

PROFESOR

prof. Aurica Domnica Georgiu

**ÎNVĂȚAREA PRIN
COOPERARE ÎN
ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN**

EDITURA MERITOCRAT CLUJ-NAPOCA
ISBN 978-630-6502-69-1

prof. Aurica Domnica Georgiu

Învățarea prin cooperare în învățământul simultan

EDITURA MERITOCRAT CLUJ-NAPOCA
2022

TEXT © Învățarea prin cooperare în învățământul simultan/prof. Aurica Domnica Georgiu

Toate drepturile rezervate autorului

Consilier editorial: lect. dr. Tiberiu Irimia
Lector de carte: ing. drd. Paula Mândrean
Tehnoredactare: prof. Aurica Domnica Georgiu
Coperta I-IV: prof. Aurica Domnica Georgiu
Corectura: prof. Aurica Domnica Georgiu
Grafică generală: prof. Aurica Domnica Georgiu

Editura Meritocrat Cluj-Napoca
Tel. 0760 607 889, 0741 494 338
e-mail: meritocracj@gmail.com

© 2022 *Editura Meritocrat Cluj-Napoca*

Toate drepturile grafice asupra acestei ediții aparțin editurii Meritocrat, orice reproducere sau modificare, indiferent de formă și suport, neautorizată urmând să suporte consecințele legii.

Responsabilitatea calității corecturii textului din această carte aparține autorului.

ARGUMENT

Orientarea mea spre tema lucrării, învățarea prin cooperare în învățământul simultan a venit în mod natural, deoarece eu însumi sunt un produs al acestui tip de învățământ, cunosc specificul învățământului simultan din România atât ca elev cât și ca profesor, deoarece lucrez în cadrul lui din 2006-până în prezent. Astfel, studiind specificul învățării prin cooperare în învățământul simultan, a programelor școlare pentru clasa a III-a și IV-a, am constatat că multe dintre competențele care se cer a fi formate la elevii de această vârstă vizează competențele social-civice care duc la formarea unor valori și atitudini necesare dezvoltării unei personalități complexe în continuă schimbare și adaptare. Elementul de noutate constă în formarea acestor deprinderi, abilități și dezvoltarea unor valori și atitudini pozitive adaptate particularităților de vârstă ale elevilor de clasa a III-a și a IV-a, în diferite situații de învățare prin cooperare.

Se știe că orice copil are dreptul de a fi înțeles și sprijinit în actul învățării iar copiii sunt diferiți în ritmurile de dezvoltare, stilurile de învățare, particularitățile lor individuale. Într-o clasă cu predare simultană se adaugă și faptul că vârstele cronologice sunt diferite. Predarea simultană în învățământul primar înseamnă lucru concomitent cu două, trei sau patru clase, în funcție de numărul elevilor. Pe parcursul timpului, am putut identifica problemele interne cu care se confruntă acest tip de învățământ: profesorii nu sunt special pregătiți și pentru un atare tip de învățământ, iar posibilitățile de perfecționare sunt reduse, nu există multe lucrări metodice de specialitate; profesorii care lucrează în învățământul simultan folosesc aceleași cărți de specialitate ca și cei din învățământul simplu; nu există recomandări curriculare speciale pentru aceste clase. Procesul instructiv-educativ se realizează după același plan de învățământ și conform programelor școlare valabile pentru celelalte unități școlare iar prin activitatea lui, profesorul va urmări îndeplinirea aceluiași competențe generale și competențe specifice precum cei din învățământul simplu. Învățământul simultan continuă să fie o realitate a zilelor noastre datorită specificului geografic al țării, situației sociale și economice. Organizarea lui presupune acordarea aceluiași șanse cu privire la accesul la educație tuturor copiilor, în special celor de vârstă primară, și, totodată, respectarea principiului „Education for all!” (Educație pentru toți!). Totodată țin să menționez că el are atât adepți cât și contestatari. Cei care promovează acest tip de învățământ vin cu argumente pedagogice: rolul școlii primare în viața comunității și beneficiile existenței acestei instituții în fiecare comunitate. Cei care îl combat vin cu argumente economice: costurile ridicate pe care le implică aceste instituții școlare, preferându-se transportul copiilor spre alte școli. Din păcate, motivele pedagogice sunt tot mai mult ignorate și există tendința de reorganizare a rețelei școlare prin închiderea școlilor mici și orientarea copiilor spre școlile din apropiere, promovându-se studii și rapoarte ale pedagogilor care prezintă aspectele negative în detrimentul celor care prezintă avantajele.

În România, conform Metodologiei de organizare a claselor din învățământul preuniversitar în regim simultan, anexa la ordinul MECTS nr. 3062/19.01.2012, privind aprobarea metodologiei de organizare a claselor din învățământul preuniversitar în regim simultan în localitățile izolate geografic sau lingvistic ori în localitățile în care efectivele de elevi corespundătoare unui anumit nivel de clasă din învățământul primar sau gimnazial sunt mai mici decât efectivele minime prevăzute de lege și nu există posibilitatea asigurării transportului școlar se organizează clase în regim simultan.

În ceea ce privește desfășurarea unei lecții în regim simultan, conform literaturii de specialitate există două moduri în care profesorul poate lucra în clasă: fie o predare sincronică – prezintă teme asemănătoare în mod unitar, adaptând cerințele de lucru particularităților metodice ale disciplinei și de vârstă ale copilului fie împarte timpul și se adresează fiecărui colectiv separat, activitatea directă alternând cu cea indirectă. Deoarece timpul este un factor crucial în activitatea la clase simultane, lecția necesită o proiectare atentă, realistă. Nu este deloc ușor să instruiști simultan elevi de vârste diferite, dar poate că, dacă așezăm problematica ridicată de astfel de condiții într-o altă lumină, vom descoperi perspective la care până acum nu

ne-am gândit:

- ✓ demersul didactic să fie organizat în funcție de nevoile și interesele acestora (ceea ce înseamnă o bună cunoaștere a copiilor și o urmărire atentă a progresului fiecăruia), combinând optim tipurile de strategii didactice; aplicând învățarea prin cooperare.
- ✓ timpul petrecut la școală să fie folosit extrem de eficient (mai ales că o mare parte îl reprezintă activitatea independentă); învățătorul trebuie să pregătească lecția în mod special conținutul activității independente a elevilor și să gândească unitar atunci când planifică conținuturile din programă.

Prin sintagma managementul curricular la clasele cu predare simultană din învățământul primar ne referim la proiectarea și realizarea procesului didactic și monitorizarea și evaluarea grupului de elevi neomogen ca vârstă școlară în clasele CP- IV, cu statut de clase incomplete. Prin învățământ primar simultan înțelegem procesul de învățământ în clasele incomplete cu predare concomitentă la vârste școlare neomogene, ne referim și la sistemul de învățământ, doar ca și context al predării-învățării-evaluării simultane.

Științele educației marchează în ultimul timp un interes tot mai susținut pentru modele de predare-învățare prin cooperare, care să permită atingerea competențelor, asimilarea mai ușoară a conținuturilor, și să dezvolte elevilor din învățământul simultan competențe ca sociabilitatea, cooperarea, comunicarea, interactivitatea.

În acest context, lucrarea de față propune ca temă de reflecție învățarea prin cooperare, ca punct de plecare pentru schimbarea practicilor educaționale, deoarece individualismul și competiția promovate în clasele din România pot fi echilibrate de practici educaționale democratice și cooperative, care să stimuleze participarea elevilor și ameliorarea rezultatelor școlare. Cel mai convingător argument pentru stimularea învățării prin cooperare în școală îl reprezintă atât rezultatele numeroaselor cercetări, cât și efectele observate de către profesorii care au introdus metode specifice învățării prin cooperare la clasă. Studiile de specialitate consultate susțin faptul că în învățământul simultan, învățarea prin cooperare dispune de valențe deosebite care contribuie nemijlocit la formarea unei personalități puternice, prin formarea gândirii critice, dezvoltarea capacității intelectuale, a atitudinii, a comportamentului, la înțelegerea diversității societății actuale, la formarea de concepții, de atitudini și sentimente, la formarea valorilor morale, la dezvoltarea unui spirit civic atât de necesar societății românești în noile contexte europene și mondiale. Activitățile de învățare prin cooperare, pe lângă conținutul lor științific, dau posibilitatea elevului să sintetizeze, să argumenteze, să motiveze, să interpreteze un anumit lucru și să acționeze cu discernământ, cu maturitate în vederea integrării lui în societate.

Ca demers aplicativ lucrarea de față își propune să exemplifice activități și să aplice învățarea prin cooperare în învățământul simultan, concordant cu specificul disciplinelor, cu profilul psihologic al elevului și cu cerințele programelor, valorificând experiența cadrelor didactice chestionate și intervievate, precum și abilitățile sociale și de comunicare ale elevilor implicați în cercetare. Fundamentarea teoretică a lucrării este susținută de primele două capitole.

În primul capitol, ne-am propus să aducem unele clarificări de natură conceptuală în ceea ce privește învățământul simultan. Aici m-am axat pe prezentarea specificului învățământului primar simultan și demersul didactic optim în condiții simultane, planificarea și proiectarea activității didactice simultane și evaluarea rezultatelor școlare. Aspect recunoscut și în conținutul evoluției conceptului de învățământ simultan, clasele cu predare simultană definesc contextul unde sunt cunoscute mai multe dificultăți organizatorice și pedagogice în procesul de învățământ. Astfel este cunoscut efortul sporit al cadrelor didactice privind organizarea temeinică a activităților curriculare în conceperea și pregătirea lecțiilor, realizarea procesului de predare-învățare-evaluare în condițiile activității simultane a două sau mai multe grupuri neomogene (deși se lucrează cu mai puțini copii), îndeplinirea rolurilor manageriale (planificare, coordonare, consiliere etc.) în activitatea de monitorizare și îndrumare a copiilor.

Nivelul de pregătire a cadrului didactic pentru realizarea acestor sarcini, va contribui pozitiv sau va crea dificultăți în proiectarea activităților didactice în aceste clase. În acest sens, una din problemele pedagogice fundamentale vizează pregătirea cadrelor didactice pentru activitatea profesională la nivelul claselor cu predare simultană.

Predarea în condițiile simultane are un anumit specific în privința elaborării proiectării pe termene lung, mediu și scurt care trebuie să reflecte în mod unitar parcurgerea conținuturilor programei școlare pentru fiecare dintre clasele cuplate, iar unitatea nu este dată de simpla alipire a proiectării pentru fiecare nivel de vârstă. Lecția în aceste condiții are o unitate structurală, atât în proiectarea, cât și în realizarea ei. Pe parcursul acestei lecții trebuie îmbinată activitatea directă cu cea independentă. Se impune o bună pregătire a cadrului didactic cu materiale pentru fiecare clasă în parte, pentru a folosi eficient timpul dedicat fiecărei clase în parte. Secretul succesului activității simultane îl constituie capacitatea și priceperea cadrului didactic de a asigura cadrul ideal pentru desfășurarea acestor lecții în condiții simultane. Pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ și în vederea stimulării creativității este necesară și alegerea unei strategii didactice eficiente. Astfel, și în condițiile învățământului primar simultan este necesar să îmbinăm metodele tradiționale cu cele moderne, să punem accent pe învățarea prin cooperare, în funcție de resursele umane, temporale, spațiale și materiale de care dispunem.

Capitolul doi, intitulat *Învățarea prin cooperare* conține definiții a unor termeni și au fost făcute clare unele distincții terminologice: învățare prin cooperare, învățare prin colaborare, grup de învățare, grup cooperant, etc. Tot în acest capitol sunt prezentate fundamentele teoretice care susțin învățarea prin cooperare și argumentele științifice ale unor personalități din domeniu în ce privește eficiența aplicării ei, reprezentanți ai teoriei interdependenței sociale. Activitățile în perechi și pe grupe, în comparație cu cele frontale și individuale sunt foarte îndrăgite și așteptate de către elevi și se pretează tot mai bine învățământului simultan. Grupul reprezintă elementul central al învățării prin cooperare, învățare care lasă loc interdependenței și soluționării în comun a unor situații date, cu efecte asupra creșterii randamentului școlar. 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. 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 din învățământul simultan se află în căutarea unor rezultate benefice pentru ei, mizându-se astfel pe o logică a învățării care ține cont de opiniile celorlalți. Este limpede că succesul cere cooperare între indivizii unei societăți și, 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.

Capitolul continuă cu prezentarea generală a celor mai recunoscute metode de învățare prin cooperare: metoda investigării în grup, metoda mozaicului, metoda Gândiți/Lucrați în perechi/Comunicați, turnirul întrebărilor și alte metode de învățământ adaptate contextului predării-învățării prin cooperare dar și valori și atitudini urmărite a fi dezvoltate prin învățarea prin cooperare. La sfârșitul acestui capitol am acordat atenție și activității de evaluare în același context al învățării prin cooperare în învățământul primar simultan insistând în mod deosebit pe metodele complementare de evaluare.

În capitolul trei coordonatele cercetării- motivația cercetării, scopul și obiectivele

cercetării, ipoteza cercetării, variabilele cercetării, metodele de cercetare, instrumentele de cercetare, intervenția didactică aplicativă precum și interpretarea rezultatelor obținute în urma aplicării la clasă a învățării prin cooperare.

Ca metode de cercetare am folosit metoda cercetării documentelor curriculare, anchetei, experimentul pedagogic, iar principalele instrumente de cercetare au fost testul, interviul și chestionarele, unul aplicat unui număr de 25 de cadre didactice care lucrează în învățământul primar simultan iar celălalt aplicat unui eșantion de 29 de elevi de clasele a III-a a IV-a proveniți din învățământul primar simultan.

În capitolul patru, **Concluzii**, am desprins concluzii privind cercetarea precum și concluzii generale și propuneri, respectiv dimensiuni de dezvoltare.

Studiul literaturii de specialitate se dovedește deosebit de util pentru profesori deoarece dincolo de partea formativă, oferă soluții și sugestii pentru problemele cu care se confruntă învățământul simultan și necesitatea formării unor competențe transversale ca abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, deschidere către învățarea pe tot parcursul vieții. Școala nu reprezintă doar o instituție unde copiii și tinerii vin să primească informații, ci un loc unde trebuie să învețe toți cei care lucrează, metodele de învățare prin cooperare oferă o soluție învățământului simultan, acestea consolidând atitudinile pozitive față de învățare, îmbunătățind performanțele, rezultatele școlare și stima de sine ale elevilor, putând promova interacțiunea pozitivă și sprijinul reciproc între elevi.

În concluzie, învățarea prin cooperare – cooperative learning – reprezintă utilizarea, ca metodă instrucțională, a grupurilor mici de elevi, care provin din învățământul simultan, 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.

CAPITOLUL I

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN

I.1.Delimitări conceptuale

Învățământul simultan constituie o realitate a învățământului mondial, european și românesc. Terminologia care definește acest tip de învățământ este diversă: *les „classes multiniveaux”*/ „*les classes multigrades*” (Franța), „*smeseni paralelki*” (Bulgaria), „*spojené triedy*” (Slovacia), „*composite classes*” (Marea Britanie); literatura de specialitate folosește și termenii: „*multilevel*”, „*multiple class*”, „*composite class*”, „*vertical group*”, „*family class*”, „*unitary schools*” – școlile cu un singur post de învățător (Multigrade teaching, 1994). Termenii amintiți sunt folosiți pentru a diferenția acest tip de învățământ de învățământul „mono-grade” – organizat pe clase „simple” ce cuprind elevi de aceeași vârstă și cu aceleași particularități sau grupuri organizate „orizontal” – „*Horizontal Group*”. Cel mai des sunt folosiți termenii de „*multigrade*” și „*multiage*”. Gruparea elevilor de clase diferite (multigrade) a fost determinat de o necesitate administrativă și economică din cauza scăderii numerice a populației școlare în zonele izolate, aflate la distanțe mari de alte localități, având o populație cu posibilități reduse din punct de vedere financiar. Astfel, de cele mai multe ori, acest tip de învățământ a constituit și constituie singura sursă de educație din multe zone. Gruparea elevilor de vârste diferite (multiage) a constituit o alternativă educațională și s-a organizat din motive pedagogice, modul de predare simultan fiind considerat unul benefic deoarece elevii din aceste clase au posibilitatea de a lucra cu același învățător mai mulți ani.

