STRATEGII DE OPTIMIZARE/DEZVOLTARE A CURRICULA PE DISCIPLINE DE STUDII: ARGUMENTE ŞI SUGESTII

Vladimir GUȚU

Optimizarea/dezvoltarea curricula pe discipline este un proces continuu şi raportat în timp. În acest context, optimizarea/dezvoltarea se referă la a treia generație de curricula – „curricula modernizate" [2].

De fapt, pot fi discutate trei variante de dezvoltare a curricula „modernizate":

Varianta nr.1 – dezvoltarea/optimizarea curricula modernizate (în funcție).

Varianta nr.2 – deconstrucția curricula modernizate în mai multe componente/documente.

Varianta nr.3 – proiectarea unor curricula noi axate pe alte abordări.

În viziunea noastră, varianta nr.1 este una optimală şi logică. Aşadar, dezvoltarea/optimizarea curricula pe discipline poate fi axată pe următoarele demersuri şi acțiuni:

- Dezvoltarea cadrului teoretic al curricula prin sincronizarea abordărilor şi definirea clară a conceptelor, accentuând prioritățile: de exemplu, centrate pe elev, pe valori, pe competențe etc.
- Transferarea componentelor „competențe-cheie" şi „competențe transversale" în structura Planului-cadru de învățământ.
- Reproiectarea competențelor specifice disciplinei în raport cu: competențele transversale (nucleul tare); specificul competențelor formate prin intermediul disciplinelor respective; achizițiile intermediare (subcomponente): cunoştințe, capacități, atitudini; „forma" de manifestare a competențelor la diferite trepte/niveluri ale învățământului.
- Reproiectarea competențelor specifice raportate la unități de învățare în vederea: corelării acestora cu competențele specifice disciplinei date şi cu cele transversale/transdisciplinare; corelării mai eficiente a acestora cu unitățile de învățare; corelării acestora cu taxonomiile competențelor în plan cognitiv, afectiv şi psihomotor; corelării acestora cu posibilele obiective operaționale (achiziții inițiale ca temei pentru formarea achizițiilor intermediare).

Introducerea noțiunii „subcompetențe" în structura curriculumului disciplinar a generat un val de discuții, chiar şi critici. Pe de o parte, în literatura de specialitate întâlnim termenul „subcompetență", interpretat ca achiziție psihologică/ comportamentală intermediară, iar, de pe altă parte, în curricula pe discipline din alte state, acest termen nu-l găsim.

Într-adevăr, trebuie de constatat că, în acest sens, s-a creat: contradicție terminologică între subcompetențe și obiective operaționale; e știut că obiectivele operaționale desprind/discriminează obiectivele de referință (care nu sunt prezente în structura curriculumului) și că competențele nu pot fi operaționalizate (deoarece acestea sunt achiziții integralizate); contradicție între „intrări" – obiective, și „ieșiri" – (sub)competențe; contradicție în formulare: obiectivele sunt formulate pentru elev/student, iar (sub)competențele au o formulare „neutră"; obiectivele sunt criterii dominante în selectarea metodelor și a strategiilor didactice, pe când competența nu indică instrumentariul de atins.

Cum poate fi rezolvată această contradicție?

Primul argument este de ordin psihologic.

În psihologie, cunoștințele, capacitățile, atitudinile (competențele) se tratează, de regulă, din perspectiva teoriei activității, care are următoarea structură: operație – acțiune – activitate.

Operație – achiziție inițială care corelează cu obiectivele operaționale, realizate prin intermediul procedeelor.

Acțiune – achiziție intermediară, primul nivel de integrare a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor în cadrul unei unități de învățare, care corelează cu „subcompetențele" (varianta actuală a curriculumului) sau cu obiectivele de referință (varianta inițială a curriculumului), sau cu competențele specifice unității de învățare (varianta propusă) realizate prin intermediul metodelor didactice.

