

**EVALUAREA ELEVILOR
ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR
DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE**

*Dedic această carte celor mai
importanți profesori, părinții mei!*

Daniela Sandu

DANIELA SANDU

**EVALUAREA ELEVILOR
ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR
DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE**

Motto:

*„A încerca să fii împreună este un început.
A continua să fii împreună este un progres.
A lucra împreună este un succes.”*

Henry Ford



**EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2020**

Colecția ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Redactor: Gheorghe Iovan
Tehnoredactor: Ameluța Vișan
Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

SANDU, DANIELA

**Evaluarea elevilor în cadrul activităților de învățare
prin cooperare / Daniela Sandu. - București : Editura Universitară, 2020**

Conține bibliografie
ISBN 978-606-28-1132-7

37

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062811327

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2020
Editura Universitară
Editor: Vasile Muscalu
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București
Tel.: 021.315.32.47
www.editurauniversitara.ro
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021.315.32.47 / 07217 CARTE / 0745.200.357
comenzi@editurauniversitara.ro
O.P. 15, C.P. 35, București
www.editurauniversitara.ro

CUPRINS

INTRODUCERE.....	9
CAPITOLUL I. COOPERAREA CA ALTERNATIVĂ MODERNĂ DE ORGANIZARE A ÎNVĂȚĂRII.....	15
1. Moduri de organizare a învățării	16
2. Abordarea modernă a cooperării în procesul de învățare	17
3. Implicațiile psiho-socio-morale ale activității de învățare prin cooperare asupra dezvoltării elevilor.....	20
4. Fundamentarea bio-psiho-socială a învățării prin cooperare	27
4.1. Teoriile dezvoltării cognitive.	28
4.2. Teoriile behavioriste.	31
4.3. Teoria interdependenței sociale.	31
4.4. Teoriile biologice	32
5. Principiile învățării prin cooperare.....	34
6. Factorii învățării prin cooperare	36
7. Rolul profesorului în cadrul organizării, monitorizării și evaluării activităților de învățare prin cooperare.....	41
8. Competența colectivă.....	42
9. Modele actuale ale învățării prin cooperare.....	45
10. Învățarea prin cooperare în pedagogia românească contemporană.....	49
CAPITOLUL II. DE LA GRUP LA ECHIPĂ	52
1. Grupul - formă de organizare străveche a activității umane.....	53
2. Grupul și echipa - delimitări conceptuale.....	59
2.1. Grupul - domeniu interdisciplinar de cercetare	59
2.2. Definiția conceptului de „grup”.....	61
2.3. Tipologia grupului.....	61
2.4. Echipa - forma supremă a grupului	64
3. Clasa de elevi – grup de învățare.....	70
3.1. Structura colectivului de elevi.....	71
3.2. Coeziunea clasei de elevi	72
3.2.1. Coeziunea socială.....	74
3.2.2. Coeziunea de sarcină.....	74
3.2.3. Coeziunea percepută	75
3.2.4. Coeziunea emoțională	75

3.3. <i>Dinamica colectivului</i>	77
3.4. <i>Scopuri comune</i>	78
4. Formarea grupului de lucru	78
4.1. <i>Etapele formării grupului de lucru</i>	78
4.2. <i>Procese implicate în munca în echipă</i>	80
4.2.1. <i>Procesele de tranziție</i>	80
4.2.2. <i>Procesele de acțiune</i>	80
4.2.3. <i>Procesele interpersonale</i>	81
CAPITOLUL III. METODEDE ȘI TEHNICI SUBSUMATE	
STRATEGIILOR DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE	85
1. Strategiile didactice între <i>modernism și postmodernism</i>	86
2. Strategii didactice interactive de grup	88
2.1. <i>Clasificarea metodelor și tehnicilor interactive de grup</i>	89
2.2. <i>Metode și tehnici de predare-învățare interactivă în grup</i>	91
2.2.1. <i>Metoda predării reciproce</i>	91
2.2.2. <i>Metoda Mozaicului</i>	92
2.2.3. <i>Metoda învățării pe grupe mici</i>	94
2.2.4. <i>Metoda turnirurilor între echipe</i>	95
2.2.5. <i>Metoda Schimbă perechea</i>	96
2.2.6. <i>Metoda Piramidei</i>	98
2.2.7. <i>Metoda Știu / Vreau să știu / Am învățat</i>	99
2.2.8. <i>Problematizarea în grup</i>	100
2.2.9. <i>Studiul de caz</i>	101
2.2.10. <i>Metoda învățării individualizate asistată de munca în echipă sau metoda învățării accelerate</i>	105
2.2.11. <i>Metoda însușirii cooperante a citirii și scrierii - aplicare a modelului Slavin</i>	106
2.2.12. <i>Structurile de învățare prin cooperare - aplicații ale modelului Kagan</i>	106
2.2.13. <i>Metoda Instruirii Complexe - aplicație a modelului Cohen</i>	109
2.3. <i>Metode și tehnici de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare/ evaluare alternativă</i>	110
2.3.1. <i>Diagrama cauzelor și a efectului</i>	110
2.3.2. <i>Tehnica Floarea de lotus</i>	112
2.3.3. <i>Harta gândirii</i>	115
2.3.4. <i>Metoda Ciorchinelui</i>	116
2.3.5. <i>Turul galeriei</i>	117
2.3.6. <i>Dramatizarea</i>	118

