

Ministerul Educației și Cercetării
Proiectul pentru Învățământul Rural

**Teoria și metodologia
curriculumului**

Dan POTOLEA Marin MANOLESCU

2006

© 2006 Ministerul Educației și Cercetării
Proiectul pentru Învățământul Rural

**Nici o parte a acestei lucrări
nu poate fi reprodusă fără
acordul scris al Ministerului Educației și Cercetării**

ISBN 10 973-04602-6;
ISBN 13 978-973-0-04602-1.

CUPRINS

NOTA DE PREZENTARE	3
COMPETENȚE PROFESIONALE	4
STRUCTURA CURSULUI	4
ABORDAREA MODULULUI DE CĂTRE CURSANȚI/ STUDENȚI	5

Unitatea de învățare nr. 1

CURRICULUM: CONCEPT, EVOLUȚIE SEMANTICĂ, SEMNIFICAȚII

1. Obiectivele unității de învățare nr. 1	6
2. Evoluția semantică a conceptului de Curriculum	7
3. Repere evolutive majore	9
4. Curriculum: repere conceptuale	10
5. Învățământul centrat pe elev versus învățământul centrat pe „materie”	13
6. Tipuri sau forme de curriculum	15
7. Perspective de analiză a Curriculum-ului școlar	17
8. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr. 1”	18
9. Lucrarea de verificare nr. 1	19
10. Bibliografie	21

Unitatea de învățare nr. 2

PERSPECTIVA PROCESUALĂ DE ANALIZĂ A CURRICULUM-ULUI

1. Obiectivele unității de învățare nr. 2	22
2. Perspectiva procesuală de analiză a curriculum-ului școlar	23
3. Proiectarea curriculum-ului școlar	23
4. Implementarea curriculum-ului	31
5. Evaluarea curriculum-ului	33
6. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr. 1”	35
7. Bibliografie	37

Unitatea de învățare nr. 3

PERSPECTIVA STRUCTURALĂ DE ANALIZĂ A CURRICULUM-ULUI

1. Obiectivele unității de învățare nr. 3	39
2. Perspectiva structurală de analiză a curriculum-ului școlar	40
3. Finalitățile procesului de învățământ	40
4. Conținutul/ conținuturile învățământului	59
5. Timpul de instruire/ timpul școlar	76
6. Strategii de instruire	78
7. Strategii de evaluare	83
8. Repere pentru elaborarea răspunsurilor la „Proba de autoevaluare nr.1”	102

9. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr.2”	103
10. Lucrarea de verificare nr. 1	105
11. Bibliografie	107

Unitatea de învățare nr. 4

PERSPECTIVA PRODUSELOR SAU DOCUMENTELOR CURRICULARE

1. Obiectivele unității de învățare nr. 4	109
2. Clasificarea produselor/ documentelor curriculare.	110
3. Documentele curriculare principale.	111
4. Produsele sau documentele curriculare auxiliare.	123
5. Documente curriculare specifice cadrului didactic rezultate din proiectarea pedagogică.	127
6. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr.1”	134
7. Lucrarea de verificare nr. 1.	135
8. Bibliografie.	137

Unitatea de învățare nr. 5

CURRICULUM NAȚIONAL; ABORDARE GENERALĂ ȘI IMPLICAȚII ÎN PRACTICA EDUCAȚIONALĂ

1. Obiectivele unității de învățare nr. 5	138
2. Curriculum Național	139
3. Lucrarea de verificare nr. 1	152
4. Bibliografie	154

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ	155
---------------------------------	-----

NOTA DE PREZENTARE

Cursul de **Teoria curriculum-ului** face parte din pachetul disciplinelor psihopedagogice. Este structurat pe două dimensiuni:

- **O dimensiune teoretică**, ce vizează în principal familiarizarea studenților cu principalele concepte, teorii și modele de interpretare modernă a curriculum-ului școlar, înțelegerea de către aceștia a principalelor direcții de evoluție în domeniu, interpretarea dintr-o perspectivă teoretică a deciziilor, schimbărilor și transformărilor promovate în învățământul românesc în ultimul deceniu și jumătate;
- **O dimensiune practică**, ce vizează pe de o parte *dobândirea* de către studenți a unor abilități specifice de integrare și utilizare în practica școlară a unor demersuri de proiectare, realizare și evaluare a curriculum-ului școlar modern, capabil să asigure optimizarea și personalizarea procesului de instruire, tratarea diferențiată a elevilor, iar pe de altă parte *integrarea* în propriul sistem al valorilor profesionale a unor atitudini de receptivitate și valorizare față de schimbare.

COMPETENȚE PROFESIONALE

Pe parcursul și la sfârșitul cursului, studenții vor dobândi următoarele **competențe**:

Competențe de cunoaștere și înțelegere

- caracterizarea statutului epistemologic al Teoriei curriculum-ului (TC); determinarea poziției TC în sistemul științelor educației;
- definirea și caracterizarea principalelor categorii de concepte teoretice și metodologice specifice domeniului: curriculum, învățământ centrat pe elev, competențe, performanțe, relații între acestea, arii curriculare, curriculum la decizia școlii, discipline opționale, curriculum formal, curriculum comun etc.;
- asamblarea conceptelor într-un limbaj științific și coerent și utilizarea lui în activitatea profesională.

Competențe de explicare și interpretare

- descrierea, interpretarea și evaluarea principalelor evoluții, orientări, perspective de analiză a curriculum-ului școlar:
 - elementele structurale ale curriculum-ului școlar;
 - elementele funcționale;
 - produsele sau documentele curriculare;
 - tipurile sau formele de manifestare a curriculum-ului școlar etc.;
- analiza reflectiv-critică și formularea judecăților de valoare proprii privind abordarea domeniului în literatura de specialitate, procesul de implementare a Curriculum-ului Național în învățământul preuniversitar;
- identificarea și evaluarea direcțiilor și tendințelor reprezentative de evoluție din domeniul politicilor, teoriei și practicii curriculare în învățământul preuniversitar: reforme, paradigme, probleme critice, perspective.

COMPETENȚE PROFESIONALE (continuare)

Competențe aplicative

- dobândirea unui set de abilități practice specifice;
- integrarea și utilizarea efectivă în practica școlară a demersurilor moderne de proiectare, implementare, evaluare a curriculum-ului școlar, în concordanță cu cerințele formării profilului de competență pe diverse cicluri de școlarizare;
- stabilirea cu rigoare și profesionalism, în cadrul fiecărui program de instruire, a elementelor structurale ce definesc un curriculum școlar modern și a relațiilor dintre acestea;
- interpretarea rezultatelor evaluării unui curriculum școlar și valorificarea lor în vederea centrării procesului de predare/ învățare/ evaluare pe elev, tratării diferențiate a elevilor;
- dezvoltarea abilității de a analiza critic documentele curriculare principale și auxiliare în baza cărora se desfășoară procesul instructiv-educativ: planul de învățământ, programele școlare, manualele, ghidurile metodice etc.;
- dezvoltarea abilității de a construi documente curriculare proprii (programe pentru disciplinele opționale, proiecte pentru unitățile de învățare, pentru lecții sau activități etc.), care să satisfacă la un nivel acceptabil condițiile învățământului modern, centrat pe nevoile, aspirațiile, posibilitățile și limitele elevului.

Atitudini

- integrarea conceptelor, principiilor și instrumentelor proprii TEORIEI CURRICULUM-ului în sistemul valorilor profesionale ale cursantului;
- receptivitate la inovațiile din sfera teoriei și practicii în domeniul curricular;
- asimilarea și practicarea consecventă a principiilor deontologice în construcția și aplicarea curriculum-ului școlar, în toate ipostazele sale: structurală, procesuală sau a elaborării unor documente în concordanță cu cerințele unui învățământ centrat pe competențe și performanțe școlare;
- conștientizarea impactului realizării unui curriculum individualizat și personalizat în planul dezvoltării personale a elevilor, orientării profesionale și promovării sociale.

STRUCTURA CURSULUI

Cursul „Teoria curriculum-ului ” este structurat pe 5 (cinci) unități de învățare care acoperă în general problematica domeniului, atât din perspectiva teoretică dar mai ales practică.

Cele cinci unități de învățare dezvoltate în curs au fost abordate în general în aceeași manieră, oferind studenților posibilitatea de a accede la delimitările conceptuale fundamentale ale fiecărui capitol, de a înțelege caracteristicile specifice ale temei sau domeniului, dar, cu prioritate, au fost vizate stimularea autorefecției, a spiritului de observație în raport cu problematica prezentată/ discutată, dezvoltarea unor competențe aplicative, de integrare, utilizare, interpretare și construcție a demersurilor instructiv-educative din perspectiva optimizării, ameliorării, reglării procesului de învățământ.

Problematika unităților de învățare s-a orientat spre înțelegerea dinamicii conceptului de „curriculum”, dar mai ales a semnificației sale actuale, centrată pe structurarea și formularea obiectivelor educaționale în termeni de competențe, în concordanță cu evoluțiile din planul psihologiei cognitive, integrarea, din perspectiva obiectivelor formulate, a tuturor influențelor educaționale exercitate asupra elevului (formale, nonformale și informale), acordarea priorității, în procesul didactic, realizării obiectivelor educaționale, conceperea curriculum-ului într-o manieră personalizată și individualizată etc.

În cadrul fiecărei unități de învățare, pe lângă elementele de natură teoretică, am integrat diverse teme de lucru, teme de reflecție, aplicații, cu funcție de autoevaluare, precum și o lucrare de verificare.

Lucrările de verificare au fost concepute dintr-o dublă perspectivă:

- aceea a evaluării studentului la finalul fiecărei unități de învățare;
- aceea a oferirii unor exemple/ modele de instrumente/ dispozitive de evaluare în concordanță cu problematica cursului și cu tendințele de modernizare receptate în teoria și practica pedagogică actuală.

Literatura de specialitate consultată și care este menționată atât la „Bibliografia generală” cât și la „Bibliografia” fiecărei unități de învățare a fost selectată pe criterii de reprezentativitate explicativă, de interpretare și de aplicare în practica educațională. De asemenea, am avut în vedere și alte considerente, cum ar fi o distribuție echilibrată între literatura de specialitate în limba română și în limbile de circulație internațională, accesul cursanților/ studenților la aceste lucrări (marea majoritate a lor fiind publicate în edituri de prestigiu, cu acoperire în toată țara) etc.

ABORDAREA MODULULUI DE CĂTRE CURSANȚI/ STUDENȚI

Modulul „Teoria curriculum-ului” va fi abordat de fiecare student din trei perspective:

- ⇒ relația student-tutore
- ⇒ relația student-mentor
- ⇒ studiu individual și activitate independentă.

Primele două categorii de relații vor necesita o abordare interactivă, bazată pe o permanentă stimulare, motivare, dinamizare.

Studiul individual și activitatea independentă vor ocupa un loc important în parcurgerea modulului. Fiecare unitate de învățare cuprinde/ include teme de autorefecție, aplicații, teme de autoevaluare precum și o lucrare de verificare.

Sarcinile de lucru de tipul aplicațiilor, temelor de autoevaluare, de autorefecție, studiilor de caz etc. sunt prevăzute cu spații rezervate special pentru redactarea/ elaborarea răspunsului. De asemenea, pentru diverse discuții și comentarii cu tutorele sau cu mentorul, însemnări/ adnotări etc. pot fi folosite manșetele/ spațiile albe special lăuate la marginea foii. Acestea pot reprezenta un exercițiu și un prilej important pentru pregătirea lucrărilor de verificare. La finalul fiecărei unități de învățare veți găsi, de asemenea, „Răspunsuri și comentarii la probele de autoevaluare”, care vor reprezenta repere în autocorectare, autoverificare.

Lucrările de verificare sunt plasate la finalul fiecărei unități de învățare. Este recomandabil să citiți cu atenție cerințele precum și instrucțiunile privind conținutul, redactarea, extensia etc. De asemenea, se impune să țineți seama de criteriile integrate în baremele/ grilele de corectare și apreciere a răspunsurilor dumneavoastră. Lucrările vor fi transmise tutorelui la care ați fost repartizat, la termenele stabilite. Modalitatea prin care veți intra în posesia comentariilor și notelor acordate vor fi stabilite de Universitate.

SUCCESE!

Unitatea de învățare nr. 1

CURRICULUM: CONCEPT, EVOLUȚIE SEMANTICĂ, SEMNIFICAȚII

Cuprins

1. Obiectivele unității de învățare nr. 1	6
2. Evoluția semantică a conceptului de Curriculum	7
3. Repere evolutive majore	9
4. Curriculum: repere conceptuale	10
5. Învățământul centrat pe elev versus învățământul centrat pe „materie”	13
5.1. Caracteristicile învățământului centrat pe cadrul didactic și pe „materia” de învățat	13
5.2. Calitățile învățământului centrat pe elev	14
6. Tipuri sau forme de curriculum	15
7. Perspective de analiză a Curriculum-ului școlar	17
7.1. Perspectiva procesuală	17
7.2. Perspectiva structurală	17
7.3. Perspectiva produselor sau documentelor curriculare	18
8. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr. 1”	18
9. Lucrarea de verificare nr. 1	19
10. Bibliografie	21

1. Obiectivele unității de învățare nr. 1

Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestei unități de învățare;
- Să utilizeze/ opereze cu aceste concepte în diverse contexte de instruire, metodice etc.
- Să argumenteze evoluția conceptului de *curriculum* de la sensul său inițial la sensul actual;
- Să analizeze, evolutiv, caracteristicile noțiunii de curriculum;
- Să comenteze/ argumenteze semnificațiile majore ale adoptării conceptului de curriculum;
- Să formuleze judecăți de valoare privind receptivitatea sistemului de învățământ din România, a teoriei și practicii educaționale, față de evoluțiile recente din domeniu pe plan internațional.

2. Evoluția semantică a conceptului de *Curriculum*

ETIMOLOGIE

Curriculum provine din limba latină (singular: curriculum, plural: curricula).

Desemna:

În sens propriu: *teren, câmp de curse sau cursa propriu-zisă* (Vivienne de Landsheere, Pedagogie, PUF, Paris, 1992, pag. 89); *alergare, cursă* (Cassell, Latin-English Dictionary);

În sens figurat:

- Curriculum solis= *curs al Soarelui*
- Curriculum lunae= *curs al Lunii*
- Curriculum vitae= *curs al vieții*.

Rezultă că:

În domeniul educațional termenul a pătruns în sensul său figurat. Termenul „Curriculum” desemnează un traseu de învățare bine definit, „inspirat din „curriculum vitae”, care desemnează un traseu al vieții unei persoane, marcat de circumstanțe speciale” (D. Potolea, Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională în Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2002, coord. Dan Potolea și Emil Păun, pag. 72). Termenul de *Curriculum* a apărut în vocabularul cu privire la educație la sfârșitul secolului al XVI-lea și începutul secolului al XVII-lea (Vivienne de Landsheere, Pedagogie, PUF, Paris, pag. 80).

Cu referire la contextul educațional, a apărut, mai întâi, în documentele unor universități medievale (Leiden, Olanda, 1582; Glasgow, Scoția, 1633). Una dintre primele lucrări lexicografice care îl menționează este „**The Oxford English Dictionary**”. Înțelesul oferit era de „*curs obligatoriu de studiu sau de instruire, dintr-o școală sau universitate*”.

Până la mijlocul secolului al XIX-lea, în întreaga lume, termenul de CURRICULUM a fost folosit, în general, cu înțelesul restrâns la conținuturile instructiv-educative și, în special, la componenta lor preponderent informativă, respectiv la cunoștințe școlare.

Până la jumătatea secolului XX, Curriculum-ul desemna:

- **la anglo-saxoni**, program de studii al unui sistem de educație sau al unei instituții, cu precizarea obiectivelor, conținuturilor, a ansamblului materialelor didactice;
- **în lumea francofonă** era folosită expresia „program de studii” pentru a desemna aceeași realitate.

Din anii '60, semnificația conceptului de curriculum s-a lărgit foarte mult. Astăzi conceptul este unul dintre cele mai frecvent folosite în teoria și practica educațională, mai ales în literatura de limbă engleză. În literatura francofonă, termenul de *curriculum* ocupă un loc marginal, deși abordările, atât în teoria pedagogică cât și în practica școlară, sunt de tip curricular. Lumea francofonă preferă, în continuare, termenul de „program de studii”.

În prezent s-a constituit o știință care se ocupă de construcția curriculum-ului și anume **Teoria curriculum-ului**. Originea ei se află în publicarea, în 1918, a operei lui **Bobbit** numită „**Curriculum**”. Se consideră, însă, că prima formulare a Teoriei Curriculum-ului se găsește în lucrarea lui **Tyler (1950), "Basic Principles of Curriculum and Instruction"**.

Conceptul a pătruns mai întâi și mai frecvent în literatura engleză de specialitate, comparativ cu literaturile franceză și germană. Literatura americană din secolul al XX-lea a adus importante contribuții la dezvoltarea teoriei și practicii curriculare.

Dezbateri contradictorii

Ulterior, termenul CURRICULUM a început să devină un subiect al dezbaterilor contradictorii în comunitatea pedagogică și un izvor de confuzii și neînțelegeri, datorate extinderii ariei sale semantice și vehiculării lui cu mai multe sensuri, în același timp. Și anume:

- Pe de o parte, **conservatorii**, fideli semnificației originare, înțelegeau prin CURRICULUM conținuturi instrucțional- educaționale (planuri de învățământ, programe, manuale; subiecte, teme, arii de studiu);
- Pe de altă parte, **reformiștii**, reclamând îngustimea sensului tradițional al termenului, propuneau extensiunea sa asupra întregii didactici și, în extremis, asupra întregii experiențe de învățare de care beneficiază un individ, în contexte educaționale școlare, extrașcolare și chiar informale (în familie și în comunitate). Obiectivele și metodologiile de predare- evaluare, precum și organizarea/ structurarea situațiilor de învățare în afara școlii sunt considerate de aceștia din urmă inseparabile de conținuturi. **Unitatea lor sistemică este desemnată prin conceptul de CURRICULUM.**

Caseta cursantului (însemnări, reflecții, comentarii)

3. Repere evolutive majore

Un moment semnificativ privind deplasarea accentului de la conținutul învățării, de la materie, de la disciplina de studiu spre cel care se află în câmpul influențelor educative l-a reprezentat publicarea, în **1900**, a lucrării „**Secolul copilului**”, a suedezei **Hellene Kay**.

Procesul de extindere a ariei semantice a termenului a fost jalonat în prima jumătate a secolului al XX-lea de câteva apariții publicistice semnificative în evoluția teoriei curriculum-ului:

- Dewey, J., 1902, **"The Child and Curriculum"** – atrage atenția asupra pericolului de a interpreta, ca fiind două realități independente, autonome, *disciplinele studiate în școală (ce se învață)* și, respectiv, *experiența de învățare a copilului, organizată în școală (cum se învață)*. Dewey sugerează includerea în sfera conceptului de CURRICULUM, alături de informație, și a demersului didactic de administrare a informației, în vederea formării de cunoștințe, capacități și sisteme de raportare la realitățile externe și interne ale copilului.
- Bobbit, F., 1918, **"The Curriculum"** – critică explicit înțelesul tradițional al termenului, ca fiind restrictiv. Bobbit extinde aria semantică a conceptului de CURRICULUM la întreaga experiență de învățare a copilului, dobândită atât în școală, în contextele formale, cât și în afara școlii, prin activități de tip nonformal sau extrașcolar, planificate și aplicate de școală.
- Tyler, R.W., 1950, **"Basic Principles of Curriculum and Instruction"** – sistematizează componentele curriculum-ului: obiectivele educaționale, experiențele de învățare sau conținuturile învățării, metodologia organizării acestor experiențe de către școală, evaluarea rezultatelor învățării.

Contribuția acestor autori clasici ai teoriei curriculare a fost continuată de alți cercetători, în special din Europa și SUA, impunându-se astăzi întregii comunități științifice ca o concepție modernă și inovatoare asupra conceptului de CURRICULUM, cu implicații importante în proiectarea procesului de învățământ în ansamblul său.

Astăzi

Aria semantică a conceptului de CURRICULUM înregistrează tendința de lărgire maximă: este vorba despre tendința de încorporare a experiențelor de învățare dobândite de elev în contexte informale. Conștientizarea importanței parteneriatului educațional al școlii cu diferitele instituții comunitare se reflectă în literatura pedagogică prin vehicularea conceptului de *curriculum informal*, care vizează ocaziile de învățare oferite de mass-media, teatru, muzee, Biserică etc.

Literatura pedagogică română a preluat conceptul

La noi, acesta s-a impus în accepțiunea sa lărgită, modernă în special în anii '90, fiind asociat cu reforma învățământului și a educației. Deși sunt multe voci care consideră termenul de curriculum prea pretențios, forțat, redundant sau inutil în vocabularul pedagogic românesc, este recomandabilă preluarea acestuia, atât din considerente epistemologice, legate de evoluția pedagogiei

contemporane, cât și din considerente pragmatice (dezvoltarea curriculară în spațiul euroatlantic presupune unitate și coerență, inclusiv conceptuală). Efortul de a înțelege acest termen, precum și ideologia pedagogică ce îl însoțește este răsplătit de conferirea accesului la abordarea, proiectarea și aplicarea unor modele instructiv-educative adaptate lumii moderne.

4. Curriculum: repere conceptuale

„Curriculum”
este un
concept
polisemantic

În literatura de specialitate întâlnim o multitudine de definiții ale conceptului de **curriculum**. „Conceptul central – curriculum - are o încărcătură de semnificații care îl plasează în zona conceptelor polisemantice, larg disputate”. (Dan Potolea, Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională, în lucrarea Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2002, coord. Dan Potolea și Emil Păun). Deși nu există consens conceptual, identificăm, totuși, caracteristici comune ale definițiilor celor mai reprezentative din domeniu. S-a conturat, totuși, în linii mari, cadrul său referențial.

Din multitudinea de definiții ale conceptului de curriculum se desprinde observația potrivit căreia „definirea constantelor”, a schemelor teoretice sau a cadrului de referință ale curriculum-ului este esențială pentru stabilirea specificității domeniului, pentru aprecierea legitimității cercetărilor care operează în această arie și pentru recunoașterea teoriei curriculum-ului în comunitatea disciplinelor academice. Se dovedește însă că descifrarea „constantelor” importante reprezintă un parcurs anevoios, cu multe bariere și capcane (Dan Potolea, op., cit., pag. 70).

Semnificația modernă a conceptului de curriculum, lansată în pedagogia secolului XX de John Dewey, vizează nu numai conținuturile incluse în programele școlare ci și experiențele de învățare ale elevilor. Evoluția conceptului de curriculum în pedagogia secolului XX marchează extinderea experiențelor de învățare de la cele direct organizate de școală la cele indirecte, angajate prin expansiunea diferitelor mijloace de educație nonformală.

Definiții
relevante

O analiză fie ea și superficială a definițiilor în domeniu ne permite să observăm că, în a II-a jumătate a secolului trecut, dar mai ales după anii 60, semnificația conceptului de curriculum s-a lărgit. *Astăzi desemnează ansamblul structurat al experiențelor de predare și de învățare (obiective, conținuturi, material didactic, activități de predare/ învățare/ evaluare) planificate, oferite sub îndrumarea unei instituții de învățământ (în interiorul și în afara acestei) în vederea atingerii obiectivelor prestabilite.*

Învățământul românesc operează cu două accepțiuni ale conceptului de Curriculum. În sens larg, „Curriculum-ul este ansamblul experiențelor de învățare prin care trece elevul pe parcursul traseului său școlar”. În sens restrâns „Curriculum-ul reprezintă ansamblul documentelor școlare care reglementează desfășurarea activității școlare: plan de învățământ, program, manuale, ghiduri de aplicare etc.”

Curriculum Național concentrează ansamblul experiențelor de învățare pe care instituțiile de învățământ din România trebuie să le asigure copilului și elevului pentru a realiza finalitățile prevăzute prin „Legea Învățământului”.

Prezentăm în continuare **o selecție a definițiilor** pe care le-am considerat mai relevante:

- **John Dewey, 1902:**

„Curriculum-ul școlar și universitar prezintă întregul organizat al adevărului asimilat prin cunoaștere”. (John Dewey, 1902).

- **G. de Landsheere:**

CURRICULUM, în accepțiunea largă în care este vehiculat astăzi, presupune un sistem complex de „procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în școală. În sens restrâns, CURRICULUM desemnează ansamblul documentelor de tip reglator sau de altă natură în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare”. (Gilbert de Landsheere, în „*Dictionnaire de l'évolution et de recherche en education*”).

- **D'Hainaut:**

O definiție într-un sens cât mai larg posibil și care cuprinde majoritatea modalităților de a caracteriza „curriculum” și care este compatibilă cu principalele puncte de vedere asupra naturii și funcției sale este următoarea:

„Un curriculum este un *proiect educativ* care definește:

- a) scopurile și obiectivele unei acțiuni educative;
- b) căile, mijloacele, activitățile folosite pentru a atinge aceste scopuri;
- c) metodele și instrumentele folosite pentru a evalua în ce măsură acțiunea a dat roade”.

(D'Hainaut, *Programe de învățământ și educație permanentă, București, EDP, 1984*).

- **Definiția dată de UNESCO în anul 1975 este următoarea:**

„Curriculum conține orice activitate educativă elaborată de școală și dirijată spre un scop, care are loc în interiorul instituției sau în afara ei”. În semnificația sa cea mai largă, curriculum „implică orice experiență personală dobândită în diferite contexte și situații socio-culturale”.

- **În „Curriculum Național”, editat de MEN, sunt prezentate următoarele două definiții:**

„Curriculum reprezintă un concept cheie nu numai în științele educației, dar și în cadrul practicilor educaționale contemporane.

În sens larg, procesual, se desemnează prin curriculum – ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar.

În sens restrâns, curriculum cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului. Acesta poartă, de regulă, denumirea de curriculum formal sau oficial”. (În Curriculum Național, editat de MEN)

- **Dan Potolea:**

„Conceptualizarea curriculum-ului, abordarea comprehensivă presupune identificarea achizițiilor cognitive disponibile și compatibile între ele care ar putea fi selecționate și articulate coerent într-un concept integrator al curriculum-ului. Pentru acest demers integrator trei premise sunt importante:

- noțiunea de curriculum este multidimensională, presupune mai multe planuri de analiză;
 - acest concept se poate defini printr-o familie de termeni, în cadrul căreia fiecare are propria sa legitimitate dar nici unul, în mod izolat, nu este suficient pentru a exprima esența curriculum-ului;
 - curriculum-ul nu este un concept static, ci unul care cunoaște creșteri și îmbogățiri succesive ” (Dan Potolea, op. cit.).
- Conceptul de curriculum deschide o direcție fundamentală în proiectarea și dezvoltarea educației.

Proba de autoevaluare nr. 1



Identificați principalele semnificații ale adoptării conceptului de curriculum, folosindu-vă de informațiile din curs, dar și de alte surse bibliografice recomandate la „Bibliografie”.

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

5. Învățământul centrat pe elev versus învățământul centrat pe „materie”

5.1. Caracteristicile învățământului centrat pe cadrul didactic și pe „materia” de învățat

Învățământul tradițional, centrat pe cadrul didactic și pe materia de învățat are o serie de **caracteristici** și o desfășurare previzibilă după o schemă clasică. Învățătorul, institutorul, profesorul predau și ascultă. Ei pleacă de la ipoteza că nevoile și interesele sunt aceleași pentru toți elevii. În consecință selectează cunoștințele care le par lor importante și esențiale. În plus, presupun că toți din clasă pleacă de la același nivel sau că sunt în stare să opereze cu noile cunoștințe. Cadrul didactic expune materialul nou, respectând logica conținutului. El apelează la exemple care cel mai adesea sunt alese de el. Întrebările, urmate de exerciții aplicative, îl ajută să verifice dacă s-a înțeles ceea ce a predat. Elevii sunt puși să lucreze mai mult sau mai puțin independent. Prin sarcinile de lucru, cadrul didactic repetă materia predată. Sarcinile, aplicațiile sunt destinate să aprofundeze înțelegerea, elevii să memoreze modele de rezolvări, algoritmi etc. Evaluările sub formă de interogări orale sau scrise, de regulă, fac apel cu prioritate la redare, la recunoașteri și reproduceri și la aplicații stereotipe.

Algoritmul/
schema
clasică

- După ce verifică noțiunile, cunoștințele care îi par lui esențiale, profesorul încearcă să atragă atenția elevilor asupra unui subiect nou. El anunță obiectivele lecției plecând de la ipoteza că nevoile și interesele sunt aceleași pentru toți elevii;
- Eventual, cadrul didactic se asigură că elevii posedă „idei ancoră” (AUSUBEL). Cel mai adesea, într-un sistem de învățământ colectiv și frontal, profesorul presupune că toți elevii pleacă de la același nivel sau că sunt în stare să opereze cu noile cunoștințe.
- Cadrul didactic expune materialul nou, respectând logica conținutului. El apelează la exemple care cel mai adesea sunt alese de el, insistând asupra punctelor dificile.
- Întrebările, urmate de exerciții aplicative, îl ajută să verifice dacă s-a înțeles ce a predat;
- Elevii sunt învățați (puși) să lucreze mai mult sau mai puțin independent. Profesorul propune sarcini de lucru care repetă materia predată.
- Sarcinile, aplicațiile sunt destinate să aprofundeze înțelegerea, elevii să memoreze modele de rezolvări, algoritmi etc.;
- Scopul de atins este învățarea și, pe cât posibil, formarea de deprinderi precum lectura, calculul, scrisul etc.;
- Evaluările, sub formă de interogări orale sau scrise și de examene periodice, fac apel cu prisosință la redare, la recunoașteri și reproduceri și la aplicații stereotipe (V de Landsheere, op. cit).

5.2. Calitățile învățământului centrat pe elev

Învățământul modern, centrat pe cel ce învață, are o seamă de **calități** care îl diferențiază net de cel tradițional.

Calități

- Curriculum-ul și învățarea sunt individualizate la maxim. Selecția conținuturilor se realizează în funcție de posibilitățile, interesele, nevoile celui care învață;
- Elevii progresează în ritm propriu. Utilizarea timpului este suplă. Se încurajează învățarea independentă;
- Se încurajează inițiativa, elevii sunt activi;
- Elevului i se oferă maxim de ocazii pentru a-și construi cunoașterea, atât în instituția școlară cât și în afara acesteia;
- Orice experiență nouă de învățare este corelată cu precedentele;
- Cadrul didactic este, înainte de orice, persoană resursă. El informează elevii și le facilitează accesul la informații, diagnostichează dificultățile elevului, îl orientează fără a-l contrazice, lucrează individual sau în grupuri mici.
- Actualitatea și problemele vieții intră în instituția de învățământ;
- Școala, grădinița sunt deschise spre exterior. Învățarea realizată de la persoane din afara instituției este la fel de valoroasă precum cea de la cadrul didactic;
- Relația cu cadrul didactic este democratică. În funcție de vârstă, de nivelul de experiență și de pregătire, elevii participă la formularea cerințelor și la respectarea și aplicarea lor.
- Se stimulează, în limita condițiilor concrete, participarea celui care învață, la stabilirea obiectivelor, selecția conținuturilor, a modalităților de evaluare. Fiind vorba de aspecte asupra cărora s-a convenit (au „negociat”), elevii se simt responsabili și motivați.
- Spațiul, mobilierul, echipamentele sunt utilizate flexibil. La dispoziția cadrelor didactice, a elevilor stă o mare varietate de materiale de învățare.
- Sistemul claselor rigide, constituite pe criteriul cronologic, din elevi de aceeași vârstă, este abandonat.
- Se preferă eterogenitatea. Este favorizat lucrul în grupuri mici constituite din elevi de vârste diferite.
- Examinările tradiționale sunt mai puțin folosite, chiar pe cale de dispariție. Se preferă evaluarea formativă, cu ajutorul probelor de evaluare criterială (prin obiective).
- Obiectul evaluărilor îl reprezintă, cu prioritate, procesele mentale (cogniția) ale celui care învață, în defavoarea produselor învățării.
- Se stimulează/ încurajează autorefecția, autoevaluarea, autoreglarea comportamentului de învățare (metacogniția) (a se vedea M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Editura Meteor, București, 2004).

6. Tipuri sau forme de curriculum

Literatura de specialitate prezintă mai multe forme sau tipuri de curriculum:

- curriculum formal
- curriculum comun
- curriculum specializat
- curriculum ascuns
- curriculum nonformal
- curriculum informal
- curriculum local
- curriculum individualizat și personalizat

6.1. Curriculum formal

Are valoare de Curriculum Național. Se concretizează în documentele școlare oficiale care proiectează activitatea instructiv-educativă la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Aceste documente sunt:

- **Documente de politică a educației**

Acestea definesc **finalitățile macrostructurale: idealul și scopurile** educației. Idealul educațional și finalitățile sistemului reprezintă un set de aserțiuni de politică educațională, care consemnează la nivelul LEGII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI profilul de personalitate dezirabil la absolvenții sistemului de învățământ, în perspectiva evoluției societății românești. Acestea au un rol reglator, ele constituind un sistem de referință în elaborarea Curriculum-ului național.

- **Documente de politică școlară**

Acestea definesc finalitățile microstructurale ale procesului (**obiective pedagogice generale** cu valoare de criterii pentru elaborarea planului de învățământ; **obiectivele pedagogice specifice**, cu valoare de criterii pentru elaborarea programelor școlare).

- **Planul de învățământ**
- **Programele școlare**
- **Manualele școlare**
- **Ghiduri și materiale metodice**
- **Instrumente de evaluare**

Curriculum formal și curriculum real. Opoziția **curriculum aparent** și **curriculum ascuns** nu este sinonimă cu perechea **curriculum formal** și **curriculum real**. Se știe că oriunde curriculum-ul **formal** sau **oficial** este produsul unui proces de selecție din cultura acumulată. Această operațiune este realizată la nivel central de persoanele care elaborează programe și manuale, planuri de învățământ.

Profesorii, la rândul lor, accentuează anumite conținuturi sau omit altele în funcție de interese, preocupări, sensibilități etc.

Fiecare clasă, și la rândul său fiecare elev, parcurge un anumit curriculum real, propriu. Prin urmare, apar variații mari în curriculum-ul *real* cât și în curriculum-ul *formal*, în funcție de contextele învățării.

6.2. Curriculum comun

Este denumit și „curriculum central”, „curriculum nuclear”, „curriculum general”, „trunchi comun de cultură generală”, „curriculum de bază”, „correcurriculum”. Acesta definește obiectivele pedagogice generale, necesare la nivel de bază. Încă din secolul XIX s-a încercat să se identifice și apoi să se introducă în programele școlare conținuturile de bază în jurul cărora noile achiziții urmează să se articuleze.

În asemenea situații, pe lângă un trunchi comun restrâns, se introduc „opționale” numeroase, care să răspundă nevoilor și aspirațiilor celor mai diverse.

Curriculum comun se reduce la un „curriculum nucleu” compus numai din câteva discipline de bază, obligatorii, la care se adaugă o listă bogată de opționale.

6.3. Curriculum specializat

Acesta definește obiectivele educaționale specifice unor profiluri de studii; vizează semicalificarea și calificarea.

6.4. Curriculum ascuns

Reprezintă „efectele subliminale” ale programelor școlare, ca urmare a influențelor explicite sau implicite, interne sau externe (mediul clasei, relațiile educaționale).

6.5. Curriculum nonformal

Acesta definește obiectivele pedagogice specifice anumitor activități extrașcolare, complementare, dar instituționalizate.

6.6. Curriculum informal

Reprezintă efectele pedagogice indirecte provenite din diferite medii sociale: familie, grupul de prieteni, stradă.

6.7. Curriculum local

Reprezintă obiectivele pedagogice și conținuturile rezultate din specificitatea formei unde își desfășoară activitatea școlară respectivă.

6.8. Curriculum individualizat sau personalizat

Semnifică: program de studii convenit, discutat și acceptat în prealabil atât de subiectul educației, cât și de obiectul educației. Programul respectiv este adecvat nevoilor particulare ale unui subiect aflat într-o situație educațională.

7. Perspective de analiză a Curriculum-ului școlar

Curriculum-ul școlar poate fi analizat și interpretat din **trei perspective**:

- **Perspectiva procesuală;**
- **Perspectiva structurală;**
- **Perspectiva produselor/documentelor curriculare**
(Dan Potolea, op. cit.).

7.1. Perspectiva procesuală

Perspectiva procesuală de analiză a Curriculum-ului școlar vizează:

- proiectarea curriculum-ului
- implementarea curriculum-ului
- evaluarea modului în care a fost implementat curriculum-ul școlar.

Curriculum-ul școlar există prin cele trei procese. Ele reprezintă un tot unitar. Nici unul nu poate fi suspendat. „Ele trebuie integrate într-un concept comprehensiv al curriculum-ului”(Dan Potolea, op. cit, pag. 81).

7.2. Perspectiva structurală

Această perspectivă vizează componentele esențiale ale curriculum-ului și relațiile dintre ele. Abordarea curriculum-ului din această perspectivă se poate realiza după mai multe modele, dintre care două sunt mai reprezentative:

Modelul triunghiular, potrivit căruia componentele unui curriculum sunt:

- finalitățile procesului de învățământ;
- conținuturile școlare;
- timpul de instruire.

Modelul pentagonal, care include următoarele componente:

- finalitățile;
- conținuturile;
- timpul de instruire;
- strategiile de instruire;
- strategiile de evaluare (Dan Potolea, op. cit. pag. 83).

7.3. Perspectiva produselor sau documentelor curriculare

Produsele curriculare pot fi clasificate astfel:

Principale

- Planul de învățământ;
- Programa școlară;
- Manualul școlar.

Auxiliare

- ghiduri metodice pentru cadrele didactice;
- caiete de muncă independentă pentru elevi;
- pachete de învățare;
- seturi multimedia;
- soft-uri educaționale.

Produse curriculare specifice cadrului didactic, rezultate din proiectarea activității de către acesta:

- planificarea calendaristică;
- proiectarea unităților de învățare;
- proiectarea la nivelul lecției/ activității.

8. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr. 1”

Adoptarea conceptului de Curriculum: semnificații

Evoluția conceptului de curriculum în pedagogia secolului XX semnifică, în esență, următoarele:

- adoptarea termenului de „curriculum” de către pionierii anglo-saxoni ai **Educației Noi**, începând cu **Dewey**, a marcat abandonul priorității acordate *materiei* de învățat în favoarea priorității acordate *copilului, elevului* care se află în plin proces de dezvoltare;
- ideea centrală a noii orientări care se manifesta cu putere era centrarea pe copil, pe elev, cu nevoile și aspirațiile, cu posibilitățile și limitele sale și nu pe materia de învățat. Această concepție operează în funcție de nevoile celui care învață;
- orientarea întregii activități instructiv-educative din perspectiva „țintelor”, reprezentate de formarea personalității copilului/ elevului aflat în proces instructiv educativ, a obiectivelor exprimate la diverse grade de generalitate și pe diverse domenii;
- extinderea experiențelor de învățare de la seria celor directe organizate de școală, la seria celor indirecte, organizate prin expansiunea diferitelor mijloace de educație nonformală etc.

