

## EX CATHEDRA



Vladimir **GUȚU**

Universitatea de Stat din Moldova

### CALITATEA CURRICULUMULUI ACTUAL

Analiza și evaluarea curricula pe discipline vizează gradul de corelație dintre obiectivele specifice asumate la nivel de politică educațională și resursele curriculare angajate în sens didactic. Această acțiune implică un set de indicatori definitorii pentru calitatea curriculumului, indicatori ce se referă la concepția și sistemul de obiective, conținuturi, strategii didactice și de evaluare, precum și la corelarea următoarelor componente:

**Componenta „Repere conceptuale”.** Se observă o mare varietate a abordărilor conceptuale prezentate în curricula pe discipline: la *Geografie*, de ex., sînt incluse unele date privind structura conținutală, sugestii de predare-învățare-evaluare; la *Matematică* acest capitol include „Structura curriculumului” și „Structura didactică

## Curriculumul de o nouă generație

a disciplinei”; la *Chimie*, componenta cuprinde numai structura acestui document, iar la *Fizică* – numai scopuri, logica dialectică a fizicii și principiile fundamentale: interconexiune generală, dezvoltare. Putem constata deci că respectiva componentă nu este prezentată holistic în toate curricula (abordarea pentagonală a curriculumului, definirea curriculumului disciplinar, orientarea didactică a curriculumului, interconexiunea elementelor etc.).

**Componenta „Obiective generale ale disciplinei de studiu”** se include în structura curricula la toate treptele de învățămînt: primar, gimnazial, liceal. Obiectivele generale se structurează în conformitate cu următorii indicatori:

- cunoștințe, capacități, atitudini (*Geografie, Istorie, Limba rusă* etc.);
- cunoașterea, aplicarea, integrarea (*Matematică, Chimie, Limbi străine* etc.);
- fără indicarea complexității obiectivelor (*Fizică, Educație fizică, Biologie, Informatică* etc.).

*Curriculumul de limba și literatura română* nu include „Obiective generale”. În același timp, autorii au introdus 3 obiective-cadru: formarea continuă a culturii comunicării, formarea culturii literar-artistice, formarea și dezvoltarea motivațiilor și atitudinilor.

În curricula pe discipline diferă și numărul de obiective generale.

Tabelul 1. Tipologia și numărul de obiective generale pe discipline (curricula pentru licee)

Nr. d/o	Disciplina	Nr. de ore pe săptămână	Nr. de obiective generale	Tipul obiectivelor generale		
				Cunoștințe Cunoaștere	Capacitate Aplicare	Atitudini Integreare
1.	<i>Fizica</i> , cl. X-XII	2/3	5	1	3	1
2.	<i>Chimia</i> , cl. X-XII	1/3	15	4	7	4
3.	<i>Geografia</i> , cl. X-XII	2/2	16	5	6	5
4.	<i>Informatica</i> , cl. X-XII	1/2	8	2	4	2
5.	<i>Matematica</i> , cl. X-XII	3/5	44	6	19	17

6.	<i>Istoria</i> , cl. X-XII	3/2	23	9	7	7
7.	<i>Biologia</i> , cl. X-XII	1/2/3	8	1	4	3
8.	<i>Limba rusă</i> , cl. X-XII	5/4	13	6	4	3
9.	<i>Educația fizică</i> , cl. X-XII	2/2	4	1	1	2
10.	<i>Limba și literatura română</i> , cl. X-XII	5/4	3	-	-	-
11.	<i>Limbile străine</i> , cl. X-XII	3/3	10	4	3	3

Constatăm deci că numărul de obiective variază de la 4 (*Educație fizică*) la 44 (*Matematică*). Prezintă interes corelarea numărului de ore prevăzute pentru studierea disciplinei cu numărul de obiective generale de atins. De ex., pentru 1/3 ore pe săptămână, la *Chimie* (liceul umanist și liceul real) se prevăd 15 obiective generale, iar la *Matematică*, pentru 3/5 ore, sînt prevăzute 44 de obiective generale, ceea ce duce la suprasolicitarea informațională a elevilor. De menționat că în toate curricula se respectă, în fond, corelația dintre obiectivele de cunoaștere, aplicare și integrare.

