



UNIVERSITATEA DE MEDICINĂ ȘI FARMACIE DIN CRAIOVA
DEPARTAMENTUL PENTRU PREGĂTIREA PERSONALULUI DIDACTIC
MODULUL PSIHOPEDAGOGIC

PEDAGOGIE I

Introducere în pedagogie + Teoria și metodologia curriculumului

- CURS pentru studenții anului I -

Curs 1

FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI - IDEAL, SCOPURI, OBIECTIVE

1. DEFINIREA ȘI ANALIZA CONCEPTELOR: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcină, profil educațional (de formare) al elevului

A. Explicații de bază

Fiecare dintre cele patru întrebări la care răspunde un curriculum, în conceperea, elaborarea și realizarea sa, generează probleme specifice de definire, precizare, dozare, concretizare a elementelor procesului de învățământ antrenate fundamental: finalități-scopuri-obiective (*ce?*), conținuturi (*cu ce?*), metodologie (*cum?*), evaluare (*cât, ce s-a realizat?*).

În lunga perioadă de constituire a pedagogiei ca știință, problematica finalităților (țintelor, telurilor, intențiilor, așteptărilor) educației a fost formulată mai ales în termeni filosofici, în explicarea esenței, menirii acesteia: ca idealuri și scopuri. Abia în ultima parte a secolului XX constatăm o intensificare a clarificărilor, provocată și de cercetările psihologiei behavioriste asupra comportamentului observabil, măsurabil.

Pedagogic, consecințele s-au concretizat în cercetări de definire, precizare, ordonare a finalităților, din rațiuni de estimare a eficienței educației și instruirii, de apreciere cât mai exactă a rezultatelor ei, fie în plan socio-profesional, fie individual.

Astfel, *în prezent sunt mai bine clarificate*: categoriile de finalități implicate, relațiile între ele, domeniile și clasele abordabile, funcțiile fiecăreia, regulile de precizare, relația cu celelalte elemente componente ale procesului instructiv-educativ, avantaje și limite ale derivării și operaționalizării lor, definirea profilurilor de formare, criteriile de evaluare.

Progresiv s-a înțeles că fără definirea clară a scopurilor sale, a obiectivelor, educația alunecă spre aventurism, improvizatie.

Literatura pedagogică utilizează patru noțiuni în abordarea acestei probleme esențiale a unui curriculum, ca dovadă a complexității, dar și a stadiului cercetării teoretice și aplicative: *finalitate, ideal, scop, obiectiv*. *Finalitatea* are sfera cea mai largă, cuprinzându-le pe celelalte, ca forme derivate.

Finalitățile instruirii (educației) exprimă:

- *aspirații, intenții* pe termen lung;
- *orientarea obligatorie a activității didactice* (pedagogice) *către anumite rezultate așteptate*, anticipate, de către factorii implicați, societate, indivizi, instituții specializate etc;
- *dependența proiectării* conținuturi lor, strategiilor, modurilor de organizare și conducerea instruirii (educației) *de aceste rezultate așteptate* (sensul teleologic al educației), în variante, după gradul lor de generalitate, complexitate, timp implicat;
- *gradul de generalizare, teoretizare al proiectelor sociale și individuale* asupra devenirii personalității umane și transformarea lor în mobiluri ale acțiunii didactice (educative);
- *definirea modului de realizare*, racordarea caracteristicilor procesului de învățământ la proiecțiile curriculare conturate, organizarea experiențelor de învățare, concretizarea concepțiilor asupra instruirii în norme, operații, acțiuni, situații, modalități de intervenție dirijată;
- *realizarea în trepte, progresivă, dinamică a instruirii*, dar de la acțiuni simple, concrete, operaționale, situative, prin amplificare, în spirală sau centric, către finalitatea cu gradul cel

mai mare de generalitate (idealul educației), prin intermediul altora, cu o sferă mai restrânsă (obiective);

- adaptarea, în timp, a conținutului finalităților la modificările valorilor promovate, conturate în dezvoltarea complexă a societății, la opțiunile prioritare reformulate de către aceasta, cu repercusiuni asupra reorientării proiectării curriculumului, asupra mărimii gradului de deschidere a sistemului de învățământ la nou;
- dependența calității schimbărilor în învățământ (conținut, structură, strategii, resurse, politici) de modificările generale, multiplu determinate;
- modalități variate de definire a complexității finalităților, după gradul de trecere de la particular la general, de la nivelul ideal la cel practic, real, imediat, pe scara descendentă: ideal (educativ), scopuri, obiective (generale-specifice-operaționale);

Dacă *eficacitatea (calitatea) realizării finalităților* reflectă nivelul atingerii valorilor implicate (așteptări, criterii, exigențe, intenții, dimensiuni psihologice prioritare), *eficiența* curriculumului indică optimalitatea modalităților alese, a organizării etapelor, factorilor antrenați, a mijloacelor, a resurselor, a dirijării acțiunilor, a proiectării relațiilor între elementele instruirii, stilul profesorului, participarea elevului.

a) ***Idealul educației*** (în care sunt cuprinse și dimensiunile formate prin instruire) reprezintă:

- modelul de personalitate cerut, formulat de societate, realizabil, în principal, prin educația școlară;
- generalizarea ideilor, concepțiilor, așteptărilor factorului sistemului social, într-o etapă a dezvoltării ei - economic, social, politic, tehnologic, cultural, demografic etc;
- în formularea sa, se vedește caracterul filozofic, logic, psihologic, pedagogic, indicând ce trebuie, ce este posibil să devină personalitatea individului, prin educație, ce se intenționează cu aceasta;
- posibilitatea ideală a devenirii personalității implică orientarea componentelor educației (instruirii) spre căutarea, adaptarea conținuturilor, strategiilor, resurselor, factorilor optimi;
- arată sensul axiologic, nivelul perfecțiunii umane, de atins în raport cu societatea și cu individul;
- relația idealitate-realitate, general-particular, dezirabil-posibil, social-individual. Pe această axă, rezultă diferite grade de deschidere, tipuri de obiective, în care educația „face joncțiunea între posibil și real”, în principal, prin procesul de învățământ. Cel puțin se conturează ca probleme aici: spre ce se orientează instruirea, ce acțiuni se proiectează, ce rezultate se așteaptă, ce norme se stabilesc pentru acțiuni, ce strategii, ce factori, etc;
- evidențierea unor trăsături distincte, importante pentru conceperea, realizarea practică;
- caracterul obiectiv, dat de concordanța cu exigențele sociale;
- caracterul psihologic, subiectiv, ca expresie a concordanței cu interesele, motivațiile, aspirațiile, exigențele fiecăruia;
- caracterul pedagogic, vizibil în concordanța cu posibilitățile reale ale teoriei și acțiunii educative, pentru realizare;
- caracterul dinamic, motivat de modificarea modelului semnificativ, după dezvoltarea socială și individuală;
- caracterul de relativă continuitate și permanență, concretizată în dezvoltarea secvențială, stadială, treptată;
- caracterul abstract, cu formulare generală, esențială, indivizibil ca activitate, motivează acțiunile;
- caracterul prospectiv, cu formularea de previziuni pe termen lung (decenii), mediu (deceniu), scurt (1-5 ani);

- caracterul strategic, ilustrat de abordarea globală a problematicii, integrativă, inovatoare;
- caracterul politic, prin prezentarea intereselor sociale de maximă generalitate, generând acțiuni de anvergură, la nivelul scopurilor, obiectivelor

b) Scopurile acțiunii instructiv-educative pun în evidență:

- orientările strategice ale procesului de învățământ, prin realizarea finalităților instructiv-educative, pe nivele de formare, școlarizare, sub forma unor rezultate așteptate, derivate din ideal;
- deciziile luate pentru realizarea idealului, prin curricula școlare;
- arată direcția acțiunii, strategia generală, proiectarea acțiunilor;
- față de ideal, stabilesc intenții, aspirații pe termen mediu, cu un grad mijlociu de generalitate, în acțiuni determinate, anticipând etape și operații, echilibrând aspectele formative-informațive-educative ale procesului de învățământ;
- moduri de planificare, organizare a instrucției și educației școlare, în curricula diversificate, cu precizarea rezultatelor pe etape (cicluri curriculare), cu prevederea structurilor și conținuturilor, cu indicarea resurselor necesare, cu evaluarea strategiilor globale optime și prevenirea nonconcordanțelor cu idealul sau condițiile specifice;
- trăsături esențiale:
 - caracterul de acțiune, deoarece vizează direcțiile principale de acțiune socială, care susțin politica, planificarea educației, învățământului, elaborarea curriculumului;
 - caracterul strategic, pentru că vizează liniile generale de inovație pedagogică (didactică), pe termen lung și mediu, care susțin funcțional sistemul de învățământ;
 - caracterul tactic, prin precizarea criteriilor de elaborare a obiectivelor generale ale sistemului, care susțin proiectarea planurilor de învățământ, a întregului curriculum;
 - observarea, analiza, prevederea condițiilor disponibile;
 - sugerarea ordinii, succesiunii adecvate a folosirii mijloacelor;
 - alegerea alternativelor, stabilirea unor norme, reglementări;
 - mobilizarea capacităților proprii, raționale, intenționale, în planuri de acțiune, prevenirea piedicilor, prevederea consecințelor;
 - depășirea condițiilor existente, învingerea dificultăților;
 - stabilirea de variante acționate, pentru asigurarea flexibilității modificării pe parcursul acțiunii;
 - precizarea obiectivelor în care se finalizează acțiunile, ca mijloc de orientare concretă a activității;
 - adaptarea la posibilitățile elevului, cu eliminarea caracterului abstract, uniform, cu neglijarea capacităților individuale;
 - sugerarea posibilităților de realizare în grup, prin cooperare, prin crearea mediului, situației formative;
 - exprimarea prin valori, specifice laturilor educației (intelectuale, morale, estetice, științifice, tehnologice, sociale, profesionale etc), iar selecția, ordonarea lor stau la baza definirii conținuturilor, ciclurilor de formare, criteriilor de evaluare sumativă.

c) **Obiectivele** procesului de învățământ, ale curriculumului precizat continuă drumul de concretizare, detaliere, specificare a scopurilor în plan acționai bine delimitat, pe termene variate (școlaritate, ciclu curricular, an școlar, predarea-învățarea unei discipline, a unei teme-capitol, lecții, secvențe).

Ca trăsături generale, obiectivele indică:

- intenții care anticipă o modificare la nivelul personalității;

- rezultate concrete pe care să le dovedească elevii în urma aplicării curriculumului în funcție de care profesorul urmărește realizarea scopurilor în continuare, asigură succesiunea obiectivelor specifice aferente scopurilor, adaptează acțiunile;
- relația cu celelalte elemente ale procesului de învățământ, de care depinde realizarea lor: prelucrarea conținutului, alegerea metodelor, mijloacelor, formelor de organizare, a variantei optime de proiectare, de dirijare a elevilor, stabilirea formelor de evaluare;
- modul de raționalizare a acțiunilor instructiv-educative, în jurul scopurilor, obiectivelor derivate, ordonate, organizate, echilibrate;
- modul de reglare a acțiunilor, pe măsura constatării realizării obiectivelor, a raportării la ceea ce s-a așteptat, putând conduce chiar la reformularea scopurilor, obiectivelor generale, după evaluarea posibilității reale de rezolvare a lor;
- modul de concretizare în sarcini de lucru pentru elevi, la variate nivele, grade de dificultate, în înlănțuirea logică, rezolvările prin strategii diferite, dirijat sau nu, în grup sau independent;
- trecerea de la finalitățile cele mai generale ale educației/instruirii (ideal, scopuri), care definesc politica învățământului, planificarea sa de ansamblu și cele specificate, concrete ale procesului, acțiunii delimitate în timp.

S-a acceptat în literatura problemei luarea în considerare, pentru eficiența realizării lor, conform relațiilor logice, a *trei categorii de obiective*: de la obiective generale (cadru, pe etape de școlaritate), la cele specifice (pe ani școlari, discipline școlare) și apoi la cele concrete, operaționale (pe capitole, teme, sisteme de lecții, secvențe de lecții) și, dintre acestea, pentru evaluare (de referință) normativă, criterială.

d) Trecerea de la obiectivele politicii educaționale la conținuturile propriu-zise necesită încă și definirea clară a **profilului de formare** (educațional) așteptat la sfârșitul curriculumului.

Acestea nu sunt decât „portrete” ale elevilor în finalul pregătirii lor, cuprinzând cunoștințele, competențele, capacitățile, atitudinile, ce vor alcătui apoi substanța programelor școlare.

Curriculumul Național (1998) prezintă un model al profilului de formare (educațional), pentru învățământul obligatoriu, pe opt dimensiuni (capacități, competențe, deprinderi), detaliate apoi în obiective specifice și de referință.

B. Explicații suplimentare

- UNESCO (1979, 1981) a dezbătut intensiv problema intenționalităților a procesului educațional, încercându-se și unele precizări conceptuale. Astfel s-a stabilit prin consens că termenii de finalitate, scop și obiectiv, care în limbaj curent sunt adesea sinonimi, să desemneze în limbajul pedagogic trei grade de generalitate ale intenționalităților educaționale.

După criteriul gradului de generalitate, consideră finalitățile ca „aspirații, intenționalități” înalte, pe termen lung (idealul educației); scopurile sunt „aspirații, intenționalități” pe termen mediu și cu grad de generalitate mediu, iar obiectivele ar fi sarcini particulare, mai analitice și mai concrete ale procesului educațional. Obiectivele pot fi atinse în intervale de timp relativ mici, în cadrul activităților didactice, respectiv a sistemelor de lecții, a unei lecții.

- Educația are în vedere ca finalitate un proiect de devenire umană, un prototip de personalitate către care se tinde (educația are o dimensiune teleologică), ca o problemă de valorizare, trecând de la forma de ideal la cea de comportament practic.

Modelul de personalitate se conturează și se realizează, de la general la particular, prin trei ipostaze ale finalităților: ideal educativ, scop al educației, obiective educaționale.

Idealul educativ este categoria abstractă, ca sinteză valorică, din care derivă principii și strategii, scopuri și obiective concrete, precizează un model dinamic de personalitate definit de societate, dar are și o dimensiune psihologică.

Scopul educației realizează, ca finalitate, acordul între ideal și obiectivele sale, este adecvat acțiunilor didactice, precizează secvențe-dimensiuni ale personalității, devine relativ în raport cu diversitatea situațiilor educative.

Obiectivul educațional este ipostaza cea mai concretă a finalităților și desemnează tipul de schimbări pe care procesul de învățământ îl așteaptă și îl realizează. El se referă la achiziții de încorporat, redate în termeni de comportamente concrete, vizibile, măsurabile și exprimabile. Spre deosebire de scop, care vizează evoluții și schimbări mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental.

Obiectivele se deduc din scopuri, iar acestea din ideal.

Finalitățile educației - cu unități dinamice dintre ideal, scop și obiective - sunt rezultate ale unor opțiuni dinamice, cu deschideri spre valori mereu în transformare.

- Legea învățământului nr. 84, modificată și completată, 1995, 1999:

Art. 3. - (1) învățământul urmărește realizarea idealului educațional, întemeiat pe tradițiile umaniste, pe valorile democratice și pe aspirațiile societății românești și contribuie la păstrarea identității naționale.

(2) Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative.

Art. 4. - (1) învățământul are ca finalitate formarea personalității umane prin (ca scopuri):

- a) însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și universale;
 - b) formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe umaniste, științifice, tehnice și estetice;
 - c) asimilarea tehnicilor de muncă independentă, necesare instruirii și autoinstruirii pe durata întregii vieți;
 - d) educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, a demnității și al toleranței, al schimbului liber de opinii;
 - e) cultivarea sensibilității față de problematica umană față de valorile moral-civice, a respectului pentru natură și mediul înconjurător;
 - f) dezvoltarea armonioasă a individului prin educația fizică, educație igienică-sanitară și practicarea sportului;
 - g) profesionalizarea tinerei generații pentru desfășurarea unor activități utile, producătoare de bunuri materiale și spirituale.
- (2) învățământul asigură cultivarea dragostei față de țară, față de trecutul istoric și de tradițiile poporului român.

- Educația are un caracter finalist, exprimând intenții, așteptări, ținte, dorințe, mobiluri care generează acțiuni, norme, strategii.

Finalitățile educației îmbracă forma idealului educațional, a scopurilor și obiectivelor educaționale, alcătuind un sistem.

Idealul exprimă corelația între societate și acțiunea educațională, pentru că proiectează nevoile, aspirațiile ei, modificările așteptate, direcțiile și tipul de personalitate. El este un proiect teoretic și are trei dimensiuni: socială, psihologică și pedagogică.

Scopul reprezintă o anticipare pe plan mintal a desfășurării și rezultatelor de dobândit prin acțiunea educațională determinată. Scopul este un reglator al lanțului de acțiuni, orientează și controlează modul în care el se desfășoară, modul în care se realizează prescripțiile idealului.

În același trup, el presupune și participarea activă a educatului, determinând astfel latura intențională, psihologică a sa.

Obiectivul este o reflectare anticipată a rezultatului învățării ce se produce într-o secvență educațională. Dacă scopul se concentrează asupra desfășurării acțiunii, anticipându-i etapele, operațiile, obiectivul se concentrează asupra rezultatului la care va trebui să se ajungă, într-o secvență.

