

Coordonator : Roxana Enache

Autori : Daniela Stoicescu, Gabriela Noveanu

**PROIECTAREA ȘI IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI CENTRAT PE
COMPETENȚE**

-suport de curs-

CUPRINS

1. Elemente generale ale curriculumului. Tipuri de curriculum.....	4
1.1. Conceptul de curriculum.....	5
1.2. Tipuri de curriculum.....	11
1.3. Componentele curriculumului	17
1.3.1. Finalitățile educației.....	18
1.3.2. Conținutul.....	23
1.3.3. Timpul de învățare.....	26
1.4. Fundamentele curriculumului.....	27
Autoevaluare	34
Bibliografie.....	44
2. Instrumente, documente curriculare.....	45
2.1. Planul-cadru de învățământ	46
2.2. Programa școlară.....	48
2.3. Planificarea calendaristică.....	48
2.4. Lecția.....	53
2.4.1. Strategii didactice.....	57
2.4.2. Evaluarea.....	58
2.5. Stilurile de comunicare didactică și competențele cadrului didactic.....	62
2.6. Manualul școlar și materialele suport.....	69
Autoevaluare.....	73
Bibliografie.....	75
3. Aspecte problematice ale proiectării curriculumului.....	76
3.1. Proiectarea pedagogică a activităților la nivelul procesului de învățământ.....	77
3.2. Proiectarea curriculară a activităților didactice	79
3.2.1. Etapele lecției.....	81
3.3. Proiectarea curriculară a activităților educative.....	82
3.4. Dezvoltarea de curriculum.....	85
3.5. Proiectarea curriculumului. 10 nivele de integrare a curriculumului.....	88
3.6. Curriculum la decizia școlii.....	91
Autoevaluare.....	94
Bibliografie.....	95

4. Problematika contemporană a evaluării curriculumului.....	96
4.1. Precizări conceptuale.....	97
4.2. Funcțiile evaluării curriculumului.....	99
4.3. Impactul evaluării asupra proceselor de predare-învățare	102
4.4. Evaluarea de curriculum.....	107
4.5. Metode de evaluare. Repere în elaborarea probelor - tipuri de itemi; etape și norme de elaborare	112
4.6. Evaluarea asistată de calculator.....	117
4.7. Evaluarea tradițională-evaluarea modernă.....	119
4.8. Evaluarea manualelor școlare.....	122
4.9. Concluzii.....	123
Autoevaluare.....	128
Dicționar.....	129
Bibliografie generală.....	145

1. ELEMENTE GENERALE ALE CURRICULUMULUI
TIPURI DE CURRICULUM

Competențele specifice disciplinei	
1. Competențe privind cunoașterea și înțelegerea:	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea adecvată în practica educațională a conceptelor specifice teoriei și metodologiei curriculumului. • Aplicarea conceptelor și a teoriilor moderne de metodologia curriculumului în practica educațională.
2. Competențe în domeniul explicării și interpretării:	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretarea profilurilor de formare, din documentele curriculare, în scopul stabilirii unor direcții de acțiune în activitatea viitoare la clasă. • Interpretarea competențelor cheie din perspectiva integrării în demersul didactic.
3. Competențe instrumental - aplicative:	<ul style="list-style-type: none"> • Derivarea competențelor pentru o anumită disciplină și an de studiu. • Comunicarea în cadrul grupurilor de lucru, pe parcursul programului de formare, în vederea realizării temelor practice.
4. Competențe atitudinale:	<ul style="list-style-type: none"> • Abordarea obiectivă, critică, creativă a conceptelor moderne în teoria și metodologia curriculumului. • Adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea <i>situațiilor de criză</i> conceptuală etc., atât în planul teoriei cât și în planul practicii curriculare • Asumarea integrală a diferitelor roluri solicitate cadrului didactic în practica educațională.

Obiectivele disciplinei	
Obiectivele cursului	Obiectivele activităților aplicative (seminar, laborator, proiect)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să utilizeze corect teoriile și conceptele cu care operează teoria și metodologia curriculumului ▪ Să își formeze o viziune globală și relevantă asupra științelor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să diferențieze conceptele de curriculum obligatoriu, specializat, scris, formal, informal, ascuns, virtual, predat etc. ▪ Să deriveze competențe – etapă pregătitoare pentru proiectarea de curriculum

contemporane ale educației.	▪ Să operaționalizeze obiective după modelul lui G. de Landsheere
-----------------------------	---

Modalitatea de examinare finală: portofoliu în cadrul căruia trebuie să dovedească asimilarea conceptului de curriculum (în accepțiune largă, în sens restrâns, ca proiect, ca proces, ca produs); însușirea conceptelor de CDS, curriculum nucleu, formal, explicit, specializat, ascuns, scris etc.; identificarea caracteristicilor specifice acestor tipuri de curriculum; caracterizarea elementelor componente ale curriculumului, derivarea competențelor.

Cerințele minime de promovare	Cerințele maxime de promovare
<ul style="list-style-type: none"> • Să surprindă sensurile principale ale conceptelor de bază în teoria și metodologia curriculumului. • Să explice corect teorii, principii etc. specifice teoriei și metodologiei curriculumului • Să realizeze conexiuni teorie-practică educațională. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să surprindă complexitatea noțiunilor de bază în teoria și metodologia curriculumului. • Să coreleze teoriile, principiile etc. specifice teoriei și metodologiei curriculumului. • Să realizeze conexiuni complexe teorie-practică socială, psihopedagogică etc.

1.1 Conceptul de curriculum

Conceptul de curriculum poate fi interpretat ca *proiect educațional*, ca *proces* și ca *produs*.

Ca *proiect* educațional, conceptul de curriculum include relații între obiective, conținuturi, timp, strategii, evaluare, ca *proces* se referă la toate activitățile prin intermediul cărora se transmit conținuturile, iar ca *produs* la toate documentele curriculare (ce alcătuiesc Curriculumul Național: plan cadru de învățământ, programe analitice, proiecte, manuale școlare, ghiduri metodologice, ghiduri de evaluare etc.).

Curriculumul – *în sens foarte larg*, este un proiect educativ care definește scopurile și obiectivele unei acțiuni educative, căile, mijloacele și activitățile utilizate pentru realizarea finalităților, metode și instrumente de evaluare. *Curriculumul conține orice activitate educativă elaborată de școală și dirijată spre un scop, care are loc în interiorul instituției sau în afara ei* (UNESCO, 1975). Se referă la conținuturile școlare incluse în programele școlare, la experiențele de învățare ale elevilor trăite atât în școală (educația formală) cât și în afara ei (educația informală și nonformală).

Temă de reflecție



Reflecțați la următoarele afirmații:

Expresia „curriculum educațional” s-a impus în pedagogia europeană abia în anii '70 ai secolului al XX-lea. Ea circulă de aproape două

secole în literatura pedagogică anglo-saxonă, dar a fost îndelung evitată de cea francofonă. În România, expresia a pătruns intempestiv după 1990, odată cu înființarea Consiliului Național pentru Curriculum. Până la acea perioadă, conceptul de „curriculum” fusese folosit de pedagogii români doar sporadic și nu întotdeauna cu sensul adecvat. Actualmente, avem de a face cu o situație opusă. Nu este exagerat să afirmăm că expresia este utilizată abuziv și, nu de puține ori, eronat. Dacă această realitate s-ar restrânge la nivel livresc și academic, ar putea fi ignorată. Ea a pătruns însă în practica învățământului odată cu publicarea noilor planuri și programe pentru învățământul preuniversitar și cu introducerea teoriei curriculumului în tematica obligatorie de pregătire pentru definitivare și obținerea gradului didactic II de către institutori și profesori. Dascălii preuniversitari întâmpină mari dificultăți în înțelegerea acestui concept polisemantic; expresia este privită cu suspiciune și în lumea academică românească. Iată de ce considerăm necesară clarificarea și decriptarea tuturor sensurilor acestui termen, fundamental pentru teoria și practica educației contemporane (Potolea, D., coord., 2008, p.131)

În sens restrâns, curriculum-ul se referă la toate documentele curriculare ce includ sau fac referire la una din componentele curriculumului (finalități, conținuturi, strategii, timp, evaluare).

Dicționarele generale și cele de specialitate oferă o varietate de definiții ale curriculumului. Vor fi analizate câteva ilustrări:

- *Curriculum desemnează disciplinele care sunt studiate sau prescrise pentru studiu într-o școală; orice program de activitate (The Oxford English Reference Dictionary, 1995).*
- *Cursuri organizate de studiu, întreprinse de un elev, pentru a absolvi un colegiu, o școală, o universitate sau alte instituții de învățământ; dezvoltarea curriculumului este utilizată pentru a denota un set de rezultate educaționale dorite și de un set structurat de experiențe de învățare orientate spre realizarea obiectivelor intenționate (Page & Thomas - eds., International Dictionary of Education, 1987).*
- *Interacțiunea planificată a elevilor cu conținuturi, resurse și procese educaționale, pentru atingerea obiectivelor educaționale (Glossary of Educational Technology Terms, 1987).*
- *Curriculum desemnează conținuturile de predat și timpul care le este consacrat într-un ciclu de studii al unei instituții de învățământ (Eudiset - Thesaurus multilingue pour le traitement de*

l'information en education, 1973).

- *Curriculum enunță intenții ale formării, incluzând: a) definirea populației țintă, finalitățile, obiectivele, conținuturile, descrierea sistemului de evaluare, planificarea activităților, efectele așteptate privind modificările de atitudine și de comportament ale indivizilor aflați în proces de formare; b) se opune noțiunii de programă - descrierea unei liste de conținuturi utilizate, în general, în pedagogia tradițională (F. Raynal, A. Rieunier, Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés, 1997).*

Lucrările cu caracter monografic, manualele de profil, studiile de autor sunt o altă sursă majoră în analiza conceptuală a curriculumului. Comparativ cu dicționarele, în lucrările de această natură, eterogenitatea definițiilor este mult mai accentuată. Pentru spectrul neomogen al interpretărilor, următoarele exemple sunt concludente:

- a) *Curriculum semnifică întreaga activitate de învățare care este planificată și îndrumată de școală, indiferent dacă se realizează în grup sau individual, în interiorul sau în afara școlii (Kerr, 1967).*
- b) *În prezent, curriculum este considerat ca ansamblul experiențelor de învățare pe care un elev le are sub auspiciile școlii (R. Doll, 1988).*
- c) *Curriculum indică lista de conținuturi ale disciplinelor școlare (Mialaret, 1979).*
- d) *Curriculum se referă la conținutul și la scopul unui program educațional, împreună cu organizarea lor (D. Walker, 1990).*
- e) *Curriculum urmează a fi considerat o sferă largă de modele de gândire despre experiența umană, nu concluzii, ci modele din care aceste concluzii derivă, precum și contextul în raport cu care aceste concluzii - numite adevăruri - sunt fundamentate și validate (M. Belth, 1965).*
- f) *Curriculum este considerat un proiect care definește țelurile, scopurile și obiectivele unei acțiuni educaționale, căile, mijloacele și activitățile folosite pentru atingerea acestor scopuri, metodele și instrumentele necesare evaluării rezultatelor obținute (D'Hainaut, 1981).*
- g) *Curriculum reprezintă planurile elaborate pentru îndrumarea învățării în școli – de obicei, materializate în documente de diferite nivele de generalitate - și implementarea acestor planuri în clasă; experiențele elevilor au loc într-un mediu de învățare care, de asemenea, influențează ceea ce este învățat (Glatthorn, 1987).*
- h) *Curriculum este un set intercorelat de planuri și experiențe pe care un elev le realizează sub îndrumarea școlii (Marsh & Stafford, 1997).*
- i) *În sens larg, se desemnează prin curriculum ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar. În sens*

restrâns, curriculumul cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă, de regulă, denumirea de curriculum formal sau oficial (Crișan et al., 1998).

Definițiile a) și b) sunt centrate pe experiența de învățare, d) vizează obiectivele, conținuturile și relațiile lor, în timp ce definiția c) se limitează la semnalarea conținutului. Enunțul e) situează curriculumul într-un alt plan - cel prescriptiv și axiologic, total diferit de definițiile formale cuprinse în a), b) și c). Definiția f) interpretează curriculumul ca un proiect și decelează elementele componente; în schimb, definiția g) conservă ideea de proiect, dar o adaugă și pe aceea de implementare. În definiția h), planul rămâne o caracteristică a curriculumului, dar experiențele de învățare precizate pot sau nu „să implementeze” planul. Analiza preliminară a enunțurilor de mai sus ne conduce la două concluzii generale:

- conceptul de curriculum nu este unul monolitic, ci polisemantic;
- definițiile curriculumului nu sunt numai diferite, ci și conflictuale. (Potolea, D., coord., 2008, p.132-133, 135).

Temă de reflecție



La începutul secolului XX, în anul 1902, în lucrarea „The Child and the Curriculum”, americanul John Dewey introduce în circulație sintagma „experiență de învățare” a copilului, organizată de școală, alături de ansamblul disciplinelor de învățământ oferite și studiate și sugerează complexitatea, amplitudinea și dinamismul curriculumului ca realitate educațională. Sintagma „experiențe de învățare” a fost preluată ulterior și utilizată extrem de mult în operaționalizarea conceptului de „curriculum”. (Mușata Bocoș, note de curs)

Cum ați defini conceptul de curriculum din această perspectivă?

Concepția elaborării curriculumului din perspectiva planificării și îndrumării învățării, inițiată de Dewey, a fost dezvoltată de Bobbitt și perfecționată de Tyler și Taba. Încă din 1918, Bobbitt diferenția între două categorii de experiențe:

- a) o sferă largă de experiențe directe și indirecte, care operează în afara școlii;
- b) experiențe de învățare controlate de școală.

Dominanta interpretărilor vizează experiențele care se realizează sub auspiciile școlii și sunt promotoare de valori recunoscute. Aceasta nu înseamnă că se pot controla totalmente experiențele de învățare școlară; unele pot fi sporadice, neplanificate, negative și cu efecte consistente. Pentru desemnarea acestor experiențe au și fost inventați termeni speciali - curriculum „ascuns”, latent, implicit. Natura curriculumului se definește însă esențialmente prin experiențele de învățare

planificate. În raport cu explicarea curriculumului prin *experiența de învățare*, vom formula următoarele considerații:

- Semnificația termenului *experiență de învățare* este încărcată de tensiuni conflictuale, care aproape că-i anulează identitatea - experiențe în școală și în afara ei, planificate și neintenționate, cu efecte pozitive și negative.
- *Experiențele de învățare* încorporate în curriculum pot produce rezultate neintenționate, atât pozitive, cât și negative. Identificarea și aprecierea acestora este o problemă de evaluare a eficacității și eficienței unui program curricular, nu o chestiune de definire.
- *Experiența de învățare* este doar o **componentă** a structurii curriculumului, care nu epuizează întregul concept. Deși modelul clasic elaborat de R. Tyler este adesea invocat, inclusiv de adepții echivalării curriculumului cu *experiența de învățare*, probabil se uită cele 4 întrebări fundamentale privind curriculumul, la care ar trebui să răspundem:

- 1) Care sunt obiectivele ?
- 2) Care sunt experiențele de învățare relevante ?
- 3) Cum să fie organizate experiențele de învățare ?
- 4) Care sunt metodele de identificare și de evaluare a rezultatelor?

Observăm că referințele la *experiențele de învățare* vizează numai întrebările 2) și 3).

- În locul termenului de *experiențe de învățare* îl vom prefera pe cel de **situații** (activități de învățare). *Experiența de învățare* reprezintă mai mult **reacția personală** la o situație de învățare. În fața acelorași probleme, se vor produce experiențe de învățare diferite. Un curriculum oficial nu poate anticipa registrul imens al experiențelor individuale, ci poate planifica situații de învățare adecvate obiectivelor urmărite și cu speranța că ele vor genera experiențe de învățare reușite. (Potolea, D., coord., 2008, p.138)

Concluzii :

- Curriculum este un **concept-construct**: nu o noțiune care reflectă mai bine sau mai puțin bine o realitate existentă, ci o *construcție mentală*, care are în vedere o realitate ce urmează să ființeze.
- Termenii de referință/nucleu ai curriculumului sunt **disciplina de învățământ** și **programul de studii**. În jurul lor se configurează problematica de cercetare a curriculumului, derivată din varietatea unghiurilor de investigație: componente structurale, procese fundamentale, surse, determinări, condiționări, forme de organizare, diferențieri curriculare, scopuri ale cercetării etc.
- Curriculumul este în esență sau în primul rând un **proiect** care are valoarea unui *plan de acțiune educațională*. Acest proiect:
 - din punct de vedere *funcțional*, indică finalități de atins, orientează, organizează și conduce procesul de instruire și învățare;

- din punct de vedere *structural*, include finalități, conținuturi, timp de instruire/ învățare, strategii de predare-învățare și strategii de evaluare;
- din punct de vedere al *produsului*, se concretizează în: plan de învățământ, programă școlară, manual și într-o varietate de materiale curriculare auxiliare.
- **Proiectarea pedagogică se înscrie în logica pedagogică a curriculumului, poate beneficia de avantajele explicative și metodologice ale teoriei curriculumului și, în fapt, generează produse curriculare specifice.**
- **Curriculum-nucleu, curriculum „ascuns” și curriculum „0”** sunt corelative ale conceptului de bază. Curriculum nucleu (*core curriculum*) se referă la trunchiul comun și obligatoriu de pregătire pentru toți elevii care aparțin unui ciclu de școlaritate și unui tip de unitate de învățământ. Curriculum „ascuns” (*hidden curriculum*) are în vedere situații și experiențe care nu sunt planificate cu scopuri educaționale, dar care au impact asupra formării elevilor (climatul psihosocial, relațiile interpersonale din școală etc.), mesaje tacite, implicite, cuprinse în documente și practici educaționale (stereotipii, clișee culturale etc.) și intenții (ideologice) neexplicite. Curriculum „0” (*null curriculum*) vizează un curriculum dezirabil dar care, din diferite motive, nu a fost integrat în structurile de învățare școlară.
- Modelul pentagonal al curriculumului, a fost considerat până nu demult un model ideal, aplicabil numai la anumite tipuri de produse curriculare. Tendința actuală este aceea de **a valorifica cele 5 componente structurale, în maniere și cu accente diferite - în construcția tuturor produselor curriculare**. Probabil, manualul școlar actual, bine făcut, ilustrează cel mai bine această tendință.
- Implementarea și evaluarea sunt procese care însoțesc în mod necesar proiectul curricular; în absența lor, curriculumul rămâne la stadiul de deziderat, lipsesc evidențele privind consecințele proiectului și este suspendată șansa optimizării deopotrivă a proiectului și a implementării sale.
- Abordarea multidimensională a curriculumului, prin intermediul celor trei perspective - structurală, procesuală și a produsului - pare a fi o cale productivă de examinare și de definire a identității conceptului de curriculum. Ar putea fi chiar modalitatea pe care au reclamat-o, adesea cu vehemență, reprezentanții pedagogiei postmoderniste în maniere diverse. Dacă se va concepe, în viitorul mai mult sau mai puțin apropiat, o metodologie de elaborare a unei curricula ultramoderne, bazate pe sinteza dintre modernism și postmodernism, aceasta se va realiza pe calea abordării comprehensive multidimensionale a curriculumului. În orice caz, orientările și tendințele mai mult sau mai puțin recente par să urmărească imperturbabil această țintă.

Sarcină de lucru



Adăugați și alte aspecte răspunzând la întrebarea *Ce nu este curriculum-ul?*

a) „Curriculum-ul nu reprezintă doar conținutul învățământului, pentru că acesta din urmă trebuie valorificat acțional.”

b) „Curriculum-ul nu reprezintă doar un set de obiective și conținuturi corelate, ci un sistem de experiențe de învățare oferite educabililor și trăite de aceștia.”

c) „Curriculum-ul nu reprezintă doar un proiect sau un plan de învățământ, pentru că acestea din urmă trebuie să fie puse în aplicare.”

d) „Curriculum-ul nu este echivalent cu procesul de învățământ (care este mai complex).”

e) „Curriculum-ul nu este superpozabil cu didactica, deși ambele se referă la maniera de a concepe educația.”

Atașați la portofoliul personal.

1.2. Tipuri de curriculum

În privința tipurilor de curriculum, acestea pot fi prezentate din cel puțin două perspective:

• Din perspectiva cercetării fundamentale

Curriculum general (de bază) - cunoștințe, abilități și comportamente obligatorii pentru toți cursanții (școlaritate obligatorie).

Curriculum specializat - diferențierea pe categorii de cunoștințe, deprinderi, aptitudini (literatură, științe umaniste, științe exacte, arte etc.).

Curriculum ascuns - experiența de învățare care derivă din mediul psiho-social și cultural al clasei de elevi (climatul de studiu, personalitatea profesorilor, relațiile interpersonale, sistemul de recompense și sancțiuni ce influențează imaginea de sine, atitudinile față de alții, sistemul propriu de valori etc.).

Curriculum informal - se referă la alte ocazii și oportunități de învățare (mass-media, vizite, frecventarea instituțiilor culturale, atmosfera în familie etc.)

• Din perspectiva cercetării aplicative

Curriculum recomandat - ghid pentru profesori, este elaborat de experți ai autorității educaționale centrale.

Curriculum scris - oficial, specific unei instituții educaționale concrete.

Curriculum predat - experiența de învățare oferită direct de educatori elevilor în activitatea curentă.

Curriculum de suport - materiale curriculare adiționale, ghiduri pentru profesori, culegeri de texte,

probleme, software educațional etc.

Curriculum testat (evaluat) - experiența de învățare concretizată în teste, probe de examinare, instrumente de apreciere a progresului școlar.

Curriculum învățat - ceea ce elevul învață de fapt ca urmare a acțiunii cumulate a celorlalte tipuri de curriculum.

În concluzie, putem defini curriculumul *în sens larg* drept ansamblul proceselor educative și al experiențelor de viață prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar. *În sens restrâns*, curriculumul cuprinde ansamblul acelor documente de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului.

Conform profesorului Potolea D. (2008) există mai multe orientări și tendințe moderne și postmoderne în teoria și metodologia curriculum-ului. Postmoderniștii au evidențiat un întreg „continent curricular” nou. În 2005, Leslie Owen Wilson a publicat pe internet versiunea definitivă a unei tipologii curriculare, concepută în 1990 și ameliorată în 2004. Autoarea a definit, în mod cuprinzător, curriculumul adoptând o manieră holistică; pe această bază, a decelat 11 tipuri fundamentale de curriculum. Sistematizarea lui Leslie Owen Wilson este însoțită de definiții proprii sau preluate de la cei mai proeminenți teoreticieni ai tărâmului curricular nou descoperit.

Definiția generală a curriculumului, propusă de Leslie Owen Wilson (1990), este descriptivă, reușind totuși să fie sintetică: „*[Curriculum] este orice și tot ceea ce se predă într-o clasă, pe baza unei planificări sau în orice alt mod. Oamenii se formează învățând și, în consecință, curriculumul însușit de fiecare cuprinde o combinație a tuturor celorlalte curricula de fond: ascunse, anacronice, scrise, politice, sociale etc. Întrucât elevii învață permanent și nemijlocit, prin dezvăluire și modelare comportamentală, aceasta înseamnă că ei învață lecții sociale și emoționale fundamentale de la oricine se află în curtea școlii – de la femeia de serviciu, secretară și cofetar și până la colegii lor – precum și din ținuta, conduita, atitudinile și modul de a modela al profesorilor lor. Mulți educatori nu au conștiința forței și gravității lecțiilor pe care tinerii le primesc din aceste contacte.*”

În ciuda extensiei, definiția lui Leslie Owen Wilson, după cum se va vedea, nu acoperă integral tipologia curriculară descrisă de ea însăși. Cele 11 tipuri de curriculum sunt următoarele: curriculumul deschis, explicit sau scris (*Overt, Explicit or Written Curriculum*); curriculumul societal (*Societal Curriculum*); curriculum ascuns sau acoperit (*Hidden or Covert Curriculum*); curriculumul zero sau inexistent (*Null Curriculum*); curriculumul fantomatic (*Phantom Curriculum*); curriculumul simultan (*Concomitant Curriculum*); curriculumul retoric (*Rhetoric Curriculum*); curriculumul în folosință (*Curriculum-in-use*); curriculumul receptat (*Received Curriculum*); curriculumul lăuntric (*Internal Curriculum*); curriculumul informatic (*Electronic Curriculum*).

Respectând accepțiunile și definițiile propuse de Leslie Owen Wilson, nu apar prea limpede granițele care despart și elementele prin care se întrepătrund diferitele tipuri de curriculum. De aceea, sunt necesare unele clarificări. Ele sunt necesare cu atât mai mult cu cât restrângerea curriculumului la „curtea școlii”, propusă de Leslie Owen Wilson prin definiție, nu este validată de realități. Pur și simplu, domeniul real al curriculumului se extinde mult dincolo de porțile școlii, ocupă teritorii imense în toate climatele socio-umane și domină decisiv întreaga devenire individuală. Lui Leslie Owen Wilson îi „scapă” încă vreo câteva tipuri de curriculum pe care va trebui, cândva, să le adăugăm clasificării propuse de ea. Dar aici descriem doar geografia curriculară propusă de ea.

- a) *Overt (explicit, written) curriculum* este, după Leslie Owen Wilson (2005), cel mai ușor de definit. Este „curriculumul deschis” – parte componentă a instruirii formale în școală. Toate documentele de planificare, organizare și desfășurare a procesului de învățământ constituie „curriculum explicit” și „curriculum scris”. Manualele, proiectele, filmele didactice, materialele de predare și instruire intră în componența acestui tip de curriculum. Cele mai importante documente curriculare sunt, desigur, cele de programare: planul de învățământ, programele analitice ale materiilor, planificările calendaristice ale experiențelor de învățare, proiectele pedagogice, orarul școlar; dar la fel de importante trebuie considerate documentele de susținere a procesului instructiv-educativ: didacticile/metodicile de specialitate, manualele școlare, materialele didactice ș.a.m.d. Gândirea curriculară modernă nu a cunoscut decât acest tip de curriculum. „Columbii postmoderni” le-au descoperit pe cele care urmează.
- b) *Societal curriculum*. Leslie Owen Wilson (2005) consideră definiția lui Cortes (1981) cea mai clară definiție a „curriculumului societal”. Este un „*masiv, inert și informal curriculum al familiei, grupului de persoane-model, vecinilor, organizațiilor eclesiastice, profesiilor, mass-media și al altor forțe socializante care «educă» în noi tot ceea ce considerăm că ne definește.*” Am putea asimila această accepție cu „învățarea socială” (Bandura) și „socializarea” – domenii de preocupare ale psihologiei sociale și pedagogiei sociale. Leslie Owen Wilson are în vedere însă un proces de formare oarecum programat implicit. Folclorul pedagogic românesc desemnează plastic faptul că este vorba de „școli de formare”: „școala celor șapte ani de acasă” și „școala vieții”. Din păcate, cercetarea pedagogică sistematică a acestor „școli” este sporadică pe plan mondial și inexistentă în România.
- c) *Hidden (covert) curriculum*. Conceptele de „curriculum ascuns” și „curriculum voalat” au fost definite foarte diferit de teoreticienii curriculumului pentru că nu s-a realizat încă un consens în legătură cu ce realități disting ele în mod exact. Întrucât par a desemna aproximativ același proces insesizabil de formare umană, Leslie Owen Wilson a preferat să

le unifice și să adopte definiția dată de Longstreet și Shane (1993): „*Curriculum ascuns privește acele învățări pe care copilul le derivă din natura înconjurătoare, inclusiv din arhitectura școlară și conduitele educatorilor sau ale administratorilor.*” Leslie Owen Wilson a observat că definiția este vagă și a completat-o cu exemple. *Hidden curriculum* poate fi derivat din mesaje tacite induse copilului de organizarea școlară (de exemplu, orarul școlar) sau tipul de disciplină practicat. David Gardner menționa că învățările noastre simple sunt preluate din diversele ritualuri pe care le practicăm - de la cele din viața de familie, la ritualuri ale vieții în diverse medii: pe stradă, la un spectacol, la o petrecere, la o reuniune etc. Școala comportă un „mediu școlar” în care copilul învață, în plus, *altceva* decât ceea ce impune curriculumul formal. „Școala vieții”, amintită mai sus, începe încă din școala propriu-zisă. Deosebirea dintre curriculumul scris/formal și curriculumul „voalat” sunt mari iar ignorarea celui din urmă comportă consecințele grave. Un elev se poate adapta perfect curriculumului oficial comportându-se ca un „premiat” dar poate rămâne un inadaptat la curriculumul ascuns, plângându-se de „atmosfera școlară” care îi pare chinuitoare, neplăcută, reprobabilă. Adaptarea la curriculumul voalat al „climatului școlar” nu este pozitivă și benignă în sine. Climatului școlar poate fi nepedagogic, precum acela evocat de Francois Rabelais cu privire la școlile eclesiastice medievale. Rabelais nu s-a putut niciodată adapta la regimul acelor „pușcării” și „odăi de tortură” și tocmai acest refuz al „curriculumului medieval ascuns” pare a-l fi ajutat să devină o personalitate proeminentă și nu un preot habotnic. Se pot evoca și exemple opuse. Curriculumul ascuns al școlii nondirectiviste înființate de A.S.Neill la Summerhill a determinat, oare, ca elevii de acolo să devină personalități libere, creatoare, fericite? Dimpotrivă, adaptarea la acest curriculum libertin voalat pare a fi condus la dezumanizarea și chiar la bestializarea multor „elevi” din acea instituție non-pedagogică.

- d) *Null curriculum*. L.O. Wilson dă acestui tip de curriculum o semnificație aparte. După ea, curriculumul „zero” este unul paradoxal: este ceea ce *nu se predă* în școală, inducând elevilor credința că elementele respective *nu trebuie învățate* pentru că *nu sunt necesare* propriei formări și *nu sunt importante* în societatea noastră. Eisner (1985, 1994) a stăruit atent asupra acestui tip de curriculum: „*Ceea ce studenții nu pot să aprecieze, ceea ce nu pot să proceseze și ce nu vor fi capabili să utilizeze se va răsfărânge negativ asupra felului în care ei își vor duce viața*”. Eisner sugerează cu îndreptățire că, deși *null curriculum* este inevitabil în societatea contemporană, el rămâne primejdios; iar mărimea primejdiei crește proporțional cu dimensiunile acestui tip de curriculum. Desigur, *null curriculum* este impus fatal de explozia cunoașterii științifice și de necesitatea specializării profesionale. Eisner însă insistă asupra responsabilității tuturor celor care proiectează programe de formare.

„Susțin această poziție întrucât ignoranța nu este simplă și neutrală opțiune; dimpotrivă, ea are consecințe importante asupra felului de a opta, asupra alternativelor care pot fi examinate și asupra perspectivelor.” Ignoranța nu este simplă „lipsă de cunoștințe”. A nu studia limbile clasice nu înseamnă doar a nu cunoaște latina și greaca veche; înseamnă a nu putea aprecia valorile clasicismului, cu marile sale modele morale și cu elevațiile civilizației greco-romane. Mai mult, *null-curriculum* este întotdeauna însoțit de prejudecata că tot ceea ce nu se predă (nefiind specificat în *written-curriculum*) nu merită să fie învățat.

- e) *Phantom curriculum*. „Curriculumul-fantomă” este la baza a ceea ce sociologii numesc enculturație. Este vorba de mesaje transmise de diverse media. Studentul este asimilat, în acest fel, în meta-cultura dominantă. Obiectivele meschine reale sunt tănuite și înlocuite cu false obiective nobile, declarate insistent și tipător pentru a preveni suspiciunile. Sunt puse la lucru tehnici de manipulare, mai mult sau mai puțin subtile, care declanșează modificarea subliminală a mentalității și a valorilor anterioare. Este, în fond, vorba de un *dresaj* mai rafinat care evită cu pricepere conștiința și controlul rațional. Asemenea procese au, adesea, substrat socio-politic. „Sovietizarea” românilor, încercată de URSS în anii '50-'60, este un exemplu; iar „americanizarea” din prezent, un altul. Enculturația este o educație forțată, însă insesizabilă, care introduce, subliminal, prin tehnici de propagandă, valorile culturii dominante. Promovate prioritar și cu mare frecvență, aceste valori sunt întotdeauna prezentate hiperbolizat pentru a ecrană obiective submerse, tainice. Acestea din urmă nu sunt niciodată devoalate; ele sunt însă esența curriculumului-fantomă. Dar și procesele de aculturație comportă curricula-fantomă. Integrarea într-o comunitate, adică într-o cultură minoră sau chiar într-o subcultură, presupune ecranarea obiectivelor-fantomă ale demersului, prin afișarea exagerată, demonstrativă a valorilor comunității respective. Este tehnica folosită de un etnolog care vrea să studieze un trib „dinăuntru” acestuia. Dar și procesul curricular prin care trece un novice care se integrează într-un grup profesional nou și care are propriile sale valori și obiective-fantomă. Când un student se pregătește într-o profesie nu pentru a-și împlini vocația, ci datorită prestigiului profesiei respective, el urmează un curriculum fantomă, secret. (Este cazul tipic al studentului de la Medicină căruia nu îi place profesia de medic, ci prestigiul ei social și ... financiar!; totuși toți studenții de la medicină declară că visează să fie „salvatori de oameni” și „luptători împotriva suferinței”; deși acest lucru nu este valabil și real decât în puține cazuri.)
- f) *Concomitant curriculum*. „Curriculumul simultan” este, în mare măsură, o componentă a celor „șapte ani de acasă”, adică o prelungire a experiențelor de învățare dirijate și sancționate de familie. După Leslie Owen Wilson, acest tip de curriculum poate fi receptat la biserică sau în alte contexte religioase; este alcătuit din „lecții morale” – predate nu numai

sub formă de prelegeri liturgice, ci și prin conduite exemplare sau experiențe social-etice agreate de familie. „Curriculumul simultan” este masiv în copilărie și adolescență dar se prelungește de-a lungul întregii vieți constituindu-se ca o componentă informală a *life-long learning*. Această „școală informală a vieții” e mai complexă decât se crede și mai importantă pentru supraviețuire și fericire decât celelalte curricula. Este evident că acest curriculum presupune o învățare accidentală care nu este neapărat benignă sub raport paideutic (însă fiecare dintre „accidentele de viață” lasă, cum se știe, urme adânci, adesea dureroase - dar de multe ori și „norocoase” -, care marchează profund destinul individual).

- g) *Rhetorical curriculum*. „Curriculum retoric” este alcătuit din idei oferite de politicieni, oficiali, purtători de cuvânt, administratori, personalități proeminente etc. „Vocile” lor contează ori de câte ori se inițiază schimbări în societate și se iau decizii ce afectează destinul individual al fiecăruia. Curriculumul retoric poate fi amplificat prin publicarea de statistici (rapoarte naționale și internaționale) care au darul de a sugera „căi de mijloc” bune de urmat de „individul mediu”. Originalitatea și singularitatea fiecăruia sunt astfel abolite, topite în „individul statistic”. Cunoașterea oferită prin unele manuale se realizează prin retorica pedagogică a „căii de mijloc” și a „certitudinilor fără de cusur”. Chiar dacă este vorba de teorii deschise și adevăruri relative, sub pretextul transpunerii în „logică a învățării”, manualele școlare și universitare le prezintă trunchiat, ca adevăruri infailibile și dogme indubitabile. „Curriculum retoric” poate abolii spiritul critic și judecata proprie în proporție de masă.
- h) *Curriculum-in-use*. „Curriculum-în-folosință” este ceea *ce predă profesorul* pornind de la *written curriculum* prevăzut în programa analitică. El nu predă *tot și exact* curriculumul oficial, ci ceea *ce crede că este esențial, fundamental, important și demn* să fie asimilat de către elev. *Curriculum-in-use* nu este decât imaginea personală, adaptată și simplificată a „curriculumului scris”, pe care și-o făurește și o predă educatorul. Cele două nu sunt perfect coincidente în mintea sa, chiar dacă el crede acest lucru. Același *written curriculum* este „tradus” în practica educativă în diverse *curricula-in-use* de către diverși profesori care le predau. *Curriculum-in-use* este forma subiectivă a „curriculumului scris” care, în practica școlară, este perceput ca o „formulă ideală”, ca un „model perfect” care nu poate fi realizat ca atare decât de educatori și educați „ideali”.
- i) *Received curriculum*. „Curriculumul receptat” de studenți și elevi nu reprezintă integral „curriculumul predat” de profesor. *Received curriculum* nu urmează fidel și integral nici *written curriculum* și nici *curriculum-in-use*. Ci numai o parte a acestora, atașată altor forme de curriculum pe care le parcurge.
- j) *Internal curriculum*. „Curriculumul lăuntric” este o sinteză personală a tuturor curricula

căroră le este expus cel care învață. Toate experiențele de învățare – școlare, familiale, sociale, ambientale etc. – se organizează mai mult sau mai puțin coerent în structura paideutică internă a fiecăruia. De aceea crede Leslie Owen Wilson – educatorul postmodern ar trebui să identifice acest curriculum unic și să organizeze toate experiențele ulterioare de învățare pornind de la el.

k) *Electronic curriculum*. Acest „curriculumul electronic” este oferit de internet. Poate fi bun sau rău, deschis sau închis, corect sau incorect. După Leslie Owen Wilson este o sursă de informare remarcabilă, care însă nu poate fi utilă decât celor capabili de autodidaxie ordonată, sprijinită pe un „curriculum lăuntric” structurat riguros în jurul unui curriculum formal (*written*) parcurs anterior și continuu în condiții definite de disciplină a instruirii.

„Geografia” curriculară descrisă de Leslie Owen Wilson nu este nici completă și nici suficient de detaliată. Dar este în mod cert mai variată decât cea fixată prin curricula tradiționale și moderne. (Potolea, D., coord., 2008, p. 167-171)



Temă de reflecție

În opinia dvs., care dintre tipurile prezentate sunt cele mai importante? Justificați.

1.3. Componentele curriculumului

Problematika esențială a teoriei curriculumului o constituie *finalitățile* (sursele de derivare a finalităților, criteriile de selecție, metodele de definire a lor, metodele de clasificare), tipurile de *conținuturi* și criteriile ce stau la baza organizării lor, *timpul de învățare* și relațiile care se stabilesc între aceste trei componente. Alături de aceste elemente nucleu ale curriculumului, sunt avute în vedere, complementar, *strategiile didactice* și *procesul evaluării* acțiunii educative.

Componentele curriculumului, așa cum sunt ele reținute de literatura de specialitate, sunt:

- finalități și obiective;
- conținuturi sau subiecte de studiu selecționate și organizate cu scopuri didactice;
- metodologii de predare-învățare;
- timpul alocat însușirii de cunoștințe, formării și dezvoltării de competențe, dezvoltării unei atitudini și a unor comportamente dezirabile;
- metodologii de evaluare a performanțelor școlare.

Teoria curriculumului studiază fiecare dintre aceste cinci elemente (finalități, conținut, timp, strategii și evaluare), natura lor și interacțiunea dintre ele.

1.3.1 Finalitățile educației se concretizează în idealul educațional, scopurile educației și obiective educaționale.

Finalitățile educației sunt generate de contextul social și de caracteristicile bio-psihologice ale individului. Idealul educațional are o dimensiune socială, o dimensiune pedagogică și o dimensiune psihologică. Are un caracter filozofic și exprimă în esența sa modelul sau tipul de personalitate solicitat de condițiile sociale ale unei etape istorice, pe care educația este chemată să-l formeze în procesul desfășurării ei. Acest set de aserțiuni de politică educațională, consemnat în legea învățământului, constituie sistemul de referință în elaborarea Curriculumului național. În sistemul de învățământ românesc, legea învățământului prevede următorul ideal educațional – *formarea unei personalități autonome, creative.*

Scopul și obiectivele reprezintă intenționalități ale procesului instructiv-educativ de diferite tipuri și grade de generalitate și care indică schimbări ce urmează să se producă în conștiința și conduita individuală. Diferențierile constau în gradul de generalitate și concretețe, gradul de complexitate, timpul necesar realizării finalităților proiectate, cadrul de referință la care se raportează scopurile și obiectivele.

Sarcină de lucru



1. Identificați cum este definit idealul educațional în lucrarea *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință (1999)*.

2. Identificați care sunt finalitățile intenționate pentru nivelul de învățământ la care predați.

3. Identificați obiectivele ciclurilor curriculare specifice nivelului la care predați.

Atașați la portofoliul personal.

Cunoașterea modului în care se poate ajunge la obiectivele operaționale, adică la obiective care exprimă **comportamente observabile și măsurabile** este necesară la nivelul practicii școlare. Categoriile comportamentale reprezintă un plan abstract, ceea ce determină ca operația practică de definire să fie destul de dificilă. Au fost elaborate instrumente care îi pot facilita profesorului procesul de operaționalizare. Utilizarea în practica educațională a taxonomiilor elaborate sub conducerea lui Benjamin Bloom (1956), în special a taxonomiei domeniului *cognitiv*, a pus în evidență atât avantajele, cât și punctele mai puțin reușite. Taxonomia *revizuită*¹ a lui Lorin Anderson a încercat rezolvarea acestor puncte nevralgice. Cuprinde următoarele categorii, ordonate

¹ Anderson, L. & Krathwohl D. R. (eds.). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Allyn & Bacon, 2000.

după gradul de complexitate al operațiilor solicitate:

Reamintire → Înțelegere → Aplicare → Analiză → Evaluare → Creare

Pentru a facilita înțelegerea diferențelor dintre aceste comportamente – care prin obiectivele operaționale sunt asociate cu elementele de conținut disciplinar – în tabelul din anexă se corelează o serie de verbe care indică un anumit comportament, modele de întrebări și tipuri de demers instructiv.



Temă de reflecție

Care este utilitatea stabilirii obiectivelor operaționale pentru demersul didactic?

Tehnici de operaționalizare a obiectivelor au fost elaborate mai multe, însă dintre cele mai cunoscute și utilizate se află cea a lui Gilbert de Landsheere și cea a lui R. F. Mager.

Tehnica de elaborare a obiectivelor operaționale în concepția lui Landsheere implică cinci etape. Pe parcursul acestora un obiectiv devine operațional. Cele cinci etape sunt de fapt cinci întrebări la care profesorul trebuie să răspundă pentru a formula un obiectiv operațional – **cine, când, ce, cum, care**. Răspunsurile la aceste întrebări se referă de fapt la comportamentele (ce) elevilor (cine) pe parcursul lecțiilor sau activităților (când) determinate de anumite strategii (cum), iar obiectivul este considerat realizat pe baza evaluării performanței minim acceptate (care).

