării adulților
- b. Tânărul care frecventează săptămânal muzeele, din dorința de cunoaștere
- c. Elevul care merge la meci

5. Alegeți răspunsul corect:

Trăitorul experiențelor de învățare în curriculumul **informal** este:

- a. Elevul care frecventează un cerc de aeromodele la palatul copiilor
- b. Copilul de grădiniță care se joacă în curtea instituției preșcolare
- c. Tânărul care frecventează săptămânal muzeele, din dorința lui de cunoaștere

6. Alegeți răspunsul corect:

Trăitorul experiențelor de învățare în curriculumul **non-formal** este:

- a. Tânărul care frecventează săptămânal muzeele, din dorința lui de cunoaștere, implicat în acțiuni educative ale muzeelor.
- b. Adultul ce frecventează săptămânal cinematograful
- c. Elevul de liceu care urmărește filme la TV

7. Alegeți răspunsul corect:
- a. Curriculum-ul este reprezentat de totalitatea experiențelor de învățare proiectate în educația formală și non-formală și produse spontan în educația informală, finalizate ca oportunități de învățare la nivelul elevului.
 - b. Curriculum-ul este reprezentat de totalitatea situațiilor de învățare proiectate în educația formală și non-formală și produse spontan în educația informală, finalizate ca experiențe unice de învățare la nivelul elevului.
 - c. Curriculum-ul este reprezentat de totalitatea situațiilor de învățare proiectate în educația formală și non-formală și produse spontan în educația informală, finalizate ca oportunități de învățare la nivelul elevului.
8. Alegeți răspunsul incorect:
- a. *Aria curriculară* este reprezentată de un domeniu al cunoașterii abordat în scopul pregătirii elevilor, fie la nivelul culturii instrumentale, fie la nivelele superioare, al culturii generale sau al culturii de specialitate (profesionale).
 - b. *Aria curriculară* este reprezentată de un domeniu de viață abordat în scopul pregătirii elevilor, fie la nivelul culturii instrumentale, fie la nivelele superioare, al culturii generale sau al culturii de specialitate (profesionale).
9. Care dintre următoarele concepte intervine pe locul al doilea în manifestarea curriculumului:
- a. Situația de învățare** este contextul de viață ce este proiectat (în formal și non-formal) sau oferă spontan (în informal) *valențe educaționale* individului uman, copil, tânăr sau adult implicat în derularea ei.
 - b. Oportunitatea de învățare** este situația de învățare fructificată voluntar și conștient pentru creșterea eficienței valențelor formative ale acesteia, eficiență reflectată în calitatea elaborării competențelor implicate de experiența de învățare conexasă.
 - c. Experiența de învățare** este *rezultatul unic* înregistrat de un învățăcel ce a participat la o *situație de învățare* proiectată (în formal și non-formal) sau produsă spontan în informal și folosită sau nu ca *oportunitate de învățare* (însemnând implicare conștientă și activă în situația de învățare respectivă.) Experiența de învățare se concretizează, se exprimă, prin competențe elaborate, consolidate, dezvoltate, considerate fie ca entități complexe fie la nivelul componentelor lor (cunoștințe, capacități, atitudini).
10. Alegeți răspunsul incorect:
- a. *Activitatea* este modul de exprimare a unui demers educațional care, în sine, capătă conotații specifice în funcție de nivelul școlar care o presupune. Ea este, în sine, *o unitate de situații de învățare subsumate unor finalități* educaționale și unor obiective operaționale

definite, derulată în baza unui conținut precizat și restrâns, cu o metodologie adecvată atât finalităților și conținuturilor, cât și specificului de vârstă și individual al celor ce învață.

b. *Activitatea* este modul de exprimare a unui demers educațional care, în sine, capătă conotații specifice în funcție de nivelul școlar care o presupune. Ea este, în sine, *o unitate de experiențe de învățare proiectate și derulate în baza unui conținut precizat și restrâns, cu o metodologie adecvată cerințelor oficiale.*

11. Alegeți răspunsul incorect:

a. **Curriculum învățat** reprezintă ceea ce elevul/ copilul învață de fapt ca urmare a acțiunii cumulate a celorlalte tipuri de curriculum; este ceea ce a fost definit prin termenul de curriculum ideal. El este reprezentat de totalitatea *situațiilor de învățare* realizate de fiecare elev/ copil în parte, în contextul situațiilor de învățare pe carele oferă școala (cu activitatea sa didactică și extra-didactică), educația non-formală și, în ultimă instanță, chiar și cea informală

b. **Curriculum învățat** reprezintă ceea ce elevul/ copilul învață de fapt ca urmare a acțiunii cumulate a celorlalte tipuri de curriculum; este ceea ce a fost definit prin termenul de curriculum real. El este reprezentat de totalitatea *experiențelor de învățare* realizate de fiecare elev/ copil în parte, în contextul situațiilor de învățare pe carele oferă școala (cu activitatea sa didactică și extra-didactică), educația non-formală și, în ultimă instanță, chiar și cea informală.

12. Alegeți răspunsul incorect:

a. **Curriculum predat** este reprezentat de situațiile de învățare oferite concret de către educatori elevilor în activitatea concretă de la clasă; curriculumul predat nu poate fi nuanțat diferit de cel scris, nefiind permis ca el să implice elemente de curriculum ascuns și depinzând, în mare măsură, de ceea ce se poate numi cu termenul de *curriculum perceput de către educator*.

b. **Curriculum predat** este reprezentat de situațiile de învățare oferite concret de către educatori elevilor în activitatea concretă de la clasă; curriculumul predat poate fi nuanțat diferit de cel scris, el implicând și elemente de curriculum ascuns și depinzând, în mare măsură, de ceea ce se poate numi cu termenul de *curriculum perceput de către educator*.

13. Alegeți răspunsul corect:

a. **Curriculum perceput** este determinant pentru curriculumul predat

b. **Curriculum perceput** este determinat de curriculumul predat

14. Alegeți răspunsul corect:

a. **Curriculum de suport** este înțeles ca materiale curriculare adiționale, manuale pentru elevi, pentru profesori, culegeri de texte, probleme, software educațional, truse, hărți etc;

acesta corelează interesant cu curriculum-ul predat întrucât profesorul, dincolo de ceea ce i se recomandă, în funcție de cum percepe el curriculum-ul oficial, formal își alege materiale suport prin raportare la clasa sa, la ceea ce vrea să realizeze cu elevi concreți.

b. Curriculum de suport este înțeles ca materiale curriculare recomandate pentru susținerea curriculumului predat. Acesta constă în ghiduri, materiale bibliografice. Nu corelează semnificativ cu ceea ce înseamnă curriculumul predat.

15. Alegeți răspunsul corect:

a. Curriculum general sau de bază desemnează cunoștințe obligatorii pentru toți cei supuși situațiilor de învățare în contextul a ceea ce se cheamă școlaritate obligatorie.

b. Curriculum general sau de bază desemnează cunoștințe abilități și comportamente obligatorii, conduse de atitudini fundamentale, preconizate și realizate pentru toți cei supuși situațiilor de învățare în contextul a ceea ce se cheamă școlaritate obligatorie.

16. Alegeți răspunsul incorect:

a. Curriculum specializat : reprezintă raportarea la categorii de cunoștințe, capacități implicând aptitudini (literatură, științe umaniste, științe exacte, arte etc.) diferențiate și atitudini (ca elemente componente de competențe), pe tipuri de instituții propunătoare de situații de învățare.

b. Curriculum specializat : reprezintă raportarea la categorii de cunoștințe, capacități implicând aptitudini (literatură, științe umaniste, științe exacte, arte etc.) comune elevilor și atitudini (ca elemente componente de competențe), pentru instituții școlare care realizează educația de bază.

17. Alegeți răspunsul corect:

Vizita unui student la un muzeu de artă în timpul său liber reprezintă o situație de învățare:

- a. formală
- b. non-formală
- c. informală

18. Lecția de geografie realizată de profesor cu elevii pe versantul unui munte aparține ca situație de învățare: educației:

- a. formală
- b. non-formală
- c. informală

Glosar de termeni pedagogici:

Curriculum - este un concept controversat ce poate fi definit din mai multe perspective. Esența acestui concept, și elementul central al tuturor de finirilor este reprezentat de diada situație de învățare – experiență de învățare; situația de învățare poate sau nu să fie fructificată complex de către învățăcel ca oportunitate de învățare. Pentru un cadru didactic este esențial să înțeleagă fiecare perspectivă de definire și să utilizeze corect termenii implicați

Curriculum-ul - este reprezentat de totalitatea situațiilor de învățare propuse de educator sau create de viață, fructificate sau nu ca oportunități de învățare de către cel ce învață și transformate în experiențele specifice de învățare de către acesta (voluntar sau nu).

În sensul cel mai larg ne putem referi la situații/ oportunități de învățare transformate în experiențe de învățare unice cu referire la:

- întreaga viață a unui om;
- la segmente din viața unui om (cicluri);
- la momente definite, punctuale (în contexte definite) la care este supus un om în anumite segmente ale existenței sale.

Se pare că o primă utilizare în câmpul educațional a termenului de *curriculum* a apărut în documentele unor universități medievale (Leiden-Olanda, 1582; Glasgow- Scoția, 1633).

Situația de învățare - este contextul de viață ce este proiectat (în formal și non-formal) sau oferă spontan (în informal) *valențe educaționale* individului uman, copil, tânăr sau adult implicat în derularea ei.

Oportunitatea de învățare - este situația de învățare fructificată voluntar și conștient pentru creșterea eficienței valențelor formative ale acesteia, eficiență reflectată în calitatea elaborării competențelor implicate de experiența de învățare conexasă.

Experiența de învățare - este *rezultatul unic* înregistrat de un învățăcel ce a participat la o *situație de învățare* proiectată (în formal și non-formal) sau produsă spontan în informal și folosită sau nu ca *oportunitate de învățare* (însemnând implicare conștientă și activă în situația de învățare respectivă.) Experiența de învățare se concretizează, se exprimă, prin competențe elaborate, consolidate, dezvoltate, considerate fie ca entități complexe fie la nivelul componentelor lor (cunoștințe, capacități, atitudini).

Bibliografie:

- D'Hainaut, L., coord. (1981). Programe de învățământ și educație permanentă. București: EDP.
- Mcneil, John (1996). Curriculum. A Comprehensive introduction, Fifth Edition, Los Angeles, Harper Collins Publisher.
- Niculescu, R.M. (2000a). Curriculum educațional. București: Editura PRO HUMANITATE.
- Niculescu, R.M. (2000b). Formarea formatorilor. București: Editura All.
- Niculescu, R.M. (2003). Teoria și managementul curriculum-ului Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Niculescu, R.M. (2005). Fundamentele pedagogiei. Teoria și managementul curriculum-ului. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Niculescu, R.M. (2010). Curriculum o continuă provocare. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.

Suport pentru reflecții:

„Curriculum este ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar” (1996, p.5).

- Conceptul de experiență de învățare este folosit mai degrabă ambiguu iar procesele educative ca sintagmă par a exprima situațiile de învățare.

„Curriculum reprezintă toate acele aspecte ale vieții școlare care au valențe educaționale”(Preedy M.,1988, p.7).

- Aici este cazul fructelor cu semințe ascunse; *aspecte ale vieții școlare* reflectă situațiile de învățare din contextul didactic și extradidactic (tot ceea ce se întâmplă în școală); *valențe educaționale* prefigurează experiențele de învățare.

„Curriculum este reprezentat de acele lucruri pe care elevii le învață la școală datorită modului în care este organizată, concepută, planificată viața școlară, dar care nu sunt incluse în planuri”(Kelly, 1982, apud [Preedy M.,1988, p.8]).

- *acele lucruri* pe care elevii le învață la școală= experiențele de învățare dobândite în mediul școlar; ”modul în care este organizată, concepută, planificată viața școlară, dar care nu sunt incluse în planuri” se referă la situațiile de învățare extradidactice sau chiar mai mult, curriculum-ul ascuns, situațiile de învățare generate de ethosul școlar.

„Curriculum este ceea ce se învață de către elevi în contextul activităților didactice, al celei explicit educative (extradidactice și extrașcolare) și ca efect al culturii școlare” (adaptare după Preedy M., 1988, p.8, punctele 1.6-1.9)).

- *ceea ce se învață de către elevi* = experiență de învățare

în contextul activităților didactice , al celei explicit educative (extradidactice și extrașcolare) și ca efect al culturii școlare = situații de învățare în context didactic, extradidactic și curriculum ascuns, în școală.

„Curriculum școlar constă în *toate activitățile preconizate sau încurajate în contextul organizațional al unei unități școlare*, cu scopul de a *promova dezvoltarea elevilor în plan intelectual, personal, social, moral și fizic*. El include nu doar programul formal al lecțiilor (*partea didactică n.n.*) ci și pe acela <informal> , ceea ce se numește uneori activitate extracurriculară (*când curricular se referă doar la partea didactică n.n.*), precum și acele aspecte ce determină ethosul școlii, cum ar fi calitatea relațiilor, preocuparea pentru a se asigura șanse egale elevilor, angajamentul organizației față de sarcini (misiune), gradul de organizare a școlii și aspectele ei manageriale (*curriculum ascuns, n.n.*) (prelucrare după HMI Guide, 1985, apud [Preedy M.,1988, p.7]).

- *activitățile preconizate sau încurajate în contextul organizațional al unei unități școlare* (care include lecțiile, activitățile din afara lor și ethosul școlii) reprezintă situațiile de învățare; a *promova dezvoltarea elevilor în plan intelectual, personal, social, moral și fizic* se referă al planuri ale experienței de învățare.

Curriculum este *ceea ce se învață de către elevi* în contextul activităților didactice, al celei explicit educative (extradidactice și extrașcolare) și ca efect al culturii școlare” (adapatare după Preedy M., 1988, p.8, punctele 1.6-1.9)).

Reformulări posibile:

Perspectiva proces- produs (a definiției inițiale):

- Curriculum este reprezentat de acele lucruri ce sunt în curs de învățare de către elevi la școală, datorită modului în care este organizată, concepută, planificată viața școlară, dar care nu sunt incluse în planuri.

Perspectiva ideal- real (a definiției inițiale) :

- Curriculum este reprezentat de acele lucruri pe care elevii ar trebui să le învațe la școală și care se constituie ca finalități ale modului în care este organizată, concepută, planificată viața școlară, dar care nu sunt incluse în planuri.

Perspectiva sens larg- sens restrâns (a definiției inițiale) :

Un sens ceva mai larg :

- Curriculum este reprezentat de acele lucruri pe care elevii le învață la școală datorită modului în care este organizată, concepută, planificată viața școlară, prin activitățile didactice și prin activitățile care nu sunt incluse în planuri.

Un sens și mai larg :

Curriculum este reprezentat de acele lucruri pe care elevii le învață în perioada școlară, la școală datorită modului în care este organizată, concepută, planificată viața școlară, prin activitățile didactice și prin activitățile care nu sunt incluse în planuri și în afara școlii în alte instituții sau în contextul social în care trăiesc..

Răspunsuri la itemii de autoevaluare:

Intrebare	Răspuns	Intrebare	Răspuns	Intrebare	Răspuns
1	a	7	b	13	a
2	b	8	b	14	a
3	c	9	b	15	b
4	a	10	b	16	b
5	c	11	a	17	c
6	a	12	a	18	a

10. Conținuturile învățământului ca al doilea element structural al situației de învățare

Prof.univ.dr. Rodica Mariana NICULESCU

Obiectivele unității de învățare:

- analiza locului și rolului conținuturilor în structura curriculumului, între elementele componente ale situației de învățare;
- argumentarea locului conținuturilor, de vehicul important în realizarea experiențelor de învățare, în baza implicării celui ce învață în situații de învățare eficient construite;
- perceperea corectă și chiar critică a modalităților de structurare a conținuturilor;
- argumentarea relației de interdependență între modalitățile de structurare a conținuturilor și principiul transdisciplinarității;
- utilizarea corectă, bazată pe înțelegere și logică a terminologiei specifice.

Competențe specifice:

- Competența de a opera corect în plan cognitiv cu termenii de:
 - Structurare a conținuturilor;
 - Disciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, modular;
 - Transdisciplinar, cross-curricular;
 - Curricular –extracurricular.
- Competența de a compara argumentat, pe bază de informație înțeleasă și corect utilizată a modalităților de structurare a conținuturilor;
- Competența de a corela abordarea transdisciplinară cu concepția curriculumului centrat pe competențe, pe de o parte și cu fiecare dintre modalitățile de structurare a conținuturilor;
- Competența de selecta la nivel tactic conținuturi adecvate realizării competențelor preconizate de programele școlare, în baza înțelegerii corecte a rolului conținuturilor din acest punct de vedere.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine stimulativă și responsabilă a următoarelor capacități de:

- analiză și sinteză;
- argumentare;
- gândire critică și rezolvare de probleme.

Resurse și modalități de lucru: Studenții vor parcurge conținutul temei. Vor realiza sarcinile implicate în secvențele de *reflecție* și vor *rezolva secvența de autoevaluare*. În final vor compara răspunsurile cu ceea ce finalul temei oferă ca suport.

Structura unității de învățare:

- 10.1. O nouă concepție despre conținuturi în contextul reformei curriculare a învățământului
- 10.2. Metode destinate selecției conținuturilor
- 10.3. Structurarea conținuturilor. Modele de structurare/ organizare a conținuturilor curriculare

10.1. O nouă concepție despre conținuturi în contextul reformei curriculare a învățământului

Una dintre caracteristicile de bază ale reformei curriculare este legată de reconsiderarea rolului și locului conținuturilor educaționale în construcția și implementarea unui curriculum. Marile „*regine*” ale perioadelor trecute, *conținuturile*, au fost detronate fără a li se nega importanța. Ele au devenit doar un mecanism important într-o „republică democratică” în care finalitățile educaționale s-au conturat ca *ținte* ale unui demers educațional care, la nivel proiectiv, începe cu ele și sfârșește, în plan practic, prin raportare la ele. Conținuturile și-au câștigat rolul meritat de mijloc strict necesar (chiar dacă nu și suficient) al realizării acestor finalități.

Conținuturile și problematica lor au rămas o temă majoră de dezbatere pentru specialiștii în curriculum (Delisle, R. & Begin P., 1992, Miller, P.J., 2001), indiferent de faptul că și-au pierdut poziția centrală. Se nasc o serie de întrebări legate de acest domeniu; printre acestea un loc central îl ocupă următoarele:

Ce se înțelege prin conținuturi în contextul complex al concepției curriculare?

Care sunt componentele conținuturilor?

Prin ce metode și de către cine se face selecția conținuturilor?

Ce fel de conținuturi trebuie să fie selectate, din ce domenii ale cunoașterii ?

Care este ierarhia domeniilor de cunoaștere din care se selectează conținuturile în funcție de finalitățile educaționale reclamate de evoluția societății umane în noul mileniu?

În ce mod trebuie să fie organizate conținuturile selecționate pentru a răspunde cu cea mai mare eficiență, în calitatea lor de „vehicule de formare”, cerinței de realizare a finalităților?

Răspunsurile la primele patru întrebări vor face obiectul unui subcapitol distinct. Răspunsurile la următoarele două întrebări au generat constituirea unor modele distincte de abordare a construcției curriculare pe zona - conținuturi din perspectiva ierarhiei domeniilor de

cunoaștere constituite ca sursă de selecție. Răspunsurile la ultima întrebare au generat și ele o serie de modele de organizare a conținuturilor.

În subcapitolele următoare vom încerca o sinteză a acestor răspunsuri.

Definirea conceptului de conținut:

Selecția conținuturilor reprezintă un aspect complex și multidimensional în designul curricular (Wulf &Schave, 1984, p. 24). Conținutul este baza prin care activitățile de învățare sunt legate între ele; el corelează cu obiectivele generale și răspunde la întrebarea „Ce se învață?”. Trebuie să corespundă atât principiilor logicii domeniului de referință, cât și principiilor logicii didactice (adaptare după Wulf &Schave, 1984, p. 24). Selecția rațională a conținuturilor implică variații de la o situație de învățare la alta, pentru că, în mod real, ea trebuie să ia în calcul punctele forte și punctele slabe ale profesorilor și elevilor, particularitățile psihologice ale acestor două mari categorii de actori implicați în educație.

Componente ale conținuturilor:

Cele mai importante componente organizaționale ale conținuturilor în curriculum sunt reprezentate de (McNeil 1981 apud Wulf &Schave, 1984, p. 24):

- concepte cum ar fi: cultură, creștere, număr, spațiu, entropie și evoluție;
- generalizări - concluzii trase după îndelungi și serioase cercetări științifice;
- deprinderi (abilități) - expertiză în construcția unor demersuri de diferite tipuri (în primul rând intelectuale); le-am numi mai degrabă capacități/abilități ca bază a unor structuri aptitudinale treptat formate;
- valori – credințe împărtășite, cu rol director în comportament, ca bază a structurării și dezvoltării atitudinilor.

Conținutul oricărui curriculum va depinde de concepte, principii, generalizări, strategii, metode și valori considerate de către designerii curriculari ca fiind mai importante (în special cu referire la concepte, principii și generalizări), dezirabile sau acceptabile (mai ales când este vorba de strategii, metode și valori). De exemplu (Wulf & Schave, 1984, p. 24, 26) o disciplină artistică la preșcolar, având la baza teoria lui Piaget, va plasa în centrul său dezvoltarea cognitivă și auto-exprimarea. Conceptele implicate vor fi legate de înțelegerea spațiului, a culorii, înțelegerea modalităților prin care copilul se poate exprima. Strategia fundamentală (principiul bazal) al predării ar fi acela de a da libertate copilului spre a-și urma propria intuiție; metodologia se va baza pe stimularea modalităților de exprimare proprie.

Același domeniu fundamentat pe filosofia desenării corecte va acorda atenție mare lucrului conform modelelor; obiectele, conceptele implicate vor fi legate de înțelegerea spațiului, a calității

liniilor, a perspectivei. Valoarea de bază se va cantona în dezvoltarea preocupării pentru aspectul estetic. Metodologia se va subsuma concepției directive.

Reflecție: *Argumentați rolul de vehicule al conținuturilor în realizarea finalităților educaționale. Argumentați punctul de vedere al dvs. pentru vs. contra studiului limbii latine în școală.*

10.2. Metode destinate selecției conținuturilor

Literatura de specialitate enumeră câteva metode destinate selecției conținuturilor (Wulf & Schave, 1984, p. 26):

✓ *identificarea conținuturilor prin cercetare*; se poate pleca de la cercetările existente, sau se pot întreprinde cercetări special destinate acestui scop. Un exemplu de utilizare a rezultatelor cercetării în selecția conținuturilor este cel legat de „gândirea critică” ale cărei principii fundamentale pot fi considerate drept criterii de organizare a activității celor ce selectează conținuturile unui anumit tip de curriculum:

- grija pentru înțelesul exprimării;
- a judeca dacă există ambiguități în raționament;
- a judeca dacă expresiile se contrazic între ele;
- a judeca dacă o concluzie decurge firesc din premise;
- a judeca dacă exprimarea este suficient de specifică;
- a judeca dacă exprimarea este expresia unui principiu;
- a judeca dacă exprimarea unei observații este demnă de încredere;
- a judeca dacă o concluzie inductivă este justificată;
- a judeca dacă o problemă a fost identificată;
- a judeca dacă o aserțiune este o presupunere;
- a judeca dacă o definiție este justificată;
- a judeca dacă exprimarea din partea unei autorități este adecvată (Wulf & Schave, 1984, p. 27).

Obiectivele specifice (cadru și de referință) ce vor fi detaliate vor corespunde unor conținuturi selecționate după aceste criterii și se vor corela firesc cu standardele instrucționale care se vor regăsi, în proiectarea didactică, în obiectivele operaționale .

✓ *identificarea conținuturilor cu ajutorul unui expert din domeniu*; se utilizează în echipele de designeri care sunt puși în situația de a face selecție pe o arie ce nu le este suficient de familiară; în această situație se face apel la un expert care trebuie să aibă și cunoștințe legate de particularitățile învățării la vârsta căreia i se adresează conținutul selectat și de metodică a predării;

fără respectarea acestei condiții, expertul chiar foarte bun cunoscător al domeniului de referință poate fi contraproductiv;

✓ *identificarea conținuturilor de către participanți care devin „experți” în domeniul nou.* Ei pot face apel la documentare, la părerile unor experți reali dar, finalmente, fac singuri selecția;

✓ *identificarea conținuturilor prin evaluarea nevoilor,* în special în domeniile unde nu a mai fost elaborat anterior un curriculum. Colectarea informațiilor se poate face prin utilizarea a diferite metode. Prezentarea datelor este bazată pe următoarele premise:

- necesitatea stabilirii priorităților;
- în determinarea priorităților trebuie să existe echilibru între nivelul performanței și importanța obiectivului urmărit;
- datele obținute sunt utile numai în măsura în care sunt înțelese, acceptate și stau la baza unor acțiuni clare.

Factori de influență asupra selecției și implementării conținutului unui curriculum

Literatura de specialitate specifică trei categorii de factori ce influențează elaborarea și dezvoltarea unui curriculum (Preedy M. apud Niculescu R., 2000, p. 9).

O primă categorie este reprezentată de factorii ce țin de **organizarea și distribuția resurselor** la nivelul unității școlare; acești factori acționează din interiorul unității școlare și au influență în implementarea curriculumului național și în proiectarea și implementarea curriculumului la nivelul școlii.

O a doua categorie este reprezentată de factorii ce țin de **valorile și credințele** acelor care contribuie la decizie în elaborarea unui curriculum; sunt factori externi unității școlare dacă ne raportăm la curriculumul național; atunci când este vorba de elaborarea curriculumului la nivelul școlii valorile și credințele celor ce participă la elaborarea lui acționează ca factori interni unității școlare.

A treia categorie de factori ține de **teoriile manageriale** la care aderă personalul implicat în elaborarea și implementarea unui curriculum.

Reflecție: *Analizați introducerea în categorii distincte a principiilor fundamentale ale „gândirii critice” considerate drept criterii de organizare a activității celor ce selectează conținuturile unui anumit tip de curriculum:*

Semnificație și acuratețe limbaj	Logică explicită	Logica exprimării	Raport gândire-limbaj	Alta categorie
grija pentru	a judeca dacă	a judeca dacă	a judeca dacă	

înțelesul exprimării	există ambiguități în raționament	expresiile se contrazic între ele	exprimarea este expresia unui principiu	
a judeca dacă exprimarea este suficient de specifică	a judeca dacă o concluzie decurge firesc din premise	a judeca dacă o aserțiune este o presupunere	a judeca dacă o problemă a fost identificată	
a judeca dacă exprimarea unei observații este demnă de încredere	a judeca dacă o concluzie inductivă este justificată		a judeca dacă o definiție este justificată	
a judeca dacă o definiție este justificată			a judeca dacă exprimarea din partea unei autorități este adecvată	

(enumerare după Wulf & Schave, 1984, p. 27).

Argumentați apartenența la o categorie a câte uneia dintre principiile fiecărei categorii.

Reașezați dacă simțiți nevoia unul sau mai multe principii, argumentând re poziționarea.

Introduceți în ultima coloană, dacă găsiți necesar o categorie nouă de analiză și plasați unul sau mai multe dintre principii în coloana respectivă.

Rolul organizator al conținuturilor

În momentul în care conținuturile au fost identificate și au fost clasificate într-o ordine corespunzătoare, fiecare arie conceptuală poate fi desemnată și dimensionată. În interiorul ariilor se realizează detalierile necesare. Odată selecționate, conținuturile organizează elaborarea obiectivelor cadru și, mai ales a celor de referință care direcționează întreg demersul educațional. Tot de conținuturi depinde, în mare măsură, dar nu exclusiv și prioritar, și elaborarea obiectivelor operaționale. Întrucât reprezintă consistența procesului educațional, rolul conținuturilor rămâne unul important, chiar dacă nu prioritar (Wulf & Schave, 1984, p. 33).

Orice competență poate fi realizată numai și numai dacă se fundamentează pe cunoștințe. Cunoștințele sunt structuri interne ale omului rezultate prin:

- receptare de informație (ce vine din conținuturile situațiilor de învățare);
- memorare ca atare (rămânând la stadiul de informație stocată, cu anume valoare pentru viața subiectului, ca materie primă pentru răspuns la sarcini specifice;
- decodificarea semnificațiilor informației primite (înțelegere/ comprehensiune) cu ajutorul decodurilor interni reprezentați de cunoștințe mai vechi;

- prelucrarea semnificațiilor decodificate cu ajutorul capacităților/ abilităților deținute de cel ce învață (capacități care prin exersare se dezvoltă);
- corelarea cu noilor cunoștințe cu vechile cunoștințe a căror semnificație o pot influența (prin contrazicere, nuanțare, aprofundare);
- restructurarea/ acomodarea vechiului fond de cunoștințe.

