



A XIX-a Conferință internațională – multidisciplinară
„Profesorul Dorin PAVEL – fondatorul hidroenergeticii românești”,
CLUJ NAPOCA, 2019

SISTEME CURRICULARE COMPARATIVE

Carmen-Ioana IUHOS, Ioana-Maria CÂMPEAN, Carmen BAL

COMPARATIVE CURRICULAR SYSTEMS

A comparative approach to the curricula of different countries reveals the diversity of the concept of program and its evolution, both historical and geographical. However, what appears common to the various education systems and reforms implemented in various countries in recent years, is the focus on school requirements in terms of learning objectives.

More and more, an approach characterized by the notion of curriculum which would replace, at least partially, that of program seems to assign objectives in terms of quality of learning and education "Inclusive" in contrast to a more traditional conception of educational programs whose content to be acquired would be a source of student selection by exclusion in case of failure.

Keywords: curricular systems, learning, education, key competences

Cuvinte cheie: sisteme curriculare, învățare, educație, competențe cheie

1. Introducere

Direcțiile actuale și politicile educaționale privind conținutul educațional trebuie să facă distincția între programele educaționale și conceptul de curriculum, deși definiția acestuia din urmă nu este stabilă și variază de la o țară la alta.

În tradiția franceză, programele de predare sunt:

- documente relativ independente, scrise pe discipline, pe nivele de studiu,

- uneori fără referire la scopurile educaționale generale de care depind ierarhic,
- adesea mai orientate spre un ideal de predare decât spre o eficacitate practică,
- abia accentuând caracterul digital al învățării, precum și expectanțele beneficiarilor.

Există uneori un decalaj semnificativ între obiectivele declarate și nivelurile reale ale acestora în rândul educabililor.

10-11 țări din Europa au în vedere axarea curriculumului în jurul „școlii de bază”, adică a învățământului obligatoriu, dorindu-și lărgirea numărului de ani a acestuia. Acest deziderat este cel mai bine ilustrat de cea mai mare parte a țărilor scandinave: Danemarca, Suedia, Islanda, Finlanda și Norvegia. Se poate observa că din perspectiva eficacității aparente a sistemului de învățământ, Finlanda a obținut rezultate excelente în competiția internațională PISA, în timp ce Danemarca și Suedia au obținut performanțe apropiate de media europeană. Din perspectiva echității, trebuie să remarcăm faptul că situația din aceste țări este, în general, favorabilă și datorită nivelului socio-economic al familiilor din care elevii fac parte. Trebuie observat faptul că majoritatea țărilor care au trebuit să-și reorganizeze sistemul în profunzime după ieșirea lor din sistemul sovietic sau desființarea fostei Iugoslavii au adoptat și principiile școlii de bază - și anume două dintre cele trei țări baltice (Letonia și Estonia), precum și Bulgaria, Croația și Slovenia. În plus, Turcia a fost ea însăși orientată spre acest sistem. Marile țări latine (Franța, Spania, Italia și Portugalia) sunt identificate ca țări "între" care au o tradiție de colegiu sau de școală medie, distinctă de școala primară, dar care privilegiază la acest nivel unitatea de formare a elevilor.

O altă categorie de țări nu a introdus echivalentul colegiului unic. Printre acestea se numără și Regatul Unit, care utilizează sistemul de standarde și de „key stages”, ca liant al școlii secundare inferioare. Țări precum Germania, Austria, Luxemburg și Lituania practică orientarea timpurie, pornind de la 10, 11 ani.

2. Competențe cheie

Din 2000, obiectivele europene educaționale identificate la Lisabona [1], s-au concretizat sub forma competențelor cheie, ce au în vedere bunăstarea cetățenilor, coeziunea socială, dezvoltarea și competitivitatea economică.

Astfel, Comisia Europeană a elaborat „Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi” și „Cadrul European al Calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții”. Această direcție europeană a consolidat în Franța dezvoltarea programelor educaționale, care s-au suprapus peste cele existente și nu le-au înlocuit pe cele tradiționale.

Anglia a favorizat dezvoltarea competențelor cheie, în timp ce Scoția s-a îndreptat mai mult spre definirea abilităților de învățare (personal learning thinking skills). Italia se axează pe formarea competențelor de bază, dar pune mai mult accentul pe continuarea interdisciplinară între diferitele niveluri de învățământ (primar și gimnazial) prin instituții care au ca țel principal conferirea de sens cunoașterii fragmentate („institute comprensivi”- instituție integrată și incluzivă).

Din acest punct de vedere, această abordare poate părea foarte diferită de cea care se referă la formarea de competențe. În ceea ce privește școlile scandinave, învățarea care vizează formarea competențelor este foarte limitată.

În aceste cazuri, finalitățile educației sunt orientate spre scopuri.

3. Câteva exemple de politici curriculare [2]

Din 2002, Germania a decis să identifice, apoi să pună în practică standardele de formare valabile pentru întreaga federație, standarde ce vizează nivelurile specifice ale sistemului de învățământ. Acestea oferă un cadru de referință ce permite o comparație între landuri, precum și evaluarea obiectivă a instituțiilor educaționale.

În Anglia, în martie 2012, a apărut noul curriculum. Ministerul a consultat experți din diferite discipline, reprezentanți ai profesorilor, dar și ai părinților în urma consultării propunând un curriculum ce oferă o dimensiune a învățării care privilegiază legătura dintre cunoștințe, capacități și atitudini. Se pune în valoare progresul învățării și identifică progresia anuală a fiecărui elev într-o manieră detaliată.

În Finlanda se disting două curricule: națională și locală (la nivelul municipiului, la nivelul instituției).

