

**Director:**

*Simona-Elena Bernat*

**Redactori:**

*Oana Ramona Ilovan  
Dana Amalia Jucan  
Laura Elena Runceanu  
Ortensia Popa  
Maria Pavelescu  
Carmen Popa  
Adina Elena Glava  
Valentin Cosmin Blândul*

**Referenți:**

*Charles Temple  
Kovács Mária  
Luminița Chicinaș*

**Corector:**

*Maria Crișan*

**Traducători:**

*Mădălina Dăscălescu*

**Distribuție:**

*Vasile Flueraș  
Cristina Ilie  
Victoria Gal*

**Copertă:**

*Könczey Elemér  
Iosefina Blazsani-Batto*

# Școala reflexivă

REVISTA ASOCIAȚIEI  
LECTURA ȘI SCRIEREA PENTRU DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE  
ROMÂNIA  
SERIA II, NUMĂRUL 2, NOIEMBRIE 2007

## **Școala reflexivă**

Seria II

Numărul 2

Noiembrie 2007

ISSN 1584-4218

**Școala reflexivă** este revista Asociației *Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, România. Apare trimestrial și se adresează cadrelor didactice din toate nivelurile de învățământ, formatorilor, cercetătorilor din domeniul științelor educației și tuturor persoanelor interesate de reformarea vieții școlare.

**Școala reflexivă** este un forum de dialog permanent pe teme legate de educație și școală. Promovează, în rândul cadrelor didactice, reflecția asupra propriei practici, antrenamentul intelectual de factură constructivistă, proactivismul și capacitatea de a rezolva probleme.

**Școala reflexivă** încurajează:

- practicile de predare și învățare active și interactive;
- centrarea pe elev/ student și respectarea diversității în învățare;
- reflecția asupra propriei practici de predare și învățare;
- cercetarea-acțiune;
- implicarea activă a școlii în viața comunității din care face parte;
- dezvoltarea profesională continuă.

## **EDITORIAL**



### **ECHIPĂ sau grup?**

Când se vorbește de management în organizații, se vorbește foarte frecvent despre managementul echipelor și despre formarea și dezvoltarea acestora. Echipelile sunt considerate un instrument managerial util pentru că atunci când funcționează eficient aduc multiple avantaje unei companii, mai ales la nivel de creștere a productivității, rezolvare a problemelor și creștere a motivației angajaților pentru muncă. Companiile investesc mari sume de bani în teambuilding și în alte cursuri destinate eficientizării echipelor. De asemenea, companiile și organizațiile de astăzi caută să angajeze persoane care să fie capabile să lucreze în echipă.

Faptul că mai mulți oameni au primit aceeași sarcină de lucru nu înseamnă în mod obligatoriu că ei lucrează în echipă. S-ar putea să avem de-a face pur și simplu un grup de persoane care fac același lucru. Pentru a fi echipă este nevoie să-și folosească în mod complementar abilitățile ca să atingă un scop comun, să aibă indicatori de performanță clari și un mod de abordare specific pentru care își asumă responsabilitatea. Într-un grup există un nivel ridicat de birocrație, oamenii se îngrădesc ei înșiși în joburi limitate, șeful conduce cu o mână de fier, iar greșelile și slăbiciunile sunt ascunse. Într-o echipă există sentimentul apartenenței, productivitatea este crescută și se bazează pe împărțire și contribuție, șeful este văzut ca „unul de-al nostru”, abordarea sarcinilor este metodică iar greșelile și slăbiciunile sunt recunoscute și discutate.

Cu toate acestea, odată formată o echipă aceasta nu funcționează întotdeauna eficient. Echipa poate fi dependentă de lider, războinică în raport cu acesta, bazată pe funcționarea dominantă a două persoane „în pereche” sau superficială la nivel de centrare pe sarcină. O echipă devine eficientă prin efort conștient de dezvoltare și construire.

Printre abilitățile pe care școala le formează elevilor este și cea de lucru în echipă, iar o modalitate valoroasă prin care se poate dezvolta această abilitate este învățarea prin cooperare.

La fel ca în cazul companiilor, și învățarea în cooperare necesită reguli și efort conștient pentru a fi eficientă. Simpla distribuire a elevilor pe grupuri nu înseamnă învățare prin cooperare și nici dezvoltare a abilităților de lucru în echipă. Aplicarea sporadică și nepregătită în prealabil a metodelor de învățare prin cooperare nu aduce eficiență.

Așa cum arată bogata literatură pedagogică pe această temă, precum și articolele din acest număr de revistă, elevilor și studenților le place să învețe prin cooperare la toate vârstele și la toate materiile. Din acest motiv și din motivele generate de avantajele lucrului în echipă merită ca profesorul să depună un efort conștient și constant de a integra eficient învățarea prin cooperare în lecții.

**SIMONA-ELENA BERNAT**

### MANAGEMENTUL PROBLEMELOR ASOCIATE CU ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE

*Daniela Crețu*

#### 1. Argument

Învățarea prin cooperare se produce atunci când elevii lucrează împreună în grupuri mici pentru a aborda subiecte de studiu, pentru a elabora idei sau a rezolva probleme. Ei comunică unii cu alții, ascultă, pun întrebări, își asumă roluri sau iau decizii, exersând diferite deprinderi sociale. Nu întotdeauna însă grupurile de elevi funcționează la parametri optimi. Uneori elevilor le lipsește dorința de a lucra împreună cu ceilalți, alteori le pot lipsi deprinderile de a face acest lucru. În această situație, în clasele în care se practică învățarea prin cooperare, pot să apară diverse probleme. Aceste probleme pot fi vizibile la nivelul grupelor (elevii fac prea mult zgomot, intră în conflict, nu se focalizează pe sarcina de lucru, vorbesc toți deodată, nu se ascultă unii pe alții, nu cer și nu oferă ajutor etc.) sau la anumiți elevi (unii domină grupul sau, dimpotrivă, sunt timizi și nu se implică ori doresc să lucreze singuri). Pentru prevenirea sau gestionarea unor astfel de probleme este necesar ca profesorii să practice un management eficient, adaptat specificului activităților de învățare prin cooperare.

Un aspect esențial pentru prevenirea problemelor de comportament și disciplină îl constituie comunicarea de către profesor a unor expectanțe clare legate de comportamentul elevilor atunci când vor lucra în echipe. În acest sens, stabilirea unor reguli ale clasei împreună cu elevii poate fi de mare ajutor. Elevii se vor simți mult mai responsabili să respecte regulile

din moment ce au participat la formularea lor. Kagen S. (1992) consideră că aceste reguli trebuie formulate într-un mod pozitiv, exprimate prin cuvinte simple și limitate ca număr (nu mai mult de 5 reguli). Un număr prea mare de reguli ar putea duce la efecte contrare celor scontate. Iată câteva exemple de reguli: Să-i tratăm pe ceilalți cu respect; Toată lumea se implică; Cerem și oferim ajutor colegilor; Nu-i deranjăm pe cei care lucrează etc. Respectarea unor asemenea reguli îi ajută pe elevi să lucreze eficient atunci când cooperează unii cu alții. Aceste reguli pot fi notate pe un poster, afișat în clase, astfel încât să rămână permanent în atenția elevilor. Când situația o impune, putem discuta cu elevii varianta revizuirii sau a stabilirii de noi reguli. Este important ca în stabilirea regulilor să se pornească de la identificarea, împreună cu elevii, a problemelor care apar cel mai des în clasă.

#### 2. Managementul problemelor

Stabilirea regulilor nu ne garantează neapărat că vom fi scutiți de apariția în clasă a unor probleme. O simplă reamintire a regulilor s-ar putea să nu fie suficientă pentru a obține comportamente dezirabile din partea elevilor. Ar putea fi nevoie să intervenim. În cele ce urmează vom prezenta câteva dintre problemele cu care ne putem confrunta atunci când elevii/studentii învață în grupuri (cum ar fi: nivelul zgomotului, refuzul de a coopera, elevii dominanți sau timizi, conflictul între elevi), precum și strategii posibile de intervenție.



### 2.1. Nivelul zgomotului

Ca urmare a faptului că elevii comunică unii cu alții, exprimă opinii, dezbate idei, uneori chiar în contradictoriu, în clase se poate produce o escaladare a zgomotului, care, de la un anumit nivel, poate fi deranjant pentru toată lumea. Pentru a evita o astfel de situație putem apela la exersarea exprimării verbale la diferite intensități. Kagen S. (1992) ne recomandă să apelăm la următorul exercițiu: plasăm elevii la 5 metri unii de ceilalți și le cerem să vorbească suficient de tare pentru a se putea auzi. Le putem spune că aceasta este vocea care poate fi auzită la 5 metri. Apoi le cerem să se apropie la distanță de 3 metri și să facă același lucru. Definim aceasta ca fiind vocea care poate fi auzită la 3 metri. Facem același lucru pentru 1 metru sau chiar o jumătate de metru. Accentuăm ideea că intensitatea vocii este în scădere pe măsură ce distanța între ei scade. Când elevii lucrează în perechi le putem cere să folosească vocea care poate fi auzită la o jumătate de metru, când lucrează în grupuri de 3 sau 4 le cerem să folosească vocea care poate fi auzită la 1 metru, iar când dorim dezbateri mai animate (pe structuri ca: Linia valorilor, Controversa academică, Metoda colțurilor etc.) le putem cere să folosească vocea care poate fi auzită la 3 sau chiar la 5 metri.

Astfel de exerciții pot fi urmate de dezbateri cu elevii pe marginea următoarelor întrebări: Ce se întâmplă când vorbim prea tare? Dar când vorbim prea încet? În ce fel îi afectează acest lucru pe ceilalți? Cum putem să ne dăm seama că vorbim prea tare sau prea încet? Cum ne putem da seama că folosim vocea la intensitatea potrivită situației în care ne aflăm? Dați exemple de situații

când trebuie să vorbim mai tare sau mai încet.

Atribuirea prin rotație a rolului de „responsabil cu liniștea” unui elev din fiecare grupă este o altă modalitate de a monitoriza nivelul zgomotului. Responsabilul cu liniștea poate așeza pe masa de lucru cartonașe roșii pe care scrie „Să vorbim mai încet” sau „Liniște” ori de câte ori constată că în grupul în care lucrează se depășește de exemplu vocea pentru 1 metru, atenționându-și în acest fel colegii să vorbească mai încet sau chiar să se oprească din comunicare pentru câteva secunde.

Și cadrele didactice pot recurge la diverse tehnici pentru a restabili liniștea în clasă, ca de exemplu utilizarea unui clopoțel sau ridicarea brațului. Profesorul ar putea preciza că ori de câte ori ridică brațul, elevii să facă același lucru. Acesta înseamnă că toți elevii trebuie să nu mai vorbească și să se oprească din activitate. Slavin R. (1995) numește acest comportament nonverbal, „semnalul de zgomot zero”. În acest moment elevii pot reflecta timp de câteva secunde la felul în care își folosesc vocea potrivită situației de învățare în care se află. Comentariile pozitive ale profesorilor pentru grupele care au lucrat fără a deranja prin intensitatea vorbirii celeilalte grupe sunt, de asemenea, utile pentru stimularea elevilor în vederea monitorizării comunicării.

### 2.2. Elevii care preferă să lucreze singuri

Unii elevi doresc să lucreze singuri și nu agreează munca în echipă din diferite motive: se simt neajutorați, respinși de colegi sau pot considera că munca alături de alții îi împiedică să progreseze. Pentru a veni în întâmpinarea unor astfel de probleme este important să subliniem faptul că a lucra singur nu este o oportunitate de

evitare a muncii (dimpotrivă, elevul trebuie să facă singur ce fac ceilalți colegi în grup) și că munca în echipă este o oportunitate de „câștig” pentru fiecare. Elevii cu abilități cognitive mai scăzute pot beneficia de sprijinul și asistența colegilor, iar pentru elevii mai buni, exercițiul de a explica altor colegi reprezintă una dintre primele căi de a-și consolida învățarea.

O modalitate eficientă pentru prevenirea refuzului unor elevi de a învăța prin interacțiune cu ceilalți este de a întări interdependența pozitivă în grupuri prin atribuirea rolurilor care pun în valoare punctele forte ale elevilor. Unii elevi sunt mai buni oratori, alții scriu frumos, alții sunt buni organizatori. Spre exemplu, dacă un elev este bun orator, acesta ar putea fi purtătorul de cuvânt al grupului, dacă un altul are un scris estetic, ar putea fi secretarul grupului, notând ideile colegilor sau scriind posterul grupei. În felul acesta fiecare elev poate contribui la succesul grupului. Distribuirea unor roluri atractive se înscrie în aceeași ordine de idei. Spre exemplu, dacă elevul care nu agreează munca în grup este numărul 3 în grupul din care face parte, profesorul ar putea spune: „Astăzi toți elevii cu numărul 3 vor avea un rol special: vor fi responsabili cu decuparea materialelor pe care le veți folosi în construirea posterului. Succesul echipei depinde foarte mult de voi.” (Kagan, S., 1992). O astfel de intervenție accentuează responsabilitatea individuală.

Dacă elevii care refuză să lucreze în grupuri nu sunt pregătiți să facă acest lucru, este bine să li se permită să lucreze individual (Slavin, R., 1995). Atunci când totuși ei lucrează alături de colegi la realizarea unei sarcini de învățare este bine să evităm

penalizarea unor membri ai grupului pentru slaba implicare a altora.

Comentariile pozitive, aprecierile cadrelor didactice la adresa grupurilor în care toți membri se implică, exerciții de reflecție privind gradul de implicare a fiecărui membru în sarcina de lucru a grupului, precum și organizarea unor dezbateri cu elevii pe tema: De ce este important să învățăm să cooperăm? Cum ne ajută acest lucru la școală, în familie, la locul de muncă sau în societate? sunt elemente de natură să întărească dorința cooperării și să scadă rezistența elevilor care refuză această practică.

### 2.3. Elevii dominanți

Unii elevi tind să preia controlul asupra muncii în grup, monopolizând discuțiile și ignorând contribuția colegilor, impunându-și punctul de vedere sau făcând aproape totul. Ei au o problemă în a înțelege că în grup fiecare participă pe cât posibil în mod egal.

Pentru abordarea unei astfel de situații, Kagan, S. (1992) recomandă ca elevii să joace prin rotație rolul de „șeful grupului” și apoi să reflecteze asupra felului în care s-au simțit când au fost șefi și când au avut un șef. În acest fel elevii pot conștientiza efectele tendinței lor de a domina asupra celorlalți. Pentru a experimenta în mod direct cât de dificil este să lucrezi cu colegi care domină, Baloche, L., (1998) sugerează ca elevii dominanți să fie plasați în același grup.

O strategie utilă, în vederea diminuării tendinței unor elevi de a domina, este de a le atribui roluri prin care nu pot controla informația, materialele sau timpul de lucru. Spre exemplu, elevii dominanți ar putea să joace rolul de observator. Un sprijin real pentru prevenirea situațiilor în care unii elevi domină îl oferă și metodele de învățare prin cooperare bine structurate, care se

bazează pe contribuția fiecărui elev (spre exemplu metoda mozaicului).

Este important să se aprecieze grupurile în care contribuția membrilor la realizarea sarcinii de învățare este egală. Aprecierile verbale ale cadrelor didactice pot fi dublate de utilizarea unui sistem de recompense, de exemplu prin acordarea de puncte înregistrate pe un poster. Punctele pot fi apoi convertite într-o recompensă pentru echipă, cum ar fi dreptul de a alege o activitate. În aceste condiții, șansele de a motiva elevii spre comportamente dezirabile sporesc considerabil. Slavin, R. (1995) subliniază că este necesar ca profesorul să explice în fața întregii clase motivele pentru care un grup a primit un anumit număr de puncte.

La rândul lor, exercițiile de reflecție ale elevilor la finalul activităților de învățare în grup (pe marginea unor întrebări ca: Am acordat atenție colegilor? A fost egală contribuția membrilor grupului la realizarea sarcinii? A fost cineva anume care a vorbit majoritatea timpului? Ce putem face pentru ca fiecare să se implice, fără să domine? Scrieți un cuvânt/o expresie care să exprime cum a funcționat grupul vostru astăzi.) contribuie la monitorizarea comportamentelor și la sesizarea din timp a unor situații problemă.

### 2.4. Elevii timizi

Învățarea prin cooperare îi poate ajuta pe mulți elevi să-și înfrângă timiditatea, oferindu-le acea „zonă de confort” psihologic atât de necesară. Discutând cu colegii este mult mai privat, mai puțin intimidant decât a avea o interacțiune directă cu profesorul la care asistă toată clasa. Iată câteva sugestii pentru a-i sprijini pe elevii timizi să se implice în învățarea prin cooperare: abordarea graduală a structurilor de grupare:

mai întâi munca individuală, apoi muncă în perechi și abia apoi activități în grupuri mai mari (se pot folosi structuri ca: Gândiți/Lucrați în perechi/Comunicați, Interviu în trei pași); utilizarea de către colegii elevului timid a unor formule încurajatoare: „Am vrea să știm care este opinia ta asupra ...”, „Bună idee”; identificarea punctelor forte sau a intereselor de cunoaștere ale elevilor timizi și valorificarea lor prin atribuirea de roluri sau contribuții specifice la succesul grupului; includerea elevului timid într-un grup în care mai există un alt elev timid sau mai puțin dominant. De asemenea, elevul timid ar putea prelua rolul de observator al grupului, care urmărește un anumit comportament (de exemplu, participarea membrilor la realizarea sarcinii de lucru) și care raportează apoi grupului ceea ce a observat.

### 2.5. Elevii în conflict

Învățând în grupuri, elevii pot intra în conflict unii cu ceilalți din diferite motive: nu respectă regulile, folosesc un limbaj nepotrivit, se critică, se acuză sau chiar se lovesc. Acuzațiile pot duce la escaladarea conflictelor, care pun în pericol siguranța fizică și emoțională a elevilor în clase. De asemenea, comportamentele agresive distrag atenția elevilor de la sarcina de lucru. Pentru prevenirea sau abordarea unor astfel de situații este necesar ca profesorii să precizeze clar comportamentele dezirabile, dar și pe cele de neacceptat atunci când elevii lucrează în grupuri. Recurgerea la reguli și stabilirea clară a consecințelor comportamentelor nedezirabile sunt elemente de sprijin.

Pentru a preveni conflictele este important ca elevii să folosească mesaje de tip „Eu...” (care pun accent pe sentimentele personale

generate de comportamentul celorlalți), în locul celor de tip „Tu...” (prin care îi acuzăm pe ceilalți). Spre exemplu, în situația în care un membru al grupului este în mod frecvent întrerupt de un altul, un mesaj al primului de genul: „Eu sunt deranjat de faptul că mă întrerupi, deoarece cred că ceea ce vreau să spun este important”, l-ar ajuta pe cel de-al doilea să conștientizeze consecințele comportamentului său asupra colegului, mai degrabă decât un mesaj de genul: „Tu ești nedrept. Nu mă lași niciodată să vorbesc”. În aceeași direcție se înscrie și exersarea de către elevi a modului pozitiv de adresare în raporturile cu colegii, utilizând formule ca: „Eu aș vrea ca tu să...”, „Am nevoie ca tu să...”. Spre exemplu, pentru situația anterior invocată, un elev ar putea utiliza un mod pozitiv de adresare: „Vreau ca tu să aștepti să termin ce am eu de spus înainte de a începe să vorbești”, în locul unuia negativ: „Nu mă mai întrerupe.” (Cohen, E., 1994).

În unele situații este potrivit să ignorăm comportamentele disruptive ale elevilor și să acordăm atenție pozitivă, prin evidențieri, remarci încurajatoare sau laudative grupurilor care lucrează bine și care ar putea servi ca model pentru celelalte (Kagan, S., 1992).

Exercițiile de reflecție (Am arătat respect colegilor? Ce formule de adresare am utilizat astăzi în grup? Ce putem face dacă apare o neînțelegere între colegi?) oferă indicii legate de comportamentul elevilor și de modul de raportare al acestora la situațiile conflictuale, aspecte care pot fi apoi valorificate prin dezbateri frontale sau abordări individuale.

### 3. Concluzii

Managementul problemelor asociat cu învățarea prin cooperare are în vedere atât prevenirea

comportamentelor disruptive, cât și rezolvarea problemelor comportamentale apărute. Stabilirea clară a regulilor clasei, recurgerea la acestea ori de câte ori situația o impune, aplicarea consecințelor, crearea unui cadru de interacțiune pozitivă între profesor și elevi, pe de o parte, și între elevi-elevi, pe de altă parte, accentuarea interdependenței dintre elevi, întărirea comportamentelor dezirabile, utilizarea mesajelor de tip „Eu...” și a cererilor formulate pozitiv, încurajarea reflecției sunt câteva dintre cele mai utilizate modalități de prevenire și rezolvare a problemelor care apar în clasă. Fără îndoială că atunci când aplicăm diferite strategii de învățare prin cooperare la clasă nu ne vom confrunta cu toate problemele anterior menționate în același timp. Unele dintre acestea ar putea să apară numai în anumite clase sau în anumite contexte, după cum este posibil să ne confruntăm și cu alte probleme. Important este să le identificăm din timp și să acționăm adecvat situației în care ne găsim, apelând la strategiile de intervenție cele mai potrivite.

### Bibliografie:

1. Baloche, L., *The cooperative classroom. Empowering learning*, West Chester University, Prentice-Hall, Inc., 1998
2. Cohen, E., *Designing groupwork Strategies for the Heterogeneous Classroom*, Teachers College, Columbia University, New York and London, 1994
3. Kagan, S., *Cooperative learning: theory, research and practice*, Kagan Cooperative learning, San Juan Capistrano, 1992
4. Slavin, R., *Cooperative Learning*, Allyn and Bacon, 1995

---

**Daniela Crețu este conferențiar la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic al Universității „Lucian Blaga” din Sibiu și membră a ALSDGC România. O puteți contacta la adresa de e-mail: [daniela\\_cretu\\_2000@yahoo.com](mailto:daniela_cretu_2000@yahoo.com).**

---



*Dicționarul explicativ al limbii române definește responsabilitatea ca fiind „obligația de a efectua un lucru, de a răspunde, de a da socoteală, de a accepta și a suporta consecințele.”*

*Dicționarul filosofic o consideră drept „o însărcinare pe care cineva acceptă să și-o asume”, adică e vorba de natura legăturii pe care individul o întreține cu propriile lui acte.*

*Având în vedere că omul, de când se naște și până moare, trăiește într-o comunitate – familia, școala sau locul de muncă - responsabilitatea este o consecință a voinței lui, dar și a educației primite. În grupurile școlare comunicarea pozitivă cu dirigințele face posibilă formarea unei atitudini responsabile față de învățatură și disciplină, față de activități socio-culturale, oferindu-le elevilor deschiderea și spre activități creative și inventive. În vederea antrenării tuturor elevilor e necesar ca dirigințele să le cunoască potențialul, opțiunile. În acest scop, la începutul ciclurilor gimnazial și liceal, e bine să li se aplice elevilor un chestionar de activități, de competențe, de ocupații din care să rezulte ce li se potrivește mai bine, ce îi reprezintă mai mult. De asemenea, în orele de dirigenție, sunt binevenite discuțiile pe teme precum: „Roluri, drepturi și responsabilități”, „Stima de sine” sau „Punctele mele tari și slabe”.*

*Când se vorbește despre modalități prin care elevii pot fi învățați responsabilitatea trebuie avut în vedere parteneriatul familie – școală, astfel încât să fie depășite unele dificultăți, cum ar fi integrarea elevilor în exigențele ciclului gimnazial sau liceal. Dar copilul aparține implicit și altor comunități, ca de pildă cele organizate în funcție de zona în care locuiește, în funcție de relațiile de prietenie sau de asociere, în funcție de cultura împărtășită, în funcție de interese comune. Atunci discuțiile / chestionarele din timpul orelor de dirigenție vor viza exprimarea unor nevoi, dorințe, aspirații*

*legate de mediul și stilul de viață, acceptarea unor puncte de vedere alternative, comunicarea de tip empatic, sudarea colectivului.*

*Învățându-i pe elevi responsabilitatea, contribuim la împlinirea lor spirituală, care se poate realiza printr-un parteneriat eficient între familie și școală, printr-o comunicare transparentă între toți factorii implicați și printr-o cunoaștere adecvată a atribuțiilor și a grilei în funcție de care îndeplinirea acestora se evaluează.*

*Bibliografie consultată:*

*Băban, Adriana (coordonator), Consiliere educațională, Cluj-Napoca, 2001  
Bogorin, Veronica; Tudose, Ruxandra, Jocul de-a viața, Ed. Eikon, Cluj-Napoca, 2003*

#### **LAURA TEODORA V. ARDELEAN**



***De la grădi'!**,  
aș începe oarecum  
retoric,...se învață  
responsabilitatea, se  
deprinde  
comportamentul  
responsabil, și asta  
este extraordinar  
pentru ființa umană*

*predestinată deciziilor conștiente și vieții în grup.*

*Când începe educația pentru responsabilitate? Fiind parte a educației moral-civice, cred că poate debuta, sub auspiciile profesionalismului, de la... grădi'.*

*Pentru că întrebarea implică acțiunea educatorului profesionist, nu mă voi referi explicit la ceea ce au de făcut părinții, rezumându-mă doar la ideea că parteneriatul cu școala ar trebui să însemne a fi de aceeași parte a baricadei în fixarea și atingerea unor finalități.*

*Decidenții asupra sistemelor educaționale, în general, ar trebui să fie capabili să dezbată și să stabilească repere clare și precise pentru capacitățile și competențele implicate de idealul*



(educațional) sub care se înscriu. Sistemul românesc de învățământ ar trebui să aibă clarificate standardele de performanță pentru a fi angajat față de... și a fi responsabil, mai ales în cazul în care vorbim despre educație într-un stat ce se dorește a fi democratic.

Responsabilitatea presupune asumarea conștientă a unei decizii, or dacă adultul – normal patologic – este mai tot timpul supus conștiinței sale, copilul acționează mai degrabă sub imperiul plăcerii imediate și nu al consecințelor pe termen lung. Astfel, am fi tentați să amânăm intervențiile noastre educaționale pe această direcție pentru ani mai...mulți...  
Și de la vârste mici un copil poate învăța despre efectele sau consecințele actelor sale. Acesta devine un bun început pentru a deprinde un comportament responsabil. Stilul deschis sau pozitiv de educație nu înseamnă o amânare în impunerea unor reguli, adică în apariția unor constrângeri, ci o implicare a copilului în asumarea unor comportamente; de exemplu, o educatoare poate să spună unui copil de 3 sau 4 ani – „Poți merge desculț la baie, dacă asta vrei, dar gândește-te cât de rece e gresia și că ai putea răci. Știi cum e să fii răcit?!...Medicamente, departe de colegi,...poate chiar injecții...” Bănuți, probabil, că preșcolarul își amână curiozitatea și decide să meargă încălțat la baie pentru a nu-și asuma riscuri inutile...Deși se induce un comportament și se aseamănă cu manipularea, faptul că decizia aparține copilului, îl obișnuiește pe acesta cu angajarea față de efectele posibile ale actelor sale.

Grădinița are rolul esențial de a socializa copilul, de a-l obișnui să relaționeze în contexte diferite cu cei de aceeași vârstă cu el. Acest element este important și pentru a deveni responsabil; dacă față de părinți sau față de adulți, în general, copilul poate dezvolta comportamente de așteptare sau...de alintare (se așteaptă ca o bosumflare sau un scâncet să determine adultul să acționeze obligatoriu spre satisfacerea cererii sale, din motivații diferite), față de colegi se poate manifesta voința de a-și impune o dorință sau o idee, ceea ce

presupune de această dată a decide și a argumenta decizia.

Preșcolarul începe să învețe despre responsabilitate (să deprindă elemente de comportament responsabil) și prin supunerea, mai de voie mai de nevoie, față de un program, adică prin însușirea unui set de reguli (ce este permis și ce nu, când ai voie să...și când nu e de dorit sau este interzis să...). Constrângerile încep să delimiteze implicit (sau explicit uneori) spațiile în care copilul se poate manifesta autonom, creativ, asumându-și deciziile.

Copilul va deprinde comportamentul responsabil și mimându-l... Valorificând câteva caracteristici specifice vârstei, educatorii construiesc responsabilități contextualizate:

- dorința de a avea sarcini de îndeplinit - sarcinile fiind văzute de copii ca tot atâtea ocazii de a produce aprecierea adulților: a fi responsabil cu îngrijirea unei flori din mediul său de joacă, a fi responsabil cu ordinea în zona casetelor video ș.a.
- animismul poate deveni altă sursă de situații utile pentru responsabilizare – păpușile trebuie să mănânce sau să adoarmă la un timp anume; după cum mașinuțele ar trebui să fie la garaj peste noapte, tot așa ursuleții de pluș stau în colțul X al sălii...Fiecare copil poate avea astfel responsabilități.
- rolul de arbitru, adică persoana care are în grijă respectarea regulilor unui joc de către toți participanții, este o altă sursă inspiratoare pentru educatori...Mândria de a fi arbitru se împletește cu responsabilitatea de a fi cel însărcinat cu păstrarea regulamentului de joc.

Ne oprim cu exemplificările aici. Este știut faptul că responsabilitatea este direct proporțională cu gradul de libertate sau autonomie. Cu cât va avea mai multe zone și momente de manifestare a autonomiei cu atât un individ va deveni mai responsabil în decizii și acțiuni. Rămân deschise însă

câteva întrebări din această perspectivă: unde ar fi mai bine, când și cât de autonom poate fi copilul preșcolar? Iar aceste întrebări sunt valabile și pentru celelalte cicluri de dezvoltare ontologică, în care sarcinile educatorului profesionist primesc alte conotații specifice acestor etape de evoluție umană.

