



TABLĂ DE MATERII

CAPITOLUL 1

DIDACTICA – TRADIȚIE ȘI MODERNITATE	9
1.1. Didactica – teoria procesului de învățământ.....	11
1.1.1. <i>Bildung</i> – didactică – instruire	12
1.1.1.1. Dezbateri curente în didactică – tensiunea dintre perspectivele sociale și perspectivele individuale	14
1.1.2. Didactica culturală – teoria activității și teoria practicii sociale în didactică	14
1.1.3. Didacticile generale și didacticile speciale : perspective „scandinave” de abordare	18
1.1.4. Didacticile normative și didacticile analitic-descriptive.....	19
1.1.5. Dezvoltarea și schimbarea ca probleme ale didacticii	22
1.1.6. Reflecția didactică	24
1.1.7. Didactica românească – de la metode și mijloace la sisteme de instruire alternative și complementare	25
1.2. Didactica și teoria instruirii – conexiuni educaționale	28
1.2.1. De la didactică la teoria instruirii	28
<i>Bibliografie</i>	<i>33</i>

CAPITOLUL 2

TEORIA INSTRUIRII – FUNDAMENTE ȘTIINȚIFICE ȘI APLICATIVE	39
2.1. Instruirea	39
2.2. Învățarea	40
2.2.1. Conceptul de învățare școlară. Mecanisme și procesualitate. Forme, tipuri și niveluri de învățare	42
2.2.2. Teoriile învățării.....	42
2.2.3. Relația dintre condițiile interne și condițiile externe ale învățării. Valorificare și optimizare.....	56
2.3. Conversia teoriilor învățării în modele de instruire	58
2.3.1. Delimitări conceptuale : paradigmă, teorie, model	58
2.3.2. Modelele didactice	60
2.3.2.1. <i>Definire și caracterizare</i>	<i>60</i>
2.3.2.2. <i>Caracteristicile modelelor didactice</i>	<i>61</i>
2.3.2.3. <i>Modelele didactice – tipologie și clasificare</i>	<i>62</i>
2.3.3. Modelele instrucționale	66



2.3.3.1. Caracterizare generală	66
2.3.3.2. Teorii ale învățării – teorii ale instruirii	66
2.3.3.3. Modelele instruirii dincolo de psihologia educației	67
2.3.3.4. Modelele instruirii – legitimare pedagogică	67
2.3.3.5. Modelele școlii germane	70
2.3.4. Modelele predării	70
2.3.4.1. Modelele centrate pe procesarea informației	71
2.3.4.2. Modelele centrate pe persoană	72
2.3.4.3. Modelele centrate pe dimensiunea socială	72
2.3.4.4. Modelele comportamentale (behavioriste)	73
2.3.4.5. Structura modelelor predării	74
2.3.5. Modelele procesului de învățământ	75
2.3.5.1. Modelul interactiv	75
2.3.5.2. Modelul sistemic	75
2.3.5.3. Modelul informațional	75
2.3.5.4. Modelul cibernetic	75
2.3.5.5. Modelul comunicațional	75
2.3.5.6. Modelul câmpului educațional	76
2.3.5.7. Modelul situațiilor de instruire	76
2.4. Gândirea critică și gândirea creativă – corolare educaționale	77
2.4.1. Gândirea creativă	78
Bibliografie	79