Obiectivele operaționale se referă la comportamentele elevilor și nu la cele ale profesorilor. Aceste comportamente pentru a fi măsurabile, observabile trebuie să fie solicitate prin verbe ce determină acțiuni precise, clare, concrete (vezi tabelele cu verbe). De aceea la formularea obiectivelor operaționale de preferat este să nu se utilizeze verbe generale, ce nu determină o acțiune, un comportament ușor de măsurat (ex. Formulări discutabile – *a ști, a cunoaște, a înțelege, a face, ideea de corectitudine, să transmită cunoștințe despre, să aibă cunoștințe despre etc.* ci, concret ce trebuie să facă elevul pentru a ne da seama că el știe, cunoaște, înțelege, adică să definească, să recunoască etc.).

Tehnica propusă de Mager include un singur comportament caracterizat prin trei indicatori – specificarea comportamentului final (ce trebuie să realizeze elevul), descrierea condițiilor de realizare, specificarea nivelului de reușită minimală (numărul minim de răspunsuri corecte sau numărul maxim de greșeli tolerate și interval de timp maxim oferit pentru rezolvarea sarcinii).

În funcție de conținutul lor (de comportamentele solicitate) obiectivele operaționale sunt cognitive, afective și psihomotorii. Pentru fiecare tip de obiective s-a elaborat câte o taxonomie (clasificare ierarhică) în care se delimitează operații cu grade diferite de complexitate și de accesibilitate pentru elevii implicați în învățare. Astfel pentru domeniul cognitiv, americanul Benjamin Bloom a

elaborat șase clase comportamentale: cunoaștere, comprehensiune, aplicare, analiză, sinteză, evaluare. Ca verbe de operaționalizare a obiectivelor pedagogice de ordin cognitiv (aplicabile la orice nivel, formă, disciplină de învățământ) se pot utiliza:

Competențe vizate	Comportamente posibile ale elevului
1. Cunoaștere (date, termeni, clasificări, metode, teorii, categorii)	a defini, a recunoaște, a distinge, a identifica, a enumera, a numi, a reproduce, a alege, a formula
2. Înțelegere (capacitatea de a raporta noile cunoștințe la cunoștințele anterioare prin: – transpunere – interpretare – extrapolare)	a transforma, a ilustra, a redefini, a interpreta, a reorganiza, a explica, a demonstra, a extinde, a extrapola, a estima, a determina, a distinge, a generaliza, a parafraza, a rescrie, a rezuma
3. Aplicare a noilor cunoștințe	a aplica, a generaliza, a utiliza, a alege, a clasifica, a restructura, a schimba, a demonstra, a descoperi, a manipula, a modifica, a prezenta, a folosi
4. Analiza pentru: – căutarea elementelor – căutarea relațiilor – căutarea principilor de organizare	a distinge, a identifica, a recunoaște, a analiza, a compara, a deduce, a detecta, a diferenția, a ilustra, a alege, a separa, a dirija
5. Sinteza pentru: – crearea unei opere personale – elaborarea unui plan de acțiune – derivarea unor relații abstracte dintr-un ansamblu	a scrie, a relata, a produce, a proiecta, a planifica, a propune, a deriva, a formula, a sintetiza, a aborda pe categorii, a combina, a compune, a imagina, a explica, a modifica, a organiza, a planifica, a rezuma, a rescrie
6. Evaluarea prin: – critică internă – critică externă	a judeca, a argumenta, a valida, a decide, a evalua, a compara, a contrasta, a standardiza, a aprecia, a descrie, a justifica, a interpreta

Pentru operaționalizarea obiectivelor pedagogice de ordin afectiv, de asemenea aplicabil la orice nivel, formă, disciplină de învățământ, se pot utiliza:

Competențe vizate	Comportamente posibile ale elevului
1. Receptarea prin: – conștientizarea mesajului	a diferenția, a separa, a izola, a diviza, a accepta, a acumula, a combina, a alege, a răspunde, a asculta, a

– voința de a recepta – atenție dirijată sau preferențială	controla, a asimila
2. Reacția/răspunsul prin: – asentiment – voința de a răspunde – satisfacția de a răspunde	a se conforma, a urma, a aproba, a oferi, a discuta, a practica, a (se) juca, a aplauda, a aclama, a-și petrece timpul liber într-o activitate
3. Valorizarea prin: – acceptarea unei valori – preferința pentru o valoare – angajare	a-și spori competența prin, a renunța, a specifica, a ajuta, a încuraja, a acorda asistență, a subvenționa, a argumenta, a dezbate, a protesta, a nega, a încuraja
4. Organizarea prin: – conceptualizarea unei valori – organizarea unui sistem de valori	a discuta, a abstrage, a compara, a teoretiza o temă, a organiza, a defini, a formula, a armoniza, a omogeniza
5. Caracterizarea prin: – ordonarea generalizată – caracterizarea globală – autocaracterizare globală	a revizui, a schimba, a completa, a face aprecieri valorice legate de o activitate, a dirija, a rezolva, a evita, a-și asuma o sarcină

Iar pentru cel psihomotor se pot utiliza:

Competențe vizate	Comportamente posibile ale elevilor
1. Percepția prin: – stimulare senzorială – selecția indicilor – traducere	a auzi, a vedea a pipăi, a gusta, a mirosi, a simți, (ex. – a descoperi defectul unei mașini după zgomot, a traduce impresia muzicală în dans etc.)
2. Dispoziția (mintală, fizică, emoțională)	a cunoaște instrumentele necesare unei lucrări de atelier, (ex. – a lua poziția necesară pentru a arunca bila de popice, a fi dispus să execuți o operație tehnologică etc.)
3. Reacția dirijată prin: – imitație – încercări și erori	(ex. – a executa un pas de dans imitând, a descoperi procedeul cel mai eficient pentru a executa o operație practică – la caligrafie etc.)
4. Automatism	(ex. – a fi capabil să execute un lanț de mișcări la gimnastică etc.)
5. Reacția complexă cu: – înlăturarea nesiguranței	(ex. – a monta un aparat și a te folosi de el fără ezitare, a ști să cânti la vioară conform unor norme estetice etc.)

– performanță automată	
6. Adaptarea	a modifica voluntar mișcările în condiții dificile fără a pierde eficiența
7. Creația	a coordona mișcarea în condiții noi cu randament superior

Consecințele elaborării unor obiective abstracte și generale:

- evaluare dificilă prin introducerea unor criterii subiective;
- conținut tratat subiectiv;
- selecția arbitrară a metodelor;
- nu se indică sensul evoluției dorite de elev; efortul elevilor este subminat datorită elaborării unor obiective neoperaționale;
- un viciu în sistem perturbă funcționarea întregului sistem;
- riscul să se îndepărteze de intenția profesorului și astfel activitatea profesorului să se distanțeze de intențiile planificării, prin urmare subminarea unității curriculumului național.

Se impun a fi făcute următoarele remarci în legătură cu cele trei categorii de finalități (ideal, scop, obiective):

- este necesară existența unității și continuității între acestea;
- nivelul de autoritate educațională la care se stabilesc aceste finalități depinde de gradul de centralizare al sistemului de învățământ dintr-o țară. În cazul României, finalitățile educaționale sunt stabilite de către autoritățile centrale (Ministerul Educației și Cercetării și Comisii de Specialitate) până la nivelul obiectivelor operaționale;
- din punct de vedere axiologic, în ultimele decenii s-a produs o răsturnare a priorităților: ierarhia tradițională a finalităților educaționale (Cunoștințe, Deprinderi, Atitudini) s-a răsturnat, accentul mutându-se pe formarea atitudinilor și a comportamentelor, interiorizarea valorilor (G.Văideanu).



Sarcină de lucru

Analizați domeniile de competență cheie. Pentru două dintre domenii precizați câte trei contexte de integrare în activitatea la clasă.

Atașați la portofoliul personal.

1.3.2 Conținutul reprezintă componenta fundamentală din perspectiva teoriei curriculumului. El include ansamblul valorilor din câmpul de influență educațională sub forma unor corpuri organizate de informații, date factuale, situații problemă, noțiuni, principii, modele de acțiune și gândire, care sunt selecționate, organizate în raport cu anumite norme pedagogice.

Perspectiva curriculară asupra procesului instructiv-educativ propune termenul de *conținut curricular*, definit ca "*sistem de valori selecționate din cunoașterea savantă, din practicile sociale și din cultura școlară, acumulate de societate până la un moment de referință, și care sunt transpuse didactic în termeni de cunoștințe, capacități și atitudini integrate în sistemul curriculumului preșcolar/școlar/universitar/postuniversitar*" (Carmen Crețu).

Stabilirea conținutului presupune răspunsul la trei întrebări:

1. Ce informații vor fi selectate din cultura socială? (în ce cantitate și ce calitate vor avea aceste informații?) Răspunsul indică gradul în care cultura socială devine cultură școlară.
2. Cum vor fi organizate aceste informații?
3. Când vor fi proiectate din punct de vedere temporal și psihologic să fie transmise aceste informații?

Raportul între cultura socială și cultura școlară este dat de patru tipuri de informații: informația socială, informația utilă, informația programată (pragmatică) și informația asimilată.

- Raportul între informația socială/informația utilă este totdeauna mai mic de unu și dă seama de corespondența între nivelul de dezvoltare al culturii, științei, tehnologiei, artei și dezvoltarea învățământului (gradul de modernizare al învățământului).
- Raportul între informația utilă/informația pragmatică semnifică gradul de integrare al informațiilor utile în documentele școlare.
- Raportul între informația pragmatică/informația asimilată dă seama de eficiența procesului de învățământ; acest raport trebuie obligatoriu să fie egal cu unu.

Observație: Explozia informațională și uzura morală rapidă a informațiilor, pe de o parte, și limitele umane de receptare și prelucrare a acestor informații, au determinat schimbări importante în învățământ. Unele dintre soluțiile găsite la această problemă sunt: creșterea duratei învățământului obligatoriu, diversificarea instituțiilor după învățământul obligatoriu, revederea planurilor de

învățământ și a programelor școlare, regândirea criteriilor de organizarea a conținuturilor (interdisciplinar), accentuarea caracterului formativ al învățării, utilizarea metodelor activ-participative, crearea unui sistem coerent de educație permanentă.

➤ Un alt raport semnificativ în orientarea procesului de învățământ contemporan îl constituie cel între cultura generală și cultura profesională. Cultura generală conține conținutul educației generale, realizabil prin programe comune de studii și discipline obligatorii sau prin cursuri opționale și facultative (educația diferențiată). Cultura profesională se dobândește prin educația vocațională, prin cursuri și practică de specialitate obligatorii și prin cursuri opționale sau facultative.

Conform UNESCO, *structura culturii generale* ar putea fi, în formula ariilor curriculare, următoarea:

1. cunoștințe științifice despre lume și om,
2. cunoștințe de matematică,
3. limba maternă și cel puțin două limbi străine,
4. cunoștințe de tehnică și tehnologie,
5. științe sociale,
6. cunoașterea artelor și practicarea activităților artistice,
7. cunoașterea și însușirea valorilor conviețuirii sociale (morale, juridice, ale relațiilor interumane),
8. cunoașterea și practicarea culturii fizice, a sportului și îngrijirea sănătății.

Condițiile pe care trebuie să le îndeplinească conținuturile sunt: **consistența internă** (conținuturile trebuie să fie esențiale, fundamentale, nu trebuie să fie contradictorii), **coerența** (conținuturile trebuie să fie organizate sistematic), **relevanța** etc. Conținuturile trebuie prelucrate pedagogic prin accesibilizare, diversificare și specializare, amplificare, ilustrare, adaptare la cerințele societății, restructurare, corelarea celor didactice cu cele extradidactice, actualizare, adecvare la trebuințele și posibilitățile elevilor, esențializare, sistematizare etc.

Conținuturile trebuie corelate cu obiectivele, organizate articulat, sistematic, adaptate experienței elevului, adecvate intereselor, nevoilor elevului, prospectiv, democratic, stabil, mobildinamic, amplu, diversificat și specializat, istoric.

Sunt esențiale cele patru dimensiuni ale curriculumului:

- calitativă,
- cantitativă,
- structurală,
- temporală.

Principalele tendințe în organizarea conținuturilor sunt:

Monodisciplinaritatea este o modalitate de abordare a realității și de organizare a

conținuturilor pe discipline predate relativ independent una de cealaltă. Avantajul acestei abordări îl constituie faptul că elevul are un traseu de învățare care poate garanta atingerea unor performanțe, în special la nivelul cunoștințelor și al competențelor cognitive. Dezavantajul major este hiperspecializarea (specializare limitată) și lipsa unei perspective de ansamblu asupra realității.

Multidisciplinaritatea presupune existența unor transferuri disciplinare care se realizează în special prin juxtapunerea unor cunoștințe, informații sau metode din mai multe domenii, în scopul evidențierii caracteristicilor comune ale acestora. Riscul principal al acestei abordări constă în supraîncărcarea programelor și a manualelor școlare și volumul mare de informații redundante.

Pluridisciplinaritatea constă într-o abordare complexă (din mai multe perspective) a unei problematice, teme sau situații, în scopul evidențierii relațiilor multiple existente între diverse realități. Această abordare conduce către enciclopedism și nu este recomandabilă pentru nivelurile care cer o specializare înaltă.

Transdisciplinaritatea presupune întrepătrunderea mai multor domenii și coordonarea cercetărilor astfel încât să conducă la descoperirea unui alt spațiu de cercetare. În învățarea școlară, abordarea transdisciplinară pornește de la o temă, dar scopul ei este dincolo de informație și de subiect, forma de organizare a conținuturilor fiind axată pe nevoile și interesele elevului (pe comunicare, decizie, creație, inovație).

Comparativ cu aceste abordări, **interdisciplinaritatea** reprezintă o abordare globală, complexă a unui fenomen, abordare care implică transferuri de cunoștințe, concepte, metode de abordare astfel încât ceea ce rezultă să poată fi contextualizat și aplicabil în situații de viață reală.

Organizarea interdisciplinară a conținuturilor constituie o dominantă a politicilor educaționale, fiind o caracteristică a epocii noastre. Concret, se pot delimita câteva tipuri de demersuri interdisciplinare (C. Crețu):

- interdisciplinaritate ca transfer din domenii învecinate (ex. psihologie și pedagogie; istorie și geografie; biologie, chimie și fizică);
- interdisciplinaritate prin problematica abordată (teme cum ar fi Omul, Cunoașterea, Creația);
- interdisciplinaritate ca transfer de metode de cunoaștere sau de cercetare (ex. metoda analizei statistice a datelor, metoda analizei istorice);
- interdisciplinaritatea ca transfer de concepte (valorificarea semnificațiilor și valențelor unui concept în domenii diferite de cunoaștere).

Organizarea modulară a conținuturilor a apărut ca răspuns la nevoia de perfecționare, formare sau reorientare profesională. Proiectarea conținuturilor în moduli didactici ia forma unor „seturi de cunoștințe, situații didactice, activități, mijloace materiale” (D’Hainaut) ce pot fi parcurse de subiect independent de restul sistemului din care face parte. Modulul se poate întinde, ca durată, de la câteva ore, la câteva luni, este adaptat cerințelor și ritmului de studiu al cursantului.

Eficiența aceste organizări este deosebită din perspectiva educației permanente deoarece promovează demersurile educative de tip integrat și interdisciplinar.

Abordarea integrată a disciplinelor presupune organizarea interdisciplinară nu numai a conținuturilor, ci a întregii experiențe de predare-învățare (transmiterea și asimilarea lui). Modalitățile concrete de integrare a disciplinelor ar putea fi (C. Crețu):

- integrarea în jurul unui pol științific, practic, personal sau social;
- integrarea în jurul unei singure discipline;
- integrarea în jurul unor activități fundamentale (creație, construcție, cercetare);
- integrarea printr-un ansamblu flexibil de lecții, fiecare dintre ele fiind concepută printr-o schemă integrativă de tipul: noțiunile esențiale ale domeniului, metodele de cercetare specifice, fenomene implicate, variante de optimizare sau de soluționare.

Observație: Alături de modalitățile de organizare a conținuturilor prezentate aici pot sta și alte demersuri inovative și eficiente cum sunt: organizarea din perspectiva informatizării învățământului, organizarea diferențiată și personalizată, organizarea conținuturilor pentru educația la distanță, organizarea conținuturilor învățământului alternativ etc.

1.3.3. Timpul de învățare reprezintă o constângere, dar și o condiție a învățării. Există trei categorii temporale ce trebuie avute în vedere:

- timpul alocat pentru învățare;
- timpul angajat efectiv pentru învățare;
- timpul necesar individual pentru învățare.

Într-un studiu amplu realizat în anii '70 în Statele Unite asupra performanțelor școlare ale elevilor (cunoscut sub numele de Raportul Coleman) s-a concluzionat că inegalitatea socială existentă la nivelul familiilor elevilor se transformă în inegalitate școlară, de aici rezultând diferențele între performanțele elevilor. Această ipoteză a fost dezvoltată ulterior, printre alții, de P. Bourdieu: deficitul de capital cultural cu care vin din familie unii copii se accentuează la intrarea în școală, în condițiile în care școala este o instituție care reproduce inegalitatea socială și care nu poate realiza egalitatea de șanse pentru elevi.

Ipoteza inegalității sociale și școlare a fost ulterior contrazisă de Michael Rutter care demonstrează că diferențele de performanță școlară, fenomenele de indisciplină și delincvența pot fi asociate cu anumite caracteristici și procese interne ale instituțiilor școlare; prin urmare, școala este factorul cauzal. Studiul său demonstrează că atunci când crește timpul alocat învățării, crește și performanța.

Timpul efectiv utilizat de elev în învățare depinde de capacitatea cadrelor didactice în a-l determina să se implice în rezolvarea sarcinii. În concluzie, succesul depinde de modul în care timpul este folosit și de capacitățile intelectuale implicate în învățare.

Sarcină de lucru



Folosind descrierea profilului de formare din *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință* (1999), stabiliți cinci direcții de acțiune pentru activitatea la clasă.

Atașați la portofoliul personal.

1.4 Fundamentele curriculumului

Prin **fundamente ale curriculumului** înțelegem acele surse, filtre și condiții ce stau la baza proiectării și realizării curriculumului. Ele se referă la factorii în raport cu care se modelează curriculumul. Societatea determină bazele sociale și epistemologice, iar individul determină bazele filozofice și psihologice.

Bazele sociale sunt determinate de structuri și procese sociale specific naționale, caracteristici și tendințe globale ale societății actuale, clasa de elevi în ipostaza de grup social, concepte, principii, rezultate ale cercetării din științele sociale. Orice curriculum trebuie să ofere elevului informații și experiențe care să-l conducă la asimilarea și practicarea unor roluri sociale specifice unei societăți (roluri profesionale, rolul de cetățean etc.)

Baza epistemologică este asigurată de structuri și procese ale cunoașterii științifice, teorii despre cunoaștere (epistemologie). Cunoașterea este subiectivă, orice individ acordă semnificații particulare realității, își construiește un sistem propriu prin care se interpretează realitatea. Progresul cunoașterii științifice este un progres al diferențierii. Se pot aminti forme specifice de cunoaștere: cunoaștere de tip formal, logic, matematic, cunoaștere din domeniul științelor naturii, cunoaștere morală, de tip filozofic, estetic, religios, cunoașterea de sine și a altora etc. Ceea ce diferențiază aceste forme de cunoaștere este existența unor concepte proprii, moduri particulare de gândire și investigație, reguli specifice de diferențiere a adevărului de fals, a ceea ce este important de ceea ce este mai puțin important.

Curriculumul trebuie realizat în raport cu dezvoltarea științelor, trebuie să reflecte modul specific de cunoaștere care caracterizează fiecare formă. Hilda Taba propune patru tipuri de cunoștințe:

1. cunoștințele specifice, factuale, nume și noțiuni cu un caracter scăzut de generalitate,
2. conceptele ce exprimă fundamentele științei,
3. categoriile (concepte de largă anvergură, ce acoperă mai multe domenii),

4. metodele și modelele de gândire.

Se constată o deplasare a accentului de la 1 la 4. B. Bloom enumeră nouă tipuri de cunoștințe – cunoștințe despre date factuale, terminologie, cunoștințe despre simboluri, convenții, cunoștințe despre evenimente și procese, cunoștințe despre clasificări, cunoștințe ce stau la baza judecăților de valoare, cunoștințe despre metode de investigație, cunoștințe despre categorii și legități, cunoștințe despre structuri teoretice coerente.

Baza filozofică este dată de valori, aspirații, mentalități, opinii ale grupului social.

Baza psihologică o dau particularitățile de vârstă și individuale, psihologia dezvoltării, psihologia diferențiată, teoriile învățării. Există teorii cognitiviste, behavioriste despre învățare, teorii ale învățării sociale, teorii ale dezvoltării de inspirație freudistă, teorii ale psihologiei umaniste (Maslow), teorii etologice ale dezvoltării etc. Printre aceste teorii ale învățării se pot aminti teoria operațională a învățării, genetic-cognitivă și structurală, teoria învățării cumulativ-ierarhice, teoria holodinamică a învățării etc. Teoriile învățării se diferențiază din punct de vedere:

- o al interpretării naturii dezvoltării (există o orientare care susține că dezvoltarea se realizează printr-un proces continuu, de creștere graduală, fără schimbări dramatice - J Bruner, iar o altă poziție este cea conform căreia dezvoltarea se realizează stadial, pe etape bine marcate, fiind etape diferențiate, se insistă asupra discontinuităților – J. Piaget),

- o relației dintre învățare și dezvoltare (există orientarea conform căreia învățarea se subordonează dezvoltării, una care susține echilibrul învățare-dezvoltare, iar a treia că învățarea se situează înaintea dezvoltării și atrage după ea dezvoltarea).

Aceste orientări se diferențiază după accentul pe care îl pun pe planul biologic -fizic, cognitiv, afectiv, social etc. - și concepției determinantilor dezvoltării.

Cele trei concepte de bază pentru dezvoltare sunt:

1. stadiul de dezvoltare (un individ are acces numai la anumite sarcini de învățare la un anumit stadiu de vârstă – vezi stadiile dezvoltării gândirii – J. Piaget, stadiile dezvoltării limbajului etc., educația și învățarea se situează în urma dezvoltării),
2. starea de pregătire se referă la nivelul de dezvoltare psiho-educatională a elevului (nivelul dezvoltării biopsihosociale, deprinderi, cunoștințe și abilități, nivelul motivațional al elevului care îi permite abordarea cu succes a noi sarcini de învățare,
3. starea de dezvoltare.



Sarcină de lucru

Analizați cele trei planuri- structura, procesul și produsul, pentru conceptul de curriculum. Puteți utiliza abordările multidimensionale ale curriculumului descrise mai jos (D.Potolea, 2002).

Atașați la portofoliul personal.

PLANUL STRUCTURAL

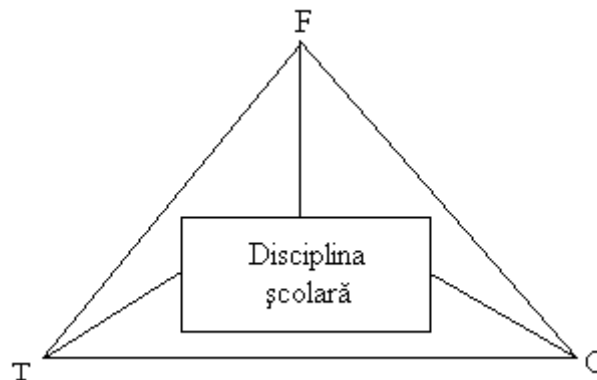
Indică componentele esențiale ale curriculumului și relațiile dintre ele. Două modele structurale ar putea fi diferențiate:

- a) modelul triunghiular,
- b) modelul pentagonal.

a) Modelul triunghiular este susceptibil de câteva comentarii:

- Variabilele curriculare definitorii, potrivit acestui model, sunt: *finalitățile educaționale, conținuturile instruirii și timpul de instruire/învățare*. Am putea spune că acestea sunt conceptele analitice primare ale curriculumului a căror „materializare” ar trebui să se regăsească în orice tip de curriculum. Surprinzător însă, cele mai multe definiții ale curriculumului ignoră variabila timp, ca și cum un program curricular s-ar derula într-un timp nedeterminat. Curios este și faptul că variabila conținuturi, supralicitată tradițional, nu mai apare menționată în unele lucrări recente, destinate nemijlocit examinării conceptelor cheie ale curriculumului (Marsh, 1997).
- Structura triunghiulară pretinde relații funcționale între toate variabilele, cu recunoașterea priorității finalităților educaționale.
- Situarea disciplinei școlare în centrul triunghiului semnifică ideea că în definirea, construcția și evaluarea disciplinei școlare, finalitățile, conținuturile și timpul sunt repere obligatorii.
- Modelul oferă un cadru pentru analiza evoluțiilor curriculumului atât în câmp semantic, cât și în aria cercetărilor. Redus inițial la conținut, curriculumul a angajat ulterior considerații privind obiectivele educaționale și a sugerat studiul raportului obiective-conținuturi, prin intermediul unor matrice specifice. Timpul de instruire/învățare, multă vreme considerat un factor dat invariabil, a devenit relativ recent obiect distinct de cercetare – corelată, în moduri noi, cu obiectivele și conținuturile - și a inaugurat direcții inovatoare de investigații privind capacitatea de învățare (timpul necesar individual pentru realizarea unei sarcini de învățare) sau modele de învățare (modelul învățării depline).
- Fiecare dintre cele trei categorii de variabile angajează probleme particulare de cercetare, indicând pe ansamblu registrul tematic diversificat al cercetării curriculare. Astfel, în jurul *finalităților* apar întrebări teoretico-metodologice de tipul: Care sunt principalele categorii ale finalităților educaționale și în ce raporturi se află ? Ce factori determină elaborarea finalităților, ce funcții pedagogice îndeplinesc obiectivele ? Care sunt metodele de definire a obiectivelor ? Ce sisteme metodologice pot fi utilizate în clasificarea obiectivelor ? Variabila *conținuturi* angajează alte întrebări: Care este semnificația și tipologia conținuturilor ? Care sunt sursele și criteriile de selecție a conținuturilor ? Care sunt modalitățile de organizare pedagogică a conținuturilor, când, în ce condiții devin accesibile elevilor ? În sfârșit, variabila *timp de instruire/învățare* se corelează cu

problematici specifice: Cum se alocă timpul de instruire/învățare ? În ce constă timpul efectiv utilizat și în ce relații se află cu timpul alocat ? Cum se identifică și evaluează timpul necesar individual de învățare?

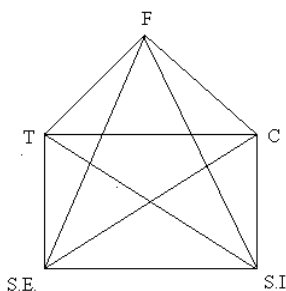


Modelul triunghiular al curriculumului

b) Structura pentagonală prezintă câteva particularități, generatoare de implicații pedagogice semnificative:

- Conservă cele trei variabile - *finalități, conținut, timp de instruire/ învățare*, la care adaugă alte două - *strategii de instruire* (predare-învățare) și *strategii de evaluare*.
- Multiplică rețeaua relațiilor funcționale, fiecare variabilă corelându-se cu alte patru și nu cu două, ca în cazul modelului anterior. De aici, complexitatea și dificultatea realizării practice a acestui model.
- Modelul are justificări teoretice și practice; se află într-o bună corespondență cu teoriile moderne ale curriculumului, atât de pe continentul american, cât și european (Tyler, D' Hainaut). Dezvoltarea lui a fost însă stimulată mai ales de nevoile practice educaționale. Succesul numai parțial sau chiar eșecul unor reforme educaționale se explică și prin utilizarea unui concept simplificat al curriculumului. De exemplu, revizuirea planurilor de învățământ, introducerea legitimă a unor noi obiecte de învățământ au fost însoțite de elaborarea unor programe care descriau obiectivele, conținuturile și durata studiilor. S-a crezut, în mod iluzoriu, că personalul didactic va avea toate resursele necesare de competență și timp, pentru a selecționa sau crea strategii de instruire și sisteme de evaluare pertinente, relevante pentru noile „ținte” educaționale. Mișcarea pedagogică actuală, internațională, în favoarea reconstruirii programelor școlare din perspectiva integrării celor cinci componente curriculare, este viguroasă și în expansiune. Și în România, în ultimii ani, se remarcă apropieri notabile ale programelor și manualelor școlare de modelul pentagonal, chiar dacă acesta din urmă nu este valorificat întotdeauna complet și consecvent. Unii cercetători au propus modele similare de proiectare și implementare a unor curricula de tip pentagonal. Un exemplu, în acest sens, este „modelul pentafazic” descris de I. Negreț-Dobridor (2008) care comportă convergențe multiple cu „modelul pentagonal” descris de D. Potolea (2002).

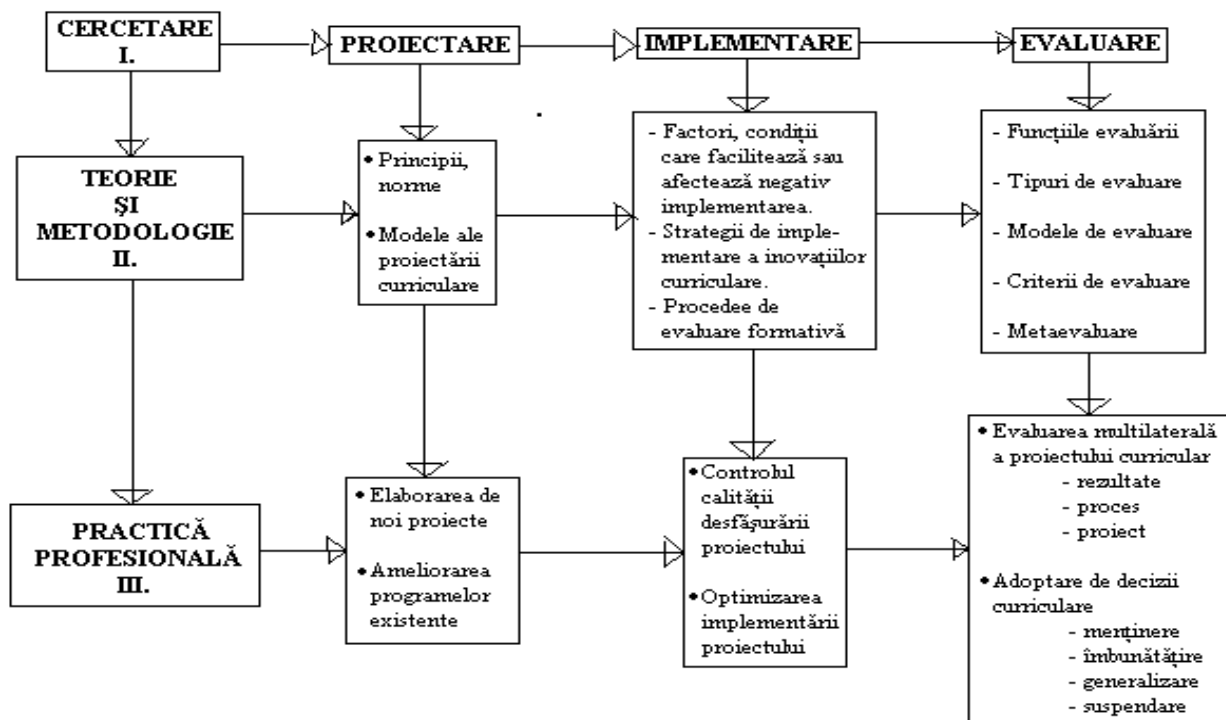
- Structura pentagonală a curriculumului are relevanță și pentru decelarea teritoriului de cercetare al curriculumului. Am convenit mai înainte că finalitățile, conținuturile și timpul de instruire/învățare reprezintă arii distincte ale cercetării curriculare. Prin urmare, practicianul interesat de elaborarea unui proiect curricular poate apela la teoria și metodologia curriculumului, care îl va ghida în determinarea, selecția și organizarea obiectivelor, conținuturilor și timpului de învățare necesar. Care sunt sursele ce îl vor inspira în adoptarea strategiilor de instruire și evaluare? Desigur; teoria instruirii și a evaluării! Ce se întâmplă însă în cazul în care metodele de instruire și de evaluare sunt insuficiente sau neadecvate în raport cu ținta stabilită ? Cercetarea curriculară, anticipând astfel de circumstanțe și pentru a asigura o mai mare eficacitate schimbărilor curriculare proiectate, a extins aria cercetărilor ei, interesându-se de principiile și normele prin care pot fi construite și evaluate instrumentele și auxiliarele curriculare proprii: manualul școlar, pachete de învățare, seturi multimedia etc.



Modelul pentagonal al curriculumului (Potolea,2002)

PLANUL PROCESUAL

Exprimă trei procese - **proiectare**, **implementare**, **evaluare** - prin care intențiile sunt unificate cu acțiunea și acțiunea cu evaluarea. Cele trei procese, la rândul lor, pot fi situate în trei perspective de analiză ca obiect de cercetare, ca produs teoretic și ca practică efectivă. Schița de mai jos sintetizează și ilustrează cele trei perspective și relațiile dintre ele:



Procesele curriculare în relație cu trei perspective de abordare

Un exemplu de „lectură” a schemei este următorul: Implementarea proiectelor sau programelor curriculare reprezintă o arie specifică de cercetare (I.) care conduce la numite achiziții teoretice (II.): identificarea factorilor critici generali ai implementării, elaborarea și testarea strategiilor care fac posibilă implementarea, definirea caracteristicilor și a procedeele de evaluare formativă etc. Aplicarea acestor rezultate teoretice în derularea unui proiect permite evaluarea și optimizarea procesului: examinarea congruenței sau a măsurii discrepanței dintre prescripțiile proiectului și realitatea de fapt, evaluarea rezultatelor parțiale și, după caz, adoptarea unor corecții de natură să asigure funcționarea optimă a proiectului inițial (III.).

Curriculumul există prin cele trei procese; niciunul nu poate fi suspendat și, în consecință, urmează să fie integrate într-un concept comprehensiv al curriculumului.

PLANUL PRODUSULUI

Indică rezultate așteptate ale proiectării curriculare. Pot fi diferențiate mai multe categorii de produse curriculare; pe unele le vom numi **principale** - plan de învățământ (program de studii), programă școlară, manual școlar -, pe altele le vom considera **auxiliare curriculare** - ghiduri metodice pentru cadrele didactice, caiete de muncă independentă pentru elevi, pachete de învățare, seturi multimedia, *softuri* educaționale. Caracterul auxiliar al produselor curriculare în cauză nu înseamnă că au un statut marginal și că nu încorporează un consistent travaliu intelectual și profesional în conceperea și utilizarea lor. Ele sunt auxiliare în raport cu documentele curriculare

principale - planul de învățământ și programa școlară. Auxiliarele curriculare se disting prin caracterul lor accentuat instrumental-operațional, față de planul de învățământ și programa școlară care, fără a-și refuza o dimensiune instrumentală au un caracter mai accentuat prescriptiv-valoric, indicând schimbări dezirabile în dezvoltarea personalității.

Am insistat mai mult asupra auxiliarelor curriculare deoarece, pe de o parte, reprezintă dezvoltări mai recente în domeniul educației, iar pe de altă parte, tind tot mai mult să fie recunoscute nu doar ca simple mijloace sau tehnici educaționale, ci ca expresii autentice ale curriculumului. Ele integrează în textura lor internă și în modul de validare, deopotrivă, componentele structurale și procesuale ale curriculumului. Bineînțeles, planul de învățământ și programa școlară rămân structuri curriculare fundamentale, în funcție de care se elaborează celelalte produse curriculare; în același timp, ele sunt componentele esențiale, care dau identitate curriculumului național din orice țară.

Toate produsele curriculare menționate se supun unor principii teoretice și norme metodologice generale; fiecare categorie de produs reclamă însă și problematici distincte privind construcția, implementarea și evaluarea sa. De aici rezultă că alături sau în interiorul teoriei generale a curriculumului se vor dezvolta sub-teorii și metodologii analitice, corespunzătoare principalelor categorii curriculare: planul de învățământ, programa, manualul școlar.

O discuție specială ar necesita conceptul de **proiectare pedagogică** și poziția sa în sistematica disciplinelor educaționale. În mod obișnuit, cursurile și manualele de pedagogie autohtonă plasează problematica proiectării pedagogice în spațiul didacticii sau al teoriei instruirii, în relație sau nu cu formele de organizare a activității didactice, înainte sau după analizele referitoare la evaluarea educațională. Se poate observa la unii cercetători o anumită ezitare în determinarea celei mai bune poziții. În ceea ce ne privește, credem că *proiectarea pedagogică se înscrie perfect în logica curriculumului*, angajând cele trei dimensiuni menționate anterior - structurală, procesuală și a produsului. *Planificarea calendaristică, planificarea unităților de învățare sau proiectul de lecție* sunt alte tipuri de produse curriculare. Dacă din punct de vedere al logicii cunoașterii științifice, proiectarea pedagogică își găsește locul în cadrul curriculumului, din punct de vedere al logicii acțiunii și al formării pentru acțiunea pedagogică, studiul proiectării ar urma să succeadă totuși dobândirii unui *background* solid în domeniul curriculumului, instruirii și evaluării. Această situație ilustrează foarte bine diferența dintre disciplinele academice, științifice și corespondentele lor didactice - disciplinele de învățământ.

Enunț autoevaluativ

Pe parcursul acestui modul m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

Îmi este încă neclar:

Pentru intervalul de timp următor îmi propun:

Discutați cu formatorul aspectele identificate.

AUTOEVALUARE

1. Stabiliți 5 cuvinte cheie care pot fi utilizate în alcătuirea unei definiții pentru *curriculum* luând în considerare precizările: în 1974, Siegel contabilizează 27 de semnificații pentru curriculum (apud D'Hainaut, 1991); în 1997, examinând 44 de concepte curriculare, Marsh conchide: *Cu privire la domeniul curriculumului, se poate afirma că există un grad moderat de acord asupra conceptelor cheie* (Marsh, 1997).

Barem de notare:

2 puncte – pentru cele cinci cuvintele cheie

2. Realizați un model grafic pentru evidențierea relației dintre curriculumul intenționat, curriculumul predat, curriculumul învățat și curriculumul evaluat.

Barem de notare:

1 punct pentru specificarea tuturor categoriilor și a relației de subordonare

3. Analizați modelele de dezvoltare ale curriculumului și identificați avantajele și dezavantajele fiecăruia.

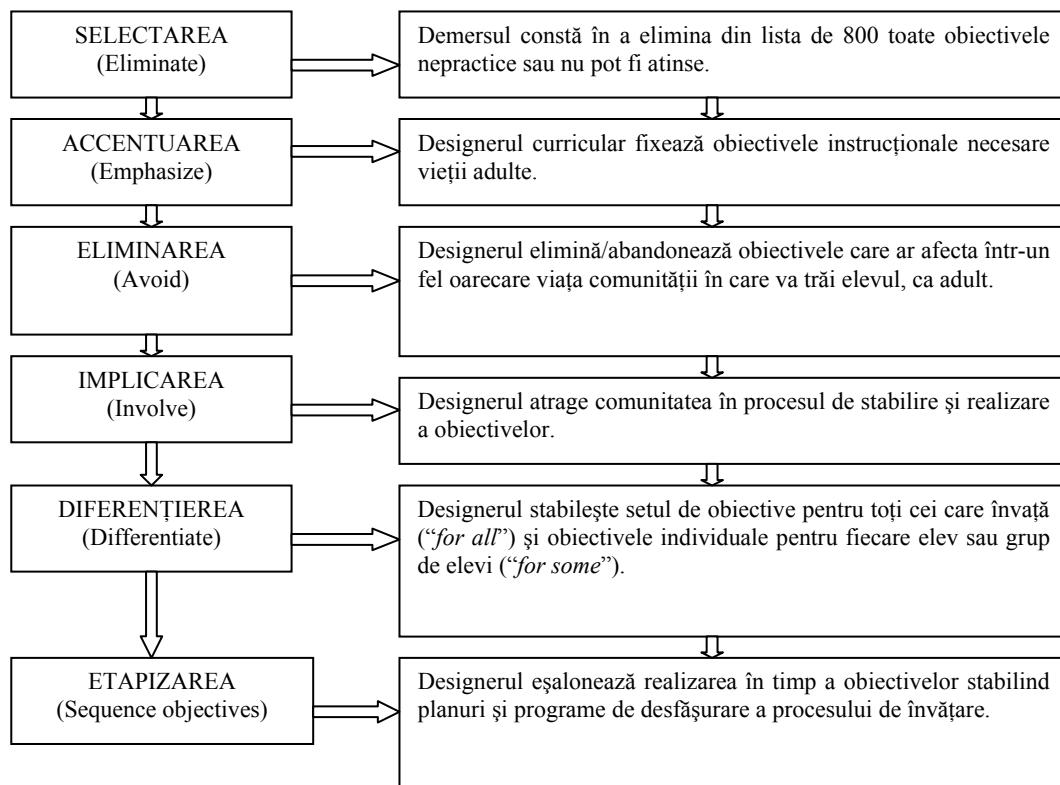
Modelul lui Bobbitt

Franklin Bobbitt a devenit “Ph.D” L.A. Clark University în 1909, pe când președinte al acesteia era psihologul G. Stanley Hall, care l-a influențat semnificativ, cu o teză intitulată simplu “Curriculum”. Lansa “pe piață” un cuvânt care fusese folosit mai înainte, metaforic, de John Dewey, dar pe care el l-a transformat în concept operațional.

Articolul din 1912 *Eliminarea risipei din educație (The Elimination of Waste in Education)*, publicat în “Elementary School Teacher” a avut un răsunet neobișnuit. Era prepedeulca unei “teorii economice a curriculumului” care avea drept concept central eficiența. Cartea din 1915 *What the Schools Teach and Might Teach (Ce predau și ce trebuie să predea școlile)* lămurea conceptul de eficiență pedagogică - pe care el o reducea la ideea, că în școală elevii trebuie pregătiți nu pentru școală, ci pentru viața adultă. A împrumutat de la Taylor tehnica managerială botezată de acesta “analiza sarcinilor” (*task analysis*) și și-a propus să elimine, cu ajutorul ei, din planificarea școlară ceea ce el numea “închipuiri vagi” (“*vague guesses*”) înlocuindu-le cu obiective precise. A procedat pragmatic, aproape cinic, concepând școala ca o întreprindere productivă care trebuie să funcționeze rentabil.

În 1918, Bobbitt a formulat numai principiile planificării curriculare fiind inspirat, în mod vădit, de Frederick Taylor. În 1920 a publicat lucrarea *How to Make a Curriculum* prin care arăta calea de transpunere în practică a acestor principii. Taylor teoretizase așa-numitul “*management by*

objectives”. Bobbitt a propus o tehnologie a construirii și organizării procesului de învățământ în școala care poate fi considerată un “*curriculum-by-objectives*”. El a identificat un număr de 800 de obiective pedagogice posibile pentru „educația folositoare” și de activități corelate cu ele. Apoi a propus un demers de planificare și organizare a curriculumului care comporta, succesiv, parcurgerea a șase etape. “Demersul sextafazic al lui Bobbitt” este următorul:



Modelul curriculumului centrat pe obiective (Bobbitt, 1920)

Modelul curricular al lui Bobbitt și Charters

Werret W. Charters (1875-1952) a fost cel mai fidel discipol al lui Bobbitt, deși era un teoretician și nu un administrator ca acesta. Studiase cu Dewey la Chicago și articolul său din 1909 *Methods of Teaching: Developed from a Functional Standpoint* era influențat de ideile marelui progresivist. A considerat însă că progresivismul și eficientismul pot fi conciliate într-un model de determinare a curriculumului mai riguros decât cel conceput de Bobbitt.