Funcționează atât în țări dezvoltate, cât și mai puțin dezvoltate, atât în zone rurale, cât și în zone urbane, din motive sociale – pentru păstrarea populației în aceste zone, din motive geografice – accesul și transportul sunt dificile în zonă, din motive pedagogice – deplasarea copiilor spre alte școli este privită negativ din cauza oboselii și a timpului prețios pierdut pentru deplasarea în zonele respective. În ultimii ani este considerat o povară, majoritatea studiilor arată lipsa de încredere și chiar disprețul unor pedagogi și, implicit, profesori pentru acest tip de învățământ. Doar în țările nordice, pedagogii îl privesc pozitiv ca un teren fertil pentru dezvoltarea unor noi idei curriculare pentru toate școlile, nu doar pentru cele simultane. Ei îl consideră un puternic mijloc pedagogic pentru formarea/ consolidarea deprinderilor de învățare *independentă și individuală*. Multe din aceste „tehnici” obișnuite pentru învățământul simultan sunt adoptate tot mai mult în stilul de predare și în cazul claselor simple.

În România, organizarea acestui tip de învățământ este reglementată prin Legea Educației Naționale 1/2011 și Ordinul MECTS 3062/19.01.2012 și funcționează atât în învățământul primar cât și în cel gimnazial. Existența claselor cu predare simultană este inevitabilă în învățământul românesc, în special în mediul rural unde numărul de copii este insuficient pentru a forma clase omogene. Predarea în condiții simultane ridică o serie de probleme specifice, atât pentru cadrul didactic, cât și pentru elev. Din nefericire nu există suficiente mijloace – cursuri de perfecționare, schimburi de experiență – la îndemâna cadrelor didactice pentru a preîntâmpina cu succes dificultățile apărute pe parcursul desfășurării orelor la aceste clase. În România, în ultima perioadă există tendința de reorganizare a rețelei școlare prin închiderea școlilor mici și orientarea copiilor spre școlile din apropiere.

Organizat din necesități obiective, învățământul primar simultan în mediul rural prezintă o serie de particularități specifice, care creează o problemă aparte în aplicabilitatea ideilor reformiste:

- prezența unor efective mici de elevi impune desfășurarea activității cu un grup nou format, cuprinzând elevi de vârste și inteligențe diferite;
- dotarea materială a școlilor, deficitară și perimată în cele mai multe cazuri aflându-se în atenția M.E.N. pentru reutilizare;

- mediul socio-economic cu valențe inegale și contradictorii își pune amprenta asupra diferențelor individuale de învățare;
- climatul psihosocial și nivelul cultural scăzut al familiei (în majoritatea cazurilor) constituie pentru elev un univers generator de diferențe, pentru activitatea de învățare din școală.

Predarea simultană la clasele mici, în special, este foarte dificilă datorită specificului vârstei și abilităților încă puțin dezvoltate. În ceea ce-l privește pe învățător predarea simultană îi impune un ritm alert de lucru și o minuțioasă pregătire a activităților, în ceea ce-l privește pe elev accentul cade pe munca independentă, pe optimizarea înțelegerii și activității semidirijate. În învățământul primar simultan românesc sunt antrenați atât învățătorii, cât și profesorii de religie, limbi străine și educație fizică, încadrați pe orele de specialitate.

Predarea simultană în învățământul primar înseamnă lucru concomitent cu două, trei sau patru clase, în funcție de numărul elevilor iar procesul instructiv-educativ se realizează după același plan de învățământ și conform programelor școlare valabile pentru celelalte unități.

Obiective care vizează adaptarea normelor curriculare specifice învățământului primar simultan:

- ✓ realizarea cuplării claselor, conform unor criterii psihopedagogice, clar determinate;
- ✓ trecerea de la „învățământul pentru toți” la „învățământul pentru fiecare”, conform principiului flexibilității și al parcursului individual;
- ✓ realizarea unei scheme orare paralele pe structura ariilor curriculare;
- ✓ respectarea structurii unitare a programei școlare printr-o adaptare atentă a conținuturilor, în așa fel încât să se respecte logica internă a disciplinei;
- ✓ valorificarea aptitudinilor, talentelor, intereselor elevilor;
- ✓ selectarea manualelor alternative care prezintă o structură echilibrată pe cerințele alternanțelor simultane;
- ✓ valorificarea eficientă a tehnologiei didactice (strategie, mijloace).

Cercetând literatura de specialitate, am putut identifica unele *avantaje* ale învățământului simultan: mediul natural în care se află aceste instituții școlare, lipsit de poluare și zgomot constituie o sursă de sănătate, relațiile dintre elevi sunt mai sincere, relația profesor – elev mai apropiată, relația școală – comunitate locală mai puternică. În acest sens sunt studii care apreciază că, cercetările efectuate între clase simple și clase simultane, nu s-au înregistrat diferențe semnificative în ceea ce privește achizițiile cognitive, dar apar unele diferențieri în ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională a copiilor. Astfel, elevii din clasele simultane s-au dovedit a fi mult mai sociabili, dețin abilități de comunicare la un nivel mai înalt, au o relație mai apropiată cu profesorul, o atitudine mai bună față de școală și față de muncă.

Pentru profesori, studiile susțin faptul că:

1. Succesul învățării este mai puțin dependent de strategiile de organizare, față de calitatea actului predării.
2. Lipsa perfecționării în predarea simultană a profesorilor poate fi și benefică, ei fiind pregătiți să predea și la clase simple și la clase simultane, dispărând diferențierile.
3. Particularitățile acestui tip de învățământ determină o temeinică pregătire zilnică a profesorului.
4. Numărul optim de elevi trebuie să fie între 20 și 25 într-o clasă.
5. Utilizarea tehnicilor de predare specifice învățământului simultan – învățarea prin descoperire, învățarea pe grupe, învățarea prin cooperare, planificarea și proiectarea sunt atent alcătuite utilizându-se o varietate de metode.
6. Predarea se desfășoară prin dialog profesor-elev și elev-elev. În acest sens, sunt utilizate tehnicile: *reciprocal teaching* – discuții pe baza unui text suport, urmărindu-se și dezvoltarea abilităților de comunicare; *cooperative learning* – se lucrează în grupe suficient de mici ca fiecărui elev să-i fie încredințată o sarcină clară, precisă, a cărei rezolvare va determina

rezolvarea sarcinii colective a grupului.

Ca și *dezavantaje* literatura de specialitate scoate în evidență faptul că aceste clase cu predare – învățare simultană își desfășoară activitatea după același plan de învățământ, respectă același curriculum național ca și clasele cu efective normale, fără a se lua în seamă timpul aflat la dispoziția învățătorului și a elevilor pentru realizarea la un nivel optim al competențelor prevăzute de programa școlară. În aceste condiții, misiunea profesorilor nu este simplă; ei trebuie să înțeleagă acest lucru și să adopte o atitudine pozitivă față de acest tip de învățământ, în favoarea copiilor: clasele trebuie să fie bine organizate, dotate din punct de vedere al resurselor educaționale, să sugereze activități antrenante.

1.2. Organizarea activității didactice în condițiile predării simultane

Predarea – învățarea – evaluarea la clasele corelate simultan, în cadrul învățământului primar, reclamă practicarea unui învățământ creativ, susceptibil variațiilor și îmbunătățirilor. Secretul succesului activității simultane îl constituie tocmai capacitatea și priceperea învățătorului de a asigura, în primul rând, un conținut și forme adecvate exercițiilor de muncă independentă pe care trebuie să le efectueze, precum și de a alterna corect activitatea directă cu munca independentă a elevilor. Desfășurarea lecțiilor în condițiile muncii simultane prezintă anumite dificultăți care reies din faptul că în timpul unei ore de curs învățătorul lucrează cu două clase de elevi, fiecare clasă cu particularitățile sale de vârstă iar învățătorul schimbă tema lecției de la o clasă la alta. Schimbarea conținutului activității cu clasa cere din partea lui suplețe în atitudine și tact pedagogic în relațiile cu elevii dar și necesitatea respectării a două/trei programe școlare în funcție de care stabilește volumul cunoștințelor pe care le posedă.

Analizând cu atenție condițiile de predare – învățare, activitatea simultană prezintă unele avantaje referitoare la activitatea cu un număr mai mic de elevi și la posibilitățile de formare a deprinderilor de muncă independentă și autocontrol. Totuși, procesul de predare – învățare – evaluare desfășurat la clase simultane solicita un volum mare de lucru pentru învățători, o pregătire temeinică a fiecărei lecții în vederea asigurării unei densități a activităților directe cu elevii, precum și a muncii independente. Vasile Molan (1995) precizează că fiecare moment în organizarea și desfășurarea activității în condiții simultane își are importanța sa și impune respectarea unor condiții de ordin pedagogic și psihologic: gruparea claselor, realizarea orarului, planificarea și proiectarea curriculumului, realizarea efectivă a activităților instructive-educative, evaluarea performanțelor școlare.

Astfel, *gruparea claselor*, unul din momentele de început ale organizării, are în vedere: asigurarea continuității activității învățătorului cu același colectiv de elevi; stabilirea claselor cu care învățătorul lucrează simultan, în așa fel încât să fie alăturate că vârstă pentru a asigura desfășurarea muncii independente în condiții corespunzătoare; repartizarea claselor pe învățători, încă de la terminarea cursurilor anului anterior pentru a acorda acestora timpul necesar studierii cu atenție a programelor școlare la clasele la care vor predă.

Lucrările de specialitate și practică școlară din ultima perioadă susțin că, la unitățile unde se lucrează în același timp cu două clase, cea mai bună grupare este fie în cruce (clasa I cu clasa a III-a, clasa a II-a cu clasa a IV) fie clasa Pregătitoare cu clasa I și cu a II-a iar clasa a III-a cu clasa a IV-a, deoarece elevii sunt apropiați de vârstă. Acest lucru este evidențiat și de actualele programe școlare de primar, care nu sunt elaborate fragmentat și traduc la nivelul disciplinelor de studiu o perspectivă specifică a interconectării competențelor-cheie, competențelor generale, competențelor specifice și conținuturilor, atât pe parcursul ciclului achizițiilor fundamentale cât și pe parcursul ciclului de consolidare și dezvoltare. Acestea contribuie la structurarea profilului de formare a absolventului de ciclu primar centrat pe competențele -cheie europene. Învățământul simultan contribuie mai ales la atingerea competențelor sociale și civice (“a învăța să trăiești împreună cu ceilalți”), competențelor de

comunicare și competenței de “a învăța să înveți”.

Tot în sfera organizării intră și întocmirea *orarului*. La școlile cu predare – învățare simultană, orele trebuie să respecte aceleași condiții pedagogice și psihologice, ca și la celelalte unități de învățământ, referitoare la adaptarea elevilor cu activitatea școlară, momente de efort maxim, de relaxare etc. De asemenea, disciplinele de învățământ se cuplează în orar în așa fel încât să se poată desfășura cu succes atât activitatea directă cu elevii, cât și munca independentă a acestora. Un mod de lucru frecvent întâlnit în școlile cu predare simultană îl prezintă orarul prelungit de șase ore zilnic, defalcat în așa fel încât să se lucreze, cu o clasă, câte două ore separat, primele două ore cu clasa mai mare, iar ultimele două cu clasa mai mică. De altfel, cel puțin în semestrul I, clasa Pregătitoare nu poate lucra împreună cu o altă clasă, deoarece elevii ce se afla în procesul de adaptare la activitatea școlară nu au deprinderi de muncă independentă, care, după cum se știe, se formează printr-un proces complex și îndelungat sub îndrumarea învățătorului, de aceea este necesară decalarea orarului clasei cu 1 – 2 ore. Un bun orar la clase cu predare simultană se concretizează într-o bună planificare și proiectare didactică punând în evidență intenția de a asigura cea mai bună îmbinare a muncii directe cu munca independentă. Fiecare dintre cadrele didactice își dorește să fie un bun manager al timpului de care dispune, el formându-și abilitatea de a realiza gestiunea optimală a timpului didactic, deoarece este destul de dificil ca în 45 de minute să finalizezi ceea ce-ai proiectat. De multe ori trăim insatisfacția de a nu realiza într-o oră de curs tot ce ne-am propus. O posibilă soluție este și cuplarea disciplinelor de studiu într-o manieră eficientă și optarea pentru strategiile care presupun învățarea prin cooperare. Putem avea în vedere cuplarea obiectelor de studiu din aceeași arie curriculară și cuplarea disciplinelor la care se poate aborda o tematică comună. Astfel trebuie avute în vedere următoarele aspecte:

- plasarea corectă a disciplinelor care se predau în aceeași oră, la grupuri diferite (corespunzătoare nivelului de clasă), pentru a permite acordarea de timp suficient la clasă sau la obiectul care solicită acest lucru;
- asigurarea unității între activitatea directă a învățătorului și munca independentă a elevilor;
- trecerea firească de la o formă de activitate la alta, în cadrul aceleiași ore și de la o clasă la alta,
- cuplarea simultană a unor obiecte care fac posibilă folosirea tipurilor de lecții diferite în cadrul aceleiași ore;
- programul disciplinei istorie la o clasă în paralel cu disciplina care implică activitate independentă (arte vizuale și abilități practice, etc.) la celelalte clase;

Particularitățile muncii simultane la mai multe clase sunt evidente și în pregătirea și desfășurarea orelor. B. A. Miller a identificat *șase chei esențiale în asigurarea succesului învățământului simultan* (Veenman, 1995): *organizarea sălii de clasă; managementul clasei de elevi; planificare și curriculum; proiectare; activitate independentă, individuală; activitate pe grupe*.

În ceea ce privește *organizarea sălii de clasă*, aceasta trebuie amenajată în așa fel încât activitatea unei clase să nu fie perturbată de activitatea celeilalte clase, în condițiile predării simultane, unde învățătorul lucrează cu două, trei sau patru clase într-o singură sală. Acest lucru este posibil în condițiile în care se ține cont de amplasarea mobilierului în sala de clasă și de amplasarea mijloacelor didactice.

Managementul clasei cuprinde trei componente esențiale: managementul conținutului, managementul problemelor disciplinare și managementul relațiilor interpersonale. S-a demonstrat că deprinderile consecutive de management și de organizare reduc numărul problemelor disciplinare. Principiile managementului clasei sunt îmbunătățirea condițiilor învățării, implicarea elevilor în activități, creșterea timpului petrecut în/ prin participarea activă la sarcina de învățare, prevenirea stresului învățătorului.

I.3. Managementul curricular al activității didactice simultane

Managementul conținuturilor nu se referă doar la deprinderile de a predă o disciplină specifică, ci mai degrabă la acele deprinderi aplicabile tuturor disciplinelor și activităților. Managementul educațional se caracterizează mai ales prin asigurarea cooperării elevilor în timpul activităților de învățare. Profesorul/ învățătorul care predă într-o clasă simultană de elevi îndeplinește automat și statutul de manager de curriculum, deoarece este pus în situația de a lua permanent decizii privind adecvarea programului de învățământ la posibilitățile de receptare concrete ale elevului. Practic, învățătorul evaluează potențialul de receptare al elevilor, interesul acestora față de cunoștințele predate, deosebirile dintre elevi în ceea ce privește capacitatea de asimilare și în funcție de informațiile culese, selectează din manuale cunoștințele pe care le crede cele mai potrivite, străduindu-se în același timp să le adapteze situațiilor de învățare din clasă și chiar potențialul de înțelegere al unor elevi. Proiectarea demersului didactic, activitate desfășurată de învățător /profesor care constă în anticiparea etapelor și a acțiunilor concrete de realizare a predării și presupune lectura personalizată a programelor școlare, planificarea calendaristică, proiectarea unităților de învățare sau a lecțiilor. Temele pentru abilități practice pot fi obținute prin munca de grup și se selectează ținând seama de interesele colectivului de elevi și sunt în legătură directă cu textele studiate.

