

CURRICULUMUL UNIVERSITAR CA OBIECT AL EVALUĂRII: ABORDARE SISTEMICO-HOLISTICĂ

Ludmila DARII

Catedra Științe ale Educației

Cet article présente une analyse et une synthèse de différentes études du curriculum universitaire comme un objet de l'évaluation systémico-holistique, un système et sous-système du paradigme éducatif, un concept-clé de la psychopédagogie contemporaine.

Généralisant l'évolution de la théorie du curriculum, on met en évidence ses diverses conceptions.

La théorie du curriculum tient compte du processus éducatif et de l'interaction de ses composants, tels les objectifs, les contenus, les technologies didactiques, les instruments d'évaluation.

L'analyse de différentes études du curriculum permet de présenter deux définitions de ce phénomène: I. - c'est un ensemble du processus éducatif et des expériences d'apprentissage; II. - c'est un ensemble des documents du type réglementaire.

În dezbaterile teoretice care pun în evidență aspectele evaluării, abordarea sistemico-holistică presupune evaluarea obiectivelor, proceselor și a fenomenelor privite ca un tot întreg, formate din subsisteme aflate într-o interacțiune dinamică. Sistemul, susține *M.Stanciu*, este un complex de elemente în interacțiune, care au un scop final determinat [1]. De regulă, fiecare sistem este un subsistem integrat într-un sistem supraordonat. Integrându-se în sistem, orice subsistem își pierde un anumit grad de libertate prin transferul său de la părți la întreg. Rezultatele cercetării întregului sunt cu mult mai înalte decât ale analizei separate a subsistemelor. Următoarea caracteristică a sistemului este foarte importantă pentru abordarea concepută în domeniul evaluării: corectarea erorilor se face prin mecanisme de feedback (retroactiv) și feedbefore (preventiv).

Din acest punct de vedere, obiectul evaluării poate fi abordat în termeni de complexitate din perspectivă sincronică (statică) și diacronică (dinamică).

Fiind un sistem și un subsistem al paradigmei educaționale, curriculumul, concept-cheie al psihopedagogiei contemporane, poate fi examinat ca obiect al evaluării sistemico-holistice [2].

Pornind de la ideea că sursa proiectării și evaluării curriculumului este tezaurul cultural care se transmite prin educație, constatăm că unele definiții ale acestui fenomen vizează problema din punct de vedere psihopedagogic. De exemplu, se generalizează experiențele de învățare, proiectare, ghidare și rezultatele presupuse formulate în baza cercetării experienței și a cunoștințelor. Curriculumul include un număr tot mai mare de modalități de gândire privind experiențele oamenilor; el pune pe primul loc nu concluziile, ci modelele din care se trag concluziile și în contextul cărora acestea, așa-numitele adevăruri, sunt fundamentate și validate.

Curriculumul cuprinde *în sens larg*: filozofia educației, valorile, obiectivele și structurile manageriale, conținuturile, strategiile, experiența elevilor, evaluarea și rezultatele instruirii etc.

O tratare mai îngustă a curriculumului o găsim la *D.Walker*, care susține că oferta și oportunitățile educative sunt captate de *noțiunea de curriculum*, care reunește tot ceea ce îi oferă elevului mediul școlar ca posibilități de învățare: nu numai concepte, ci și principii, comportamente și atitudini și care are în vedere atât mijloacele prin care instituția oferă aceste posibilități, cât și cele prin care se evaluează procesele de predare și învățare ca atare [3].

Următorul aspect pe care îl pune în evidență autorul este de *natură socială*: curriculumul este un plan general al conținutului sau materialul specific al instruirii pe care școala ar trebui să-l ofere elevului, calificându-l pentru absolvire sau pentru obținerea unei profesii. În aceeași sursă se arată că noțiunea de curriculum este folosită frecvent în literatură pentru a se referi la experiențele de învățare ale elevilor. În acest sens, curriculumul înglobează cunoștințe, capacități, deprinderi și are o interpretare limitată.

Prezintă interes și definirea curriculumului formulată de *G.Rhoades*: „Curriculumul este o colecție de experiențe și activități care integrează ceea ce cândva era privit ca subiecte separate și care servesc ca mijloc de adaptare a elevilor la cerințele vieții adulte” [4].