Astfel scopul și obiectivul sunt complementare.

- Sarcina didactică o reprezintă un volum de cunoștințe, capacități care urmează să fie dobândit de elev, conform obiectivelor pedagogice specifice și concrete.

Pentru profesor reprezintă un set de obligații de predare, incluse într-un proiect de activitate pentru atingerea unor obiective.

Pentru elev reprezintă un prilej de a dovedi posibilitățile de învățare în atingerea obiectivului.

- **Profilul de formare** (educațional) este punctul cel mai delicat și fundamental în stabilirea unui curriculum, atunci când se trece de la idealul și scopurile educației la stabilirea conținuturilor educației la precizarea a ce cunoștințe, deprinderi, priceperi etc. sau comportamente concrete să se realizeze practic și prin ce, cum.

Astfel are loc traducerea scopurilor într-un “profil” al elevilor, pe anumite trepte ale școlarității, pe diferite dimensiuni ale personalității, pe domenii ale vieții.

Elaborarea unui profil constă în determinarea tipurilor de demersuri și atitudini ce ar trebui să se manifeste în toate categoriile de situații în care se va găsi elevul, tipuri de roluri pe care le va îndeplini în viața socială, profesională și demersurile pedagogice corespunzătoare de realizare a lor.

Profilul de formare reprezintă o componentă reglatoare a curriculumului național, pentru că descrie așteptările față de absolvenți și caracteristicile elevilor. El este o schiță, un model de atins, pe care profesorii îl concretizează în practică în cunoștințe, capacități, competențe, atitudini.

Astfel, absolvenții învățământului obligatoriu ar trebui:

- să demonstreze gândire creativă prin formarea și utilizarea unor deprinderi de judecată critică prin ameliorarea unor strategii proprii de rezolvare a problemelor etc.
- să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale prin utilizarea deprinderilor de comunicare variată etc.
- să înțeleagă sensul apartenenței la diverse tipuri de comunități
- să demonstreze capacitate de adaptare la situații diferite
- să contribuie la construirea unei vieți de calitate
- să înțeleagă și să utilizeze tehnologiile în mod adecvat
- să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență
- să-și construiască un set de valori individuale și sociale și să orienteze comportamentul și cariera în funcție de acestea

Curs 2

FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI - IDEAL, SCOPURI, OBIECTIVE

2. TAXONOMIA FINALITĂȚILOR. CRITERII ȘI SISTEME DE REFERINȚĂ

A. Explicații de bază

Diversificarea actuală a finalităților educației, instruirii, studiile de analiză, definire, proiectare, realizare a scopurilor și obiectivelor au condus la punerea problemei ordonării, clasificărilor, desprinzându-se astfel un domeniu pedagogic - taxonomia obiectivelor.

Îndeosebi este cunoscută taxonomia obiectivelor comportamentale, operaționale, cu fundamentare psihologică (BS Bloom, 1956 și dezvoltările ulterioare), practic acum integrată proiectării activităților de instruire și evaluării rezultatelor.

Utilizând criteriile și modele prezentate în literatura pedagogică, profesorul poate avea în față următoarea clasificare a obiectivelor instructiv-educative, în momentul proiectării activităților și evaluării rezultatelor:

- **după gradul de generalitate, relațiile logice între categorii:**
 - idealul educației
 - scopurile educației;
 - *pe dimensiuni ale dezvoltării personalității (cognitive, acționale, afective, voliționale, motivaționale, însușiri generale, conștiință);*
 - *-pe laturi ale educației (intelectuală, morală, estetică, fizică etc);*
 - *priorități actuale, de perspectivă (capacități, abilități, competențe, atitudini, cunoștințe esențiale).*

Obiective instructiv-educative, de învățare:

- a) obiective generale, prin detalierea scopurilor în concordanță cu politica și cu profilul conturat;
 - b) obiective specifice de formare:
 - *pe trepte, cicluri:* obiective ale învățământului preșcolar, primar, secundar-gimnazial, secundar-liceal, preuniversitar, postuniversitar;
 - *pe tipuri, profile școlare:* licee de profil variat, învățământ special, facultăți și specializări ș. a.;
 - *pe discipline, arii, grupe de discipline, module școlare, cuprinse în programele școlare;*
 - *pe ani școlari sau etape delimitate;*
 - c) obiective concrete, operaționale, pe unități de învățare:
 - *pe unități de conținut, situații și activități de învățare;*
 - *pe domenii psihologice, comportamentale: cognitiv (cunoaștere, înțelegere, aplicare, sinteză, analiză, evaluare), afectiv (receptare, reacție, valorificare, organizare, caracterizare) și psihomotor (percepere, dispoziție, reacție dirijată, automatism, reacție complexă).*
- **după natura finalităților educației:**
 - *educative:* pe laturi ale educației (intelectuală, morală, tehnologică, fizică, estetică, etc);

- *instructive*: informative (pe discipline, domenii corelate) și formative (capacități deprinderi, abilități generale și pe domenii);
- **după mediul de realizare:**
 - *școlare*: pe trepte de școlaritate, pe tipuri de școli, pe discipline de învățământ, pe tipuri de activități școlare și în afara clasei;
 - *extrașcolare* (nonformal: pe tipuri de instituții culturale, organizații de tineret, cluburi pentru elevi etc);
- **după specificitatea domeniului cunoașterii, învățării:**
 - *obiective disciplinare*;
 - *obiective intradisciplinare*;
 - *obiective inter disciplinare*;
 - *obiective transdisciplinare*.
- **după gradul de concretizare, transpunere în sarcini, operații:**
 - *obiective operaționale*, observabile, măsurabile: *cognitive* (cunoștințe, deprinderi, capacități, algoritmi, priceperi), *psihomotorii* (deprinderi, priceperi, tehnici, modele, etc), *afective* (atenție concentrată, voința de a acționa, manifestarea preferințelor, argumentarea unei opțiuni etc);
 - *obiective neoperaționale* (interese, motivații, trăiri superioare, concepții, strategii euristice, aptitudini).
- **după formele învățării aplicate** (R. Gagne, 1975), progresiv, cumulat:
 - învățarea de semnale, de răspunsuri condiționate;
 - învățarea prin stimul-răspuns, de legături, răspunsuri precise;
 - învățarea prin înlănțuire, de deprinderi, algoritmi, priceperi;
 - învățarea prin asociație verbală, de definiții, deprinderi intelectuale, scheme, algoritmi, relații;
 - învățarea prin discriminare, de răspunsuri diferite, comparații;
 - învățarea de noțiuni, prin înțelegere, generalizare, definiție;
 - învățarea de reguli, principii, algoritmi, deprinderi, strategii;
 - învățarea prin rezolvarea de probleme, găsirea de soluții, formularea de ipoteze, verificări variate, strategii de rezolvare;
 - învățarea creativă, ca forma cea mai înaltă, complexă.
- **după rezultatele finalizate așteptate:**
 - cunoștințe
 - atitudini
 - deprinderi
 - competențe
 - priceperi
 - motivații
 - capacități
 - interese
 - strategii etc.

Acestea pot fi definite în termeni de competență proiectată și realizată (între obiectivele-cadru și cele specificate, pentru evaluarea atingerii scopurilor, pe domenii ale cunoașterii și

acțiunii, trăirii) și de performanță (între obiectivele specifice și cele concrete, necesare formulării sarcinilor de învățare, prin antrenarea calitativă a diferitelor dimensiuni ale personalității elevilor).

Analiza comparativă făcută a clasificărilor posibile (actuale) ne arată că profesorul poate aborda obiectivele activității instructiv-educative din mai multe perspective, care să-i sprijine mai bine proiectarea. Taxonomiile sunt orientative, sunt adaptabile la specificul acțiunii, domeniului, etapei, etc, dar observăm că ele se adresează, mai ales obiectivelor specifice și concrete, scopurile și obiectivele generale fiind unitare, stabile, criteriile de evaluare sumativă a pregătirii elevilor (prin obiectivele de referință, de evaluare normativă).

În același timp, analiza mai pune în evidență și posibilitatea respectării unor principii în stabilirea taxonomiilor:

- *principiul logic*, al înlănțuirii raționale, structurale, sistemice;
- *principiul psihologic*, al fundamentării instruirii, obiectivelor ei pe datele învățării dezvoltării personalității;
- *principiul funcțional-integralist*, al organizării, ierarhizării în diverse subsisteme ale acelorași elemente;
- *principiul întrepătrunderilor structural-sistemice* dintre obiectivele prezente în diferite domenii;
- *principiul didactic*, al raportării la obiectivele urmărite în procesul instructiv-educativ, la specificul procesului, la etapele și consecințele asupra proiectării-activității, al stabilirii sarcinilor de învățare, al evaluării.

Profesorul, în proiectarea acțiunilor, poate alege sau corela anumite obiective din taxonomii diferite, după mai multe criterii, le poate eșalona în timp și în raport cu conținutul tematic, le poate adapta la nivelul elevilor sau după constatările făcute prin evaluarea continuă, le poate detalia sau sintetiza etc.

B. Explicații suplimentare

- Se pot distinge trei niveluri de definire a obiectivelor: a celor generale, derivate din ideal și scopuri, a celor intermediare (specifice) și a celor concrete (operaționale).

Taxonomia (gr. “taxos” - ordine, clasificare) obiectivelor a apărut din nevoia raționalizării, sistematizării și evaluării unei acțiuni pedagogice.

Prima taxonomie (B.S. Bloom, 1956) este stabilită respectând principiile: să se sprijine de marile grupuri de obiective urmărite în procesul didactic, să evidențieze stadiul cunoașterii psihologiei învățării, să se articuleze logic, să fie obiectivă, să denote o complexitate crescândă.

Taxonomia are două roluri: de a preciza comportamentele care vor fi formulate, încurajate și întărite, dar și de a vedea ce alte obiective ar mai putea fi formulate.

Taxonomia lui B. S. Bloom se referă la domeniul **cognitiv**, **afectiv-afectiv** și **psihomotor**. Ele sunt formate în mod abstract: cunoașterea, înțelegerea, analiza, aplicarea, sinteza, evaluarea, la fiecare menținându-se și elementele de conținut (ce? - termeni, fapte, criterii, metode, teorii, acțiuni, relații, principii, planuri etc).

Ulterior s-a ajuns la operaționalizarea acestor categorii, precizându-se corespunzător ce acțiuni sunt posibile (exprimate prin verbe) și ce conținuturi pot fi vehiculate (conform materiei de învățat).

A rezultat, pentru domeniul cognitiv:

Nivelul	Acțiuni	Conținut
1. Cunoașterea simplă	a defini, a distinge a identifica, a recunoaște, a aminti, a dobândi.	termeni semnificativi, definiții, elemente, fapte, fenomene, însușiri, reguli, utilizări, relații
2. Înțelegerea	a transforma, a exprima propriu, a	exemple, reprezentări, texte, fapte

comprehensiunea, interpretarea	ilustra, a reprezenta, a schimba, a redefini, a interpreta, a diferenția, a stabili, a explica, a demonstra, a prevedea, a completa.	esențiale, caracterizări, consecințe, factori, principii, metode, situații, abstracții, efecte.
3. Aplicarea	a aplica, a generaliza, a dezvolta, a utiliza, a transfera, a restructura, a alege, a clasifica.	metode, teorii, principii, procese, fenomene, procedee
4. Analiza, căutarea	a distinge, a identifica, a recunoaște, a deduce, a contrasta, a compara, a analiza, a discrimina.	elemente, concluzii, argumente, relații, particularități, cauze, părți, căi, scopuri, organizări, tehnici
5. Sinteza, crearea, elaborarea	a scrie, a relata, a creea, a produce, a modifica, a propune, a specifica, a planifica, a deriva, a dezvolta, a combina, a deduce, a formula.	modele structuri, produse, performanțe, proiecte, lucrări, comunicări, planuri, scheme, operații, soluții, generalizări, concepte, ipoteze.
6. Evaluarea, critica	a judeca, a argumenta, a evalua, a decide, a considera, a compara, a contrasta.	Exactitate, erori, lacune, precizie, scopuri, mijloace, experiență, standarde, alternative.

Această taxonomie a domeniului cognitiv a fost operaționalizată în numeroase variante, ulterior, la fel ca și cea a domeniului afectiv și psihomotor.

Taxonomiile s-au dovedit a fi o punte între filosofia și tehnologia educației.

- Precizarea obiectivelor prezintă ca **avantaje**:
 - dă o garanție pentru respectarea finalităților principale, a idealului și a scopurilor;
 - asigură o bună comunicare între factorii de decizie și profesori, între profesori-elevi;
 - se pot alege mai ușor activitățile;
 - critica și ameliorarea sunt mai bine practicate;
 - se poate mai ușor planifica învățământul;
 - devine un ajutor pentru profesori;
 - devine o imagine mai clară a scopului urmărit;
 - asigură o mai bună evaluare a elevilor și a profesorilor, a instruirii.

Dar sunt și **critici**:

- oferă o simplitate iluzorie;
 - se prevăd mai ales obiective banale;
 - specializarea duce la aglomerarea de posibilități de formare a obiectivelor;
 - nu toate obiectivele pot fi precizate clar, specific, concret;
 - pericolul mecanizării educației;
 - nu se poate evalua totul în mod riguros;
 - unii profesori buni nu-și definesc operațional obiectivele;
 - este o legătură îndoielnică între scopuri și obiectivele operaționale;
 - nu toate comportamentele pot fi anticipate.
- Finalitățile educației au fost redefinite de actualele documente care reglează reforma învățământului și se sesizează o ruptură între maniera clasică pedagogică și actuala politică educațională.

În prezentele acte normative nu se mai face referire la scopuri și obiective operaționale, după cum nici operarea unor echivalări între conceptele clasice și cele propuse de forurile de decizie. „Dar fenomenul să nu ne sperie”.

Astfel finalitățile (în „Curriculum național”, 1998) se prezintă pe niveluri de școlaritate, dar din perspectiva politicii educaționale. Ele reprezintă un sistem de referință pentru programele școlare, cât și pentru demersurile la clasă.

Obiectivele-cadru sunt obiectivele cu un grad ridicat de generalitate, complexitate, în termeni de capacități, atitudini, pe specialități, de-a lungul mai multor ani de studiu, aparțin unei arii curriculare, pentru a asigura coerența internă.

Obiectivele de referință sunt obiective care specifică rezultatele așteptate ale învățării la finalul unui an de studiu și urmăresc progresia în formarea unor capacități și achiziția de cunoștințe ale elevului pe ani.

Alături de obiective, în calitate de finalități sunt explicitate și alte rezultate ale învățării, alte tipuri de achiziții ca traduceri de fapte ale obiectivelor - **competențele**. Ele sunt ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, cu ajutorul cărora elevii pot rezolva diferite probleme într-un domeniu.

Competențele pot fi generale (pentru o disciplină, pe un ciclu de învățământ) și specifice (pe obiect de studiu, pe un an școlar).

Însă acest mod de a denumi obiectivele ridică probleme privind baza lor științifică neclară încă, mai ales că ele sunt impuse pe cale administrativă, iar nu prin lămurirea cadrului conceptual.

- Evaluarea rezultatelor învățării a atras atenția asupra unui aspect în definirea obiectivelor: în raport cu ce se face aprecierea, măsurarea realizării lor?

În modelul centrat pe obiective (obiectivele educaționale, operaționale sunt centrale), evaluarea este una internă, cu accent pe conținuturi (model care s-a practicat la noi după deceniile 8-9).

Între căutărilor de eficientizare a evaluării obiectivelor a apărut necesitatea definirii referențialelor și a descriptorilor de performanță, ca indicatori mai credibili.

Referențialul este un sistem structurat de criterii de puncte de reper sau indicator de bază căruia se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele și conținutul unui profil de formare educațional.

De aceea în Curriculumul național (1998) apar **obiectivele de referință** ca puncte de reper în precizarea conținutului și activităților de învățare pentru fiecare arie curriculară. Astfel apar referențialele în termeni de capacități, competențe. (Dar referențialele nu se confundă cu obiectivele, mai ales cu cele operaționale). Așa există referențial de activități, de competențe, de formare.

Un referențial cuprinde: obiectivele, conținutul, metodele, mijloacele.

Referențialele pot fi formulate în patru moduri: prin listarea competențelor sau capacităților prin formularea obiectivelor și a conținuturilor, prin stabilirea unui sistem de norme, prin stabilirea unei liste de control a situațiilor educative.

- Taxonomia obiectivelor pedagogice:
 - după gradul de generalitate exprimat, cuprinde obiectivele generale (ca scopuri), obiective specifice (pe laturi ale educației, pe cicluri de învățământ, de arii și discipline) și obiective concrete (operaționale, ale predării-învățării-evaluării curente);
 - după tipul de comportament așteptat: obiective de competență și obiective de performanță. Ele sunt de referință, ca indicatori de evaluare și oferă instrumente metodologice pentru formularea sarcinilor de instruire.

Curs 3

FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI - IDEAL, SCOPURI, OBIECTIVE

3. OPERAȚIONALIZAREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE

A. Explicații de bază

De ce operaționalizare? Pentru a dirija mai bine învățarea, a stabili corect pedagogic sarcinile de lucru, a le adapta la particularitățile elevilor, a stabili clar acțiunile directe implicate în cunoaștere, înțelegere, aplicare, sinteză, a interveni la momentul oportun în corectarea învățării, a conduce progresiv elevul în învățare, până la nivelul maxim al posibilităților sale pentru a realiza o evaluare mai riguroasă a instruirii, a stabili direcții de optimizare.

