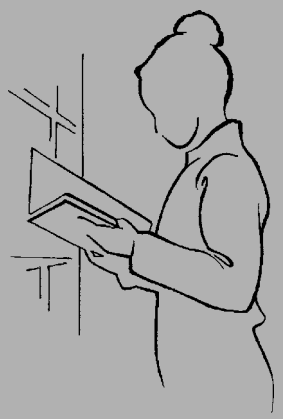
Omul poate deveni om doar prin educaţie. El este ceea ce face din el educaţia.

I. Kant



Obiectivele educaţionale: clarificări conceptuale şi metodologice



Vladimir **GUŢU**

În ultimele decenii, problema obiectivelor pedagogice a devenit cea mai importantă în ştiinţa şi practica educaţională, deoarece *„ideea definirii a ceea ce ar trebui să facă elevii după învăţare este atît de atrăgătoare şi puternică, încît unii au susţinut că, pornindu-se de la asemenea afirmaţii, pot fi deduse specificaţii educaţionale complete”* (1).

Obiectivele educaţionale constituie una dintre direcţiile esenţiale ale preocupărilor privind formarea personalităţii pentru ca aceasta să corespundă particularităţilor epocii contemporane.

În legătură cu proiectarea obiectivelor educaţionale s-au emis multiple păreri şi soluţii, a căror valoare predictivă, *„umanistă şi etico-pedagogică nu poate fi contestată şi, în general, ele exprimă spiritul activ al psihologiei, pedagogiei şi metodologiei”* (2). Acest spirit al ştiinţelor educaţionale s-a conturat într-o teorie a obiectivelor denumită *teleologia*.

Teleologia educaţională îndeplineşte mai multe funcţii**:**

- de proiectare a nevoilor, cerinţelor şi exigenţelor sociale;
- de modelare a profilului personalităţii, a idealului educaţional;
- de proiectare a rezultatelor acţiunii prin performanţele comportamentale;
- de orientare a acţiunii educaţionale;
- de evaluare a eficienţei actului educaţional;
- de reglare prin feedback, perfecţionarea activităţii prin raportarea la rezultatul ei.

În context teleologic, obiectivele educaţionale reprezintă finalităţile educaţionale microstructurale care asigură orientarea activităţii didactice la nivelul procesului de învăţămînt. Ele reflectă dimensiunea valorică a finalităţilor macrostructurale (idealul pedagogic, scopurile pedagogice), definite pe termen mediu şi lung la scara socială a întregului sistem educaţional (3).

Obiectivele educaţionale sînt cele care răspund exigenţei de a transforma idealul şi scopurile educative în ţinte concrete de atins în cadrul variatelor situaţii de învăţămînt. Acestea se raportează la caracterul „intenţional” al procesului de învăţămînt, care se concretizează prin grade diferite de generalitate: ideal, scopuri, obiective. Astfel, idealul constituie „o aspiraţie” pe termen lung; scopurile sînt „aspiraţii” pe termen mediu şi cu un grad de generalitate mediu, obiectivele sînt sarcini concrete, mai analitice şi particulare ale procesului educativ (4).

În viziunea lui R. Mager, obiectivele constituie o intenţie ce descrie modificarea pe care dorim s-o

provocăm la elevi şi ceea ce vrem să obţinem de la ei (5). D. Potolea defineşte obiectivele într-un sens generic *„categoria de obiectiv desemnează intenţionalitatea procesului instructiv-educativ, tipurile de schimbări pe care sistemul sau procesul de învăţământ le preconizează să le introducă în dezvoltarea personalităţii elevilor”* (6). M. Stanciu defineşte obiectivele educaţionale *„drept enunţuri cu caracter intenţionat care anticipează o modificare (schimbare) în personalitatea educabilului ca urmare a implicării acestuia într-o activitate intensiv educativă”* (7).

Definirea conceptului de obiectiv educaţional presupune două aspecte esenţiale: conţinutul teleologic al obiectivelor şi manifestarea axiologică a acestora.

Primul aspect permite sesizarea relaţiei de determinare educaţională existentă între obiectivele macrostructurale la nivel de sistem de învăţământ (ideal, scop) şi obiectivele microstructurale la nivel de proces de învăţământ (obiective generale, de referinţă şi operaţionale).

Al doilea aspect– manifestarea axiologică a obiectivelor – permite definirea acestora într-un sens larg şi unul restrîns. Cea dintîi definiţie (în sens larg) evidenţiază capacitatea obiectivelor educaţionale de a desemna intenţionalitatea activităţii de instruire şi de formare a personalităţii, iar cea de-a doua (în sens restrîns) – de a indica acţiunile concrete realizate de elevi/studenţi în cadrul managementului didactic.

Corelarea acestor două aspecte, după S. Cristea (3), permite definirea obiectivelor educaţionale la nivelul unui concept pedagogic fundamental care reflectă:

- normele valorice de raportare la finalităţile macrostructurale (care evidenţiază faptul că scopul poate fi atins numai prin obiective, iar acestea nu ar avea nici o raţiune dacă nu ar fi raportate la scop) şi la activitatea educaţională;
- strategiile de organizare a activităţii didactice/formative în termeni de conceptualizare–programare–proiectare;
- tacticile de realizare a actului educaţional: nici menţinerea activităţii didactice în sfera obiectivelor generale (ceea ce duce la formalism), nici structurarea acesteia în numeroase acţiuni şi operaţii concrete şi fără raportarea lor la obiectivele de referinţă şi generale (ceea ce duce la o pseudoactivitate), nu pot fi acceptate, ele fiind două extreme ale procesului educaţional.