În multe cazuri, complexitatea obiectivelor generale diferă esențial. De ex., obiectivele generale: înțelegerea conceptului de număr (*Matematică*) și cunoașterea și înțelegerea structurilor, proceselor și fenomenelor biologice, legilor și teoriilor, metodelor și procedeele de investigare a naturii (*Biologie*) au o încărcătură informațională și formativă „necomparabilă”. Un alt aspect al analizei obiectivelor generale curriculare ține de corelarea acestora cu obiectivele generale ale sistemului de învățămînt și obiectivele generale transdisciplinare, care constituie esența elaborării obiectivelor pe discipline. Aducem cîteva exemple ce ilustrează convingător existența unui decalaj mare între aceste categorii de obiective.

Tabelul 2. Raportul dintre obiectivele transdisciplinare și obiectivele generale pe discipline

Obiective transdisciplinare	Obiective generale din curricula
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrapolarea</li> <li>• Luarea de decizii</li> <li>• Adaptarea la condiții în schimbare, situații noi</li> <li>• Conducerea unei echipe</li> <li>• Capacitatea de a învăța</li> <li>• etc.</li> </ul>	Nu sînt proiectate (transferate în curricula pe discipline)

**Componenta „Obiective de referință”** este cea mai controversată și mai puțin evaluată de către profesori și experți. Curricula liceale (și gimnaziale) pot fi grupate în 2 categorii în corespundere cu modalitățile de structurare a obiectivelor de referință: în prima se includ acelea în care obiectivele de referință se raportează la unitățile de conținut: *Biologie*, *Geografie*, *Fizică*, *Matematică*, *Informatică*, *Chimie*, iar în a doua – acelea în care obiectivele

de referință nu se raportează la unitățile de conținut: *Limba și literatura română*, *Istorie*, *Limbile străine*.

Fără a analiza exhaustiv problema în cauză, vom încerca să identificăm cele mai vulnerabile aspecte ale acestora:

1. În multe cazuri, nu se respectă corelarea între obiectivele de cunoaștere, aplicare și integrare. De ex., în *Curriculumul de fizică*, pentru studierea temei *Fizica nucleară*, sînt prevăzute 2 obiective de referință, ambele din categoria obiectivelor de cunoaștere.
2. Se constată lipsa unor categorii de obiective din taxonomia respectivă în întreg curriculumul disciplinar. De ex., obiectivele de referință: abstractizarea, generalizarea, extrapolarea etc. nu figurează în curricula la *Fizică*, *Chimie*, *Biologie*, *Informatică*, *Istorie*, *Limba rusă*, *Limbile străine*. Și, invers, obiectivele: să definească, să determine, să aplice, să analizeze etc. se repetă de la o temă la alta.
3. Se observă incoerență în fixarea numărului de obiective prevăzute pentru o unitate de conținut. De ex., tema *Bazele geneticii și reproducerea organismelor* presupune 12 obiective de referință (*Biologie*, cl. XII), iar tema *Curentul electric* include numai unul singur (*Fizică*, cl. XI).
4. Un aspect important este legat de asigurarea continuității lor în cadrul disciplinei și pe anii de studii, precum și de realizarea interdisciplinarității din perspectiva obiectivelor de referință.
5. Ultimul aspect vizează modul de formulare a obiectivelor de referință. Lăudabil este faptul că, în majoritatea curricula, acestea sînt formulate taxonomic. Numai la *Limba și literatura rusă* întîlnim formulări inadecvate, de ex., „Elevii vor conștientiza...” etc.