Care sunt coordonatele operaționalizării? În sinteză sunt respectate următoarele criterii de formulare adecvată a obiectivelor concrete:

- să ducă la un comportament manifest, unitar, observabil, măsurabil;
- să acopere întreg conținutul sarcinii de învățare;
- să evite suprapuneri privind conținutul programei, sarcinii;
- să permită realizarea de către toți elevii, după posibilități;
- să detalieze scopurile, obiectivele specifice ale disciplinei;
- să acopere etapele învățării, în mod ierarhic, accesibil;
- să descrie sarcina de învățare, precizând performanța așteptată;
- să comunice clar intențiile, rezultatele, dar și condițiile;
- să respecte elementele de formulare: definirea acțiunii, a conținutului, a condițiilor de realizare, a performanței posibile;
- să indice limita minimă a performanței (timp, procent, număr de greșeli admise), după importanța obiectivului, după nivelul elevilor, după gradul de dificultate, timpul acordat, modul de lucru;
- să echilibreze aspectele cantitative cu cele calitative;
- să evidențieze activitatea elevului, nu a profesorului;
- să se centreze pe operații, acțiuni, nu pe procese psihice interne;
- să detalieze învățarea de cunoștințe, deprinderi, capacități;
- să reflecte analiza critică a programei, a manualului;
- înainte de operaționalizare, se analizează conținutul informativ, problemele principale și secundare, planul de idei;
- nu se confundă cu obiectivele generale („dezvoltarea gândirii logice”), cu conținutul („să-și însușească tema...”) sau cu metodele („să expun...”);
- un obiectiv operațional poate fi realizat prin mai multe sarcini de învățare, echivalente, prin adaptare la elevi, conținut, stil;
- condițiile precizate pentru efectuarea acțiunii se referă la mijloace, cerințe, metode, tehnici de activizare a elevilor;
- aprecierea corectă a timpului de rezolvare a sarcinilor;
- la nivelul unei lecții, echilibrarea lor pentru cunoștințe, deprinderi, capacități de înțelegere, analiză, aplicare, sinteză, evaluare;
- în lecție, ordonarea sarcinilor, ierarhizarea, diferențierea lor;
- cea mai cunoscută metodologie de operaționalizare (FR Mager) indică patru condiții: precizarea acțiunii elevului („să alcătuiască”), a conținutului („planul de idei”), a condițiilor

- teoretice, metodologice, didactice de îndeplinire („folosind lectura prezentă în manual și volum”) și performanța așteptată („după o primă citire, fără sprijin.”)
- să utilizeze criteriile de apreciere a realizării: importanța obiectivului în formare, dificultățile realizării, complexitatea obiectivului, condițiile existente, noutatea, timpul, experiența anterioară;
 - performanța atingerii obiectivului, sarcinii este dată de: ajustarea după nivelul elevilor, acceptarea realității că nu se poate atinge maximul de către toți elevii, mereu să intervină evaluarea și corectarea drumului ales, corelarea cognitiv-afectiv-volițional, conștientizarea obiectivului de către elevi;
 - formularea corectă a obiectivului sarcinii sugerează și itemii de evaluare în final („Precizați planul de idei al lecturii X din manual, după ce ați parcurs-o independent”);
 - nu toate scopurile, obiectivele specifice se pot operaționaliza: acele „obiective deschise”, care vizează creativitatea, atitudinile, trăirile, motivațiile ș.a., de „exprimare” în general;
 - mai facil de operaționalizat sunt obiectivele cognitive (de cunoaștere, înțelegere, de învățare și cele de aplicare „de transfer”, analiză), iar mai dificil cele de sinteză, generalizare, evaluare;
 - pe măsura formulării și realizării obiectivelor, prin sarcini de învățare, are loc și evaluarea continuă, corectarea;

Prin corelarea cu metodologia proiectării și realizarea lecției, profesorul clarifică:

- ce comportament observabil va urmări (definirea lui);
- ce date i se oferă elevului? (mijloace, condiții, tehnici);
- ce sarcină de lucru se formulează? (acțiuni, realități);
- în ce condiții lucrează elevul? (formele de organizare);
- ce performanțe va dobândi elevul? (verificarea, măsurarea);
- cât s-a realizat? (aprecierea, recuperarea, dezvoltarea).

Procedând astfel, *operaționalizarea obiectivelor devine veriga centrală care unește intenția (profesorului) cu acțiunea (elevului), pregătește proiectarea situațiilor de învățare dintr-o lecție sau sistem de lecții, este „etapă pivot” în procesul instructiv-educativ.*

În anii 1970-1980, problema operaționalizării obiectivelor, puternic influențată de psihologia behavioristă, comportamentală a generat numeroase cercetări, încât asistăm la *variante taxonomice pentru operaționalizarea obiectivelor cognitive, afective, psihomotorii*, pornind de la B. S. Bloom (1956), până la R. Gagne (ierarhia formelor învățării) și D'Hainaut (taxonomia transdisciplinară a obiectivelor cognitive).

Analize efectuate asupra modului cum profesorii realizează operaționalizarea obiectivelor, ordonarea, integrarea lor în proiectele de lecții și în realizarea efectivă a acestora au relevat mai multe *neclarități, dificultăți în aplicarea teoriei menționate:*

- nu toată programa școlară se realizează prin operaționalizarea obiectivelor, sarcinilor;
- precizarea obiectivelor (operaționale sau nu) să se facă la nivelul unui capitol, modul, sistem de lecții;
- în sens formativ, prioritar, sunt stabilite, detaliate obiectivele și apoi conținutul prelucrat în sprijinul realizării acestora, ca mijloc, dar este posibil și invers; după logica sa internă;
- nu ne limităm numai la „lista de verbe” recomandată de taxonomiile prezentate, pentru că se găsesc și alte multe, cu înțeles apropiat, care să exprime acțiuni posibile cu conținutul dat;
- pentru eficiență, claritate, precizie formativă sunt de evitat formulări categoriale „să cunoască”, „să înțeleagă”;

- pentru proiectarea completa a situației de învățare, conștientizarea și activizarea elevilor, obiectivele operaționale și sarcinile de lucru să indice toate cerințele: acțiunea de efectuat conținuturile, mijloacele, condițiile, nivelul de realizare posibil și așteptat;
- chiar dacă nu se ierarhizează, ordonează după modelul psihologic dat, scopurile și obiectivele trebuie totuși echilibrate într-un capitol, sistem de lecții-cunoștințe, capacități, deprinderi etc;
- nu toate obiectivele pot și trebuie să fie operaționalizate, de aceea se și mențin în proiecte scopurile (informative, formative, educative) din care unele se operaționalizează (informative, formative, de cunoaștere, cognitive);
- în multe proiecte apar formulate numeroase obiective operaționale (chiar 8-10) și din fiecare domeniu de învățare comportamentală, deși ele nu se pot realiza într-o lecție, decât puține (3-5), știindu-se condițiile evaluării lor. Dar acest fapt arată altceva - în proiectare, profesorul nu echilibrează raportul dezirabil-posibil-real, ca efect al nivelului de formare a competenței de proiectare, prin exercițiu continuu;
- după strategia prevăzută, stilul profesorului, nivelul elevilor, nu este obligatorie urmărirea întocmai a ordinii prestabile a obiectelor în proiect, care s-a stabilit pe criteriul preponderent logic, psihologic, realitatea învățării impunând modificări, reordonări;
- față de tendința de a stabili imediat obiectivele operaționale după precizarea scopurilor, este eficient, respectând criteriile operaționale, să se respecte ordinea: stabilirea scopurilor -prelucrarea, esențializarea conținutului dat - evaluarea inițială a nivelului clasei, pe scopurile precizate - alegerea și formularea completă a obiectivelor operaționale realizabile, finalizabile;
- redactarea desfășurării activității în proiecte, într-una din variante, arată că tocmai situațiile organizate, sarcinile de învățare preconizate corespund relativ cu scopurile, obiectivele operaționale prevăzute în preambulul proiectului. Cauzele sunt diferite: accentul pus pe predare (expunere), conținutul informativ supraîncărcat, relativa formare a elevilor pentru învățarea activă ș.a.
- or, dacă elevii nu sunt puși în situații variate, nu sunt proiectate tocmai acțiunile elevilor, ci metodologiile profesorului, atunci se rămâne la nivele inferioare ale categoriilor de obiective și tipurilor de învățare. De unde încă și astăzi accentul pus pe predarea și evaluarea cunoștințelor, când nu acestea mai sunt prioritare, în raport cu perspectiva socială;
- evaluarea realizării scopurilor se realizează continuu, dar mai ales sumativ, la finalul capitolului, sistemului de lecții sau la intervale mai mari, pe criterii preponderent calitative (care nu sunt totuși clarificate de literatura didactică). Dar obiectivele operaționale se verifică, măsoară, apreciază la sfârșitul lecției, modulului, secvenței organizate.

Perioada scursă de la conturarea și aplicarea teoriei operaționalizării obiectivelor educației (după 1970) a clarificat suficient, a echilibrat preocupările și a conturat avantajele și limitele.

Noile perspective de analiză a procesului de învățământ relevă faptul că scopurile trebuie echilibrate, că domeniul cognitiv nu mai poate fi limitat numai la obiectivele operaționale de însușire a materiei. Se așteaptă ca să fie operaționalizate și obiectivele de valorizare, de transfer, de exprimare creativă, de structurare etc, pentru a permite operarea cu cunoștințe, comprimarea învățării la valorile individuale manifeste.

B. Explicații suplimentare

- Operaționalizarea se referă la transformarea unui obiectiv în termeni de operații, acțiuni, manifestări observabile, dar și enunțarea obiectivului sub forma comportamentelor observabile și măsurabile. Diferența rezidă în introducerea criteriului evaluativ care indică gradul de reușită pretins elevilor, nivelul de performanță așteptat.

(Ex: „Să se recunoască toate propozițiile subordonate concesive dintr-un text de dificultate medie și să se evidențieze corect elementele introductive specifice”).

Prima condiție a operaționalizării presupune ca obiectivul să se refere la activitatea elevilor nu a profesorului, să se centreze pe operații vizibile și să desemneze un rezultat imediat al instruirii.

A doua condiție se referă la configurarea situației pe care vor fi puși elevii, pentru a proba asimilarea comportamentelor proiectate.

A treia condiție este specificarea criteriului de evaluare, pentru a indica cât de eficient trebuie să fie comportamentul elevilor, nivelul de performanță la nivel cel puțin minimal.

- Operaționalizarea obiectivelor a apărut din nevoia de a stabili ce comportamente reale, observabile pot fi formate și apoi a le măsura, nota, pentru a dovedi că un obiectiv a fost realizat.

Dar nu toate obiectivele generale și specifice pot fi operaționalizate, ci acelea care se referă la stăpânirea materiei, mai puțin cele referitoare la transfer și la exprimare.

Formularea unui obiectiv operațional cuprinde:

- cine va produce comportamentul dorit („elevul”)
- ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins („să construiască”)
- care va fi produsul acestui comportament, performanța („un aparat de radio”)
- în ce condiții trebuie să aibă loc comportamentul („alegând singur piesele”)
- după ce criterii apreciem valoarea („aparatul să recepționeze corect programele pe cinci posturi”).

- Operaționalizarea semnifică transpunerea respectiv derivarea scopurilor procesului didactic în obiective specifice și a acestora apoi în obiective concrete, prin precizarea de comportamente cognitive sau/și psihomotoriu direct observabile și măsurabile. Nu permit realizarea eficientă a strategiilor instruirii în raport cu imaginea clară și concretă a ceea ce va trebui să obțină elevul ca performanță și deci ceea ce va fi evaluat, pe baza unor criterii precise.

Operaționalizarea presupune, mai întâi, transpunerea unui obiectiv în termeni de acțiuni, acte, operații, manifestări direct observabile, ceea ce presupune o delimitare și secvențierea analitică a obiectivelor, concretizarea lor. Esențial pentru operaționalizare este faptul că se precizează ceea ce va face elevul, performanța și competența de care va fi capabil după anumite secvențe ale predării-învățării.

Criterii de operaționalizare:

- mai întâi se precizează o modificare calitativă a capacităților elevilor;
- apoi se precizează situațiile de învățare, respectiv condițiile care determină modificările preconizate: condiții în care performanța va fi formată și precizarea condițiilor de evaluare ei. Acestea țin de proiectarea activității, a situațiilor de predare-învățare și de comunicarea intenției criteriale de evaluare.

- nivelul realizării (criteriul de reușită), apoi se precizează prin menționarea unor indicatori: capacitatea prezentă, timpul de realizare, erorile acceptate, raportarea la un standard, încercările admise, caracteristicile produsului;
- înlănțuirea logică a obiectivelor operaționale se poate realiza pe baza analizei de sarcină, după logica științei, logica didactică, după ierarhizarea operațiilor, tipurile de învățare implicate în etapele procesului de cunoaștere.
 - A operaționaliza un obiectiv înseamnă a identifica o sarcină educativă și a o explica verbal în mod corespunzător. Un obiectiv este operaționalizat atunci când s-a delimitat o secvență comportamentală observabilă care poate fi evaluată, enunțându-se apoi sarcina de lucru corespunzătoare.

Condiții necesare în formularea și dimensionarea obiectivelor operaționale:

- să vizeze activitatea elevilor, nu a profesorului;
- să fie realizabil, după nivelul elevilor;
- să descrie comportamente observabile, iar nu procese psihice interne;
- să desemneze un rezultat imediat, iar nu unul de perspectivă;
- să indice atât condițiile de realizare, cât și criteriul performanței;
- să fie exprimate prin „verbe de acțiune” (a identifica, a exemplifica etc);
- să vizeze o operație singulară, iar nu un comportament complex;
- să nu se repete prin reformulări diferite.

Cele mai dese greșeli în formularea obiectivelor au loc prin:

- confundarea lor cu programa, cu temele de învățat;
- confundarea loc cu ceea ce profesorul are intenția să facă;
- includerea a mai multor obiective pentru același rezultat al învățării;
- formularea pe termeni de proces, adică ceea ce trebuie să demonstreze că trebuie să facă;
- nu toate obiectivele se pot operaționaliza (scopurile afective, capacitățile);
- ne se ține seama de specificul fiecărei discipline;
- să nu se recurgă la o atomizare excesivă și secvențiere a comportamentului;
- să nu acapareze pe profesor, în dauna unor finalități mai cuprinzătoare;
- să nu se ajungă la o formulare artificială, mecanicistă;
- să nu se deprecieze rezultatele neașteptate ale învățării ș.a.

Curs 4

CONTINUTURILE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT, COMPONENTĂ A CURRICULUMULUI

I. Conceptualizarea conținuturilor

1.1. Conținuturile procesului instructiv-educativ, componentă a curriculum-ului

Conținuturile învățământului reprezintă un capitol consacrat al didacticii. A cerceta conținuturile învățământului înseamnă a cerceta ce anume se propune spre învățare cursanților. Întrebările perene ale pedagogiei clasice și moderne, al căror răspuns indică întotdeauna conținuturile învățării, pot fi astfel formulate:

„Ce este mai valoros pentru a fi însușit în școală? ”
„Ce merită mai mult să fie învățat în școală ? ”.

În didactica tradițională, conținuturile procesului de învățământ se exprimau în general în *cunoștințe* sau, altfel spus, se defineau prin fondul de valori preponderent informativ-cognitive ale învățământului.

În pedagogia contemporană aria semantică a conceptului de conținuturi instructiv-educative se reconstituie *prin valorificarea conceptului de curriculum și prin definirea conținuturilor ca o componentă distinctă a curriculum-ului, aflată în relații de inter-determinare cu celelalte componente ale acestuia* (obiectivele educaționale, principiile predării și învățării, metodologice de predare și de evaluare, modalitățile de organizare a experiențelor de învățare). Astfel, alături de cunoștințe, sunt incluse în conținuturile învățământului și ale educației *capacitățile și atitudinile* vizate prin experiențele de învățare planificate de școală, în acord cu idealul și cu finalitățile educaționale. Se subliniază, astfel, nu numai funcțiile informative, ci și cele formative ale conținuturilor și se contextualizează conținuturile atât în interiorul sistemului de proiectare didactică. în ansamblul său, cât și în cadrul larg semnificativ al dinamicii societății:

„Conținuturile educației reprezintă un corp de cunoștințe, know-how, valori și atitudini care se concretizează în programe de învățământ și sunt diferențiate în funcție de scopuri și obiective stabilite de societate prin intermediul școlii.” – UNESCO

Aplicarea conceptului de curriculum pentru analiza câmpului educațional nu semnifică numai o simplă raliere la terminologia pedagogică internațională actuală. Recursul la teoria și dezvoltarea curriculum-ului semnifică însușirea unei noi concepții asupra actului paideutic. Conceptul de curriculum propune o reconsiderare a interdependențelor dintre componentele didacticii și, în plan mai general, o nouă viziune asupra proiectării experiențelor instructiv-educative.