Activitate – achiziție finală formată în cadrul disciplinei predate (dar și achiziție intermediară pentru formarea competențelor transversale), care reprezintă integrarea achizițiilor intermediare într-un „construct" numit „competență", formată prin intermediul strategiilor/tehnologiilor didactice.

Psihologii constată că „acțiunea" și „activitatea" în mare parte au aceleași trăsături/caracteristici, însă se deosebesc prin aria de cuprindere și/sau forma de manifestare a achizițiilor respective.

Așadar, achizițiile intermediare reprezintă tot niște competențe cu un grad inițial de integrare a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor la nivel de unități de învățare (care sunt numite „competențe specifice unității de învățare" numai în scopul deosebirii acestora de cele finale).

În acest sens, putem constata existența competențelor de diferit grad de manifestare și complexitate: *cunoștințe, capacități, atitudini* – nivelul inițial (operațional), care nu apar ca forme de manifestare a competențelor; *cunoștințe, capacități, atitudini* – nivelul intermediar de integrare în cadrul unității de învățare, se manifestă în cea mai inițială formă de competență (numită competență specifică unității de învățare); *cunoștințe, capacități, atitudini* – nivelul final de integrare în cadrul studierii disciplinei, se manifestă în formă finală a competențelor specifice formate în cadrul studierii disciplinei școlare.

În acest context, trebuie de menționat că relațiile şi conexiunile în cadrul formării competențelor sunt cu mult mai complicate decât aceasta pare la prima vedere. Conceptorii de curricula trebuie să aibă în vedere că: 1) unele achiziții inițiale preiau forma de competență specifică deja în cadrul studierii primei unități de învățare, altele – la finele studierii a câtorva unități de învățare, iar altele – numai la finele studierii disciplinei şcolare; 2) unele achiziții inițiale, dar şi intermediare, sunt specifice disciplinei şi au un statut convențional finalizat, iar alte achiziții sunt transversale şi au un statut nedeterminat (de exemplu, competența de a învăța să înveți sau de comunicare); 3) în cadrul unei sau altei unități de învățare pot fi identificate competențe dominante de format determinate de cele transversale sau de conținutul propriu-zis al unității de învățare şi de potențialul formativ al acesteia.

Al doilea argument este de ordin pedagogic/didactic.

Dacă pornim de la faptul că „competențele" sunt „ieşiri", iar obiectivele sunt „intrări", atunci ar părea că componenta „competențe" în curricula modernizate este plasată „greşit". Iar plasarea „obiectivelor" în loc de „competențe" la intrare ar fi însemnat „întoarcerea" la modelul curriculumului centrat pe obiective. Rezolvarea acestei probleme poate fi următoarea:

1. Explicarea clară (în preliminarii sau în cadrul conceptual) a statutului şi a funcției „competențelor" în structura curriculumului în calitate de finalități. Plasarea acestora la începutul curriculumului înseamnă doar accentuarea priorității acestora în paradigma curriculară.
2. Explicarea clară a relațiilor dintre obiective (intrări) şi competențe (ieşiri) în cadrul curricular din perspectiva abordării psihologice, pedagogice şi teleologice a competențelor.
3. Corelația dintre obiective – competențe revine cadrului didactic, realizată la nivel de proiectare didactică şi în procesul de instruire. Cadrul didactic de fiecare dată corelează obiectivele (intrările) cu finalitățile – competențele (ieşirile), dezvoltând, modificând, operaționalizând în raport cu eficiența „mişcării" spre finalități. În acest sens, este de menționat că profesorul poate reproiecta obiectivele de câte ori are nevoie, competențele însă nu pot fi modificate (această legitate trebuie respectată în cadrul proiectării curriculare).
4. Reformularea componentei „subcompetențe" în „competențe" specifice unității de învățare [1].

Referințe:

1. GUȚU, Vl. *Curriculum educațional.* Chişinău: Centrul Editorial-poligrafic al USM, 2014.
2. POGOLŞA, L. *Teoria şi praxiologia managementului curriculumului*. Chişinău: Lyceum, 2013.