

SORIN CRISTEA

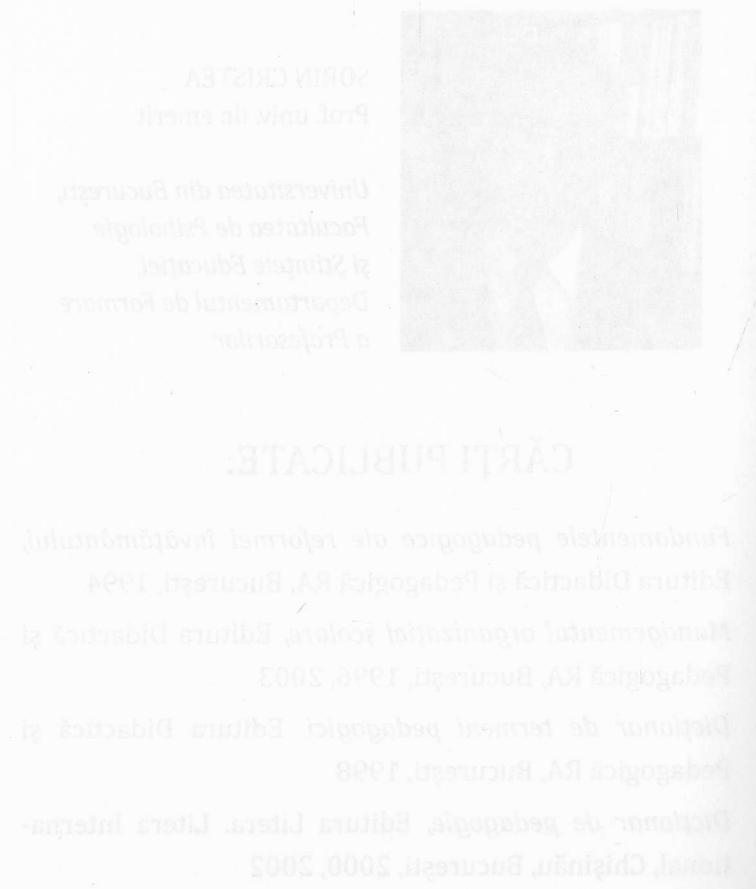
REALIZAREA INSTRUIRII  
CA ACTIVITATE DE  
PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

volumul  
**12**



DIDACTICA PUBLISHING HOUSE  
București, 2019

- Teorii ale învățării – modele de instruire, Editura Didactică și Pedagogică RA, 2005
- Curriculum pedagogic, vol. I (coordonare generală), Editura Didactică și Pedagogică RA, 2006, 2008
- Fundamentele pedagogiei, Editura Polirom, Iași, 2010 – Premiul C. Rădulescu-Motru al Academiei Române
- Dicționar Enciclopedic de Pedagogie, vol. I, A-C, Didactica Publishing House, București, 2015



## C U P R I N S

### ARGUMENT.....5

### Capitolul 1. MODELE DE INSTRUIRE .....13

1.1. Conceptul pedagogic de <i>modele de instruire</i> .....13
1.2. Modelele de instruire din perspectivă istorică .....
1.3. Clasificarea modelelor de instruire .....
1.4. Un <i>model-ideal</i> de instruire eficientă .....

### Capitolul 2. PREDAREA – ACȚIUNE INTEGRATĂ

CURRICULAR ÎN ACTIVITATEA DE INSTRUIRE.....33
2.1. Conceptul pedagogic de <i>predare</i> .....
2.2. Formele de <i>predare</i> .....
2.3. Modele de <i>predare</i> afirmate în practica activității de instruire .....
2.4. Un <i>model-ideal</i> de <i>predare</i> în contextul proiectării <i>curriculare</i> a lecției .....