Sintetizînd diferite definiţii ale noţiunii de obiective, putem contura cîteva tendinţe majore privind dezvoltarea teoriei şi practicii obiectivelor educaţionale:

- Prima tendinţă se raportează la domeniul axiologic al obiectivelor. *„Obiectivele constituie o expresie esenţializată a valorilor general-umane pe care tinerele generaţii le asimilează treptat sub influenţa educaţiei”* (8). Acest demers presupune „răsturnarea” triadei tradiţionale a obiectivelor (cunoştinţe, capacităţi, atitudini), pe primul plan trecînd atitudinile, apoi capacităţile şi cunoştinţele. *„Schimbarea este de anvergură, fiindcă presupune inovări şi redimensionări la nivelul structurii conţinuturilor, al combinării metodelor de predare–evaluare–învăţare, al modurilor de organizare a proceselor didactice şi, nu în ultimul rînd, la nivelul examenelor şi concursurilor de admitere (axate încă în multe ţări pe verificarea cantităţii şi a fidelităţii reproducerii unor cunoştinţe”* (9).
- A doua tendinţă se referă la domeniul metodologic al obiectivelor: perfecţionarea criteriilor, normelor de selecţie, de sistematizare şi definire a obiectivelor. Din această perspectivă, taxonomiile vin să răspundă nevoii de precizie în formularea obiectivelor.
- A treia tendinţă este legată de individualizarea obiectivelor. Individualizarea procesului de învăţământ trebuie să aibă ca premisă ancorarea unor obiective curriculare într-un context educativ concret, care să ţină cont de particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor.

Deoarece enciclopedismul este astăzi inoperant, se sugerează ca, prin activitatea educaţională, să formăm indivizi care să posede configuraţii diferite de cunoştinţe, competenţe şi atitudini pe care să le schimbe rapid în caz de necesitate (9).

Reieşind din natura şi tendinţele dezvoltării teleologice, putem evidenţia patru funcţii ale obiectivelor:

❖ **Funcţia de proiectare axiologică.** Constituirea unei societăţi democratice nu se poate realiza decît prin repere axiologice fundamentale, ceea ce presupune că şi cadrele didactice sînt conştiente de sistemul de valori care le-ar orienta activitatea practică. Această funcţie are în vedere comunicarea obiectivelor, percepute în sens axiologic, şi anticiparea produselor activităţii didactice, înţelese ca schimbări provocate în procesul de formare a elevului prin gradul de atingere a obiectivelor propuse.

❖ **Funcţia de reglare metodologică** evidenţiază importanţa corelaţiei existente între sarcinile didactice proiectate într-o anumită perspectivă axiologică şi criteriile de evaluare produse deja la începutul activităţii didactice (3).

❖ **Funcţia evaluativă.** În cadrul procesului de învăţământ obiectivele devin criterii importante în evaluarea eficienţei activităţii desfăşurate şi realizării feedback-ului la nivel de curriculum.

Funcţiile obiectivelor sînt corelate şi nerealizarea uneia dintre ele va afecta procesul de învăţământ în general.



Introducere în teoria educației literar-artistice

Recent, biblioteca filologică de referință s-a completat cu un studiu de pionierat, care include toate componentele teoriei educației literar-artistice – fundamentele estetico-filozofice, teleologie, epistemologie, conținuturile și tehnologiile pedagogice. Astfel, cititorului avizat (profesorului de literatură, cercetătorului științific, studentului filolog) i se oferă argumentări teoretice, experiențiale și experimentale de rigoare, modele și tipologii ale sistemelor de principii (estetico-filozofice, literar-artistice, de educație literară); modele ale sistemului de lectură a elevilor, ale sistemului de metode și tehnici specifice educației literar-artistice a elevilor - accesorii conceptuale și tehnologia absolut necesare oricărei activități în domeniu pe care o realizează fiecare profesor de literatură cu elevii săi (p. 5).

Oportunitatea și utilitatea lucrării este inestimabilă din multiple rațiuni, inclusiv din stringența de reabilitare a cărții și a lecturii ca muncă intelectuală de primă valoare care, în ultimul timp, a fost diminuată atît din cauza pauperizării societății, dar și din cea a concurenței pe care i le face alte mijloace de informare audio-video, inclusiv computerul.

Recursul istoric în problemă este efectuat în mod substanțial prin determinarea și descrierea analitică a **coordonatelor conceptuale ale predării-învățării literaturii în perioada prereformă (partea I)**, care sînt relevante pentru elaborarea unui nou concept ELA. Insuficiența și incoerența sistemică și valorică a programelor precedente, inclusiv a celei din 1984, în primul rînd la nivelul valorilor teoretice, morale și religioase, au creat blocaje serioase în evoluția demersului didactic. Analiza secvențială a experiențelor de lectură a elevilor relevă în mod convingător *contradicția dintre principiile artei și doctrina ideologică supusă și imperativul ordonării teoretice a fundamentelor educației literar-artistice a elevilor prin care ar fi posibil de eliminat această contradicție* (p. 52).