Benjamin Bloom, preocupat de elaborarea unei taxonomii a obiectivelor educației, în care domeniul cognitiv are un loc bine determinat, împarte cunoștințele în următoarele categorii:

- cunoștințe specifice anumitor domenii;
- cunoștințe legate de terminologie;
- cunoștințe legate de fapte specifice;
- cunoștințe legate de modalități specifice de abordare a unor aspecte ale cunoașterii, activității;
- cunoștințe legate de convenții;
- cunoștințe legate de tendințe, de secvențe ale realității;
- cunoștințe legate de clasificări și de categoriile rezultate în urma acestora;
- cunoștințe legate de criterii de clasificare, analiză etc.;
- cunoștințe legate de metodologie;
- cunoștințe generale, abstracte rezultate din demersuri inductive într-un anumit câmp de cunoaștere;
- cunoștințe legate de principii și generalizări;
- cunoștințe legate de teorii și structuri.

În structura cunoștințelor am specificat anterior că intră o paletă largă de elemente:

- *concepte*,
- *generalizări*,
- *fundamente cognitive ale abilităților* (ca baze ale structurilor operaționale),
- *valori și credințe* ca fundamente ale vectorilor de personalitate.

Toate acestea sunt elemente de conținut curricular.

De-a lungul existenței școlare unui elev trebuie să i se asigure prin curriculum formarea nivelurilor succesive și integrative de cultură individului.

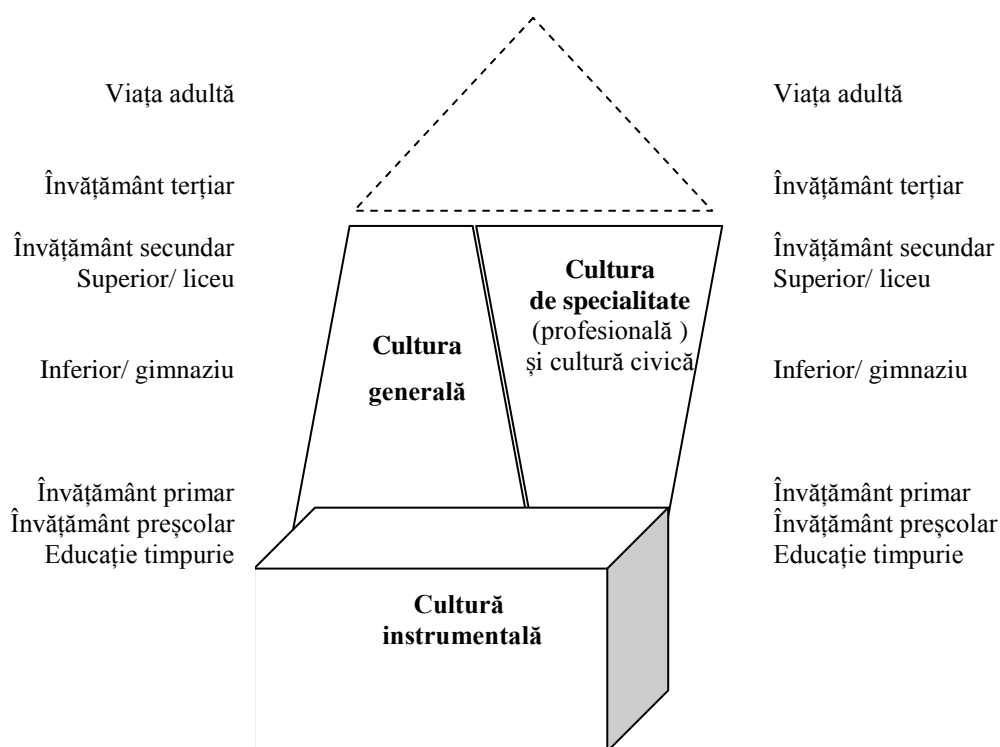


Fig. 4 Niveluri de cultură

Reflecție: Treceți informația primită în acest subcapitol prin următoarele etape:

- receptare de informație (ce vine din conținuturile situațiilor de învățare)
- memorare ca atare (rămânând la stadiul de informație stocată, cu anume valoare pentru viața subiectului, ca materie primă pentru rapsuns la sarcini specifice)
- decodificarea semnificațiilor informației primite (înțelegere/ comprehensiune) cu ajutorul decodurilor interni reprezentați de cunoștințe mai vechi
- prelucrarea semnificațiilor decodificate cu ajutorul capacităților/ abilităților deținute de cel ce învață (capacități care prin exersare se dezvoltă)
- corelarea cu noilor cunoștințe cu vechile cunoștințe a căror semnificație o pot influența (prin contrazicere, nuanțare, aprofundare)
- restructurarea/ acomodarea vechiului fond de cunoștințe

Reflecțați asupra modului în care s-au restructurat vechile dvs. cunoștințe.

10.3. Structurarea conținuturilor. Modele de structurare/ organizare a conținuturilor curriculare

Pentru a se răspunde cerințelor de formare a unor oameni dotați cu reale competențe, cu capacități de adaptare rapidă la nou, în plan mondial s-a recurs la forme alternative de organizare și structurare a conținuturilor, renunțându-se la structurarea conținuturilor numai pe discipline strict definite și trecându-se la abordări diversificate.

Principalele modalități de organizare și structurare a conținuturilor sunt (d'Hainaut, 1988):

- Modelul disciplinar - cu varianta sa de intradisciplinar (o disciplină conține sub-discipline;
- Modelul interdisciplinar;
- Modelul pluri /multi – disciplinar;
- Modelul modular.

Cum termenul de *transdisciplinaritate* este adesea utilizat ca desemnând o modalitate de structurare a conținuturilor curriculare, păstrată încă pe un teritoriu confuz, o explicație a poziției adoptate în legătură cu subiectul se impune cu necesitate. Înainte de abordare explicativă a acestor modele dorim să facem câteva precizări asupra modului în care înțelegem și utilizăm conceptul de transdisciplinaritate.

Transdisciplinaritatea un principiu organizatoric și nu o modalitate de structurare a conținuturilor. Am ales pentru utilizarea conceptului de transdisciplinaritate semnificația care conduce către considerarea lui ca fiind mai degrabă un principiu organizatoric modern al conținuturilor decât o modalitate de structurare a acestora.

Termenul de transdisciplinaritate este folosit în maniere extrem de diferite în literatura de specialitate, mai cu seamă prin raportare la limba în care sunt redactate diversele abordări. De exemplu, în limbile germanice termenul este folosit cu precădere pentru formele integrative ale cercetării (Mittelstrass, 2003).

Abordarea transdisciplinarității din perspectiva cercetării scoate în evidență necesitatea de a nu confunda acest termen cu ceilalți cu care se află în conexiune: inter-disciplinaritate, pluri sau multidisciplinaritate, pe de o parte și subliniază obligativitatea înțelegerii acestui concept ca nefiind legat de vreun domeniu de cunoaștere sau disciplină ci situându-se dincolo de acestea (Nicolescu, 2002).

Nicolescu (2008) subliniază faptul că Piaget este cel care a dat o primă definiție cunoscută a transdisciplinarității, prezentând ca specific al acesteia inexistența unor limite între discipline sau domenii ale cunoașterii cu stabilirea de inter-conexiuni sau reciprocități între ele în interiorul domeniilor de cunoaștere.

Tardif Nicole (apud Delisle, R. & Begin P.,1992, p.95, 96) enunță trei tendințe menționate de UNESCO:

1. accent pe abilități de informare, de acces la informații;
2. accent pe spiritul critic;
3. accent pe creativitate.

Se poate constata focalizarea pe ceea ce se întâmplă la nivelul educabilului. Aceeași lucrare, citându-l pe D'Hainaut, definește două tipuri de transdisciplinaritate. Transdisciplinaritatea instrumentală ce constă în abordarea problemelor de conținut nu printr-o disciplină ci printr-un principiu organizator comun mai multor discipline asigurându-se progresul prin intermediul fiecărei discipline, arii de cunoaștere, înainte de a trece la principiul următor. Se poate descifra sensul lui trans ca prin intermediul (travers, through). Acest adjectiv de „instrumental” accentuează ideea de focalizare pe conceptele și structurile ce urmează a fi formate la elevi. Se presupune aici o integrare a conținuturilor în jurul unor principii organizatoare.

Tot D'Hainaut definește „abordarea transdisciplinară comportamentală” ca fiind aceea ce pune problema determinării de conținuturi nu în contextul materiilor sau temelor care fac obiectul învățământului, ci prin ceea ce fac elevii, ce trebuie să învețe să facă, prin modul în care va trebui să se comporte în situații ce pot fi întâlnite la finele unui ciclu școlar sau în viață. Determinarea conținuturilor va fi realizată plecându-se de la demersurile intelectuale și socio-afective foarte generale ale elevului pe care le va putea utiliza în situații pentru care se pregătește. Sensul prefixului trans este aici de „dincolo de”, behind sau poate mai bine beyond. Acest tip de transdisciplinaritate presupune un proces complex integrativ la nivelul situației de învățare în care este pus educabilul.

Activitatea intelectuală semnificativă a educabilului se dezvoltă în contact cu realitatea sa culturală, care trebuie să fie susținută tratată și alimentată în baza unei viziuni coerente

Sunt enumerate câteva condiții de respectat:

1. integrarea materiilor trebuie să respecte integritatea lor;
2. integrarea materiilor trebuie să se realizeze în manieră sistemică;
3. integrarea materiilor trebuie să acopere toate obiectivele programei;
4. integrarea materiilor trebuie să ofere elevilor situații educaționale care dau o viziune organizată asupra lumii din jurul lor și asupra lor înșiși și nu rămân o suită de teme incoerente.

Este aici o accepțiune care dă conceptului de transdisciplinaritate o conotație legată de elev de ce face el cu conținuturile în contextul procesului de învățare și mai puțin legată de natura și modul de structurare a acestora.

John P. Miller (2001, p. 134), recunoscând ambiguitatea definirii termenilor de trans-inter, multi- disciplinaritate, pune acești termeni în corelație cu cele trei niveluri de abordare a predării prin transmitere, prin translatare și prin transformare. Autorul consideră că multidisciplinaritatea este o structurare pe mai multe discipline separate, corelate cu ideea de transmitere de informații, interdisciplinaritatea ca pe o integrare a două sau mai multe discipline în jurul unei probleme, corelând-o cu translatarea de informație și transdisciplinaritatea ca pe o integrare a aproape toate disciplinele în jurul unor structuri tematice largi, ceea ce implică transformarea. Acest mod de corelare ne îndreptățește să considerăm că opinia autorului citat este mai aproape de modul în care am definit noi termenul de transdisciplinaritate, ca principiu organizator al demersului educațional, proces focalizat pe transformările ce au loc la nivelul educabilului și nu la nivelul conținuturilor, chiar dacă, la prima vedere, prin coroborare cu celelalte corelații s-ar putea considera că este vorba de o accepțiune apropiată celei pe care d'Hainaut o denumeste pluridisciplinaritate și o consideră ca modalitate de structurare a conținuturilor.

În domeniul educațional, este necesară o abordare a conceptului de transdisciplinaritate într-o manieră specifică, păstrându-se esența lui. Carta Transdisciplinarității adoptată la Primul Congres Mondial al Transdisciplinarității, ce a avut loc în 1994 la Convento da Arrabida, Portugalia, prezintă acest concept ca desemnând un apel la un mod de viață, un „personal moral commitment”. Aceasta înseamnă, în opinia noastră, faptul că transdisciplinaritatea solicită o nouă abordare a întregului proces de învățământ, având drept scop dezvoltarea unui nou tip de personalitate, cu tot ce înseamnă aceasta.

O abordare transdisciplinară a cercetării în domeniul curriculumului se poate naște doar în condițiile în care conținuturile sunt puse în slujba dezvoltării personalității prin procesul educațional, așa cum susține Francoeur- Bellavance S. presents (apud Delisle, R., Bégin, P. Coord., 1992).

Suntem doar parțial de acord cu ideea potrivit căreia un curriculum trans-disciplinar este acel curriculum „liber” de constrângerile problemelor legate de granițele unui anume subiect și ca atare este centrat pe aspectele „de viață”, aspectele contextuale, el devenind practic un curriculum nelimitat (Drake 1993, Nicolescu 1996 apud Tamar Levin & Yael Nevo, 2009, Journal of Curriculum Studies, vol. 41, nr. 4, p. 442).

Păstrăm din acest mod de definire ideea că un curriculum trans-disciplinar dă libertate elevului spre propria sa formare, se bazează pe participarea activă a elevului la construcția propriei cunoașteri și a personalității sale. El presupune o planificare „cu final deschis” (open-ended planning) și dă libertate profesorilor și elevilor studenților de a se „întâlni” pe terenul provocărilor spontane și contextuale. (Levin 1999 apud Tamar Levin& Yael Nevo, 2009, Journal of Curriculum

Studies, vol. 41, nr. 4, p. 442). Presumpția definitorie a unui curriculum transdisciplinar este, după autorii citați, aceea că valoarea sa este dată de modul în care competențele elevului sunt folosite pentru a fructifica situațiile de învățare construite de profesor, în viziune cognitivist-constructivistă, astfel încât experiențele de învățare individuale să exprime ajutorul dat elevilor spre a extrage înțelesul din complexitate, să definească o construcție de noi competențe. Rolul educațional și viziunile educaționale ale profesorilor presupun, astfel, o altă modalitate de abordare. Într-un context de acest fel trebuie definită această nouă viziune (Tamar Levin& Yael Nevo, 2009, Journal of Curriculum Studies, vol. 41, nr. 4, p. 442, 443).

Remarcăm faptul că autorii folosesc o parte din termeni cu semnificații destul de apropiate de maniera în care îi definim în acest capitol. Sunt precizate opt caracteristici ale curriculumului trans-disciplinar, ce generează opt linii directoare pentru dezvoltarea profesională a educatorilor.

Încercăm o paralelă între accepțiunea autorilor citați și cea folosită de noi:

Tamar Levin& Yael Nevo, 2009, Journal of Curriculum Studies, vol. 41, nr. 4, p. 443)	Comentarii corelative fiecărui aspect
Caracterul <i>contextual</i> , mai degrabă decât o focalizare pe discipline, ceea ce înseamnă că se solicită educabililor <i>să rezolve probleme complexe, autentice</i> , bazate pe teme ce depășesc granițele unei discipline;	Caracterul <i>contextual</i> , mai degrabă decât o focalizare pe conținuturi ceea ce înseamnă că se solicită educabililor <i>să rezolve probleme complexe, autentice</i> , indiferent în ce context de organizare a conținuturilor s-ar afla;
Caracterul <i>conceptual</i> mai degrabă decât unul bazat pe conținuturi încorporează teme conceptuale și activități ce implică procese cognitive, argumentare și judecăți de valoare;	Accent pe ceea ce se face cu conceptele, cum sunt implicate procesele cognitive, argumentarea și judecățile de valoare ale celor ce învață, indiferent în ce context de organizare a conținuturilor s-ar afla;
Caracterul <i>dinamic, interactiv, oarecum dezorganizat</i> , mai degrabă decât a fi un curriculum foarte bine planificat;	Caracterul <i>dinamic, interactiv, oarecum dezorganizat</i> , mai degrabă decât a fi un curriculum foarte bine planificat. În acest punct am face observația că în opinia noastră nu este vorba de lipsa preocupării pentru planificare ci de o mare flexibilitate a acesteia. Planul poate fi schimbat când contextul o cere și când schimbarea este de natură a crește eficiența situației de învățare;

<p>Acest tip de curriculum cere educabilului să acționeze pentru a descoperi singur semnificații noi, mai degrabă decât îl pune în situația de a aplica proceduri; sensurile noi construite nu sunt în mod necesar predictibile;</p>	<p>Acest tip de curriculum cere educabilului să acționeze pentru a descoperi singur semnificații noi, mai degrabă decât îl pune în situația de a aplica proceduri; sensurile noi construite nu sunt în mod necesar predictibile;</p> <p>Accentul cade, în accepțiunea noastră față de conceptul de transdisciplinaritate chiar pe acțiunea elevului așa cum apare ea definită de autorii citați;</p>
<p>Nu reprezintă un sistem închis de proces pre-scrise, ci este mai degrabă un sistem deschis, o poartă către aventură, către căi neumblate <i>cu scopul angajării educabilului și educatorului deopotrivă</i>;</p>	<p>Remarcăm aici că această caracteristică (cu care suntem de acord) nu implică, în opinia noastră, a lăsa situația de învățare la voia întâmplării. Educatorii știu ce și-au propus să dezvolte la educabili, dar nu stabilesc cu rigoare fiecare pas al demersului educațional care conduce la competențele în dezvoltare;</p>
<p>Acest tip de curriculum <i>se bazează pe valori și încurajează diversitatea și particularitățile fiecărui educabil</i>, manifestată prin fond de cunoștințe, interese, specificitatea proceselor de gândire, accente culturale, resurse folosite etc.;</p>	<p>Comentariul nostru în acest punct ține de faptul că doar având în vedere această caracteristică se poate asigura realizarea unor experiențe de învățare unice, autentice, prin valorificarea la nivel înalt a potențialului individual al fiecărui educabil; se depășește astfel apelul la standardizare;</p>
<p>Curriculumul trans-disciplinar <i>încurajează modalitățile diferite de gândire cum ar fi gândirea spontană, intuitivă, asociativă și pe cea creativă; nu este neglijată însă nici raționalitatea și gândirea sistematică</i>;</p>	<p>Precizarea noastră este că acest mod de abordare poate fi comun tuturor formelor de structurare a conținuturilor. Ea ține de concepția profesorului despre rostul educației, despre ce trebuie să formeze la elev;</p>
<p>Încurajează <i>reflecția în acțiune și metacogniția, precum și reflecția asupra propriilor credințe, atitudini și valori, atât la educabili cât și la educatori</i>. Autorii spun: „centrarea lui principală nu este pe planificarea rațională și</p>	<p>Noi agreăm acest aspect, dar subliniem că această aserțiune nu duce la concluzia că nefiind o focalizare prioritară, cele două aspecte sunt pierdute din vedere.</p>

tehnică” (comentarii pe marginea paragrafului din Tamar Levin& Yael Nevo, 2009, Journal of Curriculum Studies, vol. 41, nr. 4, p. 443).	
---	--

Aceste comentarii au ca scop accentuarea ideii că, astfel analizat, curriculumul trans-disciplinar, nu reprezintă o modalitate de structurare a conținuturilor ci, mai degrabă un set de principii focalizate pe proiectarea și implementarea situației de învățare în ansamblul ei, pe acțiunea în rol a celor doi actori principali: educatorul și educabilul.

Scopul general al curriculumului trans-disciplinar este subliniat de către Tamar Levin& Yael Nevo în următorii termeni: *curriculumul trans-disciplinar bazat pe constructivism întreține interrelația dintre cunoștințe, capacități, dispoziții și sentimente și scoate în evidență semnificația construcției individuale unice și sociale a fondului de cunoștințe în context etic cu implicații asupra tuturor experiențelor educaționale.* (Tamar Levin& Yael Nevo, 2009, Journal of Curriculum Studies, vol. 41, nr. 4, p. 443).

Analiza acestei concluzii evidențiază câteva similarități între cele spuse de autori și maniera noastră de abordare a problematicii curriculumului:

1. relația dinamică și complexă între cunoștințe, capacități abilități și atitudini bazate pe valori acceptate emoțional și internalizate prezentată de noi ca element cheie al conceptului de competență este implicată în precizările autorilor;

2. admiterea semnificației construcției *individuale unice și sociale* a fondului de cunoștințe în context etic ca element al experienței de învățare (experiență implicit exprimată prin termenul de *experiențe educaționale*) chiar dacă educabilii sunt integrați într-o situație unică de învățare, apare în formularea concluziei autorilor.

Așadar, putem considera ca *abordare trans-disciplinară*, acea abordare curriculară **ce este focalizată pe construcția situațiilor de învățare, într-o manieră în care prioritar este ceea ce rezultă din trăirea acestora, ca experiențe de învățare exprimate prin competențe.**

Ideea de bază este aceea potrivit căreia, indiferent de ce conținut este implicat în situația de învățare, din ce domeniu al cunoașterii vine el și cum este structurat (pe discipline, interdisciplinar, multi sau pluridisciplinar-tematic, modular), prin abordările metodologice aferente predării și evaluării se asigură, *dincolo de toate acestea (trans, beyond sau behind) dezvoltarea competențelor celui ce învață*, ca structuri integrate sau ca elemente componente (cunoștințe, capacități/abilități și atitudini). Aceste competențe sunt exprimate individual în *experiențele de învățare* ale fiecărui învățăcel.

Pentru o mai profundă înțelegere a acestui mod de abordare propunem raportarea simultană la educație ca proces și ca produs. Dacă gândim educația ca pe o *procesualitate*, analiza se va raporta la obiectivele acestui proces, ca ținte ale unei traiectorii generale, particulare sau foarte concrete (aims, goals, objectives) ce direcționează demersul educațional către obținerea produselor scontate. Principala preocupare a educatorilor ar trebui să fie, în acest caz, procesul de construcție a situațiilor de învățare și, respectiv, procesul de implementare a acestora. În acest context formularea de tipul *over curriculum, through curriculum* sau *along curriculum* subliniază ideea că *peste, prin* sau *de-a lungul* procesului educațional se urmărește formarea unor competențe la nivelul celui ce învață. Când privim educația ca *produs* construcția curriculară are în vedere prioritar rezultatele prezumate, formulate în termeni de competențe sau componente ale acestora. În acest caz formularea *trans*, cu conotații anglosaxone derivate din *beyond* sau *behind*, este cea potrivită, pentru că *dincolo de, în spatele* oricărei construcții și implementări curriculare se urmăresc aceste rezultate încorporate în experiențele noi de învățare.

Cele două ipostaze de analiză a educației, ca proces și ca produs sunt complementare. Problema cheie este aceea ca procesul ontogenetic să asigure dezvoltarea treptată a competențelor (denumite în această etapă cu termenul de *competențe în evoluție, în dezvoltare*), cu scopul de a asigura cristalizarea, la maturitate, a unei personalități competente, ca produs al întregului proces educațional derulat în stadiile personogenezei. Procesul educațional nu se rezumă și nu se finalizează cu acest produs, *personalitatea competentă*. Educația adulților contribuie substanțial la modelarea competențelor implicate de profilul unei personalități competente. Aceasta demonstrează potențialul său prin *competențele practice*, implicate în exercitarea statusurilor profesionale și sociale și chiar îmbogățește acest potențial, fie prin participarea la forme explicite de educație a adulților, fie prin acumulare de experiență de-a lungul întregii vieți. Acesta ar fi contextul complex de manifestare a ceea ce literatura de specialitate definește prin sintagma *învățare de-a lungul întregii vieți (life long learning)*.

Prin ***cross-disciplinaritate*** se definește demersul explicativ al unui subiect prin trecerea granițelor domeniului de apartenență, prin utilizarea unor termeni specifici altor domenii ale cunoașterii. Exemple comune de abordări cross-disciplinare sunt studii de fizică a muzicii sau politici ale literaturii. În esență așadar, cross-disciplinaritatea presupune o abordare încrucișată a unor subiecte cu apel la mai multe domenii ale cunoașterii, cu utilizarea unor termeni sau metode explicative ce vin din alte domenii decât cel de referință, specific subiectului tratat. Noile educații (educația sanitară, tehnologică, interculturală) pot fi gândite ca abordări de tip cross-curricular. În acest caz putem corela conceptul de cross-curricular cu cel de pluridisciplinaritate, primul

accentuând poate aspectele de abordare încrucișată (CUM?), iar cel de al doilea vizând pluralitatea domeniilor de cunoaștere implicate (CE?).

Dezbateri uneori intense s-au purtat și asupra subiectului legat de modurile de structurare eficientă a conținuturilor. Terminologia utilizată pentru diferitele tipuri de structuri este departe de a fi unitară în literatura de specialitate, chiar dacă, esențialmente ideile corespund. Apar diferențe terminologice în special între literatura de limbă engleză și cea de limbă franceză (sau limbi romanice în general). Astfel întâlnim termeni ca: *disciplinaritate*, *multidisciplinaritate*, *interdisciplinaritate*, *cross-disciplinaritate* fiecăruia atribuindu-i-se uneori sensuri sensibil diferite.

Acești termeni sunt explicit legați de structurarea conținuturilor curriculare. Un pas important este reprezentat de clarificarea semnificației fiecăruia dintre ei, respectiv al fiecărui tip de structurare a conținuturilor, făcându-se necesară distincția între acestea și setul de principii ce stau la baza structurărilor de conținut, pornindu-se de la analiza modelului complex al situației de învățare.

Principalele modele de structurare a conținuturilor:

✓ Modelul disciplinar - cu varianta sa de intra - disciplinar

Disciplinaritatea este o structurare pe discipline distincte cu propriile lor obiective generale, specifice și operaționale, conducând către finalități ca rezultate proprii anticipate. Abordările de *tip disciplinar cu varianta - intradisciplinar* presupun predarea/ învățarea succesivă a unor concepte și principii în interiorul unei discipline (D'Hainaut L., 1981). În unele domenii de cunoaștere există posibilitatea departajării conținuturilor în interior. Astfel, domeniul matematicilor va cuprinde aritmetica, geometria plană, în spațiu, probabilitatea, etc.

✓ Modelul interdisciplinar (Inter-disciplinary model) - reprezintă o structurare pe arii curriculare, corespondente unor domenii mai largi ale cunoașterii, ce pot determina existența unor obiective generale și specifice comune; mai departe este posibilă și elaborarea unor obiective specifice și operaționale particulare fiecărui domeniu integrat, respectiv fiecărei unități de conținut. Acest lucru este posibil dată fiind existența unor principii, legități sau chiar și concepte cu acțiuni și, respectiv, conotații comune întregii arii curriculare.

Abordările de *tip interdisciplinar* presupun dezvoltarea unui sistem de cunoștințe funcționale aflate *la intersecția* mai multor domenii de cunoaștere și a competențelor necesare pentru noi achiziții, pentru soluționarea unor situații problemă complexe; în acest context se presupune predarea unor concepte și principii *generale* (utilizabile într-un număr mai mare de discipline) și *orientate* (în termenii lui D'Hainaut), reliefându-se multiplele fațete sau aplicații ale

aceluiași aspect (D'Hainaut L.,1981). Structurarea de acest tip este un bun context al exersării competențelor transversale.

Acest mod de structurare a conținuturilor facilitează abordarea cross - curriculară și în același timp și realizarea unor conexiuni, pornindu-se de la o disciplină către celelalte; este, de asemenea posibilă abordarea unui principiu esențial comun sau a unei legități generale prin modul particular de manifestare într-un domeniu, cu trimiteri la diferențierile de abordare din alte perspective. Această tratare interconectată dezvoltă posibilitatea celui ce învață să iasă din cadrul cognitiv restrâns al unui singur domeniu (disciplină) pe care îl abordează detaliat, către domenii conexe unde aceleași legi, principii concepte se regăsesc cu nuanțe sau particularități diferite. Ea facilitează dezvoltarea gândirii laterale, a seturilor de capacități cognitive necesare dezvoltării și consolidării competențelor transversale și fundamentează atitudini de deschidere către cunoașterea înțeleasă ca un ansamblu și nu ca o structură compartimentată și fără comunicare între compartimentele sale.

Literatura de specialitate, prezintă o gamă de alte sensuri date acestui concept, așa cum subliniază Delisle, R., Bégin, P. (1992), ceea ce îngreunează atât lectura unor texte ce nu pornesc de la o definire proprie clară, cât și înțelegerea unor teorii care uzează de termen fără a-i defini accepțiunea de bază.

Studentii noștri au construit ca expresie metaforică a acestui gen de structurare un set de vase comunicante; în fiecare dintre vase poate exista un lichid cu o culoare specifică; procesarea (analog procesului educațional) facilitează combinatorica diverselor culori prin asigurarea transferului de lichid dintr-un vas în altul.

În educație este necesar ca proiectarea situațiilor de învățare să fie astfel realizată încât, asemenea vaselor comunicante, să facă posibil acest transfer de la o situație de învățare la alta, de la o disciplină la alta și, unde este posibil chiar de la o arie curriculară la alta/altele. Toate acestea determină dezvoltarea minții și sufletului celui educat, formarea unor cunoștințe și a unor capacități cognitive și psihomotrice, pe fundalul unor atitudini cu evoluție pozitivă. Educabilul, asemenea instalației vaselor comunicante, va fi un întreg în care aportul fiecărui compartiment de dezvoltare se va simți, asemenea culorilor din fiecare recipient în culoarea finală rezultată din transferuri la vasele comunicante.