Charters a dezvoltat în lucrarea sa *Curriculum Construction* (1923) un model de analiză a operațiilor numită de el “*job analysis*”, pe care a folosit-o pentru a optimiza modelul lui Bobbitt. El a criticat teoria lui Bobbitt, considerând că astfel de curriculum încetează învățarea dezordonată, “pe sărite” (“*mental leaps*”). Charters a propus ca structura curriculumului să fie derivată din obiective specifice și din activități precise. Modelul său se bazează pe o metodă originală de

selectare a obiectivelor pe baza de consens social în cadrul comunității. După Charters, obiectivele trebuie să fie observabile și măsurabile pentru a permite evaluarea exactă a nivelului ei de realizare.

Fără a repudia modelul lui Bobbitt, Charters a propus următorul model de abordare a problematicei construirii curriculumului:

I. Stabilirea unor principii de construire a curriculumului referitoare la:

- a) - țelurile, țintele vizate (*aims*);
- b) - obiectivele programului;
- c) - trebuințele individuale (*needs*);
- d) - experiențele de învățare;
- e) - activității de instruire.

II. Folosirea obiectivelor comportamentale (*behavioral objectives*).

III. Derivarea obiectivelor din trebuințe de învățare și verificarea lor prin analiza și evaluarea trebuințelor (*needs assessment*).

IV. Construirea curriculumului propriu-zis, înțeles ca disciplină și proces în care subiectele de studiu se încrucișează și se întrepătrund.

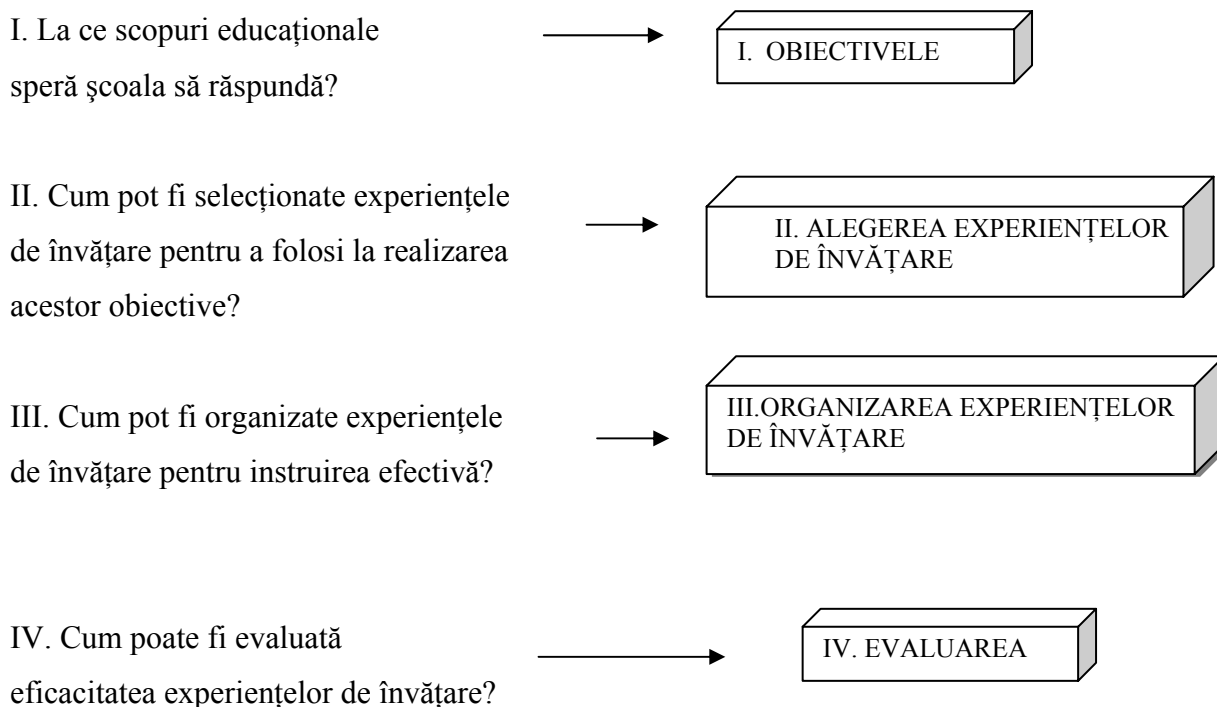
Este important de menționat că noțiunea de *dezvoltare curriculară* (*Curriculum Development*), așa cum a conceput-o Charters, a fost extinsă de sociologul Charles C. Peters la educația religioasă pentru a putea produce “creștini eficienți”, cu “obișnuințe”, “idei”, “credințe” și “atitudini” adecvate “modului de viață” al bunului “creștin american”. Este o încercare care ne poate da o idee clară despre felul în care „funcționa” gândirea curriculară în perioada interbelică. Într-adevăr, în acei ani s-au impus definitiv expresia *scientific curriculum-making* (“elaborarea științifică a curriculumului”) și convingerea că este vorba doar de “*curriculum as a business plan*” (“curriculumul ca plan de afaceri”).

Modelul rațional al lui Tyler (1949)

R. W. Tyler și-a susținut doctoratul la Universitatea din Chicago și a predat la Columbia University și Ohio State University – recunoscute în epocă pentru promovarea ideilor puerocentriste și progresiviste. Colaborarea îndelungată cu W. W. Charters la Chicago l-a marcat. Dar, în 1929 l-a întâlnit pe filosoful Boyd Bode la Ohio State cu care s-a împrietenit. Acesta din urmă l-a orientat în direcția unei gândiri curriculare mult mai comprehensivă, mai detașată de obsesiile eficientiste ale lui Charters și Bobbitt.

Ralph Tyler a fost și studentul lui Bobbitt și, desigur, a fost influențat de modul acestuia de a gândi. Totuși, în 1949, în lucrarea sa *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, a propus un model tetrafazic de construire a unui curriculum care comportă deosebiri semnificative față de

modelul lui Bobbitt. Marsh (1992) a reușit să îl sintetizeze grafic precum în figura de mai jos. Fiecare etapă presupune răspunsuri raționale la o succesiune de “patru întrebări raționale”:



“Raționalul lui Tyler”

Tyler a făcut precizări importante în legătură cu “cine întreabă” și “cine trebuie să răspundă” acestor întrebări.

Prima întrebare este decisivă și crucială pentru întreaga problematică teoretică și practică a curriculumului: ”*Ce scopuri educaționale vei încerca să atingi?*” Nu este o interogație la care trebuie să răspundă o singură persoană, fie ea și cel mai respectat expert în probleme curriculare.

Tyler a stăruit că toată societatea (studenți, specialiști, beneficiari etc.) trebuie să fie consultată. Tyler realizează foarte exact faptul că un designer curricular își asumă sarcina gravă de a hotărî destinul celor care învață. Evident, răspunsul la prima întrebare antrenează gravitatea răspunsurilor ulterioare.

Marsh (1992) sesiza însă faptul că, la *următoarea întrebare*, “*Cum pot fi experiențele de învățare alese atât de bine încât să fie atinse obiectivele stabilite?*”, Tyler sublinia că nu trebuie să răspundă decât persoane cu competență de specialitate și competență pedagogică infailibile. Alegerile eronate subminează pur și simplu procesul de realizare a obiectivelor și ele sunt deficiența cea mai frecventă a planurilor și programelor de învățământ.

A treia întrebare reclamă designer-ului curricular, de asemenea, competența psihopedagogică remarcabilă, dar și ingeniozitate. Articularea pe verticală și pe orizontală a experiențelor, atunci când ea este perfectă, este opera unui geniu erudit. Desigur, astfel de designeri

nu pot fi decât rari și, de aceea, este preferat ca la întrebare să răspundă *echipe mixte de specialiști și pedagogi*. În fine, *ultima întrebare* obligă la o nouă “știință a evaluării performanțelor de învățare” - care, de altfel, începând din anii ‘70 ai secolului trecut, s-a și constituit.

Astfel a luat naștere așa-zisul “rațional al lui Tyler”.

“*Tyler Rationale*” prescrie cele patru etape menționate mai sus și postulează că ele trebuie parcurse în ordine strictă, impusă de logica praxeologică a acțiunii eficiente. Eficientismul tylerian nu este dictat doar de rațiuni economice și modelul nu este simplu “*business plan*”, ci construcție științifică autentică. Aceasta este și părerea primului dintre autorii acestui capitol, care nu crede totuși că această realizare științifică a atins perfecțiunea și că este infailibilă. Simplitatea și funcționarea facilă a lui Tyler Rationale a sedus atât teoreticienii cât și practicienii curriculumului care au crezut, în deceniile 70-80 ai secolului trecut, că s-a câștigat, în acest fel, un instrument infailibil - pentru a dezvolta, construi și optimiza, repede și sigur, curricula moderne, eficiente în orice condiții sociale și educaționale. S-a ignorat însă că modelul lui Tyler eluda problemele subiectivității și ale destinului solitar ale fiecărui *learner*, ca personalitate în devenire.

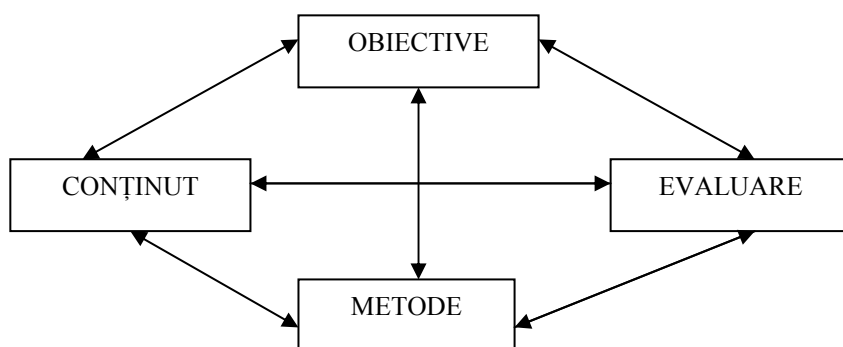
Influența modelului lui Tyler a atins apogeul mai ales în perioadele de reformă educațională majoră. Deceniul ‘70 din secolul al XX-lea a impus “raționalul Tyler”, determinând lumea educațională a spațiului euro-atlantic să creadă că a fost găsit deja panaceul rezolvării tuturor problemelor lumii educației.

Modelul interacționist al Hildei Taba (1962)

De cusururile modelului lui Tyler pare a-și fi dat seama, cea dintâi, Hilda Taba. Hilda Taba a fost, inițial, discipolă a lui Tyler. În 1962 ea a propus un model de construire a curriculumului care a introdus o dimensiune nouă și esențială în conceperea și realizarea sistemelor și proceselor de formare umană. Modelul lui Tyler este liniar, aproape determinist și, fără îndoială, oarecum rigid și simplist. H. Taba a modificat viziunea mizând pe *flexibilitate* și pe luarea în calcul a *interacțiunilor* dintre elementele aflate în componența unui curriculum. A încercat să realizeze un „model curricular non-liniar”. McGee (1997) aprecia că Hilda Taba a reușit schimbarea paradigmei tyleriene adăugând noi “pași” demersului respectiv și punând accentul pe *diagnosticul trebuințelor de formare* – considerat ca fundament al întregii construcții curriculare. Brady (1995) aprecia că originalitatea modelului Hildei Taba rezidă în faptul că se bazează pe o abordare mai rafinată a realității procesului de formare umană; două dintre criticile aduse frecvent modelului tylerian – centrarea exclusiv pe obiective și ghidarea inflexibilă a procesului formativ pe direcția lor – au fost luate în considerare și “umanizate”. Limitele și metodele acestei „umanizări” sunt discutabile. Modelul Hildei Taba permite profesorilor să se implice în planificarea curriculumului și în selectarea obiectivelor pe parcursul procesului. Brady (1989, 1995) a studiat modul în care

utilizează educatorii (care desfășoară activități în curricula elaborate pe baza principiilor stabilite de Hilda Taba) concepte cheie precum: “obiective”, “conținuturi”, “metode”, “evaluare”; el a constatat ca peste 86% dintre profesori considerau că un curriculum optim trebuie să coreleze riguros componentele curriculumului în succesiunea: conținut → obiective → metode → evaluare; peste 51% dintre profesori considerau infailibilă succesiunea: conținut → metode → obiective → evaluare; numai 13% dintre educatori apreciau ca optimă “succesiunea tyleriană”: obiective → conținuturi → metode → evaluare.

Același autor a propus o reprezentare grafică a modelului Hildei Taba menită să sugereze interacțiunile și flexibilitatea acestuia.



Modelul interacționist al H.Taba (Brady,1995 ; după H.Taba, (Curriculum Development: Theory and Practice, Harcourt Brace, Florida, 1962)

McGee (1997) a atras atenția, însă ca modelul Hildei Taba este cu adevărat superior prin accepțiunea extinsă, interacționistă conferită conceptului de ”obiectiv pedagogic”. Ea nu îl reduce la “abilități” sau “comportamente” precum Tyler, ci desemnează atitudini, valori, concepte, euristica, cunoaștere teoretică ș. a.

Totuși modelul rămâne, dacă nu „eficientist”, cel puțin „progresivist” - în sensul conferit de John Dewey acestei ultime sintagme. Nu avem de-a face cu un model umanist și „multidimensional” - așa cum cere gândirea postmodernă. Hilda Taba însăși a sesizat problema, dar nu i-a putut găsi o soluție exhaustivă.

După Hilda Taba, teoreticienii și designerii de curricula au “o problemă serioasă” în ceea ce privește găsirea și asumarea unei baze teoretice solide pentru dezvoltarea curriculumului. Ei preferă să rezolve această problemă cât mai ușor recurgând la fundamentări economicizante eficientiste, pragmatice, sau epistemice. Modelul lui Tyler, de exemplu, recurge la soluția epistemologică: fundamentarea curriculumului exclusiv pe gândirea sistematică și logică a acțiunii. Dar este suficientă această opțiune? Desigur, nu. Hilda Taba consideră că fundamentarea curriculumului trebuie să includă probleme ale societății și culturii, soluții privind procesele învățării, rezultate ale cercetărilor privind dezvoltarea individuală, și caracteristici specifice ale materiilor și conținuturilor studiului. În plus, designul curricular nu poate fi considerat “unicircular”, cum crede Tyler; ci

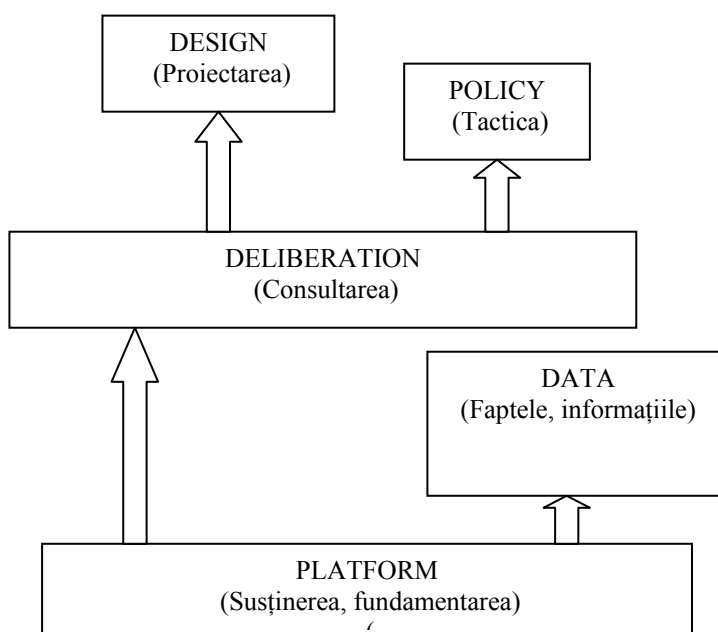
“multicircular”, adică alcătuit din numeroase interacțiuni între cele patru componente esențiale ale curriculumului.

Aceste idei au conferit superioritate și complexitate modelului propus de Hilda Taba în raport cu modelele clasice și moderne ale curriculumului; s-ar putea spune că este *aproape un model postmodern*; totuși, ignorând aventura unică, subiectivă și solitară a fiecărui ins care se formează prin educație, și acest subtil model curricular îl condamnă aceleiași unidimensionalizări fatale rezervată de curricula moderne lui “*middle man*” (Negreț-Dobridor, 2008).

Modelul naturalist al lui Walker (1972)

Unii cercetători moderni ai curriculumului au încercat să rezolve problema reformulând-o și „inversând termenii”.

Imitând-o oarecum pe Taba, D. Walker a încercat să propună un “model natural al curriculumului”. Modelul nu arată *cum se poate* construi un curriculum, ci *cum s-a construit* un curriculum în realitate. Surprindem aici o încercare timidă de a abandona abordarea *prescriptivă* și de a adopta o concepție *descriptivă* asupra producerii curriculumului. Walker fusese observator și evaluator la Kettering Act Project în 1960 și și-a sistematizat concluziile obținute într-o viziune proprie. Apoi, vreme de un deceniu (1960 - 1970), și-a testat teoria în diferite proiecte și activități de reformă curriculară desfășurate în SUA. Walker susține că o planificare optimă a curriculumului trebuie să se deruleze în trei etape: *platforma*, *deliberarea* și *proiectarea*. Marsh (1992) le-a expus grafic ca în figura de mai jos și le-a caracterizat sumar.



Modelul naturalist al lui Walker (apud Marsh, 1992)

Marsh (1992) sublinia convingerea lui Walker, consolidată prin experiența sa practică, că atunci când mai mulți specialiști lucrează în comun pentru a construi un curriculum, ei “pleacă la drum” cu anumite pretenții și idei prestabilite referitoare la sarcinile și problemele esențiale care trebuie rezolvate și despre care cred că trebuie luate în considerare. PLATFORMA demersului curricular constă în *concepții* (credințe despre ceea ce există și ceea ce este posibil), *teorii* (convingeri despre relațiile care există între diversele entități) și *scopuri* (credințe și convingeri cu privire la ceea ce este dezirabil). DELIBERAREA pleacă de la preferințele imediate și ajunge la dimensionarea soluțiilor viabile din ansamblul alternativelor posibile. Este un proces de decizie care fundamentează proiectarea. DESIGN-ul presupune a gândi și a structura soluțiile stabilite prin consens în faza anterioară într-o manieră rațională care presupune organizarea și evaluarea în timp a activităților propriu-zise de instruire.

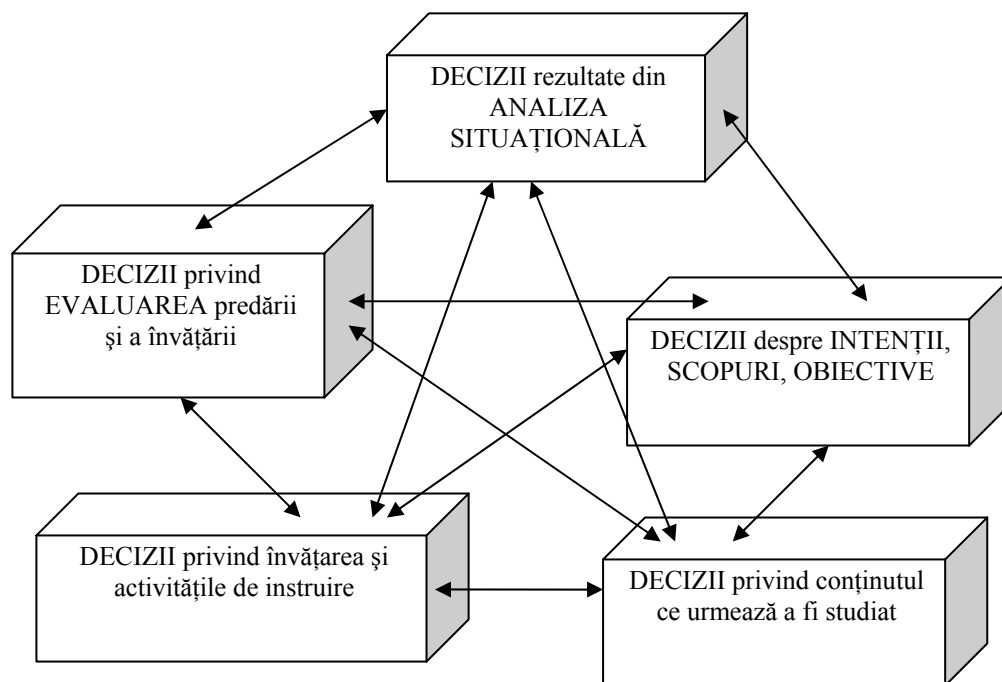
Observăm cu ușurință că ne aflăm în fața unor generalizări obținute prin experiență proprie de Walker. Presupunând că ele sunt corecte și că Walker nu greșește, rămâne o problemă de principiu: Oare *felul în care s-au construit* diverse curricula este exact *felul în care ele trebuiau construite*? Nu cumva „natura” multor curricula este grav afectată de erori de proiectare și implementare? Mai respectă „natura” curriculară”, invocată tacit de Walker principiul suprem al educației – *principiul optimismului*, al „*cele mai bune influențe cu puțință omenește*” etc.

Modelul dinamic al lui McGee (1997)

Critic înverșunat al „teoriilor tradiționale”, de pe poziții considerate de unii „postmoderniste”, neozeelandezul Clive McGee, a propus în 1997 un model de optimizare a curriculumului pe care îl considera, el însuși, “modern” și, bineînțeles, infailibil. Dar ideile sale se înscriu în continuitatea aceleiași „tradiții moderniste” – în sensul în care am definit-o anterior.

McGee a realizat un model mai integrat și mai interdependent decât cele descrise mai înainte, punând “cap-la-cap” cinci categorii de teorii și tehnici: analiza situațională; teoria tehnologică a obiectivelor; tehnicile de *selecție a conținuturilor*; teoria *experiențelor de învățare*; teoria *evaluării și aprecierii performanțelor* de învățare. A rezolvat un fel de teorie generală și abstractă *a construirii curriculumului*, cu vădite ambiții de *universalitate*. Principiul integrator folosit de el se sprijină pe teoria *deciziei*. Modelul lui McGee este, după opinia sa, aplicabil la toate nivelurile învățământului și în orice condiții socio-culturale. El nu este liniar, dar nici ciclic. McGee consideră că suportul oricărei dezvoltări curriculare trebuie să fie “dinamică oricărui proces de schimbare care are loc în contexte complexe” (McGee, 1997).

În expresie diagramatică modelul lui McGee arată astfel:



Modelul dinamic al lui McGee (1997)

McGee rămâne totuși un reprezentant al curriculumului modern, fără aspirații multidimensionale, de tip postmodern; deși a fost influențat, în mod vădit de teoreticienii postmoderni ai curriculumului.” (Potolea, 2008, 141-147)

Barem de notare:

6 puncte – câte 1 punct pentru specificarea avantajelor și dezavantajelor fiecărui model.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu, G., Enache, R., Stan, E., Psihopedagogie. Sinteze de curs pentru studenți, Nivelul I, Ed. Petrol – Gaze din Ploiești, 2009.
2. Cerghit, I., Neacșu, I.,s.a., Prelegeri pedagogice, Ed.Polirom, Iași, 2001.
3. Chivu, R., *Elemente generale de managementul educatiei*, Ed. Meronia, București, 2008.
4. Cucuș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
5. De Peretti Andre, *Educația în schimbare*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1996.
6. Enache, R., *Programe orientative pentru disciplinele opționale clasele I-IV*, ediția a II-a, Ed. Carminis, 2008.
7. Iosifescu, Ș., *Management educațional în instituțiile de învățământ*, ISE, MECT, București, 2001.
8. M.E.N., Curriculum Național, Cadru de referință, București, 1998.
9. Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., Pânișoară, O., *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul II*, Ed. Polirom , 2008.
10. Ungureanu, D., *Educație și curriculum*, Ed. Eurostampa, Timișoara, 1999.

2. INSTRUMENTE, DOCUMENTE CURRICULARE

Competențele specifice disciplinei	
1. Competențe privind cunoașterea și înțelegerea:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea materialelor și a auxiliarelor didactice necesare proiectării/desfășurării activităților de învățare. • Accesarea diferitelor surse de informare în scopul documentării și realizării de proiecte de învățare, ca și al aplicării acestora .
2. Competențe în domeniul explicării și interpretării:	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea eficientă a instrumentelor/ documentelor curriculare în activitatea didactică. • Interpretarea conținutului programelor școlare în vederea construirii unităților de învățare.
3. Competențe instrumental - aplicative:	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborarea unui proiect de unitate de învățare. • Elaborarea materialelor de facilitare/suport aferente proiectului.
4. Competențe atitudinale:	<ul style="list-style-type: none"> • Abordarea obiectivă, critică, creativă a conceptelor moderne în teoria și metodologia curriculumului. • Adaptare rapidă la schimbările psihosociale cu impact asupra sistemului de învățământ. • Manifestarea unei conduite inovative în plan profesional. • Asumarea integrală a diferitelor roluri solicitate cadrului didactic în practica educațională. • Manifestarea deschiderii față de tendințele novatoare necesare dezvoltării profesionale.

Obiectivele disciplinei	
Obiectivele cursului	Obiectivele activităților aplicative (seminar, laborator, proiect)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să utilizeze corect teoriile și conceptele cu care operează teoria și metodologia curriculumului. ▪ Să descopere specificitatea pedagogică 	<ul style="list-style-type: none"> • Să utilizeze corect principalele instrumente, documente curriculare. • Să descrie structura și importanța documentelor curriculare analizate.

(formativă) a proceselor de predare-învățare-evaluare și a condițiilor pentru succesul activității didactice.	<ul style="list-style-type: none"> Să elaboreze un proiect de unitate de învățare.
---	---

Modalitatea de examinare finală *: portofoliu prin care să dovedească capacitatea de a identifica instrumentele, documentele curriculare, capacitatea de a le caracteriza și de a argumenta importanța acestora în dezvoltarea de curriculum

Cerințele minime de promovare	Cerințele maxime de promovare
<ul style="list-style-type: none"> Să identifice instrumentele, documentele curriculare. Să caracterizeze principalele instrumente, documente curriculare. 	<ul style="list-style-type: none"> Să argumenteze importanța instrumentelor, documentelor curriculare în dezvoltarea de curriculum.

2.1. Planul-cadru de învățământ

Planul-cadru de învățământ este un document oficial în care se structurează conținuturile învățării pe nivele și profiluri școlare, stabilind numărul de ore minim și maxim pentru fiecare disciplină sau arie curriculară. În același timp, planul de învățământ include concepția pedagogică ce fundamentează științific procesul instructiv-educativ la nivel național. Acesta este elaborat de către o echipă formată din persoane aflate la diferite niveluri de decizie.

În cadrul Reformei învățământului în România, Comisia de elaborare a Planului de învățământ a finalizat în anul 1998 un proiect curricular care propune gruparea obiectelor de studiu pe șapte *arii curriculare*, pentru învățământul preuniversitar:

- Limbă și comunicare** - limba și literatura maternă, limbi și literaturi străine, limbi și literaturi clasice (gimnaziu – cca 37%; liceu – cca 28%);
- Matematică și științe** - matematică, științe, fizică, chimie, biologie (gimnaziu – cca 20%; liceu – cca 28%);
- Om și societate** -istorie, geografie, educație civică, economie, psihologie, filozofie, logică etc. (gimnaziu – cca 10%; liceu – cca 16%);
- Arte** – educație plastică, educație muzicală (gimnaziu – cca 10%; liceu – cca 8%);
- Sport** – educație fizică și sport (gimnaziu – cca 10%; liceu – cca 8%);

6. **Tehnologii** - abilități practice, educație tehnologică, informatică, TIC etc. (gimnaziu – cca 8%; liceu – cca 8%);

7. **Consiliere și orientare** (gimnaziu – cca 5%; liceu – cca 4%).

Ariile curriculare reprezintă grupări de discipline care au în comun anumite obiective de formare. Raportul între ariile curriculare se modifică în funcție de vârsta elevilor și de specificul ciclurilor curriculare.

Ciclurile curriculare reprezintă periodizări ale școlarității, grupând mai mulți ani de studiu, care au în comun anumite finalități. Planul-cadru de învățământ românesc stipulează constituirea următoarelor cicluri curriculare:

1. *Ciclul achizițiilor fundamentale* (grupa pregătitoare din grădiniță și clasele I-II) care-și propune acomodarea la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială.
2. *Ciclul de dezvoltare* (clasele III-IV) – formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor.
3. *Ciclul de observare și orientare* (clasele VII-IX) – orientarea în vederea optimizării opțiunii școlare și profesionale ulterioare.
4. *Ciclul de aprofundare* (clasele X-XI) – aprofundarea studiului în profilul și specializarea aleasă, asigurând, în același timp, o pregătire generală.
5. *Ciclul de specializare* (clasele XII-XIII) – prespecializarea în vederea integrării eficiente în învățământul universitar de profil sau pe piața muncii.



Temă de reflecție

Analizați descrierile specifice fiecărei arii curriculare din documentul *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință* (1999). Care sunt aspectele enunțate printre caracteristicile **curriculumului actual** care sunt încă la nivel de intenționalitate?

Organizarea planului de învățământ pe arii curriculare oferă ca avantaje:

- posibilitatea integrării demersului monodisciplinar actual într-un cadru interdisciplinar,
- echilibrarea ponderilor acordate diferitelor domenii și obiecte de studiu,
- concordanța cu teoriile actuale privind procesul, stilul și ritmurile învățării,
- continuitatea și integralitatea demersului didactic pe întreg parcursul școlar al fiecărui elev.

Acest plan cadru este elaborat și aprobat de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului în România, este respectat de toate cadrele didactice dintr-un sistem de învățământ și nu

se intervine cu modificări decât de la același nivel la care a fost elaborat și numai până la începutul anului școlar.

2.2. Programa școlară

Programa școlară este un document care are în centrul activității didactice idea de programare a demersului didactic către realizarea obiectivelor. Termenul de curriculum derivă din limba latină (*drum către*) și semnifică în sens larg proiect educativ ce presupune relații între obiective, conținuturi, strategii, evaluare, iar în sens restrâns curriculum se identifică cu conținutul predat-învățat-evaluat. Programa școlară ca element al curriculumului național descrie oferta educațională a unei discipline pentru un parcurs școlar determinat.

Noile programe școlare realizate pe arii curriculare se deosebesc de programele tradiționale prin:

- tipul de abordare a conținutului domeniului ca perspectivă și obiective;
- se precizează obiectivele pentru fiecare an de studiu al ariei respective;
- sunt sugerate temele opționale la alegerea profesorului sau la decizia școlii;
- se fac sugestii privind metodologiile de predare și evaluarea elevilor în funcție de standardele naționale de evaluare (se precizează nivelul minim, maxim și mediu de performanță).

Observații:

- Noile programe școlare sunt construite pe principiul flexibilizării și descentralizării curriculare, oferind profesorilor posibilitatea conceperii unor trasee curriculare diferențiate și personalizate. Concret, alături de *curriculumul nucleu* sau obligatoriu (65-70%), există *curriculum la decizia școlii* (35-30%) care presupune libertatea opțiunilor pentru anumite activități didactice, în funcție de specificul zonei geografice sau al comunității din care face parte școala.
- Între programa școlară și planul-cadru trebuie să existe unitate, în sensul că obiectivele, tematica și standardele pe care le pretinde programa trebuie să corespundă calitativ și cantitativ normelor precizate în planul de învățământ.

2.3. Planificarea calendaristică

De la modelul “magister dixit” la libertatea totală a “Școlii active”, de la o abordare de tip autocrat la una democratică, activitatea de predare a fost privită de curente pedagogice ale secolului al XX-lea în maniere extrem de diverse. Înțelegem prin predare activitatea învățătorului/profesorului de organizare și conducere a ofertelor de învățare care au drept scop

facilitarea și stimularea învățării eficiente la elevi. Pentru ca predarea să se manifeste cu adevărat în spiritul acestei accepții, ea necesită *proiectarea* - gândirea în avans a derulării evenimentelor în clasă. Proiectarea demersului didactic este acea activitate desfășurată de învățător/ profesor care constă în anticiparea etapelor și a acțiunilor concrete de realizare a predării. Acest proces ar trebui să fie condus de următoarele întrebări:

DE ce se învață?	Obiective de referință/competențe specifice
CE se învață?	Conținuturi: cunoștințe, deprinderi, atitudini, valori, sentimente
CUM se învață?	Activități de învățare
CÂND se învață?	Condiții potrivite pentru aplicare

Obiectivele de referință/competențele specifice, cunoștințele sunt extrase din programă, acesta fiind documentul curricular reglator.

Activitățile de învățare ca și condițiile pentru aplicare sunt în responsabilitatea profesorului, iar decizia are la bază cunoașterea dezvoltării copilului, cunoașterea psihologiei sociale a grupurilor mici, precum și a unor aspecte din sociologie.

Proiectarea presupune parcurgerea etapelor următoare:

- Lectura, înțelegerea și interpretarea programei;
- Stabilirea unităților de învățare;
- Planificarea calendaristică orientativă;
- Proiectarea unităților de învățare.

Planificarea calendaristică se elaborează pe baza programelor școlare, și a planului de învățământ. Acest document managerial este elaborat de fiecare cadru didactic în parte, la începutul anului școlar pentru fiecare disciplină predată, la fiecare clasă. După ce a fost elaborată, planificarea calendaristică va fi aprobată de șeful de catedră și de directorul școlii.



Temă de reflecție

Care considerați că sunt caracteristicile unei planificări funcționale? Analizați!

Planificarea se concretizează în organizare prin:

- *conținutul instrumental* (determinat de operațiile manageriale ce intervin la nivel de decizie și la nivel

psihologic prin evaluarea obiectivelor, a atitudinilor, a fenomenelor și efectelor stilului pedagogic predominant),

- prin *principii* (ce vizează caracterul unitar al metodologiei și operațiilor, autoritatea competențelor, a valorilor, prioritatea structurilor instituționale, caracterul deschis la nou a formelor de realizare și evaluare),
- prin *tipuri de structuri organizatorice* și
- prin *tipuri de legături între compartimente*.

În elaborarea planificării calendaristice se realizează asocieri între obiectivele de referință/competențele specifice și conținuturi în cadrul unităților de învățare. De asemenea, se stabilește succesiunea de parcurgere a unităților de învățare, alocarea timpului necesar pentru fiecare unitate de învățare în funcție de obiective, conținuturi, nivelul clasei, stil de predare.

Unitatea de învățare este privită ca ansamblu de lecții, congruent din punct de vedere al obiectivelor urmărite, unitar din punct de vedere tematic (al conținutului disciplinar), cu activități adecvate, subordonate obiectivelor și desfășurându-se într-un mediu cu resurse specifice.

Întrucât programele școlare centrate pe obiective nu mai asociază conținuturilor în mod univoc o alocare temporală și o anumită succesiune, prescrise fără drept de apel, rolul profesorului/învățătorului în conceperea și organizarea activității în clasă devine mult mai important. Pe de altă parte, în cazul programelor centrate pe competențe, responsabilitatea față de abilitățile create elevilor sporește de asemenea, profesorul elaborând activități de învățare potrivite.

În aceste condiții este necesar ca profesorul/învățătorul să aibă o imagine de ansamblu bine conturată asupra întregului curriculum alocat unui an de studiu. Considerăm că identificarea unor teme majore și organizarea conținuturilor în jurul acestora oferă o astfel de imagine într-o manieră mult mai clară decât enumerarea unei succesiuni de lecții. De aici, opțiunea pentru organizarea procesului de învățământ în unități de învățare.

Temă de reflecție



Care considerați că este relația dintre lecție și unitatea de învățare?

Planificarea calendaristică se realizează ținând cont de următoarele elemente:

Unitatea de învățare	Obiective de referință/ competențe specifice	Conținuturi	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Obs.



Sarcină de lucru- în grup!

1. În grupuri omogene, pe discipline, realizați o planificare calendaristică pentru aceeași clasă, folosind următorul algoritm de elaborare:

- a. Stabiliți unitățile de învățare și succesiunea de parcurgere a acestora;
- b. Alocați timpul considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu obiectivele de referință/competențele specifice vizate;
- c. Verificați concordanța acestei succesiuni de unități cu oferta de resurse didactice de care dispuneți.

de care dispuneți.

2. Afișați produsele realizate, realizați un tur al galeriei și stabiliți un set de concluzii generale referitoare la diferențele/aseamănările dintre acestea.

Atașați la portofoliul personal.

Proiectarea unității de învățare reprezintă cea mai importantă activitate de structurare a demersului didactic.

Proiectul unității de învățare are următoarea structură:

Conținuturi (detalieri)	Obiective de referință/competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Modalități de evaluare	Obs.

În rubrica referitoare la **Conținuturi** apar detalieri ale conținuturilor – din programa școlară - abordate în cadrul unității de învățare.

În rubrica **obiective de referință/ competențe specifice** sunt indicate acelea care urmează a fi urmărite prin demersul didactic. Pentru o unitate de învățare, fie se corelează conținuturile cu obiectivele de referință (programele pentru învățământ primar), fie se identifică corelațiile competențe specifice–conținuturi (programele pentru clasele V – XII). Este deosebit de important să

se realizeze un echilibru, în cadrul unității de învățare, între numărul obiectivelor de referință/ competențelor specifice, tipul acestora, precum și numărul conținuturilor.

Activitățile de învățare sunt elaborate pentru a se atinge obiectivele de referință/ a se dezvolta competențele specifice enumerate. Pot fi completate/ modificate corespunzător cu strategia propusă. Forma de prezentare a activității trebuie să fie inteligibilă pentru nivelul de dezvoltare al elevilor cărora îi este adresată.

Rubrica **Resurse** cuprinde specificări de mijloace didactice, de timp, de loc, forme de organizare a clasei etc. Fiecărei activități de învățare i se asociază acele resurse adecvate pentru realizarea demersului didactic.

În rubrica **Evaluare** se menționează metodele/ instrumentele de evaluare aplicate pe parcursul unității de învățare pentru identificarea achizițiilor fiecărei activități de învățare. Unitatea de învățare se finalizează prin evaluare sumativă. Proiectarea activității de evaluare se realizează concomitent cu proiectarea demersului de predare/ învățare.

Planificarea calendaristică, unitățile de învățare precum și timpul alocat parcurgerii fiecăreia dintre ele se stabilesc la începutul anului. Este recomandabil ca proiectarea unităților de învățare să se realizeze pe parcurs deoarece, în acest fel, proiectul va fi cu atât mai aproape de realitatea clasei și a nivelului cunoașterii atins de către elevi, la momentul aplicării acestuia.



Sarcină de lucru- în grup!

1. În grupuri omogene, pe discipline, elaborați proiectul unei unități de învățare pentru aceeași clasă.

2. Afișați produsele realizate și stabiliți concluzii referitoare la diferențele/aseamănările dintre acestea.

(Atenție! Fiecărui obiectiv de referință/fiecărei competențe specifice îi corespunde o activitate de învățare, resursele aferente și instrumentul/metoda de evaluare.)

Atașați la portofoliul personal.



Sarcină de lucru

Detaliați una dintre activitățile de învățare propuse. Pentru aceasta proiectați:

1. materiale suport pentru elevi și materiale de facilitare pentru cadrul didactic.
2. un instrument de evaluare.

Atașați la portofoliul personal.

Elementul mai concret decât proiectul de unitate de învățare îl constituie proiectul activităților didactice. Activitățile didactice se pot organiza în cadrul instituției școlare, în afara instituției școlare (activități extrașcolare), se pot organiza având în vedere conținuturi prevăzute ca obligatorii în programă, dar și pe baza conținuturilor din afara curriculumului (activități extracurriculare). Vom aborda mai departe cel mai frecvent mod de realizare a activității didactice, lecția.

2.4 Lecția

Lecția tradițională

Cel mai utilizat mod de organizare a instruirii este lecția. Tipurile și variantele ei structural-funcționale sunt determinate de obiective, conținuturi (cognitive, afectiv-voliționale, psihomotrice, trăsături de personalitate și caracter) etc.

Tipurile de lecții pot fi diferențiate după mai multe criterii, astfel:

- după metodele predominant utilizate sunt: lecții de descoperire inductivă/ deductivă/ transductivă, lecții prelegere, problematizare, de comunicare etc.,
- după ponderea activității actorilor educaționali pot fi: lecții în care predomină activitatea profesorului, lecții în care predomină activitatea elevilor, lecții în care predomină activitatea unor specialiști invitați etc.,
- după sarcinile didactice fundamentale putem aminti: lecții de transmitere/ dobândire de cunoștințe, de formare de priceperi și deprinderi, de sistematizare și recapitulare, de evaluare, mixtă.

Toate aceste lecții sunt de predare-învățare-evaluare pentru că în toate aceste tipuri se regăsesc aceste activități, dar predomină în fiecare altă sarcină didactică.

Momentele (etapele) lecției nu sunt stabilite printr-o normă didactică. Acestea nu sunt parcurse într-o ordine anume, dar sunt specifice pentru fiecare tip de lecție.

Astfel, pentru **lecția de transmitere/dobândire de cunoștințe** principalele momente ale lecției sunt: momentul organizatoric, verificarea temei pentru acasă, reactualizarea ideilor ancoră, discuție pregătitoare, anunțarea temei noi și a obiectivelor, transmiterea/asimilarea cunoștințelor, fixarea, feed-back, tema pentru acasă. Pentru o oră în care conținuturile ce urmează a fi predate sunt prea dense, dificile, iar timpul prea scurt ultimul moment poate fi transmiterea/asimilarea cunoștințelor, iar ora următoare se continuă această etapă, evident cu transferuri de cunoștințe, asocieri și corelații ale noilor cunoștințe cu cele dobândite anterior. Nu există un moment separat de

captarea atenției, ca după aceea aceasta să nu mai fi realizată. Captarea atenției se realizează permanent, pe parcursul întregii lecții.

Pentru **lecția mixtă** structura poate fi: moment organizatoric, verificarea conținuturilor însușite (verificarea temei, verificarea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor dobândite de elev), pregătirea elevilor pentru receptarea noilor cunoștințe (se poate realiza prin conversație, problematizare, studiu de caz, exercițiu, experiment, analiză de text etc.), precizarea titlului și a obiectivelor, comunicarea/însușirea (predarea/învățarea) noilor cunoștințe se realizează printr-o strategie metodică adaptată obiectivelor, conținutului temei și elevilor, prin utilizarea acelor mijloace de învățământ care pot facilita și eficientiza realizarea sarcinii didactice, fixarea și sistematizarea conținuturilor predate prin repetare și exerciții, explicații pentru continuarea învățării acasă și realizarea temei, aprecieri pentru elevii ce au avut contribuții remarcabile.