Fundamentele estetico-filozofice ale educației literar-artistice (partea a II-a) constituie o incursiune profundă de ordin epistemologic și filozofic, cu evidențierea conceptelor-cheie și a principiilor sale. Concluziile ce țin de distincția principială între studiul literaturii și educația literară, în general, și literar-artistică, în special, permit o deschidere și o contextualizare adecvată a cercetării în științele educației. După o analiză multiaspectuală contrastivă a studiului literaturii și a educației literare; a cunoașterii științifice și a celei artistice, autorul, favorizat de o experiență împunătoare de cercetare, conturează baza științifică a ELA, constituită din următoarele elemente:

– principiile artistic-estetice formează un sistem deschis; (p.144)

– studierea literaturii în școală se prezintă ca o activitate complexă în sfera suprasensibilului, a metafizicului, în care subiectul (elevul) este autoreflex și introvers, modifică nelimitat obiectul abordat și se automodifică continuu;

– predarea-învățarea literaturii în școală nu poate fi definită decît parțial, incomplet, în baza cunoașterii științifice, care oferă fundamente teoretice doar pentru didactica generală, deoarece literatura (creația și receptarea) este total încadrată în cunoașterea artistică, aceasta solicitînd, în virtutea caracterului său autonom și universal, repere educaționale adecvate noțiunii principiilor sale;

– studierea literaturii în școală este o activitate literar-artistică, orientată esențial spre om, de aceea trebuie marcată prin termenul generic educație: ELA;

– educație literar-artistică își revendică, în baza principiilor artistic-estetice, statutul de știință autonomă a educației (p.115).

Teleologia educației literar-artistice, conceptualizată și analizată în prezentul studiu, include idealul, scopul ELA, sistemul de obiective și standardele ELA. Abordarea filozofică profundă și vastă a noțiunilor principale raportate în mod direct la arealul pedagogic basarabean relevă o realitate dezarmantă, conturată fiind de două crize fundamentale: *criza de identitate și criza de proprietate: criza de identitate ne menține la limita ignoranței sau a incertitudinii în ceea ce privește statutul nostru etnic, cultural, lingvistic, confesional, iar criza de popularitate ne menține la marginea valorilor materiale și spirituale* (p. 120).

Scopul ELA definit ca *"formare a cititorului de literatură antrenînd implicit dezvoltarea percepției, imaginației și a gîndirii artistice a elevului, valorificarea și dezvoltarea potențelor de creativitate literară"* (p. 149) se concretizează într-o taxonomie a obiectivelor ELA ce proiectează niște comportamente vitale pentru formarea cititorului. Prin această abordare cartea se înscrie perfect în spiritul psihopedagogiei constructiviste, care impune necesitatea formării unor competențe funcționale, pentru a ieși din cercul strîmt al sălii de clasă și al teoriei de laborator în situații concrete de viață.

Concluziile teleologice ELA gravitează în jurul întrebărilor: ce? cît? de ce?

· formarea capacităților lectorale (cunoștințe, competențe, atitudini) atribuie personalității elevului conștientizarea sensului existenței sale, pe care o înțelege/o reproduce/o creează în coordonata gîndirii reflexive, unde lumea este recreată din punctul în care se află omul-cititor, prin performarea continuă a sinelui (de ce?);

· educația literară și artistică antrenează obiectul, subiectul receptor și raporturile dintre ele, determinate de principiile literaturii și artei (producerea), ale percepției (receptarea) și ale educației (demersul cultural și social) (de ce?);

· prin definiție, educația literară și artistică nu poate fi limitată, ci doar ordonată în măsura în care să acorde elevului o dezvoltare artistic-estetică suficientă, în consens cu dezvoltarea generală a personalității și cu principiul libertății (cît?).

Ceea ce surprinde ochiul cititorului este elaborarea unei componente teoretice de proporții cu deschidere nemijlocită către *praxis* - **tehnologiile ELA**, prezentate într-o manieră sistemică, care își au originea în legi, principii, concepții și idei, produse de gîndirea determinativă și cea reflexivă în domeniul literaturii, artei și științei, metodologizează apropierea destinatarului (subiectului educat) de subiectul comunicant (autorul/profesorul) și de valorile promovate de aceștia; structurează raporturile esențiale ale comunicării, cunoașterii formării dintre subiecții educației și obiectul abordat; prescriu, în baza acestor raporturi, sisteme de activități aplicabile la nivelul proiectării didactice și la faza operativă; constituie instrumente ale acțiunii educaționale și ale proiectării curriculare (p. 222).

Fiind o cercetare pedagogică model, studiul oferă o comparaţie a valorilor medii ale parametrilor lecturii ca cel mai important rezultat al studiului experienţelor educaţiei literar-artistice: **dovada că elevul, cititor real, manifestă tendinţa de apropiere de cititorul virtual de literatură, proiectat de modelul teoretic al ELA**. Acesta indică, de asemenea, anumite imperative pentru cercetările ulterioare în domeniul educaţiei literar-artistice, esenţial fiind elaborarea mecanismelor de adecvare continuă a curriculumului proiectat la structura în modificare permanentă a percepţiei literar-artistice a elevilor, al căror statut se modifică atît de mult în era schimbărilor (p.223-255).

Perspectivele proiectate şi prioritizate în lucrare vizează şi elaborarea sistemelor de evaluare standardizată a axiologiei cititorului de literatură; tipologizarea riguroasă a activităţilor şi oportunităţilor de învăţare-sistematizare şi structurare pe clase; structurarea tipurilor de valori în curriculumul disciplinar; corelaţionarea actelor comunicării verbale generale cu actele comunicării poetice în educaţia lingvistică şi literară a elevilor etc.

Concluzia finală a autorului se esenţializează în importanţa demersurilor estetico-filozofic, epistemologic, teoretic, proiectiv şi praxiologic aplicate pe parcursul cercetării, care revendică pentru **educaţia literar-artistică a elevilor statutul de domeniu educaţional autonom şi de disciplină distinctă a ştiinţelor educaţiei** (p. 272).

Am citit cartea cu un sentiment de bucurie profesională, cu certitudinea că o pot recomanda tuturor colegilor filologi ca sursă didactică de excepţie, ca sinteză antologică actuală necesară şi utilă pentru asigurarea succesului reformei curriculare, aflată în plină desfăşurare.

Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**

Apariţii noi în colecţia metodică Biblioteca "Pro Didactica"



Evaluarea sumativă la chimie prin teste, autori: *Silvia LOZOVANU, Boris UNCULIŢĂ*

În Republica Moldova se atestă o lipsă acută a testelor de evaluare la chimie. Elevii noştri, ca şi cei ai altor cadre didactice, ajung în prag de bacalaureat de cele mai multe ori nepregătiţi pentru a fi testaţi cu ajutorul acestui instrument de evaluare (care, elaborat şi aplicat cu discernămînt, prezintă un grad înalt de obiectivitate), fiindcă nu au posibilitatea de a exersa în prealabil astfel de probe.

Spre regret, editarea unui număr mare de teste de evaluare la chimie în literatura de specialitate din România nu soluţionează respectiva problemă cu care se confruntă profesorii şi elevii de la noi, întrucît există diferenţe mari între Curriculumul Naţional de liceu la chimie din Republica Moldova şi cel din România.

În lucrarea de faţă autorii şi-au propus: să prezinte testul scris la chimie în calitatea sa de instrument de evaluare; să descrie algoritmul de elaborare a testelor şi să întocmească în baza acestuia, utilizînd Curriculumul Naţional de liceu la chimie, două teste de evaluare la finele claselor X, XI, XII (liceu), pentru profilurile real şi umanist şi opt teste de evaluare la finele etapei liceale, pentru profilul real.

Sperăm că acest set de teste sumative va suplini întrucîtva golul din didactica chimiei şi va fi de un real folos colegilor şi elevilor noştri.



Receptarea şi crearea operelor epice în şcoală, autor: *Ion IACHIM*

Receptarea şi crearea operelor epice în şcoală este o lucrare didactică destinată, în primul rînd, profesorilor de limba şi literatura română. Demersul prefigurat de autor este unul actual şi se înscrie total în paradigma învăţămîntului formativ, care vehiculează astăzi reforma educaţională din Republica Moldova.

Motivaţiile care au determinat elaborarea lucrării au fost, în mare măsură, formarea culturii literar-artistice a elevilor, precum şi formarea unor competenţe de muncă intelectuală (obiective-cadru), dar şi indicarea unor căi (metode) ce facilitează şi stimulează actul de creaţie a elevilor în şcoală.

Autorul şi-a concentrat atenţia atît la teoria literaturii, mai bine zis la "tocirea" unor noţiuni, cît la formarea unor dexterităţi de receptare şi producere a operelor în proză. În acest sens, sînt propuse sugestii metodologice care, în funcţie de circumstanţe, pot fi aplicate într-un fel sau altul. Paralel cu aceasta autorul s-a străduit să familiarizeze în continuare profesorul literat cu terminologia didactică modernă.

Prin lucrarea *Receptarea şi crearea operelor epice în şcoală* intenţionăm să-i mobilizăm pe profesori şi pe elevi să iasă din colivia lecţiilor prea tradiţionale şi prea plicticoase; pe aceştia din urmă dorim să-i ajutăm să-şi conştientizeze rolul şi importanţa nu numai de receptor al operelor literare, dar şi de re-creator al valorilor artistice.

Obiectivele educaționale au un mare grad de diferențiere: generale, de referință, operaționale, transdisciplinare, curriculare, obiective-cadru, de referință, pe arii curriculare, de performanță, de evaluare, finale, intermediare etc. De aici rezultă necesitatea tipologizării şi clasificării acestora. Se cunosc mai multe încercări de grupare în baza diferitelor criterii: obiective pe termen lung şi scurt, obiective generale şi concrete, obiective pe cunoştințe şi capacități, obiective cognitive, afective şi psihomotorii etc.

De cele mai multe ori se disting trei niveluri de definire a obiectivelor educaționale avînd drept criteriu gradul de generalitate: obiective generale definite la un nivel înalt de abstractizare (finalitățile şi scopurile educaționale), obiective cu nivel de abstractizare intermediar; obiective operaționale.

În Moldova problema definirii şi clasificării obiectivelor educaționale a apărut în legătură cu derularea proiectului *Dezvoltarea învățămîntului general*, cofinanțat de Banca Mondială.

Treptat şi deloc uşor, pe parcursul ultimilor ani în republică s-au produs schimbări semnificative privind stabilirea şi aplicarea obiectivelor educaționale, care constituie cheia metodologiei de elaborare a unui curriculum pertinent. Conceperea corpusului de obiective educaționale s-a realizat în cadrul proiectării curriculumului de bază şi a curriculumului disciplinar.

Din această perspectivă Curriculumul Național (Curriculumul de bază + curriculumul disciplinar) structurează obiectivele educaționale astfel:

- idealul educațional, obiectivele generale ale sistemului de învățămînt;
- obiectivele generale transdisciplinare;
- obiectivele pe trepte şi niveluri;
- obiectivele pe arii curriculare;
- obiectivele generale ale disciplinelor şcolare;
- obiectivele-cadru şi de referință;
- obiectivele operaționale.

Idealul educațional

Idealul este un model, un prototip perfect, o imagine construită a perfecțiunii, iar cel educațional este rezultatul esențializării idealurilor sociale şi reprezintă conştiința educativă a societății.

Curriculumul de bază propune următoarea formulare a idealului educațional:

- Dezvoltarea complexă, globală, totală a personalității din perspectiva exigențelor culturale şi politice ale societății, valorizarea maximă a personalității individuale şi colective pentru o solicitare liberă şi democratică;
- Dezvoltarea liberă, armonioasă a omului şi formarea personalității creative, care să se poată adapta la condițiile de continuă schimbare a vieții.