2.4. Metode și tehnici de rezolvare de probleme prin stimularea creativității	120
2.4.1. <i>Brainstormingul</i> - „furtuna de creiere”	120
2.4.2. <i>Tehnica grupului nominal</i>	124
2.4.3. <i>Explozia stelară</i>	124
2.4.4. <i>Metoda Pălăriilor gânditoare – folosirea perspectivelor multiple</i>	125
2.4.5. <i>Sinectica</i>	128
2.4.6. <i>Caruselul sau învățarea pe stațiuni</i>	129
2.4.7. <i>Metoda rezolvării creative de probleme</i>	130
2.4.8. <i>Reuniunea Phillips 66</i>	131
2.4.9. <i>Tehnica Focus-group</i>	133
2.4.10. <i>Controversa creativă</i>	133
2.5. Metode de cercetare în grup	134
2.5.1. <i>Proiectul de cercetare în grup - metodă de învățare și evaluare</i>	134
2.5.2. <i>Portofoliul de grup - cartea de vizită a echipei</i>	137
2.5.3. <i>Investigația de grup</i>	137

CAPITOLUL IV. EVALUAREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE	141
1. Tendințe moderne ale evaluării	142
2. Folosirea metodelor alternative în evaluarea învățării prin cooperare	145
2.1. <i>Observarea sistematică a comportamentului elevilor</i>	145
2.2. <i>Investigația</i>	149
2.3. <i>Proiectul</i>	150
2.4. <i>Portofoliul</i>	152
2.5. <i>Autoevaluarea - un pas spre metacogniție</i>	155

CAPITOLUL V. ECHIPA PROFESORALĂ - MODEL DE ACȚIUNE PENTRU ELEVII	158
1. Comunitatea școlară	159
2. „Modelul” profesorului în formarea personalității elevului	160
3. Competențele cadrelor didactice necesare organizării învățării prin cooperare	164
4. Selecția profesorilor	165
5. Formarea continuă	166
6. Construirea echipei de profesori	168
7. Caracteristici de personalitate necesare în munca de echipă	169
8. Conflictul în echipă	170

8.1.	<i>Rolul conflictului</i>	170
8.2.	<i>Cauzele conflictelor într-o echipă</i>	174
8.3.	<i>Strategii de prevenire și reducere a conflictului</i>	175
8.4.	<i>Modalități de rezolvare a conflictelor</i>	175
8.5.	<i>Rolul managerilor în rezolvarea conflictelor</i>	178
9.	Predarea pe echipe - model de colaborare a profesorilor	181
9.1.	<i>Predarea ca act de colaborare a profesorilor</i>	181
9.2.	<i>Predarea pe echipe - viziune modernă a predării prin colaborare</i>	184
9.3.	<i>Premisele pedagogice ale predării pe echipe</i>	186
9.4.	<i>Organizarea predării pe echipe</i>	187
9.5.	<i>Strategii de predare pe echipe</i>	192

CAPITOLUL VI. ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE DE LA PROIECTARE LA EVALUARE - GHID METODOLOGIC DE PROIECTARE, ORGANIZARE ȘI EVALUARE		193
1.	Proiectarea activităților de învățare prin cooperare	194
2.	Organizarea activităților de învățare prin cooperare	194
2.1.	<i>Amenajarea mediului educațional</i>	194
2.2.	<i>Constituirea grupurilor de lucru</i>	195
2.3.	<i>Stabilirea rolurilor</i>	197
3.	Desfășurarea activităților pe echipe	198
4.	Monitorizarea activității elevilor în munca pe echipe	200
5.	Evaluarea activităților de învățare prin cooperare	202
6.	Înregistrarea datelor evaluării	209
7.	Comunicarea rezultatelor evaluării activității elevilor	210
CONCLUZII FINALE		215
BIBLIOGRAFIE		218