Perspectiva curriculară asupra procesului instructiv-educativ propune un nou termen - conținutul curricular:

„Termenul de conținut curricular se referă la anumite fapte, idei, principii, probleme ș.a.m.d., incluse într-un program de studii. Fiecare conținut poate viza diferite obiective instructionale, și reciproc, fiecare obiectiv poate fi atins prin conținuturi diferite.” - *The International Encyclopedia of Education*, 1994

Conceptualizarea conținuturilor învățământului reprezintă în cercetarea curriculară contemporană o temă majoră. Ea este abordată din trei *perspective*:

1. perspectiva teoretică (selecția și organizarea conținuturilor pe criterii și cu metodologii pedagogice și prin circumscrierea unui cadru referențial valoric structurat (filosofic, științific, estetic, spiritual, politic, vocațional etc);
2. perspectiva practică, concret-acțională. Dacă prima perspectivă vizează "cunoașterea savantă", patrimoniul cultural al omenirii, perspectiva practică esențializează „practicile sociale de referință” pentru cunoștințele și pentru sistemul de *savoir-faire* școlar, cum ar fi practicile comunicaționale ale sociabilității, practicile vocaționale, cele tehnice, științifice, civice, politice etc.;
3. perspectiva „culturilor școlare” în sine. În școală nu sunt vehiculate numai elementele culturii „preexistente”, sedimentate în patrimoniul cultural al omenirii. Școala elaborează ea însăși „configurări cognitive cu adevărat originale care constituie într-un anumit fel modul unei culturi școlare *sui generis*” (Forquin, J.C., 1997). Anumite conținuturi sunt „creații relativ autonome ale școlii, o alchimie complexă de producere, care ține seama în proporții variabile de vârstă, materii, filiere, de un ansamblu de constrângeri didactice sau conveniențe sociale”. Din ultima perspectivă, devin relevante pentru analiza conținutului curricular aspecte ca: opțiunile și presiunile părinților, considerațiile politice ale momentului, semnificațiile sociale tradițiile școlilor sau universităților și chiar concepțiile și preferințele profesorilor practicieni.

Definiția de lucru asupra conținuturilor curriculare, pe care ne-o asumăm în cadrul acestui curs, provine din combinarea celor două perspective menționate mai sus precum și din valorificarea definițiilor date în ultimii ani, de mai mulți pedagogi români.

Această definiție poate fi exprimată, într-o formulare sintetic-descriptivă, astfel:

Conținuturile curriculare reprezintă un sistem de valori selecționate din cunoașterea savantă, din practicile sociale și din cultura școlară sui generis, acumulate de societate până la un moment de referință, și care sunt transpuse didactic în termeni de cunoștințe, capacități și atitudini și sunt integrate în sistemul curriculumului preșcolar/școlar/universitar/ postuniversitar.

1.2. Conceptul de curriculum

1.2.1. Etimologie

Termenul curriculum provine din limba latină (singular: *curriculum*; plural *curricula*), unde înseamnă alergare, cursă (Cassell, *Latin-English Dictionary*).

În sens figurat, *curriculum - solis, lunae, vitae* - desemna curs - al soarelui, al lunii, al vieții (Guțu, 1969, *Dicționar latin-român*).

1.2.2. Definiții

Deși nu există încă, în literatura pedagogică actuală, un consens asupra unei definiții unice a conceptului de curriculum, s-a conturat totuși, cu claritate, *cadrul său referențial*:

Curriculum desemnează ansamblul coerent de conținuturi, metode de învățare și metode de evaluare a performanțelor școlare, organizat în vederea atingerii unor obiective determinate.

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”.

□ **Definiție de lucru:**

Curriculum reprezintă întreaga experiență de învățare-formare propusă de școală prin activități școlare și extrașcolare. Această experiență se realizează prin ansamblul funcțional al componentelor și tipurilor curriculare proiectate și apucate în interdependență.

Caracteristicile esențiale ale curriculum-ului sunt „coerența, cunoașterea interconexiunilor dintre elementele componente și posibilitatea obținerii unui *feed-back* semnificativ în raport cu obiectivele urmărite”.

1.2.3. Componentele curriculum-ului

- un sistem de considerații teoretice asupra educatului și a societății
- finalități
- conținuturi sau subiecte de studiu selecționate și organizate cu scopuri didactice
- metodologii de predare-învățare
- metodologii de evaluare a performanțelor școlare

1.2.4. Tipuri de curriculum

Dacă definiția conceptului de curriculum continuă să provoace neînțelegeri, nu același lucru se poate afirma în legătură cu tipologia curriculară și respectiv cu definiția fiecărui tip. Contribuțiile în acest domeniu sunt deosebit de importante, nu numai pentru teoria curriculum-ului, ci și pentru praxisul curricular. Delimitarea tipurilor de curriculum și circumscrierea lor cât mai clară sunt utile educatorului practician și; înțelegerea multiplelor fațete ale experienței de învățare.

Clasificările pe care le redăm în continuare reliefează specificitatea tipurilor de curriculum, din perspectiva teoriei curriculum-ului (A) și, respectiv, din perspectiva dezvoltării curriculumului (B).

(A) general, specializat, curriculum subliminal, curriculum informal;

(B) formal, scris, predat, învățat, testat, recomandat.

A. general, specializat, curriculum subliminal, curriculum informal

- *Curriculum general*, sau cel care oferă o bază de cunoștințe, abilități și comportamente obligatorii pentru toți cursanții, pe parcursul primelor stadii ale școlarității. Durata educației generale variază în funcție de sistemul național de învățământ. Conținuturile educației generale cunosc un proces de extensivitate, prin integrarea, pe lângă ariile curriculare tradiționale, circumscrise unor discipline consacrate în planurile de învățământ, a unor tematici interdisciplinare, în special din sfera de studiu a „noilor educații”. Curriculum general reprezintă fundamentul pe care aptitudinile speciale pot fi dezvoltate.
- *Curriculum specializat* pe categorii de cunoștințe și aptitudini (literatură, științe umaniste, științe exacte, muzică, arte plastice și dramatice, sporturi etc.) se focalizează pe îmbogățirea și aprofundarea competențelor, pe exersarea abilităților înalte, pe formarea comportamentelor specifice determinării performanțelor în domenii particulare de studiu.
- *Curriculum subliminal* emerge, ca experiență de învățare, din mediul psihosocial și cultural al clasei de elevi, al școlii, al universității. Climatul de studiu, personalitatea profesorilor, relațiile interpersonale, sistemul de recompensări și sancționări sunt elemente semnificative ale mediului instrucțional ce influențează imaginea de sine, atitudinile față de alții, sistemul propriu de valori etc. În mod special, evoluția afectivității este influențată de climatul nestructurat al vieții din instituția educațională.
- *Curriculum informal* derivă din ocaziile de învățare oferite de societăți educaționale nonguvernamentale, din *mass-media*, din viața muzeelor, a instituțiilor culturale, religioase, din atmosfera cotidiană a familiei etc.

B. formal, scris, predat, învățat, testat, recomandat

- *Curriculum recomandat* de un comitet special de experți sau de autorități guvernamentale, ca fiind cel mai bun la un moment dat. În viziunea autorului, curriculum recomandat este util profesorilor ca un ghid general, dar el ignoră de obicei realitățile școlii.
- *Curriculum scris*, care are un caracter oficial și este specific unei instituții educaționale concrete. Autorul tipologiei menționează că acest curriculum este esențial, dar, adesea, el nu este consonant cu ceea ce se predă de fapt în școală.
- *Curriculum predat* reprezintă experiența de învățare oferită direct de educatori elevilor în activitatea curentă.
- *Curriculum de suport*, care desemnează materialele curriculare adiționale, precum culegeri de texte și de exerciții, timpul alocat experienței de învățare, cadre didactice, cursuri de perfecționare și de specializare, echipamente electronice pentru valorizarea *soft-ware* instrucțional etc.
- *Curriculum testat* este experiența de învățare transpoziționată în teste, probe de examinare și alte instrumente de apreciere a progresului școlar.
- *Curriculum învățat* semnifică ceea ce elevul achiziționează de fapt, ca o rezultată a acțiunii cumulate a celorlate tipuri de curriculum.

Sinteză

Timp îndelungat, conceptul de curriculum a reprezentat unul dintre cele mai controversate concepte ale pedagogiei. Definițiile, extrem de diverse și contradictorii, au variat, pe parcursul secolelor XVI și XX, în funcție de concepția pedagogică a autorilor și de metodologia de cercetare a conceptului, adoptată în funcție de tradițiile practicii și literaturilor pedagogice exprimate în principalele limbi de circulație internațională (engleză, franceză, germană, în funcție de prioritățile și caracteristicile reformelor învățământului și ale educației.

În prezent, conceptul este folosit în mai multe accepțiuni. În sensul cel mai larg, curriculum semnifică întreaga experiență de învățare dobândită în contexte educaționale formale, nonformale și informale. În sensul cel mai restrâns (sensul tradițional), curriculum semnifică conținuturile învățării, obiectivate în planuri de învățământ, programe și manuale (ex. Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1990):

1. *cursurile oferite de o instituție educațională;*
2. *un set de cursuri ce constituie o arie de specializare.*

Între acești doi poli, s-a conturat accepțiunea redată mai sus, care vizează experiența de învățare și de formare organizată de școală, în contexte formale și nonformale, prin ansamblul funcțional al componentelor curriculare, proiectate și implementate în interdependență.

1.3. Conținuturi ale procesului de învățământ și conținuturi ale educației

Conținuturile procesului de învățământ sunt selecționate, sistematizate și ierarhizate didactic în *documente școlare de tip reglator* (planuri de învățământ, programe cadru pe discipline sau arii tematice) sau *de altă natură* (manuale alternative, materiale curriculare auxiliare ca, de exemplu, îndrumare metodice, ghiduri pentru elevi, culegeri de texte, culegeri de exerciții și probleme, atlase școlare etc). Conținutul învățământului este reprezentat numai de valorile propuse de școală, în cadrul orarului școlar (*educația formală*) și din cadrul activităților extrașcolare organizate de școală (*educația nonformală*), de tipul cercurilor tematice, concursurilor, cluburilor, excursiilor și vizitelor organizate, sub îndrumarea școlii. Transpunerea didactică a conținuturilor învățământului presupune utilizarea riguroasă a unui sistem de operații logice și de procedee, tehnici și instrumente psihopedagogice.

Conținuturile educației au însă o sferă mai largă decât conținuturile procesului de învățământ, nereducându-se la conținuturile documentelor și activităților școlare. Conținuturile educației înglobează, în plus, și valorile pe care elevii le asimilează, prin metode sau mijloace mai puțin sistematizate decât cele didactice, din întregul lor univers experiențial, din afara școlii (*educația informală*). Un rol important, în acest registru de resurse educaționale, îl au familia, instituțiile religioase, culturale și artistice, muzeele, *mass-media* etc. Calitatea acestor resurse și frecvența accesului elevului la ele, precum și motivația lui de a le valorifica, vor influența, în mod firesc, nivelul succesului școlar.

Între conținuturile procesului de învățământ și conținuturile educației se instituie legături complexe. În situația unui parteneriat optim dintre școală și celelalte instituții sociale care au valențe formative, parteneriat nu doar facilitat, ci chiar proiectat în concepția unui curriculum global și integrativ, de către pedagogii specializați în metodologia educației informale, cele două categorii de conținuturi vor putea servi mai bine finalitățile educaționale, inclusiv din perspectiva educației permanente.

II. Selecția conținuturilor

Conținuturile proceselor instructiv-educative sunt selectate, prin metodologii pedagogice speciale, din întregul patrimoniu cultural al omenirii. În orice sistem național de învățământ, există un *trunchi de conținuturi comune*, obligatorii pentru toți cursanții, ce este asimilat de obicei în „școala generală”. Conținuturile școlii generale reprezintă, în proiecție sintetică, ceea ce este considerat în sistemul respectiv de învățământ ca fiind *ansamblul de valori esențiale* pentru dezvoltarea personalității copilului în acord cu idealul educațional și cu scopurile și obiectivele învățământului obligatoriu. Conținuturile nivelurilor superioare de școlarizare vizează prespecializarea și specializarea în vederea abordării, într-un orizont de timp viitor, a diferitelor domenii vocaționale.

Conținuturile învățământului evoluează de-a lungul istoriei, iar selecția lor este operată simultan pe trei categorii de considerente: teoretice, de politică educațională și considerente personale (la latitudinea profesorului).

2.1. Considerentele teoretice, de politică educațională și considerentele personale (la latitudinea profesorului)

2.1.1 Considerentele teoretice

- Considerentele **științifice** - accesul la informația științifică fundamentală, validată în decursul cunoașterii și practicii umane; concordanța conținuturilor procesului de învățământ cu cele mai noi și mai valoroase rezultate ale cercetării științifice contemporane; reconsiderarea conceptului de cunoștințe esențiale pentru formația intelectuală generală, în condițiile informatizării societății și ale valențelor crescânde ale educației permanente; reflectarea logicii interne a dezvoltării științelor, a transformărilor metodologice și structurale ce au loc în știința contemporană; surprinderea tendințelor de diferențiere prin specializare sau de integrare prin demersuri interdisciplinare ale unor științe: inițierea elevului în metodologia cunoașterii științifice și în limbajul științelor, cu prelevarea caracterului riguros și coerent al acestora.
- Considerentele de **psihologia dezvoltării** - adaptarea conținuturilor la stadiile de vârstă ontogenetică ale elevilor și la caracteristicile lor psiho-comportamentale individuale.
- Considerentele de **psihologia învățării** - conținuturile procesului de învățământ sunt determinate și de concepția despre învățare cu care se operează în școală. În acest sens, s-au

delimitat două serii de tendințe: *conexionisie*. axate pe reflexele stimul-răspuns, și *funcționale*, axate pe analiza relației mediu-personalitate.

- Considerentele **pedagogice** - asigurarea unității dintre conținuturile învățământului și idealul, scopurile și obiectivele educaționale ale școlii; asigurarea unității și continuității între cultura generală și cea de specialitate, între formele de învățământ obligatoriu și cele cu niveluri mai înalte; respectarea criteriilor de economie, de calitate și de eficiență pedagogică în planificarea și proiectarea conținuturilor învățământului în documentele școlare (planul cadru de învățământ, programa cadru, manualele alternative); accentuarea valențelor formativ, ale învățământului, prin selecția acelor cunoștințe care dezvoltă cel mai mult capacitatea de cunoaștere și de operaționalizare în practică a achizițiilor cognitive.

2.1.2. Considerentele de politică educațională națională

Curriculum formal sau scris, obiectualizat în documente curriculare oficiale, reprezintă o formă de expresie a finalităților macrostructurale conturate la nivelurile deciziei politice. Aceste finalități sunt proiectate în toate arealele societății. Pentru arealul educațional, ele se reflectă în idealul și scopurile educaționale precizate în *Legea învățământului* și reflectate în *Legea Statutului Cadrelor Didactice*, în *Cartea Albă a Educației*, în rapoarte și în programe elaborate la diferite niveluri de analiză a sistemului de învățământ. Documentele reglatoare cu care această reformă își propune să opereze în România, în această etapă, sunt, în principal, *planul de învățământ*, *programele cadru pe discipline de studiu sau pe arii curriculare* și *standardele naționale de performanță școlară*.

În alte țări, cu tradiții pe linia politicii descentralizate a sistemului de învățământ, documentele curriculare de politică educațională se rezumă la stabilirea unei liste de arii de studiu și a listelor de obiective țintă ale acestora, lăsând, în totalitate, la decizia unității școlare și a profesorilor practicieni selecția propriu-zisă a conținuturilor. Metodologia de planificare și de realizare a lor (ex. Olanda și Anglia). În schimb, în aceleași țări, prin rețelele instituționalizate și specializate de evaluare a rezultatelor școlare pe baza sistemului de standarde naționale de performanță, se controlează sistematic calitatea învățământului prestat în fiecare unitate școlară, mergându-se până la închiderea școlilor care nu satisfac, fie și într-un singur an, criteriile de calitate stabilite. Astfel, chiar și în condițiile în care forul de decizie în politica educațională națională nu intervine dirijist asupra *intrărilor* în procesul de învățământ, el deține controlul asupra acestuia prin evaluarea *ieșirilor*. Autonomia școlii asupra curriculumului determină responsabilizarea și motivarea profesorilor în vederea dezvoltării, individual și în echipă, a unui curriculum de calitate.

2.1.3. Considerentele personale (la latitudinea profesorului)

Chiar și în sistemele de învățământ puternic centralizate, selecția și organizarea conținuturilor procesului didactic depind, într-un anumit grad, de preferințele profesorilor, de concepția lor despre cultură, asumată la nivel pedagogic, de competențele, atitudinile, stilul didactic al acestora, precum și de caracteristicile psiho-comportamentale ale grupului de elevi. Curriculum *real*, *predat* în clasă oră de oră, nu este echivalent sau același cu cel *oficial* sau *scris*, ori cu cel *recomandat*. Cu atât mai mult în sistemele semicentralizate sau descentralizate, între curricula scrise, recomandate și reale există decalaje și diferențe particularizante.

Preferințele profesorilor se exprimă diferențiat în alegerea manualelor alternative, a ghidurilor metodice, a materialelor didactice de suport, ca de exemplu culegerile de texte pentru analiza școlară, culegeri de exerciții și probleme atlase, enciclopedii școlare etc. De asemenea, curriculum elaborat în școală și curriculum la decizia școlii antrenează profesorii și în postura de conceptori de conținuturi de învățământ.