CAPITOLUL 3

TEORIA GENERALĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT	85
3.1. Procesul de învățământ – aspecte structurale	85
3.1.1. Reprezentarea procesului de învățământ	86
3.1.1.1. Varietatea reprezentărilor psihopedagogice	87
3.1.1.2. Structura reprezentărilor psihopedagogice	88
3.2. Modelele procesului de învățământ	90
3.2.1. Modelul interactiv	90
3.2.2. Modelul sistemic	92
3.2.3. Modelul informațional	93
3.2.4. Modelul cibernetic	95
3.2.5. Modelul comunicațional	96
3.2.6. Modelul câmpului educațional	96
3.2.7. Modelul situațiilor de instruire	97
3.3. Predarea – orientări contemporane în teoria și practica predării	97
3.3.1. Conceptul de predare. Relația predare – învățare – evaluare	101
3.3.1.1. Predarea ca transmitere	102
3.3.1.2. Predarea ca ofertă de experiențe	102
3.3.1.3. Predarea ca formă de dirijare a învățării	102
3.3.1.4. Predarea ca management al învățării	103
3.3.1.5. Predarea ca instanță de decizie	104



3.3.2. Predarea – act de comunicare pedagogică eficientă	105
3.3.2.1. <i>Comunicarea verbală</i>	105
3.3.2.2. <i>Comunicarea nonverbală</i>	105
3.3.2.3. <i>Paraverbal și nonverbal în comunicarea instrucțională</i>	109
<i>Bibliografie</i>	112

CAPITOLUL 4

STRATEGII DE INSTRUIRE	117
4.1. Definiere și caracterizare	117
4.1.1. Dirijarea activităților de predare – învățare	118
4.1.2. Planificarea și organizarea instruirii	118
4.1.3. Abordarea decizională a unei situații instrucționale în corelație cu combinatorica structurală specifică	119
4.2. Tipologia strategiilor de instruire	121
4.3. Construirea strategiilor de instruire	123
4.3.1. Organizarea elevilor	123
4.3.2. Organizarea conținutului vehiculat în timpul procesului	123
4.3.3. Prezentarea conținutului	123
4.3.4. Intervențiile cadrului didactic	123
4.3.5. Exerciții aplicative sau de consolidare	124
4.3.6. Evaluarea	124
4.4. Structura strategiilor de instruire	125
4.4.1. Metode de instruire	126
4.4.1.1. <i>Expunerea</i>	130
4.4.1.2. <i>Conversația</i>	131
4.4.1.3. <i>Studiul de caz</i>	132
4.4.1.4. <i>Metode creative de grup</i>	135
4.4.1.5. <i>Jocul de rol</i>	136
4.4.1.6. <i>Portofoliul</i>	139
4.4.2. Mijloace de instruire	142
4.4.3. Forme de organizare a instruirii	145
4.4.3.1. <i>Individualizare, grupare și organizare în clasă</i>	147
4.4.3.2. <i>Forme de organizare a instruirii</i>	147
4.4.3.3. <i>Criterii de organizare a instruirii</i>	148
4.4.3.4. <i>Structura informației psihosociale – implicații în organizarea clasei</i>	149
4.4.3.5. <i>Învățarea prin colaborare</i>	151
4.4.3.6. <i>Pentru o „didactică a cadrului didactic”</i>	156
4.4.4. Interacțiuni și relații instrucționale	157
4.4.4.1. <i>Relații de intercunoaștere</i>	159
4.4.4.2. <i>Relații de intercomunicare</i>	160
4.4.4.3. <i>Relații socioafective preferențiale</i>	161
4.4.4.4. <i>Relații de influențare</i>	162
4.4.4.5. <i>Stiluri de instruire</i>	162



4.4.4.6. <i>Didactica : relații interstructurale în procesul didactic</i>	168
4.4.4.7. <i>Relația didactică – relație curriculară</i>	172
4.4.5. <i>Decizia instrucțională</i>	173
4.5. Perspective moderne în abordarea strategiilor de instruire	180
4.5.1. <i>Teoria inteligențelor multiple – corolare instrucționale</i>	180
4.5.1.1. <i>Delimitări conceptuale</i>	180
4.5.1.2. <i>Bazele (originile) inteligenței</i>	182
4.5.1.3. <i>Utilizarea inteligenței multiple în clasa de elevi</i>	182
4.5.1.4. <i>Pentru o evaluare mai apropiată de realitățile instrucționale</i>	183
4.5.1.5. <i>Concluzii</i>	183
4.5.2. <i>Multiculturalism și instruire</i>	184
4.5.2.1. <i>Teoria lui Vîgotski</i>	184
4.5.2.2. <i>Limbajul interior (vorbirea interioară)</i>	184
4.5.2.3. <i>Eșafodaj și dezvoltare</i>	185
4.5.2.4. <i>Procesul de învățământ adaptat exigențelor multiculturalității</i>	186
4.5.2.5. <i>Alte cercetări</i>	186
4.5.3. <i>Învățarea prin cooperare</i>	190
4.6. Proiectarea strategiilor de instruire	195
<i>Bibliografie</i>	197