Lecția de formare de priceperi și deprinderi, în funcție de specificul domeniului de activitate și de locul desfășurării activității, poate fi lecție de formare de priceperi și deprinderi de activitate intelectuală (analiză gramaticală, analiză literară, de text filozofic, de documente istorice, rezolvare de exerciții și probleme etc.), motrice, tehnice, lecția cu caracter practice, de laborator, excursie etc. Structura orientativă a acestui tip de lecție – moment organizatoric, precizarea temei și a obiectivelor activității, actualizarea sau însușirea unor cunoștințe necesare desfășurării activității, demonstrația sau execuția model, antrenarea elevilor în realizarea activității (exercițiu sub supravegherea profesorului), realizarea independentă a lucrării, exercițiului de către fiecare elev, aprecierea performanțelor elevilor și precizări privind modul de continuare a activității desfășurate în timpul orei.

Lecția de fixare și sistematizare are ca obiective consolidarea, aprofundarea cunoștințelor și completarea unor lacune. Aceasta se realizează prin recapitulare, redimensionarea conținuturilor în jurul unor idei cu valoare cognitivă maximă. Structura acestui tip de lecție poate fi: precizarea conținutului, obiectivelor și a unui plan de recapitulare (în 2 etape, înainte desfășurării propriu-zise a orei, la începutul orei/orelor de recapitulare), recapitularea conținutului pe baza planului stabilit (se urmărește clarificarea și eliminarea confuziilor, stabilirea conexiunilor, diversificarea perspectivelor de abordare a conținutului, realizarea schemelor sau sintezelor prin care se relaționează elementele de conținut), realizarea de către elevi a unor lucrări pe baza cunoștințelor recapitulate, aprecierea activității elevilor, precizarea și explicarea temei.

Lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare (de evaluare) are ca structură – precizarea conținutului, verificarea conținutului (în cazul unei evaluări orale, această etapă poate constitui un bun prilej pentru sistematizarea cunoștințelor, corectarea unor confuzii), aprecierea rezultatelor, precizări privind modalitățile de completare a lacunelor și de corectare a greșelilor și sugestii în legătură cu valorificarea conținuturilor actualizate în etapa următoare.

În cadrul lecției, între abordările didactice tradiționale și cele moderne se pot evidenția caracteristicile câtorva aspecte după cum urmează:

Criterii	Orientare tradițională	Orientare modernă
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului. Încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite. Acceptă în mod pasiv ideile transmise. Lucrează izolat.	Exprimă puncte de vedere proprii. Realizează un schimb de idei cu ceilalți. Argumentează și pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza sensul unor idei. Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru.
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri. Impune puncte de vedere. Se consideră și se manifestă în permanență ca un părinte.	Facilitează și moderează învățarea. Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii. Este partener în învățare.
Învățarea	Învățarea are loc predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel la exemplele clasice, validate. Învățarea conduce la competiție între elevi, cu scopul de ierarhizare.	Învățarea are loc predominant prin formare de competențe și deprinderi practice. Învățarea se realizează prin cooperare.
Evaluarea	Vizează măsurarea și aprecierea cunoștințelor elevului (ce știe elevul). Pune accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informație deține elevul). Vizează clasificarea statică a elevilor.	Vizează măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă elevul cu ceea ce știe). Pune accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini). Vizează progresul în învățare pentru fiecare elev.
Manualul	Operează o selecție rigidă a conținuturilor din care rezultă un ansamblu fix de informații, vizînd o tratare amplă, de tip academic. Informațiile sunt prezentate ca interpretare standardizată, închisă, universal	Operează o selecție permisivă a conținuturilor, din care rezultă un ansamblu variabil de informații, în care profesorul și elevul au spațiu de creație. Informațiile sunt prezentate astfel încât stimulează interpretări alternative și deschise. Informațiile constituie un mijloc pentru formarea unor competențe,

	valabilă și autosuficientă. Informațiile constituie un scop în sine. Oferă un mod de învățare care presupune memorarea și reproducerea. Reprezintă un mecanism de formarea unei cunoașteri de tip ideologic.	valori și atitudini. Oferă un mod de învățare care presupune înțelegerea și explicarea. Reprezintă un mecanism de stimulare a gândirii critice.
--	--	---

Demersuri de optimizare a modelului lecției tradiționale

În ceea ce privește lecția din perspectiva **pedagogiei postmoderne** ar avea următorul format:

- implicarea eleviilor, trezindu-le interesul pentru subiectul (care se subsumează unui concept mai larg) aflat în discuție; în acest scop, se poate utiliza o demonstrație, un film scurt, se pot prezenta anumite date etc.
- prin întrebări cu răspuns deschis profesorul poate sesiza care sunt ideile preconceptuate ale elevilor în raport cu subiectul dat; apoi profesorul ar trebui să prezinte date și informații care vin în contradicție cu ideile preconceptuate ale elevilor, lăsându-i în același timp pe aceștia să caute singuri soluții;
- elevii pot fi organizați în grupuri de lucru, care să încerce să formuleze ipoteze și experimente apte să reconcilieze ideile lor anterioare cu noile date și informații; în timp ce elevii lucrează pe grupuri, rolul profesorului este de a oferi consultanță și informații acestora;
- grupurile se reunesc, fiecare prezentând problemele cu care s-au confruntat în conturarea posibilelor soluții de rezolvare. Evaluarea se poate realiza în mod tradițional (teste hârtie-creion, de exemplu), dar se pot utiliza și alte variante; profesorul poate evalua grupul prin intermediul unui reprezentant al acestuia sau poate interoga fiecare membru al grupului pentru a evalua ceea ce au învățat aceștia în timpul muncii în comun.

Referindu-se la scenariul unei **lecții de tip constructivist**, Yager pare un pic mai analitic, chiar dacă avertizează că nu oferă decât una dintre multele posibilități pentru asemenea concretizări:

1. începutul lecției: a utiliza mediul pentru a descoperi întrebări; a pune întrebări; a lua în considerare posibile răspunsuri; a pune în evidență fenomenele neobișnuite; a identifica situațiile în care percepțiile elevilor variază;
2. desfășurarea lecției: a implica elevii în situații reale; a organiza dezbateri care să elaboreze alternative; a căuta informații; a experimenta cu ajutorul materialelor disponibile; a observa

- fenomenele specifice; a schița un model, tipar etc.; a strânge și a organiza date și informații; a utiliza strategii de rezolvare a problemelor; a selecta resurse adecvate; a discuta cu întreaga clasă soluțiile unor elevi; a încuraja elevii să conceapă și să organizeze experimente; a încuraja elevii să opteze și să evalueze opțiunile respective; a încuraja elevii să identifice posibilele riscuri și consecințe; a defini parametrii unei investigații;
3. elaborarea unor explicații și soluții: a comunica idei și informații; a construi și a explica un model; a elabora o altă explicație; a critica și revizui soluțiile propuse; a utiliza evaluarea colegilor; a integra soluția descoperită în cadrul cunoașterii și experiențelor anterioare;
 4. a iniția activități: a lua decizii; a aplica informații și a face apel la deprinderile adecvate; a transfera dintr-un domeniu în altul idei și informații; a împărtăși idei și informații; a pune întrebări noi; a dezvolta produse și a promova idei; a utiliza idei și modele pentru a submina ideile și concepțiile acceptate deja.

2.4.1. Strategia didactică

În cadrul lecției un rol important îl are **strategia didactică**. Strategia didactică este modul de abordare a învățării și predării, mod de combinare a resurselor (ansamblu de metode, forme de organizare, materiale și mijloace didactice) în vederea atingerii obiectivelor.

Formele de organizare pot fi – frontal, individual, pe grupe, în perechi etc.

Mijloacele de învățământ reprezintă ansamblul de resurse sau instrumente materiale și tehnice produse, adoptate sau selectate. În funcție de concepția pedagogică, de obiective, de natura conținutului, de tipul de experiență de învățare propusă elevilor, de specificul disciplinei, de dotarea materială școlii, de timp etc. putem apela la strategii inductive, deductive, analogice, mixte, algoritmice, nealgoritmice, semialgoritmice, teoretice sau practice, interdisciplinare sau monodisciplinare, frontale, individuale etc.

Metoda vizează calea necesară pentru atingerea obiectivelor procesului didactic. Corelațiile posibile dintre obiectivele de conținut – tipurile de acțiuni realizate de elev – metodele disponibile, demonstrează capacitatea acestora din urmă de a reacționa diferențiat la sarcini de învățare, de exemplu:

<i>Obiective de conținut</i>	<i>Tipuri de acțiuni</i>	<i>Metode didactice</i>
<i>Învățarea conceptelor</i>	<i>a defini, a distinge, a asimila, a recunoaște</i>	<i>expunerea, observația, lectura</i>
<i>Învățarea regulilor</i>	<i>a sintetiza, a deduce, a formula, a modifica, a demonstra, a defini, a clasifica</i>	<i>convorbirea euristică, dezbaterea, studiul de caz, exercițiul</i>
<i>Formarea de deprinderi</i>	<i>a exersa, a executa, a efectua, a rezolva, a construi</i>	<i>exercițiul, experimentul</i>

Metodele activ-participative presupun activism, curiozitate intrinsecă, dorința de a observa, a explica, a explora, a descoperi. Sunt considerate activ-participative metodele capabile să mobilizeze energiile elevului, să-i concentreze atenția, să-i stârnească curiozitatea, să-i câștige adeziunea logică și afectivă față de cele învățate. Pun accent pe cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, aduc elevii în contact nemijlocit cu situațiile de viață reală. Activ-participative sunt și metodele de interacțiune colectivă. Au caracter formativ-educativ. Ex.: lectura independentă, dialogul euristic, învățarea prin explorare și descoperire, discuțiile colective etc.

2.4.2. Evaluarea

Cea de-a treia componentă a procesului didactic (predare – învățare - evaluare) este la fel de importantă ca predarea și învățarea, fiind interdependente (pentru a învăța continuu, ne evaluăm nivelul cunoașterii anterioare).

Evaluarea școlară este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare. Actul evaluării presupune două momente: măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare. Măsurarea consecințelor instruirii constă în operația de cuantificare a rezultatelor școlare, atribuirea unor simboluri calitative unor elemente achiziționate, presupune o determinare obiectivă, nu implică emiterea unei judecăți de valoare. Aprecierii, în schimb, presupune emiterea unei judecăți de valoare. Precizăm că evaluarea nu se realizează numai pentru a măsura, a verifica, a aprecia nivelul cunoștințelor, ci și pe cel al dezvoltării deprinderilor, priceperilor, abilităților, atitudinilor și comportamentelor, valorilor, conduitelor.

Funcțiile evaluării sunt: constatativă, informativă, diagnostică (sesizează cauzele ce au dus la o slabă pregătire sau la performanțe superioare), prognostică (sesizează nevoile și disponibilitățile

viitoare ale elevilor sau instituțiilor de învățământ), decizională (asupra poziției, integrării unui elev într-o ierarhie sau într-o formă ori un nivel al pregătirii sale), pedagogică (din perspectiva elevului – stimulativă, de întărire a rezultatelor, formare de abilități, de conștientizare a posibilităților, de orientare școlară și profesională, din perspectiva profesorului – pentru a ști ce are de modificat pe viitor).

Funcțiile notei sunt – de informare, de reglare a procesului didactic, educativă (interiorizarea aprecierii), de motivare (catalizator al unui nivel optim al aspirațiilor elevului), terapeutică (dinamizatoare), patogenă (induce stres și disconfort în situațiile de insucces).

Pentru a se realiza corect, eficient și a-și îndeplini funcțiile, evaluarea are trei forme:

- a) **Evaluarea predictivă sau inițială** – este diagnostică, stimulantă și indică planul de urmat în procesul de învățare. Se realizează la începutul unui program de instruire, la începutul unui ciclu de învățământ sau chiar al unui an școlar și are rolul de a stabili nivelul de pregătire al elevilor la acel moment. Această evaluare inițială realizează un diagnostic al pregătirii elevilor, îndeplinește o funcție predictivă, indică în ce condiții elevii vor putea asimila conținuturile noului program de instruire (modul adecvat de predare/învățare a noului conținut, aprecierea oportunității organizării unui program de recuperare pentru întreaga clasă, adoptare a unor măsuri de sprijinire și de recuperare a unor elevi. Nu se notează. Indică nivelul de cunoaștere, de dezvoltare a unor abilități, a unor atitudini la un anumit moment.
- b) **Evaluarea formativă sau continuă** – este evaluarea care intervine în timpul fiecărei sarcini de învățare, are rolul de a îndruma elevul în activitatea școlară, identifică dificultățile pe care elevul le întâmpină pentru a descoperi modalitățile ce îi permit progresul în învățare. Are funcție de diagnostic și de remediere prin măsuri de recuperare față de unii elevi și de ameliorare a procesului. Se realizează pe secvențe mici, îi verifică pe toți elevii din toată materia permițând cunoașterea, identificarea neajunsurilor, a punctelor critice după fiecare secvență de instruire.
- c) **Evaluarea sumativă sau cumulativă, finală** – este realizată prin verificări parțiale pe parcursul programului, verificări finale (la sfârșit de unități de învățare, de semestru, de an, de ciclu). Realizează un sondaj atât în ceea ce privește elevii, cât și materia a cărei însușire este supusă verificării. Pentru că nu însoțește procesul didactic, secvență cu secvență, nu permite ameliorarea lui decât după perioade relativ îndelungate. Corelată cu cea inițială poate determina saltul înregistrat de elevi la sfârșitul unui an de studiu, unui ciclu de învățământ, mai multor ani de studiu al unei discipline.

Metodele de verificare mai frecvent aplicate sunt probele orale și cele scrise, la care se pot adăuga observarea curentă și probele practice. Acestea se aleg în funcție de specificul conținutului,

de caracteristicile psihopedagogice ale clasei, de particularitățile psihologice și de vârstă ale elevilor, de timp etc.

Itemii de evaluare, din punct de vedere al obiectivității în notare, sunt:

- *Obiectivi* (elevul nu elaborează răspunsul, ci are sarcina de a-l identifica pe cel corect din două sau mai multe variante posibile):

- *cu alegere duală* – trebuie evitate enunțurile cu caracter general, irelevante, a căror structură poate genera ambiguități sau dificultăți, enunțuri lungi și complexe, introducerea a două sau mai multe idei într-un enunț (cu excepția relației cauză-efect); se va urmări ca numărul enunțurilor adevărate și al celor false, lungimea lor să nu furnizeze indici care să faciliteze răspunsurile corecte; cerințele vor fi de genul *răspundeți prin A sau F, alegeți, precizați în dreptul fiecărui enunț dacă este adevărat sau fals*; avantaje – timp redus și volum mare de cunoștințe, cunoștințele verificate sunt de complexitate medie și redusă (poate fi dezavantaj); dezavantaje – tehnică inutilizabilă când nu există un singur răspuns corect, vulnerabilitate de răspunsuri furnizate la întâmplare, identificarea răspunsurilor false, incorecte nu presupune cunoașterea răspunsurilor corecte, adevărate etc;

- *de tip pereche* – numărul premiselor și numărul răspunsurilor să fie diferite, iar elevii instruiți că fiecare răspuns poate fi folosit o dată, de mai multe ori, niciodată, listele să nu fie excesiv de lungi (4-7), iar elementele mai scurte să fie amplasate în coloana din dreapta, lista răspunsurilor să fie aranjată conform unui criteriu logic (alfabetic, crescător etc.); cerințele vor fi: *indicați prin săgeți, stabiliți corelații, relații, uniți elementele din coloana A cu cele din B*; avantaje – volum mare de cunoștințe verificate în timp scurt, cotare rapidă, ușor de construit; dezavantaje – tehnică inutilizabilă pentru abordarea unor rezultate de învățare complexe;

- *cu alegere multiplă* – problemele trebuie să fie bine definite și semnificative, se include un volum mare, se elimină materialul irelevant, alternativele vor fi gramatical consistente cu premisa pentru a nu induce răspunsurile, între alternative va figura un răspuns corect sau cel mai bun, răspunsurile vor fi plauzibile, lungimea alternativelor nu trebuie să furnizeze indicii pentru răspuns, răspunsurile vor fi amplasate aleator pe toate locurile disponibile din coloana alternativelor; cerințele vor fi: *găsiți varianta corectă de răspuns, încercuiți*; există două variante – *alegeți răspunsul corect, alegeți răspunsul cel mai bun*; avantaje: flexibilitate, omogenitate, discriminări complexe, erorile comise de candidați pot furniza informații utile pentru interpretare statistică; dezavantaje: nu pot fi prea multe răspunsuri din care să se aleagă, nu poate fi utilizată tehnica pentru a evalua capacitatea de organizare și exprimare a ideilor.

- *Semiobiectivi* (elevului i se cere să ofere un răspuns în totalitate sau o parte componentă a unei afirmații. Răspunsul cerut are corespondență directă cu date factuale existente în curriculum – cuvinte, formule, algoritmi, simboluri, reprezentări grafice etc.):

- *cu răspuns scurt* – formulare clară, concisă, concretă, de preferat să nu fie utilizate fragmente din manuale, trebuie precizat tipul de răspuns dorit (numeric, procente etc.), spațiile pentru răspuns trebuie să fie suficient de mari și plasate în dreptul întrebărilor, trebuie să se evite excesul de spații albe; cerințele vor fi: *precizați câte categorii, enumerați după model*; există două variante: prin intermediul unei întrebări, prin intermediul unei formulări incomplete; avantaje: timp scurt de aplicare, ușor de construit, răspunsul produs și nu selecționat reduce probabilitatea ghicirii, solicită actualizarea integrală a rezultatelor învățării; dezavantaje: la cotare apar dificultăți de lecturare, ambiguități ce pot apărea la proiectarea neglijată a testului, complexitatea redusă a rezultatelor învățării evaluate;

- *de completare* – cerințele pot fi: *completați definiția, spațiile libere*;

- *întrebări structurate* – cerințele pot fi: *se prezintă schema... se cere, explicați, cum se realizează legătura, grupați, specificați*; avantaje: libertatea de exprimare, complexitate mare, ușor de construit; dezavantaje: timp lung de aplicare, inconsistență, reprezentativitate redusă.

- *Subiectivi* (sau cu răspuns deschis ce vizează capacitățile intelectuale – gândire divergentă, creativitate etc.):

- *rezolvări de probleme*;

- *eseu structurat/semistructurat*;

- *eseu liber/nestructurat*.

Factori perturbatori în evaluare

Efectul Halo - aprecierea se realizează prin extinderea unor calități secvențiale la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev la o materie se face potrivit situației obținute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parțială iriază, se extinde asupra întregii personalități a elevului. Acest efect se răsfrânge în special asupra elevilor foarte buni sau foarte slabi. Pentru diminuarea consecințelor negative ale acestui efect se utilizează examene externe, lucrări cu caracter secret. Se cunosc două variante ale acestui efect – *efectul blând* (tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute), *eroarea de generozitate* (când educatorul are motiv în a se manifesta cu indulgență – tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra neîntinată onoarea clasei etc.).

Efectul Pygmalion sau Oedipian – aprecierea rezultatelor este influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o despre capacitățile acestuia. Ideile și opiniile evaluatorului determină apariția fenomenului. Ca modalități de diminuare a consecințelor acestui efect sunt încrederea în posibilitățile

elevilor și convingerea manifestă că sunt capabili de reușite.

Ecuția personală a examinatorului presupune că fiecare profesor își structurează criteriile proprii de apreciere (unii profesori sunt mai generoși, unii dau nota ca modalitate de încurajare, alții cu scopul de a constrânge, unii apreciază originalitatea, alții conformitatea cu informațiile predate). O ipostază aparte o constituie exigența diferită pe care o manifestă examinatorii.

Efectul de contrast apare prin accentuarea a două însușiri contrastante care survin imediat în timp și spațiu. Același rezultat poate primi o notă mai bună, dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab sau să primească notă mediocră, dacă urmează după rezultate excelente. Pentru diminuarea consecințelor acestui efect trebuie ca profesorul să conștientizeze efectele datorate contiguității probelor.

Efectul de ordine apare din inerția profesorului de a menține cam același nivel de apreciere pentru rezultate ce trebuie diferențiate (notează identic lucrări diferite, dar consecutive).

Eroarea logică constă în substituirea obiectivelor și standardelor de evaluare (acuratețe, sistematizare, efortul depus de elev pentru a ajunge la anumite rezultate, gradul de conștiințiozitate). Abaterea se justifică uneori, dar nu trebuie să devină regulă.

2.5. Stiluri de comunicare didactică și competențe educaționale ale cadrului didactic

În cadrul realizării dar și proiectării curriculumului un rol important îl au **stilurile de comunicare didactică și competențele educaționale ale cadrului didactic**.

Comunicarea didactică este acea comunicare ce se realizează în cadrul procesului de învățământ, respectându-se legitățile presupuse de un act sistematic de învățare.

Caracterul didactic al comunicării nu este dat de cadrul instituționalizat (pentru că există comunicare didactică și în afara procesului didactic, în educația informală și nonformală), nici de conținut (există comunicare didactică și în transmiterea și asimilarea cunoștințelor, cât și în formarea priceperilor, exersarea atitudinilor, rezolvarea de probleme, evaluare etc.), nici de prezența celor doi actori educaționali elev și profesor (există comunicare didactică în relațiile elev-elev, manual-elev, părinte-copil, formator-participanți etc.).

Dintre caracteristicile comunicării didactice putem aminti: caracterul explicativ, structurarea conform logicii pedagogice, rolul activ al profesorului și elevului, combinarea celor două forme verbale, oralul și scrisul (particularități de ritm, de formă, de conținut), precum și a comunicării orizontale cu cea verticală, care este o comunicare subordonată obiectivelor didactice urmărite.

Vorbim de un stil de comunicare eficient atunci când acesta este caracterizat prin: claritate, precizie (evitarea ambiguităților), corectitudine, adresare directă, structurare logică, accesibilizarea limbajului, repetarea mesajelor complexe, ritm adecvat, combinarea mai multor forme de comunicare, ascultare atentă, încurajarea feed-back-ului etc.

Putem aminti câteva obstacole ce apar frecvent în comunicarea didactică:

- supraîncărcarea, suprasolicitarea elevilor (prin transmiterea cât mai multor informații, fără a interveni selectarea, sistematizarea, esențializarea);
- limbaj inaccesibil;
- dozarea neadecvată la variabila timp;
- necorelarea cu starea psihologică a celorlați participanți la comunicare;
- climat perturbator (tensionat sau zgomotos).

Variabilele ce influențează stilul de comunicare didactică pot fi :

- caracteristicile personalității profesorului (caracter, temperament, creativitate, aptitudini, memorie, limbaj, atenție, afectivitate, motivație etc.);
- experiențele anterioare ale profesorului, pregătirea psihologică, sociologică, pedagogică, de specialitate a profesorului;
- raportarea cadrului didactic la criterii și așteptări generale, influențele și presiunile de rol ce se exercită asupra profesorului (legislativ, instituțional etc.);
- nivelul culturii, al calității vieții;
- așteptările elevilor, părinților, celorlalte cadre didactice, ale directorilor, inspectorilor, comunității locale, politicilor educaționale naționale;
- extinderea rezultatelor pozitive obținute la alte clase sau situații;
- caracteristici ale disciplinelor predate (s-a ajuns la concluzia că sunt mai autoritari, distanți, neutri profesorii ce predau discipline exacte, iar cei ce predau discipline socio-umane sunt mai toleranți, mai democrați, mai îngăduitori etc.);
- caracteristici ale clasei de elevi (sintalitate, limbaj, nivelul de comprehensiune, relații interpersonale etc.), particularități de vârstă și individuale;
- ciclul de școlaritate, sarcinile de învățare, spațiu didactic, timp școlar, tema predată, dotări materiale, climatul organizațional, modul de percepție a contextului, a climatului, a reacțiilor, a diversilor stimuli externi sau interni, a relațiilor interpersonale prin conexiune inversă etc.

Pe lângă stiluri de comunicare didactică mai sunt amintite, în context educațional, și stilurile de predare-învățare sau stiluri didactice sau stiluri educaționale.

Literatura pedagogică amintește, pe baza unor cercetări efectuate de-a lungul timpului, trei tipuri importante de stiluri: autoritar, democratic și *laisser-faire* (permisiv).

Kenneth Moore prezintă trăsăturile principale ale **stilului autoritar** – a pedepsi, a umili, a impune, a cere imperativ, a critica, a exercita presiuni, a utiliza o voce ascutită, a domina, a fi aspru,

a inspira teamă, iar pentru **stilul democratic** – a fi prietenos, a fi ferm, a încuraja, a stimula, a ajuta, a îndruma, a convinge, a fi atent, a fi deschis, cinstit, a influența.

Forrest W. Parkay (Beverly Stanford, în Becoming Teacher) caracterizează **stilul autoritar** – șef, voce ascutită, aspră, comandă, putere, presiune, cere imperativ cooperare, impune ideile sale, dominare, critică, descoperă greșeli, iar pentru **stilul democratic** – lider, invită, stimulează, încurajează, ajută, voce caldă, influențează, cooperează cu succes, negociază idei, orientează, realizează acorduri, discută, împarte responsabilitatea cu elevii.

STILUL DEMOCRATIC	STILUL AUTORITAR
- cadrul didactic lucrează cu întreaga clasă	- profesorul lucrează izolat cu câte un elev
- ține seama de particularitățile individuale ale elevului, de activismul, trebuințele și interesele acestuia	- are tot timpul imaginea unui elev mediu, nu ține seama de participare individuală și formulează cerințe abstracte
- realizează o abordare individualizată	- abordarea este funcțional administrativă
- nu are sau nu manifestă comportamente negative	- manifestă frecvent manifestări, comportamente negative
- nu manifestă stereotipii în apreciere și comportament	- manifestă stereotipii în comportament
- nu este selectiv în contacte și nu este subiectiv în aprecieri	- este selectiv în contacte și este subiectiv în aprecieri

Putem analiza, în funcție de dominanța puternică sau slabă și sociabilitatea ridicată sau redusă, cinci stiluri de comunicare: emotiv, autoritar, reflexiv, îndatoritor și flexibil (versatil) (Prutianu Ș., 1998).

Stilul emotiv este caracteristic persoanelor la care dominanța este puternică și sociabilitatea ridicată. Persoanele cu acest stil sunt expresive, vorbesc repede, gesticulează mult, au comportament dinamic, orientat spre acțiune și risc, sunt atrase de relații informale și sunt refractare la cele oficiale.

Stilul autoritar sau dominator este caracteristic persoanelor cu dominanță puternică și sociabilitate scăzută. Aceste persoane sunt parentale, afișează o atitudine serioasă, grijulie, exprimă opinii clare, într-o manieră hotărâtă, deseori rigidă, sunt dificil de abordat, comunică cu oarecare efort, au comportament mai dur, ferm, impunător, ridică multe pretenții, au gesturi ferme și glas sonor.

Stilul reflexiv este caracteristic persoanelor cu dominanță slabă și sociabilitate scăzută. Aceste persoane sunt perfecționiste, își impun un puternic control emoțional, exprimă opiniile într-o manieră formală, caută îndelung cuvintele și formulează cu grijă excesivă fraze adesea prețioase, sunt aparent liniștite, stau mai la o parte, par veșnic preocupate de altceva, preferă ordinea, o refac cu migală, caută un mediu de muncă ordonat, sunt lente, meticuloase, le place să revadă detaliile și nu pot lua decizii rapide, sunt introvertite, preferă singurătatea și nu sunt prea buni parteneri de conversație.

Stilul îndatoritor este rezultatul asocierii dintre dominanța slabă și sociabilitatea ridicată. Persoanele cu astfel de stil de comunicare cedează ușor, se supun, se sacrifică, sunt răbdătoare, sensibile, nu țin să se afirme, să joace un rol în luarea deciziilor, ascultă cu multă atenție și înțelegere, de regulă evită să-și folosească puterea și atuurile, manifestă căldură în vorbire, se bazează pe forța de convingere a prieteniei.

Stilul flexibil este ușor de adaptat în orice situație. Versatilitatea este aptitudinea de a ne adapta stilul de comunicare în funcție de situație și de partener, pentru a ne atinge scopurile, aprobare socială, acceptare etc. Versatilitatea este oarecum independentă de stilul de comunicare. Stilul de bază rămâne relativ stabil. Versatilitatea privește doar ceea ce este schimbător în comportamentul unei persoane. Versatilitatea presupune atât adaptabilitate, flexibilitate, mobilitate, nestatornicie, dar și inconsecvență, oportunism, duplicitate.

Competențele educaționale ale cadrului didactic

Există numeroase liste de calități și competențe ale cadrului didactic elaborate de pedagogi, psihologi, sociologi, politicieni ai educației etc. Aceste competențe ar putea fi clasificate astfel:

- Competențe generale (teoretică, metodică, practică),
- Competențe specifice (competență în domeniul de specialitate, competență pedagogică, competență profesională, competență managerială),
- Metacompetențe și capacități de bază (capacități operaționale și de intervenție dirijată, capacități etic-relaționale, sociale și de inserție economică-management și cultură politică, capacități de inovație și de dezvoltare în contexte de schimbare și transformări social-politice și economice).

Principalele calități ale cadrului didactic urmărite prin programele de formare a personalului didactic din învățământul preuniversitar românesc sunt:

- Competențe metodologice (ex. utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației, aplicarea teoriilor psihopedagogice și metodice în situații educaționale specifice, utilizarea cunoștințelor de metodică predării disciplinei pentru proiectarea programei și unităților de învățare CDȘ etc.);

- Competențe de comunicare și de relaționare (ex. accesarea diferitelor surse de informare în scopul documentării, stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare (orizontală/verticală, complexă totală, multiplă, diversificată și specifică), manifestarea comportamentului empatic și orientării helping etc.);
- Competențe de evaluare a elevilor (ex. proiectarea evaluării: faze, forme, tipuri; stăpânirea conceptelor, teoriilor și practicilor moderne asupra învățării creative etc.) ;
- Competențe psihosociale (ex. stăpânirea concepelor și teoriilor moderne privind dezvoltarea capacităților de cunoaștere, valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor, asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic etc.);
- Competențe tehnice și tehnologice (ex. conceperea și utilizarea mijloacelor de învățare, utilizarea calculatorului în procesul instructiv-educativ etc.);
- Competențe de management al carierei (ex. utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental, adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea situațiilor de criză, deschiderea față de schimbările care au loc în situații de competiție etc.) (conform documentelor Centrului Național de Formare a Personalului).

Calitățile profesorului din perspectiva elevilor, conform unui studiu care a avut ca temă trăsăturile de personalitate ale profesorului preferat de elevi, sunt (A. Neculau, 1978):

- capacitatea de transmitere a cunoștințelor,
- inteligență,
- interes pentru dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor,
- experiență didactică,
- pasiune în muncă,
- autoritate în fața elevilor,
- competență în disciplina predată,
- capacitatea de a munci metodic.

N. Mitrofan (pp. 166-169) amintește că profesorul trebuie să dețină *capacități psihopedagogice* (capacitatea de a determina gradul de dificultate a materialului de învățare pentru elevi, capacitatea de a face materialul de învățare accesibil, capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea lui internă, capacitatea de a înțelege dificultățile întâmpinate de elev în activitatea de învățare și asimilare, din perspectiva elevului, reformulând continuu programul său didactic, creativitatea în munca psihopedagogică etc.) și *capacități psihosociale* (de a adopta un rol diferit, de a stabili ușor și adecvat relații cu elevi, de a influența ușor grupul de elevi, precum și indivizi izolați, de a comunica ușor și eficient cu grupul, de a adopta ușor diferite stiluri de conducere).

Alte aspecte importante ale personalității profesorului sunt semnalate în literatura de specialitate: calitățile senzoriale ale limbajului, atenției, intelectuale, afective, ale personalității,

deschiderea față de problemele elevilor, căldura sufletească, înțelegere pentru problemele celor cu care lucrează, stil conlucrant, inteligență vie, capacitate de abstractizare, stabilitate emoțională puternică, abordare ponderată a problemelor, caracter echilibrat, lucid. Alături de aceste caracteristici au mai fost menționate autoritatea, prudența, conștiinciozitatea, seriozitatea, simțul datoriei, cutezanța, sociabilitatea, delicatețea, sensibilitatea, abilitatea, sinceritatea etc.

Vivianne de Landsheere (p. 462) consideră că sunt câteva caracteristici ale comportamentului întotdeauna favorabile pentru munca de profesor: flexibilitatea, atitudinea democratică, ordonarea și planificarea riguroasă a activităților, căldura umană, simțul umorului.

În urma unei analize a lucrărilor de specialitate (românești și străine) se poate concluziona că principalele caracteristici ale educației și profesorilor din viitor sunt:

Caracteristici ale învățământului și Școlii de mâine	Competențe ale cadrului didactic pentru Școala de mâine
1. Unitatea științei și pluralitatea culturilor (P. Bourdieu); educația internațională (G. Văideanu)	1. Cunoștințe, atitudini și valori, competențe în cadrul educației internaționale (G. Văideanu)
2. Educație continuă, alternând studiul în școală cu lucrul în laboratoare sau în întreprindere (P. Bourdieu); educație permanentă (G. Văideanu); formarea inițială și continuă (G. de Landsheere)	2. Profesionalizarea; subiect al autoeducației (D. Todoran)
3. Echilibrul cognitiv/socio-afectiv (G. de Landsheere)	3. Să acorde mai multă atenție dezvoltării afective a elevilor (G. Văideanu)
4. Utilizarea tehnicilor moderne de învățământ (P. Bourdieu); învățarea asistată de calculator (G. Văideanu)	4. Să știe să programeze un ordinator, să îl monteze pentru a-l face un instrument cotidian de acțiune (G. de Landsheere); să întrețină cu ajutorul lui un dialog constant cu elevii (OECD)
5. Deschidere în și prin autonomie (P. Bourdieu)	5. O înaltă competență științifică a personalului didactic în domeniul materiei predate și al modului de a preda
6. Trecerea de la un învățământ centrat pe cunoștințe la un învățământ ce articulează cunoștințele, competențele și atitudinile punându-le în serviciul autoformării (G. Văideanu)	6. Factori socio-emoționali, cognitivi, metodic-materiali, ai cooperării, ai dezvoltării (G. de Landsheere)

7. Individualizarea (D. Todoran); tratarea individuală în funcție de aptitudinile și personalitatea elevului (G. de Landsheere)	7. Cel ce individualizează (G. de Landsheere); profesorul să organizeze învățarea astfel încât metodele și structurarea conținutului să convină fiecărui elev și întregii clase (OECD)
8. Trecerea de la programe centrate pe discipline la programe centrate pe elev (E. Brunswic); trecerea de la “apprendre à être” la “apprendre à entreprendre” (G. Văideanu)	8. Să diagnosticheze dificultățile de învățare ale elevilor (OECD); să colaboreze cu părinții (G. de Landsheere)
9. Promovarea interdisciplinarității (G. Văideanu)	9. Membru al unei echipe de specialiști ce împart experiențe și responsabilități (G. de Landsheere)
10. Sistemul instructiv-educativ integral deschis (G. de Landsheere)	10. Cunoștințe, imaginație, calm, spirit de echipă, entuziasm, curaj, hotărâre (G. Berger); capacitate de sinteză, selecție, flexibilitate, viziune prospectivă

Având în vedere dimensiunea europeană a formării cadrelor didactice în sistemul de educație românesc, acestea din urmă ar trebui să urmărească domeniile de specificare a culturii europene prin:

- a) competență tehnică,
- b) comportament economic,
- c) îndemânare administrativă,
- d) acțiune politică,
- e) cultură spirituală. (Marga A., 1996)

În acest sens putem vorbi despre instalarea sau accentuarea unor noi criterii de competență profesională:

- competență lingvistică,
- competență științifică,
- competențe computeriale.

Competența psihopedagogică din perspectiva europeană este dată de capacitatea de a adopta un rol diferit, de a stabili ușor și adecvat relații cu alții, de a influența cadrele didactice în probleme de conducere, de a comunica ușor și eficient cu grupul, de a utiliza în mod adecvat puterea și autoritatea, de a adopta ușor diferite stiluri de conducere, creativitate etc.

Cadrul didactic trebuie să dovedească în activitatea instructiv-educativă:

- competențe și abilități interpersonale (să fie capabil să motiveze, să încurajeze, să identifice potențialul de învățare în orice situație, să zâmbească, să fie deschis și politicos, să dea dovadă de tact și empatie, să valorizeze toate contribuțiile participanților);
- flexibilitate, sensibilitate și responsabilitate, abilitate în identificarea și rezolvarea problemelor elevilor, o bună pregătire implică adaptarea continuă a planurilor și materialelor pentru a utiliza ideile și competențele elevilor;
- cunoașterea și entuziasmul față de domeniul predat;
- calități de voință precum energia, fermitatea, perseverența cu care se străduiește să-și îndeplinească sarcinile, independența și dârzenia cu care apără opiniile sale pedagogice, promptitudinea hotărârilor;
- trăsături de caracter ca spirit de inițiativă, stăpânirea de sine, spiritul de disciplină, cinstea și modestia, dăruirea în muncă, exigența față de sine etc.

Bariere în realizarea unei educații europene, democratice, libere și eficiente se constată la nivelul comportamentelor, valorilor și pregătirii educatorilor. Cele mai frecvente ce blochează comportamentele firești ale elevilor constau în:

- severitatea excesivă, caracterul formal al activității profesorului (dezinteres, lipsă de înțelegere față de elevi, slaba pregătire profesională etc.);
- limbaj neadecvat (folosirea incorectă, la un nivel ridicat de abstractizare etc.);
- lipsa dragostei pentru elevi, teama de risc, prejudecăți, autoritarism;
- stereotipie, ignoranță, inflexibilitate, retenție selectivă, precedența, neacceptarea criticilor etc.

2.6. Manualul școlar

Manualul școlar este unul dintre instrumentele de lucru pentru elevi, care detaliază sistematic temele recomandate de programele școlare la fiecare obiect de studiu și pentru fiecare clasă.

Funcțiile pe care le îndeplinește manualul sunt:

- *funcția de informare* – se realizează prin mijloace didactice sau grafice specifice;
- *funcția de formare* a capacităților și de dobândire a cunoștințelor pe care le vizează profesorul – se realizează prin modul în care este prezentat conținutul, prin exercițiile pe care manualul respectiv le propune;
- *funcția de antrenare* a capacităților cognitive, dar și afective în experiența de învățare;
- *funcția de autoinstruire* și de menținere a interesului pentru învățare – această funcție depinde foarte mult de tehnicile de autoevaluare pe care le folosește manualul.

Prezentăm sintetic mai jos diferențele esențiale dintre manuale tradiționale și cele moderne:

<i>Manualul tradițional</i>	<i>Manualul modern</i>
Operează o selecție rigidă a conținuturilor, din care rezultă un ansamblu fix de informații, vizând o tratare amplă, de tip academic.	Operează o selecție permisivă a conținuturilor, din care rezultă un ansamblu variabil de informații, în care profesorul și elevul au spațiu de creație.
Informațiile sunt prezentate ca interpretare standardizată, închisă, universal valabilă și autosuficientă. Informațiile constituie un scop în sine.	Informațiile sunt prezentate astfel încât stimulează interpretări alternative și deschise. Informațiile constituie un mijloc pentru formarea unor competențe, valori și atitudini.
Oferă un mod de învățare care presupune memorarea și reproducerea.	Oferă un mod de învățare care presupune înțelegerea și explicarea.
Reprezintă un mecanism de formare a unei cunoașteri de tip ideologic.	Reprezintă un mecanism de stimulare a gândirii critice.

Condițiile ce trebuie respectate în realizarea unui manual:

- didactice (modalități de redare a informației, să respecte unui stil cognitiv adecvat vârstei, să nu se limiteze la nivel reproductiv, să valorifice potențialul informativ-formativ al conținutului, să se realizeze prelucrarea conținuturilor pe criteriile coerenței logice, al accesibilității, al diferențierii, al dozajului complexității sarcinilor, al stimulării activității independente, al clarității, al flexibilității, al susținerii atenției și motivației);
- psihologice (să se adapteze la particularitățile de vârstă, să activeze procesele psihice, să stimuleze gândirea creatoare, învățarea prin descoperire, independența și activismul, diferențierile individuale, să susțină atenția și motivația);
- igienice (lizibilitatea textului sau a materialului ilustrat, calitatea hârtiei, a cernelii tipografice, formatul manualului);
- estetice (calitatea tehnoredactării, ilustrații, legare, colorit);
- științifice (structura logică, evitarea erorilor științifice, cantitatea și calitatea informației, nevoia de inteligibilitate, substanțialitate, coerență, abordare interdisciplinară și integrată a științelor);
- economice (rezistența la deteriorare, costuri).

Alte cerințe:

- pentru o oră de curs să fie alocate 5-8 pagini la 2 rânduri,
- să prezinte conținutul într-o formă esențializată, explicită,

- să includă noi cuceriri științifico-tehnice,
- să evite historicismul, cunoștințele cu uzură morală, descriptivismul, repetările, paralelismele,
- să trezească curiozitate și tensiune epistemică, necesitatea studierii și altor surse bibliografice,
- să cuprindă după capitole mai importante întrebări și exerciții recapitulative, date prezentate sintetic care să sprijine studiul individual.

Temă de reflecție



În opinia dvs., care credeți că este rolul manualelor alternative?

Materialele suport (*curriculum de suport*) sunt materiale didactice sau documente elaborate în sprijinul profesorilor sau elevilor.

- Pentru profesori: ghiduri metodologice, pachete de formare sau autoformare, liste sau inventare de teme sau sugestii pentru curriculumul aflat la dispoziția lor.
- Pentru elevi: culegeri de texte sau de exerciții, soft educațional, fișe de activitate independentă, atlase etc.

Proiectul curricular al școlii elaborat de Comisia pentru curriculum este acela prin care se construiește propria identitate a școlii și care informează comunitatea care este tipul de formare și educație pe care îl oferă și care sunt avantajele frecventării școlii respective. Cele trei direcții de acțiune pentru realizarea acestui proiect sunt:

1. Decizia asupra modului de administrare și gestionare a Planului-cadru de învățământ la nivel de școală: stabilește dimensiunea procentuală a curriculumului de bază (trunchi comun) și curriculumul opțional fără a depăși, în jos, limitele fixate în privința trunchiului comun;
2. Opțiunea pentru recurgerea la “benzile de toleranță” ale curriculumului nucleu: curriculum nucleu extins și curriculum nucleu aprofundat;
3. Construirea și conceperea efectivă de curriculum: propunerea temelor de opționale și luarea deciziei asupra disciplinelor opționale sau temelor opționale originale, în virtutea culturii organizaționale, a resurselor proprii, a intereselor educabililor și părinților, a specificului zonei și chiar prin prisma specificului școlii însăși, în zonă și comunitate.