Pentru fiecare lecție și la fiecare clasă, trebuie acordat timpul necesar pregătirii, în care se stabilesc obiectivele instructiv – educative ce vor fi realizate, momentele de activitate directă și independentă, strategiile didactice, mijloacele de învățământ etc. O primă trăsătură caracteristică a lecției desfășurate în condițiile muncii simultane este totala libertate ce se lasă învățătorului în conceperea, organizarea și desfășurarea acesteia. Învățătorul modern subscrie la ideea elasticității structurii lecției, la suplețea organizării și la diversitatea desfășurării ei. Procesele menite să asigure continuitate în învățare, integrarea cunoștințelor acumulate în structuri, procedeele care introduc varietate în studierea conținutului și asigură trăinicia celor învățate, realizarea activităților, dezvoltarea unor capacități, formarea abilităților practice, etc., se pot îmbina și succede în modalități foarte variate, aici trebuind a fi luată în considerare învățarea prin cooperare, varietatea posibilităților de lucru fiind infinită.

Lecția, în condițiile predării – învățării simultane, are două momente importante și distincte, și anume: *munca directă* a învățătorului cu elevii și *munca independentă*. În demersul său didactic, învățătorul va porni de la tema lecțiilor, va stabili volumul de cunoștințe pe care le va predă, munca independentă a elevilor, metoda dominantă și celelalte metode, organizarea rațională a timpului afectat pentru lecție, materialul intuitiv, verificarea muncii independente, asigurarea progresului fiecărui elev în ritm propriu, temele pentru acasă. Învățătorul care lucrează simultan cu două sau mai multe clase trebuie să analizeze toate sarcinile, fie aceeași tip de sarcini, fie prin lecții cu sarcini diferite. Se cunosc astfel trei situații diferite de îmbinare a lecțiilor cu diferite sarcini didactice:

- când la ambele clase sunt programate lecții de dobândire de noi cunoștințe;
- când la o clasă este programată lecția de dobândire de noi cunoștințe, iar cealaltă o lecție de formare și consolidare a priceperilor și deprinderilor, de repetare și sistematizare sau de verificare și evaluare a cunoștințelor;
- când la ambele clase se programează lecții de repetare și sistematizare a cunoștințelor sau se îmbină lecțiile de repetare cu lecții de verificare.

În oricare din aceste situații învățătorul trebuie să aibă în vedere împletirea activității directe cu cea independentă la o clasă în cadrul aceeași lecții și îmbinarea activității directe la cealaltă clasă și invers, în timpul fiecărei secvențe a lecțiilor. Aici se poate aplica învățarea prin cooperare, în funcție de clasele cu care lucrează simultan, de tipul lecțiilor, de volumul cunoștințelor.

Stoicescu, D. (2005), referindu-se la predarea simultană în cadrul modulului de

dezvoltare profesională a cadrelor didactice susține că cerințele sarcinilor de lucru se formulează clar, pe înțelesul elevilor, ținând cont de ritmul de lucru a elevilor și capacitatea lor de a aplica noile cunoștințe. Formula de prezentare trebuie să fie atractivă, iar conținutul trebuie să le stimuleze gândirea. De la o etapă la alta sarcinile de lucru sunt variate, încât elevii să participe cu interes. Tratarea diferențiată nu se neglijează în condiții de lucru simultan, deoarece elevii din aceste clase pot primi sarcini diferite în funcție de obiectivele urmărite.

În cadrul activității directe, învățătorul transmite noile cunoștințe stimulând participarea conștientă a elevilor, folosind metode și procedee care să dezvolte procesele gândirii (analiza, sinteză, comparația, abstractizarea, generalizarea), precum și capacitățile de exprimare, care să trezească interesul pentru învățatură, să formeze priceperi și deprinderi de muncă intelectuală. Activitatea independentă contribuie atât la formarea deprinderilor de lucru individual, cât și la dobândirea unor noi cunoștințe. Astfel munca independentă poate fi pregătitoare pentru predarea cunoștințelor noi și ulterioară activității de predare. Munca independentă pregătitoare este considerată ca fiind mai dificilă și se utilizează la clasele a III-a și a IV-a, ai căror elevi au o pregătire și unele deprinderi de activitate intelectuală care să permită însușirea de noi cunoștințe prin eforturi proprii. Se poate folosi și la clasele mai mici cu condiția să fie bine pregătită, să respecte particularitățile de vârstă și să fie organic legată de subiectul lecției. Aceste activități, dacă sunt bine orientate, pot stimula curiozitatea, spiritul de investigație și interesele copiilor, dorința de a cunoaște, creând astfel o puternică motivație.

Tipurile de interacțiune în clasa simultană sunt aceleași ca cele în clasa simplă: activitatea frontală, activitate în perechi, activitate pe grupe și activitate individuală.

a). *Activitatea frontală* a clasei simultane este situația în care toți elevii dintr-un an de studiu lucrează cu dascălul, vizionează un film, diafilm etc. Alte exemple de activități frontale care vizează învățarea prin cooperare și care se pretează la clasele simultane: predarea noilor cunoștințe; verificarea înțelegerii noilor cunoștințe (prin întrebări adresate clasei); exerciții de consolidare (lectura cu voce tare, rezolvarea unor exerciții la tablă etc.); lectura și dezbaterile unor fragmente din ziare, reviste, cărți; comentarea unor evenimente locale sau naționale de interes pentru elevi; jocuri didactice care să antreneze toți elevii.

b). *Activitatea în perechi* este cel mai ușor de organizat, chiar și în sălile de clasă cu mobilier fix, deoarece elevii stau de obicei câte doi în bănci. Printre avantajele enumerăm creșterea procentului de participare activă a elevilor, încurajarea cooperării dintre elevi (cei doi se pot corecta reciproc, fără teama de a fi ridiculizați, își pot explica aspectele mai puțin clare ale sarcinii didactice) și organizarea în orice moment al lecției. Ca dezavantaje ar fi gălăgia (crescând procentul de participare activă, crește și gălăgia), indisciplina (cu cât clasa este mai numeroasă, cu atât mai dificil va fi pentru învățător să monitorizeze fiecare pereche) și folosirea unui limbaj inadecvat sau incorect, neajunsuri ce pot fi eliminate sau atenuate prin buna organizare a activităților și atitudinea profesorului.

c). *Activitatea pe grupe* este forma de organizare a clasei în care trei sau mai mulți elevi se unesc și lucrează împreună, cooperează pentru a rezolva sarcina didactică trasată. Cu siguranță că primele încercări sunt dificile sau constituie mici eșecuri, însă prin perseverență și printr-o analiză riguroasă a activității proprii și a elevilor, fiecare profesor este capabil să schimbe mediul educațional în lecție. Acest tip de activitate va fi pe larg dezvoltată în capitolul următor al lucrării, deoarece învățarea prin cooperare presupune munca în grupuri mici. În învățământul simultan ea poate fi realizată fie prin gruparea elevilor în cadrul clasei lor (ex. clasa a III-a) fie sunt constituite grupuri mixte de elevi (grup de elevi din clasa a III-a și a IV-a care funcționează în regim simultan).

d). *Activitatea individuală* de muncă este folosită mai ales în scopul de a oferi elevilor ocazia să învețe, realizând diferite sarcini didactice. În învățământul simultan, activitatea individuală a elevilor este importantă și necesară, deoarece oferă profesorului ocazia de a preda noi cunoștințe celeilalte grupe de elevi, activitate de lungă durată care necesită formarea unor

deprinderi temeinice de studiu. Se organizează activități pentru a verifica înțelegerea de către elevi a unei bucăți de lectură, demonstrații, explicații, dezvoltarea unor deprinderi, etc. Sarcina didactică va varia în durată și complexitate în funcție de vârsta elevilor.

În concluzie, învățământul simultan va constitui mereu o realitate a învățământului din Europa și din lume, deci implicit și în România. Totodată rămâne lupta dintre autorități și cadre didactice cu privire la închiderea acestor școli. În acest sens este interesantă observația profesorului grec Costas Tsolakidis: „Învățământul simultan fie nu există, fie există dar este invizibil, fie există «unde va» dar nu creează probleme, fie este recunoscut ca fiind problematic dar fără rezolvare și de aceea mai bine să nu fie menționat” (Tsolakidis, 2005). El rămâne la convingerea că acest tip de învățământ va dăinui datorită faptului că satisface nevoi sociale și pedagogice; el constituie un aspect al învățământului cu o nevoie uriașă de cercetare: statistica și funcționarea claselor simultane în Europa, identificarea modului în care autoritățile educaționale le controlează și încearcă să le rezolve problemele cu care se confruntă, să identifice tendințe și totodată să sugereze politici și practici pentru profesor și autoritățile statului. De aceea se recomandă aplicarea unor strategii care să conducă la dezvoltarea personalității și creșterea performanțelor școlare a elevilor din învățământul simultan. 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 (Oprea, 2003).

Motto: “Nu-i înveți pe alții ceea ce vrei, nu-i înveți ceea ce știi, ci îi înveți ceea ce ești...”

CAPITOLUL II

ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE

II.1. Concept și caracteristici

Învățarea este acțiunea elevului, realizată inițial în mod dirijat, ca efect direct al instruirii proiectate de profesor la diferite niveluri de competență pedagogică. Calitatea învățării depinde, în mod evident, de calitatea instruirii iar *învățarea prin cooperare reprezintă una* dintre temele abordate frecvent de către teoreticienii și practicienii educației.

„Învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul unor grupe mici, 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.” (Johnson R., Johnson D., Holubec E., 1994).

După M. Bocoș (2002) „învățarea cooperativă este o metodă didactică bazată pe organizarea, în funcție de obiective operaționale bine stabilite, a unei munci colective fondate pe complementaritate, orientată spre asigurarea aspectului social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale ale elevilor”.

Slavin (1995) susține că „învățarea prin cooperare se referă la o varietate de metode de predare în care elevii lucrează în grupuri mici pentru a se ajuta unii pe alții în învățarea conținutului academic. În clasele cooperante se așteaptă ca elevii să se ajute unii pe alții, să discute unii cu alții, să-și verifice nivelul curent de cunoaștere și să umple lacunele în înțelegere unii cu alții.”

Pornind de la aceste definiții putem spune că, învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia, grupe/echipe mici lucrează împreună pentru a atinge un țel comun, urmând ca fiecare membru al unui grup să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului. În literatura de specialitate, au apărut diverse denumiri pentru a ilustra munca colaborativă de învățare în grup, cum ar fi: învățarea prin cooperare, învățarea colaborativă, învățarea colectivă, învățarea comunitară, învățarea reciprocă, învățarea în echipă, studiu de grup, studiu circular. Cooperarea (conlucrarea, munca alături de cineva), presupune colaborarea (participarea activă la realizarea unei acțiuni, bazată pe schimbul de propuneri, de idei). Deși cele două noțiuni sunt sinonime, putem face unele delimitări de sens, înțelegând prin colaborare „o formă de relații între elevi, ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv” (Handrabura, 2003) și prin cooperare „o formă de învățare, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați” (Handrabura, 2003). Învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (elevi, cadre didactice) în atingerea scopurilor comune prin influențe de care beneficiază toți cei implicați. „Colaborarea se axează pe relațiile implicate de sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii.” (Oprea, 2003). Cu alte cuvinte se poate spune că „învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare.” (Oprea, 2003).

Literatura de specialitate menționează mai multe teorii și modele ale învățării prin cooperare. Dintre acestea din urmă sunt cunoscute trei *modele ale învățării prin cooperare*: modelul Johnson & Johnson, modelul Slavin, modelul Cohen.

Teoria învățării prin cooperare se inspiră din *teoria privind interdependența socială*,

care apare atunci când oamenii au obiective comune și când rezultatele fiecărui individ influențează acțiunile celorlalți. Cei care au formulat și susținut această teorie și practicile de învățare echivalente sunt Kurt Lewin (1890-1947), Morton Deutsch și frații David și Roger Johnson. Ipoteza în cazul învățării prin cooperare este că, modul în care sunt planificate activitățile, determină calitatea interacțiunii dintre elevi iar rezultatele activităților sunt consecințe ale interacțiunii dintre elevi.

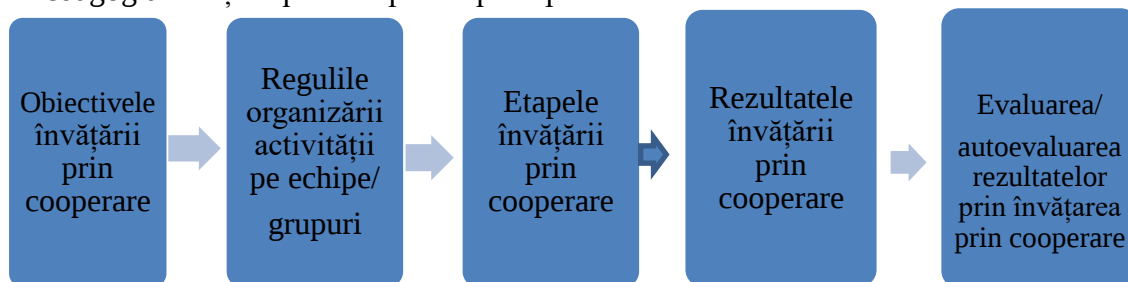
Morton Deutsch este cel care a definit și încadrat într-o teorie învățarea prin cooperare. El a conceptualizat trei tipuri de interdependență socială – pozitivă, negativă și inexistentă. Prima încurajează interacțiunea dintre persoanele care lucrează împreună, fiind denumită „interacțiune bazată pe cooperare și stimulare”; a doua se caracterizează prin obstrucționarea reciprocă a membrilor unui grup de a atinge un țel, fiind denumită „interacțiune bazată pe opoziție și competiție”; interacțiunea este inexistentă atunci când membrii unui grup lucrează independent.

În ceea ce privește modelul Slavin, acesta (1995) 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. 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”. 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 (1994), 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. 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 căruia i s-a acordat un rol/o responsabilitate”. 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 social.

Pedagogia învățării prin cooperare presupune următoarea schemă:



Obiectivele învățării prin cooperare sunt:

- ✓ favorizarea și valorizarea schimburilor intelectuale și verbale, adică toate condițiile care contribuie la educarea spiritului critic, a obiectivității și a reflexiunii discursive;
- ✓ intensificarea procesării informației și mizarea pe o logică a învățării care ține cont de opiniile celorlalți;
- ✓ munca în echipă, stimulente intelectual și declanșator al schimbului de opinii /informații;
- ✓ analiza critică a soluțiilor emise care dezvoltă capacitățile de autoevaluare
- ✓ favorizarea implicării intense a elevilor în rezolvarea sarcinilor de învățare;
- ✓ formarea și stabilizarea unor trăsături de personalitate prin socializare, acomodarea în roluri diferite, deprinderi ale conduitei disciplinate, deprinderi organizatorice, inițiativă
- ✓ încurajarea la elevi a atitudinii deschise, bazată pe inițiative personale.

Etapile învățării prin cooperare:

1. Constituirea grupului de lucru. Membrii grupului trebuie să aibă anumite calități: toleranți față de părerile colegilor, să dețină abilități de comunicare, să acorde și să primească ajutor, să nu fie egoiști.
2. Participarea împreună la rezolvarea sarcinilor de lucru.
3. Reflecția, incubarea și tatonarea.
4. Dezbaterea colectivă a ideilor, analizarea erorilor și punctelor forte.
5. Structurarea demersului de obținere a concluziilor și soluționare a problemelor.