✓ ***Modelul pluridisciplinar sau multidisciplinar***

Pluridisciplinaritatea sau multidisciplinaritatea (d'Hainaut, 1988) este o structurare de tip tematic (*curricular topics*). Fiecare abordare tematică implică diferite arii ale cunoașterii, concentrându-se, în principiu, pe dezvoltarea la nivelul celui ce învață a unor experiențe de învățare

ce conțin competențe multiple, pe dezvoltarea capacității acestuia de a analiza, interpreta, comenta un subiect din perspective multiple. Există și alți termeni corelați acestui tip de structurare, cum ar fi de exemplu sintagma de curriculum integrat - *integrated curriculum*” (Chan Kin-sang, J., 2006) sau cea de model de integrare implicită „*an implicit integration model*” (Thornley, C., Graham, S., 2001, p. 32). Această sintagmă din urmă este utilizată și pentru ceea ce se denumește prin interdisciplinaritate dar modul de definire ca experiență de învățare ce emerge din situații de viață reală fără referire la discipline plasează semnificația sa mai aproape de multidisciplinaritate. Același sens îl regăsim și în formularea *de interdisciplinary curriculum* ce aparține lui Su-Yen-Chen (2003, p. 11).

Abordările *de tip tematic* sau *pluridisciplinar* sunt specific prezentate în viziunea lui D’Hainaut; în acest context situația de învățare nu se mai adresează unei discipline sau unui grup de discipline, ci pune în acțiune concepte și principii determinate de situații circumscrise temei sau unor suite tematice; acest mod de abordare are avantajul de a analiza un fenomen sau un concept în globalitatea sa, dar are și dezavantajul unor dificultăți de avansare de la cunoscut către necunoscut dacă se dorește evitarea superficialității;

✓ ***Structurarea de tip modular*** reprezintă o modalitate specifică de organizare a unor conținuturi relativ restrânse ca arie. Ea are în vedere un număr definit de competențe ca rezultate ale demersului educațional propus de situația de învățare și se adresează unor categorii bine definite de educabili, presupunând o implicare specifică a acestora în actul de învățare. (Väljärvi, J., 2004). Putem găsi acest model de structurare a conținuturilor curriculare cu numele de „canned curriculum” (Blair A., L., 2006, p. 29), cu sensul de curriculum compactat.

Pentru explicitarea acestui model se impune definirea conceptului de „modul educațional” ca structură organizatorică a curriculumului ce răspunde la patru criterii fundamentale (D’Hainaut L., 1981, p. 245):

- prezintă sau definește un ansamblu de ***situații de învățare***;
- posedă o funcție proprie clar specificată și obiective bine definite;
- propune probe în vederea orientării celui ce studiază și/ sau a celui care predă și le oferă un feedback;

- se integrează în itinerariile logicilor și contextelor variate ale învățării.

În consecință un modul este o ***modalitate de structurare curriculară care prezintă sau definește situații de învățare a căror întindere se desfășoară în mod obișnuit pe un număr definit de ore și se focalizează pe posibilitățile celui care învață și nu pe conținutul învățării***; el nu este constituit pe o materie ci pe activități de învățare bine specificate ducând spre formarea unor

competențe în care vizarea lui „a ști” este doar un mijloc pentru realizarea a lui „a ști sa faci” și „a ști să fii”, eventual chiar a lui „a ști să devii”.

Probele puse la îndemâna celui care învață trebuie să-l ajute să înțeleagă dacă:

- deține cunoștințele și capacitățile fără de care realizarea modulului nu este posibilă (o evaluare inițială);
- progresează corespunzător în învățare (adică își formează treptat competențele propuse ca ieșiri ale modulului);
- stăpânește în final competențele respective în totalitatea lor. Este aici o viziune asemănătoare celei întâlnite în „învățarea până la nivelul de stăpânire” (mastery learning).

Trebuie precizat faptul că un modul se distinge însă de secvențele de conținuturi tematice legate indisolubil între ele; el are o existență proprie dată de ceea ce face elevul și nu de conținuturi; el se poate integra în logici variate ale învățării, focalizarea fiind pe competențele dobândite și nu pe conținuturile parcurse. Elevul își poate alege modulul autoevaluându-și posibilitățile prin raportare la cerințele strict necesare parcurgerii modulului; dacă nu deține aceste potențial adecvat acestor cerințe poate alege alt modul. Corpul modulului îl pune, de asemenea, în situații de învățare cu posibilitatea de a-și evalua progresul și de a schimba traiectoria de formare (alegând alt modul) dacă progresul nu este satisfăcător. În final evaluarea competențelor formate se face în baza unor criterii foarte clare ceea ce permite elevului să conștientizeze ce a reușit să învețe (în sensul de formare de competențe nu de achiziții de cunoștințe; acesată achiziție este implicită formării competențelor).

Structurarea modulară face posibil un *învățământ personalizat* din mai multe motive:

- prezentarea clară a obiectivelor modulului face posibilă alegerea în cunoștință de cauză din partea elevului;
- elevul evaluându-și inițial datele de intrare în modul poate stabili dacă-i poate face față sau nu;
- evaluarea formativă existentă pe parcursul modulului îi dă șansa de a avea un feedback corespunzător; în raport cu acest feedback elevul poate să solicite parcurgerea unor module (submodule) suplimentare care să-l sprijine în rezolvarea situațiilor de învățare presupuse de modulul în cauză;
- în caz de nereușită constantă, poate renunța la modulul respectiv;
- în caz de subsolicitare în contextul modulului ales, elevul poate alege un modul cu sarcini mai complexe.

După cum se poate constata sensurile structurării conținuturilor se delimitează destul de clar, doar terminologia utilizată este diferită, ceea ce unele lucrări definesc printr-un termen fiind definit de alți autori prin alt termen.

Abordarea curriculumului, ca un întreg, ca o situație de învățare/ set de situații de învățare, este mult mai importantă, din perspectiva eficienței sale, decât maximalizarea importanței structurării conținuturilor. Conținuturile ar trebui să fie *vehicule, mijloace ale situației de învățare* determinând în final formarea unei personalități „competente”. În acești termeni putem reafirma faptul că, indiferent de conținuturi sau de modul în care acestea sunt structurate, integrarea lor armonioasă în structura situației de învățare, maniera în care *vehiculele* sunt conduse (metodologia de predare și de evaluare în scopul învățării), timpul corect afectat învățării și, finalmente, sinergia tuturor ca elemente componente ale situației de învățare, capătă importanța principală. Aceasta înseamnă că designul curricular trebuie să aibă o viziune de tip *transdisciplinar*, așa cum a fost definită anterior, o perspectivă a construcției situației de învățare pornind de la finalități ca expectanțe formulate în termeni de competențe urmărite dincolo de conținuturi, cu ajutorul lor printr-o abordare metodologică adecvată, atât în ceea ce privește predarea cât și evaluarea.

Întreaga prezentare anterioară conduce la ideea că, indiferent de denumirile date, structurările conținuturilor curriculare se delimitează în patru categorii, fiecărei categorii corespunzându-i o definire destul de clară, chiar dacă „etichetele terminologice” date acestora sunt uneori suprapuse sau confuze.

Ideea corelării dintre modalitățile de structurare a conținuturilor și principiul transdisciplinarității poate fi desprinsă din prezentarea lui d’Hainaut. Acest principiu nu corelează prioritar cu principiile organizatoare ale materiei, ci cu *demersurile intelectuale, afectiv-atitudinale și psihomotorii ale elevului* care învață. Materiile (disciplinele) vor fi doar furnizori de situații de învățare și conțin relațiile care leagă și organizează aceste situații. Este vorba de o concepție ce a determinat reformele educaționale în lume, reforme ce-și focalizează atenția pe *formarea celui ce învață, în termeni de dezvoltare a unor competențe cerute de o societate nouă și nu pe ceea ce învață ca scop în sine*.

Pentru a explica viziunea trans-disciplinară, D’Hainaut prezintă un tabel despre care subliniază că poate fi parcurs orizontal, vertical și transversal. Prezentăm tabelul adaptat și completat, VII.3 (Adaptare după D’Hainaut, 1981, p. 218).

Perspectiva trans-disciplinară verticală presupune exersarea de către elevi, în contextul situațiilor de învățare corespunzătoare disciplinelor considerate independente (în manieră mai aproape de cea tradiționalistă) capacitățile/ abilitățile presupuse de tabel pe coloana din stânga. Pentru aceasta specialistul într-o disciplină poate lucra în echipă cu un pedagog pentru a se imagina

situații de implementare curriculară echilibrate, care fructifică maximal exersarea demersurilor potrivite. Această perspectivă este considerată de către autor ca o „revoluție mai blândă” a învățământului tradițional

Tab.2. Viziunea transdisciplinară, adapare după D'Hainaut

Demersuri intelectuale, afectiv-atitudinale și psihomotorii ale elevului /elemente structurale ale competențelor	Discipline							
	A	B	C	D	E	F	G	H
Capacități de a:								
comunica (recepție-emisie)								
a rezolva probleme	Abordarea unor concepte, legi în corelarea lor cu modul de manifestare în diferite domenii de cunoaștere/ discipline centrată sau nu pe exersarea capacităților menționate							
reacționa la mediul înconjurător	Abordare în interiorul unei discipline centrată sau nu pe exersarea capacităților menționate							
a traduce								
a revedea								
a decide, a alege, a aprecia								
a examina acțiunea								
a acționa, a aplica								
se adapta								
a crea								
a transforma								
a organiza, a conduce								
a explica								

Temă tratată din perspectiva mai multor domenii de cunoaștere/ discipline, centrată sau nu pe exersarea capacităților menționate

Apar aici mai multe perspective de analiză:

a. În cazul în care nu se ține cont *de cum învață* elevul, *de pentru ce anume* învață (cu ce scop) ci doar de *ce* conținut este învățat, ne aflăm în structurarea disciplinară, fără respectarea perspectivei trans-disciplinare.

b. *Perspectiva transdisciplinară orizontală* presupune a aborda diferitele capacități exersabile la elevi, prin apel la situații variate, furnizate de diferite discipline. Astfel, capacitatea de comunicare în ambele sale ipostaze, poate fi vizată explicit prin crearea unor situații de învățare la mai multe discipline, în maniera specifică fiecăreia. Dacă se lucrează algoritmic, prin exersări care nu duc la o dezvoltare reală și complexă a capacităților copiilor nu se poate vorbi de o reală abordare trans-disciplinară, aceasta fiind doar parțială.

Ideea de bază este aceea că un concept, un principiu, o lege, ca manifestări generale, pot fi proprii mai multor domenii de cunoaștere, dar ele se manifestă specific în fiecare dintre acestea. Este adevărat că unele discipline sunt mai adecvate exersării unora dintre capacități decât a altora, dar se pot imagina situații de viață care implică într-o manieră convenabilă exersării mai multe capacități.

Relevarea legăturilor de acest gen dintre domeniile cunoașterii în procesul de predare-învățare, solicitarea prin evaluare a unui asemenea mod de corelare au efecte formative benefice pentru dezvoltarea capacităților elevilor. Realizarea legăturilor dintre domenii/ discipline ca scop în sine, conturarea unor arii curriculare ce implicit fac posibilă acest tip de abordare corelativă, fără a o fructifica nu are aceleași valențe formative. În acest caz ne aflăm în structurarea interdisciplinară, fără respectarea perspectivei transdisciplinare.

c. Se poate imagina și o *perspectivă transversală* „care ar pleca de la situații **pluridisciplinare** constituind ocazii alese cu grijă pentru a indica demersurile intelectuale și afective, precum și pentru a familiariza elevul cu diferitele discipline” (D’Hainaut L., 1981, p. 218). Este o perspectivă pluridisciplinară tematică. Tratarea temei cu centrare pe detalierea ei, pe informația venită din domenii diverse, fără accente prioritare pe exersarea capacităților intelectuale, afective sau (în funcție de temă) psihomotorii ale educabililor, ne plasează în abordarea structurală pluridisciplinară fără respectarea perspectivei transdisciplinare.

Se pot constitui variante care să apeleze la perspective combinate, care pot întări punctele forte ale fiecăreia dintre perspective și pot diminua punctele slabe.

Indiferent de perspectivă, *disciplinele (conținuturile) devin rezervoare de concepte și principii puse în slujba construcției situațiilor de învățare, ca o primă condiție a respectării viziunii trans-disciplinare.*

La fel ca Miller J.P. (2001) sau Horton S.I. (2006) noi considerăm metafora ca fiind o modalitate de abordare cu o mare încărcătură și eficiență educațională, cu valențe formative deosebite; ea poate fi un instrument explicativ (Miller J.P., 2001, p. 102) dar, mai mult decât atât, poate avea valoare de metodă de predare-evaluare favorizând învățarea eficientă, angajantă (Niculescu, Usaci, 2006, 2008). Acest aspect a fost demonstrat printr-o cercetare derulată pe parcursul a nouă ani, începând cu anul 2000 în facultatea noastră.

Pentru exemplificarea subiectului de față prezentăm o metaforă expresivă realizată de un grup de studenți, în context de evaluare, referitoare la modalitățile de structurare a conținuturilor curriculare și la relația acestora cu principiul trans-disciplinarității. Este o manieră de a demonstra că, utilizând metafora într-un mod complementar celui descris de Miller J.P.(2001, p. 103), studenții își formează competențe, exersează învățarea transformațională, devin capabili să sesizeze esența dincolo de raționamente analogice punctuale. Corelativ metaforei, am folosit și analize SWOT menite să evite un posibil efect negativ al construcției metaforei cu referire la un subiect dat, construcție ce poate determina forțarea unor analogii, cu implicații posibil negative în consolidarea însușirii unor conținuturi. Relevarea punctelor forte, a celor slabe, a oportunităților și constrângerilor născute din construcția metaforei cu referire la un subiect concret, determină o nouă reflecție nu doar asupra modului de realizare a metaforei și a argumentațiilor, ci și asupra conținutului în sine (Niculescu, 2010).

Sarcina pentru fiecare grup de studenți a fost aceea de a exprima, cu ajutorul unor metafore fiecare dintre tipurile de structurare a conținuturilor (disciplinar, interdisciplinar, pluri sau multi-disciplinar, modular) și să coreleze aceste tipuri cu principiul transdisciplinarității).

Metafora focului (adaptat și completat Niculescu R., Usaci D., 2008, p. 198,199 și Niculescu 2010)

Descriere	Elemente puse în corespondență cu subiectul Observații
<i>Dacă vom considera focul ca fiind o expresie a competențelor de format la elevi, iar gradele de luminozitate și puterea calorică ale focului ca standarde diferențiatore:</i>	
FOC cu grade diferite de luminozitate și de putere calorică	Competențele cu elementele lor constitutive: cunoștințe, capacități/abilități, atitudini incluzând valori, cu diferitele lor grade de realizare (standard diferite de calitate)
Cu ce se poate face focul?	Modalități de structurare a conținuturilor și în ce mod abordate pot duce la formarea de

Descriere	Elemente puse în corespondență cu subiectul Observații
	competențe? Cum se poate respecta principiul transdisciplinarității?
<p><i>Să ne imaginăm că vrem să aprindem focul cu ajutorul unui butuc de lemn.</i></p> <p><i>Putem aprinde focul folosind butucul, obținând o flacără cu o anumită luminozitate și putere calorică.</i></p> <p><i>Dar, putem și să ne oprim atenția pe analiza butucului, căutând să aflăm toate amănuntele posibile despre natura, consistența, vechimea lemnului etc, uitând să aprindem focul, ceea ce am decretat, de altfel, ca finalitate a demersului nostru.</i></p>	<p>În acest caz avem de a face cu o structurare disciplinară a conținuturilor curriculare. Disciplina (butucul) poate fi utilizată pentru obținerea de competențe (aprinderea focului) sau se poate focaliza exclusiv pe acumularea de informații, finalitatea decretată fiind complet uitată.</p> <p>Dacă nu se realizează finalitatea prezumată avem de a face cu o structurare disciplinară fără a se respecta principiul trans-disciplinarității</p>
<p><i>Să ne imaginăm că dorim să folosim drept combustibil o legătură de surcele. Dacă aprindem focul vom măsura luminozitatea și puterea calorică. Dacă ne oprim doar să analizăm în detaliu ce fel de surcele există în legătură, ce esență, vechime, lungime etc., au fiecare, cum se leagă ele etc., nu vom mai ajunge la ceea ce ne-am propus: aprinderea focului.</i></p>	<p>În acest caz legătura de surcele exprimă aria curriculară cu disciplinele subsumate. Dacă analiza se oprește la fiecare element constitutiv și la semnalarea legăturilor dintre ele fără a se aprinde focul, finalitatea nu este rezolvată.</p> <p>Abordarea interdisciplinară sugerată de integrarea disciplinelor într-o arie curriculară nu respectă principiul transdisciplinarității dacă se uită realizarea finalității. Aceasta se întâmplă chiar în condițiile în care abordarea interdisciplinară este realizată.</p>
<p><i>Focul poate fi aprins și cu brichete de cărbune. Dacă ne oprim la analiza vechimii cărbunelui, consistenței sale, particularităților chimice etc., focul nu va fi aprins.</i></p>	<p>Bricheta de cărbune sugerează abordarea tematică, pluridisciplinară în care „se topesc” materiale diverse, venite din zone diverse, așa cum în temă se pot include perspective multiple. Neaprinderea focului, chiar dacă analiza combustibilului este detaliată și competentă nu înseamnă realizarea finalităților.</p> <p>În acest caz avem de a face cu o abordare</p>

Descriere	Elemente puse în corespondență cu subiectul Observații
	structurală de tip tematic (pluri sau multidisciplinar) care, fără atingerea finalităților nu respectă principiul transdisciplinarității.
<i>Focul se poate aprinde și cu benzină. Analiza acestui tip de combustibil, cu toate detaliile implicate fără realizarea focului nu respectă realizarea finalităților.</i>	<p>Benzina a fost aleasă ca expresie a structurii modulare, cu conținuturi condensate, cu specificitate bine delimitată și cu putere cuantificabilă din perspectiva finalităților prezumate. Simpla analiză a acestei puteri nu înseamnă și realizarea finalității propuse.</p> <p>În acest caz avem de a face cu o abordare modulară a structurării conținuturilor. Doar în cazul aprinderii focului, cu evaluarea gradului de luminozitate, a puterii calorice concrete putem vorbi și de respectarea principiului transdisciplinarității</p>

Reflecție: *Construiți o metaforă care să reflecte relația dintre modalitățile de structurare a conținuturilor și principiul trans - disciplinarității așa cum a fost prezentat în capitol.*

Autoevaluare:

1. Alegeți răspunsul corect analizând aserțiunea următoare:

Conținuturile curriculare nu mai pot fi „reginele” curriculumului pentru că explozia informațională și rapiditatea schimbărilor în domeniul informațiilor face ca accentul în educație să se mute pe necesitatea formării capacităților de prelucrare și de auto-informare ale celor ce învață, pentru a putea ține pasul acestei evoluții rapide.

a. Fals b. Adevărat

2. Alegeți răspunsul incorect analizând aserțiunea următoare:

Conținuturile și problematica legată de conținuturile curriculumului nu mai sunt o temă majoră de dezbatere pentru specialiștii în curriculum pentru că și-au pierdut poziția centrală. În structura unui curriculum nu mai este important ce se învață.

a. Adevărat b. Fals

3. Alegeți răspunsul corect:

a. componentele conținuturilor sunt: concepte, generalizări, capacități/ abilități, valori – credințe împărtășite, informații, reflecții etc.

b. componentele conținuturilor sunt: concepte, generalizări, capacități/ abilități, valori – credințe împărtășite.

4. Analizați formularea următoare și alegeți răspunsul incorect:

O categorie de factori de influență *asupra selecției și implementării conținutului unui curriculum* este reprezentată de cei ce țin de **organizarea și distribuția resurselor umane** la nivelul unității școlare; acești factori acționează din interiorul unității școlare și au influență în implementarea curriculumului național și în proiectarea și implementarea curriculumului la nivelul școlii.

a. Neadevărat b. Adevărat

5. Analizați formularea următoare și alegeți răspunsul corect și complet:

O categorie de factori de influență *asupra selecției și implementării conținutului unui curriculum* este reprezentată de factorii ce țin de **valorile și credințele** acelor care contribuie la decizie în elaborarea unui curriculum; sunt factori interni unității școlare dacă ne raportăm la curriculumul național pentru că antrenează valorile și credințele celor din școală; atunci când este vorba de elaborarea curriculumului la nivelul școlii valorile și credințele celor ce participă la elaborarea lui acționează ca factori externi unității școlare .

a. Adevărat, dar incomplet. b. Neadevărat c. Total adevărat. d. Parțial neadevărat

6. Analizați formularea următoare și alegeți răspunsul incorect:

Obiectivele operaționale se elaborează în planificările calendaristice pentru toate lecțiile dintr-un semestru.

a. Adevărat b. Fals

7. Alegeți răspunsul corect:

a. Cunoștințele sunt structuri interne ale omului rezultate prin:

- receptare de informație (ce vine din conținuturile situațiilor de învățare);
- memorare ca atare (rămânând la stadiul de informație stocată, cu anume valoare pentru viața subiectului, ca materie primă pentru răspuns la sarcini specifice);
- decodificarea semnificațiilor informației primite (înțelegere/ comprehensiune) cu ajutorul decodurilor interni reprezentați de cunoștințe mai vechi;
- prelucrarea semnificațiilor decodificate cu ajutorul capacităților/ abilităților deținute de cel ce învață (capacități care prin exersare se dezvoltă);
- corelarea noilor cunoștințe cu vechile cunoștințe a căror semnificație o pot influența (prin contrazicere, nuanțare, aprofundare);
- restructurarea/ acomodarea vechiului fond de cunoștințe.

b. Informațiile sunt structuri interne ale omului rezultate prin:

- receptare de informație (ce vine din conținuturile situațiilor de învățare);
- memorare ca atare (rămânând la stadiul de informație stocată, cu anume valoare pentru viața subiectului, ca materie primă pentru răspuns la sarcini specifice);
- decodificarea semnificațiilor informației primite (înțelegere/ comprehensiune) cu ajutorul decodurilor interni reprezentați de cunoștințe mai vechi;
- prelucrarea semnificațiilor decodificate cu ajutorul capacităților/ abilităților deținute de cel ce învață (capacități care prin exersare se dezvoltă);
- corelarea noilor cunoștințe cu vechile cunoștințe a căror semnificație o pot influența (prin contrazicere, nuanțare, aprofundare);
- restructurarea/ acomodarea vechiului fond de cunoștințe.

8. Alegeți răspunsul incorect:

a. Cultura instrumentală se realizează în perioada școlară în care se face profesionalizarea;

b. Cultura instrumentală se realizează în educația timpurie, preșcolară și școlară mică.

9. Alegeți răspunsul corect analizând aserțiunea de mai jos:

a. Ideea de bază a trans-disciplinarității este aceea potrivit căreia, indiferent de ce conținut este implicat în situația de învățare, din ce domeniu al cunoașterii vine el și cum este structurat (pe discipline, interdisciplinar, multi sau pluridisciplinar-tematic, modular), prin abordările

metodologice aferente predării și evaluării se asigură, *dincolo* de toate acestea (*trans* , *beyond* sau *behind*) **dezvoltarea competențelor celui ce învață**, ca structuri integrate sau ca elemente componente (cunoștințe, capacități/abilități și atitudini). **Aceste competențe sunt exprimate individual în experiențele de învățare ale fiecărui învățăcel.**

b. Ideea de bază a trans-disciplinarității este aceea potrivit căreia, indiferent de ce conținut este implicat în situația de învățare, din ce domeniu al cunoașterii vine el și cum este structurat (pe discipline, interdisciplinar, multi sau pluridisciplinar-tematic, modular), prin abordările metodologice aferente predării și evaluării se asigură, *dincolo* de toate acestea (*trans* , *beyond* sau *behind*) **dezvoltarea competențelor celui ce învață**, ca structuri integrate sau ca elemente componente (cunoștințe, capacități/abilități și atitudini). **Aceste competențe sunt exprimate individual prin situațiile de învățare la care participă fiecare învățăcel.**

10. Alegeți răspunsul corect și complet:

Modelele de structurare a conținuturilor curriculare sunt:

- a. transdisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar, integrat;
- b. disciplinar, intradisciplinar, modular, multidisciplinar și transdisciplinar;
- c. disciplinar/intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, modular;

11. Alegeți răspunsul corect:

Simpla abordare a unei anume modalități de structurare a conținuturilor nu asigură automat respectarea principiului transdisciplinarității; aceasta depinde de demersul educațional care vizează sau nu prioritar formarea de competențe dincolo de ceea ce se învață.

- a. Adevărat b. Fals

12. Alegeți răspunsul incorect:

- a. Pluridisciplinaritatea sau abordarea tematică, integrată dacă vizează modul în care elevii învață, dacă dincolo de temă este focalizată pe dezvoltarea competențelor transversale și specifice ale elevilor înseamnă că este și transdisciplinară.
- b. Interdisciplinaritatea în sine presupune obligatoriu prin simpla ei existență respectarea principiului transdisciplinarității, al vizării de competențe *dincolo de ceea ce se învață*.

Glosar de termeni pedagogici:

Conținutul - este baza prin care activitățile de învățare sunt legate între ele; el corelează cu obiectivele generale și răspunde la întrebarea „*Ce se învață?*”. Trebuie să corespundă, atât *principiilor logicii domeniului de referință*, cât și *principiilor logicii didactice* (adaptare după Wulf & Schave, 1984, p. 24). Selecția rațională a conținuturilor implică variații de la o situație de învățare la alta, pentru că, în mod real, ea trebuie să ia în calcul punctele forte și punctele slabe ale

profesorilor și elevilor, particularitățile psihologice ale acestor două mari categorii de actori implicați în educație.

Componente ale conținuturilor - sunt elementele constitutive a ceea ce se învață: concepte, generalizări, principii, abilități credințe, valori etc.

Metodele destinate selecției conținuturilor - sunt modalități specifice prin care conținuturile curriculare (ce urmează să se învețe) se selectează din domeniul cunoașterii umane. Selecția are la bază filozofii (concepții) diferite și depinde de vârsta copiilor/ elevilor/ adulților pentru care finalitățile, exprimând competențe de format, se constituie ca ținte principale ale procesului educațional. Aceste finalități determină selecția.

Cunoștințele - sunt structuri interne ale omului rezultate prin:

- receptare de informație (ce vine din conținuturile situațiilor de învățare);
- memorare ca atare (rămânând la stadiul de informație stocată, cu anume valoare pentru viața subiectului, ca materie primă pentru rapsuns la sarcini specifice);
- decodificarea semnificațiilor informației primite (înțelegere/ comprehensiune) cu ajutorul decodurilor interni reprezentate de cunoștințe mai vechi;
- prelucrarea semnificațiilor decodificate cu ajutorul capacităților/ abilităților deținute de cel ce învață (capacități care prin exersare se dezvoltă);
- corelarea noilor cunoștințe cu vechile cunoștințe a căror semnificație o pot influența (prin contrazicere, nuanțare, aprofundare);
- restructurarea/ acomodarea vechiului fond de cunoștințe.

Transdisciplinaritatea - poate fi înțeleasă ca un principiu organizatoric și nu o modalitate de structurare a conținuturilor. Ea se referă la conceperea situațiilor de învățare cu accent pe formarea competențelor la elevi dincolo de orice modalitate de structurare aceea ce se învață. Ea subliniază ideea ca rolul conținuturilor devine acela de vehicul către formarea acestor competențe.

Ideea de bază este aceea potrivit căreia, indiferent de ce conținut este implicat în situația de învățare, din ce domeniu al cunoașterii vine el și cum este structurat (pe discipline, interdisciplinar, multi sau pluridisciplinar-tematic, modular), prin abordările metodologice aferente predării și evaluării se asigură, *dincolo* de toate acestea (*trans, beyond sau behind*) dezvoltarea competențelor celui ce învață, ca structuri integrate sau ca elemente componente (cunoștințe, capacități/abilități și atitudini). Aceste competențe sunt exprimate individual în *experiențele de învățare* ale fiecărui învățăcel.

Disciplinaritatea, inter-disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea și structurarea modulară - sunt modalități de organizare specifice, de structurare a ceea ce se învață, a conținuturilor curriculare.