**ELENA SEGHE DIN**  
Universitatea „Al.I.Cuza” Iași



Deseori elevii de etnie rromă sunt tentați să fugă de responsabilitate! Un motiv este „lipsa de cunoștințe privind vocabularul român”, necunoscând termenii „se sustrag de la responsabilitate”.

Prin experiența pe care am dobândit-o la catedră, respectiv faptul că am calitatea de consilier, consider că, în ceea ce privește responsabilitatea, elementul de bază este termenul „cooperare”. De exemplu, am efectuat consiliere școlară pentru dezvoltarea vocabularului utilizând dicționarul limbii române (în comunitate se vorbește limba romani).

De asemenea, am informat elevii cu privire la combaterea delincvenței juvenile în școli, pornind de la observația mea că elevii atunci când au comis o faptă negativă sunt tentați să nu recunoască. Această informare a venit în sprijinul lor, astfel că au înțeles că a fi responsabil de

faptele comise implică efort nu numai din partea lor, ci și a părinților lor.

**VARGA JANOS**  
Școala gimnazială Cehei



În încercarea de a da răspuns la această întrebare, probabil că ar fi bine să începem prin a defini ce înțelegem prin responsabilitate. Astfel, ar trebui să facem distincția între răspundere și responsabilitate.

Răspunderea presupune satisfacerea de către o persoană strict a cerințelor profesionale ale postului, fără a-și depăși atribuțiile pe care le-a primit.

Responsabilitatea presupune implicare, depășirea constantă a cerințelor pe care cei din jur le au față de propria persoană, devotament și creativitate.

Spre exemplu, elevii se situează în zona răspunderii atunci când își îndeplinesc corect și conștiincios sarcinile de învățare date de profesori, dar trec la ceea ce se numește responsabilitate atunci când au inițiative, când se implică voluntar în sarcini extradidactice și când își depășesc atribuțiile școlare.

Cred că responsabilitatea este o stare de spirit care nu se predă în cadrul vreunei discipline școlare, dar care se formează, în primul rând, prin exemplul oferit de profesor și de adult în general, cei care au menirea să implice elevii în diverse acțiuni (cuprinse în educația non-formală și informală), conștientizându-i astfel asupra a ceea ce pedagogii numesc „a învăța să faci”, „a învăța să fii”, „a învăța să devii”.

**VALENTIN COSMIN BLÂNDUL**  
Universitatea din Oradea

### STUDENTII ȘI ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE

Carmen Vișan

Un proverb american ne atrage atenția: „Spune-mi și voi uita; arată-mi și poate nu-mi voi aminti; **implică-mă și voi înțelege.**” Implicarea reală, efectivă și nu doar formală a studenților în activitățile de învățare desfășurate în cadrul programului de studii psiho-pedagogice se repercutează pozitiv nu numai în planul formării lor pentru cariera didactică, ci și în planul formării/dezvoltării competențelor sociale ale acestora, competențe care constituie un factor favorizant al succesului în viață al fiecărui individ.

Mai mult chiar, din perspectiva stadialității dezvoltării psihice, perioada studenției corespunde, cel mai adesea, cu finalul etapei adolescenței (14-20 de ani) și etapa postadolescenței (20-25 de ani). Literatura de specialitate<sup>1</sup> precizează că, în aceste etape de dezvoltare psihică, în special la nivelul proceselor reglatorii (motivație, voință, afectivitate), se petrec schimbări care favorizează formarea profesională a tinerilor. Astfel, trebuințele de autorealizare și autoafirmare cunosc o manifestare foarte activă, interesul pentru viitoarea profesie și pentru identificarea vocațională trece printr-o fază de cristalizare, interesele cognitive legate de viitorul profesional devin mai profunde și mai active, emoționalitatea intelectuală și socială se dezvoltă și se nuancează.

Toate aceste caracteristici generale specifice stadiilor de dezvoltare ce corespund perioadei studiilor superioare determină manifestarea din partea studenților a unei disponibilități reale pentru autoimplicarea în propriul proces de formare. Această disponibilitate, care oferă profesorului oportunitatea utilizării unor strategii didactice interactive, am constat-o la studenții mei în urma aplicării unui

chestionar de așteptări. În prima activitate de seminar a semestrului I am aplicat studenților un chestionar de așteptări. Chestionarul le solicita:

- să motiveze opțiunea pentru parcurgerea programului de studii psiho-pedagogice;
- să formuleze expectațiile privind activitatea seminarului de pedagogie (din perspectiva cunoștințelor asimilate, abilităților dobândite, formei de organizare, caracteristicilor relaționării în plan orizontal și vertical);
- să-și exprime opinia privind diferite aspecte organizatorice (care nu prezintă interes în acest context).

Analiza și interpretarea răspunsurilor studenților m-au condus la formularea următoarelor concluzii:

- înscrierea la modulul psiho-pedagogic nu este determinată de opțiunea clară, fermă pentru profesia didactică. Mulți dintre cei care se înscriu la programul de studii psiho-pedagogice concep “profesoratul” ca pe o alternativă ocupațională temporară și... de ultimă instanță, dacă nu găsesc un job mai bun în specialitate sau conex specialității. Motivația scăzută a studenților pentru profesionalizare în domeniul didactic trebuie să impună profesorilor adoptarea unor strategii didactice capabile să dezvăluie valoarea și valorile acestei profesii și să optimizeze astfel motivația pentru cariera didactică;
- studenții așteaptă de la profesor activități didactice în cadrul cărora să fie actori, nu spectatori. Ei își doresc să li se ofere oportunitatea de a-și exprima opinia, pentru a-și putea testa și eventual revizui ideile, în discuții deschise cu profesorul și colegii; își doresc să primească sarcini a căror rezolvare

<sup>1</sup> Șchiopu, Ursula și Verza, Emil, Psihologia vârștelor. Ciclurile vieții, Editura Didactică și Pedagogică-RA, București, 1995



presupune colaborarea cu ceilalți colegi , pentru a învăța astfel să lucreze raportându-se la „coechipieri”, pentru a învăța să-și asume diferite status-roluri posibile într-o formație de lucru.

Aceste concluzii m-au determinat să optez pentru o strategie didactică axată pe învățarea prin cooperare. Am considerat că acest tip de învățare vine în întâmpinarea nevoii lor de comunicare, de relaționare, de învățare socială, pe de o parte, iar pe de altă parte, într-un mod indirect, prin activitatea mea didactică, se dezvoltă o parte din frumusețea și importanța socială a profesiei didactice.

Metodele de învățare prin cooperare utilizate au variat în funcție de obiectivele activității, de conținutul informativ-formativ al temei abordate precum și de o serie de factori contextuali.

Un aspect important avut în vedere în selectarea metodelor l-a constituit gradul de nouitate sau/și dificultate al temei acordate. De exemplu, în activitățile de seminar în cadrul cărora se parcurgeau teme ce nu fuseseră dezvoltate sau chiar abordate la curs, am preferat folosirea metodei cunoscută sub numele de MOZAIC. Această metodă presupune, în desfășurarea ei, o etapă de informare, de colectare a informațiilor necesare din surse indicate sau/ și asigurate de profesor. Prezența acestei etape permite rezolvarea sarcinilor de lucru chiar dacă studentul nu a avut contact anterior cu aspectele teoretice implicate sau a avut contact, dar într-o formulă sumară, succintă.

Unul dintre seminariile în care am utilizat metoda MOZAIC a fost cel destinat studierii temei „Metode de evaluare”. Deoarece tema conține 4 subteme, studenții au fost împărțiți în grupuri numite „grupuri-mamă” formate din câte 4 studenți. Fiecare student din grup a primit o anumită subtemă. Toți studenții care aveau de studiat aceeași subtemă au format noi grupuri numite „grupuri de experți”. Au rezultat astfel patru grupuri de experți: experți pentru subtema „Evaluarea orală”, experți pentru subtema „Evaluarea prin probe scrise”, experți pentru subtema „Evaluarea prin probe

practice”, experți pentru subtema „Evaluarea prin metode alternative”. Fiecare grup de experți a primit materiale informative adecvate subtemei repartizate. Pentru fiecare subtemă materialul distribuit cuprindea informații referitoare la: obiectivele generale ale probelor subsumate metodei studiate, tipurile de probe și caracteristicile acestora, formele de realizare, cerințele metodologice specifice.

Sarcina fiecărui grup de experți a fost de a studia materialul referitor la subtema repartizată și de a identifica notele specifice, avantajele și limitele utilizării metodei studiate. După expirarea timpului acordat acestei etape, s-au refăcut grupurile mamă și fiecare expert a predat colegilor din grup metoda studiată. Pentru a spori valențele formative ale utilizării metodei MOZAIC, după activitatea de „predare” desfășurată de experți, aceștia au refăcut grupurile de experți și au avut sarcina de a identifica modalitățile de optimizare a utilizării metodei de evaluare pe care o studiaseră. În seminarul următor, după un dialog cu studenții în scopul actualizării informațiilor esențiale privind metodele de evaluare, fiecare grup de experți a prezentat modalitățile identificate și a avut loc o dezbatere în care colegii și-au exprimat opinia vizavi de modalitățile propuse.

Utilizarea metodei MOZAIC s-a bucurat de un real succes în rândul studenților. Momentele de „predare” realizate de experți în cadrul grupurilor-mamă, momentele de prezentare și argumentare a modalităților de optimizare a utilizării metodelor de evaluare au fost considerate de studenți „mici experiențe de profesorat”, de interacțiune pe verticală, de pe poziția profesorului. Personal, am fost impresionată de prestația unor studenți care au demonstrat reale disponibilități didactice exprimate prin capacități de sintetizare, de surprindere și transmitere a esențialului într-o formă accesibilă tuturor, capacități de expunere și argumentare în fața grupului, precum și de captivare a atenției și „ținere” sub control a situației, a reacțiilor grupului.

Pentru ca metoda MOZAIC să nu devină plictisitoare, ea poate fi combinată cu alte metode de învățare prin cooperare. În activitățile de seminar destinate temei „Situații și forme de evaluare a randamentului școlar” am combinat metoda Mozaic cu metoda CONTROVERSEI ACADEMICE care presupune construirea unor argumente pro și contra în legătură cu un aspect al problematicii abordate. Astfel, după ce în primul seminar destinat temei fiecare grup-mamă a realizat un tabel comparativ al situațiilor de evaluare, am adresat tuturor grupurilor întrebarea: „Ar trebui să fie eliminat examenul de admitere la facultate?” În fiecare grup-mamă, o pereche stabilită prin tragere la sorți a adoptat poziția „pro”, iar cealaltă pereche, poziția „contra”. A urmat o discuție între perechi (în cadrul fiecărui grup-mamă), al cărei scop a fost listarea argumentelor valide în sprijinul fiecărei poziții. După expirarea timpului acordat acestei etape, membrii perechii „pro” ai tuturor grupurilor-mamă s-au constituit în grupul „pro”, și-au comparat argumentele și au definitivat lista argumentelor „pro”. La fel au procedat și perechile „contra”. Activitatea de definitivare a argumentelor a durat aproximativ 10 minute, după care reprezentanți ai celor două puncte de vedere au exprimat concluziile grupului în fața tuturor colegilor. În finalul activității, fiecare student a exprimat în scris, într-o formă extrem de succintă, opinia personală reală privind desființarea examenului de admitere la facultate. Inventarierea rapidă a opiniilor a dus la formularea unei concluzii agreeate de toți studenții prezenți, și anume: examenul de admitere este o formă necesară de selecție inițială, dar ar trebui să fie mai flexibil și mai nuanțat, mai adaptat specificului viitoarei profesii.

Activitatea de seminar, care trebuie să aibă un puternic caracter aplicativ-formativ, oferă un context favorabil adoptării strategiei învățării prin cooperare.

Din perspectiva profesorului, utilizarea metodelor de învățare prin cooperare presupune o pregătire și o implicare poate chiar mai intense decât

în cazul activităților didactice desfășurate frontal, în formule clasice.

Folosirea grupurilor mici în scopuri instructive impune profesorului reflecția asupra următoarelor aspecte:

- *numărul de studenți prezenți la activitate.* Este posibil ca la seminar să participe un alt număr de studenți decât cel preconizat de profesor. În acest caz, profesorul trebuie să aibă o soluție de rezervă: fie o altă formulă de grupare viabilă, fie o altă metodă de învățare prin cooperare care să se preteze numărului de studenți prezenți.
- *caracteristicile mobilierului și spațiului în care se desfășoară activitatea.* În cele mai multe săli, mobilierul este fix. Profesorul trebuie să gândească o așezare în care membrii fiecărui grup să fie suficient de aproape încât să poată folosi aceleași materiale, să poată menține contact vizual, să poată comunica fără a deranja celelalte grupuri, să se poată muta ușor de la un grup la altul, dacă se solicită o regrupare. În condițiile existenței mobilierului fix, grupul optim este de 4 studenți așezați în două bănci, una în fața celeilalte; studenții din banca din față se întorc la cei din banca din spate. Spațiul dintre rândurile de bănci le va permite și o eventuală deplasare de la un grup la altul și îi va permite și profesorului să se deplaseze de la un grup la altul pentru a supraveghea și îndruma activitatea grupurilor.
- *resursele, materialele necesare studenților pentru a realiza sarcinile de lucru cu succes.* Profesorul trebuie să asigure o cantitate suficientă a acestor materiale. În plus, în cazul materialelor informative, acestea trebuie să aibă un conținut adecvat temei abordate și sarcinii de lucru solicitate, adecvat nivelului de cunoștințe al studenților, prezentat într-o formă inteligibilă și atrăgătoare, capabil să stimuleze operațiile gândirii și nu capacitatea de memorare.



- *structura și componența grupurilor.* Teoretic, mărimea grupurilor depinde de obiectivele lecției, de materialele necesare, de timpul alocat activității, de experiența studenților de a lucra în grup. În practică însă, intervin și alți factori, de natură contextuală, care influențează mărimea grupurilor. Componența grupurilor se stabilește fie după anumite criterii (așezarea în bancă, abilitățile studenților, calitatea relaționării, preferințele studenților etc.), fie aleatoriu. În cazul utilizării frecvente a învățării în grup, profesorul trebuie să fie atent ca această componență să varieze astfel încât fiecare student să aibă ocazia de a interacționa cu toți colegii.
- *îndrumarea activității grupurilor.* În timpul activității grupurilor, profesorul trebuie să se deplaseze de la un grup la altul pentru a se asigura că toți membrii grupului participă la rezolvarea sarcinii de lucru, pentru a da explicații suplimentare dacă este nevoie, pentru a intermedia eventuale neînțelegeri între membrii grupului.
- *evaluarea activității grupului.* Momentul evaluării nu trebuie să lipsească dintr-o activitate didactică desfășurată pe grupuri de învățare. Este important ca evaluarea să aibă în vedere atât atingerea obiectivelor care vizează asimilarea unor cunoștințe, cât și a celor care vizează formarea/dezvoltarea competențelor sociale și de lucru în grup. Profesorul trebuie să fructifice fiecare ocazie pentru a aprecia calitatea muncii în grup, pentru a aprofunda înțelegerea problematicii abordate, pentru a îmbunătăți gradul de cooperare.

Din perspectiva studentului, utilizarea metodelor de învățare prin cooperare:

- *concretizează nevoia studenților de a lucra împreună,* într-un climat colegial, destins, care face posibile valorizarea și valorificarea resurselor psiho-intelectuale ale fiecăruia;
- *crează situații de învățare în care studenții depind într-un mod pozitiv unii față de ceilalți.* Această interdependență pozitivă determină cultivarea relațiilor sociale existente între studenți, cultivarea devotamentului față de grup;
- *dă naștere sentimentului că există șanse egale de reușită, de succes.* Lucrând în grupuri mici, studenții mai timizi au și mai mult timp și mai multe oportunități de a se afirma și ei, de a se manifesta. Necesitatea rezolvării sarcinii implică necesitatea participării, contribuției tuturor membrilor grupului. Succesul grupului se asigură prin contribuția fiecăruia;
- *oferă studenților posibilitatea de a exercita roluri și comportamente diferite, contribuind astfel la dezvoltarea inteligenței interpersonale;*
- *dezvoltă atitudini și comportamente bazate pe încredere,* favorizând astfel cultivarea unei atitudini pozitive față de școală, față de activitatea de învățare. dar și față de activitatea de formare ca viitori profesori;
- *crează un context favorabil schimburilor de idei,* schimburilor intelectuale și verbale. contribuind astfel la formarea/dezvoltarea unei logici a învățării care ține seama de opiniile celorlalți.

Având o bogată experiență didactică în învățământul preuniversitar (ciclul primar și liceal), m-am temut inițial ca nu cumva utilizarea metodelor de învățare prin cooperare să fie inadecvată nivelului de maturitate al studenților. Temerile mele s-au dovedit însă neîntemeiate. Studenții au fost extrem de receptivi și le-a făcut plăcere să lucreze în acest mod. Din răspunsurile formulate în chestionarul de feed-back aplicat la sfârșitul semestrului, am constatat că a crescut interesul și aprecierea pentru profesia didactică, s-a îmbunătățit și intensificat relaționarea între studenți, au fost împlinite mare parte a expectațiilor exprimate de studenți în chestionarul de așteptări completat la începutul semestrului. În plus, la examenul de

pedagogie, studenții au demonstrat un bun nivel de cunoștințe, profesoara titulară de curs acordând note bune și foarte bune majorității studenților.

Fără a minimaliza importanța celorlalte efecte pozitive ale strategiei didactice axate pe învățarea prin cooperare, consider că cea mai valoroasă realizare a fost cea referitoare la îmbunătățirea reprezentării studenților privind profesia didactică. Confirmarea acestei îmbunătățiri am considerat-o a fi solicitările numeroșilor studenți de a le oferi informații despre condițiile și modalitățile de ocupare a unei funcții didactice, despre nivelul de învățământ la care pot profesa, despre specialitățile pe care le pot preda, despre alte

activități conexe activității de predare.

### Bibliografie:

1. Șchiopu, Ursula și Verza, Emil, Psihologia vârștelor. Ciclurile vieții, Editura Didactică și Pedagogică-RA, București, 1995
2. Ulrich, Cătălina, Managementul clase-învățare prin cooperare, Editura Corint, București, 2000
3. [http://www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/Cren\\_gutaOprea/cap4.pdf](http://www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/Cren_gutaOprea/cap4.pdf)
4. [http://fp.uni.edu/rac/col/romania/1-de\\_ce\\_function.htm](http://fp.uni.edu/rac/col/romania/1-de_ce_function.htm)

---

***Carmen Vișan este cadru didactic asociat la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic al Universității Politehnice București.***

---

## COOPERAREA - CERINȚĂ A PROFESIONALISMULUI DIDACTIC ACTUAL

*Roxana Ghiațău*

Modelul clasic de conceptualizare a profesiei include în linii mari următoarele dimensiuni: dimensiunea pregătirii universitare, dimensiunea expertizei, utilitatea socială, normele etice și obținerea de venituri constante din practica domeniului. Acești parametri sunt mai degrabă abstracti, pentru că ei nu iau în considerare aspectele relaționale implicate de exercitarea muncii. Profesionistul nu lucrează izolat, ci, de cele mai multe ori, în echipă. De aceea, atât dezvoltările mai recente ale profesionalismului în general, cât și teoria profesionalismului didactic includ principiile colaborării și ale colegialității ca trăsături fundamentale. Ce înseamnă să fii profesionist conform teoriei "Noului Profesionalism"? Înseamnă să achiziționezi un ansamblu de abilități pe baza unui training, abilități care să-ți permită să furnizezi un serviciu util societății, potrivit unui contract și în acord cu procedurile de responsabilitate colaborativ implementate și managerial asigurate (Hoyle, 2001). Alți autori consacrați, Goodson și Hargreaves (Mockler, 2004, p.2) identifică șapte principii ale profesionalismului didactic

postmodern, principii care încearcă să treacă dincolo de criteriile ce pun accent pe partea tehnică, promovată de viziunea tradițională. Aceste principii sunt:

- oportunitate mărită și responsabilitate pentru exercitarea judecății profesionale depline;
- oportunități și așteptări pentru angajarea în scopuri morale și sociale și valorizarea a ceea ce profesorii predau;
- angajament pentru a lucra cu colegii în culturi colaborative ale ajutorului și suportului;
- heteronomie ocupațională mai degrabă decât autonomie auto-protectoare;
- angajament pentru grija activă și nu doar o supraveghere și oferire superficială de servicii;
- o căutare auto - direcționată și o luptă pentru învățare continuă legată de expertiza proprie și standardele practicii;
- crearea și recunoașterea sarcinilor de mare complexitate.

Referindu-se la profesionalismul în educație, David Labaree (2000, p.228-233) identifică unele probleme distincte

cu care se confruntă cadrele didactice, într-o profesie care doar „pare ușoară”. Vom vedea că aceste probleme țin foarte mult de structurile relaționale, colaborative, esențiale în munca de educație.

- Profesia didactică necesită deplina cooperare cu clientul pentru atingerea rezultatelor dorite. „Un chirurg poate vindeca boala unui pacient care doarme în timpul operației, un avocat poate apăra cu succes un client care stă mut în timpul procesului...” (p.228). Acest lucru nu este posibil în profesia didactică.
- Datorită faptului că dimensiunea relațională este inevitabilă, aspectele etice și morale ale profesiei didactice capătă o importanță deosebită. Profesia didactică cere dezvoltarea unor relații mai largi cu elevii cu scopul înțelegerii problemelor cu care aceștia se confruntă. În celelalte domenii, regulile de procedură cer ca profesioniștii să mențină o distanță emoțională între ei și clienți, concentrându-se astfel mai bine asupra acordării ajutorului. Managementul propriei emoții, raportul implicare - detașare, este o problemă pe care cadrele didactice trebuie s-o gestioneze singuri. În predare “travaliul emoțional” este intens, fiind necesară obținerea unei relații obligatoriu pozitive, la care educatorii să ajungă cu orice chip.
- Condițiile zilnice de lucru ale profesorului îl obligă la izolare structurală; a munci „între patru pereți”, fiind singurul profesionist din încăperea, nu e simplu. Și totuși, el trebuie să-i învețe pe copii cooperarea.
- Nesiguranța cronică asupra eficienței predării este un alt aspect dilematic. Cine garantează cadrului didactic faptul că a selectat cele mai bune conținuturi, metode, resurse în predare? Cum stabilește efectele muncii sale?

Dincolo de tensiunile psihosociale implicate de munca educativă, putem constra, pornind de la sugestiile lui

Labaree, diferite forme ale cooperării: cooperarea asimetrică (între persoane cu statute diferite, de exemplu între profesor și elev) și cooperarea simetrică (între persoane cu statute egale), precum și cooperarea internă (între membrii aceleiași profesii) și cooperarea externă (între membrii diferitelor domenii).

Există mai multe concepte care teoretizează relațiile de sprijin între educatori, iar până la un punct le putem considera interșanjabile. Cele mai vehiculate sunt cooperarea, colegialitatea și colaborarea. Le vom analiza pe rând, încercând să prezentăm asemănările și diferențele dintre ele.

În general, *cooperarea* implică deconstrucție cognitivă și intelectuală, luare în considerare a punctelor de vedere diferite de ale noastre, reciprocitate și schimb. Jean Piaget a văzut în cooperare strategia ce trebuie utilizată pentru interiorizarea valorilor și normelor morale, strategia care conduce la autonomizarea morală a ființei umane. Teoriile sociocognitive ale conflictului sociocognitiv și ale marcatului social (Doise, Deschamps, Mugny, 1998) consideră că interpretarea activității cognitive ca fiind o activitate individuală constituie o abstracție reduționistă. Învățarea implică mai ales confruntarea experienței proprii cu cea a celorlalți. Jean Marc Monteil (1998), în lucrarea „Educație și formare”, pledează pentru conflicte cognitive cooperante, în detrimentul competiției. Ca principiu, cooperarea fundamentează majoritatea metodelor și tehnicilor recente de predare - învățare - evaluare. Cooperarea ca atitudine a profesionalismului didactic poate fi definită drept *relație în care doi sau mai mulți educatori își concentrează acțiunile în vederea rezolvării unei probleme în beneficiul comunității școlare ca întreg, dar respectând în același timp principiul interesului superior al copiilor*. Atmosfera de cooperare implică anularea diferențelor de statut între participanții la rezolvarea problemei, comunicarea deschisă, libertatea de a-și exprima fiecare ideile, alocarea justă a drepturilor și responsabilităților, precum și construcția în comun a soluției. Un



concept relevant pe care l-am utilizat pentru a ilustra acest climat este cel de „comunitate educativă”. Trăsăturile comunității, conform imaginii colective (Strike, 1999, p.47), accentuează dimensiunile lucrului în comun al membrilor pentru realizarea obiectivelor. Astfel: 1. comunitățile au valori comune; 2. comunitățile operează cu categorii cum sunt „membru”, „proprietate”, „loialitate”; 3. comunitățile îndeplinesc și funcții ale familiei, în care fiecare persoană este specială; 4. în comunități sunt prezente interacțiuni multiple și reciproce care contribuie la definirea identității lor. Ideea percepției școlii drept comunitate nu este nouă. Totuși, ea este actualmente doar o intenție, o construcție imaginativă.

*Colegialitatea* este o noțiune care a făcut deja carieră în literatura occidentală. Ea poate fi înțeleasă ca principiu al schimbării în școală. „Colegialitatea a devenit rapid una din noile ortodoxii ale schimbării educaționale și ale îmbunătățirii școlii [...] Ea formează o platformă politică semnificativă pentru restructurarea școlilor. [...] Pentru mulți reformatori și administratori, colegialitatea a devenit cheia schimbării.” (Andy Hargreaves apud Fielding, 1999, p.3). Hargreaves apreciază că de multe ori noțiunea de colegialitate este utilizată simplist pentru a desemna profesorii care lucrează împreună; colegialitatea poate îmbrăca foarte multe forme (atâtea forme câte scopuri, ambiții și interese există în mediul instituțional școlar).

Forma culturii profesionale a cadrului didactic se materializează în relațiile dintre el și colegii lui. Conform teoriei lui Hargreaves (Fielding, 1999, p.7-8) există cinci forme principale ale culturii profesorului, relevante pentru a explica noțiunile colegialității și colaborării. Întâlnim *culturi individualiste*, în care profesorii sunt izolați unii de alții, și acesta este mai ales cazul desfășurării activităților didactice; fiecare cadru didactic este stăpân al teritoriului disciplinei sale, rareori existând relații sistematice de forma „team – teaching”. Individualismul este cultura predominantă, credem, care își pune amprenta asupra celorlalte. *Culturile*

*colaborative*, construite pe atributele deschiderii, încrederii și sprijinului între colegi se manifestă în cadrul muncii pentru proiecte, dar cu o oarecare inerție în constituirea grupurilor și efectuarea sarcinilor specifice, datorită obișnuinței de a lucra separat. *Culturile balcanizate* (ale grupurilor concurând pentru putere, status și resurse, depinzând de loialități și organizarea pe departamente) sunt prezente mai ales la nivel informal, implicit, și temporar, cu anumite momente de presiune în perioade „optime”. Jocul politic de culise, fenomen normal și care există în orice instituție, afectează mai puțin poziții didactice și mai ales fixarea ierarhiilor administrative. *Culturile colegialității construite*, axate pe controlul activităților pe baza instrumentelor manageriale și ale regulamentelor administrative, țin de un anumit protocol formal care se cere respectat în relațiile colegiale, relația cu studenții și sarcinile desfășurate. *Climatul culturii mozaicului mișcător*, specific mediului organizației postmoderne, corespunde, credem, regimului ad-hocrației pe care l-a profetizat Toffler.

Există tipuri de colegialitate în funcție de profesie, iar profesia didactică nu face excepție; o caracteristică a colegialității educatorilor este de a fi „incluzivă”, cuprinzătoare, făcând apel la persoane din afara instituției școlare care să susțină eforturile educative. Autorii americani Malcolm Waters (1989, 1990, 1993) și David Sciuili (1990) au subliniat importanța egalității profesionale ca valoare promovată în instituțiile considerate colegiale (Fielding, 1999, p.14). Urmând acest raționament, precizează autorii, școlile nu au cum să promoveze colegialitatea întrucât sunt preponderent organizații birocratice, axate pe distribuția verticală a rolurilor, în timp ce colegialitatea presupune egalitate; birocrația și colegialitatea sunt incompatibile. Colegialitatea ca virtute profesională implică o atitudine reciproc pozitivă, o dispoziție de sprijin și cooperare între profesioniștii domeniului. Ea mai poate fi înțeleasă și ca ansamblu de drepturi și obligații față de colegi. Craig Ihara, autorul lucrării *Collegiality as a Professional Virtue* (1988) comentează aspectul „nebulos” și

„fantomatic” al noțiunii de colegialitate, care este puțin înțeleasă și care este adesea asociată cu protejarea intereselor unui grup (Fielding, 1999, p.14). Pentru Judith Warren Little „termenul colegialitate a rămas amorf conceptual și ideologic optimist” (Fielding, 1999, p.3). Autoarea numește patru tipuri de interacțiune care pot fi numite colegiale: (a) Discuții frecvente, concrete și precise despre practica predării; (b) Observații frecvente cu privire la activitățile desfășurate; (c) Planificarea, conceperea și evaluarea materialelor didactice împreună; (d) Organizarea de lecții predate în echipă.

Un alt concept utilizat pentru a descrie natura relațiilor dintre educatori este *colaborarea*. În unele accepțiuni, colaborarea este departe de a fi sinonimă colegialității, ea fiind privită ca formă plurală a individualismului, pentru că este înrădăcinată în interese proprii. Ceilalți sunt considerați surse de informații și mijloc al obținerii de foloase. Prin contrast, colegialitatea înseamnă altruism, valori și idealuri comune.