Elementele învățării prin cooperare:

Modelul care m-a inspirat în practica învățării prin cooperare a fost cel elaborat de frații D. & R. Johnson (1991), în care definirea grupului se bazează pe cinci elemente, și anume:

1. *Interdependența pozitivă* -elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului (“ori ne scufundăm, ori înotăm împreună” tehnica “sink or swim together”). Profesorii pot structura această interdependență pozitivă stabilind scopuri comune (“învăță și vezi să învețe toți cei din grup”), recompense comune (“dacă toți membrii grupului realizează un anumit lucru, fiecare va primi o bonificație); resurse comune (o coală de hârtie pentru întregul grup sau fiecare membru deține o parte din informații); roluri distribuite (cel care rezumă, cel care îi încurajează pe ceilalți, cei care formulează răspunsul etc.).

2. *Interacțiunea directă* -elevii se ajută unii pe alții să învețe, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explicând ceea ce știu și altora, discută, se învață unii pe alții. Profesorul aranjează grupurile în așa fel încât elevii să stea unii lângă alții și să discute fiecare aspect al temei pe care o au de rezolvat. 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.

3. *Răspunderea individuală*- chiar dacă elevii învață și realizează un produs în grup, profesorul va evalua frecvent performanța fiecărui elev și rezultatul i se comunică atât lui, cât și grupului. Profesorul poate scoate în evidență răspunderea individuală, alegând, elevii din doi în doi sau alegând, la întâmplare, un membru al grupului pentru a da un răspuns.

4. *Deprinderi interpersonale și de grup*-elevii trebuie învățați deprinderi sociale la fel cum sunt învățați orice altceva. Ele includ conducerea, luarea deciziilor, ascultarea activă, încrederea reciprocă, comunicarea, managementul conflictelor și se formează, se exersează și se cultivă funcționarea eficientă a grupului în vederea obținerii unui feed-back constructiv.

5. *Procesarea în grup*- elevii analizează și evaluează nu numai rezultatul obținut în grup, ci și cum au lucrat în grup: și-au atins scopurile, ce au făcut bine și ce au greșit, de ce au greșit, cât de eficienți au fost în grup, ce pot să schimbe pentru a menține relații eficiente de muncă între membrii lor. Grupul de elevi reflectează asupra colaborării lor și iau decizii cu privire la îmbunătățirea eficienței acestui tip de activitate. În lipsa acestei analize/reflecții grupurile de învățare prin cooperare rămânând doar grupuri de elevi care lucrează împreună la o temă comună. Profesorul monitorizează, în permanență, învățarea grupurilor și le dă feedback, lor și întregii clase, despre cum lucrează. În cazul celui de-al V-lea element – analiza activității de grup se poate realiza prin: rețeaua de discuții, dezbaterea, harta personajelor, rețeaua personajului; eseul de 5 de minute-studiul și materializarea acestuia realizându-se fie individual, fie în perechi, fie în microgrup.

Alte două elemente propuse de Donna Ogle (1992), cu rolul stimulării gândirii critice, sunt principiile călăuzitoare și rolurile elevilor.

Principiile călăuzitoare -copiii vor ajunge să gândească mai bine numai dacă li se oferă ocazii numeroase de a exersa metodele de gândire care le sunt prezentate. Trebuie să ne concentrăm pe câteva strategii de gândire care sunt foarte utile și ușor de transferat de la un domeniu la altul, astfel încât elevii să le poată folosi în mod regulat. Un prim scop al învățământului este maximizarea capacităților intelectuale ale elevilor, adică a capacității de a gândi pentru a rezolva probleme, a înțelege, a fi inovatori, a lua decizii și a comunica eficient.

Rolurile elevilor -în interiorul fiecărui grup, rolurile pe care le joacă elevii pot fi orientate spre sarcina de lucru sau spre menținerea grupului sau spre ambele. Pentru că elevii trebuie să se deprindă cu ambele categorii, uneori profesorul poate distribui roluri specifice: *controlorul* (are grija ca membrii grupului să înțeleagă la ce se lucrează), *ascultătorul activ* (repetă sau reformulează ce au spus ceilalți membri ai grupului), *cercetașul* (caută informațiile necesare la alte grupe sau, uneori, chiar la profesor), *anchetatorul* (pune întrebări pentru a obține idei sau comentarii legate de sarcină de la toți membrii grupului), *rezumatorul* (ordonează concluziile grupului în așa fel încât în ansamblu acestea să aibă sens), *cronometrul* (are grija ca grupul să se concentreze pe sarcină și să respecte limitele temporale fixate), *responsabilul de materialele* (împarte și adună materialele grupului), *cititorul* (citește grupului orice material scris), *încurajatorul* (felicită, ajută și încurajează pe toți membrii grupului). Se pot inventa și alte roluri, în funcție de specificul activității realizate, de exemplu, poate exista *un reporter*, a cărui atribuție este să comunice întregii clase concluziile grupului, *un opozant*, care trebuie să sugereze alternative la soluția propusă de grup etc.

Rezultatele învățării prin colaborare

Se crede, de asemenea, că rezultatele învățării sunt mai bune atunci când învățarea se desfășoară prin colaborare, prin cooperare. Johnson D. și Johnson R. (1991) susțin că aceste rezultate sunt următoarele:

- performanțe superioare și capacitate de reținere sporită.
- raționamente de ordin superior mai frecvente, înțelegere mai profundă și gândire critică.
- concentrare mai bună asupra învățării și reducerea comportamentului perturbator.
- motivație sporită pentru performanță și motivație intrinsecă pentru învățare.
- capacitate sporită de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt.

- relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, sex,
- capacități intelectuale, clasă socială sau condiție fizică.
- stare de confort psihologic, capacitate de adaptare, încredere în sine, bazată pe acceptare
- competențe sociale înalte.
- atitudine pozitivă față de materiile de studiu, față de studii și școală, față de profesori, manageri și alte persoane din școală.

În lumina celor expuse, este indicat a se stabili tipul de recompense vizavi de interdependența și responsabilitatea individual deoarece responsabilitatea ar trebui să fie canalizată pe modul în care membrii echipei se ajută între ei în procesul de învățare, astfel încât, în cazul unei evaluări, fiecare membru al echipei să poată face față fără ajutor colectiv.

Grupurile de învățare

Nu putem vorbi de învățare prin cooperare fără să nu prezentăm și câteva informații despre grupurile de învățare. Pedagogia grupului este o pedagogie activă și interactivă care favorizează participarea elevilor în activitatea didactică dar care nu desconsideră individualitatea elevului permițând o pedagogie individualizată. Subiectul cunoașterii (elevul) este atât subiect particular, întrucât expune propriul mod de a gândi, se implică personal în activitate, încearcă o formulare rațională a experienței sale, confruntă reflecția și experiența sa cu a altora etc., cât și subiect universal, pentru ca reflecția sa personală este plasată în centrul unei cercetări care nu e doar a sa, ci și a altora. De aceea, am putea spune că, practic, ajutorul individualizat oferit unui elev are o dimensiune cooperativă. Ca să nu mai vorbim de faptul că profesorul este perfect integrat în grup, devenind practic, component al acestuia, întrucât el și elevii au funcții comune. Profesorul nu este singura sursă de informații care ordonează grupul, ci persoana care face posibil ca intervențiile fiecărui participant să contribuie la structurarea și susținerea grupului cooperativ pentru învățare, cu scopul de a rezolva prin eforturi concertate o sarcină comprehensivă și stimulativă. Așadar, tendința în pedagogia grupului este de a înlocui activitatea și intervențiile sistematice ale profesorului printr-un sistem de activități, de meditații diverse, de schimburi reciproce în și în afara grupului, rolul profesorului fiind de a pune în aplicare activități care fondează grupul.

„Sintagmele învățare în grup și învățare prin cooperare sunt utilizate adesea ca și cum ar desemna același lucru. În realitate, învățarea în grup desemnează activitatea de studiu a unui grup de elevi; aceștia pot sau nu să coopereze. 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.” (Woofolk, 2001). Cooperarea reprezintă lucrul în comun pentru îndeplinirea unor țeluri comune. În cadrul situațiilor de cooperare, indivizii se află în căutarea unor rezultate benefice pentru ei și pentru toți membrii grupului respectiv. 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.” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994)

Învățarea prin cooperare se realizează diferit în toate situațiile de învățare sau în orice tip de grup. Pentru a înțelege învățarea prin cooperare și a o putea folosi eficient, trebuie să știm, când și cum, să folosim fiecare tip de învățare prin cooperare.

Grupurile de învățare prin cooperare sunt: grupuri formale, grupuri spontane (informale), grupuri de bază.

Grupurile formale de învățare prin cooperare sunt grupuri constituite pentru desfășurarea unei lecții/activități didactice sau pentru o durată mai mare, câteva săptămâni. Totul începe cu planificarea și implementarea lecțiilor, în care sunt folosite grupurile formale de învățare prin cooperare. (Dumitru, 2000). În cadrul acestora, elevii lucrează împreună,

asigurându-se că toți membrii grupului au rezolvat sarcinile primite. Orice obiectiv, din orice materie, având orice tip de curriculum, poate fi structurat cooperativ, pentru a putea fi folosit în lecțiile zilnice și orice sarcină, poate fi reformulată pentru învățarea formală cooperativă. Experiența acumulată utilizând grupurile formale asigură ulterior competențele necesare folosirii grupurilor informale, a grupurilor de bază și a scenariilor de învățare prin cooperare.

Grupurile spontane (informale) sunt grupuri constituite ad-hoc, ele având o durată scurtă, de la câteva minute până la o oră, fiind folosite mai ales în activitățile cu un bogat conținut informațional - vizionarea unui material, lectura, demonstrația, expunerea, s.a.) și au ca scop concentrarea atenției elevului asupra materialului vizat, stabilirea unei atmosfere productive pentru învățare, clarificarea obiectivelor lecției, asigurarea faptului că elevii vor parcurge atent conținutul. Ele își încetează existența ca grup, când sarcina a fost rezolvată sau secvența de învățare parcursă.

Grupurile de bază sunt grupuri eterogene, constituite pe termen lung, cu scopul ca membrii lor să își acorde unul altuia suportul, încurajarea și asistența de care au nevoie pentru realizarea învățării. Astfel, între membrii acestor grupuri se stabilesc relații solide, pe termen lung, de cel puțin un an sau chiar mai mult. În cazul în care unul din membri a fost absent, grupurile de bază sunt responsabile să îl înștiințeze cu privire la conținutul lecțiilor pierdute având ca rezultat îmbunătățirea prezenței elevilor, a calității și a cantității învățării.

Grupurile de învățare prin cooperare din învățământul simultan se concentrează asupra maximizării succesului academic al tuturor membrilor grupului.

Pentru a putea folosi *grupurile formale* de învățare prin cooperare Johnson, D, Johnson R. & Holubec (1994) susțin că profesorii trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- a) precizarea obiectivelor lecției;
- b) adoptarea anumitor decizii înainte de începerea lecției (preinstrucționale);
- c) explicarea sarcinii de lucru și structurarea interdependenței pozitive;
- d) monitorizarea procesului învățării și intervenirea, în interiorul grupurilor, acordând asistență și sprijin elevilor în rezolvarea sarcinilor sau pentru a dezvolta, a optimiza abilitățile interpersonale și de grup;
- e) evaluarea învățării elevilor, ajutarea lor în analiza și aprecierea modului în care a funcționat grupul.

Regulile organizării activității pe echipe/grupe

- elaborarea unui plan de lucru în care se trec: elementele importante de studiat, sarcinile fiecărui membru, subtemele, aplicațiile, locul de desfășurare etc.;
- explicațiile profesorului asupra importanței temei de studiu și a avantajelor muncii în grup pentru rezolvarea ei;
 - oferirea elevilor spre rezolvare a unei sarcini relevante cognitiv și social;
 - optarea pentru un număr optim de membri în grup (4-5), echipe eterogene;
 - crearea posibilității membrilor echipei de a fi consiliați;
 - crearea unei atmosfere propice de lucru și a unui spațiu adecvat;
 - explicarea modului de evaluare a muncii colective și a fiecărui membru în parte.

Normele grupului trebuie stabilite ca o problemă a responsabilității grupului, capacității de reacție la ceilalți, cooperării, luării deciziilor prin consens, rezolvării de probleme. Majoritatea cercetătorilor susțin că nivelul atins de grup depășește pe cel al celui mai inteligent dintre indivizii grupului care utilizează exclusiv mijloace proprii.

Deci învățarea prin cooperare la nivel copil-copil este mai eficientă decât învățarea individuală. Sub diverse forme de organizare: grupuri, echipe, perechi, circular, colectiv, aceasta îi ajută pe copii să învețe să fie mai prietenoși, mai sociabili, mai comunicativi și mai toleranți față de ceilalți.

http://www.isjneamt.ro/fisiere/comunicari/istorie/4_INVATAREA_PRIN_COOPERARE.pdf

În ceea ce privește distribuirea sarcinilor în cadrul grupului, Maria Eliza Dulamă

(2008) precizează că sunt două posibile situații:

1. Membrii unui grup colaborează pentru realizarea aceleiași teme.
2. Membrii unui grup au sarcini diferite în cadrul grupului.

Învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată, sistematizată, în cadrul căreia grupurile mici de copii devin capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cadrul lucrului individual. Copiii trebuie învățați de mici să coopereze în cadrul unor echipe și în învățământul simultan dar să se înfrunte și individual din perspectiva “câștig eu – câștigi și tu”.

Învățarea prin cooperare- avantaje și condiții:

- ✓ oferă elevilor ocazia de a-și concretiza nevoia de a lucra împreună, într-un climat colegial de înțelegere și de sprijin reciproc;
- ✓ duce la maximizarea învățării tuturor membrilor, motivându-i pe elevi să obțină mai mult decât achiziții strict personale, obținând rezultate deosebite pentru echipă, dezvoltându-li-se gândirea
- ✓ 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;
- ✓ oferă posibilitatea testării ideilor, revizuirii opiniilor, dezvoltării inteligenței acoperind neajunsurile învățării individualizate, crescând importanța dimensiunii sociale;
- ✓ creează oportunități de învățare, descoperind și stimulând aptitudinile și interesele elevilor, acestea fiind într-o permanentă concordanță cu aspectele vieții cotidiene,
- ✓ favorizează un tonus psihic mai ridicat, acesta conturându-se pe baza unor sentimente pozitive, cum ar fi: respect, ajutorare, acceptare, sacrificiu, dăruire, împlinire;
- ✓ contribuie la afirmarea EGO-ului, cultivarea simțului identității și a capacității de a rezista în condiții de stres și 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;
- ✓ deprindere/abilitate de tip catalizator extrem de necesară învățării cooperative;
- ✓ determină dezvoltarea personală prin acțiuni de conștientizare în cadrul grupurilor;
- ✓ oferă posibilitatea de a interacționa direct, fără intermediar, cu fiecare membru al grupului,
- ✓ solicită toleranță față de modurile diferite de gândire și simțire, valorizând nevoia elevilor de a lucra împreună, într-un climat prietenos, de susținere reciprocă;
- ✓ 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,
- ✓ elevii sunt activ angajați în învățare iar lucrând împreună, elevii învață unul de la celălalt și devin mai puțin dependenți de profesor, elevii învață din greșelile și succesele colegilor
- ✓ presiunea grupului motivează elevii să se pregătească pentru activități
- ✓ munca în grup aproximează mai mult modul de desfășurare a activităților în afara școlii
- ✓ soluțiile grupului sunt, deseori, superioare celor individual
- ✓ profesorul poate alocă mai mult timp elevilor ce necesită sprijin individualizat.
- ✓ elevii sunt grupați aleator sau după diferite criterii,
- ✓ permite diferențierea sarcinilor de învățare, învățarea se produce în ritm propriu,
- ✓ se dezvoltă abilitățile de comunicare și cooperare deoarece elevii învață unii de la alții.