Scopul elaborării unui curriculum constă în „transmiterea unor anumite cunoștințe prestabile”, constată *I.Rogan și I.Luckowski*. Acești autori consideră curriculumul o „întreprindere” de experiențe și idei atât la

nivel personal, cât și social. La nivel personal curriculumul constituie un mijloc de a ajuta elevii să-și reconstruiască propriile experiențe și să caute propriile lor înțelesuri.

Un loc aparte în literatura de specialitate îl ocupă delimitarea curriculumului pornind de la diferite fenomene: curriculumul bazat pe subiect, cel ce învață, și curriculumul bazat pe problemă. În acest context, materia este un conținut cultural selectat, organizat și structurat pentru a putea fi folosit de profesori și elevi; fiecare persoană trebuie să-l cunoască pentru a participa util la viața culturală și civică a comunității.

Dezvoltarea noțiunii de curriculum în diferite țări a evoluat în mod diferit. În știința psihopedagogică franceză, în anii '70, se folosea noțiunea de „conținut”, care includea cunoștințele și modalitățile de transmitere a acestor cunoștințe, capacități, tehnologii [5].

Mai târziu, în știința pedagogică franceză apare și termenul curriculum, prin care se subînțelege un ansamblu de acțiuni planificate pentru a susține instruirea; el cuprinde definirea obiectelor predării, conținutului, metodelor de predare (și de evaluare), materialelor (și manualelor) și modalitățile de formare a profesoriilor. Conform acestei definiții, conținutul constituie o parte din componentele curriculumului.

O viziune originală are referitor la curriculum *M.Lavalle*: „Curriculumul este selecția, organizarea și transpunerea în practică a conținutului materialelor destinate conducerii elevului către un obiectiv bine definit al existenței”. Pentru *M.Lavalle* curriculumul este „o secvență de unități de conținut organizate în vederea unei asimilări treptate” [6].

O abordare a noțiunii de „curriculum” într-un cadru mai larg o găsim la *G.Mialaret*, care afirmă că curriculumul scris trebuie conceput ca o „listă a elementelor de predat care se structurează în urma unei selecții în funcție de esența disciplinei și esența beneficiarului” [7].

G.Mialaret accepta două definiții ale noțiunii de curriculum. *Prima* conține *lista conținutului disciplinelor școlare*, ținându-se cont de structura logică a cunoștințelor de predare, a proceselor de învățare și a evaluării curriculumului. *A doua* definiție prezintă *problema din punctul de vedere al programei unei materii pentru un anumit nivel școlar sau pentru întregul ciclu*: „În plus, acest termen este uneori folosit într-un sens mai larg, care cuprinde diferite activități educative: în acest caz, este vorba de conținutul materialului educativ și de metodele utilizate” [8].

În știința pedagogică din SUA sunt formulate sugestii în ceea ce privește domeniul proiectării și evaluării curriculumului.

Semnificative în acest sens sunt ideile lui *J.Dewey*, unul dintre primii teoreticieni în domeniul dezvoltării curriculumului educațional. Conform acestuia, curriculumul corelează în procesul educațional două fenomene:

- a) disciplinele și subiectele studiate;
- b) experiența de învățare organizată în unitatea de învățământ [9].

F.Bobbitt definește curriculumul ca „...întreaga gamă de experiențe directe și indirecte, constând în desfășurarea abilităților individului” [10].

În baza unor observații riguroase, *I.Kerri* încearcă să formuleze o argumentare a acestei noțiuni. Prin noțiunea de curriculum el înțelege programa ce fixează conținutul, metodele și organizarea învățământului la un obiect de studiu anumit. Este important de menționat că noțiunea de curriculum nu corelează cu conținutul învățământului ca o categorie didactică comună.

În calitate de componente ale teoriei programei de învățământ *I.Kerri* indică: obiectivele și sursele obiectivelor; domeniile cunoștințelor și ale obiectelor de studiu; căile de acumulare a informației despre metodele de proiectare a programelor și despre aprecierea eficacității; condițiile învățământului. În sistemul lui *I.Kerri* se iau în considerare mulți factori care au influențat definirea obiectelor de studiu, este indicată legătura dintre conținut și procesul de învățământ, sunt evidențiate condițiile procesului de învățământ [11].