CAPITOLUL 5

LEGITATE ȘI NORMATIVITATE ÎN INSTRUIRE	203
5.1. Principiile didactice în fața „prezentului instrucțional”	203
5.2. Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor	204
5.3. Principiul accesibilității	205
5.4. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor	206
5.5. Principiul legării teoriei cu practica	206
5.6. Principiul conexiunii inverse	207
5.7. Principiul sistematizării și continuității	208
<i>Bibliografie</i>	209
<i>Bibliografie generală</i>	213

2.3.2.3. Modelele didactice – tipologie și clasificare

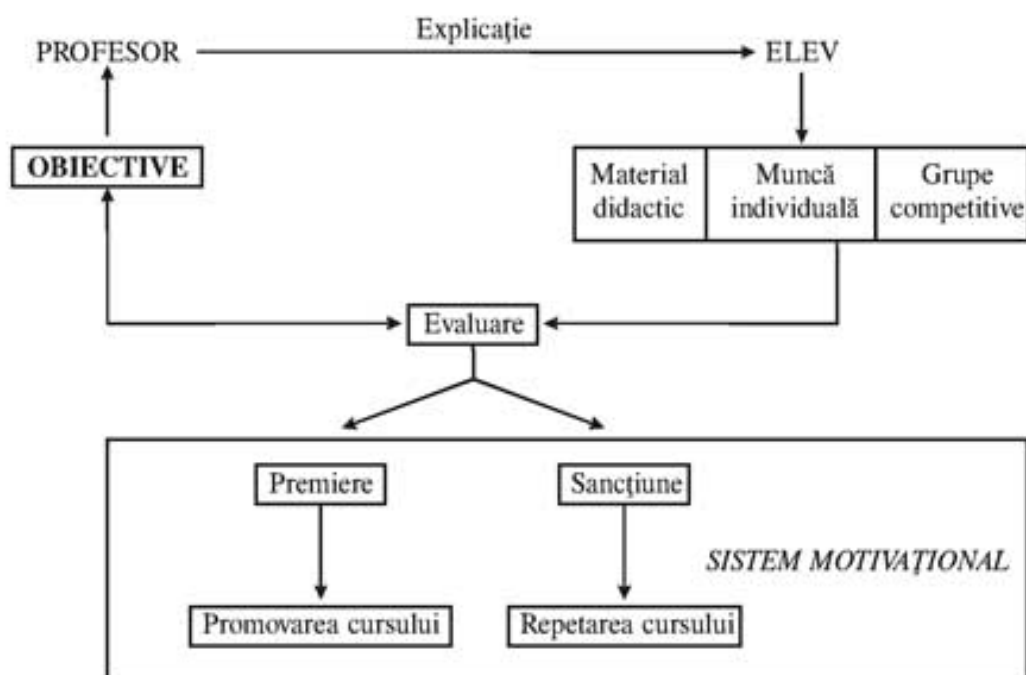
Din perspectiva analizei realizate de Abascal, Fortes și Gervilla (1998), există următoarele modele didactice :

a) **Modelul socratic**

Reprezintă aspectele didactice într-o perspectivă istorică (până la începutul anilor '60).

b) **Modelul tradițional**

Abordările critice ale modelului atrag atenția asupra verbalismului, asupra pasivității elevului, dar și a cadrului didactic, asupra diminuării procesului de responsabilizare a elevilor.

