

LBRIS

We know
books

Colecția Sinteze de pedagogie

ÎNVĂȚAREA PRIN ACTIVITĂȚI DE GRUP



CUPRINS

Cuvânt-înainte	9
I. ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE	
PE GRUPE DE ELEVI, SORIN CRISTEA.....	13
1. Delimitări conceptuale	13
2. Forme de organizare a activităților didactice	17
3. Activitățile didactice organizate pe grupe de elevi	24
<i>Bibliografie</i>	50
II. ÎNVĂȚAREA PRIN COLABORARE ÎN ACTIVITĂȚILE	
DIDACTICE DE GRUP, ION ALBULESCU, MIRELA ALBULESCU.....	53
1. Grupul de învățare	53
2. Potențialul grupului	60
3. Colaborarea în cadrul grupului	68
4. Avantaje și limite	74
<i>Bibliografie</i>	79
III. ABORDĂRI METODOLOGICE INTERACTIVE DE GRUP,	
HORAȚIU CATALANO, ANDREEA DOHOTARU, ADINA BAȘTEA.....	85
1. Instruire, interactivitate și învățare	85
2. O abordare pragmatică a metodologiei didactice interactive de grup	91
<i>Bibliografie</i>	143
IV. ÎNVĂȚAREA COLABORATIVĂ ÎN MEDIUL ONLINE,	
DANIEL ANDRONACHE.....	147
1. Relevanța învățării colaborative. Evidențe științifice	147

2. Trei posibile principii pedagogice ale învățării colaborative.	
Particularizări pentru instruirea online.....	150
2.1. Principiul asigurării condițiilor optime pentru realizarea sarcinilor de învățare e-colaborativă	151
2.2. Principiul alternării predării-învățării sincrone cu predarea-învățarea asincronă.....	152
2.3. Principiul extinderii și integrării externe.....	153
3. Designul pedagogic al contextelor de învățare colaborativă în mediul online.....	154
4. Concluzii.....	157
<i>Bibliografie</i>	157

V. ACTIVITĂȚILE DE GRUP ÎN CONTEXTE EXTRACURRICULARE,

<i>DANA JUCAN, DENISA MOLDOVAN</i>	161
1. Activitățile extracurriculare – conceptualizare	161
2. Obiectivele activităților de grup în contexte extracurriculare	165
3. Taxonomia activităților de grup în contexte extracurriculare	166
4. Proiectarea, organizarea, desfășurarea și evaluarea activităților de grup extracurriculare.....	168
5. Modele acționale de realizare a activităților extracurriculare de grup adaptate nivelurilor preșcolar și primar	172
<i>Bibliografie</i>	189

VI. METODE ȘI TEHNICI DE EVALUARE SPECIFICE

ACTIVITĂȚILOR DE GRUP, CRISTIAN STAN, ANCA SIMION	191
1. Scopul și caracteristicile evaluării pentru activitățile de grup	191
2. Prezentarea unor metode și tehnici de evaluare utilizate în activitățile de grup	198
3. Grila de evaluare. Perspective de adaptare pentru activitățile de grup	207
4. Calitatea evaluării în contextul activităților de grup.....	214
5. Autoevaluarea în cadrul activităților de grup	217
6. Rolul feedbackului în activitățile de grup.....	219
<i>Bibliografie</i>	221

VII. ACTIVITĂȚILE DE GRUP ÎN ALTERNATIVA

EDUCAȚIONALĂ STEP BY STEP,

<i>CRISTINA CATALANO, DIANA DOLOGA</i>	223
1. Delimitări conceptuale	223
2. Apartenența la grup	225
3. Rolul elevului în clasa Step by Step.....	226
4. Rolul cadrului didactic.....	227
5. Standardele ISSA.....	228
6. Principiile: comunicarea, comunitatea și relațiile, grija, preocuparea	233
7. Promovarea comportamentelor democratice	234
8. Strategii didactice interactive în activitățile de grup specifice alternativei educaționale Step by Step	236
9. Avantaje și limite ale activităților de grup.....	241
10. Demersuri practic-aplicative	244
<i>Bibliografie</i>	270

VIII. DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIOEMOȚIONALE

PRIN ACTIVITĂȚI DE GRUP,

<i>ANDREIA ȘTEFĂNESCU, ION ALBULESCU</i>	273
1. Clarificări conceptuale	273
2. Dezvoltarea competențelor socioemoționale în context școlar	278
3. Contribuția activităților de grup la dezvoltarea competențelor socioemoționale	284
<i>Bibliografie</i>	294