9. Lucrarea de verificare nr. 1



Notă

- Toate subiectele sunt obligatorii.
- Se acordă 10 puncte din oficiu.
- Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.

Subiectul I (8 puncte)

Completați spațiile libere din definițiile următoare cu expresiile sau cuvintele potrivite:

a) „**În sens larg**, procesual, curriculum-ul desemnează și al prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar”.

b) **În sens restrâns**, curriculum-ul cuprinde ansamblul în cadrul căroră se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului. Acestea poartă, de regulă, denumirea de.....”.

Notă. Definițiile sunt preluate din lucrarea „Curriculum Național”.

Atenție!

Se acordă câte 2 puncte pentru completarea corectă a fiecărui spațiu liber.

Subiectul al II- lea (12 puncte)

Citește cu atenție afirmațiile de mai jos. Încercuiește litera **A** dacă apreciezi că afirmația este **adevărată**. Încercuiește litera **F** dacă apreciezi că afirmația este **falsă**.

1. Știința care se ocupă de construcția curriculum-ului școlar se numește **Teoria curriculum-ului**.

A
☐

F
☐

2. Originea Teoriei curriculum-ului se află în opera lui Bobbit, intitulată „Curriculum” (1918) și în lucrarea lui Tyler (1950) „Basic principles of curriculum and instruction”

A
☐

F
☐

Atenție!

Se acordă **câte 6 puncte** pentru fiecare răspuns corect.

Subiectul al III- lea (30 de puncte)

Explicați în cuvinte proprii esența următoarelor forme/ tipuri de curriculum:

1. curriculum formal
2. curriculum comun
3. curriculum ascuns
4. curriculum individualizat și personalizat .

În redactarea răspunsului veți avea în vedere următoarele **cerințe**:

- *precizarea caracteristicilor fiecărui tip/ formă de curriculum;*
- *explicarea semnificațiilor în plan pedagogic, psihologic, sociologic etc.;*
- *exemplificarea acestor caracteristici și semnificații, pe baza unor situații concrete din practica pedagogică și a explicațiilor oferite de literatura pedagogică.*

Atenție!

Respectarea ordinii cerințelor nu este obligatorie. Punctajul este repartizat astfel:

- **conținutul lucrării:** 21 puncte (câte 7 puncte pentru fiecare cerință rezolvată, raportată la fiecare din cele patru forme/ tipuri în parte);
- **redactarea lucrării:** 9 puncte (unitatea compoziției: 3 puncte; coerența textului: 2 puncte; ortografie și punctuație: 2,5 puncte; registrul de comunicare, stilul și vocabularul adecvate conținutului: 1 punct; lizibilitatea: 0,5 puncte). Punctajul pentru redactare se acordă numai dacă lucrarea are **cel puțin o pagină**.

Subiectul al IV- lea (40 de puncte)

Scriveți un eseu despre învățământul centrat pe elev versus învățământul centrat pe „materie” și pe cadrul didactic în școala românească. În realizarea lucrării trebuie să răspundeți următoarelor **cerințe**:

- *numirea a cel puțin trei caracteristici ale învățământului centrat pe elev și, respectiv, trei caracteristici ale învățământului centrat pe „materie”;*
- *explicarea acestor caracteristici;*
- *exemplificare, cu referire la situații educaționale concrete din învățământul românesc;*
- *relevarea raporturilor dintre învățământul centrat pe elev și învățământul centrat pe „materie”;*
- *evidențierea tendințelor evolutive în școala românească;*
- *exprimarea unui punct de vedere personal.*

Barem de corectare și de notare analitică (punct cu punct) a eseului

- a. Se optează pentru o evaluare analitică/ punct cu punct întrucât este vorba despre un eseu structurat;
- b. Se recomandă ca eseu să aibă 3–4 pagini. Ordinea integrării cerințelor în cuprinsul lucrării este la alegere;
- c. Punctajul este repartizat astfel:
 - **Conținutul lucrării:** 24 de puncte (câte 4 puncte pentru fiecare reper/ cerință corect rezolvată; se vor aprecia: valoarea științifică a ideilor exprimate, bogăția literaturii de specialitate studiată și citată, semnificația și valoarea exemplelor invocate, prelucrarea și interpretarea proprie, personală a ideilor de bază);
 - **Redactarea lucrării:** 16 puncte (organizarea ideilor în scris: 4 puncte; abilități analitice și critice: 6 puncte; utilizarea limbii literare, ortografie, punctuație : 4 puncte; lizibilitate, așezare corectă în pagină : 2 puncte).



10. Bibliografie

- Crețu Carmen – *Curriculum diferențiat personalizat*, Editura Polirom, Iași, 1998
- Cristea Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, pag.87- 94
- Crișan Alexandru (coord.) – *Curriculum școlar, Ghid metodologic*, București, MEI, ISE, 1996
- Cucoș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2000
- Cucoș Constantin, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998, pag. 103 - 107
- D'Hainaut L. – *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- Ionescu Miron și Chiș Vasile, *Pedagogie*, Presa Universitară Clujană, 2001, pag. 95 - 106
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Editura CREDIS a Universității din București, București, 2004, pag. 3 - 34
- Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994
- Potolea Dan, „Conceptualizarea curriculum-ului”, în Păun Emil, Dan Potolea (coord), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002, pag. 69 - 85
- Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timișoara, 1999
- Văideanu George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Științifică, București, 1988
- Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, CNC, MEN, 1998

Unitatea de învățare nr. 2

PERSPECTIVA PROCESUALĂ DE ANALIZĂ A CURRICULUM-ULUI

Cuprins:

1. Obiectivele unității de învățare nr. 2	22
2. Perspectiva procesuală de analiză a curriculum-ului școlar	23
3. Proiectarea curriculum-ului școlar	23
3.1. Proiectarea unui curriculum. Perisabilitatea cunoștințelor sau uzura cunoștințelor	26
3.2. Pertinența unui curriculum	26
3.3. Fundamentele curriculum-ului	27
3.4. Niveluri ale proiectării curriculare	28
3.5. Tendințe de evoluție a conceptului de curriculum	30
4. Implementarea curriculum-ului	31
5. Evaluarea curriculum-ului	33
6. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr. 1”	35
7. Bibliografie	37

1. Obiectivele unității de învățare nr. 2

Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să utilizeze/ opereze cu principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: proiectare a curriculum-ului, monitorizare și implementare, evaluare a curriculum-ului școlar, în diverse contexte de instruire, metodice etc.;
- Să argumenteze/ să explice semnificația și importanța principalelor faze/ etape ale construcției unui curriculum, precum necesitatea complementarității celor trei faze/ etape/ stadii;
- Să justifice evoluția/ deplasarea accentului de la curriculum-ul centrat pe „materia de învățat” pe curriculum-ul centrat pe elev, în concordanță cu evoluțiile din planul psihologiei, pedagogiei, al celorlalte domenii/ științe;
- Să utilizeze/ să integreze în practica educațională curriculum-ul centrat pe elev.

2. Perspectiva procesuală de analiză a curriculum-ului școlar

Vizează:

- Proiectarea curriculum-ului;
- Implementarea curriculum-ului;
- Evaluarea modului în care a fost implementat curriculum-ul școlar.

Curriculum-ul școlar există prin cele trei procese. Ele reprezintă un tot unitar. Nici unul nu poate fi suspendat. „Ele trebuie integrate într-un concept comprehensiv al curriculum-ului” (Dan Potolea, op. cit., pag. 81).

3. Proiectarea curriculum-ului școlar

Demersul elaborării unui curriculum este în general empiric. În mod tradițional, curricula a fost elaborată de comisii constituite din: funcționari din ministerele de resort, inspectori, profesori de diverse specialități etc. În prezent Teoria Curriculum-ului acumulează o experiență științifică din ce în ce mai bogată.

Întrebări fundamentale

Se consideră că la **baza elaborării** unui curriculum trebuie să stea următoarele patru **întrebări**:

- Ce obiective educative trebuie să realizeze școala/ instituția?
- Care sunt experiențele educative în măsură să conducă la realizarea acelor obiective?
- Prin ce metode se va realiza învățarea?
- Cum vom evalua ceea ce s-a realizat?

Modelul (posibil) de urmat

Construcția curriculum-ului se face în general după modelul:

- Cercetare;
- Planificare;
- Experimentare;
- Difuzare;
- Evaluare.

În construcția unui curriculum o problemă importantă este reprezentată de **componentele** care trebuie integrate. Se consideră că integrarea trebuie să aibă în vedere:

- Domeniile de integrare;
- Formele de integrare;
- Dimensiunile integrării;
- Obiectivele urmărite prin integrare;
- Modurile de integrare;
- Locurile de unde se iau deciziile de integrare;

- Coerența relațiilor dintre elementele integrate;
- Nivelurile integrării.

Trei concepții:
- curriculum
centrat pe
cunoștințe;
- curriculum
centrat pe
elev;
- curriculum
centrat pe
societate.

Curriculum centrat pe cunoștințe

- conținuturile sunt decupate din diverse discipline și trebuie predate.

Avantaje:

- obiectivele și conținuturile sunt precizate cu rigoare;
- se parcurg pas cu pas.

Dezavantaje:

- nu se dă atenție elevului care învață ci materiei de parcurs;
- cunoștințele sunt fărâmițate;
- învățarea se realizează de dragul învățării, nu al dezvoltării personalității elevului;
- uitarea se instalează rapid.

Curriculum centrat pe elev

Avantaje:

- pe prim plan trec nevoile, interesele, aspirațiile elevului;
- învățarea disciplinelor devine importantă numai în măsura în care conținuturile respectă cerințele celui care învață;
- cadrul didactic care rolul de organizator de învățare.

Dezavantaje:

- nu se poate asigura însușirea sistematică a cunoștințelor
- profesorul muncește mai mult, trebuie să diferențieze instruirea.

Curriculum centrat pe cerințele societății:

Avantaje:

- dezvoltă inteligența socială;
- dezvoltă trăsăturile de personalitate (toleranță, cooperare etc.).

Dezavantaj:

- individul este plasat pe loc secund, se supune cerințelor sociale.

Caseta cursantului (însemnări, reflecții, comentarii)

Temă de reflecție: ce s-ar întâmpla dacă:

- a) Curriculum-ul școlar ar fi centrat exclusiv pe elev?
- b) Curriculum-ul școlar ar fi centrat exclusiv pe „materia de învățat”?

3.1. Proiectarea unui curriculum. Perisabilitatea cunoștințelor sau uzura cunoștințelor

În sec. XIX și în prima jumătate a sec. XX curriculum-ul a fost considerat ca o entitate fixă și statică. Atitudinea „normală” față de curriculum o constituia acordul, fără nici un fel de critică. Curriculum-ul era acceptat pentru că în vremuri de stabilitate și ritmuri lente de dezvoltare, constituia un mijloc acceptat de a conferi un anumit statut celor ce parcurg programul respectiv.

Se consideră că ceea ce este tradițional are valoare în sine și este de necontestat. Curriculum-ul tradițional era asociat cu succesul școlar. În realitate un curriculum trebuie să reflecte nevoile sociale și economice ale unei societăți ca dezvoltare (D'Hainaut, pag. 28).

Astăzi, punerea sub semnul întrebării a curriculum-ului tradițional constituie un fenomen general. Schimbarea curriculum-ului tradițional devine mai interesantă prin faptul că punerea sub semnul întrebării pornește de la bază; uneori e determinată de numărul tot mai frecvent al elevilor cu insucces școlar. Schimbarea este cerută și de faptul că educația nu mai este privilegiul unei minorități. Se apreciază că, astăzi, curricula nu este adecvată pentru majoritatea elevilor. Mulți elevi își pierd interesul pentru studiu și din cauza programelor neadecvate și supraîncărcate, ocupate de enciclopedism. Dar revizuirea în profunzime a obiectivelor și conținuturilor învățământului este resimțită ca un imperativ în toate țările.

Se dorește elaborarea unui curriculum pertinent în raport cu finalitățile și cu necesitatea de a asigura educația permanentă (Idem).

3.2. Pertinența unui curriculum

Un curriculum reprezintă o selecție în cultura unei țări. Deci primul pas în stabilirea sau evaluarea unui curriculum constă în decizia de a stabili criteriile în funcție de care se va face selecția.

Baza (sursele) curriculum-ului poate fi dedusă din trei ansambluri de factori:

- a) Ceea ce este apreciat ca *valabil* din punct de vedere al educației;
- b) Ceea ce este apreciat ca *pertinent*;
- c) Ceea ce este apreciat ca *demn* de a fi învățat.

Explicații:

- „valabile” = există diferite principii aplicabile anumitor tipuri de aprecieri în orice societate;
- „pertinente” = există alte principii aplicabile numai la anumite tipuri de cunoștințe într-o anumită societate. Exemplu: știința este valabilă din punct de vedere educativ (are valoare în sine

dar ea are o relevanță deosebită în societățile europene occidentale);

- „demn” = se referă mai mult la modalități decât la principii. „Ce se va învăța” trebuie înlocuit cu „cum se va învăța”.

Trebuie luate în calcul și chestiunile psihologiei: „Care este momentul cel mai bun sau care este metoda cea mai bună pentru a învăța un anumit lucru?”. Într-o societate pluralistă nu se va realiza consensul asupra a ceea ce este valabil, ce e pertinent și ce este demn de a fi predat.

Obiectivele globale ale politicii educației își au sursa în obiectivele economice, sociale și culturale. Pertinența trebuie înțeleasă și în raport cu aspirațiile indivizilor. Deci, relevanța trebuie să realizeze un echilibru și o sinteză între obiectivul social și cele individuale.

3.3. Fundamentele curriculum-ului

Fundamentele curriculum-ului evidențiază originile acestuia care sunt de natură sociologică, psihologică și pedagogică.

- **Fundamentele sociologice ale curriculum-ului** concentrează cererile socioculturale cu privire la sistemul educativ, la conținuturile cunoștințelor, strategiilor, atitudinilor și valorilor care contribuie la procesul de socializare a elevilor, la asimilarea patrimoniului cultural al societății. Din această perspectivă fundamentele sociologice ale curriculum-ului sunt definite ca **fundamente socioculturale ale curriculum-ului** sau ca **fundamente filozofice ale curriculum-ului**, angajate în termeni de politică a educației.

Aceste fundamente concentrează relația existentă între funcțiile educației, angajate, în mod obiectiv, în formarea-dezvoltarea permanentă a personalității în vederea integrării sale sociale optime și finalitățile educației, care definesc, dintr-un punct de vedere subiectiv, orientările valorice, generale și specifice, ale activității de educație/instruire, realizabilă la nivel de sistem și de proces. Este evidentă, astfel, legătura existentă între originile socioculturale ale curriculum-ului și originile pedagogice ale curriculum-ului.

- **Fundamentele psihologice ale curriculum-ului** concentrează relațiile existente la nivelul procesului de învățare (dimensiunea internă a educației care angajează activitatea de formare – dezvoltare a elevului) între *resursele interne* ale elevului (cognitive, afective, motivaționale, caracteriale), specifice vârstelor psihologice și școlare și cadrul curricular adoptat situate între anumite repere orientative (**De ce învață?; Ce învață?; Când învață?; Cum învață?**).

Aceste fundamente evidențiază legăturile existente cu originile epistemologice ale curriculum-ului, pe de o parte și originile pedagogice ale acestuia, pe de altă parte.

- **Fundamentele pedagogice ale curriculum-ului** concentrează relațiile existente între finalitățile educației (angajate la nivel de sistem și de proces) și practica educației, concretizată, în ultimă instanță, în modul de organizare a activităților de educație/ instruire proiectate și realizate conform obiectivelor pedagogice asumate în cadrul planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare.

Aceste fundamente reflectă legăturile existente cu originile socioculturale ale curriculum-ului și cu originile psihologice ale curriculum-ului. Teoriile și metodologiile rezultate, în contextul acestor interacțiuni, proporționează – în diferite variante, determinate de-a lungul istoriei – elementele componente indispensabile curriculum-ului, angajându-le în serii și seturi de evenimente care fundamentează activitatea de proiectare curriculară inițială, de realizare curriculară efectivă și de dezvoltare curriculară ulterioară.

- **Fundamentele epistemologice ale curriculum-ului** concentrează conținuturile științifice care integrează arii științifice corespondente la o materie curriculară. Evoluțiile înregistrate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea conținuturilor curriculare, reflectă astfel stadiul atins în domeniul științelor particulare și structura internă a acestora, dar și relațiile interdisciplinare promovate de-a lungul timpului, decisive pentru configurația curriculum-ului în condițiile mediului școlar și extrașcolar.

Fundamentele epistemologice evidențiază legăturile existente, pe de o parte, cu originile socioculturale ale curriculum-ului, iar pe de altă parte, cu originile psihologice ale acestuia.

3.4. Niveluri ale proiectării curriculare

Dezvoltarea curriculară angajează un demers global, care include **trei niveluri** decizionale asumate la nivel de politică a educației:

- a) *nivelul deciziilor macrostructurale*, de ordin filosofic și politic, care presupune stabilirea opțiunilor pedagogice fundamentale (ideal, scopuri pedagogice: managementul resurselor de bază/informaționale, umane, materiale, financiare - vezi cantitatea, calitatea, acumularea, repartizarea și valorificarea acestora);
- b) *nivelul deciziilor macrostructurale de ordin pedagogic*, care presupune stabilirea criteriilor de elaborare a planului de învățământ, a profilurilor de *formare-dezvoltare* a elevului/studentului (vezi obiectivele pedagogice valabile pe trepte, cicluri, ani de învățământ) și a modalităților de evaluare globală a elevilor în termeni manageriali (vezi raportul *intrarea* în sistem - calitatea procesului de instruire - *ieșirea* din sistem).

- c) *nivelul deciziilor microstructurale de ordin didactic*, presupune stabilirea obiectivelor specifice pe discipline sau module de învățământ (organizate *mono-, intra-, inter-, trans-* disciplinar) și a modalităților de evaluare formativă/continuă a elevilor. Modelul prezentat conferă proiectării curriculare o perspectivă de dezvoltare globală, integratoare.

3.4.1. Modele de proiectare a curriculum-ului școlar

Practica educațională a consacrat următoarele modele de proiectare a curriculum-ului școlar:

- **curriculum bazat pe discipline** proiectate separat la nivelul planului de învățământ respectă logica organizării tradiționale a instruirii pe domenii ale cunoașterii științifice recunoscute în plan academic, o logică a monodisciplinarității care nu mai satisface, în principiu, nici exigențele psihologiei învățării și nici realitățile epistemologiei moderne și postmoderne;
- **curriculum bazat pe structuri indisciplinare** proiectate în sens intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar – răspunde cerințelor **formulate** de psihologiei învățării și de epistemologia modernă și postmodernă, valorificând domeniile cunoașterii (limba și literatura, științe ale naturii, științe sociale, arte plastice), teme mari ale actualității (omul, natura, democrația, tehnologia), inovațiile pedagogice avansate în elaborarea conținuturilor instruirii (arii curriculare, programe integrate, manuale alternative);
- **curriculum bazat pe competențe** (pedagogice, psihologice, sociale; de cunoaștere, de comunicare, de creație, cognitive, afective, psihomotorii) proiectate la nivelul tuturor disciplinelor, în planul general și special, cu deschideri spre problematica integrării socio-profesionale, pe termen mediu și lung;
- **curriculum bazat pe învățarea deplină** urmărește valorificarea eficientă și efectivă a timpului necesar pentru instruire / învățare, asigurând creșterea procesului de reușită școlară (90%-95% dintre elevii unei clase) printr-o manieră de proiectare a conținuturilor care respectă ritmul individual de muncă al **elevului**, în școală și în afara școlii;
- **curriculum bazat pe activitatea elevului** proiectează conținuturile și metodologiile instruirii în funcție de experiența psihosocială a elevului realizată în plan didactic, în școală dar și în afara școlii, valorificând motivațiile sale reale, imediate și de perspectivă, „trăirile reale” care oferă durabilitate învățării;
- **curriculum bazat pe corelația educator – educat** (numit și **curriculum umanist**) valorifică resursele **psihosociale** ale dialogului pedagogic, ale comunicării pedagogice eficiente în

măsura în care profesorul devine un factor care mediază și facilitează reușita școlară (prin mijloace de individualizare a instruirii, de responsabilizare și motivare optimă a elevului, de focalizare a activității pe resursele pozitive ale elevului, de stimulare a competenței în sine – pentru dezvoltarea personală).

3.5. Tendințe de evoluție a conceptului de curriculum

Tendința de EXTINDERE a conceptului „de la definirea obiectivelor învățământului și la selecția conținuturilor și precizarea metodelor și modalităților de evaluare precum și a experiențelor de viață necesare formării și dezvoltării elevului”.

Tendința de CONCENTRARE a conceptului de curriculum la „un ansamblu de conținuturi și de situații de învățare aplicat după o ordine de progresie determinată la nivelul obiectivelor pedagogice”. (Dictionnaire encyclopedique de l’éducation et de la formation, 1994)

Tendința de DESCHIDERE a conceptului de curriculum de la un ansamblu de acțiuni planificate „într-o ordine pedagogică determinată (definirea obiectivelor învățământului; stabilirea conținuturilor, a metodelor și materialelor de predare – învățare – evaluare)” până la elaborarea dispozițiilor necesare pentru formarea adecvată a profesorilor (Valerian Jean, 1991).

4. Implementarea curriculum-ului

Implementarea semnifică monitorizarea aplicării proiectului curricular respectiv, urmărirea indicatorilor cantitativi și calitativi care vor fi supuși evaluării pe parcursul derulării și la finalul acestuia (Management educațional, MEC, 2001, coord. Șerban Iosifescu, pag. 276).

Monitorizarea implementării curriculum-ului școlar înseamnă urmărirea sistematică și continuă a modului în care sistemul se comportă în raport cu modificările propuse. În tehnologie, un “monitor” este un dispozitiv de supraveghere care declanșează o alarmă în caz de dereglare a funcționării.

În ceea ce privește învățământul, se disting **trei tipuri de monitorizare**:

- monitorizare *administrativă*, care se referă la urmărirea/ supravegherea respectării dispozițiilor legale;
- monitorizare *formativă*, axată pe elevi. Spre exemplu, administrarea periodică a testelor criteriale care se referă la/ vizează esența unui program de studii permite identificarea problemelor, a dificultăților în derularea acestuia;
- *monitorizarea/ pilotajul randamentului școlar*. Se realizează, în general, cu ajutorul testelor normative; au rolul de a informa, comparativ, cu privire la ceea ce “produc” școlile și clasele. (Dictionnaire de l' evaluation et de recherche en education, PUF, Paris, 1992, pag. 72; Dictionnaire encyclopedique de l' education et de la formation, Nathan, 1998).

Alți autori precizează că monitorizarea unui curriculum ar trebui să stabilească în ce măsură acesta răspunde următoarelor cerințe/ exigențe (G. de Landsheere și M. Crahay -1990, pag. 476):

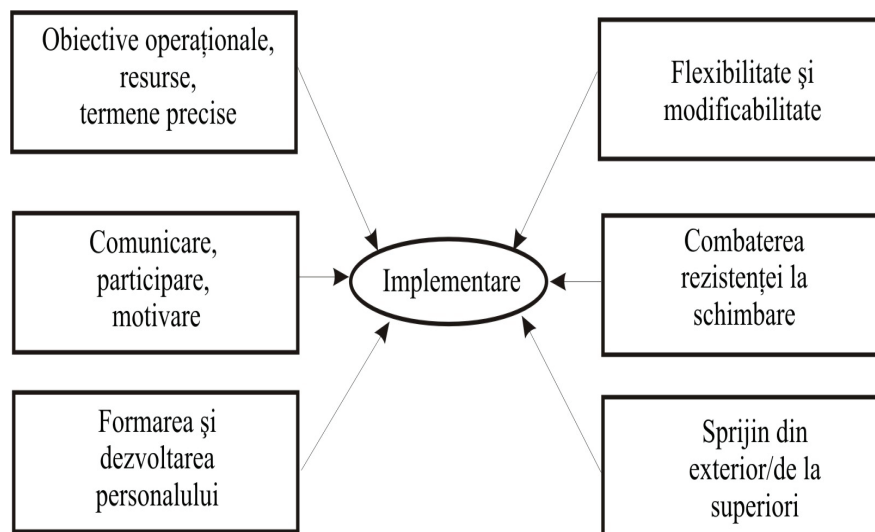
- coerentă;
- calitate;
- echitate.

Implementarea unui proiect curricular cuprinde:

- monitorizarea **obiectivelor** specifice nivelului respectiv și a **resurselor**;
- monitorizarea **comunicării, participării și a motivării** persoanelor implicate;
- monitorizarea **formării persoanelor și grupurilor** în vederea realizării sarcinilor de dezvoltare curriculară și a dezvoltării personale a celor implicați;
- prevederea elementelor de **flexibilitate** care fac posibilă modificarea pe parcurs (dacă situația o cere);
- combaterea **rezistenței la schimbare** prin înlăturarea barierelor;
- obținerea sprijinului efectiv al persoanelor și factorilor implicați;

Toate aceste elemente pot fi integrate în următoarea schemă (S. Iosifescu, op cit):

Figura 2.1: Implementarea unui proiect curricular



5. Evaluarea curriculum-ului

A evalua un curriculum înseamnă a determina dacă obiectivele propuse sau asumate inițial au fost realizate.

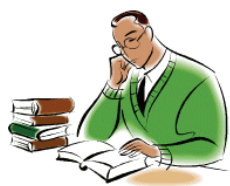
Când se evaluează un curriculum trebuie să se ia în considerare:

- acceptarea sau neacceptarea de către cadrele didactice;
- adecvarea la cerințele și așteptările beneficiarilor (elevi, părinți, profesori);
- costurile etc.

Evaluarea unui curriculum trebuie să însoțească fiecare etapă a construcției sale (Dan Potolea, Note de curs):

- în momentul **determinării scopurilor** trebuie să se evalueze:
 - valorile culturale;
 - așteptările forțelor sociale;
 - randamentul școlar actual;
 - evaluarea nevoilor;
- în momentul **planificării**: controlul adecvării obiectivelor, conținuturilor, strategiilor, al materialului didactic, inclusiv al manualelor școlare;
- în timpul **prestării**: observarea reacțiilor profesorilor și elevilor, studiul rezultatelor elevilor etc.;
- în timpul **experimentării** pe teren: reacțiile celor cuprinși în experiment (eșantionului); controlul calității programului în condiții diferite;
- în timpul **introducerii în practica școlară** pe scara largă (examenul formei finale a curriculum-ului):
 - controlul eficacității sistemului în ansamblul său;
 - controlul pregătirii cadrelor didactice pentru promovarea curriculum-ului respectiv;
- în momentul **controlului calității**: examenul calității realizării curriculum-ului: studiul cauzelor variației de eficiență, eventuale sugestii de corectare etc.

Deci: evaluarea unui curriculum înseamnă colectarea de probe sau informații care permit să se ia decizii cu privire la oportunitatea, eficiența și valoarea sa educativă.



Proba de autoevaluare nr. 1

Identificați și evaluați cel puțin zece modalități de manifestare a curriculum-ului ascuns generate de introducerea noului Curriculum Național din 1998. În elaborarea răspunsului porniți de la prezentarea caracteristicilor „curriculum-ului ascuns”.

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

6. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr. 1”

„Curriculum-ul ascuns”: modalități de manifestare

a) concept

Reprezintă „efectele subliminale” ale programelor școlare, ca urmare a influențelor explicite sau implicite, interne sau externe (mediul clasei, relațiile educaționale).

Curriculum-ul aparent (oficial) și curriculum-ul ascuns/subliminal

Termenul de *curriculumul ascuns* a fost avansat de J. Henry în 1963. Curriculum ascuns vizează:

- obiective;
- procese care deși nu sunt menționate în programele școlare oficiale sau neintenționate în familie, impregnează profund educația elevilor;
- părinții și profesorii nu transmit, nu învață pe elevi numai ceea ce spun ci și ceea ce ei sunt în realitate;
- de asemenea, curriculum-ul școlar este impregnat indirect, de cultura și ideologia autorilor direcți (cei care l-au construit) și indirecti (cei care dețin puterea politică sau confesională);
- prin curriculum-ul ascuns sunt întărite sau justificate diferențierile dintre sexe, discriminarea socială, ierarhia culturală etc.;
- curriculum-ul ascuns are atât efecte pozitive cât și efecte negative;
- ideală este situația în care curriculum-ul ascuns este în concordanță cu obiectivele curriculum-ului oficial, explicit.

b) modalități de manifestare a curriculum-ului ascuns:

- ideologia implicită a programelor și manualelor;
- comportamentele cotidiene ale cadrului didactic;
- echitatea relațiilor cu elevii;

- metodele de predare și de evaluare;
- regulile și obiectivele vieții școlare ;
- „climatul” în școală etc.;
- structura și organizarea școlară:
 - o școală unică sau o școală filiere – deschise/închise;
 - o organizare pe clase de nivele;
- prezența sau absența examenului selectiv;
- premiarea elevilor sau nu;
- obediința cultivată;
- conformismul;
- efectele „halo” și „Pygmalion”;
- cine e elevul?
- ce părinți are?
- din ce mediu social provine?
- comportamentele nonverbale ale profesorului;
- alegerea textelor pentru manuale;
- exemplele alese;
- acceptarea sau neacceptarea sărăciei;
- stimularea spiritului de câștig, de competiție.



7. Bibliografie

- Ciolan Lucian, „Reforma curriculară în învățământul liceal românesc, premise, politici, metodologii”, în lucrarea *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002, coord. Păun Emil, Dan Potolea
- Crișan Alexandru (coord.) – *Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*, Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, București
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2000
- Ionescu Miron și Chiș Vasile, *Pedagogie*, Presa Universitară Clujană, 2001, pag. 95 - 106
- Iosifescu, Șerban (coord.) *Management educațional*, MEN, 2002
- Manolescu, Marin, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Editura Meteor Press, București, 2005, pag.98+145
- Manolescu Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Editura CREDIS a Universității din București, București, 2004, pag. 3 - 34
- Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994
- Potolea Dan, Păun Emil (coord), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002
- Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timișoara, 1999
- Văideanu George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Științifică, București, 1988
- Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, CNC, MEN, 1998
- Ghidurile metodologice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar, CNC, București, 2001

Unitatea de învățare nr. 3

PERSPECTIVA STRUCTURALĂ DE ANALIZĂ A CURRICULUM-ULUI

Cuprins

1. Obiectivele unității de învățare nr. 3	39
2. Perspectiva structurală de analiză a curriculum-ului școlar	40
3. Finalitățile procesului de învățământ	40
3.1. Organizarea pe niveluri a obiectivelor educaționale	40
3.2. Clasificarea obiectivelor pe domenii și clase comportamentale	53
4. Conținutul/ conținuturile învățământului	59
4.1. Repere conceptuale	59
4.2. Dinamica/ flexibilitatea conținutului învățământului	60
4.3. Strategii de integrare a conținuturilor	61
4.4. Inovații în structurarea/ organizarea conținuturilor	65
4.5. Integrarea conținuturilor în învățământul preuniversitar	69
4.6. Conținuturile învățământului preuniversitar	74
5. Timpul de instruire/ timpul școlar	76
5.1. Repere conceptuale	76
5.2. Principii metodologice	76
5.3. Orarul școlar	77
6. Strategii de instruire	78
6.1. Repere conceptuale	78
6.2. Caracteristici	79
6.3. Tipuri de strategii didactice	79
6.4. Criterii de construire a strategiilor didactice	80
6.5. Strategii didactice pentru învățământul preuniversitar; criterii de clasificare	81
6.6. Metodele - componentă a strategiei didactice	82
6.7. Mijloacele de învățământ	83
7. Strategii de evaluare	83
7.1. Repere conceptuale	83
7.2. Caracteristici	84
7.3. Tipuri / clasificare	84
8. Repere pentru elaborarea răspunsurilor la „Proba de autoevaluare nr.1”	102
9. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr.2”	103
10. Lucrarea de verificare nr. 1	105
11. Bibliografie	107

1. Obiectivele unității de învățare nr. 3

Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să definească principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: obiective educaționale, conținuturi ale învățării, timp de instruire, strategii didactice, strategii de evaluare;
- Să utilizeze/ opereze cu aceste concepte în diverse contexte didactice, de instruire, metodice etc.;
- Să caracterizeze/ comenteze principalele tipuri/ clase/ categorii de obiective educaționale, niveluri și strategii de integrare a conținuturilor învățării, tipuri de strategii de instruire, strategii evaluative folosite în învățământul preuniversitar românesc;
- Să compare/ să stabilească asemănări și deosebiri între ele;
- Să stabilească, să utilizeze/ să integreze în practica școlară diversele tipuri de obiective pe domenii și clase, modalități și niveluri de predare integrată, strategii instructiv-educative și strategii de evaluare școlară, în diverse contexte educaționale.

2. Perspectiva structurală de analiză a curriculum-ului școlar

Această perspectivă de analiză vizează componentele esențiale ale curriculum-ului și relațiile dintre ele. Abordarea curriculum-ului din această perspectivă se poate realiza după mai multe modele, dintre care mai reprezentative sunt: modelul triunghiular și modelul pentagonal. Noi vom opera cu *modelul pentagonal*, care include următoarele componente :

- finalitățile;
- conținuturile;
- timpul de instruire;
- strategiile de instruire;
- strategiile de evaluare.

(Dan Potolea, op. cit., pag. 83)

Elementele structurale de mai sus se află într-o strânsă unitate și interdependență.

3. Finalitățile procesului de învățământ

Obiectivele educaționale rămân una din preocupările importante ale teoriei și practicii educaționale, în ciuda multor observații critice și a unor excese în domeniu.

3.1. Organizarea pe niveluri a obiectivelor educaționale

Diversitate tipologică

Obiectivele educaționale prezintă un grad mare de diferențiere. Această diferențiere operată de literatura de specialitate oferă o mare diversitate tipologică a obiectivelor, ca rezultat al folosirii unor criterii extrem de diferite: obiective pe termen lung și scurt; obiective generale și obiective concrete; obiective axate pe performanțe riguros circumscrise (de „*stăpânire*” a materiei), pe capacități (obiective de „*transfer*”), orientate spre creativitate (obiective de „*exprimare*”) etc. (Dan Potolea, 1988, Yvan Abernot, *Les methodes d'évaluation scolaire*, DUNOD, Paris, 1996). Această clasificare aparține lui G. De Landsheere (1982).

Dan Potolea consideră însă că aceste diviziuni analitice îndeplinesc mai mult un rol informativ. Mult mai eficace sunt **analiza multireferențială** a obiectivelor, realizată prin aplicarea unor criterii asupra aceluiași obiectiv și integrarea tipurilor principale în **structuri ierarhice**. Din acest punct de vedere autorul sugerează analiza unui obiectiv pe baza a șase parametri (Dan Potolea, op. cit., pag. 142):

- natura achiziției preconizate (cunoștințe, deprinderi, capacități, atitudini, sentimente);

- conținutul la care se conexează (monodisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar);
- gradul de generalitate/specificitate;
- funcția pedagogică îndeplinită;
- timpul de realizare;
- caracterul comun sau diferențiat (se referă la toți elevii sau numai la o parte).

„*Fizionomia*” unui obiectiv rezultă din modul în care se concretizează și se combină acești parametri.

Planuri/
niveluri de
analiză ale
obiectivelor

Când vorbim despre obiective este necesar să menționăm nivelul sau planul în care putem discuta. Marea majoritate a specialiștilor în domeniu diferențiază trei planuri sau nivele:

- obiective generale (scopuri);
- obiective intermediare (specifice);
- obiective concrete, comportamentale (operaționale).

Această structură trinivellară comportă o discuție, întrucât distincția de mai sus este utilă cu condiția să se specifice planul de referință și rolurile pedagogice pe care le îndeplinește fiecare nivel. Altfel apar confuzii, pentru că unii specialiști raportează structura trinivellară prezentată mai sus la sistemul de învățământ, alții la obiectul de învățământ, iar o a treia categorie la activitatea educatorului de proiectare a obiectivelor unui capitol sau lecții. „*Scopul*” în cele trei situații nu are același conținut și nu se află la același nivel de generalitate.

În realitate conceptele care definesc finalitățile educației la diferite nivele (obiective generale sau scopuri, obiective specifice, obiective operaționale) au delimitări mai puțin tranșante decât ne par la prima vedere; **ele formează un continuum** (Y. Abernot, 1996). Obiectivele specifice cu gradul cel mai mare de generalitate sunt foarte aproape de obiectivele generale, după cum obiectivele specifice cele mai elementare pot fi direct puse sub formă operațională. Am putea exemplifica unele obiective cadru și obiective de referință din Curriculum-ul Național.

Aceste obiective de referință au un grad mare de concretețe și s-ar putea spune chiar că ele ar putea fi așezate fără teama de a greși în categoria obiectivelor comportamentale (operaționale).

Ceea ce este foarte important în stabilirea obiectivelor educației este trecerea progresivă de la nivelul finalităților, scopurilor și obiectivelor generale sau specifice la formularea obiectivelor operaționale. Cu alte cuvinte, foarte importantă este operația de **derivare**: scopurile sunt derivate din finalități, obiectivele generale din scopuri etc., împreună construind „*un continuum*” (Yvan Abernot, 1996) sau un tot unitar (Lazăr Vlăsceanu, 1995). Această înlanțuire este fundamentală pentru aprecierea coerenței de ansamblu a educației școlare. În absența derivării, obiectivele operaționale nu mai sunt integrabile în cele specifice, care nu sunt formulate pe baza

obiectivelor generale, iar acestea nu exprimă cerințele scopurilor și finalităților.

Drept consecință apar efecte negative atât în planul realizării finalităților educative, cât și în trecerea progresivă a unui elev dintr-un ciclu școlar în altul, este afectată negativ atât dezvoltarea personalității elevilor cât și esența de ansamblu a educației școlare (Lazăr Vlăsceanu, 1993).