Bibliografie:

- Bakx, A.W.E.A., Van Der Sanden, J.M.M., Sijtsma, K., Croon, M.A. & Vermetten, Y.J.M (2006). The role of students' personality characteristics, self-perceived competence and learning conceptions in the acquisition and development of social communicative competence: A longitudinal study, in *Higher Education*, vol. 51, No.1.
- Black, J. B. & R.O. McClintock (1995). „An Interpretation Construction Approach to Constructivist Design Original article published”. In B. Wilson (Ed.) *Constructivist learning environments*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/icon.html> [first access 22.October.2007, last access 30.March.2008].
- Blair A.L.: Open Source Curriculum. In *The Journal of Continuing Higher Education*, 2006, vol. 54 Number 1, p. 28-33.
- Blyth, A. (2002). Outcomes, Standards and Benchmarks, in *Curriculum Perspectives*, Vol. 22, No. 3.
- Chan-Kin-sang, J. (2006), The Implementation of an Integrate Curriculum. A case study in Hong-Kong, in *Curriculum Perspectives*, Vol 26, No. 1, p. 27-37.
- Childs, A.& McNicholl, J. (2007). Investigating the Relationship between Subject Content Knowledge and Pedagogical Practice through the Analysis of Classroom Discourse. *The International Journal of Science Education*, Vol. 29, No. 13. pp. 1629-1653.
- De Corte, E.& Geerlings, T. & Peters, J. & Lagerweij, N.& Vandenberghe, R. (1996). *Les fondements de l'action didactique*, Editure De Boeck & Larcier, Paris, Bruxelles.
- Delisle, R. & Begin, P. (1992). *L'Interdisciplinarité au primaire: une voie d'avenir?* Edition du CRP, Université de Sherbrooke.
- Hameyer, U. (2007). Transforming domain knowledge: a systemic view at the school curriculum. In *The Curriculum Journal*, vol. 18, no.4, pp.411-427
- Jonassen D. (1999). *Designing Constructivist Learning Environment in Instructional design. Theories and Models*, vol. II.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner*. Gulf Publishing Company Boston.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation actuelle*, édition 3, Guérin, Montréal.
- Lenoir, Y., Larose, F., Lessard, C. (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire: Regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Edition du CRP, Université de Sherbrooke.
- Levin, T., Nevo, Y. (2009). Exploring teachers' views on learning and teaching in context of trans-disciplinary curriculum. In *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, nr. 4

- Mayer, R.H. (1999). Designing Instruction for Constructivist Learning. In Instructional Design Theories and Models. Vol. II London L.R.A.
- McCombs, B.L. & Whisler, J.S. (1997). The Learner-Centered Classroom and School. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McConnell, E.A (1998). Competence and competency: Keeping your skills sharp: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3689/is_199809/ai_n8823103 [first access: 12. December. 2007, last access 30.March.2008]
- McNeil, J. (1996). Curriculum. A Comprehensive introduction, Fifth Edition, Los Angeles, Harper Collins Publisher.
- Miller, J.P., 2001, A Unified Model of the Human Psyche, Publisher John Miller, Second Edition.
- Miller, L., Rankin, N. Neathy, F. (2001) Competency frameworks in UK organisations: key issue in employers' use of competencies. London: Chartered Institute of Personnel and Development
- Miller, J.P (2007). The Holistic Curriculum, University of Toronto Press.
- Mittelstrass, J. (2001). On Transdisciplinarity. Science and the Future of Mankind. Vatican City: Pontifical Academy of Sciences, 2001: 495-500 (5of5).pdf, access 19.02.2010.
- Niculescu, B. (2002). Manifesto of Transdisciplinarity. Albany: State University of New York Press.
- Niculescu, B. (2008). Transdisciplinarity: Theory and Practice, Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Niculescu, R.M. (2000). Curriculum educațional. (Educational curriculum).București: Editura PRO HUMANITATE.
- Niculescu, R.M. (2003). Teoria și Managementul Curriculumului. Brașov: Transilvania University Publishing House.
- Preedy, M. (1988). Approaches to Curriculum Management, prepared for the Course Team. In Block 3, Managing Curricular and Pastoral Process, from the Series Managing Schools, Milton Keynes, Open University Press.
- Raynal, F., Rieunier, A. (1997). Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, ESF Paris.
- Reder, S. & Strawn, C. (2001). "Program participation and self-directed learning to improve basic skills." Focus on Basics, 4D, 15-18.
- Reigeluth, Ch.M. (1999). Instructional design Theories and Models. Vol II. A New Paradigm of Instructional Theory, London L.E.A. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Saint-Jacques D., Chené A., Lessard C. & Riopel M.-C.(2002). Les représentations que se

font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. Revue des sciences de l'education, vol. XXVIII, n° 1, p. 39-62.

Skager, R., Dave, R.H. (1977). Curriculum Evaluation for Lifelong Education. Pergamon Press, Toronto.

Slattery, P., (1995). Curriculum Development in the Postmodern Era, Grand Publishing. Inc. NY& London.

Slattery, P. (1995). The reconceptualization of curriculum and instruction. Curriculum Development in the Postmodern Era. New York: Garland Reference Library of Social Science.

Stenhouse, L. (first published 1975). An Introduction to Curriculum Research and Development. Oxford, Heinemann Educational Publisher.

Tamar Levin& Yael Nevo (2009). Journal of Curriculum Studies. vol. 41, nr. 4, p. 442.

Su Yen Chen (2003). Interdisciplinary Curriculum: A Model with Children's Literature as the Organizing Centre. In Curriculum Perspectives, Vol. 23, No. 2-4, p.11-19.

Thornley, C. & Graham, S. (2001). Curriculum Integration: An Implicit Integration Model. In Curriculum Perspectives, Vol 21 No. 3.

Väluärvi, J. (2004). Implications of the modular curriculum in the Senior Secondary Schools in Finland. In J. Van der Akker et all, Curriculum Landscape and Trends, 101-116, Kluwer Academic Publisher.

Wragg, C., (1997). The Cubic Curriculum. Routledge, London.

Wulf, K. M. , Schave, B. (1984). Curriculum Design, University of Sothern California.

Răspunsuri la itemii probei de autoevaluare:

Intrebare	Răspuns	Intrebare	Răspuns
1	b	7	a
2	a	8	a
3	b	9	a
4	a	10	c
5	d	11	a
6	a	12	b

11.Finalitățile educaționale în contextul învățământului centrat pe competențe.

Perspectiva structurală a abordării curriculumului

Prof.univ.dr. Rodica Mariana NICULESCU

Obiectivele unității de învățare:

- analiza structurii unei situații de învățare, demonstrând înțelegerea relației dintre elementele componente, efectul sinergic al acestei relații ce se concretizează în realizarea la standarde diferite a finalităților preconizate;
- argumentarea modelului piramidal al situației de învățare, considerată ca element central al curriculumului;
- perceperea corectă și chiar critică a finalităților generale și specifice precizate în documentele de proiectare curriculară la nivel național/ strategic (ideal educațional, obiectivele cadru și obiectivele specifice);
- elaborarea corectă a obiectivelor operaționale pe zona proiectării la nivel tactic, cel al unităților de învățare / lecțiilor;
- elaborarea corectă a finalităților pe toate nivelele lor de generalitate în contextul designului unui curriculum la nivelul școlii.

Competențe specifice:

- Competența de a opera corect în plan cognitiv cu termenii de: ideal educațional, obiectiv cadru, obiectiv de referință, obiectiv operațional;
- Competența de a compara argumentat, pe bază de informație înțeleasă și corect utilizată a nivelurilor de elaborare a finalităților;
- Competența de a corela abordarea tradițională a elaborării finalităților cu abordarea din perspectivă curriculară;
- Competența de argumentare a rolului profesorului în designul și implementarea curriculumului, pe secvența formulării finalităților ca rezultate prezumate ale demersului educațional.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine stimulativă și responsabilă a următoarelor capacități de :

- analiză și sinteză
- comparare

- argumentare
- a gândi eficient și creativ

Resurse și modalități de lucru: studenții vor parcurge conținutul temei. Vor realiza sarcinile implicate în secvențele de *reflecție* și vor *rezolva secvența de autoevaluare*. În final vor compara răspunsurile cu ceea ce finalul temei oferă ca suport.

Structura unității de învățare:

- 11.1. Necesitatea abordării structurale a curriculum-ului. Elemente componente ale abordării structurale a curriculum-ului. Modelul piramidal al curriculumului
- 11.2. Modelul piramidal al situației de învățare înțeleasă ca element nucleu al curriculumului
- 11.3. Obiectivele educaționale și nivelurile lor de elaborare-realizare. Formularea unitară a finalităților - o necesitate

11.1. Necesitatea abordării structurale a curriculum-ului. Elemente componente ale abordării structurale a curriculum-ului. Modelul piramidal al curriculumului

Structura curriculumului, înțeles generic ca set/ seturi de situații de învățare generatoare de experiențe de învățare este extrem de complexă și *Teoria curriculumului* trebuie să acorde o atenție specială abordării morfologice (structurale) a acestuia tocmai pentru a facilita înțelegerea reală a problematicii curriculare.

Cercetând evoluția diferitelor abordări ale curriculum-ului din perspectivă structurală se constată o glisare de la absolutizarea unui singur element (conținutul) către completarea treptată cu elemente noi văzute într-o relație din ce în ce mai complexă, analizată în profunzimea implicațiilor sale. S-au născut, astfel, o serie de modele de la cel unidimensional către cel tridimensional (înțeles în maniere diferite) până la cel pentagonal și chiar multidimensional. Construcția modelelor curriculare a avut la bază analiza *elementelor structurale specifice situațiilor de învățare*, indiferent de contextul în care acestea se manifestă. Acestea sunt:

- *finalitățile situației de învățare* înțeleasă ca termen generic (ideal educațional și obiective cu grade diferite de generalitate);
- *conținutul* implicat în situația de învățare/ seturile de situații de învățare;
- *modalitățile (metodele) de predare – învățare*; abordarea acestui element se va realiza succint în cadrul teoriei curriculumului, întrucât detalierea sa face obiectul unei discipline distincte, legată de *Metodologia instruirii*;

- **metodologia evaluării centrată tot pe învățare** și aceasta abordată succint, întrucât ea face obiectul unei alte discipline *Teoria și practica evaluării*;
- **timpul de învățare**, văzut în diferitele lui ipostaze.

Curriculumul necesită o abordare structurală pentru a se înțelege esența lui :

- binomul situație de învățare (trăită sau nu ca oportunitate de învățare) – experiență de învățare;
- componentele situației de învățare, regăsite în mod particularizat, personalizat, la nivelul experiențelor de învățare.

În această abordare piramidală esențială este stabilirea priorităților:

- din perspectiva momentelor de construcție, implicându-se determinanțele interne;
- din perspectiva importanței fiecărei componente în această relație determinativă;
- din perspectiva funcționării sistemice a acestei structuri.

În *procesul proiectiv* primul moment este cel al stabilirii finalităților, pentru că acestea fixează ținta de atins, rezultatele ce se așteaptă în urma proiectării și implementării situației de învățare.

La *nivel strategic* (cel al elaborării planurilor de învățământ, al programelor școlare și al manualelor alternative) acest moment se concretizează prin fixarea idealului educațional al unei anumite perioade, ca finalitate de maximă generalitate. Timpul destinat derulării situațiilor de învățare (ca structuri generice) se stabilește concomitent și corelat cu selectarea conținuturilor generale (ca domenii). Rezultanta este *planul de învățământ*, care fixează domeniile de cunoaștere ce vor fi abordate pe diferite cicluri/ ani de studii și timpul alocat fiecăruia (ca ore săptămânale de studiu și număr de săptămâni). Tot la *nivel strategic* se merge apoi mai departe pe zona de selecție mai detaliată a conținuturilor pentru fiecare domeniu de cunoaștere, cu o încărcătură adecvată timpului general alocat acestuia prin planul de învățământ. În acest demers însă se ține cont și de țintele de atins (finalitățile) derivate din idealul educațional și structurate ca *obiective cadru* pe cicluri școlare și domenii de cunoaștere. Acestea sunt chiar determinante în raport cu procesul de selectare a conținuturilor, pentru că setul de competențe fixate ca finalități generale (obiective cadru) poate fi realizat prin conținuturi diferite, idee ce stă la baza existenței alternativelor de conținut (inclusiv de manuale alternative). Odată fixată o țintă se pot alege mijloacele (conținuturile) prin care se ajunge la ea. De altfel, scheletul demersului strategic este chiar piramida finalităților ce exprimă competențele ce urmează a fi realizate, pornindu-se de la idealul educațional. Aceste finalități (ideal educațional, obiective cadru și de referință) sunt exprimate prin competențele ce urmează a fi formate la nivelul elevilor.

La nivel tactic, profesorul față în față cu clasa de elevi, va detalia obiectivele operaționale ale lecțiilor (ca finalități concrete). Aceasta este baza structurii piramidei finalităților; ea are

lărgimea dată de obiectivele operaționale ale fiecăreia dintre lecții și înaintează pe scara de generalitate până la vârful piramidei întruchipată de idealul educațional. Figura precizează prin săgeți și momentele de inserție a selectării conținuturilor în relația lor de interdeterminanță cu finalitățile formulate la diferite niveluri (Fig. Structura piramidală a finalităților în demersul proiectiv al curriculumului, la nivel strategic și tactic).

Reflecție: Argumentați în baza unui exemplu concret existența celor cinci elemente structurale ale unei situații de învățare.

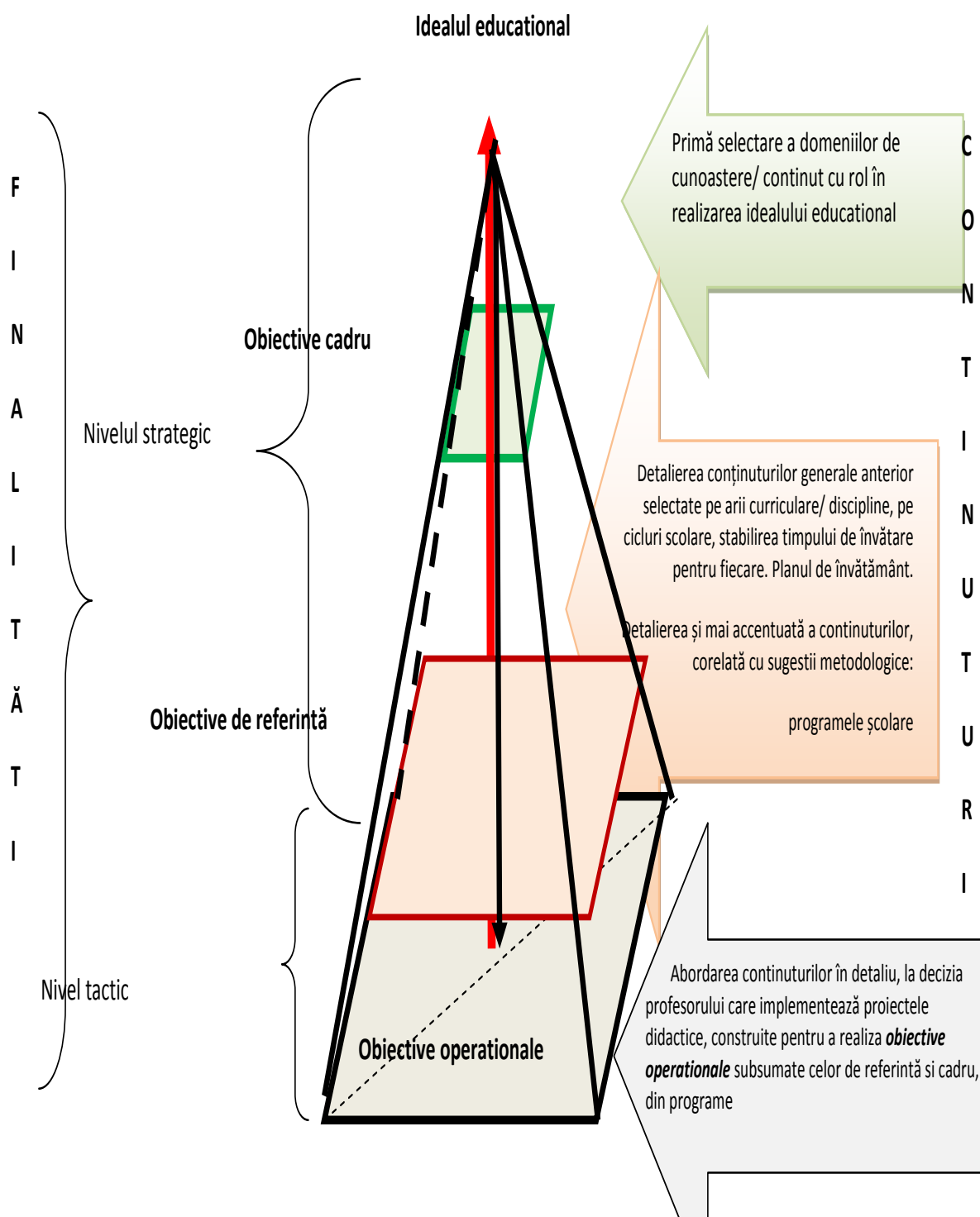


Fig 5. Structura piramidală a finalităților în demersul proiectiv al curriculumului, la nivel strategic și tactic. Corelare și determinanță în raport cu etapele de selectare a conținuturilor

11.2. Modelul piramidal al situației de învățare înțeleasă ca element nucleu al curriculumului

Finalitățile și conținuturile sunt doar două dintre elementele componente ale unei situații de învățare, regăsite și în oportunitatea de învățare, atâta vreme cât aceasta este o formă specifică a abordării situației de învățare de către învățăcel. Elementele componente se regăsesc și în experiența de învățare, de această dată, transferate specific la nivelul subiectului.

Această structură a fost imaginată tot tridimensional piramidal. Figura Modelul piramidal al situației de învățare (ca element central al curriculumului) sugerează această structură și interrelație între elementele componente.

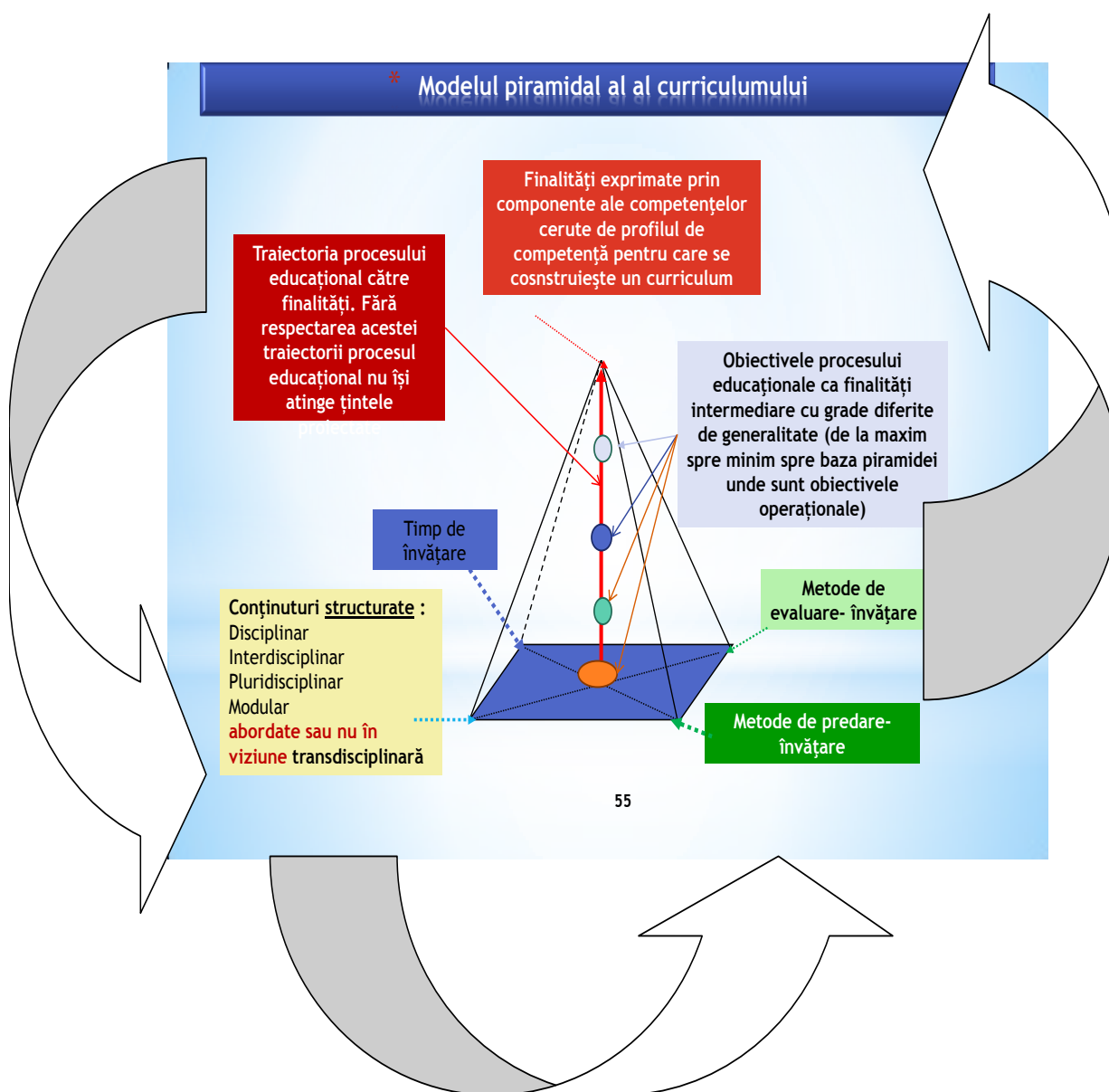


Fig.6. Modelul piramidal al situației de învățare

Pentru înțelegerea aprofundată a perspectivei structurale se impune analiza componentelor fundamentale ale curriculum-ului. Structura în cinci elemente a situației de învățare poate fi prezentată succint astfel:

Odată stabilite **finalitățile** (competențe așteptate a se realiza), pe unitatea de **timp** acceptată prin planul de învățământ și luată ca reper în proiectare (oră, set de ore), se selectează **conținuturile** adecvate și se aleg **metodele de predare** care să asigure **învățarea** cât mai eficientă (în sensul de elaborare a unor comportamente de răspuns adecvate sarcinilor imaginare spre a conduce la construcția sau consolidarea competențelor formulate prin finalități).

Componenta evaluativă este una ce închide cercul spre **finalitățile proiectate inițial**. Tot ce s-a proiectat pentru a se ajunge la aceste finalități (timp, conținuturi, metode de predare-învățare) se validează prin întoarcerea la țintele de atins/ rezultate așteptate, propuse inițial (finalitățile), prin evaluare. Pentru că metodele de evaluare trebuie să verifice dacă și în ce măsură finalitățile au fost realizate. Toate aceste aspecte reflectă procesul complex de tranzlatare de la situația de învățare către experiențe unice de învățare la nivelul fiecăruia dintre învățăcei.

Transformarea elementelor componente ale situației de învățare în elemente specifice experienței de învățare la nivelul fiecărei persoane implicate în învățare este ilustrată de tabelul următor:

SITUAȚIA DE ÎNVĂȚARE CU ELEMENTELE EI COMPONENTE	EXPERIENȚA D E ÎNVĂȚĂRE UNICĂ ELEMENTE COMPONENTE
<i>Finalități formulate în termeni de competențe generice sau pe componentele acestor, ca rezultate prezumate de atins</i>	<i>Competențe formate la nivelul celui ce învață (generic sau pe elemente componente: cunoștințe achiziționate, capacități formate/ exersate/ dezvoltate, atitudini structurate sau în evoluție</i>
<i>Conținuturi (ce se abordează spre învățare): concepte, generalizări, capacități de utilizare a unor cunoștințe, valori, credințe</i>	<i>Concepte noi, generalizări noi sau mai bine structurate, capacități și abilități înțelese ca expertiză în construcția unor demersuri de diferite tipuri (în primul rând intelectuale), valori și credințe structurate în funcție de vârstă. Toate sunt generate în concretețea lor de către specificul concret al conținuturilor situației de învățare (adaptare după McNeil 1981 citat de Wulf &Schave, 1984, p. 24)</i>
<i>Timp alocat pentru învățare (prin plan de învățământ la nivel strategic), prin</i>	<i>Timp petrecut efectiv pentru învățare de către fiecare învățăcel, în corespondență cu specificul</i>

management specific și eventual individualizat si/sau personalizat) la nivel tactic	personalității. Ulterior se constituie <i>capacitatea personală de management al timpului de învățare</i>
<i>Metode de predare focalizate pe învățare</i>	<i>Metode de învățare influențate de stilul de predare cu influențe majore asupra structurării treptată a unui stil propriu de învățare</i>
<i>Metode de evaluare focalizate pe învățare</i>	<i>Metode de inter-evaluare și autoevaluare prin formarea unor capacități de verificare, măsurare, analiză, decizie și de respectare sau chiar de stabilire a unor criterii. Si acestea se constituie ca determinanți ai stilului propriu de învățare</i>

Reflecție: Analizați tabelul de mai sus și găsiți un exemplu concret de transformare a elementelor unei situații de învățare în componente unice și diferențiate a cel puțin două experiențe de învățare la un elev foarte bun și la unul cu dificultăți de învățare.

11.3. Obiectivele educaționale și nivelurile lor de elaborare – realizare. Formularea unitară a finalităților - o necesitate

Abordarea educației ca *proces* și ca *produs* se impune cu necesitate în încercarea de a clarifica și simplifica înțelegerea problematicii finalităților pe diferitele lor trepte de generalitate. Am precizat anterior că, în conformitate cu abordarea cvasiunanimă din literatura de specialitate, *finalitățile sunt înțelese ca rezultate prezumate și proiectate* la începutul demersului de educație. Unele curricula le și numesc ca atare „*general or specific expected outcomes*”. În consecință ele sunt formulate ca *ieșiri din proces, ca produse ale acestuia*. Aceste produse sunt **competențe**, fie formulate generic (ca sinergie a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor ce se constituie ca elemente componente), fie chiar prin elementele ce le compun, în sine.

Din păcate, terminologia utilizată este atât de stufoasă, atât de puțin explicitată încât perceperea de către publicul larg, și mai cu seamă de către beneficiarii direcți, devine extrem de dificilă. Noile preocupări de reformă curriculară (2016) aduc serios în discuție așa numitele *profile de formare*. Ele sunt înțelese ca o *descriere pe paliere de vârste a ceea ce se așteaptă la final de etapă de educație formală de la absolvenți*. Deși în structura competențelor și chiar în aceste profile de formare sunt introduse atitudinile, în materialele aferente reformei noi apare și termenul de vectori de personalitate, neclarificându-se în nici un fel raporturile dintre toate aceste concepte.

Acest capitol încearcă să expliciteze, în baza unei documentări de profil și cât se poate de simplu, dar nu simplist, principalele concepte implicate în formularea și ierarhizarea finalităților procesului educațional.

➤ **Ideal educațional, obiective cadru, obiective de referință:**

La începutul unui ciclu de reformă curriculară, legea educației ce acționează pe un anume teritoriu (național/ provincial, statal) este cea ce fixează *idealul educațional*. El poate fi formulat ca finalitate (produs) sau ca traiectorie a procesului educațional implicat în sistemul de învățământ al zonei de referință (cum arată omul dorit de societate și, respectiv ce trebuie să asigure ca dezvoltare procesul de educație pentru a se ajunge la tipul de om imaginat). Fiecare epocă are un anume profil dezirabil al omului ce o construiește (ca o componentă centrală a sistemului social). Descrierea elementelor cheie ale acestui profil, ca produse ale ceea ce se întâmplă în procesul educațional reprezintă finalitatea supremă exprimată de idealul educațional formulat ca produs.

Dezvoltarea acestui profil pe parcursul unui ciclu complet de formare (până la cel mai înalt nivel posibil) pentru o generație este *traiectoria* necesară a procesului educațional pentru a se asigura realizarea profilului descris.

De la acest profil se pleacă în formularea *obiectivelor generale* (la noi denumite **obiective cadru**) pentru fiecare dintre nivelurile de formare (cicluri școlare: timpuriu, preșcolar, școlar mic, gimnaziu, liceu, postliceal – universitar, postuniversitar, adulți). Acestea trebuie să fie *coerente pe verticalitatea lor* de la ultimul ciclu posibil de formare (adulți, doctorat) până la educația timpurie. *Proiectarea* se face de sus în jos, de la nivelul cel mai înalt de formare către cele timpurii. *Realizarea* propriu-zisă are o direcție inversă, specifică evoluției ontogenetice.

Obiectivele ca produse așteptate sunt intrinsec legate de *ELEV*, ele exprimă *competențele acestuia*, așa cum se așteaptă ele la final de secvență educațională (ciclu școlar, an școlar, semestru în general, semestru pe arii curricular sau pe discipline, unitate de învățare, lecție).

Profilele de formare reunesc competențele respective la final de ciclu. Ele nu se realizează la același nivel de performanță de către toți elevii și nici nu se așteaptă acest lucru. Dimpotrivă, se preconizează că acestea pot fi realizate la standarde minimale, intermediare și maximale așa cum sunt precizate prin categoria conceptuală *descriptori de performanță*.