INTRODUCERE

*“Educația trebuie organizată în jurul
a patru tipuri fundamentale de învățare,
care, pe parcursul vieții, constituie pilonii cunoașterii;
a învăța să știi, ceea ce înseamnă
dobândirea instrumentelor cunoașterii;
a învăța să faci, astfel încât individul să intre
în relație cu mediul înconjurător;
a învăța să trăiești împreună cu alții,
pentru a coopera cu alte persoane,
participând la activitățile umane;
a învăța să fii, un element important,
ce rezultă din primele trei.”*

Jacques Delors

Dacă vrem să facem un exercițiu de meditație, închidem ochii și încercăm să ne reamintim școala copilăriei noastre, sigur în minte ne vor apărea băncile masive și greoaie, imposibil de mutat, pereții albi, acoperiți de câte o hartă geografică sau de câte un tablou al unui scriitor român. Noi stăm fiecare la locurile noastre, ridicând timid mâna dacă vrem să spunem ceva. Liniștea parcă a pus stăpânire pe întreaga clasă.

Deschidem apoi ochii și revenim în realitatea ce ne înconjoară. De cum intri în clasă te încântă rumoarea discuțiilor dintre elevi. Doi-trei copii poartă o conversație aprinsă în jurul unui proiect, alții caută în mica bibliotecă cărți despre dinozauri, iar câțiva stau pe covoraș și desenează animale preistorice.

Ca fiecărui cadru didactic format într-un sistem de învățământ individualist, în care obiectul evaluării îl reprezenta strict performanța elevului și, doar ca o sumă de rezultate, nivelul întregii clase, ne-a fost foarte dificil să trecem cu ușurință, în cadrul aceleași lecții, de la activitatea frontală la cea pe echipe sau la studiul individual. Pentru că elevii au primit cu entuziasm aceste alternanțe de modalități de lucru, am transformat în obișnuință să apelăm la o paletă largă de metode de predare-învățare fără a mai simți povara noutății.

Cea mai mare parte a muncii umane este prestată în echipe; chiar și cei mai solitari artiști, scriitori sau pictori, depind de ceilalți pentru ca munca lor să fie eficientă: scriitorul de un editor și o editură, o tipografie, o librărie, pictorul de o galerie unde să-și expună lucrările ș.a.m.d. Oricât de impresionați am fi de realizările marilor personalități, fie ei lideri puternici sau inovatori care și-au asumat riscuri considerabile, mai devreme sau mai târziu constatăm că ei fac parte dintr-o echipă pentru că „unu este un număr mult prea mic pentru a realiza ceva mare”, conform legii semnificației, prima din cele 17 legi ale muncii în echipe enunțate de John C. Maxwell (*apud* Bogáthy, Erdei și Ilin, 2007, p.5).

Personalitatea fiecăruia dintre noi se află într-o dublă condiție: pe de o parte suntem orientați spre noi înșine, ca afirmare a Eului de sine stătător, pe de altă parte, suntem condiționați de atributul sociabilității. În acest conflict aparent, învățarea prin cooperare oferă elevilor ocazia de a-și concretiza nevoia de a lucra împreună, într-un climat colegial de întraajutorare și de sprijin reciproc. Grupul dă posibilitatea testării ideilor, revizuirii opiniilor și dezvoltării inteligenței interpersonale. Lucrul în grup acoperă neajunsurile învățării individualizate, acordând o importanță considerabilă dimensiunii sociale, prin desfășurarea proceselor interpersonale.

Cooperarea asigură o relație deschisă între parteneri, dezvoltă atitudini și comportamente bazate pe încredere, favorizând formarea atitudinii pozitive față de învățare și față de școală. Munca în echipă are

efecte semnificative asupra personalității elevilor, prezența partenerilor de interacțiune constituind un stimulent intelectual și un *declanșator al schimbului de opinii și informații*. Soluțiile alese pot suferi în cadrul grupului îmbunătățiri și ajustări, analiza critică *dezvoltând capacitățile autoevaluative* ale participanților. Productivitatea sporită pe unitatea de timp, apreciată prin numărul de dificultăți rezolvate și după gradul lor de complexitate, recomandă folosirea strategiilor de învățare prin cooperare în clasă. La aceasta se adaugă și *calitatea deosebită a răspunsurilor, instalarea unui climat motivant de lucru*, caracterizat printr-o tensiune crescută pentru finalizarea sarcinii comune. Învățarea prin cooperare *valorizează schimburile intelectuale și verbale* și mizează pe o logică a învățării care ține cont de opiniile celorlalți.