Considerațiile precedente își găsesc reflectare și la *Glatthorn*, care evidențiază că „curriculumul include planurile pentru organizarea cazurilor prezentate prin documente de utilizare continuă la câteva niveluri de generalizare” și implementarea acestor planuri în clasă. Planurile respective ocupă un anumit loc în modul de instruire, la fel ca și influențele ce sunt studiate [12].

În elaborarea teoriei curriculumului un loc aparte revine cercetărilor lui *B.Bloom*, care prezintă obiectivele, aspectele și subaspectele cunoștințelor într-un sistem strict, fiind corelate cu nivelurile de însușire și posibilitățile intelectuale [13].

O orientare esențială este și formularea problemei despre obiectivele finale și intermediare pentru separarea problemei mijloacelor de formulare a obiectivelor în program. Din aceste mijloace fac parte: marcarea

acțiunilor executate de elevi; determinarea problemelor rezolvate de ei; determinarea caracterului răspunsurilor la întrebări; indicarea caracterului situațiilor în care trebuie să acționeze un elev. Savantul *P.N.Hirst* interpretează complexitatea curriculumului conform componentelor pe care le include: cunoștințele, abilitatea, relațiile. *S.Majaulet* evidențiază în calitate de componente ale curriculumului capacitatea de a învăța, a dobândi cunoștințe, a soluționa probleme [14].

Aria semantică a termenului se extinde, așadar, de la cunoștințe, cursuri sau discipline la întreaga experiență de învățare a individului, deci și asupra modului în care aceasta este proiectată și aplicată.

R.W.Tyler a realizat prima formulare modernă a teoriei curriculumului. În conturarea curriculumului *R.W.Tyler* se bazează pe patru probleme fundamentale:

- Ce obiective educaționale trebuie să urmeze instituția de învățământ?
- Care sunt experiențele educaționale susceptibile să permită atingerea obiectivelor?
- Cum pot fi aceste experiențe suscitade efectiv?
- Cum se poate ști dacă obiectivele au fost atinse?

Conform accepției menționate, prin curriculum se subînțelege ansamblul experiențelor de învățare pe care școala îl oferă tinerilor, cu scopul de a-i antrena în descoperirea și valorificarea maximă a propriilor disponibilități și interese. Curriculumul este un model pedagogic care realizează politica educațională a statului, fiind conceput în baza teoriei factorilor și a teoriei axiologice, constituit dintr-un număr necesar și deplin de elemente în interrelații corelate la toate nivelurile curriculare, asigurând formarea elevilor [15].

În sens larg, procesual, de politici educaționale, curriculumul definește sistemul de procese decizionale, manageriale și de monitorizare care preced, acompaniază și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite de școală [16].

În sens restrâns, curriculumul desemnează sistemul documentelor reglatoare și normative în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului [17].

Generalizând evoluția teoriei curriculare, putem evidenția următoarele **concepții despre curriculum**:

Concepția învățării sistemice a disciplinelor școlare. În cadrul acestei concepții curriculumul se definește ca un grup sistematic de cursuri cerute pentru formare ori certificare într-un domeniu major; un plan general de conținuturi ori de materiale specifice de instruire pe care școala le oferă elevului. Această abordare se caracterizează printr-o claritate mai mare a obiectivelor urmărite și precizie a conținuturilor de predat. Dezavantajele acestei perspective: acordă o atenție redusă personalității elevului, cunoștințele devin un scop în sine [18].

Concepția centrării pe elev (autor J.Dewey). Curriculumul are în centrul atenției elevul cu particularitățile, trebuințele și interesele sale. Curriculumul oferit trebuie să fie relevant, „să fie generator sau facilitator de experiențe de viață, de construire a sensului în care fiecare își găsește drumul dezvoltării sale” [19]. *De Landsheere G.* indică și dezavantajele acestui concept: absolutizarea acestei perspective va da un caracter ocazional experiențelor propuse elevilor, ceea ce va face aleatorie formarea sistematică a cunoștințelor și abilităților” [20].