Detalierea profilelor de formare pe segmente temporale mai reduse decât ciclul școlar și pe domenii de cunoaștere se face prin formularea unor obiective *cadru specifice fiecărui an școlar, arii de conținuturi* (fie prin corelarea unor discipline sub egida unor *arii curriculare*, fie prin raportare la *domenii tematice* ce topesc în interiorul lor domenii de cunoaștere diverse: exemplu - educația interculturală, pentru sănătate, digitală etc.) Acestea din urmă, chiar dacă sunt ancorate prioritar într-un domeniu de cunoaștere, nu pot fi abordate fără întrepătrundere cu alte domenii.

Pe măsură ce conținuturile prin care se realizează obiectivele cadru sunt din ce în ce mai bine conturate (detaliate), acestea capătă specificitate și definesc produsul așteptat (competențele) într-o manieră specifică (**obiectivele de referință**).

Obiectivele cadru și cele de referință trebuie să fie formulate în termeni de competențe și nu de acțiuni. Astfel, se va spune:

La sfârșitul ciclului/ anului/ semestrului elevul va demonstra:

- *deținerea unor cunoștințe legate de.....,*
- *capacități legate de (diverse acțiuni precum: utilizarea, argumentarea, aplicarea... a ceva concret*
- *atitudini manifestate în legătură cu.....și exprimate prin.....*

Simpla formulare prin acțiuni de tipul utilizarea, argumentarea, aplicarea a ceva definit *nu* este o competență. Acțiunea este acțiune, chiar dacă este realizată de oameni. *Nivelul ei calitativ* este dat de competența celor implicați în acțiune. Competența de a face ceva, de a acționa pe un fond de cunoaștere și în baza unei anumite direcționări atitudinale poate avea niveluri diferite de realizare, de performanță; aici intervine rolul descriptorilor de performanță care departajează rezultatele celor ce învață.

Din păcate, documentele noastre proiective nu țin cont deloc de aceste aspecte. Multe dintre obiectivele cadru sunt formulate ca direcții de acțiune ale procesului educațional (ex. *dezvoltarea a ceva...*) uneori chiar trimise către cei ce învață (*elevii să-și dezvolte....*); pe de altă parte obiectivele de referință sunt, în general, formulate ca rezultate așteptate (ex. *la finalul ... elevul va fi capabil să...*).

Astfel, pot exista formulări de tipul finalităților (obiectivelor) de referință :

- *„La sfârșitul ciclului gimnazial elevul va fi capabil să folosească corect și rapid structurile ce implică toate corespondențele timpurilor în limbile străine studiate și în limba maternă”* (aria curriculară Limbă și comunicare); este un obiectiv de referință la nivel de *ciclu și arie curriculară*;
- *„La sfârșitul ciclului gimnazial elevul va fi capabil să folosească corect și rapid structurile ce implică toate corespondențele timpurilor în limba X”* (aria curriculară Limbă și comunicare); este o finalitate de referință la nivel de *ciclu și disciplină a unei arii curriculare*.
- *„La sfârșitul clasei a VII - a elevul va fi capabil să folosească corect și rapid concordanțele de tipul..... în limba X, în contextul exprimării scrise și orale”*. Este un obiectiv de referință la nivel de *an școlar și disciplină*.
- *„La sfârșitul semestrului I din clasa a VI - a elevul va fi capabil să utilizeze corect concordanța timpurilor în condițiile existenței prezentului și viitorului în propoziția principală, la limba X.”*

Ultima formulare corespunde unei finalități de referință la nivel de secvență de an școlar și de secvență de disciplină. Toate obiectivele fiind produse finale așteptate (finalități). Se poate afirma că nu există unitate de concepție în elaborarea obiectivelor cadru și de referință ceea ce creează confuzii. Mai mult, există documente care formulează obiective pe de o parte și apoi introduc și categoria: competențe conferite ca și când obiectivele nu ar viza tot competențe. Toate aceste obiective sunt formulate din perspectiva elevului la care se formează competențele. Există posibilitatea de a se formula obiective și din perspectiva profesorului sau chiar a curriculumului.

Prezentăm exemple de *obiective formulate din perspectiva profesorului*, care însă nu se concentrează pe competențe de format, ci pe *competențe ale profesorului* care se concretizează în acțiuni în folosul formării competențelor la elevi:

- ✓ individualizarea procesului instructiv - educativ (obiectiv cadru) cu obiectivul de referință:
 - profesorul va acționa atât în utilizarea conținutului de predat la disciplina x cât și în alegerea metodelor de predare/ învățare/ evaluare ținând cont de particularitățile individuale ale copiilor/ elevilor cu care lucrează efectiv, (ca sugestie de acțiune);
- ✓ evaluarea concludentă a comportamentelor afective (obiectiv specific de nivel 1, obiectiv cadru) cu obiectivul de referință:
 - profesorul va utiliza metode și instrumente de evaluare care să facă posibilă relevarea concludentă a comportamentului afectiv al elevilor față de Y , (ca sugestie de acțiune).

Se pot identifica și exemple de *obiective formulate din perspectiva curriculumului*, prin raportare la finalitățile și obiectivele generale, constituite ca intenții ale construcției acestuia:

- ✓ Curriculumul trebuie să asigure și să demonstreze în final, prin rezultatele obținute la nivelul absolvenților:
 - facilitarea ofertei de servicii în domeniul turismului în zona delimitată;
 - dezvoltarea unui mozaic de profesii etc.

Ceea ce este important este ca aceste perspective de formulare să nu fie amestecate. Programele școlare ar trebui să păstreze formulările ca așteptări la nivelul elevilor. Eventual, în preambul să fie grupate obiectivele curriculumului din perspectiva propriei construcții și a profesorilor care îl implementează. Lipsa de unitate conceptuală, criterială și de formulare creează confuzii și determină o serie de distorsiuni în reforma curriculară.

Parcursul fiecărei unități de conținut are finalități punctuale. Fiecare categorie de conținut, situațiile de învățare concrete, au *standarde instrucționale* concrete (niveluri de elaborare a unor competențe descrise pe elemente componente, verificabile fixate prin descriptorii de performanță specifici), pe domeniile: cognitiv, afectiv-atitudinal și psihomotor. *Acestea stau la baza formulării obiectivelor operaționale.*

➤ **Obiectivele operaționale elemente de bază în implementarea curriculumului:**

Odată cu trecerea la implementarea curriculumului se poate vorbi de **obiectivele operaționale** care sunt doar prefigurate în programele școlare. Ele se constituie ca expresie concretă a obiectivelor de referință. *Formularea lor este un demers specific fiecărei situații de învățare surprinsă de o lecție sau de o unitate de învățare.* Ea depinde de gradul de rezolvare a fiecărui obiectiv operațional în orele anterioare. Un set de obiective operaționale va duce la realizarea concretă a unui obiectiv de referință.

Prin concretizarea competențelor vizate la unități definite de conținut (subiecte incluse unor teme restrânse ca sferă) se formulează **obiectivele operaționale**. Elaborarea acestora, construcția pe baza lor a proiectului de lecție cu toate elementele lui componente, implementarea acestui proiect cu evaluare fiecărei secvențe didactice și, în final, evaluarea secvenței curriculare în ansamblul său, ca realitate aplicată, reprezintă nivelul cel mai concret al implementării curriculumului și al evaluării acestuia.

Nivelul concret este nivelul la care distincția dintre țintă și procesul destinat atingerii ei este cel mai greu de realizat. Scopul oricărei unități didactice reprezentate de o lecție/ unitate de învățare este dat, în mare măsură de tipul ei. *Astfel, această categorie de obiective depinde în mare măsură de tipul de lecție.* Tipurile clasice de lecție necesită și ele o reconsiderare în noul context. Astfel se pot distinge: lecții focalizate pe competențe destinate să:

- formeze un fond nou de cunoștințe cu dezvoltare de capacități corelative acestora și susținute prin atitudini cu valoare pozitivă;
- consolideze și să dezvolte competențe prin consolidarea fondului de cunoștințelor de bază ale acestora și extinderea acestui fond, exersarea capacităților și dezvoltarea și nuanțarea atitudinilor de suport și direcționare;
- evalueze nivelul de realizare a competențelor.

Există și lecții mixte, rezultate din combinatorica, în raport cu contextul educațional concret, a acestor tipuri.

Jaloanele formării comportamentelor țintite sunt date de obiectivele operaționale. Astfel „înțelegerea unui concept” presupune organizarea în contextul situației de învățare a unui moment specific în care să se urmărească explicit sprijinirea elevilor în a decodifica sensurile conceptului respectiv; numai în baza unei astfel de construcții a situației de învățare educatorul poate proba, la finalul ei dacă educabilul a înțeles sau nu conceptul, prin apel la *definirea* acestuia, la *explicarea* sau/ și *exemplificarea* lui etc., acestea fiind comportamente observabile și evaluabile. În obiectivul operațional această „țintă comportamentală” este prezentă chiar în formulare, dar *i se adaugă*

condiții și contexte de realizare, și condiții de performanță care corespund, deopotrivă, procesului educațional al lecției și produsului acesteia.

În ciuda controverselor privind importanța operaționalizării obiectivelor la acest nivel, dacă nu se exagerează rolul acestora, dacă nu devin *artă pentru artă* și își păstrează rolul de jaloane ale demersului educațional ele sunt necesare.

Obiectivele operaționale corect formulate, corelate cu descriptorii de performanță oferă puncte de sprijin evaluării și închid armonios cercul funcțional al situației de învățare la nivel proiectiv, iar prin constatarea nivelului îndeplinirii lor închid cercul experiențelor de învățare dobândite în fiecare context educațional.

➤ *Caracteristici ale obiectivelor operaționale:*

Există în literatura de specialitate studii extrem de laborioase destinate problematicii obiectivelor operaționale și finalizate într-un număr impresionant de taxonomii și de lucrări destinate analizei critice a acestor taxonomii. În general, în elaborarea unei taxonomii se pornește de la respectarea a patru principii fundamentale (De Landsheer V., 1979):

- *Principiul psihologic*- taxonomia trebuie să se raporteze la ceea ce se cunoaște legat de psihologia învățării;
- *Principiul didactic*- o taxonomie trebuie să aibă în vedere marile grupuri de obiective urmărite în procesul de învățământ;
- *Principiul logic*- între categoriile taxonomiei trebuie să existe o relație logică;
- *Principiul obiectiv*- ierarhia obiectivelor nu este în concordanță cu o ierarhie a valorilor.

Acestor principii li se adaugă un al cincilea, structural, cel al complexității crescânde, care, într-un anume fel le relaționează pe cele anterioare.

Taxonomiile elaborate sunt structurate pe cele trei domenii: *cognitiv, psihomotor și afectiv-atitudinal*.

Pentru domeniul **cognitiv** cele mai interesante contribuții le-au adus taxonomiile lui: Bloom, Guilford, Gagné- Merrill, Gerlach –Sullivan și De Block (apud De Landsheer V., 1979, cap.1).

Domeniului **afectiv** îi sunt consacrate, cu precădere, taxonomiile autorilor: Krathwohl, French și lucrările lui Raven (De Landsheer V., 1979, cap.2).

Domeniului **psihomotor** i-au fost consacrate preocupările lui Guilford, Simpson, Dave, Verhaegen, Jewett, Kibler, Harrow (De Landsheer V., 1979, cap.3).

O viziune integrată a celor trei domenii o regăsim în taxonomiile lui Scriven și Tuckman (De Landsheer V., 1979, cap.4).

R.F.Mager precizează trei mari **caracteristici** ale obiectivelor operaționale (apud Wulf & Schave, 1984, p. 51):

1. Obiectivul **vizează** un *comportament terminal*, explicitează ce va fi capabil elevul să facă după parcurgerea etapei de învățare (*s.n. expresie directă a produsului*);
2. Obiectivul include unele *condiții sau restricții* în raport cu comportamentul terminal pentru ca acesta să fie acceptabil (*expresie a procesului ce determină obținerea produsului și a condițiilor de manifestare a produsului respectiv*);
3. Statuează *criterii* ale performanței acceptabile: limite de timp, nivel de productivitate, standarde calitative, aspecte esențiale minimale, praguri, scoruri limită etc.

Scrierea lor necesită o foarte atentă utilizare a termenilor, grija fiind în special de a utiliza verbe care să *nu aibă o semantică multiplă sau prea generală, confuză*. Astfel, *nu* se vor folosi verbe de tipul : a ști, a înțelege, a aprecia, a se bucura, a avea încredere, pentru că sensul lor poate fi interpretat diferit. Verbe recomandate sunt cele de tipul: *a scrie, a recita, a identifica, a defini, a diferenția, a rezolva, a construi, a compara, a argumenta*, etc.

Formularea completă a unui obiectiv operațional cuprinde (după cei mai mulți autori) cinci elemente:

1. **Cine** este subiectul comportamentului dorit;
2. **Ce comportament observabil** va dovedi că obiectivul este realizat (*iată deci că obiectivul este o expresie a acțiunii educative de realizare a comportamentului*); obiectivul este determinat în formularea lui de comportamentul dorit (standardul instrucțional elaborat la nivel strategic, în ultima etapă) și de conținutul specific lecției (unității didactice) ;
3. Care va fi **produsul** acestui comportament - **performanța**;
4. Care sunt **condițiile** în care trebuie să aibă loc comportamentul (tot o referire la proces);
5. Care sunt **criteriile** în baza cărora comportamentul este considerat (evaluat) ca satisfăcător.

Exemplu :

1. **Elevul din clasa a Va**, la ora de gramatică cu subiectul X,
2. **trebuie să utilizeze în vorbire**
3. **timpurile prezent, trecut și viitor ale verbelor din limba engleză**
4. **respectând construcția corectă** a fiecărui timp și **concordanța reglementată** de regulile specifice între timpurile verbelor în frază. și utilizând elemente de vocabular specifice lecției curente.
5. **Nu se admit greșeli fundamentale** în construcția timpurilor și în realizarea concordanțelor simple.

În formularea prezentată anterior se constată că poate fi vorba și de abordarea procesuală a demersului educațional și de ipostaza sa ca produs. Elevul trebuie să *utilizeze timpurile prezent, trecut și viitor ale verbelor din limba engleză pe parcursul orei* pentru exersarea capacității respective ce va fi demonstrată la finalul acestui interval de timp.

Nu toți autorii agreează formula aceasta desfășurată de elaborare a unui obiectiv operațional și încearcă o condensare a etapelor. Astfel, Mager formulează ca explicite doar *trei condiții (elaborarea în trei pași)*:

1. *Identificarea și numirea comportamentului dorit.*
2. *Definirea condițiilor în care trebuie să se producă acest comportament (ce este dat, aspecte restrictive sau ambele, dacă este cazul)*
3. *Definirea criteriilor de performanță acceptabile.*

Se constată că cele trei condiții implică și pe celelalte două din modelul anterior. Subiectul este implicit, comportamentul concret făcând trimitere la categoria căreia îi aparține; condițiile 1, 2 și 3 (subiect, comportament și produs) sunt unificate.

- **Obiective operaționale** din *domeniul cognitiv* (preluare selectivă din Niculescu R, 2000a):

Aproape fiecare dintre taxonomiile amintite are propria sa viziune asupra fazelor demersului cognitiv, asupra numărului și modului în care procesele cognitive intervin în învățarea cognitivă. Prezentăm comparativ punctele de vedere a trei dintre taxonomii (tabel nr. VII.2, după Landsheere, preluare din Niculescu R, 2000a, p. 106).

Plecând de la Bloom, definim fiecare dintre cele șase faze ale învățării cognitive:

1. **Cunoștințele** sunt considerate aici ca **informații memorate**, ele reprezentând cel mai scăzut nivel de manifestare a comportamentului mental, care implică reactualizare și recunoaștere a unor informații. Este vizată memoria ca proces psihic și se raportează la fapte particulare sau generale, mijloace ce permit utilizarea datelor, la principii, legi, teorii. În acest context formularea cunoștințe memorate este mai aproape de sensul dat de Bloom și Anderson.
2. **Comprehensiunea** (înțelegerea) – presupune decodificarea semnificațiilor cuprinse de informațiile învățate. Ea implică : *transpunerea, interpretarea, extrapolarea.*
3. **Aplicarea** semnifică nivelul la care elevul utilizează informația, în forma primită, pentru a rezolva o problemă.
4. **Analiza** presupune capacitatea de a descompune informația în elementele sale componente cu scopul de a înțelege relațiile dintre componente și dintre fiecare componentă și întreg; implică separarea elementelor, căutarea relațiilor, căutarea principiilor de organizare.

5. **Sinteza** este un nivel superior de manifestare a comportamentului mental care implică posibilitatea de a aduna informații deținute (și analizate) într-o structură nouă, cu finalități noi.

6. **Evaluarea** cel mai elaborat nivel de comportament mental; el implică posibilitatea de a gândi logic în raport cu o problemă dată, în sensul de a-i stabili puncte de referință; duce la formularea unor judecăți asupra valorii materialelor și metodelor folosite cu scop precis, în baza unor criterii interne subiectului sau externe.

O astfel de etapizare, cu grad crescând de complexitate, are o deosebită valoare instrumentală pentru curriculum; ea implică o ierarhizare a sarcinilor de învățare, o ordonare logică a lor, o relație funcțională între ele, relație ce determină la nivelul elevului comportamentul dorit, elaborarea unor competențe superioare. *Formularea de obiective pentru fiecare nivel asigură dezvoltarea cognitivă complexă a elevului și chiar face posibilă individualizarea procesului instructiv.*

- **Obiective operaționale din domeniul afectiv:**

Educația nu produce efecte doar în plan cognitiv. De altfel, a considera că doar acest domeniu este important este o imensă greșeală pentru filozofia formării, întrucât chiar perfecționarea în plan cognitiv este puternic influențată de susținerea energetică venită din partea afectivității și din planul mai larg și mai complex structurat al atitudinilor, în care corelează și se constituie în structuri noi elemente afective cu elemente voliționale și motivaționale.

Krathwohl, Bloom și Masia (1956) au pus problema luării în considerație a valorilor și emoțiilor ca *ieșiri sau produse ale educației* (apud Wulf & Schave, 1984, p. 55). Prin educație se dezvoltă interesele elevului, se formează un sistem de valori. Și în acest caz, ca și în domeniul cognitiv există un continuum; evoluția este complexă, dar fluidă, trece de la o etapă la alta, începând cu simple comportamente de receptare și răspuns și ducând până la comportamentul complex al caracterizării. Schema ierarhică a acestui continuum cuprinde:

1. *Recepția* - care înseamnă a fi conștient de un fapt, eveniment, a-l discrimina și identifica dintre altele;
2. *Răspunsul* - care reprezintă reacția individului la faptul sau evenimentul respectiv;
3. *Valorizarea* – care reprezintă interiorizarea unei credințe;
4. *Organizarea* - care semnifică angajarea în raport cu un set de valori (asumarea lor);
5. *Caracterizarea* - care implică elaborarea unui set de comportamente corespunzătoare setului valoric elaborat.

În domeniul afectiv fiecare pas presupune o angajare din ce în ce mai înaltă, prin cunoașterea valorilor oferite de societate, prin asumarea lor și prin acțiune corespunzătoare acestor valori. De exemplu, o persoană care analizează o situație concretă, prin raportare la înțelegerea

valorilor diferitelor grupuri socio-profesionale, sau care se angajează în analiza unei realități contradictorii, prin apel la o abordare obiectivă, poate fi considerată o persoană ce deține un sistem de valori bine elaborate și de nivel înalt. Mai departe, este necesară angajarea în acțiune a persoanei confirmă rezultatelor propriilor analize.

Nu se poate aborda domeniul afectiv fără a fi corelat cu cel cognitiv. Fiecare dintre comportamentele afective corespunde unui comportament cognitiv corelat (Krathwohl, Bloom și Masis, apud Wulf & Schave, 1984, p. 56). De exemplu, obiectivul formulat ca „dezvoltarea capacității de a se supune unor reguli morale și sociale” presupune un obiectiv cognitiv, care implică, în primul rând, cunoașterea acestor reguli.

În domeniul cognitiv se pornește de la *recunoașterea și reamintirea cunoștințelor*; se ajunge, după parcurgerea pașilor reprezentați de *înțelegerea materialului cognitiv, aplicarea lui spre exersare, analiza și sinteza lui*, la *evaluarea materialelor și metodelor utilizate pentru a atinge un scop dat*. Același continuum se înregistrează și în domeniul afectiv. În acest caz se pornește de la o *simplă receptare a stimulului, însoțită de o atenție încă nefocalizată, se continuă cu răspunsul la stimul, răspuns voluntar care produce satisfacție; elevul valorizează apoi fenomenul sau activitatea desfășurată ajungând să caute ocazia de a repeta un comportament ce a produs satisfacție. Spre final elevul conceptualizează fiecare valoare însușită și fiecare răspuns ce a corespuns valorii respective, pentru ca în ultimul stadiu să organizeze valorile într-un sistem intra - ierarhizat, un ansamblu de sisteme care constituie caracterizarea* (Landsheere V, 1979, p. 131).

Luarea în considerare a acestui domeniu devine și mai evidentă din perspectiva formulării finalităților educaționale în termeni de competențe. Acestea includ, în chiar structura lor, atitudinile ce implică afectivitatea, raportarea afectivă la valori și norme, pentru elaborarea convingerilor ca structuri motivaționale, declanșatoare de comportamente.

- **Obiective operaționale din domeniul psihomotor:**

Acest domeniu nu a beneficiat de atenția acordată celui afectiv și cu atât mai puțin de aceea acordată domeniului cognitiv. Foarte multă vreme s-a considerat că psihomotricitatea este subordonată educației fizice, neînțelegându-se că, dacă educația fizică reprezintă o educație a *mișcării*, educația psihomotorie folosește mișcarea ca mijloc al educației complexe. Domeniul psihomotor a fost abordat inițial de către Anita Harrow (1972) și ulterior și de alți autori (e.g. Demause, Stauven, 2006, p. 65); Anita Harrow a demonstrat că acest domeniu nu este o preocupare doar a educației fizice ci se regăsește în multe ale componente educaționale. În taxonomie se realizează aceeași ierarhizare a obiectivelor de la cele mai simple la cele mai complexe. Și în cazul domeniului psihomotor se înregistrează o corelație semnificativă cu cel cognitiv și cu cel afectiv.

Cele trei domenii taxonomice trebuie văzute în intercorelarea lor.

Această prezentare este expresia demersului proiectiv, de „sus în jos”, de la finalități generale spre finalități punctuale, de la obiective generale spre obiectivele concrete.

Menționăm că realizarea propriu-zisă a obiectivelor urmează o traiectorie inversă, de la obiectivele operaționale către cele cadru și, în final la realizarea idealului educațional.

Reflecție: *Găsiți un obiectiv cadru în programele școlare pentru învățământul preșcolar, primar, gimnazial sau liceal (în funcție de nivelul la care doriți să funcționați ca profesor):*

- 1. analizați în baza textului din acest subcapitol corectitudinea formulării lui ca produs al procesului educațional (rezultat prezumat și așteptat);*
- 2. extrageți un obiectiv de referință corelat obiectivului cadru;*
- 3. formulați trei obiective operaționale (cognitiv, afectiv-atitudinal și psihomotor) corelate obiectivului de referință, pentru o lecție cu un subiect ales de dvs. Urmați fie modelul în cinci pași fie pe cel în trei pași, respectând integral cerințele formulării corecte și complete.*

Autoevaluare:

1. Alegeți răspunsul corect:

- a. Situația de învățare este determinată de experiența de învățare;
- b. Experiența de învățare este determinată de situația de învățare.

2. Alegeți răspunsul incorect:

- a. Elevul implicat într-o experiență de învățare își construiește o situație de învățare unică determinată de specificul implicării sale în experiența de învățare respectivă;
- b. Elevul implicat în situația de învățare își construiește o experiență de învățare unică determinată de specificul implicării sale în situația de învățare respectivă.

3. Analizați formularea următoare și alegeți răspunsul corect:

Oportunitatea de învățare este sinonimă cu situația de învățare.

- a. Adevărat
- b. Fals

4. Analizați formularea următoare și alegeți răspunsul incorect:

Oportunitatea de învățare este o abordare conștientă și activă a situației de învățare.

- a. Adevărat
- b. Fals

5. Analizați formularea următoare și alegeți răspunsul corect și complet:

Elementele componente ale unei situații de învățare sunt

- a. finalitățile, conținuturile, metodele de predare, metodele de evaluare și mijloacele didactice;
- b. finalitățile, conținuturile, metodele de predare-învățare, metodele de evaluare-învățare și timpul de predare-învățare;
- c. finalitățile, conținuturile, metodele de predare-învățare, metodele de evaluare-învățare, timpul de predare-învățare și competențele de format la elevi.

6. Alegeți răspunsul corect:

- a. Idealul educațional se formulează primul în demersul proiectiv strategic
- b. Obiectivele cadru se formulează primul în demersul proiectiv strategic
- c. Obiectivul de referință se formulează primul în demersul proiectiv strategic

7. Alegeți răspunsul corect:

- a. Obiectivele operaționale aparțin componentei strategice a proiectării curriculare;
- b. Obiectivele operaționale aparțin componentei tactice a proiectării curriculare.

8. Alegeți răspunsul incorect:

- a. Obiectivele operaționale se realizează primele în derularea procesului educațional;
- b. Obiectivele operaționale se realizează ultimele în derularea procesului educațional.

9. Alegeți răspunsul incorect:

- a. Obiectivele operaționale sunt determinate în formularea lor de obiectivele de referință și de conținuturile lecției;
- b. Obiectivele operaționale sunt determinate în realizarea lor de obiectivele de referință și de conținuturi.

10. Alegeți răspunsul incorect:

- a. Obiectivele cadru, cele de referință și cele operaționale sunt scopuri ale procesului de învățământ, ele fiind categorii ce se alătură competențelor urmărite de acesta;
- b. Obiectivele cadru, cele de referință și cele operaționale sunt finalități ale procesului educațional formulate în termeni de competențe și reprezintă rezultatele așteptate ale acestui proces.

Răspunsuri la itemii probei de autoevaluare:

Întrebare	Răspuns	Întrebare	Răspuns
1	b	6	a
2	a	7	b
3	b	8	b
4	b	9	b
5	b	10	a

Glosar de termeni pedagogici:

Finalitățile situației de învățare - sunt rezultate prezumate, proiectate ale procesului instructiv –educativ. Ele sunt formulate ca produse ale acestui proces, produse ce exprimă competențele ce urmează a se forma la elevi, fie considerate ca sinergie a componentelor lor, fie ca elemente componente luate separat: cunoștințe, capacități/abilități, atitudini bazate pe valori.

Nivel strategic al proiectării - proiectarea idealului educațional, a obiectivelor cadru și de referință coroborate cu conținuturi definite și cu timp alocat pentru structurile lor în planul de învățământ și în programele școlare. Corelativ acestora, tot la nivel strategic se elaborează și curriculumul suport (manualele alternative și materialele necesare implementării unor aspect specifice din curriculum).

Nivelul tactic al proiectării - este reprezentat de proiectarea unităților de învățare prin realizarea planificărilor calendaristice și a proiectelor de activitate educațională la grupă/ clasă, a proiectelor de lecție. Tot la nivel tactic se selectează și se confecționează materialele didactice concrete ce se folosesc în implementarea curriculumului.

Obiectivele cadru, obiectivele de referință și obiectivele operaționale - se formulează ca produse așteptate de la elevi/ copii/ adulți la finalul unui demers instructiv educativ; *obiectivele operaționale* sunt formulate pentru final de lecție; *obiectivele de referință* pot fi formulate pentru unități de învățare mai largi, discipline sau arii curriculare, pe semestru, an sau ciclu școlar. Ele sunt subsumate *obiectivelor cadru* care se formulează, într-o manieră mai generală pentru aceleași repere.

Bibliografie:

- Bakx, A.W.E.A., Van Der Sanden, J.M.M., Sijtsma, K., Croon, M.A. & Vermetten, Y.J.M (2006). The role of students' personality characteristics, self-perceived competence and learning conceptions in the acquisition and development of social communicative competence: A longitudinal study, in *Higher Education*, vol. 51, No.1.
- Black, J. B. & R.O. McClintock (1995). „An Interpretation Construction Approach to Constructivist Design Original article published”. In B. Wilson (Ed.) *Constructivist learning environments*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/icon.html> [first access 22.October.2007, last access 30.March.2008].
- Blair A.L.: Open Source Curriculum. In *The Journal of Continuing Higher Education*, 2006, vol. 54 Number 1, p. 28-33.
- Blyth, A. (2002). Outcomes, Standards and Benchmarks, in *Curriculum Perspectives*, Vol. 22, No. 3.
- Chan-Kin-sang, J. (2006), The Implementation of an Integrate Curriculum. A case study in Hong-Kong, in *Curriculum Perspectives*, Vol 26, No. 1, p. 27-37.
- Childs, A.& McNicholl, J. (2007). Investigating the Relationship between Subject Content Knowledge and Pedagogical Practice through the Analysis of Classroom Discourse. *The International Journal of Science Education*, Vol. 29, No. 13. pp. 1629-1653.
- De Corte, E.& Geerlings, T. & Peters, J. & Lagerweij, N.& Vandenberghe, R. (1996). *Les fondements de l'action didactique*, Editure De Boeck & Larcier, Paris, Bruxelles.
- Delisle, R. & Begin, P. (1992). *L'Interdisciplinarité au primaire: une voie d'avenir?* Edition du CRP, Université de Sherbrooke.
- Hameyer, U. (2007). Transforming domain knowledge: a systemic view at the school curriculum. In *The Curriculum Journal*, vol. 18, no.4, pp.411-427
- Jonassen D. (1999). *Designing Constructivist Learning Environment in Instructional design*.