IX. DEZVOLTAREA SOCIOMORALĂ PRIN ACTIVITĂȚI DE GRUP,

<i>DELIA MUSTE, DENISA MOLDOVAN</i>	303
1. Considerații teoretice asupra conceptului de morală	303
2. Perspective teoretice asupra dezvoltării morale a personalității umane.....	304
3. Dezvoltarea sociomorală și integrarea socială a elevilor de vârstă școlară mică.....	306
4. Direcții axiologice și praxiologice promovate în documente curriculare privind dezvoltarea sociomorală prin activități de grup	309
<i>Bibliografie</i>	329

I.

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR
DIDACTICE PE GRUPE DE ELEVI

SORIN CRISTEA

1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Activitățile didactice reprezintă un tip special de activitate pedagogică, proiectată și realizată în cadrul procesului de învățământ, organizat formal pe trepte și discipline de învățământ, cu deschideri complementare și spre alte forme de activitate: educație, instruire, orientare școlară și profesională, consiliere în carieră, cercetare pedagogică etc., care sunt planificate și realizate în context formal, dar și nonformal.

Conceptul pedagogic de activitate didactică este definit și analizat de *Teoria și metodologia instruirii (Teoria generală a instruirii/Didactica generală)*, în sens larg, la scara întregului proces de învățământ, și în sens restrâns, cu raportare specială la lecție, care reprezintă forma principală, concretă, de organizare a instruirii în cadrul procesului de învățământ (Cristea, 2015).

În sens larg, activitatea didactică reprezintă orice activitate de instruire organizată *formal* (lecție), dar și *nonformal* (cercuri de specialitate, consultații individuale și de grup etc.), în context școlar, dar și extrașcolar, frontal, grupal

(microgrupal) și individual. Este activitatea cu funcția generală de formare-dezvoltare a elevilor, planificată curricular conform unui scop general care vizează învățarea eficientă în orice formă de organizare a instruirii, realizată frontal, grupal (microgrupal) și individual. Structura de bază, care implică, în mod necesar, corelația dintre profesor și elev, este perfecționată permanent prin transpunerea didactică a conținuturilor de bază definite la nivel de plan de învățământ și de programe școlare (și extrașcolare), în acord cu obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ.

În sens restrâns, activitatea didactică reprezintă dimensiunea operațională a instruirii realizată în cadrul spațio-temporal concret al procesului de învățământ, obiectivat în mod special la nivelul lecției, confirmată istoric, în epoca modernă și contemporană, ca principală formă de organizare concretă a procesului de învățământ. Este activitatea cu funcție de transpunere didactică a obiectivelor generale ale programei școlare la nivel de lecție (sau de cerc de specialitate, consultație de grup etc.), realizată de fiecare profesor prin operaționalizarea obiectivelor specifice ale capitolului sau ale unității de învățare, definite în termeni de sarcini concrete ale elevilor, observabile și evaluabile în cadrul spațio-temporal concret (clasa de elevi, 45-50 de minute etc.).

Definirea conceptului de activitate didactică implică astfel valorificarea a trei criterii de ordin epistemologic:

1. *Sfera de referință* – evidențiată anterior, în sens larg și în sens restrâns.
2. *Funcția generală, centrală* – formarea-dezvoltarea elevilor în acord cu obiectivele generale, specifice și concrete (operaționale) ale procesului de învățământ, proiectat curricular pe trepte și discipline de învățământ, pe arii curriculare, pe ani și semestre de învățământ, pe capitole, unități de învățare și lecții etc., realizate în context formal (școlar) și nonformal (extrașcolar/în afara programelor școlare).
3. *Structura de bază* – corelația profesor-elev, abordată la nivel frontal – grupal (microgrupal), individual; realizată prin modul de construcție a mesajului didactic (corelația informare – formare pozitivă); perfecționată permanent la nivel de evaluare-autoevaluare continuă formativă/autoformativă.