**Componenta „Conținuturi curriculare”.** Conținuturile din documentele elaborate în cadrul *Proiectului reformei învățămîntului general*, finanțat de Banca Mondială, sînt abordate din perspectivă curriculară: obiectivele devin determinantele conținuturilor; conținuturile privite ca mijloace de atingere a obiectivelor sînt flexibile și recomandabile (nестandardizate). Abordarea modernă a conținuturilor însă nu a fost realizată eficient și adecvat în mai multe curricula pe discipline. Aceasta se referă la: supradozarea informațională (pentru o oră sînt prevăzute de la 12 la 16 noțiuni noi); complexitatea exagerată a materiei propuse; lipsa coerenței interdisciplinare (în

unele cazuri) în prezentarea și eșalonarea conținuturilor pe clase; existența unor teme/subiecte neactuale; nereflectarea mai multor teme cross-curriculare.

**Componenta “Sugestii metodologice”** este prezentă în toate curricula, avînd o abordare diferită. De ex., la *Informatică*, “Sugestiile metodologice” conțin 3 propoziții cu privire la organizarea procesului didactic; la *Fizică* – identifică tipologia metodelor de predare-învățare și tipologia formelor de organizare a instruirii etc. Analiza respectivei componente permite să constatăm următoarele: sugestiile metodologice nu presupun o abordare didactică clară a procesului educațional; lipsesc unele elemente ale metodologiei didactice (proiectarea didactică, conexiunea obiective-metode etc.).

**Componenta “Sugestii de evaluare”**, de asemenea, este tratată diferit și neuniform. De ex.: *Curriculumul la informatică* conține indicații referitoare la evaluarea inițială, curentă și finală; la *Geografie* – indicații privind formele de evaluare, fiind prezentate pe larg tipurile de itemi; la *Fizică* – indicații privind scopurile și nivelurile evaluării; la *Istorie* – informații despre modalitățile și metodele de evaluare etc.

Concluzie: curricula actuale sînt elaborate în conformitate cu pedagogia centrată pe obiective, deci sînt axate pe elev. Apreciind pozitiv respectivele documente, menționăm totuși necesitatea modernizării/dezvoltării acestora practic pe toate coordonatele constituente.

#### CURRICULUMUL ȘCOLAR ÎN VIZIUNE PROSPECTIVĂ

- **Coordonata conceptuală: curriculum ca și concept**

Conceptul de curriculum orientează și creează cîmpul problematic al abordărilor curriculare. Nu există o singură definiție a curriculumului și, respectiv, o singură linie de abordare.

**Curriculumul centrat pe conținuturi.** Această abordare se caracterizează printr-o claritate și o precizie mai mare a conținuturilor, privite ca finalități ale procesului educațional. Chiar dacă la nivel de documente reglatorii ne-am dezis de această abordare, în practica pedagogică stereotipurile legate de conceptul dat sînt încă puternice.

**Curriculumul centrat pe elev.** În contextul respectivei abordări, în centrul atenției este plasat elevul cu particularitățile, trebuințele și interesele sale. Curriculumul trebuie să fie relevant, constituind un facilitator de experiențe de viață, de construire a sensului în care fiecare își găsește calea propriei dezvoltări [8].

**Curriculumul centrat pe sarcini de dezvoltare.** Conceptul definește indivizii ca „persoane pregătite să își satisfacă nevoile proprii și să corespundă cerințelor sociale”. În acest fel, este depășită dihotomia clasică privind abordarea centrată pe individ și cea centrată pe societate din teoria curriculară modernă.

**Curriculumul centrat pe obiective.** Abordarea respectivă asigură puncte de sprijin în proiectarea și dezvoltarea unor demersuri educaționale riguroase și adecvate pentru a satisface nevoile de formare individuală și pentru a răspunde cerințelor societății. De fapt, această abordare a stat la baza elaborării curricula în R. Moldova.

**Curriculumul centrat pe zetetică (pe nevoi).** Această abordare se axează pe cunoașterea sistemică în corespundere cu procesele mentale implicate și interrelațiile diferitelor cîmpuri ale cunoașterii din perspectivă socială.

**Curriculumul holistic.** Conceptul se axează pe multitudinea componentelor procesului de învățămînt, pe articularea lor întru realizarea finalităților educaționale, care constituie punctul de plecare ce declanșează o adevărată reacție circulară în cadrul curricular. Modelul oferă posibilitatea organizării curriculumului astfel încît, în procesul de formare-învățare, elevul să progreseze dinspre „periferia comportamentelor” spre „centrul trăirilor” intime și profunde.