Trecerea progresivă de la un nivel la altul și coerența lor ar putea fi reprezentate grafic astfel:

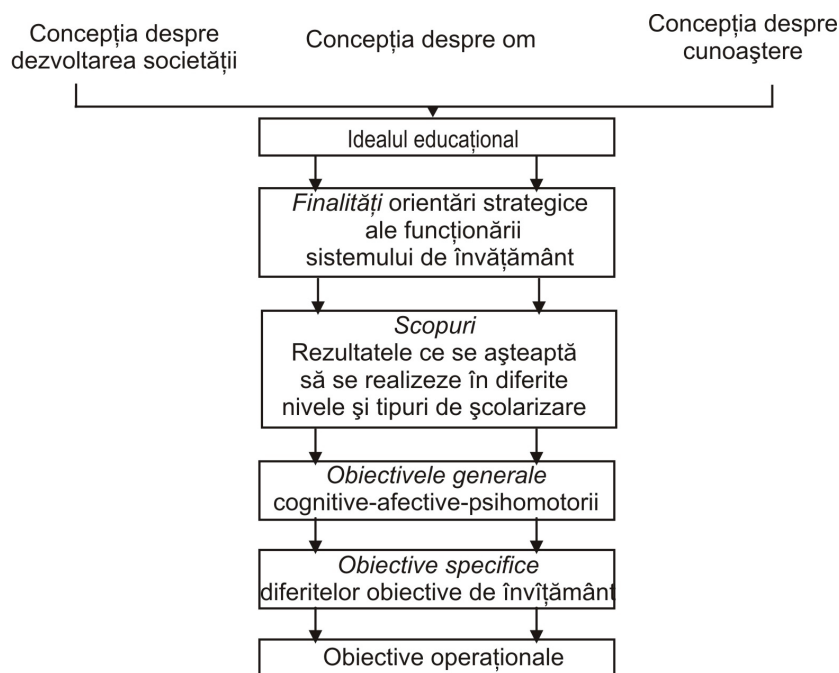


Figura 3.1: Etape progresive în derivarea obiectivelor educaționale (după L. Vlăsceanu, 1995, pag. 38)

După gradul de generalitate distingem trei niveluri ale obiectivelor:

3.1.1. Nivelul superior

Este reprezentat de ceea ce numim în mod obișnuit țelurile educației în general. Este nivelul cel mai abstract, cu definiri generale, care reprezintă principii de orientare pentru nivele următoare.

Obiectivele generale sau scopurile determină orientările mari ale educației: ele au valoare filosofică și socială și decurg din opțiunile politice (Yvan Abernot, op. cit., pag 52). Autonomia individuală, integrarea socială, accesul la cultură, spiritul critic sunt scopuri ale educației. Scopurile sunt într-o continuă schimbare, evoluție. Din perspectiva multiculturalismului și integrării europene se consideră, așa cum am mai spus, că patriotismul exagerat și disciplina sunt orientări în regresie, ceea ce nu înseamnă că nu ar putea reveni într-o perioadă ulterioară.

Scopurile educației determină reformele și, în particular, organizarea oricărui curriculum. Prin urmare obiectivele generale (scopurile) indică

domeniile și tipurile de schimbări educative care sunt concordante cu finalitățile învățământului în general. Ele au un caracter general, dar este totuși vorba de o „*generalitate specifică*” întrucât sunt delimitate cu mai multă precizie pentru a avea incidență directă asupra activităților de predare și învățare. În formularea și ordonarea obiectivelor generale, problema pedagogică importantă este de a specifica domeniile schimbărilor educative.

3.1.2. Nivelul intermediar

Traduce aceste scopuri în termenii educaționali specifici, dar cu o largă arie de cuprindere; obiectivele intermediare sunt o parte mai restrânsă a obiectivelor generale (scopurilor) și se definesc în termenii de capacități sau de operații mentale (a fi capabil de a lega o cauză de un efect, de a analiza sau emite o judecată întemeiată). Fiecăruia dintre aceste obiective intermediare i se consacră o importanță mai mare sau mai mică, în funcție de scopurile educației. Metodele pedagogice prin care conținuturile sunt introduse în curriculum sunt în slujba dezvoltării uneia sau alteia din componente. Prin urmare problema constă în specificarea obiectivelor în relație cu diferite tipuri de conținuturi ale obiectelor de învățământ sau unor arii curriculare (Idem, pag. 57).

Conceptul de „*arie curriculară*” este un concept nou în pedagogia românească și este avansat prin Curriculum-ul Național. În acest document se specifică:

„Aria curriculară oferă o viziune multi și/sau interdisciplinară asupra obiectivelor de studiu. Curriculum-ul Național din România este structurat pe șapte arii curriculare, desemnate pe baza unor principii și criterii de tip epistemologic și psihopedagogic. Aceste șapte arii curriculare sunt:

- *Limbă și comunicare;*
- *Matematica și Științe ale naturii;*
- *Om și societate;*
- *Arte;*
- *Educație fizică și Sport;*
- *Tehnologii;*
- *Consiliere și orientare.”*

Obiectivele curriculare sau specifice sunt caracteristice diferitelor obiecte de învățământ, fiind asociate cu conținuturile în cadrul acestora sau, mai nou, al ariilor curriculare din care fac parte. În formularea obiectivelor specifice se corelează două componente:

- una indică domeniul de conținut (informații, reguli, algoritmi de calcul etc.);
- cealaltă indică procesele psihice sau modul de abordare de către elev/copil a conținuturilor respective în activitatea de învățare.

Prima componentă presupune considerarea categoriilor taxonomice ale obiectivelor generale (cognitive, afective, psihomotorii) și nivelul de dezvoltare psihică a personalității elevului pentru a alege acele activități de învățare care sunt accesibile unei anumite vârste.

A doua componentă este identificată pe baza considerării conținutului teoretic, informațional al unei discipline specializate.

Pentru a ajunge la stabilirea corespondențelor dintre conținuturi și modurile de abordare a acestora în instruire și învățare sunt elaborate **tabele de specificare**. Acestea se folosesc îndeosebi în procesul de elaborare a programelor școlare ale unui anumit obiect de învățământ. Ele sunt matrici în care pe rubricile orizontale se descriu elemente de conținut, iar pe coloane se menționează tipurile de obiective. Tabelele de specificații exprimă cel mai bine relația dintre componentele de bază ale tehnologiei didactice: obiective, conținuturi, procedee de evaluare. Acestea derivă din idealul și finalitățile sistemului educațional, formulate în Legea învățământului. Acestea sunt:

- asigurarea educației elementare pentru toți copiii;
- formarea personalității copilului, respectând nivelul și ritmul său de dezvoltare;
- înzestrarea copilului cu acele cunoștințe, capacități și atitudini care să stimuleze raportarea efectivă și creativă la mediul social și natural și să permită continuarea educației.

Finalitățile unui ciclu de învățământ și obiectivele corespunzătoare au un grad mai mare de generalitate.

La același nivel intermediar, dar cu un grad mai mic de generalitate se situează **obiectivele cadru** și **obiectivele de referință**. Acestea sunt mai concrete față de nivelul anterior, dar mai puțin structurate față de obiectivele operaționale.

- „**Obiectivele cadru** sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și de complexitate. În calitatea lor de dominante ele se referă la formarea unor capacități și aptitudini specifice disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studii” (idem, pag. 204). Din obiectivele cadru derivă obiectivele de referință.
- **Obiectivele de referință** specifică rezultatele așteptate ale învățării pentru fiecare an de studiu și urmăresc progresia în achiziția de competențe și de cunoștințe de la un an de studiu la altul.

Acestor obiective de referință le sunt asociate situații de învățare precum și conținuturile corespunzătoare și descriptorii de performanță.

3.1.3. Nivelul operațional

Al treilea **nivel** al obiectivelor este cel **operațional**. La acest nivel obiectivele sunt definite într-un mod concret, prin comportamente observabile și măsurabile, „mod în care să remită realizarea strategiilor și tacticilor instruirii pe de o parte și să ofere imaginea concretă a ceea

ce **va trebui evaluat** pe de altă parte (De Corte – 1973 și E. Landau – 1975).

Obiectivele operaționale sunt exprimate în termeni concreți și foarte preciși. A face suma, a calcula, a identifica, a exprima sunt comportamente observabile. Orice cadru didactic își pune problema ce trebuie să facă un elev/copil în așa fel încât să realizeze scopurile educației. Pentru acesta trebuie să specifice obiectivele operaționale, adică să stabilească activitățile prin care cel ce învață va progresa în educația sa. Aceasta înseamnă să enunțe componentele scopurilor educative în termeni de activități mentale, afective și psihomotorii ale celui ce învață (D'Hainaut, Programe de învățământ și educație permanentă, EDP, București, 1981, pag. 147). Deci e vorba de precizarea situațiilor în care astfel de activități se vor exercita sau se vor manifesta. A specifica un obiectiv în termeni operaționali implică și cuprinde definirea unei situații sau categorii de situații în care elevul exersează să stăpânească o deprindere sau un comportament sau face dovada că a atins această stăpânire.

Obiectivele operaționale, pe de altă parte, nu au sens și nu se justifică decât în calitate de componente ale unor scopuri mai generale. Ele sunt veriga centrală care unește intenția cu acțiunea (Idem, pag. 148).

O modalitate de a defini obiectivele instrucționale este aceea de a identifica produsul final al instruirii în termenii performanței observabile. Modul de a determina dacă un elev/copil a învățat sau nu ceva este de a observa rezultatul comportamentului său. Aceste rezultate au fost convențional numite **obiective comportamentale** care sunt de fapt performanțe finale. În majoritatea situațiilor școlare acestea sunt performanțe verbale sau deprinderi motorii. Uneori obiectivele îmbracă formulări necomportamentale, pentru că performanțele finale nu sunt specificate – nu se indică modul în care elevul va demonstra vizibil că a înțeles ceva (elevul înțelege, elevul apreciază etc.). Distincția între formulările comportamentale se află în primul rând în alegerea verbelor. În cazul formulării necomportamentale, o mare parte din procesul înțelegerii constituie o activitate neurală și cerebrală greu observabilă de către cadrele didactice.

Am putea sintetiza distribuția obiectivelor pe nivele făcând apel la o schemă simplă (figura 3.2), dar în același timp funcțională, propusă de profesorul Dan Potolea (Curs de pedagogie, 1988, pag. 143).

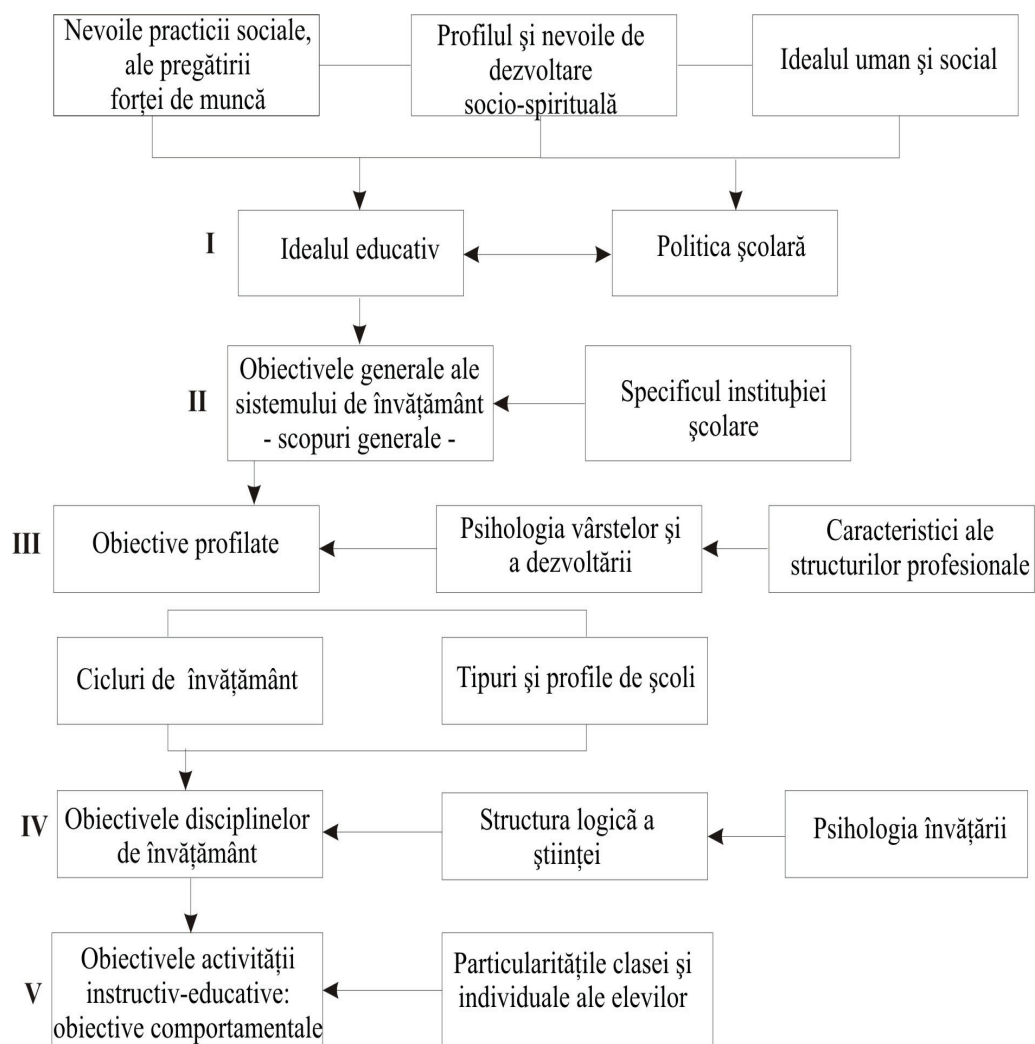


Figura 3.2.

3.1.3.1. Operaționalizarea obiectivelor educaționale

Sensuri ale operaționalizării

Conceptul de obiectiv operaționalizat are două sensuri:

- unul general, care se referă la transpunerea unui obiectiv în termeni de operații, acțiuni, manifestări observabile;
- unul tehnic care constă în enunțarea obiectivului sub forma comportamentelor observabile și măsurabile.

Între prima și cea de a doua accepție diferența constă în faptul că sensul tehnic necesită introducerea criteriului evaluativ, care indică gradul de reușită pretins elevilor, nivelul de performanță așteptat (Dan Potolea, Curs de pedagogie, 1988, pag.151).

Obiectivele operaționale au caracter concret și sunt realizabile în situații specifice de învățare. Ele sunt elaborate pe baza obiectivelor specifice și a obiectivelor generale prin tehnici adecvate de operaționalizare sau concretizare aplicate de cadrul didactic. Spre deosebire de obiectivele generale și specifice, care, de regulă sunt date și cadrul didactic le însușește pentru a le considera drept referințe de proiectare, realizare și evaluare a activităților de dirijare a învățării, obiectivele operaționale sunt elaborate pentru fiecare lecție sau activitate de către cadrul didactic prin considerarea conținutului predării/învățării și prin aplicarea tehnicii de operaționalizare.

În sens larg, operaționalizarea este activitatea de specificare sau identificare a referințelor sau incidentelor concrete sau practice ale unui concept sau enunț general și abstract. Ea se referă la ansamblul operațiilor succesive de trecere de la abstract la concret, cât și la specificarea *criteriilor* sau *indicatorilor* prin care o acțiune sau un comportament dobândește caracteristica de a fi operațional sau concret.

Sensul pedagogic al operaționalizării constă în specificarea criteriilor sau indicatorilor pe baza cărora un obiectiv dobândește caracteristica de a fi operațional. De regulă, sunt menționate două criterii de elaborare și apreciere ale operaționalității unui obiectiv: *performanța* (criteriul comportamental) și *capacitatea intelectuală* (criteriul competenței) (L. Vlăsceanu, 1995).

Performanța

Este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învățare. Fiind dat un conținut al învățării, prin operaționalizare trebuie specificat acel indicator pe baza căruia se poate constata și aprecia că elevul a realizat un anumit progres, că s-a produs o anumită schimbare în sistemul personalității lui la sfârșitul perioadei în care a fost angajat într-o situație de predare/ învățare. Indicatorul cel mai concret al performanței în învățare este, conform teoriei comportamentiste (behavioriste), comportamentul, actul sau manifestarea vizibilă pe

care elevul o poate releva. Într-un obiectiv operațional trebuie indicat rezultatul sau comportamentul final pe care urmează să-l manifeste elevul implicat într-o situație de învățare. De aceea, obiectivele operaționale mai sunt numite și obiective finale sau terminale. Numai precizând în mod clar și explicit comportamentul final este posibilă programarea conținuturilor învățării și mai ales a situațiilor de predare și a sarcinilor de învățare, iar cadrul didactic va alege mijloacele cele mai adecvate de realizare a instruirii, de construire și dirijare a situației de învățare. Comportamentul etalat de elev/copil trebuie să fie observabil și măsurabil cu ajutorul unor instrumente de evaluare pedagogică. Observabilitatea comportamentului se relevă de către elev în termeni:

- **verbali** (nominalizare, enumerare, enunțare de reguli sau definiții, explicitare, povestire etc.)
- **fizici sau psihomotori** (identificarea de obiecte sau comportamente, realizare de acțiuni simple și complexe sub control, realizarea automată a unor acțiuni, cum ar fi scrisul etc.)
- **atitudinali** (enumerarea consecințelor probabile ale unei acțiuni, manifestarea unei acțiuni sau a unei conduite în relații interpersonale sau într-o situație socială etc.).

La o analiză mai atentă, se poate constata că termenii menționați sunt subsumați categoriilor taxonomice ale obiectivelor generale și specifice. (Idem pag.32)

Competența

Este considerată acea capacitate intelectuală care dispune de posibilități multiple de transfer sau de aplicabilitate și operare cu conținuturi diverse (M. Manolescu, Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție, Editura Meteor, București, 2004). Spre deosebire de performanță, **competența este realizabilă în intervale mai lungi de timp. Specificarea competențelor constă, de fapt, în delimitarea capacităților sau operațiilor intelectuale de genul: capacitatea de a detecta, selecta, analiza și sintetiza date, informații sau relații, capacitatea de a învăța, de a acționa sau judeca etc.** La rândul său fiecare capacitate se bazează pe anumite operații mentale. Uneori se iau ca referință procesele psihice (percepție, gândire, memorie, imaginație etc.) și operațiile specifice fiecăruia, privite în mod genetic (Yvan Abernot, pag.187; L. Vlăsceanu, 1995, pag.34).

Spre deosebire de obiectivul centrat pe performanță, cel în care competența este prioritară pune accentul pe formarea operațiilor propriu-zise care conduc la o anumită performanță. Avantajul obiectivelor axate pe competențe este că accentuează caracterul formativ al învățământului, pe când dezavantajul constă în reducerea operaționalității (ceea ce accentuează nota de ambiguitate și îngreuiază atât planificarea sarcinilor cât și evaluarea (L. Vlăsceanu. 1995).

Relații

Criteriul performanței și cel al competenței nu trebuie considerate ca reciproc exclusive. Mai degrabă ele sunt complementare. Pentru aceasta este necesar să se stabilească o legătură strânsă între obiectivele specifice, în care accentul să se pună pe indicarea capacităților mentale sau a operațiilor intelectuale implicate și dezvoltate prin conținuturile unui obiect de învățământ și obiectivele operaționale definite în termeni de performanță sau de comportamente finale (Idem, pag.36).

3.1.3.2. Tehnica lui Mager de operaționalizare a obiectivelor

R.F. Mager a propus o tehnică de elaborare a obiectivelor operaționale bazată pe considerarea performanțelor sub forma comportamentelor finale observabile și măsurabile obținute până la sfârșitul fiecărei etape de predare/învățare.

Conform acestei tehnici, orice obiectiv operațional include un singur comportament final caracterizabil prin trei indicatori (Lazăr Vlăsceanu, 1995; Dan Potolea, 1988; E. Noveanu, 1987):

- **Specificarea comportamentului final.** Luând ca referință categoriile taxonomice și verbale de acțiune corespunzătoare, în funcție de conținutul particular al unei sarcini de învățare, se descrie rezultatul care se așteaptă de la elev în finalul realizării acesteia. De exemplu: „*elevul să aplice algoritmul...*” după ce și-a însușit teoria și a analizat diferite exemple sub controlul profesorului. Comportamentul vizat este cel de „*aplicare*” subsumat categoriei taxonomice a „*aplicării*”;
- **Descrierea condițiilor de realizare circumscrise cadrului de manifestare** a comportamentului final. Se disting două tipuri de condiții: **prealabile**, referitoare la comportamente pe baza cărora este posibilă realizarea noului comportament final, și **actuale** adică mijloacele și contextul de realizare a performanței. De regulă, condițiile prealabile sunt specificate de obiectivele care preced pe cel în cauză într-un set de obiective logic coerente și atunci nu mai este necesară evocarea explicită a cerințelor prealabile. Dacă distanța dintre performanța nou-așteptată și comportamentele anterioare este mai mare, atunci este necesară evocarea acestora din urmă în formularea obiectivului operațional;
- **Criteriul de evaluare sau specificarea nivelului de reușită minimală.**

Performanțele se distribuie într-un evantai pe care se disting trei puncte sau niveluri critice.

Nivelul minim indică acel răspuns al elevului fără de care nu este posibilă trecerea într-o nouă etapă de învățare. Acest nivel este apreciat pe baza analizei conținutului sarcinilor ulterioare de învățare. Toți elevii unei clase trebuie să manifeste comportamente corespunzătoare nivelului minim acceptabil pentru a evita fenomenul acumulării de goluri în sistemul de cunoaștere și deprinderi și de a nu îngreua astfel rezolvarea sarcinilor ulterioare de învățare.

Peste nivelul minim se situează un evantai cuprinzător de performanțe, trecând peste **nivelul mediu** și până la **nivelul maxim** specific unei trepte de școlarizare. Performanțele situate peste nivelul minim sunt opționale pentru elev și depind de așteptările cadrului didactic și de motivația elevilor pentru învățare. Aceasta înseamnă că profesorul operează cu anumite **standarde**, etaloane pentru aprecierea reușitei elevilor în învățare. Cu cât exigența crește, cu atât standardele sunt mai ridicate. Pentru a indica un nivel de reușită sau standardele minimale se specifică: numărul minim de răspunsuri corecte solicitate sau numărul maxim de greșeli tolerate și intervalul de timp maxim oferit pentru rezolvarea sarcinii. Prin urmare cea de-a treia cerință se referă la descrierea nivelului acceptabil al performanței. Acest nivel ar putea fi un standard arbitrar începând cu o perfecțiune de 100% și până la nivelul minim specificat („*cel puțin...*” – Mac Donald Ross în Probleme de tehnologie didactică, 1977; L. Vlăsceanu, 1995).

Operaționalizarea obiectivelor prin definirea performanțelor așteptate are avantajul preciziei, concretizării și măsurabilității. La sfârșitul unei perioade de instruire se poate stabili cu exactitate nivelul performanțelor învățării și implicit al predării, iar cadrul didactic poate ști ce măsuri să ia pentru a crește eficiența activității pedagogice.

3.1.3.3. Cerințe de conținut și de formă ale operaționalizării

Ca și obiectivele specifice, obiectivele operaționale au **două dimensiuni**:

- una **de conținut** (informații, probleme etc.) care constituie obiect al învățării;
- alta **de formă sau operațională**, indicând sarcina de învățare pentru elev. Într-o sarcină de învățare se indică modul de abordare a unui conținut de către elev/copil, ce trebuie să facă elevul cu un conținut dat (să memoreze o definiție, să analizeze o ortogramă, să aplice un algoritm etc.) (Mac Donald Ross; L. Vlăsceanu, Dan Potolea).

Dimensiunea conținutului unui obiectiv nu constă în reformularea ideilor cuprinse în lecție/activitate, ci se referă la operația logică sau/și abilitatea mentală activată pentru asimilarea ideii sau rezolvarea unor probleme. De aici rezultă câteva **norme**

pedagogice privitoare la **formularea conținutului** obiectivelor instruirii:

- Într-un obiectiv nu se formulează informația, ideea, problema de rezolvat, ci operația logică sau/și abilitatea mentală activată în vederea definirii modului de raportare a elevului/copilului la conținutul vehiculat;
- Obiectivele trebuie să corespundă prin conținutul lor nivelului de dezvoltare a inteligenței elevilor, experiențelor anterioare de învățare, vizând o dificultate care poate fi depășită;
- Obiectivele să fie reale, adică să descrie operații sau acțiuni cărora le sunt asociate experiențe adecvate de învățare în situațiile instructive programate cu elevii;
- Operațiile, abilitățile sau comportamentele mentale specificate în conținutul obiectivelor trebuie să fie cât mai variate, nelimitându-se la simpla memorare – reproducere de informații. Taxonomiile disponibile oferă în acest sens suficiente posibilități de variație.

Dimensiunea referitoare la **forma unui obiectiv** este elaborată în conformitate cu următoarele **norme pedagogice**:

- Un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă, în urma instruirii, în structura sau în informațiile stocate anterior de elev/copil;
- Obiectivul trebuie să fie operațional, formulat în termeni comportamentali expliți, prin utilizarea unor „*verbe de acțiune*” de tipul: a diferenția, a identifica, a rezolva, a construi, a compara, a construi, a enumera etc.;
- Fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară pentru a facilita măsurarea și evaluarea gradului său de realizare;
- Un obiectiv să fie elaborat în cât mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;
- Obiectivele să fie integrate și derivabile logic pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

3.1.3.4. Folosirea rațională a obiectivelor operaționale/comportamentale

Nu toate obiectivele instrucționale pot fi și chiar trebuie să fie definite în termeni de comportament. Pe de altă parte, cele care sunt definite în acest mod nu trebuie mărunțite (Probleme de tehnologie didactică, pag.71). În aceeași ordine a ideilor, Tyler (1967) considera că la nivelul cel mai util de specificație, cadrul

didactic descrie comportamentul concret pe care el dorește să și-l însușească elevul/copilul. Aceste obiective instrucționale ar trebui să exprime un scop care este semnificativ în contextul de viață al elevului/preșcolarului.

Venită din SUA ca nondirectivitate, „*pedagogia prin obiective*” a adus multe avantaje procesului de învățământ dar a făcut loc și exceselor (Yvan Abernot, 1996).

Astăzi nimeni nu mai pune la îndoială faptul că pedagogia trebuie să procedeze prin obiective. Dar aceasta nu înseamnă că fiecare minut al lecției/activității trebuie să fie consacrat unui obiectiv operațional. „*Dacă s-ar proceda așa, dimensiunea umanistă a relației pedagogice își pierde specificitatea sa*” (Idem). Acest demers stă la baza înțelegerii și esenței curriculum-ului fără de care **evaluarea** riscă să se piardă în detalii.

Operaționalizarea folosită fără discernământ creează excese, pentru că nu în fiecare minut al lecției se poate repera un obiectiv comportamental. Cadrul didactic trebuie să rezerve o marjă de adaptare a elevilor. (Emil Păun, Școala - abordare socio-pedagogică, 1999, pag. 22).

Important!

La aceste observații, mai trebuie adăugată următoarea considerație care ține de evoluția PSIHOLOGIEI și de impactul acesteia asupra teoriei și practicii educaționale. Sintetic, este vorba despre:

- PPO (Pedagogia prin Obiective), inclusiv operaționalizarea acestora, bazată pe „comportamente observabile și măsurabile”, în procesul învățării s-au inspirat din psihologia behavioristă/ comportamentistă; **comportamentul dovedit de elev era garanția învățării;**
- Astăzi este în creștere psihologia cognitivă, bazată pe procesele cognitive ale elevului; aceasta a triumfat. În consecință, în plan pedagogic au devenit prioritare „competențele, capacitățile, subcapacitățile, valorile și atitudinile elevului”. Dar competența nu se măsoară ci se apreciază. Acesta este argumentul forte pentru care a devenit prioritară elaborarea descriptorilor de performanță necesari aprecierii rezultatelor și produselor învățării realizată de elevi. **Din perspectiva pedagogiei moderne, operația de „măsurare” a ceea ce a învățat elevul nu mai este prioritară; importante devin descrierea și implicit aprecierea competenței dovedite/ dobândite de elev.**

3.2. Clasificarea obiectivelor pe domenii și clase comportamentale

3.2.1. Domenii și modele ale obiectivelor

În prezent sunt recunoscute trei mari domenii de încadrare a obiectivelor:

- Domeniul cognitiv;
- Domeniul afectiv;
- Domeniul psihomotor.

În formularea și ordonarea obiectivelor, problema pedagogică importantă este de a specifica domeniile schimbărilor educative. În acest sens au fost formulate câteva **modele reprezentative**:

- Modelul clasificării ierarhice a obiectivelor (B. Bloom);
- Modelul morfologic (J.P. Guilford).

3.2.1.1. Modelul clasificării ierarhice(B. Bloom)

A fost propus de B.S. Bloom. Acest model are două dimensiuni.

- una de conținut;
- alta de diferențe și ordonare.

Dimensiunea de conținut se bazează pe distincția dintre aspectele cognitive, afective și psihomotorii ale activității psihice implicate în învățare. Totodată se au în vedere diferențele dintre conținuturile învățării cognitive (centrată pe asimilarea, manipularea și producerea cunoașterii, în special a celei științifice), ale învățării afective (asimilarea și practicarea de atitudini, norme și reguli, valori, etc.) și ale învățării psihomotorii, cum ar fi: scrisul, manipularea unor instrumente sau unelte etc. (Dan Potolea, Lazăr Vlăsceanu).

Cea de a doua dimensiune introduce o diferențiere și ordonare a proceselor psihice implicate în învățare în funcție de gradul lor de complexitate. Pentru fiecare domeniu de conținut (cognitiv, afectiv sau psihomotor) se delimitează un mod progresiv de operații cu grade diferite de complexitate și de accesibilitate pentru elevii/preșcolari implicați în învățare.

Cele două dimensiuni sunt combinate și conduc la elaborarea de taxonomii sau clasificări ale obiectivelor generale. Taxonomia obiectivelor educaționale este un sistem de clasificare și ordonare ierarhică a obiectivelor generale în funcție de domeniul lor de conținut și de gradul specific de complexitate a operațiilor mentale implicate în învățare. Taxonomiile sunt specializate pe domenii de conținut (cognitiv, afectiv și psihomotor), în cadrul fiecărui domeniu indicându-se ordonarea ierarhică a obiectivelor în funcție de gradul

de complexitate a operațiilor, capacităților psihice implicate în realizarea lor.

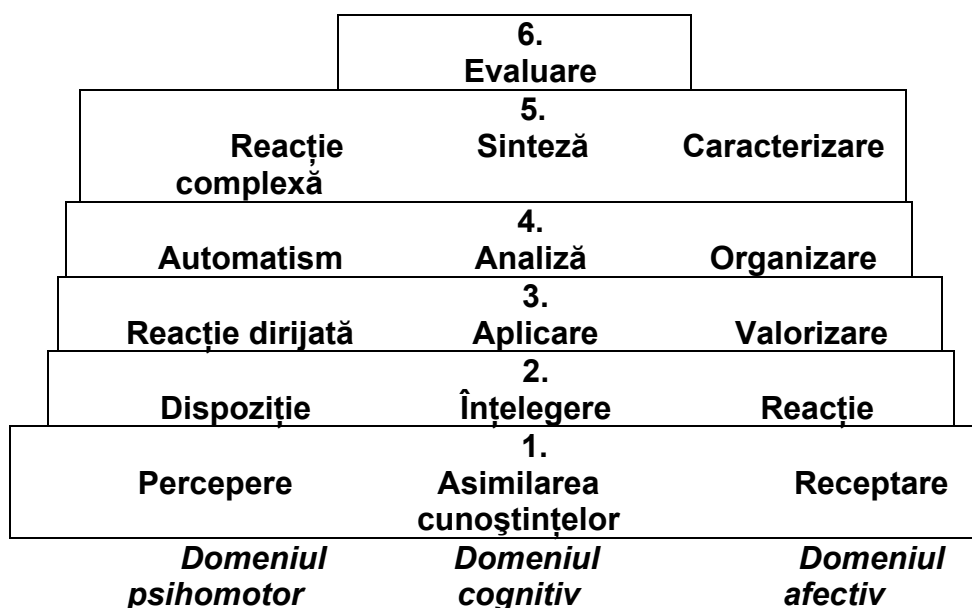


Figura 3.3: Modelul clasificărilor ierarhice (taxonomice) a obiectivelor pedagogice

Pentru **domeniul cognitiv** se disting două secțiuni:

- **asimilarea cunoașterii** (terminologie sau vocabular, date, informații și concepte specifice, sistematizări etc.);
- **deprinderi sau capacități de operare cu cunoașterea** (înțelegere sau interpretare, aplicare, analiză, sinteză, evaluare).

Pentru fiecare categorie taxonomică sunt indicate tipuri reprezentative de obiective. De exemplu, înțelegerea presupune: reformularea unui enunț de către elev/preșcolar cu propriile cuvinte, interpretarea (rezumarea, comentarea etc.) și extrapolarea (specifică consecințelor unui enunț dincolo de context sau cadru de prezentare).

Pentru **domeniul afectiv** se au în vedere etapele implicate de interiorizarea unei norme sau valori sociale, estetice, morale etc., trecând din stadiul simplei receptări (recunoașterea și însușirea unei reguli, norme sau atitudini de comportare, de raportare la frumos și adevăr, etc.) la cel de promovare a unei reacții adecvate (comportarea conformă cu o regulă), a unei aprecieri sau valorizări pozitive (să distingă în mod concret faptele bune de cele rele, frumosul de urât, etc.), a unei prognozări sistemice a diferitelor norme, atitudini și valori dintr-un sistem mai cuprinzător pentru a ajunge în stadiul de expresie și caracterizare a propriei persoane în lumina normelor asimilate.

În **domeniul psihomotor** sunt avute în vedere obiective asociate cu etapele formării unei deprinderi (de exemplu ținerea stiloului, poziția de scris, etc. în cadrul deprinderii de a scrie), producerea stării de pregătire pentru realizarea actelor, exersarea progresivă a fiecărui act și a ansamblului, automatizarea actelor și aplicarea deprinderii în contexte diferite și cu eficacitate. În fiecare categorie sunt detaliate și obiectivele subsumate.

Pentru a facilita activitatea profesorului de elaborare a obiectivelor comportamentale, s-a propus asocierea fiecărei categorii din modelul de mai sus cu anumite **formule de acțiune** indicatoare de comportamente observabile și măsurabile. *Alegerea verbului, spune Gagne, este o problemă de importanță decisivă în definirea unui obiectiv.*

**Domeniul
cognitiv**

Iată pentru *domeniul cognitiv* câteva formule de acțiune, repartizate categorial:

- **Cunoaștere:** definire, descriere, identificare, enumerare, numire, reproducere, alegere, formulare;
- **Înțelegere:** distingere, estimare, explicare, extindere, generalizare, exemplificare, parafrizare, rescriere, rezumare;
- **Aplicare:** schimbare, demonstrare, descoperire, manipulare, modificare, prezentare, folosire;
- **Analiză:** diferențiere, distingere, ilustrare, alegere, separare, dirijare;
- **Sinteză:** abordare pe categorii combinate, compunere imagini, explicare, modificare, organizare, planificare, rescriere, rezumare;
- **Evaluare:** apreciere, comparare, contrastare, descriere, justificare, interpretare.

**Domeniul
afectiv**

Pentru *domeniul afectiv*, cele mai frecvente verbe active, utilizate în formularea obiectivelor sunt:

- **Receptare:** diferențiere, separare, izolare, asimilare, alegere, combinare, acceptare;
- **Reacție:** conformare, aprobare, discutare, practicare etc.;
- **Valorizare:** îmbunătățirea performanței sau competiției, renunțare, specificare, asistare, ajutorare, încurajare, negare, protest, argumentare etc.;
- **Organizare:** discutare, comparare, definire, formulare, armonizare;
- **Caracterizare:** schimbare, revizuire, completare, a fi bine apreciat de colegi, evitare, rezistare etc.

Obiectivele generale și prezentarea lor taxonomică sunt axate pe activitățile sau procesele psihice implicate în diferite tipuri de învățare, fiind astfel compatibile cu diferite obiecte de învățământ și realizabile în diferite cicluri școlare. Formularea lor nu este de competența cadrului didactic. Cadrul didactic consideră taxonomiile obiectivelor drept referințe sau moduri sistematice de organizare și

prezentare a schimbărilor generale și posibile, ce sunt realizabile prin predarea și învățarea diferitelor discipline. În școală/grădiniță nu există însă predare/învățare în general. Activitățile principale ale procesului de învățământ sunt diferențiate pe obiecte de învățământ (matematica, limba română, educație muzicală, etc.) De aceea, problema următoare constă în specificarea obiectivelor în relația cu diferite tipuri de conținuturi ale obiectelor de învățământ (Lazăr Vlăsceanu).

În teoria și practica pedagogică au fost puse în evidență unele **aspecte critice** ale sistemelor de clasificare prezentate. Două din cele mai importante critici sunt următoarele:

- Disocierea obiectivelor pe trei domenii (cognitiv, afectiv, psihomotor) intră în conflict cu complexitatea procesului de educație și cu unitatea vieții psihice. Este evident faptul că orice obiectiv cognitiv are și o componentă afectivă și nu numai.
- A doua problemă critică este legată de validitatea modelelor taxonomice, care se referă pe de o parte la întrebarea dacă acestea cuprind toate tipurile de obiective, iar pe de altă parte dacă ierarhia nivelelor este reală, veritabilă (Dan Potolea, op. cit., pag .149).

Remedii

Remediile nu au întârziat să apară. Astfel, D. Hameline (1979) spune că cele trei domenii sunt interdependente. El concepe o spirală a învățării care este însoțită și însoțește motivația elevilor. Studiul legăturilor dintre categoriile taxonomice din domeniul cognitiv și cel din domeniul afectiv conduce la conceperea unei **pedagogii în spirală**. Spre exemplu, unitatea cunoștințelor provine din receptare. Plecându-se de la două unități de cunoaștere (două enunțuri, două fapte) se poate stabili un raport de contiguitate, un raport de la cauză la efect, un raport de opoziție etc. Pe scurt intervine **înțelegerea** (cognitiv) pe care se sprijină **răspunsul** (afectiv). La sfârșitul spiralei personalitatea copilului a evoluat sub câteva aspecte care concordă (și se suprapun) cu scopurile educației.

3.2.1.2. Modelul morfologic de determinare a obiectivelor educaționale

Acest model se bazează pe o anumită concepție psihologică despre inteligență, considerată ca structură de operații mentale implicate în rezolvarea de probleme și obținerea de performanțe. Este inspirat din modelul tridimensional al intelectului uman ce aparține psihologului american Guilford, care oferă o prezentare sistematică a psihologiei gândirii și a factorilor acesteia. Și în cazul gândirii, ca de altfel al oricărui proces psihic, distingem trei categorii de factori componenți, și anume:

- câte 5 operații (evaluare, gândire convergentă, gândire divergentă, memorie, cogniție);
- 4 conținuturi (comportamental, semantic, simbolic, figural);

- 6 produse (unități, clase, relații, sisteme, transformări și implicații).

Modelul multifactorial de clasificare a componentelor intelectului uman după cele trei criterii (operații, produse și conținuturi) a îndeplinit și îndeplinește rolul unei veritabile *matrici de descoperire*, (P.P.Neveanu, 1996, pag. 51). Fiecare din cele 120 de celule ale acestui model (6x5x4) desemnează o anumită capacitate care poate fi descrisă în termenii operației, conținutului și produsului (Idem).