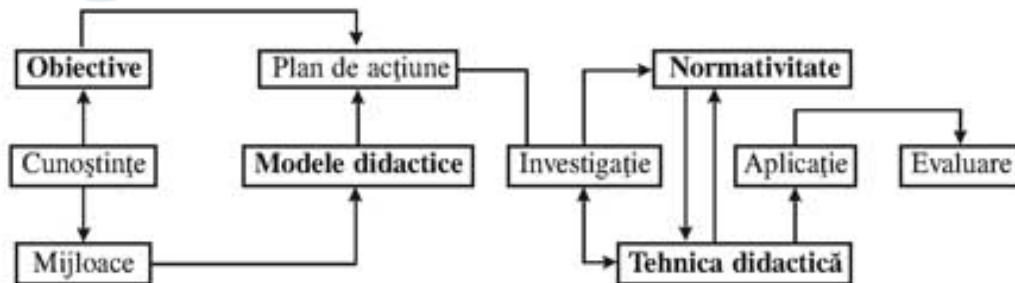


c) **Modelul activismului**

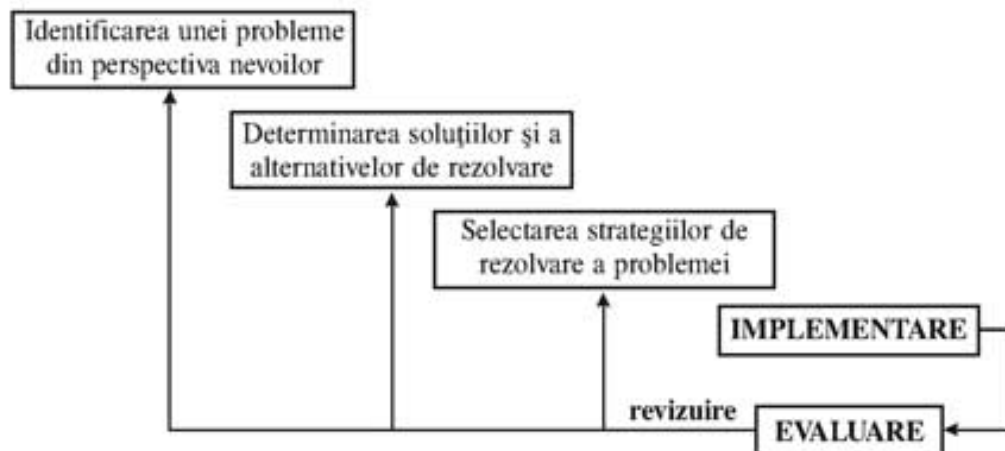
Apreciază importanța școlii active în dezvoltarea unei didactici moderne care valorizează elevul, eforturile sale personale, motivația și climatul democratic de interacțiune.

d) **Modelele raționalității tehnologice și ale scientismului**

Derivând din filosofii educaționale de tip pozitivist și neopozitivist și fiind expresia testabilității, intersubiectivității, formalizării logico-matematice și experimentalismului, modelele raționalității se prezintă din punct de vedere structural ca în schema următoare.

**Schema intervenției tehnologice în didactică***(Gimeno, 1986)*

- modelul lui Kaufman : a oferit o perspectivă mai puțin standardizată asupra orientării tehnologice, explicată prin valorizarea problemelor și a strategiilor de rezolvare ale acestora.