Eficacitatea acestei abordări este determinată de faptul că ea transpune în practică două importante teorii ale învățării: *perspectiva constructivistă piagetiană și cea a psihologiei sociale a dezvoltării*. Conform concepției lui *Jean Piaget*, individul trebuie să-și construiască propria cunoaștere prin experiență, ceea ce îi permite să-și creeze modele mentale care se modifică prin două procese complementare: asimilarea și acomodarea. *Construirea cunoașterii apare ca un rezultat al activității depuse pentru rezolvarea sarcinilor de învățare, folosindu-se metode precum învățarea prin descoperire, operarea cu obiecte sau tehnicile de dialogare socratică*. În dubla relație dintre individ și societate, viața socială are rolul de a transforma inteligența prin trei mijloace: limbajul (semnele), conținutul schimburilor (valorile intelectuale) și regulile impuse gândirii, sub forma normelor colective logice sau prelogice (Piaget, 1947/1965, p. 198).

Din cea de-a doua perspectivă, *Vîgotski* consideră că fiecare funcție a dezvoltării mentale apare de două ori în cursul dezvoltării copilului: mai întâi ca o activitate colectivă, socială, denumită *funcția interpsihică*, și apoi ca activitate individuală, modalitate internă a gândirii, respectiv, *funcția intrapsihică*. Caracterul instrumental al acțiunii practice se verbalizează și devine un fenomen intrapsihic, în sensul că acțiunile „materiale” devin mentale, se interiorizează. *Vîgotski* face diferențierea între nivelul dezvoltării actuale, atunci când elevul poate rezolva independent sarcinile indicate, și cel al dezvoltării potențiale, când sarcinile nu pot fi finalizate decât cu ajutor din partea educatorului sau în situații de colaborare cu ceilalți colegi. Psihologul rus denumește spațiul dintre aceste două niveluri *zona proximei dezvoltări*, unde ar trebui cantonate activitățile de învățare. Din perspectiva acestei viziuni, *rolul educatorului nu este acela de a asigura contextul pentru o învățare individualizată, ci de-al ajuta pe elev să abordeze problema, să-l încurajeze să lucreze în grup pentru a analiza sarcinile de lucru*, precum și de-al sprijini cu un sfat când are nevoie, iar

rolul tehnologiilor moderne constă în a-i pune în legătură pe elevi pentru colaborare, nu pentru separare, deoarece „funcțiunile sunt prima dată formate în colectiv în forma relațiilor dintre copii și apoi devin funcțiuni mentale individuale” (Vygotski, 1978, p. 47). Modul concret în care se desfășoară instruirea în viziune vîgotskiană variază foarte mult, dar fiecare activitate respectă următoarele *principii*:

- a) *învățarea și dezvoltarea reprezintă o activitate socială, colaborativă;*
- b) *zona proximei dezvoltări poate servi drept ghid pentru planificarea curriculară și a lecțiilor;*
- c) *învățarea școlară trebuie să se realizeze într-un context semnificativ și nu trebuie separată de învățarea și cunoașterea pe care copiii le realizează în lumea reală;*
- d) *experiențele din afara școlii trebuie relaționate cu experiența școlară a elevului* (Noveanu în Noveanu și Potolea, eds., 2007, pp. 215-216).

Progresul cognitiv este, din acest punct de vedere, un rezultat al cooperării, o consecință a anumitor tipuri de interacțiuni sociale, prin care coordonările interindividuale favorizează dezvoltarea coordonărilor intraindividuale. „Interacțiunile sociale și schimburile intelectuale și verbale dintre indivizi sunt eficiente și constructive numai dacă au la bază confruntare de opinii și argumente avansate de ei înșiși. Acțiunile proprii și ale altora trebuie să fie traduse plecând de la registrele perceptivo-motorii, în cele simbolice ale comunicării verbale sau nonverbale, realizându-se anumite ajustări necesare” (Bocoș, 2008, p. 62).