Theories and Models, vol. II.

- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner*. Gulf Publishing Company Boston.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation actuelle*, édition 3, Guérin, Montréal.
- Lenoir, Y., Larose, F., Lessard, C. (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire: Regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Edition du CRP, Université de Sherbrooke.
- Levin, T., Nevo, Y. (2009). Exploring teachers' views on learning and teaching in context of trans-disciplinary curriculum. In *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, nr. 4
- Mayer, R.H. (1999). *Designing Instruction for Constructivist Learning*. In *Instructional Design Theories and Models. Vol. II* London L.R.A.
- McCombs, B.L. & Whisler, J.S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McConnell, E.A (1998). *Competence and competency: Keeping your skills sharp*: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3689/is_199809/ai_n8823103 [first access: 12. December. 2007, last access 30.March.2008]
- McNeil, J. (1996). *Curriculum. A Comprehensive introduction*, Fifth Edition, Los Angeles, Harper Collins Publisher.
- Miller, J.P., 2001, *A Unified Model of the Human Psyche*, Publisher John Miller, Second Edition.
- Miller, L., Rankin, N. Neathy, F. (2001) *Competency frameworks in UK organisations: key issue in employers' use of competencies*. London: Chartered Institute of Personnel and Development
- Miller, J.P (2007). *The Holistic Curriculum*, University of Toronto Press.
- Mittelstrass, J. (2001). *On Transdisciplinarity. Science and the Future of Mankind*. Vatican City: Pontifical Academy of Sciences, 2001: 495-500 (5of5).pdf, access 19.02.2010.
- Niculescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. Albany: State University of New York Press.
- Niculescu, B. (2008). *Transdisciplinarity: Theory and Practice*, Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Niculescu, R.M. (2000). *Curriculum educațional. (Educational curriculum)*. București: Editura PRO HUMANITATE.
- Niculescu, R.M. (2003). *Teoria și Managementul Curriculumului*. Brașov: Transilvania University Publishing House.
- Preedy, M. (1988). *Approaches to Curriculum Management*, prepared for the Course Team.

- In Block 3, Managing Curricular and Pastoral Process, from the Series Managing Schools, Milton Keynes, Open University Press.
- Raynal, F., Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, ESF Paris.
- Reder, S. & Strawn, C. (2001). "Program participation and self-directed learning to improve basic skills." *Focus on Basics*, 4D, 15-18.
- Reigeluth, Ch.M. (1999). *Instructional design Theories and Models. Vol II. A New Paradigm of Instructional Theory*, London L.E.A. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Saint-Jacques D., Chené A., Lessard C. & Riopel M.-C.(2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 1, p. 39-62.
- Skager, R., Dave, R.H. (1977). *Curriculum Evaluation for Lifelong Education*. Pergamon Press, Toronto.
- Slattery, P., (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*, Grand Publishing. Inc. NY & London.
- Slattery, P. (1995). The reconceptualization of curriculum and instruction. *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Garland Reference Library of Social Science.
- Stenhouse, L. (first published 1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford, Heinemann Educational Publisher.
- Tamar Levin & Yael Nevo (2009). *Journal of Curriculum Studies*. vol. 41, nr. 4, p. 442.
- Su Yen Chen (2003). Interdisciplinary Curriculum: A Model with Children's Literature as the Organizing Centre. In *Curriculum Perspectives*, Vol. 23, No. 2-4, p.11-19.
- Thornley, C. & Graham, S. (2001). *Curriculum Integration: An Implicit Integration Model*. In *Curriculum Perspectives*, Vol 21 No. 3.
- Väluärvi, J. (2004). Implications of the modular curriculum in the Senior Secondary Schools in Finland. In J. Van der Akker et al., *Curriculum Landscape and Trends*, 101-116, Kluwer Academic Publisher.
- Wragg, C., (1997). *The Cubic Curriculum*. Routledge, London.
- Wulf, K. M. , Schave, B. (1984). *Curriculum Design*, University of Southern California.

12. Analiza curriculumului din perspectiva produselor sale

Prof.univ.dr. Rodica Mariana NICULESCU

Obiectivele unității de învățare:

- argumentarea distincției dintre produsele proiectării curriculare și cele ale curriculumului, după implementarea acestuia;
- descrierea și explicarea rolului produselor designului curricular pentru procesul de implementare;
- descrierea și explicarea rolului produselor implementării curriculumului în armonie cu produsele proiectării pentru eficiența procesului educațional;
- utilizarea corectă a termenilor de competență – competențe;
- argumentarea evoluției competențelor în ontogeneză;
- utilizarea corectă, bazată pe înțelegere și logică a terminologiei specifice.

Competențe specifice:

➤ *Competența de a opera corect în plan cognitiv cu termenii de:*

- Produse ale designului curricular (proiectării curriculumului)
- Plan de învățământ
- Programă școlară
- Manuale alternative
- Curriculum suport
- Competență – competențe
- Profil de competențe
- Profil de formare

➤ *Competența de a argumenta corectitudinea utilizării termenului de competențe pentru tot parcursul ontogenezei, pe bază de informație înțeleasă și corect utilizată*

➤ Competența de a corela prin exemplificare termenul de competență cu cel de competențe.

Competențe transversale care vizează exprimarea fundamentată pe cunoaștere și acompaniată de o atitudine stimulativă și responsabilă a următoarelor capacități de :

- analiză și sinteză
- comparare

- argumentare
- a gândi eficient și creativ
- a utiliza corect și responsabil terminologia oricărui domeniu de cunoaștere

Resurse si modalități de lucru: studenții vor parcurge conținutul temei. Vor realiza sarcinile implicate în secvențele de *reflecție* și vor *rezolva secvența de autoevaluare*. În final vor compara răspunsurile cu ceea ce finalul temei oferă ca suport.

Structura temei:

12.1. Produsele proiectării curriculare

12.2. Competențele ca expresii ale finalităților educaționale – produsele ultime ale curriculumului

12.3. Contradicții reale și false contradicții în teoria curriculumului

12.1. Produsele proiectării curriculare

Considerații introductive privind perspectiva de produs a curriculumului

Literatura de specialitate face o distincție clară între curriculum și expresiile sale ca produse. Astfel, Roegiers (1997, apud Demause, M., Stauven C., 2006, p. 11) face diferențierea dintre programa școlară și curriculum, arătând că acesta nu se rezumă doar la conținuturi, nici măcar la finalități și conținuturi, ci face referire la procesul de implementare, la metodologia de predare – evaluare.

Cu toate acestea, în general, când se vorbește de produsele curriculare, referirea curentă este doar la ceea ce reprezintă produsele design-ului curricular. Este ca și când în domeniul culinar ne-am mărgini să considerăm ca produse finite cărțile de bucate cu rețetele lor detaliate, uitând că, însuși rostul acestora este acela de a contribui cu rol organizator și coordonator la realizarea propriu-zisă a realelor produse finite (mâncărurile cu calitățile lor); calitățile acestor produse finite depind în mare măsură, dar nu exclusiv, de calitatea proiectării (a rețetelor în metafora noastră), dar nu se confundă cu aceasta.

Astfel, vom avea de analizat pe de o parte produsele demersului de proiectare curriculară și pe de altă parte pe acelea ale implementării curriculumului. În prima categorie intră documente de proiectare, în cea de a doua categorie intră competențele rezultate la nivelul elevului.

Documentele proiective cele mai generale fac parte din ceea ce se cheamă curriculum oficial, cele particulare (la nivel de lecție/clasă/profesor) fiind subsumate curriculumului oficial, dar reprezentând nota de concretețe a vieții școlare reale. La o primă vedere ne aflăm în zona curriculumului formal chiar cu accent pe cel oficial.

Când este vorba despre produsele proiectării curriculare această afirmație este corectă.

Când este vorba despre produsul ultim al curriculumului – elevul cu competențele lui, nu mai putem spune că acest produs este un efect doar al curriculumului formal/ oficial. Elevul este *viu, trăiește* într-o comunitate în care poate participa la o serie de activități educaționale ale non-formalului și, mai cu seamă, este supus permanent efectelor pozitive sau negative ale educației informale. În aceste condiții ceea ce rezultă la nivelul lui în termeni de competențe este produs sinergic al tuturor acestor influențe. Este desigur de subliniat rolul educației formale de a coordona și monitoriza aceste influențe pentru a asigura evitarea sau contracararea precoce a posibilelor influențe negative.

➤ ***Prezentarea succintă a produselor proiectării curriculare, la nivel strategic și la nivel tactic***

• ***Nivelul strategic:***

Elaborarea unui curriculum formal, oficial presupune elaborarea mai multor categorii de materiale/produse (preluare selectivă din Niculescu, 2010). Astfel, aceste documente ar trebui să aibă la bază un document de politici educaționale care are menirea de a contura perspectivele de restructurare a curriculumului național într-un context de implementare cu coordonate definite, în acord cu legislația specifică în vigoare și strategiile naționale de referință pentru dezvoltarea educației. Este vorba de un așa numit ***cadru de referință*** care există în reformele curriculare din lume și, fără a fi un document extins, are rol de coordonare ideatică și instrumentală a tot ceea ce înseamnă conceperea și implementarea reformei curriculare.

Câteva condiții trebuie considerate și respectate pentru a se obține produse de proiectare curriculară de calitate și cu șanse de implementare eficientă:

1. Orice demers de proiectare trebuie să se fundamenteze pe o structură conceptuală unitară, utilizată consecvent în toate documentele ce emerg în stadiul proiectiv și mai departe.

Astfel, elaborarea *cadrelor de referință* menționat anterior, însoțit de *un glosar de termeni* cu semnificații unanim acceptate și respectate de către toți cei ce participă la construcția curriculumului la nivel național și la nivel de școală este o cerință fundamentală. El este util atât în construcția curriculară cât și în percepția curriculumului de către cei ce îl implementează și ,mai departe în însuși procesul de implementare.

2. Construcția planului cadru, a planurilor detaliate de învățământ nu ar trebui să se facă pe felii, pe cicluri școlare, ci unitar pentru o întreaga generație. Numai astfel se pot asigura corelațiile logice pe verticală și orizontală, atât ca distribuție a ariilor curriculare și, respectiv, a disciplinelor /temelor corespunzătoare, cât și ca atribuire de număr de ore în echilibru cu vârsta copiilor/ elevilor și necesitățile ariilor/ disciplinelor respective la construcția culturii instrumentale, generale și de specialitate.

3. Programele școlare nu trebuie să fie realizate în documente separate, ci într-un singur document pe aria curriculară de la primul la ultimul nivel de învățământ. De asemenea se poate gândi o grupare (ca decupare) și pe ani școlari, cu ariile curriculare aferente. Dar documentul de proiectare trebuie *conceput unitar*.

- **Documentele de proiectare sunt următoarele:**

- ✓ **La nivel strategic:**

- *planul de învățământ* (pentru un ciclu, an școlar, disciplină) - expresie sintetică a politicii școlare cu fundamentul lui de plan cadru;
 - *programele școlare* pe discipline sau arii curriculare, ca documente ce direcționează studiul diferitelor arii de conținut;
 - *capitole din programă* (unități tematice din aria curriculară); elemente de referință pentru proiectarea la nivel tactic;
 - *manualele alternative ca elemente de curriculum suport*;
 - *materiale didactice necesare unor unități de conținut specifice, cu valoare de curricula suport specifice (truse, hărți, aparatură necesară introducerii unui anume tip de conținut, instrumentar necesar anumitor tipuri de conținut etc)*;
 - *curriculum recomandat, ce vine în sprijinul curriculumului oficial*.

- ✓ **La nivel tactic:**

- planificarea calendaristică;
 - *unitatea didactică, subiectul unei lecții* ; proiectare la nivel tactic;
 - *proiectul didactic* al lecției ca aspect proiectiv pregătitor al implementării curriculumului formal; există proiectare de acest nivel și pentru activități educaționale în educația non-formală.

Reflecție: *Reflecțați asupra principiilor prezentate de materialul elaborat de ISE ca fundament al reconsiderărilor curriculare.*

Argumentați relația dintre cele trei coloane pentru două principii la alegere.

Principii	Implicații la nivelul construcției curriculumului național	Implicații la nivelul proceselor de predare - învățare – evaluare
Principiul compatibilizării cu tendințele și standardele	Curriculumul național este compatibil cu paradigmele educaționale promovate la nivel european, cu liniile de politică	Activitățile de predare, învățare și evaluare trebuie să valorizeze: centrarea pe competențe, asigurarea calității în educație, rolul educației pe

naționale și europene din domeniul educației	educațională asumate.	parcursul întregii vieți.
Principiul relevanței și racordării la social, inclusiv inserția profesională	Curriculumul național pune accent pe ceea ce trebuie să știe și să facă o persoană la finalizarea unui proces de învățare, în vederea unei facile inserții sociale și profesionale, în acord cu Cadrul național și european al calificărilor.	Predarea, învățarea și evaluarea trebuie să pornească de la aspecte relevante pentru dezvoltarea personală a elevului și pentru inserția sa în viața socială și profesională. De asemenea, trebuie să valorifice contextele care leagă activitatea școlară de viața cotidiană.
Principiul descentralizării curriculumului	Curriculumul național asigură trecerea, prin descentralizare curriculară, de la un învățământ general, proiectat pentru toți, la un învățământ pentru fiecare – prin complementaritatea dintre trunchiul comun (TC) și curriculumul la decizia școlii (CDS)/ curriculum în dezvoltare locală (CDL).	<p>Resursele de timp acordate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CDS trebuie să răspundă în mod real nevoilor educaționale ale elevilor, așteptărilor și dorințelor lor de cunoaștere, diversității. - CDL trebuie să asigure cadrul necesar adaptării pregătirii profesionale a elevilor la cerințele pieței muncii locale. <p>Astfel școala creează condițiile pentru asigurarea unei diferențieri a ofertei curriculare.</p> <p>De asemenea, în activitatea de predare și de evaluare, profesorii trebuie să valorifice timpul de predare la decizia lor (25%), pentru asigurarea unui parcurs individualizat de învățare fiecărui elev, luând în considerare nevoia de adaptare la diversitatea culturală a elevilor.</p>

Principiul egalității de șanse	Curriculumul național are în vedere asigurarea unui sistem de condiții echivalente privind accesul, derularea și recunoașterea studiilor, precum și orientarea socio-profesională pentru toți elevii, prin: existența unor componente obligatorii care să asigure validarea studiilor la nivelul unei cohorte, garantarea unui nucleu comun de discipline/module care să asigure baza de operare pentru dezvoltarea de competențe, asigurarea unei oferte de servicii educaționale privind consilierea și orientarea școlară și pentru carieră.	Activitățile de predare, învățare și evaluare proiectate în școală trebuie să ofere oportunități reale și egale pentru fiecare elev și adaptarea experiențelor și contextelor de învățare la specificul și diversitatea culturală a elevilor, inclusiv a elevilor cu nevoi speciale de învățare.
Principiul flexibilizării/individualizării curriculumului	Curriculumul național asigură oportunități de flexibilizare și de personalizare, în acord cu nevoile, interesele și ritmurile diferite de dezvoltare a elevilor, precum și cu diferite contexte de organizare a instruirii.	În organizarea predării și a învățării, profesorul trebuie să descopere și să stimuleze aptitudinile și interesele de cunoaștere ale elevilor. Elevii învață în stiluri diferite și în ritmuri diferite, iar curriculumul trebuie să ofere oportunități pentru elevi de a-și descoperi și a-și valorifica disponibilitățile proprii. Adaptarea la diversitatea culturală a elevilor.
Principiul centrării pe elev	Curriculumul național promovează centrarea pe elev prin structurarea situațiilor de învățare efectivă în care vor fi angrenați aceștia – aspect care reclamă cu necesitate prefigurarea experiențelor de	Predarea trebuie să susțină învățarea activă, contextuală, socială și responsabilă, prin: centrarea pe strategii de tip activ și interactiv, centrarea pe învățarea prin descoperire, rezolvarea de probleme.

	învățare care urmează a fi parcurse.	Activitatea de predare-învățare se transformă astfel dintr-un proces de transmitere/receptare de cunoștințe într-un proces de facilitare/construire a învățării elevilor.
Principiul selecției și al relevanței/ierarhizării culturale	Curriculumul reflectă dinamica valorilor socio-culturale specifice unei societăți democratice, prin modul de stabilire a disciplinelor școlare/modulelor de pregătire, a ponderii acestora, precum și prin gruparea și ierarhizarea acestora în arii curriculare.	Organizarea activităților de predare, învățare și evaluare trebuie să valorifice orientarea spre dezvoltarea de cunoștințe, abilități și atitudini din domeniile relevante de cunoaștere.
Principiul asigurării calității educației	Curriculumul național este dezvoltat în acord cu standarde de calitate, precum și cu așteptările beneficiarilor. Toate activitățile din sistemul de învățământ se raportează la bune practici naționale și internaționale.	Organizarea predării, a învățării și a evaluării are la bază standarde de calitate. Organizarea predării, a învățării și a evaluării are la bază standarde de calitate, așa cum sunt acestea statuate prin OUG nr.75/2005. Este necesară o conectare și raportare explicită a curriculumului proiectat, implementat, evaluat în școală la criteriilor din cadrul domeniilor Eficacitatea educațională și Managementul calității.
Principiul descongestionării	Curriculumul național este construit prin selectarea, structurarea, dimensionarea și esențializarea conținuturilor curriculare, în vederea diminuării supraîncărcării informaționale.	Programa școlară acoperă 75% din orele de predare și evaluare. În timpul destinat activităților de predare, profesorul trebuie să creeze oportunități de învățare diverse, care să faciliteze atingerea obiectivelor

		propuse.
Principiul îmbinării abordărilor disciplinare cu cele de tip multi- pluri, inter- și transdisciplinar	Curriculumul național este organizat predominant monodisciplinar, dar promovează și susține abordările de tip multi-, pluri-, inter- și transdisciplinar.	Organizarea predării și a învățării trebuie să faciliteze: transferul de informații și de competențe de la o disciplină la alta, explorarea unor probleme relevante pentru viața de zi cu zi, centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor, relaționări între concepte, fenomene sau procese din diferite domenii.
Principiul corelării la particularitățile de vârstă ale elevilor	Curriculumul național respectă caracteristicile de vârstă ale elevilor, corelate cu principiile de psihologie a învățării – în acord cu relația ce se stabilește între învățare și dezvoltarea ființei umane.	Situațiile de învățare trebuie să fie proiectate, organizate și realizate în conformitate cu particularitățile biologice, psihologice și fizice ale vârstei elevilor.
Principiul raționalității efortului intelectual și al distribuției sarcinilor de învățare	Curriculumul național promovează evitarea supraîncărcării și distribuția rațională a sarcinilor de învățare pe durata unei săptămâni, respectând principii de igienă a muncii intelectuale.	Activitățile de predare trebuie să evite supraîncărcarea elevilor, prin realizarea unei distribuții echilibrate a sarcinilor de învățare pe durata unei zile și a unei săptămâni. Considerarea efortului elevului nu trebuie realizată monodisciplinar, ci cumulativ, ca efort de învățare la toate disciplinele și numărul de ore aferente acestora într-o săptămână, conform orarului. Alcătuirea orarului școlar trebuie să respecte normele curbei efortului, în timpul unei zile și al unei săptămâni. De asemenea, trebuie avute în vedere trecerile de nivel.

(Extras din ISE, 2005, p. 20-22)

➤ **Prezentarea principalelor documente de proiecție curriculară:**

• **Planul de învățământ**

Acest document proiectiv precizează domeniile de conținut (la noi ariile curriculare și disciplinele subsumate) cu numărul de ore pe săptămână alocat fiecăreia dintre discipline. Este de remarcat că, implicit planul de învățământ statuează și anul/ nivelul la care se începe sau se încheie studiul unei discipline

Prezentăm spre exemplificare un plan cadru cu funcționalitate în anul școlar 2015-2016 pentru a se arăta structura acestuia și a se accentua faptul că două dintre dimensiunile/ componentele situației de învățare sunt precizate în acest document: conținuturile (generic prezentate) și timpul alocat predării-învățării:

**PLAN-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE a III-a – a IV-a
pentru învățământul în limba română**

ARIA CURRICULARĂ/ Disciplina	CLASA	
	a III-a	a IV-a
LIMBĂ ȘI COMUNICARE	7-9	7-9
Limba și literatura română	5-7	5-7
Limba modernă I	2-3	2-3
MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE ALE NATURII	4-6	4-6
Matematică	3-4	3-4
Științe ale naturii	1-2	1-2
OM ȘI SOCIETATE	2-3	4-6
Educație civică	1-2	1-2
Istorie	-	1-2
Geografie	-	1-2
Religie*	1	1
ARTE	2-3	2-3
Educație muzicală	1-2	1-2
Educație plastică 1-2 1-2		
EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT	2-3	2-3
Educație fizică	2-3	2-3
TEHNOLOGII	1-2	1-2
Educație tehnologică	1-2	1-2
CONSILIERE ȘI ORIENTARE	0-1	0-1
NUMĂR TOTAL DE ORE ÎN TRUNCHIUL COMUN	18	20
CURRICULUM LA DECIZIA ȘCOLII	1-4	1-4
<i>Număr minim de ore pe săptămână</i>	19	21
<i>Număr maxim de ore pe săptămână</i>	22	24

Structura generală a unui plan cadru este:

- un trunchi comun, cu obligativitate pentru toți elevii și cu intenția declarată de a oferi egalitatea șanselor la educație; este constituit din aceleași discipline, cu aceleași alocări orare; reprezintă sistemul de referință pentru evaluările și examinările externe (naționale);
- curriculum la decizia școlii (CDS), care precizează numărul de ore alocate pentru dezvoltarea ofertei curriculare proprii fiecărei unități de învățământ.

- Curriculum în dezvoltare locală (CDL) specific învățământului profesional și tehnic.

❖ În ceea ce privește CDS acesta cuprinde trei categorii de opționale:

- **Opțional ca disciplină nouă:**

- introduce un obiect de studiu, în afara celor prevăzute în trunchiul comun și/sau în curriculumul diferențiat pentru un anumit profil/pentru o anumită specializare;

- presupune elaborarea de către cadrul didactic propunător a unei programe școlare care respectă modelul de proiectare curriculară aplicat pentru nivelul de școlaritate respectiv și caracteristicile prezentate mai jos. (ISE.2015: 31)

- **Opțional integrat:**

- introduce, ca obiect de studiu, o nouă disciplină, structurată în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare;

- presupune elaborarea de către cadrul didactic propunător a unei programe școlare care respectă modelul de proiectare curriculară aplicat pentru nivelul de școlaritate respectiv și caracteristicile prezentate mai jos. (ISE,2015:32)

- **Opționale oferite la nivel național:**

Oferta națională de curriculum la decizia școlii cuprinde programe școlare aprobate prin ordin al ministrului educației. Programele școlare promovate ca ofertă centrală reprezintă exemple de bune practici în dezvoltarea curriculumului la decizia școlii, relevante pentru disciplina și pentru aria curriculară de care aparțin, pentru o abordare integrată la nivelul mai multor arii curriculare, dar și social. (ISE,2015, p. 32).

❖ **Curriculum în dezvoltare locală (CDL)** constituie oferta curriculară specifică fiecărei unități de învățământ profesional și tehnic și este realizată în parteneriat cu agenții economici. Prin această ofertă curriculară se asigură cadrul necesar adaptării pregătirii profesionale a elevilor la cerințele pieței muncii. Proiectarea și evaluarea curriculumului în dezvoltare locală implică angajarea partenerilor sociali (agenți economici, asociații/ organizații locale ale angajatorilor și/sau ale angajaților) în procesul de identificare a competențelor specifice pieței forței de muncă locale și a situațiilor de învățare oferite elevilor (ISE, 2015, p. 33).

- **Programele școlare pe discipline sau arii curriculare**

Aceste documente școlare sunt realizate în concordanță cu: *profilurile de formare și cu planurile de învățământ*. „În esență profilurile de formare sunt <portrete>” (Curriculum Național 2000, p. 17), exprimate prin cunoștințe, capacități și atitudini, ca elemente constitutive ale unor

competențe, izvorâte necesitățile de debut al formării pe treapta de școlaritate imediat următoare, sau, la cel mai înalt nivel, din profilele de competență ale diferitelor profesii.

Sau, în alți termeni:

Profilul de formare al absolventului diferitelor niveluri de studiu reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului național. Acesta descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului primar, al învățământului obligatoriu și al învățământului preuniversitar, prin raportare la: cerințele exprimate în *Legea educației naționale*, în alte documente de politică educațională și în studii de specialitate; finalitățile învățământului; caracteristicile de dezvoltare ale elevilor. Ele sunt în fond structuri complexe de finalități propuse pentru finalul unui anumit ciclu de învățământ. Dovadă că așa sunt concepute este tabelul de mai jos care prezintă: **competențe formate în învățământul preuniversitar ca finalități în învățământul preuniversitar.**

Legea educației naționale nr.1/2011 stabilește scopuri specifice corespunzătoare fiecărui nivel de învățământ (Cap IV). Potrivit legii, în învățământul preuniversitar curriculumul național este centrat pe **formarea și dezvoltarea/diversificarea competențelor cheie care conturează profilul de formare al elevului**. Extrasul de mai jos prezintă elementele esențiale ale evoluției finalităților în învățământul preuniversitar.(după materialul ISE, 2015).

Curriculumul pentru educația timpurie a copilului de la naștere până la 6 ani	Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial/ liceal	Învățământul profesional și învățământul liceal tehnic și vocațional
Curriculumul se fundamentează pe un set de finalități formulate în documentul de politici educaționale <i>Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie</i> (RFIDT, aprobate prin O.M 3851/2010). Acest document reprezintă un set de enunțuri care reflectă așteptările privind ceea ce ar trebui copiii să știe și să fie capabili să facă. Aceste așteptări sunt definite pentru a sprijini creșterea și dezvoltarea	Curriculumul se axează pe <i>formarea</i> competențelor cheie, iar curriculumul național pentru învățământul liceal este centrat pe <i>dezvoltarea și diversificarea</i> acestor competențe. Pornind de la această premisă, <i>profilul de formare al absolventului de învățământ preuniversitar</i> este structurat pe baza a 8 competențe cheie, care reprezintă un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini necesare oricărei persoane pe	Curriculumul se centrează pe dobândirea <i>rezultatelor învățării</i> . Rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini dobândite pe parcursul diferitelor situații de învățare și sunt definite în funcție de specializare sau calificare. Rezultatele învățării sunt descrise prin standardele de pregătire profesională care, la rândul lor, sunt elaborate pe baza standardelor ocupaționale

<p>normală și deplină a copiilor de la naștere până la intrarea în școală.</p> <p>Conform documentului menționat, finalitățile educației timpurii au în vedere o abordare holistică, vizând cele cinci domenii ale dezvoltării copilului:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală (i); dezvoltarea socio-emoțională; • dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; • dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii; • capacități și atitudini în învățare. <p>De asemenea, documentul de politici în domeniul educației timpurii reprezintă un reper în elaborarea sistemului de standarde privind resursele umane, serviciile oferite și politicile publice privind educația, îngrijirea și protecția copilului de la naștere până la intrarea în școală.</p>	<p>parcursul întregii vieți:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> comunicare în limba maternă; <input type="checkbox"/> comunicare în limbi străine; <input type="checkbox"/> competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii; <input type="checkbox"/> competență digitală; <input type="checkbox"/> a învăța să înveți; <input type="checkbox"/> competențe sociale și civice; <input type="checkbox"/> spirit de inițiativă <input type="checkbox"/> sensibilizare și exprimare culturală. <p>Cele opt competențe cheie recomandate de către Parlamentul European trebuie privite în ansamblu și nu izolat, fiind un construct complex cu multiple relaționări și întrepătrunderi, consonante cu societatea interconectată din care cetățeanul european face parte.</p>	<p>în vigoare. În curriculumul pentru învățământul profesional și tehnic și pentru cel vocațional, competențele cheie sunt integrate în unitățile de competențe tehnice generale și specializate.</p> <p>Opțiunea pentru utilizarea competențelor cheie ca repere în stabilirea profilului de formare a reprezentat o decizie de politică educațională importantă promovată de <i>Legea educației naționale nr 1/2011</i>.</p>
--	---	--

Considerăm necesare câteva precizări:

a. competențele sunt definite ca un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini (cele 8 competențe cheie selectate fiind considerate ca fiind necesare pe tot parcursul vieții).

b. precizarea că în învățământul profesional se operează cu conceptul de rezultate ale învățării creează confuzii inutile, deoarece în chiar descrierea acestora regăsim aceleași componente ale competenței.