2.2. Sursele contemporane ale conținuturilor

Sursa globală informativă și formativă a conținuturilor învățământului și ale educației este însăși cultura societății în toate dimensiunile sale. Valorile culturale esențiale ale omenirii, valorificate în conținuturile învățământului, devin bază comună a cunoașterii generale în toate școlile generale, baza comunicării interumane, „fundamentul cultural al personalității”; în ultimele decenii o dată cu răsturnarea priorităților din triada tradițională a finalităților educaționale (*I. Cunoștințe; II. Aptitudini; III. Atitudini*), prin plasarea accentului pe formarea atitudinilor și a aptitudinilor, prin instrumentalizarea elevilor cu un sistem de cunoștințe generale (*I. Atitudini; II. Aptitudini; III. Cunoștințe*), se remarcă o nouă abordare în planificarea curriculum-ului. Încărcătura cognitivă a disciplinelor din planul de învățământ este mult mai puțin importantă, în concepția pedagogică contemporană, decât plasarea conținuturilor tuturor disciplinelor de studiu într-o perspectivă culturală largă, printr-o nouă strategie de delimitare a surselor conținuturilor.

Această strategie, numită *selectare din cultură*, folosește noi tehnici de analiză culturală pentru elaborarea unui *core curriculum* extins, de la învățământul primar, la cel liceal de cultură generală. Prin astfel de tehnici, D. Lawton, 1983, a identificat „opt sisteme culturale”, respectiv, opt surse potențiale ale conținuturilor învățământului: *socio-politic; economic; de comunicare; raționalitate; tehnologic; moral; atitudinal; estetic*.

Prin tehnici asemănătoare, în Anglia, reforma curriculară începută prin legea învățământului din 1988 (*Education Act*) a aplicat un model curricular pentru segmentul de elevi 1-16 ani, care are drept surse ale conținuturilor următoarele „arii experiențiale”: *estetic și creativ; uman și social; lingvistic și literar; matematic; moral; fizic; științific; spiritual; tehnologic*.

Utilizând aceeași strategie, dar adaptată la dimensiunea prospectivă a conținuturilor educației de mâine, G. Văideanu (1987) a elaborat în cadrul unui studiu UNESCO de referință o clasificare a surselor conținuturilor care oferă repere pertinente pentru configurarea ariilor curriculare ale învățământului din perspectiva noului mileniu: *evoluția științelor exacte; evoluția tehnologiei; evoluția lumii muncii și mutațiile declanșate de impactul informaticii asupra profesiunilor; evoluția științelor sociale și umane și rolul lor crescând în cultivarea atitudinilor și a capacităților; evoluția culturii și a artei; dezvoltarea sportului și a turismului; impactul sportului asupra prezentului și necesitatea exercițiului prospectiv; aspirațiile tineretului; mass-media și exigențele comunicării; achizițiile cercetării pedagogice; problematica lumii contemporane, caracterizată prin universalitate, globalitate, interdependențe puternice și caracter prioritar*.

2.3. Criteriile de pertinentă ale conținuturilor

Pe baza a numeroase și îndelungate observații, dezbateri și confruntări, avându-i ca protagoniști pe diferiți specialiști în științele educației din întreaga lume, G. Văideanu a elaborat o sinteză a criteriilor de pertinentă a conținuturilor învățământului. Acești indicatori au caracter general. Pentru a deveni operaționalizabili ei trebuie explicați și interpretați în funcție de caracteristicile situațiilor socio-pedagogice concrete. Redăm tabloul indicatorilor de pertinentă, în traducerea în limba română sub care a apărut în cartea G. Văideanu, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*.

1. „Deschidere față de achizițiile și progresele științei și ale tehnologiei și selecționarea elementelor de introdus în cadrul conținuturilor în lumina finalităților educației general-obligatorii.”
2. Acord axiologic al conținuturilor cu valorile și evoluțiile din domeniul culturii și al artei. Analize periodice ale valorii culturale a programelor și manualelor școlare.
3. Menținerea unui echilibru între dubla deschidere a conținuturilor: față de problematica planetară și de trebuințele specifice ale comunității locale și naționale.

4. Adecvarea continuă a conținuturilor la trebuințele și posibilitățile spirituale, fiziologice și fizice ale celor angajați în procese de învățare la diferite niveluri ale sistemelor educative.
5. Asigurarea echilibrului în conceperea conținuturilor la nivel central (planuri, programe, manuale) și la nivel instituțional (activități didactice și extradidactice). Echilibru între grupele de obiective - cognitive, moral-afective, psiho-motorii -, între grupele de discipline sau între discipline, între elementele teoretice și cele practice, între elementele abstracte și cele concret-explicative, între ponderile atribuite cuvântului și imaginii, între ponderile atribuite diferitelor moduri de organizare a învățării (în clase convenționale, în grupe mici, în grupe mari sau clase reunite etc.) și diferitelor metode de predare-învățare.
6. Asigurarea coerenței conținuturilor în plan diacronic și sincron, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei și al eliminării contradicțiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri școlare.
7. Conceperea și dozarea conținuturilor și a modurilor de organizare a învățării, astfel încât elevii să fie angajați în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăța.
8. Orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor, astfel încât șansele de succes ale celor ce învață să sporească, iar pregătirea lor pentru înțelegerea și construirea viitorului să devină cât mai temeinică.

III. Organizarea conținuturilor

3.1. Transpunerea didactică

3.1.1. Conceptul de transpunere didactică

Conceptul de transpunere didactică (se mai folosesc cu același sens și conceptele de *transpoziție* sau de *transinformare didactică*) exprimă transformarea informației și cunoașterii științifice sau savante în cunoștințe oferite spre asimilare în școală.

Cercetarea sociologică a consacrat numeroase studii problematicii transpunerii didactice, în special din perspectiva selecției, filtrării și reinterpretării conținuturilor ca o pârghie a *unui curriculum-instrument al puterii*. În pedagogie, conceptul este valorizat din perspectiva accesibilizării și organizării cunoașterii specifice experților pentru uzul elevului:

„De ce este necesară transpoziția didactică ?

Pentru că procesul didactic al cunoașterii este diferit de procesul cunoașterii savante ; pentru că există două modalități de cunoaștere aflate în interdeterminare dar totuși distincte... Transpoziția didactică are loc când elementele cunoașterii se transformă în cunoștințe școlare” (Chevallard, Yves, 1991).

În procesul transpunerii didactice, *„conținuturile sunt structurate, simplificate, traduse în forme susceptibile de a stimula interesul și de a facilita înțelegerea”*.

S-au delimitat două etape distincte ale transpoziției didactice :

- trecerea de la o știință fundamentală sau de la un areal al cunoașterii specializate, la un ansamblu de elemente de cunoaștere prelucrate de educator și adaptate elevilor în funcție de posibilitățile lor aptitudinale, de interesele lor cognitive, de nevoi și preferințe;
- activitatea didactică din clasă sau acțiunea paideutică propriu-zisă, desfășurată pe baza unui proiect curricular.

3.1.2. Registrele transpunerii didactice a conținuturilor

Din perspectiva teoriei informației, în procesul transpunerii didactice, mesajul științific, artistic, filosofic, religios etc. este prelucrat pe mai multe registre, pentru a fi înțeles de elev:

- *statistic* - prelucrarea cantitativă a mesajului, operație ce exprimă frecvența termenilor și ideilor noi în raport cu totalitatea informației transmise anterior;
- *semantic* - prelucrarea calitativă, exprimând decodificarea semnificației mesajului, astfel încât să faciliteze înțelegerea corectă;
- *pragmatic* - indică în ce măsură informațiile receptate de elevi produc modificări psiho-comportamentale în direcția așteptată de educatori;
- *sintactic* - organizarea informației din perspectiva unității dintre conținut și formă de prezentare.

3.1.3. Caracteristicile transpunerii didactice

- în procesul instructiv-educativ se transmit elemente de cunoaștere cu semnificații noi pentru elevi, deseori fără o legătură directă cu experiența cognitivă sau acțională a acestora;
- transferul informației dintr-un câmp cunoscut într-un câmp necunoscut;
- apariția unor elemente cu impact asupra experienței de învățare, ce țin de personalitatea educatorului;
- subordonarea sau cel puțin relaționarea transpunerii didactice cu obiectivele instructiv-educative;
- introducerea unor elemente de relație, explicație, întărire, motivare etc, care nu sunt atașate direct subiectelor studiate.

3.1.4. Funcțiile educatorului în transpunerea didactică

Pe tot parcursul transpunerii didactice, educatorul reconstruiește conținuturile cunoașterii intrate în câmpul predării prin diferite operații;

- analiza unei teme de studiat și specificarea competențelor și a performanțelor pe care trebuie să le demonstreze elevii;
- precizarea raportului dintre *informația de bază* (informația științifică) și *informația de relație* (informația care explică natura relațiilor dintre diferiți termeni-cheie); în acest proces de prelucrare didactică, efectul principal constă în modalitatea de organizare a conținuturilor (mono-, inter-, transdisciplinară; modular; compactizat; personalizat; pentru educația la distanță, pentru un învățământ informatizat etc.);
- precizarea performanțelor școlare și a standardelor de evaluare;
- proiectarea metodologiei didactice de predare și de evaluare;
- armonizarea mediului predării cu mediul învățării;
- optimizarea proceselor de *feed-back* dinamic (ce indică tendința de apropiere sau de îndepărtare de obiectivele instructiv-educative propuse) și de *feed-back* static (ce indică nivelul de cunoaștere a progreselor elevilor, prin raportare la standardele performanțiale).

3.2. Obiectivarea conținuturilor în documentele școlare. "Curriculum național"

3.2.1. Planurile de învățământ

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 (maxim și minim) pe diferite discipline sau arii curriculare. Acest document are caracter reglator-strategic și reflectă filosofia și politica educațională a sistemului de învățământ național. Totodată, 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, demonstrată prin efectele sale asupra tuturor celorlalte componente ale sistemului și procesului de învățământ, face ca, ori de câte ori o reformă a învățământului își propune să se exprime în primul rând ca o restructurare curriculară, ea să reprezinte o reformă de esență. Planul de învățământ trebuie interpretat ca o proiecție pedagogică și de politică educațională, continuu perfectibilă, în scopul adaptării la transformările sociale și economice.

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

1. etapa de expertiză științifică ce antrenează specialiști în teoria și dezvoltarea curriculumului;
2. etapa de expertiză practică ce antrenează educatori practicieni;
3. etapa de expertiză decizională ce transferă responsabilitatea factorilor de decizie.

În cadrul actualei Reforme a învățământului din România, **Comisia de elaborare a Planului de învățământ**, numită prin Ordinul Ministrului, a finalizat în 1998 un proiect reformator, care are la bază finalitățile învățământului preuniversitar și două categorii de principii:

1 Principii de politică educațională:

- *principiul descentralizării și al flexibilizării* (școlile vor avea libertatea de a-și construi scheme orare proprii, cu „plaje orare” pentru disciplinele obligatorii și opționale (ex. între 1-2 ore sau între 3-4 ore);
- *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;
- *principiul eficienței* (valorizarea înaltă a tuturor resurselor umane și materiale din școli; evitarea șomajului prin predarea în echipă, redimensionarea normei de predare, cursuri opționale, activități de consiliere și de orientare);
- *principiul compatibilizării* sistemului românesc de învățământ cu standardele europene.

2 Principii de generare a noului plan de învățământ:

- *principiul selecției și al ierarhizării culturale* (stabilirea disciplinelor școlare și gruparea sau ierarhizarea lor pe categorii de discipline);
- *principiul funcționalității* (racordarea experienței de învățare pe arii curriculare la caracteristicile etapelor ontogenetice ale elevilor și la evoluțiile din domeniile cunoașterii);
- *principiul coerenței* (integrarea verticală și orizontală a ariilor curriculare în interiorul sistemului și, în cadrul ariilor curriculare, integrarea obiectelor de studiu);
- *principiul egalității șanselor* (asigurarea dreptului fiecărui elev de a se exprima deplin, în acord cu nivelurile sale aptitudinale);
- *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);
- *principiul racordării la social.*

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

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

3.2.2. Programele școlare

Programele școlare sau analitice 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 (Glatthorn, 1987).

Curriculum național reprezintă sistemul experiențelor de învățare oferite de școală într-un sistem de învățământ 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 național din țara noastră, care a fost aplicat până la introducerea noilor programe școlare din anii '90, a fost apreciat, în urma analizei prilejuite de reforma curriculară, ca fiind rigid și obligatoriu pentru toți elevii, în integralitatea sa. Noul Curriculum național are un grad ridicat de flexibilitate, oferind posibilitatea conceperii unor trasee curriculare diferențiate și personalizate. Această flexibilizare se concretizează, în principal, în raportul dintre „**curriculum nucleu**” sau obligatoriu (65-70%) și cel „**la decizia școlii**” (35-30%). Acesta din urmă oferă o gamă largă de posibilități, din care școala trebuie să aleagă una sau mai multe variante, adaptate cerințelor elevilor:

- *curriculum extins* - școala dă curs propunerilor din programele școlare elaborate la nivel național, pentru segmentul de până la 30%;
- *curriculum nucleu aprofundat* - școala nu abordează deloc materia din segmentul de 30%, ci aprofundează materia inclusă în segmentul de 70%, curriculum obligatoriu, pe baza căruia se vor stabili standardele de performanță școlară și se vor calibra toate probele de examinare;
- *curriculum elaborat în școală* - se optează pentru activități didactice centrate pe conținuturi organizate tematic, interdisciplinar, cu relevanță pentru zona geografică respectivă, pentru discipline sau arii curriculare opționale.

Structura unei programe analitice tradiționale, centrată pe o disciplină de învățământ, prezintă o parte generală și una de detaliere a conținuturilor pe capitole. În partea generală, sunt specificate obiectivele educaționale generale ale disciplinei, importanța și relevanța disciplinei pentru elevi, principiile didactice fundamentale de respectat în actul predării și al evaluării, organizarea conținuturilor pe semestre școlare, recomandarea unor metode și procedee de realizare a procesului

didactic. În partea a doua, sunt enumerate temele și subiectele de predat, cu precizarea numărului de ore alocat fiecărei teme.

Structura unei programe școlare concepută din perspectivă curriculară și adaptată actualei reforme curriculare din țara noastră se compune, de asemenea, dintr-o componentă generală, valabilă pentru toate ariile curriculare și una particularizată la o arie curriculară anume (Consiliul Național pentru curriculum și pentru formarea profesorilor, 1996).

Componenta generală include:

- prezentarea succintă a scopurilor tuturor programelor ariilor curriculare din planul de învățământ;
- prezentarea obiectivelor generale ale sistemului de învățământ național;
- precizarea obiectivelor instructiv-educative ale nivelului și ale profilului de învățământ pentru care au fost concepute programele;
- planul de învățământ, însoțit de precizări și comentarii referitoare la aspectele particulare ale rolului ariei curriculare respective și relațiile ei cu celelalte arii curriculare propuse;
- principiile didactice fundamentale, corelate cu obiectivele instructiv-educative urmărite prin programa propusă.

Componenta particularizată la o arie curriculară cuprinde următoarele elemente:

- prezentare a disciplinei sau a ariei curriculare respective;
- obiectivele generale;
- obiectivele referențiale (țintă) pe ani de studiu;
- temele sugerate spre studiere;
- sugerarea unor activități de învățare;
- sugerarea unor metodologii de predare. Însoțite de recomandări din domeniul curriculum de suport;
- sugestii privind evaluarea rezultatelor elevilor;
- precizarea standardelor naționale de performanță ale elevilor (nivel minim, mediu, maxim).

Menționăm că al doilea tip de programă școlară este operant de mai mulți ani în majoritatea țărilor lumii. Trecerea de la vechile programe analitice la programele școlare concepute în perspectivă curriculară se înscrie în tendința de dezvoltare a unei noi culturi curriculare. Din lectura comparativă a celor două tipuri de programe, remarcăm câteva **mutații de politică și de strategie educațională** :

- *descentralizarea curriculară*, operată prin libertatea conferită profesorilor în alegerea celor mai adecvate conținuturi, metodologii și mijloace de atingere a obiectivelor referențiale stabilite de programă;
- *înlocuirea obiectivelor specifice disciplinei sau ariei curriculare* particulare cu obiective de nivel intermediar (referențiale, țintă);
- degajarea profesorului de obligativitatea respectării unei planificări sugerate de conceptorii programei tradiționale, pe *criterii* legate prioritar de conținuturi și nu de posibilitățile concrete ale elevilor unei clase;
- responsabilizarea profesorului cu *adaptarea ritmului și nivelului de predare* la caracteristicile psiho-comportamentale ale clasei de elevi;
- delimitarea *obiectivelor de formare* (ce indică rezultatele pe termen lung vizate de programă), de *obiectivelor de învățare* (ce indică competențele elevului așteptate după parcurgerea unei perioade relativ limitate de timp).

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 și pe arii curriculare și 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: instituirea plăjelor orare de tipul 1-2, 2-3 ore pentru o arie curriculară; introducerea disciplinelor opționale; accelerarea studiilor ș.a.).

3.2.3. Manualele școlare

Concretizează programele școlare în diferite unități didactice sau experiențe de învățare, operaționalizabile în relația didactică profesor-elev. În cadrul manualului, conținuturile învățării sunt sistematizate pe capitole, subcapitole, lecții, teme.