### Capitolul 3. ÎNVĂȚAREA – ACȚIUNE INTEGRATĂ

CURRICULAR ÎN ACTIVITATEA DE INSTRUIRE.....59
3.1. Conceptul pedagogic de <i>învățare</i> .....59
3.2. Teorii psihologice ale învățării la nivel de <i>modele pedagogice</i> de instruire .....
3.2.1. Teorii psihologice ale învățării de tip <i>condiționare</i> .....67
3.2.2. Teorii psihologice ale învățării de tip <i>constructivist</i> .....74
3.2.3. Teorii psihologice ale învățării <i>alternative/complementare</i> .....
3.3. Un <i>model-ideal</i> al acțiunii de învățare.....107

**Capitolul 4. EVALUAREA – ACȚIUNE INTEGRATĂ**

CURRICULAR ÎN ACTIVITATEA DE INSTRUIRE.....	111
4.1. Conceptul pedagogic de evaluare a instruirii în contextul procesului de învățământ.....	111
4.2. Analiza metodologiei acțiunii de evaluare în cadrul activității de instruire.....	115
4.3. Un <i>model-ideal</i> de evaluare în contextul proiectării curriculare a lectiei .....	118

**Capitolul 5. INSTRUIREA CA ACTIVITATE DE**

PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE .....	121
5.1. Structura de funcționare a instruirii din perspectivă curriculară și managerială.....	121
5.2. Structura de realizare-dezvoltare a instruirii la nivel de predare-învățare-evaluare .....	124
5.3. Un <i>model-ideal</i> al activității de instruire la nivel de proiectare curriculară a lectiei și de management al clasei.....	126

<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	129
--------------------------	-----

<b>APLICAȚII</b> (Prof. dr. Mirela Mihăescu).....	133
Exemplul 1.....	134
Exemplul 2.....	142
Exemplul 3.....	150

<b>DESPRE AUTOR .....</b>	157
---------------------------	-----

determină *structura de bază a lecției* (corelația profesor – clasa de elevi; informare și căștigare pozitivă; evaluare – autoevaluare); b) *principale*: de *organizare*, care determină *structura de organizare a resurselor pedagogice ale lecției*; de *planificare*, care determină *structura de planificare a lecției*; de *implementare* a planificării, care determină *structura de realizare-dezvoltare a lecției în context deschis*.

*Perspectiva practică a lecției evidențiază importanța structurii de realizare-dezvoltare a activității de instruire, perfectibilă, curricular și managerial, la nivelul interdependenței dintre acțiunile de predare-învățare-evaluare. Un scenariu didactic deschis va valorifica astfel un timp pedagogic închis (50 de minute) prin ordonarea curriculară și conducederea managerială a acțiunilor de:* a) *organizare a resurselor pedagogice*; b) *comunicare pedagogică a scopului general și a obiectivelor concrete*; c) *evaluare inițială* – diagnostică și predictivă; d) *predare-învățare-evaluare continuă* (formativă/autoformativă); e) *evaluare finală* – sumativă, cumulativă. Reușita sa depinde de cadrul normativ conturat la nivel de *principii*: a) *psihologice* (captarea atenției; motivarea optimă a clasei și a profesorului); b) *pedagogice* (interdependentă predare-învățare-evaluare; evaluarea continuă/formativă, autoformativă).

Partea finală – **APLICAȚII** – va oferi exemple semnificative la nivelul *realizării-dezvoltării* instruirii în cadrul concret al lecțiilor organizate în contextul învățământului primar.

**Volumul 12** pregătește trecerea spre ultimul *modul* propus de *Colecția CONCEPTE FUNDAMENTALE ÎN PEDAGOGIE*, *modul de studiu intensiv* care are în vedere *Teoria Generală a Curriculumului* (a proiectării curriculare a educației și a instruirii, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ).

Autorul,  
București, 2-5 iunie, 2019

## Capitolul 1

### MODELE DE INSTRUIRE

**Capitolul 1** vizează patru obiective: a) *definirea conceptului pedagogic de model de instruire*; b) *analiza modelelor de instruire* din perspectivă istorică; c) *clasificarea modelelor de instruire*; d) *construirea unui model-ideal de instruire*, afirmat la nivelul paradigmăi *curriculumului*.