Din perspectivă pedagogică modelul morfologic al lui Guilford are o relevanță mare. Dacă au fost identificate operațiile mentale ale inteligenței, atunci acestea sunt luate ca referințe în formularea obiectivelor generale fără a se introduce vreo ordine ierarhică. Accentul este pus pe combinarea diferitelor operații și a obiectivelor ce le corespund pentru a progresa în dezvoltarea inteligenței. Aplicarea pedagogică a acestui model este deocamdată relativ restrânsă.

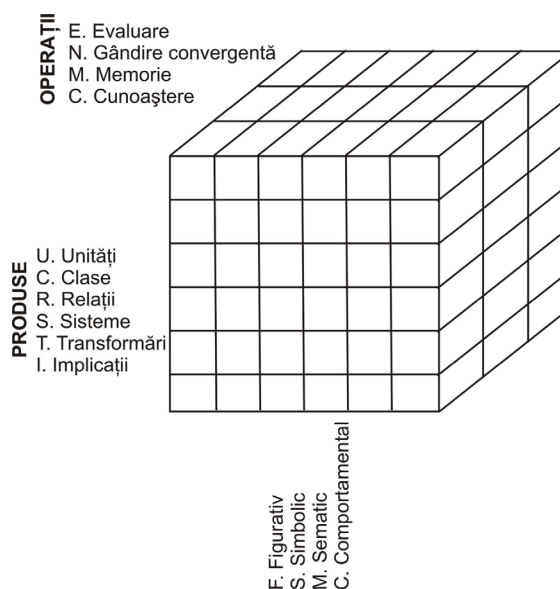


Figura 3.4: Modelul structurii intelectului (după J.P.Guilford)

3.2.2.Finalitățile învățământului românesc

Legea învățământului (nr.84/1995) stipulează ca ideal educațional al școlii românești dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative. Acest ideal se întemeiază pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației și pe aspirațiile societății românești, având o contribuție importantă la păstrarea identității naționale (art.1, alin.1 și 2).

Finalitatea educațională a învățământului românesc se realizează, în viziunea Legii Învățământului, prin următoarele mijloace:

- Însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și universale;
- Formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe umaniste, științifice, tehnice și estetice;
- Asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală necesare instruirii și autoinstruirii, pe durata întregii vieți;
- Educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului liber de opinii;
- Cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice, a respectului față de natură și mediul înconjurător;
- Dezvoltarea armonioasă a individului prin educație fizică, educație igienico-sanitară și practicarea sportului;
- Profesionalizarea tinerei generații pentru desfășurarea unor activități utile, producătoare de bunuri materiale și spirituale (art.4, alin.1).

4. Conținutul/ conținuturile învățământului

4.1. Repere conceptuale

Conceptul de „conținut al învățământului” este destul de larg și de flexibil la ora actuală. Definițiile date acestei noțiuni o dovedesc cu prisosință.

Diferențierile merg mai departe. Rossek și G. Văideanu precizează faptul că este mai potrivit să vorbim de „conținuturi ale educației” decât de „conținut” al educației. Ei spun că „în anumite lucrări, și, în general, în documentele oficiale, se utilizează termenul de „conținut” pentru a indica faptul că este vorba de un ansamblu sau de un sistem articulat de obiective și de cunoștințe specifice la un anumit nivel de realizare. „Conținuturile educative ale învățământului” subliniază faptul că, pe de o parte este vorba despre conținuturi ale educației formale, non-formale și informale. Pe de altă parte, folosim forma de plural pentru a elimina ideea conținutului unic, a unui model care ar putea să se impună progresiv în orice situație.

Definiție (1)

„Conținuturile învățământului constituie un ansamblu de cunoștințe, abilități, valori și comportamente, concretizate sub formă de programe de studii și selectate în funcție de finalitățile și obiectivele asumate de instituția de învățământ într-o societate. Aceste conținuturi pe niveluri sau tipuri de instituții școlare, pe clase și pe discipline, sunt rezultatul unei elaborări într-un scop pedagogic și fac obiectul unui proces specific: învățarea”. (Cf. V. De Landsheere, op cit).

Concluzie:

Într-o accepție foarte largă a termenului conținuturile învățământului includ toate informațiile descrise și organizate atât sub formă de program oficializat, cât și sub formă de conținuturi latente sau implicite. Altfel spus, tot ceea ce se comunică prin școală/grădiniță oficial și neoficial, inclusiv prin calitatea vieții școlare, atitudinile cadrelor didactice, contextul moral relațional etc.

Dacă ne raportăm la conceptele pedagogice dezvoltate mai sus am putea sintetiza faptul că termenul de *conținuturi ale învățământului*, în accepțiunea largă, include atât conținuturile învățământului cât și pe cele ale educației non-formale, informale sau ale așa-zisei școli-paralele.

Prin caracterul său predominant formativ și educativ, învățământul trebuie să vizeze, deci, conținuturile în sensul definit mai sus, „cunoștințele” fiind doar o parte, un aspect al acestora. Din ce în ce mai mult este scos în evidență faptul că nu trebuie să punem semnul egalității între **conținut** și **cunoștințe**. Acestea din urmă sunt numai o parte a componenței conținuturilor.

Autorii de programe și de manuale, dar deopotrivă și educatoarele, învățătorii și profesorii, trebuie să distingă următoarele **tipuri de cunoștințe**:

- **cunoștințele de bază**, indispensabile adaptării copilului, elevului la condițiile concrete în care trebuie să trăiască;
- **cunoștințele funcționale** care ajută la structurarea gândirii copiilor/ elevilor și care permit ulterior asociații, transferuri și aplicații;

- **cunoștințele cu rol de „pasarelă”** sau „idei ancoră” care sunt utile copilului/ elevului la un moment dat pentru a face posibile achizițiile ulterioare;
- **cunoștințele care produc copiilor/ elevilor plăcerea de a cunoaște** și care adesea pătrund sub formă de cultură, am putea vorbi de „cunoștințe gratuite” (nu în sensul peiorativ)
- **cunoștințe „sterile”**; este vorba de informații care nu servesc copilului la nimic, ci încarcă doar memoria.

Definiție (2)

În sens mai larg, conținutul învățământului este acel ansamblu coerent organizat și etapizat pe trepte de școlarizare care include cunoștințe, convingeri, modele atitudinale și comportamentale, concepții despre om și menirea sa în societate, abilități intelectuale, profesionale și artistice prin care se vizează formarea unei personalități armonioase și multilaterale, în concordanță cu cerințele actuale și viitoare ale dezvoltării societății (N. Oprescu, Curs de pedagogie, 1988). Această accepție a conținuturilor școlare este concordantă cu ideea potrivit căreia sistemul de învățământ a fost și este principalul mijloc de transmitere a cunoașterii și culturii sociale elaborate.

4.2. Dinamica/ flexibilitatea conținutului învățământului

Conținutul învățământului are un caracter istoric și flexibil. Dinamica sa este influențată de o varietate de factori. Schimbările în conținutul învățământului sunt semne vizibile de adaptare instituțională a acestuia la condițiile unei societăți mobile. Încă în deceniul șapte al secolului trecut, Gaston Berger ne avertiza asupra „*accelerării istoriei*” și a consecințelor ce decurg pentru omul de azi. Totul în lume – spune el – se mișcă într-un astfel de ritm încât schimbarea a devenit perceptibilă oricărui om. În această împrejurare viitorul nu mai poate fi prevăzut cu siguranța generațiilor anterioare, iar o parte din cunoștințele prețuite acum, într-un timp relativ scurt vor fi depășite (Gaston Berger, Omul modern și educația sa, Editura Didactică și Pedagogică, București, pag. 4). Factorul care exercită cea mai puternică influență este revoluția științifică și tehnologică. Datorită acesteia, informațiile științifice elaborate au crescut în progresie geometrică, au apărut noi domenii sau discipline științifice, s-au dezvoltat noi tehnologii bazate mai ales pe microelectronică și informatică, a crescut gradul de informatizare a întregii societăți etc.

În aceste condiții, organizarea conținutului învățământului presupune formularea de răspunsuri adecvate la **întrebări** de genul următor:

- Cum reacționează învățământul față de „*explozia informațională*”: prin multiplicare cantitativă sau prin esențializare și restructurare calitativă?
- Cum sunt anticipate școlar schimbările din știință, tehnică, artă, cultură?
- Care este structura culturii generale într-o epocă de avalanșă informațională?
- Ce raport optim se poate stabili între cultura generală și specializarea profesională?

- Ce pondere ar trebui să aibă conținuturile care se referă la pregătirea științifică, profesională și culturală în ansamblul conținutului învățământului?
- Care sunt conținuturile care asigură pregătirea pentru educația permanentă?

Numărul întrebărilor poate fi multiplicat, iar răspunsurile sunt foarte greu de formulat, uneori chiar imposibil (L. Vlăsceanu, op. cit, 1988).

Conținuturile educației moderne sunt puternic influențate de cel puțin trei categorii de factori și condiții, ce acționează nu exclusiv, ci corelat:

- multiplicarea surselor și mesajelor lumii contemporane
- modificările în structura finalităților educației
- necesitatea construirii unității și integralității personalității elevilor (D' Hainaut, op. cit).

4.3. Strategii de integrare a conținuturilor

O analiză a strategiilor de încorporare a noilor cunoștințe din toate domeniile de activitate (știință, tehnică, cultură, artă, sport etc.) evidențiază faptul că acestea au fost și sunt ghidate, de regulă, după principii polare (Lazăr Vlăsceanu, Învățarea și noua revoluție tehnologică, Editura Științifică, București, 1988, pag. 111):

- diferențiere sau integrare?
- cultură generală sau specializare?
- prescriptiv-obligatoriu sau opțional?

Se disting, prin urmare, trei axe constitutive ale organizării conținuturilor, pe care le prezentăm succint în continuare.

4.3.1. Diferențiere sau integrare a conținuturilor?

Cunoașterea umană se află astăzi într-un proces continuu de diferențiere, apărând noi discipline care se adaugă celor deja existente. Fiecare disciplină constituită militează pentru propria consacrare nu numai în plan științific, dar și în planurile de învățământ. Și pentru că școala nu poate rămâne în urma dezvoltării cunoașterii, adaugă noi discipline în planurile de învățământ. Această adivitate atinge la un moment dat un prag de saturare, dată fiind dimensiunea limitată a planului de instruire și a receptivității informaționale a elevilor. Ca atare apar unele consecințe negative: proliferarea activităților școlare, aglomerarea de cerințe, accentuarea predării în dauna învățării, apariția redundanței informaționale etc.

O caracteristică majoră a paradigmei moderne în educație este accentuarea și valorizarea excesivă a funcției informative în raport cu funcția formativ-educatională. Acest fapt este o consecință firească a primatului obiectului asupra subiectului cunoașterii, a structurării riguroase a cunoștințelor și ierarhizarea științelor.

Această situație este caracterizată foarte sugestiv de profesorul Emil Păun prin ceea ce domnia sa numește **“metafora orașului”**. Consecința cea mai evidentă a acestei situații în plan curricular o constituie structura monodisciplinară a disciplinelor de învățământ, care-și împart și-și delimitează într-o manieră rigidă domeniile de cunoaștere și învățare școlară, cvasiabsența relațiilor de tip pluri- și interdisciplinar.

Putem asemui acest peisaj curricular cu un oraș care este construit cu străzi paralele și perpendiculare unele pe altele, singurele zone de întâlnire fiind intersecțiile riguros delimitate și regularizate prin prezența semafoarelor și semnelor de circulație care nu permit încălcarea regulilor. Străzile pot fi considerate ca fiind disciplinele de studiu care funcționează de sine stătător și se întâlnesc foarte rar în “intersecții” predeterminate și riguros delimitate și care nu permit cooperări efective întrucât intersecțiile sunt locuri pentru oprire tocmai pentru a evita contactul cu “vehiculele” sau “pietonii” care vin din altă direcție. Putem schimba uneori denumirea străzilor (a obiectelor de învățământ), putem realiza anumite modificări arhitecturale pe fiecare stradă, putem scurta sau prelungi străzile, putem chiar adăuga străzi noi, dar aceste străzi nu afectează structura de bază a orașului (deci a Curriculum-ului). Este ceea ce numim **“ metafora orașului”** (Emil Păun, Pedagogie, 2002, pag. 19).

În asemenea condiții, în învățământ, **tendinței de diferențiere încearcă să i se opună tendința de integrare.** „*Explozia informațională*” conduce nu numai la creșterea cantitativă a cunoștințelor, ci și la esențializare, la integrare. **Esențializarea poate fi exprimată** prin ceea ce Mircea Malița a numit **„legea cunoștințelor utile descrescânde”**. Potrivit acestei legi, în condiții de creștere exponențială a informației, *„volumul cunoștințelor utile descresce, crescând însă instrumentarul minimal cu care prelucrăm faptele de care avem nevoie”* (J.W. Botkin, M. Malița, Orizontul fără limite al învățării, București, 1981, Editura Politică, pag. 25).

Prin urmare, în locul coincidențelor dintre obiectul de învățământ și disciplina științifică, se optează pentru **„câmpuri cognitive integrate”** care transcend granițele dintre discipline (L. Vlăsceanu, op. cit.).

Planul cadru pentru învățământul preuniversitar din țara noastră caută o soluție pentru această problemă. Deși nu este o rezolvare ideală modul de organizare a disciplinelor de învățământ încearcă să sugereze intenția de a găsi soluții pentru integrarea cunoștințelor. Astfel, obiectele de învățământ sunt grupate pe arii curriculare, șapte la număr, și anume: Limbă și comunicare, Matematică, Om și societate, Arte, Educație fizică și sport, Tehnologie, Consiliere și orientare.

În concepția autorilor, **aria curriculară** reprezintă un grupaj de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Între cele șapte serii curriculare există un echilibru dinamic. Raportul între ariile curriculare se modifică în funcție de vârsta elevilor și de specificul vârstelor curriculare (Curriculum Național, pag. 5).

O asemenea organizare a conținuturilor școlare/preșcolare, prin integrarea conținuturilor, cu toate avantajele sale, și-a dovedit propriile dificultăți și limite:

- imposibilitatea aprofundării de către elevi a cunoașterii științifice specializate;
- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea obiecte integrate de învățământ;
- lipsa de tradiție pedagogică a integrării;
- opoziția latentă sau activă a educatorilor față de tendințele integratoare.

4.3.2. Cultură generală sau specializare a conținuturilor?

Această raportare are deja o tradiție; de aceea, dezbaterea și analiza pedagogică se mențin încă în actualitate. Această tendință preocupă sistemele de învățământ de pretutindeni.

În organizarea conținuturilor, s-a pus și se pune accent fie pe o *informație generală*, cât mai cuprinzătoare, fie din contră, *pe cultivarea de timpuriu a specializării profesionale*. Sensurile și domeniile de cuprindere ale culturii generale și specializării sunt istoric constituite, prin urmare se schimbă odată cu modificările în cunoaștere, cultură, societate și viața productivă. De exemplu, într-o perioadă, cultura generală putea cuprinde cât mai multe informații din lumea culturii umaniste, la care s-au adăugat apoi și cele din unele domenii ale științei. Astăzi cultura umanistă și cultura științifică sunt completate cu elemente ale culturii tehnologice. Este de așteptat ca în perspectivă cine nu are abilități și cunoștințe de operare cu calculatorul, cu greu să poată pretinde că are o cultură generală adecvată acestei etape.

Cultura este, așadar, *restructurator aditivă și nu exclusivă*. Dominanta contemporană a culturii tehnologice nu trebuie să conducă la diminuarea sau chiar la excluderea culturii umaniste din fondul de cultură generală. Situația se pune asemănător și din perspectiva specializării. În urmă cu o sută de ani, cineva putea pretinde că este specialist în fizică. Specializările în domenii foarte restrânse apar și dispar cu rapiditate. De aceea, astăzi orice specialist are nevoie de o cultură generală de specialitate. Dincolo de aceste **caracteristici**, cultura generală și specializarea nu sunt și nu trebuie să fie considerate ca reciproc exclusive, ci mai degrabă complementare. Modul în care sistemele de învățământ au înțeles și rezolvat raportul dintre ele a avut și are repercusiuni dintre cele mai profunde asupra organizării conținuturilor (Theodor Cosma, *Modalități de integrare a educației formale, nonformale și informale*, rezumatul tezei de doctorat, Universitatea Al. Ioan Cuza, Iași, pag. 18).

În ultimele decenii s-au conturat din această perspectivă cel puțin două direcții de organizare a conținuturilor:

- planul de învățământ centrat pe o formație generală cât mai cuprinzătoare;
- din contră, cultivarea de timpuriu a specializării profesionale.

Sistemele care s-au orientat spre prima variantă, promovarea unui sistem coerent de valori și principii, vizau formarea unui public omogen, a unor persoane capabile de performanțe autonome în producție, creative etc.

Orientarea spre specializarea timpurie și aprofundată a generat pe termen scurt o creștere a eficienței, dar a sporit pe termen lung mobilitatea socială și profesională, diversificând sistemele valorice și limitând participarea socială (Jean Thomas, *Marile probleme ale educației în lume*, EDP, București, 1977).

Opțiunea care s-a dovedit cea mai eficientă este aceea în care accentul este pus pe formații de profil larg, pe baza cuceririlor științei și tehnicii, ale cunoașterii umane, pentru a realiza condițiile de mobilitate crescută a profesiilor și specializărilor. Prin urmare, restabilirea unității și coerenței s-ar putea obține nu prin ierarhizarea disciplinelor specializate produse de „*explozia informațională*”, ci prin selecția unui corpus unitar de cunoștințe, a unui „*curriculum comun*” obligatoriu pentru toți, care să constituie baza unei specializări ulterioare (N. Oprescu, *Curs de pedagogie*, TIPOGRAFIA UNIVERSITĂȚII BUCUREȘTI, 1988).

4.3.3. Disciplinele obligatorii sau opționale?

Din perspectiva acestei axe, practica pedagogică ne oferă exemple de planuri de învățământ în care:

- sunt incluse numai disciplinele obligatorii și comune pentru toți elevii - varianta prescriptivă;
- sunt prevăzute discipline opționale și facultative (pe lângă disciplinele obligatorii și comune) - varianta opțională.

Atât una cât și cealaltă variantă au ca notă specifică măsura în care elevul/preșcolarul are latitudinea să decidă asupra modului de **construcție a formației sale**. În varianta prescriptivă, planul de învățământ este obligatoriu, elaborat de factori de decizie, iar elevul se conformează. În varianta opțională, dintr-o listă a ofertelor, elevul decide ce discipline va parcurge.

În ce privește planul-cadru de învățământ din țara noastră se poate spune că începutul a fost făcut în sensul introducerii unor discipline opționale la toate nivelurile de școlarizare. Din punct de vedere formal, această tendință de modernizare a învățământului este relativ bine reprezentată.

Sunt diferențiate astfel discipline din trunchiul comun, obligatoriu pentru toți copiii, și disciplinele opționale. Școala este cea care trebuie să asigure un raport optim între disciplinele obligatorii și cele opționale.

Trunchiul comun corespunde numărului minim pentru fiecare disciplină obligatorie în parte. La aceste discipline se adaugă disciplinele opționale care se împart în mai multe categorii:

- opționalul derivat dintr-o disciplină studiată, ca adâncire a acesteia, dincolo de extinderi, respectiv dincolo de maximum admis ca număr de ore în cadrul unei arii curriculare;
- opționalul, ca alte discipline decât cele menționate în cadrul ariei curriculare.

* *
*

Axele prezentate mai sus sunt polarizate. Între extreme pot fi identificate diverse opțiuni. Rareori se întâmplă să se consacre varianta pură a unui pol sau altul. Mai mult, în planificarea conținuturilor se realizează o serie de combinații (Lazăr Vlăsceanu, op. cit, pag. 89).

4.4. Inovații în structurarea/ organizarea conținuturilor

Între experiențele consacrate de organizare a conținuturilor învățământului pot fi catalogate ca inovații:

- abordarea interdisciplinară;
- predarea integrată a cunoștințelor;
- organizarea modulară;
- învățarea asistată de ordinator.

4.4.1. Abordarea interdisciplinară

Interdisciplinaritatea a apărut ca reacție la dezintegrarea spațiului intelectual modern, fiind „o măsură de apărare disperată care vizează păstrarea caracterului global al intelectului” (Mohamed Allal Sinaceur, *Interdisciplinaritatea și științele umane*, Editura Științifică, București, 1986, Colecția Idei contemporane, pag. 7).

„Marile probleme ale lumii contemporane, problematica economică, morală sau estetică se pretează în mod cu totul special la o tratare interdisciplinară; în același timp interdisciplinaritatea apare ca o consecință logică a integrării tuturor tipurilor de conținuturi în perspectiva educației permanente. Probabil, soluția de aplicat nu este nici interdisciplinaritatea totală, nici învățământul pe materii concepute în maniera tradițională; o combinație între aceste două formule, realizată în funcție atât de exigențele științelor contemporane și de diferite activități sociale cât și de exigențele psihologice ale diferitelor vârste pare mai realistă și mai eficace” (UNESCO, Reunion sur la methodologie de la reforme des programmes scolaires, Doc. ED. 76/Conf. 640/3, pag. 18).

Comentariu

Deși avantajele unei asemenea abordări sunt evidente, totuși disciplinele de studiu constituie și astăzi în multe sisteme școlare axele curriculum-ului și rămân în continuare principiile organizatoare cele mai pregnante în învățământ. Dar așa cum precizează D'Hainaut, astăzi „disciplinele sunt invadate de un gigantism care le înăbușă și le închide în impasul specializării” (D'Hainaut, *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, pag. 209). Această organizare a cunoașterii și a procesului de învățământ în general s-a bucurat de succes mai ales în stadiile de început ale

cunoașterii umane, când nu se sesiza prea mult globalitatea. În plus învățarea pe discipline este securizantă: pe măsură ce avansează în materie, elevul își dă seama de drumul pe care l-a parcurs pentru a ajunge în punctul culminant.

Trebuie să amintim că de fapt chiar Comenius a denunțat cu tărie încă din 1657 tendința de fărâmițare a științei în discipline fără legătură între ele. Remediu la această dezbinare internă ar fi, spunea el, pedagogia unității (pansophia). Astăzi perpetuarea cunoașterii a găsit alte suporturi decât memoria oamenilor. *„Perspectiva s-a schimbat: se acordă mai multă atenție omului care urcă decât drumului pe care-l urmează”* (Idem, pag. 209).

Inconveniente ale abordării intradisciplinare (idem, pag. 2-3):

- învățarea principiilor unei discipline nu oferă garanția transferului acestora în alte discipline, știut fiind faptul că transferul orizontal al cunoștințelor se face puțin doar la elevii cei mai dotați;
- perspectiva intradisciplinară a dus la *„paradoxul enciclopedismului specializat”*. Acesta închide elevul și profesorul într-o tranșee pe care și-o sapă ei înșiși și care îi izolează din ce în ce mai mult pe măsură ce o adâncesc. Sau, folosind o exprimare consacrată, cel ce învață va cunoaște tot mai mult despre un domeniu tot mai restrâns, înaintând către acea limită unde *va ști totul despre nimic*;
- în devotamentul său pentru disciplina de studiu, profesorul tinde să treacă pe planul al doilea obiectul prioritar la educației: elevul;
- această perspectivă pune în concurență profesorii de diferite discipline, în loc să-i reunească.

Toate acestea nu înseamnă că trebuie să se ignore existența disciplinelor sau să se disprețuiască aportul lor.

4.4.2. Predarea integrată a conținuturilor

Această manieră de organizare a conținuturilor învățământului este oarecum similară cu interdisciplinaritatea, în sensul că obiectul de învățământ are ca referință nu o disciplină științifică, ci o tematică unitară, comună mai multor discipline.

Deosebirea dintre cele două constă în aceea că interdisciplinaritatea identifică o componentă a mediului pentru organizarea cunoașterii, în timp ce în al doilea caz se ia ca referință o idee sau un principiu integrator care transcede granițele dintre disciplinele științifice și grupează cunoașterea în funcție de noua perspectivă.

4.4.3. Organizarea modulară

Principiul fundamental ce stă la baza organizării modulare a conținuturilor este reprezentat de necesitatea de a arunca *„punți”* între

filierile școlare, de a „recicla” pe adulți și uneori de a le da „o a doua șansă”. Aceasta presupune o organizare suplă a conținuturilor, care să asigure continuitatea educativă, chiar dacă are loc o întrerupere a studiilor, care să rezerve posibilități de intrare, de ieșire, de reorientare, de schimbări de perspectivă, de adecvări la diferite medii.

Un modul pedagogic este un mijloc de învățământ care trebuie să răspundă la patru cerințe fundamentale (D’Hainaut (coord.), op. citată, pag. 238):

- să definească un ansamblu de situații de învățare;
- să vizeze obiective bine definite;
- să propună probe de verificare a celui ce învață pentru a realiza feed-back-ul;
- să poată să se integreze în contexte variate ale învățării.

Modulul cuprinde trei părți principale: sistemul de intrare, corpul modului și sistemul de ieșire.

Iată cum se prezintă schema generală a organizării modulare a învățării (figura 3.5) (Cezar Bîrzea, La pedagogie du succes, Puf, Paris, 1982, pag. 35):

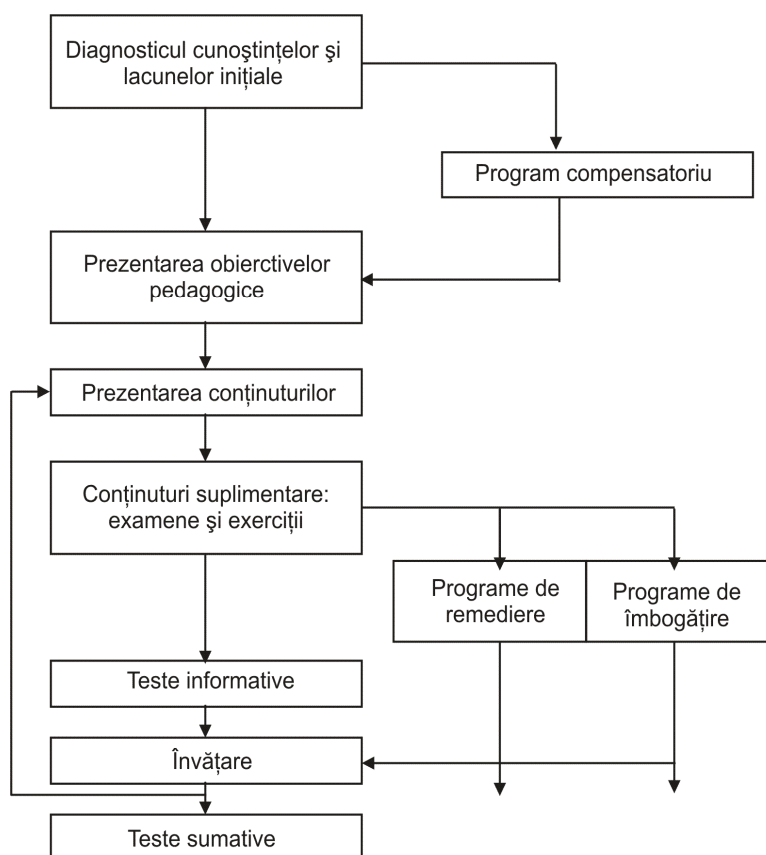


Figura 3.5.

Organizarea modulară a educației are o serie de avantaje, dar și de dificultăți (D’Hainaut, op. cit., pag. 264-265).

Avantaje:

- permite individualizarea accentuată a învățării, ținând cont de posibilitățile celui care învață;
- asigură flexibilitate și deschidere;
- acces tuturor la educație și oricând;
- dar mai ales reconciliază toate cele trei tipuri de educație: formală, nonformală și informală.

Dezavantaje:

- presupune schimbări profunde în toate aspectele acțiunii educative;
- anumite domenii educative permit mai greu organizarea modulară;
- sunt mai greu de realizat și de pus în funcțiune instrumentele, respectiv ghidurile, cursul sau programul pedagogic, testele de evaluare.

4.4.4. Învățarea asistată de ordinator/ calculator (IAO sau IAC)

Problema cea mai importantă și de mare actualitate este depistarea și dezvoltarea acelor aplicații ale informaticii în învățământ, care să-și probeze superioritatea față de practicile tradiționale. Dificultățile cele mai mari abia acum încep. Dovadă faptul că deși echipamentul există, aplicațiile în educație sunt încă timide. Promisiunile și așteptările sunt, deocamdată, mai mari decât realizările (L. Vlăsceanu, 1988; Blagovest Sendov, Perspectives, nr. 3/1985).

Comentariu

Principala utilitate a calculatorului în școală este de a asista învățarea, adică de a oferi condiții pentru transmiterea și asimilarea informației, pentru individualizarea învățării și evaluarea performanțelor. Realizarea acestor funcții presupune, pe de o parte, cunoașterea facilităților tehnice oferite de calculator, iar pe alta operarea cu un model al învățării compatibil cu structura și funcționalitatea calculatorului. Punerea de acord a celor două cerințe este o sarcină dificilă și depinde de o serie de parametri. Unul dintre acești parametri îl reprezintă conținutul predat cu ajutorul calculatorului, selecția acestuia ca și modul de prezentare.

Noțiunea centrală cu care se operează este cea de **secvență**. În cadrul logicii ansamblului unei discipline se ajunge la o fragmentare a informației în itemi informaționali, care succed progresiv cu ajutorul calculatorului. Periodic trebuie introduse secvențe a căror menire este să reconstituie logica ansamblului. Deci, informațiile trebuie ordonate pe **secvențe atomiste** (care prezintă itemi informaționali individuali și logic progresivi) și pe **secvențe reconstitutive** (a căror menire este de a reconstitui logica de ansamblu a informației dintr-o disciplină) (L. Vlăsceanu, 1988).

Organizarea și prezentarea conținuturilor în situații de învățare asistată de ordinator trebuie să se facă în funcție de o serie de **prescripții (cerințe) instructive** care facilitează și optimizează învățarea. Aceste

cerințe sunt, de regulă, explicite. În învățământul tradițional, profesorul dispune de posibilități multiple pentru a verifica și stimula învățarea. Calculatorul nu poate face acest lucru decât în măsura în care a fost programat pentru aceasta. Rostul unui program de instruire este de a formula sarcini, de a oferi scheme de abordare a informației, de a realiza feed-back-ul în învățare, dar și de a motiva elevul pentru continuarea sistemului de instruire.

Învățarea asistată de ordinator are, în planul utilizării educaționale, o serie de consecințe pozitive, dar și de limite și dificultăți. Deocamdată este o promisiune și o speranță, doar pe alocuri o realitate (Constanța Partenie, V. Croitoru, Implicațiile complexe ale utilizării tehnicilor computerizate de instruire în procesul de învățământ, IPB).

4.5. Integrarea conținuturilor în învățământul preuniversitar

Comentariu

Predarea integrată cunoaște o extensie relativ rapidă, în primul rând datorită faptului că răspunde unor preocupări privind natura științei. Cei mai serioși pași în predarea integrată s-au făcut în învățământul preșcolar și primar, dar și în învățământul gimnazial și liceal. Predarea integrată se dovedește a fi o soluție pentru o mai bună corelare a științei cu societatea, cultura, tehnologia. Cu toate acestea, se întâmpină o serie de dificultăți, ce țin în primul rând de schimbarea mentalității cadrelor didactice, înlăturarea comodității, a inerției.

Integrarea rămâne, în continuare, o problemă controversată.

În predarea/învățarea conținuturilor învățământului preuniversitar este din ce în ce mai prezentă tendința de organizare a acestora dintr-o perspectivă integrată. În dilema de acum bine cunoscută a predării pe discipline de sine stătătoare sau pe baza integrării conținuturilor în „câmpuri cognitiv integrate” care transced granițele dintre discipline, a învins se pare, cea de-a doua variantă.

Argumente:

- Planul cadru este structurat pe cele șapte arii curriculare, care exprimă intenția evidentă de a găsi soluții pentru integrarea conținuturilor. Ariile curriculare, reprezintă, așa cum se știe, un grupaj de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Între cele șapte arii curriculare există un echilibru dinamic. Raportul dintre ariile curriculare se modifică în funcție de vârsta celor care învață și de specificul ciclurilor curriculare (Curriculum Național, pag. 5).
- La nivelul unor programe pentru învățământul preuniversitar se operează cu „teme”, cu „orientări tematice” de fapt, care semnifică faptul că profesorul are o anumită libertate de a alege sau de a propune conținuturi. Remarcăm deci flexibilitatea deosebită a acestui demers.

O asemenea organizare a conținuturilor, cu toate avantajele sale și-a dovedit propriile dificultăți și limite, mai ales atunci când se dorește aprofundarea învățării pe teme sau domenii mai specializate (D. Hainaut, op. Cit.)

Dificultăți și limite:

- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea într-o asemenea manieră. Sistemul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din România este predominant axat pe predarea pe discipline, în funcție de specializarea de pe diploma de absolvire a facultății sau colegiului;
- imposibilitatea aprofundării de către elevi a cunoașterii științifice specializate;
- lipsa de tradiție pedagogică a integrării;
- opoziția latentă sau activă a cadrelor didactice privind tendințele integratoare. (Programme scolaire. Mode d'emploi, Centre pour la Recherche et L'innovation, L'enseignement, OCDE, 1998; Lazăr Vlăsceanu, Învățarea și noua revoluție tehnologică, București, Editura Politică, 1988).

4.5.1. Niveluri ale integrării conținuturilor

Integrarea conținuturilor vizează stabilirea de relații strânse, convergențe între elemente precum: concepte, abilități, valori aparținând disciplinelor școlare distincte. (Gilbert de Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de recherche en education*, Paris, PUF 1992).

Nivelurile integrării

Literatura de specialitate identifică următoarele posibilități:

- integrare *intradisciplinară*;
- integrare *multidisciplinară*;
- integrare *pluridisciplinară*;
- integrare *interdisciplinară*;
- integrare *transdisciplinară*.

În teoria, dar mai ales în practica educațională, se folosește termenul generic de „**integrare interdisciplinară**” a conținuturilor, pentru a acoperi toate perspectivele, cu excepția intradisciplinarității. Specialiștii ne avertizează însă că în aceste situații ar fi preferabil să se vorbească de **perspective nondisciplinare**. (D'Hainaut, *Programe de învățământ și educație permanentă*, București, EDP).

**Definiții și
caracteristici**

a) Organizarea și predarea intradisciplinară a conținuturilor

Acestea au reprezentat și reprezintă încă axele curriculum-ului tradițional. Integrarea intradisciplinară „*este operația care constă în a conjuga două sau mai multe conținuturi interdependente aparținând aceluiași domeniu de studiu, în vederea rezolvării unei probleme, studierii unei teme sau dezvoltării abilităților. Spre exemplu, integrarea datelor istorice ale câtorva țări pentru a înțelege dinamica de ansamblu a unei epoci*” (*Dictionnaire actuelle de l'éducation*, Guerin, 1993)

Avantaje

- Justificarea pedagogică a acestui mod de abordare a conținuturilor constă în aceea că ea „oferă în mod direct, atât profesorului cât și elevului, o structură care respectă ierarhia cunoștințelor anterioare dobândite” (D'Hainaut, op. cit.).

- În plus, *abordarea intradisciplinară* este securizantă: pe măsură ce avansează în materie, elevul își dă seama de drumul pe care l-a parcurs.

Dezavantaje

- transferul orizontal de la o disciplină la alta al celor ce învață se produce puțin și de regulă la elevii cei mai dotați;
- perspectiva intradisciplinară a condus la paradoxul „enciclopedist specializat”, care închide elevul și profesorul într-o tranșee pe care și-o sapă ei însuși, care îi izolează din ce în ce mai mult, pe măsură ce o adâncesc;
- în devotamentul său pentru disciplină, cadrul didactic tinde să treacă în planul doi obiectul prioritar al educației: elevul.

În condițiile Curriculum-ului Național actual, structura Planului Cadru pentru învățământul preuniversitar românesc pe arii curriculare sporește posibilitățile de predare/ învățare integrată a conținuturilor.

b) Multidisciplinaritatea

Înseamnă „juxtapunerea disciplinelor diverse, uneori fără relații aparente între ele” (OCDE, 1972).

Acest mod de abordare a conținuturilor presupune predarea conținuturilor care aparțin unei discipline școlare prin modalități specifice ale fiecărui domeniu, făcând însă apel la virtuțile argumentative și persuasive ale altor discipline.

c) Abordarea pluridisciplinară

Este definită ca „juxtapunere a disciplinelor mai mult sau mai puțin înrudite... Fiecare disciplină este studiată în funcție de o sinteză finală de efectuat” (OCDE, 1972).

Perspectiva pluridisciplinară este o *perspectivă tematică*. Este „*pedagogia centrelor de interes*”, lansată de Decroly (D'Hainaut, op. cit.). Predarea în maniera pluridisciplinară pornește de la o temă, o situație sau o problemă care ține de mai multe discipline în același timp. După epuizarea temei respective se trece la alta. „Ordinea problemelor abordate este deseori determinată de criterii de conveniență sau de actualitate.” (D'Hainaut).

Specialiști de prestigiu în domeniul integrării conținuturilor afirmă că abordarea pluridisciplinară „poate fi comparată cu derularea unei discuții în care fiecare dintre parteneri își exprimă punctul de vedere (de exemplu un diagnostic dat unui caz medical de diferiți specialiști sau procedeul emisiunilor televizate la care sunt invitate persoane de diverse specialități pentru a dezbate o problemă de actualitate)” (Jean Paul Resweber, *La methode interdisciplinaire*, Paris, PUF, 1981). Rezultă că metoda pluridisciplinară face ca diversele discipline să analizeze aceeași problematică fără să se ajungă la sinteze comune și la puncte de vedere comune. Răspunsurile primite pun în evidență multiplele fațete ale aceleiași teme sau probleme.

Avantaje :

- situează un fenomen sau un concept în globalitatea sa, în toate relațiile sale;
- din perspectiva educației permanente, predarea pluridisciplinară fundamentează învățământul pe realitate și pe problemele ei. Legătura școlii cu viața socială este mai motivantă pentru elev;
- reduce compartimentarea cunoașterii și a conținuturilor în funcție de domeniul din care fac parte;
- asigură un transfer mai bun al cunoștințelor în situații noi.

Dezavantaje:

- riscul superficialității în învățare este mare; nu se asigură progresia de la cunoscut la necunoscut, ca în cazul studiului disciplinelor în maniera tradițională;
- se sacrifică rigoarea și profunzimea în favoarea unei simplificări excesive.