Kent Peterson (1987) utilizează o accepțiune foarte largă a noțiunii de colaborare, numind următoarele trăsături comune ale culturilor colaborative :

- timp pentru a lucra împreună la proiecte semnificative sau probleme instituționale;
- valorizarea și împărtășirea expertizei de către membrii organizației;
- dezvoltarea grijii (*caring*) pentru staff și elevi;
- norme puternice de colegialitate și cooperare;
- angajament în rezolvarea problemelor practicii și îmbunătățirea instrucției;
- crearea și menținerea de legături cu asociațiile profesionale și cu educatorii care împărtășesc aceleași ideologii.

Cooperarea este în același timp un slogan teoretic salvator al activismului elevului, dar și un deziderat pentru practică. Ne putem întreba cum este posibil ca adulții să-i învețe pe copii cooperarea, dacă ei înșiși nu cooperează, pentru că modelele oferite de formarea lor școlară și profesională sunt lipsite de

elementele întraajutorării și schimbului. Astfel, formatorii sunt conștienți de lipsurile lor în materie de cooperare, dar se și plâng că elevii lor nu cooperează („trișează” la proiecte de grup, utilizează „scurtături” în realizarea temelor etc.)! Sunt reale și fenomenul „natural” al difuziunii responsabilității în grup și chiulul social, teoretizate de psihologia socială, dar este și mai mult decât atât! Mai probabil, nici adulții nu apelează la „învățarea prin cooperare” atunci când întâlnesc situații profesionale dificile. Această realitate are și o explicație de ordin macro-organizatoric. Prin modul global de structurare a învățământului românesc, educatorii au fost obișnuiți ei înșiși cu interacțiuni izolate și lipsite de consistență. Iar elevii lor perpetuează modelele la care au fost expuși!! Întâlnirile cu scop didactic dintre profesori au de cele mai multe ori caracter demonstrativ, de „spectacol”, de „etalare” a unor modele de lecții în situații „speciale”, și mai puțin trăsăturile unor ateliere de lucru, în care să se rezolve probleme profesionale concrete, să se împărtășească experiențele și să se învețe din ele. Cadrele didactice dintr-o școală se prezintă ca un ansamblu foarte eterogen, diversitatea fiind rezultatul mai multor factori (vârstă, experiență, gen, atitudini). Această eterogenitate constituie un obstacol în calea relaționării lor pozitive.

S-a dovedit că utilizarea strategiilor de cooperare nu ține de „bunul simț pedagogic”, ci ele trebuie exersate prin situații anticipate, construite minuțios. Altfel spus, cooperarea se învață. Mai greu la vârste adulte, mai ușor la vârste fragede. Ea nu apare ca rezultat spontan, ci mai degrabă ca etapă posibilă (dar nu neapărat realizabilă!) într-un șir de acumulări succesive. În țările cu tradiție democratică îndelungată, există training-uri oferite special educatorilor, în care aceștia au ocazia să învețe și să-și perfecționeze abilitățile de cooperare. În continuare vom prezenta câteva metode utilizate în astfel de programe, cu speranța oferirii unor sugestii.

### Metode bazate pe studiul cazurilor

*Cazul* este una dintre cele mai vehiculate metode în cadrul programelor de formare. Semnalăm o predilecție a

autorilor în a se orienta spre descrierea teoretică a metodei. Sunt prezentate pe larg avantaje, cum ar fi încurajarea oamenilor de a reflecta la răspunsuri adecvate unor contexte familiare sau practici organizaționale, adâncirea înțelegerii problemelor sociale, dezvoltarea abilității de judecată morală și oportunitatea de a învăța din greșelile altora. Shulman și Shulman (cf. Tirri, Hussu 2003) mai amintesc : „Studiile de caz sunt particulare și specifice, se derulează în spațiu și timp, revelează gânduri, motive, nevoi. Conținutul și procesul, gândurile și sentimentele, predarea și învățarea nu sunt prezentate teoretic, precum în construcțiile distincte. Ele au loc simultan, așa cum este în viața reală.” Literatura domeniului clasifică studiile de caz în funcție de conținutul lor în *dileme etice* (care încurajează la elevi dezvoltarea virtuților, a spiritului critic și a autonomiei morale, necesită exercițiul judecății individuale) și *probleme etice* (care privesc implementarea instrumentelor etice, a codurilor, regulilor și procedurilor etice, la nivelul organizației, focalizându-se pe responsabilitatea colectivă). Criteriul gradului de interacțiune adaugă formele *studiilor de caz descriptive*, teoretice, expositive și *studii de caz interactive*, cum ar fi simulările de tot felul, jocul de rol și jocurile propriu-zise. Critica studiilor de caz subliniază aspecte cum ar fi promovarea *superficialității*, atunci când se desfășoară în școli, cu elevi, fără experiență la locul de muncă; *artificialitatea* apare când cazul nu rezultă din experiența de viață a participanților; *inadecvarea de fond*, atunci când cazul este prea general și deci inaplicabil, sau prea real și apropiat pentru a putea fi discutat onest. Ca sugestie generală, cazurile trebuie să fie atent selectate, adaptate și dezvoltate pentru a reflecta experiența generică a participanților.

### Metode bazate pe discuții

- *Discuția la masa rotundă*. Oser și Althof (cf. Kirsi Tirri pag.7- 8, 2001) prezintă o modalitate concretă de rezolvare a conflictelor profesionale în școală. Ea antrenează toate persoanele care sunt implicate în problemă. „În jurul mesei” se vor afla elevi, părinți, profesori, consilier școlar, preot etc.

- *Dezbaterea Karl Popper*, ce implică concentrarea participanților pe două opțiuni clare, pro și contra, fiecare grup susținând cu argumente punctul său de vedere; argumentele sunt analizate de „jurați”, câștigând echipa care pledează cel mai bine cazul.
- *Discuția etică*, așa cum a teoretizat-o Jurgen Habermas (Michael Sutton, 2000) constituie un cadru excelent pentru abordarea problemelor etice. Ea trebuie să întrunească anumite condiții, cum ar fi *libertatea* (normele și procedurile propuse trebuie să fie motivate rațional și neimpuse), *egalitatea de statut a tuturor participanților la discuții și consensul* definit ca acord neimpus al tuturor celor care vor fi afectați de norma, procedura propusă. În *Moral Consciousness and Communicative Action*, Habermas formulează mai multe reguli de participare: a. orice subiect cu capacitatea de a vorbi și acționa poate participa la discuții; b. orice întrebare este permisă; c. oricui îi este permis să răspundă la întrebări, să introducă probleme în discuție; 5. oricui îi este permis să-și exprime atitudinile, dorințele, nevoile; 6. niciun vorbitor nu poate fi privat prin constrângere internă sau externă de la exercitarea drepturilor precizate prin regulile 1 și 2.
- *Seminariile bulgăre de zăpadă* sau *seminariile piramidă* presupun etapele: 1. reflecția individuală la argumentele pro-contra; 2. lucrul în perechi și constituirea unei liste de argumente (numită și *algebră morală*); 3. dezbaterile problemelor într-un grup de patru persoane și conturarea concluziilor; 4. fiecare cvartet prezintă concluziile întregului grup.

În final pledăm pentru redefinirea rolurilor profesionale ale cadrului didactic din perspectiva dimensiunii cooperării; considerăm că multe din problemele didactice, administrative, manageriale își găsesc soluțiile prin cooperare, ca trăsătură și condiție a unei culturi profesionale puternice.

### **Bibliografie:**

1. Doise, W., Deschamps J.C., Mugny G., *Psihologia socială experimentală*, Ed. Polirom, 1998

2. Hoyle, E., Teaching: Prestige, Status and Esteem" în *Educational Management & Administration* SAGE Publication (London, Thousand Oaks and New Delhi), Copyright 2001, Bemas, vol. 29(2), p.139 - 152
3. Fielding, M., *Radical Collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice*, Australian Educational Researcher, vol. 26 no. 2, august, 1999
4. Labaree, D.F., On the nature of teaching and teaching education; Difficult practices that look easy *Journal of Teacher Education*, vol.51, no.3, 2000, p.228- 233
5. Mockler N., Normanhurst L., *Transforming Teachers: New Professional Learning and Transformative Teacher Professionalism*, paper presented to the Australian Association for Educational Research Annual Conference, University of Melbourne, 2004  
<http://us.search.yahoo.com/search?fr=lo&p=N+cole+Mockler+transforming+teachers>
6. Monteil, Jean Marc, *Educație și formare. Perspective psihosociale*, Ed. Polirom, 1998
7. Piaget, Jean, *Judecata morală la copil*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
8. Sutton, W.Michael, *Discours Ethics- A good way to develop your organisation s moral/ ethical understanding*, IPEE Ottawa, 2000  
<http://strategis.ic.gc.ca/pics/oz/sutton.pdf>
9. Strike, K., Can Schools be Communities? The Tension Between Shared Values And Inclusion în *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, no.1, february, 1999, p. 46-70
10. Tirri, Kirsii, *The teacher's integrity* in Conference of Edinburg, Scotland, september, 2001  
[http://rexs.ucsm.ac.uk/eftre/conferences\\_pages/e\\_dinburqh/resources/tirri.doc](http://rexs.ucsm.ac.uk/eftre/conferences_pages/e_dinburqh/resources/tirri.doc)

---

**Roxana Ghiațau este asistent la Departamentul pentru pregătirea Personalului Didactic al Universității „Al. I. Cuza” din Iași.**

---

## MUNCA ÎN ECHIBE COOPERANTE

*Teodora Bârțan*

### I. Argument

Rândurile următoare se vor o pledoarie pentru o metodă modernă, activă, de predare-învățare: munca în echipe cooperante. Învățarea prin cooperare stă la baza studiului de caz, dar poate și trebuie aplicată și la alte clase și tipuri de lecții. Orice sarcină poate fi structurată într-un mod cooperant.

Există trei moduri de organizare a activității de predare sau trei căi prin care elevii pot îndeplini o sarcină de învățare în cadrul lecției: individual, competitiv sau cooperant.<sup>2</sup>

1. Într-un cadru de lucru **individual**, nu există interdependență socială deoarece fiecare lucrează pe cont propriu, în ritm propriu. Îi încurajăm pe elevi să se ignore. (*Ceea ce fac eu nu te afectează, ceea ce faci tu nu mă afectează*).
2. În cazul învățării **competitive**, elevii lucrează unii împotriva altora, interdependența fiind negativă (*Dacă eu câștig, tu pierzi, dacă tu câștigi, eu*

*pierd*), elevii se bucură de eșecul celorlalți.

3. Învățarea prin **cooperare** accentuează ideea că elevii lucrează împreună pentru atingerea unor scopuri comune. Interdependența este în acest caz pozitivă (*Toți suntem în aceeași barcă. Eu am nevoie de tine, tu ai nevoie de mine. Eu nu reușesc dacă tu nu reușești*).

Toate cele trei metode își au locul și rostul în cadrul lecției, fiecare dezvoltând deprinderi utile în viață (trebuie să știm să acționăm individual în cadrul unui interviu pentru angajare, competitiv mai tot timpul, cooperant în cadrul familiei, de ex.). Și totuși, cooperarea le presupune pe celelalte două (are la bază munca și responsabilitatea individuală, dar și competiția cu restul grupurilor) sau, altfel spus, celelalte două pot fi asimilate prin intermediul învățării prin cooperare. Ar fi de dorit să menținem echilibrul în folosirea acestor metode în cadrul lecțiilor.

Sunt mai multe argumente care ne îndreptățesc să utilizăm această metodă:

- **pe plan profesional**, obținerea unor cunoștințe și performanțe școlare;
- **pe plan social**, îmbunătățirea relațiilor dintre elevi (implicare și

<sup>2</sup> Cf. David Johnson, Roger Johnson & Edythe Johnson Holubec, *Circles of Learning*, trad. Simona Laurian, Alina Balaj, Carmen Popa, apud. cursul *Învățarea prin cooperare - O cale spre succes*, din cadrul *Școlii de vară*, organizat de către *Asociația pentru promovarea cooperării*, 4-7 iulie 2006, Universitatea din Oradea, p. 2-3

- întrajutorare);
- **pe plan psihologic**, îmbunătățirea nivelului stimei față de sine și a sănătății psihologice a elevilor.  
Așadar, pe lângă soluționarea sarcinii de lucru (învățarea materialului, realizarea unui proiect, etc.), elevii își vor forma și deprinderi sociale, își dezvoltă și noțiuni civice, se vor ajuta între ei, vor lucra ca niște cetățeni. Elevilor trebuie să li se formeze abilități de conducere, comunicare, luare de decizii, încredere și soluționare a conflictelor și să fie încurajați să le folosească.

### II. Elemente-cheie:

Învățarea prin cooperare are la bază niște **principii**:<sup>3</sup>

1. **interdependența pozitivă** (*Avem nevoie unii de alții*);
2. **responsabilitatea individuală** (*fiecare este responsabil de sarcina dată*);
3. **interacțiunea de sprijin** (*fiecare trebuie să-i sprijine intelectual și personal pe ceilalți*);
4. **formarea deprinderilor interpersonale și de grup** - formarea abilităților sociale pentru a sprijini crearea relațiilor și rezolvarea pozitivă a conflictelor;
5. **evaluarea muncii de grup** - evaluarea pentru optimizarea funcționării grupului.

### III. Etape:

Aplicarea acestei metode, presupune parcurgerea unor **etape**.

Începând cu planificarea de către profesor a activității în această manieră; **deciziile premergătoare** se referă și la

- fixarea echipelor: câți elevi în fiecare? și-n ce manieră îi distribuim?;
- fixarea rolurilor în cadrul fiecărei echipe (coordonatorul, purtătorul de cuvânt, mediatorul, evaluatorul);
- repartizarea și explicarea sarcinii de lucru, distribuirea unor materiale, indicarea unei bibliografii

continuând cu coordonarea muncii în echipe cooperante (desfășurarea lecției), evaluarea activității și îmbunătățirea ei.

### IV. Aplicarea metodei

Aplicarea acestei metode, respectând etapele menționate, poate fi observată, urmărită în cadrul **studiilor de caz** introduse recent în *Programa școlară* pentru clasa a 11-a, la Limba și literatura română. Programă prevede ca un număr de teme să fie parcurse în cadrul studiilor de caz (ex. *Latinitate și dacism, Dimensiunea religioasă a existenței, Formarea conștiinței istorice, Criticismul junimist*, etc.). Încă de la începutul anului școlar, elevii vor fi distribuiți în echipe de către 4-6 persoane, în funcție de gradul de dificultate al temei și de volumul de muncă pe care îl presupune. Ar fi de dorit crearea unor echipe omogene, precum și păstrarea, folosirea aceluiași echipe și în alte situații pentru a le permite elevilor să se cunoască, obișnuiască unul cu altul și pentru a da randament muncind în acest fel.

Principiile învățării prin cooperare sunt cele care **fac diferența între grupurile tradiționale și echipele moderne cooperante**.

E de menționat apoi că, așa cum o grămadă de pietre nu fac neapărat o casă,<sup>4</sup> un grup poate fi sau nu o echipă, după cum se creează sau nu atmosfera de cooperare. Când joci într-o echipă mare, nu contează cât de bun e fiecare, ci cât de bine colaborează și își înțeleg stilul și mișcărilor. Ca să ne bucurăm de beneficiile muncii în echipă, trebuie așadar să creăm un grup adevărat. Nu este suficient să numim niște oameni *echipă* sau să îi îndemnăm să lucreze împreună, ci trebuie să fixăm limitele grupului, să definim sarcina ca pe o responsabilitate colectivă și să le acordăm suficientă libertate. Cu toate acestea, munca în echipă nu înseamnă democrație oarbă, ci învățarea continuă

<sup>3</sup> Idem, *ibid*, p.6 și cf. Valentin Blândul, *Tehnologia activității didactice*, în *Psihopedagogie pentru formarea profesorilor*, coord. Vasile Marcu, Letiția Filimon, Ed. Universității din Oradea, 2003, p. 162

<sup>4</sup> <Știința se face cu fapta, după cum o casă cu pietre; dar o acumulare de fapte nu este știință, după cum o grămadă de pietre nu este o casă.> H. Poincare

a unor strategiilor de a lucra mai creativ și mai eficient împreună.

În cazul acestei metode, învățarea e centrată pe elev, acesta e ghidat doar de către profesor și e ajutat să învețe să *învețe* mai degrabă decât să memoreze o sumă de informații dobândite de-a gata.

**Rolul profesorului** nu mai e așa de pregnant ca în metodele tradiționale de învățare, dar acesta rămâne un factor decisiv și indispensabil în procesul de predare. El monitorizează (observă, evaluează interacțiunea dintre elevi, adună date despre fiecare grup) și intervine când e nevoie, stabilește concluzii, evaluează și analizează rezultatele.

Echipele își stabilesc regulile și responsabilitățile, planul de lucru; trebuie să aibă autoritatea de a lua hotărâri. Trebuie să se asigure un climat de muncă deschis, democratic în dezbaterile problemelor. Cu siguranță se vor ivi mici sau mari neînțelegeri. Elevii vor învăța să soluționeze conflictele într-un mod pozitiv, mai degrabă decât să le evite. Astfel, **vor fi încurajate** controversele constructive, dezbaterile utile pro/contra, exprimarea criticilor care constituie un mijloc de îmbunătățire a părerilor, vor mai fi încurajate negocierile, argumentarea punctului de vedere. Toate acestea sunt premise ale succesului pentru viitoarea carieră și vor îmbunătăți relațiile sociale ale elevilor, sănătatea psihică în general, căci stresul sau mulțumirea de sine sunt rezultate directe ale muncii în echipă. Echipele eficiente devin mai utile - ne atașăm mai tare de cei cu care împărtășim o victorie. Pentru o prezentare cât mai fidelă și realistă a metodei, e de subliniat faptul că, în aplicarea la clase a sistemului de muncă în grupe cooperante, în *detrimentul* vechilor obiceiuri, există un prim stadiu sau o perioadă de implementare în care noul proces e înșușit fără rezultate neapărat spectaculoase. În cadrul studiilor de caz, sunt importanți toți pașii parcurși: distribuirea temelor, indicațiilor, bibliografiei, alcătuirea echipelor, documentarea propriu-zisă a elevilor, susținerea referatelor, antrenarea tuturor elevilor în discuții... E, de asemenea, necesar să alocăm timp suficient ultimei etape: evaluarea

rezultatelor și discutarea modului în care au colaborat în atingerea obiectivelor, ce au învățat în cadrul echipei, care parte a fost reușită și ce ar fi putut face mai bine, cum și-au distribuit sarcinile și cum și-au stabilit rolurile, cum și-au împărțit timpul alocat, la ce le-a folosit experiența și multe alte astfel de întrebări care vor duce la formarea capacităților de autoevaluare a elevilor, dezvoltarea gândirii critice și exprimarea critică, dar civilizată a punctului de vedere și la îmbunătățirea pe viitor a strategiei de muncă în cadrul echipei și individual. E o dovadă de maturitate și înțelepciune să învățăm atât din greșelile noastre, cât și ale celorlalți.<sup>5</sup> Încurajându-ne și continuând vom ajunge la rezultate și ne vom ușura în mod substanțial munca.

Așadar, munca în echipe cooperante este o metodă activ-participativă, modernă, care are avantajul că implică elevii în procesul didactic.<sup>6</sup> Spre deosebire de sistemul tradițional, accentul cade pe latura formativă, pe dezvoltarea personalității elevilor, în detrimentul celei informative. Elevul nu mai este doar un obiect, ci devine subiect, învățarea devenind un proces pe care subiectul îl efectuează și nu ca unul care îi e inoculat. Așadar gândește, muncește... în echipă!

### Bibliografie:

1. Bontaș Ioan, **Pedagogie. Tratat**, ediția a 5-a revăzută, Ed. All, București, 2001
2. Cursul **Învățarea prin cooperare - O cale spre succes**, din cadrul *Școlii de vară*, organizat de către *Asociația pentru promovarea cooperării*, 4-7 iulie 2006, Universitatea din Oradea
3. coord. Marcu, V., Filimon, L, **Psihopedagogie pentru formarea profesorilor**, Ed. Universității din Oradea, 2003, p. 162
4. West Michael A., **Lucrul în echipă. Lecții practice**, trad. de Laura Moroșan, Ed. Polirom, Iași, 2005

---

***Teodora Bârțan predă la Colegiul Național Mihai Eminescu din Oradea.***

---

<sup>5</sup> <Experiența personală e o școală costisitoare. Oamenii puțin inteligenți învață numai la școala aceasta, pe când înțelepții se folosesc mai mult de experiența altora> B. Franklin

<sup>6</sup> Cf. V. Guțu, *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual-1999*, în coord Vasile Marcu, Letiția Filimon, *op.cit.*, p. 163

### MANAGEMENTUL ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE LA CLASELE MICI

Dorina Rîșcuță

*"A învăța pe copil nu înseamnă să-i dăm adevărul nostru, ci să-i dezvoltăm propria gândire, să-l ajutăm să înțeleagă cu gândirea lui lumea." (I. Cerghit)*

În cadrul procesului de instruire și educare a școlarului mic, dascălul este cel care lansează, lecție de lecție, noi și noi cerințe, pretinzând elevilor săi – pretenție îndreptățită de altfel – să-și însușească toate cunoștințele predate. Se naște întrebarea dacă, de fiecare dată, există acel echilibru între ceea ce pretindem elevului și ceea ce reușim să-i dăm. Trebuie să vedem dacă elevul se descurcă în multitudinea de cerințe, dacă simte întotdeauna ajutorul nostru, dacă acest ajutor vine la timp, dacă este bine orientat etc. Și atunci când analizăm activitatea elevului, este bine să cântărim ce parte din nerealizările acestuia se datorează insuficienței sale orientări în amplul proces al cunoașterii, al învățării.

Îl învățăm pe elev cum să învețe? Iată o întrebare pe care trebuie să ne-o punem zilnic, organizând astfel procesul de predare – învățare încât elevul, pus în situația de a acționa singur, să se descurce, stăpân pe el, să-și formeze un sistem de deprinderi intelectuale necesare asimilării, sistem ce va trebui să asigure stocarea, ordonarea și valorificarea informației pe tot parcursul vieții. Este știut faptul că analfabetul, în concepția actuală, nu este numai cel care nu știe să scrie și să citească, ci și cel care nu poate prelua și aplica informația dobândită.

De la rolul de transmitător de informații, învățătorul a devenit conducător al unui proces în care trebuie să orienteze elevul în descoperirea cunoștințelor și valorificarea acestora. Pe de altă parte, elevul nu mai este doar obiectul asupra căruia se exercită influența instrucției și educației, el a devenit participant activ la

propria formare și educare. Având în vedere aceste poziții, învățătorul trebuie să abordeze în mod creator fiecare demers didactic. De altfel, el a dobândit și o oarecare libertate atât în ceea ce privește structura lecției, care nu mai parcurge obligatoriu vechile verigi, cât și în strategiile didactice folosite. Se folosesc azi metode și tehnici noi de predare - învățare – evaluare, metode interactive cu multiple valențe formative care, practic, fuzionează adesea pe parcursul unei ore. Una dintre aceste practici este învățarea prin cooperare.

Pedagogia contemporană vorbește despre trei teorii ale învățării prin cooperare. Modelul care m-a inspirat în practica învățării prin cooperare a fost modelul PAR. Conform acestuia învățarea și predarea implică trei etape:

1. **A prezenta:** Metode de prezentare de noi cunoștințe elevilor sau de încurajare în a le găsi singuri, ceea ce poate implica fapte, teorii, concepte, povestiri etc.

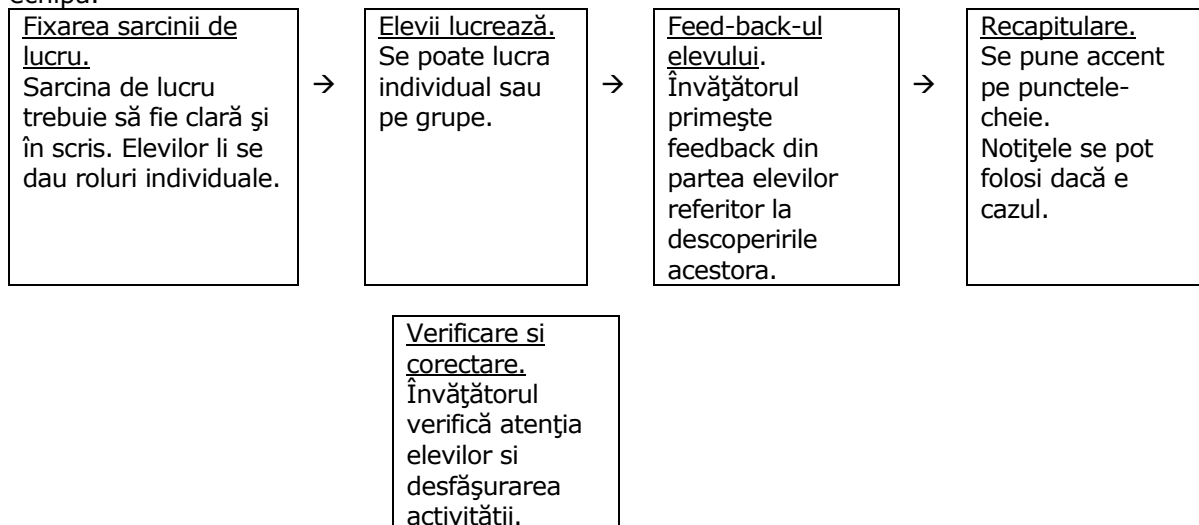
2. **A aplica:** Metode care să-i oblige pe elevi să aplice noile cunoștințe care le-au fost doar prezentate. Aceasta este singura modalitate de a mă asigura că elevii formează concepte despre noul material pentru a-l înțelege, a și-l aminti și a-l folosi corect pe viitor.

3. **A recapitula:** Metode de încurajare a elevilor să își amintească vechile cunoștințe în vederea clarificării și concentrării asupra punctelor cheie, asigurării unei bune înțelegeri și punerii în practică și verificării cunoștințelor mai vechi.

Lecțiile pleacă de la experiențele elevilor și cuprinde întrebări sau activități care să îi implice pe elevi. I-am lăsat pe elevi să aleagă singuri modul cum se informează pe o anumită temă și cum prezintă rezultatele studiului lor, având în vedere faptul că aptitudinea lor de a găsi singuri informațiile căutate este dezvoltată – nu li se oferă informații standardizate. Pe lângă învățarea

## PROFESORUL ANTRENOR

specifică disciplinei respective, am oferit elevilor ocazia de a dobândi aptitudini fundamentale transferabile, de a lucra în echipă.



O schemă a managementului învățării prin cooperare ar putea fi următoarea:

„TURUL GALERIEI” este una dintre metodele pe care le-am folosit cu succes în recapitularea și consolidarea cunoștințelor. Aceasta presupune parcurgerea unor pași, și anume:

- brainstorming individual;
- interviu de grup;
- producerea planșelor;
- susținerea produselor de către un raportor;
- afișarea produselor;
- efectuarea turului galeriei;
- dezbateră.

Elevii au lucrat în grupe. Am propus un subiect pentru care elevii au generat cât mai multe idei. La clasa a III- a am avut următoarele subiecte:

*Limba română:* Semne de punctuație, Părți de vorbire, Povestea cărții, Anotimpurile oglindite în operele scriitorilor români.

*Matematică:* Unități de măsură, Figuri geometrice.

*Științe:* Anotimpurile; Plantele; Animalele.

*Educație civică:* Persoana.

Membrii fiecărui grup au desemnat un scrib. Pe lângă rolul de scrib am luat în considerare roluri pentru elevi cum ar fi: învățătorul, controlorul, responsabilul cu vocabularul, reporterul, responsabilul cu rezumatul, conducătorul, raportorul etc.

La ora de *Științe*, clasa a III-a, am propus tema: *Anotimpurile*. Am stabilit următoarele obiective cognitive:

- să cunoască cele patru anotimpuri;
  - să înțeleagă fenomenul de formare a anotimpurilor;
  - să prezinte caracteristicile fiecărui anotimp;
  - să precizeze elemente de adaptare a viețuitoarelor în funcție de anotimp.
- Obiectivele formative au fost:
- să coopereze cu membrii grupului;
  - să participe activ la realizarea sarcinii primite;
  - să prelucreze datele culese și să le prezinte grupei;
  - să argumenteze materialele prezentate.

Am împărțit elevii în patru grupe de câte 7, grupe eterogene din punctul de vedere al abilităților și al capacităților intelectuale. Astfel, elevii timizi au fost încurajați de către cei mai îndrăzneți, cei mai comози au fost impulsionați la muncă pentru că liderii erau categorici în distribuirea sarcinilor.

Fiecare grup a reprezentat câte un anotimp în funcție de preferințele majoritare ale grupului.

Sarcinile au fost aceleași pentru toți: precizarea lunilor anotimpului și denumirea lor populară; starea vremii; viața plantelor și a animalelor; activitățile oamenilor; obiceiuri, tradiții, sărbători din fiecare anotimp; anotimpul



oglindit în opera scriitorilor români. Toate aceste sarcini au fost afișate în sala de clasă.

Am căutat ca sarcinile să fie autentice, stabilite în context semnificativ și legate de viața reală. Ceea ce eu consider necesar este faptul că sarcinile nu trebuie să implice doar repetarea unor lucruri, deoarece aceasta duce la învățarea de „suprafață”, nu la învățarea de „profundime”.

Elevii, pentru documentare, au colaborat cu biblioteca municipală, cu care avem și un proiect de parteneriat. Aici le-au fost puse la dispoziție materiale informative despre fiecare lună, precum și imagini cu diferite activități și aspecte ale fiecărui anotimp. La acestea au adăugat și resurse pe care și le-au procurat prin efort personal.

Membrii fiecărui grup au cules informațiile, apoi, la ora următoare, scribul a notat rezultatele brainstormingului pe o coală de hârtie, folosind markere de diferite culori. Am verificat în tot acest timp atenția elevilor plimbându-mă printre bănci și citind notițele scribului. Am fixat limite de timp scurte, acestea stimulându-i pe elevi. Și alți elevi din grup au avut la un moment dat rolul de scrib. Membrii grupului au discutat apoi informațiile culese de scrib, le-au ales pe cele mai adecvate sarcinilor primite și au realizat un poster care să ilustreze cât mai bine anotimpul pe care îl reprezentau și care să respecte sarcinile date. Raportorul a prezentat produsul realizat în fața celorlalte grupuri. Posterele au fost expuse în diferite locuri din clasă, accesibile elevilor și la anumite distanțe.