Obiectivele generale ale sistemului de învățămînt (scopurile/finalitățile educației)

Obiectivele educaționale generale reprezintă o categorie curriculară esențială. Definite la nivel de abstractizare, acestea consemnează aşteptările societății, vizînd atît parcursul şcolar al elevilor/studenților în ansamblul său cît şi performanțele generale care ar trebui atinse de ei la finele şcolarității.

Obiectivele generale sînt reflectate în Legea Învățămîntului şi Curriculumul de bază.

Obiectivele generale transdisciplinare constituie primul nivel de concretizare a obiectivelor generale educaționale. Ele pot avea un grad diferit de generalitare. Obiectivele transdisciplinare derivă din structura personalității, experiența socială în sens larg şi vizează sintetic cunoştințele, capacitățile (competențele) şi atitudinile pe care elevul (studentul) ar trebui să le interiorizeze în cadrul întregului parcurs şcolar. Clasificarea obiectivelor transdisciplinare se realizează în baza unor principii psihopedagogice şi este cunoscută în teoria şi practica educațională sub denumirea de taxonomia obiectivelor.

Prima taxonomie a obiectivelor aparține lui B. Bloom şi are ca punct de pornire stabilirea a şase categorii de procese: cunoaşterea, înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea (8).

Modelul taxonomic al lui J. Guilford se bazează pe trei elemente: operații, conținuturi, produse (10), iar cel propus de V. Gerlach - A. Sullivan include şase categorii principale: identificarea, atribuirea, descrierea, construirea, ordonarea, demonstrarea (11).

Modelul taxonomic construit de noi şi care constituie baza unor curriculumuri disciplinare, elaborate în cadrul proiectului reformei învățămîntului obligatoriu, se fundamentează pe trei abordări coerente: prima abordare este legată de categorii procesuale: cunoaşterea, înțelegerea, aplicarea, integrarea; a doua – de unitatea sintetică a cunoştințelor, capacităților, competențelor şi atitudinilor; a treia se referă la ierarhizarea obiectivelor cognitive în conformitate cu complexitatea operațiilor de gîndire. Schematic taxonomia obiectivelor poate fi reprezentată astfel:

1. Cunoaşterea şi înțelegerea

1.1. Reproducerea mnemonică a datelor (reproducerea, identificarea, denumirea, exprimarea, stabilirea, interpretarea simplă...).

2. Aplicarea

2.1. Nivelul operațiilor de gîndire (analiza, sinteza, clasificarea, generalizarea ...).

2.2. Nivelul gîndirii logice (transferarea, interpretarea, argumentarea, inducția, deducția, aprecierea ...).

3. Integrarea

3.1. Nivelul gîndirii creative şi practice (realizarea situațiilor de problemă, cercetarea, planificarea, elaborarea de noi idei ...).

3.2. Nivelul de atitudini (receptarea, reacţia, aprecierea, caracterizarea, valorizarea, dezvoltarea, organizarea ...).

Obiectivele transdisciplinare sau taxonomiile pot fi privite ca standarde, în temeiul cărora se elaborează obiectivele pe trepte şi niveluri, obiectivele pe arii curriculare şi cele pe discipline.

Acest tip reprezintă mecanismul de bază care asigură coerenţa dintre toate tipurile de obiective educaţionale la nivel transdisciplinar şi intradisciplinar.

Avantajele strategiei didactice axate pe obiective sînt următoarele:

- obiectivele devin repere în evaluarea randamentului şcolar şi realizarea feedback-ului;
- obiectivele sînt indicatoare de analiză a rezultatelor individuale şi generale;
- pornind de la obiective, se justifică eficienţa activităţii educaţionale;
- obiectivele dau orientare strategiei şi tacticii educaţionale;
- obiectivele reglementează dozarea conţinutului învăţămîntului.

Obiectivele pe trepte şi niveluri de învăţămînt

Acest tip de obiective are, de asemenea, un caracter transdisciplinar ce vizează acţiunea educativă pe parcursul unei anumite trepte de învăţămînt: primar, gimnazial, liceal, universitar.

În afară de funcţiile sus-numite, acest tip de obiective poate fi tratat ca standarde educaţionale finale pe trepte de învăţămînt.

Obiectivele pe arii curriculare

Această categorie pedagogică transpune obiectivele transdisciplinare la nivelul unor discipline înrudite sau al unor grupe integrate de discipline.

Obiectivele de acest tip se elaborează în conformitate cu următoarele arii:

– limbă şi comunicare; – educaţia artistică;
– matematica şi ştiinţe; – educaţia tehnologică;
– ştiinţe socio-umane; – educaţia fizică.

În cadrul învăţămîntului profesional-tehnic şi universitar anumite arii curriculare se dezvoltă, altele sînt excluse, fiind înlocuite cu unele noi, specifice domeniului respectiv.

Obiectivele generale ale disciplinei vizează principalele categorii de cunoştinţe, competenţe şi atitudini ce se structurează prin studierea unei discipline. Acest tip de obiective se elaborează în baza celor transdisciplinare şi conţinutului unitar al obiectului (fără a discrimina conţinuturile în unităţi particulare).

Obiectivele-cadru reprezintă un complex unitar de obiective de referinţă generalizatoare, raportate la un modul al conţinutului disciplinei date. Obiectivele-cadru nu se consemnează ca obligatorii pentru toate disciplinele şcolare.

Obiectivele de referinţă se elaborează în baza celor transdisciplinare, pe arii curriculare şi generale pe disciplină şi se exprimă în termeni de acţiune concretă, referindu-se la o situaţie concretă (unitate de conţinut).