Remarcăm faptul că tendinței tradiționale de diferențiere a conținuturilor pe discipline tradiționale încearcă să i se opună tendința de integrare.

d) Interdisciplinaritatea

Este definită astfel: „*Interacțiune existentă între două sau mai multe discipline, care poate să meargă de la simpla comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării*” (OCDE, 1972).

Ea constă din selectarea din mediul natural și social a unui domeniu și gruparea cunoștințelor derivate din diferite discipline științifice în funcție de relevanța lor pentru cunoașterea integrală și acțiunea umană asupra domeniului respectiv.

În esență interdisciplinaritatea constă din selectarea din ansamblul mediului natural și social a unui domeniu și gruparea cunoștințelor derivate din diferite discipline științifice în funcție de relevanța lor pentru cunoașterea integrală și acțiunea umană asupra domeniului respectiv. Principala modalitate de introducere a acesteia în învățământ o reprezintă regândirea conținuturilor și elaborarea planurilor, a programelor și manualelor școlare în perspectiva conexiunilor posibile și necesare sub raport epistemologic și pedagogic. Acțiunea de promovare a interdisciplinarității trebuie să se integreze în contextul sistemului educativ dat. De asemenea, pentru a fi eficientă, trebuie să se asocieze cu alte principii sau inovații specifice unui învățământ modern (G. Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988, pag. 253-254). Este vorba de regândirea învățării și evaluării în perspectiva educației permanente, introducerea învățării în clasă, extinderea învățării în grupe mici, introducerea progresivă a învățării asistate de ordinator etc.

**Repere
conceptuale**

Caracteristici

În esență, interdisciplinaritatea este tot o abordare tematică, asemenea pluridisciplinarității, cu precizarea că presupune un nivel superior al integrării conținuturilor. „Pluridisciplinaritatea și interdisciplinaritatea se asimilează uneori greșit. Dar ele reprezintă două nivele metodologice care nu sunt reductibile unul la altul” (Jean Paul Resweber, op. cit.).

- „În sensul larg al termenului, interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferite domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimbări de ordin conceptual și metodologic” (D’Hainaut, Programe de învățământ și educație permanentă, pag. 346). Sau, folosind exprimarea plastică a lui Mohammed Allal Sinaceur, „Interdisciplinaritatea poate fi caracterizată prin aprecierea lui Platon despre arta politică: arta țesutului, care nu lasă niciodată să survină divorțul dintre diferitele elemente, urzește și combină mereu informațiile pentru a face din ele o țesătură suplă și foarte strânsă ” (Mohammed Allal Sinaceur, Interdisciplinaritatea și științele umane, Editura Politică, București, 1986, pag. 48).
- Optica interdisciplinară constituie o abordare economică din punctul de vedere al raportului dintre cantitatea informației și volumul de învățare, dar tocmai de aceea trebuie să se evite tendința de generalizare abuzivă.
- Această metodă preconizează să realizeze conexiuni între discipline. Pune în evidență coeziunea, unitatea, globalitatea temei/problemei de studiat, mergând mai departe decât abordarea pluridisciplinară în analiza și confruntarea concluziilor. „Ea încearcă să opereze o sinteză a metodelor utilizate, a legilor formulate și a aplicațiilor propuse... să străpungă barierele de protecție pe care disciplinele le stabiliseră unele împotriva altora” (idem).
- Specialiștii avertizează însă că perspectiva interdisciplinară nu ignoră disciplinele: „Interdisciplinaritatea realizată la nivel de grupe de materii conexe sau concepută sub o formă și mai radicală nu implică abandonarea noțiunii de disciplină. Dimpotrivă, disciplinele, cu metodele și cu epistemologia lor proprie – datorită însăși specificității lor – trebuie să fie considerate drept necesare atât pentru o formație intelectuală sistematică, cât și pentru o bună înțelegere a lumii” (UNESCO, 1975).

Avantaje

Conceptele și organizarea conținutului din această perspectivă „favorizează transferul și, prin urmare, rezolvarea de probleme noi, permit o vedere mai generală și o decompartmentare a cunoașterii umane”.

Dezavantaje

În același timp însă, tratarea interdisciplinară trebuie „să evite tendința de generalizare abuzivă și de însușire a unor cunoștințe și deprinderi dezlănate”.

e) Transdisciplinaritatea

Este astfel caracterizată: „cercetările transdisciplinare descoperă o manieră originală de a aborda un subiect comun. Cercetătorii, pornind din orizonturi teoretice diferite, pun la punct o metodologie comună. Demersul lor anunță nașterea unei noi discipline, înglobând și depășindu-le pe primele” (Jean Cardinet).

*
* *

Concluzii

- Integrarea conținuturilor școlare este o necesitate și un deziderat.
- Strategiile de predare / învățare integrată, precum și nivelurile la care aceasta se realizează sunt condiționate de o multitudine de factori, de natură obiectivă dar și subiectivă.
- Ele au avantaje, dar și dezavantaje.
- În dorința noastră de a fi moderni, de a inova practica școlară, trebuie prudență, întrucât echilibrul între extreme (diferențiere pe discipline sau integrare totală) se pare că este soluția cea mai eficientă.

4.6. Conținuturile învățământului preuniversitar

Conținuturile sunt mijloacele prin care se urmărește atingerea obiectivelor cadru și de referință propuse. Unitățile de conținut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu alte domenii constitutive ale diferitelor obiecte de studiu. După cum este ușor de observat, programele care stau la baza activității din învățământul preuniversitar la ora actuală prezintă *exemple de activități de învățare* și conținuturi detaliate specifice fiecărei discipline.



Proba de autoevaluare nr. 1

Cerință

Realizați, din perspectiva abordării sistemice a procesului de învățământ, tabele de corespondență a obiectivelor și conținuturilor învățării pentru o unitate de învățare, la o disciplină școlară, la alegere.

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul rezervat!

5. Timpul de instruire/ timpul școlar

5.1. Repere conceptuale

“Este o resursă școlară pedagogică de natură materială” care se concretizează în variabile ale sistemului de învățământ, ce acționează atât pe verticală cât și pe orizontală:

- anul școlar;
- săptămâna școlară;
- ziua școlară (Sorin Cristea, Dicționar de termeni pedagogici, EDP, București, 1988, pag. 448).

Organizarea activității instructiv-educative pe ani de studii, semestre, săptămâni, zile de școală etc. presupune corelarea unor variabile obiective și subiective. În acest proces un rol important îl au structura vieții sociale, culturale spirituale, structura anului calendaristic cu anotimpurile sale, cerințele de natură biopsihopedagogică privind asigurarea randamentului fizic și intelectual, organizarea timpului de educație formală și informală etc.

5.2. Principii metodologice

Valorificarea timpului pedagogic presupune respectarea unor principii metodologice „aplicabile la nivelul tuturor variabilelor implicate” (idem pag. 449):

- repartizarea duratei rezervată fiecărei discipline de studii în funcție de obiectivele specifice;
- divizarea materiei în unități didactice raportabile la unități de timp;
- alternarea activităților școlare care au obiective prioritare intelectuale cu cel care are obiective prioritare morale, tehnologice, estetice, fizice sau profesionale;
- alternarea activităților de natură formală cu cele de natură nonformală;
- definitivarea orarului școlar în funcție de posibilitatea și interesele reale ale elevului/preșcolarului;
- valorificarea tuturor posibilităților existente la nivelul organizației școlare sau preșcolare etc. (ibidem).

În România anul școlar în ultimii ani a fost structurat pe două semestre încadrat temporal cu aproximație între 15 septembrie și 15 iunie.

Programul școlar este organizat pe an școlar, cu durată determinată, împărțită în semestre, iar ziua școlară se desfășoară după un orar.

5.3. Orarul școlar

Este instrumentul de alocare a timpului de instruire. În funcție de acesta spațiul școlar este pus la dispoziția școlarilor și a cadrelor didactice, în vederea organizării lecțiilor. Prin orar se prevede numărul săptămânal de ore pe discipline la fiecare clasă.

Orarul se construiește în funcție de anumite cerințe și condiții care acționează sub forma unor permisiuni și interdicții. Iată câteva dintre acestea:

- cerințele de psihoigienă a muncii intelectuale. Acestea vizează: asigurarea ritmicității în predare/învățare în concordanță cu curba efortului zilnic și săptămânal. Sfârșitul zilei și al săptămânii se asociază cu o scădere a capacității de învățare. În consecință, disciplinele și activitățile care necesită un grad mai mare de efort trebuie poziționate la mijlocul programului zilnic și săptămânal;
- disponibilitatea sălilor de clasă, numărul claselor de elevi/profesori, alte condiții materiale.

Indiferent de condițiile în care se lucrează ideea fundamentală care trebuie să călăuzească întocmirea orarului este centrarea pe elev și nu pe interesele cadrului didactic.

6. Strategii de instruire

Comentariu

Conceptul de strategie a pătruns în aria învățământului din domeniul militar: “strategia este arta celui care conduce o forță militară către victoria finală” (Napoleon). “Deși insuficient cristalizată din punct de vedere instrucțional-pedagogic, noțiunea de strategie a fost introdusă din nevoia de a găsi o alternativă practicilor tradiționale utilizate în învățământ: conceperea predării unei discipline, elaborarea conținuturilor, predarea unei simple activități educaționale (lecție, modul, activitate)” (Romiță Iucu, Instruirea școlară, Editura Polirom, Iași, 2000, pag. 96).

6.1. Repere conceptuale

Conceptul de strategie didactică implică ideea proiecției pe un anumit termen. Strategiile reprezintă aspectul dinamic, activ, prin care cadrul didactic dirijează învățarea (Romiță Iucu pag 100-101).

Strategia didactică reprezintă organizarea proiectivă a unei înălțări de situații educaționale prin parcurgerea cărora elevul își însușește cunoștințele noi, își formează priceperi, deprinderi, competențe, sau este evaluat, ajutat să-și autoevalueze competențele. Opțiunea pentru o anumită strategie înseamnă *alegerea unei căi generale de urmat, prin raportare la obiectivele operaționale vizate, la resursele materiale și umane concrete și prin stabilirea metodelor, procedeeleor, mijloacelor didactice aferente, considerate că ar determina eficiența lecției*. Aceasta se va concretiza în proiectul de lecție/activitate, în care stilul didactic va avea rolul fundamental.

Accepțiuni ale conceptului de strategie didactică:

- ca adoptare a unui anumit **mod de abordare a învățării** (prin *problematizare euristică, experimental faptică* etc.);
- ca opțiune asupra **modului de combinare** a metodelor, mijloacelor și formelor de organizare a actului didactic;
- ca **mod de programare** (selectare, ordonare, ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor și etapelor (evenimentelor) proprii procesului desfășurat în lecție/activitate, cu delimitarea timpului și respectarea principiilor și regulilor didactice. Acest ultim unghi de abordare extinde conceptul de strategie didactică în afara sferei ansamblului metodelor, procedeeleor și mijloacelor didactice (metodologia didactică), trecând-o pe planul mai larg al proiectării de ansamblu, prin programare riguroasă, dar nu rigidă, plan ce implică organic și ceea ce anterior a fost definit ca metodologie didactică (Ioan Cerghit , op. cit, pag. 54).

6.2. Caracteristici

Cadrul didactic întreprinde seturi de activități și comportamente identice la nivelul procesului de instruire, orientând în final întreprinderea didactică către maximum de rezultate educaționale. Analiza resurselor, condițiilor, a factorilor educaționali care pot maximiza rezultatele instructiv-educative constituie demersuri necesare pentru cristalizarea unei autentice *strategii educaționale* (R. Iucu, Instruirea școlară, Editura Polirom, Iași 2000 Pag. 97).

Pentru a evita varietatea termenilor utilizați în pedagogie, împrumutați și din alte domenii, cum ar fi cel de *tehnologie didactică*, optăm pentru delimitări conceptuale clare și pentru o ierarhizare logică a conceptelor. Se încearcă redefinirea conceptului de strategie didactică, atribuindu-i două obiective:

- integrarea sensurilor existente într-o accepție de ansamblu;
- crearea posibilității de relaționare între conceptul de strategie didactică, metodologie, metodă, procedeu, mijloc de învățământ etc.

Pornind de la înțelegerea strategiei ca artă de a combina operații în vederea realizării unui obiectiv și de cele trei unghiuri de vedere în care ea apare, întâlnim și altă definiție a strategiei didactice: *demersul proiectiv al cadrului didactic care vizează adoptarea unui anumit mod de abordare a învățării, prin combinarea eficientă a unor metode, procedee, mijloace didactice (reunite logic și funcțional într-o anumită metodologie), în contextul unei anumite forme de organizare a procesului didactic, având ca rezultat un mod de programare într-o succesiune optimă a evenimentelor proprii procesului didactic, pe secvențe de timp estimate anticipate*.

În acest fel, întregul demers de elaborare a strategiilor este coroborat cu celelalte etape ale proiectării didactice și ține cont de obiectivele vizate, de conținutul abordat, de resursele materiale și umane implicate și de necesitățile de evaluare a procesului didactic. Într-o asemenea accepție privind conceptul de strategie didactică, metodele, procedeele, mijloacele de învățământ apar ca elemente subsumate ansamblului reprezentat de strategia didactică.

6.3. Tipuri de strategii didactice

Strategia didactică este un demers proiectiv ce dă un răspuns complex, corelativ următoarelor întrebări, stabilind calea generală pe care cadrul didactic dorește să o urmeze în realizarea lecției/activității:

- DE CE? / PENTRU CE? – cu ce obiective se pornește și în direcția cărui scop, corelat tipului de lecție ales;
- CE? conținut urmează a fi abordat, cu ce specific;
- CU CINE? - particularitățile elevilor cu care se va lucra;
- CÂND? - în ce moment al anului / semestrului / săptămânii / zilei;
- ÎN CÂT TIMP? - o oră de 45-50 minute, două sau mai multe ore;
- CUM? - cu ce metode și procedee didactice;
- CU CE? - mijloace didactice își propune să lucreze.

Tipuri de strategii didactice:

- destinate preponderent actului de predare – învățare (clasice și moderne; euristice; de tip algoritmic; experimental-factice);
- destinate actului evaluării – integrate lecției, cu funcții pedagogice / sociale.

Strategii destinate preponderent actului de predare-învățare		
<i>Strategii clasice</i>	<i>Strategii moderne</i>	<i>Strategii euristice</i>
<ul style="list-style-type: none"> - programare rigidă - accent pe predare - învățare prin receptare - elevul rămâne obiect al actului educațional - metode expositive (explicația, povestirea, expunerea); - evaluare de tip sumativ. 	<ul style="list-style-type: none"> - programare flexibilă; - cooperare elev-profesor pentru predare-învățare; - elevul devine subiect activ al propriei formări; - conversația, jocul de rol; - conjugarea funcțională a educației cu autoeducația, în perspectiva principiului educației permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> - strategii mentale de explorare pentru descoperirea informației; - stimulează operațiile gândirii, judecățile și raționamentele elevilor; - învățarea activă, conștientă; - imaginarea de soluții, prin proceduri de tip euristic. - independență, autonomie atitudini pozitive.

Tabel 3.1: Tipuri de strategii didactice

Pentru elaborarea unei strategii didactice, cadrul didactic trebuie să se raporteze în principal, la metodele și mijloacele folosite, dar în egală măsură trebuie să ia în considerare și formele de organizare a activității didactice.

6.4. Criterii de construire a strategiilor didactice

Există o varietate de combinații sau strategii pedagogice aplicabile pentru a dirija învățarea. Aceste combinații nu se realizează întâmplător, ci în funcție de anumite criterii. Profesorul Dan Potolea consideră că în construirea strategiilor pedagogice pot fi luate în seamă șase criterii, fiecare cu câte trei diviziuni. Din combinațiile acestora rezultă „**Posibilul acțional pedagogic**”:

- *Organizarea elevilor:*
 - individual
 - grupal
 - frontal

- *Organizarea conținutului* transcris:
 - fragmentat
 - integrat în unități
 - global
- *Prezentarea conținuturilor:*
 - expozitiv
 - problematizator
 - descoperitor
- *Intervențiile cadrului didactic:*
 - permanente
 - episodice
 - *alternante*
- *Exercițiile aplicative sau de consolidare:*
 - imediat
 - seriat
 - amânat
- *Evaluarea:*
 - sumativă
 - formativă
 - alternantă

Strategiile rezultă din combinațiile diviziunilor fiecărui criteriu:
 $C_6^3 = 3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 = 729$ strategii posibile

Ele alcătuiesc **POSIBILUL ACȚIONAL DIDACTIC**.

6.5. Strategii didactice pentru învățământul preuniversitar; criterii de clasificare

Cadrul didactic trebuie să stăpânească moduri variate de abordare a învățării, o gamă largă de strategii generale și particulare, care vor putea deveni, în cele din urmă, caracteristici ale stilului lui de predare (de activitate didactică).

a) După **particularitățile evolutive ale gândirii elevilor și profesorilor**, în procesul învățării, distingem (Romița Iucu, op. cit; Ioan Cerghit, op. cit.):

- *Strategii inductive* – care conduc elevul de la analiza faptelor concrete la elaborarea noțiunilor noi, de la percepția intuitivă la gândirea abstractă, de la cazuri concrete la idee, de la particular la general, de la cunoașterea efectelor la deslușirea cauzelor etc.;
- *Strategii deductive* ce conduc elevul pe un traseu invers celui inductiv, care pornesc de la definiție la concretizări sau exemplificări, de la noțiune la exemplu concret, de la general la particular etc.;
- *Strategii analogice* – bazate pe modelare;
- *Strategii mixte* etc.

Didactica modernă recunoaște atât meritele abordării inductive cât și pe cele ale abordării deductive, ambele necesare inițierii elevilor în metodele cunoașterii științifice.

În funcție de particularitățile psihice ale vârstei școlarului, se impun, în mod firesc, strategiile inductive sau deductive.

b) După **gradul de dirijare/nondirijare a învățării**, strategiile pot fi diferențiate în:

- *strategii algoritmice* – care prescriu, pas cu pas, cu mare rigurozitate acțiunile și operațiunile predării - învățării, comportamentele cadrului didactic și ale elevilor; care impun o dirijare foarte strictă a învățării;
- *strategii semi-algoritmice* (de învățare semiindependentă);
- *strategii euristice* – care nu prescriu dinainte desfășurarea procesului de predare-învățare; dirijarea învățării este redusă la minimum, accentul punându-se pe învățarea independentă (strategii euristice – bazate pe învățarea prin cercetare și descoperire; strategii bazate pe conversația euristică; strategii bazate pe rezolvarea, în mod independent a problemelor; strategii creative, care lasă deschis spontaneitatea, originalitatea etc.).

Propriu-zis, nu există strategii euristice sau pur algoritmice, ci strategii mixte în care elementele de dirijare și independență se combină. În proporții diferite. (Ioan Cerghit, Curs de pedagogie, TIPOGRAFIA UNIVERSITĂȚII BUCUREȘTI, 1988).

6.6. Metodele - componentă a strategiei didactice

Metodele folosite în învățământul preuniversitar sunt alese în directă corespondență cu obiectivele generale și cu obiectivele particulare ale fiecărei discipline dar și cu particularitățile de vârstă ale elevilor. Alegerea metodelor de predare este decizia profesorului și este corelată cu formele de organizare a colectivului de elevi, precum și cu mijloacele de învățământ existente la dispoziția cadrului didactic.

Dintre metodele folosite cu preponderență în învățământul preuniversitar pot fi enumerate ca metode de transmitere și însușire a conținuturilor prin intermediul comunicării orale: metodele expositive (povestirea, descrierea) și metodele conversative (conversația, conversația euristică, problematizarea). În rândul metodelor de explorare și învățare prin descoperire dirijată sau nendirijată de cadrul didactic se înscriu:

- metode de explorare directă a obiectelor și fenomenelor (observarea sistematică și independentă, efectuarea de mici experiențe)
- metode de explorare indirectă (demonstrația cu ajutorul imaginilor, proiecțiilor etc.).

Cunoscând specificul învățării la vârstele mică, mijlocie și mare, cadrele didactice acordă un loc important metodelor bazate pe acțiunea reală a elevului (exerciții, lucrări practice) sau pe acțiunea simulată (învățarea prin dramatizare, jocul didactic).

6.7. Mijloacele de învățământ

Mijloacele de învățământ utilizate în instituțiile preuniversitare care concură la realizarea obiectivelor sunt în principal mijloacele informativ – demonstrative dintre care cele mai folosite sunt materialele intuitive naturale (colecții diverse, insecte, roci, obiecte tehnice de tipul instrumentelor, mașinilor etc.). Acestea sunt însă completate de materiale intuitive elaborate în scopuri didactice: mulaje, machete, alături de materiale figurative (ilustrații, fotografii, atlase, hărți, planșe, albume, imagini audio-vizuale) prezentate prin proiecția de diapozitive, diafilme, filme, emisiuni de televiziune etc.

Mijloacele tehnice audio – vizuale folosite cu precădere în instituțiile preuniversitare sunt: diaproiectorul, retroproiectorul, televizorul, casetofonul, magnetofonul, pick-up-ul.

7. Strategii de evaluare

7.1. Repere conceptuale

Termenul de „strategie” provine din arta militară, unde avea accepțiunea următoare: „arta de a conduce, de a face să evolueze o armată”. În sens larg, „strategia desemnează un ansamblu de acțiuni coordonate în vederea atingerii unui scop. Vizează stăpânirea acțiunilor, ordonarea lor în vederea producerii unui rezultat scontat. Strategia este deci ordonarea metodelor” (Charles Hadji, op. cit., pag. 48).

În evaluarea educațională, semnificația conceptului de strategie s-a conturat greu, „fiind și astăzi controversată și divergentă la diverși autori” (Dorel Ungureanu, *Teroarea creionului roșu*, Editura Universității de Vest Timișoara, pag. 142).

Semnificația de bază a conceptului de **strategie didactică** este aceea a modului în care se combină metodele între ele, metodele cu mijloacele de învățământ dar și cu formele de organizare. Strategia desemnează modul optim de îmbinare a metodelor de învățământ, cu mijloacele și formele de organizare a activității didactice” (Ioan Cerghit, Curs de pedagogie, Tipografia Universității București, 1988).

Având în vedere faptul că accepțiunea noțiunii de „strategie evaluativă” este încă insuficient abordată și conturată, uneori chiar confuză și derutantă pentru cadrul didactic – evaluator, suntem înclinați să optăm și noi, asemenea lui D. Ungureanu, pentru următoarea accepție ce trebuie actualmente asumată când ne referim la acest concept: „*Strategia în evaluarea educațională reprezintă **conduita deliberativă responsabilă a evaluatorului în toate aspectele și pe întreaga întindere a demersului evaluativ, ca și opțiunea pentru cel mai oportun și mai adecvat tip/mod de evaluare pedagogic, în situația instructiv-educativă dată***” (idem, pag. 148).

7.2. Caracteristici

Într-un demers evaluativ, foarte importantă este **perspectiva** din care acesta este conceput. „Perspectiva” are însă doar rol de orientare prealabilă a demersului, funcție de „demaraj”. Această strategie „preparatorie”, „de amorsare” trebuie dublată de o „strategie oportună de parcurs”, care să fie operațională, corectivă, optimizantă.

Autori de prestigiu în domeniu, citați de D. Ungureanu „consideră strategia evaluativă ca pe „un demers prealabil și orientativ, deosebit de important însă prin el însuși în emiterea de judecăți de valoare cât mai realiste”.

Asigurarea reușitei școlare presupune transformarea evaluării într-un proces continuu, integrat organic în structura proceselor de instruire. Această caracteristică presupune intervenția ei activă pe tot parcursul desfășurării predării și învățării. „Continuitatea este asigurată prin admiterea evaluării în forme, moduri și în diverse momente bine articulate. Pentru realizarea acestor deziderate se pun în aplicare diverse strategii” (I. Cerghit, op. cit.).

În lucrările de specialitate din pedagogia românească conceptul de „strategie de evaluare” a fost abordat oarecum simplist, într-o manieră clasică, aceasta fiind înțeleasă ca o combinație inspirată și oportună de metode și mijloace evaluative.

Însă în condițiile învățământului modern, concepția privind strategiile de evaluare trebuie dezvoltată, îmbogățită, întrucât se prezintă în numeroase ipostaze și implică diverși alți factori și parametri. „Sensul modern al strategiei evaluative presupune o percepție cât mai adecvată și flexibilă, în condițiile unei evaluări educaționale mult mai ample, mai profunde, mai complexe și mai ales dinamice și autogenerative. „Trebuie luate în considerare multe alte elemente, aspecte, parametri, care ilustrează mai relevant complexitatea sporită a evaluării educaționale contemporane, necesitatea de a-i oferi evaluatorului mai multă libertate de mișcare, inițiativă, originalitate și creativitate, pe fondul unei responsabilități în consecință” (D. Ungureanu, op. cit., pag. 148).

7.3. Tipuri / clasificare

Criteriile folosite de diverși autori pentru clasificarea strategiilor sunt destul de diverse. Prezentăm în continuare câteva puncte de vedere privitoare la acest aspect.

7.3.1. Criteriul 1 de clasificare. Norma

Strategii normative/ comparative și strategii criteriale/ prin obiective

În prezent sunt nenumărate voci în teoria și practica educațională care susțin că „totul se poate reduce la numai două strategii evaluative cardinale și anume:

- strategia evaluativă *criterială* (bazată pe obiective);
- strategia evaluativă normativă sau comparativă.

Strategii evaluative normative / comparative

Caracteristici

Sunt strategii tradiționale, care datează de secole. Teoria care stă la baza acestor strategii pornește de la adevărul că realizarea performanțelor în învățare ale elevilor este profund diferențiată și selectivă. În consecință, trebuie să oferim elevilor un avantaj cuprinzător al standardelor, de la nivelul celor inferioare și accesibile tuturor până la nivelul celor superioare și accesibile unei minorități. Date fiind distribuția inegală a aptitudinilor intelectuale ale elevilor și caracterul ierarhic clasificator al învățământului, este nevoie să se realizeze o selecție a elevilor în funcție de accesul lor la anumite standarde de conținut (L. Vlăsceanu, 1988).

Strategiile instructiv-educative care au la bază această concepție sunt **strategii normative, comparative**. Elevii sunt comparați, clasați, ierarhizați în clasă. Fiecare dintre aceștia face parte (chiar conștientizează apartenența sa) din categoria elevilor buni, sau mediocri, sau medii etc. La această „etichetare” (elev bun, sau slab sau mediu etc.) contribuie, pe lângă profesori, părinții elevilor, colegii etc. în așa fel încât școlarii se identifică cu una sau alta din categoriile rezultate din utilizarea Curbei lui Gauss.

Strategia normativă (comparativă) în evaluarea educațională este tot mai des criticată și tinde să fie înlocuită cu evaluarea criterială sau prin obiective. În învățământul românesc sunt elemente concrete care atestă tendința de înlocuire a evaluării comparative cu evaluarea prin obiective. Cel puțin două argumente susțin afirmația noastră:

- în învățământul primar elevii nu mai sunt premiați, clasați la finalul anului școlar, ci fiecare dintre aceștia primește diplomă pentru rezultate deosebite la disciplinele la care a obținut calificativul „Foarte bine”. Această diplomă atestă faptul că elevul respectiv a obținut performanțe deosebite NU în raport cu ceilalți colegi ci în raport cu obiectivele cadru și obiectivele de referință ale disciplinei de studiu;
- toate programele disciplinelor din Curriculum-ul Național conțin **obiective cadru și obiective de referință** definite în termeni de competențe, care exprimă în ultimă instanță standarde unitare și obligatorii pentru toți elevii din România.

În virtutea acestei filosofii, elevul trebuie să fie apreciat în funcție de gradul de realizare a obiectivelor prestabilite.

Deci tendința este evidentă: de deplasare de la evaluarea comparativă, clasificatorie, spre evaluarea care are la bază obiectivele educaționale (evaluare criterială).

Strategii evaluative criteriale/ prin obiective

Caracteristici

Acest tip de strategie are la bază evaluarea prin obiective educaționale și capătă din ce în ce mai mult teren. Elementul prioritar al acestui tip de strategii evaluative este „nu atât stabilirea obiectivelor educaționale

minuțioase, nici nuanțarea performanței (gradul de realizare) cât mai ales stabilirea unui criteriu în baza căruia, într-o anumită direcție (zonă performanțială) să se poată distinge, grosier dar semnificativ, între suficiența și insuficiența performanță școlară” (Satterly, D., 1986, citat de D. Ungureanu, op. cit., pag. 148).

Altfel spus, esența acestei strategii criteriale constă în stabilirea cu mai multă rigoare și finețe a ceea ce se numește în literatura de specialitate „standardul minim acceptat” sau „performanța minimă acceptată”, care exprimă pragul de reușită a unui elev într-o anumită situație educațională anume.

Unii autori (Rodriguez – Dieguez, J.L., 1992) disting în cadrul strategiilor evaluative centrate pe obiective **variante** ale acestora, după modul diferit în care obiectivele se pot deriva, ierarhiza, defini, formula, operaționaliza. Distingem astfel:

- **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective prestabilite**, obținute prin selecția, prelucrarea, reierarhizarea obiectivelor existente în taxonomii complete, ierarhizate nivelar, structurate categorial. Este vorba de obiectivele **date** prin documentele oficiale, repartizate/distribuite pe ciclu școlar, ani de învățământ, discipline de studiu etc.
- **strategii de evaluare criteriale** derulate în raport cu **obiective** de asemenea **prestabilite**, dar **numai contextual, conjunctural**, pornindu-se exclusiv de la nevoile celui ce va fi ulterior evaluat. În această categorie pot fi integrate obiectivele formulate de cadrul didactic pentru un capitol, un sistem de lecții, pentru teză etc.
- **strategii evaluative criteriale** derulate în raport cu **obiective nestabilite** în prealabil, configurație ad-hoc, din mers, în chiar timpul predării-învățării și al evaluării actuale. Multe din aceste obiective apar ca atare, fără să fi fost scontate, doar în virtutea faptului că există premise și oportunități reale pentru realizarea lor, sub formă de rezultate spontane dar benefice.
- **Strategii de evaluare criteriale** bazate pe obiective operaționalizate riguros, minuțios, cu acuratețe, printr-un apel „analitic” și scrupulos, cu mania detaliului, la acele taxonomii ale obiectivelor maximal „exploatate”;
- **Strategii de evaluare criterială** bazate pe obiective slab structurate, doar orientative, oferind doar o axă direcțională și sensul de parcurgere a ei, fără a se preciza dinainte nici în ce ritm, nici până unde exact, în ce secvențializare și succesiune etc. (D. Ungureanu, pag. 147) Este cazul următoarelor categorii de obiective cu care se operează și în învățământul românesc și prevăzute prin Curriculum Național:
 - obiective de ciclu (curriculare);
 - obiective cadru;
 - obiective de referință;
 - obiective de evaluare propriu-zisă, îndeosebi cele socio-afective.

Important!

Deși evaluarea comparativă este frecvent criticată, ea nu trebuie complet eliminată, ci limitată la strictul necesar. Fiind dinamice și flexibile, cele două tipuri de strategii nu trebuie să fie exclusive, ci complementare.

7.3.2. Criteriul 2 (compozit) de clasificare a strategiilor: evaluarea inițială, formativă, sumativă

Clasificarea strategiilor s-a realizat în ultimele decenii după **trei criterii de compoziție**, din combinarea cărora rezultă o viziune mai pragmatică asupra demersului evaluativ. Aceste trei criterii sunt:

- Cantitatea de informații sau experiență pe care trebuie s-o acumuleze elevul și care trebuie evaluată. După acest criteriu distingem **evaluare parțială** sau **evaluare globală**;
- Axa temporală la care se raportează evaluarea: la începutul, pe parcursul și la finalul instruirii;
- Sistemul de referință pentru emiterea judecăților de valoare asupra rezultatelor evaluate: evaluare criterială (bazată pe obiective) sau evaluare comparativă, normativă, clasificatorie.

Din combinarea acestor trei criterii rezultă, așa cum spune Ion T. Radu, trei tipuri de strategii care sunt prezente în activitatea oricărui cadru didactic – evaluator:

- Evaluarea inițială;
- Evaluarea formativă;
- Evaluarea sumativă.

Comentariu

Din nefericire, evaluarea inițială este mai puțin aplicată. Evaluarea sumativă este, de regulă, tot din nefericire, o „sanctiune” care încheie o perioadă de învățare și se concretizează printr-o notă sau un calificativ, chiar printr-o clasificare sau ierarhizare a elevilor, intrând astfel în zona evaluării normative/comparative. Se mai numește și „certificativă” întrucât vizează ce și cât au învățat elevii (Cardinet, op. cit., pag. 72). Cea de-a treia, evaluarea formativă, este în creștere”, făcând parte integrantă din procesul de învățare.

În prezent se discută și chiar se încearcă inovarea cea mai radicală și anume suprimarea tuturor formelor de evaluare. În ceea ce ne privește nu aderăm la acest punct de vedere pentru că, deși are uneori un rol ingrat, școala trebuie să-și asume responsabilitatea emiterii unor judecăți de valoare, al acordării de diplome etc.

Strategiile evaluative inițială- formativă- sumativă

7.3.2.1. Evaluarea inițială sau “răul necesar”

Yvan Abernot a caracterizat succint dar semnificativ acest tip de evaluare: „Evaluarea inițială nu are rol de control, este diagnostică, stimulată și indică planul de urmat în procesul de învățare” (op. cit.). Se mai numește și „răul necesar” din perspectiva acelor teoreticieni care consideră că orice evaluare este stresantă și ca atare aceasta trebuie pe cât posibil

Caracteristici

diminuată, dacă nu chiar eliminată. Aceeași teoreticieni acceptă însă că evaluarea de început este, totuși, necesară, pentru o pregătire optimă a noului program de instruire.

Este necesară pentru:

- cunoașterea nivelului de realizare a învățării prealabile, a nivelului comportamentului cognitiv inițial. Este foarte utilă la intrarea copiilor în clasa I, pentru cunoașterea de către cadrul didactic a nivelului pregătirii elevilor cu care va lucra; la intrarea în ciclul gimnazial, la începutul studiului unei discipline etc.
- pentru determinarea liniei de pornire la începutul unui program de instruire (an școlar, intrare clasa I, în ciclul gimnazial sau liceal etc.);
- este indispensabilă pentru a stabili dacă elevii în cauză dispun de pregătirea necesară creării de premise favorabile unei noi învățări (cunoștințe, abilități, capacități);
- această formă de evaluare are semnificația unei punți de legătură între o stare precedentă și una viitoare;
- eventual este utilă pentru refacerea sau remedierea unei stări de fapt, pentru aplicarea unui scurt program de recuperare sau de refacere a noțiunilor fundamentale ce vor fi implicate în susținerea învățării viitoare, pentru a omogeniza oarecum fondul de cunoștințe și abilități indispensabile unui nou parcurs. (Ioan Cerghit, op. cit., pag. 187)

Subliniind rolul și însemnătatea acestui tip de evaluare pentru integrarea elevilor în activitatea care începe, R. Ausubel concluzionează: *„Dacă aș vrea să reduc toată psihopedagogia la un singur principiu, eu spun: ceea ce influențează cel mai mult învățarea sunt cunoștințele pe care elevul le posedă la plecare. Asigurați-vă de ceea ce știe el și instruiți-l în consecință”* (R. Ausubel, *Învățarea în școală*, EDP, Buc., 1981).

Evaluarea inițială realizată la începutul unui program de instruire este menită, printre altele, să „arate” condițiile în care elevii în cauză se integrează în activitatea de învățare care urmează, fiind una din premisele conceperii programului. Se realizează prin examinări orale, dar mai ales prin probe scrise. Aceste probe realizează un **diagnostic** al pregătirii elevilor și totodată îndeplinesc o funcție **predictivă**, indicând condițiile în care elevii vor putea asimila conținuturile noului program de instruire.

Valoarea diagnosticată a acestei evaluări inițiale se manifestă atât din perspectiva elevilor cât și a cadrului didactic care va lucra cu aceștia.

În ceea ce îi privește pe **elevi**:

- Inventariază achizițiile existente la momentul T0 (zero);

- Depistează eventuale decalaje între aceștia;
- Constată, la momentul respectiv, capacitățile / posibilitățile de învățare ale elevilor etc.;

În ceea ce îi privește pe **profesori**:

- Descoperă factorii (cauzele) care explică situația respectivă;
- Arată și explică nevoile de dezvoltare ale elevilor;
- Îi ajută să-și multiplice căile de stimulare a dezvoltării optime ale acestora;
- Pun în evidență caracteristicile diferențiale ale elevilor și posibilitățile de a acționa în direcția atingerii obiectivelor etc. (Ioan Cerghit, op. cit. pag. 188).

Funcția predictivă (prognostică) a acestei evaluări constă în aceea că datele obținute prin evaluarea inițială ajută la conturarea activității următoare în trei planuri:

- modul adecvat de predare/învățare a noului conținut;
- aprecierea oportunității organizării unui program de **recuperare** pentru întreaga clasă;
- adoptarea unor măsuri de sprijinire și recuperare **doar** a unor elevi.

**Repere
conceptuale**

7.3.2.2. Evaluarea formativă

Această denumire dată de Scriven în 1967 semnifică faptul că evaluarea trebuie să fie integrată în mod constant și operativ pe tot parcursul procesului instructiv.

În concepția lui Bloom, evaluarea formativă este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, este frecventă sub aspect temporal și are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârșite de elevi. Iar G. Meyer (op. cit., pag. 25) afirmă că „evaluarea formativă nu-l judecă și nu-l clasează pe elev. Ea compară performanța acestuia cu un prag de reușită stabilit dinainte”.

Ioan Cerghit concluzionează cu o mare putere de sinteză: „Prin specificul ei evaluarea formativă este o evaluare centrată pe procese, destinată rectificării, reajustării, adaptării acestora; ameliorării și optimizării, reglării și autoreglării predării și învățării. În felul acesta îndeplinește o funcție formativă”.

„Aplicarea acestei strategii este însă foarte pretențioasă și necesită organizarea riguroasă a predării, competența în precizarea obiectivelor, în stabilirea sarcinilor, în alegerea tehnicilor de evaluare” (Idem).

Caracteristici

Caracteristici esențiale ale conceptului de **evaluare formativă** (Ioan Cerghit, Ion T. Radu, G. De Landsheere, L. Allal, J. Cardinet, G. Scallon, R. Amigues, Petit Jean, Perrenoud, Yvan Abernot, Roland Abrecht etc.):

- este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învățării;

- semnifică faptul că evaluarea face parte din procesul educativ normal;
- „nereușitele” elevului sunt considerate ca momente în rezolvarea unei probleme și nu ca slăbiciuni ale acestuia;
- intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare;
- informează elevul și profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor
- permite profesorului și elevului să determine dacă acesta din urmă posedă achizițiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvențial;
- asigură o reglare a proceselor de formare (a elevului) cu scopul de a-i permite o adaptare a activităților de învățare;
- are ca scop să îndrume elevul să surmonteze dificultățile de învățare;
- este internă procesului de învățare, este continuă, mai curând analitică și centrată mai mult pe cel ce învață decât pe produsul finit.