După expunerea produselor obținute, fiecare grup a examinat cu atenție produsele celorlalte grupe, grupele rotindu-se de la un produs la altul, au discutat, și-au notat comentarii, neclarități, întrebări care vor fi adresate celorlalte grupe.

După turul galeriei, fiecare grup și-a stabilit un reporter. Acesta a adresat întrebări celorlalte grupe, clarificând unele aspecte solicitate de colegii de grupă. Apoi fiecare grupă și-a reexaminat propriile produse prin comparație cu celelalte. În acest mod, prin feedback-ul oferit de colegi, a avut

loc învățarea și consolidarea unor cunoștințe, s-a valorizat produsul activității în grup și au fost descoperite soluții alternative la aceeași problemă sau la același tip de sarcină. Consider că feed-back-ul este *medalia și scopul misiunii* cel puțin uneori: o *medalie* pentru progresul realizat și un *scop al misiunii* care îi stimulează pe elevi să meargă mai departe.

Lecția s-a încheiat cu solicitarea adresată elevilor de a reflecta pe marginea celor învățate, a modului cum au învățat și de a evalua succesul pe care l-au avut. Cu această ocazie s-a făcut și analiza activității de grup, iar în funcție de materialul prezentat, ei au dovedit cât de bine au relaționat unii cu alții și cât de bine și-au atins obiectivele propuse.

Având ca fundament experiența mea la catedră, pot să afirm fără teama de a greși, că învățarea prin cooperare reprezintă o condiție a reușitei didactice, este o necesitate, un mijloc, o formă a existenței noastre. Am fost mereu deschisă și receptivă la nou, m-am sprijinit pe vechi și am promovat noul, am încercat să ies din canoanele metodice învechite pentru a promova strategii didactice noi: tehnici, modalități de lucru cu elevii, metode și mijloace moderne, forme de organizare a muncii mele la clasă cu elevii, vorbind astfel despre învățarea activă, învățarea integrată, învățarea prin cooperare, noi educații, demers didactic personalizat.

Prin urmare, mână de dorința autoperfecționării profesionale, am experimentat la clasă învățarea prin cooperare. Rezultatele sunt dintre cele mai bune și consider că principiile pe care se clădește o lecție care exploatează învățarea prin cooperare trebuie să fie următoarele:

- mărimea grupului depinde de complexitatea sarcinii, numărul membrilor nu trebuie să fie mai mare de 8;
- obiectivele vizate, materialele, pașii fiecărei acțiuni trebuie stabilite clar;
- se stabilesc regulile grupului, cultivându-se colegialitatea, dar și responsabilitatea individuală, elevii trebuind îndrumați cum să coopereze;



- evaluarea activității grupului se face în funcție de progresul fiecărui elev prin raportare la obiectivele stabilite și la abilitățile de comunicare însușite;
  - rolul învățătorului este acela de a urmări și monitoriza grupurile, de a interveni numai la nevoie, de a îmbogăți sarcinile și de a evalua învățarea;
  - elevul lucrează în „forfotă”, în grupuri cooperative, grupuri expert, perechi de pregătire, de repetiție;
  - în clasă trebuie să existe dotări necesare acestui tip de învățare.
- Folosind învățarea prin cooperare realizăm menirea noastră, a dascălilor, de a forma tipul de om care răspunde cerințelor vremii actuale: omul bun, instruit și educat, tolerant, cooperant, colegial, prietenos, omenos, moral. Este,

dragi colegi, nevoie, deci, de o mai bună educație și de o școală în care să învățăm alături de ceilalți, pe care să îi ajutăm, să îi sprijinim, să le respectăm opțiunea, adică să învățăm OMENIA. Suntem legați unii de alții printr-o varietate de linii ale vieții, ne sprijinim, conlucrăm, ne susținem pentru un scop comun: o viață mai bună pentru noi, familie, pentru copii, pentru generațiile ce vor urma, pentru progres.

Este limpede că SUCCESUL cere cooperare între indivizi, lucru care stă la temelia evoluției și progresului uman.

---

***Dorina Rișcuță predă la clasele primare în Școala Generală „Horia, Cloșca și Crișan” din Brad.***

---

## EFECTELE BENEFICE ALE ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE. APLICAȚII LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ, CLASELE a V-a și a VI-a

*Sorin Emil Ducai*

Un punct de plecare pentru schimbarea practicilor educaționale este învățarea prin cooperare. Cooperarea, cum e de la sine înțeles, înseamnă a lucra împreună pentru a atinge scopuri comune, înseamnă utilizarea grupurilor mici astfel încât indivizii să lucreze împreună, să relaționeze și să coopereze pentru a maximaliza atât productivitatea și achizițiile proprii, cât și ale celorlalți.

Munca în grupuri izvorăște din realitatea vieții cotidiene, este o necesitate, un mijloc, o formă a existenței noastre. De la naștere până la moarte noi trăim în societate, cooperăm unii cu alții, colaborăm în familie, în școală, la serviciu, în comunitate, în timpul liber. Suntem legați unii de alții printr-o varietate de linii ale vieții, ne sprijinim, conlucrăm, ne susținem pentru un scop comun.

Învățarea prin cooperare presupune participarea activă la realizarea unei acțiuni bazate pe schimbul de propuneri și de idei. Aceasta valorizează acțiunile și schimburile

intelectuale, comportamentale și afectiv-emoționale conjugate ale mai multor persoane capabile să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe. Este o formă de învățare, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală și intergrupală, cu durată variabilă, care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați. În cadrul situațiilor de cooperare, elevii se află în căutarea unor rezultate benefice pentru ei și pentru toți membrii grupului, mizându-se astfel pe o logică a învățării care ține cont de opiniile celorlalți.

Este limpede că SUCCESUL cere cooperare între indivizii unei societăți, lucru care stă la temelia evoluției și progresului uman. Noul sistem educațional a căpătat vigoare și rezonanță sporite, propunându-și să promoveze munca în grup, să îi învețe pe elevi să coopereze, să trăiască în societate, să se cunoască mai bine și să-și dezvolte integral personalitatea (intelect, afect, voință), cu accent pe latura morală (formarea caracterului) –

obiectiv de primă importanță educațională în zilele noastre.

Învățarea prin cooperare – cooperative learning – reprezintă utilizarea, ca metodă instrucțională, a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună, urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului.

Învățarea prin cooperare desemnează o situație de învățare în care elevii lucrează în grupuri cu abilități și cunoștințe eterogene – mixed ability groups – și sunt recompensați pe baza performanțelor grupului.

Cercetătorii au dezvoltat trei teorii ale învățării prin cooperare. Modelul care m-a inspirat în practica învățării prin cooperare a fost cel elaborat de frații D. și R. Johnson, în care definirea grupului se bazează pe cinci elemente, și anume:

1. interdependența pozitivă a obiectivelor – positive goal interdependence -: membrii grupului lucrează împreună pentru a atinge scopul propus; membrii grupului trebuie să aibă convingerea că înoată împreună ori se înecă împreună; – tehnica "sink or swim together"; interdependența pozitivă a recompensei/sărbătoririi – positive celebration/reward interdependence -: se oferă recompensă reciprocă pentru rezultatele bune ale grupului și pentru eforturile componentelor acestuia pentru a atinge obiectivele; interdependența pozitivă a resurselor – positive resource interdependence -: fiecare membru al grupului deține numai o parte din informații, materiale, resursele necesare îndeplinirii sarcinii de lucru, resursele parțiale fiind necesar a fi combinate pentru atingerea obiectivului; interdependența pozitivă a rolurilor – positive role interdependence -: fiecărui membru i se atribuie roluri complementare, și acestea interconectate, pentru a indica responsabilitățile pe care grupul le are; interdependența pozitivă de identitate – positive identity interdependence -: membrii grupului trebuie să descopere și să își exprime acordul pentru un simbol/o emblemă de identitate al/a

- grupului, acestea putând fi: un nume, un motto, un steag, un slogan sau un cântec; interdependența pozitivă în situație imaginară – positive fantasy interdependence -: profesorul dă o sarcină de lucru imaginară, care solicită fantezia; interdependența pozitivă a sarcinilor de lucru – positive task interdependence -: munca în echipă se organizează secvențial, elevii împărțindu-și sarcinile și relaționând unii cu ceilalți, iar pe măsură ce o echipă își îndeplinește partea sa, următoarea preia responsabilitățile acesteia; interdependența pozitivă împotriva intruziunilor externe -: positive outside enemy interdependence -: profesorul situează grupurile în raport de competiție unul față de celălalt, în felul acesta membrii grupului devin interdependenți și dau întreaga măsură a capacităților lor pentru a se situa performanțial alături de alte grupuri;
2. responsabilitatea individuală: fiecare membru este răspunzător de propria contribuție la îndeplinirea scopului propus; performanța individuală a membrilor grupului se raportează la un anumit standard;
  3. interacțiunea promotorie – promotive interaction -: interacțiunea are loc direct, față în față la nivelul grupului, prin urmare elevii lucrează împreună în mod efectiv, astfel încât are loc promovarea și susținerea succesului fiecăruia, prin utilizarea în comun a resurselor existente, ajutându-se reciproc prin încurajări, prin laude; prin acest tip de interacțiune membrii grupului devin atașați unii de ceilalți, precum și de obiectivele la nivel de grup; e necesar ca profesorul să identifice o ambianță cu funcție unificatoare;
  4. dezvoltarea deprinderilor interpersonale în cadrul grupurilor mici: se formează, se exersează și se cultivă funcționarea eficientă a grupului în vederea obținerii unui feed-back constructiv;
  5. analiza activității de grup: grupul de elevi reflectează asupra colaborării lor și iau decizii cu privire la îmbunătățirea eficienței acestui tip de activitate; profesorul poate să solicite elevilor să emită aprecieri asupra calității activității



lor, asupra modului de îndeplinire a obiectivelor, ca și asupra abilităților afectiv-emoționale și sociale, în lipsa acestei analize/reflecții grupurile de învățare prin cooperare rămânând doar grupuri de elevi care lucrează împreună la o temă comună.

În cazul celui de-al V-lea element – analiza activității de grup –, un exemplu relevant este cel al realizării reflexiei în cadrul lecturii *D-I Goe*, de I.L.

Caragiale, clasa a VI-a. Se pornește de la întrebarea binară – *Este vinovat D-I Goe de educația lui greșită?*, realizându-se, pe rând:

- a. rețeaua de discuții (scrierea/completarea unei liste cu argumente pentru răspunsuri pozitive sau negative la întrebarea binară), ca în exemplul următor:

DA	NU
<ul style="list-style-type: none"> <li>• s-a complăcut în ipostaza de alintat;</li> <li>• a crezut că totul i se cuvine doar lui;</li> <li>• nu a dat dovadă de spirit de discernământ;</li> <li>• nu a sesizat diferența dintre comportarea sa și a altor colegi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pentru că membrii familiei l-au educat după regulile/principiile lor;</li> <li>• s-a dezvoltat după mediul în care trăia;</li> <li>• a fost canalizat spre o maturizare forțată, chiar și prin ținuta inadecvată vârstei;</li> <li>• a fost încurajat în pornirile lui necontrolate;</li> <li>• în locul sancțiunilor, i s-au dat recompense;</li> <li>• nu putea fi cult și vorbi corect, pentru că în familie nu se vorbea corect.</li> </ul>

- b. dezbateră (ca rezultat al rețelei de discuții, clasa este divizată fizic în două, elevii susținând cele două răspunsuri posibile, schimbându-și literalmente poziția, trecând în cealaltă jumătate în momentul schimbării părerii);
- c. harta personajelor (scrierea numelor personajelor principale implicate în acțiune în colțurile foii, iar în mijloc numele lui Goe, personajul central; trasarea unor săgeți între spațiile personajelor și, de-a lungul fiecărei săgeți, scrierea a ceea ce simte/ce exprimă personajul față de cel spre care este îndreptată săgeata sau cum este tratat de acesta; trasarea săgeții în sens invers pentru a vedea atitudinea în replică a celui alt personaj);
- d. rețeaua personajului (scrierea numelui personajului într-un cerc în mijlocul paginii; în cercuri satelit, în jurul cercului cu numele, scrierea cuvintelor care caracterizează personajul; în final, în cercuri

satelit, în jurul celor care conțin caracteristicile, scrierea exemplurilor de acțiuni sau atitudini din opera literară care vin în sprijinul judecăților; rețeaua personajului Goe se realizează cu ajutorul elevilor de către profesor, iar rețeaua personajelor mama mare, mamița și tanti Mița se dă spre realizare elevilor);

- e. eseul de 20 de minute (reflectarea atitudinii autorului față de Goe și față de cele trei doamne, cu referire la comportament și la limbajul folosit), iar după oră, ca studiu pentru acasă;
- f. identificarea, în anturajul fiecăruia, a unui personaj tip Goe contemporan și scrierea unei schițe prin care acesta să devină personaj literar (studiul și materializarea acestuia realizându-se fie individual, fie în perechi, fie în microgrup).  
Fiind scrisă pe tema educației greșite a copiilor din familiile înstărite, lectura dezvoltă gândirea critică, dând posibilitate elevilor să interpreteze, din diferite unghiuri, cauzele care au

contribuit la educația greșită a lui Goe, să constate cine este vinovat; de asemenea, aceasta dezvoltă abilitățile de analiză, de investigație și, în același timp, dă posibilitatea raportării la alte situații sau personaje din alte opere literare sau din mediul în care trăiesc, realizându-se astfel un proces instructiv-educativ în zona proximei dezvoltări a fiecărui educat. Din perspectivă instructivă, elevii au ocazia să aprofundeze modurile de expunere, dialogul, narațiunea, să completeze și să nuanțeze modalitățile de caracterizare a personajelor, să surprindă raporturile dintre aceste elemente. Din perspectivă educațională, lecția contribuie la consolidarea unor atitudini și deprinderi de combatere a lenei, a inculturii, a obrăzniciei, a iresponsabilității, a neînțelegerii raportului dintre performanță și recompensă, dar și la dezvoltarea, modelarea și cultivarea principiilor învățării prin cooperare. În acest sens, în practica educațională este imperios necesar a se decela standardul dublu articulat pentru recompense, și anume: interdependența și responsabilitatea individuală. Această responsabilitate e necesar să fie canalizată pe modul în care membrii echipei se ajută unii pe ceilalți în procesul de învățare, astfel încât, în cazul unei evaluări, fiecare membru al echipei să poată face față fără ajutor colectiv. Prin urmare, învățarea prin cooperare prezintă foarte multe avantaje în ceea ce privește abordarea diversității. Diversitatea dintr-o problemă poate fi astfel convertită într-un izvor de resurse noi în realitatea educațională.

Slavin se referă la teoriile lui Lev. S. Vîgotski atunci când abordează teoriile constructiviste ale învățării. Acesta sugerează că interacțiunea socială este importantă pentru învățare, deoarece funcțiile mentale superioare, precum raționamentul, comprehensiunea și gândirea critică își au originea în interacțiunile sociale, fiind ulterior însușite și asimilate de individ. Așadar, elevii sunt capabili să îndeplinească anumite comenzi mentale cu sprijin social înainte de a le putea îndeplini singuri. Astfel, "(...) învățarea prin cooperare furnizează suportul social și

cadrele generale de care elevii au nevoie pentru a avansa în procesul de învățare (...)”<sup>2</sup>. Vîgotski dă exemplul „rezolvitorilor de probleme” care, în timpul rezolvării unor probleme dificile, expun cu voce tare raționamentul, astfel că, în cazul grupurilor de învățare prin cooperare, ceilalți membri ai grupului pot auzi acest dialog interior și pot învăța de la „rezolvitori”. Un alt aspect cheie, deosebit de relevant, este și cel ce evidențiază faptul că elevii învață cel mai bine conceptele care se află în zona dezvoltării lor proximale. Când elevii învață împreună, fiecare dintre ei găsește un coleg care poate îndeplini activitățile la un nivel cognitiv superior exact în zona lui de dezvoltare proximală – Vîgotski denumind această metodă didactică *învățarea prin proiecte instrucționale de grup* (project-based learning), aceasta presupunând cooperarea (cooperativ projects). Slavin evidențiază și aspectele benefice ale tipurilor de relații ce se stabilesc în învățarea prin cooperare, între elevii cu profil etnic diferit și între cei care au beneficiat de învățământul special.

Teoria lui Cohen e diferită, aceasta bazându-se mai puțin pe constructele psihologice ale procesului educațional și mai mult pe cele de natură sociologică ale acestuia. Caracteristicile propuse de Cohen, pentru instrucția la clasă, se referă la: stabilirea unor sarcini de lucru cu final deschis, care implică învățarea prin descoperire și care pun accentul pe activități mentale de tip superior; stabilirea unor sarcini de grup care necesită reacții din partea celorlalți membri ai grupului; stabilirea de sarcini multiple care se raportează la o temă unică de natură intelectuală, precum și la atribuirea de roluri pentru toți membrii grupului.

În acest sens, un exemplu concludent ar fi realizarea *Jurnalului dublu* în cazul textului în versuri *Balada unui greier mic*, de George Topârceanu, la clasa a V-a, pentru notarea individuală, apoi în pereche a impresiilor elevilor cu privire la: exprimarea, cu propriile lor cuvinte, a ideilor, atitudinilor și emoțiilor autorului; relevarea stării sufletești a greierului la sosirea neașteptată a toamnei și la refuzul

furnicii de a-l ajuta; realizarea conexiunii între întâmplarea greierului (sesizând alegoria) și ceea ce se întâmplă în relațiile interumane; găsirea unor argumente pentru a scuza sau acuza furnica de pasivitatea cu care tratează greierul, acesta având un sfârșit tragic. Astfel, în etapa a II-a a desfășurării orei,

a realizării sensului, după realizarea lecturii model, elevii citesc și ei poezia, notându-și impresiile în *Jurnalul dublu*, urmând să comenteze impresiile în perechi, acest lucru putându-se realiza după modelul:

<b>Textul ales de elev pentru comentariu</b>	<b>Comentariul, impresiile</b>
<p>I. Prima parte a poeziei:                      "Peste dealuri zgribulite,                      Peste țarini zdrențuite,                      A venit așa, deodată,                      Toamna cea întunecată                      .....                      Iar măceșii de pe câmpuri                      O întâmpină în cale                      Cu grăbite plecăciuni..."</p>	<p>Versurile sugerează sosirea toamnei. Expresii folosite de poet: dealuri zgribulite, țarini zdrențuite, toamna cea întunecată.                      Procedee artistice: epitete, epitete personificatoare, personificări / măceșii întâmpină toamna cu grăbite plecăciuni. Natura este umanizată, lipsită de frumusețe din cauza toamnei care risipește flori mărunte, frunze moarte, stropi de tină, guturai; ciulinii se pitesc din cauza toamnei, măceșii fac plecăciuni.</p>
<p>II. Partea a II-a a poeziei:                      "Doar pe coastă, la urcuș,                      Din căsuța lui de humă                      A ieșit un greieruș,                      Negru, mic, muiat în tuș                      Și pe-aripi pudrat cu spumă:                      Cri-cri-cri,                      Toamnă gri,                      Nu credeam c-o să mai vii                      Înainte de Crăciun,                      .....                      Cri-cri-cri,                      Toamnă gri,                      Tare-s mic și necăjit!"</p>	<p>Nu numai plantele sunt afectate de apariția toamnei, ci și ființele mici.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apariția greierașului;</li> <li>- se comentează folosirea diminutivului greieruș;</li> <li>- se subliniază atitudinea autorului față de aceste ființe nevinovate;</li> <li>- procedee artistice folosite pentru a sublinia gingășia greierului: negru, mic, muiat în tuș;</li> <li>- relația greierului cu alte ființe, cu semenii săi;</li> <li>- conexiuni cu relațiile interumane.</li> </ul>

Elevii citesc comentariile în perechi, apoi le citesc întregii clase. În etapa a III-a – reflecția -, pe baza

investigațiilor comune, elevii vor compara cele două personaje, ca în modelul de mai jos:

<b>FURNICA</b>	<b>Trăsătura comună</b>	<b>GREIERUL</b>
harnică zgârcită strângătoare	mic(ă)	leneș necăjit speriat

Furnica: mică, harnică, zgârcită, strângătoare, prietenoasă;  
 Greierul: mic, trist, mândru, lenes, speriat, neglijent, necăjit.

Ce trăsături se potrivesc celor două personaje: *mic*. De asemenea, elevii vor fi solicitați în a găsi și scrie un proverb care se potrivește situației.

În etapa a IV-a – extindere – elevii trebuie să-și imagineze că greierul s-a dus la furnică, iar apoi să povestească cum s-ar fi putut desfășura întâlnirea celor două personaje, dând un titlu poeziei, realizând și o compoziție plastică (desen, modelaj, colaj, traforaj).

Motivația alegerii acestui text în vederea comprehensiunii acestuia relevă câteva aspecte, și anume: stârnirea

## PROFESORUL ANTRENOR

curiozității elevilor pentru a cunoaște viața găzelor, în vederea ocrotirii naturii; cunoașterea unei impresionante umanizări a naturii prin intermediul personificării, folosită frecvent de autor. Apoi textul are și o accentuată valoare moralizatoare, contribuind la dezvoltarea gândirii critice, dând posibilitatea elevilor să reflecteze, individual și în grup, asupra rolului muncii în viață și a lucrului făcut la timp, reținându-se ideile: *În viață te poți bizui doar pe tine însuși și nu pe alții și Nimic nu trebuie tratat cu superficialitate, mai ales viața.*

Cohen accentuează ideea conform căreia atunci când profesorul folosește acest model de acțiune educațională – învățarea prin cooperare – e necesar să găsească o sarcină de activitate care să implice deprinderi multiple și care să aibă mai multe rezolvări, conducând astfel și la mai multe răspunsuri; să le permită elevilor să-și aducă contribuția conform propriului potențial de exprimare creatoare, dar și al potențialităților lor native, care să fie modelate și cultivate; să utilizeze multimedia; să apeleze la percepția vizuală, auditivă și tactilă; să solicite o paletă largă de deprinderi, comportamente, atitudini și afecte, benefice spiritului; să solicite lectura și scrisul, în așa fel încât învățarea să fie

incitantă. Cohen afirma: "Există trei condiții pe care profesorul trebuie să le asigure pentru eficiența utilizării rolurilor/responsabilităților în procesul de învățare, și anume: să anunțe public desemnarea unui anumit elev din grup pentru o anumită sarcină și toți ceilalți din grup trebuie să știe că profesorul a investit un participant cu funcția de mediator sau raportor; să specifice clar care sunt atribuțiile participantului investit cu rolul/responsabilitatea respectivă; să se asigure că toți ceilalți cunosc atribuțiile participantului cărui a s-a acordat un rol/o responsabilitate."<sup>2</sup>

Cohen consideră învățarea prin cooperare ca pe o metodă de cultivare a armoniei sociale și a șanselor egale în clasele și școlile unde există elevi cu profiluri etnice și rasiale diferite. Nu de puține ori s-au evidențiat în practica educațională efectele pozitive ale învățării prin cooperare, acestea durând, de obicei, și după ce grupul/-rile de lucru respectiv/-e s-a(u) dizolvat, ele putându-se extinde și la nivelul relațiilor extrașcolare. Acest tip de învățare contribuie atât la acumularea de cunoștințe, cât și la instaurarea unui climat de armonie socială. Amintim astfel câteva dintre

AVANTAJELE	LIMITELE
<b>utilizării învățării prin cooperare</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- oferă elevilor ocazia de a-și concretiza nevoia de a lucra împreună, într-un climat colegial de întraajutorare și de sprijin reciproc;</li> <li>- duce la maximizarea învățării tuturor membrilor, motivându-i pe elevi să obțină mai mult decât achiziții strict personale, deci să obțină rezultate deosebite pentru echipă, dezvoltându-li-se gândirea flexibilă;</li> <li>- oferă posibilitatea testării ideilor, revizuirii opiniilor, dezvoltării inteligenței interpersonale, acoperind neajunsurile învățării individualizate, acordându-se astfel o importanță considerabilă dimensiunii sociale;</li> <li>- cultivă atitudinea de a acorda, în mod necondiționat, sprijin intelectual și personal, bazat pe devotament și grijă față de semenii, grupul reprezentând mult mai mult decât suma părților;</li> <li>- favorizează un tonus psihic mai ridicat, acesta conturându-se pe baza unor sentimente pozitive, cum ar fi: respect, ajutorare, acceptare, sacrificiu, dăruire, împlinire;</li> <li>- contribuie la afirmarea EGO-ului, cultivarea simțului identității și a capacității de a rezista în condiții de stres și</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rumoarea creată din cauza libertății de relaționare;</li> <li>- atenție sporită din partea mediatorului activității;</li> <li>- un timp limitat pentru expunerea și valorizarea tuturor ideilor.</li> </ul>



<p>în situații de adversitate;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- oferă șanse noi de împărtășire a unor experiențe eficiente de învățare, profesorul stimulând elevii „resursă” / „rezolvatorii” în acțiunile acestora cu covârșnicii, cultivându-se permanent devotamentul față de grup, coeziunea acestuia în raport cu un obiectiv, dar și rațiunea de a exista a grupului;</li><li>- creează oportunități de învățare, descoperind și stimulând aptitudinile și interesele elevilor, acestea fiind într-o permanentă concordanță cu aspectele vieții cotidiene, impulsivându-se, de asemenea, colectarea de informație suplimentară pe un subiect dat – deprindere/abilitate de tip catalizator (fermenting) extrem de necesară învățării cooperative;</li><li>- determină dezvoltarea personală prin acțiuni de conștientizare în cadrul grupurilor mici;</li><li>- oferă posibilitatea de a interacționa direct, fără intermediar, cu fiecare membru al grupului, cultivându-se astfel rețele de relaționare “în cerc” și “în formă de cristal”;</li><li>- solicită toleranță față de modurile diferite de gândire și simțire, valorizând nevoia elevilor de a lucra împreună, într-un climat prietenos, de susținere reciprocă;</li><li>- oferă fiecărei echipe primirea feed-back-ului activității proprii, rezultând astfel și dorința de stabilire a unui program de îmbunătățire a performanțelor, precum și sărbătorirea în echipă a succesului;</li><li>- modelează și cultivă procesul interactiv al realității educaționale.</li></ul>	
--	--

Toate acestea reprezintă o corespondență între necesitățile de dezvoltare trup-minte-spirit (...) și preocuparea pentru habilitate (sănătate, siguranță, funcționalitate, sarcini, estetică).<sup>1</sup> (2005)

Așadar, utilizând strategia învățării prin cooperare, putem spune că e necesar ca profesorul să dețină competențe la nivel: științific, psihopedagogic și metodic, managerial și psihosocial, interrelațional, organizatoric, empatic, ludic, rolul profesorului fiind redimensionat, căpătând astfel noi valențe. Depășind viziunea tradițională, acest actor e necesar să devină un co-participant, alături de elev, la activitățile desfășurate, antrenându-i, modelându-i, sugerându-le și permițându-le elevilor un spațiu de experimentare. În acest sens, Miron Ionescu afirmă că: “Practica învățării prin cooperare creează premisele construirii unei adevărate comunități de învățare, de cercetare, dar și educațională în care: ambianța este

constructivă, de încredere și întraajutorare reciprocă, elevii se simt respectați, valorizați, utili și dobândesc încredere în forțele proprii pentru că toți participă la luarea deciziilor; membrii grupului conștientizează că performanțele bune ale acestuia se datorează contribuțiilor lor individuale, și invers, performanțele individuale pot fi evidențiate numai dacă performanțele grupului ca întreg sunt bune.”<sup>3</sup> (2003)

O aplicație la clasa a V-a, respectând abordarea transdisciplinară, cu accent pe teoria inteligențelor multiple, pentru textul *Gândăcelul*, de Emil Gârleanu, precum și pentru evidențierea elementului de limbă - Adjectivul (folosirea adjectivelor variabile și invariabile, a celor formate cu sufixe, dar și cu prefixe, exersarea și scrierea corectă a adjectivului în funcție de locul acestuia față de substantivul determinat; funcțiile sintactice ale adjectivului; epitetul), ar putea fi concepută, organizată și desfășurată astfel:



## PROFESORUL ANTRENOR



<p><b>INTELIGENȚA LINGVISTICĂ</b> Se creează un PORTOFOLIU DE GRUP (fișa biografică a autorului, portretul gândăcelului, descriere literară, descrierea în textul de mică publicitate, descrierea științifică etc.)</p>	<p><b>INTELIGENȚA LOGICO-MATEMATICĂ</b> Se creează un tabel sau un grafic cu etapele de creștere a gândăcelului, comparativ cu ființa umană</p>
<p><b>INTELIGENȚA SPAȚIO-VIZUALĂ</b> Realizarea unei compoziții plastice folosind metoda "Ieșirii din EU" Elevii trebuie să se imagineze drept gândăcelul și să deseneze lumea acestuia în mod supradimensionat. Obs. În arhitectură se numește "Perspectiva broaștei". Se referă la observarea naturii de la nivelul solului. (Cum ar vedea realitatea, dacă ar sta tot timpul pe burtă? În fața lor e lujerul de crin..., acesta ajunge să fie supradimensionat.)</p>	<p><b>INTELIGENȚA INTRAPERSONALĂ</b> Scrierea unei pagini de jurnal care să reflecte interesele personale și ocupațiile care corespund acestora, pornind de la meseria de scriitor. ("Hexagonul intereselor")</p>
<p><b>INTELIGENȚA INTERPERSONALĂ</b> În grupuri mici, elevii să discute despre transformarea oricărei ființe, precum și despre rolul acesteia în lume.</p>	<p><b>INTELIGENȚA KINESTEZICO-CORPORALĂ</b> Joc de rol: "Gândăcelul"</p>
<p><b>INTELIGENȚA MUZICALĂ</b> Crearea unui cântec (linie melodică și text) sau Interpretarea unui cântec cunoscut (în canon, solist-cor)</p>	<p><b>INTELIGENȚA NATURALISTĂ</b> Realizarea unui album cu fotografii și desene ale diferitelor specii de insecte.</p>

O altă procedură amuzantă și instructivă de grupare a elevilor se referă la reconstruirea unor proverbe cunoscute. Dacă în clasă sunt 20 de elevi și se constituie echipe de câte patru elevi, se aleg cinci proverbe formate din câte patru cuvinte. Câte un cuvânt din fiecare proverb este scris pe câte un bilet. Cinci elevi "resursă" trag câte un cuvânt (adjectiv) specific fiecărui proverb. Ceilalți elevi trag bilețele rămase, apoi își caută colegii care au bilețele pe care sunt scrise cuvintele cu ajutorul cărora se reconstituie proverbul. (Ex.: "Vorba dulce, mult aduce", "Minciuna are picioare scurte", "Învățătura este ochiul minții", "Vorba multă, sărăcia omului", "Tot pățitu-i priceput" etc.). Regulile și rezultatele stabilite de fiecare echipă e necesar să fie dezbătute de întreg colectivul de elevi, aceștia având posibilitatea de a aduce completări.