Analiza conceptului de *activitate didactică* implică evidențierea dimensiunilor sale:

1. *Subiectivă* – obiectivele procesului de învățământ: a) generale (ale ariei curriculare și ale disciplinei de învățământ, pe trepte și ani de învățământ); b) specifice (ale disciplinei de învățământ, la nivel de: an și semestru școlar; modul/submodul de studiu, capitol, unitate de învățare); c) concrete, elaborate de profesor prin operaționalizarea obiectivelor specifice ale unității de învățare, capitolului, modulului/submodulului de studiu, definite în termeni de sarcini concrete ale elevilor, observabile și evaluabile până la sfârșitul activității didactice (lecției etc.).
2. *Axiologică* – valorile pedagogice generale (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, frumosul din artă, natură, societate, sănătatea psihică și fizică) reflectate la nivel de conținuturi de bază (cunoștințe teoretice și aplicative, susținute atitudinal) obiectivate în documentele curriculare:
 - a) *planul de învățământ*, construit în acord cu obiectivele generale și specifice, definite în termeni de competențe generale și specifice, pe trepte și ani de învățământ, în funcție de care sunt stabilite *ariile curriculare* care integrează materiile de învățământ, construite disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar/pluridisciplinar, transdisciplinar;
 - b) *programele școlare anuale*, care:
 - b-1) fixează pedagogic obiectivele generale și specifice definite în termeni de competențe generale și specifice – cunoștințele de bază: teoretice/concepte, modele, axiome, legi, principii, reguli, formule, date esențiale; aplicate/practice: deprinderi și priceperi de rezolvare de probleme și situații-problemă; valorile și atitudinile care susțin asimilarea și interiorizare cunoștințelor de bază;
 - b-2) oferă sugestii metodologice necesare profesorului pentru operaționalizarea obiectivelor specifice; aprofundarea/extinderea/localizarea cunoștințelor de bază; selectarea metodelor de predare-învățare-evaluare în contexte deschise; valorificarea formelor de organizare (frontală, pe grupe/microgrupe, individuală) și a

strategiilor de evaluare inițială/diagnostică și predictivă, continuă/formativă, autoformativă, și finală/sumativă, cumulativă;

c) proiectele de lecție elaborate curricular de profesor în context pedagogic și social determinat, care vizează:

c-1) *organizarea resurselor pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale) existente/disponibile;

c-2) *planificarea activității didactice*: scop general al capitolului/unității de învățare – obiectivele concrete/operaționale – cunoștințele de bază necesare pentru îndeplinirea scopului general și a obiectivelor concrete – metoda de bază și procedeele care o susțin sau o pot înlocui atunci când metoda de bază propusă de profesor nu este preluată de clasa de elevi – strategia de evaluare inițială, continuă, finală (care integrează, în raport de context, diferite: metode de evaluare clasice și alternative – forme de evaluare/orală, scrisă, practică etc. – stiluri docimologice);

c-3) *realizarea-dezvoltarea planificării în context deschis*, în cadrul unui scenariu deschis, dependent de un context spațio-temporal închis, propriu lecției (clasa de elevi, 45-50 de minute): organizarea clasei; comunicarea pedagogică a scopului general și a obiectivelor concrete/operaționale; evaluarea inițială/diagnostică și predictivă (a rezultatelor lecției anterioare); predarea-învățarea-evaluarea continuă (a „lecției noi”, utilizând ideile-ancoră, metoda de bază etc.); evaluarea finală/sumativă, cumulativă (nonformal/a clasei; formal, prin note sau calificative/individual, elevii evaluați pe tot parcursul lecției; stabilirea liniei de perspectivă a clasei de elevi, pe termen scurt și mediu).

Teoria generală a instruirii (Didactica generală) definește și analizează activitatea didactică (abordată în sens larg și restrâns) la nivel de formă de organizare a instruirii, în contextul deschis al procesului de învățământ, proiectat curricular (în funcție de obiectivele/competențele generale și specifice). În această perspectivă, lecția ca activitate didactică principală, organizată în cadrul procesului de învățământ, poate fi definită și analizată la nivel de formă de instruire: 1. Generală, formală, concepută pe baza unor cerințe stricte, riguroase, obligatorii, determinate ierarhic de planul de

învățământ și de programele școlare anuale; 2. Particulară, frontală, desfășurată cu tot colectivul clasei de elevi, în condiții de diferențiere și individualizare a instruirii, prin inițierea unor sarcini didactice la nivel învățare pe grupe (microgrupe) și individuală, realizate în context formal, cu deschideri spre nonformal (consultații de grup, proiecte, studiu individual, teme pentru acasă, cercuri de specialitate etc.); 3. Concretă, proiectată de fiecare profesor prin operaționalizarea obiectivelor specifice ale capitoului sau ale unității de învățare, realizată în condiții spațio-temporale determinate formal (clasa de elevi, 45-50 de minute), flexibilizate prin îmbinarea celor trei forme de organizare particulară a instruirii: frontală – pe grupe (microgrupe) – individuală, în perspectiva valorificării optime a resurselor pedagogice existente/disponibile, ordonate normativ, valorificând efectiv principiul diferențierii și al individualizării instruirii în context pedagogic și social deschis.

2. FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE

Formele de organizare a activității didactice desfășurate în cadrul procesului de învățământ reprezintă principalele modalități de organizare a activității de instruire construită curricular la nivelul interdependenței, necesară permanent, între acțiunile de predare-învățare-evaluare. Ele sunt realizate în contextul deschis al procesului de învățământ, organizat pe trepte și discipline de învățământ la nivel general (formal – nonformal), particular (frontal – grupal/microgrupal – individual), concret (lecție, curs universitar; cercuri de specialitate, consultații individuale și de grup/microgrup etc.) (Cristea, 2017).

Evoluția formelor de organizare a instruirii reflectă stadiul de dezvoltare a pedagogiei care a influențat procesul de constituire a unui sistem de învățământ instituționalizat în epoca tranziției de la societatea premodernă spre societatea modernă. Anterior, prima formă generală de organizare a instruirii, exersată pe parcursul mai multor secole, a constituit-o învățământul individual, realizat nonformal, prin acțiunea profesorului de dirijare unilaterală, neordonată pedagogic, a fiecărui elev în parte, în condițiile în care sistemul de învățământ nu era constituit la nivel instituțional.

Saltul istoric de la instruirea nonformală la instruirea formală este inițiat în momentul în care pedagogia se afirmă ca domeniu specific de cunoaștere, abordat prin concepte proprii: educație, instruire, sistem de învățământ (organizat pe trei niveluri: primar, secundar, superior), proces de învățământ (organizat pe clase și lecții), ordonat prin principii proprii (principiile didactice) (J.A. Comenius, *Didactica Magna*, 1657). În procesul de tranziție de la pedagogia premodernă la pedagogia modernă sunt promovate trei categorii de forme de organizare a instruirii, realizate în timp la nivel:

1. *General* – ca instruire formală, integrată în cadrul sistemului de învățământ.
2. *Particular* – ca instruire frontală, desfășurată în colectiv cu clasa de elevi.
3. *Concret* – ca activitate didactică specifică, lecția desfășurată cu clasa de elevi, cu profesori specializați, distribuiți pe discipline și trepte de învățământ (cu un cadru didactic specializat în învățământul primar).

Pedagogia în epoca premodernă (secolele XVIII-XIX), modernă (secolele XIX-XX) și postmodernă (din a doua jumătate a secolului XX până în prezent) va exersa numeroase forme de organizare a instruirii la nivel general, particular și concret. În funcție de realitatea pedagogică extinsă, confirmată sau dezvoltată în context istoric deschis, putem identifica trei forme de organizare a instruirii: 1. Generale; 2. Particulare; 3. Concrete.

1. *Formele generale de organizare a instruirii* reprezintă modalitățile specifice de realizare a educației în contextul procesului de învățământ, la nivel formal și nonformal. La acest nivel, identificăm două forme generale de organizare a instruirii, aflate în raporturi de complementaritate pedagogică: a) instruirea formală, realizată prin lecții realizate în clasă și prin alte activități didactice desfășurate în cabinetul școlar, în laboratorul școlar, în atelierul școlar etc.; b) instruirea nonformală, realizată prin activități extrașcolare, desfășurate în afara programului școlar formal, în școală (consultații individuale și de grup/microgrup; cercuri de specialitate etc.) și în afara școlii, în instituții (organizații) specializate în educație/instruire nonformală: case ale elevilor, cluburi ale elevilor, televiziuni școlare/universitare, biblioteci/mediateci pedagogice (școlare, universitare), programe de instruire asistată de calculator etc.