Acest tip de evaluare devine util atât pentru elev cât și pentru profesor (I. Cerghit, op. cit.).

Pentru elev:

- îi oferă o confirmare (feed-back) a învățării operative și frecventă;
- îl ajută să depisteze dificultățile și să le depășească;
- îi sugerează proceduri de corecție sau de remediere imediată;
- îl informează asupra comportamentelor sale cognitive intermediare care îl conduce spre cele terminale;
- elevul nu este judecat, nu primește note sau calificative, nu este supus clasificării;
- încurajează punerea de întrebări și reflecții sau motivează și stimulează eforturile de învățare;
- sprijină efortul de autoevaluare etc.

Pentru profesor:

- acesta beneficiază de o conexiune inversă imediată despre relevanța și performanțele demersului său didactic;
- poate detecta dificultăți, confuzii, greșeli, intervenind imediat pentru ameliorarea situației;
- oferă posibilitatea tratării diferențiate a elevilor etc.

Comentariu

Datorită virtuților sale predominant formative, această strategie evaluativă este intens teoretizată. S-a scris mult și chiar în plan

practic aplicativ s-au făcut pași semnificativi. Abordările teoretice actuale se concentrează pe:

- evidențierea „punctelor tari” ale evaluării formative;
- analiza comparativă și relațiile cu evaluarea inițială și cu evaluarea de tip sumativ (complementaritatea acestora);
- necesitatea articulării evaluării formative, învățării depline și pedagogiei diferențiate;
- moduri de intervenție a evaluării formative: reglare retroactivă, proactivă și interactivă etc. (M. Manolescu, Evaluarea școlară – un contract pedagogic, Buc, 2002, pag. 151-157).

**Repere
conceptuale/
caracteristici**

7.3.2.3. Evaluarea sumativă sau „certificativă”

Evaluarea sumativă (cumulativă) este repusă în discuție de către Scriven (1967) odată cu lansarea teoriei evaluării formative, deci în corelație cu aceasta din urmă, care este concepută ca parte integrantă a procesului de învățare și jalon al acestuia, ca mijloc de informație cu destinații multiple (Yvan Abernot, op. cit., pag. 22). Reușita unui program de instruire depinde între altele, de modul în care se proiectează și se realizează acțiunile evaluative, fie ele formative sau sumative.

Din perspectiva problematicei acestei lucrări ne interesează modul în care, într-un context pedagogic cotidian, normal, se susțin și se articulează evaluarea formativă și evaluarea sumativă. În practica demersului pedagogic zilnic trebuie să fim de acord că evaluarea formativă capătă o pondere mai mare, în condițiile unui învățământ cu anumite pretenții de modernitate. În viața școlară cotidiană evaluarea formativă și evaluarea sumativă nu sunt ușor de delimitat. Din această perspectivă, acțiunile evaluative apreciate de cadrul didactic ca fiind formative îl îndreptățesc pe acesta să acorde note sau calificative. Ori, într-un asemenea context, așa-zisa evaluare formativă nu este, nici mai mult nici mai puțin, decât o evaluare sumativă deghizată.

Mergând pe aceeași idee, o mare parte a acțiunilor implicate în evaluarea sumativă sunt nespecifice contextului educațional obișnuit. Chiar în cazul în care cadrele didactice promovează demersuri pedagogice centrate pe elev și pe procesele de învățare, se repliază către un demers tradițional când vine timpul evaluărilor. Această situație creează o stare artificială a relației educaționale și o tensionează, apărând astfel o ruptură între activitățile de învățare și cele de evaluare.

În perioada evaluărilor profesorul se transformă din prieten, confident și mentor (situație normală) în controlor, verificator și factor de decizie (De Ketele, 1982).

Literatura pedagogică dar și practica în domeniu pun din ce în ce mai mult în discuție necesitatea și posibilitatea unei evaluări sumative mai juste și mai echitabile, pe parcursul unei perioade

de instruire. Pe de altă parte trebuie să acceptăm realitatea că profesorul, prin natura funcțiilor și responsabilităților sale, trebuie să evalueze („să asculte”) și să pună note sau calificative în catalog.

Specialiștii apreciază că **transparența** este elementul esențial în ameliorarea consecințelor evaluării sumative. În această tentativă, stabilirea criteriilor este esențială (Louise M. Belaire, op. cit., pag. 51). Prin urmare, este necesar ca profesorul să stabilească un climat care să-i permită elevului să se simtă ascultat, apreciat și mai ales înțeles. Trebuie stabilită o legătură care să permită **negocierea unui „contract pedagogic”**. Altfel spus, evaluarea privește toți actorii, este dirijată de către profesor, dar este negociată cu elevii și mai ales renegociată în cursul învățării, înainte de a ajusta criteriile în funcție de noi parametri.

Concepută într-o astfel de optică, evaluarea sumativă nu mai poate fi privită ca un moment punctual, determinat în timp și spațiu. Această acțiune devine un proces care se construiește pe firul evenimentelor și interacțiunilor din clasă. Cu riscul de a merge împotriva tradiției acest proces trebuie să devină o progresie lentă discutată cu elevii, care nu mai are caracterul unei situații în care evaluarea este în serviciul unui control.

Această optică pune sub semnul întrebării justetea faptului că în multe situații cadrul didactic este singurul decident într-un context de evaluare sumativă. Profesorul nu poate să se dispenseze de o operație majoră: aceea de a nota elevii, de a-i clasa în funcție de rezultate. Ierarhizarea elevilor nu este o operație simplă. Ea angajează viitorul lor, imaginea lor și imaginea de sine, privește, în ultimă instanță locul lor în ierarhia socială, onoarea, prestigiul (Jean Marie Barbier, **“L’evaluation en formation”**, PUF, 1985, pag. 77).

Un concept cu semnificații multiple este **“judecata profesorală”** care ne sugerează faptul că activității cadrului didactic de a clasa elevii trebuie să i se acorde semnificații forte. Un curent de opinie modern, desprins din literatura de specialitate tinde să asocieze **“judecata profesorală”** cu **“aranjamentul evaluativ”**. **“Aranjamentul”** se realizează în principal plecând de la o negociere între două sau mai multe persoane care operează o tranzacție. Noțiunea de **“aranjament evaluativ”** relevă o strategie, o negociere. P. Perrenoud folosește termenii de **“manipulare”, “secret de fabricație a notei”** (P. Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Geneve-Paris, Droz, 1984).

Dintr-o perspectivă modernă, evaluarea sumativă este determinată de contexte specifice, construită de toți actorii - deci elevii știu la ce se așteaptă - și definită în funcție de criteriile de corectare stabilite împreună. Astfel această construcție comună cadru didactic - elevi conferă evaluării sumative un loc real în

procesul educativ. Deci cerința esențială pentru a realiza o evaluare sumativă mai justă și mai echitabilă este aceea de a introduce în scenă actorii principali – elevii. Pentru aceasta însă este necesar ca profesorii să îndrăznească să-și asume riscuri, **să accepte negocierea**, confruntarea, dar mai ales să fie convinși că evaluarea trebuie să fie în slujba învățării realizată de elev (Louise M. Belair, op. cit., pag 62).

Caracteristici esențiale ale evaluării de tip sumativ:

- este o evaluare de bilanț care intervine la sfârșitul parcurgerii unui ansamblu de sarcini de învățare ce constituie un tot unitar
- evidențiază efectul terminal rezultat de pe urma învățării, nu cum s-a ajuns la acest produs (este centrată pe rezultatele globale, de bilanț al învățării);
- uneori această evaluare (în sensul absolut al termenului) este internă, dar de cele mai multe ori este externă (ex: capacitate, bacalaureat, diplomă etc.);
- se încheie cu atribuirea unei note sau calificativ, a unui certificat sau diplome;
- intervine prea târziu ca să mai poată influența cu ceva ameliorarea rezultatelor și refacerea procesului deja parcurs, dar oferă învățăminte pentru desfășurarea unei viitoare activități didactice;
- furnizează informații de bilanț în vederea:
 - diagnosticării într-o formă globală, a realizării obiectivelor generale ale unei programe sau părți a programei; a rezultatelor înregistrate de elev la sfârșitul unei perioade de învățare în raport cu așteptările sau obiectivele stabilite inițial;
 - certificării sau recunoașterii atingerii unui nivel de pregătire, dobândirii unor competențe;
 - adaptării unor decizii legate de promovarea (nepromovarea, acceptarea/respingerea, acordarea/neacordarea unei diplome etc.);
 - clasificării / ierarhizării sau diferențierii elevilor;
 - confirmării sau infirmării eficienței prestației cadrelor didactice etc. (Ioan Cerghit, op. cit.).

Argumente

7.3.2.4. Complementaritatea strategiilor evaluative

În practica școlară deosebirea dintre acestea nu este ușor de realizat. Unitatea evaluare inițială - evaluare sumativă - evaluare continuă marchează tranziția de la un model tradițional către unul mai eficient, în perspectiva funcțiilor pe care le îndeplinește actul evaluării în activitatea didactică. Ele se disting nu atât prin natura tehnicilor de măsurare folosite sau a criteriilor de apreciere a rezultatelor constatate, cât, mai ales, prin modul în care sunt realizate acțiunile de evaluare în raport cu desfășurarea procesului și prin funcțiile pe care le îndeplinesc.

Realizarea funcțiilor esențiale ale actului evaluativ în procesul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare inițială cât și a celor operate pe parcursul și la sfârșitul procesului didactic, oferind date necesare pentru îmbunătățirea sistematică a acestuia. Cele trei strategii nu sunt distincte, opuse, ci, mai degrabă **complementare**. De aceea, o acțiune de evaluare eficace trebuie să fie, în mod necesar, **continuă și completă**, iar singura atitudine justificată și eficientă față de folosirea lor se exprimă nu în opțiunea pentru una din aceste forme, ci în îmbinarea acestora, în realizarea unui proces de evaluare în forme și cu funcții multiple, perfect integrat activității didactice (I. T. Radu, Curs de pedagogie, 1988).

O formă mai complexă și mai suplă de integrare a evaluării inițiale, formative și sumative în procesul didactic este concepută de Yvan Abernot și prezentată în forma unui model în cinci etape sau trepte (1996). După cum apreciază autorul, aportul lui *“a ști”* și *“a ști să faci”* este investigat prin **trei evaluări diferențiate dar complementare**.

Modelul propus de Abernot este aplicat asupra unui program de instruire bine determinat din punct de vedere al conținuturilor și al obiectivelor de realizat. Obiectivele trebuie să servească finalităților asupra cărora se va insista pe durata întregului an, să nu fie numeroase, să fie ierarhizate din punct de vedere al valorii euristice și să aibă un grad mare de importanță. Va fi considerat ca fundamental un obiectiv (noțiune sau acțiune, deprindere) absolut necesar pentru intrarea elevului în secvența următoare. Odată determinate aceste scopuri fundamentale ale programului, ele trebuie traduse în obiective operaționale.

Etapele de urmat și schema unui program de instruire, integrat după modelul lui Y. Abernot, sunt prezentate în lucrarea „Evaluarea școlară – un contract pedagogic”, M. Manolescu, București, 2002, pag. 159-161.

7.3.3. Standardele curriculare de performanță

7.3.3.1. Repere conceptuale

Standardele curriculare de performanță sunt standarde naționale, necesare în condițiile introducerii unei filosofii educaționale centrate pe diversitate (concretizate în existența unor planuri-cadru de învățământ, a unor noi programe școlare și a manualelor alternative). Ele reprezintă, pentru toți elevii, un sistem de referință comun și echivalent, vizând sfârșitul unei trepte de școlaritate (Curriculum Național).

Standardele curriculare de performanță sunt criteriile de evaluare a calității procesului de învățământ. În mod concret, aceste standarde constituie specificări de performanță vizând

cunoștințele, competențele și comportamentele dobândite de elevi de la o treaptă de școlaritate la alta.

Ele sunt exprimate simplu, sintetic pentru toți factorii educaționali și reprezintă baza de plecare pentru elaborarea descriptorilor de performanță, respectiv a criteriilor de notare/apreciere.

Performanțele în învățare ale elevilor sunt raportate la **performanțele standard**. Termenul de **standard** reprezintă o unitate de măsură **etalon**.

Standardele sunt relevante din punctul de vedere al motivării elevului pentru învățare, fiind orientate spre profilul de formare al acestuia la finalizarea parcursului școlar și la intrarea în viața socială. Ele ar trebui să motiveze elevul pentru învățare continuă și să conducă la structurarea capacităților proprii învățării active.

Standardele de performanță, definite pentru nivelurile minimal, mediu și maximal, au caracter normativ, constituind repere de evaluare pentru elevi, profesori, părinți, conceptori de curriculum și evaluatori ai procesului și sistemului de învățământ.

Standardele curriculare de performanță sunt criterii în baza cărora se poate realiza evaluarea eficienței procesului de învățare. Ele se prezintă sub forma unor enunțuri sintetice, în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare. Constituie specificări de performanță vizând cunoștințele, competențele, comportamentele stabilite prin curriculum. Reprezintă în același timp, pentru toți elevii, un sistem de referință comun și echivalent, vizând încheierea unei perioade de școlaritate.

Standardele sunt criterii cu valoare intrinsecă proprie care se prezintă ca *unități etalon* de referință în vederea măsurării și aprecierii performanțelor și competențelor școlare și profesionale. Problema cea mai importantă este reprezentată de modul de formulare și realizarea a standardelor instructive, în așa fel încât să se ajungă la operarea simplă, eficientă și mai ales explicită cu ele. Multipla determinare a standardelor le conferă importanță intrinsecă și extrinsecă, valoare de referință în evaluarea rezultatelor sau performanțelor obținute.

Standardele de performanță au un caracter normativ, ele constituind repere utile tuturor agenților implicați în procesul educațional (elevi și profesori):

- **Elevii** vor ști care sunt așteptările explicite în ceea ce privește învățarea, în termeni de cunoștințe, competențe și atitudini precum și criteriile de evaluare a performanțelor la sfârșitul unei trepte de școlarizare.
- **Profesorii** își vor regla demersul didactic în funcție de limitele stabilite prin standarde.

Atenție

Dincolo de structura unitară a programelor școlare/preșcolare, Curriculum Național actual propune o ofertă flexibilă, ce permite cadrului didactic adaptarea cadrului formal la personalitatea sa și la specificul clasei de elevi/grupe de copii cu care lucrează. Elementele care asigură acest reglaj sunt:

- posibilitatea intervenției cadrului didactic în succesiunea elementelor de conținut cu condiția asigurării coerenței tematice și respectării logicii interne a domeniului;
- lipsa prescrierii de la centru a intervalului de timp alocat elementelor de conținut;
- posibilitatea modificării, completării sau a înlocuirii activităților de învățare, astfel încât să permită un demers didactic personalizat.

7.3.3.2. Formularea performanțelor standard

Elaborarea standardelor are în vedere:

- Obiectivele cadru și obiectivele de referință ale disciplinei;
- Caracteristicile psihopedagogice ale vârstei școlare vizate (Idem, pag. 205).

Tipuri de standarde

În practica educațională performanțele au fost și sunt formulate:

- în termeni **relativi**
- în termeni de **conținut** (De Ketele, 1996; L. Vlăsceanu, 1988).

În termeni relativi se analizează performanțele unui elev prin comparație cu performanțele altor elevi din același grup, din alte clase paralele sau din alte perioade de instruire.

Caracteristici

- Analiza în termeni relativi a performanțelor standard se desfășoară la nivelul colectivităților școlare, începând cu clasa de elevi și terminând cu totalitatea fluxurilor cuprinse într-un anumit ciclu de școlarizare;
- Analiza urmărește să stabilească distribuția procentuală a rezultatelor școlare ale elevilor exprimate prin note în cadrul unei colectivități;
- Repartițiile procentuale sunt raportate la un criteriu standard. Exemplu: proporția elevilor cu nota 10 sau cu calificativul „foarte bine” la nivelul unei clase sau al școlii să fie de 25%, proporția corigenților să scadă sub 5% etc.

În termeni de conținut

Caracteristici

- Referințele standard sunt reprezentate de obiectivele operaționale de tip cognitiv, psihomotor sau/și afectiv, repartizate pe o disciplină, pe un set de discipline, sau pe activități (cognitive, afective etc.);

- Fiecare rezultat școlar este raportat la un anumit obiectiv educațional pentru a se măsura gradul lor de corespondență și nivelul performanței;
- Standardele de conținut pot varia de la nivelul minimal până la cel maximal în funcție de gradul de dificultate sau accesibilitate al problemelor pe care le vizează;
- Standardele minimale de conținut corespund cerințelor fără satisfacerea cărora un elev nu poate fi considerat ca absolvent al unui ciclu de școlarizare sau promovat la o disciplină;
- A formula astfel de standarde înseamnă a răspunde la întrebări de tipul: ce trebuie să știe un elev în mod necesar la sfârșitul unui ciclu de școlarizare pentru a fi declarat promovat? Ce abilități intelectuale, profesionale, culturale, sociale trebuie să-și însușească un elev pentru a putea fi considerat absolvent?
- Standardele minimale sunt corelate, necesare și exhaustive. Răspunsul la întrebarea: „*Cât de minim este un standard minimal?*” depinde de nivelul calitativ de dezvoltare a unui sistem de învățământ și de conținutul performanței medii formulată în termeni relativi.

Relații

- Între cele două forme de definire a performanțelor standard (relativă și de conținut) există legături strânse. Analiza în termeni relativi presupune în mod tacit respectarea anumitor standarde de conținut, iar performanțele de conținut nu exclud, ci presupun realizarea anumitor standarde relative;
- Ignorarea interdependențelor dintre cele două modalități de definire a performanțelor standard riscă să conducă la apariția unor fenomene cu consecințe negative în planul calității instruirii și învățării;
- Operarea exclusivă cu standarde relative, fără o corelare adecvată cu standardele de conținut, riscă să conducă la realizarea unei performanțe relative ridicate prin coborârea exigențelor față de învățare sau rezultatele școlare ale elevilor. Se coboară, în mod implicit sau explicit, nivelul standardelor de conținut și se ajunge astfel la creșterea procentului de promovare (L. Vlăsceanu. op. cit., p 99).

7.3.3.3. Teorii aplicate în formularea standardelor de performanță

În formularea performanțelor standard ale instruirii au fost aplicate două teorii (G. De Landsheere, 1975):

- Teoria tradițională;
- Teoria învățării depline sau teoria eficacității generale în învățare.

Caracteristici

Teoria tradițională

Are la bază pedagogia comparativă sau normativă. Consideră că realizarea performanțelor în învățare ale elevilor/preșcolarilor este profund diferențiată și selectivă. În consecință, trebuie să existe un evantai cuprinzător al standardelor de la nivelul celor inferioare și accesibile tuturor până la nivelul celor superioare și accesibile numai unei minorități. Date fiind distribuția inegală a aptitudinilor intelectuale în rândul populației școlare și caracterul ierarhic al învățământului, este nevoie să se realizeze o selecție a elevilor/copiilor în funcție de accesul lor la anumite standarde de conținut (L. Vlăsceanu, 1988).

Modelul teoretic al selecției a fost oferit pe baza statistică a faimoasei „*curbe în formă de clopot*” introdusă la începutul secolului trecut de Gauss pentru studierea diferențelor individuale. Aplicate modulului de distribuție a performanțelor școlare ale elevilor, intervalele pe această curbă sunt reprezentate astfel:

- 70% (valoarea centrală) reprezintă performanțe medii;
- 13% (în dreapta acestui interval) reprezintă elevii buni;
- 13% (în stânga valorii medii) reprezintă elevii mediocri;
- la extremele acestor intervale sunt situați elevii foarte buni (2%) și elevii foarte slabi (2%).

Grafic s-ar putea reprezenta prin modelul clasic al Curbei în forma de clopot a lui Gauss.

Pornind de la această distribuție teoretică a rezultatelor școlare criteriile de notare și instrumentele de diagnosticare și evaluare a performanțelor școlare ale elevilor sunt elaborate și standardizate încât să se ajungă la clasificarea elevilor într-unul din intervalele de pe curba distribuției normale.

Aceasta înseamnă că mai întâi sunt definite în *termeni relativi* sau procentuali performanțele standard conform modelului teoretic al distribuției normale. Apoi sunt elaborate în *termeni de conținut* standardele instructive. Acestea din urmă sunt astfel ierarhizate sau elaborate încât unii elevi au acces sau ating numai nivelul standardelor inferioare, iar alții înaintează în realizarea standardelor superioare.

Consecințe

Cercetările ulterioare au demonstrat că procedeul de definire a standardelor instructive, luând ca referință curba lui Gauss, generează „*efectele Pygmalion*” în învățământ: așteptările cadrelor didactice față de distribuția performanțelor școlare ale elevilor sunt reproduse de elevii înșiși prin rezultatele în învățare.

În felul acesta performanțele sau standardele relative (procentuale) se autorealizează. Elevii tind să se identifice cu o anumită poziție pe curba distribuției normale. Eșecul școlar exprimă nu atât incapacitatea reală a unui elev, cât consecința

clasării și identificării lui timpurii cu o anumită poziție din distribuția standard propusă.

În consecință absolutizarea funcției orientative a standardelor relative, procentuale, are efecte negative asupra modului de concepere a standardelor de conținut și asupra dezvoltării potențialului fiecărui elev.

Strategiile de instruire au fost și ele oscilante, tinzând spre individualizare sau spre uniformizare forțată cu scopul de a realiza standardele relative preformulate (Lazăr Vlăsceanu, Curs de pedagogie, 1988; G de Landsheere, Examinarea continuă a elevilor și examenele, 1975).

Teoria „învățării depline” sau „pedagogia eficacității generale” (pedagogia criterială)

Caracteristici

În opoziție cu teoria și practica tradițională s-a dezvoltat o altă teorie cu privire la formularea performanțelor standard și a strategiilor instructive de realizare. Inițiatorii acesteia sunt Carol, Bloom, Bonboir etc. (C. Bîrzea, La pedagogie du succes, Paris, PUF, 1982).

Una din premisele teoriei „învățării depline” sau ale „pedagogiei eficacității generale în învățare” este formulată de pedagogul francez Gilbert de Landsheere (G. De Lansheere, Evaluarea continuă a elevilor și examenele) pornind de la ceea ce el considera a fi „*mitul periculos al curbei lui Gauss*”(Idem).

În locul unei instruiți orientată spre selecție este necesară instituirea unor activități educative care să ofere fiecărui elev posibilitatea de a-și dezvolta la maximum potențialul intelectual. Eșecul școlar nu este efectul incapacității elevului, ci expresia ineficienței metodelor de instruire aplicate.

În consecință, este necesară eliminarea selecției școlare prin definirea performanțelor corespunzătoare eșecului și rentabilizarea la maximum a învățământului prin generalizarea succesului școlar.

În locul curbei în formă de clopot, trebuie promovată curba în formă de J, în conformitate cu care circa 95% dintre elevi vor atinge nivelul unor performanțe acceptabile. Pentru aceasta trebuie altfel definite performanțele școlare standard și altfel construite strategiile pedagogice de realizare.

Unei tendințe de realizare a performanțelor trebuie să-i corespundă practici inegale, diferențiate de instruire și de învățare. De aceea, modelul instructiv al „învățării depline” se orientează către:

- analiza performanțelor standard cu referire la obiectivele de conținut ale învățării;

- eşalonarea diferențiată a timpului de instruire pentru fiecare elev sau grup omogen de elevi;
- evaluarea rezultatelor școlare și nu a elevilor, înlăturarea ierarhizării și ajungerea la o distribuție uniformă a performanțelor într-o colectivitate școlară (idem, pag.78).

Tabelul 3.2.: Analiza comparativă: teoria „învățării depline” – teoria tradițională

Teoria „învățării depline”	Teoria tradițională
<ul style="list-style-type: none"> • Formulează standardele de conținut în forma obiectivelor instruirii • Tinde să aplice strategii de instruire prin care să fie generalizate și uniformizate performanțele • Se concentrează pe standardele de conținut și ajunge la consecința înlăturării standardelor relative • Apelează la practici inegale, diferențiate de instruire și învățare • Se tinde spre o egalizare forțată, spre uniformizarea standardelor de conținut 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulează standardele în maniera procentuală, după curba lui Gauss • Înlătură cât mai mult semnificațiile standardelor relative, procentuale • Pornește de la standardele relative centrate pe selecția școlară și formulează standardele de conținut în funcție de distribuția curbei lui Gauss • Se ajunge la practici selective exagerate • Neglijează elevii foarte slabi sau elevii foarte buni

Analiza celor două teorii pune în evidență necesitatea ca elaborarea standardelor instructive **relative și de conținut** să se facă în mod corelat, ținând cont de interdependențele reale și posibile dintre ele în activitatea instructiv-educativă.



Proba de autoevaluare nr. 2

Comentați afirmația: „Din perspectiva analizei sistemice, conceptul de **proces de învățământ** este considerat ca un sistem dinamic și complex, un ansamblu acțional deliberat, proiectat și structurat, ale cărui componente și interacțiuni dintre ele funcționează în mod integrat în **raport cu anumite obiective instructiv-educative de atins** „(I. Cerghit, op. cit.).

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

8. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr.1”

Stabilirea raporturilor de corespondență dintre obiective și conținuturi

A stabili aceste raporturi înseamnă a stabili operațiile logice sau mentale care sunt activate prin parcurgerea conținuturilor respective. Pentru aceasta se elaborează tabele de specificații.

Obiective	Conținuturi	Standarde
O I	Tema I	
O1	C1	Standarde minime Standarde medii Standarde maxime
O2	C2	
O3	C3	
On	Cn	

Aceasta presupune:

- sistematizarea conținutului prin delimitarea și ordonarea unităților informaționale;
- identificarea pentru fiecare unitate informațională a unităților de conținut cu valoare euristică maximă (stabilirea elementelor esențiale);
- organizarea conținutului pe sisteme de lecții și lecții/activități;
- stabilirea ritmului de parcurgere a conținuturilor;
- ordonarea logică a conținutului.

9. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr.2”

Abordarea globală, omogenă și coerentă a procesului de învățământ

În abordarea sistemică, fenomenul analizat este considerat drept ansamblu de elemente aflate în interacțiune, accentul punându-se pe relațiile de intercondiționare care au loc atât în interiorul obiectului cercetat cât și în afara lui. *„Sistemele sunt ansambluri de părți proiectate și realizate de om în unități de organizare pentru atingerea unor scopuri specifice. Scopul unui sistem se realizează prin procese în care componentele sistemului, aflate în interacțiune, acționează pentru a da un răspuns predeterminat. Scopul determină procesul, dar acesta condiționează specificul. Suprasistemul este cel care oferă sistemului scopul, impulsul, resursele și restricțiile. Pentru a se menține sistemul trebuie să satisfacă suprasistemul”.* (Eugen Noveanu, Probleme de tehnologie didactică, 1977, pag.12). Prin urmare scopul oricărui sistem se realizează printr-un proces care angrenează toate componentele sale.

Din perspectiva analizei sistemice, conceptul de **proces de învățământ** este considerat ca un sistem dinamic și complex, un ansamblu acțional deliberat, proiectat și structurat, ale cărui componente și interacțiuni dintre ele funcționează în mod integrat în **raport cu anumite obiective instructiv-educative de atins** (I. Cerghit, op. citată). Rezultă deci că obiectivele au rol de orientare, uneori chiar determinant pentru celelalte componente ale procesului de învățământ. Forțând puțin lucrurile, se vorbește chiar de „pedagogia prin obiective” (Yvan Abernot, Les methodes d'evaluation scolaire, DUNOD, Paris, 1996). Organizarea, conducerea și modelarea procesului de învățământ, continua lui racordare la condiții și cerințe noi nu pot avea loc decât în măsura în care sunt elaborate obiective precise și modalități operative de evaluare a lor.

Justificarea existenței și eficienței unui sistem asigură **rezultatele** obținute. Activitatea instructiv-educativă care se desfășoară în cadrul procesului de învățământ nu poate fi optimizată decât în măsura în care se realizează sistematic **analiza și evaluarea rezultatelor**, cunoașterea gradului de evaluare a obiectivelor. În raport cu performanțele proiectate, în încheierea fiecărei unități (secvențe) a activității didactice se impune realizarea evaluării rezultatelor pentru a putea lua măsuri adecvate de continuare a activității. Pe baza evaluării rezultatelor în raport cu obiectivele prestabilite se poate determina eficiența sistemului care se concretizează în **produse sau rezultate** (N. Oprescu, Curs de pedagogie, 1988, pag. 103).

Dintr-o asemenea perspectivă, procesul de învățământ capătă caracteristicile unui sistem complex, unitar și deschis în care se îmbină trei categorii de relații:

- între sistemul de învățământ luat ca sistem și componentele sale;
- între componentele sistemului;
- între sistemul de învățământ și sistemul supraordonat (idem, pag.105)

În analiza sistemică a procesului de învățământ trebuie avută în vedere interdependența funcțională dintre elementele constitutive ale acestuia. Fiecare componentă influențează și, la rândul ei este influențată de celelalte componente. Acestea sunt angrenate într-o activitate comună, jocul contribuției și strategia interacțiunii variind în funcție de obiectivele vizate și de condițiile de desfășurare. “Orice modificare operată într-unul din elementele componente ale sistemului afectează funcționalitatea acestuia, impunând modificări corespunzătoare în celelalte” (Ibidem, pag.106).

Acceptarea unei astfel de poziții în analiza fenomenelor educaționale presupune un anumit mod de a gândi; fixarea în primul rând a scopului, apoi a structurii sistemului, a relației cauzale, evaluarea performanțelor sistemului etc.

10. Lucrarea de verificare nr. 1



Notă

- Toate subiectele sunt obligatorii.
- Se acordă 10 puncte din oficiu.
- Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.

Subiectul I (16 puncte)

Uniți prin săgeți **premisele/ elementele** din coloana **A** care denumesc, în modelul lui B. Bloom, **domenii** de încadrare a obiectivelor educaționale cu grupele de clase comportamentale corespunzătoare din coloana **B**.

A	B
	Reacție complexă
	Automatism
	Dispoziție
Domeniul cognitiv	Cunoaștere
	Înțelegere
	Receptare
Domeniul afectiv	Reacție
	Organizare
	Percepere
	Aplicare
Domeniul psihomotor	Analiză
	Caracterizare
	Sinteză
	Reacție dirijată
	Valorizare
	Evaluare

Atenție!

Se acordă câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect.

Subiectul al II-lea(36 de puncte)

Construiți, **la alegere**:

- un demers didactic de **predare integrată intradisciplinară** la disciplina pe care o predați sau la o disciplină la alegere din planul de învățământ;
- sau**
- un demers strategic de **predare integrată interdisciplinară** (multi-, pluri-, inter-, trans-).

Vă sugerăm să vă folosiți de următoarele **repere/ cerințe**:

- *Stabilirea temei/ subiectului;*
- *Justificarea demersului respectiv (de ce este necesară o asemenea abordare);*
- *Stabilirea obiectivelor educaționale;*
- *Identificarea conținuturilor corespunzătoare;*
- *Selectarea strategiilor didactice folosite;*
- *Stabilirea strategiilor de evaluare.*

Atenție!

Se acordă câte 6 puncte pentru fiecare cerință rezolvată corect (6x6=36 puncte).

Subiectul al III-lea(38 de puncte)

Realizați un **eseu** cu tema „*Continuitate și schimbare de-a lungul ciclurilor învățământului general obligatoriu*” (analiza va viza obiectivele, conținuturile, strategiile de instruire și strategiile de evaluare).

Atenție!

*Fiind vorba despre un **eseu nestructurat**, corectarea și notarea se vor face global/ holistic.*

Schema de corectare și de notare/ apreciere holistică (globală) a eseului

Sugestii

Nivelul minimal (notele 5-6)

Eseul are următoarele caracteristici:

- Stăpânire insuficientă/ imprecisă/ confuză a limbajului de specialitate;
- Redare aproximativă, din memorie, a cunoștințelor teoretice propuse de temă;
- Redarea parțială a conținutului, a unor scheme;
- Selectarea unor informații din surse fără legătură cu tema propusă;
- Argumentare formală;
- Lipsa unor opinii personale.

Nivelul mediu (notele 7-8)

- Utilizarea unor cunoștințe sumare, presupuse de tema dată;
- Selectarea unor informații fragmentare oferite de sursele de specialitate;
- Argumentarea parțială a ipotezelor;
- Formularea unor opinii personale, dar insuficient de clar conturate;
- Tratare relativ simplistă;
- Folosirea unui limbaj științific corect, dar cu mici imperfecțiuni.

Nivelul maximal (notele 9-10)

- Analizează complet datele;
- Argumentarea este corectă;
- Formulează opinii personale și concluzii originale;
- Realizează lucrarea prin muncă independentă;
- Folosește un limbaj adecvat;
- Exprimarea este clară, convingătoare.



10. Bibliografie

- Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, (coord.), *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității București, București, 1988, cap. *Obiectivele educaționale*, cap. *Conținutul învățământului*, cap. *Metode de învățământ*, cap. *Evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor*
- Cucuș Constantin (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998, pag. 99 -128, 141 - 163, 169 - 189
- Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2000
- D'Hainaut L. – *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- De Landsheere Gilbert, *Definirea obiectivelor educaționale*, București, EDP, 1977
- Ionescu Miron, Radu I, (coord), *Didactica modernă*, Dacia, Cluj Napoca, 1995
- Ionescu Miron, Chis Vasile (coord), *Pedagogie*, Presa Universitară Clujană, Cluj, 2001, pag. 106 - 115, 120 - 188, 227 - 269
- Iucu B. Romiță; Manolescu M. – *Pedagogie*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, București, 2001
- Iucu B. Romiță, *Instruirea școlară*, Editura Polirom, Iași, 2002
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Editura CREDIS a Universității din București, București, 2004, pag. 47 -171
- Manolescu Marin – *Evaluarea școlară; metode, tehnici, instrumente*, Editura Meteor Press, București, 2005, pag. 22 - 41
- Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994
- Păun Emil, Dan Potolea (coord), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002, pag. 151 - 164, 164 - 183
- Radu I T, *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, București, 2000, pag. 135 - 181
- Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, CNC, MEN, 1998

Unitatea de învățare nr. 4

PERSPECTIVA PRODUSELOR SAU DOCUMENTELOR CURRICULARE

Cuprins

1. Obiectivele unității de învățare nr. 4	109
2. Clasificarea produselor/ documentelor curriculare.	110
3. Documentele curriculare principale.	111
3.1. Planul de învățământ.	111
3.2. Programa școlară.	115
3.3. Manualul școlar.	119
4. Produsele sau documentele curriculare auxiliare.	123
4.1. Clasificare	123
4.2. Ghiduri și materiale metodice.	123
4.3. Criterii de realizare și de selecție	124
5. Documente curriculare specifice cadrului didactic rezultate din proiectarea pedagogică.	127
5.1. Proiectarea didactică- activitate cu funcție anticipativă. . .	127
5.2. Repere conceptuale.	127
5.3. Dimensiuni ale proiectării didactice.	128
5.4. Proiectarea activității didactice la nivelul cadrului didactic	128
6. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr.1”	134
7. Lucrarea de verificare nr. 1.	135
8. Bibliografie.	137

1. Obiectivele unității de învățare nr. 4

Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, cursanții/ studenții vor fi capabili:

- Să utilizeze în diverse situații de instruire, activități metodice etc. principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: plan de învățământ, programă școlară, manual școlar, unitate de învățare, proiect de lecție etc.;
- Să analizeze critic, pe baza unor instrumente date sau construite de ei înșiși, documente curriculare principale, auxiliare sau specifice;
- Să construiască/ elaboreze diverse documente curriculare: proiecte de lecție/ activitate, proiecte ale unităților de învățare, planificări calendaristice, materiale auxiliare etc.

2. Clasificarea produselor/ documentelor curriculare

Produsele curriculare pot fi clasificate astfel:

- *Principale:*
 - Planul de învățământ;
 - Programa școlară;
 - Manualul școlar.
- *Auxiliare:*
 - ghiduri metodice pentru cadrele didactice;
 - caiete de muncă independentă pentru elevi;
 - pachete de învățare;
 - seturi multimedia;
 - soft-uri educaționale.
- *Produse curriculare specifice proiectării pedagogice*, rezultat al activității realizată de către cadrul didactic:
 - planificarea calendaristică;
 - proiectarea pe unități de învățare;
 - proiectul pedagogic al lecției.

Din această perspectivă, un curriculum trebuie analizat în raport cu:

- Documentele curriculare *principale*;
- Documentele curriculare *auxiliare*;
- Documentele curriculare *specifice cadrului didactic* rezultate din proiectarea pedagogică.

3. Documentele curriculare principale

-
- Planul de învățământ;
 - Programa școlară;
 - Manualul școlar.

3.1. Planul de învățământ

3.1.1. Repere conceptuale

Planul de învățământ este un document oficial în care se structurează conținutul învățământului pe niveluri și profiluri de școli. În planul de învățământ se stabilește numărul de ore (minim și maxim) pe diferite discipline sau arii curriculare.

Acest document are **caracter reglator-strategic** și reflectă filosofia și politica educațională a sistemului de învățământ național. El exprimă, în formă sintetică, concepția pedagogică și în special teoria curriculară care fundamentează științific procesul instructiv-educativ la nivel național.

Prin efectele sale imediate pe linia managementului sistemului de învățământ, planul cadru influențează strategia de alocare a resurselor umane și materiale în domeniul învățământului, sistemul de evaluare și de examinare, sistemul de formare inițială și continuă a personalului didactic.

Importanța *planului de învățământ* este demonstrată prin efectele sale asupra tuturor celorlalte componente ale sistemului și procesului de învățământ.

Planul de învățământ trebuie interpretat ca o proiecție pedagogică și de politică educațională, continuu perfectibilă, în scopul adaptării la transformările sociale și educaționale.

Proiectarea unui plan-cadru de învățământ este un proces deosebit de complex și de laborios, implicând lucrul în echipă la diverse niveluri de instanță decizională. În cadrul acestui proces se pot distinge trei etape, fiecare antrenând profesioniști cu roluri specifice:

- *Etapa de **expertiză științifică** ce antrenează specialiști în teoria curriculum-ului;*
- *Etapa de **expertiză practică** ce antrenează educatori practicieni;*
- *Etapa de **expertiză decizională** ce transferă responsabilitatea factorilor de decizie.*

3.1.2.Principii de elaborare a noului Plan – cadru de învățământ

În cadrul Reformei Învățământului din România, **Comisia de elaborare a Planului de învățământ** a finalizat în 1998 un document care are la bază finalitățile învățământului preuniversitar și **două categorii de principii**:

A. Principii de politică educațională:

- o *Principiul descentralizării și al flexibilizării* (școlile au libertatea de a-și construi scheme orare proprii, cu „PLAJE ORARE” pentru disciplinele obligatorii și opționale);
- o *Principiul descongestionării* programului de studiu al elevilor, vizându-se un mai mare randament al învățării pe fondul unui consum psihic normal, fără forțări și presiuni;
- o *Principiul eficienței* (valorizarea înaltă a tuturor resurselor umane și materiale din școli; predarea în echipă, redimensionarea normei de predare, cursuri opționale, activități de consiliere și de orientare);
- o *Principiul compatibilizării* sistemului românesc de învățământ cu standardele europene.