Ajungând însă la momentul evaluării, am întâmpinat dificultăți în aprecierea corespunzătoare a contribuției fiecăruia dintre membrii unei echipe. De multe ori se întâmpla ca într-o echipă să existe un „creier” care gândea rezolvarea tuturor problemelor apărute pe parcursul activității comune, iar alții reprezentau fie doar simpli executanți, fie spectatori ai reprezentației altora. „*Cum putem să folosim la maxim potențialul învățării colaborative?*”, „*Prin ce mijloace putem «radiografia» eforturile depuse de fiecare membru al echipei?*”, „*Care este relația dintre etapa de organizare și cea de evaluare a activităților pe grupe?*”. Acestea sunt doar câteva dintre întrebările care ne-au determinat să pornim la un drum dificil, dar plin de satisfacții, de căutări, de încercări, care ne dorim să se materializeze într-o lucrare științifică documentată, dar, mai ales, care să ofere soluții viabile pentru activitatea școlară. Înscriindu-ne în tendințele actuale, considerăm că *evaluarea școlară trebuie abordată în termeni de procese și nu de modalități de măsurare a rezultatelor învățării*, ea reprezentând parte integrantă a actului educativ. De asemenea, ne-am propus să includem

demersurile cercetării de față în ceea ce desemnează conceptul de *evaluare „conștientizată”* sau „*formatoare*” care „favorizează participarea activă și autonomia elevului, furnizându-i repere explicite, în scopul de a lua în mâini propria transformare, fiind conștient de propriile dificultăți și lacune. Această nouă și ultimă accepțiune a evaluării trebuie însoțită de o creștere a practicilor de reglare, dar și de o modificare fundamentală de mentalitate” (Potolea și Manolescu, 2005, p. 6).

În cadrul instituțiilor de învățământ cadrele didactice întâmpină dificultăți și în activitățile diverse de colaborare cu ceilalți colegi. Așa cum preciza profesorul Emil Păun în lucrarea *Școala-abordare psihosocială*, orice instituție de învățământ reprezintă ceea ce a fost numit *learning organization*, ceea ce conferă acesteia două sensuri conceptuale: *organizație care învață, dar și care promovează și produce învățarea*. Primul sens se referă la capacitatea instituției școlare de a se schimba prin procesele de învățare organizațională. De aceea, *learning organization* trebuie asociat cu *staff development*, în sensul promovării unor schimbări privind concepția despre instituția școlară, despre obiectivele și valorile ei, dar și modalități de activitate, de gestiune și management, care nu pot fi realizate decât printr-un proces de dezvoltare și perfecționare continuă a cadrelor didactice. „*Este vorba de un staff development centrat pe schimbarea organizațională, iar perfecționarea personalului servește și este subordonată acestui obiectiv*” (Păun, 1999, p. 45). În strânsă legătură cu primul aspect, școala reprezintă în același timp și o resursă pentru dezvoltarea, instruirea și educarea elevilor și studenților. Realizarea acestui obiectiv major este dependentă de dezvoltarea personalului didactic atât din punct de vedere profesional, cât și interrelațional. Deși profesori, am constatat că sfaturile pe care le dăm micilor noștri învățăcei sunt greu de pus în practică când trebuie să acceptăm părerile altora sau să ne expunem ideile proprii. De aceea, ni s-a părut importantă abordarea problematicii formării și dezvoltării echipei de cadre didactice dintr-o instituție școlară din perspectiva creșterii calității actului educativ ca model pentru elevii acelei școli.

Prin finalizarea cercetării de față ne-am propus să oferim cadrelor didactice instrumente de lucru în organizarea activităților pe echipe și mai ales modalități de evaluare a procesului învățării prin cooperare. Iar la sfârșitul strădaniilor lor să ajungă la acea *echipă de vis* (fie ea în rândul elevilor, fie a cadrelor didactice), așa cum i-au numit cercetătorii de la NASA pe cei care au colaborat la sute de mii de kilometri distanță pentru salvarea echipajului navei cosmice *Odyssey* în 1970. Numit „*un eșec reușit*” misiunea *Apollo 13* rămâne un exemplu de cooperare pentru orice domeniu de activitate, iar concluzia nu poate fi decât următoarea: „*Momentul potrivit pentru a vă construi echipa nu este în mijlocul unei*

provocări pe viață și pe moarte, ci cu mult înainte ca o asemenea situație să apară. Dacă nu o aveți deja, începeți chiar astăzi să o construiți în așa fel încât atunci când apare o provocare majoră, dumneavoastră și echipa dumneavoastră să fiți pregătiți” (Maxwell, apud Bogáthy, Erdei și Ilin, 2007, p. 3).