Consiliul de administrație va prezenta oferta curriculară a școlii care va cuprinde: curriculum de bază (curriculum nucleu) și pachetele de opționale - local sau/și la decizia școlii. Oferta curriculară va cuprinde:

- enunțarea finalităților și a obiectivelor școlii/ liceului;
- tematica oferită însoțită de obiectivele specifice;
- sistemul de evaluare internă al școlii particularizat ofertei;

- metodologia de opțiune (pentru părinți și elevi) și selecție a elevilor (în cazul în care o temă este suprasolicitată, sau dacă profesorul care oferă cursul respectiv se adresează elevilor cu anumite aptitudini și abilități etc).

Pentru faza inițială a procesului (anul școlar 1998/1999, mai ales) pachetele de opționale au preluat și o parte din cele cuprinse în oferta M.E.C.T.S., dar în multe școli s-a optat și pentru alte pachete specifice școlii (avizate din punct de vedere al corectitudinii științifice și al adecvării la vârsta școlară de către inspectorul școlar de specialitate), important este ca acestea să respecte aceeași structură ca mod de proiectare ca și programele școlare - precizarea temei, a conținutului, obiectivelor de referință/ competențelor specifice, criteriilor de evaluare în acord cu evaluarea internă a școlii, tipurilor de activități de învățare proiectate.

De asemenea, este necesar ca oferta globală de opționale realizată de școală să reprezinte cel puțin dublul numărului de ore față de posibilitatea de opțiune a elevului.

Enunț autoevaluativ

Pe parcursul acestui modul m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

Îmi este încă neclar:

Pentru intervalul de timp următor îmi propun:

Discutați cu formatorul aspectele identificate.

AUTOEVALUARE

1. Analizați comparativ manualul tradițional și manualul modern.

Barem de notare:

3 puncte – 3 caracteristici ale acestora în antiteză.

2. Analizați descrierile următoare și identificați din ce categorie de curriculum face parte fiecare instrument curricular. Argumentați fiecare alegere.

“Planurile-cadru de învățământ pentru clasele I-XII sunt documente care stabilesc ariile curriculare, obiectele de studiu și resursele de timp necesare abordării acestora, pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, precum și pentru celelalte forme de învățământ - profesional, tehnic etc. Practic, planurile-cadru cuprind disciplinele și numărul de ore afectate unor activități obligatorii pentru toți elevii în scopul asigurării egalității șanselor. Ele descriu modalitatea de organizare a timpului școlar sub forma unor repere orare săptămânale (număr minim și maxim de ore) alocate pentru fiecare arie curriculară și disciplinele școlare ale fiecărui an de studiu. Aceste discipline și repere de timp obligatorii constituie curriculum-ul nucleu. Diferențierea parcursului școlar funcție de interesele, aptitudinile și nevoile elevilor reprezintă o oportunitate educațională dată de existența în planul de învățământ a unui anumit număr de ore alocate disciplinelor opționale sub numele de curriculum opțional. Modul de îmbinare a disciplinelor obligatorii cu cele opționale pentru fiecare clasă și an de studiu constituie schema orară.

Programele școlare descriu oferta educațională a disciplinelor, pentru fiecare an de studiu și conțin o serie de elemente componente elaborate în cadrul unei paradigme a disciplinei.

Manuale școlare alternative, organizează conținuturile și concretizează programele școlare. Manualul școlar reprezintă un instrument de lucru operațional pentru elevi, care detaliază, structurează și operaționalizează în mod sistematic temele recomandate de programa școlară, la fiecare obiect de studiu și pentru fiecare clasă, organizându-le pe capitole, teme și lecții. Informațiile sunt prelucrate, structurate și integrate din perspectiva logicii didactice (și cu respectarea logicii științei), în conformitate cu principii didactice, psihologice și praxiologice. Pentru profesor, manualul reprezintă un instrument didactic cu rol de ghid, de orientare a activității didactice, respectiv de selectarea conținuturilor științifice valorificabile în vederea atingerii finalităților urmărite; la îndemâna profesorului stau și alte surse de informare: alte manuale alternative, cărți, tratate, Internet etc. Pentru elevi, manualul constituie un instrument de

lucru important, cu ajutorul căruia ei se informează și se formează; un manual bun nu este doar un depozitar de informații, ci și prilej de dezvoltare a gândirii, a capacităților și dispozițiilor intelectuale, voliționale, morale, estetice.

Auxiliare curriculare, ghiduri metodice, îndrumătoare, norme metodologice și materiale didactice de suport/ ajutoare, care descriu condițiile de aplicare și de monitorizare ale procesului curricular și conțin sugestii metodologice. Aceste resurse sunt conexe manualelor, fac parte din curriculumul de suport și facilitează demersurile didactice practice de valorificare a programelor școlare și/ sau a manualelor școlare. Pentru a-și valorifica valențele didactice, aceste auxiliare curriculare sunt utilizate în spiritul concepției sistemice, articulate despre curriculum-ul disciplinelor de învățământ și despre componentele acestuia.”

Barem de notare:

4 puncte – 1 punct pentru identificarea și argumentarea categoriei de curriculum pentru fiecare instrument curricular

3. Analizați relațiile dintre următoarele documente curriculare: planuri de învățământ; programe școlare; manuale școlare. Construiți o schemă care să ilustreze aceste relații.

Barem de notare:

2 puncte - 1 punct pentru identificarea relațiilor
-1 punct pentru realizarea schemei

BIBLIOGRAFIE

1. Cerghit, I., Neacșu, I., s.a., *Prelegeri pedagogice*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
2. Chivu, R., *Elemente generale de managementul educației*, Ed. Meronia, București, 2008.
3. Cucoș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
4. De Peretti, A., *Educația în schimbare*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1996.
5. Enache, R., *Programe orientative pentru disciplinele opționale clasele I-a IV-a*, ediția a II-a, Ed. Carminis, 2008.
6. Iosifescu, Ș., *Management educațional în instituțiile de învățământ*, ISE, MECT, București, 2001.
7. M.E.N., *Curriculum Național, Cadru de referință*, București, 1998.
8. Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., Pânișoară, O., *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul II*, Ed. Polirom, 2008.
9. Ungureanu, D., *Educație și curriculum*, Ed. Eurostampa, Timișoara, 1999.
10. *Curriculum național*, materiale elaborate de Comisia Națională de Curriculum – programe, ghiduri metodologice.

3. ASPECTE PROBLEMATICE ALE PROIECTĂRII CURRICULUMULUI

Competențele specifice	
1. Competențe privind cunoașterea și înțelegerea:	<ul style="list-style-type: none"> • Însușirea strategiilor specifice în vederea realizării proiectării curriculare și a proiectului curricular; • Familiarizarea cu modalități diverse de realizare a CDS în practica educativă; • Familiarizarea și/sau consolidarea cunoștințelor referitoare la cele 10 nivele de integrare a curriculumului (fragmentat, conectat, concentric, secvențial etc.).
2. Competențe în domeniul explicării și interpretării:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea unor activități didactice integrate, la nivelul disciplinei, al ariei curriculare și la nivelul întregului curriculum național; • Valorificarea strategiilor de cooperare în cadrul unor grupuri eterogene de elaborare a CDS-ului integrat.
3. Competențe instrumental - aplicative:	<ul style="list-style-type: none"> • Realizarea unor proiecte de CDS monodisciplinare centrate pe formarea/dezvoltarea competențelor disciplinare la elevi; • Realizarea unor proiecte de CDS, în echipă, interdisciplinare centrate pe formarea competențelor cheie la elevi.
4. Competențe atitudinale:	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea situațiilor de criză conceptuală etc., atât în planul teoriei cât și în planul practicii curriculare; • Valorizarea conținutului teoriei și metodologiei curriculumului, structurând comportamente raportate la valori; • Manifestarea unei conduite reflexive asupra activităților didactice proprii.
Obiectivele disciplinei	
Obiectivele cursului	Obiectivele activităților aplicative (seminar, laborator, proiect)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să utilizeze corect teoriile și conceptele cu care operează teoria și metodologia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să utilizeze corect cele 10 nivele de integrare a curriculumului;


<p>curriculumului;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Să descopere specificitatea pedagogică (formativă) a proceselor de predare-învățare-evaluare și a condițiilor pentru succesul activității didactice; ▪ Să obțină imagini relevante asupra problematicii educației și a curriculumului contemporan: noi finalități, tipuri de conținuturi, noi tipuri de educație, noi tehnologii și strategii didactice s.a. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să proiecteze un CDȘ monodisciplinar; ▪ Să proiecteze un CDȘ interdisciplinar, în echipă.
<p>Modalitatea de examinare finală: portofoliu – proiect CDȘ monodisciplinar, interdisciplinar (în echipă)</p>	
<p>Cerințele maxime de promovare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să proiecteze un CDȘ după structura dată 	

3.1 Proiectarea pedagogică a activităților la nivelul procesului de învățământ

Există mai multe modele de proiectare a curriculumului. Printre acestea se numără și cel al obiectivelor (se concentrează pe obiective – R. Tyler), cel procesual (se concentrează pe procese, conținut, metode – Stenhouse) și cel situațional (se concentrează pe experiențe de învățare – Lauten).

Fazele elaborării unui nou curriculum sunt:

1. definirea contextului și a rațiunii proiectului (se determină nivelul schimbării, planul schimbării, natura schimbării). Se respectă principiile unității scop-obiective, obiective-conținut etc.
2. proiectarea curriculumului care presupune ca subetape: definirea scopurilor și obiectivelor, selecția și organizarea conținuturilor – modalități de abordare a conținuturilor, criteriile de organizare etc., stabilirea timpului de învățare, elaborarea și organizarea materialelor, metodelor și procedeelelor didactice.

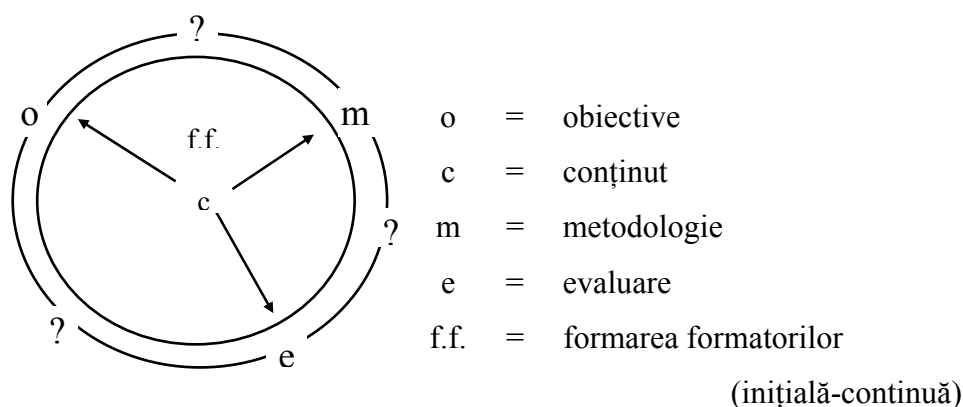
	<p>Temă de reflecție</p> <p>Care considerați că sunt principalele caracteristici ale unui curriculum de calitate?</p>
---	--

Conceptul de proiectare pedagogică definește activitatea care anticipează realizarea *obiectivelor*, conținuturilor, metodelor și a evaluării într-un context de organizare specific procesului de învățământ, la toate nivelurile acestuia. *Ca activitate de creație specifică, proiectarea*

pedagogică vizează valorificarea optimă a *timpului real* destinat învățării, în mediul școlar și extrașcolar.

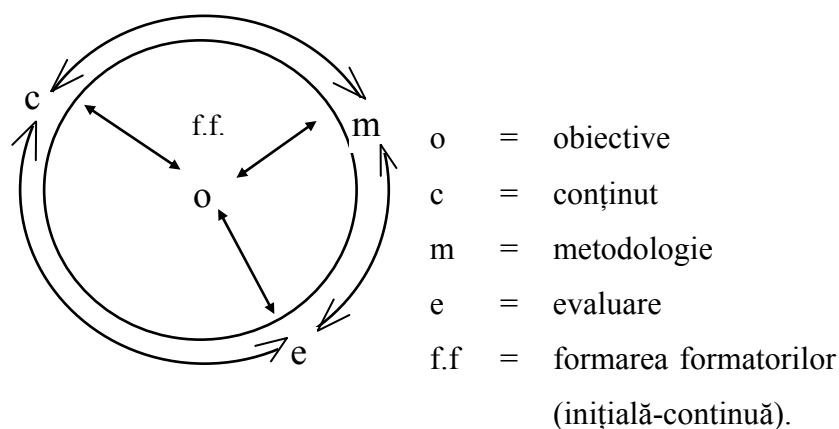
Tipurile de proiectare operabile la nivelul procesului de învățământ pot fi identificate în raport de modelul de planificare globală folosit care corespunde concepției didactice promovate la nivel instituțional. Din această perspectivă pot fi sesizate două modele aflate în opoziție: a) modelul de proiectare tradițională; b) modelul de proiectare curriculară. Prezentarea grafică a celor două modele evidențiază trăsăturile structurale ale acestora (vezi Cristea, S., 2000, pp. 311-314).

Proiectarea tradițională/ prezentare grafică



Acest model de proiectare, întreținut de didactica premodernă (tradiționalistă) acordă prioritate: conținuturilor (predominant intelectuale), instruirii dirijate (predominant formale) profesorului (cu o formare inițială și continuă care pune accent pe pregătirea de specialitate în detrimentul celei psihopedagogice); schemei rigide de desfășurare a activității (subordonată conținuturilor, fără a urmări, în mod special, corelația *obiective-conținuturi-metode-evaluare*).

Proiectarea curriculară/ prezentare grafică



Acest model de proiectare, promovat de didactica postmodernă (curriculară) acordă prioritate: obiectivelor (deschise în direcția tuturor resurselor personalității elevului – morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice), instruirii (formale dar și nonformale și informale), cu deschidere spre autoinstruire; corelației funcționale profesor-elev (formarea inițială și continuă a profesorului valorificând integral pregătirea: de specialitate-psihopedagogică-metodică); schemă flexibilă de desfășurare a activității (care urmărește, în mod special, corelația *obiective-conținuturi-metode-evaluare*; care asigură evaluarea continuă a activității, cu funcție de reglare-autoreglare permanentă a acesteia).

3.2. Proiectarea curriculară a activităților didactice

Proiectarea activității didactice la nivelul unui **model curricular**, solicită definirea acestuia în termeni operaționali. Avem în vedere delimitarea etapelor care trebuie parcurse în concordanță cu traseele consacrate în proiectarea-realizarea-dezvoltarea curriculară. În această perspectivă profesorul de orice specialitate trebuie să aibă în vedere:

- I) organizarea activității;
- II) planificarea globală a activității (conceperea activității);
- III) realizarea scenariului activității;
- IV) finalizarea activității.

Modelul de proiectare curriculară a activității didactice (lecției etc.) nu exclude, ci, din contră, presupune creativitatea profesorului. Avem în vedere capacitatea sa de adaptare continuă la schimbările curente care apar pe parcursul oricărei activități. *Modelul de proiectare curriculară* are deschiderea necesară pentru valorificarea creativității profesorului la toate *cele patru niveluri* pe care le prezentăm în continuare:

I) Organizarea activității

- 1) *Tema activității* (subcapitolului, capitolului);
- 2) *Subiectul activității* (titlul activității care va fi *predată-învățată-evaluată*);
- 3) *Scopul activității* (exprimă sintetic obiectivele generale și specifice ale subcapitolului-capitolului);
- 4) *Tipul activității* (vezi tipurile de activitate didactică, vezi tipurile și variantele de lecții etc.) - determinat conform obiectivelor predominante/ sarcinii didactice fundamentale;
- 5) *Formele de organizare a activității* (instituționalizate sau adoptate în cadrul formei instituționalizate – vezi învățământul: frontal – pe grupe – individual) valorificate în perspectiva diferențierii instruirii.

II) Planificarea globală a activității didactice (*conceperea activității didactice*)

6) *Obiectivele operaționale/ concrete* (deduse din scopul activității și din obiectivele specifice/cadru, de referință stabilite la nivelul programei școlare) - *schema de elaborare: acțiunile elevului* (observabile, evaluabile); *resursele necesare* (conținut – metodologie - condiții de instruire/învățare: interne - externe); *modalitățile de evaluare* (inițiale - pe parcursul activității - la sfârșitul activității);

7) *Conținutul de predat-învățat-evaluat* (corespunzător obiectivelor specifice și operaționale/concrete);

8) *Metodologia de predare-învățare-evaluare* (stabilită în raport de obiectivele pedagogice concrete/operaționale) include: *întrebările* - tip *exercițiu*; tip *problemă*; tip *situații-problemă*; sarcinile didactice, fundamentale-operaționale, de *predare-învățare-evaluare*; deschiderile metodologice (procedee, metode didactice, strategii de *predare-învățare-evaluare*); mijloacele de învățământ (disponibilizate/disponibilizabile); tehnicile de evaluare (integrate în structura diferitelor metode și strategii didactice).

III) Realizarea activității didactice

9) *Scenariul didactic* (orientativ / deschis):

- evenimentele didactice / corespunzător tipului de lecție;
- reactualizarea unor cunoștințe, capacități, strategii cognitive;
- prezentarea/ crearea unor probleme, situații-problemă;
- dirijarea învățării prin: strategii de comunicare-învățare; strategii de cercetare-învățare; strategii de acțiune-învățare; strategii de programare-învățare (instruire programată, instruire asistată pe calculator);
- evaluarea soluțiilor adoptate pentru rezolvarea problemelor, pentru rezolvarea situațiilor-problemă;
- fixarea soluțiilor/ răspunsurilor prin aprofundare în condiții de interpretare, aplicare, analiză - sinteză, evaluare critică (aprecieri globale - individuale);
- stabilirea temelor pentru acasă: generale - individualizate; recomandări metodologice, bibliografice.

IV) Finalizarea activității

10) *Concluzii*:

- evaluarea globală / caracterizare generală;
- decizii cu valoare de diagnoză-prognoză: note școlare, aprecieri, observații, caracterizări etc.;
- stabilirea liniei/ liniilor de perspectivă.

3.2.1. Etapele lecției

R. Gagné (*Principii de design al instruirii*, București, EDP, 1977) s-a ocupat de teoria proiectării didactice (*design instructional*), ceea ce a adus o mai mare suplețe în structura internă a lecției. Evenimentele propuse de el sunt, în general, valabile pentru lecția mixtă; astfel, *în funcție de sarcina didactică de bază*, etapa de dirijare a învățării poate fi cu ușurință adaptată oricărei variante de lecție (dobândire de cunoștințe, consolidare, recapitulare-sistematizare, formare de priceperi și deprinderi, evaluare). Acestea sunt următoarele: captarea și păstrarea atenției, enunțarea (comunicarea) obiectivelor urmărite, reactualizarea elementelor învățate anterior, prezentarea materialului stimul (materiei noi), asigurarea „dirijării învățării”, relevanța (măsurarea) rezultatelor, a performanțelor (verificarea), asigurarea conexiunii inverse (feed-back-ului) pentru corectitudinea performanței, evaluarea rezultatelor (performanței), fixarea (retenția) celor învățate, transferul (aplicarea cunoștințelor) și eventual și altele (de exemplu, enunțarea temelor pentru acasă).

În cele ce urmează prezentăm *etapele/componentele de bază ale structurii lecției mixte*, întrucât ea combină sarcinile didactice de bază. Acestea sunt:

Moment organizatoric: profesorul trebuie să se asigure nu numai de liniștea necesară - condiții minimale: elevii au cărți, au cu ce să scrie, pe ce să scrie, chiar dacă nu le utilizează în momentul respectiv.

Captarea atenției (moment de ordin psihologic): atenția, efortul cognitiv al elevilor să fie orientat spre ceea ce vrea profesorul să realizeze; apel la motivația elevului, trezirea unor interese specifice, apel la curiozitatea intelectuală, cu ajutorul unor elemente de problematizare (să declanșeze o contradicție cognitivă, printr-o situație problemă).

Reactualizarea cunoștințelor anterioare: poate fi realizată prin: verificarea temelor: global, cantitativ sau din punct de vedere calitativ, reactualizarea acelor concepte, principii, definiții, teorii pe care profesorul le consideră utile, semnificative și relevante pentru o nouă învățare; este o condiție a învățării conștiente și active.

Dirijarea învățării sau Comunicarea (asimilarea) noilor cunoștințe: este etapa cu durata cea mai mare în care se desfășoară activitatea dominantă (transmitere de cunoștințe, formarea unor abilități, repetarea și sistematizarea cunoștințelor, evaluarea). În această etapă profesorul realizează, pe rând, diferite activități, fiecare presupunând o metodologie specifică. De pildă, *prezentarea conținutului* poate fi realizată prin următoarele trei modalități: *prezentare activă (acțională)*, *prezentare iconică (mijlocită de substitute ale realității)*: imagini figurative sau grafice, scheme privind bilanțul, organigrama etc., *prezentare simbolică*: pe bază de simboluri verbale sau scrise (formule matematice pentru indicatorii economici). Metodele cel mai des utilizate sunt cele bazate pe comunicare orală (expunerea, conversația) și scrisă (munca cu manualul, lectura rapidă). *Dirijarea învățării* presupune și adaptarea permanentă la situația concretă de instruire. Această

adaptare se poate situa pe/ între următoarele niveluri principale: *dirijare riguroasă, pas cu pas urmărită, dirijare moderată, minimă dirijare.*

Fixarea noțiunilor esențiale: vizează repetarea, în forme variate, pentru a se asigura extinderea sistemului de legături între noțiuni. Presupune rezumarea și sistematizarea volumului de informații, formularea de sarcini diferite mai ales din mijlocul lecției care să mențină starea de activism în procesul învățării/repetării.

Conexiunea inversă (feed-back): este un tip specific de interacțiune didactică prin care se solicită dovedirea însușirii unui conținut înainte de a permite achiziționarea altuia; operează o diagnosticare a unui rezultat în vederea introducerii unor secvențe cu rol corectiv și ameliorativ sau cu scopul refacerii programului ce a produs disfuncția constatată: explicații, exerciții suplimentare, schimbarea ritmului de studiu, analiza unor greșeli tipice, noi intervenții (revizii, ajustări, inovații spontane) suplimentare cu rol corectiv asupra acțiunilor de suprasolicitare/subsolicitare realizate prin predare.

Verificarea și aprecierea rezultatelor: implică o evaluare care se deosebește de conexiunea inversă prin faptul că scopul său imediat este acordarea de note și calificative, pe baza operațiilor de *măsurare* și de *apreciere* a rezultatelor obținute. Este etapa de confruntare a rezultatelor obținute cu obiectivele propuse. Această confruntare este posibilă, întrucât elaborarea instrumentelor de măsurare² se face pe baza obiectivelor lecției, considerate „criterii de reușită”.

Transferul cunoștințelor: este o etapă aflată în legătură cu formularea obiectivelor operaționale („ce știu să facă elevii cu ceea ce știu”) care constă în posibilitatea efectuării unor extensii a cunoștințelor la situații diferite de cele în care s-a realizat învățarea lor. Transferul cunoștințelor este facilitat de însușirea temeinică a sistemelor de noțiuni specifice mai multor domenii de activitate, de priceperile și deprinderilor intelectuale formate, precum și de întărirea pozitivă a celor învățate.

Tema pentru acasă: Importanța acestei etape derivă din faptul că își propune aprofundarea cunoștințelor pe baza situațiilor de învățare oferite în clasă. Prin specificul său, ca activitate independentă, tema pentru acasă fixează și perfecționează deprinderile de muncă intelectuală.

3.3. Proiectarea curriculară a activităților educative

Proiectarea activității educative solicită adaptarea **modelului curricular** aplicat în cazul oricărei activități didactice. Elementele specifice vizează:

a) tipul de activitate care este o activitate în care predomină sarcinile educative;

² Detalii privind elaborarea testelor de evaluare, calitățile pe care trebuie să le îndeplinească acestea sunt date în lucrările „Evaluarea în procesul didactic” (I.T.Radu, 2000, pp. 235-252), „Testele de cunoștințe” (I.Holban, 1995, pp. 27-58)

- b) ponderea obiectivelor educației morale, a conținuturilor și metodelor corespunzătoare acestora;
- c) evaluarea stimulativă bazată pe aprecieri formative pozitive dar lipsită de decizii tipice activităților didactice (note școlare, examene etc.). Sarcina proiectării unor activități educative, în mediul școlar (dar și extrașcolar) revine în primul rând (dar nu exclusiv) profesorului-diriginte.

Proiectarea activității profesorului-diriginte este realizată la nivelul unui document de planificare globală, numit, în mod convențional, *Caietul dirigintelui*. Proiectarea, realizarea, dezvoltarea și finalizarea curriculară a acestui *Caiet* evidențiază capacitatea creativă a profesorului-diriginte. Avem în vedere:

1) Principiile de proiectare a *Caietului-dirigintelui*:

- a) continuitatea pe parcursul unei trepte școlare;
- b) deschiderea față de toate resursele de informare și formele de educație (formală-nonformală);
- c) valorificarea cunoștințelor de pedagogie (conținuturile și formele generale ale educației; proiectarea curriculară, educația permanentă) și psihologie (generală și a vârstelor, metodologia cunoașterii psihopedagogice);

2) Funcțiile generale asumate: cunoașterea psihopedagogică și socială a clasei de elevi și a fiecărui elev, la nivelul potențialului maxim; orientarea școlară, profesională și socială a elevilor și a familiilor acestora;

3) Structura *Caietului*:

- a) Informații generale necesare pentru proiectarea activității (despre: elevi, profesori, părinți, comunitate locală);
- b) Planificarea activității (globală/pe ciclu; eșalonată/anual, semestrial; schema de proiectare: obiective generale/cu accent pe educația morală – specificarea și operaționalizarea lor/în raport de particularitățile vârstei, școlii, clasei, comunității locale; modele de planificare pentru: activități cu caracter formal – ora de dirigință, de consiliere; activități cu caracter nonformal; activități cu colectivul didactic al clasei, activități cu părinții etc.);
- c) Cunoașterea clasei și a elevului – model de fișă școlară: date generale despre elev – dezvoltarea fizică și starea sănătății – rezultate în activitatea școlară și extrașcolară (studiu longitudinal) – caracterizarea psihopedagogică și socială (studiu longitudinal și transversal – cu caracterizare finală) (vezi Cristea, S., 2000, pp.35-36).

Modelul de planificare a activității educative (orei de dirigință etc.), gândit dintr-o perspectivă proprie proiectării de tip curricular, include următoarele elemente componente:

I) Organizarea activității:

- 1) Tema activității educative/orei de dirigință: reflectă obiectivele pedagogice generale ale educației: *morale-intelectuale-tehnologice-estetice-fizice*;

2) Subiectul activității educative/orei de dirigenție: reflectă un obiectiv specific, din categoria celor stabilite în cadrul programelor activității educative, adoptate la nivel central, teritorial, local, care vizează, cu prioritate, realizarea unei *dezbatere etice*;

3) Tipul activității educative/orei de dirigenție: *dezbatere etică* proiectată conform obiectivelor specifice și metodei adoptate cu prioritate/exercițiul moral, convorbire morală, problematizare morală, asalt de idei cu conținut moral etc.;

4) Scopul activității educative/orei de dirigenție/exprimă sintetic obiectivele generale și specifice asumate.

II) Planificarea globală a activității de educație / orei de dirigenție:

5) Obiectivele concrete/operaționale deduse de *profesorul-diriginte* din *scopul* activității educative/orei de dirigenție - *schema de elaborare*: acțiunile elevului (observabile în termeni de performanțe actuale, potențiale) - resursele umane (conținut preponderent *etic* – metodologie/vezi metodele folosite în cazul educației morale – modalitățile de evaluare: orientativă, stimulativă, pozitivă);

6) Conținutul activității educative/orei de dirigenție/corespunzător obiectivelor specifice și concrete asumate, orientate în sensul valorilor morale;

7) Metodologia realizării activității educative/orei de dirigenție (stabilită conform obiectivelor concrete) angajează: exerciții morale, exemple morale, convorbiri morale, studii de caz, asalt de idei, cu mijloace pedagogice adecvate (material documentar ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.).

III) Realizarea activității educative/orei de dirigenție

8) Scenariul pedagogic (orientativ, deschis):

a) captarea atenției/motivarea elevilor (pentru dezbateră etică proiectată din punct de vedere: moral, intelectual, tehnologic, estetic, fizic);

b) actualizarea informațiilor anterioare importante pentru desfășurarea dezbaterii etice proiectate/vezi raportul asupra situației la învățătură și disciplină prezentat de elevi din conducerea clasei;

c) pregătirea elevilor pentru dezbateră etică/verificarea materialului documentar necesar (ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.) și a modului în care au fost îndeplinite sarcinile prevăzute anterior (referate, conspecte, informații suplimentare, mijloace de instruire disponibile/casetofon, video, calculator etc.);

d) comunicarea obiectivelor concrete ale activității/ comunicare axiologică - accent pe valorile morale ale temei, subiectului, supus dezbaterii;

e) realizarea dezbaterii, în mod prioritar ca *dezbatere etică*, valorificând, în funcție de specificul colectivului clasei de elevi: procedeul pedagogic al exemplificării (modele consacrate din știință,

artă, economie, politică, filozofie, religie etc.; din viața socială, din viața comunității educative locale, din viața școlii și a clasei de elevi) - metoda pedagogică a dezbaterii implicată la nivelul următoarelor strategii pedagogice: exercițiul moral, convorbire morală, demonstrație morală, cercetare /investigație morală, problematizare morală, studiul de caz moral, asalt de idei, cu conținut moral;

f) sistematizarea și fixarea ideilor importante, rezultate din dezbaterea etică provocată la nivel de: atitudini comportamentale, strategii de analiză-sinteză, evaluare critică a unor situații de viață, cunoștințe și capacități susținute, pedagogic, psihologic și social, la nivel de educație: morală – intelectuală – tehnologică – estetică – fizică;

g) asigurarea circuitelor de conexiune inversă, externă și internă, necesare pentru auto-reglarea activității educative *pe tot parcursul desfășurării acesteia*, în funcție de nivelul (calitativ și cantitativ) de participare al elevilor la dezbaterea etică proiectată.

IV) Finalizarea activității educative / orei de dirigenție

9) Concluzii:

a) în legătură cu activitatea educativă realizată;

b) în legătură cu linia/liniile de perspectivă stabilite pentru evoluția colectivului.

3.4. Dezvoltarea de curriculum

Unul din modelele posibile de dezvoltare curriculară este modelul APIE (Analiză-Proiectare-Implementare-Evaluare) care pornește de la accețiunea largă a curriculumului ca stabilitate a documentelor și acțiunilor care definesc un set de influențe educaționale stabilind **structura și rolurile** curriculare.

Considerând curriculumul, în modul cel mai cuprinzător, ca totalitate a documentelor și acțiunilor care definesc un set de influențe educaționale, acesta cuprinde, metaforic vorbind:

- “**ținta**” educațională dar și “**originea**”, punctul de plecare (achizițiile educaționale anterioare);

- “**călătorul**”, formabilul sau educabilul dar și “**ghidul**” sau “**tovarășul**” de drum - formatorul sau educatorul;

- “**drumul**” parcurs, succesiunea secvențelor educaționale (care pot fi diferite de la o persoană la alta) dar și “**vehiculul**”- posibilele auxiliare curriculare.

Ca urmare, rolurile curriculare ale educatorului se diversifică, el devenind:

- **manager** de curriculum - educatorul trebuind să realizeze toate funcțiile manageriale cunoscute, atât pe dimensiunea “sarcină” cât și pe dimensiunea “umană”;
- **dezvoltător** de curriculum;
- **facilitator** de curriculum - atât pentru colegii care dezvoltă curriculum cât și pentru cei care

aplică curriculumul în relația directă cu educabilii;

- **monitor** de curriculum.

Modelul APIE (Analiză - Proiectare - Implementare - Evaluare) este unul din multele modele posibile de dezvoltare curriculară, inițiat de *Scottish Education Department* în anul 1990. Subliniem faptul că este doar un exemplu ilustrativ, fiecare profesor fiind nu numai liber dar chiar dator să-și construiască propriul model, în funcție de contextul și situațiile de formare.

Pentru realizarea unei activități didactice eficiente ar trebui:

- Atmosfera în clase să fie pozitivă. O **atmosferă pozitivă** în clasă este influențată de următoarele elemente: caracteristicile relațiilor sociale din clasă, comportamentele elevilor în diferite situații școlare, tipul de autoritate exercitat, gradul de ne/încredere între cadrul didactic și elevi.

- Să realizeze aceste activități profesorii buni. **Profesorii buni:**

=> iubesc activitatea de predare;

=> tratează oamenii în mod egal;

=> le spun copiilor cum se descurcă;

=> sunt încurajatori;

=> stârnesc interesul pentru materia lor;

=> ascultă opiniile tinerilor;

=> sunt îngăduitori cu elevii care au probleme;

=> acordă timp pentru explicații.

- Predarea să fie **de bună calitate**.

=> sentimentele profesorului sunt pozitive;

=> profesorul îi încurajează pe **elevi**;

=> spațiul și resursele sunt bine folosite;

=> există diferențiere;

=> există disciplină fermă;

=> lecția are un ritm bun;

=> evaluarea muncii elevilor;

=> profesorii trebuie să fie înzestrați pentru activitatea de predare.

Rolul profesorului în proiectarea și dezvoltarea de curriculum

Există mulți adepți ai ideii că **profesorul practician** de la clasă trebuie să fie motorul schimbării. Sigur că problema poate fi îndelung comentată din perspectiva naturii schimbării despre care se vorbește, a ariei ei de acțiune, a responsabilității față de elevi, a oferirii șanselor egale de succes

elevilor care, nepregătiți suficient, nu-și pot fructifica șansele egale de acces oferite formal etc. Dincolo de orice discuție însă trebuie acceptat faptul că profesorului i se va acorda atenție deosebită dacă se vrea ca un nou curriculum să nu rămână un proiect frumos.

Lawrence Stenhouse consideră problematica profesorului, ca pion central al schimbării curriculare, ca fiind cea mai importantă și dedică un capitol întreg ipostazei de “cercetător” a profesorului. Autorul este de acord că activitatea profesorului a fost și este studiată de alții dar consideră necesar ca profesorul însuși să facă acest lucru, în folosul muncii lui și al rezultatelor la nivelul elevilor. Hoyle (preluat și dezvoltat de Gunnar Berg) introduce și definește două concepte de ajutor în această punere de problemă: **profesionalism restrictiv și profesionalism extins** pe care le descrie conform caracteristicilor din tabelul de mai jos:

Profesionalism restrictiv	Profesionalism extins
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel înalt de competență la clasă. • Centrat pe elev, interesat de dezvoltarea lui. • Un grad înalt de abilitare în munca cu elevii (comunicare cognitivă, afectivă, relație socială). • Obține mari satisfacții din activitatea cu elevii. • Evaluează performanțele în funcție de propria sa percepție despre schimbarea în comportamentul elevilor în achizițiile lor. • Participă la forme scurte de perfecționare de natură practică. 	<ul style="list-style-type: none"> • Își analizează activitatea în contextul larg al școlii, al comunității, al societății. • Participă la forme diversificate de perfecționare în afara școlii, profitând de fiecare posibilitate de a se informa și de a schimba experiență. • Este preocupat de legătura dintre teorie și practică. • Este consecvent în aderarea la anumite teorii privind managementul curriculumului.

Asupra modelului lui Hoyle, L. Stenhouse are unele comentarii în sensul că el are ca idee fundamentală puterea cvasitotală a profesorului, independența și autonomia lui. În opinia lui Stenhouse, cele trei caracteristici majore ale unui profesor implicat în schimbarea curriculară sunt:

- autoevaluarea permanentă ca bază a propriei dezvoltări;
- deprinderea și dorința de a-și studia propriul comportament didactic;
- preocuparea de a introduce în practică idei noi și de a le evalua eficiența.

Astfel, în vreme ce Stenhouse vede profesorul ca acționând autonom, Hoyle sugerează trei posibile căi de acțiune a profesorului în schimbarea curriculară: poate fi independent un inovator în munca sa la clasă; poate acționa ca un “campion al inovației” printre colegi; poate fi factor activ al implementării unor inovații produse de alții.

3.5 Proiectarea curriculumului. 10 nivele de integrare a curriculumului

Denumire	Descriere	Avantaje	Dezavantaje
Fragmentat	Discipline distincte, separate	Imagine clară și distinctă a fiecărei discipline	Conexiunile nu sunt clare pentru elevi; transfer redus al învățării
Conectat	Subiectele din cadrul unei discipline sunt conectate	Conceptele cheie sunt conectate, conducând la o reconceptualizare și asimilare a ideilor din cadrul unei discipline	Disciplinele nu sunt corelate; focalizarea rămâne pe conținutul fiecărei discipline
Concentric	Deprinderile sociale, de gândire și cele legate de stăpânirea conținutului au ținta în interiorul unei discipline	Acordă atenție câtorva arii deodată, conducând la o învățare mai bogată și mai cuprinzătoare	Poate crea confuzie în rândul elevilor care pot pierde atenția asupra conceptelor principale ale activității sau lecției
Secvențial	Ideile similare sunt predate concentrat deși subiectele sunt separate	Facilitează transferul învățării în aria curriculară	Necesită colaborare continuă și flexibilitate deoarece profesorii au mai puțină autonomie în secvențierea curriculumului
Împărtășit	Planificare și/sau predare în echipă care implică două discipline să se focalizeze pe concepte, deprinderi și atitudini împărtășite/comune	Experiențe de învățare împărtășite; fiind doi profesori în echipă este mai ușor de colaborat	Necesită timp, flexibilitate, angajament și acceptarea compromisurilor
Corelat	Predare tematică, utilizarea unei teme ca bază de învățare în mai multe discipline	Motivantă pentru elevi, ajută elevii să vadă conexiunile între idei	Tema trebuie să fie aleasă cu grijă, să fie semnificativă, să aibă un conținut relevant și riguros

Înșirat	Deprinderile de gândire, cele sociale, cele corelate cu inteligențele multiple și deprinderile de studiu sunt “înșirate” prin intermediul disciplinelor	Elevii învață procedee prin care învață, facilitându-se transferul celor învățate	Disciplinele rămân separate.
Integrat	Prioritățile care acoperă/ se suprapun peste mai multe discipline sunt examinate pentru a forma deprinderi, concepte, atitudini comune	Încurajează elevii să descopere interconectibilitatea și interrelaționările între discipline; elevii sunt motivați pe măsură ce descoperă aceste conexiuni	Necesită echipe interdisciplinare care stabilesc același moment de planificare și predare a priorităților.
Scufundat	Elevii integrează cunoștințele din diferite discipline din perspectiva unei teme de interes	Integrarea are loc prin efortul celui care învață.	Poate îngusta focalizarea celui care învață.
În rețea	Elevul direcționează procesul de integrare prin alegerea unei rețele de experți și resurse	Proactiv, cu elevul stimulat de noile deprinderi, atitudini, concepte	Elevul poate fi cantonat într-un interes/subiect prea îngust, eforturile pot fi ineficiente

Există patru zone de elaborare a curriculumului:

1. *Zona administrativă – globală* (competențe administrativ-birocratice): structura sistemului educațional, specificarea ariilor curriculare, distribuția primară a conținutului; conținuturile minime; posibilitățile de opțiune majoră; formarea educatorilor; producția și consumul material curricular; monitorizarea și îndrumarea în politica educațională generală.
2. *Zona grupală sau individuală* (competența grupurilor de profesori sau a fiecărui profesor în parte): reconsiderarea obiectivelor; dozarea și organizarea unităților de conținut; prezentarea unităților de conținut; sesizarea și considerarea diferențelor între educabili; conceperea și programarea

sarcinilor; adecvarea unor secvențe curriculare până la individualizare; evaluare și remediere/reglare/recuperare/progres.

3. *Zona instituțională-nominală* (competențe instituționale ale unei școli anume): proiectul educativ al școlii, proiectul curricular al școlii, opțiunea și gruparea elevilor; stabilirea nivelurilor de exigență; procurarea și utilizarea materialelor curriculare; utilizarea spațiului; orarul școlar (plajele orare); distribuirea responsabilităților între educatori; integrarea în comunitate.

4. *Zona materială* (competența în conceperea și utilizarea manualelor și a altor materiale curriculare): selectarea și organizarea conținuturilor globale; secvențializarea conținuturilor globale; cuplarea conceptuală a materialelor pentru educabili cu cele pentru educatori; veleități evaluative chiar în administrarea materialelor curriculare.



Temă de reflecție

Ce soluții identificați pentru proiectarea, la nivelul instituției școlare, a unui curriculum mai flexibil, mai adaptat așteptărilor educaționale ale elevilor?

Opționalul deschide noi perspective creativității la nivelul practicii școlare, învățătorul/profesorul devenind astfel “*un conceptor de curriculum*”, el orientându-și proiectarea pornind de la obiective clar definite pe care le va urmări pe toată durata desfășurării opționalului, sprijinindu-se pe vehicularea unor conținuturi accesibile elevului, conținuturi construite de către elev prin aplicarea unor strategii didactice centrate pe nevoile, interesele, deprinderile și abilitățile existente/așteptate:

Opționalul la nivelul disciplinei	activități, module, teme care nu fac parte din programele școlare propuse de autoritatea centrală; disciplină care nu este prevăzută pentru o anumită clasă sau ciclu curricular
Opționalul la nivelul ariei curriculare	o temă interdisciplinară care implică cel puțin două discipline dintr-o arie; obiectivele de referință ale noii teme vor respecta obiectivele cadru ale fiecărei discipline componente
Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare	o temă proiectată pornind de la un obiectiv transdisciplinar sau interdisciplinar; conținuturile noționale rezultă din intersectarea unor segmente de discipline care aparțin unor arii curriculare diferite

3.6. Curriculumul la decizia școlii în învățământul obligatoriu

Tip de CDS	Caracteristici ale programei	Regim orar	Notare în catalog
Aprofundare	Programa pentru trunchiul comun (Se aplică în cazuri de recuperare – respectiv pentru elevi care nu au reușit să dobândească achizițiile minimale prevăzute prin programa anilor de studiu anteriori – în numărul maxim de ore al plajei orare prevăzute prin planul cadru.)	Ore din plaja orară	Aceeași rubrică din catalog cu disciplina sursă
Extindere	<i>Obiective de referință</i> notate cu * <i>Conținuturi</i> notate cu * (Se regăsesc în programa de trunchi comun a disciplinei.)	Ore din plaja orară	Aceeași rubrică din catalog cu disciplina sursă
Opțional la nivelul disciplinei	<i>Noi obiective de referință</i> Noi conținuturi (Noutatea este definită față de programa disciplinei de trunchi comun.)	Ore de opțional	Rubrică nouă în catalog
Opțional integrat la nivelul ariei sau opțional cross-curricular	<i>Noi obiective</i> - complexe <i>Noi conținuturi</i> - complexe (Noutatea este definită față de programele disciplinelor de trunchi comun implicate în integrare.)	Ore de opțional	Rubrică nouă în catalog

Conform OMEC nr. 3670/2001, în schema orară a fiecărui elev din învățământul obligatoriu trebuie să existe minimum o oră de opțional.