Învățarea prin cooperare este o strategie, un plan de acțiune, un construct elaborat ce vizează anumite finalități pentru realizarea cărora recurge la tipuri de activități care operațional

îmbină, organizează, articulează, programează diverse metode, procedee, mijloace didactice, forme de organizare etc. Strategia didactică a învățării prin cooperare este o modalitate de organizare a activității prin care se realizează schimburile interrelaționale între participanții la activitate, prin procese interumane de cooperare și competiție constructive (elev/elevi-elev/elevi, elev/elevi-profesor; elev/elevi-grup), stimulând activismul elevului în interacțiunea sa cu materialul de studiu, cu ceilalți, prin procese de acțiune și transformare a informației.

Limite și dezavantaje:

- necesită mai mult timp comparativ cu alte modalități de desfășurare a activității
- necesită amenajarea specifică a spațiului de lucru
- implică acordul profesorului de a renunța la controlul foarte strâns al clasei
- unele grupuri necesită mai multă supervizare decât altele
- activitățile de grup implică planificare foarte exactă și explicare în detaliu a modului de desfășurare
- profesorul trebuie să fie capabil să adapteze activitatea la unele evenimente neașteptate
- rumoarea creată din cauza libertății de relaționare;
- atenție sporită din partea mediatorului activității;
- un timp limitat pentru expunerea și valorizarea tuturor ideilor.

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 și ar putea fi nevoie să intervenim. În cele ce urmează vom prezenta câteva dintre problemele cu care ne putem confrunta atunci când elevii învață în grupuri cooperante (cum ar fi: nivelul zgomotului, refuzul de a coopera, elevii dominanți sau timizi, conflictul între elevi), precum și strategii posibile de intervenție.

a) *Nivelul zgomotului* -ca urmare a faptului că elevii comunică unii cu alții, exprimă opinii, dezbate idei, uneori chiar în contradictoriu, în clasă 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. Kagan 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, vocea de 5 metri, apoi le cerem să se apropie la distanță de 3 metri și să facă același lucru, vocea de 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. O altă soluție poate fi atribuirea prin rotație a rolului de „responsabil cu liniștea” unui elev din fiecare grupă.

b) *Elevii care preferă să lucreze singuri* -unii elevi 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 atractive care pun în valoare punctele forte ale elevilor deoarece fiecare elev poate contribui la succesul grupului (Kagan, 1992). 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.

c) *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, Interviuul în trei pași); utilizarea de către colegii elevului timid a unor formule încurajatoare: „Am vrea să știm care este opinia ta asupra ...”, 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. 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.

d) *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. Baloché, 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 (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, metoda creioanele la mijloc).

e) *Conflictele*- 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). 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, 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.

În concluzie, învățarea prin cooperare este o caracteristică, dacă nu chiar o cerință, a organizațiilor postmoderne, este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia grupe mici lucrează împreună pentru a atinge un țel comun. Premisa învățării prin cooperare este aceea conform căreia subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și

să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual. Munca în echipă dezvoltă capacitatea elevilor de a lucra împreună- o competență importantă pentru viață și activitatea viitorilor profesioniști și cetățeni. Învățarea prin cooperare determină dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici. Aceasta solicită toleranța față de modurile diferite de gândire și simțire, valorificând nevoia elevilor de a lucra împreună, într-un climat prietenos, de susținere reciprocă.

II.2. Metode de învățare adaptate contextului învățării prin cooperare în învățământul primar simultan

După Kagan (1992) există peste cincizeci de forme de învățare prin cooperare. Fiecare are o aplicabilitate proprie în funcție de natura clasei de elevi și de rezultatul educațional pe care îl urmărim. În cele din urmă fiecare profesor trebuie să se decidă asupra cărei tehnici de învățare prin cooperare să se oprească și să o folosească. În continuare voi prezenta câteva forme de învățare prin cooperare care au avut și au cea mai mare popularitate în rândul profesorilor.

❖ Mozaicul-metoda grupurilor interdependente (Johson, Johson & Holobec, 1994, Kagan,1992).

Prima dată a fost introdusă de Aaronson în 1978 și este o modalitate foarte simplă de a realiza interdependența pozitivă și răspunderea individuală. Premisa de bază a metodei este împărțirea unei probleme în mai multe părți, una pentru fiecare membru al grupului. Fiecare primește resursele necesare pentru a-și îndeplini partea sa. Așa ca într-un joc puzzle (mozaic), fiecare dintre elevi este o parte esențială pentru înțelegerea completă a produsului final. Mozaic este o metoda prin care se promovează învățarea prin cooperare într-un grup mic de elevi a unui conținut mai dificil. Materialul destinat învățării este împărțit în mai multe bucăți și fiecare elev din grup, învață la început numai o parte pe care o predă celorlalți. Ea presupune următorii pași:

Pasul 1: Constituirea grupurilor cooperative. Se utilizează diverse criterii de grupare a elevilor. În cadrul fiecărui grup cooperativ, membrilor li se dă un alt material pe care să-l studieze și să-l prezinte celorlalți.

Pasul 2: Activitate în grupurile de experți care studiază și își pregătesc prezentările. Grupurile de experți se formează din elevii care au pregătit același material. Experții studiază materialul împreună și găsesc modalități eficiente de predare a materialului și de verificare a înțelegerii de către colegii din grupul cooperativ.

Pasul 3: Activitate în grupurile cooperative pentru a predă și a verifica. Fiecare elev se întoarce la grupul său, și fiecare membru al acestui grup își va prezenta materialul în fața celorlalți. Obiectivul echipei este ca toți membrii să învețe tot materialul prezentat.

Pasul 4: Răspunderea individuală și de grup. Grupurile sunt responsabile de însușirea întregului material de către toți membrii. Elevilor li se poate cere să demonstreze ce au învățat în mai multe feluri: un test, răspunsuri orale la întrebări, prezentarea materialului predat.

Pe tema mozaicului pot exista numeroase variațiuni. Cert este că, în toate variațiunile, profesorul monitorizează predarea asigurându-se că informația și cunoștințele se transmit și se asimilează corect și să se asigure că toți membrii grupului participă la discuții, iar deciziile sunt rodul colaborării tuturor membrilor. Metoda mozaic este o cale de a învăța un material, încurajând implicarea și empatia, asumarea responsabilității individuale, dar și a celei de grup. Membrii grupului trebuie să lucreze împreună ca o echipă pentru a îndeplini un scop comun.

❖ Gândește - Formează pereche - Împărtășește (Think-Pair-Share)

Gândiți/ lucrați în perechi/ comunicați - este o activitate de învățare prin cooperare care constă în stimularea elevilor de a reflecta asupra unui text (sau a unui conținut informațional) colaborând cu un coleg în formularea ideilor, pe care le comunică apoi clasei.

Această metodă implică o structură cooperativă în trei pași:

1. De-a lungul primului pas, se solicită elevilor ca, în mod independent, să afle care este răspunsul întrebării sau problemei adresate grupului de către profesor într-un timp de gândire.

2. Cel de-al doilea pas presupune ca *elevii să formeze perechi și să facă schimb de idei* legate de posibilele rezultate la care au ajuns în mod independent.

3. Al treilea pas, presupune ca fiecare dintre perechi să-și prezinte răspunsurile.

- ❖ **Brainstorming** (“Furtună în creier”, “asaltul de idei”) este cea mai răspândită metodă de stimulare a creativității în condițiile activității în grup. Se poate realiza în perechi sau în grup și are rolul de a înlesni căutarea și găsirea celei mai adecvate soluții a unei probleme de rezolvat, printr-o mobilizare intensă a ideilor tuturor participanților la discuție. Pentru aceasta trebuie încurajată participarea tuturor membrilor grupului chiar dacă uneori se desemnează un conducător de ședință.

Aplicarea metodei: -Clasa este împărțită în grupuri mici (4-6), unul dintre membrii fiecărui grup fiind desemnat să înregistreze răspunsurile.

-Se adresează elevilor o întrebare și elevii oferă cât mai multe variante de răspuns.

-Se dă elevilor timp să analizeze răspunsurile din punct de vedere al corectitudinii în raport cu întrebarea.

-După timpul de gândire, membrii echipei prezintă răspunsurile unul altuia.

-Elevul desemnat cu înregistrare răspunsurilor notează răspunsurile elevilor.

Regulile brainstormingului sunt:

- stimularea unei producții cât mai mare de idei,
- preluarea ideilor emise de alții și ajustări succesive și asociații libere,
- suspendarea oricărui gen de critică, nu există idei bune sau rele
- manifestarea liberă a imaginației,
- evaluarea și selecția ideilor emise și a soluțiilor propuse.

❖ **Interviul în trei trepte/Interviul în trei pași** (Kagan, 1992) este o tehnică în care partenerii se interviuează reciproc asupra unui conținut de idei. Fiecare membru al unei echipe alege un alt membru pentru a-i fi partener.

1. De-a lungul primului pas, fiecare dintre elevi își interviuează partenerul adresându-i întrebări de clarificare.

2. De-a lungul celui de-al doilea pas, partenerii își schimbă rolurile.

3. Membrii fiecărei echipe prezintă răspunsurile partenerilor lor.

Se poate folosi pentru a anticipa conținutul care urmează să se discute (“Ce știți deja despre această temă?”), pentru a rezuma ceea ce s-a predat în lecție (“Care vi s-a părut cea mai semnificativă idee din lecție și de ce?”), pentru a verifica tema (“Care au fost punctele cheie din lectura pe care a-ți avut-o de pregătit? sau “Care a fost cea mai dificilă parte a temei?”), pentru a discuta diverse concepte (“Cum ați rezolva problema?”).

- ❖ **Creioanele la mijloc** (Baloché, 1998) –tehnică prin care fiecare elev care învață prin cooperare într-un grup este obligat să aibă același număr de intervenții în grup ca și ceilalți. Această tehnică este utilizabilă în oricare cele trei etape ale cadrului de învățare, are mai multe etape:

1. *Formarea grupurilor cooperative* prin numărare până la trei și primirea sarcinii de lucru.

2. *Activitate în grupuri* –fiecare membru al grupului va spune câte o idee și va plasa creionul la mijlocul mesei. Cel care are creionul la mijloc nu mai are voie să expună o altă idee până când toate creioanele se află la mijlocul mesei. În acest fel toți membrii grupului contribuie cu același număr de idei la discuție și nimeni nu va domina discuția.

Profesorul monitorizează discuția, ridică un creion de la mijlocul mesei și cere posesorului să spună care a fost contribuția sa.

- ❖ **Tehnica “ciorchinului”** este o tehnică de predare- învățare care încurajează pe elevi să gândească liber și deschis; este o modalitate de a realiza asociații noi de idei sau de a releva noi sensuri ale ideilor; o tehnică de căutare a căilor de acces spre propriile

cunoștințe, credințe și convingeri, evidențiind modul propriu al individului de a înțelege o anumită temă, un anumit conținut. Regulile ce trebuie respectate în utilizarea acestei tehnici:

-scrieți tot ce va trece prin minte referitor la tema pusă în discuție, nu judecați ideile propuse, ci doar notați-le, nu vă opriți până nu epuizați toate ideile care vă vin în minte sau până nu expiră timpul alocat, lăsați să apară cât mai multe conexiuni între idei.

Organizatorul grafic, ciorchinele este o *tehnică flexibilă care poate fi utilizată atât individual cât și ca activitate de grup*. Folosită în grup, această tehnică dă posibilitatea fiecărui elev să ia cunoștință de ideile altora, de legăturile și asociațiile dintre acestea realizate de colegi.

❖ **Partenerii**

Clasa este împărțită în echipe de câte patru elevi. Membrii fiecăreia dintre echipe sunt poziționați într-o anumită zonă a spațiului de lucru. Jumătate din membrii fiecărei echipe primește jumătate din conținutul destinat învățării, conținut pe care trebuie să-l asimileze și să-l predea celorlalte jumătăți. Perechile lucrează împreună pentru prelucrarea și asimilarea conținutului atribuit. Perechile care lucrează pe același conținut pot să se consulte unele cu altele. După timpul afectat acestei activități, partenerii revin la echipă și predau conținutul celorlalți membri ai acesteia. Partenerii dau lucrări de verificare unii altora să vadă care au fost rezultatele și cum pot să le îmbunătățească.

❖ **Predarea reciprocă** (Dulamă, 2008) -metodă prin care elevii sunt puși să joace rolul profesorului

și au posibilitatea de a (re)învăța ceea ce credeau că știu. Când elevii predau colegilor ei își exersează și își dezvoltă modul propriu de aranjare a strategiilor de predare. Aceasta tehnică se poate realiza în grupuri de 4-7 membri și constă în:

- toți participanții au câte un exemplar cu același text. Ei își distribuie sarcinile, textul este împărțit în atâtea părți câți membri sunt în grup,
 - toți elevii citesc primul paragraf iar unul dinre ei îi rezumă conținutul,
 - apoi pune o întrebare despre conținutul textului solicitându-i pe ceilalți să răspundă,
 - elevul care “predă” clarifică unele lucruri care sunt neclare pentru colegi, la solicitarea acestora sau din proprie inițiativă,
 - împreună elevii prezic despre ce va fi vorba în paragraful următor pe care îl vor citi, toți, în continuare, și care va fi predat de alt coleg, membru al grupului.
- Se creează astfel, elevilor ocazia de a “se transpune empatic” în postura de profesor, situație în care înțeleg mai bine modul de gândire, rolul și sarcinile acestuia.

❖ **Mai multe capete la un loc** (3-4 elevi) presupune următorii pași:

- elevii numără până la 3-4 în grupurile lor de 3-4,
- profesorul ridică o întrebare/ problemă, elevii se gândesc la întrebare singuri,
- discută problema în grup,
- profesorul spune un număr și toți elevii cu acel număr relatează clasei discuțiile din grupul lor.

❖ **Rezumare-Întrebări-Clarificare-Predicție**

Metoda se folosește în special pentru studierea unui material scris. Se poate utiliza cu întreaga clasă sau pe grupe. Membrii fiecărui grup primesc sarcini diferite: să realizeze un rezumat, să formuleze întrebări pornind de la text, să definească / clarifice termenii neclari sau necunoscuți, să dezvolte predicții pornind de la text. La final, fiecare dintre membrii grupului prezintă celorlalți ce a realizat, exercitându-și rolul.

❖ **Lectura și rezumarea conținutului unui text, în perechi** (Dulamă, 2008)

Este o tehnică de predare- învățare prin cooperare dintre elevi, utilizată mai ales în însușirea unor texte cu un conținut ideatic dens și cu un grad de dificultate mai ridicat:

1. Elevii formează perechi în care vor lucra pe tot parcursul lecției. Fiecare echipă primește textul pe care trebuie să îl citească, să îl studieze.

2. Fiecare membru al perechii va îndeplini succesiv două roluri:

a) rolul de raportor- cu misiunea de a citi textul, a-l rezuma, utilizând propriile cuvinte, și a prezenta acest rezumat partenerului său.

b) rolul de interlocutor- cu sarcina de a citi fragmentul din text, de a-l asculta atent pe raportor și de a-i pune întrebări cu scop de clarificare a conținutului de idei al textului și de realizare a înțelegerii adecvate a acestuia.

3. Elevii lucrează în perechi, citind textul și îndeplinind, pe rând rolurile. Ei sunt atenționați că în final trebuie să prezinte rezumatul ideilor întregii clase.