CAPITOLUL I

**COOPERAREA CA ALTERNATIVĂ MODERNĂ
DE ORGANIZARE A ÎNVĂȚĂRII**

*„Aventura educativă este mai întâi
o aventură relațională,
și aceasta pentru că perspectiva relațională
se impune tuturor științelor educației...”*

J. Claude Filloux

1. Moduri de organizare a învățării

În cadrul unei clase compuse din elevi cu abilități diferite, cadrul didactic trebuie să predea clasei ca întreg, dar poate împărți clasa în diferite grupuri pentru instruire, după cum poate formula și sarcini individuale de lucru. Astfel, instruirea se poate desfășura în trei forme principale (Ulrich, 2000, p. 29):

a) frontal (tradițional). Profesorul lucrează cu întreaga clasă, simultan. Organizarea frontală pornește de la perspectiva tratării în mod egal a elevilor unei clase, ca și cum toți elevii ar fi egali între ei, „asumându-și riscul «nivelării» realizării școlare, al obținerii unui nivel mediu de performanță” (Cerghit, 2008, p. 298). De aceea, de regulă, timpul și sarcinile de lucru sunt comune, fiecare elev lucrând individual, fără a stabili legături de interdependență cu ceilalți. Această formă de organizare predispune la utilizarea metodelor expunerii și conversației, anumite diferențieri putând fi introduse fie la nivelul tipurilor de întrebări formulate, fie la nivelul timpului de organizare a răspunsurilor (Iucu, 2005, pp. 73-74).

b) individual. Cadrul didactic solicită fiecărui elev în parte să rezolve o sarcină, aceeași pentru toți sau pentru o parte dintre colegii săi. Această formă de instruire datează din timpurile când educatorul specializat era substituit de părinți și de ceilalți membri adulți ai comunității sociale, fiind cel mai vechi sistem de educație. În epoca antică s-au format primii educatori specializați, numiți preceptori, care erau angajați să asigure educația unor copii din familiile înstărite. Istoria pedagogiei consemnează nume precum Quintilian, Bossuet, Fénelon, J. Locke, preceptori celebri, care au avut contribuții de seamă la elaborarea teoriei educației.

Organizarea individuală pornește de la semnificația muncii independente și utilitatea acesteia atunci când respectăm individualitatea fiecărui elev, adoptând sarcini de instruire în raport cu posibilitățile și nevoile acestuia. Acest tip de organizare a învățării își găsește fundamentul la nivel psihologic, sociologic, dar și pedagogic. Prin natura ei, învățarea este un proces individual de achiziție, care poate fi realizat doar prin efortul personal al elevului. Teorii precum Planul Dalton, sistemul Winnetka, teoria învățării depline, psihologia constructivistă, psihologia cognitivă consideră activitatea individuală forma de bază a învățării. Din punct de vedere sociologic, se remarcă triumful individului, cultivarea personalității umane devenind, în acest context, o cerință contrară tendințelor de omogenizare, de uniformizare. Cercetările efectuate de B. S. Bloom și colaboratorii săi, în cadrul experimentului *mastery learning*

(*teoria învățării depline*) reliefează impactul activităților individuale asupra performanțelor elevilor. Conform acestui studiu, 90% dintre elevii instruiți individual au obținut rezultatele așteptate, față de 20% dintre cei instruiți frontal.

c) grupal. Clasa este împărțită în grupe de dimensiuni diferite, iar elevii colaborează la realizarea aceleași teme. Instruirea pe echipe este o formă de organizare pedagogică diferită de grupele de studiu din învățământul colectiv. Dacă în cazul organizării pe clase, toți elevii execută aceeași sarcină, parcurgând același conținut instructiv-educativ sub îndrumarea profesorului, învățarea pe grupe constă în colaborarea dintre elevi în vederea rezolvării unei sarcini cognitive, fiecare coechiper contribuind la soluționarea problemelor.

În diverse etape istorice, ponderea utilizării acestor forme de instruire a fost diferită. Dacă, multă vreme, învățământul a avut un caracter individual, în etapa generalizării învățământului, au căpătat importanță formele frontale și colective. „În prezent, când înnoirea învățământului reflectă o trecere de la pedagogia colectivului la pedagogia individului, asistăm la o tranziție dinspre activitățile de învățare organizate colectiv spre activitățile de învățare organizate individual și în microgrupuri (echipe)” (Cerghit, 2008, pp. 297-298). Din punct de vedere pedagogic, este important să echilibrăm instruirea frontală, individuală și în grupuri mici, deoarece fiecare dintre aceste forme prezintă atât avantaje, cât și limite. În cazul organizării frontale, clasa de elevi este tratată ca și când toți elevii ar avea aceleași caracteristici; ca metode, expunerea și conversația sunt dominante; întrebările adresate pot fi diferențiate, ca și timpul acordat pentru obținerea răspunsurilor la aceste întrebări. Când profesorul lucrează individual cu elevii clasei, se respectă caracteristicile proprii elevilor, sarcinile de instruire fiind adaptate la acestea, atât din punct de vedere al conținutului, cât și al timpului. Activitățile de învățare pe grupuri oferă prilejul respectării particularităților elevilor atât din punct de vedere al nivelului abilităților, cât și al intereselor, al calității relațiilor interpersonale, al trăsăturilor temperamentale, al imaginii de sine etc. În acest context, sunt dezvoltate în mod deosebit competențele sociale care influențează deopotrivă învățarea școlară, învățarea socială și imaginea de sine (Ulrich, 2000, p. 30).