Aplicarea planurilor-cadru pentru toate nivelurile de școlaritate permite descongestionarea și flexibilizarea programului școlar prin:

- creșterea progresivă, în funcție de vârstă, a ponderii disciplinelor și activităților cuprinse în curriculum la decizia școlii care permite elevilor să-și dezvolte abilități și deprinderi pe acele arii curriculare care reprezintă interesul său major; renunțarea la caracterul excesiv teoretizant al programelor și manualelor simultan cu creșterea caracterului aplicativ al cunoștințelor și activităților; atingerea obiectivelor în și prin activitățile desfășurate în clasă; stimularea motivației elevilor pentru învățare;

- creșterea responsabilității elevului și a școlii pentru calitatea și finalitățile procesului de educație în școală.

Diferențierea curriculară vizează adaptarea procesului de predare - învățare la “posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului”⁷. Această strategie diferențiată redă trecerea de la “o școală pentru toți” la “o școală pentru fiecare”, trecere ce poate fi realizată tocmai prin posibilitățile oferite de proiectarea și aplicarea onestă a curriculumului la decizia școlii și în condițiile în care are loc într-adevăr trecerea de la centrarea pe conținuturi la centrarea pe nevoile și interesele elevului.

Elaborarea programei de opțional

Programa de opțional se proiectează folosind modelul programelor școlare de trunchi comun. Componentele acesteia sunt:

- argument;
- obiective de referință asociate activităților de învățare/competențe specifice asociate conținuturilor;
- Lista de conținuturi;
- Modalități de evaluare;

Argumentul este redactat în scopul motivării opționalului propus. Este recomandabil să nu depășească o pagină.

Obiectivele de referință/competențele specifice nu sunt reluări ale celor din programele naționale, dar se formulează după modelul acestora. Numărul mediu de obiective de referință/competențe specifice pe an de studiu este 5-6. Este recomandabil ca opționalul să se desfășoare pe un an de zile; pentru aceste programe nu se formulează obiective cadru/competențe generale.

Lista de conținuturi cuprinde toate informațiile care contribuie la formarea/dezvoltarea capacităților/competențelor. Informațiile din listă nu vor fi considerate un scop în sine, ci vehiculul formării intelectuale.

Secțiunea referitoare la **modalitățile de evaluare** specifică tipurile de probe care vor fi folosite pentru măsurarea progresului: orale, scrise, practice, proiecte, portofolii etc.; nu vor fi incluse probele ca atare.



Sarcină de lucru- în grup!

1. În grupuri omogene, pe discipline, elaborați o programă de opțional.
2. Afișați produsele realizate și, după un Tur al galeriei stabiliți concluzii.

Atașați la portofoliul personal.



Sarcină de lucru- în grup!

1. În grupuri omogene, pe arie și la același nivel de învățământ, identificați concepte comune diverselor discipline. Pe baza programelor școlare identificați competențele specifice/obiectivele de referință care sunt urmărite în legătură cu acestea.

2. În grupuri eterogene, pornind de la un astfel de concept, elaborați o programă de opțional cu caracter interdisciplinar. Aflați produsele voastre și, după un Tur al galeriei, stabiliți concluzii.

Atașați la portofoliul personal.

Enunț autoevaluativ

Pe parcursul acestui modul m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

Îmi este încă neclar:

Pentru intervalul de timp următor îmi propun:

Discutați cu formatorul aspectele identificate.

AUTOEVALUARE

1. Plecând de la explicația sintagmei *experiență de învățare*, explicați rolul proiectării.

“Experiența de învățare reprezintă o componentă a structurii curriculum-ului, care se referă la modalitatea personalizată de interiorizare a situației de învățare, la trăirea personală generată de o situație de învățare, trăire care se poate obiectiva în modificări ale structurilor cognitive, afective sau psihomotorii. Ea reprezintă mai mult decât o reacție personală la o situație de învățare; în fața aceleiași situații și sarcini de învățare cei care învață au experiențe de învățare diferite, configurate de propriile trăsături de personalitate și de propria subiectivitate. Un curriculum oficial nu poate anticipa registrul vast al experiențelor individuale de învățare, ci poate planifica situații de învățare adecvate obiectivelor urmărite, cu speranța că ele vor induce/ genera experiențe de învățare pozitive, reușite, benefice. Din perspectivă pragmatică, principala provocare a curriculum-ului o reprezintă transpunerea, “traducerea” temelor de studiat în experiențe de învățare și formare relevante. Invocarea experienței de învățare marchează o nouă evoluție în procesul de conceptualizare a curriculum-ului. Sursa de elaborare a experienței de învățare nu o mai constituie doar structurile cunoașterii/ culturii, ci și trebuințele, interesele, aspirațiile celor care sunt beneficiarii educației, iar în organizarea învățării contează nu numai ce se învață, ci și cum, respectiv în ce maniere se învață”.

Barem de notare:

1 punct – explicație coerentă în 4 rânduri.

2. Proiectați o situație de învățare în vederea atingerii unui obiectiv de referință/dezvoltării unei competențe specifice.

Barem de notare:

3 puncte – construirea unei activități de învățare care vizează un obiectiv de referință/competență specifică

3. *Principiile referitoare la curriculum, în ansamblul său, sunt considerate următoarele:*
- (a) elaborarea lui în conformitate cu idealul educațional al școlii românești;*
 - (b) respectarea principiilor de psihologie a învățării;*
 - (c) respectarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor;*
 - (d) descoperirea, stimularea și valorificarea disponibilităților și a potențialului elevilor;*
 - (e) stimularea și dezvoltarea gândirii divergente, critice și creative a elevilor, a imaginației lor.*

În ce documente curriculare veți face uz de acestea? Indicați influența asupra proiectării.

Barem de notare:

2 puncte – câte 0,5 puncte pentru indicarea documentului curricular și pentru indicarea modului în care fiecare principiu poate influența proiectarea documentului respectiv.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu, G., Enache, R., Stan, E., *Psihopedagogie. Sinteze de curs pentru studenți. Nivelul I*, Editura Universității Petrol – Gaze din Ploiești, 2009.
2. Cerghit, I., Neacșu, I., s.a., *Prelegeri pedagogice*, Ed.Polirom, Iași, 2001.
3. Chivu, R., *Elemente generale de managementul educatiei*, Ed. Meronia, București, 2008.
4. Cucuș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
5. De Peretti, A., *Educația în schimbare*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1996.
6. Enache, R., *Programe orientative pentru disciplinele opționale clasele I-IV*, ediția a II-a, Ed. Carminis, 2008.
7. Iosifescu, Ș., *Management educațional în instituțiile de învățământ*, ISE, MECT, București, 2001.
8. M.E.N., *Curriculum Național, Cadru de referință*, București, 1998.
9. Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., Pânișoară, O., *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul II*, Ed. Polirom, 2008.
10. Ungureanu, D., *Educație și curriculum*, Ed. Eurostampa, Timișoara, 1999.
11. *Curriculum național*, materiale elaborate de Comisia Națională de Curriculum – programe, ghiduri metodologice.

4. PROBLEMATICA CONTEMPORANĂ A EVALUĂRII CURRICULUM-ULUI

Competențele specifice disciplinei	
1. Competențe privind cunoașterea și înțelegerea:	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor specifice teoriei și metodologiei curriculumului; • Aplicarea conceptelor și a teoriilor moderne de teoria și metodologia curriculumului; • Utilizarea cunoștințelor de teoria și metodologia curriculumului în practica educațională; • Aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea schemelor de acțiune; • Formarea modului de gândire specific teoriei și metodologiei curriculumului și a modului de gândire sistemic; • Valorizarea conținutului teoriei și metodologiei curriculumului, structurând comportamente raportate la valori.
2. Competențe în domeniul explicării și interpretării:	<ul style="list-style-type: none"> • Explicarea conceptelor și teoriilor specifice teoriei și metodologiei curriculumului; • Interpretarea abordărilor, principiilor, teoriilor specifice teoriei și metodologiei curriculumului din perspectivă modernă; • Stăpânirea conceptelor, teoriilor și practicilor moderne ale teoriei și metodologiei curriculumului; • Utilizarea metodelor specifice gândirii critice.
3. Competențe instrumental - aplicative:	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicarea conceptelor, teoriilor și practicilor moderne în teoria și metodologia curriculumului; • Utilizarea strategiilor adecvate de abordare a teoriilor curriculumului; • Elaborarea instrumentelor de investigare, evaluare în domeniul teoriei și metodologiei curriculumului.
4. Competențe atitudinale:	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea metodelor și tehnicilor de abordare obiectivă, critică, creativă a conceptelor moderne în teoria și metodologia curriculumului; • Adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea <i>situațiilor de criză</i> conceptuală etc., atât în planul teoriei cât și în planul practicii curriculare • Asumarea integrală a diferitelor roluri solicitate cadrului

	<p>didactic în practica educațională;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestarea unei conduite reflexive asupra activităților didactice proprii; • Manifestarea deschiderii față de tendințele novatoare necesare dezvoltării profesionale.
--	--

Obiectivele disciplinei	
Obiectivele cursului	Obiectivele activităților aplicative (seminar, laborator, proiect)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să descopere specificitatea pedagogică (formativă) a proceselor de predare-învățare-evaluare și a condițiilor pentru succesul activității didactice ▪ Să obțină imagini relevante asupra problematicii educației și a curriculumului contemporan: noi finalități, tipuri de conținuturi, noi tipuri de educație, noi tehnologii și strategii didactice s.a 	<ul style="list-style-type: none"> • Să explice caracteristicile unui curriculum de calitate • Să evalueze manual școlar după criterii date sau la alegere • Să realizeze un chestionar de selectare a manualelor • Să evalueze/autoevalueze corectitudinea elaborării programei unui opțional
<p>Modalitatea de examinare finală: la alegere - evaluarea unui manual, conceperea unei grile personale de evaluare a unui manual și argumentarea în alegerea acestuia, evaluarea unui CDS după criteriile date</p>	
Cerințele minime de promovare	Cerințele maxime de promovare
<ul style="list-style-type: none"> • Să realizeze la alegere evaluarea unui manual, conceperea unei grile personale de evaluare a unui manual și argumentarea în alegerea acestuia, evaluarea unui CDS după criteriile date respectând criteriile științifice prezentate la curs 	<ul style="list-style-type: none"> • Să realizeze la alegere evaluarea unui manual, conceperea unei grile personale de evaluare a unui manual și argumentarea în alegerea acestuia, evaluarea unui CDS după criteriile date integrând criteriile științifice prezentate la curs în argumentarea personală

4.1. Precizări conceptuale

Evaluarea în învățământ comportă mai multe abordări, în funcție de varietatea fenomenelor care fac obiectul ei: rezultate școlare, procesul de instruire, curriculumul, instituțiile școlare (evaluare instituțională, sistemul școlar întreg ș.a.m.d.).

Evaluarea, înțelesă în modul cel mai general, „este procesul de verificare (măsurare și apreciere – subl.ns.) a calității sistemului educațional sau a unei părți a sistemului respectiv. Astfel, evaluarea este procesul prin care se apreciază, pe baza unor criterii, dacă sistemul își îndeplinește funcțiile pe care le are, adică dacă obiectivele sistemului sunt realizate.

Vocabularul englez nuanțează sensurile activității de evaluare prin utilizarea cuvântului *assessment*, termen care evidențiază ideea formulării unei judecăți, a formării unei opinii, prin măsurarea unei performanțe și evidențierea evoluției înregistrate (progres, stagnare sau regres). Sensul etimologic, dat de latinescul *assidere* – „a sta lângă”, sugerează legătura dintre evaluator și evaluat pe tot parcursul procesului didactic, pe de o parte, și legătura activității de evaluare cu activitatea de proiectare și implementare a curriculum-ului, pe de altă parte.

Distincția dintre evaluare și *assessment* este de la întreg la parte, întrucât „*Evaluation implică toți factorii care influențează curriculumul, inclusiv obiectivele, activitatea de proiectare, materialele, metodologia, performanța curriculumului. Assessment și evaluation sunt adesea legate, întrucât assessment este una dintre cele mai bogate surse de informații despre ceea ce s-a întâmplat pe parcursul derulării și dezvoltării curriculumului.*”

În concluzie, *evaluarea este mai mult decât o operație sau o tehnică; este o acțiune complexă* prin care se precizează: relația dintre *conținuturile și obiectivele* ce trebuie evaluate, în ce *scop* și în ce perspectivă se evaluează (perspectiva deciziei), *când* se evaluează, *cum* se evaluează, în ce fel se prelucrează datele și *cum sunt valorizate informațiile*; pe baza căror criterii se apreciază (I.T. Radu, 2000, p.13). Activitățile evaluative sunt capabile să realizeze cunoașterea și aprecierea *schimbărilor produse la nivel de curriculum* în toate planurile personalității lor (cognitiv, volitiv, afectiv-atiudinal, creativ s.a.), evidențiind astfel legătura structurală și funcțională dintre procesele didactice și efectele acestui proces. Prin deciziile luate în urma realizării unor acțiuni evaluative specifice, evaluatorul de curriculum extinde evaluarea *asupra proiectării, selectării curriculumului, asupra implementării curriculumului.*

În general, actul de evaluare este înțeles, mai ales, ca acțiuni de îmbunătățire a demersului didactic în etapele următoare: *să măsoare și să aprecieze* valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia; *eficacitatea* resurselor, condițiilor, operațiilor; *eficiența* activității sistemului; toate acestea în vederea *luării deciziilor privind ameliorarea acestuia (a curriculumului).*

Principalele operații ale actului evaluativ sunt *măsurarea, aprecierea și decizia*. Prima desemnează procedee prin care se stabilește o relație între un ansamblu de evenimente, caracteristici și anumite simboluri (cifre, litere, expresii). D.P. Ausubel apreciază că, „*în sensul său cel mai larg, măsurarea pornește de la simpla clasificare, trece prin diferitele procedee de ordonare și stabilire a rangurilor, până la procedeele de cuantificare „forte”, caz în care comportamentului școlarului i*

se atribuie valori numerice care posedă proprietățile numerelor reale ale aritmeticii” (1981, p. 668).

Măsurarea desemnează procedeele prin care sunt culese informațiile și prin care se stabilește o relație între un ansamblu de evenimente, caracteristici și anumite simboluri (cifre, litere, expresii).

Aprecierea presupune emiterea unei judecăți de valoare asupra rezultatelor măsurării; implică o atitudine axiologică, deci o raportare a rezultatelor la un sistem de valori (criterii).

Decizia exprimă scopul evaluării și implică evaluatorul în roluri de factor decizional: stabilirea obiectului evaluării (ce se dorește a fi evaluat) în concordanță cu obiectivele deciziilor care urmează să fie adoptate, adoptarea de măsuri amelioratorii pentru etapele următoare ale dezvoltării de curriculum.

Eficiența – este exprimată prin raportul: Rezultate obținute
Condiții, resurse

Eficacitatea – desemnează raportul: Rezultate obținute
Rezultate dorite (Obiective)

Progresul școlar – exprimă raportul: Situația de la începutul programului
Rezultatele la sfârșitul programului

Randamentul școlar exprimă nivelul desfășurării activității apreciat prin termeni de eficacitate și definește rezultate raportate la obiective; randamentul școlar optim se exprimă în termeni de performanță pozitivă.

4.2. Funcțiile evaluării curriculumului

Funcțiile verificării și evaluării școlare se referă la efectele/consecințele și semnificațiile acestora atât în plan individual, cât și social. *Funcțiile evaluării* vizează incidența activității de evaluare, a cărei exercitare conferă unitate și echilibru curriculumului. În activitatea didactică privită ca sistem, *evaluarea* este un element component al acestuia, alături de activitatea de proiectare și cea de implementare a curriculumului. De aceea, pentru a surprinde cât mai exact funcțiile îndeplinite de evaluare, se impune a avea în vedere interacțiunea cu celelalte componente ale curriculumului. Funcțiile evaluării sunt date de *contribuția sa specifică la realizarea (sau împiedicarea realizării) finalităților acestuia*.

Abordarea sistemic - reglatorie a evaluării permite înțelegerea evaluării ca o activitate

simetrică: atât a celui ce proiectează curriculumul, prin care acesta reglează instruirea, cât și a celui ce implementează, prin care acesta se adaptează și interiorizează fluxul informațional, își formează deprinderi, capacități, atitudini.

După cum se poate constata din enunțurile de până acum, *funcțiile specifice* ale evaluării descriu următoarele două perspective:

- *perspectiva celui ce proiectează curriculumul*, cu funcția de reglare a activității și de perfecționare a stilului de proiectare;
- *perspectiva celui ce implementează*, cu funcția de formare a unui stil de învățare, de stimulare a activității de învățare, precum și a capacității și a atitudinii de autoevaluare.

Funcțiile generale ale evaluării pot fi ordonate în jurul a trei funcții specifice demersului de această natură:

- a) *Funcția constatativă* constând în cunoașterea stării procesului evaluat, reflectarea fidelă și realistă a rezultatelor constatate, în vederea ameliorării sistematice a curriculumului.
- b) *Funcția diagnostică*: ceea ce presupune explicarea situației constatate prin realizarea unei diagnoze etiologice: precizarea factorilor aflați la originea situației constatate și a condițiilor inițiale de realizare a curriculumului; evidențierea elementelor izbutite ale acestuia (care au asigurat succesul).
- c) *Funcția prognostică* constând în anticiparea rezultatelor posibile; sugerarea/fundamentarea unor decizii de creștere a eficienței și eficacității curriculumului, acolo unde asemenea decizii se impun și, totodată, sunt posibile.

Chiar dacă apar unele nuanțe particulare în formularea acestora la diferiți autori, se poate observa, totuși, că majoritatea optează pentru următoarele funcții:

Funcția socială: se referă la faptul că prin evaluare este pusă în evidență eficiența generală sau productivitatea socio-economică a procesului/ sistemului de învățământ; societatea este informată în legătură cu funcționarea acestuia, evaluarea (școlară) putând influența deciziile care urmăresc schimbări structurale.

Funcția de constatare și de informare: este funcția de apreciere a rezultatelor școlare obținute, prin raportare la obiectivele educaționale propuse; prin exercitarea acestei funcții, putem stabili dacă și în ce măsură activitatea instructiv-educativă s-a derulat în condiții optime, dacă și-a atins scopul, dacă elevii au asimilat cunoștințele, dacă și-au format anumite abilități sau dacă o deprindere a fost achiziționată.

Funcția de diagnosticare: se referă la faptul că evaluarea oferă informații în legătură cu nivelul performanțelor populației evaluate într-un anumit moment dat (al evoluției/dezvoltării ei); sunt dezvăluite – într-o mare măsură – greșelile, lacunele, elementele/secvențele dificile, precum și

prestațiile de excepție ale subiecților supuși evaluării. În același timp, această funcție se referă la identificarea factorilor și a cauzelor care au determinat nivelul rezultatelor, respectiv, a factorilor și a cauzelor succesului/insuccesului școlar.

Funcția de prognosticare: se referă la faptul că evaluarea oferă informații cu ajutorul cărora se pot face predicții asupra performanțelor (și asupra opțiunilor) viitoare ale celor evaluați, asupra evoluției lor viitoare; aceste informații susțin (și influențează) deciziile acestora referitoare la orientarea lor școlară și/sau profesională. De asemenea, această funcție contribuie la anticiparea viitoarelor acțiuni instructiv-formative ale evaluatorului, destinate ameliorării și optimizării obiectivelor și activității sale.

Funcția de feed-back (de reglare): se referă la faptul că, întrucât evaluarea indică nivelul rezultatelor școlare, ea constituie o valoroasă sursă de feed-back formativ și sumativ. Este vorba de furnizarea unui feed-back negativ, care presupune eliminarea/anularea aspectelor negative, a disfuncționalităților, a confuziilor, a impreciziilor etc., dar și de furnizarea unui feed-back pozitiv, de întărire a aspectelor pozitive, sugerând noi soluții, noi dezvoltări, alte surse de creștere și performanță.

Sub acest aspect:

- profesorul știe permanent cum să-și dozeze conținutul lecției, metodele, ce trebuie reluat în pași mai mici, mai în detaliu, mai explicit, unde apar sau unde pot să apară sursele de eroare etc.;
- elevul își reglează efortul de învățare (sub aspectul dozării timpului de lucru și al energiei investite), își dă seama dacă este amenințat cu o situație nefavorabilă promovării; grație evaluării, elevul ia act de cerințele și de pretențiile profesorului, conturându-și specificul și nivelul aspirațiilor proprii;
- părinții își pot da seama dacă, în principiu, copilul lor poate face față cerințelor școlii și la ce nivel; pot lua decizia de a-l sprijini.

Funcția de motivare: se referă la faptul că valorificarea pozitivă, constructivă a feed-back-ului oferit de o evaluare corectă, onestă stimulează și mobilizează pe cei evaluați, impulsionându-le activitatea de învățare, căutare, cercetare, dezvoltare. În context, I. Radu (2009) precizează: „evaluarea externă ritmică stimulează pregătirea continuă a lecțiilor de către elevi; cerințele externe constituie suport pentru deprinderi personale de automonitorizare. Controlul întreține investiția de efort” (p. 388). Dorința de succes și, respectiv, teama de eșec constituie pentru cei mai mulți elevi imbolduri importante pentru învățare: succesul constant poate înscrie învățarea/pregătirea elevului pe o spirală ascendentă, în timp ce eșecul (mai mult sau mai puțin sistematic) poate duce la demobilizare, la panică, la anxietate, la respingerea învățării/pregătirii.

Atributul de succes sau de eșec nu trebuie privit în afara contextelor, ci în legătură dinamică

cu ele. Referitor la acest aspect, I. Radu (2009) subliniază: „de notat că performanța școlară a unui elev poate fi slabă în comparație cu performanța medie a clasei, dar poate fi bună în comparație cu rezultatele lui anterioare. Interpretarea acestei performanțe ca eșec – cum ar fi sugerat primul tip de comparație – poate duce la demotivare, în timp ce interpretarea performanței ca succes – având în vedere al doilea tip de comparație – poate determina o stimulare a motivației pentru învățare. În funcție de situație, raportarea la performanța proprie anterioară poate genera un imbold pentru autodepășire, în timp ce raportarea la criteriul mediu al clasei induce competiția” (p. 388).

Funcția educativ-formativă: se referă la faptul că practicarea evaluării sistematice, atentă la corectitudine, formativă și mai ales formatoare, are efecte educative, inclusiv prin susținerea evaluărilor în demersurile lor de autoobservare, autocunoaștere, autoapreciere, autoevaluare. Treptat, mulți subiecți evaluați devin propriii lor evaluatori.

Aprecierile realizate în școală, aproape zilnic, sunt interiorizate de către elevi, devenind reper în autoapreciere și în formarea imaginii/conceptului de sine. În același timp, aprecierile și evaluările profesorilor se răsfrâng asupra relațiilor interpersonale elev-profesor, elev-elev, profesor-grup școlar.

Funcția de selecție/de discriminare: se referă la faptul că evaluarea oferă posibilitatea alegerii/selecției, clasificării și/sau ierarhizării elevilor după criterii stabilite anterior; funcția se manifestă mai ales în situația examenelor și a concursurilor/ olimpiadelor școlare.

Funcția de certificare: se referă la faptul că evaluarea relevă și evidențiază performanțele elevilor – cunoștințe, competențe, abilități etc. – la finele unei perioade de instruire-dezvoltare, a unui an școlar, a unui ciclu curricular etc.

Având în vedere existența acestor funcții, specialiștii apreciază că ele apar și se actualizează diferențiat, prin preeminență și nu în mod exclusivist. Toate funcțiile menționate se pot întrezări, mai mult sau mai puțin, în toate situațiile de evaluare (C. Cucuș, 2008).

Valorificarea tuturor funcțiilor de evaluare determină schimbări constructive la nivelul curriculumului, inclusiv la nivelul metodelor de predare/învățare.

4.3. Impactul evaluării asupra proceselor de predare-învățare

Interdependența dintre predare-învățare-evaluare conferă fiecărei activități un anumit specific, care nu poate fi redus la caracteristicile/ funcțiile pe care le-ar putea îndeplini oricare din ele, dacă ar fi tratată în mod distinct. Activitatea de evaluare influențează, mai mult sau mai puțin, fiecare componentă structurală a procesului de învățământ. De asemenea, *evaluarea resimte, asemenea unor senzori, orice modificare survenită în desfășurarea proceselor de predare-învățare cu care interacționează*, ca și în oricare element structural al procesului de învățământ: finalitățile, agenții (profesorul și elevii), conținut, metode, mijloace, forme de organizare, relații psihosociale,

timpul și criteriile de programare și planificare.

Din înțelegerea rolului reglator al proceselor evaluative în activitatea didactică, a funcțiilor acestora în activitatea didactică, a relațiilor de interacțiune și interdeterminare cu predarea și învățarea se degajă mai multe concluzii:

a) Orice modificare substanțială în planul predării sau învățării are efecte în plan evaluativ și invers. Mai multe reguli se degajă din această relație, reguli care și-au găsit aplicarea în practica școlară:

- ce se predă (ce s-a predat și cum, cât s-a predat, gradul de accesibilitate) și se învață urmează să fie verificat;
- se verifică ceea ce a fost predat;
- se învață ceea ce este evaluat.

b) Între cele trei procese-activități nu există granițe rigide; orice act de predare sau de învățare face necesară și posibilă evaluarea lui. Interacțiunile și interdeterminările dintre predare-evaluare și învățare-evaluare sunt multiple, multe forme realizându-se nu numai în modalități conștiente, ci și prin fluxuri spontane care antrenează mecanisme nuanțate. Interinfluențele dintre predare-evaluare și învățare-evaluare sunt de cele mai multe ori benefice, dar pot induce uneori și efecte negative, de blocaje în procesul de comunicare.

c) Activitățile evaluative sunt capabile să realizeze cunoașterea și aprecierea schimbărilor produse la elevi în toate planurile personalității lor (cognitiv, volitiv, afectiv-atitudinal, creativ s.a.), stabilind o relație între ceea ce a fost predat și învățat, de o parte, și rezultatele obținute, de cealaltă parte.

d) Cu mențiunea că evaluarea se raportează nu numai la predare-învățare, ci și la activitățile de conducere și management pe care le îndeplinește educatorul la nivelul clasei, rolul principal al evaluării rămâne acela de a stimula învățarea și de a asigura o eficiență sporită predării.

Verificarea și aprecierea rezultatelor școlare reprezintă doar *premise* unui act evaluativ care, în mod necesar, *trebuie să continue și asupra întregului proces didactic*. Evaluarea rezultatelor școlare nu este singurul proces prin care se realizează evaluarea în învățământ. Aceste situații devin complete dacă, pe temeiul datelor obținute, acțiunile evaluative se extind asupra procesului, asupra activității care a dus la rezultatele constatate.

În evaluarea performanțelor școlare, profesorul urmărește și dezvoltarea capacității autoevaluative. *Prin evaluări sistematice, elevii sunt dirijați în a descoperi ei înșiși, procedurile instructionale potrivite, materialele de care au nevoie pentru remedierea lacunelor constatate.*

În același timp, profesorul urmărește și diagnoza dificultăților pe care le întâmpină elevii. Analiza dificultăților are o importanță și mai mare, prin efectele ameliorative pe care le poate avea în perspectivă; ea presupune nu numai *unde* se plasează acestea, ci și *de ce* natură sunt, unde s-au

produs. Diagnosticarea completă a dificultăților întâmpinate de elevi și a cauzelor lor probabile devine posibilă prin realizarea evaluărilor formative în acest scop.

Valorizarea rezultatelor elevilor conduce la:

- › restaurarea încrederii în sine pentru anumiți elevi,
- › identificarea unor dificultăți/obstacole pe care le întâmpină elevii; acestea n-ar putea fi sesizate decât după încheierea anului școlar;
- › ameliorarea comportamentelor elevilor (interesul pentru studiu).

Conținuturile învățământului sunt selectate din întreg patrimoniul cultural al omenirii ca un ansamblu de valori esențiale pentru dezvoltarea personalității umane (în conformitate cu idealul educațional) și se obiectivează într-un trunchi de conținuturi comune, obligatorii, care poate fi identificat cu educația de bază (școala generală). Conținuturile care corespund nivelurilor superioare de educație vizează prespecializarea și specializarea în diferite domenii.

Fenomenul "exploziei educaționale", înțeles la nivel demografic, informațional și cel al aspirațiilor umane, a creat presiuni asupra culturii școlare. În acest sens se pot delimita două categorii de *surse*:

- *social-cognitive*, care să răspundă nevoilor de competență socială și în domeniile cunoașterii științifice, tehnologice și artistice;
 - *psihologic-individuale*, care să răspundă trebuințelor, intereselor, aptitudinilor individuale.
- Sursele conținuturilor trebuie să fie *deschise, permeabile, perene și consistente*.

Există o serie de *indicatori cu caracter general* (criterii de relevanță) pe care trebuie să-i satisfacă conținuturile selectate (G. Văideanu):

1. deschidere față de achizițiile și progresele științifice și tehnice;
2. acord axiologic al conținuturilor cu valorile și evoluția în domeniul artei și culturii;
3. realizarea echilibrului, pe de o parte față de problematica planetară și, pe de altă parte, față de trebuințele comunității locale și naționale;
4. adecvarea conținutului la caracteristicile și trebuințele spirituale, psihologice și fizice ale celor implicați în învățare;
5. realizarea echilibrului între conceperea conținutului la nivel central și conceperea la nivel instituțional; între diferitele grupe de obiective (cognitive, moral-afective, psiho-motorii); între grupele de discipline; între elementele teoretice și cele practice; între modurile de organizare a învățării și diferitele metode de predare-învățare;
6. asigurarea coerenței între discipline și în interiorul unei discipline, la nivelul ideilor și al capitolelor;

7. conceperea și dozarea conținutului astfel încât să presupună învățarea și participarea activă a elevilor.
8. orientarea prospectivă a conținuturilor, astfel încât să crească șansele de succes social și profesional ale elevilor.

Din punct de vedere pragmatic, selecția conținuturilor se realizează simultan pe trei categorii de considerente: teoretice, de politică educațională, personale ale cadrelor didactice (C. Crețu).

Conform *considerentelor teoretice*, conținuturile trebuie să satisfacă o serie de criterii:

- științifice: acces la valori științifice validate de către practica umană, să reflecte logica internă a științei, să surprindă tendințele de specializare sau de integrare prin demersuri interdisciplinare ale unor științe, să inițieze elevul în metodologia cunoașterii și în limbajul științific etc.;
- legate de psihologia dezvoltării: conținuturile trebuie adecvate evoluției și caracteristicilor psiho-culturale ale elevilor;
- legate de psihologia învățării cu care se operează în școli; s-au delimitat două tendințe: conexionistă (axată pe reflexele de învățare stimul-răspuns) și funcțională (axată pe relația între medii și persoane);
- pedagogice: asigurarea conexiunilor între conținutul învățării și idealul, scopurile și obiectivele școlare, asigurarea unității între conținuturile generale și cele de specialitate, accentuarea valențelor formative prin selecția acelor conținuturi care dezvoltă capacitățile de cunoaștere și de operaționalizare în practică a achizițiilor cognitive (S.Cristea).

Conform *considerentelor de politica națională*, curriculumul național reprezintă o formă de expresie a unor finalități care sunt rezultatul unor decizii politice la nivel central.

Conform *considerentelor personale ale cadrelor didactice*, selecția și organizarea conținuturilor depind de preferințele profesorilor, de concepțiile lor despre cultură, de stilul didactic, dar și de caracteristicile psiho-comportamentale ale clasei de elevi.

Caracteristicile unui curriculum de calitate sunt:

- *adecvarea curriculumului*, în ansamblul său, la contextul socio-cultural național;
- *extensia* este calitatea care asigură angrenarea subiecților prin experiențe de învățare în cât mai multe domenii experiențiale (în cadrul conceptual autohton „arii curriculare”), din perspectiva tuturor tipurilor semnificative de rezultate de învățare;
- *dimensiunea*, forța reală de a genera în educabili cunoștințe, abilități, capacități, atitudini, antrenarea în cât mai multe domenii experiențiale, din perspectiva cât mai multor tipuri de învățare și a cât mai diverselor rezultate ale învățării și totodată includerea între specificările aferente și a unor considerații, condiții, criterii și diverse alte indicații pe lângă elementele curriculare de bază;

- *continuitate*, asigurarea unei treceri optime și fluente de la un ciclu circular la altul, de la o instituție școlară la alta și chiar de la o secțiune sau capitol la cele următoare în cadrul unei discipline de învățământ;
- *individualizare*, permisivitate și valorizare a apariției și manifestării diferențelor individuale chiar la educabilii de aceeași vârstă, chiar și la același educabil în momente diferite;
- *șanse egale*, calitatea de a genera în principal tocmai acele achiziții în toți educabilii pentru care a fost conceput și nu altele;
- *echilibrul* asigură alocarea fiecărui domeniu experiențial și fiecărei componente curriculare suficient timp și resurse; fiecare domeniu experiențial și acțional să fie abordat în corelație cu altele în ponderi rezonabile în ansamblul respectiv;
- *relevanța* (este stabilită în raport cu obiectivele generale și specifice și utilitatea informațiilor. Informațiile și problemele selectate tematic trebuie să corespundă obiectivelor formulate pentru nivelul și tipul de școală în care se predă disciplina respectivă, dar temele trebuie să răspundă unor nevoi sociale și personale, de formare intelectuală și profesională, culturală și umană, să fie utile) presupune perceperea curriculumului ca fiind adecvat atât nevoilor prezente cât și celor de perspectivă ale subiecților, contribuind la optimizarea înțelegerii de către aceștia a lumii în care trăiesc și a propriei persoane, la ridicarea competenței în controlul evenimentelor și în confruntarea cu o largă varietate de cerințe și așteptări, la echiparea progresivă a elevilor cu abilitățile necesare vieții profesionale adulte, adecvarea maximă la nevoile actuale și de perspectivă ale educabililor;
- *diferențierea* permite dezvoltarea și manifestarea unor caracteristici individuale, chiar la elevi sau studenți aflați la aceeași vârstă sau în același an de studiu;
- *progresia și continuitatea* permit trecerea optimă de la un an de studiu sau ciclu de învățământ la altul, de la o formă de învățământ la alta, sau de la o instituție de învățământ la alta;
- *permeabilitatea curriculumului* față de evoluțiile în domeniu, înregistrate pe plan internațional;
- *coerența* (organizarea articulată sistematică sau logică a acestor elemente), manifestată atât la nivelul relației dintre curriculum și finalitățile sistemului de învățământ, cât și la nivelul diferitelor componente intrinsece ale acestuia, conexiuni strânse între elementele componente fără riscul de segmentare, prin menținerea tendinței “centripete” în jurul unui nucleu explicit;
- *pertinența curriculumului* în raport cu obiectivele educaționale;
- *transparența curriculumului* din punctul de vedere al tuturor agenților educaționali implicați;
- *articularea optimă* a etapelor procesului curricular în ansamblul său: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă;
- *consistența internă și externă* (acele elemente ce sunt esențiale, fundamentale). Consistența internă este acea proprietate a unei structuri tematice care se referă la logicitatea ei –

necontradictorie, coerentă, derivativă, inductiv și/sau deductiv-consecventă, adevărată - și la construcția semantică – concepții, definiții, reguli, principii, descrieri. Consistența externă rezultă din asociațiile conținuturilor specifice în structura tematică a unui obiect de învățământ cu alte obiecte. Structurile tematice ale mai multor discipline sunt astfel planificate încât să faciliteze transferurile de cunoștințe;

- *secvențialitatea* se concretizează în ordonarea structurală a temelor. Structurarea este *logică*, de tip *linear*, atunci când elevul înaintează progresiv, din treaptă în treaptă, în asimilarea unor cunoștințe din ce în ce mai complicate și complexe din același domeniu, de tip *concentric*, în cazul în care unui nucleu de cunoștințe din treapta precedentă i se adaugă pe o nouă treaptă noi informații și probleme, și de tip *spirală* atunci când cunoștințele din același domeniu sunt preluate, extinse și aprofundate progresiv pe măsura înaintării pe treptele școlare, *după puterea explicativă a cunoștințelor, interdisciplinar, modular, integrat*. Secvențialitatea tematică a unui conținut poate fi privită și din perspectivă verticală și orizontală. Verticalitatea secvențială se referă la măsura în care cunoștințele și problemele prezentate într-un capitol sunt anticipate de cunoștințele anterioare și pregătesc elevul pentru a se angaja într-o etapă de instruire nouă; orizontalitatea secvențială vizează succesiunea psihologică a temelor incluse în structura aceleiași discipline;

- *proporționalitatea* între ceea ce este vechi și nou, adecvarea la specificul profesional pe care școala îl are în vedere, prospectivitatea, respectiv ancorarea în evoluția previzibilă a disciplinei, logicitatea, aplicativitatea, exemplaritatea.

4.4. Evaluarea de curriculum

Evaluarea reprezintă un proces de obținere a informațiilor asupra elevului, profesorului, programului sau sistemului educațional în ansamblu, cu ajutorul unor instrumente de evaluare, cu scopul elaborării unor judecăți de valoare care sunt raportate la criteriile propuse asupra acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri pe baza cărora se va lua o serie de decizii (privind conținutul, metodele, strategiile, demersul sau produsul etc). Pe scurt, prin procesul de evaluare ne pronunțăm asupra stării unui fapt, proces la un anumit moment, din perspectiva informațiilor pe care le culegem cu ajutorul unui instrument care ne permite să măsurăm în raport cu o anumită normă la care ne raportăm.

Fiind un proces multidimensional, se pot identifica, în funcție de criteriile alese, mai multe tipuri de evaluare. Cele mai importante dintre acestea sunt:

a. După domeniu:

=> *evaluarea în domeniul psihomotor* (capacități, aptitudini, deprinderi);

=> *evaluarea în domeniul socio-afectiv* (atitudini);

=> *evaluarea în domeniul cognitiv* (cunoștințe).

b. După obiectul evaluării:

=> *evaluarea procesului de învățare* (atât a achizițiilor cât și a procesului în sine);

=> *evaluarea performanțelor* (realizate individual, în grup sau de către grup);

=> *evaluarea a ceea ce s-a învățat în școală sau a ceea ce s-a învățat în afara școlii.*

c. După accentul pus pe proces sau pe sistem:

=> *evaluarea de proces* - se referă la performanțele elevilor;

=> *evaluarea de sistem* - accentul se pune pe sistemul în care se desfășoară procesul (participanții la proces, instituții, organizarea sistemului).

d. După cine face evaluarea:

=> *autoevaluare* (realizată de către cel care învață);

=> *evaluare internă* (realizată de către aceeași persoană care realizează procesul de predare-învățare);

=> *evaluare externă* (realizată de o persoană sau o instituție din afara procesului de predare-învățare).

e. După etapa în care se face evaluarea:

=> *evaluare inițială* (realizată la începutul procesului de predare-învățare);

=> *evaluarea continuă* (realizată în timpul acestui proces);

=> *evaluarea finală* (realizată după o secvență de timp bine precizată (trimestru, sfârșit sau început de ciclu școlar etc.).

f. După cum evaluarea certifică sau nu calitatea celui care este evaluat:

=> *evaluare sumativă* - arată nivelul la care a ajuns un anumit elev la un moment dat. Este o judecată definitivă care certifică sau sancționează calitatea celui evaluat, care se produce "la termen", fiind o evaluare finală și se bazează pe informații obținute în urma unui test, examen ori cumulând datele obținute în timpul evaluării continue;

=> *evaluarea formativă* - nu certifică o etapă, ci permite ameliorarea rezultatelor, revenirea asupra celor învățate pentru a le corecta și a facilita trecerea spre o altă etapă, este orientată spre un ajutor imediat și încearcă să coreleze caracteristicile elevului (inclusiv nevoile, interesele) cu caracteristicile conținuturilor de învățat. Se desfășoară cu regularitate și este utilizată în luarea deciziilor privind activitatea continuă.

Evaluarea realizată în contextul strategiei formative, care poate fi utilizată chiar de către elevi ca autoevaluare, devine o practică ce stimulează participarea elevului la propria sa formare, făcându-l conștient de responsabilitatea sa și, în același timp, îi dezvoltă motivarea, mai ales în cazul în care educatorul o utilizează astfel încât să stabilească un dialog constructiv cu fiecare elev. Evaluarea formativă este combinată cu o varietate de materiale și proceduri instrucționale pe care elevul le folosește în scopul recuperării/completării unor lacune. În acest sens, *îmbinând evaluarea*

cu instruirea și cu învățarea, educatorul reușește să cunoască nivelul atins de fiecare elev și să ia decizii imediate și adecvate pentru ameliorarea rezultatelor.

Într-un studiu consacrat analizei evaluării, Linda Allal (1978) distinge trei demersuri psihopedagogice fundamentale ale acestei strategii:

- activitate de predare și de învățare;
- *evaluare formativă*: constatarea obiectivelor atinse și a celor nerealizate;
- activități de remediere.

Pe parcursul întregii perioade consacrate unei unități de formare, procedurile de evaluare formative sunt corelate cu activitățile de predare și învățare. În acest fel, prin observarea elevilor în cursul învățării, *se identifică dificultățile* pe care aceștia le întâmpină, *se realizează diagnoza privind factorii* care se află la originea dificultăților fiecărui elev și se stabilește *modalitatea de remediere, de individualizare, prin activități recuperatorii*. În acest fel, *reglarea este de natură interactivă*, în sensul că privește atât predarea, cât și învățarea. Scopul acestui tip de reglaj este de a realiza o „ghidare” sistematică și individualizată a învățării, mai devreme decât o remediere tardivă.

Principalul avantaj oferit de testările cu valoare formativă constă în *posibilitatea cunoașterii operative și exacte a tipurilor de dificultăți* pe care le-au întâmpinat educabilii, pe baza cărora educatorul poate lua deciziile potrivite constând în: *reformularea sarcinilor de lucru, refacerea acelor structuri la care majoritatea elevilor au întâmpinat dificultăți și, bineînțeles, reînvățarea conținuturilor respective*. În această situație, educatorul este nevoit să localizeze neajunsurile metodologiei utilizate în predarea-învățarea conținuturilor (fie lipsa elementelor de fixare, fie metodele de învățământ utilizate, fie faptul că nu a utilizat materialul didactic sau l-a utilizat necorespunzător). Prin această strategie, educatorul realizează un feedback privind propria activitate, identificând în mod particular punctele-cheie în care predarea are nevoie de modificări. Experiența arată că greșelile trebuie remediate, dacă este posibil, în aceeași oră în care a fost aplicat testul (oricum, în termen cât mai scurt posibil).