Concepția focalizată asupra comprehensiunii și ameliorării societății. Output-ul educațional (personalitatea formată) tinde spre o integrare rapidă, eficientă și creatoare în câmpul social. Calitatea procesului de integrare socială constituie un indicator sintetic al eficienței procesului educațional. Prin intermediul experienței interiorizate, tânărul își va forma acele structuri, procese, funcții și capacități care îi vor permite adaptarea la cerințele vieții sociale [21].

Concepția centrării pe procesul de elaborare, dezvoltare și evaluare a curriculumului. Proiectarea curriculumului are o importanță deosebită, deoarece în urma acestui efort se va contura curriculumul formal. Construcția curriculumului este o adevărată tehnologie a inovării, care are drept obiectiv adaptarea programelor și experiențelor de învățare la nevoile unei societăți dinamice [22, 23, 24].

Concepția sistemică-holistică asupra curriculumului. Autorii acestei concepții, *R.Tyler, De G. Landsheere, L.D'Hainaut, G.Vaideanu*, se bazează pe multitudinea componentelor procesului de învățământ, articularea lor din perspectiva realizării finalităților educaționale [25].

Teoria curriculumului ia în considerare procesul educativ și interacțiunea dintre componentele acestuia: obiective, conținuturi, tehnologii didactice, instrumente de evaluare.

Evaluarea componentelor și a interacțiunilor acestora se poate realiza din diferite unghiuri de vedere:

- *Evaluarea componentelor curriculare și a particularităților acestora:*
 - *în plan funcțional:* a determina care este punctul de pornire al sistemului ce urmărește să se realizeze prin curriculum;

- în plan structural: a evalua organizarea structurală a curriculumului;
- în plan operațional: analiza procesului de predare-învățare-evaluare realizat în baza curriculumului.
- *Evaluarea relațiilor între componentele constituente*

Evaluarea curriculumului poate fi realizată eficient doar ca urmare a relațiilor dintre elementele constitutive care pot fi:

- bilaterale (între perechi de elemente);
- simultane (între trei sau mai multe elemente);
- funcționale (ce se petrece real în cadrul procesual);
- contextuale și de ierarhizare (unele elemente au un rol mai important decât altele);
- de diferențiere și asimetrie.

Fiecare componentă se află în interacțiune cu celelalte, orice modificare într-o componentă va avea efectele ei în celelalte. Cunoașterea acestor relații este importantă, asigurând proiectarea și evaluarea curriculumului propriu-zis și a procesului de învățământ.

- *Relațiile dintre sistem și componentele sale*

Sistemul are un caracter emergent. Modificările la nivelul subsistemelor afectează, într-un fel sau altul, dinamica și funcționalitatea sistemului.

- *Relațiile cu societatea*

Învățământul realizează comanda socială – finalitățile și resursele.

Învățământul răspunde prin pregătirea omului pentru diferite roluri sociale.

Evaluarea curriculumului include și acest aspect.

Conexiunea inversă (feedback-ul) constituie reacția de reîntoarcere, de reintroducere în sistem a rezultatelor acțiunii anterioare în vederea reglării curriculare.

Avantajele abordării evaluării sistematico-holistice a curriculumului constau în următoarele:

- permite o evaluare a imaginii holistice asupra obiectivelor, conținutului și a procesului educațional;
- face posibilă evaluarea profundă a funcționalității curriculare;
- permite o evaluare teoretică și practică a curriculumului;
- este un instrument de gestionare rațională și creativă a evaluării curriculare și didactice a procesului educațional;
- asigură evaluarea și monitorizarea variabilelor curriculare: calitatea curriculumului disciplinar, calitatea instruirii, calitatea proiectelor didactice.

Așadar, analiza diferitelor abordări cu privire la curriculum ne-a permis să evidențiem două definiții ale acestui fenomen ca fundamente teoretice ale obiectului investigațional.

Prima definiție determină curriculumul în sens larg (procesual) ca un ansamblu al procesului educațional și al experiențelor de învățare prin care trece studentul pe durata parcursului său universitar (Al.Crișan, Vl.Guțu). Această definiție reclamă aspectul procesual în evaluarea curriculumului.