4. Prezentarea rezumatului perechilor în fața întregii clase (de către ambii parteneri.)

Prin această tehnică elevii cooperează în studierea unui text, permite elevilor să dialogheze cu referire la conținutul textului și să își asume împreună responsabilitatea pentru rezumatul realizat; ascultând mai multe prezentări ale aceluiași conținut de idei, elevii constată faptul că există mai multe soluții posibile ale aceleiași sarcini, ceea ce facilitează înțelegerea mai profundă a unui text. (Dumitru, 2000)

❖ **Discuția organizată după procedeul Phillips 66** -Asigură participarea activă la rezolvarea unei probleme. Profesorul împarte clasa în mai multe grupe de discuții desemnând un conducător care poate fi profesor sau un membru al grupei care supraveghează și dirijează dezbateră, intervenind numai când e nevoie. După discutarea în grupe, conducătorul de discuții al fiecărei grupe raportează în fața întregii clase asupra concluziilor sau soluțiilor adoptate, iar cadrul didactic trebuie doar să asambleze concluziile sau când punctele de vedere sunt divergente să găsească hotărâri optime și să releve motivele pentru care au fost respinse celelalte variante. (Dulamă, 2008).

❖ **Recapitulare în trei minute** -profesorii se opresc la un moment dat în timpul unei expuneri sau al unei lecturi și oferă elevilor, împărțiți în echipe, trei minute să recapituleze ceea ce s-a spus sau s-a citit, cerându-le să formuleze întrebări de clarificare.

Învățarea prin cooperare poate fi realizată și cu ajutorul următoarelor metode: **turnirul întrebărilor, cubul, acvariul, recăutarea, colțurile etc.**

II.3. Monitorizarea și evaluarea în activitățile de învățare prin cooperare

Evaluarea\autoevaluarea rezultatelor prin învățarea prin cooperare este o evaluare dinamică, în care performanța celui evaluat este mediată și ghidată de un alt individ, cu scopul de a determina potențialul individual de pe urma căruia cel evaluat poate profita prin instrucție și educație. Evaluarea postmodernă transferă evaluarea centrată pe inițiativa profesorului de a controla la cea care pune accentul pe inițiativa elevului de a reflecta permanent la procesul de cunoaștere în care este implicat. Din acest punct de vedere, învățarea prin cooperare integrează organic evaluarea și autoevaluarea.

Obiectivele evaluării cooperative:

- calitatea învățării prin întâlniri ale membrilor grupului pentru stabilirea obiectivelor de învățare;
- procesele cognitive și aplicarea strategiilor de învățare prin testele standard;
- abilități și competențe prin teste compuse de profesor;
- atitudini și opinii ale elevilor prin compoziții scrise sau dezbateri;
- deprinderi de lucru prin prezentări sau susțineri orale, postere, proiecte, portofolii, observații directe, chestionare, interviuri, jurnale de studiu.

Strategiile de evaluare permit atât cadrului didactic cât și elevului cunoașterea gradului și măsurii în care au fost îndeplinite finalitățile propuse. Eficiența proceselor de predare și învățare depind de corectitudinea și de promptitudinea cu care se realizează actele evaluative.

Deoarece principalul obiectiv este ca, prin stimularea cooperării, rezultatele la învățătură ale elevilor să se amelioreze, principalele aspecte pe care le urmărim sunt:

- ### *Instrumente pentru monitorizare*

- Tabel II.3.1. Listă de verificare a cooperării*

27

În practica școlară s-au îmbunătățit metodele și tehnicile de evaluare în scopul realizării unor corelații eficiente între predare - învățare – evaluare și pentru a atinge dezideratele propuse. Acțiunea de evaluare instrumentează o serie de metode:

- metode cantitative bazate pe tratarea statistică a nivelului de cunoștințe și competențe;
- metode calitative care furnizează interpretări mai ales atunci când se introduce un demers de expertiză. Dorind să-și îmbogățească practica evaluării, cadrul didactic recurge la alternarea metodelor și instrumentelor de evaluare tradițională (probe scrise, probe orale, probe practice) cu cele complementare (observarea sistematică și directă a elevului, investigația, interviul) și active (lucrări de laborator, proiecte de cercetare, portofoliul, studiul de caz, jurnalul reflexiv).

Metodele complementare de evaluare sunt privite ca parte integrată a procesului de dezvoltare și schimbare și implică judecata reflexivă și sunt centrate pe dialog, pe cercetarea calitativă mai mult decât pe măsurarea cantitativă. Funcția principală a acestora este de energizare din interior a procesului, depășind concepția prin care evaluarea este un proces de control care acționează din exteriorul procesului de învățare iar elevul participă activ la procesul de evaluare deoarece negocierea și consensul constituie elemente importante, iar profesorul discută cu elevii rezultatele și le fac recomandări. Rolul evaluatorului este cel de facilitator din interior al procesului de învățare mai mult decât observator neutru și care ușurează învățarea și evaluarea, plecând de la premisa că evaluarea îndeplinește funcții mai degrabă de ameliorare și de corectare decât de sancționare și de speculare a greșelilor. Metodele complementare și active de evaluare influențează creșterea potențialului formativ al actului evaluării prin crearea condițiilor de individualizare a învățării.

❖ **Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor** îi furnizează profesorului informații precise cu privire la activitatea și comportamentul elevilor, informații utile pentru un management al clasei eficient, pentru reconsiderarea relațiilor profesor-elev și pentru ameliorarea procesului învățării. În aplicarea acestora se folosesc metode de lucru ca: fișa de evaluare, scara de clasificare, lista de control sau verificare. În fișa de observare, profesorul înregistrează comportamente ale elevilor în diferite situații pe care le prelucrează, le analizează și le interpretează. Pentru ca informațiile să fie cât mai obiective, profesorul conștientizează că nu face observări generale, întâmplătoare, ci desfășoară o acțiune organizată cu obiective clare, cu tipuri de comportamente ce trebuie observate, cu activitățile în care se observă participarea fiecărui elev etc. Important este ca observațiile să fie înregistrate cât mai fidel posibil, pentru a spori gradul de obiectivitate a metodei. Iată un posibil chestionar de observare a elevului în lecția în care se realizează învățarea prin cooperare.

Tabel II.2.3.1.1. Chestionar de observare a elevului

COMPORTAMENTE URMĂRITE	DA	NU
Manifestă interes pentru rezolvarea sarcinilor de grup		
În dezvoltarea orală a planurilor de idei propune forme personale pentru rezolvarea sarcinilor de grup		
Participă activ la realizarea produselor/sarcinilor de grup		
Acceptă criteriile de apreciere a rezultatelor/produselor de grup		
Când se trece la realizarea sarcinii de lucru, se apucă imediat de lucru		
Dorește să-și prezinte produsul elaborate grupului/grupurilor		
Respectă criteriile stabilite		
Este obiectiv în aprecierea rezultatelor colegilor		

Scara de apreciere Da-1p Nu-0p

0-2 p -nesatisfăcător 2-4 p - satisfăcător 4-6 p – bun 6-8 p -foarte bun

Informațiile obținute după prelucrarea chestionarelor pot sta la baza organizării activităților diferențiate.

❖ **Investigația**

Este o altă metodă de evaluare și se desfășoară în trei etape: elaborarea sarcinii de lucru; cunoașterea și înțelegerea sarcinii de lucru; rezolvarea sarcinii. Trecând prin cele trei etape, elevii repetă cunoștințele și exersează folosirea lor în situații variate. Prin această metodă elevul este stimulat să ia decizii proprii în legătură cu rezolvarea sarcinii, să utilizeze deprinderile formate și să fie motivat pentru rezultate superioare.

❖ **Turul galeriei**

1. În grupuri de trei sau patru, elevii lucrează întâi la o problemă care se poate materializa într-un produs, pe cât posibil pretându-se la abordări variate.
2. Produsele sunt expuse pe un perete al clasei/tablă.
3. La semnalul profesorului, grupurile se rotesc prin clasă, pentru a examina și a discuta fiecare produs. Își iau notițe și pot face comentarii pe hârtiile expuse.
4. După turul galeriei, grupurile își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte și citesc comentariile făcute pe produsul lor.

❖ **Autoevaluarea**

Este metoda prin care elevul conștientizează judecățile de valoare pe care le emite profesorul despre activitatea sa în cadrul grupului. Pentru ca metoda să-și dovedească necesitatea, elevul trebuie îndrumat să-și formeze competența de autoevaluare. Metoda are influențe în mai multe direcții: profesorul are confirmarea că evaluările efectuate au fost corecte; elevul se transformă din obiect asupra căruia se exercită actul educațional în subiect participant la propria formare; prin aprecierea propriilor rezultate elevul este conștient de efortul depus; se întărește motivația elevului pentru învățare.

S-a demonstrat că autoevaluarea ca proces de comunicare a elevului cu sine are largi valențe formative, întrucât feedbackul oferit de evaluare nu mai este unidirecțional, orientat spre cadrul didactic, ci generează schimbări interne, personale, puternice la nivelul individului supus educației, elevul. Pentru a ajunge la interiorizarea repetată a grilelor de evaluare se impune respectarea unor condiții și accentuarea unor activități: -prezentarea la început a obiectivelor curriculare de atins,

- încurajarea elevilor pentru a discuta despre modul de rezolvare a sarcinii de lucru,
- stimularea evaluării, autoevaluării și interaprecierii în cadrul grupului;
- utilizarea de chestionare cu răspunsuri sugestive și grile de apreciere.

Particularitățile autoevaluării în condițiile predării simultane

Autoevaluarea realizată frontal, atunci când este o noutate, poate perturba pentru moment activitatea clasei aflată în timpul activității independente. Ca orice element nou, interesant, autoevaluarea atrage atenția involuntară a elevilor, putând deveni factor perturbator. Ține de măiestria învățătorului să readucă lucrurile pe un făgaș normal. În altă ordine de idei, deprinderile autoevaluative contribuie esențial alături de cele de muncă independentă la construcția personalității elevului din condiții de activitate simultană.

Autocorectarea sau corectarea reciprocă este forma de evaluare care se mulează cel mai bine pe specificul învățării în condițiile de activitate simultană. În baza unor grile de apreciere minuțios elaborate, elevul, chiar și cel mic, aflat în ciclul achizițiilor fundamentale poate depista și corecta greșelile proprii sau ale colegilor. Se impune însă supravegherea de către învățător și corectarea abaterilor de la normele cerute măcar în fază finală.

Autonotarea controlată și notarea reciprocă solicitând mai mult prezența învățătorului se pot realiza cel mai bine în ore precum cele de educație fizică sau muzică, unde toate clasele lucrează împreună însă pe niveluri diferite.

❖ **Proiectul** (Pop-Păcurar, 2007; Sarivan, 2002)

Este o metodă activă de învățare dar și o metodă alternativă de evaluare cu potențial formativ, care susține individualizarea învățării. Proiectul este o creație personalizată deoarece vizează o activitate pregnant centrată pe elevi, un produs al imaginației acestora menit să

permite folosirea liberă a cunoștințelor însușite, într-un context nou și relevant. Acesta este o activitate personalizată deoarece elevii pot decide nu numai asupra conținutului său dar și asupra formei de prezentare. El vizează temă abordată diferit și pornește întotdeauna de la o temă de studiat în clasă, are o structură flexibilă, se adaptează nivelului de vârstă și de studiu.

Proiectul conduce spre o realizare concretă, un *produs* finit rezultat în urma activității de proiect creează elevului sentimentul utilității efortului său, al relevanței pentru alții. Produsele realizabile prin activități de proiect pot fi pliante, broșuri, postere, albume, pagini pentru revistă sau ziar, sondaje de opinie însoțite de comentarii, scenarii, dramatizări, activități educative, obiecte ingenioase însoțite de instrucțiuni de utilizare, studii de caz, spoturi sau afișe publicitare etc. Adaptabilitatea în stabilirea produselor se referă la vârsta elevilor, la interesele lor, precum și la resursele materiale, de spațiu și de timp.

Proiectul vizează și o abordare *crosscurriculară* deoarece favorizează abordarea integrată a învățării deoarece elevilor li se creează oportunități de a folosi cunoștințe și tehnici de lucru dobândite la mai multe discipline și facilitează dobândirea sensului a ceea ce învață, răspunzând întrebării de reflecție: *Ce pot (voi putea) să fac cu ceea ce am învățat la școală?*

Tema proiectului va fi aleasă de către profesor, împreună cu elevii; împreună, vor discuta înainte criteriile de alegere a temei proiectului.

Proiectul începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii (eventual și prin începerea rezolvării acesteia) și prin constituirea grupelor de proiect (dacă se optează pentru realizarea proiectului în grup). Continuă acasă, pe parcursul a câtorva zile/săptămâni sau a unui semestru (timp în care elevii au consultări individuale cu profesorul și 1-2 întâlniri de proiect cu întreaga clasă sau în grupele mici). Tema de proiect poate fi unică, dezvoltările instructiv-educative mizând pe diversitatea abordărilor în grupele de proiect. Sau, grupele pot opta pentru subiecte diferite, desprinse dintr-o temă generoasă – în acest caz, integrarea temei se produce prin prezentările finale, prin împărtășirea celor învățate și a experienței complexe (metacognitive, de comunicare, de gestionare a efortului etc.) dobândite prin munca la proiect. Activitatea de proiect se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și dacă este cazul, a produsului realizat de grup. (Pop-Păcurar, 2007; Sarivan, 2002)

Proiectul oferă *avantajul unei evaluări contextualizate și de proces* și constituie totodată o activitate de învățare motivantă pentru elev, cu caracter flexibil, individualizator. În practică s-a constatat că este o activitate foarte bine apreciată de elevi. Plăcerea cu care elevii se antrenează în activitățile de proiect este dată și de aspectul de ludic-serios care concură substanțial la îmbogățirea cunoștințelor și a capacităților lor. Activitatea de raportare care precede evaluarea finală se desfășoară sub forma prezentărilor și discuțiilor de analiză, de tip informal, care să permită un dialog deschis, în care fiecare elev are ceva de spus și din care fiecare elev are ceva de învățat. Realizarea proiectului pune elevii în situații de instruire și de colaborare favorabile evaluării unui complex de competențe și caracteristici individuale.

În ceea ce privește *evaluarea activităților grupului*, profesorul poate folosi o *grilă de observare pentru fiecare grup de proiect; lista criteriilor se afișează*. Monitorizarea grupurilor și completarea fișei pot fi urmate de acordarea de puncte sau calificative pentru fiecare criteriu din listă. Pentru a implica și elevii în evaluare profesorul va comenta împreună cu aceștia rezultatele monitorizării, în timpul întâlnirilor de proiect. Important este ca evaluarea activității de proiect să urmărească atât atingerea obiectivelor academice cât și a celor referitoare la competențele sociale și de lucru în grup. Unii profesori nu acordă note pentru activitatea de proiect atunci când elevii lucrează în grupuri. În schimb, urmăresc să comunice ideea că activitățile acestea reprezintă o recompensă în sine. În acest caz, lista obiectivelor sau activităților propuse reprezintă pentru elevi un instrument de măsurare a propriilor performanțe, pe care le pot discuta fără să depindă numai de observațiile profesorului. Acest mod de lucru reprezintă o posibilitate practică de formare a elevilor pentru autoevaluare.

❖ Portofoliul

Este o colecție sistematică și organizată după un anumit criteriu de produse realizate de către elevi, într-o unitate de timp dată care poate varia, însă pentru a putea realiza eficient o evaluare formativă a învățării elevilor. De-a lungul unui semestru elevii au suficient timp pentru a acumula atât produse, cât și schițe/ciorne din etape intermediare ale realizării produselor. Prin acest lucru îi încurajăm să reflecteze și în timpul procesului de realizare a produselor asupra adecvării acestora la obiectivele de învățare urmărite.

În evaluarea portofoliilor, la fel ca și în evaluarea oricărei activități de învățare se va ține seama de cele cinci capacități măsurabile, precizate în descriptorii de performanță: *învățarea prin cooperare; gândirea de ordin superior, analiza, sinteza și comparația; comunicarea eficientă; cunoștințele.*

Portofoliile se pot realiza și în grupuri mici. Astfel că unele teme se poate lucra în grupuri mici utilizând învățarea prin colaborare deoarece realizarea unui portofoliu presupune o activitate complexă din partea elevilor. Pentru a le celebra succesul, trebuie să ne asigurăm că munca grupurilor va fi făcută publică.