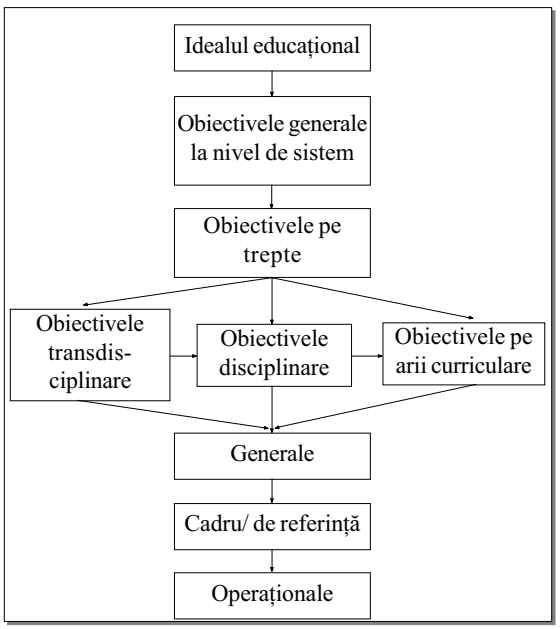
Obiectivele operaţionale reprezintă ultimul nivel de concretizare a obiectivelor educaţionale. Ele se referă la performanţe măsurabile şi detectabile prin schimbări vizibile de comportament şcolar. Datorită caracterului detaliat al obiectivelor operaţionale, dar şi al numărului lor relativ mare, de regulă, ele nu apar în curriculumul şcolar, ci sînt elaborate de către profesori şi vizează unităţi sau ansambluri de unităţi de conţinut, abordate la nivelul unei anumite lecţii sau al unor grupuri de lecţii.

Funcţiile obiectivelor operaţionale explică importanţa formulării şi folosirii lor în practica educaţională.

Acestea:

- devin elemente de referinţă şi criterii pentru a evalua dacă scopul a fost atins;
- reperează activitatea profesorului;
- orientează în alegerea metodelor, mijloacelor şi a strategiilor adecvate acţiunii didactice;
- servesc drept bază în elaborarea sarcinilor didactice;
- sînt criterii în revizuirea şi amelioarea acţiunii educaţionale.

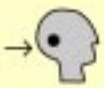
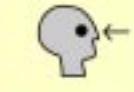
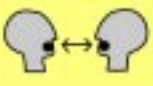
Clasificarea ierarhică a obiectivelor educaţionale poate fi reprezentată grafic astfel:



Acest model de clasificare a obiectivelor educaţionale (el poate fi numit liniar) are o mare importanţă pentru cei care au elaborat curriculumul şi pentru cadrele didactice. În acelaşi timp el nu poate coordona definirea şi realizarea obiectivelor în cadrul procesual (la nivelul unei lecţii sau a unui grup de lecţii), deoarece nici un obiectiv disciplinar nu poate fi exclusiv general, de referinţă sau operaţional. Cu alte cuvinte,