A doua definiție determină curriculumul în sens restrâns ca un ansamblu al documentelor de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care universitatea le oferă studentului (Al.Crișan, Vl.Guțu). Această definiție reclamă aspectul static în evaluarea diferitelor documente: planul-cadru de învățământ superior, curriculumul disciplinar, sursele didactice, proiectele didactice etc.

Abordarea *sistematico-holistică* a curriculumului reprezintă în cercetarea dată un concept și un instrument teoretic (concretizat la nivel de fundamente științifice) de construire a modelului metodologic de evaluare a curriculumului universitar și abordează numeroase probleme de ordin teoretic și metodologic.

Din perspectiva științelor educației, este necesară delimitarea riguroasă a câmpului de referință al conceptului. Acesta poate fi structurat într-o paradigmă de maximă generalitate care evidențiază, pe de o parte, apariția unei noi modalități de evaluare curriculară; pe de altă parte, atrage atenția asupra relațiilor structurale care asigură modul de funcționare a componentelor curriculare, în general, și a situațiilor didactice, în special.

Referințe:

1. Stanciu M. Reforma conținuturilor învățământului. - Iași: Polirom, 2000, p.158.
2. Bruggen J.C., Van I. Institution for Curriculum Development and Educational Research: their Positions and Tasks, their Organization and Work. In: J.C.VAN Bruggen: Strategies for and Organization of Curriculum Development in some European Countries, Enschede, CIDREE, 1993, p.164.

3. Walker D. Fundamentals of Curriculum. - San Diego: Nerbert Brace, Jovanowich Publishers, 1990, p.7.
4. Rhoades G. Conception and institutional categories of curriculum cross-national comparisons of upper secondary education // Jurnal of Curriculum Studies, 1988, vol.22, nr.1; vol.23, nr.1.
5. Învățământul din alte țări. Ministerul Învățământului, 1990, p.16.
6. Lavale M. Apprendre: didactique par objectifs operationes. Presses de l'Universite du Quebec, 1983, p.25.
7. Mialaret G. Vocabulaire de l'education.Education et sciences de l'education. - Paris, 1979, p.103.
8. Mialaret G. Op. cit., p.152.
9. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992, p.26-29.
10. Stanciu M. Op. cit., p.99.
11. Ibidem, p.18.
12. Glatthorn A. Curriculum Renewal Association for supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria VA. USA, 1987, p.64.
13. Bloom B., I.Nastingsi G., Madaus A. Nandbook on formative and summative evaluation of student learning. - New-York, 1971. p.64.
14. Stanciu M. Op. cit., p.112.
15. Guțu VI., Platon C., Repida T. Obiectivele evaluării în învățământul universitar // Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova. Seria „Științe socioumanistice”, Vol.III. - Chișinău: CE USM, 2002, p.297-299.
16. Guțu VI., Cimpoș Gh., Babuc V. Proiectarea curriculumului învățământului agrar din Republica Moldova. - Chișinău, 2001, p.178.
17. Crișan Al. Proiectarea curriculumului de bază. Ghid metodologic. „Tip Cim”, 1998, p.25.
18. De Landsheere G. L'education et la formation, Presser Universitaires de France. - Paris, 1992, p.90.
19. Dewey J. Op. cit., p.4.
20. De Landsheere G. Evaluarea continuă a elevilor și examinarea. - București: E.D.P., 1975, p.75.
21. Stanciu M. Op. cit., p.182.
22. Bârzea C. Reformele contemporane din învățământ. Tendințe și semnificații. - București, 1976. - 122 p.
23. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectifs Handbook. Cognitive Domaine. New York: David McKay, Company, Inc., 1971. - 250 p.
24. Harlen W. Change and development in evaluation strategy // Tawney D. Curriculum evaluation today. - London, 1976. - 208 p.
25. Ochs R. Principaux problemes et approches a la reforme du curriculum: aspects gualitatifs // Brunswick E. Reformes des programmes de l' education. - Paris: UNESCO, 1971, p.206.

Prezentat la 21.05.2008