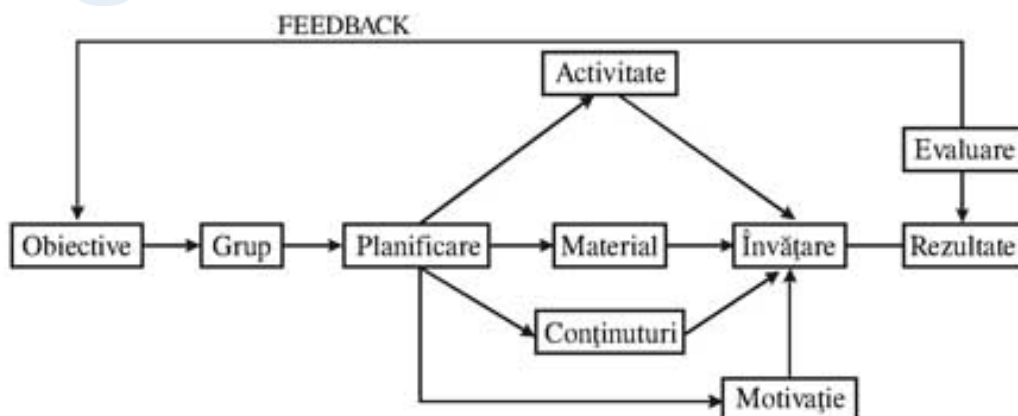
Modelul lui Kaufman**c) Modelele bazale**

- modelul lui Glaser ;
- modelul SFAI: reprezentând sistemul funcțional de învățare individualizată, inițiat și teoretizat de Fernandez (1987), acest model întrunește atributele unui model didactic, luând în considerare atât variabila predării, cât și variabila învățării, în corelație cu condițiile interne, dar și cu cele externe (vezi schema de la pagina următoare).

f) Modelele calitative

- învățarea deplină ;
- socioutilitarismul ;
- interacțiunea verbală (Flanders) ;
- modelul lui H. Taba.

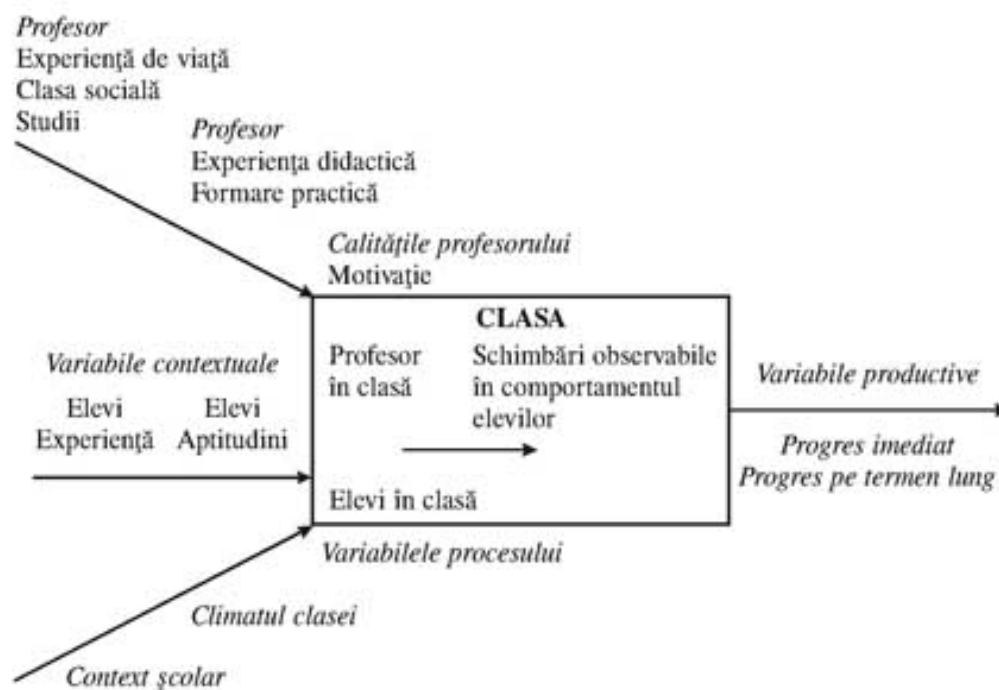
Modelul SFAI



g) Modelele de tranziție către paradigme flexibile și deschise

– modelul lui Mitzel, Dunkin și Biddle.