B. Principii de generare a noului plan de învățământ:

- o *Principiul selecției și al ierarhizării culturale* (stabilirea disciplinelor școlare și gruparea sau ierarhizarea lor pe categorii de discipline);
- o *Principiul funcționalității* (racordarea experienței de învățare pe arii curriculare la caracteristicile etapelor ontogenetice ale elevilor/preșcolarilor și la evoluțiile din domeniile cunoașterii);
- o *Principiul coerenței* (integrarea verticală și orizontală a ariilor curriculare, integrarea obiectelor de studiu);
- o *Principiul egalității șanselor* (asigurarea dreptului fiecărui elev de a se exprima deplin, în acord cu nivelurile sale aptitudinale);
- o *Principiul flexibilității și al parcursului individual* (acest principiu postulează un curriculum diferențiat și personalizat sau, altfel spus, trecerea de la școala unică pentru toți, la o școală pentru fiecare);
- o *Principiul racordării la social.*

Ca o aplicare a principiului selecției și al ierarhizării culturale, Planul-cadru de învățământ propune gruparea obiectelor de studiu pe șapte arii curriculare, pentru tot învățământul preuniversitar (clasele I-XII):

Aria curriculară	Proporția la gimnaziu	Proporția la liceu
1. Limbă și comunicare	Cca. 37%	Cca. 28%
2. Matematică și științe	Cca. 20%	Cca. 28%
3. Om și societate	Cca. 10%	Cca. 16%
4. Arte	Cca. 10%	Cca. 8%
5. Sport	Cca. 10%	Cca. 8%
6. Tehnologii	Cca. 8%	Cca. 8%
7. Consiliere și orientare	Cca. 5%	Cca. 4%

Tabel 4.1

Pentru elaborarea Planului de învățământ este necesară identificarea disciplinelor de studiu (a obiectelor de învățământ) și ordonarea lor în timpul de instruire alocat, în funcție de obiective, particularitățile psihogenetice ale elevilor etc.

3.1.3. Obiectul/ disciplina de învățământ

Repere conceptuale

Obiectul de învățământ sau disciplina de învățământ este „o unitate didactică științifică de prezentare coerentă și compactă a unui ansamblu de cunoștințe și exerciții aplicative, menite să informeze și să formeze elevii într-un anumit domeniu (al cunoașterii, al culturii, al tehnologiei etc.)” (L. Vlăsceanu). Obiectul de învățământ nu este identic cu o anumită disciplină științifică. Similitudinea dintre obiectul de învățământ (discipline de studiu) și o anumită știință coincide într-o mică măsură în învățământul preșcolar și primar, iar această distanță se micșorează cu cât ne apropiem de învățământul liceal și superior. “Semnificația” discipline școlare variază în funcție de relația acesteia cu domeniile consacrate ale cunoașterii științifice și culturale. Sunt trei tipuri de relații:

- primul tip de relație susține realizarea unui izomorfism între structura științei și structura obiectului de învățământ. Conceptele nodale, schemele conceptuale și modelele specifice de cunoaștere care caracterizează o știință particulară ar trebui conservate și reproduse în cadrul obiectului de învățământ corespunzător;
- al doilea tip de relație abandonează semnalarea cunoașterii academice drept sursă inițială a construcției obiectului de învățământ, în favoarea nevoilor, aspirațiilor și capacităților individuale. Ideea curriculum-ului centrat pe subiect nu este nouă;

- al treilea tip (variantele disciplinei academice precede disciplina școlară) presupune ca obiectele de învățământ să fie “distilări” ale disciplinelor științifice, restructurări ale celor din urmă, în funcție de scopurile pedagogice urmărite” (Dan Potolea, Pedagogie, 2002).

Obiectivele de studiu sunt integrate în **Planul de învățământ**.

3.1.4. Planul de învățământ pentru clasele I-XII

Succesiunea obiectelor în Planul de învățământ este condiționată de:

- gradul de accesibilitate a conținuturilor;
- de nivelul de dezvoltare a capacităților de învățare ale elevilor;
- de măsura în care conținuturile prezentate într-o etapă sunt anticipate de cunoștințele anterioare și pregătește preșcolarul/școlarul pentru a se angaja într-un nou stadiu de învățare. Astfel înainte de a fi angajat în învățarea specifică a disciplinei *Istorie* sau *Geografie* elevul trebuie să fi asimilat instrumentul minimal al cunoașterii și anume scrisul și cititul și să-și fi format deprinderi de analiză a ideilor dintr-un text.

Planul de învățământ integrează acele discipline școlare “care conduc la dezvoltarea capacităților mentale și la însușirea acelor elemente de bază ale culturii generale față de care nu este posibilă trecerea progresivă a elevului în noi trepte de școlarizare” (E. Popescu, în *Didactica*, EDP, București, 1995, pag. 57).

Studiul disciplinelor din planul de învățământ preuniversitar „contribuie la asimilarea de cunoștințe și formarea de deprinderi cu o puternică valoare instrumentală pentru facilitarea accesului la procesul cunoașterii și culturii și pentru însușirea acestora” (idem).

O analiză succintă a **Planului cadru pentru învățământul preuniversitar** ne determină să tragem câteva concluzii:

- disciplinele sunt grupate pe arii curriculare; semnificațiile acestei grupări au fost prezentate mai sus;
- sunt prezente „curriculum-ul nucleu” și „curriculum-ul la decizia școlii” ceea ce este o expresie evidentă de a ține seama în anumite limite, de interesele elevilor, ale părinților dar și de condițiile materiale oferite de fiecare școală;
- se încearcă asigurarea continuității în cadrul aceluiași ciclu curricular (al achizițiilor fundamentale) a interdependenței dintre disciplinele școlare ce vor fi studiate în clasele I-IV, V-VIII etc.

3.2. Programa școlară

3.2.1. Repere conceptuale

Programele școlare sunt documente oficiale care redau sintetic conținuturile învățământului pe ani școlari sau pe cicluri de învățământ. În literatura recentă, sintagma „programe analitice” este înlocuită cu cea de „curriculum scris” sau „oficial”, conferindu-li-se astfel același statut cu planul de învățământ, ca documente de politică educațională.

O cerință pedagogică importantă în proiectarea procesului de învățământ o reprezintă **unitatea dintre plan și programă**.

Modificările din planul de învățământ, ca de exemplu, cele propuse de reforma actuală, prin organizarea conținuturilor pe arii curriculare nu numai pe discipline distincte, impun adaptarea programelor școlare; totodată, inovațiile introduse la nivelul programei, cum ar fi, de exemplu, conținuturile la decizia școlii, pot fi aplicate numai prin adaptarea planului (în cazul specificat, prin flexibilizarea numărului de ore).

Programa școlară se poate plasa pe următoarele **planuri/ niveluri** (Goodlad, 1979):

- **Programa ideală** este definită de cei care o elaborează;
- **Programa formală** este cea care primește adeziunea oficială a statului și a comisiilor școlare;
- **Programa aparentă** este cea care le dă părinților și profesorilor sentimentul că ea reflectă punctul lor de vedere subiectiv cu privire la ceea ce trebuie să se învețe;
- **Programa operațională** este cea care este predată elevilor;
- **Programa trăită** este cea care este trăită de elevi.

3.2.2. Structura programei

O programă reunește (la modul general):

- obiectivele;
- structura tematică a conținutului;
- alocarea orientativă a numărului de ore pe teme;
- indicații metodice privitoare la realizarea predării, învățării și evaluării.

O programă modernă are următoarea **structură**:

1. **Nota de prezentare**, care descrie problematica obiectului de studiu respectiv
 - a) **Obiectivele cadru** ale disciplinei. Acestea sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și complexitate. Ele exprimă competențe ce urmează a fi dezvoltate pe perioada unor mai mari perioade de instruire și educare, în cazul nostru pe durata învățământului preuniversitar;

b) Obiectivele de referință care specifică rezultatele așteptate ale învățării pe durata unui an de studiu la o disciplină. Urmează progresia în achiziția de competențe și de cunoștințe de la un an de studiu la altul.

2. Conținuturile

Sunt mijloace, suporturi prin care se urmărește atingerea obiectivelor cadru și de referință propuse. Unitățile de conținut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu domeniile constitutive ale diverselor obiecte de studiu.

3. Exemple de activități de învățare

Pentru realizarea obiectivelor propuse pot fi organizate diferite tipuri de activități de învățare. Programa trebuie să ofere cel puțin un exemplu de activitate pentru fiecare obiectiv de referință în parte. Având în vedere faptul că învățământul modern trebuie să fie centrat pe elev, exemplele de activități de învățare trebuie să fie construite astfel încât să pornească de la experiența concretă a acestuia. Aceste exemple trebuie să se integreze unor strategii didactice adecvate variate de învățare.

4. Standarde curriculare de performanță

Sunt criterii în baza cărora se poate realiza evaluarea eficienței procesului de învățare. Ele se prezintă sub forma unor enunțuri sintetice, în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare. Constituie specificări de performanță vizând cunoștințele, competențele, comportamentele stabilite prin curriculum. Reprezintă în același timp, pentru toți elevii, un sistem de referință comun și echivalent, vizând încheierea unei perioade de școlaritate.

3.2.3. Perspective de elaborare a structurii tematice: științifică și pedagogică

Structura tematică a unui obiect de învățământ este elaborată dintr-o dublă perspectivă:

- științifică;
- psihopedagogică.

Perspectiva științifică urmărește corespondența dintre conținutul disciplinei științifice și conținutul obiectului de învățământ.

Perspectiva psihopedagogică se referă la transpunerea conținutului într-o structură adecvată cerințelor psihopedagogice. Se au în vedere din această perspectivă, stadiul dezvoltării intelectuale a elevilor, gradul de pregătire a acestora pentru receptarea anumitor conținuturi etc.

Cerințele psihopedagogice în elaborarea structurii tematice a unei discipline sunt:

- **relevanța;**
- **secvențialitatea;**
- **coerența sau consistența.**

Relevanța, secvențialitatea și coerența unei programe. Programe lineare, concentrice și spiralate.

a) **Relevanța** semnifică faptul că informațiile și problemele selectate pentru a fi învățate trebuie să corespundă obiectivelor generale și specifice stabilite, dar în egală măsură să răspundă unor nevoi individuale și sociale, adică să fie utile.

b) **Secvențialitatea** se referă la ordonarea temelor sau domeniilor de studiu și trebuie privită din trei puncte de vedere:

Structurarea este de trei feluri:

- *liniară;*
- *concentrică;*
- *spiralată.*

Corespunzător vom întâlni:

- *programe lineare;*
- *programe concentrice;*
- *programe spiralate.*

Programele de tip linear sunt cele care propun înaintarea elevului în cunoaștere într-o manieră progresivă, din treaptă în treaptă. Conținuturile sunt din ce în ce mai complicate și mai complexe în cadrul aceluiași domeniu.

Programele de tip concentric sunt cele în care unui nucleu de cunoștințe din treapta precedentă i se adaugă pe o nouă treaptă noi informații și probleme.

Programele spiralate sunt cele în care cunoștințele din același domeniu sunt reluate, extinse și aprofundate progresiv pe măsura înaintării pe treptele școlare.

Secvențialitatea trebuie privită, în doilea rând, din alte două perspective:

- *verticală;*
- *orizontală.*

Secvențialitatea verticală are în vedere ca problemele și cunoștințele dintr-o temă sau un capitol să anticipeze cunoștințele temei următoare, să pregătească elevul pentru a se angaja într-o etapă de instruire nouă.

Secvențialitatea orizontală vizează succesiunea psihologică a temelor incluse în structura aceleiași discipline. În acest sens,

trebuie procedat la o ordonare progresivă de la simplu la complex, de la accesibil și cunoscut la complicat și necunoscut.

În al treilea rând, **secvențialitatea** trebuie să corespundă ritmurilor de învățare ale copiilor/elevilor. Referitor la o temă dată, ritmul de învățare este definit prin cantitatea de timp necesară unui grup de elevi, la nivel mediu, pentru a învăța în condiții de activitate normală. Ritmicitatea învățării privește:

- timpul alocat unei teme;
- timpul mediu necesar unui grup de elevi pentru a o învăța.

Primul aspect este orientativ, cel de al doilea este real și efectiv și depinde de mai mulți factori.

c) **Consistența** unei programe trebuie privită de asemenea dintr-o dublă perspectivă:

- *consistența internă*;
- *consistența externă*.

Consistența internă a unei discipline de studiu „este acea proprietate a unei structuri tematice care se referă la logicitatea ei (necontradictorie, coerentă, derivativă) și la construcția semantică (concepte, definiții, reguli, principii, descrieri, aplicații, etc.) (J. Cerghit, coord., Pedagogie, 1995)

Consistența externă rezultă din corelarea conținuturilor disciplinei în cauză cu conținuturile altor obiecte de studiu.

În învățământul preșcolar și primar asociațiile dintre conținuturile diferitelor obiecte de studiu sunt relativ ușor de realizat, fiind corelații simple. În cadrul fiecărei discipline, fiecare temă pregătește însușirea alteia mai dificilă. Pe orizontală structurile tematice ale mai multor discipline sunt astfel planificate încât să faciliteze învățarea altor teme sau capitole la alte discipline (idem).

3.2.4. Programele pentru învățământul preuniversitar

Programele școlare sunt componente de bază ale Curriculum-ului Național. Ele „reprezintă instrumentul didactic principal care descrie condițiile învățării precum și criteriile dezirabile pentru reușita învățării, condiții exprimate în termeni de obiective, conținuturi, activități de învățare și standarde curriculare de performanță” (Curriculum Național, 1998, pag. 204).

Programele prezintă oferta educațională a unei anumite discipline pentru un parcurs școlar determinat. În ceea ce privește învățământul preuniversitar, programele școlare cuprind:

- obiective cadru;
- obiective de referință;

- exemple de activități de învățare;
- conținuturi;
- standarde curriculare de performanță.

3.3. Manualul școlar

Manualele școlare concretizează programele școlare în diferite unități didactice sau experiențe de învățare, operaționalizabile în relația didactică cadru didactic - elev. În manual, conținuturile învățării sunt sistematizate pe capitole, subcapitole, lecții, teme.

Problematica actuală a manualelor alternative (elaborarea și difuzarea simultană a mai multor manuale prin aceeași disciplină sau arie curriculară) presupune din partea cadrelor didactice practicieni competențe psihopedagogice deosebite pentru alegerea acelor manuale care se adaptează cel mai mult caracteristicilor psiho-comportamentale ale elevilor, precum și propriilor aptitudini și stiluri didactice.

3.3.1. Funcții ale manualelor

- funcție de *informare*;
- funcție de *structurare și de organizare* a învățării;
- funcție de *ghidare (dirijare)* a învățării.

Funcția de informare implică:

- selecție a cunoștințelor dintr-o anumită disciplină și o anumită temă, în măsura în care achiziția științei trebuie să facă progrese, în funcție de succesiunea anilor de studiu și pentru a nu depăși programa;
- filtrare a acestor cunoștințe, pentru a le reda, uneori pentru a le simplifica și a le face accesibile și clare.

Funcție de structurare și de organizare a învățării presupune:

- de la experiența practică a elevilor la teorie;
- de la teorie la exerciții de aplicare practică cu controlul achizițiilor;
- de la exerciții practice la elaborarea teoriei;
- de la prezentare teoretică la exemple, la ilustrări;
- de la exemple și ilustrări la observare și analiză.

Funcția de ghidare/ dirijare a învățării are două alternative:

- repetarea, memorizarea, imitarea modelelor;
- activitate deschisă și creativă a elevului.

3.3.2. Formule și condiții pentru elaborarea manualelor

După *disciplinele de învățământ*, progresia poate fi:

- logică, mai coezivă pentru disciplinele precum matematica, științele, limbile străine;
- mai puțin logică, constrângătoare pentru literatură, geografie, istorie.

După *concepția pedagogică* și în funcție de obiectivele învățării, manualul poate urma:

- o pedagogie mai „dirijată” pentru transmiterea cunoștințelor (influența constrângătoare a manualului);
- o pedagogie mai deschisă, facilitând învățarea, observarea, reflexia și o anumită autonomie în formarea elevului. Pentru profesor aceasta pedagogie solicită o bună pregătire profesională.

Trei formule de elaborare a manualelor:

- concepție originală (manual original);
- adaptarea manualelor existente;
- traduceri (manuale traduse).

Marile categorii de manuale:

- manuale care prezintă o organizare și o progresie sistematică a procesului de predare/învățare;
- manuale de referință sau de consultanță.

3.3.3. Evaluarea manualului. Criterii

Trebuie evaluate:

- conținuturile;
- abordările pedagogice;
- redactarea;
- limbajul;
- ilustrațiile.

Conținuturile. Cu privire la acest concept, cadrul didactic trebuie să formuleze următoarele întrebări:

- Conținuturile răspund obiectivelor programei?
- Sunt la nivelul de înțelegere al elevilor?
- Sunt exacte, precise, actuale, variate?
- Sunt suficient de dezvoltate în raport cu enunțurile sintetice ale programei?
- Contribuie la formarea atitudinilor sociale și morale pozitive și la dezvoltarea valorilor?
- Progresia conceptelor și a cunoștințelor vehiculate se realizează de la simplu la complex, de la elementar la superior?
- Conceptele sunt clar explicate?

- Activitățile de învățare, experimentele propuse sunt suficient de variate?
- Activitățile de învățare necesită intervenția profesorului sau pot fi realizate de elev fără ajutor?
- Autorul a făcut eforturi să integreze conținuturile a două sau mai multe discipline atunci când a fost posibil?

Abordările pedagogice. Întrebări:

- Metodele folosite și recomandate în manual corespund concepțiilor pedagogice?
- Metodele corespund unei pedagogii directiviste sau nondirectiviste?
- Manualul presupune activități de cercetare din partea elevului?
- S-a ținut seama de interesele elevilor?
- S-a ținut seama de caracteristici ale elevilor precum: vârsta, mediul de viață etc.?
- Manualul prezintă exerciții de învățare și de control pentru fiecare capitol?
- Exercițiile sunt variate?
- Sunt formulate clar și precis?
- Pot ele prezenta un mijloc de evaluare a învățării?
- Sunt ele prezentate în așa fel încât elevul să se verifice singur?

Redactarea, organizarea. Întrebări:

- manuscrisul prezintă o organizare logică a redactării (prezentare, text principal divizat în capitole și subcapitole, rezumat, exerciții, evaluare)?
- Capitolele sunt echilibrate?
- Întinderea capitolelor este în acord cu importanța temelor tratate?
- Unele capitole sunt prea lungi sau prea scurte?

Limbajul. Întrebări:

- Limbajul este adaptat nivelului elevilor?
- Vocabularul utilizat ține cont de achizițiile anterioare ale elevilor?
- Cuvintele noi sunt explicate?
- Frazele au structura și lungimea corespunzătoare?
- Semnificația textului este clară?
- Elementele de punctuație sunt justificate?

Ilustrațiile. Întrebări:

- Toate ilustrațiile din manual se justifică?
- Corespund conținuturilor capitolelor?
- Sunt clare și precise?
- Transmit informații interesante?
- Sunt sugestive?
- Sunt estetice?

- Sunt corect plasate în pagină?
- Explicațiile care le însoțesc sunt clare?
- Se justifică costurile ilustrațiilor?

Alte aspecte:

Firul conducător

- Se urmează o logică?

Rezumatul

- Rezumatul este plasat la începutul sau la sfârșitul capitolului? Este clar, concis?

Stilul de redactare

- Stilul de redactare este sobru, precis sau e imprecis?

Primele și ultimele pagini

- introducerea prezintă clar obiectivele disciplinei și ale manualului?
- cuprinsul este precis și detaliat?
- manualul are un index?

3.3.4. Manualele alternative – o provocare

În învățământul românesc preuniversitar au fost introduse în ultimii ani manuale alternative, care au provocat discuții și controverse aprinse atât în lumea specialiștilor dar și a nespecialiștilor. Astăzi au devenit o realitate și fac parte din peisajul școlar cotidian. “Manualele alternative sunt un semn al normalității școlii în direcția democratizării învățării”, al asigurării aceluși deziderat despre care vorbește cu insistență pedagogia modernă de a realiza un învățământ centrat pe elev și nu pe “materia” de învățat (a se vedea în acest sens Ghidurile metodologice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar, editate sub egida CNC). “Manualele alternative sunt necesare pentru ca nici institutorii/profesorii nu sunt identici și nici elevii. O societate modernă trebuie să-și propună să valorizeze potențialul fiecăruia...”(idem). Important este ca manualul să respecte cerințele programei școlare, care este unitară și obligatorie. Din această perspectivă, manualul oferă “suportul” pentru a realiza competențele, capacitățile, abilitățile etc. prevăzute de programă. “Rămâne la latitudinea autorului de manual și a institutorului / profesorului să organizeze instruirea în funcție de obiectivele și conținuturile prevăzute în programele școlare și de propriile opțiuni privind progresia, abordarea metodologică și interesele elevilor” (ibidem).

4. Produsele sau documentele curriculare auxiliare

4.1. Clasificare

Se concretizează în:

- ghiduri, îndrumătoare, scrisori metodice destinate cadrelor didactice;
- caiete de muncă independentă pentru elevi/profesori;
- pachete de învățare;
- seturi multimedia;
- soft-uri educaționale etc.

4.2. Ghiduri și materiale metodice

Ghidurile și materialele metodice au rolul de a prezenta cadrelor didactice noile orientări la care aceștia trebuie să se adapteze.

Cadrul didactic folosește ghidurile și materialele metodice ca structuri de perfecționare. Activitățile sugerate sau îndrumările prezente în aceste documente oferă posibilitatea unei abordări flexibile și deschise ale elementelor de conținut, creând în același timp motivație pentru învățare.

O regulă fundamentală a elaborării acestui tip de materiale se referă la corespondența necesară dintre starea de pregătire (informativă și formativă) a elevului/preșcolarului pentru receptarea unor noi conținuturi și modul de prezentare a acestora pentru a declanșa, menține și a perpetua învățarea.

Autorii unor asemenea materiale trebuie să conștientizeze faptul că în demersul lor optează pentru un model specific al inteligenței sau intelectului celui care învață și cu o concepție predominantă despre predare și învățare, fie implicit, fie explicit. De regulă se operează cu două modele:

- modelul unei *învățări bazate pe receptivitatea* elevilor și pe pasivitatea acestora. În acest caz materialele se centrează pe memoria elevului și pe capacitățile reproductive asociate. O asemenea manieră oferă „știința ca produs” și nu ca proces. Formulele, enunțurile și definițiile sunt nedemonstrate;
- modelul *centrat pe învățare activă și interactivă*; materialele pun probleme și cer soluții, angajând gândirea și imaginația elevilor.

La ora actuală la dispoziția cadrului didactic și a elevilor se află o multitudine de instrumente de prezentare, de prelucrare a informațiilor și de comunicare. Acestea alcătuiesc „pachete de instruire și învățare”. Unele componente sunt utilizabile numai de cadrul didactic ca materiale didactice necesare organizării „predării” (ghiduri metodice, îndrumare, culegeri etc.), altele sunt destinate elevilor pentru individualizarea, conturarea și aprofundarea învățării.

Materialele destinate profesorului și elevilor trebuie să fie realizate în conformitate cu prevederile programei, atât cele științifice cât și cele de natură psihopedagogică.

4.3. Criterii de realizare și de selecție

Profesorul trebuie să selecteze materialele auxiliare pe care le pune la dispoziția elevilor sau pe care le recomandă părinților în funcție de câteva criterii.

Iată câteva criterii de selecție:

- conținuturile;
- abordările pedagogice;
- redactarea;
- ilustrațiile.

Câteva întrebări privitoare la conținuturi:

- răspund obiectivelor învățământului preuniversitar?
- sunt la nivelul de înțelegere al elevului?
- sunt exacte, precise, actuale și variate?
- sunt suficient de dezvoltate în raport cu enunțurile sintetice ale programei?
- contribuie la formarea atitudinilor sociale și morale pozitive și la dezvoltarea valorilor?
- progresia cunoștințelor și conceptelor vehiculate se realizează de la simplu la complex?
- activitățile de învățare propuse sunt suficient de variate?
- autorul a făcut eforturi pentru integrarea conținuturilor a două sau mai multe discipline?

Abordări pedagogice:

- materialul este în concordanță cu concepțiile pedagogice moderne?
- este promovată o pedagogie directivistă sau non-directivistă?
- stimulează activitatea investigativă a elevului ?
- ține seama de interesele elevului?
- ține seama de vârsta și mediul de viață al elevului?
- propune exerciții de învățare și de control pentru fiecare temă?

Redactarea se referă la:

- organizarea materialului (organizare logică, prezentare, întindere etc.)
- limbaj (adaptat, vocabular etc.)
- stil de redactare.

Ilustrațiile:

- corespund temei?
- se justifică toate ilustrațiile?
- sunt clare și precise?
- transmit informații interesante?
- sunt sugestive?
- sunt estetice?
- sunt corect plasate în pagină?

*Criteriile prezentate mai sus pot fi luate în considerare de profesor în **selectarea** materialelor.*



Proba de autoevaluare nr. 1

Analizați critic unul din documentele curriculare specificate mai jos:

- *un manual din învățământul preuniversitar;*
- *un document curricular auxiliar (un Ghid metodic, un caiet de lucru etc.).*

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat!

5. Documente curriculare specifice cadrului didactic rezultate din proiectarea pedagogică

5.1. Proiectarea didactică - activitate cu funcție anticipativă

Conceptul de „proiectare pedagogică” și poziția sa în sistematica disciplinelor educaționale invită la discuții specializate și dezbateri (Dan Potolea, op. cit.). „În mod obișnuit, cursurile și manualele de pedagogie autohtonă plasează problematica proiectării în spațiul didacticii sau teoriei instruirii, în relație sau nu cu formele de organizare a activității didactice, înainte sau după analizele referitoare la evaluarea educațională. *Surprindem o anumită ezitare în determinarea celei mai bune poziții (sublinierea ne aparține).* În ceea ce ne privește, credem că **proiectarea pedagogică se încadrează perfect în logica curriculum-ului angajând cele trei dimensiuni menționate anterior, structurală, procesuală și a produsului.** Planificarea calendaristică, proiectarea unităților de învățare sau proiectul de lecție sunt alte tipuri de produse curriculare” (op. cit., pag 82).

Proiectarea activității didactice, indiferent de nivelul la care se realizează, are un rol foarte important în asigurarea succesului oricărei acțiuni instructiv-educative. Se știe că în teoria și practica pedagogică sunt susținători fervenți ai idei de proiectare, de anticipare, dar și contestatari înrăiți ai acesteia. Dacă adepții înfocați ai elaborării minuțioase a proiectului de lecție/activitate scot în prim plan cerințele lucrului bine făcut, meticulos pregătit în prealabil, contestatorii mizează pe necesitatea eliminării rutinei și introducerii elementelor de creativitate în actul didactic, de inspirație etc.

Noi considerăm asemenea profesorului I.T. Radu, că problema nu trebuie formulată în termeni tranșanți, exclusivi, mergând pe principiul „proiectăm totul sau nu proiectăm nimic”.

Adevărata problemă nu constă în a recunoaște sau a respinge necesitatea acțiunii de proiectare, ci în identificarea componentelor activității didactice care fac necesară o acțiune de anticipare a acțiunilor în desfășurarea procesului, dar și în relevarea aspectelor în care personalitatea educatorului, aptitudinea sa pedagogică își găsesc teren de manifestare, conferind, în acest fel, actului didactic „eficiență cât mai înaltă” (I.T. Radu, Pedagogie 1995).

5.2. Repere conceptuale

Proiectarea activității didactice este un ansamblu coordonat de operații de anticipare a desfășurării unui program de instruire. „*A proiecta activitatea didactică înseamnă a corela și integra operațiile de definire a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor de dirijare a învățării, probelor de evaluare și a relațiilor dintre acestea*” (Lazăr Vlăsceanu, Curs de pedagogie, TIPOGRAFIA UNIVERSITĂȚII BUCUREȘTI, 1988, pag. 250).

În aceeași ordine de idei, I.T. Radu afirmă: „*Într-o formulare sintetică am putea defini proiectarea activității didactice ca fiind un ansamblu de procese și*

operații de anticipare a desfășurării activității instructiv-educative” (I. T. Radu, op. cit).

Definițiile date astăzi proiectării didactice sunt relativ diferite, ceea ce denotă o oarecare confuzie terminologică ce exprimă în ultimă instanță concepții diferite sau lipsa unei unități de interpretare semantică unitară a acestui concept.

Dincolo de diferențele constate în definirea conceptului, putem desprinde ideea potrivit căreia proiectarea activității didactice are funcția de a orienta demersul cadrului didactic, succesiunea secvențelor și structura acestora, mijloacele de realizare etc.

5.3. Dimensiuni ale proiectării didactice

Perioadele de timp pe care se realizează proiectarea pedagogică se întind pe cicluri de învățământ, ani de studii, discipline școlare, semestre, capitole, sisteme de lecții și activități. În funcție de perioada de timp la care ne raportăm, distingem:

- proiectarea *globală*;
- proiectarea *eșalonată*.

Proiectarea globală reprezintă activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la nivel general. Acesta vizează instituțiile școlare și se operează cu obiective, conținuturi și criterii de evaluare cu un grad mai mare de generalitate.

Proiectarea eşalonată constă în elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline și apoi a unei lecții/activități. Acest tip de proiectare este specific cadrului didactic (în principal).

5.4. Proiectarea activității didactice la nivelul cadrului didactic

Documentele curriculare de bază pe care le realizează cadrul didactic sunt:

- Planificarea calendaristică;
- Proiectarea unităților de învățare;
- Proiectul pedagogic al lecției/ activității.

Elementul central în realizarea proiectării didactice este *programa*. Aceasta reprezintă un document normativ. Ea stabilește țintele ce trebuie atinse.

Proiectarea activității didactice presupune:

- lectura/studiul programei;
- planificarea calendaristică;

- proiectarea secvențială a unităților de învățare;
- proiectul unei activități/lecții.

Lectura programei

Programa „se citește” pe orizontală în succesiunea următoare: obiective cadru - obiective de referință - activități de învățare - conținuturi - evaluare.

În demersul său, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere faptul că fiecărui obiectiv cadru îi sunt asociate mai multe obiective de referință. Pentru realizarea obiectivelor de referință se pot realiza mai multe tipuri de activități de învățare.

Unele dintre activitățile posibile sunt recomandate în programă. Acestea au caracter orientativ, în sensul că profesorul poate opta pentru folosirea unora dintre aceste activități propuse sau poate construi, gândi, imagina activități proprii (Documentele programului de abilitare curriculară, Botoșani, 2000).

Planificarea calendaristică. Concept, etape, structură

Planificarea calendaristică a activităților de predare/învățare face parte integrantă din programare, ca activitatea de organizare a conținuturilor. Timpul disponibil de instruire se confruntă cu timpul necesar clasei de elevi pentru a atinge anumite performanțe de învățare. Rezultă că planificarea calendaristică trebuie precedată de o *analiză/evaluare diagnostică* pentru a aprecia:

- timpul mediu realmente necesar clasei de elevi pentru a realiza sarcinile de învățare corespunzătoare obiectivelor terminale și a atinge performanțele anticipate;
- tipurile de strategii pedagogice optime adecvate dirijării învățării elevilor din clasa respectivă;
- tipurile de activități și eșalonarea lor în timpul de instruire;
- succesiunea probelor de evaluare formativă și sumativă.

Pe baza rezultatelor diagnozei pedagogice se procedează la planificarea calendaristică semestrială în formă de tabel. Din perspectivă curriculară, planificarea calendaristică nu este un document administrativ, ci un instrument de interpretare personală a programei. Planificarea presupune o lectură atentă și personală a programei.

Elaborarea planificării parcurge următoarele **etape**:

- citirea atentă a programei;
- stabilirea succesiunii de parcurgere a conținuturilor;
- corelarea fiecărui conținut în parte cu obiectivele de referință vizate;
- verificarea concordanței dintre traseul educațional propus de cadrul didactic și oferta de resurse didactice de care dispune (ghiduri metodice, îndrumătoare etc.);

- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare conținut în concordanță cu obiectivele de referință vizate.

Rubrica planificării calendaristice **poate** fi următoarea:

	Unități de învățare/teme	Obiective de referință vizate	Nr. ore alocate	Săptămâna	Observații

Tabel 4.2.

Proiectarea unității de învățare. Concept, structură

Repere conceptuale

Acest concept este relativ recent în teoria și proiectarea pedagogică românească. Deși este proaspăt introdus, a produs deja o seamă de confuzii, care se mențin la nivel semantic dar și la nivel practic, aplicativ. Sensul real și inițial al “unității de învățare” este de “unitate curriculară”, care are obiective proprii bine definite, un conținut bine precizat și corespunzător competențelor vizate prin obiective, se realizează prin strategii instructiv - educative adecvate, iar evaluarea solicită/ “cheamă” metode, tehnici și instrumente specifice.

În concepția grupului care a avansat conceptul, o unitate de învățare poate să acopere una sau mai multe activități. În practica școlară, în prezent, se pune, în mod eronat, semnul egalității între “unitatea de învățare” și “unitatea de conținut”. Alocarea timpului afectat unei unități de învățare se face prin planificarea anuală.

O unitate de învățare are următoarele **caracteristici**:

- este coerentă din punct de vedere al competențelor vizate;
- este unitară din punct de vedere al conținutului tematic;
- se desfășoară continuu pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.

Proiectarea unității de învățare

În elaborarea unui asemenea demers trebuie să se aibă în vedere:

- centrarea demersului pe obiective, nu pe conținuturi;
- implicarea în proiectare a următorilor factori:
 - a) obiective: de ce? (obiective de referință)
 - b) activități de învățare: Cum?
 - c) evaluare: Cât? (descriptori de performanță)
 - d) resurse: Cu ce?

În practica școlară s-a propus următoarea **reprezentare grafică** pentru integrarea proiectării unității de învățare:

Școala _____
 Disciplina _____ Cadru didactic.....
 Clasa _____ Săptămâna/anul.....

Proiectul unității de învățare

Unitatea de învățare:.....

Nr. ore alocate:.....

Conținuturi -detalii-	Obiective de referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluarea Instrumente	Observații

Proiectul pedagogic al lecției sau proiectul de lecție; structura

Proiectul este (*poate fi*) structurat în trei părți:

- I. Datele de identificare
- II. Construcția propriu-zisă
- III. Criteriul de optimalitate

I. Date de identificare. Se precizează:

- data;
- clasa/ grupa;
- disciplina;
- aria curriculară;
- tipul lecției (transmitere însușire de noi conținuturi, formare de priceperi și deprinderi, recapitulare și sistematizare, evaluare, mixtă);
- obiectivele de referință;
- obiectivele operaționale;
- strategii didactice folosite;
- bibliografie.

II. Construcția propriu-zisă

Construcția (poate) include cinci indicatori, așezați în coloane:

- eșalonarea în timp a situațiilor instructive (secvențele lecției);
- obiectivele operaționale;
- unitățile de conținut;
- strategiile didactice;
- modalități de evaluare.

Între acești 5 indicatori trebuie să existe relații de corespondență. Proiectul trebuie să aibă coerență atât pe orizontală cât și pe verticală.

Grafic tabelul se prezintă astfel:

Tabel 4.3: Tabel de specificare a corespondențelor

Eșalonarea în timp a situațiilor de instruire	Obiectivele operaționale	Conținuturi	Strategii didactice	Evaluarea

Indicatorii prezentați mai sus se elaborează în următoarea ordine:

- se formulează obiectivele, care trebuie să aibă un caracter concret, operațional, să fie în strânsă legătură cu unitățile de conținut rezultate în urma analizei logice și pedagogice a acestuia;
- se optează pentru strategia pedagogică adaptată la obiectivele de conținut activat;
- se stabilesc modalitățile și instrumentele de evaluare;
- se eșalonează în timp situațiile de instruire.

Etapele mari ale unei lecții sunt, în general, următoarele:

- captarea atenției;
- organizarea activității;
- verificarea temei;
- enunțarea obiectivelor;
- predarea noilor conținuturi;
- fixarea noilor conținuturi;
- transferul cunoștințelor;
- tema pentru acasă.

III. Criteriul de optimalitate precizează:

- distribuția standardelor de conținut de la nivelul minimal la nivel maximal;
- repartizarea așteptată sau dezirabilă a performanțelor elevilor sau modul de realizare (distribuție) a performanțelor relative.
(sursa: Lazăr Vlăsceanu, Curs de pedagogie, TIPOGRAFIA UNIVERSITĂȚII BUCUREȘTI, 1988).

Calitățile unui proiect de lecție :

- să ofere o perspectivă globală și completă asupra lecției;
- să aibă un caracter realist;
- să fie simplu și operațional;
- să fie flexibil.

6. Repere pentru elaborarea răspunsului la „Proba de autoevaluare nr.1”

Analizați critic unul din documentele curriculare specificate mai jos:

- ***un manual din învățământul preuniversitar;***
- ***un document curricular auxiliar (un Ghid metodic, un caiet de lucru etc.).***

În rezolvarea acestei sarcini de lucru vă veți folosi de instrumentele de analiză consacrate, respectiv de criteriile prezentate în curs pentru cele două categorii de documente curriculare.

7. Lucrarea de verificare nr. 1



Notă

- Toate subiectele sunt obligatorii.
- Se acordă 10 puncte din oficiu.
- Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.

Subiectul I (20 de puncte)

Definiți în cuvinte proprii conceptele:

- **Plan de învățământ;**
- **Programa școlară;**
- **Manual școlar;**
- **Proiect al unității de învățare;**
- **Proiect de lecție/ activitate.**

Atenție!

Se acordă **câte 4 puncte** pentru fiecare definiție corect formulată.

Subiectul al II-lea (70 de puncte)

Sunteți la început de capitol/ unitate de învățare.

Cerință: Realizați proiectul unității de învățare respective.

Schema de corectare și de notare/ apreciere holistică (globală) a demersului de proiectare. Sugestii.