Aprecieri activității în grupuri și a rezultatelor lor implică exprimarea printr-o judecată de valoare și estimarea calității procesului de cooperare și de învățare sau a produselor (cunoștințe,

capacități dovedite prin testare). Aceste aprecieri urmăresc un dublu scop: ca munca în viitor să se desfășoare mai bine, elevii să dobândească încredere în posibilitățile lor și să formeze la elevi calitățile civice pe care munca prin cooperare le reclamă.

Profesorul zilelor noastre poate să-și structureze o lecție de tip constructivist, utilizând o serie de criterii extrem de valoroase, Yager, R. decelându-le în lucrarea "The Constructivist Learning Model towards Real Reform in Science Education", *The Science Teacher*, 58(6), 52-57, (1991)<sup>5</sup>. În viziunea autorului, e necesar ca profesorul: să angajeze interesul elevului asupra unui subiect care are la bază un concept general; să pună întrebări cu caracter deschis pentru a identifica conceptele anterioare ale elevului cu privire la subiect și la caracterul de validitate și completitudine al acestora; să prezinte date sau informații care să nu se potrivească cu modelul mental inițial; să încurajeze dezbaterile în grupuri, pentru ca elevii să-și poată formula ipoteze și să-și imagineze experimente care să reconcilieze modelul

mental preexistent cu noile informații; să coordoneze prin întrebări elevii spre înțelegerea temei studiate; după experimentare, să organizeze clasa în vederea împărtășirii de către elevi a ideilor rezultate din discuțiile în grupuri; să coordoneze discuțiile astfel încât să se atingă consensul în problema vizată; să încurajeze elevii în a sugera cauzele posibile ale unui fenomen sau să prevadă consecințele acestuia; să identifice ideile elevilor despre un subiect înainte de a expune el însuși ideile științifice; să încurajeze dezbaterile dintre elevi privind temele în discuție; să lase elevilor un timp suficient de reflecție și analiză; să respecte și să utilizeze ideile generate de elev; să încurajeze analiza, strângerea de probe/dovezi de către elevi pentru susținerea, reformularea sau informarea unei idei în lumina noilor cunoștințe; să utilizeze resursele locale ca surse de informații ce pot duce la rezolvarea problemei formulate; să implice elevii în căutarea de informații ce pot fi utilizate în rezolvarea unor probleme concrete din mediul acestora; să extindă învățarea dincolo de timpul afectat acesteia la clasă.

Prin urmare, practica reflexivă este una dintre cele mai importante practici care poate asigura succesul încercărilor de a implementa și a experimenta la clasă noile metode și tehnici de interacțiune educațională.

Decelăm, în concluzie, trăsăturile învățării prin cooperare: este o formă superioară de interacțiune psihosocială, bazată pe sprijin reciproc, pe toleranță, pe efort susținut din partea tuturor, îndreptat către același scop; motivația este rezultatul acțiunii conjugate a tuturor membrilor ce urmăresc un destin comun; atenția este îndreptată asupra procesului de elaborare împreună, prin cooperare, a demersurilor de realizare a sarcinii; este împărtășită părerea că toți pot oferi alternative valoroase de soluționare a problemei, dacă le sunt oferite premisele necesare și dacă sunt sprijiniți; evaluarea urmărește acordarea ajutorului imediat, având o funcție mai mult coercitivă, ameliorativă, decât de

sanționare, acest element ducând la reducerea stresului școlar; stimulează apariția de idei noi, acest fapt fiind o rezultată a interacțiunii cumulative, deoarece fiecare membru dezvoltă ideile celuilalt; experiențele de învățare prin cooperare sunt marcate de dialog reflexiv, de stimularea atitudinii metacognitive, de crearea de jurnale reflexive, de stimularea gândirii critice, de cultivarea unei învățări noi cu efecte benefice în planurile cognitiv, emoțional-afectiv și comportamental-atitudinal.

Astăzi, mai mult ca oricând, profesorul poate să-și structureze o lecție de tip constructivist, utilizând criterii extrem de valoroase, acestea putând fi articulate cu succes doar în cadrul unor abordări inter-, multi- și transdisciplinare a conținuturilor educaționale, indiferent de nivelul la care se realizează procesul instructiv-educativ. Acestea se traduc prin câteva cuvinte cheie, și anume: provocare, reflecție și analiză, spirit interogativ și interactiv, autonomie, inițiativă, negociere și dinamism educațional. E important să reflectăm nu dacă vom coopera, ci cât de bine o vom face, prin efortul comun al tuturor factorilor implicați, având același scop: **PROGRESUL.**

### **Bibliografie:**

1. Flueraș, Vasile, Teoria și practica învățării prin cooperare, Colecția Științele Educației, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005, p.88, p.112
2. <http://fp.uni.edu/rac/col/romania/htm>
3. Ionescu, Miron, Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele, Garamond SRL, Cluj-Napoca, 2003, p. 221
4. Ulrich, Cătălina, Managementul clasei. Învățare prin cooperare, Editura Corint, București, 2000, p. 44
5. Yager, R., "The Constructivist Learning Model towards Real Reform in Science Education", The Science Teacher, 1991, 58(6), p.52-57

---

**Sorin Emil Ducai predă limba și literatura română la Școala cu clasele I-VIII Suceagu. Îl puteți contacta la adresa de e-mail: [scoalasuceagu@yahoo.com](mailto:scoalasuceagu@yahoo.com).**

---

### EDUCAȚIA ELEVILOR ÎN SPIRITUL RESPONSABILITĂȚII ȘI COOPERĂRII PRIN PROIECTUL „LIVING VALUES”

Angelica Murărașu

Cristian Murărașu

Perioada școlară este momentul în care influențele exterioare lasă urme adânci și durabile asupra personalității copilului, a cărui receptivitate și flexibilitate psihică îl ajută în acest sens.

Copiii prin natura lor sunt buni, bunătatea acestora manifestându-se în relațiile cu cei din jur. Ei dovedesc dragoste și atașament față de părinți, colegi, profesori. În consecință, copiii lor se pot forma sentimente morale și atitudini, comportamente, ei fiind receptivi la învățăturile adulților.

Esențială este călăuzirea intereselor lor sufletești către valorile morale și creștine. De stringentă necesitate și actualitate considerăm a fi și cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice. De aceea, urmărim educarea copiilor în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului de opinii, al respectării opiniei.

Realizarea acestor obiective solicită din partea noastră, a educatorilor, aplicarea unor strategii moderne de instruire și educare, adaptate la obiectivele urmărite, la particularitățile copilului, la condițiile de lucru și ținând seama de comanda societății în momentul respectiv.

Această problematică am abordat-o cu succes în cadrul activităților școlare și extracurriculare, cu ocazia unor evenimente, apelând astfel la proiectele educaționale eveniment.

Pentru formarea unei conduite morale materializate în spiritul **păcii, iubirii, respectului, fericii, libertății, onestității, modestiei, toleranței, cooperării, responsabilității, simplității, unității** în raporturile cu semenii, de afirmare a copilului ca ființă spirituală, considerăm că este necesară proiectarea și realizarea unor activități al căror conținut să reflecte acest domeniu.

În sprijinul nostru a venit Programul Educațional LIVING VALUES, în spiritul căruia am desfășurat activități de promovare a valorilor morale.

Programul Educațional LIVING VALUES este o activitate propusă la nivel internațional de către Association for Living Values Education International, asociație non profit a educatorilor din întreaga lume. Acest program se află sub patronajul UNESCO și este implementat pe toate continentele. El are drept scop educarea copiilor în spiritul valorilor morale, al respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului de opinii.

Sub egida LIVING VALUES am propus un proiect de educație a elevilor, pentru promovarea și antrenarea copiilor în spiritul responsabilității și cooperării. Am ales aceste valori din cadrul programului deoarece acestea au stat la baza implementării și celorlalte activități în care au fost antrenați elevii ( programul „Eco-Școala”, programul „Să învățăm despre pădure”, programul „Sprig Day” ).

Ca obiective ce privesc elevii am propus:

- aplicarea învățării creative, bazată pe îmbinarea rațională a activității frontale cu cea diferențiată și individuală la toate obiectele de studiu;
- dezvoltarea calității gândirii, imaginației, aptitudinilor și atitudinilor creatoare;
- inițierea micilor școlari cu tehnicile de discuție (într-ajutorare, împărtășire, înțelegere cognitivă, înțelegere afectivă), cu tehnicile de explorare a ideilor (auto-reflecție, lucru în echipe, construire de hărți mentale);
- dezvoltarea abilităților personale, sociale și emoționale;
- dezvoltarea abilităților de comunicare interumană;

- explorarea valorilor și integrarea lor în viață.

Obiectivele care ne privesc pe noi, cadrele didactice, au fost:

- dezvoltarea de noi capacități de comunicare cu elevii într-un mediu lipsit de constrângeri;
- experimentarea noilor metode de predare și evaluare a cunoștințelor.

Datorită faptului că mereu trebuie să se aibă în vedere realizarea obiectivului major, acela de dezvoltare a unor atitudini și comportamente, este necesar să se stabilească pentru fiecare activitate o atmosferă bazată pe valori. Pornind de la valorile oferite ca stimuli, cu ajutorul reflecțiilor prin imaginație, prin vizualizări creative, prin reflecții asupra situațiilor din viață, se trece la explorarea valorilor cu ajutorul jocurilor, analizei conținuturilor de la alte discipline, informând elevii asupra valorilor prin povești, texte, personaje. Transmiterea stimulilor valorilor are loc prin realizarea unei atmosfere calde, calme, cu ajutorul unor mesaje spontane pozitive către toți membrii grupului de lucru. În acest cadru de discuție relaxantă, are loc într-ajutorarea, împărtășirea unor experiențe individuale, înțelegerea cognitivă și cea afectivă. Aceste convorbiri fac posibile explorarea ideilor, lucru în echipe, construirea unor hărți mentale, auto-reflecția. Toate duc spre realizarea unei expresii creative, a dezvoltării unor abilități ( personale, sociale și emoționale pe de o parte, și pe de alta a celor de comunicare interumană ) în mediul de lucru care se extinde asupra lumii și societății. Prin acestea se realizează transferul învățării și integrarea valorilor în viață.

Programul propune ca în toate activitățile desfășurate să se evite atitudinile critice, să se stabilească scopuri realiste, să existe o apreciere pozitivă față de activitățile desfășurate, să se realizeze permanent o evaluare pozitivă și apreciativă. Copilul trebuie să se simtă iubit, valorizat, respectat și în siguranță. Lucrul trebuie să se desfășoare în echipe, iar activitățile să determine elevii să devină comunicativi, curajoși și înțeleghători.

Vom prezenta câteva aspecte privind educarea elevilor în spiritul responsabilității și cooperării pe care le-am realizat la clasă.

Pentru **responsabilitate** am folosit ca **puncte de reflecție** următoarele idei: Responsabilitatea înseamnă îndeplinirea îndatoririlor tale, în modul cel mai bun cu putință; Dacă ne dorim o lume curată, avem responsabilitatea de a îngriji natura; Când cineva este responsabil, există mulțumirea de a fi adus o contribuție pentru o viață mai bună.

Drept **scopuri** am urmărit:

- Dezvoltarea cunoștințelor despre responsabilitate prin participarea la discuțiile despre punctele de reflecție prezentate, prin explorarea conceptului „mergând pe urma vorbelor mele”, prin participare la realizarea unei discuții despre contribuția elevilor în cadrul familiei.
- Dezvoltarea abilităților și implicarea în mod responsabil în proiecte prin participarea la proiectele clasei.

Activitățile din cadrul formării **responsabilității** elevilor au constat în desfășurarea unor jocuri prin care aceștia au înțeles conceptul de responsabilitate și s-au simțit bucuroși să participe la aceste manifestări. Dintre acestea amintim:

### I. Drumul încrederii:



Este o activitate ce îi familiarizează pe elevi cu valoarea responsabilității. Colectivul de elevi este împărțit pe două grupe, o parte având ochii acoperiți.

Fiecare elev cu ochii acoperiți a fost condus de un partener din celălalt grup cu grijă în jurul sălii, fiind ghidat și oferindu-i-se informații pentru ca să se simtă în siguranță. S-au inversat apoi rolurile. S-au comentat trăirile elevilor în timpul jocului pe baza întrebării „Cum v-ați fi simțit dacă partenerul vostru n-ar fi fost responsabil?”. Unii elevi au răspuns că au simțit o anumită teamă, neîncredere, pentru că nu cunoșteau persoana ce îi ghida, teamă ce treptat a fost anulată de cuvintele încurajatoare

ale partenerului și de faptul că nu i s-a întâmplat nimic rău. Alții au răspuns că au recunoscut persoana, ceea ce le-a dat un sentiment de siguranță dublat de buna colaborare ce s-a stabilit apoi între ei. Deși diferite, răspunsurile elevilor au condus spre aceeași concluzie: o persoană responsabilă merită încrederea tuturor, deoarece este în măsură să îndeplinească sarcinile stabilite.

### **II. Asumarea responsabilității ne face prieteni buni:**

Am pornit de la reflecția conform căreia „Să fii responsabil înseamnă să fii demn de încredere”. Am inițiat discuții cu privire la ce înseamnă prietenia, cum să ne alegem prietenii. Grupați pe echipe de câte 5-6 elevi, școlarii a expus situații în care au simțit că cineva i-a dezamăgit sau i-a ajutat. Elevii au discutat despre modul cum vor proceda în câteva situații reale: „Numeste-l pe cel mai bun prieten al tău și spune după ce criterii l-ai ales!”, „Unul dintre colegii tăi de clasă este bolnav. Dacă acest coleg nu vă este prieten îl veți ajuta?”, „Cum veți proceda când ați constatat că prietenul vostru v-a mințit?”, „Imaginați-va că prietenul vostru și-a pierdut portofelul. Vă propuneți să-l ajutați cu o sumă mai mare de bani fără ca părinții voștri să știe. Ce veți face?”. Au urmat apoi discuții cu privire la trăsăturile morale necesare într-o relație de prietenie și despre cele care pot destrăma o astfel de relație. Dintre cele pozitive, copiii au amintit: sinceritatea, respectarea cuvântului dat, bunătatea, spiritul de echipă, responsabilitatea, iar dintre cele negative: egoismul, invidia, lașitatea. S-au comentat proverbele: „Un prieten face mai mult decât o pungă cu bani”, „Prietenul la nevoie se cunoaște”, „Spune-mi cu cine ești prieten ca să-ți spun cine ești!”.

### **III. Responsabilitățile mele:**

Activitatea a debutat cu o serie de întrebări ce au fost puse elevilor. Răspunzând la întrebările „Ce responsabilități ai în familie?”, „Ce responsabilități ai la școală în calitate de elev?”, „Ce responsabilități avem pentru păstrarea mediului?”, „Ce s-ar întâmpla

dacă oamenii nu ar avea responsabilitate față de natură?”, „Cum arată o școală în care nimeni nu își îndeplinește niciuna din responsabilități?”, „Cum ar arăta natura dacă oamenii nu ar fi responsabili față de mediul înconjurător?” elevii au concluzionat că responsabilitatea este una din valorile esențiale care stau la baza tuturor acțiunilor umane.

Am solicitat apoi elevilor să formeze perechi pentru a găsi soluții în vederea îmbunătățirii performanțelor școlare. După mai multe activități de încurajare și de discutare a problemelor, aceștia au reușit să își concretizeze dorințele.

Pentru îmbunătățirea performanțelor școlare a unor elevi, o serie dintre copii s-au oferit în a-i ajuta pe aceștia în pregătirea temelor, organizarea portofoliilor, sprijinirea cu materiale ce le lipseau (dicționare, reviste, atlase, cărți de lecturi suplimentare). În vederea îndeplinirii obligațiilor școlare, elevii au primit responsabilități: elev de serviciu, amenajarea panourilor din clasă, îngrijirea acvariului, gestionarea bibliotecii clasei, împărțirea produselor primite prin programul „Cornul și laptele”.

Întâlnirea cu specialiștii de la Grupul Ecologic de Colaborare GEC BUCOVINA în domeniul protecției mediului, i-a determinat să conștientizeze conceptul de poluare a naturii și să găsească soluții pentru păstrarea mediului natural. Activitățile desfășurate cu ocazia înmânării școlii



noastre a STEAGULUI VERDE (activități pe ateliere: „Sănătate din farmacia pădurii”, „Glasul

fermecat al pădurii”, „Construim căsuțe pentru păsărele”) i-au mobilizat și mai mult pe elevi în respectarea Eco-Codului școlii („Noi iubim apa și aerul pur, plantele și animalele din jurul nostru!”), în formarea lor ca adevărați ecologiști.

Pornind de la asumarea responsabilității, în rezolvarea conflictelor dintre elevi am intervenit prin

stabilirea unui mediator din rândul elevilor. Acesta a intervenit prompt pentru soluționarea conflictelor, prin discuții cu colegii implicați, care au găsit modalități de împăcare și și-au asumat răspunderea pentru faptele petrecute.

Dintre ideile folosite ca **puncte de reflecție** pentru **cooperare** amintim: cooperarea există atunci când oamenii lucrează împreună pentru un scop comun, când cooperăm trebuie să dezvoltăm idei, „Unde-i unul nu-i putere, la nevoi și la durere/ Unde-s doi, puterea crește și dușmanul nu sporește”. Uneori trebuie să renunțăm la ideea noastră. Când cooperăm uneori conducem sau trebuie să ne urmăm conducătorul.

Drept **scopuri** am urmărit creșterea volumului de cunoștințe privind cooperarea prin participarea la discuții referitoare la punctele de reflecție enunțate, prin crearea unor reguli de cooperare sinceră și dezvoltarea abilităților de cooperare și implicare cooperantă în activități prin participarea la proiectele ce necesită cooperare cu clasa.

Activitățile din cadrul formării **cooperării** dintre elevi au constatat în desfășurarea unor jocuri prin care elevii au înțeles conceptul de cooperare și s-au simțit bucuroși să participe la aceste manifestări. Dintre acestea amintim:

### **I. A lua gustarea cooperând:**

Am stabilit o activitate prin care am arătat elevilor cât de importantă este cooperarea. Pentru acest lucru am încercat să luăm gustarea împreună cu elevii, pretinzând că încheieturile de la coate nu funcționează. A trebuit să găsim o modalitate de a mânca fără a ne îndoi brațele de la cot. Copiii au constatat că în situația dată au avut nevoie de ajutorul colegului de bancă. Activitatea a fost foarte amuzantă, dar în același timp deosebit de instructivă. Elevii au reușit să își dea seama care este importanța spiritului de cooperare:



nu poți reuși singur în toate situațiile, ai nevoie de colaborarea cu cei din jur.

### **II. Masa Cooperării:**

S-a realizat o masă a cooperării în sala de clasă. Elevii se află pe rând la masa cooperării, după performanțele obținute la diferite discipline. Ei sunt voluntari în a-i ajuta pe alții în pregătirea pentru lucrări, teme, organizarea portofoliilor la Științe ale naturii, Limba română, efectuarea de calcule și probleme la matematică, citirea în pereche a unor texte, realizarea unor lucrări la Educație tehnologică. Prețul folosirii Mesei Colaborării este un „mulțumesc” adresat cooperantului pentru că a cooperat. Acesta răspunde într-o manieră plăcută: „A fost o plăcere să cooperez cu tine!”. Aceste relații de cooperare și sprijin au demonstrat elevilor că au ca rezultat îmbunătățirea rezultatelor școlare a colegilor lor, stând la baza progresului tuturor, că în acele activități de grup ei sunt coechipieri.

### **III. Lucrul în echipă:**

Colectivul de elevi a fost împărțit pe echipe de câte 5-6 elevi, care au avut de îndeplinit mai multe sarcini: să realizeze un afiș colectiv pentru protecția mediului înconjurător (și-au distribuit sarcinile ce le au de îndeplinit: unii s-au ocupat de procurarea materialelor, alții au căutat informații în cărți, reviste, pe Internet, cei mai talentați au realizat practic afișul), să descopere și să completeze mai multe fișe de observare pentru stabilirea unor specii de arbori (observațiile au fost organizate în rubricile „Știu”, „Vreau să știu”, „Am învățat” pe baza unor imagini și informații din cărți de specialitate, dar și a intrării în contactul direct cu anumite materiale din natură: frunze, flori presate), să prepare ceaiuri din fructe de pădure, să construiască mai multe căsuțe pentru păsările (băieții au construit căsuțele, iar fetele le-au decorat), să conceapă mai multe tablouri decorative pe teme ecologice realizate cu materiale din natură (din materiale re folosibile au realizat tablouri reprezentând cele patru anotimpuri), să confecționeze costume pentru parada Eco-Fashion (au dat frâu liber imaginației confecționând costume din materiale reciclabile: ziare, reviste, cartoane, saci de plastic, sticle de plastic).

Elevii au înțeles că într-o relație de cooperare trebuie să existe o atitudine sinceră, dorința ca lucrurile să fie făcute bine, eforturile să fie diriguite în același sens.

#### **IV. Un proiect cooperativ:**

Am aplicat principiile adevăratei cooperări într-un proiect de realizare a unor activități pe care toți elevii doresc să le înfăptuiască în cadrul sălii de clasă.

Activitățile în care elevii au trebuit să dovedească cooperarea au constat în: amenajarea unui colț de lectură și angajarea elevilor ca să-l întrețină pe rând și să-l folosească, îngrijirea peștișorilor dintr-un acvariu achiziționat din fondurile pușculiței clasei, confecționarea unor căsuțe pentru păsărele, cooperarea cu alte clase de elevi în cadrul unor acțiuni de protejare a mediului înconjurător.

Prin aceste proiecte elevii discută și muncesc împreună, își întăresc abilitățile sociale pozitive, care creează armonie și coeziune în cadrul echipei.

În vederea evaluării eficienței acțiunilor desfășurate pe parcursul proiectului, am organizat expoziții cu lucrările elevilor, am solicitat soluții din partea copiilor pentru a deveni responsabili și cooperanți. Spontaneitatea și creativitatea specifică

copiilor și-au spus cuvântul prin activități concrete, facile, dar care au demonstrat o înțelegere corectă a problematicii responsabilității și a cooperării.

Activitățile desfășurate s-au bucurat de multă apreciere și susținere din partea copiilor, care s-au implicat în mod activ și necondiționat, iar comportamentul lor ulterior a demonstrat că, din punct de vedere educativ, ne-am realizat obiectivele propuse și că este necesar să continuăm demersurile în acest sens, fiind conștienți că eforturile pentru promovarea acestor valori încep cu fiecare dintre noi.

Toate activitățile au dus la concluzia că succesul cere responsabilitate și cooperare între indivizi, lucruri care stau la temelia evoluției și progresului uman. Este nevoie de o mai bună educație și de o școală în care elevii și educatori să învețe în spiritul cooperării și al responsabilității pentru realizarea unui scop comun: o viață mai bună pentru generațiile ce vor urma.

---

**Angelica Murărașu și Cristian Murărașu predau la clasele I-IV în cadrul Școlii cu clasele I-VIII Nr. 10 din Suceava.**

---

## **TURUL GALERIEI – O METODĂ INTERACTIVĂ DE RECAPITULARE ȘI CONSOLIDARE A CUNOȘTINȚELOR**

*Mădălina Oprișan*

*Gigi Oprișan*

*Motto : "A învăța pe copil nu înseamnă să-i dăm adevărul nostru, ci să-i dezvoltăm propria gândire, să-l ajutăm să înțeleagă, cu gândirea lui, lumea." (I. Cerghit)*

Învățarea este definită ca reprezentând o modificare de comportamente, obținută pe baza unei experiențe trăite personal. Când vorbim despre învățare ne gândim la schimbările pe care la prevedem că se vor produce în comportamentul celui care învață, schimbări ce pot avea loc în

planul activității intelectuale, al vieții afective ori al acțiunii practice. Astfel de schimbări nu se produc dacă elevul este un simplu spectator al actului de predare, ci ca urmare a unui efort personal, pe baza unei implicări active în cadrul lecțiilor.

Învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia, grupe mici de elevi 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.

Metodele de învățare prin cooperare solicită din plin, dar și valorifică maximal, pe multiple planuri, potențialul uman de cunoaștere, de simțire și de acțiune cu care un elev sau altul vine la școală. Aceste metode facilitează comunicarea, colaborarea, relaționarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau elaborarea unor teme noi, care duc la cunoașterea dintre elevi, înțelegerea și acceptarea reciprocă.

Una dintre aceste metode, care poate fi folosită cu succes la orice clasă din învățământul primar, este "turul galeriei" (Johnson, D.W., 1989). Aceasta presupune parcurgerea următorilor pași:

- brainstorming individual
- interviu de grup
- producerea planșelor
- susținerea, de către un raportor, a produsului obținut
- afișarea produselor
- efectuarea turului galeriei
- dezbateră.

Elevii lucrează în grupe de 3-4; se propune un subiect pentru care elevii generează cât mai multe idei. De exemplu, la clasa a IV-a, subiectele pot fi:

- Limba română : Părți de vorbire ; Părți de propoziție ;
- Matematică : Unități de măsură ; Elemente de geometrie ;
- Geografie : Munții Carpați ; Câmpiile ; Ape curgătoare ;
- Științe : Medii de viață ;
- Abilități practice: Colaje.

Expunerea subiectului trebuie să aibă toate datele necesare și toate criteriile implicate. Fiecare grup își alege sau primește o anumită temă din subiectul propus, dar și toate grupurile pot avea aceeași temă. Unul dintre membrii grupei notează ideile brainstormingului pe o coala de hârtie (de preferat cât mai mare) cu markere colorate, iar șeful grupei susține, în fața celorlalte grupe, produsul realizat.

Posterele sunt expuse apoi și fiecare grup examinează cu atenție produsele celorlalte grupe, își notează comentariile, neclaritățile, întrebările. După turul galeriei, se răspunde la întrebări, se clarifică unele aspecte solicitate de colegi și, în cele din urmă, fiecare grup își reexaminează produsul propriu comparativ cu celelalte.

Astfel, prin feed-back-ul oferit de colegi, are loc învățarea/consolidarea unor cunoștințe, se valorizează produsul activității în grup și se descoperă soluții alternative la aceeași problemă ori tip de sarcină.

Împreună cu elevii clasei a II-a, am desfășurat o activitate de abilități practice, cu tema „Primăvara – anotimpul florilor”. Prin obiectivele operaționale, mi-am propus ca elevii:

- să coreleze definițiile rebusului cu realizarea tabloului despre anotimpul primăvara;
- să coopereze cu colegii de grup;
- să participe activ la realizarea tabloului;
- să-și exprime acordul/dezacordul cu grupa;
- să utilizeze cât mai multe materiale;
- să aranjeze materialele folosite cât mai original și estetic;
- să motiveze aprecierile făcute.

Elevii au abilitățile necesare muncii în grup, activitățile de abilități practice și educație plastică desfășurându-se deseori în grup, iar mobilierul permite acest lucru. Elevii s-au împărțit în patru grupe, astfel: fiind opt fete în clasă, s-au grupat câte două, și apoi, și-au mai luat cu ele în grupă câte un băiat, până au fost cuprinși toți băieții în cele patru grupe. Au fost trei grupe a câte cinci elevi și o grupă cu patru elevi. Din discuțiile purtate despre florile care înfloresc primăvara, elevii și-au ales numele grupelor astfel: grupa lalelelor, grupa panseluțelor, grupa margaretelor și grupa zambilelor. În continuare, fiecare grupă a primit câte o foaie de hârtie pe care au scris tot ce știu ei despre floarea respectivă, au desenat-o, iar, în final, lucrările au fost expuse în clasă.

Revenind la activitatea propriu-zisă, am parcurs următorii pași:

1. *Organizarea clasei*: clasa a fost organizată pe patru grupe; pe mijlocul



sălii de clasă au rămas două măsuțe, pe care era tot materialul, reprezentând șabloane după care elevii trebuiau să traseze conturul și să decupeze. Șabloanele reprezentau Soarele, norii, case, flori, fluturi, copaci, cireșe, păsări. Având grupele cu nume de flori, fiecare elev a avut prins la piept un ecuson cu floarea respectivă grupei. Și pe masa fiecărei grupe era desenată, mai mare,

lemnoase; bobite colorate; petale de flori din material plastic și sintetic, ș.a. De la aceste mese elevii se autoservesc. Fiecare grupă primește câte o bucată de carton, pe care s-a lipit o coală de hârtie verde. Pe acest fond, elevii vor realiza un tablou specific anotimpului primăvara.