2. Abordarea modernă a cooperării în procesul de învățare

Școala pentru o societate deschisă presupune: respect pentru fiecare individualitate, toleranță, valorizarea diversității, participarea în comunitate, democrație și societate civilă, dezvoltarea deprinderilor de cooperare, participarea la luarea deciziilor, gândire critică (Ulrich, 2000, p.5). Mead

(1936, p. 375) considera că societatea în sine este cooperare, înțelegând ca o activitate extrem de complexă, bazată pe abilitatea oamenilor de a lua atitudine în cadrul grupului din care fac parte și nu se bazează doar pe câștig sau pierdere. La nivel microsociale, în cadrul școlii, **învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia grupe mici lucrează împreună pentru a atinge un țel comun.** Premisa învățării prin cooperare este aceea conform căreia, subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual. Studiul realizat de David W. Johnson și Roger T. Johnson în 1989, în cadrul căruia au fost cercetate 193 de cazuri comparând efectele diferite ale învățării prin cooperare față de tehnicile de învățare numite „tradiționale” a scos în evidență faptul că doar în 10% din cazuri, rezultatele metodelor individuale au fost mai eficiente (apud Oprea, 2006, p. 137).

Învățarea prin cooperare determină dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici. Ea solicită toleranță față de modurile diferite de gândire și simțire, valorizând nevoia elevilor de a lucra împreună, într-un climat prietenos, de susținere reciprocă.

Cooperarea (conlucrarea, munca alături de cineva) presupune **colaborarea** (participarea activă la realizarea unei acțiuni, bazată pe schimbul de propuneri, de idei). Cu toate că cele două noțiuni sunt sinonime, putem face unele delimitări de sens, înțelegând prin colaborare o formă de relații între elevi, ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv, iar cooperarea poate fi definită ca o formă de învățare, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați (Loretta Handrabura, apud Oprea, 2006, pp. 138-139). Învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (elevi, studenți, profesori) în atingerea scopurilor comune prin influențe de care beneficiază toți cei implicați. *Colaborarea se axează pe sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii. Cooperarea este o formă de interacțiune superioară în cadrul învățării, incluzând colaborarea.*

Învățarea prin cooperare presupune o activitate dinamică, ale cărei etape se intercondiționează și, într-o anumită măsură, se întrepătrund. Conceptele și sintagmele-cheie corelate cu învățarea prin cooperare sunt cele care dau și numele celor patru **etape** implicate:

1. **„destructurare cognitivă”**, ce presupune confruntarea cu sarcina cooperativă, realizarea de dezbateri și de confruntări, astfel încât să devină posibilă circulația și confruntarea valorilor;

2. „reflecția și tatonarea”;
3. „interacțiuni și schimburi verbale” prin dezbateri colective democratice, schimburi de idei, explicitări ale diferitelor puncte de vedere;
4. „structurarea colectivă”, care se referă la construcția/ structurarea colectivă a noii cunoașteri, realizată tot în cadrul unei debateri colective și a unui bilanț colectiv, care contribuie la introducerea noilor achiziții (Bocoș, 2008, pp. 160-161).

Redată sub forma unei hărți conceptuale, învățarea prin cooperare se relevă a fi un demers complex, rezultantă a influențelor dintre cele patru etape enumerate anterior (a se vedea fig. I.1). „Finalitățile pedagogiei cooperării pot fi rezumate în sintagma: *A învăța prin cooperare și a coopera pentru a învăța*. Această expresie înseamnă că *învățarea prin cooperare* se exprimă prin activități în grup, achiziționarea de cunoștințe și formarea deprinderilor ca rezultat al interacțiunii cu ceilalți; *a coopera pentru a învăța* arată că interacțiunea cu membrii grupului determină progresul învățării” (Nicu în Nicu și Conțiu, 2010, p. 8). Educația ni se înfățișează astfel, folosind metafora lui Mead, ca o „întâlnire a minților”, un proces de ajustare continuă și cooperare intelectuală atât între profesori și elevi, cât și între elevi (Mead, 1936, p. 52).

