

SORIN CRISTEA

INSTRUIREA/
PROCESUL DE
ÎNVĂȚĂMÂNT

volumul

6

CUPRINS

ARGUMENT	5
----------------	---

Capitolul 1

Instruirea/Procesul de învățământ, obiect de studiu specific al teoriei generale

a instruirii/didacticii generale	11
1.1. INSTRUIREA	11
1.2. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT	18
1.3. Relația de complementaritate dintre instruire (I) și procesul de învățământ (PÎ) (I/PÎ).....	22

Capitolul 2

Normativitatea activității de instruire în contextul procesului de învățământ.....

2.1. Normativitatea pedagogică specifică promovată de teoria generală a instruirii/didactica generală.....	25
2.2. Normativitatea pedagogică la nivel de axiome și legi ale activității de instruire în contextul procesului de învățământ.....	27
2.3. Normativitatea pedagogică la nivel de principii ale activității de instruire în contextul procesului de învățământ și de reguli de aplicare a acestora.....	30
2.3.1. Principiile fundamentale ale proiectării instruirii în contextul procesului de învățământ (I/PÎ).....	30
Concluzie. Principiile fundamentale ale proiectării I/PÎ.....	32
2.3.2. Principiile operaționale ale organizării, planificării și realizării I/PÎ.....	35
2.3.3. Regulile pedagogice	42

Capitolul 3

Metodologia de cercetare a activității de instruire în contextul procesului de învățământ

3.1. Evoluția istorică a metodologiei de cercetare specifică teoriei generale a instruirii/didacticii generale	53
---	-----------

3.2. Metodologia de cercetare pedagogică fundamentală necesară la nivelul teoriei generale a instruirii/didacticii generale	57
Concluzie	59
3.3. Metodologia de cercetare pedagogică operațională promovată la nivelul teoriei generale a instruirii/didacticii generale	59
3.4. Metodologia de cercetare specifică a activității de instruire în contextul procesului de învățământ, promovată de teoria generală a instruirii (didactica generală) la nivel general și particular	66

Capitolul 4

Analiza activității de instruire în contextul procesului de învățământ	69
4.1. Funcțiile generale ale I/PÎ și structura de bază a (I/PÎ)	69
4.1.1. Funcțiile generale ale I/PÎ	69
4.1.2. Structura de bază a I/PÎ	74
4.2. Dimensiunile generale ale activității de instruire în contextul procesului de învățământ (I/PÎ).....	77
4.2.1. Dimensiunea funcțională a I/PÎ	80
4.2.2. Dimensiunea structurală a I/PÎ	85
4.2.3. Dimensiunea operațională a I/PÎ	87
4.3. Caracteristicile generale ale activității de instruire în contextul procesului de învățământ (I/PÎ)	89
4.3.1. Caracteristicile interne ale I/PÎ	89
4.3.2. Caracteristicile externe ale I/PÎ	90

Capitolul 5

Structura de funcționare a activității de instruire în contextul procesului de învățământ	93
5.1. Componentele care asigură structura de funcționare a activității de instruire în contextul procesului de învățământ (I/PÎ).....	93
5.1.1. Structura de bază a I/PÎ	93
5.1.2. Structura de organizare a I/PÎ.....	95
5.1.3. Structura de planificare a I/PÎ.....	97

5.1.4. Structura de realizare a I/PÎ.....	99
Res 5.2. Structura de funcționare a activității de instruire în contextul procesului de învățământ. Un <i>model-ideal</i>	102
BIBLIOGRAFIE.....	107
APLICAȚII (Prof. dr. Mirela Mihăescu).....	111
STRUCTURA DE FUNCȚIONARE A ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE ÎN CONTEXTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT	111
1) STRUCTURA DE BAZĂ A ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE ÎN CONTEXTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT (I/PÎ)	111
2) STRUCTURA DE ORGANIZARE A RESURSELOR PEDAGOGICE (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) ALE ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE ÎN CONTEXTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT (I/PÎ).....	114
3) STRUCTURA DE PLANIFICARE A I/PÎ.....	121
4) STRUCTURA DE REALIZARE A I/PÎ dezvoltată în context deschis, prin acțiunile de: a) Predare; b) Învățare; c) Evaluare.....	127

Capitolul 1

Instruirea/Procesul de învățământ, obiect de studiu specific al teoriei generale a instruirii/ didacticii generale

În cadrul acestui prim *capitol* ne propunem trei *obiective*:
a) să definim, la nivel de concept pedagogic fundamental, *instruirea* ca *activitate*; **b)** să definim, la nivel de concept pedagogic fundamental, procesul de învățământ care reprezintă contextul în care este proiectată și realizată activitatea de instruire; **c)** să evidențiem relația de complementaritate existentă între cele două concepte pedagogice fundamentale angajate în definirea *activității de instruire* (I), proiectată și realizată în *contextul procesului de învățământ* (PÎ) (I/PÎ), care delimitează *obiectul de studiu specific al teoriei generale a instruirii/didacticii generale*.