ANUL EUROPEAN AL LIMBILOR 2001

GRILĂ DE AUTOEVALUARE A CUNOAȘTERII UNEI LIMBI STRĂINE

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Înțelegerea  **Audierea**	Pot înțelege cuvintele uzuale și expresiile curente referitoare la propria persoană, la familia mea și la situații concrete, în cazul când se vorbește lent și explicit.	Pot înțelege expresii și cuvinte frecvent utilizate din domeniile de relevanță personală (de ex., date personale, familie, cumpărături, serviciu). Înțeleg informația-cheie dintr-un mesaj sau anunț simplu și inteligibil.	Pot înțelege momentele principale ale unui discurs, ce vizează subiecte legate de serviciu, școală sau ocupațiile din timpul liber, atunci când acesta este expus clar, într-un limbaj standard. Înțeleg esențialul multor emisiuni TV sau radio pe subiecte din actualitate sau de interes personal/profesional, atunci când expunerea este relativ lentă și clară.	Pot înțelege comunicări și discursuri ample și pot urmări traseul complex al argumentelor, dacă subiectul îmi este familiar. Pot înțelege majoritatea emisiunilor TV de actualități și majoritatea filmelor în care este utilizat vocabularul de bază.	Pot înțelege discursuri de proporții chiar dacă nu sînt structurate. Înțeleg emisiunile televizate și filmele vizionate fără prea mare efort.	Nu am nici o dificultate la înțelegerea mesajului oral, în cadrul unei comunicări directe, chiar și atunci când este emis repede, cu condiția de a dispune de timp pentru a mă familiariza cu maniera de exprimare a interlocutorului.
 **Lectura**	Pot înțelege cuvintele cunoscute, expresiile uzuale și enunțurile simple, de ex., din anunțuri, cataloage sau de pe postere.	Pot citi texte scurte și foarte simple. Pot găsi o informație specifică în materialele publicitare, prospecte, orare, meniuri. Pot înțelege scrisorile particulare scurte și simple.	Pot înțelege textele elaborate într-un limbaj de uz general sau în cel de specialitate. Pot înțelege descrierea unor evenimente și exprimarea unor sentimente și dorințe, conținute în scrisori particulare.	Pot citi articole și comunicări cu referință la problemele contemporaneității, în care autorii adoptă anumite atitudini și puncte de vedere. Pot înțelege un text de proză contemporană.	Pot înțelege texte științifice și literare, de proporții și complexe, distingînd diferențele de stil. Pot înțelege articolele specializate și instrucțiunile tehnice detaliate, chiar dacă acestea nu țin de domeniul meu de activitate.	Pot citi fără efort toate tipurile de texte complexe din punct de vedere al conținutului sau formei: manuale, articole de specialitate și opere literare.
Vorbirea  **Participarea la conversație**	Pot comunica, într-un mod elementar, cu condiția că interlocutorul este dispus să repete sau să-și restructureze frazele, enunțîndu-le mai deslușit, și să mă ajute să formulez ceea ce încerc să spun. Pot adresa și răspunde la întrebări simple pe subiecte familiare sau de necesitate imediată.	Pot comunica în situații cotidiene simple, ce implică doar un schimb de informații privitoare la subiecte și activități cunoscute. Pot întreține un schimb de enunțuri scurte, chiar dacă nu înțeleg suficient pentru a purta o discuție.	Pot face față în majoritatea situațiilor ce pot interveni pe parcursul unei călătorii în țările în care se vorbește limba respectivă. Pot participa, fără o pregătire specială, la o conversație despre un subiect familiar, ce se referă la viața cotidiană sau cuprinde domeniul meu de interese (de ex., familia, hobby-uri, serviciu, călătorii, evenimente din actualitate).	Pot comunica cu un oarecare grad de spontaneitate și fluență, ceea ce îmi permite să conversez chiar și cu vorbitorii nativi. Pot participa activ la o discuție vizînd subiecte cunoscute, expunîndu-mi punctul de vedere și argumentîndu-l.	Pot să mă exprim fluent și spontan fără a căuta în mod evident cuvintele necesare. Pot utiliza flexibil și eficient limba respectivă în relații sociale sau profesionale. Pot formula idei și opinii cu precizie și intercala în cadrul discuției.	Pot lua parte fără efort la orice conversație sau discuție, utilizînd inclusiv expresii idiomatice și uzuale. Pot să mă exprim fluent, redînd cele mai subtile nuanțe de sens. Dacă întîmpin vreo dificultate, îmi pot restructura fraza atît de abil încît nimeni nu va sesiza momentul de ezitare.
 **Exprimarea orală în context**	Pot utiliza propoziții și fraze simple pentru a descrie locul meu de trai sau persoane pe care le cunosc.	Pot utiliza enunțuri simple pentru a descrie familia mea și alte persoane cunoscute, condițiile de trai, nivelul de instruire, activitatea profesională recentă sau curentă.	Pot formula fraze simple pentru a descrie experiențele trăite și evenimentele curente, visurile, speranțele și dorințele mele. Pot prezenta explicații succinte referitoare la opiniile sau proiectele mele. Pot povesti o istorioară, pot reda intriga unei cărți sau a unui film și a-mi expune poziția.	Pot prezenta o descriere clară și detaliată a unei game largi de subiecte referitoare la domeniul meu de interese. Pot argumenta punctul de vedere asupra unui subiect din actualitate, evidențiind avantajele și dezavantajele unor opinii.	Pot prezenta o descriere clară și detaliată a unor subiecte complexe, dezvoltînd anumite păreri și finalizînd cu concluzii pertinente.	Pot prezenta o descriere explicită și coerentă sau un argument într-o manieră corespunzătoare contextului, care să ajute receptorul să remarce și să rețină momentele importante.
Scrierea  **Scrierea**	Pot scrie o felicitare simplă și succintă, de ex., pentru a transmite urări cu ocazia unor sărbători. Pot completa un formular ce solicită date personale: numele, naționalitatea, adresa.	Pot scrie notițe și mesaje simple și concise, precum și o scrisoare scurtă cu caracter personal, de ex., una de mulțumire.	Pot elabora un text simplu și coerent despre un subiect cunoscut sau care cuprinde domeniul meu de interese. Pot scrie scrisori în care să descriu experiențele și impresiile mele.	Pot scrie texte explicite și detaliate despre variate subiecte privitoare la domeniul meu de interese. Pot scrie un eseu sau un raport, oferind informații și argumente pentru a susține sau a respinge un anumit punct de vedere. Pot scrie texte prezentînd punctul meu de vedere referitor la diverse evenimente și experiențe.	Pot să-mi exprim părerea printr-un text clar și bine structurat. De asemenea, pot scrie un eseu sau un raport despre subiecte complexe, accentuînd aspectele ce mi se par semnificative. Pot alege un stil de expunere accesibil destinatarului.	Pot scrie texte clare, coerente, într-un stil adecvat mesajului. Pot scrie scrisori, comunicări sau articole complexe, bine structurate, astfel încît să le permită cititorilor să sesizeze și să memoreze aspectele importante. Pot elabora în scris rezumate și referințe la o lucrare de specialitate sau operă literară.

obiectivele nu au un caracter static.

Pentru a răspunde la întrebarea: „Ce tipuri de obiective se proiectează la nivelul unei lecții?”, propunem un model tridimensional de clasificare a obiectivelor disciplinare.

Prima categorie (conform conținutului) evidențiază obiectivele în corespundere cu tipul lor:

– obiective de cunoştințe;
– obiective de capacități-competențe;
– obiective de atitudini.

A doua categorie (conform formulării) repartizează obiectivele în alte trei grupuri:

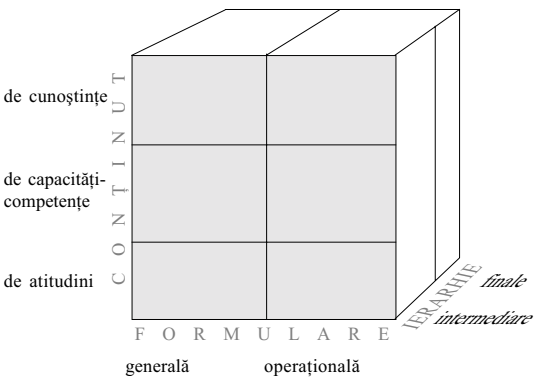
– obiective cu formulare generală, care nu permite o evaluare identică şi obiectivă a rezultatului obținut. Acest tip corelează cu obiectivele generale ale disciplinei şi cu obiectivele-cadru;
– obiective cu o formulare generală, însă mai concretă, corelată cu unitățile de conținut clar descrise; dar şi în acest caz evaluatorii pot aprecia rezultatul actului învățării în mod diferit. În baza acestui tip pot fi formulate mai multe variante de obiective de evaluare;
– obiective cu formulare operațională; caracterizate prin faptul că pot fi apreciate identic de mai mulți evaluatori. De obicei, ele sînt şi obiective de evaluare.