Curriculumul din Finlanda este mai degrabă un proces decât un produs finit. Curricula sunt dezvoltate prin procese extinse și de cooperare. Principalele direcții ale programelor de bază sunt definite de o agenție externă: Consiliul Național al Educației finlandeze, în cooperare cu reprezentanți ai universităților, cu asociațiile de profesori, ai municipalității, părinți, elevi, dar și cu Agenția Națională a afacerilor sociale și de sănătate.

Conform tradiției italiene, aspectul centralizator s-a manifestat prin oferirea de ministere a programelor. Dar la sfârșitul anilor 1990, reforma națională a vizat introducerea autonomiei în școli. În paralel, apare curriculumul național și cel local.

Ponderele celui național este de 80 %, iar nevoile și specificul fiecărei instituții se regăsește într-o proporție de 20 %.

Curriculumul național este elaborat de Ministerul educației și însumează obiective precise privind profilul educabilului.

Acesta este formulat în termeni de rezultat al învățării și de obiective specifice ale învățării. Pornind de la acesta, fiecare instituție își realizează anual propria ofertă de formare.

4. Lipsa definițiilor comune

Fiecare sistem educativ este produsul istoriei, al filosofiei, dar și al contextelor politice diferite. Datorită acestor parametri multipli, sistemele acestea sunt mai mult sau mai puțin centralizate [3]. Multe comparații internaționale sunt inițiate de experți guvernamentali pentru a putea evalua rezultatele sistemului propriu de evaluare. Cu toate acestea, datorită numărului mare de factori care pot influența concluziile, rezultatele testelor comparative ridică mai multe întrebări de cât oferă soluții. Pe lângă diferențele potențiale în proiectarea eșantioanelor din fiecare țară, unul dintre motivele posibile pentru explicarea diferențelor de rezultate este gradul de curriculum școlar. Se poate lua în considerare cu siguranță conținutul manualelor. Dar chiar și în acest fel, metoda rămâne incertă, deoarece manualele sunt folosite în moduri diferite: de exemplu, în Regatul Unit, manualele de matematică nu sunt prescrise de stat.

De asemenea, s-ar putea compara textele programelor. Dar dificultatea este aceeași, deoarece utilizările sunt la fel de variate. În contextul activității desfășurate în Uniunea Europeană, există în prezent o dorință clară de a marca diferența dintre educația generală și cea profesională (formare). Interesant este faptul că, deși știm că există probleme metodologice serioase în compararea tuturor nivelurilor și formelor de educație, factorii de decizie naționali și internaționali rămân convinși că rezultatele sunt în general comparabile la sfârșitul anilor 1990, învățământ secundar (ceea ce ar fi mai puțin adevărat pentru învățământul profesional) [4].

Cu alte cuvinte, tipul de încredere plasat în lucrările de comparație nu este întotdeauna același și, până în prezent, pare să justifice interesul acestor lideri în mobilitatea studenților. Cu toate

acestea, comparabilitatea este, de asemenea, problematică aici: programele nu sunt aceleași și metodele de control nu au prea multe de făcut între ele.

În unele țări, evaluarea acoperă multe discipline, în timp ce în altele sunt examinate foarte puține subiecte. Tipurile de subiecte și evaluări pot, de asemenea, să varieze considerabil atunci când se compară același subiect între țări.

Există, de asemenea, variații puternice în numărul disciplinelor studiate, posibilitățile de specializare în cadrul unui subiect sau al unui grup de discipline sau în relația dintre numărul de subiecte studiate și numărul de subiecte studiate.

De fapt, care este scopul comparației internaționale a rezultatelor? În ciuda limitelor sale epistemologice, este un proces tehnic interesant pentru promotorii săi: face posibilă transformarea calităților și capacităților eterogene ale elevilor într-o singură măsură, care este apoi utilizată pentru a informa utilizatorii și administratorii de învățământ, stabilesc clasamente între țări și concurează competiția internațională, justifică deciziile politice privind îmbunătățirea eficienței și calității sistemelor educaționale.

La fel de important este faptul că aceste comparații internaționale fac legătura dintre statisticieni, evaluatori, cercetători, administratori sau reprezentanți ai guvernelor și organizațiilor internaționale majore, în locuri sau de-a lungul rețelelor care permit confruntarea și schimbul de experiență, crearea de proiecte comune, definirea de noi proceduri și noi instrumente.

Aceste spații de interes oferă un loc central expertizei în definirea problemelor esențiale pentru viitorul sistemelor educaționale la nivel european și internațional.

BIBLIOGRAFIE

- [1] * * * www.marchand2lettres.unblog.fr/2017/06/20/curriculum-les-programme-s-denseignement-et-leur-elaboration-elements-de-comparaison-internationale/
- [2] * * * [<https://books.openedition.org/editions-cnrs/8667?lang=en>]

[3] * * * https://tribu.phm.education.gouv.fr/toutatice-portail-cms-uxeo/binary/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf?type=FILE&path=%2Fdefault-domain%2Fworkspaces%2Fgrenoble-formation%2Fapae%2Fbibliotheque-de-document%2Fdivers%2Fconsulter-la-comparaison&portalName=foad&liveState=true&fieldName=file:content&t=1508248065
[4] * * * <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-2-page-73.htm>

Dr. Ing. Carmen Ioana IUHOS
inginer S.A. Someș Cluj Napoca,
bic_tkd@gmail.com

Dr. Ioana Maria CÂMPEAN
prof. Liceul Teoretic Nicolae Bălcescu Cluj Napoca,
ioanamariacampean@gmail.com

Prof.Dr.Ing. Carmen BAL
Universitatea Tehnică din Cluj Napoca,
Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic
bcarmen58@gmail.com