2. *Formele particulare de organizare a instruirii* reprezintă modalitățile speciale de organizare formală și nonformală a activității de instruire, în contextul procesului de învățământ, desfășurate în funcție de numărul elevilor, dar și de dimensiunea psihologică a personalității acestora (generală, particulară/tipologică, individuală), care solicită profesorului o metodologie didactică specifică, aplicată diferit la nivel frontal, grupal/microgrupal și individual. Putem identifica astfel trei forme particulare de organizare specială a instruirii, care pot fi integrate în context formal sau desfășurate diferit în context nonformal, în afara programelor școlare: a) *instruirea frontală*, realizată în *colectiv*, cu întreaga clasă de elevi; b) *instruirea pe (micro)grupe* (3-5, 5-7 elevi; perechi), bazată pe metode interactive, care susțin *învățarea prin cooperare și colaborare*; c) *instruirea individuală*, cu un elev aflat în situație specială (ritm superior – inferior de învățare, rezultate școlare foarte bune – foarte slabe, elev programat să fie evaluat formal/prin note sau calificative școlare), care solicită tratare pedagogică individuală în clasă (în context frontal și/sau microgrupal) și în afara clasei (consultații individuale etc.).
3. *Formele concrete de organizare a instruirii* reprezintă modalitățile speciale de realizare efectivă a activităților proiectate la nivel general (formal și nonformal) și particular (frontal, microgrupal, individual), în spațiu concret (clasa de elevi) și timp concret (lecția de 45-50 de minute), determinate pedagogic, confirmate la scară socială, în învățământul școlar (lecția, de diferite tipuri și variante) și universitar (cursul universitar, de diferite tipuri și variante).

Formele concrete de organizare a instruirii evoluează istoric prin experimentele didactice propuse pentru perfecționarea sau chiar pentru substituirea lecției, experimente desfășurate în variante multiple, de la învățământul monitorial la instruirea prin metoda proiectelor (Dewey, Kilpatrick), de la instruirea pe centre de interes (Decroly) la instruirea în spațiul deschis, în care comunitatea, natura, școala trebuie legate una de alta (Freinet), de la instruirea bazată pe „metoda complexelor” (teme complexe referitoare la natură, muncă și societate) la instruirea bazată pe învățarea integrată etc. (vezi: Okon, 1974; Cerghit, coord., 1983; Schaub & Zenke, 2001).

Lecția a preluat aspectele pozitive promovate ciclic de diferite forme de organizare, mai mult sau mai puțin radicale, experimentate în diferite contexte istorice, în cadrul deschis al procesului de învățământ. În evoluția sa continuă, a receptat critic și autocritic obiecțiile semnalate în timp. Lecția a reușit să promoveze astfel strategii necesare pentru depășirea propriilor sale limite, care proveneau din tendința accentuării rolului metodelor de comunicare (expozitivă) sau a contextului stabil, relativ rigid, existent sau întreținut în mod tradițional, la nivelul clasei de elevi.

Experimentele reluate ciclic sau înnoite în timp, perpetuate și în prezent în diferite formule postmoderniste, nu au condus la înlocuirea lecției, ci la perfecționarea sa continuă la nivelul practicii instruirii. În context istoric deschis, lecția a evoluat continuu, cu argumente susținute pedagogic în plan conceptual, normativ și mai ales metodologic.

Practica instruirii, validată social, a confirmat calitatea lecției de formă principală de organizare a activității de instruire realizată în contextul deschis al procesului de învățământ, la nivel școlar (primar și secundar), în spațiu pedagogic concret (clasa de elevi) și în timp pedagogic concret (45-50 de minute). În mod analogic, cursul universitar, (auto)perfectibil în diferite variante moderne și postmoderne, și-a păstrat statutul de formă principală de organizare a activității de instruire în contextul deschis al procesului de învățământ, conceput la nivel superior/universitar, realizat în spațiu pedagogic concret (amfiteatrul/auditoriul universitar) și în timp pedagogic concret (100 de minute).

Formele de organizare a instruirii realizabile în contextul procesului de învățământ trebuie definite la nivel de concept pedagogic fundamental, integrat în nucleul epistemic tare al teoriei generale a instruirii (didacticii generale), la fel cum conceptul pedagogic fundamental care definește formele generale ale educației este integrat în nucleul epistemic tare al teoriei generale a educației.

Definirea formelor de organizare a instruirii la nivel de concept pedagogic fundamental oferă calea epistemologică necesară pentru eliminarea interferențelor persistente în limbajul comun, uneori și în literatura de specialitate, între formele de organizare a instruirii în contextul procesului de învățământ (FOI/PÎ) și metodele de învățământ sau între FOI/PÎ și

principiile învățământului (principiul învățământului individual, principiul învățământului pe grupe etc.).