În ultimă instanță, competențele cu tot ceea ce implică ele sunt rezultate ale învățării, formulate anticipat ca finalități ale procesului educațional.

Profilurile de formare exprimate prin competențe se determină de la idealul educațional ca portret generic în jos către profilurile fiecărei trepte de învățământ. Realizarea acestor profiluri se face de jos în sus, odată cu exprimă cele arătate mai sus.

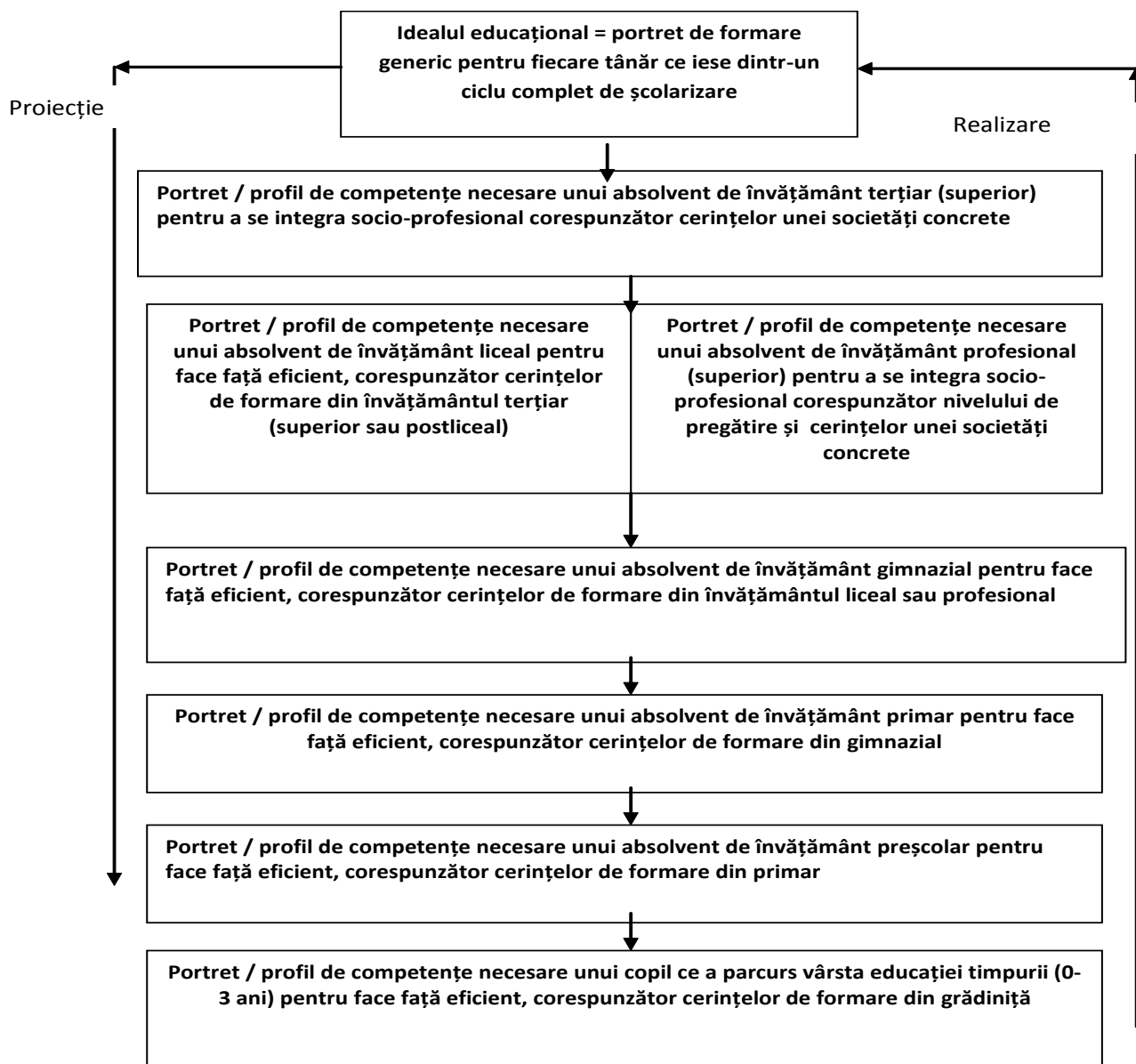


Fig.7. Determinanțe ale profilurilor de formare

Programa școlară este un document curricular reglator care conține, într-o organizare coerentă, oferta educațională a unui anumit domeniu disciplinar sau a unui domeniu de cunoaștere în concordanță cu statutul pe care acesta îl are în planul-cadru de învățământ (nivelul de școlaritate, filiera și profilul școlar, clasa/anii de studiu în care se studiază, aria curriculară de care aparține, numărul de ore alocat, caracterul obligatoriu sau opțional).

Conceptul de curriculum, chiar și definit în sens restrâns, are o arie mai largă decât acela de programă școlară. El implică și elementele corelative menționate anterior drept condiții ale elaborării programelor școlare.

Caracteristici ale programelor școlare:

- pornesc de la obiectivele cadru generale formulate în contextul profilurilor de formare; își formulează propriile obiective cadru (cu un nivel mai restrâns de generalitate);
- conturează conținuturi necesare realizării obiectivelor cadru proprii;
- detaliază și dau o notă mai concretă obiectivelor cadru, formulând *obiectivele de referință* prin raportarea obiectivelor cadru la unități de conținut delimitate și implicând în formulare standarde instrucționale;
- sugerează contexte metodologice de învățare pentru fiecare unitate de conținut (cel puțin la nivel tematic); sugerează tipuri de activități;
- pot sugera materiale didactice utilizabile (instrumente de lucru), mai ales acolo unde se impune utilizarea unor materiale suport specifice (curriculum suport specializat: truse specifice, instrumente etc.);
- pot sugera formule de evaluare a realizării obiectivelor operaționale ce se vor elabora odată cu construcția proiectului didactic al fiecărei lecții, prin raportare la obiectivele de referință aferente ariei de conținut din unitatea tematică dată.

Structura programelor școlare pentru clasa pregătitoare, clasele I- XII/XIII (așa cum este ea prefigurată în documentele proiective de reformă curriculară este următoarea:

- **Notă de prezentare** – care va include: precizări privind statutul disciplinei de studiu și alocările orare aferente potrivit planului-cadru de învățământ; trimiteri la documente relevante care susțin/întemeiază studiul disciplinei respective; recomandări considerate semnificative din punctul de vedere al finalităților studierii disciplinei respective; trăsături definitorii ale ofertei, noutatea abordării; prezentarea structurii programei școlare și a semnificației principalilor termeni cheie utilizați.
- **Competențe generale** - sunt definite pe obiect de studiu și se formează pe parcursul mai multor ani școlari.
- **Competențe specifice și activități de învățare:**

- **Competențele specifice** se formează pe parcursul unui an școlar, sunt derivate din competențele generale și reprezintă etape în dobândirea acestora.
- **Activitățile de învățare** au caracter de recomandare, au rolul de a orienta profesorul asupra modalităților de dezvoltare a competențelor specifice prin intermediul conținuturilor recomandate.
- **Conținuturi ale învățării** - sunt selectate riguros din structura domeniilor de cunoaștere, prin raportare la competențele specifice.
- **Sugestii metodologice** – au rolul de a orienta cadrul didactic în utilizarea programei școlare pentru proiectarea demersului didactic și pentru realizarea activităților de predare-învățare-evaluare, în concordanță cu specificul disciplinei și cu particularitățile de vârstă ale elevilor și cu respectarea diversității. Sugestiile metodologice includ recomandări de strategii didactice care contribuie predominant la realizarea competențelor (de exemplu, învățarea bazată pe probleme sau pe descoperire, implicarea în proiecte individuale sau de grup), propuneri de activități de învățare sau moduri de abordare a conținuturilor din perspectiva interdisciplinară și integrată și exemple de adaptare a programei la copiii cu nevoi speciale integrați în învățământul de masă, copiii supradotați/cu aptitudini speciale. Accentuarea corelațiilor interdisciplinare sunt considerate premise esențiale pentru aplicarea la clasă a programelor școlare. De asemenea, sugestiile metodologice vor include repere privind evaluarea învățării, prin raportare la specificul competențelor specifice urmărite.

Materialul citat sugerează chiar o anumită tipologie a structurării prezentării în programa școlară de tipul:

Competența specifică 1.1.

Exemple de activități de învățare:

- exemplu 1
- exemplu 2
- exemplu ...

Competența specifică ...n

Exemple de activități de învățare:

- exemplu 1
- exemplu 2
- exemplu ...

Reflecție: Analizați prezentarea anterioară și reflectați asupra existenței sau nu a unei contradicții între partea primă a prezentării și extrasul din documentul proiectiv recent. (Răspuns la finalul capitolului, spre verificare).

- **Manuale alternative corelative programelor școlare**

Deși utilizate de mai multă vreme în plan mondial, la noi acestea s-au constituit ca o noutate în deceniul anterior, o realitate controversată, în special datorită neînțelegerii rostului lor, derivată din neînțelegerea esenței reformei curriculare.

S-a afirmat anterior că în viziunea nouă, curriculară, conținuturile au devenit doar vehicule ale formării, vehicule ce conduc către finalitățile formulate în termeni de competențe cu standarde ce ar trebui să fie mai clar precizate. Odată cu această ierarhizare a elementelor structurale ale unui curriculum se impune introducerea în calcul și a componentei *evaluare*, care presupune analiza *produselor* educației cu referire la *competențele formate* și nu la cantitatea de cunoștințe însușite, așa cum încă se realizează evaluarea.

Una dintre confuziile ce s-au produs este legată de modul de formulare a ceea ce se așteaptă de la elevi. Aceste așteptări au fost exprimate în programele anterioare românești de cele mai multe ori prin obiectivele de referință. Apoi s-a introdus, la unul dintre cicluri, formularea sub formă de competențe și la alt ciclu au rămas formulările ca obiective. Toată această fluctuație, fără o abordare conceptuală a celor două categorii curriculare a determinat la noi și în alte părți ale lumii, adevărate revolte. Credem că ar fi mai bine să se departajeze finalitățile în mod clar de obiectivele de referință, deoarece deja există confuzii la nivelul practicii educaționale, confuzii reflectate în proiectarea didactică.

Dacă prin competențele de format fixăm ținta de atins, stația terminus a demersului educațional, căile de ajungere în această stație pot fi multiple. Dirijarea de la nivelul macro-designului curricular este una *de ansamblu*, în sensul că se fac precizări generale cu privire la conținuturile ce vor fi abordate la un anumit nivel școlar, pe o anume disciplină și se conturează sugestii de abordare didactică atât pe componenta de organizare a activităților de învățare-evaluare, cât și pe aceea metodologică a predării-evaluării.

Cum anume sunt abordate conținuturile respective, la ce secvențe de conținuturi se recurge, în ce succesiune și cu ce sugestii detaliate de abordare metodologică sunt aspecte ce dau libertate construcției manualelor alternative care trebuie să respecte obiectivele cadru și de referință ale programei, aria de conținut precizată și spiritul metodologic sugerat. Evaluarea finală a celor educați se va realiza prin raportare la aceste aspecte și nu la conținuturi detaliate, unice abordate într-un singur tip de manual care trebuie să fie însușite, mai mult sau mai puțin reproductiv de către

elevi. Evaluarea prin raportare la competențe și nu prin reproducere de cunoștințe este condiția fundamentală a existenței manualelor alternative. Schema de mai jos încearcă să reprezinte implicarea manualelor alternative în reforma curriculară.

- **Materiale didactice conexe programelor și manualelor**

Cel puțin pentru unele dintre ariile curriculare sau discipline, se naște necesitatea elaborării unor materiale didactice ce fac posibilă abordarea programei respective și/ sau utilizarea unui anume manual. De exemplu, pentru fizică poate să apară necesitatea realizării unor truse cu un anumit conținut, necesare pentru a se atinge obiectivele de referință preconizate de programă și pentru desfășurarea unor lecții după o anumită construcție implicată de manual. Soft-urile educaționale, hărțile geografice și istorice, trusele geometrice, instrumentele și aparatele sportive etc. pot intra și ele în această categorie.

Existența unei concepții bine articulate despre curriculum și componentele sale ușurează nebanuit de mult realizarea reformei școlare.

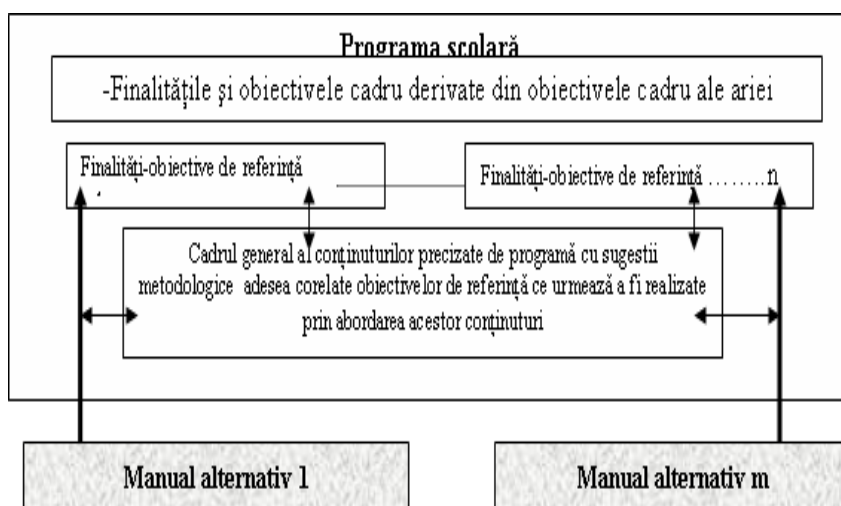


Fig. 8. Relația manualelor alternative cu programele

✓ **Nivelul tactic:**

- **Proiectarea/ planificarea calendaristică**

Dacă acest tip de proiectare nu este realizată doar ca să mai existe un document în plus, ci se constituie ca o reflecție și o previziune asupra modului în care competențele preconizate ca finalități vor fi abordate în procesul didactic *etapizat, pe secvențe determinate*, ea rămâne un instrument important.

Ca document proiectiv reglator ea reflectă modul personal al profesorului de a percepe curriculumul prin asocierea următoarelor aspecte din programa școlară:

- obiective de referință;
- conținuturi;
- cu alocarea de timp;
- toate structurate pe unități de învățare definite.

Există mai multe sugestii de rubricare pentru aceste documente. Important este ca această planificare să reflecte clar ce competențe sunt urmărite (obiective de referință), cu ce conținuturi, cât timp și când (ca plasare pe semestru/an școlar).

Un posibil exemplu este următorul:

Unitatea de învățare	Obiective de referință	Conținuturi	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații

Proiectele de lecție pot să se refere la setul de lecții al unei unități de învățare sau pot fi realizate separat.

Aici, se vor detalia obiectivele de referință pe obiective operaționale iar conținuturile vor îmbrăca forma cea mai detaliată. Fiecare element de conținut va fi corelat cu modalitățile de predare-învățare considerate cele mai eficiente la clasa concretă cu care se lucrează.

Și în acest caz pot exista mai multe tipuri de structuri ale proiectării.

Un posibil exemplu este următorul:

Conținuturi (detalii)	Obiective operaționale	Activități de învățare	Metode didactice	Mijloace și materiale didactice	Timp alocat	Evaluare

Cu specificarea:

1. Coloana *Conținuturi* cuprinde toate etapele parcurse pe conținutul specificat de subiectul lecției;
2. Coloana *Obiective operaționale* va înregistra codurile obiectivelor operaționale rezultate din detalierea obiectivelor de referință precizate de programa școlară;
3. Coloana *Activități de învățare* este necesară mai cu seamă în cazul lecțiilor ce fac parte din unități de învățare mai ample; ea cuprinde acele activități selectate din programa școlară sau imaginate de profesor pentru atingerea obiectivelor propuse.
4. Coloana *Metode și cea destinată mijloacelor didactice* va specifica ce metode și cu ce materiale/mijloace didactice se preconizează a fi abordată fiecare secvență de conținut;

5. În coloana *Timp* se estimează timpului necesar derulării fiecărei etape, în așa fel încât să se asigure integrarea activității în timpul general alocat;
6. *Evaluarea* menționează instrumentele sau modalitățile de evaluare aplicate în clasa fie în cazul evaluării formative fie ca evaluare sumativă, necesară la final de unitate de învățare.

12.2. Competențele ca expresii ale finalităților educaționale – produsele ultime ale curriculumului

Definirea conceptului de competență - o problemă controversată

Fundamental, reformele de învățământ au fost inhibitate de o literatură care are tendința de a distra atenția educatorilor prin controverse de diverse tipuri nu doar legate de conceptul de curriculum ci și de alte concepte corelative. Aceste controverse au consumat energii, au contribuit într-o măsură nebănuită de mare la încetinirea reformelor. Printre disputele cele mai acerbe se numără și acelea referitoare la sensurile conceptului de *competență*. Există o mulțime de definiții ale acestui concept. Se pare că introducerea sa s-a realizat în zona vocațională. De aceea, putem găsi definiții restrictive care își clamează supremația.

Cităm dicționarul editat de Legendre, R. (2005, p. 248-256) în care se fac referiri ample la diferite concepții apărute de-a lungul mai multor decenii: Rey, B., 1995; Dussault, J., 1997; Brien, R. 1997; Raynal, F. și Rieunier, A. 1998; Dolz, J. și Ollagnier, E., 2000; Scallon, G. 2000; Jonnaert, Ph. 2002; Aubert, J., Gilbert, P. și Pigeyre, F., 2002; Jonnaert, P., 2002.

Două aspecte se impun ca bază a ceea ce va însemna prezentarea noastră în paginile următoare. În primul rând subliniem ideea de integrare a cunoștințelor în structura competențelor, chiar dacă definirea acestora este focalizată prioritar pe memorie. Astfel, lucrările citate definesc cunoștințele ca fiind înțelese sub forma unor *informații înmagazinate în memorie pe termen lung, care permit individului să-și reprezinte obiecte, fapte, acțiuni și să acționeze asupra acestora*. În același context se consideră competența *ca o capacitate a individului de a exploata cunoștințele din repertoriul său, pentru a îndeplini sarcini*.

În al doilea rând se conturează ideea de a aborda dezvoltarea *competențelor ca procesualitate*. Această idee apare la Levy-Leboyer C., 1993, dar modul ei de detaliere ne duce cu gândul, mai degrabă, la etapele formării unei deprinderi.

Ca termen, competența apare atât în limbajul științific, cât și în cel cotidian, dar cu o varietate de sensuri în fiecare dintre aceste contexte.

Limbajul curent pune accentul, în special, pe ipostaza de atribut a termenului de competență, concentrându-se pe sensul derivat din ideea unei persoane/ personalități „competente”. Există, de asemenea, o altă ipostază a termenului în limbajul cotidian, cea legată de implicațiile statusului de

manager, atunci când este vorba despre *competența de decizie a unui deținător de statut managerial*. De obicei, competența este un atribut utilizat pentru indivizi, grupuri sociale sau instituții, în cazul în care acestea posedă calități distinctive; se constituie ca bază a puterii de a demonstra capacitatea lor de a realiza rezultate corespunzătoare, în funcție de cerințe importante și specifice.

În contextul de față ne vom rezuma la sensul conceptului de competență conectat la indivizi, cu încercarea de a sublinia rolul instituțiilor de învățământ în dezvoltarea competenței - competențelor.

Abordarea științifică a conceptului de competență lărgeste mult aria de semnificații. Este interesant faptul că există, în literatura de limbă engleză, chiar și două cuvinte distincte conectate la acest concept: *competence* cu pluralul *competences* și *competency* cu pluralul *competencies*, destul de bine definite și distincte ca semnificație. Din păcate, explicarea în limba română (sau orice limbă de sorginte latină) va necesita un efort de construcție lingvistică pentru a releva diferențele semantice.

Considerăm ca esențială concentrarea atenției pe încercarea de analiză a sensurilor complexe ale acestui concept, în special pentru specialiștii în domeniul educației, pentru că, în opinia noastră, a urmări dezvoltarea unei personalități competente ar trebui să se constituie ca prioritate forte a educației.

Indiferent de domeniul de utilizare, conceptul de competență se corelează cu alte câteva concepte cheie, cum ar fi: *cunoștințe, capacități, aptitudini, calificare, valoare, eficiență, eficacitate, efectivitate*. Ele sunt, cu siguranță, conectate la sensul de bază al termenului de competență, dar este necesar să se analizeze această conectare în scopul de a fundamenta o abordare structurală a conceptului de competență, pe de o parte, și una dinamică, pe de altă parte. Privind spre cuvintele enumerate anterior, este evident că unele dintre ele ar putea face parte dintr-o abordare structurală, iar altele sunt mai adecvate pentru o analiză diacronică a termenului. Literatura de specialitate prezintă sensuri și conexiuni multiple pentru cei doi termeni utilizați în engleză *competence* – *competență* și *competency* tradus de noi prin sintagma *competență concretă* cu semnificație dublă: *competență în formare/ dezvoltare* și, respectiv *competență în practică*. Vorbind de sensul generic al conceptului, ca atribut al personalității îl denumim cu cuvântul *competență* (la singular venind din *competence*). Utilizarea pluralului *competențe* (venind din *competences*), la acest nivel, o sugerăm pentru a ne referi la manifestări multiple pe plan social ale unor personalități ce au acest atribut.

Pentru *perioada de dezvoltare a personalității competente*, pe diferitele stadii ontogenetice, vom utiliza termenii de *competență-competențe concretă/e în formare/ dezvoltare*, iar pentru

perioada de manifestare matură a unei personalități în acțiune vom utiliza termenii de *competență* - *competențe concretă/e în practică* (ambii având la bază englezescul *competency- competencies*).

Personalitatea competentă - competența și competențele concrete - un proces continuu

Pentru început introducem o sintagmă ce poate exprima esența acestui subcapitol: „*nașterea și viața unei personalități competente*”.

Analiza noastră va fi realizată dintr-o perspectivă ontogenetică. Unele aspecte par să fie suficient de clare, atâta vreme cât termenii de *competence* și *competency* (traduși de noi prin *competență* și *competență concretă*) acoperă concepte care implică aceeași structură. Diferența esențială dintre ele este reprezentată de momentul ontogenetic de referință, de statutul lor pe parcursul vieții unui om. Această diferență se exprimă prin diversitatea manifestării competențelor în contexte concrete de acțiune. Nu intenționăm să oferim o analiză exhaustivă a modurilor diferite de definire a acestor concepte, ci mai degrabă dorim explorarea unor elemente comune și diferențiatore pe o plajă de definiții existente.

O ipostază centrală a conceptului este aceea ce folosește termenul la singular „competență” (echivalentul termenului englez *competence*). În acest context, vorbind despre o personalitate competentă, înțelegem *potențialul acesteia de a funcționa eficient în diferite situații concrete* și acest sens este foarte apropiat de cel stabilit de McConnell, E. A. (1998, p. 1). *Acest potențial este exprimat în capacitatea unei persoane de a îndeplini o responsabilitate profesională sau socială, de a rezolva problemele profesionale generale sau specifice, concrete, și de a face față situațiilor curente.* Crahay, (1997, apud Demause, M., Stauven C., 2006, p. 79) consideră că a fi competent presupune *și a fi conștient de achizițiile făcute, a identifica acea componentă sau set de componente ce duc la rezolvarea unei situații și de a le pune în practică deliberat.*

Personalitatea umană este dezvoltată de-a lungul unui proces îndelungat, ajunge la maturitate și apoi se manifestă plenar în contexte de viață socio-profesională, nuanțându-și caracteristicile și, inevitabil, dezvoltându-și valențele. Pentru a explica acest continuum este necesară, pentru început, o abordare structurală a conceptului de competență.

Abordarea structurală a competenței

Competența, înțeleasă ca potențial al personalității, și rezultat al unei evoluții de lungă durată, este exprimată prin ipostaze diferite ale manifestării competențelor concrete în practica socio-profesională; acestea sunt structurate într-un anumit mod. Împreună cu Lasnier (2000, p. 31-38) susținem ideea complexității structurale a competenței, indiferent în ce ipostază este ea considerată (în dezvoltare, ca potențial constituit al personalității sau ca potențial validat în

practică). De asemenea, accentuăm necesitatea de a lua în considerare elementele componente ale competenței ca o ierarhie, ale cărei paliere conduc sinergic la constituirea acesteia.

Din punctul nostru de vedere este necesară o analiză mai de profunzime. Lasnier consideră competența ca pe un concept umbrelă complex; definiția sa pune accentul pe a *ști să faci/ să acționezi*. Autorul evidențiază procesul de integrare, ce presupune și pune în acțiune un set de resurse considerate ca fiind: capacități, abilități (cognitive, emoționale, psihomotrice sau sociale) și cunoștințe, folosite toate împreună într-un mod eficient, în contexte cu caracteristici comune (Lasnier, 2000, p. 32). Din punctul nostru de vedere, acest mod de a defini este mai potrivit pentru competența concretă (*competency*) decât pentru competența ca potențial generic al personalității (*competence*); argumentul acestei idei se află în finalul definiției, care vorbește de contexte concrete de manifestare.

Noi definim *competența* ca pe un concept umbrelă complex, nu doar prin raportare la componentele sale (cunoștințe, capacități/ abilități, atitudini bazate pe valori) dar și pentru competențele validate în practică, în contexte bine definite, în calitatea lor de expresii concrete ale sinergiei elementelor amintite.

Mai exact, definim **competența** ca pe un atribut al personalității rezultat prin sinergia sensului câtorva verbe: a ști, a ști să faci/ să acționezi, a ști să fii, a ști să devii/ să te adaptezi unui context dinamic plin de provocări. Acest atribut se exprimă printr-un proces de integrare ce implică și pune în acțiune un set de resurse constând în: cunoștințe, capacități/ abilități (cognitive, emoționale, psihomotrice sau sociale) atitudini implicând valori. Toate acestea sunt dezvoltate treptat în ontogeneză, exprimându-se prin *competențe concrete în dezvoltare* până la maturitate. Odată constituită competența ca atribut al personalității ea se va exprima prin *competențe concrete în practică*.

Competența, ca un atribut general al personalității, este rezultatul unui proces îndelungat, complex ce se derulează de-a lungul întregii vieți și are o valoare emblematică pentru personalitatea umană. Valoarea îi este dată de calitatea structurării ei ca potențial în primele etape ale personogenezei și de manifestările concrete în practică la maturitate; ea este conturată la maturitate, dar se dezvoltă și se modelează, se nuanțează pe tot parcursul vieții.

Figura următoare, *Structura unei competențe*, este o primă prezentare a structurii conceptului de competență, subliniind sinergia componentelor sale.