4. *Activitatea elevilor*: sarcinile, în fiecare grupă, sunt împărțite între elevi: unul

	<p><b>Definiții:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Primăvara apar primele _____</li> <li>2. Prin aer zboară _____</li> <li>3. _____ strălucește mai tare.</li> <li>4. Se întorc _____ călătoare.</li> <li>5. Pe câmp apar, roșii _____</li> <li>6. Fructele lunii mai sunt _____</li> </ol>
--	---

floarea grupei;

2. *Rebus*: fiecare grupă primește o foaie cu un rebus, pe care îl completează împreună, după care se rezolvă la tablă. Definițiile au redat elemente caracteristice anotimpului primăvara; astfel, pe orizontală s-au obținut cuvintele: flori, fluturi, soare, păsări, cireșe, maci, iar pe verticală, au obținut al doilea nume al lunii mai – florar;

3. *Resurse*: se repetă elementele caracteristice primăverii: soarele strălucește mai tare, se întorc păsările călătoare, apar primele flori, fluturii zboară prin aerul cald, zilele sunt mai lungi și nopțile mai scurte, după care se trece la identificarea materialului variat existent: șabloane reprezentând petale de flori, păsări, fluturi, soare; hârtie glasă, creponată; fâșii cauciucate,

aduce materialul, altul conturează și decupează, altul lipește, altul se ocupă de așezarea în tablou, altul pregătește alt aranjament. Elevii participă activ în realizarea tabloului, discută între ei, ambiționându-se să realizeze într-un mod cât mai original tabloul, astfel încât, nimeni nu realizează scurgerea timpului. Activitatea s-a desfășurat pe fondul muzical al cântecelor lui Tudor Gheorghe, din „Rapsodii de primăvară”. Când am observat că elevii au terminat realizarea tabloului, am oprit lucrul, fiecare făcându-și ordine la locul de muncă.

*Aprecierea lucrărilor*: am hotărât să folosesc metoda „Turul galeriei”. Pe masa fiecărei grupe am pus o foaie cu următorul tabel:

Aprecierea lucrării	S	B	Fb
-au folosit culori diferite			
-au lucrat ordonat			
-au creat modele deosebite			
-au folosit materiale diferite			
-au aranjat estetic elementele lucrării			

Fiecare grupă a trecut la grupa vecină, analizând tabloul și apreciind, conform criteriilor din tabel, prin scrierea unui „x” în căsuța corespunzătoare.

Calificativul a fost dat în urma consultării cu întreaga grupă. S-au făcut rotații complete, fiecare grupă reușind să vadă toate lucrările. La a patra rotire, fiecare ajunge la grupa lui, și-și

- citește calificativele obținute de la celelalte trei grupe. Fiecare grupă a folosit altă culoare.
5. *Prezentarea lucrărilor în fața clasei:* fiecare grupă trece în fața clasei cu tabloul realizat. Tabloul se lipește pe tablă și câte un reprezentant din grupă prezintă ce calificative au primit. Se ascultă și motivele celorlalte grupe, care au dus la acordarea calificativelor respective.
  6. *Încheierea activității:* ca răsplată pentru munca depusă, fiecare grupă primește câte un "măr de aur", cu mulțumirea pentru: coloritul deosebit al lucrării, materialul variat folosit, ideile originale pe care le-au avut, modul ordonat în care au lucrat. Expunerea lucrărilor și aprecierea lor cu acel „măr de aur” a degajat fețele copiilor, printr-un zâmbet de bucurie și de mulțumire, pentru lucrul împlinit.

Atmosfera din clasa le-a permis elevilor să gândească critic. În acest mod au ajuns să înțeleagă că, atunci când investesc suficientă energie în învățare și se implică în mod activ, procesul instructiv-educativ poate deveni agreabil, dând naștere unui sentiment de împlinire.

Ziua următoare le-am cerut elevilor să-și expună părerea despre activitatea desfășurată, pe o foaie de hârtie. Am spicuit câteva din cuvintele lor: „Noi am lucrat pe grupe, iar grupa mea s-a numit laleaua. Activitatea nu a fost grea. Ne-a plăcut să muncim. Am făcut și turul galeriilor.” / „Am realizat o

planșă. După ce am finalizat lucrarea, am făcut turul galeriilor. Clasa noastră a avut multe materiale. Noi, pentru că am lucrat ordonat și frumos, am primit un măr de aur, pe care era un bilet. A fost o zi deosebit de frumoasă, ieri!” / „Am folosit materiale multe și frumoase pentru acea activitate. După ce am terminat planșele, am făcut turul galeriilor. În acea zi a fost foarte frumos pentru noi!”

Cooperarea dintre elevi a asigurat o relație deschisă între ei, favorizând formarea atitudinii pozitive față de învățare și față de școală. Munca în echipă a avut efecte semnificative, prezența partenerilor de interacțiune constituind un stimulent intelectual și un declanșator al schimbului de opinii și informații.

Elevii au constatat că dacă îți pui la lucru mintea și mâinile, adaugi puțin suflet, multă imaginație, răbdare și atenție, te vei minuna singur de realizarea ta. Vei constata ce priceput ești!

Comunitatea învățării îi îmbogățește pe toți membrii ei, elevii fiind convingși că opiniile lor au valoare.

---

***Mădălina Opreșan predă la clasele I-IV în cadrul Școlii nr. 3 Oinacu-Comasca, iar Gigi Opreșan predă la Grupul Școlar Naval Viceamiral Ioan Bălănescu din Giurgiu.***

---

## ANTRENAREA CREATIVITĂȚII PRIN ACTIVITĂȚI CARE PRESUPUN LUCRUL ÎN ECHIPĂ

*Marcela Ursu*

*Rodica Doroșincă*

### **Lucrul în echipă și creativitatea**

Pornind de la faptul că este necesară schimbarea sistemului formativ care trebuie să pregătească omul pentru a trăi schimbarea, iar viața modernă este viața în grup, am constatat că de cele mai multe ori suferim de neputința de a colabora, de a coopera, de a comunica. A

nega aportul formativ-educativ-creator al muncii în echipă înseamnă a refuza dreptul de a comunica deschis, de a fi toleranți, de a avea puterea să recunoști când ai nevoie de ajutor. Experiența ne-a arătat că lucrând în echipă se obțin mai multe idei, se găsesc mai multe soluții chiar dacă persoanele lucrează separat, iar învățarea

poate fi o premisă a educării, a dezvoltării creativității, a exprimării fără teamă a opiniilor proprii, a educării prin colaborare, comunicare și cooperare.

Dacă privim către noi observăm că ne este greu să lucrăm unii cu alții. De aceea, este foarte important să le dezvoltăm copiilor competențe ce țin de colaborare, comunicare, creativitate. Am constatat că munca în echipă este eficientă în mod deosebit la vârsta preșcolară, întrucât îi antrenează pe copii pentru distribuirea responsabilităților în funcție de aptitudinile și deprinderile fiecărui copil și se finalizează cu obiecte utile, compoziții, dramatizări. De asemenea, stimulează cooperarea între copii, elimină discriminările de orice natură, vizează abilitatea de rezolvare a problemelor într-un mod original și este benefică deoarece oferă un spor de productivitate mai mare în ceea ce privește gândirea soluțiilor, efectuarea de operații care cer intuiție, restructurări informaționale și creativitate.

### Educarea limbajului

Solicitând copiii să-și expună părerile și să le argumenteze, să analizeze, să comenteze și să interpreteze propunerile făcute, să accepte, să respingă sau să îmbunătățească opiniile și părerile altora, să participe la luarea deciziilor, se creează spiritul de investigare și se formează deprinderile copiilor de a folosi spontan cunoștințele dobândite. Acest lucru l-am realizat în activitățile de educarea limbajului prin:

- alcătuirea a cât mai multe enunțuri pe baza unor imagini date;
- găsirea cât mai multor comparații originale pornind de la cuvinte date;
- formularea de întrebări pornind de la cuvinte sau imagini;

- realizarea unor dialoguri, povestiri după jucării, imagini sau cuvinte;
- continuarea poveștii prin apariția unor situații neprevăzute;
- schimbarea finalului poveștii;
- găsirea unor versuri care să rimeze cu cele date;
- compunerea de mici poezioare .

Foarte atractive pentru copii sunt jocurile didactice care au drept scop stimularea creativității în care se angajează cu multă dezinvoltură, participând activ și cu interes. Prin cerințele impuse participanților de a-și asuma roluri, de a respecta reguli, de a elabora planuri de rezolvare, de a evalua și compara rezultatele, jocul didactic este o sursă inepuizabilă și eficientă de stimulare a potențialului creator individual și de grup remarcându-se prin:

- operativitate în rezolvarea sarcinilor date;
- judecată independentă, sprijinită pe ideile, cunoștințele, judecățile celorlalți membri ai grupului;
- gândire sistemică, multilateral-explorativă;
- capacitate mărită în producerea de idei, stimulată de acțiunea celorlalți cu potențial creativ;
- multiplicarea șanselor de a ajunge la formularea unor idei originale și eficiente;
- evitarea eșecului datorită șanselor de a găsi mai multe soluții acceptabile.

Exercițiile de antrenament creativ pot fi grupate în funcție de categoria de activitate, de obiectivul urmărit și de materialul folosit și pot fi adaptate și combinate transformându-se în jocuri didactice.

Astfel, pentru educarea limbajului se pot desfășura următoarele jocuri:

OBIECTIVE \ MATERIALE	Imagini	Jucării	Jetoane	Siluețe
Pronunție corectă	Răspunde cât mai repede	Mă cunoști?	Săculețul cu surprize	Cine a venit la noi?
Formulare propoziții	Unde s-a oprit roata?	Cine știe mai bine?	La ce m-am gândit?	Alege personajul
Utilizare formule de politețe	La cumpărături	Magazinul cu jucării	Să fim politicoși	În lumea poveștilor
Recunoaștere sunete	Știi și tu?	Găsește jucăria	Cine a venit la noi?	Cine face așa?

<i>Asociere sunet-literă</i>	Găsește litera	Medalionul jucăriilor	Așază la locul potrivit	Păcălici
<i>Despărțire în cuvinte, silabe, sunete</i>	Alege imaginea potrivită	Ne jucăm cu silabe	Labirintul cuvintelor	Călătorim prin alfabet
<i>Realizarea acordului</i>	Cuvântul rățâcit	Caută locul potrivit	Caută perechea	Al cui este?

Exemplificăm și câteva jocuri-exerciții de "dezmoțire a minții" pe care le-am desfășurat cu copiii în cadrul antrenamentului creativ: ("Ce s-ar întâmpla dacă?"; "Ce este?"; "Ce știi despre?"; "Spune mai departe"; "Ce aș face dacă aș fi ..."; "Cu ce sunet începe cuvântul", "Găsește cuvintele potrivite", etc.).

Dacă obiectivul urmărit este să participe la activitățile de grup inclusiv la activitățile de joc, atât în calitate de vorbitor, cât și în calitate de auditor, se pot organiza și desfășura jocuri, povestiri sau dramatizări care dau posibilitatea copiilor să redea conținutul de idei al textului, să povestească întâmplări asemănătoare sau situații trăite de ei, să-și imagineze fapte și întâmplări pe care le-ar trăi în viitor și să-și motiveze comportarea lor în anumite situații. Astfel, am desfășurat:

- jocuri cu rol: "De-a reporterul"; "Recunoaște personajul", "Prietenul meu din povești", "Păcălici";
- povestiri ale copiilor: "Scufița Roșie", „Ciuboțelele ogarului”, „Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici”, "Dumbrava minunată", "Puf alb și Puf gri", etc.
- dramatizări: "Punguța cu doi bani", "Fata babei și fata moșului", "Ridichea uriașă", "Pupăza din tei", etc.

*Exemplificări:*

Jocul cu rol „Recunoaște personajul”. Acesta urmărește verificarea gradului de însușire de către copii a conținutului poveștilor, expresivitatea limbajului și utilizarea limbajului corect din punct de vedere gramatical.

Materialul didactic constă în siluete ale personajelor din 5-6 povești cunoscute („Punguța cu doi bani”, „Albă-ca-Zăpada”, „Scufița Roșie”, etc.).

Copiii vor fi grupați în patru echipe. În prima parte a jocului vor fi scoase din „trăistuța fermecată” imagini (siluete) ale personajelor care vor fi recunoscute de către copiii dintr-o anumită echipă, aceștia interpretând un

fragment reprezentativ. În a doua parte, se vor distribui siluetele fiecărei echipe, câștigând cea care așază într-un timp limitat un număr cât mai mare de imagini specifice unei povești din care face parte personajul arătat de educatoare.

Pe tot parcursul jocului, copiii au cooperat în realizarea sarcinilor de lucru, și-au împărtășit ideile, s-au angajat cu plăcere în găsirea soluțiilor, au participat activ în luarea deciziilor. Am remarcat diversitatea interpretărilor și a fragmentelor alese pentru o situație identică de joc.

Povestirea copiilor „Ciuboțelele ogarului”. Obiectivele urmărite au vizat urmărirea firului logic al desfășurării poveștii pe baza imaginilor, reproducerea ideilor principale, exprimarea cursivă și corectă.

Materialul folosit: 4-5 imagini reprezentative din poveste.

Pentru povestirea propriu-zisă s-a apelat la lucrul în grup. Copiii s-au grupat câte 4-5 (după numărul existent de imagini) în funcție de preferințe, apoi au stabilit între ei ce fragment va fi povestit de fiecare membru. Ordinea echipelor este stabilită prin tragere la sorți.

Diferențierile principale între echipele care au povestit au constat în selectarea și redarea unor amănunte privind dialogul, înfățișarea și reacțiile personajelor. S-a evidențiat existența unei mult mai bune înlănțuirii a firului logic și crearea unor variante originale pentru fiecare echipă (deși ideile principale au fost comune).

Dramatizarea „Ridichea uriașă”

Principalele obiective sunt expresivitate în interpretarea rolului ales și folosirea unui limbaj nuanțat, cu expresii verbale specifice.

În desfășurare au fost folosite costume și măști ale personajelor din poveste (ridiche, moș, babă, fetiță, cățel, pisică și șoricel).

Copiii au manifestat o putere deosebită de adaptare la replicile partenerilor de joc. Au existat chiar dialoguri care nu se regăsesc în povestea inițială, copiii reinventând personajele pe parcursul interpretării. Un aspect demn de menționat a reprezentat intervenția celorlalți preșcolari atunci când unul dintre ei a uitat replica, antrenându-l în conversație și ajutându-l astfel să depășească momentul dificil.

În toate aceste activități am renunțat la postura de lider și am intrat în jocul copiilor devenind coechipier, schimbând domeniile de lucru, astfel încât fiecare dintre ei să se înscrie în echipa favorită. Astfel, echipa povestitorilor a avut drept sarcină să redea un scurt dialog dintre două-trei personaje sau să redea un scurt text din poveste, echipa actorilor să realizeze un moment din poveste, echipa pictorilor să illustreze scene din poveste, iar echipa meșteșugarilor să modeleze obiecte reprezentative.

Imaginația și gândirea creatoare a copilului este foarte activă, jucând un rol adaptativ care îi permite să se transpună nu numai în lumea plăsmuită de el, dar și în personajele și în eroii imaginați prin care își transmite gândurile, atitudinile, acceptarea sau respingerea propriilor sentimente. Foarte important este ca ei să accepte puncte de vedere diferite ca ceva natural și normal și să reflecteze la activitatea desfășurată ca la o experiență de învățare.

Raporturile care se stabilesc între copii sunt foarte importante. Fiecare trebuie să simtă că este apreciat astfel încât va participa la activitate după posibilitate și după abilitatea de a rezolva o anumită sarcină.

Am constatat că lucrând în echipă:

- rezultatele învățării sunt mai bune decât cele ale învățării individuale deoarece stimulează efortul, facilitează descoperirea propriilor capacități și limite, aplică și sintetizează cunoștințele în moduri variate și complexe;
- confruntarea cu alții te face să-ți dai seama de ceea ce știi și ceea ce nu știi;
- înveți mai bine și mai repede;
- învingi greutățile mai ușor;

- devii mai activ și nu dai înapoi.

### **Educația ecologică**

Lucrul în echipă pentru rezolvarea problemelor legate de mediul înconjurător presupune scopuri bine conturate, comunicate clar și înțelese de toți membrii, climat de lucru și colaborare în realizarea sarcinilor, susținere și înțelegerea a ceea ce trebuie făcut.

Pentru amenajarea mediului apropiat am organizat echipe de copii care au îngrijit plantele informându-se asupra acestora (denumire, proveniență, mod de îngrijire, înmulțire, boli și dăunători, mijloace de combatere a acestora).

Tot în echipe am organizat acțiuni de plantare și îngrijire a florilor și copacilor în spații verzi, iar pe timp de iarnă am desfășurat acțiuni de hrănire a păsărelelor. Vizitele și excursiile în parcuri din apropiere și la Grădina botanică au constituit nu doar prilejuri de a consolida anumite cunoștințe despre mediul înconjurător, ci și prilejuri de observare a tuturor aspectelor, precum și mijloace de evaluare a comportamentului ecologic al copiilor. De remarcat este faptul că fiecare echipă a venit cu soluții inedite (uneori chiar absurde pentru un adult) privind protejarea și îngrijirea plantelor și viețuitoarelor.

Totodată copiii au primit sarcini diferite cum ar fi colecționarea unor frunze și semințe sau colectarea unor plante care fac parte dintr-un ierbar existent în sala de grupă și care au fost valorificate și în alte activități, rezultând expoziții cu obiecte realizate cu materiale din natură, pliante cu fotografii și casete video.

Creativitatea fiecărui copil s-a manifestat în realizarea unor lucrări diferite cu materiale identice, în crearea unor modele cât mai variate și surprinzător de interesante. Am constatat că preșcolarii pot structura în combinații originale diferite imagini cu aspecte ale mediului înconjurător, pot confecționa jucării din materiale recuperabile sau din natură, pot să execute lucrări simple de tâmplărie, de pirogravură, etc.

Materialele folosite țin de originalitatea, fantezia și creativitatea

noastră și a copiilor în egală măsură, iar ideile reținute le putem folosi pe parcurs.

Vizitele și plimbările, observarea în natura a fenomenelor naturale din punct de vedere al coloritului vesel, armonizat au favorizat dezvoltarea capacității creatoare a copiilor manifestată din plin în interesul pentru desen, în redarea imaginilor artistice.

Permanent a existat preocuparea ca să aibă materiale de calitate și le-am pretins acuratețe și grijă în folosirea tonurilor calde. Am orientat copiii să observe natura cu tot ce are ea specific și esențial în formă, mișcare și culoare.

În creațiile lor le-am cerut să găsească idei, soluții care să compună un tot unitar, astfel încât foaia trecând pe la toți membrii grupului să nu conțină deosebiri de culori, formă, mărime în redarea compoziției plastice.

Am constatat că, deși nu au o experiență cognitivă și acțională bogată, copiii pot produce valori reale atunci când sunt apreciați, încurajați și susținuți motivațional și afectiv și le este stimulat efortul și contribuția personală.

### Activități extracurriculare

Activitatea în afara clasei și cea extrașcolară oferă multe prilejuri pentru cultivarea imaginației copiilor. Vizitarea expozițiilor, muzeelor, excursiile largesc orizontul, câmpul fanteziilor copiilor și sunt surse inepuizabile de întrebări. De aceea, am organizat întâlniri cu artiști, meșteri populari și oameni de artă care să le vorbească și să le prezinte munca lor.

Am inițiat și desfășurat un parteneriat educațional cu Muzeul de Artă și Muzeul Etnografic care s-a dovedit a fi foarte interesant și atractiv pentru noi toți. Pentru că s-a desfășurat într-un cadru nou a stârnit mai mult interes și a facilitat acumularea de cunoștințe noi. Mediul de acțiune fiind diferit, iar tehnicile de instruire altele, au facilitat dezvoltarea spiritului de observație, au îmbunătățit memoria vizuală și auditivă și au avut un impact pozitiv asupra întregii personalități a copiilor.

### Concluzii

Acționând individual sau în grup copiilor li se dezvoltă spiritul practic-creativ, oferindu-le posibilitatea să se

afirme conform naturii lor. Participarea efectivă și totală în activitate, angajează atât copiii timizi, cât și pe cei slabi, îi temperează pe cei impulsivi, le dezvoltă spiritul de cooperare.

De asemenea, contribuie la formarea colectivului de copii și a respectului reciproc. Prin faptul că în aceste activități se supun de bună voie regulilor, copiii se autodisciplinează, descoperă noutăți, devin creativi fără să-și dea seama, iar noi avem posibilitatea să-i cunoaștem mai bine, să-i dirijăm, să le influențăm dezvoltarea.

În concluzie, din experiența noastră, am recomanda să se evite alcătuirea de mai mult de patru echipe de lucru, să se respecte manierele diferite de exprimare și să ne concentrăm mai mult pe atitudinea corectă în timpul lucrului.

O acțiune pedagogică eficace asupra unor copii de vârstă mică trebuie să fie în măsura să-i ajute să înainteze pe calea independenței, în sensul de a-i iniția în acele prime forme de activitate care să le dezvolte capacitatea de a se ajuta singuri, astfel încât să nu fie o povară pentru alții din cauza incapacității.

Independența devine criteriu al eficacității educației pentru că libertatea, independența constituie finalități ale unei educații benefice atât individuală, cât și colectivă. Deci, libertatea copilului trebuie să aibă interesul colectiv, iar ca formă, ceea ce numim noi educația bunelor maniere.

### Bibliografie:

1. \*\*\* - *Creativitatea pedagogică – premisă a creativității elevului*, Ed. SAM, Bacău, 2003
2. Oprea, Crenguța-Lăcrămioara – *Pedagogie. Alternative metodologice alternative*, [http://www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/Cren\\_gutaOprea/](http://www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/Cren_gutaOprea/);
3. Țărcovnicu, Victor – *Învățământ frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe*, E.D.P., București, 1981

---

**Marcela Ursu predă la Grădinița cu program prelungit Nr. 5 din Iași, iar Rodica Doroșincă predă la Grădinița cu program prelungit Nr. 20 din Iași.**

### CUM REUȘIM COOPERAREA ÎN CLASĂ

Adriana Nicu

Teoriile asupra învățării prin cooperare au evidențiat problema funcționării individului în interiorul grupului. Cunoașterea a fost considerată mult timp doar ca produs al procesului individual, iar contextul interacțiunilor sociale a fost perceput ca un simplu fundal. Recent, grupul devine el însuși unitatea analizei, iar punctul de vedere al cercetării se deplasează spre caracteristicile interacțiunilor dezvoltate pe plan social și socialmente construite.

În termenii cercetării empirice se încearcă un răspuns la întrebarea: învățarea prin cooperare este mai eficientă decât învățarea individuală și în ce condiții? Cercetătorii au evidențiat numeroase variabile independente: mărimea grupului, compoziția sa, natura sarcinii, eficiența comunicării etc., care interacționează unele cu altele de așa manieră încât a fost aproape imposibil să se stabilească legături de cauzalitate între condițiile și efectele cooperării (Abrami, 1996). De aceea cercetările empirice caută să prezinte rolul jucat de aceste variabile în medierea interacțiunii.

Pe baza acestor argumente de ordin teoretic și ținând cont de rezultatele a numeroase cercetări empirice desfășurate mai ales în străinătate (Franța, Canada) ne-am propus efectuarea unui demers practic-aplicativ în contextul școlii românești. Paradigma constructivistă, potrivit căreia cunoașterea este un proces individual, iar interacțiunile sociale sunt fundamentale în realizarea acestui proces, a ghidat cercetarea realizată.

Prezentul studiu face parte dintr-o cercetare experimentală<sup>7</sup> amplă realizată pe un segment al populației școlare corespunzător ciclului curricular de dezvoltare, respectiv clasele a III-a – a VI-a. Punctul de

<sup>7</sup> Teza de doctorat: *Strategii de formare a gândirii critice la elevii din ciclul curricular de dezvoltare*, susținută public la data de 20 martie 2006 în cadrul Universității din București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației.

plecare al cercetării l-a constituit **ipoteza** că, prin utilizarea la clasă a strategiilor de dezvoltare a gândirii critice și prin crearea unui climat favorabil învățării prin cooperare, se așteaptă o mai bună socializare a elevilor, o creștere a gradului lor de autonomie și responsabilitate.

Suportul teoretic al acestei ipoteze arată că nicio structură cognitivă (reprezentare, noțiune, operație logică, înțelegere, model rezolutiv) nu se dezvoltă izolat, ci în interacțiune cu celelalte structuri psihice (atenție, afectivitate, motivație, voință) și numai într-un context social.

Populația eșantionată a cuprins 15 cadre didactice din Municipiul Sibiu, 9 învățători și 6 profesori, care au fost monitorizați pe parcursul unui an școlar, privind aplicarea strategiilor de dezvoltare a gândirii critice, în contextul organizării claselor de elevi la care predau, pe principiile învățării prin cooperare. Distribuția elevilor pe clase, vârstă și sex poate fi urmărită în tabelul următor:

Clase	Vârsta medie	Numărul elevilor = 467		
		Total pe clase	Băieți	Fete
4 clase a III-a	9 ani	80	42	38
5 clase a IV-a	10 ani	121	53	62
4 clase a V-a	11 ani	93	47	46
6 clase a VI-a	13 ani	173	87	86

Tabelul 1. Eșantionul de elevi implicați în cercetare

Numărul de elevi (467) este generat, așadar, de numărul de clase (19) la care învățătorii și profesorii intrați în experiment și-au desfășurat activitatea. Datele recoltate prin eșantionarea activității și prin probele aplicate descriu, cantitativ și mai ales calitativ, caracteristici privind formarea abilităților de gândire critică și de cooperare. Aceste rezultate pot fi extrapolate la nivelul populației constituită

din indivizii pentru care respectiva caracteristică a fost măsurată, elevi din segmentul de vârstă 9-13 ani.

Prezentăm în acest articol rezultatele unui chestionar administrat învățătorilor și profesorilor participanți la experiment, având valoare reflexivă asupra activităților desfășurate. Scopul aplicării a fost de a culege idei, gânduri și impresii, convingeri profesionale cu privire la alternativa modului de instruire oferită prin Programul LSDGC. Chestionarul este structurat pe 11

itemi și a vizat formarea abilităților de cooperare la elevii din ciclul curricular de dezvoltare.

### 1. Cum poate fi sporită implicarea fiecărui elev în interiorul grupului?

Acest item vizează identificarea modalităților prin care poate fi sporită implicarea fiecărui elev în interiorul grupului, mai ales a celor care sunt mai puțin activi sau indiferenți. Răspunsurile colectate au fost grupate pe cinci secțiuni și prezentate în tabelul următor

Modalități	Răspunsuri
distribuirea rolurilor	<ul style="list-style-type: none"> <li>elevii mai puțin implicați primesc roluri decisive în grup, cum ar fi cel de purtător de cuvânt; de exemplu, elevul A.S., mereu nemulțumit și în contradicție cu ceilalți, răspunde mai bine solicitărilor atunci când primește rolul de „secretar” (A.D.);</li> <li>accentuarea/exagerarea importanței rolului pe care acel elev mai puțin activ îl are de îndeplinit în cadrul grupului (M.M.);</li> </ul>
alternarea rolurilor și sarcinilor	<ul style="list-style-type: none"> <li>sarcini/roluri atractive, încurajatoare, care să le dea satisfacție (I.B.);</li> <li>alegerea unor materiale deosebite pentru realizarea sarcinii, care să stârnească interesul elevilor (M.G.);</li> <li>sarcini de lucru și roluri în cadrul grupului care să-i facă pe elevi să se simtă importanți (A.R.);</li> <li>sarcini și roluri adecvate posibilităților lor intelectuale și emoțional-atitudinale (E.B.)</li> <li>sarcini și roluri apropiate tipului de personalitate - temperamental, aptitudinal și caracterial (M.F.);</li> </ul>
necesitatea unui dialog stimulat	<ul style="list-style-type: none"> <li>frontal, înaintea distribuirii sarcinilor și rolurilor, pornind de la ideea că „și eu sunt în stare să realizez acest lucru”; cu grupul, pentru a-i determina pe elevii buni să-i ajute pe cei mai puțin buni la învățătură; individual, cu fiecare elev care nu se implică în activitate (M.M.);</li> </ul>
stimulare evaluativă	<ul style="list-style-type: none"> <li>precizarea dinainte a criteriilor de evaluare individuală în cadrul grupului (M.F.).</li> </ul>
exemplul unui caz concret	<ul style="list-style-type: none"> <li>într-un grup doar un singur elev lucra, iar ceilalți nu se implicau deloc; elevul activ a fost transferat într-un alt grup, unde a fost primit cu bucurie de colegi, iar ceilalți au avut de realizat sarcina singuri în timpul rămas (A.M.)</li> </ul>

Tabelul 2. Răspunsuri la Itemul 1 - chestionar privind formarea abilităților de cooperare

Răspunsurile, grupate în aceste categorii, concentrează problemele cu care s-au confruntat învățătorii și profesorii, precum și paleta largă de încercări pentru a le face față. Poziția acestor cadre didactice reflectă o bună cunoaștere a elevilor pe care îi instruiesc și educă. Astfel, sunt sesizate nevoia de afirmare (A.D.), potențialul intelectual sau emoțional (E.B., M.F.), necesitatea clarificării criteriilor de evaluare (M.F.), administrarea unor sancțiuni eficiente (A.M.).

### 2. Cum îi determinați pe elevi să nu abandoneze o sarcină după prima dificultate?

Înaintea analizei acestui item este necesară o precizare. Cercetarea din care face parte acest articol cuprinde zona

centrală a școlarității românești, dispusă pe două cicluri tradiționale de învățământ: primar și gimnazial. Ciclul curricular de dezvoltare intenționează o „sudură” între aceste cicluri, dar acest lucru încă nu s-a realizat în fapt.