Manualul școlar are următoarele funcții pedagogice:

- *funcția de informare*, realizată prin mijloace didactice și grafice specifice;
- *funcția de formare* a cunoștințelor și capacităților vizate de obiectivele instructiv educative;
- *funcția de antrenare* a capacităților cognitive, afective, psiho-motrice, sau a disponibilităților aptitudinale;
- *funcția de autoinstruire*, ce evidențiază mecanismele de conexiune inversă internă existente la nivelul acțiunilor didactice promovate prin intermediul programei, respectiv tehnicile de autoevaluare.

Problematika actuală a manualelor alternative (elaborarea și difuzarea simultană a mai multor manuale pentru aceeași disciplină sau arie curriculară) presupune din partea profesorilor 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.

3.2.4. Curriculum suport

constând în materiale didactice sau de documentare destinate elevilor și profesorilor, devine deosebit de necesar în strategia actuală a reformei curriculare. Libertatea de opțiune oferită profesorilor necesită *abilitate curriculară* prin care să se formeze și să se dezvolte competențe didactice diferite față de cele reclamate de rolul de profesor dirijat de autoritatea centrală. O parte integrantă a strategiei de abilitare curriculară o constituie elaborarea și difuzarea de ghiduri metodologice, pachete de formare și de autoformare, liste de teme pentru diverse arii curriculare și inventarii de sugestii de realizare a lor etc. Pentru elevi, în completarea manualelor, se cer elaborate și diversificate culegeri de texte literare, filosofice, culegeri de exerciții și probleme, *soft* didactic, atlase, creștomaii, fișe de activitate independentă etc.

3.2.5. Standardele de performanță

În condițiile introducerii unei oferte educaționale diversificate prin planuri-cadru de învățământ și programe școlare flexibile, prin manuale alternative, standardele naționale de performanță școlară devin absolut necesare, în calitate de **sistem de referință comun și echivalent pentru toți elevii**.

Standardele de performanță vor fi specificate în cadrul fiecărei programe școlare, sub forma unor enunțuri sintetice, pe baza cărora se poate constata în ce măsură sunt atinse obiectivele referențiale de către elevi. Standardele sunt formulate în termeni de cunoștințe, competențe și atitudini așteptate de la elevi.

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.

Curs 5

CONȚINUTURILE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT, **COMPONENTĂ A CURRICULUMULUI**

III.3. Modalități inovatoare de organizare a conținuturilor

3.3.1. Interdisciplinaritatea

3.3.1.1. Interdisciplinaritatea, principiu și modalitate de restructurare a conținuturilor învățământului

Tendința de organizare interdisciplinară a conținuturilor învățământului reprezintă o constantă a politicii curriculare din ultimele decenii. Comunitatea științifică consideră interdisciplinaritatea un nou cadru epistemologic și un cadru normativ al demersului paideutic. Preocupările pentru promovarea unei viziuni interdisciplinare în investigarea realității nu sunt noi. Ele au fost impuse permanent de necesitatea firească a cuprinderii integrale a fenomenelor, prin corelarea informațiilor dobândite din domenii diferite și prin metode de cercetare specifice.

Ca principiu de structurare a conținutului învățării, interdisciplinarea a fost susținută încă de la începuturile școlii, de către sofisții greci care definiseră programul unei *enkzklios paidea*, învățământul circular conceput pentru a oferi elevului un orizont unitar al fundamentelor educației intelectuale. Principiul interdisciplinarității a fost teoretizat continuu, de-a lungul istoriei învățământului, chiar dacă nu a fost aplicat în practica școlară decât arareori. *Ca modalitate* de organizare a conținuturilor școlare în planuri, programe și manuale de învățământ, interdisciplinaritatea a fost aplicată la începuturile istoriei școlii și a universității (*universitas scientiarum*), dar ulterior a fost progresiv limitată, pe măsură ce societatea a evoluat către specializare și superspecializare pe domenii de cunoaștere și investigație.

Astfel, în deceniile șase și șapte ale secolului nostru, se trăia în școli paradoxul de a conferi interdisciplinarității statutul de descoperire în pedagogie. Mai mult, s-a manifestat, un timp, tendința de a o considera un panaceu universal pentru disfuncționalitățile actului didactic. Explicația acestei reprezentări constă în lipsa cercetării pedagogice a fenomenului, și, în consecință, în lipsa operaționalizării lui coerente și sistematice în practica școlară. Numeroși pedagogi au subliniat atât insuficiența conceptualizare, cât și absența generalizată a strategiilor didactice interdisciplinare în viața școlii, afirmând că interdisciplinaritatea este „un concept încă rău definit” (Grozzer, G., 1983) sau că „prezintă multe puncte comune cu celebrii bătrâni ai Caucazului, despre care toată lumea vorbește, dar pe care nimeni nu i-a văzut”.

Trebuie însă să recunoaștem că, deși se pot identifica experiențe interdisciplinare valoroase și în trecut, teoretizarea organizării interdisciplinare a conținuturilor și re-vitalizarea acestei teme în contextul concepției curriculare asupra proiectării didactice reprezintă contribuții incontestabile ale pedagogiei contemporane.

3.3.1.2. Delimitări conceptuale

Interdisciplinaritatea

Conceptul de interdisciplinaritate a fost definit din dublă perspectivă:

- a) *epistemologică*, prin intersecția teoretico-metodologică a disciplinelor în procesul de cercetare și

- b) *pragmatică*, fie ca *engineering*, fie ca aplicare a soluțiilor elaborate prin valorificarea mai multor științe la luarea unei decizii sau la proiectarea unei acțiuni.

Exemplificare:

- a) „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 schimburi de ordin conceptual și metodologic”.
- b) “Fără îndoială, interdisciplinaritatea relevă o caracteristică a epocii noastre: integrarea socială a cunoașterii, element de acum constitutiv al puterii... Interdisciplinaritatea este în această privință apelul la inginer și la expert”.

Conceptul pedagogic de interdisciplinaritate valorifică ambele perspective, unificându-le în contextul transpunerii didactice cunoaștere-acțiune. Interdisciplinaritatea reprezintă o modalitate de organizarea a conținuturilor învățării, cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculum-ului, care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și care facilitează contextualizarea și aplicarea cunoștințelor școlare, în diferite situații de viață.

Conceptul de interdisciplinaritate poate fi înțeles mai bine prin comparație cu alte concepte corelate: monodisciplinaritatea, multidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, transdisciplinaritatea. O sinteză elaborată de Centrul european al UNESCO pentru învățământul superior (CEPES) a abordat aceste concepte din perspectiva întrepătrunderii disciplinelor și a metodelor de cercetare. În alte contribuții din literatura pedagogică, analiza acestor concepte s-a extins și la strategiile aferente de organizare a conținuturilor în contextul învățării școlare, conducând la reliefarea unor avantaje și limite.

Redăm, în sinteză, concluziile acestor studii:

Monodisciplinaritatea - forma tradițională de organizare a conținuturilor învățării, pe discipline predate relativ independent unele de altele. Principalul avantaj este acela că oferă elevului siguranța avansării lineare, gradual ascendente pe un traseu cognitiv bine delimitat. Acest traseu poate conduce însă la „paradoxul enciclopedismului specializat, care închide profesorul și elevul într-o tranșee pe care și-o sapă ei înșiși și care îi izolează din ce în ce mai mult de realitate, pe măsură ce o adâncesc. În devotamentul său pentru disciplină, profesorul tinde să treacă pe al doilea plan obiectul prioritar al educației: elevul în cauză” (D'Hainaut).

Multidisciplinaritatea reprezintă o formă mai puțin dezvoltată a transferurilor disciplinare, care se realizează de cele mai multe ori prin juxtapunerea anumitor cunoștințe din mai multe domenii, în scopul reliefării aspectelor comune ale acestora. Este o formă frecventă de supraîncărcare a programelor și a manualelor școlare și de pătrundere a redundanțelor.

Pluridisciplinaritatea. Punctul de plecare în structurarea conținuturilor îl reprezintă o temă, o situație, o problemă abordată de mai multe discipline, cu metodologii specifice. Prezintă avantajul abordării unui fenomen din diferite perspective, reliefând multiplele sale relații cu alte fenomene din realitate. Pentru nivelurile de școlarizare care presupun un grad de specializare mai înalt, această formă de organizare a conținuturilor nu este recomandată.

Transdisciplinaritatea este descrisă ca o formă de întrepătrundere a mai multor discipline și de coordonare a cercetărilor, astfel încât să poată conduce, în timp, prin specializare, la apariția unui nou areal de cunoaștere. În contextul învățării școlare, abordarea transdisciplinară se face cel mai adesea din perspectiva unei noi teme de studiu.

Într-o altă interpretare, conceptul de transdisciplinaritate desemnează o nouă abordare a învățării școlare, centrată nu pe materii, teme sau subiecte, ci „dincolo” (*trans*) de acestea. Forma de organizare a conținuturilor este axată aici pe demersurile elevului (a comunica - recepție și emisie -, a reacționa la mediul înconjurător, a traduce, a se adapta, a prevedea, a decide, a alege, a crea, a transforma, a dovedi, a explica etc). Transcenderea disciplinelor nu înseamnă ignorarea sau

eludarea conținutului lor informațional. Se propune însă o transfocare inedită a structuranților conținuturilor educaționale de pe materiile de învățat pe nevoile și interesele cognitive ale elevilor. Disciplinele nu mai sunt valorificate ca scop în sine, ci ca furnizoare de situații și de experiențe de învățare/formare.

Transdisciplinaritatea fundamentează învățarea pe realitate, favorizează viziunea globală, transferul cunoștințelor în contexte diverse, dar, introdusă excesiv, prezintă pericolul acumulării de lacune, al lipsei de rigoare și de profunzime în cunoaștere.

3.3.1.3. Modalitățile de organizare interdisciplinară a conținuturilor se delimitează după criteriul naturii transferurilor operate între discipline:

1. interdisciplinaritatea unor domenii învecinate (ex. psihologia și pedagogia; biologia și chimia; istoria și geografia);
2. interdisciplinaritatea problemelor abordate;
3. transferul de metode sau de strategii de cunoaștere sau de investigație științifică (ex. metoda analizei sistemice; metodele de prelucrare statistică a datelor; metodele analizei istorice);
4. transferul de concepte (valorificarea conotațiilor și valențelor unui concept în domenii diferite de cunoaștere).

3.3.1.4. Tipuri de demersuri interdisciplinare ale educatorilor practicieni

În practica școlii, se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelațiilor minimale, obligatorii, sugerate chiar de planul de învățământ sau de programele disciplinelor sau ariilor curriculare. În afara acestora, există demersuri interdisciplinare sistematice, ce presupun o analiză epistemologică a disciplinelor predate pentru identificarea conceptelor și metodelor comune, transferabile sau extrapolabile. Dacă primul tip de demersuri este aplicat de toți profesorii, cele invocate la urmă se realizează prin colaborarea mai multor profesori în echipă. Proiectarea acestor demersuri sistematice necesita un antrenament special din partea profesorilor, o pregătire inițială sau postuniversitară pentru predarea interdisciplinară.

3.3.1.5. Condiții ale aplicării interdisciplinarității în învățământ

- Interdisciplinaritatea trebuie aplicată în combinație cu monodisciplinaritatea și cu pluridisciplinaritatea, pentru a fi accentuate avantajele și pentru a limita riscurile pe care le impune fiecare dintre formele respective.
- În vederea aplicării demersurilor interdisciplinare, trebuie modificate actualele planuri și programe de învățământ, concepute pe strategii intradisciplinare.
- Interdisciplinaritatea trebuie asociată cu alte strategii inovatoare de organizare a conținuturilor, cum ar fi modularizarea sau informatizarea.
- Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, pentru aplicarea demersurilor interdisciplinare sistematice.

3.3.2. Organizarea modulară

3.3.2.1. Concepția organizării modulare a conținuturilor

Inițiativa proiectării conținuturilor învățământului în module didactice formate din „seturi de cunoștințe, situații didactice, activități, mijloace materiale destinate studiului” (D'Hainaut, L., 1972) a apărut în deceniul șase, în legătură directă cu necesitatea perfecționării, formării sau reorientării profesionale.

Conceptul de modul didactic nu este încă riguros definit. Cele mai multe definiții îl prezintă ca *ansamblu de elemente educaționale specifice ce poate fi parcurs independent de tot restul sistemului din care face parte, ansamblu care procură cunoștințe sau abilități precise, și care se integrează în itinerarii și logici variabile ale învățării.*

În concepția lui D'Hainaut, 1981, modulul didactic trebuie să satisfacă patru criterii fundamentale:

- a) "să prezinte iau să definească un ansamblu de situații de învățare;
- b) să posede o funcție proprie, specificată cu grijă, și să vizeze obiective bine definite;
- c) să propună probe în vederea orientării celui ce studiază și/sau a celui ce predă și să le ofere un *feed-back*;
- d) să poată să se integreze în itinerariile și logicile învățării".

Durata parcurgerii unui modul, dependentă de mărimea modulului, poate varia de la câteva ore, până la câteva luni. El poate fi conceput nu numai prin activități didactice desfășurate în clasă, ci și prin completarea acestora cu aplicații practice în afara clasei, cu sarcini de documentare individuală la bibliotecă sau „pe teren”, sau cu ședințe de instruire în alte domenii, desfășurate cu profesori diferiți.

Una dintre caracteristicile cele mai importante ale modulului didactic este *personalizarea* acestuia: un modul didactic este centrat pe nevoile și posibilitățile individuale ale cursantului, este adaptat intereselor sale cognitive, ritmului său de lucru și chiar stilului de învățare. Modulul nu se elaborează pe materii de studiu, ci pe activități de învățare.

Din perspectiva educației permanente și din cea a educației adulților, modularizarea este una dintre formele privilegiate de organizare a conținuturilor, permițând demersurile instructiv-educative de tip integrat și interdisciplinar. Modularizarea conținuturilor are implicații și asupra organizării sistemului de învățământ, în special la nivelurile superioare de școlarizare (studii postliceale și postuniversitare, pentru perfecționare sau reconversie profesională).

3.3.2.2. Reperetele organizării modulare a conținuturilor

Proiectarea conținuturilor în concepție modulară, indiferent de natura disciplinelor abordate, sau de nivelul și profilul școlar vizat, se instituie pe câteva repere generale:

- obiectivele educaționale ale domeniului cunoașterii din care face parte modulul;
- tabloul general al modulelor elaborate pentru acoperirea domeniului cunoașterii vizat în procesul de învățământ și marcarea poziției modulului respectiv în cadrul tabloului general, ca o parte a unui întreg;
- durata medie de parcurgere a modulului;
- condițiile de acces în modul (cunoștințe și abilități anterioare);
- indicarea segmentelor populaționale cărora le este recomandat cu precădere modulul;
- indicarea modulelor ce vor fi accesibile după parcurgerea modulului respectiv;
- evaluarea și validarea achizițiilor obținute prin parcurgerea modulului respectiv; indicarea modulelor ce pot fi parcurse simultan;
- metodele și procedeele de instruire, detaliile de evaluare;
- transpunerea didactică a informațiilor modulului (conținuturile) sub forma unui curs, a unui ghid, mijloacele de realizare ale programului didactic propus;
- materialul bibliografic și sursele de procurare ale acestuia. (Petry, D., 1988)

3.3.2.3 Structura unui modul didactic (D'Hainaut, L., 1988)

I. Sistemul de intrare în modul:

1. Cataloagele modulului - în care sunt specificate problemele vizate, nivelul de modul, cunoștințele anterioare necesare și poziția modulului în diversele itinerarii de formare posibile.
2. Obiectivele psiho-comportamentale vizate.
3. Pretestul (conceput pentru a diagnostica nivelul abilității elevului în problematica modulului:

- în caz de reușită integrală, se evită pierderea de timp cu un modul ale cărui elemente sunt deja stăpânite de elev și se recomandă un modul de nivel superior;
- în caz de reușită parțială, elevul este orientat, prin cursuri de scurtă durată, spre asimilarea acelor părți din modul pe care le stăpânește insuficient;
- dacă rezultatul la pretest este nesatisfăcător, elevul este orientat spre alt modul, prin care să-și însușească cunoștințele pregătitoare sau se propune un modul cu un nivel de competență mai puțin înalt).

II. Corpul modului, format dintr-un ansamblu de submodule cu câte patru componente:

1. Introducerea în submodul (enumerarea obiectivelor, furnizarea structuranților anteriori care pregătesc învățarea, traseele opționale de parcurgere a submodulului).
2. Ansamblul situațiilor de învățare proiectate pentru atingerea obiectivelor instructive.
3. Sinteza.
4. Proba intermediară care condiționează admiterea într-un nou submodul, recuperarea parțială sau totală.

III. Sistemul de ieșire din modul:

1. Sinteza generală.
2. Proba terminală (evaluarea atingerii obiectivelor modului).
3. Recuperarea generală, propuneri de eventuală aprofundare sau îmbogățire.
5. Recomandări pentru alegerea modului următor.