#### 1.1. Conceptul pedagogic de modele de instruire

*Instruirea definește activitatea pedagogică angajată în formarea personalității preșcolarului, elevului, studentului etc., în cadrul procesului de învățământ, realizat pe discipline și trepte de învățământ. Constituie obiectul de studiu specific al didacticii generale, disciplină de bază în cadrul pedagogiei generale, lansată în epoca modernă de Herbart sub numele de teoria învățământului (sau teoria procesului de învățământ). Evoluția sa în timp este reflectată la nivelul modelelor propuse de didactica generală, în pedagogia modernă și postmodernă (contemporană) (vezi Sorin Cristea, 2017, pp. 53-57).*

În prezent, *didactica generală* (teoria generală a instruirii/teoria și metodologia instruirii) evoluează ca subteorie a teoriei generale a educației (teoria educației, abordată în sens larg și sub formula de fundamentele pedagogiei). Cele două științe pedagogice fundamentale fixează limbajul de specialitate propriu domeniului, delimitat de cel comun, caracterizat prin imprecizie, sau de cel pseudoscientific, marcat de „opinionită” – „substitut al științei și al reflecției serioase” (Cezar Bîrza, 1995, p. 34).

**Concepțele fundamentale** de *educație și instruire* – definite și analizate de cele două științe pedagogice fundamentale (*teoria generală a educației* – *teoria generală a instruirii*) – constituie „nucleul epistemic tare” al *pedagogiei*, aflat la baza construcției epistemologice (teoretice, normative și metodologice) a tuturor științelor *educației*, mai vechi sau mai noi. În această perspectivă, *didactica generală* (*teoria generală a instruirii/teoria și metodologia instruirii*) asigură *baza didacticei particulare*, elaborate ca științe pedagogice aplicate, afirmate și sub denumirea de „*metodica predării*” (matematicii, biologiei, istoriei etc. – în învățământul primar, gimnazial, liceal etc.).

Înțelegerea conceptului pedagogic de *model de instruire* este necesară în elaborarea oricărei *didactice particulare*, aplicată la nivelul disciplinelor de învățământ, distribuite pe trepte și ani de învățământ. Un astfel de *model de instruire* poate fi definit în funcție de sferă sa de referință, care fixează raporturile *logice* dintre *general și particular*, dintre *obiectul de studiu propriu și normativitatea și metodologia de cercetare specifice pedagogiei*, reflectate de *concepțele pedagogice fundamentale* stabilizate *epistemologic* la nivel de *teorie generală a instruirii (didactică generală)*, dezvoltată ca *subteorie a teoriei generale a educației*.

Concepțe pedagogice fundamentale care definesc:	TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI (FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI)	TEORIA GENERALĂ A INSTRUIRII (DIDACTICA GENERALĂ)
I. Obiectul de studiu specific	Activitatea de <i>educație</i> în contextul sistemului de <i>educație/ învățământ</i> . Funcțiile generale – structura de bază	Activitatea de <i>instruire</i> în contextul procesului de <i>învățământ</i> . Funcțiile generale – structura de bază

	Finalitățile macrostructurale ale educației/sistemului de învățământ: idealul educației, scopurile generale ale educației	Finalitățile microstructurale ale instruirii/procesului de învățământ: obiectivele generale, specifice, concrete (operatională)
	Conținuturile generale ale educației: morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice	Conținuturile generale ale instruirii: documentele curriculare – plan de învățământ, programe și manuale școlare, auxiliare școlare
	Formele generale ale educației: <i>organizate</i> prin activități (formale; nonformale); <i>neorganizate</i> , prin influențe spontane (informale)	Formele generale ale instruirii: formale; non-formale; informale; de tip frontal, microgrupal, individual; tipuri și variante de lecție etc.
	Metodologia educației: morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice. Strategii de dirijare/ autodirijare a educației	Metodologia instruirii: metode centrate predominant pe comunicare, cercetare, acțiune, rationalizare. Strategii de instruire
	Evaluarea de sistem/a sistemului de învățământ	Evaluarea de proces/a procesului de învățământ
	Sistemul de educație/ învățământ – niveluri de: organizare, conducere, distribuție a resurselor pedagogice, relație cu societatea	Procesul de învățământ: activități de instruire pe trepte și discipline de învățământ; situații concrete (determinate de resursele și condițiile existente)