**Curriculumul bazat pe demersuri transdisciplinare.** Modelul a fost fundamentat de L. D’Hainaut și aplicat parțial în reforma *Curriculumului Național*, prin introducerea componentei „Obiective transdisciplinare” în curriculumul de bază [4].

**Cross-curriculumul sau abordarea integrată a curriculumului.** Din perspectivă cross-curriculară, integrarea înseamnă organizarea, punerea în relație a disciplinelor școlare cu scopul de a evita izolarea lor tradițională. Termenul *curriculum integrat* se referă la o anumită proiectare și organizare a instruirii, la o anumită strategie de învățare care permite interrelaționarea disciplinelor, a unităților de conținut, astfel încît acestea satisfac nevoile și interesele elevilor, realizează conexiunea între ceea ce învață elevii și experiențele lor.

**Curriculumul centrat pe competențe.** Această abordare, fundamentată de K.P. Torshen, are drept concept competența definită ca „sumă de capacități” (constituite, la rîndul lor, din mai multe abilități). De menționat că respectivul model nu vine în contradicție cu modelul centrat pe obiective sau modelul centrat pe cel ce învață, el însă nu poate fi îmbinat într-o manieră simplistă, mecanică cu alte modele.

Din această perspectivă, modernizarea curriculumului poate fi realizată prin: regruparea și redefinirea obiectivelor generale ale disciplinelor de studii în termeni de competență (stabilirea taxonomiei competențelor); regruparea și redefinirea obiectivelor de referință (a capacităților constituente) care duc la formarea de competențe; determinarea ierarhiei, a raportului și a relațiilor între obiectivele generale, de referință și cele operaționale; stabilirea raporturilor între componentele curriculare; substituirea sugestiilor metodologice cu strategii și activități didactice dominante care ar asigura formarea competențelor prestabilite; elaborarea

strategiilor și activităților de învățare în conformitate cu etapele/pașii de formare a competențelor.

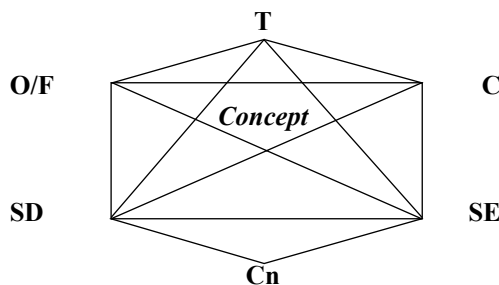
- **Coordonata structurală: curriculumul ca structură**

În literatura de specialitate întâlnim mai multe modele structurale ale curriculumului (triunghiular, pentagonal). Modelul hexagonal propus de noi se axează pe 6 variabile – concepție (Cn), obiective/finalități (O/F), conținuturi (C), strategii didactice (SD), strategii de evaluare (SE), timp alocat pentru instruire (T) – și se află în corespondență cu teoriile moderne ale curriculumului.

*Structura hexagonală* are relevanță și pentru decelarea teritorială a câmpului acțional al curriculumului. Finalitățile/obiectivele, conținuturile, procesele și timpul de instruire reprezintă domenii importante ale abordării curriculare. Prin urmare, în cazul abordării strategiilor didactice, conceptorul poate apela la teoria și metodologia

curriculumului, precum și la teoria instruirii și evaluării.