3.3.2.4. Avantaje și condiționări

<i>Avantaje</i>	<i>Condiționări</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Este o strategie a reușitei, opusă rigidității structurilor și programelor tradiționale ce ofereau trasee curriculare unice; • Permite articularea educației formale, nonformale și informale; • Identifică și acoperă omisiunile; • Elimină redundanța; • Asigură liantul între învățare, corecție, specializare; • Fiecare modul se poate articula cu ușurință cu alte module, într-o structură optimă pentru o situație dată; • Se pretează cu ușurință transpunerii în limbaje de programare pe calculator; • Deschide posibilități largi organizării interdisciplinare și integrate a conținuturilor; • Permite individualizarea învățării; • Se integrează în toate structurile învățământului. 	<ul style="list-style-type: none"> • Costul și timpul necesar elaborării unui modul didactic sunt considerabile, necesitând o muncă de echipă, ce implică experți din diferite arii curriculare și pedagogi; • Necesită timp și resurse pentru experimentare în școli; • Aplicarea modularizării conținuturilor necesită sensibilizarea și formarea conceptelor de module, a educatorilor practicieni și a elevilor; • Modularizarea conținuturilor în învățământ are încă statut de inovație și se confruntă, ca atare, cu rezistențe de ordin administrativ; • Opozabilitatea părinților care, fideli formelor tradiționale de învățare, percep modularizarea conținuturilor ca o modalitate de instruire lipsită de rigoare, ce poate mări riscul la examenele convenționale de admitere în ciclurile superioare; • Implică schimbări în toate componentele procesului de învățământ.

3.3.3. Organizarea integrată

3.3.3.1. Concepție

Predarea integrată a disciplinelor se fundamentează teoretic pe unitatea funciară a cunoașterii umane. „Noțiunea de integrare a predării științelor este fondată pe postulatele conexe că universul prezintă o unitate intrinsecă și că știința - tentativă de explicare a lumii naturale - oferă în obiectivele, conținutul și demersurile sale o unitate ce transcende divergențele de limbaj sau de formă ale diverselor științe" (Baez, A., 1977). Din perspectiva educației permanente, integrarea conținuturilor este abordată atât ca o integrare verticală, ce asigură coerența diferitelor stadii ale educației unui individ, cât și ca integrare orizontală, ce determină formarea capacității de a transfera cunoștințele dobândite în context școlar la domenii de cunoaștere sau de acțiune care nu au fost abordate de școală.

Principiile integrării verticale

- „Toate fazele educației converg spre același ideal de om : omul ca zidar sau ca agricultor are aceeași valoare ca omul în calitate de medic sau de înalt funcționar și fiecare om trebuie să-și aibă locul în grupul său și în societatea oamenilor.
- Nici o fază a educației nu este ultima, fiecare își are rațiunea sa de a fi dar ca etapa spre o realizare mai profundă a omului care se educă și nu ca țintă finală
- Orice om trebuie să poată parcurge stadiile de la bază până la vârf, oricare ar fi calea sau filiera pe care și-a ales-o; trebuie, de asemenea, să poată în orice moment să intre în punctul care corespunde intențiilor sale și competențelor sale de la pornire.
- Delimitarea stadiilor trebuie să fie judicioasă în raport cu maturitatea intelectuală cu motivațiile și cu vârsta celor care învață.
- Nici o fază nu este izolată: fiecare se sprijină pe precedentă și se deschide spre următoarea. În particular, educația și viața adultă sunt în întregime integrate
- Fazele sunt complementare.
- Trecerea de la un stadiu la altul trebuie să se opereze fără ruptură" (D' Hainaut)

Principiile integrării orizontale

- „Abordarea nondisciplinară a conținuturilor, atât la nivelul programelor cât și la cel al aplicării lor.
- Introducerea în curriculum a unor obiective de transfer, cum ar fi «a învăța să înveți» etc.
- Integrarea în achizițiile cognitive a unor obiective afective destinate să creeze atitudinile care fac cunoștințele operante
- Repartizarea echilibrată a activităților de învățare, între cea școlară și cea extrașcolară, astfel încât cel ce învață să fie plasat în contextele cele mai variate
- și, pe cât posibil, cele mai apropiate de realitatea în care el va trebui să-și investească învățarea" (D'Hainaut, 1981).

3.3.3.2. Modalități de integrare a disciplinelor

În multe țări se practică predarea în manieră integrată a disciplinelor, atât în școala generală, în care se urmărește fundamentarea integrată a studiului disciplinelor particulare, cât și în clasele terminale, pentru construirea unei viziuni integrative a realității. În Finlanda, de pildă, în școala generală se practică integrarea tuturor disciplinelor în „module transcureculare", care reliefează teme de actualitate ca educația pentru integrare internațională, noile tehnologii ori educația pentru calitatea mediului natural de viață. Disciplinele integrate sintetizează și organizează didactic informații din domenii diferite ale cunoașterii. De exemplu, pentru predarea Științelor naturii, se poate renunța la criteriul de organizare a informațiilor științifice axat pe logica internă a discipli-

nelor Botanică, Zoologie, Anatomia și fiziologia omului. Genetică, și se poate adopta un criteriu integrativ, ca de exemplu, gradul și nivelul de organizare a materiei vii.

În viziune curriculară, predarea integrată trebuie abordată nu numai la nivelul organizării conținuturilor, ci și la cel al transmiterii și asimilării lor. Pentru acest din urmă aspect, se cer proiectate cadre de interferență între curriculum școlar și cel extrașcolar (nonformal) sau, altfel spus, se impune construirea unui parteneriat școală-comunitate.

Modalitățile cele mai frecvente de integrare a disciplinelor:

1. Polarizarea cunoștințelor pe centre de interese sau pe terne generale:
 - Integrarea cunoștințelor în jurul unui pol științific (schemele conceptuale ale științelor, metodele de investigație științifică natura științelor etc.)
 - Integrarea cunoștințelor în jurul unui pol practic (aplicații în contexte vocaționale familiale, de grup social etc.).
 - Integrarea cunoștințelor în jurul unui pol referitor la societate aspecte istorice, politice, de toleranță interetnică, religioasă ex.).
 - Integrarea cunoștințelor în jurul unui pol personal (formarea și evoluția conștiinței morale, a imaginii de sine, a afectivității etc.).
2. Integrarea cunoștințelor prin lecție (construirea unui ansamblu flexibil de lecții fiecare dintre ele fiind concepută printr-o schemă integrativă de tipul: noțiunile esențiale ale domeniului de cunoaștere abordat; metodele specifice de investigație; manifestări ale fenomenelor implicate; consecințe și variante de soluționare sau de optimizare).
3. Integrarea cunoștințelor în jurul unor activități fundamentale (construcție producție, cercetare, creație artistică etc.).

3.3.4. Organizarea conținuturilor în perspectivele informatizării învățământului

3.3.4.1. Problematika generală

Literatura pedagogică cu referire la informatizarea învățământului delimitează trei modalități de adaptare a conținuturilor, modalități diferențiate prin nivelul de complexitate al obiectivelor instructionale și prin gradul de valorificare pedagogică a posibilităților oferite de ordinator:

- introducerea cursurilor de informare/formare în informatică cu statut de disciplină distinctă în planul de învățământ;
- demersurile de conștientizare a educaților și educatorilor practicieni specializați în toate ariile curriculare (nu numai în științele exacte), în legătură cu avantajele valorificării didactice a ordinatorului;
- valorificarea ordinatorului nu numai ca mijloc didactic performant dar și ca strategie de proiectare și de desfășurare a activității curriculare în toată complexitatea sa, în special prin producerea și aplicarea în scopuri didactice de *software* pentru toate ariile curriculare.

Aceste modalități au apărut, dar nu s-au înlăturat succesiv. Teoretic, coexistența lor este perfect utilă și posibilă. În practica școlară însă, interrelația lor nu este întotdeauna axată pe complementaritate și pe intersusținere. Prin concurență, apar mereu obstacole, în special pentru dezvoltarea celei de-a treia modalități:

- „obstacolul fizic”, determinat de conceperea laboratoarelor de informatică drept loc de desfășurare exclusivă a orelor de informatică sau de științe exacte;
- „obstacolul mental”, sau larg răspândita imagine a calculatorului ca proprietate de drept a profesorului de informatică, ca mijloc didactic ținut sub cheie împiedicarea difuziunii fizice în mediul cotidian al clasei determină încetinirea difuziunii mentale a calculatorului, manifestată în organizarea conținuturilor în adaptarea metodelor de predare și de evaluare, în multiplicarea formelor de organizare a procesului de învățământ;

- „obstacolul de asistență tehnică” ce exprimă necesitatea lărgirii corpului didactic cu „profesorul asistent de informatică” cu triplu rol: să ofere asistență tehnică, să asiste profesorii și elevii în utilizarea calculatorului, să acorde consiliere în conceperea, aplicarea și evaluarea *software*.

3.3.4.2. Etapele informatizării învățământului și ale adaptării conținuturilor în mediul didactic informatizat

Analizând impactul calculatorului în învățământ, prin operatorul *timp istoric*, au fost identificate trei „valuri”.

- În prima etapă, computerul a intrat în școală ca virtual facilitator educațional, în continuarea retroproiectorului, magnetofonului etc. și s-a impus apoi ca obiect de studiu în sine, ca disciplină cu statut opțional sau obligatoriu.
- În a doua etapă, asimilată cu perioada învățării asistate de calculator (IAO) în varianta clasică, valorificarea calculatorului s-a lărgii prin interpretarea acestuia ca resursă educațională cu potențial mare în toate ariile curriculare. Aceasta este etapa în care se află cele mai multe școli din lume, pe linia informatizării învățământului. Deși se constată progrese față de metodologia inițială a învățării programate, ajungându-se la un nivel de complexitate considerabil al formelor de afișare și al regulilor de analiză a răspunsurilor celui ce învață, cea mai mare parte a sistemelor IAO curente este bazată pe clișee, pe reacții programate în prealabil ca specificație algoritmică: se prezintă un text sau o imagine, se dă o probă, se așteaptă un răspuns, se face analiza acestuia și în urma rezultatului este selectată o nouă imagine.
- A treia etapă, mai mult ipotetică decât reală, prefigurează o influență mai substanțială a *Noilor Tehnologii Informaționale și Comunicaționale* (NTIC), ca „sistem de învățare” ce va determina modificări în definirea obiectivelor educaționale, reorganizarea conținuturilor, în manieră interdisciplinară, integrată, modulară, adaptarea metodologică pe continuum-ul predare-învățare-evaluare, interpretarea relației profesor-elev, redimensionarea competențelor profesorului și chiar o nouă filosofie și deontologie a profesiei. I. Mackintosh, 1986, și S. Papert, 1980, condiționează apariția acestei etape de penetrarea în învățământ a ordinatorilor și a sistemelor informaționale performante, a programelor complexe, foarte interactive, scrise în limbaje specifice sistemelor expert.

3.3.4.3. Sistemele expert, un nou cadru pentru organizarea conținuturilor învățământului și ale educației

Un sistem expert se compune dintr-o bază de cunoștințe, sub o formă cât mai apropiată de câmpul real, natural de aplicații; structura de soluționare a problemelor sau un program gazdă; interfața interactivă utilizator-calculator.

În ansamblu, un sistem expert reprezintă un sistem de programe care stochează și acumulează „elemente de cunoaștere” sau cunoștințele și abilitățile experților umani într-un domeniu specific de cunoaștere, trage concluzii din acest domeniu, încercând să reproducă comportamentele experților în soluționarea situațiilor concrete ale domeniului lor de excelență.

Caracteristicile departajante ale sistemului expert față de IAO în varianta clasică:

- toate cunoștințele sunt afișate într-o manieră explicită;
- poate judeca cu date probabilistice, nesigure, vagi;
- încearcă să simuleze gândirea umană, accentuând raționamentul calitativ ;
- explică propria linie de raționament într-un mod inteligibil și pentru un nespecialist în informatică;

- permite să fie chestionat asupra modalității în care a ajuns la o anumită concluzie, de ce nu a acceptat o altă ipoteză etc, este capabil să se corijeze sau să se adapteze la introducerea de noi date;
- poate fi ameliorat continuu, este extensibil sau „programat să crească”.

Dezvoltarea NTIC are o incidență însemnată asupra organizării conținuturilor educaționale și a curriculum-ului în general. Această nouă realitate se reflectă în politica educațională a numeroase state, în special prin adoptarea unor programe naționale de informatizare a învățământului, în modalități și rate de timp specifice fiecărui profil și nivel de specializare.

Problematica celor mai multe programe naționale se centrează pe următoarele registre : precizarea noilor concepte legate de introducerea NTIC în școală, adaptările majore din sfera conținuturilor și a metodelor educaționale, proiectele de finanțare pe termen scurt și mediu, de implicare a altor departamente și organizații guvernamentale și neguvernamentale în susținerea planurilor de informatizare a învățământului, politica de formare inițială a cadrelor didactice pentru un învățământ informatizat, cercetarea pedagogică în domeniu. Se remarcă tendința de abordare integrată a acestei problematici, într-o viziune integrativ curriculară, ca modalitate optimă pentru asigurarea continuum-ului formare permanentă (cadre didactice și elevi) - achiziționare de NTIC - elaborare și dezvoltare de *software* didactic - cercetare pedagogică și inovare.

3.3.5. Organizarea diferențiată sau personalizată a conținuturilor

În esență, această modalitate de organizare a conținuturilor vizează adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și la stilul de învățare ale elevului. În termeni de politică educațională, strategia diferențierii curriculare se exprimă prin trecerea de la „o școală pentru toți”, la „o școală pentru fiecare”. În concepția de ansamblu a reformei curriculare din România, această strategie de organizare a conținuturilor este recomandată atât pe considerente psihopedagogice, cât și ca o direcție a integrării și compatibilizării proceselor educaționale în spațiul euroatlantic.

Există numeroase aspecte ale adaptării curriculum-ului în acord cu trebuințele de dezvoltare și de afirmare ale predispozițiilor aptitudinale generale și specifice (ce se manifestă pe diferite niveluri, de la retardat, până la supramediu și la supradotat). În genera!, diferențierea experienței de învățare se face de către profesor, în *conținuturi, metode de predare-învățare, mediu psihologic, standarde de performanță*. Diferențierea se exprimă, la nivelul elevului, prin *extensiunea cunoștințelor, profunzimea înțelegerii, ritmul și stilul de învățare (creativ, reproductiv, investigativ etc.)*.

La nivelul liceului, organizarea diferențiată a conținuturilor apare în chiar planurile de învățământ, concepute diferit (prin proporția grupelor de discipline, natura disciplinelor opționale etc), în funcție de profilul liceului (teoretic, vocațional, cu specializări multiple).

La nivelul școlii generale, unde se va asimila un trunchi comun de cunoștințe, diferențierea se face în special prin extensiunea și profunzimea cunoștințelor propuse spre învățare și mult mai puțin prin natura lor (cu excepția disciplinelor opționale). În acest sens, noile programe pe discipline și arii curriculare lasă la decizia profesorilor să abordeze fie un „curriculum aprofundat” (predarea se limitează la 70% din programă, în întreg timpul alocat disciplinei prin planul de învățământ), fie să abordeze un „curriculum extins” (mai mult de 70%, cu predare în același interval de timp). În primul caz, predarea se va adresa elevilor cu interese cognitive normale sau mai reduse, ori fără predispoziții aptitudinale în domeniul respectiv. Cel de-al doilea caz se adresează elevilor cu predispoziții aptitudinale înalte și cu interese deosebite pentru aria curriculară respectivă. Aici, ritmul de însușire va fi mai alert, conținuturile vor fi *compactizate* prin reducerea repetițiilor sau a exercițiilor și prin alocarea timpului astfel câștigat abordării unor cunoștințe în plus sau la niveluri de dificultate sporită.

Pentru *core curriculum*, diferențierea o face profesorul clasei (când diferențierea se aplică în cadrul aceleiași clase) sau conducerea școlii și catedra, atunci când se optează pentru predarea pe

clase omogene de aptitudini. De altfel, forma de organizare a procesului de învățământ este unul dintre factorii determinanți pentru succesul strategiei de personalizare a curriculum-ului.

I. Gruparea elevilor pe criterii aptitudinale

1. Școlile speciale

Organizarea lor s-a axat pe ipoteza că separarea elevilor într-un cadru aptitudinal omogen, în vederea parcurgerii unui curriculum special, stimulator și în conformitate cu posibilitățile lor superioare, potențează succesul școlar. Funcționarea școlilor speciale a evidențiat o serie de avantaje:

- asigurarea unei culturi generale superioare, pentru acei copii care și-au dovedit aptitudini școlare globale, nemanifestându-și încă înclinațiile speciale;
- dezvoltarea aptitudinilor speciale;
- interstimularea;
- atragerea unor educatori cu calificare profesională înaltă și, în general, specializau pentru activitatea didactică cu elevii dotați;
- existența unui nivel ridicat al moralului de grup, potențat de atașamentul față de școală, tradițiile și „ritualurile” acesteia;
- organizarea acuității didactice în clase de dimensiuni mai mici;
- dotarea materilă superioară;
- sprijinul și colaborarea părinților și autorităților locale. Gradul de implicare a acestora în susținerea materială și morală a demersurilor profesorilor, în favoarea elevilor dotați este considerat a fi mai mare în asemenea școli.