Nivelul minimal: între 21- 40 de puncte (notele 5- 6)

Proiectul are următoarele **caracteristici**:

- Definiție imprecisă, incorectă și nediversificată a obiectivelor;
- Conținuturile corespundente sunt selectate dar au relevanță scăzută pentru procesul de dobândire de către elev a competențelor vizate;
- Activitățile de învățare și resursele implicate sunt slab diferențiate;
- Evaluarea acoperă parțial problematica vizată.

Nivelul mediu: între 41- 60 de puncte (notele 7- 8)

Proiectul are următoarele **caracteristici**:

- Obiectivele de evaluare și conținuturile sunt bine definite/ stabilite, corelate și acoperă întreaga problematică a capitolului sau unității de învățare;
- Activitățile de învățare și resursele nu sunt adecvate integral contextului educațional respectiv;
- Este folosit un limbaj științific corect dar cu mici imperfecțiuni;

- Evaluarea nu este diversificată și în corespondență totală cu obiectivele și cu unitățile de conținut vizate.

Nivelul maximal: între 61-70 de puncte (notele 9- 10)

Demersul de proiectare are următoarele **caracteristici**:

- Obiectivele sunt definite cu rigoare, într-un limbaj de specialitate elevat; sunt diversificate ca grad de complexitate (vizează cunoștințe, capacități de aplicare dar și capacitate de sinteză, de emitere/ de formulare/ exprimare a judecăților de valoare despre problematica respectivă);
- Conținuturile beneficiază de un nivel ridicat de reprezentativitate și sunt în corespondență totală cu obiectivele de evaluare formulate;
- Activitățile de învățare și resursele sunt adecvate integral contextului educațional respectiv;
- Instrumentarul și metodologia de evaluare selectate permit aprecierea corectă, pertinentă a universului problematic al capitolului/ unității de învățare respective.
- Proiectarea pedagogică realizată se încadrează perfect în logica curriculum-ului, angajând cele trei dimensiuni: structurală, procesuală și a produsului; este integrală, optimă și strategică.



8. Bibliografie

- Cerghit, I., (coord.) – *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
- Cerghit Ioan, Vlăsceanu Lazăr, (coord), *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității din București, București, 1988, cap. *Proiectarea pedagogică*
- Ezechil Liliana, Păiși Mihaela, *Laborator preșcolar*, Editura Integral, București, 2002
- Ionescu M. – *Clasic și modern în organizarea lecției*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982
- Jinga, Ioan și Elena Joița, *Manual de pedagogie*, Editura ALL, București, 2001, pag. 395-406,
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Editura CREDIS a Universității din București, București, 2004, pag. 171-281
- Manolescu Marin – *Evaluarea școlară – un contract pedagogic*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, București, 2002
- Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994
- Potolea, Dan și Păun Emil, (coord), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002
- Potolea, Dan, *Programe școlare pentru disciplinele psihologice și pedagogice*, CNC, 2002,
- Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timișoara, 1999
- CNC, MEN, *Ghidurile metodice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar*, CNC, București, 2001
- MEN, *Consiliul Național pentru Curriculum – Curriculum Național – programe școlare pentru învățământul primar*, București, 1998
- MEN, *Programa activităților instructiv-educative în grădiniță*, MEN, București, 2000
- *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, CNC, MEN, 1998

Unitatea de învățare nr. 5

CURRICULUM NAȚIONAL; ABORDARE GENERALĂ ȘI IMPLICAȚII ÎN PRACTICA EDUCAȚIONALĂ

Cuprins:

1. Obiectivele unității de învățare nr. 5	138
2. Curriculum Național	139
2.1. Concept, semnificații	139
2.2. Curriculum Național: dimensiunile noutății	140
2.3. Ciclurile curriculare	141
2.4. Aria curriculară	143
2.5. Curriculum nucleu	143
2.6. Curriculum la decizia școlii	144
2.7. Disciplinele opționale	145
3. Proba de verificare nr. 1	152
4. Bibliografie	154

1. Obiectivele unității de învățare nr. 5

Pe parcursul și la sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili:

- Să utilizeze în diverse contexte de instruire, metodice etc. principalele concepte teoretice specifice acestui capitol: cicluri curriculare, arii curriculare, curriculum la decizia școlii, discipline opționale etc.;
- Să caracterizeze principalele linii directoare care au jalonat conceperea Curriculum-ului Național;
- Să argumenteze necesitatea complementarității, în practica școlară, a curriculum-ului obligatoriu cu cel opțional;
- Să elaboreze documente curriculare de diverse tipuri și grade de generalitate, în funcție de diverse contexte educaționale;
- Să utilizeze/ să integreze în practica școlară documentele curriculare specifice.

2. Curriculum Național

2.1. Concept, semnificații

Curriculum Național reprezintă sistemul experiențelor de învățare oferite de școală într-un sistem național. Prin CURRICULUM NAȚIONAL se desemnează, în mod convențional, totalitatea programelor școlare. Astfel, tot în mod convențional, prin REFORMĂ CURRICULARĂ se desemnează în principal reforma operată la nivelul programelor școlare și al suportului instituțional al acestora, planurile-cadru de învățământ.

Curriculum-ul Național adoptat în 1998 oferă un grad mai ridicat de flexibilitate, oferind posibilitatea conceperii unor trasee curriculare diferențiate și personalizate. Această flexibilitate se concretizează în principal, în raportul dintre „curriculum nucleu” sau obligatoriu (65% - 70%) și cel „la decizia școlii” (35%-30%). Acesta din urmă trebuie să ofere o gamă largă de posibilități, din care trebuie să se aleagă una sau mai multe variante, adaptate cerințelor elevilor.

CURRICULUM NAȚIONAL a fost elaborat pentru a sintetiza ansamblul de așteptări exprimate de școală față de un tânăr capabil să răspundă cerințelor unor realități exprimate.

Aceste exigențe s-ar putea rezuma în:

- Capacități superioare de gândire critică și divergentă, în măsură să-i ajute pe elevi să utilizeze cunoștințele și competențele dobândite în diferite situații problemă;
- Motivația și disponibilitatea de a răspunde în mod adecvat la schimbare, ca premisă a oricărei dezvoltări personale;
- Capacități de inserție socială activă, alături de un set de aptitudini și de valori personalizate, care vor permite elevilor participarea la viața unei societăți deschise și democratice.

Repere fundamentale în procesul de elaborare a noului curriculum pentru învățământul obligatoriu:

- *Raportarea la dinamica și la necesitățile actuale, precum și la finalitățile de perspectivă ale sistemului românesc de învățământ, generate de evoluțiile societății și formulate în diverse documente de politică educațională;*
- *Raportarea la tendințele actuale și la criteriile internaționale general acceptate în domeniul reformelor curriculare;*
- *Raportarea la acele tradiții ale sistemului românesc de învățământ care sunt pertinente din punctul de vedere al reformei în curs.*

Reforma curriculară are în vedere construirea programelor școlare pe baza următorilor **indicatori**:

- Nivelul, varietatea și complexitatea intereselor educaționale ale elevilor;
- Ritmul multiplicării permanente a domeniilor cunoașterii;
- Exigențele formării personalității elevului într-o lume în schimbare.

Elaborarea noului **CURRICULUM NAȚIONAL** a urmărit:

- *Adecvarea curriculum-ului*, în ansamblul său, la contextul socio-cultural național;
- *Permeabilitatea curriculum-ului* față de evoluția în domeniu înregistrată pe plan internațional;
- *Coerența*, manifestată atât la nivelul relației dintre curriculum și finalitățile sistemului de învățământ, cât și la nivelul diferitelor componente intrinseci ale acestuia;
- *Pertinența curriculum-ului* în raport cu obiectivele educaționale;
- *Transparența curriculum-ului* din punctul de vedere al tuturor agenților educaționali implicați;
- *Articularea optimă* a fazelor procesului curricular în ansamblul său: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă.

2.2. Curriculum Național: dimensiuni ale noutății

Se manifestă prin:

- plasarea învățării - ca proces - în centrul demersurilor școlii (important este nu ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învățat);
- orientarea învățării spre formarea de capacități și atitudini prin dezvoltarea competențelor proprii rezolvării problemelor, precum și prin folosirea strategiilor participative în activitatea didactică;
- flexibilizarea ofertei de învățare venită dinspre școală (structurarea nu a unui învățământ unic pentru toți, conceput pentru un elev abstract, ci a unui învățământ pentru fiecare, deci pentru elevul concret);
- adaptarea conținuturilor învățării la realitatea cotidiană, precum și la preocupările, interesele și atitudinile elevului;
- introducerea unor noi modalități de selectare și de organizare a obiectivelor și a conținuturilor, conform principiului „nu mult, ci bine”; important nu este nu doar ce anume, ci cât de bine, când și de ce se învață, dar și la ce anume servește mai târziu ceea ce s-a învățat la școală;
- posibilitatea realizării unor parcursuri școlare individualizate, motivante pentru elevi, orientate spre inovație și împlinire personală;
- responsabilitatea tuturor agenților educaționali în vederea proiectării, monitorizării și evaluării curriculum-ului.

2.3. Ciclurile curriculare

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

Introducerea **ciclurilor curriculare** se exprimă la nivel de:

- Obiective care particularizează finalitățile grădiniței, ale învățământului primar și ale învățământului secundar;
- Metodologie specifică didactică.

Introducerea **ciclurilor curriculare** devine operativă prin:

- Modificările în planurile de învățământ, privind:
 - gruparea obiectelor de studiu;
 - momentul introducerii în planurile-cadru a unor anumite discipline;
 - ponderea disciplinelor în economia planurilor;
- Modificările conceptuale la nivelul programelor și al manualelor școlare;
- Modificările de strategie didactică (condiționate de regândirea formării inițiale și continue a învățătorilor și a profesorilor).

Ciclurile curriculare ale învățământului primar și gimnazial sunt prezentate în tabelul următor:

VÂRSTĂ	6	6+ 7	8	9	10	11	12	13	14	15
CLASA	GR	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
	Pr eg									
CICLUL CURRICULAR	ACHIZIȚII FUNDAMENTALE			DEZVOLTARE				OBSERVARE ȘI ORIENTARE		

Fiecare ciclu curricular oferă un *set coerent de obiective de învățare*, care consemnează ceea ce ar trebui să atingă elevii la capătul unei anumite etape a parcursului lor școlar. Prin aceste obiective, **ciclurile curriculare** oferă diferitelor etape ale școlarității o serie de *dominante* care se reflectă în alcătuirea programelor școlare.

Efecte ale introducerii ciclurilor curriculare:

- Crearea continuității la trecerea de la o treaptă de școlaritate la alta (grădiniță-învățământ primar, învățământ primar-gimnaziu, gimnaziu-liceu) prin:
 - transferul de metode;
 - stabilirea de conexiuni explicite la nivelul curriculum-ului.
- Crearea premiselor necesare pentru extinderea școlarității către vârstele de 6 și 16 ani;
- Constituirea unei structuri a sistemului de învățământ mai bine corelată cu vârstele psihologice.

2.3.1. Obiectivele ciclurilor curriculare

Ciclul achizițiilor fundamentale (grupa pregătitoare a grădiniței - acolo unde există, urmată de clasele I-a și a II-a) are ca obiective majore *acomodarea la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială*.

Acest ciclu vizează:

- Asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenționale (scris, citit, calcul aritmetic);
- Stimularea copilului în vederea percepției, cunoașterii și stăpânirii mediului apropiat;
- Stimularea potențialului creativ al copilului, a intuiției și a imaginației acestuia;
- Formarea motivării pentru învățare, înțeleasă ca o activitate socială.

Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a – a IV-a) are ca obiectiv major *formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor*.

Ciclul de dezvoltare vizează:

- Dezvoltarea achizițiilor lingvistice și încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne și a limbilor străine pentru exprimare în situații variate de comunicare;
- Dezvoltarea unei gândiri structurate și a competenței de a aplica în practică rezolvarea de probleme;
- Familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor cunoașterii;
- Constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratică și pluralistă;
- Încurajarea talentului și a experienței în diferite forme de artă;
- Formarea responsabilității pentru propria dezvoltare și sănătate;
- Formarea unei atitudini responsabile față de mediu.

Ciclul de observare și orientare (clasele a VII-a – a IX-a) are ca obiectiv major *orientarea în vederea optimizării opțiunii școlare și profesionale ulterioare.*

El vizează:

- Descoperirea de către elev a propriilor afinități, aspirații și valori în scopul construirii unei imagini de sine pozitive;
- Formarea capacității de analiză a setului de competențe dobândite prin învățare în scopul orientării spre o anumită carieră profesională;
- Dezvoltarea capacității de a comunica, inclusiv prin folosirea diferitelor limbaje specializate;
- Dezvoltarea gândirii autonome și a responsabilității față de integrarea în domeniul social.

2. 4. Aria curriculară

Oferă o viziune multi- și/sau inter-disciplinară asupra obiectelor de studiu. Curriculum-ul Național este structurat pe șapte arii curriculare, stabilite pe baza unor principii și criterii de tip epistemologic și psihopedagogic.

Acestea sunt:

- limba și comunicare;
- matematica și științele ale naturii;
- om și societate;
- arte;
- educație fizică și sport;
- tehnologii;
- consiliere și orientare.

2.5. Curriculum nucleu

Curriculum nucleu cuprinde numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul-cadru de învățământ. Programele pentru aceste discipline din curriculum-ul nucleu cuprinde obiective cadru, obiective de referință, conținuturi și standarde curriculare de performanță *obligatorii* pentru toate școlile și pentru toți elevii.

Drept consecință, noile programe școlare pe discipline cuprind:

Obiective cadru

Obiectivele cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și complexitate. Ele se referă la formarea unor capacități și aptitudini generate de specificul disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

Obiective de referință

Obiectivele de referință specifică rezultatele așteptate ale învățării și urmăresc progresia în formarea capacității și achiziția de cunoștințe ale elevului de la un an de studiu la altul.

Acest mod de a concepe obiectivele menționate în programă are următoarele **avantaje**:

- Oferă o imagine sintetică asupra domeniului de cunoaștere modelat prin intermediul didacticii obiectului de învățământ avut în vedere;
- Asigură evidențierea unei dezvoltări progresive în achiziția de competențe de la un an de studiu la altul;
- Reprezintă un instrument conceptual care, utilizat corect la nivelul evaluării, oferă o hartă clară a evoluției capacităților copilului și posibilitatea stimulării acelor deprinderi care au fost insuficient formate și dezvoltate;
- Creează premisele pentru deplasarea accentelor în activitatea didactică de pe transmiterea de informații pe aspecte formative ale predării-învățării.

Activități de învățare

Exemplele de activități de învățare propun modalități de organizare a activității în clasă. Programa oferă cel puțin un exemplu de activitate pentru fiecare obiectiv de referință în parte. Exemplele de activități de învățare sunt construite astfel încât să pornească de la experiența concretă a elevului și să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învățare.

2.6. Curriculum la decizia școlii

Curriculum la decizia școlii acoperă diferența de ore dintre Curriculum-ul nucleu și numărul maxim de ore pe săptămână pe disciplină și pe an de studiu, prevăzute în planurile cadru de învățământ. Obiectivele și conținuturile care intră în curriculum la decizia școlii nu sunt obligatorii. Ele fac însă parte din disciplina prevăzută în planul cadru.

Forme de manifestare/ concretizare a curriculum-ului la decizia școlii:

- Curriculum nucleu aprofundat (CAN);
- Curriculum extins (CE);
- Curriculum elaborat în școală (CES).

Curriculum nucleu aprofundat (CAN) presupune realizarea obiectivelor și însușirea conținuturilor obligatorii din programa disciplinei, prin diversificarea activităților de învățare până la acoperirea numărului maxim de ore din plaja orară a disciplinei respective. Această variantă se poate realiza cu elevii ale căror interese nu sunt orientate spre respectiva disciplină și/sau arie curriculară; sau pentru elevii slabi care au nevoie de un număr de ore mai mare decât ceilalți pentru însușirea conținuturilor obligatorii.

Curriculum extins (CE) presupune parcurgerea în întregime a programei, atât a conținuturilor obligatorii cât și a celor neobligatorii. Se lărgeste astfel oferta de învățare (cunoștințe, capacități, atitudini etc.) până la acoperirea numărului maxim de ore din plaja orară a disciplinelor respective.

Această variantă se poate realiza cu elevii care manifestă interes pentru anumite discipline sau arii curriculare.

Curriculum elaborat în școală (CES) presupune diverse tipuri de activități opționale pe care le propune școala (sau le alege din lista avansată la nivel central). Proiectarea curriculum-ului elaborat în școală va fi condiționată de: resursele umane și materiale din școală, interesele elevilor, situațiile specifice școlii, necesitățile comunității locale.

Forme ale CES:

- a) **Opționalul la nivelul disciplinei** reprezintă o ofertă diferită față de cea propusă de autoritatea centrală. Aceasta este elaborată în școală, la nivelul catedrei și presupune formularea unor obiective de referință care nu apar în programă.
- b) **Opționalul la nivelul ariei curriculare** presupune alegerea unei teme care implică cel puțin două discipline din aceeași arie curriculară. În acest caz, pornind de la obiectivele cadru ale disciplinelor vor fi formulate obiective de referință din perspectiva temei pentru care s-a optat.
- c) **Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare** poate fi proiectat pornind de la un obiectiv complex transdisciplinar sau interdisciplinar prin intersectarea unor segmente de discipline aparținând mai multor arii curriculare. Obiectivele de referință derivă, în acest caz din obiectivele cadru ale ariilor curriculare asociate.

2.7. Disciplinele opționale

Ce sunt disciplinele opționale?

Disciplinele opționale sunt:

- discipline/teme/cursuri opționale pe care școala le propune elevilor cu aprobarea Inspectoratelor Școlare Județene, ISMB;
- proiectele de discipline/teme/cursuri opționale **proapse de profesori** sau învățători, aprobate de consiliile de administrație din școli și licee sau, dimpotrivă, **alese** din lista oferită de MEC;
- discipline de sine stătătoare (nu reprezintă extinderi sau aprofundări);
- posibilități de „dezvoltare locală de curriculum”;
- oportunități ce constituie ideea însăși de reformă curriculară, prin oferta generoasă pe care școala o face elevilor;
- „reper” pentru definirea „personalității” școlii sau pe care aceasta vrea să și-o creeze;
- puncte de referință în elaborarea „Proiectului școlii”;
- oportunități în asigurarea parcursurilor individuale ale elevilor, potrivit intereselor și aptitudinilor individuale ale elevilor, potrivit intereselor și aptitudinilor lor (lucru în echipă, grupe de 10-15 elevi);

- primul pas în realizarea reformei de mentalitate în școli și licee la nivelul conducerii, cadrelor didactice, elevilor și implicit părinților;
- posibilități concrete de realizare a unui învățământ formativ și vocațional;
- modalități concrete prin care profesorii și învățătorii pot da dovada măiestriei lor profesionale și psihopedagogice prin abordarea tematică a propriilor lor preferințe;
- oportunități ale elevilor de a alege domeniul în care doresc să-și dezvolte deprinderi și capacități și să-și contureze propriul sistem de atitudini și valori;
- cadrul oferit de școală:
 - elevilor pentru a-și alege propriul demers școlar;
 - părinților de a alege școala în funcție de ofertă;
 - profesorilor de a alege școala în funcție de nevoia și posibilitatea de împlinire profesională;
 - directorului de a-și alege colectivul de cadre didactice în funcție de oferta și personalitatea școlii.

Cum se stabilesc opționalele?

În completarea curriculum-ului nucleu școala poate opta pentru una din cele trei variante la decizia școlii (CNA; CE; CES).

Școala are libertatea de a propune o ofertă foarte variată: schema a unei clase poate include toate tipurile de curriculum la decizia școlii (de exemplu CE pentru aria curriculară 1, CNA pentru aria curriculară 2, CES pentru ariile 3 și 4 sau 4 și 5 etc.).

Proiectarea disciplinelor opționale

Proiectarea curriculum-ului elaborat în școală are ca repere:

- resursele umane și materiale ale școlii;
- interesele elevilor;
- situațiile specifice școlilor;
- necesitățile comunității locale.

Curriculum Național pentru învățământul primar-gimnazial și liceal propune următoarele **modele de proiectare**, care țin seama de structura curriculum-ului nucleu, centrat pe obiective.

A. Opționalul la nivelul disciplinei constă în activități, proiecte, module, care reprezintă o *ofertă diferită* față de cea propusă de autoritatea centrală. Aceasta este elaborată în școală, la nivelul catedrei sau de cadrul didactic propunător și presupune formularea unor obiective de referință care *nu apar* în programa disciplinei (în curriculum nucleu-trunchiul comun, obligatoriu). Opționalul este realizabil la nivelul fiecărei discipline din cadrul tuturor ariilor curriculare.

Opțiunile la nivelul disciplinei (notate cu *) pot fi:

A 1. Opțional derivat dintr-o disciplină studiată, ca adâncire a acesteia, dincolo de extinderi, respectiv de maximum admis ca număr de ore și obiective/conținuturi stabilite prin programa școlară pentru disciplina respectivă în cadrul ariei curriculare.

Acest opțional se poate alege din lista de opționale recomandată de MEC, din opțiunile notate cu (*) sau se poate propune de către cadrul didactic. Pentru ambele variante se întocmește un proiect de programă.

A 2. Opționalul ca altă disciplină decât cele menționate în cadrul ariei curriculare.

B. Opționalul la nivelul ariei curriculare presupune alegerea unei teme care implică **cel puțin două discipline dintr-o arie curriculară**.

Acest tip de opțional se realizează între disciplinele din aceeași arie curriculară. Opțiunile la nivelul ariei curriculare se notează cu (**).

Și pentru aceste opționale se redactează proiecte de programă cu teme și conținuturi, care vor fi avizate în școală și aprobate de inspectorate.

Acest tip de opțional se poate realiza și în echipă de către mai mulți profesori, care prezintă tema/cursul comun. Programa va fi redactată după analiza conținuturilor, iar redactarea ei, ca și predarea, vor fi realizate în echipă, pe baza colaborării celor doi sau a mai multor profesori. Se vor acomoda stilurile de predare a conținuturilor, iar cursul nu va putea fi predat decât după armonizarea conținuturilor, dozarea și stabilirea intervenției fiecăruia. Predarea acestui opțional nu va fi o improvizație în funcție de inspirație, ci o colaborare continuă a propunătorilor și realizatorilor.

Programa va cuprinde obiective pe arie curriculară și obiective cadru ale disciplinelor implicate.

Astfel, pentru aria curriculară „**Om și societate**”, acest tip de opțional vizează disciplinele: cultură civică, istorie, geografie, religie. Pot fi realizate teme comune între două, trei sau toate disciplinele ariei curriculare „**Om și societate**”.

C. Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare poate fi realizat la nivelul disciplinelor din cel puțin două arii curriculare. Are un caracter transdisciplinar sau interdisciplinar prin intersectarea unor segmente de discipline aparținând mai multor arii.

Opționalul ca temă integratoare pentru mai multe arii curriculare este notat cu (***).

Acest opțional are un caracter mai complex, iar realizarea lui implică multă preocupare și experiență din partea propunătorilor. Programa va cuprinde: obiective transdisciplinare și obiective cadru ale disciplinelor implicate.

Se poate realiza și în echipă, la fel ca tipul de opțional precedent. Temele conținuturilor programelor sunt la nivelul mai multor arii curriculare.

Este oferta opțională cea mai generoasă, dar care impune și o pregătire profesională și documentară deosebită din partea purtătorilor. De asemenea, necesită o bază materială care să dispună de dotările necesare, fără de care, practic, este imposibil de realizat modul de realizare, în perspectivă, va deveni neatractiv pentru elevi.

Dotarea minimală pentru disciplinele opționale:

- *sală de clasă cu perdele de camuflaj;*
- *un video;*
- *un televizor color;*
- *radiocasetofon;*
- *casete audio și video;*
- *un calculator performant (rețea);*
- *dischete;*
- *xerox;*
- *material didactic.*

Documentația disciplinei opționale

O dată ales tipul de opțional (titlul selectat din oferta MEC sau proiectul propriu) se va întocmi o documentație, pe baza cărei se va susține proiectul de opțional la nivel de catedră, consiliu profesoral și consiliu de administrație al școlii, pentru avizare:

1. Denumirea opționalului;
2. Aria curriculară și tipul de opțional (*, **, ***);
3. Durata (semestrial, anual, pe ciclu curricular);
4. Modul de desfășurare:
 - pe grupe-număr grupe;
 - număr elevi;
 - pe clasă.
5. Propunător/ri:
 - nume, prenume;
 - specialitatea;
 - gradul didactic.
6. Școala și localitatea;
7. Locul desfășurării (ziua, ora, locul desfășurării activităților);
8. Tabelul elevilor participanți (nr. ctr., nume și prenume, clasa, semnătura);
9. Proiect de programă (teme/conținuturi).

Programa se realizează în funcție de:

- Teme/conținuturi;
- Arie și ciclu curricular;
- Tipul de opțional;
- Durată.

Este preferabil să se propună titluri/teme de discipline care să *intereseze*, să *răspundă unor cerințe* individuale și sociale, specifice elevilor din școală, dar mai ales să creeze *capacități și deprinderi, abilități practice* de integrare socială a elevului sau să-i folosească pentru a-i *motiva* învățarea, formarea sa intelectuală, prin asumarea unui sistem de atitudini și valori.

Programele trebuie să fie exacte pe dobândirea de către elevi a unor cunoștințe funcționale și a unor competențe complexe și variate.

Planificarea (proiectarea didactică) trebuie să cuprindă următoarele rubricații pentru:

A. Opționalul la nivelul disciplinei ()*

Obiectiv cadru	Obiective de referință	Activități de învățare	Evaluare
----------------	------------------------	------------------------	----------

*B. Opționalul la nivelul ariei curriculare (**)*

Obiectiv pe arie curriculară	Obiective cadru ale disciplinelor implicate	Obiective de referință	Activități de evaluare învățare
------------------------------	---	------------------------	---------------------------------

C. Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare

Obiectiv transdisciplinar	Obiective cadru ale disciplinelor implicate	Obiective de referință	Activități de evaluare învățare
---------------------------	---	------------------------	---------------------------------

- **Obiective cadru** (generale) vor fi în domeniul:
 - cunoașterii (conceptelor și cunoștințelor);
 - deprinderilor și capacităților;
 - sistemului de atitudini și valori.
- **Obiective de referință** (specifice, operaționale) sunt specifice ariei curriculare, disciplinelor din cadrul acesteia și fiecărei discipline în parte. Obiectivele de referință trebuie adaptate tipului de opțional ales.
- **Activitățile de învățare** trebuie concentrate pe noi practici didactice de tip interactiv. Organizarea și desfășurarea activităților va fi reglată prin feed-back.
- **Evaluarea** se realizează prin folosirea preponderentă a metodelor alternative de evaluare.

Observarea sistemică a comportamentului elevului prin:

- fișă de clasificare;
- scară de clasificare;
- listă de control/verificare;
- proiectul;
- portofoliul;
- autoevaluarea.

Evaluarea trebuie să fie CORECTĂ dar STIMULATIVĂ, bazată pe interesul și participarea efectivă la realizarea activităților de învățare.

Conținuturi

Temele/conținuturile vor fi alese pe baza bibliografiei studiate. În dreptul lor, în planificare, va trebui specificată data prezentării, grupa/clasa și numărul de ore afectat. Ele vor cuprinde, pentru început, texte, rezumate, proiecte didactice și trimiteri la sursele bibliografice sau material suport (realizate de profesori/învățători).

Bibliografia trebuie să însoțească lista conținuturilor. Pe baza ei trebuie să fie realizate programa, temele (conținuturile) disciplinelor opționale.

Responsabilități în organizarea opționalelor

Conducerile școlilor

- Să utilizeze eficient resursele umane din școală;
- Să analizeze competențele reale;
- Să ofere condiții de desfășurare (spațiu, orar);
- Să respecte metodologia;
- Să armonizeze pregătirea personalului didactic existent cu interesele elevilor, cerințele părinților în contextul comunității locale;
- Să nu ofere discipline opționale **numai** pentru completarea normei didactice;
- Să aprobe disciplinele/temele/cursurile opționale susținute în fața consiliului de administrație, convingător și argumentat, pe bază de proiecte ce cuprind: programă, planificare, teme, conținut;
- Să prezinte oferte de opționale în școală (afișare);
- Să asigure informarea corectă a elevilor și părinților (ședințe cu părinții, lectorate, pliante);
- Să obțină acordul elevilor și al părinților pe bază de semnătură.

În concluzie:

- Directorii și consiliile de administrație au responsabilitatea unui bun manageriat, în politica de cadre didactice-resurse umane;
- Vor trebui să își prezinte oferta opțională, în funcție de baza materială și competențele profesionale de care dispun;
- Să aleagă un Curriculum la decizia școlii care să permită **individualizarea** școlii și crearea unei **personalități** a acesteia, prin prezentarea „Proiectului școlii” și „Ofertei școlii”;
- Să asigure elevilor parcursuri individuale proprii, potrivit intereselor și aptitudinilor lor, dându-le posibilitatea de **a alege**.

Cadrele didactice

- Să facă o ofertă bazată pe competență;
- Să potrivească global și realist abordarea tematicii;
- Să-și aleagă și convingă elevii în funcție de preferințele acestora și să-i capaciteze neconținut;
- Să-și organizeze în amănunt desfășurarea cursului;

- Să-și realizeze propria programă;
- Să-și stabilească durata de desfășurare a cursului (semestru, an ciclu curricular);
- Să definească clar tipul de opțional și modalitățile de realizare:
 - derivat;
 - ca altă disciplină;
 - ca temă integratoare.
- Să nu improvizeze;
- Să înțeleagă faptul că disciplina opțională înseamnă mai mult decât pregătirea pentru o oră de curs (chiar și pentru cei cu foarte multă experiență);
- Să realizeze că abordare unei discipline opționale nu înseamnă **a ști mai mult**, față de ce predai, ci a oferi **altceva** față de curriculum nucleu (trunchi comun) aprofundat (CAN) și extins (CE), respectiv **curriculum elaborat în școală (CES)**;
- Să abordeze cu mai multă deschidere problema trans-/ inter-disciplinarității, în ideea colaborării (predării) mai multor profesori la realizarea aceluiași opțional;
- Să depășească orgoliile disciplinare și individuale pentru realizarea scopului final, informarea pertinentă, formativă a elevului, formare de capacități și mai ales opțiuni și atitudini individuale de integrare socială.

Elevii și părinții

Elevii și părinții trebuie să se informeze în amănunt asupra modului de realizare a disciplinelor opționale pe care le aleg din oferta școlii:

- aria curriculară;
- conținut;
- durată;
- resursele materiale și umane ale școlii.

Elevii și părinții trebuie:

- Să înțeleagă că oferta de opționale a școlii reprezintă un criteriu important în alegerea acesteia;
- Să aprecieze corespunzător modul de realizare al disciplinelor opționale, în alegerea din anul școlar următor;
- Să conștientizeze faptul că:
 - au dreptul să fie informați și consultați în legătură cu orele de opțional;
 - durata opționalului: acesta se poate întinde pe durata unui semestru sau an școlar;
 - în catalog, disciplinele opționale se trec prin calificative (clasele I-IV) și note (clasele V-XII);
 - rezultatele obținute vor fi trecute și în foaia matricolă a elevului;
 - dacă opționalul este realizat pe durata unui semestru, media acestuia va fi semestrială;
 - elevii nu pot opta pentru opționalele din fiecare arie curriculară.
- Să aleagă opționalele care pot fi realizate în condiții de maximă calitate, în funcție de interese și preferințe;
- Odată exprimată opțiunea pentru o anumită disciplină opțională, ea devine obligatorie pe durata pentru care a fost proiectată.

3. Lucrarea de verificare nr. 1



Notă

- *Toate subiectele sunt obligatorii.*
- *Se acordă 10 puncte din oficiu.*
- *Nota finală se obține prin împărțirea la 10 a punctajului realizat de student/ cursant.*

Subiectul I (10 puncte)

Definiți conceptele:

1. Curriculum Național;
2. cicluri curriculare;
3. arii curriculare;
4. curriculum la decizia școlii.

Important!

Se acordă câte 2,5 puncte pentru fiecare definiție corect formulată.

Subiectul al II-lea (30 puncte)

Elaborați o programă pentru un opțional din categoria „CES - Curriculum Elaborat în Școală”

Cerințe:

- Structura să fie cea consacrată (este prezentată în Unitatea de învățare nr. 5);
- Elementele structurale sunt bine definite/ structurate;
- Prezintă integral „Documentația” necesară.

Important!

Se acordă câte **10 puncte** pentru fiecare cerință respectată integral.

Subiectul al III-lea (50 puncte)

Redactați un referat care să abordeze una din următoarele teme, **la alegere**:

”Comunicare, participare și motivare personală și instituțională în introducerea, implementarea și monitorizarea Curriculum-ului Național”

SAU:

„Disciplinele opționale între deziderat și realitate în școala românească”.

Referatul trebuie să răspundă următoarelor **cerințe**:

- Identificarea și descrierea situației reale, în raport cu fiecare din cele două teme posibile de referat;
- Explicarea/ argumentarea factorilor și condițiilor care au generat/ generează situațiile descrise;
- Exprimarea unui punct de vedere personal privind cauzele, consecințele și perspectivele evolutive în cele două probleme puse în discuție.

Important!

a) Structura referatului va fi următoarea:

- *Pagina de titlu;*
- *Cuprinsul;*
- *Introducerea;*
- *Dezvoltarea elementelor de conținut;*
- *Concluziile;*
- *Bibliografia;*
- *Anexele.*

b) Criteriile de evaluare a referatului

Validitatea (5 puncte)

- *Adecvare la tema propusă;*
- *Structura, mod de concepere și de argumentare, în concordanță cu tema propusă.*

Completitudinea (5 puncte)

- *Aplicarea noțiunilor pedagogice/ docimologice în susținerea ideilor;*
- *Conexiuni interdisciplinare.*

Elaborarea și structura (10 puncte)

- *Acuratețea și rigoarea demersului științific;*
- *Logica și argumentarea ideilor;*
- *Coerența și unitatea întregului;*
- *Corectitudinea ipotezelor și a concluziilor.*

Calitatea materialului utilizat (8 puncte)

- *Calitatea surselor utilizate;*
- *Calitatea datelor utilizate din aceste surse;*
- *Calitatea prelucrării și integrării datelor în contexte potrivite.*

Creativitatea/ originalitatea (10 puncte)

- *Gradul de noutate a structurii conținutului;*
- *Gradul de noutate a interpretării ideilor și a argumentelor;*
- *Gradul de noutate a concluziilor;*
- *Gradul de noutate a strategiei de lucru.*

Redactarea (5 puncte)

- *Respectarea convențiilor de redactare a unei lucrări în stilul științific;*
- *Capacitatea de sinteză.*

Corectitudinea limbii utilizate (7 puncte)

- *Corectitudinea exprimării, a ortografiei și a punctuației.*



4. Bibliografie

- Crișan Alexandru (coord.) – *Curriculum școlar, Ghid metodologic*, București, MEI, ISE, 1996
- Giurgea Doina – *Disciplinele Opționale* Editura Eficient, București, 1999
- Manolescu, Marin, Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică, Editura CREDIS a Universității din București, București, 2004, pag. 281-337
- MEN, Consiliul Național pentru Curriculum – *Curriculum Național – programe școlare pentru învățământul primar*, București, 1998
- Ghidurile metodice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar, CNC, București, 2001
- MEN – Programă activităților instructiv educative în grădiniță, MEN, București, 2000



Bibliografie generală

- Cerghit, I., (coord.) – *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
- Cerghit, Ioan, Neacșu, Ioan, Negreț, Ioan, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, (coord), *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității București, București, 1988
- Ciolan, Lucian, *Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/ crosscurriculară*, Editura Humanitas Educațional, București, 2003
- Crețu Carmen – *Curriculum diferențiat personalizat*, Editura Polirom, Iași, 1998
- Chiș Vasile, *Pedagogie contemporană. Pedagogie pentru competențe*, Casa Cărții de Școală, Cluj Napoca, 2005
- Chiș, Vasile și Ionescu, Miron, *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Presa Universitară Clujană, Cluj-Napoca, 2001
- Cozma, Teodor (coord), *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2004
- Crișan Alexandru (coord.) – *Curriculum școlar, Ghid metodologic*, MEI, ISE, București, 1996
- Crișan Alexandru (coord.) – *Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*, Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, București
- Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2000
- Cucuș Constantin (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998
- D'Hainaut L. – *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- De Landsheere, Gilbert, *Definirea obiectivelor educaționale*, EDP, București, 1977
- De Landsheere, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de recherche en education*, Paris, PUF, 1992
- Dumitru, Ion, Al., *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000
- Ezechil Liliana, Păiși Mihaela, *Laborator preșcolar*, Editura Integral, București, 2002
- Gagne' R. M., Briggs L. J. – *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
- Gayet Daniel – *Les performance scolaires*, L'Harmattan, Paris, 1997
- Giurgea Doina – *Disciplinele opționale*, Editura Eficient, București, 1999
- Ionescu M. – *Clasic și modern în organizarea lecției*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982
- Ionescu Miron și Chiș Vasile, *Pedagogie*, Presa Universitară Clujană, 2001
- Iucu B. Romiță; Manolescu M. – *Pedagogie*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, București, 2001
- Iucu Romiță, *Instruirea școlară*, Editura Polirom, Iași, 2002

- Jinga I, Negreț I – *Învățarea eficientă*, Editura Aldiri, București, 1999
- Manolescu, Marin, *Curriculum pentru învățământul primar și preșcolar. Teorie și practică*, Editura CREDIS a Universității din București, București, 2004,
- Manolescu Marin, *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*, Editura Meteor, București, 2005
- Neacșu I – *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.
- Nicola I. – *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
- Niculescu, Rodica, *Teoria și managementul curriculum-ului*, Editura Universității Transilvania, Brașov, 2003
- Păun Emil, Dan Potolea (coord), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002
- Schwab H.; Zenke K.G. – *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iași (traducere de Rodica Nicolau), 2001
- Ungureanu, Dorel, *Educație și curriculum*, Editura Stampa, Craiova, 1999
- Ungureanu D. – *Teoria curriculum-ului*, Editura Mitron, Timișoara, 1999
- Văideanu G. – *Conținutul învățământului în G. Văideanu (coord) Pedagogie*, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 1986
- Vlăsceanu, L., Potolea, D., Neculau, A., Miroiu, I., *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu*, Editura Polirom, Iași, 2002
- Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, CNC, MEN, 1998
- Ghidurile metodice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar, CNC, București, 2001
- MEN – *Programa activităților instructiv educative în grădiniță*, MEN, București, 2000
- MEN, Consiliul Național pentru Curriculum – *Curriculum Național – programe școlare pentru învățământul primar*, București, 1998
- *Programmes scolaires. Mode d'emploi*, Center pour des recherches et L'innovation en l'enseignement, OCDE, 1998