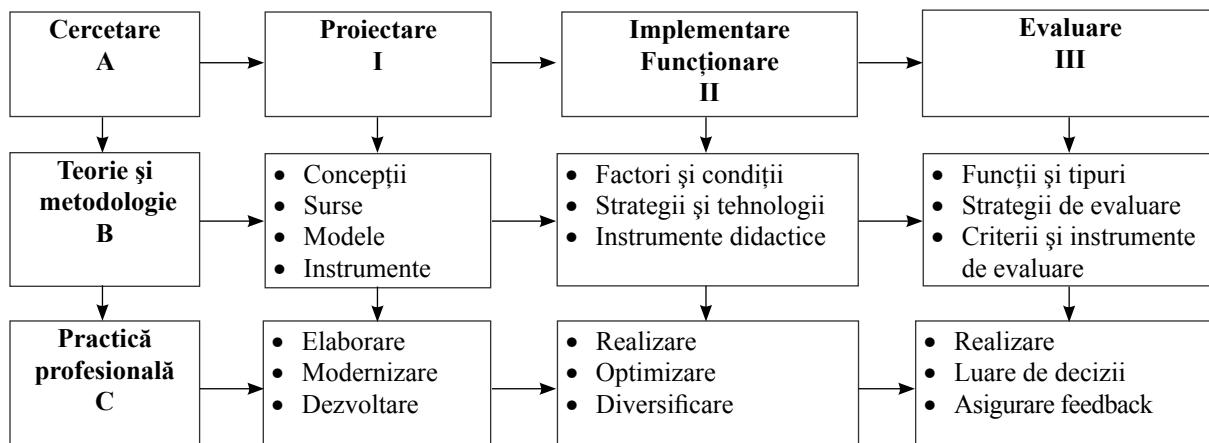
Figura 1. Modelul hexagonal al curriculumului



- **Coordonata procesuală: curriculumul ca proces**

Această schemă include 3 procese interconexe: proiectare, implementare, evaluare:

Figura 2. Procesele curriculare în relații cu trei perspective de abordare [10]



Procesele de proiectare-implementare-evaluare pot fi tratate din perspectivă investigativă teoretică și practică educațională.

Realizarea/fundamentarea unui concept interactiv și comprehensiv al curriculumului nu poate fi efectuată fără încorporarea în planul procesual a acțiunilor de management curricular la nivelul politicilor curriculare și disciplinare.

- **Coordonata produsului: curriculumul ca produs**

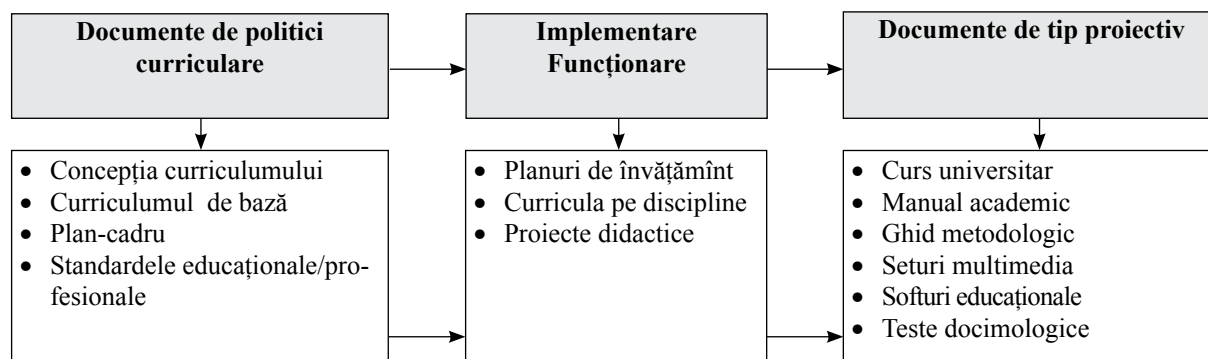
Curriculumul este un concept-construct, un proiect care: din punct de vedere *conceptual* stabilește politici curriculare generale; din punct de vedere *funcțional* indică finalități de atins, orientează procesul educațional; din punct de vedere *structural* include obiective/finalități, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, timp de instruire; din punctul de vedere al *procesului*, se concentrează în: documente de politici curriculare, plan

de învățământ, curricula pe discipline, manuale, ghiduri metodologice, proiecte didactice, softuri educaționale etc. Din această perspectivă, curriculumul școlar va cuprinde un sistem de documente reglatoare care își propun, în esență, instituirea unei noi calități a învățământului preuniversitar. În viziune prospectivă, va cuprinde următoarele categorii de produse curriculare (dominante, reglatorii):