1.1. INSTRUIREA

Instruirea reprezintă **activitatea pedagogică** proiectată și realizată în *contextul procesului de învățământ*, organizată *formal* – în cadrul programelor școlare – și *nonformal, extrașcolar*, în afara programelor școlare. Prin sfera sa de referință, *instruirea* constituie principala *activitate pedagogică* subordonată *activității de educație*, care valorifică, într-un cadru *specific*, toate *conținuturile generale ale educației*, cu accent special (dar nu exclusiv) pe *educația intelectuală* (abordată predominant ca *educație cognitivă* – senzorială/empirică; logică/rațională, științifică).

Activitatea de instruire este realizată în context microstructural, în cadrul procesului de învățământ, principal subsistem al sistemului de învățământ, determinat la nivel de context macrostructural, pedagogic și social.

Ca principală activitate subordonată activității de educație, **instruirea** reflectă o realitate psihosocială complexă, care trebuie definită la nivel de concept pedagogic fundamental prin: **a) funcția de bază** – formarea-dezvoltarea personalității preșcolarului, școlarului, studentului etc., necesară în vederea integrării într-un nou nivel de învățământ, într-o nouă treaptă de învățământ și în viața socială, în plan cultural, comunitar și profesional; **b) structura de bază**, corespunzătoare funcției de bază, care vizează corelația necesară, în orice context, între profesor și preșcolar, școlar, student etc.

Definirea instruirii prin funcția și structura de bază evidențiază dimensiunea obiectivă, de maximă generalitate, a acestei activități pedagogice, realizată în context deschis în cadrul procesului de învățământ. Calitatea instruirii depinde de modul în care sunt proiectate și realizate finalitățile sale (obiectivele generale, specifice și concrete) care reprezintă dimensiunea subiectivă a instruirii. Interdependența optimă dintre dimensiunea obiectivă a instruirii (funcția și structura de bază) și dimensiunea subiectivă a instruirii (obiectivele generale, specifice, concrete) constituie, la nivel normativ superior, impus de paradigma curriculumului, o axiomă a instruirii (ca activitate subordonată pedagogic activității de educație) (vezi Sorin Cristea, 2016a, pp. 66-67).

În cadrul normativ al paradigmei curriculumului, activitatea de instruire este proiectată curricular pe baza finalităților sale exprimate în termeni de obiective generale, specifice, concrete, care determină pedagogic: **a) conținuturile instruirii**, realizate la nivel de plan și de programe de învățământ, organizate formal, dar și nonformal; **b) metodologia instruirii**, realizată prin metode (și procedee) de învățământ (didactice) care

vizează eficientizarea acțiunilor de predare-învățare-evaluare, subordonate pedagogic activității de instruire, (auto)perfectibile la nivelul interdependenței lor; **c)** realizarea-dezvoltarea activității de instruire în context deschis, la nivel de proces de învățământ, desfășurat spațial (pe discipline de învățământ) și temporal (pe trepte, ani, semestre de învățământ; pe unități de instruire/învățare, lecții etc.), afirmat ca principal subsistem al sistemului de învățământ.

Teoria generală a instruirii (Didactica generală), afirmată ca știință pedagogică fundamentală, are ca obiect de cercetare specific **activitatea de instruire**, definită la nivelul tuturor dimensiunilor sale: **a)** obiectivă/funcțional-structurală (funcția și structura de bază); **b)** subiectivă/teleologică (finalitățile microstructurale/obiectivele generale, specifice, concrete); **c)** axiologică (valorile care susțin conținuturile generale ale educației, angajate specific de conținuturile instruirii prin plan și programe de învățământ); **d)** metodologică (metodele și procedeele de învățământ); **e)** acțională (acțiunile de predare-învățare-evaluare); **f)** contextuală (formele de organizare determinate macrostructural/inițiate microstructural; resursele pedagogice existente/disponibile; stilurile manageriale/didactice/atitudinale etc. adoptate).