Respect pentru oameni și dezvoltarea personală	<p><i>Acțiuni integrate în Activitatea de educație: comunicarea mesajului pedagogic – realizarea răspunsului dirijat/ autodirijat – evaluarea continuă (prin conexiune inversă externă/internă)</i></p>	<p><i>Acțiuni integrate în Activitatea de instruire: predarea (comunicarea mesajului didactic) – învățarea (receptarea, asimilarea, interiorizarea, valorificarea – mesajului didactic) – evaluarea (verificarea/ estimarea rezultatelor acțiunilor de predare-învățare)</i></p>
<b>II.</b> Normativitatea specifică	Ordonarea educației, la nivel <i>macrostructural: axiome, legi; principii generale</i> de proiectare a educației/instruirii	Ordonarea instruirii, la nivel <i>microstructural: principii generale</i> de proiectare a instruirii; principii de organizare, planificare, realizare-dezvoltare; principii didactice
<b>III.</b> Metodologia de cercetare specifică	Metodologia de cercetare <i>fundamentală</i> (istorică și teoretică)	<p>Metodologia de cercetare <i>fundamentală</i> (istorică și teoretică)</p> <p>Metodologia de cercetare <i>operatională</i> (empirică, experimentală; calitativă și cantitativă)</p>

**Modelele de instruire** definesc modalitățile posibile de realizare a activității în acord cu *funcția generală* (formarea-dezvoltarea personalității elevului) și *structura sa de bază* (corelația profesor-elev), conform *obiectivelor* proiectate, care determină *pedagogic*: a) selectarea *conținuturilor, formelor, metodelor* adaptate în raport de *context* (pe discipline și trepte de învățământ);

b) implementarea acestora în cadrul concret (lecție etc.) prin *acțiunile de predare* (comunicare a mesajelor didactice), *învățare* (receptare, asimilare, interiorizare, valorificare a mesajelor didactice) și *evaluare* (a rezultatelor acțiunii de comunicare și receptare/asimilare/interiorizare/valorificare a mesajelor didactice).

## 1.2. Modelele de instruire din perspectivă istorică

Din perspectivă istorică, putem identifica mai multe *modele de instruire*, dependente de *paradigma* afirmată în *pedagogie*. Avem în vedere *paradigma* definită ca *model* de abordare a *teoriei științifice*, recunoscut *epistemologic* și *social*, în domeniul de referință (vezi Th. Kuhn, *Structura revoluțiilor științifice*). Prin apelul la acest *concept* putem elimina tendința de preluare a unor *modele* din alte domenii (în special din *psihologie*, dar și din *sociologie, management, științele comunicării* etc.), neraportate global la *conceptele pedagogice fundamentale* care definesc *obiectul* de studiu, *normativitatea* și *metodologia* de cercetare specifice *teoriei generale a instruirii (didacticii generale)*.

Identificarea unor *modele de instruire*, semnificative *pedagogic*, este posibilă prin raportarea la *componentele principale ale activității (scopul general, obiectivele – conținuturile – metodele; formele de realizare; acțiunile de predare, învățare, evaluare)*, dependente de stadiul epistemologic atins de *didactica generală*, abordată global de diferitele *paradigme* afirmate istoric. Evidențiem patru *modele de instruire*, confirmate în interiorul unor *paradigme ale pedagogiei*, confirmate în literatura de specialitate (vezi Jean Marc Gabaude; Louis Not, 1988; Marguerite Altet, 1998):

- 1) *Modelul de instruire magistrocentrist – Paradigma pedagogiei* premoderne, preștiințifice, *magistrocentriste*. Angajează centrarea instruirii pe acțiunea profesorului de *predare* dirijistă unilaterală, autoritară (secolele XVII-XIX).