- documente de politici curriculare: *Concepția curriculumului școlar; Curriculumul de bază: cadru de referință; Plan-cadru de învățământ; standardele educaționale;*
- documente de tip proiectiv: *planuri de învățământ; curricula pe discipline (programe analitice), proiecte didactice și de cercetare;*
- documente de tip metodologic: *manuale școlare (inclusiv alternative); ghiduri metodologice; seturi multimedia; softuri educaționale; teste docimologice.*

Curriculumul școlar se prezintă grafic astfel:

Figura 3. Curriculumul școlar



Prezentăm caracteristicile și metodologia de dezvoltare a componentelor curriculumului școlar.

Tabelul 3. Metodologia modernizării curricula pe discipline

Nr. d/o	Componentele curriculumului	Conținutul și metodologia de elaborare/dezvoltare
1.	Preliminarii	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se indică statutul disciplinei și locul acesteia în planul de învățământ;</li> <li>• se indică beneficiarul, destinatarul;</li> <li>• se indică de către cine a fost aprobat;</li> <li>• alte informații relevante.</li> </ul>
2.	Concepția curriculumului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se indică avantajele abordării curriculare, principiile, reperetele teoretice și metodologice;</li> <li>• se indică particularitățile curriculumului;</li> <li>• se descriu modalitățile de dezvoltare curriculară.</li> </ul>
3.	Obiective generale ale disciplinei/competențe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se formulează obiectivele generale ale disciplinei care derivă din obiectivele generale ale sistemului de învățământ și obiectivele transdisciplinare.</li> </ul>
4.	Obiective de referință	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se indică obiectivele de referință care derivă din obiectivele generale ale disciplinei, obiectivele transdisciplinare;</li> <li>• obiectivele de referință se raportează la unități de conținuturi concrete;</li> <li>• obiectivele de referință se proiectează taxonomic și vizează cunoștințe, capacități, atitudini în cadrul a trei dimensiuni: cunoașterea, aplicarea și integrarea.</li> </ul>
5.	Conținuturi/unități de conținuturi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conținuturile se organizează secvențial sau modular;</li> <li>• conținuturile vizează mai multe tipuri de cunoștințe: fundamentale, funcționale etc.;</li> <li>• conținuturile se raportează la ansamblul de obiective de referință.</li> </ul>
6.	Strategii și activități de învățare. Activitatea individuală a elevului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se identifică strategiile dominante de instruire în raport cu obiectivele proiectate;</li> <li>• se stabilesc modalitățile de aplicare a strategiilor didactice;</li> <li>• se stabilesc activitățile de învățare de bază.</li> </ul>
7.	Strategii de evaluare a rezultatelor academice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se stabilesc obiectivele de evaluare;</li> <li>• se stabilesc formele și metodele de evaluare;</li> <li>• se propun exemple de teste docimologice etc.</li> </ul>
8.	Bibliografie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se identifică 5-10 surse (cele mai importante).</li> </ul>

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Crețu, C., *Curriculum diferențiat și personalizat*, Ed. Polirom, Iași, 1998.
2. Crișan, A.; Guțu, V., *Proiectarea curriculumului de bază*, Ed. TipCim, Cimișlia, 1997.
3. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*, Ed. TipCim, Cimișlia, 1997.
4. D'Hainaut, L.; Lawton, D., *Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă*, Buc., 1981.
5. Drake, S. M., *Planed integrated curriculum, The Call to Adventure*, Alexandria, ASCD, 1993.
6. Guțu, Vl., *Proiectarea didactică în învățământul superior*, CEP USM, Ch., 2007.
7. Negreț-Dobridor, I., *Teoria generală a curriculumului educațional*, Ed. Polirom, Iași, 2008.
8. *Obiective și finalități ale curriculumului preuniversitar*, Ch., 1992.
9. Pann, E.; Potolea, D., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 2002.
10. Postelnicu, C., *Fundamente ale didacticii școlare*, Ed. Aramis, Buc., 2002.