A treia categorie (conform ierarhizării) presupune două grupuri de obiective:

– finale: care pot fi atinse la finele actului educațional;
– intermediare: realizarea lor este o condiție obligatorie pentru atingerea ulterioară a obiectivelor finale. Acestea, de obicei, sînt corelate cu sarcinile didactice.

Clasificarea dată este una convențională. Orice obiectiv poate deveni final numai la o etapă fixă de învățare, adică nici un obiectiv nu poate fi exclusiv (final sau intermediar). Obiectivul final la următoarea etapă a procesului de învățare se transformă (sau poate să se transforme) în obiectiv intermediar.

Exemple de obiective educaționale în contextul clasificării date:



Modelul tridimensional de clasificare a obiectivelor educaționale

Elevul va fi capabil	Obiectivul
– să analizeze o propoziție	● de capacitate ● general de referință ● final
– să evidențieze subiectul şi predicatul	● de capacitate ● operațional ● intermediar
– să determine prin subliniere subiectul şi predicatul	● de capacitate ● operațional ● final
– să deseneze figuri geometrice	● de capacitate ● general ● final
– să deseneze un pătrat folosind echerul	● de capacitate ● operațional ● final
– să deseneze un unghi drept utilizînd echerul	● de capacitate ● operațional ● intermediar

Alegerea (formularea) obiectivelor pentru o lecție anumită din curriculumul şcolar se realizează în concordanță cu subiectul acesteia şi finalitățile scontate. În cazul dat se formulează obiectivele operaționale finale sau obiectivele de referință finale (pentru un grup de lecții) şi sînt atinse prin obiectivele intermediare – operaționale.

Atunci cînd se elaborează lista obiectivelor pentru o lecție concretă, este important ca acestea să fie puse în concordanță cu domeniile respective ale modelului de obiective transdisciplnare (taxonomie).

Structura obiectivelor transdisciplinare	Structura obiectivelor operaționale (de referință) finale la nivelul unei lecții (grup) de lecții	Raportul în %
I. Cunoaşterea şi înțelegerea	1.1. 1.2. ...	20-30%
II. Aplicarea	2.1. 2.2. ...	30-40%
III. Integrarea	3.1. 3.2. ...	20-30%

Obiectivul lecției, formulat corect, are întotdeauna un echivalent în modelul taxonomic al obiectivelor transdisciplinare. Învățarea poate fi considerată eficientă şi deplină (formativă) dacă în cadrul unui subiect vor fi realizate obiectivele de toate nivelurile.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bloom, B., *Taxonomie des objectifs pédagogiques,* Montreal*,*1969.
2. Cerghit, I.; Vlăsceanu, L., *Curs de pedagogie*, Bucureşti, 1998.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Litera-Litera Internațional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
4. Crişan, A.; Guțu, Vl., *Proiectarea curriculumului de bază*, Tipcim, Cimişlia, 1996.
5. Dicu, A.; Dimitriu, E., *Probleme de psihologie a educației*, Bucureşti, 1973.
6. Guilford, J., *The nature of human intelligence*, New York, MeCraw -H:l., 1967.
7. Guțu, Vl., *Dezvoltarea şi implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual*, Editura Litera, Chişinău, 2000.
8. Ionescu, M; Radu I., *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, 1995.
9. Macavei, E., *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.
10. Mager, R., *Comment definir les objectifs pédagogiques*, Paris, 1972.
11. Michel, M. Donald, *Obiectivele comportamentale*, Caiete de pedagogie modernă, nr. 6, 1988.
12. Stanciu, M., *Reforma conținuturilor învățământului*: *Cadru metodologic*, Iaşi, 1999.
13. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Bucureşti, 1988.
14. Жерар Ф-М., *Как разработать школьный учебник*, Вильнюс, 1993.

Standardele învățământului superior. Delimitări conceptuale

Învățământul a fost întotdeauna expresia perioadei ce l-a generat. Astăzi comunitatea doreşte să formeze personalități, specialişti, profesionişti care ar putea să se adapteze la condițiile vieții existente. În situația în care circumstanțele de ordin obiectiv (epuizarea continuă a resurselor materiale în raport cu creşterea demografică) şi cele de ordin subiectiv (valorificarea tot mai eficientă a potențialului intelectual) determină predominarea resurselor umane asupra celor materiale, creşte ponderea învățământului în context sociocultural. Atît din considerente social-economice cît şi culturale sînt puse în valoare dimensiunile de personalitate formate prin învățământul superior.

Din această perspectivă, universitățile vor răspunde exigențelor sociale prin:

- valorificarea potențialului existent, realizabilă prin acțiuni bazate pe resursele şi necesitățile interne ale sistemului de educație;
- asigurarea flexibilității sistemului prin ajustare structurală;
- elaborarea unui sistem de referință pentru studenți şi cadre didactice care să anticipeze nivelul dezvoltării societății.

Implicarea universităților în satisfacerea cerințelor sociale în domeniul învățământului este posibilă, deoarece aceste instituții reprezintă nişte centre deschise de cultură şi educație.

Flexibilitatea procesului permite satisfacerea nevoilor de formare continuă în situația creşterii permanente a numărului de studenți şi a gradului de neomogenitate