Instruirea, abordată curricular, este definită, astfel, la nivel de concept pedagogic fundamental, stabil din punct de vedere epistemologic. Reprezintă **activitatea pedagogică specifică**, realizată la nivelul interdependenței necesare între dimensiunea sa obiectivă (funcția și structura de bază) și dimensiunea sa subiectivă (obiectivele generale, specifice, concrete), prin conținuturi specifice (plan și programe de învățământ), metodologie specifică (metode și procedee de învățământ) și acțiuni specifice (predare-învățare-evaluare), în context microstructural (determinat macrostructural), deschis spațial (prin disciplinele de învățământ) și temporal (nivelurile și treptele de învățământ; anii și

semestrele de învățământ; unitățile de instruire/învățare, lecții-le etc.), în cadrul *procesului de învățământ*.

Teoria generală a instruirii are ca *obiect de cercetare specific activitatea de instruire*, abordată *curricular în context deschis* la toate nivelurile *sistemului* și ale *procesului de învățământ*. În plan *pedagogic și social*, vizează *eficientizarea activității de instruire* în ansamblul său, la nivelul *interdependenței* necesare între acțiunile *de predare-învățare-evaluare*. În consecință, nu poate fi redusă la nivel de: **a) teorie a predării**, tratată unilateral ca *teorie a educației intelectuale*; **b) teorie a învățării**, dezvoltată din diferite perspective psihologice (*behaviorism, asociaționism, cognitivism, constructivism* etc.); **c) teorie a instruirii**, centrată doar asupra modelelor de predare, a metodelor și a principiilor didactice, depozitată de problematica *obiectivelor* și a *conținuturilor* învățământului (transferată spre „*teoria și metodologia curriculumului*”) și a *evaluării* (preluată exclusiv de „*teoria și metodologia evaluării*”).

Teoria generală a instruirii nu poate fi redusă la o *teorie a predării* în măsura în care *acțiunea de predare* este subordonată *pedagogic activității de instruire*, stimulând *psihologic* „procesul de asimilare cognitivă sau intelectuală recompensator prin el însuși”, prin „forța cumulativă a învățării”, *reglată-autoreglată* permanent la nivel de *evaluare*. În lipsa unei *teorii a instruirii*, „predarea ar continua să se desfășoare în beznă, fără o conexiune inversă utilizabilă” la nivelul *corelațiilor* sale cu *învățarea – eficientă social*, la scara întregii clase de elevi – și cu *evaluarea formativă/autoformativă* necesară în mod permanent (Jerome S. Bruner, 1970, pp. 42, 43). *Calitatea predării* este probată prin capacitatea sa de „incitare a învățării”, realizabilă, în perspectiva *pedagogiei constructiviste*, prin: a) actualizarea unor *conținuturi* (*cunoștințe, deprinderi, strategii cognitive*), stimulată *atitudinal*, evocând „experiențele și amintirile noastre”; b) asocierea între cunoștințele anterioare și cunoștințele noi; c) activarea unor tehnici de deconstrucție și reconstrucție a cunoștințelor

anterioare, în condiții de aplicare în contexte deschise, în cadrul unor „noi rețele de informații” (Horst Siebert, 1999, trad., 2000, pp. 36; 123-129).

Teoria generală a instruirii nu poate fi redusă la nicio *teorie psihologică a învățării*, indiferent de perenitatea sau de actualitatea istorică a acesteia. Este o teză normativă, axiomatică, susținută de J.S. Bruner, care evidențiază faptul că: a) *teoriile psihologice ale învățării (și ale dezvoltării)* „sunt descriptive, nu prescriptive”, deoarece „ne spun ceea ce s-a întâmplat – într-o activitate – după derularea evenimentelor” acesteia; b) *teoria instruirii*, de natură *pedagogică*, este: b-1) *prescriptivă*, pentru că „enunță reguli privind modul cel mai eficient de realizare a unui anumit nivel de cunoștințe sau de priceperi”; b-2) *normativă*, pentru că fixează criteriile și condițiile necesare pentru însușirea *cunoștințelor și priceperilor*, „ocupându-se de modul în care poate fi învățat mai bine *materialul* pe care vrem să-l *predăm*”, *evaluabil* în procesul de „trecere de la recompensa extrinsecă la cea intrinsecă, de la recompensa imediată la cea cu întârziere” (Jerome S. Bruner, *op. cit.*, pp. 53, 56).