Modelul lui Mitzel, Dunkin și Biddle



h) Modelele de mediere cognitivă

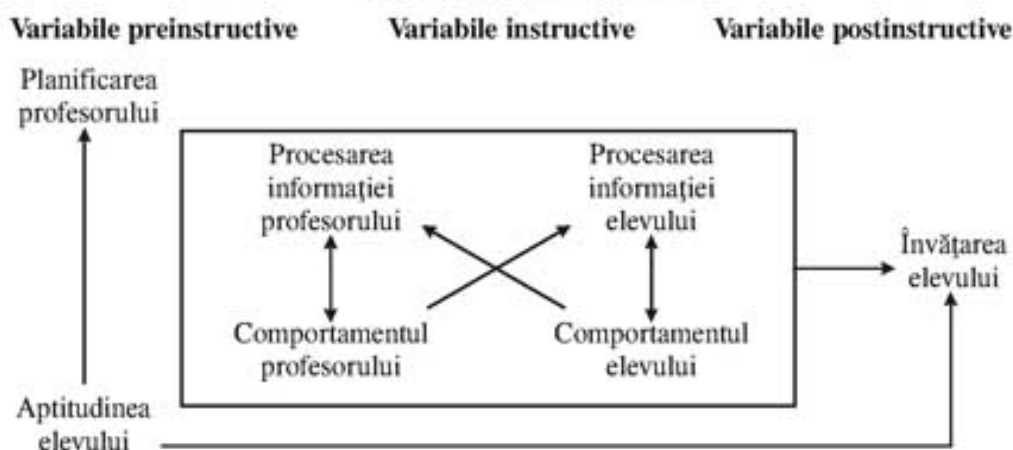
– modelul lui Ausubel și Mayer ;

– modelul lui Merrill.

i) Modelele orientate către designul instruirii

- modelul lui Reigeluth ;
- modelul lui Winnie și Marx.

Modelul lui Winnie și Marx



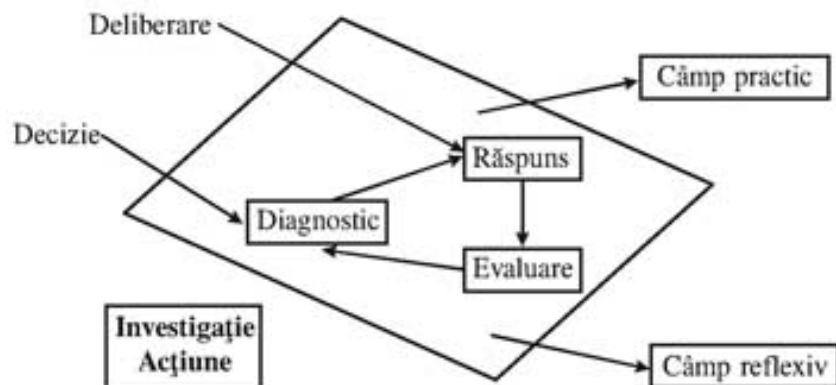
j) Modelele contextuale

- modelul lui Doyle ;
- modelul lui Tikunoff.

k) Modelele de investigație-acțiune

- modelul lui Elliot ;
- modelul lui Carr și Kemmis ;
- modelul Stenhouse ;
- modelul lui Lowick.

Modelul lui Elliot





2.3.3. Modelele instructionale

2.3.3.1. Caracterizare generală

Într-o foarte exactă definiție pe care profesorul Eugen Noveanu o dă modelelor instruirii, acestea ar reprezenta: „setul de concepte organizate pentru a explicita activitatea educatorului și a elevilor în cadrul lecției, modul în care interacționează și folosesc diferite materiale, precum și acțiunea acestor activități asupra învățării” (1994).