Pentru practicarea strategiilor de învățare prin cooperare este necesară o bună cunoaștere psiho-pedagogică a elevilor. Pentru o bună cunoaștere a elevilor este nevoie de o bună pregătire metodică și psiho-pedagogică a cadrelor didactice. Acesta a fost unul din motivele pentru care am defalcat răspunsurile oferite la următorii itemi pe cele două categorii: învățători și profesori.

Consider că învățătorii, și cei implicați în această cercetare mi-au confirmat opinia, alocă mai mult timp formării morale și intelectuale a elevilor.



Orice lecție are și o componentă educativă, nu numai informativă. Învățarea abilităților sociale este o latură intrinsecă a lecțiilor și se poate realiza într-o multitudine de feluri. Profesorul are tendința de a exacerba latura sa de specialist într-un domeniu și de a minimiza sau ignora rolul său de educator.

Analiza celor două categorii de răspunsuri la o problemă spinoasă în organizarea activităților în grup –

abandonarea sarcinii după prima dificultate – evidențiază aceste diferențe. În prima categorie se relevă exploatarea rezervelor psihice ale elevilor prin laudă (M.G.), exemplu personal (M.M., I.B), stimularea creativității, a voinței (F.S., C.P.), latura ludică (A.D.). În cea de-a doua categorie, răspunsurile profesorilor au o tentă de stereotipie.

răspunsuri ale învățătorilor	răspunsuri ale profesorilor
<ul style="list-style-type: none"> <li>acordarea de explicații suplimentare, laude pentru puținul realizat (M.G.);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>încurajare constantă (A.R.);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>exemplul personal, argumentarea necesității de a depune efort constant: nimic nu este imposibil dacă vrei să realizezi ceva (M.M.);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>îndemn permanent pentru a găsi singuri soluții la probleme (I.M.);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>implicare personală, alternarea calității de coechipier cu cea de îndrumător (I.B.);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>stimularea exprimării opiniilor personale, deoarece: „orice părere contează!” (C.M.);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>lărgirea perspectivei în abordarea sarcinii, în sensul de a orienta căutarea altor modalități rezolutive pentru aceeași problemă (F.S.);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>evidențierea colegilor care au fost recompensați pentru îndeplinirea sarcinilor (A.C.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>aprecierea efortului cât de mic: orice lucru, oricât de mic se obține cu efort (C.P.);</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>modul de prezentare a sarcinii: atunci când sarcina are o tentă de joc, este mai bine primită de elevi decât atunci când se accentuează semnificația ei cognitivă (A.D.).</li> </ul>	

Tabelul 3. Răspunsuri la Itemul 2 - chestionar privind formarea abilităților de cooperare

Perseverența în sarcina didactică este o componentă esențială a reușitei unei activități. Rezultatele anterior menționate relevă în diferite grade implicarea educatorilor în sprijinirea elevilor pentru a depăși momentele de „criză”.

### 3. Ce atitudine aveți față de elevii respinși sau neintegrați?

Dintre cadrele didactice chestionate, două au răspuns că nu au astfel de situații în clasă, în timp ce 86,6% răspund în maniere diferite la întrebare.

Răspunsurile învățătorilor sunt mai elaborate, cu numeroase detalii, reieșite din experiența lor cotidiană. Aceștia au arătat că:

- sunt respinși elevii cu comportament violent și cei care au un vocabular urât: orice progres este întărit pozitiv (A.M.);
- satisfacțiile profesionale sunt mai mari atunci când constat un progres la elevii-problemă; port dese discuții cu elevii pe tema toleranței și mai ales pentru a o

delimita de conceptele de milă sau îngăduință față de ceilalți (M.M.);

- activitățile în grup duc, mai devreme sau mai târziu, la colaborare, acceptare, chiar la prietenie; observ permanent și încurajez elevii cu probleme de integrare (F.S.);
- îmi accept necondiționat elevii; accentuez latura lor pozitivă; le reamintesc adesea că oricare dintre ei poate să se aplece, la un moment dat, în postura unui elev respins de un grup și, de aici, rezultă necesitatea toleranței, înțelegerii reciproce, a empatiei (I.B.);
- apreciez orice succes al elevilor care au probleme de integrare în grup; evidențiez înclinațiile acestora spre o anumită activitate (A.D.);
- un elev respins sau neintegrat are o cauză care trebuie cunoscută (M.M.).

Răspunsurile celor șase cadre didactice de la ciclul gimnazial pot fi concentrate în următoarele aspecte: elevii-problemă sunt o provocare, încerc să-i înțeleg stând de vorbă cu ei (A.R.); cointeresare: reușita întregului grup aduce

*recompense individuale (I.M.); caut să gădesc grupuri care să-i accepte, acordându-le roluri „utile” (C.M.)/ care să-i influențeze pozitiv (A.C.)/ în care să se integreze (E.B.); formez o grupă diferită, cu sarcini mai ușoare, a căror rezolvare să le ofere încredere în sine (M.F.).*

Este evident că timpul alocat de învățător acestor probleme este mult mai mare decât cel pe care îl are la dispoziție sau îl folosește în acest sens profesorul. Multe probleme legate de formarea capacităților intelectuale, în speță de formare a gândirii critice, precum și cele de formare a deprinderilor sociale apar și se consumă în școală și sunt generate de modul în care elevii sunt integrați în grupul-clasă.

#### **4. Este cunoscut faptul că pregătirea unei activități prin cooperare cere mult timp din partea învățătorului/profesorului și nu întotdeauna rezultatele sunt satisfăcătoare pentru aceștia sau pentru elevi. Ca să remediați o astfel de situație cum procedați?**

- a. reveniți la activitățile din învățământul tradițional;**
- b. alegeți teme simple care se pretează la cooperare;**
- c. realizați toate temele în acest mod și împărtășiți și colegilor experiența dvs.;**
- d. alte soluții.**

Acest item vine în întâmpinarea unei condiții importante în derularea procesului de formare a abilităților de cooperare, respectiv managementul resurselor și timpului. Analiza cantitativă a acestui item relevă următoarele:

Variante de răspuns	Procentaj
a. reveniți la activitățile din învățământul tradițional	0,06%
b. alegeți teme simple care se pretează la cooperare	100%
c. realizați toate temele în acest mod și împărtășiți și colegilor experiența dvs.	<b>53,3%</b>
d. alte soluții	26,6%

Se aprecia într-un comentariu la acest item că *rezultatele satisfăcătoare ale activității prin cooperare nu au venit imediat, ele au „bătaie lungă”, dar par a*

*fi cele mai eficiente în formarea elevilor, deoarece oferă multiple posibilități de a ajunge la mintea și la sufletul copilului (F.S.).*

Opțiunile pentru varianta **b** se pot justifica prin faptul că metodele active și de învățare prin cooperare sunt destul de dificil de realizat, iar tematica foarte bogată a curriculum-ului, chiar încărcată, creează dificultăți învățătorului/profesorului, mai ales la disciplinele cărora le sunt alocate în planul de învățământ o oră pe săptămână. Răspunsurile de la varianta **c** constituie un imbold pentru continuarea cercetării.

#### **5. Ce faceți cu grupul de elevi care nu a realizat sarcina solicitată?**

Această întrebare sondează și mai profund implicația educatorului în activitățile de grup, solicitând descrierea unor situații concrete sau posibile în care un grup de elevi nu realizează sarcina propusă. Atât intervențiile învățătorilor, cât și ale profesorilor au un numitor comun: aflarea *cauzei* care a generat nerealizarea sarcinii în grupul respectiv.

Mai mult chiar, stabilirea naturii acestei cauze: dacă este de ordin cognitiv, necesită o redistribuire a membrilor grupului pentru o echilibrare a potențialului intelectual, dacă este de ordin comportamental se impune o discuție individuală cu elevii. Astfel, intervențiile vizează întrajutorarea, prelungirea timpului alocat, o explicație suplimentară, eventual oferirea unui model. O sarcină nerealizată poate fi cauzată de manifestarea indiferenței, de ritmul lent de lucru sau de incompatibilitatea membrilor grupului etc.

Feed-back-urile primite de învățători/ profesori în etapa reflecției, prin jurnale ale elevilor sau eseuri de 5', au reprezentat o sursă de răspuns la acest item, din care putem afla: ce greutăți au întâmpinat elevii, dacă au cerut sau nu ajutor de la colegi, dacă au primit sau nu ajutor, ce cred că ar putea face pentru a rezolva sarcina etc.

#### **6. Prin ce mijloace determinați elevii să păstreze liniștea și ordinea în cadrul activităților de învățare prin cooperare?**

Itemul reflectă necesitatea respectării unei alte condiții esențiale pentru buna desfășurare a muncii în grup: păstrarea liniștii și ordinii în cadrul activităților de învățare prin cooperare. Nerespectarea ei generează disconfort, stres, incapacitatea concentrării pe sarcină. Unul din rolurile importante deținute de elevi în cadrul grupului este cel responsabil cu „vorbita în șoaptă”. Sondajul efectuat a condus la următoarele rezultate: 2 cadre didactice au afirmat că nu întâmpină astfel de probleme în clasele la care predau, iar celelalte 13, fie intervin direct pentru temperarea grupurilor zgomotoase, fie apelează la reguli, de felul: *ridicarea mâinii; păstrarea tonului de interior; ceea ce ție nu-ți place, altuia nu-i face; utilizarea unor cartonașe colorate, cuprinzând culori cu semnificații cunoscute de elevi*. Aceste deprinderi de lucru în grup îi obișnuiesc pe elevi să-și respecte partenerii și, în același timp, le formează respectul față de sine.

**7. În clasa dvs. sunt și elevi cu probleme emoționale (timizi, lipsiți de încredere în sine etc.) care refuză să vorbească într-un grup? Cum procedați?** Chestionarul atinge în acest punct registrul emoțional, respectiv elevi timizi, lipsiți de încredere în sine etc. care au dificultăți de comunicare în grup. Printre respondenți apar persoane care afirmă că nu s-au confruntat cu astfel de probleme sau că le-au depășit prin încurajări permanente, fără a forța însă nota. Ideea notabilă pentru acest item este că *munca în grup reprezintă o terapie de consiliere pentru ameliorarea problemelor emoționale* (F.S.).

De asemenea, importantă este observația potrivit căreia fiecare elev are maniere proprii de comunicare, nu numai verbale, ci și în scris sau prin desen, fiind util grupului său și astfel depășindu-și, treptat, complexele.

**8. La ce argumente apelați pentru a-i convinge pe elevi de avantajele cooperării?**

Argumentarea avantajelor învățării prin cooperare s-a centrat pe următoarele aspecte:

- diferențierea muncii prin cooperare de cea competitivă și individualizată, apelând la *textele din manualele de educație civică; la proverbe – Unde-i unul nu-i putere, unde-s doi puterea crește;*
- *unicitatea ființei umane, prin manifestarea inteligențelor multiple (I.B.), fiecare grup „exploatând” talentele individuale în vederea atingerii scopului (C.M);*
- *conflictele socio-cognitive, respectiv generarea ideilor bune în timpul dezbaterilor, discuțiilor, contradicțiilor, schimbului de idei (M.F.);*
- *criticăm idei și nu oameni – numai așa ne putem autocontrola și autoevalua, ne putem construi pe noi înșine împreună și alături de alții (F.S.).*

Avantajele muncii în grup apar deseori evidențiate în cursul acestei cercetări din perspectiva elevilor, iar răspunsurile învățătorilor și profesorilor chestionați întăresc această poziție.

**9. Ce instrumente de evaluare folosiți pentru a evidenția clasei performanțele grupurilor?**

Este itemul care atinge o coardă sensibilă a învățării prin cooperare, evaluarea. Instrumente de evaluare folosite pentru a evidenția performanțele grupurilor în fața clasei sunt diverse și alcătuiesc o listă consistentă, dovadă că problema are soluție. Între aceste modalități de evaluare regăsim instrumentele puse la dispoziția cadrelor didactice încă din etapa experimentului-pilot, de la grilele de evaluare a muncii în grup la evaluări ale produselor activității elevilor (organizator grafic, cub, tabele S/V/I, tabele SINELG, postere) până la evaluarea portofoliului. Sistemul de notare prin calificative practicat la nivel primar, le-a permis învățătorilor o mai bună corelare cu descriptorii de performanță specifici evaluării gândirii critice și muncii în grup. Aceeași deschidere am întâlnit-o și în răspunsurile profesorilor privitor la instrumentele de măsurare și apreciere.

De exemplu, sunt frecvent amintite *aprecierile verbale* legate de realizarea unor proiecte, referate asupra lucrărilor

de laborator (A.R., I.M.), analiza unor texte redactate de elevi: compuneri pe baza termenilor predictivi, eseuri argumentative, argumente din rețeaua de discuții (E.B., C.M., A.C.). Sunt utilizate de către profesor calificative de tipul: *bine, foarte bine, uimitor, excepțional, neașteptat, remarcabil, de acord* (M.F.) sau de către colegi, pentru posterele din turul galeriei.

O evaluare corectă, de măsurare, apreciere și decizie sensibilizează personalitatea elevului, îi dă încredere și îi sporește stima de sine, valorizează acea latură lăuntrică a existenței sale, absentă în evaluările tradiționale.

### 10. Ce faceți cu elevii care refuză să adere la un consens stabilit în grup?

Construit pentru a soluționa refuzul unor elevi de a accepta consensul stabilit în grup, analiza acestui item a dezvăluit situații interesante, derivate din practica școlară de zi cu zi, bazată pe munca în grup.

Într-un caz nu a fost diferențiat itemul 10 de itemul 3 și un altul afirmă că nu s-a confruntat cu o situație de acest fel, oferind o sugestie cu caracter general. Răspunsurile celorlalți învățători se centrează pe necesitatea unui interviu investigativ cu elevul/elevii în cauză pentru luarea unei decizii. Învățătorii au evidențiat următoarele situații:

- *argumentele elevului pot schimba opinia grupului, acceptând ideea că o problemă poate avea mai multe soluții, important fiind și modul în care este pusă problema;*
- *să compare rezultatele obținute de elev atunci când rezolvă singur sarcina, cu rezultatele obținute de grup, pentru aceeași sarcină;*
- *aparent elevul poate face ce vrea, dar asta nu înseamnă ca el să stea degeaba și să-i sfideze pe ceilalți.*

În ceea ce privește poziția profesorilor față de această problemă a învățării prin cooperare, ea se apropie de cea promovată de învățători. Sunt susținute ideea apărării întemeiate a punctului de vedere și practicarea rețelei de discuții, care le dă elevilor posibilitatea să-și argumenteze pro sau contra opinia personală.

### 11. Cum integrați elevii respinși? (dacă aveți un caz concret, vă rog să oferiți precizări).

Se solicită explicit prezentarea unui caz, a unui plan de intervenție pentru integrarea elevilor respinși. Între învățători persistă cazuri de nediscriminare a itemilor și de negare a situațiilor de acest fel, în trei cazuri. Între profesori, două persoane nu au avut astfel de probleme.

Putem consemna totuși, următoarele sugestii pentru rezolvarea problemelor: *a-l pune pe elevul care respinge un coleg în ipostaza celui respins; a evidenția calitățile elevului respins, oferindu-i roluri care să-l avantajeze; a cunoaște motivele respingerii, cine anume din grup îl respinge și în ce contexte.* Se apreciază că problema copiilor respinși este de cele mai multe ori generată de atitudinea educatorului față de elev, mai degrabă decât de cea a colegilor.

Între materialele furnizate este descris cazul unui copil de etnie romă respins de colegii lui. Motivele respingerii sunt: neimplicarea elevului în activitate și abateri de la regulile de igienă personală. Intervențiile învățătoarei F.S. – amintite la itemii 1,2,3 și 7 - au condus în final la acceptarea elevului în cauză și chiar aprecierea lui pentru capacitatea de a citi corect și cursiv.

**Concluziile** care pot fi desprinse din acest material conduc la următoarele idei:

- abilităților de cooperare nu reprezintă o achiziție spontană la elevii de 9 -13 ani; acest lucru necesită o practică de durată, cel puțin un an școlar;
- abilitățile de cooperare contribuie la ameliorarea relațiilor interpersonale și la achiziționarea valorilor;
- există întotdeauna două obiective atașate la o activitate de învățare prin cooperare: un obiectiv de conținut și un obiectiv de cooperare.
- abilitățile de cooperare pot fi predate elevilor în mod explicit, tot așa cum este necesar să-i învățăm pe elevi materia (conținutul) unei anume discipline de studiu;
- în contextul cercetării s-au remarcat discrepanțe între învățători și profesori



cu privire la modul de cunoaștere intra și intergrupală a elevilor. Factorii responsabili de aceste disfuncționalități, cu repercusiuni negative asupra carierei didactice sunt numeroși, dar țin, în primul rând, de sfera motivațional-vocațională și de cea organizatorică.

Cooperarea reprezintă sursă a trei feluri de transformare a gândirii individuale și care îi permite individului o mai bună cunoaștere a rațiunii imanente a tuturor activităților intelectuale. În primul rând, cooperarea este sursă de reflecție și de cunoaștere de sine. În al doilea rând, cooperarea disociază subiectivul de obiectiv. În al treilea rând, cooperarea este sursa reglajului, a trecerii de la eteronomie la autonomie; de exemplu, în domeniul moralei, ea este factor al gândirii logice și principiu al însușirii sistemului de noțiuni și semne (Piaget, 1980). Sunt numai trei

argumente din multitudinea celor care încearcă să demonstreze importanța acestei forme de organizare a procesului de învățământ.

### Bibliografie:

1. Abrami, P.C., *L'apprentissage coopératif*, Montréal, Les éditions de la Chenelière, 1996
2. Gamble, J., *Pour une pédagogie de la coopération*, Éducation et francophonie, vol. XXX, nr.2, 2002
3. Larocque, B., *L'éducation coopérative. Recension d'études et d'expériences*, 1995
4. <http://www.csq.qc.net/educat/cooperat.pdf>
5. Piaget, J., *Judecata morală la copil*, E.D.P., București, 1980

---

**Adriana Nicu este lector universitar doctor și predă discipline pedagogice la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic al Universității „Lucian Blag” din Sibiu. O puteți contacta la adresa de e-mail: [adriana.61@xnet.ro](mailto:adriana.61@xnet.ro).**

---

## PREVENIREA VIOLENȚEI ȘCOLARE PRIN DEZVOLTAREA DEPRINDERILOR DE COOPERARE LA ELEVII DE CLASA A X-A

*Niculina Pleșa*

### INTRODUCERE

Preocupările internaționale recente privind violența în societate au inclus și problematica violenței în școală, subliniindu-se faptul că școala este o parte integrantă a comunității. În societatea românească, violența în școli este un aspect neglijat, lipsind statistici și cercetări la nivel național. O diversitate de forme de violență ușoară sau moderată, dar și evenimente tragice, aduse la cunoștința publicului, reprezintă expresia vizibilă a unui stil de relaționare și a unui comportament social care valorizează pozitiv violența. (Jigău, Liiceanu, Preoteasa, 2005)

Cu ce forme de violență ne întâlnim în școli; există vreo legătură între factorii ce țin de mediul școlar și fenomenul violenței școlare; există legătură între experimentarea violenței ca victimă și ca agresor; dezvoltarea la elevi a unor deprinderi de cooperare influențează fenomenul violenței școlare

- sunt doar unele dintre întrebările la care trebuie să găsim răspunsuri pentru a asigura în școli un climat pozitiv și pentru a ține sub control violența dintre elevi.

În studiul de față, ne-am referit la una din cele mai răspândite forme de violență și anume: violența între elevi, iar în cadrul acesteia am optat pentru următoarea definiție operațională: *violența între elevi este orice formă de manifestare a unor comportamente precum: exprimare inadecvată: umilire, jignire, poreclire, tachinare, ironizare, amenințare, injurii; bruscare, împingere, lovire, rănire; comportament școlar neadecvat: certuri, conflicte. Având în vedere că - promovarea cooperării și dezvoltarea deprinderilor de cooperare la elevi: facilitează structurarea atitudinilor prosociale, precum: încurajarea colegilor, sprijinirea, implicarea, participarea, întrajutorarea; determină valorizarea celorlalți elevi, colegii nu mai*



sunt percepuți ca rivali, ci ca resurse pentru atingerea succesului; generează un *climat școlar afectiv pozitiv*, favorizând integrarea socială (Johnson & Johnson, 1999) – am pornit de la ipoteza că **prin dezvoltarea la elevii claselor a X-a a unor deprinderi de cooperare se va observa o diminuare a fenomenului violenței între elevi.**

### METODOLOGIA CERCETĂRII

Principala metodă de cercetare utilizată în cadrul acestei cercetări a fost **experimentul psihopedagogic** natural (în contextul clasei de elevi), am folosit un design experimental intersubiecti și tehnica eșantioanelor paralele (lotul experimental și lotul de control). Lotul experimental a fost format din 49 de subiecți, elevi aparținând claselor a X-a A și D, Colegiul Național Pedagogic "Gheorghe Lazăr", Cluj-Napoca, iar lotul de control a inclus 47 elevi din clasele a X-a B și C, Colegiul Național Pedagogic "Gheorghe Lazăr", Cluj-Napoca, în total 96 de subiecți.

În **pretest** (19 februarie - 2 martie 2007) am aplicat atât lotului experimental, cât și lotului de control chestionarul pentru *evaluarea fenomenului violenței școlare* și pentru a identifica situațiile de *experimentare a violenței între elevi ca victimă și ca agresor*, cât și pentru a studia *relația dintre fenomenele: cooperarea/competiția între elevi și violența între elevi în mediul școlar*. Pentru *evaluarea nivelului dezvoltării deprinderilor de cooperare* la elevi am aplicat proba de cunoștințe în pretest la grupul experimental și la grupul de control și am urmărit dacă există diferențe între cele două grupe. Totodată în pretest am observat cu ajutorul grilei de observație *frecvența comportamentului violent între elevi* la clasele experimentale și la clasele de control.

**Intervenția psihopedagogică** (5 martie – 28 aprilie 2007) realizată la lotul experimental presupune derularea unui program de dezvoltare a deprinderilor de cooperare. *Scopul programului* este acela de a forma/ dezvolta la *elevii claselor a X-a A și D*, Colegiul Național Pedagogic "Gheorghe Lazăr" deprinderi de cooperare. *Obiectivele acestui program* au fost următoarele: pe parcursul și la

sfârșitul programului elevii să fie capabili să definească noțiunea de cooperare pe baza a minim trei caracteristici esențiale ale acesteia, să identifice cel puțin trei consecințe ale utilizării deprinderilor de cooperare, să enumere minim șase deprinderi de cooperare și să descrie trei deprinderi de cooperare prin comportamente verbale și nonverbale.

Pentru a desfășura acest program am apelat la următoarele *resurse: umane* (profesorii claselor a X-a, A și D, Colegiul Național Pedagogic "Gheorghe Lazăr"), *metodologice* (metode de învățare prin cooperare, exerciții de încălzire, fișe de lucru, copii xerox, coli de hârtie, markere, retroproiector, folii pentru retroproiector), *de timp și de spațiu* (sala de clasă, timp de 2 luni).

Intervenția a constat în 10 ședințe a câte o oră în perioada martie – aprilie 2007, astfel: două ședințe de câte o oră pentru *predarea directă a deprinderilor de cooperare* la elevi și conștientizarea utilității/nevoii de a învăța deprinderile de cooperare în cadrul orelor de dirigenție; opt ședințe de câte o oră pentru *practicarea deprinderilor* în cadrul activităților pe grupe realizate la mai multe discipline: dirigenție, istorie, geografie, pedagogie, psihologie.

În predarea directă a deprinderilor (anexa 5 și anexa 6) am insistat pe înțelegerea de către elevi a nevoii învățării deprinderilor de cooperare. Pentru aceasta am solicitat elevii să realizeze jocuri de rol în care să folosească exemple de practicare a deprinderii și contraexemple (în care deprinderile de cooperare lipsesc) pentru a reliefa consecințele lipsei deprinderilor de cooperare și utilitatea practicării acestora. Totodată am solicitat elevii să definească deprinderile prin comportamente verbale și nonverbale.

Practicarea deprinderilor a presupus ca - înainte de realizarea sarcinilor date de profesori în cadrul activităților pe grupe la disciplinele respective – să se explice deprinderea de cooperare ce urmează a fi practică (1/2 pe săptămână), să se demonstreze în fața elevilor un exemplu de punere în practică a acestei deprinderi, să fie solicitați elevii să realizeze un T-Chart pentru fiecare deprindere (să exprime verbal și nonverbal

deprinderea) și să se observe dacă deprinderile au fost utilizate corect sau nu în cadrul grupului și să se ofere feedback elevilor.

Dacă proba de cunoștințe și observațiile realizate în pretest au avut ca obiectiv colectarea unui număr suficient de date pentru identificarea nivelului deprinderilor de cooperare ale elevilor și frecvenței comportamentului violent între elevi, proba de cunoștințe și observațiile realizate în **posttest** (30 aprilie – 11 mai 2007) și-au propus să evalueze progresul înregistrat de elevii lotului experimental în urma intervenției, în vederea testării ipotezei generale. S-a urmărit dacă există diferențe între grupul experimental și grupul de control ca urmare a aplicării programului de dezvoltare a deprinderilor de cooperare la elevi și măsura în care, în context experimental, frecvența comportamentului violent între elevi s-a diminuat. În posttest am aplicat aceeași probă de cunoștințe și aceeași grilă de observație pe care am aplicat-o în pretest, iar măsura în care putem afirma că există o legătură între cooperare și violența între elevi se reflectă printr-o creștere a nivelului dezvoltării deprinderilor de cooperare și scădere a frecvenței comportamentului violent între elevi.

### REZULTATE ȘI DISCUȚII

Rezultatele arată că – în opinia elevului chestionat – în timp ce se afla la școală, în relația cu colegii, în ultima lună: a umilit/ jignit pe cineva (24%), a amenințat/ înjurat pe cineva (14,6%), a poreclit/tachinat/ ironizat pe cineva (18,8%), a împins/ bruscat pe cineva (9,4%), a pornit certuri/conflicte (13,5%), a bătut/lovit/ rănit pe cineva (4,2%); a fost umilit/ jignit de cineva (36,5%), a fost amenințat/înjurat de cineva (21,9%), a fost poreclit/tachinat/ ironizat de cineva (26%), a fost împins/bruscat de cineva (19,8%), a fost martor la certuri/conflicte (41,7%), a fost bătut/lovit/rănit de cineva (9,4%).

Pentru a studia dacă există o relație între experimentarea situației ca victimă și experimentarea situației ca agresor în relația cu colegii am realizat o asociere (am calculat *indicatorul statistic hi-pătrat*). Rezultatul confirmă că *există o asociere semnificativ statistică între cei*

*care au fost victime și cei care au agresat*. Se poate concluziona faptul că: cu cât există o expunere mai mare la experiențe agresive în cadrul școlii cu atât se constată un număr mai mare de conduite violente la cei care au trăit asemenea experiențe.

Studiind bibliografia de specialitate – în scopul atingerii obiectivelor acestei cercetări – am adunat informații care descriu faptul că o competiție între elevi în detrimentul cooperării poate fi un factor de risc al violenței între elevi, iar cooperarea între elevi poate fi o strategie de prevenire a violenței (Neamțu, 2003). Pentru a studia aceste relații am aplicat *asocierea (testul hi-pătrat) între competiție/cooperare și manifestările violente între elevi în calitate de agresor*. (anexa 1) Rezultatele demonstrează că există o legătură între competiția între elevi și experimentarea violenței ca agresor la un prag de semnificație mai mic decât  $p=0,01$ , astfel cei care sunt în competiție cu colegii experimentează violența ca agresor într-un procent mai mare decât cei care nu sunt în competiție. Tot la un prag de semnificație mai mic de  $p=0,01$  există o asociere, semnificativ statistică, între cooperarea între elevi și experimentarea violenței ca agresor: elevii care se află în relații de cooperare cu colegii și care au un comportament agresiv sunt mult mai puțini decât cei care nu se află în cooperare cu colegii și au un comportament agresiv.

Aplicând testul t pentru eșantioane independente se poate observa că în pretest rezultatele la **proba de cunoștințe** (anexa 2) nu înregistrează diferențe semnificative statistic, la lotul experimental comparativ cu lotul de control ( $t=1,165$ , grade de libertate 94,  $p=0,247 > p=0,10$ ), iar în posttest există diferență semnificativ statistică între cele două loturi în ceea ce privește nivelul cunoștințelor despre deprinderile de cooperare ( $t=15,913$ , grade de libertate  $df=84$ ,  $p=0,000 < p=0,01$ ), diferență datorată intervenției. Din interpretarea datelor din pretest și posttest referitoare la **frecvența comportamentului violent** s-a observat că nu există diferențe semnificative în pretest la grupul

experimental comparativ cu grupul de control, dar există diferențe mari la cele două loturi în perioada posttest, diferențe datorate intervenției, cu excepția unor variabile (a amenințat/injuriat în timpul lecției, în timpul pauzei, în clasă; a bătut/lovit/rănit în timpul lecției și în timpul pauzelor, în clasă și în afara clasei). Astfel, putem afirma că intervenția psihopedagogică la lotul experimental a determinat o scădere a frecvenței comportamentului violent al elevilor aparținând acestui lot. Astfel, ipoteza cercetării – prin dezvoltarea deprinderilor de cooperare la elevii claselor a X-a se va observa o diminuare a fenomenului violenței între elevi (definită ca umilire/jignire, poreclire/tachinare/ironizare, bruscare/împingere) s-a confirmat. Faptul că nu există diferențe între cele două loturi pentru variabilele menționate mai sus relevă că prevenirea violenței definită ca amenințare/injuriere, bătaie/lovire/rănire între colegi în mediul școlar nu s-a putut realiza prin dezvoltarea deprinderilor de cooperare la elevi. Una din explicații ar fi faptul că – violența verbală ca amenințare/injuriere și violența fizică ca bătaie/lovire/rănire au la bază cauze diferite și necesită o intervenție preventivă complexă bazată pe eliminarea factorilor de risc la nivel individual, cât și socio-familiali și școlari.