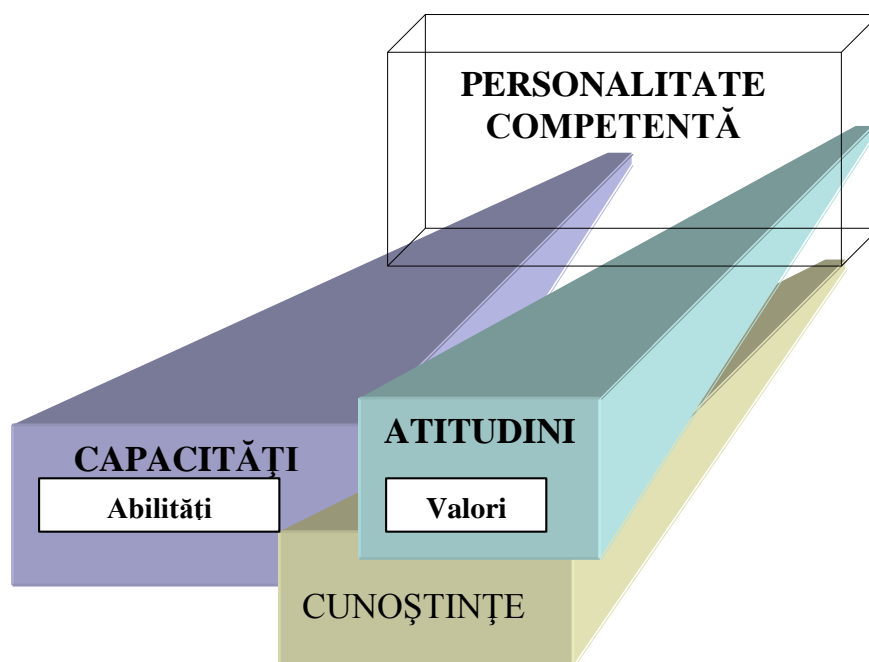


Fig. 9. Structura unei competențe

Aceasta figură fixează ca elemente structurale ale competenței următoarele elemente:

- *Cunoștințele* (din diverse domenii), care trebuie să fie structurate *funcțional* pas cu pas. Învățăcelul aflat în curs de școlarizare trebuie să fie focalizat pe învățarea *prin studiu*, prin efort voluntar și conștient; această componentă reprezintă segmentul eminent cognitiv al competenței.
- *Capacități, detaliate pe abilități* ca elemente componente ale capacităților (în conformitate cu Lasnier, 2000, p. 33,34). Acestea pot fi de mai multe categorii: cognitive, emoționale, psihomotrice și sociale. *Abilitățile* se dezvoltă ca simple manifestări ale sintagmei *a ști să faci* ceva concret (*savoir faire*), integrând cunoștințe bazale (considerate ca informații înțelese, decodificate și internalizate). *Capacitățile* sunt considerate ca expresii ale sintagmei *a ști să faci ceva cu un grad mediu de complexitate*, *a ști să acționezi* (*savoir agir*), integrând abilități bazate pe cunoștințe cu un grad mediu de complexitate și funcționalitate. Capacitățile și abilitățile integrate lor se dezvoltă continuu de-a lungul primelor stadii ontogenetice. Ele sunt activate inițial pentru aplicarea cunoștințelor deja existente în scopul dezvoltării acestora, în sensul câștigului de noi semnificații, al structurării lor și al creșterii gradului de funcționalitate. Ulterior în ontogeneză, aceleași capacități/abilități sunt activate pentru *a genera noi cunoștințe* sau chiar capacități/abilități noi, cu grade superioare de complexitate. Această categorie de elemente structurale ale competențelor reprezintă *cogniția în slujba acțiunii, a practicii eficiente*, fie că este vorba de pregătirea pentru a acționa, fie că este vorba de acțiune socio-profesională propriu-zisă. Se poate constata că la acest nivel cogniția se manifestă prioritar în forme implicite.

- *Atitudini fundamentate pe valori* internalizate, menite a sprijini ființa umană spre a face față situațiilor de învățare. Acestea se află într-o relație complexă atât cu cunoștințele cât și, mai ales, cu capacitățile/ abilitățile. Ele sunt o expresie a sintagmelor „*a ști să fii și a ști să devii*” (să te adaptezi la provocări). Atitudinile implică aspecte cognitive (semnificația cognitivă a valorilor), emoționale (internalizarea prin acceptare emoțională a valorilor și normelor), motivaționale (convingeri ca idei acceptate emoțional și cu forță declanșatoare de acțiune).

Este clar, în baza descrierii anterioare că segmentul cognitiv este deosebit de important în structura competențelor dar că el nu se reduce doar la cunoștințe și cu atât mai puțin la informații memorate.

Menționăm că funcționarea tuturor acestor elemente sinergic și cu performanțe peste medie în domenii concrete de activitate este exprimată în aptitudini.

De asemenea, subliniem și faptul că acest tip de structură nu este caracteristic doar competenței ca atribut al personalității ci poate fi regăsit la orice nivel de analiză al unei competențe punctuale în dezvoltare sau aplicată în practică la maturitate.

Dinamica formării competențelor; relația competențe concrete în evoluție - competență ca atribut al personalității - competențe concrete practice

Ne propunem în continuare să analizăm modalitatea de transformare treptată a competențelor concrete în dezvoltare în competență ca atribut emblemă a personalității către competențe concrete ce se manifestă în practica socio-profesională.

Cel mai recent document de fundamentare a proiectării curriculare în România (ISE, 2015, p. 7) vorbește despre evoluția competențelor cheie structurând această evoluție pe trei trepte: nivel elementar (realizat în învățământul primar, desigur cu fundamentare în perioada anterioară), nivel funcțional (realizat în învățământul secundar inferior/ gimnaziu și în rimele clase ale învățământului secundar superior, clasele a IX –a și a X-a , la care se adaugă și anii de învățământ vocațional), nivelul dezvoltat (realizat în ultimele clase liceale și ulterior în învățământul post –universitar obligatoriu). Analiza se oprește la această etapizare. Important pentru prezentarea de față este că acest document recunoaște evoluția competențelor și structurează această evoluție.

Nu vom intra în detaliile altfel deosebit de interesante ale studiului aprofundat al problematicii competențelor în evoluție ci ne vom mărgini a sublinia că evoluția lor începe de la naștere și nu se finalizează decât la sfârșitul vieții.

Încă de la început vorbim de competențe concrete, strict legate de specificul psihologic al fiecărei vârste. Componentele competențelor concrete în evoluție se dezvoltă pe întreaga perioadă a personogenezei, se conturează și se definesc intrând în componența competenței ca atribut al

personalității și se modelează nuanțat prin exercitarea lor concretă în practica profesională, socială și culturală.

Depășind problemele de distingere a elementelor structurale ale competențelor, în special pe segmentul capacități/ abilități supunem analizei evoluția competențelor în ontogeneză.

Figura de mai jos surprinde raportul dintre competențele concrete în evoluție, competența ca potențial al personalității și competențele concrete în practică pe coordonata timp. Competențele concrete în evoluție, în dezvoltare, se structurează treptat în primele stadii ontogenetice până la maturitate (pe cele trei nivele menționate de materialul citat). Calitatea lor se va reflecta în calitatea competenței ca emblemă a personalității mature. Aceasta, la rândul ei, se va obiectiva prin eficiența și calitatea competențelor concrete manifestate punctual în practica socio-profesională, culturală.

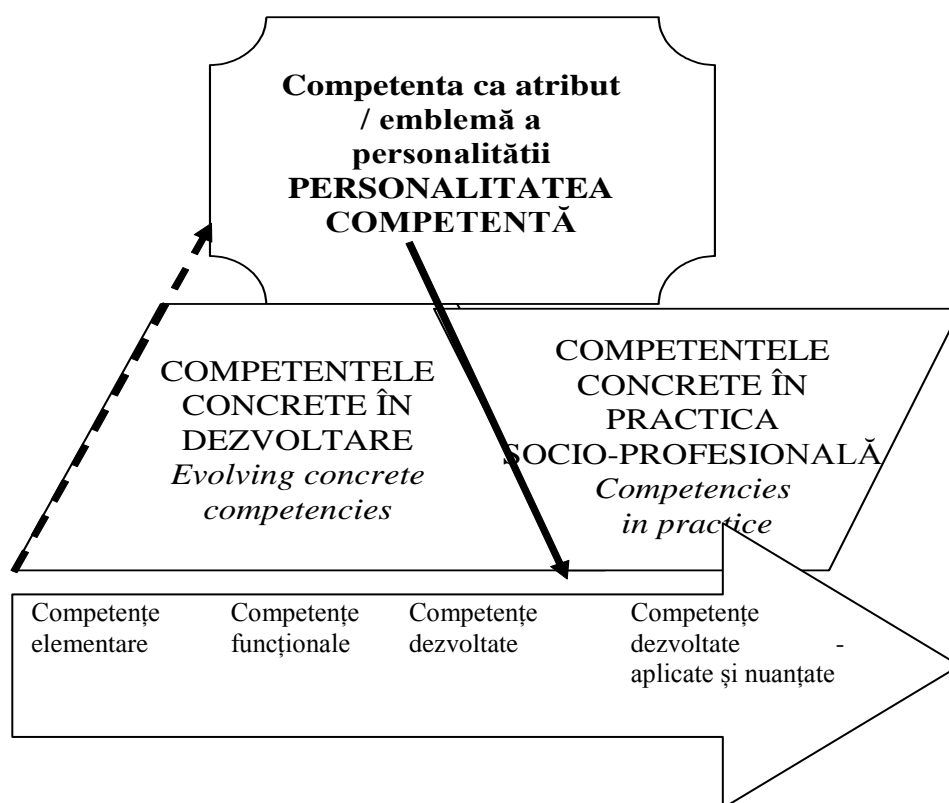


Fig. 10. Evoluția competențelor de-a lungul întregii vieți

Reflecție: Reflectați asupra rolului atitudinilor în manifestarea și calitatea competențelor.

Un om care cunoaște foarte bine anatomia și fiziologia umană și are capacități psihomotorii deosebite poate ajunge:

Un chirurg de excepție

Un criminal sadic

Ce anume departajează manifestările lui a ști și a ști să faci în cele două cazuri?

12. 3. Contradicții reale și false contradicții în teoria curriculumului

Literatura de specialitate și practica educațională se confruntă cu o serie de întrebări, consumă energii pentru elucidarea unor contradicții născute din preocuparea de a găsi forme noi de construcție și implementare a curriculumului cu standarde de calitate și eficiență din ce în ce mai ridicate. Nu intrăm în detaliile acestor contradicții dar semnalăm pe cele mai evidente.

Cum nu există nici unitate conceptuală și nici perspective comune de analiză a problematicii curriculumului, multitudinea de teorii asupra acestuia ca și practica educațională diversificată prin influența unui număr considerabil de factori contextuali și uneori conjuncturali lumea școlară se confruntă cu o serie de întrebări:

1. Care este relația dintre curriculumul centrat pe competențe și cel centrat pe obiective?
2. Care este relația dintre curriculumul centrat pe competențe și cel centrat pe elev?
3. Care este relația dintre curriculumul centrat pe competențe și cel pe rezultatele învățării?
4. De ce unele programe sunt centrate pe obiective, altele pe competențe și altele pe rezultatele învățării?
5. Care este relația dintre curriculumul centrat pe elev și cel centrat pe activitate?

Din tratarea anterioară a temelor legate de curriculum s-au desprins câteva idei fundamentale:

- ✓ Finalitățile sunt rezultate ale procesului educațional (rezultate ale învățării implicate de acest proces). Ele cunosc grade diferite de generalitate și se concretizează în idealul educațional, obiectivele cadru și cele de referință la nivel strategic și prin cele operaționale la nivel tactic (concret, nivelul de implementare);
- ✓ Indiferent la ce nivel de formulare ne aflăm finalitățile, ca rezultate prezumate și așteptate se formulează în termeni de competențe. Ele pot lua forma competențelor generice sau pot fi detaliate pe componentele acestora:
 - La final de ciclu/ an/ studiu al ariei curricular X/ lecție elevul va avea *competența de a...*cu specificarea generică a competenței (de exemplu de a comunica logic, coerent, corect în limba, despre....);
 - La final de ciclu/an/ studiu al ariei curricular X/lecție elevul va fi capabil să:
 - demonstreze deținerea de cunoștințe (la nivel operațional specificându-se și cum se cere această demonstrație: prin definire, descriere, explicare,argumentare etc...);
 - demonstreze capacitatea de a opera cu fondul de cunoștințe (la nivel operațional specificându-se și cum se cere această demonstrație: prin aplicare, rezolvare de probleme, desenare, confecționare etc);

- demonstreze existența unor atitudini fundamentate pe valori capabile să susțină demersurile elevului de a învăța, de a rezolva sarcini (la nivel operațional specificându-se și cum se cere această demonstrație: prin manifestare emoțională de un anumit tip, manifestare a interesului prin implicare activă, manifestare a atenției prin decelare de diferențe între... etc).

- ✓ Aceste rezultate ale învățării (finalități formulate ca obiective de diverse niveluri) sunt exprimate în termeni de competențe sau componentele acestora dar cu referire la ELEVUL care trebuie să le dețină;
- ✓ Elevul nu poate ajunge la formarea acestor competențe dacă nu devine factor ACTIV al propriei lui formări, dacă nu se implică în ACTIVITATEA de învățare.

În consecință, răspunsul la întrebările anterioare este unul singur: nu există contradicții reale, ci doar maniere diferite de a pune problema.

1. Care este relația dintre curriculumul centrat pe competențe și cel centrat pe obiective?

Curriculumul centrat pe obiective privește problema din perspectiva celui care formulează rezultatele procesului educațional, ca ținte a ceea ce are el de făcut, dar tot cu elevul.

Curriculumul centrat pe competențe privește problema din perspectiva elevului care trebuie să fie dotat cu competențe bine elaborate dar tot prin activitatea celui ce educă. În acest caz poate este mai puțin vorba de rezultatul prezumat și mai mult de rezultatul ca atare.

2. Care este relația dintre curriculumul centrat pe competențe și cel centrat pe elev?

Dacă acest curriculum centrat pe competențe privește problema din perspectiva elevului care trebuie să fie dotat cu competențe nu avem de a face cu o centrare pe elev. Chiar dacă procesul de formare cu întreaga sa responsabilitate revine tot celui ce educă.

3. Care este relația dintre curriculumul centrat pe competențe și cel pe rezultatele învățării?

Rezultatele învățării sunt formulate, conform înscrisurilor din programele de la învățământul vocațional tot prin cunoștințe, capacități, atitudini, deci prin elemente componente ale competențelor. Poate că o unificare a concepțiilor ar face mai mult bine percepției corecte a curriculumului.

4. De ce unele programe sunt centrate pe obiective, altele pe competențe și altele pe rezultatele învățării?

Răspunsul este simplu: pentru că nu există o strategie unitară a reformei curriculare și nu se realizează simultan la toate palierele sistemului de învățământ, ca și concepție a tuturor documentelor de proiectare la nivel strategic (cadru de referință, planuri cadru, programe, chiar dacă implementarea s-ar începe cu primul ciclu și s-ar continua în evoluția firească a trecerii copiilor,

elevilor prin ciclurile succesive, rămânând ca valabile curricula anterioare, în lichidare până când elevii care lucrează sub impactul lor ar ieși firesc din învățământul preuniversitar.

5. Care este relația dintre curriculumul centrat pe elev și cel centrat pe activitate?

S-a explicat anterior această relație. Poate mai este de subliniat un aspect. Pentru a se realiza tot ceea ce se presupune prin reforma curriculară, profesorii trebuie să renunțe la tradiționalism nu în manieră modernistă ci înțelegând și acționând în spiritul reformei curriculare reale.

Am specificat la începutul tratării temei legate de reforma curriculară că aspectele privitoare la componentele metodologice ale situației de învățare (metodele de predare focalizate pe învățare și cele de evaluare cu valențe reale în învățare) fac obiectul studiului aprofundat în contextul a doua discipline distincte. De aceea nu se vor dezvolta în acest context. Dar propunem spre reflecție o problemă legată de metodologia didactică în acțiune.

Reflecție: *În practica școlară este o modă aproape în a se lucra cu metode interactive de grup.*

Analizați sintagma și demonstrați corectitudinea au incorectitudinea acesteia.

Autoevaluare:

1. Alegeți răspunsul corect:

Planul de învățământ este un document de proiectare la nivel:

- a. tactic
- b. strategic

2. Alegeți răspunsul corect analizând aserțiunea următoare:

Manualele alternative sunt subordonate programelor școlare. Important este ca ele să furnizeze conținuturi adecvate (chiar dacă sunt diferite) pentru realizarea competențelor proiectate de programa școlară.

- a. Adevărat
- b. Fals

3. Alegeți răspunsul corect:

Planul de învățământ stabilește:

- a. conținuturile în relație cu timpul de învățare și timpul de evaluare;
- b. conținuturile pe categorii destinate tuturor, la alegere sau cu specific, corelate cu timpul de predare - învățare;
- c. conținuturile, obiectivele de referință și timpul de învățare.

4. Alegeți răspunsul corect analizând aserțiunea următoare:

Curriculumul suport pentru curriculumul oficial este o componentă a proiectării la nivel strategic.

- a. Adevărat
- b. Fals

5. Alegeți răspunsul incorect analizând aserțiunea următoare:

Programa școlară este un document curricular reglator care conține, într-o organizare coerentă, oferta educațională a unui anumit domeniu disciplinar sau a unui domeniu de cunoaștere în concordanță cu statutul pe care acesta îl are în planul-cadru de învățământ (nivelul de școlaritate, filiera și profilul școlar, clasa/anii de studiu în care se studiază, aria curriculară de care aparține, numărul de ore alocat, caracterul obligatoriu sau opțional)

- a. Adevărat
- b. Fals

6. Alegeți răspunsul corect analizând aserțiunea următoare:

Cadru de referință trebuie să fie un document foarte extins, are rol de coordonare ideatică și instrumentală a tot ceea ce înseamnă conceperea și implementarea reformei curriculare. El reprezintă precizarea strategiei de reformă curriculară, îi stabilește jaloanele și statuează baza conceptuală a abordării curriculumului.

- a. Adevărat
- b. Fals

7. Alegeți răspunsul corect analizând aserțiunile următoare:

- a. Personalitatea competentă este personalitatea ajunsă la maturitate. Nivelul competenței și specificitatea acesteia diferă de la un individ la altul în funcție de nivelul de școlaritate, de gradul de implicare a persoanei în propria formare.
- b. Personalitatea competentă este personalitatea ajunsă la maturitate. Toți oamenii ajunși la maturitate sunt competenți nivelul de competență fiind dat de vârsta lor cronologică

8. Alegeți răspunsul corect:

- a. Competența este un atribut al personalității rezultat prin sinergia sensului câtorva verbe: a ști, a ști să faci/ să acționezi, a ști să contribui cu munca ta la binele societății. Ea se dezvoltă prin adăugare de calități de la an la an în evoluția personalității.
- b. Competența este un atribut al personalității rezultată din educarea consecventă a potențialului uman exprimat prin verbele : a ști, a ști să faci/ să acționezi, a ști să fii, a ști să devii/ să te adaptezi unui context dinamic plin de provocări. Acțiunea sinergică a acestora în fața provocărilor vieții la vârsta adultă, cu performanțe la nivel cel puțin acceptabil certifică acest atribut al personalității.

9. Alegeți răspunsul incorect:

Competențele concrete în evoluție sunt caracteristice stadiilor adulte ale manifestării personalității. Competențele evoluează permanent.

a. Fals b. Adevărat

10. Alegeți răspunsul corect:

Competențele concrete în practică sunt competențe mature, fac parte din profilul personalității competente, se manifestă ca fundamente ale rezolvării unor sarcini concrete pe care viața adultă le ridică și se pot modela, dezvolta.

a. Adevărat; b. Fals

11. Analizați formularea următoare și alegeți răspunsul potrivit:

La final de ciclu/ an/ studiu al ariei curricular X/ lecție elevul va avea *competența de a cunoaște* formele corect gramaticale ale concordanței timpurilor....

a. corect b. incorect

12. Alegeți răspunsul incorect:

Între curriculumul centrat pe competențe, cel centrat pe elev și cel centrat pe rezultatele învățării există diferențe de perspectivă de analiză dar nu diferențe de fond al problemei.

a. Adevărat b. Fals

Glosar de termeni pedagogici:

Cadru de referință nu este un document extins, are rol de coordonare ideatică și instrumentală a tot ceea ce înseamnă conceperea și implementarea reformei curriculare. El reprezintă precizarea strategiei de reformă curriculară, îi stabilește jaloanele și statuează baza conceptuală a abordării curriculumului.

Profilul de formare al absolventului diferitelor niveluri de studiu reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului național. Acesta descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului primar, al învățământului obligatoriu și al învățământului preuniversitar, prin raportare la: cerințele exprimate în Legea educației naționale, în alte documente de politică educațională și în studii de specialitate; finalitățile învățământului; caracteristicile de dezvoltare ale elevilor.

Planul de învățământ este documentul proiectiv care precizează domeniile de conținut (la noi ariile curriculare și disciplinele subsumate) cu numărul de ore pe săptămână alocat fiecăreia dintre discipline. Este de remarcat că, implicit planul de învățământ statuează și anul/ nivelul la care se începe sau se încheie studiul unei discipline

Programa școlară este un document curricular reglator care conține, într-o organizare coerentă, oferta educațională a unui anumit domeniu disciplinar sau a unui domeniu de cunoaștere în concordanță cu statutul pe care acesta îl are în planul-cadru de învățământ (nivelul de școlaritate, filiera și profilul școlar, clasa/anii de studiu în care se studiază, aria curriculară de care aparține, numărul de ore alocat, caracterul obligatoriu sau opțional)¹.

Personalitatea competentă este personalitatea matură, conturată, deținătoare a unui set de competențe generale și specifice ce rezultă din întregul proced de personogeneză.

Competența ca pe un atribut al personalității rezultat prin sinergia sensului câtorva verbe: a ști, a ști să faci/ să acționezi, a ști să fii, a ști să devii/ să te adaptezi unui context dinamic plin de provocări. Acest atribut se exprimă printr-un proces de integrare ce implică și pune în acțiune un set de resurse constând în: cunoștințe, capacități/ abilități (cognitive, emoționale, psihomotrice sau sociale) atitudini implicând valori. Toate acestea sunt dezvoltate treptat în ontogeneză, exprimându-se prin competențe concrete în dezvoltare până la maturitate. Odată constituită competența ca atribut al personalității ea se va exprima prin competențe concrete în practică.

Competența, ca un atribut general al personalității, este rezultatul unui proces îndelungat, complex ce se derulează de-a lungul întregii vieți și are o valoare emblematică pentru personalitatea umană. Valoarea îi este dată de calitatea structurării ei ca potențial în primele etape ale

personogenezei și de manifestările concrete în practică la maturitate; ea este conturată la maturitate dar se dezvoltă și se modelează, se nuanțează pe tot parcursul vieții.

Competențele concrete în evoluție sunt caracteristice stadiilor de evoluție a personogenezei. Ele fac obiectul finalităților procesului de învățământ dar sunt rezultat și al influențelor venite din educația non-formală și informală.

Competențele concrete în practică sunt manifestări particulare ale personalității competente pusă în fața rezolvării problemelor vieții sociale, profesionale, culturale etc.

Bibliografie:

- Aubert-Lotarski, A.(f.a.) Le pilotage des systèmes éducatifs, l'Université de Mons-Hainaut
http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Themes/management/note_6_pilotage_sys_edu.pdf ; accesat 12.02.2016.
- Bakx, A.W.E.A., Van Der Sanden, J.M.M., Sijtsma, K., Croon, M.A. & Vermetten, Y.J.M (2006).
The role of students' personality characteristics, self-perceive competence and learning conceptions in the acquisition and development of social communicative competence: A longitudinal study, in Higher Education, vol. 51, No.1.
- Beach M. C., Saha, S., and Cooper L. A. (2006) *The Role and Relationship of Cultural Competence and Patient-Centeredness in Health Care Quality*,
http://www.commonwealthfund.org/~media/Files/Publications/Fund%20Report/2006/Oct/The%20Role%20and%20Relationship%20of%20Cultural%20Competence%20and%20Patient%20Centeredness%20in%20Health%20Care%20Quality/Beach_rolerelationshipcultcomppatient%20cent_960%20pdf.pdf [accessed 22.05.2010]
- Black, J. B. & R.O. McClintock (1995). „An Interpretation Construction Approach to Constructivist Design Original article published”. In B. Wilson (Ed.) Constructivist learning environments. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications:
<http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/icon.html> [first access 22.October.2007, last access 30.March.2008].
- Blair A.L.: Open Source Curriculum. In The Journal of Continuing Higher Education, 2006, vol. 54 Number 1, p. 28-33.
- Berbaum, J, (1998). Developper to capacite d'apprendre. ESF Editeur
- Blyth, A. (2002). Outcomes, Standards and Benchmarks, in Curriculum Perspectives, Vol. 22, No. 3.
- Chan-Kin-sang, J. (2006), The Implementation of an Integrate Curriculum. A case study in

- Hong-Kong, in *Curriculum Perspectives*, Vol 26, No. 1, p. 27-37.
- Childs, A. & McNicholl, J. (2007). Investigating the Relationship between Subject Content Knowledge and Pedagogical Practice through the Analysis of Classroom Discourse. *The International Journal of Science Education*, Vol. 29, No. 13. pp. 1629-1653.
- De Corte, E. & Geerlings, T. & Peters, J. & Lagerweij, N. & Vandenberghe, R. (1996). *Les fondements de l'action didactique*, Editure De Boeck & Larcier, Paris, Bruxelles.
- Delisle, R. & Begin, P. (1992). *L'Interdisciplinarité au primaire: une voie d'avenir?* Edition du CRP, Université de Sherbrooke.
- Demeuse, M., Strauven, Ch., (2006). *Developper un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles: De Boeck Université, Collection "Perspectives en Education et Formation.
- Hameyer, U. (2007). Transforming domain knowledge: a systemic view at the school curriculum. In *The Curriculum Journal*, vol. 18, no.4, pp.411-427
- Jonassen D. (1999). *Designing Constructivist Learning Environment in Instructional design. Theories and Models*, vol. II.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner*. Gulf Publishing Company Boston.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation actuelle*, édition 3, Guérin, Montréal.
- Lenoir, Y., Larose, F., Lessard, C. (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire: Regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Edition du CRP, Université de Sherbrooke.
- Levin, T., Nevo, Y. (2009). Exploring teachers' views on learning and teaching in context of trans-disciplinary curriculum. In *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, nr. 4
- Mayer, R.H. (1999). *Designing Instruction for Constructivist Learning*. In *Instructional Design Theories and Models*. Vol. II London L.R.A.
- McCombs, B.L. & Whisler, J.S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McConnell, E.A (1998). *Competence and competency: Keeping your skills sharp*: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3689/is_199809/ai_n8823103 [first access: 12. December. 2007, last access 30.March.2008]
- McNeil, J. (1996). *Curriculum. A Comprehensive introduction*, Fifth Edition, Los Angeles, Harper Collins Publisher.
- Miller, J.P., 2001, *A Unified Model of the Human Psyche*, Publisher John Miller, Second Edition.
- Miller, L., Rankin, N. Neathy, F. (2001) *Competency frameworks in UK organisations: key*

- issue in employers' use of competencies. London: Chartered Institute of Personnel and Development
- Miller, J.P (2007). *The Holistic Curriculum*, University of Toronto Press.
- Mittelstrass, J. (2001). *On Transdisciplinarity. Science and the Future of Mankind*. Vatican City: Pontifical Academy of Sciences, 2001: 495-500 (5of5).pdf, access 19.02.2010.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. Albany: State University of New York Press.
- Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinarity: Theory and Practice*, Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Niculescu, R.M. (2000). *Curriculum educațional. (Educational curriculum)*. București: Editura PRO HUMANITATE.
- Niculescu, R.M. (2003). *Teoria și Managementul Curriculumului*. Brașov: Transilvania University Publishing House.
- Preedy, M. (1988). *Approaches to Curriculum Management*, prepared for the Course Team. In Block 3, *Managing Curricular and Pastoral Process*, from the Series *Managing Schools*, Milton Keynes, Open University Press.
- Raynal, F., Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, ESF Paris.
- Reder, S. & Strawn, C. (2001). "Program participation and self-directed learning to improve basic skills." *Focus on Basics*, 4D, 15-18.
- Reigeluth, Ch.M. (1999). *Instructional design Theories and Models. Vol II. A New Paradigm of Instructional Theory*, London L.E.A. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Saint-Jacques D., Chené A., Lessard C. & Riopel M.-C.(2002). *Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 1, p. 39-62.
- Skager, R., Dave, R.H. (1977). *Curriculum Evaluation for Lifelong Education*. Pergamon Press, Toronto.
- Slattery, P., (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*, Grand Publishing. Inc. NY& London.
- Slattery, P. (1995). *The reconceptualization of curriculum and instruction. Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Garland Reference Library of Social Science.
- Stenhouse, L. (first published 1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford, Heinemann Educational Publisher.
- Tamar Levin& Yael Nevo (2009). *Journal of Curriculum Studies*. vol. 41, nr. 4, p. 442.

- Su Yen Chen (2003). Interdisciplinary Curriculum: A Model with Children's Literature as the Organizing Centre. In Curriculum Perspectives, Vol. 23, No. 2-4, p.11-19.
- Thornley, C. & Graham, S. (2001). Curriculum Integration: An Implicit Integration Model. In Curriculum Perspectives, Vol 21 No. 3.
- Väluärvi, J. (2004). Implications of the modular curriculum in the Senior Secondary Schools in Finland. In J. Van der Akker et al, Curriculum Landscape and Trends, 101-116, Kluwer Academic Publisher.
- Wragg, C., (1997). The Cubic Curriculum. Routledge, London.
- Wulf, K. M. , Schave, B. (1984). Curriculum Design, University of Sothern California.
- Young, M. F.D. (1998). The Curriculum of the Future. From the New 'sociology of education' to a critical theory of learning, Falmer Press, London & Philadelphia.

Răspunsuri la testul de autoevaluare:

Întrebare	Răspuns	Întrebare	Răspuns
1	b	7	a
2	a	8	b
3	b	9	b
4	a	10	a
5	b	11	b
6	b	12	b