Remedierea dificultăților într-un timp cât mai scurt are efect pe termen lung: se fixează mai bine structurile corecte, învățate, bază pentru achiziții ulterioare solide. În acest fel, *evaluarea formativă realizează o mediere a cunoașterii, favorizează reușita școlară cu participarea efectivă a elevilor*.

Studiile la care ne-am referit demonstrează valoarea tehnologiilor tradiționale de evaluare, dar și a altor moduri de abordare privind posibilitățile multiple de integrare a acțiunilor evaluative în procesul de învățământ, respectiv posibilitatea participării active a elevilor prin cunoașterea exactă a cerințelor la care trebuie să răspundă.

g. După cum se apelează la o normă sau la un criteriu:

=> *evaluarea normativă* - apelează la o normă; furnizează poziția individului față de altul într-un

grup (ex. ce poate să facă elevul x în comparație cu elevul y în realizarea sarcinii date?);

=> *evaluarea criterială* - apelează la un criteriu; se face judecând performanța unui individ în funcție de gradul de realizare a criteriului stabilit în funcție de obiective (ex. ce a realizat x și y din sarcina dată, față de “pragul de reușită”).

h. După perspectiva temporală din care se face:

=> *evaluare diagnostică* (stabilește starea de fapt, identificându-se cauzele);

=> *evaluarea prognostică* (identifică potențialul subiectului raportat la viitor).

i. După caracterul standardizat al instrumentelor:

=> *evaluare formală* - realizată prin instrumente standardizate asociate sau nu cu teste psihologice;

=> *evaluare informală* - realizată prin instrumente nestandardizate, alternative, proiectate de către profesor.

j. După caracteristicile tehnice ale probelor:

=> *evaluare convergentă* - probe care presupun răspunsuri multiple, închise, la alegere;

=> *evaluare divergentă* - probe cu răspunsuri deschise, construite fără limite fixe.

k. După modul în care rezultatele pot fi sau nu măsurate:

=> *evaluare cantitativă* - la care rezultatele sunt cuantificabile în funcție de un punctaj;

=> *evaluare calitativă* - la care rezultatele nu pot fi măsurate prin cuantificare.

Pentru fiecare program educațional și, pe cât posibil, pentru fiecare situație educațională în parte, este necesară construirea unui sistem de evaluare specific, cu obiective, proceduri și instrumente specifice, combinând, pe cât posibil, diferitele tipuri de evaluare menționate mai sus. Pentru ca sistemul de evaluare să fie operațional, evaluatorul trebuie să răspundă la o serie de întrebări:

1. Ce evaluăm?

- cunoștințe, atitudini, aptitudini, deprinderi;
- dacă știu, dacă știu să facă, dacă știu cum să facă sau dacă știu cum vor aplica în viața reală ceea ce știu;
- atingerea obiectivelor legate de un anumit conținut;
- performanțele celui evaluat;
- obiectivele propuse de profesor;
- obiectivele pe care și le-au propus cei evaluați;
- programa;
- metodele folosite;
- organizarea procesului de învățare;
- serviciile pe care le oferă instituția în care se desfășoară procesul;

- resursele umane și materiale, mijloacele puse la dispoziție;
- rezultatele (produsul) sau procesul în sine etc.

2. De ce evaluăm?

- pentru îmbunătățirea performanțelor celor evaluați;
- pentru îmbunătățirea instrumentelor de evaluare;
- pentru îmbunătățirea metodelor, mijloacelor și strategiilor de evaluare;
- pentru realizarea unei selecții;
- pentru corectarea performanțelor;
- pentru autocontrolul propriilor capacități de predare;
- pentru identificarea deficiențelor sau disfuncționalităților la nivelul organizării unei unități școlare;
- pentru optimizarea conținuturilor etc.

3. Cui folosește evaluarea?

- celor evaluați;
- evaluatorului (profesor, instituție);
- părinților;
- factorilor de decizie școlară;
- celor care fac un anumit tip de selecție (angajări) etc.

4. Pe cine evaluăm?

- elevi luați individual;
- elevi luați în raport cu grupul din care fac parte;
- un grup, o clasă sau un lot de indivizi grupați după un criteriu anume, de exemplu o grupă de vârstă;
- un eșantion etc.

5. Când evaluăm?

- la începutul unui proces (evaluarea inițială);
- în timpul procesului (evaluarea continuă sau formativă); la sfârșitul unui proces sau al unei etape (evaluare sumativă sau finală) etc.

6. Cum evaluăm?

- prin ce metode?
- cu ce tehnici și procedee?
- cu ce instrumente?

4.5. Metode de evaluare. Repere în elaborarea probelor – tipuri de itemi; etape și norme de elaborare

Metodologia evaluării școlare desemnează metode specifice activității de evaluare, după cum metodele de învățământ implică o metodologie specifică activităților de predare-învățare. Încercând stabilirea unei corespondențe între acestea, în cele ce urmează, ne propunem să evidențiem acele metode care susțin activitatea de predare-învățare: examinarea orală, probele scrise, probele practice, fișe de activitate personală, portofoliul – ”jurnal de bord“, respectiv ”raportul de evaluare” al activității elevului, evaluarea asistată de calculator s.a.

Examinarea orală, ca metodă de evaluare școlară, se realizează printr-o conversație cu rol de verificare, prin întrebări și/sau sarcini de lucru care solicită răspunsuri orale sau în scris. Examinările orale prilejuiesc comunicarea directă, demersurile de instruire/învățare și activitatea de evaluare fiind, de multe ori, indisolubil legate. Tehnicile de realizare a examinărilor orale sunt numeroase, în funcție de situația educațională concretă.

Dintre acestea, cele mai frecvent utilizate sunt:

- *conversația de verificare;*
- *interviul;*
- *verificarea orală pe bază de imagini;*
- *povestirea sau repovestirea unui;*
- *citirea unor dialoguri incomplete;*
- *verificarea orală cu statut de examen;*

Cerințele metodologice privind realizarea verificărilor orale vizează tehnica de formulare a întrebărilor, durata examinării, respectarea particularităților de vârstă, acordarea unui timp minim necesar între enunțul întrebării și răspuns, antrenarea celorlalți elevi, extinderea verificărilor de la memorarea informației și capacitatea de a o reda, la capacitatea de transfer și de a opera cu cunoștințele în explicarea altor fenomene.

Lucrările sau probele/ verificările scrise constituie alt mijloc de evaluare a rezultatelor școlare. Oricare ar fi modul lor de realizare: probe de control curent (extemporale), probe de evaluare periodică, teze semestriale etc., elevii devin implicați în realizarea activității de evaluare, în primul rând, prin informarea, de regulă (nu întotdeauna), asupra datei și asupra conținuturilor din care vor fi evaluați. De asemenea, prin explicațiile sumare date înaintea rezolvării probei (scopul probei, evidențierea formulării cerințelor, punctaj, modul de răspuns, timpul acordat etc.), ca și prin cunoașterea răspunsurilor corecte după încheierea probei, elevii își dezvoltă capacități autoevaluative, se simt coparticipanți la activitatea de evaluare.

Probele scrise pot fi clasificate, distingând:

- a) *probele de control curent* (extemporalele);
- b) *probele de evaluare periodică*;
- c) *probe semestriale – tezele*.

Calitățile unei probe (test)

Ca și în cazul testelor de atitudini, de interese, de personalitate, pentru ca rezultatele evaluării să aibă aceeași semnificație pentru evaluatori, evaluați, instituții și societate, probele de evaluare (ca teste de cunoștințe) trebuie să posede anumite calități: *validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate*.

a) *Validitatea* recunoaște dacă testul măsoară ceea ce este destinat să măsoare, pe următoarele planuri:

- *validitatea de conținut*;
- *validitatea de construct* se referă la acuratețea cu care testul măsoară nivelul unui anumit „construct” (inteligența, creativitatea, capacitatea de a rezolva probleme etc.) și numai al lui; *conținutul textului din itemii probei trebuie să concorde cu comportamentele prefigurate de obiective și, implicit, cu conținuturile ce au fost predate și învățate*.

Validitatea poate fi raportată și la alte situații. În acest sens, se pot distinge mai multe tipuri:

- *validitatea concurentă* caracterizează un test dacă acele competențe, *testate* de el ca fiind dobândite, sunt *confirmate* și de rezultatele unui test ulterior care se bazează pe valorificarea superioară a competențelor deja achiziționate;
- *validitatea predictivă* (sau măsura în care un test prevede performanțele viitoare ale unui elev).

Condițiile de validitate evidențiate reies din contestațiile celor examinați atunci când aceștia acuză că solicitările nu concordă cu programa dată; examinatorul a fost prea sever, inconstant în aprecieri etc.

b) *Fidelitatea* este calitatea probei de a obține rezultate constante (aceleași sau cu diferențe minime), în cazul aplicării sale succesive, dar în condiții de examinare identice, prin aplicarea altor probe ce cuprind itemi cu valoare echivalentă.

c) *Obiectivitatea* reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți, privind un “răspuns corect/bun”, pentru fiecare din itemii unei probe. Testele cu o foarte mare obiectivitate sunt testele standardizate.

d) *Aplicabilitatea* sau validitatea de aplicare exprimă calitatea probei de a fi administrată și interpretată cu relativă ușurință.

Elaborarea unei probe scrise

Ațiunile evaluative întreprinse prin probele scrise, ca elemente structurale ale activității didactice, sunt implicate în toate momentele unui program de activitate, având scopuri și funcții diferite. Caracterul lor procesual permite evidențierea următoarelor **etape**:

1. *Stabilirea scopului și a funcțiilor unei probe.*
2. *Stabilirea conținuturilor esențiale și a obiectivelor operaționale corespunzătoare.*
3. *Elaborarea/redactarea probei de evaluare.*

Elementul structural fundamental al oricărui instrument de evaluare, indiferent de obiectivele urmărite și de opțiunile metodologice, se numește **item**.

Un posibil algoritm de elaborare a itemilor are următorii pași:

1. se identifică scopul evaluării;
2. se identifică obiectivele evaluării;
3. se identifică etapa și tipul de evaluare adecvat acesteia, în funcție de obiectivele propuse;
4. se identifică conținutul adecvat obiectivelor de evaluare și pe cine evaluăm;
5. se selectează metoda, procedeul, tehnica și instrumentul de evaluare;
6. se identifică normele sau criteriile de evaluare și “pragul de reușită”; pragul de reușită reprezintă ceea ce se consideră a fi nivelul **minimal** de reușită a unei sarcini date, fiind definit prin raport la un nivel de performanță determinat ca cceptabil, la care se consideră că elevul (cel evaluat) a atins un anumit obiectiv de conținut;
7. se construiesc itemii sau probele;
8. se reanalizează obiectivele evaluării și se stabilește corelația dintre itemi, obiective și indicatori de performanță;
9. se aplică probele (după ce ele au fost standardizate, în cazul acestei categorii de probe);
10. se analizează rezultatele și se comunică celor în drept.

Itemii dintr-un test pedagogic reprezintă sarcini de evaluare ce evidențiază legătura permanentă cu conținuturile esențiale ale disciplinei, prin raportarea la finalitățile corespunzătoare (obiective de referință/ competențe specifice) ariei curriculare din care face parte disciplina școlară.

Prin **itemii obiectivi** se testează un număr mare de conținuturi diferite care solicită capacități cognitive simple: de recunoaștere (itemi cu alegere multiplă), de stabilire a valorii de adevăr (itemi cu alegere duală), de identificare a elementelor corespondente (itemi de tip pereche).

Itemii cu alegere multiplă – solicită alegerea unui singur răspuns dintr-o listă de răspunsuri posibile denumite și alternative. Construirea itemilor de evaluare prin tehnica alegerii multiple poate fi făcută prin două variante :

1. identificarea răspunsului corect dintr-o serie de răspunsuri posibile (alternative); în cadrul răspunsurilor posibile există un singur răspuns corect numit răspuns-cheie, celelalte răspunsuri fiind

răspunsuri plauzibile, dar incorecte, numite distractori.

2. alegerea celei mai bune alternative sau alegerea celui mai bun răspuns dintr-o listă de răspunsuri corecte.

Itemii cu alegere duală sunt de tipul DA/NU; adevărat/fals; acord/dezacord.

Itemii de tip pereche – solicită stabilirea de corespondențe/asociații între elemente așezate pe două coloane. Criteriul sau criteriile de bază cărora se stabilește răspunsul corect, sunt explicate explicit în instrucțiunile care preced coloanele de permise și răspunsuri.

Itemii semiobiectivi - au următoarele caracteristici: solicită un răspuns scurt, limitat ca spațiu și ca formă; conținutul lor este sugerat prin structura enunțului/ întrebării; sarcina este foarte bine structurată; se pot utiliza materiale auxiliare, dar elevii trebuie să formuleze explicit răspunsul. Din această categorie fac parte itemii cu răspuns scurt, itemii de completare și întrebările structurate.

Itemii cu răspuns scurt presupun o întrebare directă care solicită un răspuns scurt și precis (expresie, cuvânt, număr, simbol etc.). Cerințele rezolvării acestui tip de itemi sunt ca răspunsul să fie scurt, să nu existe dubii sau ambiguități în formularea propozițiilor de răspuns.

Itemii de completare cuprind un enunț incomplet care solicită completarea de spații libere cu 1 – 2 cuvinte, în concordanță cu sensul enunțului. Recomandările metodologice privind construcția acestor tipuri de itemi sunt: spațiul liber nu va fi pus la începutul propoziției, iar dacă într-o frază există mai multe răspunsuri de completare ce trebuie găsite, acestea trebuie să aibă aceeași lungime.

Întrebările structurate cuprind mai multe subîntrebări (de tip obiectiv, semiobiectiv sau mini-eseu) legate printr-un element comun. Modul de prezentare include: un material - stimul (texte, date, diagrame, grafice etc.); subîntrebări; date suplimentare; alte subîntrebări ajutătoare.

Itemii subiectivi dispun de următoarele caracteristici: forma tradițională de evaluare; ușor de construit; solicită răspunsuri deschise; evaluează procese cognitive de nivel înalt; verifică obiective care vizează creativitatea, originalitatea.

Rezolvarea de probleme (situații problemă) solicită implicarea într-o activitate nouă, diferită de cele de învățare curentă, menită să rezolve o situație-problemă.

Itemii de tip eseu solicită elevilor să construiască, să formuleze un răspuns liber, respectiv un text în conformitate cu un set de cerințe date. Acești itemi pot fi de tip eseu structurat/semistructurat. Eseul liber (nestructurat) valorifică gândirea creativă, originalitatea, creativitatea, nu impune cerințe de structură.

Toate tipurile de itemi se pot regăsi în probă scrisă. Prin probele scrise, respectiv prin itemii acestora, trebuie evidențiată relația dintre ceea ce se evaluează, conținuturile predate și obiectivele urmărite.

Probele practice includ: lucrări de laborator, de atelier și activități practice diverse (pedagogice, de clinică medicală, agricole, veterinare, desene, teme pentru acasă, rapoarte de cercetare, observații la microscop, disecții, efectuarea unor probe sportive, învățarea/exersarea la un instrument muzical, utilizarea de unelte; creațiile artistice sau profesionale, dactilografiera sau stenografiera s.a.). Probele practice sunt utilizate pentru verificarea conținutului experimental și practic al instruirii.

Fișele de activitate personală a elevilor privesc, în principal, activitatea de lectură și de muncă independentă cu sarcini multiple: de învățare eficientă (pentru lecțiile de dobândire de cunoștințe); de exerciții - consolidare, îmbogățirea vocabularului de specialitate (pentru lecțiile de recapitulare); de activități vizând formarea intelectuală a elevilor și/sau pentru formarea de priceperi și deprinderi. Sunt utilizate atât ca mijloace de învățare, cât și ca probe de evaluare, constituind, mai cu seamă, într-o evaluare longitudinală, „piesele de rezistență” ale portofoliului de evaluare, incluzând fișele de muncă independentă și fișele de lectură.

Portofoliul reflectă dobândirea unor competențe la o anumită disciplină și într-un timp determinat. Este un instrument complex care reunește într-un dosar toate elementele reprezentative pentru activitatea de învățare desfășurată:

- *fișe efectuate pe parcursul tuturor tipurilor de lecții*: fișe de învățare eficientă (pt. lecțiile de dobândire de cunoștințe); fișe de exerciții - consolidare, îmbogățirea vocabularului de specialitate (pentru lecțiile de recapitulare); fișe de activități de formare intelectuală a elevilor (pentru lecțiile de formare de priceperi și deprinderi);
- *lucrările aplicative ale elevului* (activități practice, referate, eseuri, lucrări prezentate la diferite cercuri sau comunicări științifice, proiecte, investigații, microcercetări);
- *casete audio-video* privind activități de învățare în situații diferite;
- *grafice, hărți, diagrame* realizate de elevi;
- *probe de evaluare* - lucrări de control (probele scrise, teste);
- *aprecieri ale profesorilor* asupra activității elevului; sfaturi, comentarii; s.a.

Date fiind avantajele și dezavantajele fiecărei forme de examinare, experiența demonstrează utilitatea îmbinării lor.

Cerințe comune tuturor formelor de examinare:

- să se realizeze frecvența și ritmicitatea notării;
- alegerea metodei și a procedurilor adecvate materiei, în concordanță cu tipurile de rezultate măsurate;
- îmbinarea mai multor metode și tehnici în vederea verificării unui anumit tip de rezultat.

4.6. Evaluarea asistată de calculator

Impactul tehnologiei informatice asupra procesului de învățământ, respectiv asupra activităților sale de bază – predare/învățare, evaluare – cunoaște, până în prezent, mai multe direcții de aplicații.

- Computer Assisted Management (conducerea învățământului): constă în utilizarea acesteia (tehnologiei informatice) pentru rezolvarea unor probleme cu caracter administrative.
- Computer-Assisted Learning & Instruction (instruire asistată de calculator, IAC): presupune utilizarea nemijlocită a calculatorului în procesul predării și pe timpul lucrărilor de laborator.
- Computer Based Training (exersare-învățare asistată de calculator): subiectului i se pun la dispoziție programe specializate (de tip drill and practice) care-l ajută să-și fixeze cunoștințele însușite anterior.
- Computer Assisted Testing (verificare realizată cu ajutorul calculatorului): presupune existența unor programe capabile să testeze nivelul de pregătire al subiecților și să evalueze răspunsurile acestora.

Aceste tipuri de programe pot fi incluse fie în lecțiile recapitulative, fie în predările curente, pentru fixarea cunoștințelor transmise. Trebuie precizat faptul că nu se poate pune problema transferării exclusive a sarcinii testării pe seama software-ului, profesorul având nevoie și de contactul direct cu subiectul, pentru aprecierea progreselor înregistrate pe parcursul instruirii, și poate nu atât în ceea ce privește acumularea efectivă de cunoștințe, cât *sondarea capacității de judecată a acestuia, de corelarea și de interpretarea fenomenelor*. De asemenea, gesturile încurajatoare ale evaluatorului nu pot fi suplinite de calculator.



Sarcini de lucru

1. Identificați cel puțin două avantaje și două dezavantaje pentru fiecare dintre cele trei categorii de definiții ale evaluării (ca măsurare a activităților școlare ale elevilor, drept congruență cu obiectivele educaționale, ca emiteri de judecăți de valoare pe baza unor criterii);
2. Identificați în practica școlară exemple de manifestare a evaluării educaționale în următoarele ipostaze: comparativă, criterială, corectivă, conștientizată/formatoare.
3. Elaborați o definiție proprie a evaluării școlare. Prin ce trăsături s-ar caracteriza propriul dumneavoastră mod de evaluare?
4. Identificați funcțiile prevalente în următoarele situații de evaluare: ascultarea curentă, extemporal la sfârșit de capitol, teză semestrială, examen de bacalaureat, concurs de admitere, examen de licență.

5. Ce înseamnă/în ce constă funcția diagnostică a evaluării inițiale: a. pentru elev; b. pentru profesori?
6. La ce se referă funcția reglatorie a evaluării formative: a. pentru elev; b. pentru profesor?
7. Este necesară evaluarea sumativă/de bilanț: a. pentru elev; b. pentru profesor? Argumentați.
8. Comparați dezavantajele metodei evaluării orale cu cele ale evaluării scrise. Ce concluzii trageți și ce decizii sunteți îndemnați/îndemnate să luați?
9. Care sunt, după opinia dumneavoastră, asemănările și deosebirile dintre metodele tradiționale de evaluare și cele complementare/alternative?
10. Adăugați și alte dezavantaje ale metodei portofoliului (a. pentru elev; b. pentru profesor) și arătați modalități posibile de a fi depășite.
11. Menționați cu ce metodă/metode de evaluare s-ar corela cel mai bine metoda referatului. De ce?
12. Sesizați și detașați diferențele și asemănările dintre metoda evaluării prin proiect și metoda evaluării prin portofoliu.
13. Formulați-vă propriul punct de vedere referitor la metoda autoevaluării în contextul didactic, psihologic și social actual.
14. Surprindeți/formulați notele conceptului de corectitudine în evaluarea școlară.
15. Alcătuiți o listă de 3-5 reguli care să conducă la creșterea gradului de obiectivitate (și, implicit, la scăderea gradului de subiectivism) în evaluare.
16. Dezvoltați într-un eseu raportul dintre umanism și instrumentalism în realizarea evaluării școlare.
17. Care a fost efectul/eroarea cu care v-ați confruntat cel mai frecvent în etapa gimnazială a formării dumneavoastră? Dar în cea liceală?
18. Descrieți-vă/caracterizați-vă propria ecuație personală ca evaluator.
19. Care este concepția dumneavoastră despre evaluarea școlară (semnificația, sensul, rostul, efecte pe termen scurt, mediu și lung)?
20. Realizați o analiză comparativă între evaluarea prin raportarea la norma grupului și cea prin raportare la obiectivele educaționale.
21. Alcătuiți o probă clasică de evaluare (obiective, timpul de lucru, conținut, barem de notare).
22. Alcătuiți o probă alternativă de evaluare (obiective, timpul de lucru, conținut, barem de notare/criterii de evaluare).
23. Culegeți sau alcătuiți 20 de itemi din cele trei categorii (obiectivi, semiobiectivi, subiectivi), precizând inclusiv descriptorii de performanță.

Atașați la portofoliul personal.

4.7. Evaluarea tradițională – evaluarea modernă

Evaluarea tradițională se caracterizează prin:

- conceptele cel mai frecvent utilizate pentru denumirea activității de evaluare sunt: *examinare, verificare, ascultare, control*, chiar dacă această sensibilă activitate se desfășoară într-un context cotidian dat, iar nu la finalul unui program de instruire-dezvoltare (organizat);
- aprecierea școlară sau verificarea (activității de învățare sau practice) se constituie ca un moment separat de activitatea de predare-învățare-dezvoltare;
- funcționează, cu precădere, periodic, realizându-se de regulă o evaluare sumativă;
- este sinonimă cu aprecierea clasică, cu notația sau corecția, cu controlul continuu al învățării școlare;
- se finalizează cu clasificarea clasei de elevi, se obține clasamentul elevilor; mai precis, are loc evaluarea comparativă;
- nota sau calificativul sancționează neînvățarea de către elev (sunt urmărite greșelile, scăpările, omisiunile evaluatului);
- selectează și exclude anumite domenii ale învățării (școlare) mai greu de evaluat (într-un sistem cantitativ, cifric): atitudini, comportamente, trăsături de personalitate etc.;
- este centrată pe cunoștințe;
- notarea este concepută ca scop în sine, ca mijloc de clasificare sau de certificare;
- este sinonimă cu noțiunea de *control al cunoștințelor*;
- evaluatorul constată, compară și judecă; prin urmare, evaluarea tradițională este centrată pe elev, în sensul că apreciază conformitatea cunoștințelor predate (lecția) cu o scară de valori care este lăsată la discreția profesorului și rămâne în mare măsură implicită, necomunicată elevilor (Vogler și colab., 2000, p. 158);
- incriminează doar elevul, nu și criteriile de apreciere, deși – de multe ori – criteriile sunt insuficiente și confuze.

În viziunea lui J. Vogler și a colaboratorilor săi, evaluarea tradițională apreciază în mod deosebit *conformitatea produsului*, a cunoștințelor redacte, a atitudinilor și a comportamentelor cele mai cerute (și așteptate) de evaluator (de autoritate). În această formă (tradițională), evaluarea elevilor îndeplinește trei funcții principale:

- recompensarea sau pedepsirea elevilor; toți profesorii care consideră că elevii nu muncesc de bunăvoie, ci în exclusivitate din interes (extrinsec), ajung să adopte *un sistem de evaluare de tipul recompensă/pedeapsă*, sistem care corespunde unei psihopedagogii de tipul constrângere/emulație;
- *clasarea și compararea rezultatelor elevilor* în funcție de trecerea unor probe comune cu scopul de a provoca emulația;

- *informarea autorităților școlare și a părinților* despre meritele sau deficiențele elevilor (dar mai ales, despre *deficiențele* acestora).

Astfel, în cadrul acestui sistem de evaluare sunt sacralizate notele, clasamentele, penalizările. Evaluarea tradițională este – în esență – *o judecată de conformitate*, un factor de impunere și de supunere. Pentru elevul care dorește să reușească, adoptarea cunoștințelor și a comportamentului conform așteptării profesorului este o necesitate.

Evaluarea modernă se caracterizează prin:

- marea grijă pentru măsurarea și aprecierea rezultatelor;
- nu se pretinde și nu este un scop în sine, un moment izolat de control, ci se realizează în vederea adoptării unor decizii și a unor măsuri ameliorative, de optimizare a procesului de învățare-dezvoltare;
- pune accent pe problemele de valoare și pe emiterea judecății de valoare;
- acordă preponderență funcției educativ-formative a evaluării;
- încearcă să devină o interogație globală, preocupată de promovarea și întărirea aspectului uman în general;
- acoperă atât domeniul cognitiv, dar și pe cel afectiv și psihomotor al învățării școlare, deopotrivă;
- se ocupă nu numai de rezultatele școlare, dar și de procesele de predare și de învățare pe care le implică;
- nu mai este privită ca fiind exterioară procesului didactic, ci ca parte constitutivă a acesteia;
- dezvoltă permanent o funcție de feedback pentru elev;
- tinde să informeze personalul didactic însuși asupra punctelor tari și asupra punctelor slabe ale activității depuse; tinde să informeze asupra eficienței/ineficienței activității didactice;
- își asumă un rol activ de transformare continuă a proceselor de predare și a celor de învățare, de intervenție formativ-educativă;
- devine un proces continuu și organic integrat procesului de instruire-dezvoltare;
- în contextul funcționării sale, evaluarea devine un mijloc de comunicare a informațiilor referitoare la stadiul învățării, în vederea ameliorării/îmbunătățirii sau reorganizării acesteia;
- elevii sunt evaluați în raport cu o normă, cu criterii dinainte formulate/ stabilite (vezi *descriptorii de performanță* pentru învățământul primar);
- criteriile, baremele acestui stil de evaluare sunt cunoscute atât de evaluator, dar și de către evaluat (sunt transparente);
- solicită o diversificare a tehnicilor și metodelor de evaluare, precum și creșterea gradului de adecvare a acestora la specificul situațiilor didactice concrete;

- vizează deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar, precum: competențe relaționale, comunicarea profesor-elev, disponibilități de integrare și inițiativă sociale etc.;
- (con)centrează evaluarea pe rezultatele pozitive, fără a le urmări și a le sancționa în permanență numai pe cele negative;
- elevul devine partener cu drepturi egale într-o relație educațional-formativă care se întemeiază pe „un contract pedagogic”;
- oferă transparență și rigoare metodologică;
- caută să aprecieze nu numai activitatea elevului, și pe cea a profesorului, dar și eficacitatea ansamblului de procese implicate în activitatea de dezvoltare-învățare.

Așadar, în *sistemul de evaluare modernă*, evaluarea (școlară) este integrată organic în procesul de învățare (ca pârgă de autoreglare a acestuia, iar nu ca scopul ei ultim); ea îi servește ca principiu ordonator. Acest sistem este conceput pentru *a ajuta*, pentru *a facilita* învățarea-dezvoltarea prin informații, aprecieri, estimări, pe care le furnizează elevului și/sau profesorului. Evaluarea modernă este o formă a evaluării individuale și, totodată, *un factor generos*: nu sancționează/nu penalizează, ci *ajută, susține* (mai ales, pe elevii aflați în dificultate), *încurajează* (mai ales, pe elevii angajați în programe speciale, de înalt nivel de pregătire). *Ea este centrată atât pe creșterea eficacității activității individuale* (cea a elevului și/sau cea a profesorului), *cât și pe cea a activității școlare*, în general.

Evaluarea modernă se consideră o estimare care se întoarce, un feed-back pentru sistem și pentru cei care acționează în cadrul lui, constituind – din această cauză – o permanentă analiză critică (Vogler și colab., 2000).



Sarcini de lucru

1. Completați tabloul trăsăturilor evaluării tradiționale și pe cel al evaluării moderne.
2. Ce trăsături ați atribui actualului mod de evaluare școlară?
3. Imaginați tabloul trăsăturilor unei evaluări postmoderne.

Atașați la portofoliul personal.

În procesul de evaluare curriculară, este necesară respectarea unor anumite **reguli**:

Construiți o imagine pozitivă despre evaluare! Evaluarea nu trebuie asociată cu eșecul, sancțiunea sau controlul ci cu posibilitatea de reflectare asupra rezultatelor, cu formarea unei imagini cât mai corecte despre sine, nu numai cu lipsurile pe care le are, dar mai ales cu calitățile pe care le poate valorifica și dezvolta de aici încolo. Orice profesor ar trebui să-și proiecteze evaluarea o dată cu proiectarea conținutului și să prezinte ce se așteaptă de la elevi, ce progrese vor trebui să facă: o probă care este precedată de prezentarea obiectivelor de evaluare se va dovedi mult mai eficientă

decât una la care elevul nu știe la ce să se aștepte. Pentru profesor, evaluarea este un prim instrument ce îi conferă o imagine asupra acțiunii sale. *Nu utilizați evaluarea pentru alte scopuri decât cele pentru care este ea proiectată!* Ca urmare:

=> Evaluarea de orice fel nu trebuie să pedepsească ci să stimuleze pentru etapa următoare a învățării! Cel care învață trebuie să înțeleagă că evaluarea are scopul de a-l informa obiectiv asupra a ceea ce mai are de învățat.

=> Evaluarea trebuie proiectată cu scopul judecării stadiului de dezvoltare a achizițiilor individului, fiind o parte componentă a procesului de învățare, chiar dacă este realizată de alcineva decât cel care este implicat în procesul de predare-în vățare.

=> Nu generalizați datele obținute în urma aplicării unei probe nestandardizate pentru că această generalizare poate produce multe erori de interpretare.

=> Aplicarea unei probe de evaluare trebuie să respecte regulile sale proprii și reguli generale de aplicare, care presupun obiectivitate prin uniformitatea aplicării probei.

=> Interpretarea rezultatelor trebuie înțeleasă ca o parte componentă, obligatorie a evaluării și ea se face, în funcție de tipul de evaluare în fața celor evaluați, rezultatele trebuind să fie cât de repede posibil făcute publice în cazul unei evaluări cerute de o instituție.

=> Există o curbă a randamentului fiecărui elev care, în general, se poate stabili pentru anumite perioade. Nu este indicat să facem evaluări, care se încheie cu notarea elevilor la începutul sau la sfârșitul unei săptămâni!

=> Nu este obligatoriu să facem notări pentru orice tip de evaluare și oricum putem folosi mai multe posibilități de apreciere a rezultatelor.

4.8. Evaluarea manualelor școlare

Evaluarea *calității unui manual* se face apreciind:

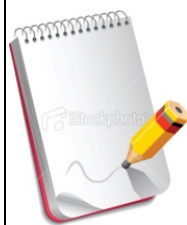
1. *Conținutul manualului* (conținuturile trebuie să corespundă obiectivelor programei pentru disciplina și anul de studiu vizat, să fie în acord cu achizițiile anterioare ale elevilor, să presupună abordări interdisciplinare, să stimuleze activitatea independentă, să încorporeze valori culturale perene, să existe o progresie a cunoștințelor, să fie explicate clar conceptele, să ofere aplicații concrete, să fie exacte, precise, actuale, variate, obiective, să redea adevărurile științei respective etc.) .
2. *Prelucrarea pedagogică* (actualizare, accesibilizare, esențializare a conținuturilor etc.) .
3. *Forma de redactare* (organizarea, limbajul, rezumatul, stilul redactării).
4. *Ilustrarea*.

4.9. Concluzii

Principalele subunități ale unei teme tratate în manuale pot fi: titlul capitolului, subiectul subunității de învățare, conținutul temei, dicționar explicativ, rezumat, explicații, comentarii, cunoștințe anterioare ce trebuie reactualizate, extrase concise din lucrări de referință, ilustrații pentru tema dată, exerciții, întrebări, teme de reflecție, subunități tematice cu caracter ludic, conținuturi facultative, ilustrații, fotografii, hărți, grafice etc.

Prin intermediul programului de formare PROIECTAREA ȘI IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI CENTRAT PE COMPETENȚE, din cadrul proiectului POSDRU, ID 63329, “Profesionalizarea carierei didactice - noi competențe pentru actorii ai schimbărilor în educație din județele Brăila și Prahova” se vor forma și dezvolta cursanților competențe și atitudini de responsabilitate socială și față de mediu atât prin achiziționarea de echipamente care să răspundă cerințelor actuale de mediu cât și prin asigurarea administrării în siguranță a sistemelor tehnice la sfârșitul perioadei lor de funcționare, respectiv a selectării celor ce devin neutilizabile și a modalităților adecvate de gestionare a deșeurilor rezultate la sfârșitul perioadei de utilizare. O astfel de abordare va conduce la creșterea conștientizării cetățenilor în ceea ce privește necesitatea protejării mediului și utilizării resurselor în mod rațional și eficient. Programul de formare axat pe proiectarea și implementarea curriculumului centrat pe competențe răspunde obiectivului „Egalitatea de șanse” prin : implicarea în formare a tuturor cursanților, fără discriminare de gen, a persoanelor cu vârste diferite, cu impact pozitiv asupra relațiilor între generații, favorizând schimbul de competențe caracteristice fiecărei categorii de vârstă. De asemenea, grupul țintă va cuprinde atât femei cât și bărbați, promovându-se o atitudine pozitivă față de non-discriminarea sexuală, de mediu, de proveniență etc.. De asemenea, se are în vedere dobândirea de noi abilități de către cadrele didactice, ducând astfel la dezvoltarea capacității de non-discriminare după orice criteriu în realizarea proiectării și implementării curriculumului centrat pe competențe.

Sarcină de lucru



Un criteriu de analiză al manualelor poate fi: “Natura diferită a sarcinilor (problematizare, inductivă, analogică, experimentală)”.

Selectați o secvență - aceeași din punct de vedere al conținuturilor, din 3 manuale alternative, pentru una din clasele la care predați și analizați-o din punct de vedere al criteriului.


Atașați la portofoliul personal.

Un instrument de evaluare a manualelor este prezentat mai jos.

LISTĂ DE VERIFICARE A MANUALELOR

		DA	NU	Observații
1.	Are continuitate tematică/structurală?			
2.	Apare evidentă organizarea manualului chiar din cuprins (tematică/structuri/funcții/deprinderi)?			
3.	Acoperă manualul toate componentele programei?			
4.	Elementele omise pot fi ignorate sau completate de profesor?			
5.	Este evidentă organizarea fiecărei unități de învățare/ capitol?			
6.	Sunt formulate la sfârșitul fiecărei unități/capitol activități integratoare?			
7.	Secvențele de recapitulare sunt bine integrate?			
8.	Există activități interdisciplinare?			
9.	Este însoțit de un manual/ghid al profesorului, caiet de lucru pentru elevi?			
10.	Ghidul profesorului precizează obiective precise pentru fiecare unitate/capitol?			
11.	În ghidul profesorului sunt soluțiile exercițiilor, teste, indicații metodologice?			
12.	Vocabularul utilizat este corespunzător vârstei elevilor?			
13.	Aplicațiile au grad suficient de dificultate?			
14.	Este optim volumul de noțiuni?			

15.	Conținutul lecțiilor explică elementele esențiale ale temei abordate?			
16.	Aplicațiile sunt ordonate după gradul de dificultate?			
17.	Ideile esențiale sunt subliniate grafic și cu ilustrații?			
18.	Există sarcini didactice ce solicită gândirea critică, exprimarea propriilor opinii?			
19.	Cerințele sunt formulate clar, concis, complet?			
20.	Conținutul este adecvat?			



Sarcini de lucru

1. Folosiți lista de verificare pentru a analiza 2 capitole dintr-un manual. Afișați concluziile.
2. Realizați un Tur al galeriei pentru formularea concluziilor.

Atașați la portofoliul personal.

Evaluarea unei programe de CDȘ se poate realiza folosind un instrument de evaluare formativă de tip grilă de evaluare sau listă de verificare. Totodată, același instrument poate fi utilizat în scopul monitorizării procesului de proiectare.

LISTĂ DE VERIFICARE A UNUI OPȚIONAL

		DA	NU	Observații
Obiectivele de referință/competențele specifice				
1.	Sunt adecvate nivelului de achiziții anterioare și nivelului de dezvoltare			
2.	Sunt corelate cu tema opționalului			

3.	Sunt diferite de cele din programa națională;			
4.	Sunt în număr corespunzător.			
Conținuturile				
5.	Sunt corelate cu obiectivele de referință/competențele specifice;			
6.	Sunt organizate articulat, sistemic;			
7.	Sunt adaptate la experiența elevului;			
8.	Sunt adecvate intereselor, nevoilor, aspirațiilor elevilor;			
9.	Reprezintă o resursă cuprinzătoare pentru obiectivele de referință/competențe specifice;			
10.	Sunt diferite de cele din programa națională.			
Activitățile de învățare				
11.	Conduc la dezvoltarea capacităților/competențelor elevului;			
12.	Presupun activitatea efectivă a elevului;			
13.	Permit învățarea în cooperare;			

14.	Pot fi derulate efectiv.			
-----	--------------------------	--	--	--



Sarcini de lucru

1. Folosiți lista de verificare pentru a analiza o programă de CDȘ. Afișați concluziile.
2. Realizați un Tur al galeriei pentru formularea concluziilor.

Atașați la portofoliul personal.

Enunț autoevaluativ

Pe parcursul acestui modul m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

Îmi este încă neclar:

Pentru intervalul de timp următor îmi propun:

Discutați cu formatorul aspectele identificate.

AUTOEVALUARE

1. Următoarele concluzii au reieșit dintr-o analiză de manuale.

C1. *În manuale, pe segmentul analizat, nu sunt prezente toate categoriile de comportament vizate de programă.*

C2. *Măsura în care fiecare comportament este accentuat, este diferită, în unele cazuri chiar semnificativ (de exemplu, conducerea operațiilor experimentale - 2.1 sau aplicarea principiilor științifice și a regulilor³ – 3.1).*

C3. *Sunt accentuate, în mai mare măsură, comportamente legate de cunoaștere și înțelegere - peste 70% din unitățile analizate sunt dedicate acestor comportamente - și în mai mică măsură cele legate de explorare/investigare sau rezolvare de probleme.”*

- a) Identificați soluții pentru micșorarea decalajelor dintre programă și manual.
- b) Ce recomandări puteți formula?

Barem de notare:

2 puncte – 1 punct pentru identificarea soluțiilor;
- 1 punct pentru recomandări.

2. Realizați o analiză SWOT (Puncte tari/ Atuuri; Puncte slabe/ Nevoi de dezvoltare; Amenințări/ Probleme care ar putea apărea; Oportunități/ Șanse care ar putea apărea) a curriculumului la o anumită disciplină de studiu.

Barem de notare:

4 puncte – 1 punct pentru puncte tari
- 1 punct pentru puncte slabe
- 1 punct pentru amenințări
- 1 punct pentru oportunități

3. Elaborați un set coerent de criterii pentru analiza manualelor.

Barem de notare:

3 puncte – 1 punct pentru 4 criterii relevante
- 2 puncte pentru minim 2 subcriterii adecvate fiecărui criteriu

³ Programa folosită în analiză este cea care a stat la baza elaborării manualului.

DICȚIONAR

Abilitate – însușire sinonimă cu priceperea, îndemânarea, dexteritatea, dibăcia, iscusința, evidențiind ușurința, rapiditatea, calitatea superioară și precizia cu care omul desfășoară anumite activități. Metodă, model de lucru sau comportament aplicabil sarcinilor concrete. Nu se confundă cu deprinderea, bazându-se pe plasticitate neuropsihică, și nu se reduce la cunoștințe întrucât reprezintă o condiție pentru formarea și utilizarea optimă, în situații noi, a deprinderilor și a cunoștințelor.

Activitate – ansamblul de acte fizice, intelectuale și morale, făcute în scopul obținerii unui anumit rezultat: folosirea sistematică a forțelor proprii într-un anumit domeniu (ex. ecuația), participarea activă și conștientă la educație, instruire, informare etc.

Adaptarea școlară – proces complex proiectat și dirijat de profesor în vederea realizării unor raporturi optime între elev și mediul didactic. Conținutul conceptului de adaptare școlară este interpretat uneori în sens restrictiv prin raportare la acțiunile pedagogice necesare în anumite împrejurări concrete: intrarea elevului în clasa I, pregătirea elevului în condițiile unei noi discipline de studiu, sprijinirea elevului cu deficiențe sau insuficiențe în activitatea de învățare etc. În sens larg, conținutul conceptului de adaptare școlară definește ansamblul acțiunilor proiectate de profesor pentru realizarea corelației optime între posibilitățile elevilor și necesitățile mediului educativ. Această corelație privește activitatea didactică dar și procesul de integrare psihosocială a elevului în diferite colective conform finalităților asumate la nivel macro și microstructural.

Analitic – care se bazează pe analiză, care procedează prin analiză (**spirit analitic** – capacitatea mintală de a disloca părțile componente ale unui întreg).

Aptitudine didactică – este o aptitudine profesională care se manifestă în domeniul muncii didactice; reprezintă un complex de trăsături care, precizate și dezvoltate în cadrul unei temeinice culturi pedagogice, se concretizează într-o capacitate de transformare a individului. Aptitudinea didactică nu corelează cu cea pedagogică (ex. pedagogul J.J. Rousseau nu este citat și ca un bun educator). Ca trăsături în structura aptitudinii didactice se menționează: sistem de gândire, capacitate de prezentare a unui conținut la nivelul de înțelegere al colectivului, atenție distributivă, deschidere spre nou, altruism, dăruire, modestie, răbdare, simț critic etc.