Elaborarea conceptului pedagogic fundamental care definește formele de organizare a instruirii în contextul procesului de învățământ (FOI/PÎ) solicită raportarea la trei categorii de probleme de ordin epistemologic. Aceste probleme pot fi identificate și rezolvate la nivel teoretic, normativ, metodologic și practic, pe fondul imperativelor epistemologice afirmate istoric de paradigma Curriculumului.

1. La nivel *teoretic*. Construcția epistemologică a conceptului care definește formele de organizare a activității de instruire în contextul procesului de învățământ (FOI/PÎ) solicită delimitarea clară a realității pedagogice reflectată în plan general, abstract (esențial), dinamic (în evoluție istorică). În această perspectivă sunt fixate epistemologic sfera de referință, funcția centrală a FOI/PÎ, structura de bază a FOI/PÎ și modalitățile de realizare a FOI/PÎ:
 - a) *Sfera de referință* are în vedere procesul de învățământ, proiectat ca principal subsistem al sistemului de învățământ, realizat pe trepte și discipline de învățământ, organizate în context formal, dar și nonformal.
 - b) *Funcția centrală*, de maximă profunzime și generalitate a FOI/PÎ, vizează organizarea optimă a resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente/disponibile la nivelul activității de instruire realizabilă în contextul procesului de învățământ.
 - c) *Structura de bază* a FOI/PÎ, determinată de funcția centrală, include un ansamblu de componente distribuite la nivelul a trei dimensiuni: generală (formală – nonformală), particulară (frontală – grupală/microgrupală – individuală), concretă (lecție etc.), aflate în raporturi de interacțiune și de interdependență permanentă.
 - d) *Modalitățile de realizare* a FOI/PÎ, proiectate în raport de funcția centrală și de structura de bază a FOI/PÎ, sunt stabilite imperativ – prin obiectivele generale și specifice ale planului de învățământ și ale programelor școlare – și inițiate creativ de fiecare profesor, prin obiectivele concrete ale activității (lecției etc.) desfășurate în spațiu

pedagogic concret (clasa de elevi) și în timp pedagogic concret (45-50 de minute).

Cele patru repere epistemologice (sfera de referință, funcția centrală, structura de bază, modalitățile de realizare) delimitează realitatea pedagogică definită prin conceptul de FOI/PÎ, dar și criteriul principal de clasificare a FOI/PÎ, stabilit în raport de cele trei dimensiuni – generală, particulară, concretă – care marchează structura de funcționare a FOI/PÎ. Pe baza criteriului de clasificare amintit, identificăm trei categorii de FOI/PÎ: 1) generale (formală, nonformală); 2) particulare (frontală, pe microgrupe, individuală); 3) concrete (lecția, cursul universitar; consultațiile/individuale și pe microgrupe, cercurile de specialitate, excursia didactică etc.).

2. La nivel *normativ*. Construcția conceptului care definește formele de organizare a activității de instruire în contextul procesului de învățământ (FOI/PÎ), dezvoltate din perspectiva paradigmei curriculumului, solicită raportarea la axiomele instruirii, angajate în plan macrostructural, și la principiile organizării instruirii, operaționale în plan microstructural.

A. *Axiomele instruirii* sunt fixate epistemologic la nivel de:

- a) *Teoria generală a instruirii (Didactica generală)*, care promovează axioma valorificării tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației/instruirii în contextul oricărei activități de educație/instruire, în perspectiva educației permanente, a învățării pe tot parcursul vieții (Cristea, 2015);
- b) *Activitate pedagogică specifică – instruirea*, care promovează „axioma organizării instruirii în perspectiva valorificării optime a resurselor pedagogice existente” în cadrul tuturor formelor de organizare disponibile (formală, nonformală; frontală, microgrupală, individuală; lecție, cerc de specialitate etc.) (Cristea, 2015, p. 204).

B. *Principiile organizării instruirii*, operaționale în plan microstructural, sunt angajate în ordonarea normativă a activităților realizate în forme particulare (frontală, pe microgrupe, individuală):

- a) Principiul valorificării colective a instruirii în contextul procesului de învățământ;
- b) Principiul valorificării diferențiate a instruirii în contextul procesului de învățământ;