În formularea unei sarcini de lucru pentru portofoliu, se includ următoarele elemente:

- Titlul portofoliului;
- Produsele (solicitate de învățător și produse la alegere);
- Sugestii realizare a produselor și sugestii asupra surselor de informare;
- Criteriile după care se va face evaluarea portofoliului;
- Informații despre cum se va face prezentarea portofoliului;
- Timpul alocat realizării pieselor de portofoliu.

Temele alese pentru portofolii trebuie: să stimuleze elevii să-și însușească cu plăcere cunoștințele predate; să dea ocazia exersării abilităților; să fie creative și atractive; să se poată realiza utilizând surse accesibile și multiple de informare (manualul, învățătorul, colegii, familia, comunitatea, biblioteca, internetul etc.); să răspundă, prin produsele solicitate, mai multor stiluri de învățare. Numărul și tipul produselor pot fi adaptate în funcție de interesele elevilor și specificul comunității locale. Se pot alege între 3 și 7 produse și se pot include și exerciții din caietul elevului. Se sugerează să se discute cu elevii înainte de a se stabili temele pentru portofolii și oferirea ocaziei ca membrii grupurilor să se implice și în alegerea temelor și în stabilirea produselor și a criteriilor de evaluare a acestora.

Redăm mai jos o listă cu teme și produse posibile pentru proiectele și portofoliile semestriale care pot fi realizate prin învățare prin cooperare în învățământul simultan la clasa a III-a a IV-a:

Carte multiculturală de literatură la educație civică care conține legende, basme, poezii, proverbe.

Călătorii imaginare prin țară: descrierea unor itinerarii posibile prin țară; ghid turistic al itinerarului care să cuprindă informații semnificative în legătură cu grupurile etnice (educație civică) precum și o listă de cuvinte utile; o pagină cu impresii de călătorie.

Comunitatea noastră: fotografii și vederi cu localitatea elevilor; fotografii ale caselor din localitate care au elemente de arhitectură specifice; o poveste/legendă locală; harta turistică a localității; conturul localității pe o foaie de bloc de desen, cu marcarea obiectivelor importante pentru comunitatea locală; explicația denumirii localității; expresii și slogan pe care le utilizează în grupul de prieteni.

Costume populare: fotografii reprezentând costume populare aparținând diverselor grupuri zonale; fotografii cu motive care apar în cusături; părți componente ale unui costum popular; note și observații dintr-o vizită la muzee care expun costume populare; desene realizate de ei ale unor costume populare; sau a unui costum popular pe care l-ar purta la serbarea de sfârșit de an, liste cu descrieri ale elementelor.

Familia (istorie, educație civică, arte vizuale și abilități practice): arborele genealogic al

familiei; desen care să reprezinte membrii familiei; esee scurte, fotografii cu persoanele din familie, persoane de încredere; desen care să reprezinte blazonul familiei; lista elementelor pe care le au în comun membrii familiei; versuri ale cântecelor, poezii, proverbe pe care elevul le-a învățat de la membri din familia sa; povestea numelui membrilor familiei; dicționar al familiei.

Obiceiuri și tradiții (educație civică, arte vizuale și abilități practice): calendar al sărbătorilor religioase, populare sau naționale; înregistrări în scris ale discuțiilor cu persoane din comunitatea locală în legătură cu semnificații ale sărbătorilor celebrate în zonă; versuri ale cântecelor și colindelor care se cântă cu ocazia diferitelor sărbători; descrierea a două–trei obiceiuri preferate; lista sărbătorilor celebrate în familie și/sau comunitatea locală; rețete de mâncăruri cu specific zonal.

În concluzie, învățarea prin cooperare poate fi realizată cu ajutorul metodologiilor de învățare prin cooperare, cu ajutorul metodologiilor bazate pe argumentare și pe dezbateri (linia valorilor, colțurile, rețeaua de discuții etc), cu ajutorul metodologiilor de rezolvare a situațiilor problemă (brainstorming, studiul de caz, tehnica Phillips 6x6, partenerul de spijin etc.) metodologiilor bazate pe investigație (investigația de grup, tehnica lotus, metoda pălăriilor gânditoare, explozia stelară, cadranele, interviul, proiectul etc.) tehnici de organizare grafică a informațiilor (hărți conceptuale, hărți cognitive, ciorchinele, diagrama Venn, posterul, etc.) dar și cu ajutorul tehnicilor de reflecție (cvintetul, eseul de cinci minute, turul galeriei, portofoliul etc.) și nu în ultimul rând cu ajutorul metodologiilor bazate pe jocuri (jocuri didactice, jocuri de roluri, puzzle, turnirul întrebărilor etc.).

CAPITOLUL III

CERCETAREA PEDAGOGICĂ

VALENȚELE FORMATIVE ALE ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI DE CLASA A III-A A IV-A DIN REGIM SIMULTAN

III.1. Motivația cercetării pedagogice

În perioada experienței mele ca profesor (2006-2022), am remarcat faptul ca activitățile în perechi și cele pe grupe, în comparație cu cele frontale și individuale realizate în învățământul simultan, sunt foarte îndrăgite și așteptate de către elevi. Perechea, respectiv grupul de elevi reprezintă elementul central al învățării prin cooperare, metodologie extrem de eficientă, care are rolul de a-i ajuta pe elevi să înțeleagă faptul că e important să învețe unul de la celălalt, să fie „unul pentru celălalt” lăsând loc interdependenței și soluționării în comun a unor situații date, cu efecte asupra creșterii randamentului școlar. Organizarea în perechi și pe grupe a activităților elevilor nu este o noutate în teoria și practica pedagogică, însă consider faptul că acestea nu sunt suficient valorificate în cadrul lecțiilor de la clasele cu predare simultană, mai ales în constituirea grupurilor de elevi ce provin din clasele cuplate, asta deoarece solicită eforturi suplimentare din partea cadrului didactic, atât în ceea ce privește proiectarea, cât și coordonarea lor.

Tema pe care am ales-o pentru cercetare vizează modul influențării pe care îl are cooperarea, în cadrul activităților realizate la clasă simultană asupra creșterii randamentului școlar al elevilor (în special în rândul elevilor cu rezultate scăzute la învățătură, elevilor emotivi și anxioși) și îmbunătățirea relațiilor dintre elevi deoarece am observat că, competiția dintre aceștia determină situații conflictuale, comportamente agresive.

Așadar motivele pentru care am considerat necesară introducerea acestui program la clasă au fost:

1. De a oferi elevilor proveniți din învățământul simultan șansa să învețe să colaboreze pentru a-și exersa și acele deprinderi sociale care le vor fi necesare mai târziu în viața personală (în familie, carieră sau ca cetățeni).

2. De a readuce în centrul atenției un model de predare atât de generos, în opinia mea, model a cărui prezentare teoretică și practică nu s-a realizat într-o manieră sistematică și științifică, ci doar fragmentar prin preluarea în cadrul unor programe naționale de formare a cadrelor didactice a unor instrumente practice (metode și strategii de muncă în grup/de învățare prin cooperare) fără a avea însă bine precizat fundamentul teoretic care le susțin, cadrul general în care acestea se încadrează și validarea eficienței implementării lui în practica școlară.

3. Datorită unei nevoi resimțite personal de dezvoltare și sprijinire a strategiilor de predare a cadrelor didactice de la ciclul primar, de oferire a unor repere concrete de aplicare a acestui program la clasă, de introducere a noului într-o manieră personală, de incitare la reflecție. Astfel, în această cercetare mi-am propus să verific în condiții experimentale eficiența implementării modelului cooperant, la ciclul primar simultan. În acest scop, am participat la un curs formare a cadrelor didactice care predau în învățământul simultan organizat de Inspectoratul Școlar Județean Cluj în colaborare cu cadrele didactice de la UBB Cluj în toamna anului 2019, după care timp de câteva săptămâni, am introdus modelul în activitatea directă de predare-învățare la clasă.

Este evidentă necesitatea accentuării caracterului practic-aplicativ al unor metode didactice care stimulează învățarea prin cooperare, întrucât cunoștințele, abilitățile intelectuale și practice pe care elevii proveniți din clasă simultană le achiziționează să fie rezultatul participării lor active în studierea disciplinelor și implicarea în procesul instructiv-educativ,

toate cu scopul dezvoltării personalității și creșterea performanțelor școlare.

Competențele ce se intenționează a fi dezvoltate în cadrul studiului disciplinelor propuse la clasa a III-a și a IV-a se referă și la competențele sociale și civice, competențele de comunicare și cele de investigare. De aceea demersul didactic se impune a fi deplasat de la *ce se învață?* la *cum?* și *de ce se învață?* În plus, la acestea se adaugă atitudini și comportamente ca: interesul pentru aprecierea și argumentarea logică, curiozitatea, cooperarea, independența gândirii, creativitatea. Învățarea prin cooperare permite crearea unor situații de învățare interdisciplinare și transdisciplinare, centrate pe elevi. Prin această cercetare mi-am propus să analizez atât produsul realizat în cadrul activităților cât și procesele mentale și sociale implicate în procesul obținerii rezultatului/produsului la elevii proveniți din regim simultan.

În condițiile în care învățarea prin cooperare este o metodologie prin care elevii din clase simultane pot fi motivați să se angajeze responsabil în propria lor învățare învățând unii de la alții, **întrebările de cercetare** sunt:

"Cum influențează învățarea prin cooperare personalitatea elevilor din clasa a III-a-a IV-a care învață în regim simultan?"

"Cum influențează învățarea prin cooperare randamentul școlar al elevilor din clasa a III-a-a IV-a care învață în regim simultan?"

III.2. Designul cercetării pedagogice

III.2.1. Scopul și obiectivele cercetării

În cadrul acestei cercetări dorim să verificăm dacă implementarea unor demersuri cooperative în învățământul simultan, la clasa a III-a- a IV-a, contribuie la dezvoltarea personalității elevului și la creșterea randamentului școlar, implementare urmată de analiza și interpretarea rezultatelor.

Obiectivele specifice ale cercetării pedagogice:

- documentarea pentru identificarea unor demersuri instructiv-educative în cadrul situațiilor de învățare prin cooperare în regim simultan la clasa a III-a a IV-a;
- proiectarea demersului cercetării;
- identificarea abilităților de care dispun elevii pentru realizarea de activități pe grupe/în perechi prin aplicare de chestionare;
- identificarea nevoilor/abilităților de care dispun cadrele didactice care predau la clase cu regim simultan și valorificarea acestora în cadrul cercetării;
- realizarea demersurilor instructiv-educative cu rol formativ propuse pe parcursul claselor a III-a a IV-a;
- conștientizarea elevilor despre necesitatea relaționării interpersonale/ lucru eficient în grup
- evidențierea capacității elevilor de a înțelege perspectiva celuilalt, atât din punct de vedere cognitiv, cât și pe plan emoțional
- înregistrarea, compararea, analiza și interpretarea rezultatelor obținute (chestionare, interviuri, teste).
- elaborarea concluziilor în urma analizei rezultatelor obținute.

III.2.2. Ipoteza cercetării și variabilele cercetării

Încă din ciclul primar, elevii care învață în regim simultan pot fi familiarizați să învețe prin cooperare concepte istorice, valori și comportamente moral-civice atât în timpul activităților la clasă cât și în cadrul unor proiecte, ceea ce presupune încurajarea lor în a formula întrebări orientate științific despre trecutul societății din care face parte, a face predicții, a emite ipoteze, a întocmi un plan de lucru, a experimenta, a stabili concluzii în perechi sau în grupuri mici precum și a împărtăși altor elevi rezultatele obținute.

În acest context demersul de documentare și experimentare are ca obiectiv principal confirmarea sau infirmarea **ipotezei cercetării pedagogice**:

Utilizarea sistematică a unui program educațional axat pe învățarea prin cooperare a unor teme cu caracter istoric și civic în învățământul simultan contribuie semnificativ la dezvoltarea personalității și la creșterea performanțelor școlare la elevii din clasele a III-a - a IV-a.

Varibila independentă:

Program educațional axat pe învățarea prin cooperare a unor teme cu caracter istoric și civic în învățământul simultan,

Variabile dependente:

- gradul de dezvoltare a personalității elevilor

- gradul de creștere a performanțelor lor școlare.

Tipul cercetării: practic-aplicativă

III.2.3. Eșantioane

A). Eșantion de subiecți

Locul de desfășurare a cercetării. Cercetarea pedagogică a fost realizată la Școala Gimnazială „Alexandru Vaida-Voevod” Bobâlna, comuna Bobâlna, județul Cluj.

Perioada de cercetare. Cercetarea a fost realizată pe parcursul semestrului I și II al anului școlar 2019-2020.

Eșantionul experimental de elevi:

-Clasele a III-a -IV-a de la Școala Gimnazială „Alexandru Vaida-Voevod” Bobâlna, comuna Bobâlna, județul Cluj.

-Eșantionul experimental a cuprins 20 elevi – 9 elevi din clasa a III-a (5 fete și 4 băieți și 11 elevi din clasa a IV-a. (5 fete și 6 băieți). Elevii au vârsta cuprinsă între 9 și 11 ani. Nivelul de cunoștințe diferă de la copil la copil, ritmul de lucru diferă și el, unii lucrând repede și bine, alții repede dar cu greșeli, iar unii lent dar corect în funcție de trăsăturile temperamentale ale fiecăruia și de gradul de formare a deprinderilor necesare în învățământul primar. Gradul de concentrare a atenției se află în limitele normale, majoritatea copiilor reușind să se concentreze în timpul activităților comune. Se poate estima că unii dintre subiecți ca urmare a unor influențe benefice își vor completa lacunele avute într-un timp mai scurt, iar alții într-un timp mai îndelungat. Timpul necesar pentru completarea cunoștințelor diferă de la un copil la altul în funcție de dotarea nativă a fiecăruia, dar și de calitatea actului educativ. Elevii aparținând eșantionului experimental de elevi locuiesc în zone defavorizate din punct de vedere economic și social, cu populație îmbătrânită, cel mai apropiat oraș fiind municipiul Dej situat la 18 de km față de Bobâlna. Elevii prezintă o dezvoltare psihică normală, nu prezintă tulburări grave de comportament. În eșantionul de elevi am constatat că există copii cu potențial intelectual ridicat, mediu și scăzut și toți învață în regim simultan de când au fost școlarizați. Acest an școlar este primul în care s-a întâlnit acest colectiv de elevi, ei provenind din alte clase simultane. Elevilor le place să lucreze în perechi și pe grupe, acest lucru observându-se pe parcursul anilor școlari anteriori, ei fiind obișnuiți cu astfel de activități.

Din punct de vedere al dezvoltării fizice, majoritatea copiilor cuprinși în eșantionul supus experimentului sunt armonios dezvoltați – înălțime, greutate, proporții. Privind starea de sănătate a elevilor, nu sunt cazuri luate în evidența cabinetului medical de boli grave, cronicе sau sechele grave ce ar putea influența învățătura.

B) Eșantionul de conținut:

Discipline implicate pentru care am optat sunt:

-Educație civică la ambele clase, aflată în orar la aceeași oră

-Istorie la clasa a IV-a cuplată în orar cu Arte vizuale și abilități plastice la clasa a III-a.

Prin urmare am optat pentru a fi studiate prin cooperare teme ce privesc comportamente moral-civice, relația cu ceilalți din jurul nostru, evenimente, concepte, personalități istorice locale și naționale, obiceiuri și tradiții locale și naționale.

- *La disciplina istorie- Trecutul și prezentul din jurul nostru*

-*Familia*: trecutul familiei, sărbători de familie, timpul liber, activitățile cotidiene, desene, pictură, imagini, scheme.

-*Comunitatea locală și națională*: teritoriu, locuințe și viață cotidiană, tradiții, sărbători, religie, monumente ale eroilor.