Astfel, promovarea cooperării și dezvoltarea deprinderilor de cooperare este un pas înspre creșterea siguranței în școală și crearea unui climat afectiv pozitiv între elevi, contribuind la menținerea unei sănătăți fizice și psihice a elevilor, la îmbunătățirea calității vieții lor.

Sugestia mea este că fenomenul violenței școlare trebuie abordat – din perspectiva modelului ecologic – prin îmbinarea mai multor modalități de prevenire în cadrul unui program cât mai complex care să includă, pe cât posibil, diversitatea formelor de manifestare a violenței între elevi și a factorilor de risc de la nivel individual, socio-familial, școlar.

La aceasta se adaugă următoarele **limitele și dificultăți ale investigației**, care trebuie avute în

vedere în cadrul acestei cercetări. În absența unui sistem de monitorizare a fenomenelor de violență în școală și a unei definiții unanim acceptate la nivelul factorilor de decizie, care să permită culegerea de informații structurate în funcție de anumite criterii (de exemplu, tipul de comportament violent, vârsta elevilor cu astfel de conduite), cercetarea, care a avut un caracter explorator, a realizat numai o evaluare globală, o estimare a dimensiunii fenomenului.

Având în vedere că manifestările de violență pot afecta negativ imaginea școlii, este posibil ca răspunsurile oferite de unii dintre elevii chestionați, cel puțin sub anumite aspecte, să reflecte numai parțial realitatea.

### Bibliografie:

1. Berce, C., *Abilitarea studenților cu deprinderi de cooperare* în Bernat, S., Chiș, V., *Noua paradigmă universitară centrarea pe client*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană; 2003
2. Berce, C., *Introducere în problematica învățării prin cooperare* în Ionescu, M., Berce, C., Buda, C., *Preocupări actuale în științele educației*, Eikon, Cluj-Napoca, 2005
3. Ferreol, G., Neculau, A. (coord.), *Violența. Aspecte psihosociale*, Iași, Editura Polirom, 2003
4. Flueraș, V., *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Cluj-Napoca Casa Cărții de Știință, 2005
5. Johnson&Johnson, 1999, <http://www.newhorizons.org/>  
<http://fp.uni.edu/rac/col/index.html>
6. Johnson, Johnson & Holubec, 1998: <http://fp.uni.edu/rac/col/index.html>  
<http://www.newhorizons.org/>
7. Jigău, Mihaela; Liiceanu, Aurora; Preoteasa Liliana, *Violența în școală*, București, Institutul de Științe ale Educației UNICEF, 2005  
<http://arhiva.ise.ro/evaluare/VIOLENTA.studiu.TOTAL.FINAL.27.04.2005.pdf>
8. Neamțu, Cristina *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*, Iași, Polirom, 2003

---

**Niculina Pleșa este absolventă a Facultății de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. O puteți contacta la adresa de e-mail: [ninaplesa@yahoo.com](mailto:ninaplesa@yahoo.com).**

---



## EVENIMENTE ȘCOLARE

### No more gaps

*Maria Elena Udrea*

O echipă de elevi de la Grupul Școlar de Chimie Industrială din orașul Ocna-Mureș și o studentă conduși de către doi profesori au participat în perioada 15-21 februarie 2006 la Întâlnirea Internațională a Tinerilor Parlamentari Europeni intitulată „No More Gaps” din orașul Molfetta, Italia. Au participat delegații de tineri cu vârste cuprinse între 16-18 ani din 13 țări, printre care: Slovacia, Franța, Ungaria, Anglia, România, Suedia, Palestina, Germania, Rusia, Albania, Italia. O temă principală a constituit-o xenofobia. Tinerii parlamentari au creat și depus moțiuni cu privire la discriminările și problemele de ordin economic, social la care sunt supuși emigranții.

România a fost reprezentată de:

- elevii: Emilia Suciu, Andreea Mureșan și Alina Groza din clasele

- a X-A, respectiv a XI-A, profilul Resurse Naturale și Protecția Mediului, de la Grupul Școlar de Chimie Industrială din Ocna-Mureș;
- studenta Ana-Maria Spînu, anul III, de la Facultatea de Sociologie și Asistență Socială din Cluj-Napoca;
- profesori însoțitori au fost Elena Bănuț și profesor lider de grup Maria-Elena Udrea.

Persoanele participante la această întâlnire, atât elevi cât și profesori au apreciat atitudinile pozitive pe care le-au afișat ceilalți participanți vizavi de dorința pentru schimbare în ceea ce privește preocuparea pentru problemele socio-economice în genere, dar și ale unei țări față de o altă țară. Atât profesorii, cât și elevii participanți s-au străduit să arate o altfel de Românie, să schimbe

prejudecățile, echipa reușind prin activitățile desfășurate și comportamentul membrilor săi să schimbe imaginea pregnant negativă despre țara noastră. Sugestive sunt cuvintele pe care le-a adresat echipei Lordul de Canterbury, promotorul acestui program și care cuvinte au fost auzite de întreaga sală, precum și de telespectatori: „-Bravo, România! Prin activitatea pe care ați depus-o ați demonstrat că românii sunt altfel de oameni și merită să fie partenerii noștri în U.E.” Se consideră un câștig această apreciere pozitivă.

---

**Maria Elena Udrea  
predă discipline  
tehnice la Grupul  
Școlar de Chimie  
Industrială din Ocna-  
Mureș. O puteți  
contacta la adresa de  
email:  
elena15udrea@yahoo.  
com.**

---



De vorbă cu **Ioana Violet**, artist plastic, art-terapeut, ARTES (Association pour la promotion de l'éducation des enfants par les arts et les sciences), Paris, Franța.

A consemnat Simona-Elena Bernat.

### 1. Ce este art-terapia socială?

Reprezintă o asociere între terapie și artă. Arta este un fenomen social. Terapia este individuală. Reprezintă și titlul unui proiect de învățare pe tot parcursul vieții ai cărui beneficiari finali sunt persoanele aflate în dificultate.

### 2. Care sunt interferențele art-terapiei sociale cu educația?

Printre beneficiarii direcți ai proiectului sunt și educatori și psihologi, pe lângă artiști. Învățământul și profesorii se confruntă cu dificultăți școlare ale copiilor. Educatorii specializați și psihologii au uneori de-a face cu un public dificil: cazuri sociale grave, copii deșcolarizați, părinți aflați în închisoare. Aceste probleme se oglindesc în rezultatele școlare, iar cadrele didactice sunt primele care le sesizează și află de ele.

### 3. Profesorii de artă din Franța aplică art-terapia socială la clasă?

Nu sub acest termen. Termenul de terapie e tabu în școală. Există cazuri sociale dificile în suburbiile Parisului,

unde găsim copii violenți sau supuși violenței, pentru care se fac proiecte în care artiștii sunt invitați să lucreze cu elevii. Pentru terapie e nevoie de o echipă specializată.

### 4. Profesorii de alte discipline pot aplica art-terapia socială în predarea lor?

E o sabie cu două tăișuri. Cineva neformat în domeniu poate utiliza instrumentele art-terapiei sociale greșit sau în scopuri nepotrivite. Se pot utiliza însă elemente de artă socială, excluzând termenul „terapie”. Scopul școlii e să structureze gândirea, nu să transmită informații. O referință bibliografică pentru profesori poate fi autoarea Marie Pre – „Mandala, instrument de dezvoltare: ghid practic și teoretic”.

### 5. Ce categorii de copii poate ajuta art-terapia socială?

În primul rând copiii aflați în dificultate. În situațiile de criză gravă (terorism, violență extremă) nu se poate face terapie prin cuvânt. Art-terapia socială poate fi utilizată și cu copiii supradotați. E o modalitate de a ține cont de necesitățile psihologice ale copiilor.

### 6. Ce parcurs trebuie să urmeze o persoană care lucrează în școală pentru a utiliza art-terapia socială?

În primul rând e necesar să practice un domeniu artistic sau de dezvoltare personală. Trebuie să aibă o pasiune alături, din care să poată transmite copiilor, să iasă în natură cu copiii și să-i îndrume spre artă, să iasă la spectacole, la teatru. Apoi e necesar să fie interesată și să se formeze în domeniu.



### CĂRȚI

Blândul Cosmin Valentin (2007), **Demersuri teoretice și practice în evaluarea progresului școlar, vol. 1: Aspecte teoretice ale evaluării progresului școlar**, Editura Universității din Oradea, 120 p.

Blândul Cosmin Valentin (2007), **Demersuri teoretice și practice în evaluarea progresului școlar, vol. 2: Aplicații practice ale evaluării progresului școlar la disciplinele socio-umane**, Editura Universității din Oradea, 182 p.

Blândul Cosmin Valentin (2007), **Demersuri teoretice și practice în evaluarea progresului școlar, vol. 3: Aplicații practice ale evaluării progresului școlar la disciplinele reale**, Editura Universității din Oradea, 132 p.



Răspunzând unei nevoi actuale, „Demersuri[le] teoretice și practice în evaluarea progresului școlar”, prin cele trei volume scrise de Valentin Blândul, ajută la completarea procesului didactic mult mai bine reprezentat în România pentru secvențele de predare și învățare. Atașându-i în mod real atributul interactivității, atât de des invocate pentru predare-învățare, autorul prezintă într-un mod accesibil o sinteză teoretică a evaluării progresului școlar în primul volum al cărții. Acesta este structurat pe cinci capitole aflate într-o clară înlănțuire logică, trecându-se de la problemele generale la strategii, la evaluarea didactică interactivă și încheind cu portrete ale profesorului și elevului, activi în procesul evaluativ, în penultimul capitol dedicat deontologiei evaluării progresului școlar.

O privire de ansamblu asupra curriculumului și reformei școlare din România, cu focalizare asupra produselor curriculare (planul cadru de învățământ, programa, manualul

școlar etc.) încheie acest prim volum care, pe baza unei bibliografii de specialitate actuale, relevă influențele, restricțiile sau meandrele evaluării în general și în România. Volumul teoretic este indispensabil nu numai debutanților și studenților, ci tuturor cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și universitar, întrucât este valoros atât prin conținut, cât și prin capacitatea de sinteză a principalelor aspecte ale evaluării.

Volumele 2 și 3, cu toate că și-au precizat grupul-țintă încă din titlu (evaluarea progresului școlar la disciplinele socio-umane în volumul 2 și evaluarea progresului școlar la disciplinele reale în volumul 3), deci putând fi lectorate secvențial, sunt un veritabil suport pentru abordări interdisciplinare ale evaluării pentru cei interesați. Cu cinci, respectiv patru capitole, structura celor două volume este similară: aplicații ale evaluării pentru fiecare dintre cele șapte arii curriculare, incluzând considerații preliminare, aplicații ale



evaluării pentru o anumită disciplină, cu o incursiune în obiectivele cadru și de referință, în strategiile tradiționale și complementare de evaluare.

Conectarea la realitatea evaluării prin exemplificări și trimiteri la programele și manualele școlare, la ghidurile Serviciului Național de Evaluare și Examinare și la lucrările de didactica diverselor

specialități, este completată de experiența și coordonarea numeroșilor referenți de specialitate pentru fiecare arie curriculară. Volumele 2 și 3 se încheie cu un capitol în care sunt cuprinse cele mai relevante coordonate ale evaluării în formarea inițială și continuă a personalului didactic, oferind inclusiv exemple de subiecte formulate

pentru aceste evaluări, la toate specialitățile. „Demersuri[le] teoretice și practice în evaluarea progresului școlar” încheie exemplar ciclul predare-învățare-evaluare, aceasta din urmă nefiind doar dezbătută conform ultimelor teorii în domeniu, ci și exemplificată în concordanță cu acestea.  
*Oana-Ramona Ilovan*

### WWW

#### **www.teach-nology.com**

Site-ul [www.teach-nology.com](http://www.teach-nology.com) poate fi considerat ca fiind o adevărată comoară pentru profesorul interesat să-și îmbunătățească continuu stilul predării.

După cum sună și traducerea numelui site-ului, aici se poate găsi cam orice legat de „cum să predai la clasă”. Astfel, am găsit aici de la articole pe diverse teme legate de științele socio-umane până la planuri de lecții printabile, de la puzzle-uri și cântece pentru elevi, până la

studii educaționale pe diverse materii etc.

Navigarea pe site este destul de ușoară, deși trebuie să recunosc că m-a ajutat mult faptul că știam dinainte ce anume doream să găsesc. În bara de căutare am tastat „Cooperative Learning” și astfel am ajuns la [http://www.teach-nology.com/currenttrend/s/cooperative\\_learning/](http://www.teach-nology.com/currenttrend/s/cooperative_learning/) loc în care am găsit nume cu rezonanță, referitor la învățarea prin cooperare, precum Johnson, Kagan și Slavin, fiecare cu câte o secțiune separată în care se pot găsi de la

experiențe în clasă, până la controverse și noi direcții de cercetare.

Deși pentru a avea acces în toate zonele site-ului este nevoie de creare de cont cu plată, navigarea fără cont pe acest site poate aduce rezultate productive la nivel de simplă informare, iar pentru aceasta opțiunea de news letter gratuit, ajută foarte mult.

Sper că te-am făcut curios, eu te las acum pentru că mă duc să văd ce tip de cont mi-a fost aprobat de direcțiune. ☺  
*Alexandru Tănăsel*



### Programe și proiecte

#### **Ce este Primăvara europeană?**

Proiectul „**Primăvara Europeană**” este un centru activ de informare, conceput ca un loc de întâlnire pentru cadrele didactice care doresc să lucreze împreună în cadrul proiectelor europene, dar și un mijloc de informare în legătură cu noile metode de educație, folosind Internetul.

Proiectul este creat de și pentru cadrele didactice care doresc să răspândească conștiința europeană în rândul copiilor, să învețe despre valorile europene, să pună bazele unor proiecte colaborative europene și să integreze dimensiunea europeană în activitatea lor curentă, participând la simple activități cu valențe pedagogice.

Rolul proiectului este de a asigura un viitor european copiilor din grădinițe și școli, șanse egale de afirmare, precum și implicarea activă a instituției în viața comunității, prin introducerea dimensiunii europene, prin promovarea valorilor și conștientizarea necesității îmbunătățirii

continue a calității actului instructiv-educativ și prin realizarea unui parteneriat permanent copii/elevi - grădiniță/școală - părinți - comunitatea locală, raportându-ne la standardele și practicile europene. Gândit ca o acțiune de implicare a copiilor în problemele UE, proiectul oferă resurse informative, platforme de contacte internaționale, sugestii pentru activitățile ce se pot desfășura sub egida sa.

Începând din anul 2003, proiectul „Spring Day in Europe” a stârnit în rândul cadrelor didactice, o atenție colectivă fără precedent, asupra temelor europene, în special asupra dorinței de aderare a României la Uniunea Europeană. Europa este confruntată cu numeroase probleme, și noi, ca educatori, trebuie să ne asigurăm că „viitorul Europei - copiii noștri”, înțeleg și exprimă opiniile lor asupra felului în care doresc să arate Europa în viitor. „Spring Day” este ocazia de a acționa în acest sens și noi toți putem contribui la împlinirea ei.

**Ce înseamnă acest proiect pentru**

#### **învățământul preșcolar ?**

Participarea la Primăvara Europeană înseamnă implicarea într-o inițiativă care promovează expresii și discuții democratice libere. Europa este spațiul în care trăim și noi știm că numai prin învățare și comunicare copiii noștri vor putea să-și exprime adevăratele lor păreri și dorințe pentru un viitor mai bun. Primăvara Europeană le oferă posibilitatea de a face acest lucru de la cea mai fragedă vârstă, obișnuindu-i pe copii cu dezbateri democratice. Grădinițele înscrise au desfășurat o serie de activități cu tematică europeană, au susținut dezbateri, au desfășurat acțiuni în care au fost implicate personalități locale și au organizat festivități cu tematică interculturală.

Grădinițele participante au colaborat între ele la diferite acțiuni și proiecte, schimburi de experiență, sărbătorind în diferite moduri, pline de imaginație, „**Ziua Primăverii Europene**”.

Primăvara Europeană în Grădinița cu Program Normal Nr.17, Alba Iulia a avut un impact deosebit asupra copiilor din grădinița noastră, în primul rând prin



utilizarea metodelor interactive, a procedeelelor și tehnicilor de lucru care le-a sporit încrederea în forțele proprii, iar performanțele obținute au contribuit la dezvoltarea intelectuală, morală și la socializarea lor. Astfel, copiii au participat activ la actul învățării, mărindu-le responsabilitatea și gradul de implicare, au învățat să-și impună propriile idei și să le accepte pe ale celorlalți, au învățat, prin cooperare, să participe la realizarea unui proiect, asumându-și responsabilități. În organizarea conținuturilor și în desfășurarea activităților am folosit metode moderne precum : abordarea interdisciplinară, predarea integrată a cunoștințelor, învățarea asistată de calculator,

învățarea prin metoda proiectului, etc.

Copiii învață despre dezastrelor naturale care afectează planeta (inundații, cutremure, temperaturi extreme), sunt familiarizați cu măsurile care trebuie luate pentru a evita producerea dezastrelor, precum și despre ajutorul pe care-l putem da la nivel european.

Acțiunile copiilor s-au materializat în lucrări artistico - plastice prin care aceștia au pictat ceea ce doresc ei acestei lumi. Lucrările lor participă la concursul "Săptămâna Verde " de la Bruxelles, alături de lucrări ale copiilor din toată Europa, prilej de a-și manifesta protestul față de cei care distrug Planeta și față de indiferența celor care ar trebui să ia măsurile necesare pentru a

preîntâmpina aceste dezastre. Pe site-ul [www.greenweek.org](http://www.greenweek.org), copiii au vizualizat și comparat preocupările copiilor din lumea întreagă pentru o lume mai curată, mai frumoasă, mai sănătoasă, pe care au redat-o prin desenele lor.

**Spring Day** este o ocazie unică pentru noi și copiii noștri să pună întrebări și să dezbată ce se întâmplă la nivel european. Faptul că participăm la acest proiect european dovedește că suntem în "**Europa mare**", că, în grădinițele din România, copiii noștri sunt pregătiți ca "**adevărați europeni!**"

---

**Dorina Dan**

---

### Organisme profesionale

---

**ASOCIAȚIA  
MENTORILOR DIN  
ROMÂNIA**  
Crina Lipovan

---

Nu intenționez să ofer date statistice, seci, deoarece acestea pot fi

citite oricând de oricine pe site-ul asociației.

Voi scrie despre începuturile activității de mentorat în România, așa cum am trăit eu această experiență, în Baia Mare.

În 1995 Consiliul Britanic București în colaborare cu Ministerul Educației a inițiat un program de formare a mentorilor pentru limba engleză.



De partea de Ardeal s-a ocupat reprezentantul regional al Consiliului Britanic – neobosita Sue MACE. Și când spun „neobosita”, o spun pentru că chiar așa

atunci - în îndrumarea practicii pedagogice a studenților.

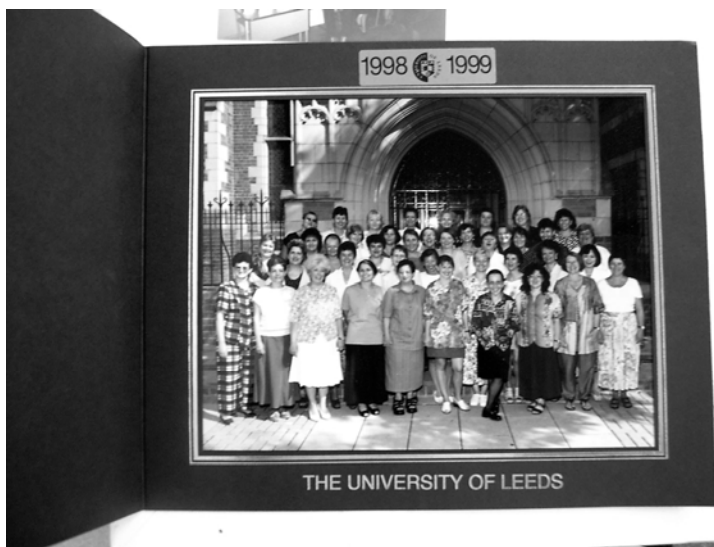
Au fost organizate și conferințe, tot la Cluj-Napoca, la care ne-am cunoscut

apropie vertiginos de vârsta pensionării (unele s-au pensionat deja, iar două dintre colegele noastre nu au mai apucat, din păcate, vârsta pensionării).

„Efectul secundar” a ceea ce am dobândit la aceste cursuri a fost că am învățat mult mai repede decât alții să aplicăm metodele interactive la clasă și am avut posibilitatea să ne ajutăm colegii mai tineri aplicând metode moderne, nu empiric.

Problemele de mentorat sunt abordate la conferințele RATE (Romanian Association of Teachers of English, care se organizează anual, prin rotație, în marile centre universitare ale României. În octombrie 2006 conferința a fost organizată la Iași).

Au trecut mai bine de 10 ani, și grupul de câteva sute de mentori a devenit o asociație puternică, cu membri activi și foarte activi de toate specialitățile, care se străduiesc să îi convingă pe colegii tineri și (nu numai) că profesia de educator cere nu numai dăruire, dar și competență.  
Contact:  
crinal@rdslink.ro



a fost. Nu știu ce avea de făcut în Cluj Napoca de luni până vineri, dar știu că în fiecare sâmbătă se afla într-un oraș universitar din Ardeal, pentru a ne învăța cum să devenim mentori. Și asta s-a întâmplat din octombrie 1995 până în mai 1996. IȘJ Maramureș a selecționat pentru aceste cursuri aproximativ 20 de profesori de limba engleză din Baia Mare, printre care am avut norocul să mă număr și eu, și astfel am devenit toți mentori.

Avem o colaborare excelentă cu Universitatea de Nord din Baia Mare, și an de an aplicăm ceea ce am învățat - atunci și de

colegii din alte județe.

În august 1999 Cosiliul Britanic a ales 38 de mentori din toată țara și ne-a inclus într-un program Socrates prin care am ajuns la Universitatea din Leeds, Marea Britanie, unde am participat la un curs de 2 săptămâni de formatori de mentori.

La întoarcere, datorită de onoare a fost să organizăm în orașele noastre cursuri de formare pentru educatoare, învățători și profesori de alte specialități, de data aceasta în limba română.

Și de atunci se organizează periodic astfel de cursuri, deoarece mentorițele formate în anii '90 se



---

## PROIECTE ȘI IDEI DE ACTIVITĂȚI DIDACTICE

---

### Limba și literatura română, Clasa a III-a

Simion Cristescu, Școala cu clasele I-VIII Nr. 8, Reșița

---

**Titlul lecției:** Zăpada și ghiocelul

### I. PREGĂTIREA LECȚIEI

#### 1. Motivația:

*De ce este valoroasă această lecție?*

- a) din punct de vedere al strategiilor metodele de lucru îi determină pe elevi:
  - să coopereze în perechi și în grupă;
  - să găsească cele mai bune soluții pentru rezolvarea unor cerințe;
  - să gândească critic;
  - să învețe noi strategii (mâna oarbă);
  - să aprofundeze unele strategii învățate;
- b) din punct de vedere informativ:
  - elevii au ocazia să aprofundeze modurile de expunere;
  - modalitățile de caracterizare a personajelor, precizând raporturile dintre ele;
  - să-și însușească înțelesul unor cuvinte noi pe care să le folosească;
  - să-și însușească cunoștințe referitoare la legendă;
- c) din punct de vedere educațional:
  - lecția contribuie la dezvoltarea unor atitudini pozitive: prietenie, întraajutorare;
  - deuvoltă dragostea față de natură.

#### 2. Obiective:

Elevii vor fi capabili:

- să exprime cu propriile cuvinte ideile transmise de către autor, atitudinile și emoțiile lor;
- să stabilească succesiunea evenimentelor;
- să-și însușească noi strategii de gândire;
- să colaboreze cu colegii;
- să realizeze un poster;
- să-și însușească elemente specifice unei legende;
- să-și argumenteze părerile;
- să pună întrebări legate de fragmentul citit;
- să-și însușească înțelesul unor cuvinte;
- să alcătuiască un eseu;
- să desprindă învățătura.

#### 3. Condiții prealabile:

Clasă de nivel scăzut, 5 grupe eterogene a câte 4 copii.

#### 4. Evaluare:

- rezolvarea corectă a sarcinilor date în mod individual și prin colaborare;
- răspuns la întrebări;
- recompunerea textului;
- realizarea eseului;
- rezolvarea fișei de lucru;
- modul de formulare al întrebărilor.

#### 5. Resurse și managementul timpului:





- a) resurse materiale: planșe pentru poster, fișe, markere;  
b) timp: 1 oră.

**II. LECȚIA PROPRIU-ZISĂ**

<b>Cadrul de învățare</b>	<b>Conținut</b>	<b>Timp</b>	<b>Metode</b>
<b>Evocare</b>	1. Elevilor li se pune următoarea întrebare: <i>De ce credeți că zăpada are culoarea albă?</i> 2. Fiecare se gândește să dea răspunsul. 3. Se notează pe tablă răspunsurile și prenumele elevilor. 4. Se anunță că vor citi o legendă despre cum a obținut zăpada culoarea albă și se explică ce este o legendă.	5 min	Brainstorming frontal
<b>Realizarea sensului</b>	1. Elevii au pe măsută un fragment din text, pe care-l vor parcurge individual, având de rezolvat următoarele sarcini: a) citirea fragmentului și explicarea cuvintelor noi cu ajutorul dicționarului; b) povestirea fragmentului în gând pentru a fi prezentat colegilor ; c) notarea întrebărilor, în partea stângă a foii, legate de conținutul fragmentului, cu scopul de a fi adresate colegilor în vederea verificării înțelegerii lui. <u>Obs.</u> 1. Legenda are 4 fragmente, atâtea câți elevi sunt în grupă, câte unul pentru fiecare elev din grupă; fiecare elev din grupă rezolvă următoarele sarcini: a) povestește fragmentul colegilor; b) pune întrebările lui legate de fragment colegilor.	25 min	Mâna oarbă
<b>Reflecție</b>	1. Elevii fiecărei grupe rezolvă sarcinile: a) discută și stabilesc succesiunea fragmentelor și titlul; b) realizează un poster pe care vor scrie titlul și vor lipi fragmentele în ordinea pe care o consideră; c) după fiecare fragment notează pe scurt conținutul fragmentului; d) realizează (tot pe poster) un peisaj de iarnă în care zăpada va avea una din culorile (verde, roșu, albastru, galben și alb). 2. Fiecare grupă trece, pe rând, pe la posterele celorlalte grupe și subliniază ceea ce consideră că au greșit sau pun un semn de întrebare dacă nu au înțeles ceva; pot exprima păreri și sugestii legat de peisajul desenat; rotindu-se, vor ajunge la propriul poster și citesc observațiile făcute. 3. Se citește, pentru fiecare fragment, rezumatul fragmentului de către fiecare grupă și se stabilește care variantă este mai aproape de conținut. 4. Se revine la evocare și se verifică fiecare idee care se apropie mai mult de conținutul textului, stabilindu-se ce este real și ce este ficțiune în legendă. 5. Eseul de 5 minute. Se răspunde individual la cele două întrebări de la eseu.	30 min	Turul galeriei

**III. DUPĂ LECȚIE:**

Se va analiza gradul de realizare a fiecărui obiectiv, precum și modul în care s-au realizat itemii de la evaluare.

Se va analiza, de asemenea, maniera de lucru în echipă, precum și modul în care au fost realizate sarcinile.

## **Școala reflexivă**

Seria II  
Numărul 2  
Noiembrie 2007  
ISSN 1584-4218

scoalareflexiva@alsdgc.ro

Tema numărului următor este:

### **Noile tehnologii de comunicare**

Pentru rubrica **Puls**, întrebarea la care vă rugăm să ne răspundeți este:

### **Cum putem motiva elevii să practice o învățare de profunzime?**

Toate contribuțiile se trimit prin e-mail, la adresa:

**scoalareflexiva@alsdgc.ro**

**Școala reflexivă** vă invită să trimiteți contribuții spre publicare. Fiecare articol publicat va fi editat (citit, corectat, aprobat) de către doi membri ai echipei de redacție.

**Școala reflexivă** editează numere tematice, încercând să răspundă orientărilor celor mai recente din domeniul predării și învățării și încurajează în mod deosebit articolele care analizează practici de predare testate în clasă sau articolele redactate pe baza cercetărilor personale.

Revista publică:

- *studii și cercetări,*
- *reflecții asupra practicii curente la clasă,*
- *articole teoretice, dacă din ele se pot deduce practici de predare,*
- *articole redactate ca reacție la articole deja apărute în revistă,*
- *interviuri,*
- *recenzii de cărți, website-uri, materiale didactice diverse.*

De asemenea, **Școala reflexivă** anunță evenimente din domeniul profesional pedagogic: *conferințe, cursuri de formare, simpozioane* sau prezintă *organizații sau proiecte* care au legătură cu viața școlii.

Caracteristici tehnice:

**Pentru articole:** 2500 de cuvinte. Însotțiți articolul dumneavoastră de un rezumat între 50 și 150 de cuvinte.

**Pentru recenzii:** 250 de cuvinte.

**Pentru răspunsurile la întrebarea rubricii PULS:** 250 de cuvinte și o fotografie recentă a autorului, scanată.

**Pentru semnalarea unor evenimente:** între 50 și 250 de cuvinte.

**Pentru toate categoriile de contribuții:** fișiere redactate în programul Microsoft Word, cu caractere Verdana de 10, la un rând. Includeți informații despre dumneavoastră: unde predați, ce discipline și cum puteți fi contactați.

Vă mulțumim și așteptăm cu mare interes contribuțiile dumneavoastră.

**Redacția Școala reflexivă**