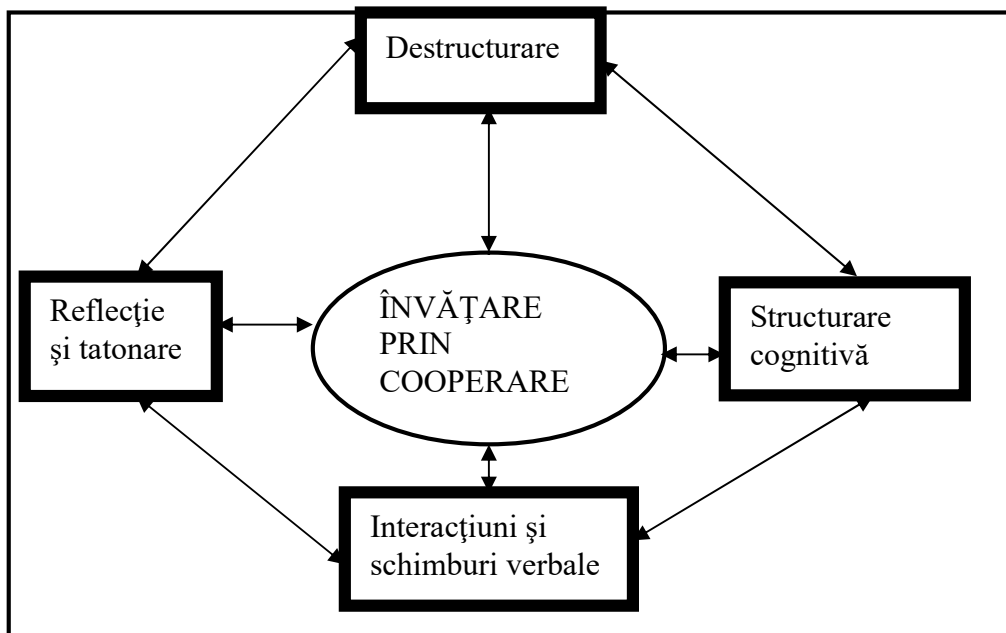


Fig. I.1. Harta conceptuală pentru evidențierea interrelațiilor dintre conceptele specifice învățării prin cooperare (Bocoș, 2008, p. 161)

3. Implicațiile psiho-socio-morale ale activității de învățare prin cooperare asupra dezvoltării elevilor

*„În cadrul cooperării sociale pot apărea
sentimente de simpatie și prietenie
între membrii societății și un simț al apartenenței la grup.
Aceste sentimente sunt sursa celor
mai minunate și
sublime experiențe ale omului.
Ele sunt cea mai valoroasă decorațiune a vieții;
ele ridică specia umană la înălțimea
unei existențe umane reale.”*

Ludwig von Mises

„Se constată din ce în ce mai pregnant în ultima vreme că în timp ce coeficientul de inteligență crește de la o generație la alta, coeficientul emoțional are tendința să scadă, fapt determinat de transformările ce au loc în societate. Acest lucru accentuează egocentrismul și individualismul individului. Soluția de echilibrare optimă între cei doi coeficienți ne-o oferă învățarea prin cooperare” (Lezeu, Stan și Țirban, 2010, p. 112). Cercetările de laborator (Gurnee, 1937; Perlmutter și de Montmillon, 1952; Timmons, 1939) și în clasă (Barton, 1926; Hurst, 1960) demonstrează consecvent superioritatea învățării individuale în situație de grup, în comparație cu activitatea individuală. Gurnee (1937) a arătat că elevii care au lucrat în grup la rezolvarea unei probleme de labirint s-au descurcat mai bine, în sensul evitării mai multor erori, decât cei care au lucrat singuri. În consecință, atunci când au lucrat singuri, au continuat să se descurce mai bine decât elevii care nu au avut în prealabil o experiență a muncii în colectiv. Un alt exemplu ar fi cel al studiilor lui Barton (1926). Acesta a împărțit studenții din anul întâi în două grupuri egale ca nivel de inteligență și ca performanță obținută la ultimul examen de algebră. Studenții dintr-o secțiune au rezolvat probleme în mod individual, iar cei din cealaltă secțiune au colaborat în grupuri mici. După patru seminarii, li s-au dat lucrări de control, la care studenții din a doua secțiune au dovedit un progres mai mare (*conform* Davitz și Ball, 1970/1978, p. 196).

În urma unui studiu realizat de Jean Decety și colaboratorii săi, au fost identificate zone diferite ale cortexului care sunt implicate în activitățile de cooperare și competiție. Dacă cooperarea oferă o stimulare a interacțiunilor