Teoria generală a instruirii, în calitatea sa de *știință pedagogică/a educației fundamentale*, nu poate fi depozată de nicio componentă integrată în structura de funcționare a *obiectului său de studiu specific – activitatea de instruire realizată în contextul procesului de învățământ*. Avem în vedere toate componentele activității de instruire, care asigură:

- a. *proiectarea sa curriculară: obiectivele – conținuturile de bază – metodologia* (metodele, procedeele și mijloacele de învățământ) – *evaluarea*, angajate *global* pe termen scurt, mediu și lung;
- b. *acțiunile de predare-învățare-evaluare*, aflate în permanentă interdependență, realizate în *context deschis*, în cadrul unor *forme de organizare* de tip *formal* (lecția, cursul universitar etc.) și *nonformal* (cercurile de specialitate, consultațiile individuale și colective etc.),

desfășurate *frontal*, pe *microgrupe* și *individual*, în raport de *resursele pedagogice* existente/disponibile, cu adoptarea unor *stiluri* manageriale/didactice/atitudinale, adecvate în funcție de *situația concretă* identificată.

Cercetarea unor componente ale *instruirii*, la nivel metodologic *intradisciplinar*, este susținută în cadrul unor noi *științe pedagogice/ale educației*, elaborate ca „*subteorii*” ale *teoriei generale a instruirii* – vezi *teoria evaluării* sau *teoria comunicării pedagogice (predării)*. Afirmarea lor în cadrul *științelor pedagogice/educației* nu poate conduce la destrămarea *obiectului de cercetare specific al teoriei generale a instruirii*, ci la aprofundarea acestuia, realizabilă *curricular* la nivelul analizei interdependenței dintre acțiunile de *predare-învățare-evaluare*.

Teoria generală a curriculumului, dezvoltată în ultimele decenii ca *știință pedagogică* (sau *știință a educației*) *fundamentală*, are ca *obiect de cercetare specific* proiectarea activității de *educație* și *instruire* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. În această perspectivă, acordă o atenție specială *finalităților microstructurale (obiectivelor)* și *conținuturilor de bază*, aflate la baza oricărui *proiect de instruire*, organizat, planificat, realizat și dezvoltat în contextul *procesului de învățământ*. Această orientare nu trebuie să conducă la reducerea *obiectului de cercetare specific teoriei generale a curriculumului* la două componente ale activității de instruire (finalitățile microstructurale/obiectivele – conținuturile), preluate necondiționat de la nivelul *teoriei generale a instruirii*, cu riscul fărâmițării *obiectului de cercetare specific* acesteia (*activitatea de instruire*, realizată în contextul *procesului de învățământ*).

Raportarea *teoriei generale a instruirii (didacticii generale)* la *teoria generală a curriculumului* permite abordarea *obiectului de cercetare specific (instruirea/procesul de învățământ)* din perspectiva paradigmei *curriculumului*, care impune normativ,

axiomatic, analiza sa *globală*, la nivelul interdependenței dintre componentele angajate în *organizare* (formele de organizare), *planificare* (obiectivele, conținuturile de bază, metodele, evaluarea) și *realizare*, prin acțiunile de *predare-învățare-evaluare*, dezvoltate permanent în *context deschis*.

Teoria generală a instruirii/Didactica generală fixează *epistemologic* obiectul de cercetare specific la nivelul unei realități *pedagogice* extrem de complexe, extinsă social și profundă psihologic, abordată prin două concepte *pedagogice* fundamentale, complementare: **a) instruirea** – care definește un tip special de activitate pedagogică, angajată în formarea-dezvoltarea preșcolarului, școlarului (mic, mediu, mare), studentului în vederea integrării într-o nouă treaptă de învățământ și în viața socială (în plan cultural, comunitar, civic, profesional); **b) procesul de învățământ** – care definește *contextul formal*, dar și *nonformal*, în care este proiectată și realizată activitatea de *instruire*, *context deschis*, desfășurat *spațial* (prin disciplinele de învățământ) și *temporal* (pe niveluri, trepte, ani, semestre etc. – de învățământ).

Obiectul de cercetare specific teoriei generale a instruirii/didacticii generale, fixat *epistemologic* la nivelul **activității de instruire**, proiectată și realizată în **contextul procesului de învățământ**, este confirmat istoric, în orice variantă de abordare tradițională sau modernă/postmodernă (curriculară), psihologică (behavioristă, cognitivistă, constructivistă) sau sociologică (socioculturală, comunitară, constructivistă), generală sau particulară (raportată la diferite discipline și trepte de învățământ etc.) (vezi Vincenty Okon, 1974; *Didactica*, coord. Dumitru Salade, 1982; Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu, coord., 1988; Ioan Nicola, 1996; Constantin Moise, 1996; Ioan Jinga, Elena Istrate, 1998; Miron Ionescu, Ioan Radu, coord., 2001; Elena Joița, 2006; Florin Frumos, 2008; Romița B. Iucu, 2008, *Pedagogie – suport de curs*, coord. Otilia Dandara, 2010; Vladimir Guțu, 2013; Constantin Cucos, 2014; Sorin Cristea, 2015 etc.).