Sursele de constituire a modelelor instructionale sunt, pe de o parte, *teoria* – modelele se constituie pornind de la o paradigmă teoretică –, iar pe de altă parte, *practica*, prin analiza acesteia renunțându-se, pe calea esențializării, la particularitățile ne semnificative.

În același spirit, în incursiunea sa teoretică pe marginea modelelor de instruire, Flanders (1970) susține faptul că, pentru a le investiga, pentru a le studia comparativ, cercetătorul trebuie să reflecteze asupra următoarelor patru întrebări :

- Ce aspect din cadrul realității instructionale urmărește cercetătorul ?
- Cum va descrie el ceea ce observă (modul de descriere : general, specific, global sau detaliat) ?
- Cât de des va observa (frecvența perioadelor de observare) ?
- Câte variabile vor fi puse concomitent sub observație (doar un număr relativ restrâns de variabile poate fi stăpânit instrumental) ?

2.3.3.2. Teorii ale învățării – teorii ale instruirii

În opinia profesorului Ioan Neacșu (1999), literatura de specialitate – luând în considerare relația organică dintre instruire și învățare care justifică ponderea însemnată a psihologiei învățării în elaborarea acestor modele – cunoaște mai multe modele instructionale generate de teoriile învățării :

- *modele de instruire bazate pe învățarea abordată ca proces de acumulare și prelucrare a experienței senzoriale, derivate din teoriile asociaționiste ;*
- *modele de instruire elaborate prin derivare din teoriile învățării fundamentate pe mecanismele condiționării ;*
- *modele de instruire bazate pe teoriile semiotice (verbale) ale învățării ;*
- *modele de instruire bazate pe teoriile operaționale ale învățării.*



2.3.3.3. *Modelele instruirii dincolo de psihologia educației*

O clasificare sintetică realizează și M.J. Dunkin (1988), care extinde însă aspectele investigaționale la un domeniu mai larg decât cel al psihologiei educației :

- a) *Modele ale interacțiunii umane* (Flanders, 1970).
- b) *Modele ale interacțiunii aptitudine – tratament* (Glaser, 1977 ; Snow, 1977).
- c) *Modelul comportamental* (Skinner, 1968).
- d) *Modelul învățării școlare* (Carroll).
- e) *Modele informaționale (information processing models)* :

Modele centrate pe profesor :

- modelul decizional (Shulman și Elstein, 1975 ; Shavelson, 1976, 1978) ;
- modelul judecăților de valoare (Marland, 1979) ;
- modelul organizatorilor avansați (Joyce și Weil, 1978, 1980) ;
- *model of inquiry teaching* (Joyce și Weil, 1980).

Modele centrate pe elev :

- modelul tutorial (Stevens *et al.*, 1979) ;
- modelul instruirii asistate de computer (Goldstein, 1980) ;
- modelul formării conceptelor (Bruner, 1967 ; Tennison și Park, 1986) ;
- modelul învățării din text (Rothkopf, 1977, 1984).

Modele centrate pe interacțiunea profesor – elev :

- modelul generic (Winnie și Marx, 1977) ;
- modelul organizării cognitive în clasă (Corno, 1981) ;
- modelele lingvistice (Sinclair și Coulthard, 1975, 1984) ;
- *subject learning* (Bloom, 1976 ; Block, 1979 ; Anderson, 1982) ;
- modele cognitive (Judd, Bruner, Ausubel, Galperin, Feuerstein, Wittrock etc.).

2.3.3.4. *Modelele instruirii – legitimare pedagogică*

Punctând clasificările anterioare, în ideea unei *legitimări predominant pedagogice*, profesorul Ioan Cerghit (1992) arată că pot fi conturate câteva modele instrucționale elaborate și aplicate de-a lungul istoriei pedagogiei (modelele prezentate constituind și dominante ale didacticii românești tradiționale).