Avantajele nu pot fi însă fructificate pe deplin. Aceeași situație educațională care venerează condițiile dezvoltării potențialului individual sau colectiv până la performanță este, totodată, o sursă potențială de dezavantajare, pe alte planuri, a indivizilor dotați. Criticile emise atât de specialiști în psihopedagogie, cât și de reprezentanți ai altor categorii profesionale, social-administrative, culturale, confesionale etc. își extrag argumentația fie din fenomenele reale, constatate direct în praxisul educațional sau în cadrul unor experimente pedagogice special inițiate, fie din deducții și supoziții care, uneori, sunt suficient de plauzibile pentru a fi tratate cu toată considerația. Cel mai adesea sunt evidențiate următoarele aspecte negative:

- „segregarea” copiilor cu aptitudini supramedii, ca pericol social în sine ;
- suprasolicitarea elevilor;
- riscul mărit de inadaptare socială a copiilor capabili de performanțe academice, generat de izolarea acestora de contextul social al generației de vârstă;
- reducerea ocaziilor acestor copii de a se manifesta ca lideri, într-o măsură mult mai mare decât atunci când se repartizează natural, în școlile obișnuite ;
- pericolul stimulării unui „spirit de elită”, a meritocrației, a „aristocrației școlare” și a snobismului;
- demoralizarea elevilor de elită, stimularea sentimentului de inferioritate, fenomene mai intens trăite de indivizii supramedii dotați;
- privarea copiilor medii de stimularea intelectuală favorizată de contactul cu copiii dotați.

2. Clasele speciale

Comparativ cu școlile speciale, clasele cu aptitudini omogene, la care se predă la un nivel avansat față de nivelul comun, fie la: **a)** o singură disciplină, **b)** un set de discipline, **c)** la toate disciplinele, sunt mult mai numeroase și mai populare. Acceptarea și proliferarea lor sunt datorate următoarelor două avantaje de ordin economic-administrativ și ideologic:

- *se pot organiza pentru un număr mai redus de elevi decât școlile speciale, ceea ce le face accesibile din punct de vedere economic pentru aproape fiecare unitate școlară și familie;*
- *„segregarea” elevilor selecționați față de generația de vârstă este atenuată, elevii dotați rămânând integrați în școala obișnuită și având posibilitatea de a participa la viața specifică acesteia. Același fapt este valabil și cu referire la „segregarea” profesorilor elevilor dotați.*

Cu ocazia unei anchete semnalate în literatură, pe tema atitudinii profesorilor față de formele de organizare separată a învățământului pentru dotați, s-a constatat că, în preferințele profesorilor, clasele speciale dețin locul I pentru popularitate. Acuzațiile de elitism și spirit nedemocratic aduse de părinți și educatori sunt mai puțin frecvente și radicale.

În planul eficienței pedagogice însă, clasele speciale au mai multe inconveniente decât școlile speciale:

- *selecția elevilor este mai puțin riguroasă și admiterea mai permisivă;*
- *încărcătura mai mare de subiectivism în repartizarea profesorilor la aceste clase;*
- *nivelul pregătirii psihopedagogice și de specialitate a profesorilor este în general mai coborât decât al celor selecționați pentru predarea în școlile speciale;*
- *baza materială și informațională la care au acces elevii claselor speciale este mai slabă, fiind proiectată a satisface cerințele întregii mase de elevi ai școlii obișnuite, iar timpul de folosire a acestei baze este inevitabil mai mic, fiind partajat cu celelalte clase.*

Subliniem, totuși, un avantaj net în plan psihopedagogic față de școlile speciale:

- *clasele speciale au o deschidere mai mare în dublu sens, cel al permeabilității (pe parcursul anului școlar) copiilor dotați din clasele obișnuite, care nu au reușit inițial la testele de admitere, și cel al reintegrării în programul comun a pseudo--dotați'or, în condițiile atenuării sentimentului de eșec școlar.*

Pentru fostele țări socialiste din estul Europei, clasele speciale au constituit principala modalitate de asistență didactică în licee a elevilor capabili de performanțe academice, focalizată pe matematică (URSS, Bulgaria, Cehoslovacia, Polonia, Ungaria.), fizică (URSS, Cehoslovacia, Ungaria), chimie (URSS, Ungaria), biologie (Ungaria, URSS), limbi străine (Cehoslovacia, Ungaria).

În România, au fost introduse oficial prin Circulara nr. 8345/1971 cu privire la organizarea claselor speciale de matematică, fizică, chimie și biologie pentru elevii cu aptitudini și rezultate deosebite la aceste discipline. Din păcate, nu dispunem de nici un studiu aprofundat, centrat pe efectele, fenomenele psihopedagogice generate de metodele de selecție, formare și antrenare a elevilor din liceele românești. Programele instructiv-educative au fost, în general, elaborate de profesori talentați, pe baza experienței didactice acumulate direct și indirect în activitatea concretă din clasă. Plasarea pe primele locuri (atât în clasamentele pe echipe, cât și individuale) a elevilor la competițiile internaționale reprezintă, desigur, un criteriu pentru aprecierea acestor programe, dar, considerată în sine, nu are suficientă consistență pedagogică. Sub incidența interesului psihopedagogului stău, într-o măsură mai mare decât clasamentul competițional, efectele pe termen lung ale acestor programe asupra devenirii proceselor psihice cognitive, motivației, afectivității, voinței și caracterului etc. Unii dintre elevii olimpici la liceu nu au demonstrat în continuare, în evoluția lor la facultate și în viața profesională, un profil psiho-comportamental de performer și/sau au căzut cu ușurință victime surmenajului, depresiilor psihice, devianțelor comportamentale etc. Cele mai frecvente cauze ale „pierderii talentelor” tocmai la vârsta când performanța este cu adevărat relevantă și importantă atât pentru individ, cât și pentru colectivitate se explică și prin neglijarea în școală a aspectelor legate de dezvoltarea acelor trăsături de personalitate în măsură să susțină individul împovărat de propriul talent: toleranța la eșec, încrederea în sine, abordarea creativă a problemelor, gândirea pozitivă, optimismul, flexibilitatea, curajul și arta relațiilor

interpersonale, competențe de comunicare, deprinderea dozării efortului, disponibilitate pentru dezvoltarea afectivității etc.

3. Grupele omogene aptitudinal

Numită și grupare omogenă, această formă își propune reducerea gamei decalajelor inter-individuale de capacitate, inerentă în cadrul unei clase obișnuite, astfel încât să se minimalizeze diferența de nivel de predare intragrupă și să se maximalizeze diferențele de nivel de predare intergrupe. În organizarea practică a grupelor de nivel, se disting două procedee departajante: constituirea de grupe fixe, în cadrul unei clase, pentru toate disciplinele și, respectiv, separarea unei grupe mici de copii superior dotați pentru parcurgerea unei anumite părți din activitatea cuprinsă în orar sau chiar numai a anumitor subiecte din cadrul unei singure discipline.

Pentru generalizarea înființării grupelor de dotați în cadrul claselor obișnuite pledează următoarele argumente:

- *se reduce substanțial acuzațiile legate de segregare;*
- *costurile economice sunt minime, comparativ cu celelalte forme de organizare a învățământului pentru dotați;*
- *grupele speciale formate în cadrul unei clase sunt foarte flexibile atât din punct de vedere al dinamicii compoziționale pe parcursul anului școlar în funcție de evoluția fiecărui elev din clasă, cât și din cel al variabilității disciplinelor și ponderii acestora în cadrul programelor speciale în funcție de interesele și abilitățile elevilor;*
- *se permite realizarea transferurilor pozitive multiple între copiii cu diferite tipuri și niveluri de abilități, în special dacă acestea sunt favorizate și prin calitatea și atitudinea personalului didactic.*

Riscuri și condiționări:

- *elevii selecționați ca fiind relativ omogeni, după un criteriu, rămân totuși eterogeni sub alte aspecte. De exemplu, în grupele constituite din elevi admiși prin compatibilitatea scorurilor globale la testele de inteligență, aceștia pot fi foarte diferiți după performanțele obținute la anumite obiecte de învățământ sau după interesele cognitive manifestate;*
- *tratamentul didactic diferențiat se reduce la aplicarea unei „programe îmbogățite”, centrată însă insuficient pe aprofundarea conținutului și pe elaborarea proiectelor instructiv-educative individuale;*
- *același profesor este nevoit să predea cel puțin la două niveluri diferite, pentru elevii dotați și pentru cei obișnuși, fapt care generează supraîncărcarea sarcinii profesionale, cu tot cortegiul de efecte dezastruoase în timp, atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Dintre acestea, superficialitatea actului instructiv-educational amenință permanent prin generarea unor situații ca: aplicare neadecvată caracteristicilor de unicitate ale fiecărei situații din clasă, automatizare, stagnare calitativă, neglijarea evaluării rezultatelor afectiv-atitudinale, pivotarea atenției pe unul sau celălalt din cele două segmente ale clasei etc.*
- *profesorii nu sunt selecționați și pregătiți în mod special în domeniul pedagogiei elevilor dotați. Ca atare, ei nu pot fi obligați să instituie un învățământ special și, în general, nu sunt stimulați material printr-un sistem juridic expres.*

În circumstanțe speciale ce moral scăzut în clasele cu grupe omogene, se poate activa entropia în aria motivației pentru studiu și a aspirațiilor, determinând un regres unilateral (echilibrarea balanței motivaționale a elevilor dotați la nivelul elevilor mediocri).

Fiecare dintre aceste forme și variantele lor generează separarea copiilor dotați de restul populației școlare de aceeași vârstă cronologică. Obiecțiile privesc, în general, segregarea socială,

etnică, rasială și nu segregarea aptitudinală, care este un dat ontologic, un aspect fundamental al vieții.

II. Accelerarea studiilor

Prin definiție, strategia accelerării permite reducerea perioadei de educație formală, prin asigurarea condițiilor de progres în ritm propriu al elevilor cu aptitudini înalte. Redăm în sinteză principalele forme ale accelerării studiilor, aplicate în practica educațională de la începutul secolului și până în prezent.

1. Admiterea devansată în clasa I

Analiza comparată a regulamentelor actuale de admitere în prima clasă școlară, din numeroase sisteme naționale de învățământ, prezintă o gamă variată de concepții. Dacă, în deceniile trecute, majoritatea legislațiilor școlare impuneau un minim de vârstă rigid, acum se constată o mai mare flexibilitate manifestată în concesiile de la 6 luni la 3 ani avans, în unele țări (Canada și Anglia), s-a instituit o admitere dublă pe an. Vârsta de admitere variază între 4,9 ani (SUA) și peste 8 ani, ponderea maximă centrându-se în jurul vârstei de 6 ani.

Parcurgând lista argumentelor pro și contra admiterii devansate, se evidențiază faptul că maximum de funcționalitate este realizat atunci când ea se aplică unui număr limitat de copii precoci sub aspectul întreit al calităților intelectuale, fizice și sociale, diagnosticate prin procedee specializate (ex. teste formale și informale, interviuri cu părinții și educatoarele - dacă copilul are experiență de preșcolarizare). Concluzii:

- *copiii cu disponibilități aptitudinale deosebite, admiși în devans, își mențin precocitatea pe tot parcursul școlarizării;*
- *admiterea devansată nu accentuează superioritatea la învățătură, dar reprezintă un procedeu eficient de identificare a elevilor cu calități superioare ;*
- *proiectele de admitere devansată trebuie să prevadă măsuri ulterioare de identificare a pseudo-dotaților. Din totalul elevilor înscriși în clasa I mai devreme de 6 ani, în școlile din Geneva, pe parcursul a 4 ani (1984-1988), doar 55% au reușit la teste de admitere în clasa a II-a. Menționăm că școlarizarea s-a făcut în clase obișnuite.*

2. Telescoparea claselor

din cursul școlarității, prin pregătirea concomitentă a două clase, practică în școala elementară, și „sărirea unor ani de studiu”, „la facultate” prin încredințarea elevilor dotați din școala secundară a unei activități de nivelul facultății și acordându-le un avans dacă reușesc cu succes la examenul de admitere. Acest sistem are tradiție în școlile secundare americane, unde a fost inițiat începând cu anii '50. Numeroși pedagogi, în special europeni, susțin cu argumente credibile evitarea acestei variante în școala secundară, în favoarea aprofundării programei prin activități independente.

3. Întrepătrunderea claselor

prin acoperirea în 2-3 ani a conținuturilor transmise în mod normal, în 3-4 ani. Aplicarea acestei forme de accelerare generează constituirea claselor speciale, uneori pentru un program de vară de 6 săptămâni, în care se parcurge un curriculum special. Fără a se bucura de avizul total favorabil al pedagogilor această variantă este recomandată într-o măsură mai mare decât precedentă.

4. Progresul continuu

este un proiect de program fără clase, numit și „sistemul nivelurilor”, al „unităților” sau al „creditelor”. Activitatea dintr-un întreg ciclu școlar se desfășoară prin cursuri interșanjabile, parcurse în ritm propriu. Se manifestă un curent favorabil, în întreaga lume, pentru acest sistem aplicat inițial în SUA. Deși este apreciat pozitiv de pedagogi, obiectualizarea sa este încetinită, organizarea și administrarea dovedindu-se complicate și costisitoare. Școlile americane care au depășit cu succes detaliile procedurale îl recomandă ca o garanție potențială a reformării și actualizării continue a curriculum-ului și a deschiderii către inovații. În corelație, se poate aplica și un al cincilea sistem de accelerare, experimentat tot în SUA: **„cursurile suplimentare la școala secundară și admiterea devansată la facultate”**, sistem axat pe flexibilizarea programului și pe o multitudine de cursuri opționale și facultative introduse în planul de învățământ.

III. Îmbogățirea programelor de școlarizare

Conceptul de îmbogățire (engl. *enrichment*) cu referire la curriculum nu dispune încă de o definire clară. În unele surse, termenul desemnează activitățile extrașcolare, în general, inclusiv cele inițiate cu scopul de a veni în sprijinul retardaților, iar în altele este folosit cu semnificația de activități curriculare adiționale programei școlare desfășurate în clasă. Sensul inițial al conceptului era de „selecție și organizare a exigențelor de învățare corespunzător personalității individuale”. Prin folosire insistentă în domeniul pedagogiei dotaților, termenul a îmbrăcat conotația de „educație rezervată excelențelor”.

Ca modalitate de suplimentare-aprofundare a pregătirii destinate elevilor cu aptitudini înalte, „îmbogățirea” prezintă avantajul adaptării programului instructiv-educativ la posibilitățile și interesele acestora, fără a-i izola de mediul școlar obișnuit. Principalei obiecții referitoare la riscul supraîncărcării, i se contraargumen-tează prin invocarea ritmului accelerat și capacității mai mari de cuprindere a sarcinilor de studiu, manifestată de elevii talentați. Practicarea acestei forme de organizare a învățământului este condiționată de existența unei baze materiale avansate și de calitatea profesională a cadrelor didactice.

Astăzi se înregistrează o largă paletă de forme de curriculum îmbogățit:

- *reducerea la minimum a programelor obligatorii (un nucleu de cunoștințe), în avantajul opțiunilor multiple pentru cursurile ce răspund intereselor particulare;*
- *scutirea de anumite cursuri „obligatorii” a elevilor, pentru ca aceștia să-și intensifice eforturile în direcția compatibilă înclinațiilor speciale ;*
- *organizarea de „ ateliere” sau „ cercuri” pe discipline ;*
- *inițierea unor proiecte de cercetare;*
- *audierile regulate de conferințe, accesul la viața comunităților profesionale ;*
- *studiul individual dirijat;*
- *„tabere”, „sesiuni”, „academii” sau „școli de vară” organizate în vacanțele școlare etc.*

Contextele instructiv-educaționale oferă, în realitate, posibilități multiple de potențare a avantajelor și de diminuare, chiar anihilare, a dezavantajelor. Unul și același program are efecte contradictorii în școli sau clase diferite. Setul de dezavantaje potențiale ale unui program poate fi activat de un anumit context și pasivizat de un altul. Tocmai de aceea, nu subscriem la politica de transferare a programelor educaționale pentru elevii cu aptitudini înalte de la un grup la altul, fie și în cadrul aceleiași țări, localități, școli. Pentru fiecare situație concretă trebuie elaborat un program special, cu aplicabilitate expresă și netransmisibilă, axat pe analiza intercorelată a tuturor parametrilor contextuali și care să elimine sau să controleze efectele nedorite. Altfel, orice program, oricât de elaborat teoretic, poate fi compromis, întrucât face loc riscurilor în dezvoltarea personalității care, pe orice plan s-ar acutiza (intelectual-aptitudinal, emoțional, atitudinal:

personal-social; în grupul școlar-familie-grup de prieteni etc), nu sunt asumabile în primul rând din considerente deontologice.

Imprescriptibilitatea rețetelor instructiv-educative, în, afara unui context concret precizat, nu se opune însă oportunității elaborării programelor-cadru sau ghidurilor generale. Demersul evaluativ pentru asemenea studii este diferit față de cel al programelor instructiv-educative ce vor fi efectiv aplicate. Programul-cadru are valoare in sine, în timp ce valoarea programului particular poate fi judecată numai prin referire la universul vizat, aici și acum.

Cu acest amendament, considerăm că cele trei strategii de organizare specifică a învățământului pot fi aplicate în calitatea lor de axă general-orientativă. Studiul aprofundat și complex al avantajelor și dezavantajelor potențiale este obligatoriu pentru avizarea programelor complete, particulare, dar devine nul din punct de vedere al finalității pedagogice, dacă își propune să dea verdicte de tipul acceptabil sau neacceptabil, pentru o strategie generală.