Arie curriculară – modalitatea prin care se stabilește o viziune multi și/sau interdisciplinară asupra obiectelor de studiu; reprezintă un grupaj de discipline, care au în comun anumite obiective de formare. Curriculum-ul național românesc este structurat în șapte arii curriculare: limbă și comunicare, matematică și științele naturii, om și societate, arte, educație fizică și sport, tehnologii, consiliere și orientare. Raportul între ariile curriculare se modifică în funcție de vârsta elevilor și de specificul ciclurilor curriculare.

Autoeducație – procesul de formare a propriei personalități și conduite conform cu unele modele și cerințe, pe baza unor eforturi personale; atribuțiile celor doi agenți ai educației sunt preluate în cazul autoeducației de o singură persoană. Subiectul își autopropune scopuri și obiective, își autoorganizează activitatea de învățare, își autoevaluează performanțele. Presupune autoinstruire și autoformare. Autoeducația se corelează cu independență în acțiuni, cu capacitatea de autoconducere (*self government*) și presupune cunoașterea obiectivă de sine.

Autoevaluare – modalitatea de evaluare prin care elevul exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice, de participant la propria formare, ajutându-l să se aprecieze și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite.

Cercetare pedagogică – acțiunea de observare și investigare, pe baza căreia cunoaștem, ameliorăm sau inovăm fenomenul educațional prin schimbări de structura sau prin introducerea de noi metodologii mai eficiente.

Cicluri curriculare – sunt periodizări ale școlarității, grupând mai mulți ani de studiu, uneori chiar din cicluri școlare diferite, care au în comun anumite finalități specifice. Pentru învățământul obligatoriu românesc aceste cicluri curriculare sunt: ciclul achizițiilor fundamentale (anul pregătitor, clasa I și a II-a), ciclul de dezvoltare (clasele III, IV, V, VI), ciclul de observare și orientare (clasele VII, VIII, IX), ciclul de aprofundare (clasele X, XI) și ciclul de specializare (clasele XII, XIII).

Competență – reprezintă ansamblul structurat de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; se concretizează în capacități intelectuale care presupun transfer, aplicabilitate și operare cu conținuturi diverse; permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme specifice unui anumit domeniu. Spre deosebire de performanță, competența este realizabilă în intervale mai lungi de timp și implică capacități, operații mentale. *Competențele generale* se definesc pe obiect de studiu, pe nivel de învățământ, au un grad ridicat de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale dobândite de elev prin învățare. *Competențele specifice* sunt derivate din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Și acestea se definesc pe obiect de studiu dar se formează pe parcursul unui an școlar. Competențelor specifice li se asociază, prin programă, unități de conținut, activități de învățare etc.

Competențe comunicative – utilizarea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare, comportament empatic, utilizarea variatelor surse de informare (mass media, internet etc.), realizarea procesului didactic din perspectivă comunicativă, realizarea proiectelor educative în colaborare cu alte școli, părinți, comunitate etc. Activitățile în cadrul cărora se exersează aceste competențe sunt lecțiile, activitățile extrașcolare, comisiile metodice, ședințele cu părinții.

Competențe evaluative – utilizarea conceptelor și teoriilor de evaluare modernă, proiectarea evaluării (procesului didactic, realizării obiectivelor, cunoștințelor și competențelor

elevilor etc.), utilizarea strategiilor de evaluare eficientă, elaborarea instrumentelor de evaluare, realizarea măsurării și aprecierii corecte, obiective, științifice, dezvoltarea spiritului de observație, a gândirii critice, a atenției voluntare etc. Activitățile în care se dezvoltă aceste competențe sunt cu precădere elaborarea itemilor de evaluare, a instrumentelor de evaluare, aprecierea și evaluarea rezultatelor școlare (cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități, atitudini, comportamente, valori) ale elevilor.

Competențe manageriale – perseverență, autocontrol, acceptarea schimbărilor, asumarea diferitelor roluri (examinator, examinat, concurent, supraveghetor, proiectant, executant, coordonator, organizator, consilier etc.), adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea situațiilor de criză etc. Aceste competențe se exersează prin actualizarea continuă a cunoștințelor și perfecționarea deprinderilor profesionale, însușirea și respectarea principiilor deontologice profesionale, manifestarea comportamentului specific în situații de competiție, concurs, examen etc.

Competențe psihopedagogice – reprezintă utilizarea adecvată a conceptelor psihopedagogice și teoriilor învățării, evaluării, aplicarea acestora în formarea capacităților, deprinderilor, abilităților de cunoaștere, proiectarea conținuturilor, organizarea activităților didactice școlare și extrașcolare, utilizarea strategiilor didactice corespunzătoare în funcție de factorii implicați, utilizarea materialelor didactice eficiente, manifestarea creativității și a unei conduite inovative în plan profesional, realizarea activităților instructiv-educative etc. Activitățile în cadrul cărora se formează, antrenează și dezvoltă aceste competențe sunt: selectarea și prelucrarea conținuturilor, proiectarea și planificarea activității didactice pentru durate mici (unități de învățare, lecții), medii (semestre) și mari (an școlar), elaborarea curriculumului la decizia școlii, participarea la activități științifico-metodice, de cercetare etc.

Competențe psiho-sociale – adaptare, flexibilitate, responsabilitate, implicarea în elaborarea și derularea proiectelor de cooperare a școlii cu alte școli, cu familia, comunitatea, elaborarea strategiilor eficiente în parteneriatul școală-familie, cunoașterea și utilizarea strategiilor de activizare a elevilor, aplicarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere a profilului psihologic al elevului. Activitățile ce presupun aceste competențe sunt: activități artistice, metodico-științifice, consilierea, coordonarea și monitorizarea proiectelor, proiectarea și realizarea activităților extracurriculare și extrașcolare, activități de parteneriat școală-familie, școală-comunitate etc.

Competențe tehnice – proiectarea, realizarea și utilizarea materialelor/mijloacelor de învățare, formarea, exersarea și perfecționarea deprinderilor practice, selectarea strategiilor didactice astfel încât să se utilizeze eficient mijloacele didactice în procesul educativ, utilizarea noilor tehnologii de informație în procesul didactic (computer, videoproietor, sisteme audio, video etc.). Aceste competențe se formează și se exersează prin intermediul următoarelor activități: proiectarea și desfășurarea activităților de tip tehnic, exersarea deprinderilor practice și motrice

(utilizarea computerului, experimente de laborator, lucrări practice).

Concurs - este o formă de evaluare cu funcție de selectare, prognosticare și de decizie. Presupune confruntare, concurență între persoane competente într-un domeniu.

Credit pedagogic – unitate de instruire integrată la nivelul structurilor modulare ale cursului universitar proiectat special în vederea stimulării activității de învățare independentă a studenților, a valorificării capacității acestora de realizare a sarcinilor de (auto)evaluare în mod diferențiat în funcție de disponibilitățile lor.

Cultură generală – ansamblul de cunoștințe fundamentale, de deprinderi, abilități, comportamente și criterii de evaluare a informației din principalele domenii de activitate, care facilitează însușirea specializărilor, oferind noi perspective policalificării și creativității. Ea se realizează prin trunchiul comun de discipline obligatorii din planul-cadru de învățământ.

Curriculum – în sens foarte larg, este un proiect educativ care definește scopurile și obiectivele unei acțiuni educative, căile, mijloacele și activitățile utilizate pentru realizarea finalităților, metode și instrumente de evaluare. Se referă la conținuturile școlare incluse în programele școlare, la experiențele de învățare ale elevilor trăite atât în școală (educația formală) cât și în afara ei (educația informală și nonformală).

Curriculum formal - este diferențiat în *curriculum nucleu* și *curriculum la decizia școlii* (CDȘ). Curriculum nucleu este reprezentat de trunchiul comun al programelor școlare, cadrul de referință al evaluărilor naționale. Curriculum la decizia școlii reprezintă diferența dintre ore între curriculum nucleu și nr. min./max. de ore pe săptămână, pe disciplină și pe an de studiu, prevăzute în planurile cadru de învățământ.

Curriculum nucleu (*comun, central, de bază, general, core curriculum*) - se referă la cunoștințe, abilități și comportamente obligatorii pentru toți elevii. Cuprinde ariile curriculare, disciplinele aferente, număr de ore proiectate, finalități, obiective generale, sistemul obiectelor de studiu și schemele orare, obiectivele diferitelor arii curriculare, conținuturi, standarde de competență etc.

Curriculum la decizia școlii – este ansamblul de cunoștințe, competențe, valori și atitudini însușite de către elevi în cadrul opționalelor. Disciplinele opționale se pot realiza printr-un curriculum aprofundat, unul extins sau unul elaborat de școală.

Curriculum specializat - diferențierea pe categorii de cunoștințe deprinderi, aptitudini (arii curriculare).

Curriculum explicit, scris - oficial, specific unei instituții educaționale concrete; este cel mai evident, parte a instruirii formale din cadrul experiențelor școlare. Este conținut în documente școlare, texte și materiale didactice, consacrate exclusiv suportului agendei intenționale a procesului instructiv-educativ în școală.

Curriculum informal, implicit - se referă la alte ocazii și oportunități de învățare; este rezultatul influenței educației informale transmise de familie, mass-media, grupuri profesionale, grupuri de prieteni și restul influențelor socializatoare care au ca finalitate educarea sau formarea fiecărui individ. Această formă a curriculum-ului se referă la faptul că în prezent omul este educat atunci când se așteaptă mai puțin, influențele informale fiind cele care îi formează de fapt atitudinile și comportamentul.

Curriculum ascuns - experiența de învățare care se dobândește din mediul psiho-social și cultural al clasei (climatul de studiu, personalitatea profesorului, relațiile interpersonale, sistemul de recompense și sancțiuni, atitudinile față de alții, sistemul propriu de valori); este insinuat în structura și natura școlii, în ceea ce este transmis prin organizarea și rutina didactică. Definiția general acceptată se referă la natura și design-ul organizațional al instituției școlare și deopotrivă la comportamentul și atitudinile profesorului și personalului angajat. Include mesajele și lecțiile derivate din modul de organizare al școlii (săli de clasă, aranjarea elevilor în bănci, segmentele de instruire formală), atitudinile, gesturile, ritualurile profesorilor. Poate include mesaje pozitive și negative, interpretările fiind condiționate de perspectiva elevului sau a observatorului.

Curriculum absent - nu este predat și transmite elevilor mesajul că aceste elemente nu sunt importante în cariera lor școlară. Ceea ce școlile nu predau poate fi la fel de important și semnificativ ca ceea ce predau. Lipsa informației nu este neutră (în școală, lipsa din programa de istorie sau geografie a oricărei referințe la integrarea europeană ar transmite elevilor mesajul că aceste informații nu sunt semnificative în istoria sau geografia statelor), are efecte importante în tipul de opțiuni pe care este capabil să le facă elevul, în alternativele pe care le are la dispoziție și în perspectivele pe care le poate adopta pentru înțelegerea și interpretarea unei probleme.

Curriculum virtual - mesajele prevalente în și prin mass-media.

Curriculum retoric - este alcătuit din ideile și materialele creatorilor de politici educaționale, de oficialitățile școlare și administrative, de politicieni. Sursele acestui tip pot fi centrele de cercetare și inovare a învățământului, specialiști, discursuri sau proiecte naționale de reformă și publicații de specialitate.

Curriculum operațional - este transmis în mod efectiv de către profesori, referindu-se în special la aspectul formal. Se bazează pe concepte și conținuturi reglementate de ghidurile curriculare.

Curriculum acceptat - este compus din ceea ce elevii au învățat în mod efectiv în timpul secvențelor de instruire și de totalitatea influențelor instructiv-educative care au avut un efect real asupra elevilor.

Curriculum predat - experiența de învățare oferită direct de educatori elevilor în activitatea curentă.

Curriculum de suport - materiale curriculare adiționale, ghiduri pentru profesori, culegeri de texte, probleme, software educațional.

Curriculum testat (evaluat) - experiența de învățare concretizată în teste, probe de examinare, instrumente de apreciere a progresului școlar.

Curriculum învățat - ceea ce elevul învață de fapt ca urmare a acțiunii cumulate a celorlalte tipuri de curriculum.

Climat organizațional - exprimă starea de spirit a personalului, ce tinde să prevaleze într-o anumită perioadă, reflectare atât a culturii organizaționale, cât și a evoluțiilor recente ale organizației, în special economice și manageriale.

Cultură organizațională - rezidă în ansamblul valorilor, credințelor, aspirațiilor, așteptărilor și comportamentelor conturate în decursul timpului în fiecare organizație, care predomină în cadrul său și-i condiționează direct și indirect funcționalitatea și performanțele.

Deprindere – este capacitatea de a aplica rapid, operativ, cu randament sporit o serie de operații. Este priceperea transformată în act reflex, automatizarea operațiilor (dexteritate, execuție cu ușurință, ca urmare a repetării, a exercițiului).

Documente curriculare - sunt acele documente care planifică și performează activitățile de formare (plan de învățământ, programă analitică, manuale, ghiduri metodologice, culegeri etc.).

Educație – activitate socială complexă care se realizează prin acțiuni exercitate conștient, sistematic și organizat de către un subiect – individual sau colectiv acționând asupra unui obiect – individual sau colectiv în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare condițiilor istorico - sociale prezente și de perspectivă și cu potențialul său biopsihoindividual.

Educație estetică – factor central în formarea integrală a personalității; reprezintă o componentă a educației integrale și armonioase cu ajutorul căreia realizăm formarea personalității omului prin frumosul existent în natură, artă și societate, pentru a deveni consumator și creator de frumos.

Educație formală – reprezintă acțiunile educative exercitate în mod conștient și organizat în cadrul instituțiilor școlare, proprii fiecărui sistem de învățământ. Obiectivele și conținutul educației sunt prevăzute în documente școlare, eșalonate pe cicluri, niveluri și ani de studiu.

Educație informală – include totalitatea influențelor educative ce se exercită în mod spontan și neîntrerupt asupra personalității umane într-un context dat. Aceste influențe se plasează în afara unui cadru instituționalizat, nu vizează în mod deliberat anumite finalități, se extind asupra tuturor laturilor personalității umane.

Educație nonformală – reunește ansamblul acțiunilor educative care se desfășoară într-un cadru instituționalizat situat în afara sistemului de învățământ (acțiuni educative extrașcolare ce se

desfășoară în instituții special organizate).

Educație permanentă – este realizată permanent în timp și extensiv în spațiu, nu se rezumă la realizarea în cadrul instituționalizat; de la educație preșcolară la educație postșcolară, de la educația în grădiniță până la educația adulților. Include educația adulților nu se rezumă doar la ea.

Educogen - capabil să contribuie la formarea omului și la integrarea lui socială.

Elemente ale culturii organizaționale:

- *credințele și convingerile*, întipărite în conștiința personalului, de care adesea acesta nu este conștient; *miturile* - un tip de istorioară organizațională caracterizate prin aceea că se referă, de regulă, la conducători de prestigiu de nivel superior ai firmei, situația relatată s-a derulat cu mai mult timp în urmă, iar gradul său de repetare și acceptare de către salariați este foarte mare; *ritual* - reprezintă un set de acțiuni planificate, cu un conținut dramatic, prin care se dă expresie culturală anumitor valori organizaționale, în vederea fortificării lor în cadrul organizației;

- *valorile și atitudinile*, pentru care salariații organizației optează și pe care le etalează;

- *comportamentul individual și de grup* în cadrul organizației, care poate fi perceput prin observații spontane și sistematice.

Epistemologie – studiul teoriilor cunoașterii sau modalităților prin care se realizează ținând seama de limitele sau validitatea diferitelor moduri de cunoaștere.

Ereditate – însușire biologică pe baza căreia se observă și se transmit caracterele unei specii de la ascendenți la descendenți.

Ethos școlar – exprimă atașamentul membrilor față de școala lor, un atașament bazat pe anumite valori dezirabile, tinzând să înlocuiască conceptul de climat școlar.

Evaluare didactică – un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate, cu resursele utilizate sau cu rezultatele anterioare. Presupune realizarea operațiilor: măsurare, interpretare, apreciere, adoptarea deciziilor în ceea ce privește performanțele elevilor. Există și o evaluare a cadrelor didactice, dar și o evaluare a procesului didactic, o evaluare instituțională (a școlii), o evaluare a sistemului educațional etc.

Evaluarea personalului - ansamblul proceselor prin intermediul cărora se emit judecăți de valoare asupra salariaților din organizație, considerați separați, în calitate de titulari ai anumitor posturi, în vederea relevării elementelor esențiale ale modului de realizare a obiectivelor și sarcinilor conferite și de exercitare a competențelor și responsabilităților, a acordării de recompense și sancțiuni, a stabilirii modalităților de perfecționare a pregătirii, a conturării perspectivelor de promovare.

Examen - este o modalitate de evaluare ce presupune o apreciere a competențelor achiziționate până la un moment dat. Are funcție de constatare și de diagnosticare a unor achiziții.

Filiere, profiluri și specializări în învățământul liceal din România

FILIERA TEORETICĂ

- Profilul uman – specializările: filologie, științe sociale;
- Profilul real – specializările: matematică-informatică, științe ale naturii.

FILIERA TEHNOLOGICĂ

- Profilul tehnic – specializările: textile, pielărie, mecanică, electrotehnică, electronică și automatizări, telecomunicații, lucrări publice, construcții;
- Profilul resurse naturale și protecția mediului – specializări: industrie alimentară, agricol și agromontan, veterinar, silvic și prelucrarea mediului, chimie industrială și protecția mediului.

FILIERA VOCAȚIONALĂ

- Profilul sportiv;
- Profilul pedagogic;
- Profilul artistic – specializările: muzică, arte plastice, teatru, coregrafie, arhitectură;
- Profil teologic;
- Profil militar MApN – specializările: matematică-informatică, muzici militare.

Finalități educaționale – sunt targeturi ale procesului educațional desfășurat într-un anumit sistem de învățământ. Sunt generate de contextul social și de potențialitățile interne ale receptorului acțiunii. Finalitățile pe niveluri de școlaritate (primar, gimnazial, liceal) descriu specificul fiecărui nivel de școlaritate din perspectiva politicii educaționale. Ele reprezintă un sistem de referință atât pentru elaborarea programelor școlare, cât și pentru orientarea demersului didactic în clasă. Finalitățile educației sunt: idealul educațional, scopurile educaționale și obiectivele educaționale. *Idealul educațional* are o dimensiune socială, o dimensiune pedagogică și o dimensiune psihologică. Are un caracter filozofic și exprimă în esență sa modelul sau tipul de personalitate solicitat de condițiile sociale ale unei etape istorice, pe care educația este chemată să-l formeze în procesul desfășurării ei. Acest set de aserțiuni de politică educațională, consemnat în legea învățământului, constituie sistem de referință în elaborarea Curriculumului național. În sistemul de învățământ românesc, legea învățământului prevede următorul ideal educațional – formarea unei personalități autonome, creative. *Scopul* reprezintă o anticipare pe plan mintal a rezultatului ce urmează a fi obținut în urma acțiunii educaționale - subordonează o gamă de obiective și este subordonat idealului. *Obiectivul educațional* este reflectarea anticipată a unui rezultat sub forma unei performanțe ce poate fi identificată la încheierea acțiunii educaționale și derivă din scopurile educaționale.

Grup (școlar) – pluralitate dinamică de persoane între care există mai multe tipuri de relații, cu influențe multiple asupra membrilor săi (K. Lewin) și în cadrul căruia fiecare persoană are un anumit status, adică o anumită poziție reală, de valorizare sau de devalorizare. Grupul școlar are anumite particularități de vârstă, viteză de reacție, capacitate de înțelegere, nivel de cunoaștere etc.

Ideal (educativ) – un model proiectiv, o anticipare sau chiar un imperativ, care se cer îndeplinite ca rezultat, ca finalitate a acțiunii educative complexe și îndelungate și care presupun concepții și idei filosofice clare despre dimensiunile pe care trebuie să le includă personalitatea în dezvoltarea sa, ca finalitate a educației.

Inovație - noutate, schimbare, prefacere. Rezolvare a unei probleme de tehnică sau de organizare a muncii cu scopul îmbunătățirii (productivității) muncii, perfecționării tehnice sau raționalizării soluțiilor aplicate.

Inspectorat - serviciu care are sarcina de a inspecta activitatea unor unități subordonate; localul în care funcționează un asemenea serviciu. Funcția de inspector; perioadă de timp în care cineva își exercită această funcție.

Interdisciplinaritate – implică un anumit grad de integrare între diferite domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimbări de ordin conceptual și metodologic; relații ce se stabilesc între două sau mai multe discipline din aceeași arie curriculară sau la același nivel de învățământ.

Intradisciplinaritate – relații ce se stabilesc la nivel monodisciplinar.

Item (pedagogic) – o sarcină de lucru, întrebare sau problemă, răspunsul așteptat și criteriile de apreciere a performanței (grila de corectare/punctare). Esențial pentru crearea unui item este raportul transparent pe care îl are cu obiectivul de evaluare corespunzător. Itemul pedagogic reprezintă un element al testului pedagogic exprimat prin formularea unei întrebări integrată în structura unui *chestionar standardizat* care vizează evaluarea elevului în condiții de maximă rigurozitate.

Învățare (școlară) – proces bio-psiho-social, componentă a procesului de învățământ, intenționată, programată, organizată și conștientă, de dobândire și asimilare a cunoștințelor teoretice și practice de către elev pe baza predării și a studiului individual. Este acțiunea elevului, realizată inițial în mod dirijat, ca efect direct al instruirii proiectată de profesor la diferite niveluri de competență pedagogică. Învățarea școlară presupune dobândirea unor cunoștințe, deprinderi și strategii conform obiectivelor incluse în cadrul programelor școlare, *traduse* de profesor la nivelul fiecărei activități didactice. Ca activitate psihică fundamentală, proprie omului, învățarea are o finalitate adaptativă realizabilă în mediul școlar prin acțiunile dirijate de profesor pentru asimilarea, interiorizarea și valorificarea materiei școlare, proiectată pe discipline școlare, module de studiu,

capitole, subcapitole, grupuri de lecții, teme și subiecte de lecție.

Învățământ diferențiat și individualizat – Individualizarea presupune realizarea unui proces didactic în funcție de particularitățile biopsihofizice individuale, iar diferențierea se realizează în funcție de diferite criterii (ex. capacitatea de comprehensiune a fiecărui individ, viteza de reacție, aptitudini, interese, vârstă, sex etc.).

Învățământ integrat – urmărește ca finalitate principală integrarea persoanelor cu cerințe speciale în învățământul normal; educația integrată se bazează pe tehnici și metode de lucru adaptate și pentru aceste persoane cu nevoi speciale.

Leadership - este procesul prin care o persoană stabilește un scop sau o direcție pentru una sau mai multe persoane și-i determină să acționeze împreună cu competență și deplină dedicare în vederea realizării lor.

Management - (din *lat.* manum agere = „a conduce cu mâna”) a fost definit de către Mary Follet prin expresia “*arta de a înfăptui ceva împreună cu alți oameni*”. Termenul desemnează:

- *funcțional*

- o activitate, o acțiune respectiv un proces; exemple: Managementul proiectului, Managementul timpului, Management personal, Managementul comenzilor, Managementul configurației, Managementul cunoștințelor, Managementul schimbării
- totalitatea acțiunilor obișnuite de conducere sau administrare a organizațiilor;

- *instituțional*

- o grupă de persoane cu preocupări predominante pentru acțiuni organizatorice sau de conducere;
- agenți ai sportivilor sau artiștilor.

(<http://ro.wikipedia.org/wiki/Management>)

Management al educației – știință a educației, elaborată printr-o strategie de cercetare de tip interdisciplinar, angajată în studiul evenimentelor care intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative.

Management al organizației - se bazează pe studierea proceselor și relațiilor de management din cadrul lor, în vederea descoperirii legităților și principiilor care le guvernează și a conceperii de noi sisteme, metode, tehnici și modalități de conducere, de natură să asigure obținerea, menținerea și creșterea competitivității.

Manual - cel mai important instrument de lucru pentru elevi, urmând îndeaproape programa analitică, detaliind în limbaj adecvat tot ceea ce este necesar pentru ca elevii să poată atinge obiectivele pedagogice stabilite prin programa școlară în condițiile definite prin principii pedagogice generale și specifice.

Metodă – componentă fundamentală a strategiei didactice, care se referă la modalitățile,

procedeele, tehnicile și mijloacele adecvate educației, care asigură desfășurarea și finalizarea performantă a procesului de predare-învățare. *O cale de urmat* pentru realizarea unui obiectiv bine precizat și definit, un demers de cercetare sau investigare a modalităților eficiente de cunoaștere. Circumscrie acțiunii instructiv-educative, metode devine acea cale eficientă de organizare și de conducere a învățării sub semnul comun al aceluiași mod de acțiune obiectivat în interacțiunea dintre profesor și elevi.

Mijloace didactice – reprezintă ansamblul instrumentelor materiale, naturale, tehnice etc., selectate și adaptate pedagogic la nivelul metodelor și al procedeelelor de instruire pentru realizarea eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activității de predare-învățare-evaluare.

Monodisciplinaritate – este o modalitate de abordare a realității și de organizare a conținuturilor pe discipline predate relativ independent una de cealaltă. Avantajul acestei abordări îl constituie faptul că elevul are un traseu de învățare care poate garanta atingerea unor performanțe, în special la nivelul cunoștințelor și al competențelor cognitive. Dezavantajul major este hiperspecializarea (specializarea limitată) și lipsa unei perspective de ansamblu asupra realității.

Motivație – orientarea activă, persistentă și selectivă a unei persoane către un obiect, fenomen sau situație preferată, dinamizându-i și direcționându-i comportamentul, care este generată de un ansamblu de trebuințe, dorințe, interese, scopuri, sentimente, convingeri, aspirații și idealuri manifestate în atitudini și acțiuni.

Multidisciplinaritatea – presupune existența unor transferuri disciplinare care se realizează în special prin juxtapunerea unor cunoștințe, informații sau metode din mai multe domenii, în scopul evidențierii caracteristicilor comune ale acestora. Riscul principal al acestei abordări constă în supraîncărcarea programelor și a manualelor școlare și volumul mare de informații redundante.

Notă școlară – reprezintă actul de decizie asumat de pedagog în cadrul activității de evaluare didactică, după realizarea acțiunilor de măsurare cantitativă și apreciere calitativă a gradului și a modului în care elevul asigură îndeplinirea sarcinilor definite la nivelul obiectivelor operaționale. Nota școlară trebuie să vizeze, pe de o parte, raportul între situația elevului la intrare, calitatea procesului de învățământ, situația elevului la ieșire. Pe de altă parte trebuie să asigure coerența actului de evaluare, realizabilă la nivelul liniei de continuitate dintre operațiile de măsurare-apreciere-decizie.

Obișnuință – componentă formativ-acțională sub formă de aplicare a cunoștințelor în mod curent și frecvent, ca act reflex.

Orar școlar – reprezintă particularizări ale planurilor cadru pentru o anumită clasă, în funcție de opțiunea exprimată pentru completarea trunchiului comun cu diferite tipuri de CDS. Se relaționează astfel disciplinele obligatorii și cele opționale astfel încât să se încadreze în numărul de ore prevăzut de plan.

Performanță – este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învățare. Fiind dat un conținut al învățării, prin operaționalizare trebuie specificat acel indicator pe baza căruia se poate constata și aprecia că elevul a realizat un anumit progres, că s-a produs o schimbare în sistemul personalității lui la sfârșitul perioadei când a fost angajat într-o situație de predare/învățare.

Plajă orară - reprezintă variația de ore situată între numărul minim și cel maxim de ore atribuit prin planul cadru de învățământ unei discipline într-un an de studiu. Există discipline ce nu au prevăzută plajă orară în planul cadru.

Planificare calendaristică – document managerial (al profesorului ca manager al clasei) alcătuit de cadrul didactic ce urmărește corelarea (în funcție de specificul conținuturilor, caracteristicile clasei de elevi etc.) elementelor programei cu timpul optim pentru parcurgerea acestora pe parcursul unui semestru al unui an școlar.

Plan cadru de învățământ – document educațional elaborat de către MECS pe baza căruia se proiectează Curriculumul național. Este un document școlar care are funcția de a orienta procesele instructiv-educative și care are un caracter unitar și obligatoriu pentru toate unitățile școlare de același grad sau tip. În acest document curricular se fac referiri la resursele de timp ale procesului de predare-învățare pentru fiecare arie curriculară și fiecare disciplină pe an școlar.

Pluridisciplinaritate – este o abordare complexă (din mai multe perspective) a unei problematice, teme sau situații, în scopul evidențierii relațiilor multiple existente între diverse realități. Această abordare conduce către enciclopedism și nu este recomandabilă pentru nivelurile care cer o specializare înaltă.

Politica educației – desemnează un ansamblu de decizii și de strategii adoptate la nivel de stat/public în vederea determinării direcțiilor principale de proiectare și de realizare a activităților de formare-dezvoltare a personalității în cadrul unor instituții specializate, integrate în sistem.

Portofoliu (didactic) – este o metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvență de timp mai lungă, care oferă posibilitatea de a se emite o judecată de valoare, bazată pe un ansamblu de rezultate.

Predare – acțiunea de comunicare pedagogică (didactică) propusă de profesor în diferite variante și forma de organizare. În sens larg, predarea este interpretată ca acțiune de instruire a profesorului, adresată elevului, pentru stimularea acțiunilor specifice oricărei activități de învățare (receptarea cunoștințelor, prelucrarea, asimilarea, interiorizarea și aplicarea lor, în diferite situații, în calitate de: informații logice, deprinderi, strategii de rezolvare a problemelor și a situațiilor-problemă). În sens restrâns, predarea privește în mod special acțiunea de comunicare pedagogică a mesajului pedagogic, care trebuie receptat de elev în vederea stimulării activității de învățare (inițial ca învățare dirijată, apoi ca autoînvățare sau ca învățare autodirijată).

Pricepere – reprezintă componenta formativ-acțională exprimată prin capacitatea de a aplica

ceea ce fiecare individ și-a însușit conștient, activ-participativ, pe baza unei experiențe, în condiții variate (îndemânare, iscusință).

Principii didactice – se referă la acele norme orientative, teze generale cu caracter director, care pot da procesului didactic un sens funcțional. Aceste principii sunt rezultatul generalizării experienței parcurse de zeci de generații de profesori, ceea ce le dă un caracter continuu perfectibil (elaborate în secolul al XVII-lea de Comenius). Principiile didactice sunt: principiul integrării teoriei cu practica (principiu cu caracter general, prevede ca tot ceea ce se însușește în activitatea didactică să fie valorificat în activități ulterioare), principiul respectării particularităților de vârstă și individuale, principiul accesibilității cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor (este centrat pe dimensionarea conținutului învățământului în consens cu posibilitățile psihice de vârstă și individuale), principiul sistematizării și continuității în învățare (este un principiu care angajează atât nivelul macroeducațional – politicile școlare, cât și nivelul microeducațional – care vizează predarea și învățarea coerentă și continuă), principiul participării active și conștiente a elevului în activitatea de predare, învățare, evaluare (elevii ar trebui să-și însușească cuvinte, principii, deprinderi etc. numai în măsura în care au înțeles și să participe singuri și conștienți la aflarea cunoștințelor), principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, principiul intuiției (corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract).

Proces de învățământ – forma cu cel mai înalt nivel de organizare a activității de instruire și educare a personalității; proces pus sub îndrumarea personalului didactic, bazat pe selecționarea și structurarea strictă a conținuturilor, orientat de un orar școlar în instituții școlare. Procesul de învățământ poate fi abordat ca relație între predare-învățare-evaluare, ca act de comunicare, ca înlănțuire progresivă a situațiilor de instruire, are caracter formativ-educativ etc. Presupune instruirea, dar nu se rezumă la ea.

Programă analitică – este *manualul profesorului* ce are caracter oficial și practic, elaborat în România de Consiliul Național de Curriculum și aprobat de MEdCT; documentul curricular care detaliază elementele obligatorii de parcurs (conținutul procesului instructiv-educativ), la o anumită disciplină de învățământ, devenind ghidul fundamental al activității cursului didactic.

Proiectarea didactică – reprezintă procesul deliberativ, la nivel macro și micro sistem de fixare mintală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea educației. Definește activitatea care anticipează realizarea obiectivelor, conținuturilor, metodelor și a evaluării într-un context de organizare specific procesului de învățământ, la toate nivelurile acestuia. Modelul de proiectare curriculară are deschiderea necesară pentru valorificarea creativității profesorului la toate cele patru niveluri:

I. Organizarea activității (tema activității – subcapitolului/capitolului, subiectul activității – titlul activității, scopul activității – exprimă sintetic obiectivele generale și

specifice ale capitolului/subcapitolului, tipul activității, formele de organizare ale activității).

II. Planificarea globală a activității didactice (obiectivele operaționale/concrete, conținutul de predat-învățat-evaluat, metodologia de predare-învățare-evaluare).

III. Realizarea activității didactice (scenariul didactic).

IV. Finalizarea activității (concluzii).

Randament școlar – modalitatea în care se reflectă eficiența programului de predare-învățare la un moment dat sau la sfârșitul perioadei de școlarizare, fiind evidențiat prin estimarea raportului dintre rezultatul didactic ideal și necesar, proiectat în documentele școlare, și rezultatul didactic obținut în practică.

Sintalitate – totalitatea particularităților esențiale, edificatoare pentru profilul moral al unui grup; personalitate a unui colectiv concret, privit ca un întreg prin care se deosebește de celelalte colective.

Sistem de învățământ – organizarea învățământului în funcție de dezvoltarea economico-socială, tradițiile culturale ale fiecărei țări. Este organizat pe trepte, cicluri, niveluri (preșcolar, primar, secundar, profesional și tehnic, superior, postuniversitar).

Standarde curriculare de performanță – sunt criteriile de evaluare a calității procesului de învățare; indică gradul în care sunt atinse obiectivele fiecărei discipline de către elevi, la sfârșitul fiecărei trepte de învățământ obligatoriu (cât, ce și cum sunt capabili elevii să-și utilizeze cunoștințele, competențele și atitudinile dobândite în timpul actului didactic).

Stil autocratic - caracterizat printr-o supraveghere strictă a subordonaților de către șef, fluxuri informaționale direcționate preponderent de sus în jos, insuflarea de teamă subordonaților, frica acționând ca o modalitate de control.

Stil birocratic - comunicarea se realizează într-o măsură apreciabilă în scris, ce pune accent pe documente și ștampile ca mijloace principale de realizare și control al activităților, descurajează inițiativa și inovarea și afectează frecvent în mod negativ moralul salariaților.

Stil “laissez-faire” - în cadrul unor direcții generale de acțiune stabilite de managementul superior, se dă libertate de acțiune foarte mare subordonaților, controlul fiind aproape nul; se folosește îndeosebi în firmele mici în faza de început și în organizațiile centrate pe tehnici de vârf ce utilizează specialiști de înaltă calificare, pasionați de munca lor.

Stil democratic - ale cărui principale dimensiuni sunt sociabilitatea, flexibilitatea, cooperarea, comunicațiile bune - ascendente, descendente – și orizontale, spiritul de deschidere și atmosfera prietenească în cadrul organizației.

Stil pedagogic – stil didactic, stil de predare-învățare; reprezintă ansamblul trăsăturilor de comportament (temperamentale și caracteriale) manifestate de către cadrul didactic în realizarea

procesului de învățământ (activitatea didactică).

Strategie (didactică) – ansamblul metodelor, mijloacelor și formelor de organizare a procesului de învățământ, fundamentat pe principiile didactice, care asigură orientarea, desfășurarea și finalitatea educației pe termen lung.

Studiu de caz – metodă de instruire care constă în analizarea unei situații specifice, particulare, aceasta putând fi reală sau imaginară, simulată sau modelată, care există sau poate apărea într-o acțiune, fenomen etc. – denumită caz, în vederea studierii sau rezolvării ei în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau modernizării proceselor, asigurând astfel luarea unei decizii optime în domeniul respectiv.

Succes școlar - alternativa pozitivă, favorabilă, optimă a randamentului școlar, manifestată prin pregătire teoretică și practică bune sau foarte bune și prin calități superioare ale personalității elevilor (capacități intelectuale elevate, inițiativă, competiție loială, comportament demn, civilizată etc.

Școală – reprezintă instituția specializată în realizarea activității de educație, conform obiectivelor pedagogice. Este o organizație socială, care presupune valorificarea modelului de raționalitate managerială și constituie unitatea de bază a sistemului, reprezentată prin structuri instituționalizate, specifice învățământului preșcolar, primar, gimnazial, profesional, universitar.

Taxonomie pedagogică – modalitate de clasificare sistematică a unor concepte din domeniul educației, realizată pe baza avansării unor criterii teoretice explicite și specifice, operabile la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Teoria lui Maslow - constă în stabilirea unei ierarhii a necesităților umane și în evidențierea unui dinamism al motivării generat de satisfacerea respectivelor categorii de necesități (fiziologice elementare, securitate și siguranță, contacte umane și afiliere la grup, de natură socială, statut social și stimă, autorealizare).

Teoria lui Herzberg - pornind de la teoria lui Maslow, pe care a particularizat-o la organizațiile economice și a detaliat-o, Frederick Herzberg a creat o nouă teorie deosebit de cunoscută. În viziunea sa există două categorii principale de factori motivaționali: factori de igienă sau contextuali și factorii motivaționali. Amplificarea motivării și implicit a performanțelor în muncă se obține numai prin acțiunea factorilor motivaționali. De aici accentul deosebit acordat de acesta “îmbogățirii” posturilor. Factorii contextuali de igienă sunt tratați mai mult ca reprezentând condiții necesare pentru desfășurarea proceselor de muncă. Modelul lui Herzberg face parte din categoria teoriilor psihosociologice și de conținut.

Teoria lui Vroom (a așteptărilor) - așteptarea pe care o are un salariat vizavi de obținerea unor anumite elemente sau realizarea anumitor situații constituie principala forță motivațională, devenind sursa principală de alimentare a eforturilor depuse în procesul muncii.

Transdisciplinaritate – presupune întrepătrunderea mai multor domenii, relații între disciplinele arilor curriculare diferite sau de la diferite niveluri de învățământ, coordonarea cercetărilor astfel încât să conducă la descoperirea unui alt spațiu de cercetare. În învățarea școlară, această abordare pornește de la o temă, dar scopul ei este dincolo de informație și de subiect, forma de organizare a conținuturilor fiind axată pe nevoile și interesele elevului.

Trunchi comun – reprezintă numărul de ore care trebuie parcurse obligatoriu de toți elevii unei clase, pentru o anumită disciplină. Acest număr de ore este alocat prin planurile-cadru de învățământ.

Unitate de învățare – structură didactică unitară din punct de vedere tematic ce se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp și care urmărește formarea la elevi a unui comportament specific prin integrarea unor obiective de referință sau competențe specifice.

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

1. Bobbitt, F., *The Curriculum*, New York: Arno Press, 1972, 1918.
2. Bocoș, M., Jucan, D., *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
3. Cerghit, I., Neacșu, I., s.a., *Prelegeri pedagogice*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
4. Chiș, V., *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura PUC, Cluj-Napoca, 2002.
5. Chivu, R., *Elemente generale de managementul educației*, Ed. Meronia, București, 2008.
6. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
7. Crișan, Al. et alții, *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, 1998.
8. Crețu, C., *Teoria curriculumului și conținuturile educației*, Editura Universității „Al. Ioan Cuza”, Iași, 1999.
9. Crețu, C., *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași, 1998.
10. Cucuș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
11. Delors, J. (coord.), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași, 2000.
12. De Peretti, A., *Educația în schimbare*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1996.
13. Enache, R., *Programe orientative pentru disciplinele opționale clasele I-IV*, ediția a II-a, Ed. Carminis, 2008.
14. Hamilton, D., *Curriculum History*, Deakin University Press, Victoria (Australia), 1990.
15. Ionescu, M., *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Garamond, Cluj-Napoca, 2003.
16. Ionescu, M.; Radu, I. (coord.), *Didactica modernă*, ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
17. Iosifescu, Ș., *Management educațional în instituțiile de învățământ*, ISE, MECT, București, 2001
18. Marsh, C.J., *Key Concepts for Understanding Curriculum*, The Falmer Press, Londra, 1997.
19. McGee, P., *Teachers and Curriculum Decision/Making*, University of Waikato, Noua Zeelandă, 1997.
20. McLaren, P., „Decentering Culture: Postmodernism, Resistance and Critical Pedagogy”, în N. Wyner (ed.), *Current Perspectives on the Culture Schools*, Brookline Books, Boston, pp. 231-257, 1991.
21. Niculescu, R., *Teoria și managementul curriculumului*, Editura Universității Transilvania din

Braşov, 2005.

22. Negreţ-Dobridor, I., *Teoria generală a curriculumului educațional*, Ed.Polirom, Iași, 2008.
23. Noveanu E., Potolea D., editori, *Științele educației. Dicționar enciclopedic*, vol. I, vol. II, Ed. Sigma, 2007, 2008.
24. Păun, E., Potolea, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Ed.Polirom, Iași, 2002.
25. Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P., Taubman, P.M., *Understanding Curriculum*, Peter Lang, New York, 1995.
26. Potolea, D., *Conceptualizarea curriculumului, o abordare multidimensională* în Păun, E., Potolea, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Ed.Polirom, Iași, 2002.
27. Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., Pânișoară, O., *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul II*, Ed. Polirom, Iași, 2008.
28. Raynal, F., Rieunier, A., *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*, ESF éditeur, Paris, 1997.
29. Sarup, M., *An Introductory Guide to Poststructuralism and Postmodernism*, University of Georgia Press, Athens, 1989.
30. Stanciu, M., *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*, Editura Polirom, Iași, 1999.
31. Wiles J. & Bondi J.C., *Curriculum Development. A Guide to Practice*, 2nd edition, Bell and Howell Company, Columbus, OH, 1984.
32. Ungureanu, D., *Educație și curriculum*, Ed. Eurostampa, 1999.
33. M.E.N., Comisia Națională de Reformă a Planurilor de Învățământ. *Plan cadru pentru Învățământul Preuniversitar*, București, 1998.
34. *Curriculum Național – Planuri cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar*, C.N.C., Editura Corint, București, 1999.
35. <http://ro.wikipedia.org/wiki/Management>.

NOTĂ:

La elaborarea materialului s-au mai utilizat:

- *Curriculum național*, materiale elaborate de Comisia Națională de Curriculum puse la dispoziție de conf. dr. L. Sarivan.
- *Teoria și metodologia curriculumului - Note de curs*, prof. dr. D. Potolea.
- *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, coord. Ș. Iosifescu, MEC, ISE, București, 2001.
- *Teoria și metodologia curriculumului*, Editura Universității Petrol – Gaze din Ploiești, T. Roxana, S. Cristina, 2006.