## 2) Modelul de instruire *psihocentrism* – Paradigma pedagogiei

Respect pentru moderne, științifice, psihologice. Angajează centrarea instruirii pe resursele psihologice pozitive ale copilului, în spiritul concepției lui Rousseau (secolul XVIII) și Key (*Secoul copilului*, 1900), dezvoltat de *pedagogia psihologică experimentală* (Lay, Meumann, Binet – începutul secolului XX) și de reprezentanții curentului *Educația Nouă* (Montessori, Decroly, Claparede, Dewey – prima jumătate a secolului XX).

## 3) Modelul *sociocentrism* – Paradigma pedagogiei moderne, științifice, *sociologice*.

Angajează centrarea instruirii pe cerințele societății, valorificate prin „socializarea metodică a tinerei generații” (E. Durkheim), realizată în diferite variante, prin *colectiv* (Makarenko), în condiții de *productie* (Freinet) etc. (prima jumătate a secolului XX).

## 4) Modelul *tehnocentrism* – Paradigma pedagogiei moderne, științifice, *tehnocentriste*.

Angajează centrarea instruirii pe *obiectivele operaționale ale lecției*, definite în termeni de *sarcini concrete*, observabile și evaluabile în diferite variante: a) *instruire programată* (Skinner); b) *instruire deplină* (Carroll, Bloom); c) *pedagogie prin obiective* (Mager).

*Modelele de instruire* afirmate în *didactica modernă*, pe tot parcursul secolului XX până în prezent, sunt promovate la nivelul a două *paradigme* dezvoltate în condiții de confruntare istorică: a) *paradigma psihocentrism* – centrată asupra *cerințelor psihologice ale educației și educatului*, exprimate în termeni de *capacități* sau de *competențe*; b) *paradigma sociocentrism* – centrată asupra *cerințelor sociale ale educației și educatului*, exprimate în termeni de *conținuturi validate de societate*, traduse *pedagogic* în *cunoștințe* incluse în *planul de învățământ*, în *programele și în manualele scolare*.

O încercare de depășire a acestei confruntări istorice, inițiată în anii 1960-1970 de *paradigma tehnocentrism*, mizează pe o dublă platformă: a) *psihologică behavioristă* – centrarea pe *obiectivele concrete ale instruirii*; b) *socială* – centrarea pe *reușita deplină* a tuturor elevilor, evaluabilă însă doar la nivel de *performanțe concrete, immediate*. În aceste condiții, instruirea este abordată restrictiv și la nivel *psihologic* (prin centrarea asupra relației simple *cauză – efect*, controlată doar „în pași mici”) și *social*, prin măsurarea gradului de stăpânire a cunoștințelor, doar în termeni de *performanțe immediate* obținute în cadrul unei activități (lecție etc.), fără raportare explicită la *obiectivele specifice și generale* valabile pe termen mediu și lung (capitol, semestru etc.), exprimate în termeni de *competențe* și de *conținuturi de bază*. De aici și ofensiva contra *paradigmei tehnocentrisme* (a „pedagogiei prin obiective” concrete), întreprinsă de mai bine de un deceniu, special pentru a o înlocui cu *modelul instruirii centrate pe competențe* (definite la nivel de *obiective psihologice generale și specifice*).

Depășirea critică a conflictului istoric persistent între *paradigmele psihocentrism* și *sociocentrism* a educației/instruirii solicită „o revoluție coperniciană” schițată de John Dewey de la începutul secolului XX. În viziune *curriculară*, „latura *psihologică* și cea *socială* sunt legate organic” în construcția oricărui *proiect de educație și instruire* (John Dewey, *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 1992, p. 47). Este ceea ce va propune și *modelul constructivist*, care angajează centrarea instruirii pe structurile cognitive (și meta-cognitive) ale elevilor, valorificate pedagogic: a) *psihogenetic* (Piaget) – b) *sociocultural* (Vygotski, Bruner). O astfel de abordare a instruirii, *psihologică* și *socială*, anticipează *paradigma curriculului*, afirmată în *pedagogia postmodernă (contemporană)*.

Noua *paradigmă* promovează *proiectarea curriculară* centrată asupra *obiectivelor generale, specifice și concrete ale instruirii*, construite la nivelul interdependenței, necesară

*pedagogic*, între *cerințele psihologice* și *cerințele sociale* față de *educație* și de *educații*.

*Cerințele psihologice* sunt exprimate în termeni de *competențe generale* (aflate la baza construcției *curriculare* a planului de învățământ) și de *competențe specifice* (de cunoaștere, înțelegere, aplicare; de analiză, sinteză, evaluare critică/prin gândire critică), aflate la baza construcției *curriculare* a programelor școlare anuale, distribuite pe discipline și trepte de învățământ.

*Cerințele sociale* sunt exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate, la diferite intervale de timp, traduse pedagogic la nivel de: a) *arii curriculare*, care integrează mai multe *discipline de învățământ*, construite *curricular* – distribuite în cadrul planului de învățământ; b) *cunoștințe de bază* (declarative/teoretice – procedurale/aplicate – condiționale/atitudinale) – distribuite în cadrul fiecărei programe școlare, proiectată *curricular* pe ani și trepte de învățământ.

### 1.3. Clasificarea modelelor de instruire

Modelele de instruire pot fi clasificate în funcție de *paradigme* afirmate în *pedagogie* în diferite *epoci istorice* (premodernă, modernă, postmodernă/contemporană). La acest nivel, criteriul propus este cel al *scopului general* proiectat:

- 1) *Transmiterea dirijistă de cunoștințe constituite* – *Modelul de instruire magistrocentrist*, promovat de *paradigma magistrocentristă* în epoca premodernă (secolele XVII-XIX).
- 2) *Valorificarea resurselor psihologice ale elevului și ale educației* – *Modelul de instruire psihocentrist*, promovat de *paradigma psihologică/psihocentrismul* în epoca modernă (secolele XIX-XX).
- 3) *Valorificarea resurselor sociale ale elevului și ale educației* prin „*socializare metodică*” – *Modelul de instruire sociocentrist*, promovat de *paradigma sociologică/sociocentrismul* în epoca modernă (secolele XIX-XX).

- 4) *Valorificarea capacitatei de învățare* a elevilor angajată în realizarea *obiectivelor concrete* ale activității – *Modelul de instruire tehnocentrist*, promovat de *paradigma tehnocentrismul* în epoca modernă și postmodernă (contemporană) (din a doua jumătate a secolului XX).
- 5) *Valorificarea capacitatei de învățare/autoînvățare* a elevilor angajată în orice activitate la nivelul optimizării *resurselor cognitive și noncognitive* – *Modelul de instruire constructivist*, susținut *structural-genetic* (Piaget) și *sociocultural* (Vygotski, Galperin, Bruner), promovat de *paradigma constructivistă* în epoca modernă și postmodernă (contemporană) (din a doua jumătate a secolului XX).
- 6) *Valorificarea obiectivelor generale, specifice și concrete* ale activității, construite la nivelul interdependenței *pedagogice* dintre *cerințele psihologice* (exprimate în termeni de *competențe*) și *sociale* (exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate) care trebuie îndeplinite pentru *formarea dezvoltarea* optimă a elevilor – *Modelul de instruire de tip curricular*, promovat de *paradigma curriculumului* în *societatea postmodernă* (contemporană) (din a doua jumătate a secolului XX).

În desfășurare istorică, *valoarea-scop*, utilizată în clasificarea prezentată anterior, nu corespunde integral *valorii-normă*, promovată de *teoria pedagogică generală*, fiind contrazisă uneori de *valorile-mijloace* impuse doctrinar la nivelul *practicii instruirii*. Astfel de situații pot fi identificate în fiecare *epocă istorică*.

În premodernitate, *valoarea-normă* a *conformității educației cu natura ideală, perfectă* (Comenius) sau *concretă, pozitivă* (pe care societatea o corupe, Rousseau), promovată de *teoria pedagogică generală*, este contrazisă în practica instruirii de *valorile-mijloace* impuse doctrinar (teologic, ideologic) la nivel de model *magistrocentrist*.