-Copilăria de ieri și de azi

-Popoare de ieri și de azi localizare pe hartă a României, ocupații, tradiții, obiceiuri, sărbători ale românilor.

- *Epoci istorice. Evenimente, personalități, locuri istorice*

-Dacii și romanii. Întemeierea poporului român. *Legende și scrieri*

- Figuri legendare de voievozi, domnitori și conducători locali în opere literare și istorice - Al.I. Cuza și Unirea; Carol I și independența,

-*Cultură și patrimoniu* –

-*Locuri istorice din comunitate*: biserici și case istorice din comunitate, monumente ale eroilor.

- *Locuri cu importanță istorică pentru România*: - Castele martore ale evenimentelor istorice

-*La disciplina educație civică-Familia*: trecutul familiei, sărbători de familie, timpul liber, activitățile cotidiene, desene, pictură, imagini, scheme.

-*Comunitatea locală și națională*: teritoriu, locuințe și viață cotidiană, tradiții, sărbători, religie, monumente ale eroilor.

-*Comportamente moral- civice*

-*La arte vizuale și abilități practice- Culori calde și reci*

-*Arta realizării fotografiei*

-*Tehnici de lucru combinate (colaje/ machete)*

III.3. Descrierea metodelor și procedurilor pedagogice

Pentru colectarea datelor am folosit următoarele metode de cercetare:

- cercetarea documentelor curriculare și a altor documente școlare –studiul bibliografic
- metoda anchetei
- observația,
- experimentul psihopedagogic,
- metoda analizei portofoliilor și produselor activității elevilor,
- metode matematico-statistice

pentru a avea o imagine cât mai clară asupra impactului pe care îl are învățarea prin cooperare asupra personalității elevului de clasa a III-a- a IV-a și asupra randamentului școlar, iar ca *instrumente de cercetare* utilizate validate pe populația românească am folosit: fișa de observație, chestionarul, testul.

a) **Metoda cercetării documentelor curriculare și a altor documente școlare**

Presupune analiza, din perspectiva anumitor parametri, stabiliți în concordanță cu scopul și obiectivele cercetării, a datelor oferite de cercetare (Bocoș, 2007): Documentele curriculare oficiale studiate în timpul cercetării au fost: Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu, Planul-cadru de învățământ pentru clasa a III-a și a IV-a, Programele școlare, Ghidurile și materialele suport care au ca tematică învățământul simultan și învățarea prin cooperare, diferite documente școlare care permit colectarea de date concrete referitoare la activitatea elevilor din clasa a III-a- a IV-a. În cadrul cercetării noastre documentele curriculare la care facem referire sunt Planul cadru și programele școlare la disciplina educație civică,

istorie și arte vizuale și abilități practice.

b)Metoda anchetei

Metoda anchetei este o metodă de cercetare de tip interactiv și extensiv, care presupune un schimb direct de informații între cercetător și subiecții supuși investigației. Relația de comunicare este duală, dar puternic asimetrică, întrucât cercetătorul este acela care recurge la tehnici interogative, care proiectează, concepe, formulează și adresează o serie de întrebări, stimulându-i pe subiecții investigați să răspundă și culegând astfel informații. Pentru a ajunge la rezultate relevante ancheta pedagogică trebuie să respecte o serie de reguli procedurale, cum ar fi: subiectul va fi convins de necesitatea cunoașterii realității, se va crea o atmosferă de încredere, se vor asigura discreția și anonimatul în legătură cu răspunsurile date.

Această metodă permite sondarea vieții interioare, a intențiilor, opiniilor, atitudinilor, intereselor, convingerilor, aspirațiilor, conflictelor, prejudecăților, mentalităților, sentimentelor, valorilor, statutului profesional, dorințelor așteptărilor, idealurilor, etc. cu ajutorul chestionarelor și a interviului. De asemenea se bazează pe capacitatea subiectului de introspecție, de autoanaliză, necesitând o motivare corespunzătoare.

Eficiența acestei metode este dată de respectarea unor condiții:

- necesitatea desfășurării după o structurare anterioară a întrebărilor de către experimentator atât în cazul chestionarului cât și al interviului.
- întrebările să vizeze culegerea cu anticipație a unor informații despre subiect, prin folosirea altor metode ca observația, analiza produselor activității etc.;
- preocuparea pentru anticiparea răspunsurilor subiectului de către experimentator, pentru a ști cum să se comporte în eventualele situații neprevăzute;
- motivarea adecvată a subiecților pentru a obține din partea acestora răspunsuri sincere.

Avantajele metodei sunt date de posibilitatea obținerii unor informații numeroase și variate, direct de la sursă, într-un timp relativ scurt, precum și faptul că nu necesită aparatură sofisticată ori instalații speciale. Dezavantajele provin din gradul destul de mare de subiectivitate atât al experimentului, cât și al subiectului și din eventuala lipsă de receptivitate determinată de lipsa de motivare a subiectului.

Testul (metodă psihometrică) măsoară nivelul atins de o însușire psihică în dezvoltarea sa. Testele sunt probe scurte care dau posibilitatea unei investigații rapide. Am utilizat deseori această metodă deoarece am avut nevoie să cunosc rezultatele activității desfășurate, pentru a ameliora procesul de predare – învățare în etapele următoare.” (Bocoș, 2007).

Chestionarul constă într-un sistem de întrebări închise (la care respondentul alege un răspuns din mai multe răspunsuri oferite) și/ sau deschise (la care respondentul concepe/ elaborează răspunsul). Răspunsurile pot fi oferite oral, în scris, electronic sau online. De cele mai multe ori se recurge la întrebări, dar se pot utiliza și imagini grafice, desene, fotografii etc., structurate într-o anumită succesiune, pe baza unor considerente metodologice, logice și psihologice. Prin aplicarea chestionarelor, cercetătorul va construi o colecție de răspunsuri referitoare la fenomenele, situațiile și manifestările investigate, pe care el nu le-ar putea cunoaște direct și personal, dată fiind răspândirea lor în spațiu și timp.

În elaborarea unui chestionar sunt parcurse mai multe etape: elaborarea setului de întrebări în raport cu scopul cercetării; aplicarea inițială la un grup restrâns în scopul perfecționării setului de întrebări; aplicarea chestionarului la eșantionul supus cercetării; deschiderea chestionarului și interpretarea lui.

Un chestionar presupune două părți:

a) o parte introductivă, în care se argumentează necesitatea aplicării acestuia, se scot în evidență scopul și obiectivele aplicării acestui instrument, se dau o serie de indicații de completare corectă a răspunsurilor, și

b) o parte în care sunt evocate întrebările punctuale, într-o anumită succesiune și gradăție.

Pornind de la natura întrebărilor, chestionarele sunt de mai multe feluri: cu răspunsuri

închise, ce permit alegeri din mai multe variante fixate; cu răspunsuri deschise, la care subiectul își construiește răspunsul în totalitate; cu răspunsuri mixte, care îmbină atribute ale variantelor de mai sus.

Formularea întrebărilor se face respectând anumite condiții: întrebările trebuie să fie în concordanță cu natura cercetării, ele trebuie să fie formulate corect și să aibă sens, să vizeze un singur aspect, să nu inducă sau să nu sugereze răspunsurile celor anchetați, să fie explicite și redactate într-un limbaj cunoscut de cei cărora le este adresat.

Chestionarul folosit în cadrul acestei cercetări a reprezentat o succesiune de întrebări adresate atât elevilor din clasele a III-a a IV-a de la cele două școli amintite mai sus, cât și eșantionului de cadre didactice, într-o formă scrisă, într-o ordine de natură logică și psihologică. El a avut drept scop aflarea de informații utile referitoare la activitățile elevilor care învață în învățământul simultan, strategiile didactice considerate a fi cele mai eficiente în aceste condiții, modul de stabilire a obiectivelor pedagogice urmărite, calitățile pe care un cadru didactic trebuie să le aibă pentru a putea lucra în aceste condiții, modalitățile de diferențiere a instruirii, importanța evaluării în procesul instructiv-educativ, din experiența eșantionului în învățământul primar simultan.

c) Observația

Ca metodă de colectare de date în cercetările pedagogice (Bocoș 2007) observația constă în urmărirea intenționată, metodică și sistematică a unui fenomen sau a unui complex de fenomene educaționale, dintr-o anumită perspectivă, în condiții obișnuite de existență și desfășurare, fără nicio intervenție din partea cercetătorului, în scopul înțelegerii explicării și ameliorării lor. Observarea elevilor din lotul experimental și cel de control s-a realizat într-un cadru organizat. În cadrul școlii, elevii au fost observați la activitățile organizate în perechi și activitățile pe grupe și astfel am obținut nu doar informații asupra volumului de cunoștințe pe care le posedă, asupra eventualelor lacune ale acestora, precum și a celor privitoare la nivelul proceselor lor psihice (spiritul de observație, capacitatea perceptivă, de reprezentare, de imaginare, de memorare de gândire, de vorbire) ci mai ales informații asupra intereselor și aptitudinilor școlarului, asupra atitudinilor lor față de procesul de învățare, față de colegi, față de învățătoare, față de sine și de viitorul lor. Deoarece observația oferă un volum mare de informații, acestea trebuie să fie consemnate cu ajutorul așa numitei grile de observare iar datele de cele mai multe ori sunt trecute și prelucrate în fișe de observație.

d) Experimentul psihopedagogic

Cercetarea pedagogică este un tip special de cercetare științifică, un proces creativ, dinamic și continuu de cunoaștere ce are drept scop explicarea, înțelegerea, optimizarea, inovarea și prospectarea activității de instruire și educare. Toate acestea se realizează prin investigarea teoretică și practic-aplicativă a relațiilor funcționale și cauzale dintre componentele și variabilele fenomenului educațional.

Experimentul propriu-zis, a constat practic, în testarea/ verificarea ipotezei/ presupunerii formulate la începutul acestui capitol. Scopul experimentului propus este acela de a confirma sau infirma ipoteza cercetării (în ambele variante înregistrându-se un spor de cunoștințe) și, eventual, de a sugera alte întrebări sau ipoteze legate de utilizarea învățării prin cooperare în învățământul simultan. În această lucrare, cercetătorul dorește să implice elevii în activități în perechi și pe grupe, care se axează pe învățarea prin cooperare cu scopul validării/invalidării ipotezei privind dezvoltarea personalității copilului de vârstă școlară mica și creșterea performanțelor școlare. Experimentul a presupus modificarea intenționată a condițiilor de apariție și desfășurare a fenomenelor, deoarece au fost implicați elevi din două clase diferite, clasa a III-a și a IV-a dar care funcționează în regim simultan. Condițiile au fost supuse unor variații sistematice, controlate, datele experimentului fiind înregistrate cu obiectivitate. Experimentul a presupus producerea sau schimbarea deliberată a fenomenelor educaționale în vederea audierii lor aprofundate în condiții favorabile și a identificării, observării,

cuantificatorii și evaluării activităților care le influențează sau le determină.

În acest experiment psihopedagogic sunt două categorii de variabile: variabile independente și variabile dependente. Variabilele independente reprezintă factorii experimentali controlați sau manipulați de către cercetător, respectiv modificările pe care acesta le-a introdus pentru a studia efectele pe care ele le produc. Variabilele independente s-au introdus doar la eșantionul experimental, respectiv clasele a III-a, a IV-a de la Școala Bobâlna și s-au urmărit sistematic efectele iar la eșantionul de control, respectiv clasele a III-a a IV-a de la Școala Batin, procesul educațional a decurs în condiții obișnuite.

e) Metoda analizei portofoliilor/ a produselor activității subiecților educației

Aceasta presupune analiza, în termeni de produs (material), dar și de proces (intelectual) sau ținându-se cont de parametri, stabiliți în concordanță cu scopul și obiectivele cercetării, a datelor oferite de componentele portofoliului elevilor, componente care au fost realizate fie în perechi, fie în grupuri mici. Aceasta metodă a furnizat informații prețioase referitoare la competențele disciplinare și transversale ale elevilor. Produsele activității în această cercetare sunt: proiecte, referate, fișe de lucru, desene, caiete de notițe, modele materiale. Analiza portofoliilor de grup a elevilor din eșantionul experimental a oferit date în legătură cu anumite trăsături, aspecte și atribute distinctive ale acestora, acestea prezentând modalități concrete de formare și modelare a personalității elevilor, precum și modalități de intervenție în vederea producerii unor manifestări comportamentale dorite și a evitării unor manifestări comportamentale nedorite în timpul activităților realizate prin cooperare.

III.4. Etapele cercetării pedagogice

Cercetarea efectuată a presupus parcurgerea a trei etape:

-Etapa constatativă

-Etapa experimentală -intervenția formativă- a constat în desfășurarea propriu-zisă a experimentului;

-Etapa postexperimentală: s-au înregistrat și s-au măsurat rezultatele cercetării.

III.4.1. Etapa constatativă

Obiectivele etapei constatative:

Primele ședințe de lucru permite primele discuții referitoare la modalitatea de învățare prin cooperare. În etapa constatativă am urmărit:

- preferința pentru un anumit tip (formă) de activitate, în cadrul orelor
- frecvența cu care profesorii apelează la învățarea prin cooperare și organizarea activităților pe grupe/ în perechi
- identificarea nivelului de cunoștințele teoretice despre personalități și evenimente din istoria țării noastre dar și cunoștințe legate de comunitatea locală.
- competențele elevilor referitoare la realizarea activităților propuse.
- identificarea nivelului de dezvoltare al competențelor sociale ale școlarilor.
- înregistrarea rezultatelor.

Desfășurarea etapei

În cadrul etapei:

- s-au studiat condițiile de desfășurare a activităților în regim simultan,
- s-a desfășurat o anchetă asupra elevilor privind atitudinea acestora vizavi de organizarea activităților
- s-a stabilit modificarea care se va introduce (factor experimental-organizarea unor activități în perechi și pe grupe în care se aplică metode de învățare cooperative),
- s-a planificat și proiectat activitățile care se vor realiza, strategia aplicării factorului experimental;

În această etapă au fost luate în considerare datele colectate de la 20 de elevi din lotul

experimental din clasa a III-a a IV-a.

Testele și aplicarea chestionarelor s-au realizat la mijlocul lunii octombrie a anului școlar curent. Totodată atunci au fost date și teste inițiale la disciplinele educație civică la ambele clase și la istorie doar la elevii de clasa a IV-a iar la arte vizuale și abilități practice s-a urmărit cum se realizează în perechi sau pe echipe unele sarcini, modul de cooperare în realizarea produselor, abilitățile elevilor, cum își exprimă opiniile, modul de oferire a soluțiilor și cum cer sprijin atunci când au nevoie.

III.4.2. Intervenția formativă. Desfășurarea experimentului propriu-zis

În etapa experimentului propriu-zis respectiv a intervenției formative la grupul experimental am introdus un demers instructiv-educativ în care am utilizat învățarea prin cooperare în care am urmărit dezvoltarea competențelor social-civice, competențelor de comunicare etc. la elevii din lotul experimental.

Totodată în realizarea intervenției formative am valorizat răspunsurile oferite și abilitățile elevilor chestionați. Astfel această etapă a cuprins următoarele activități:

- activități de pregătire a colectivelor de elevi pentru introducerea muncii în grupuri cooperante
- alcătuirea grupelor de elevi, selectarea regulilor și a rolurilor
- aranjarea mobilierului
- proiectarea exercițiilor de construire a identității echipei și a instrumentelor de evaluare a regulilor
- introducerea muncii în grupuri cooperante sau în perechi la clasa experimentală
- precizarea obiectivelor
- explicarea modului de lucru și a comportamentelor așteptate
- desfășurarea unor lecții bazate pe muncă prin cooperare
- monitorizarea eficienței funcționării grupurilor cooperante
- evaluarea muncii de grup

Activitățile propuse au constat în observarea unor evenimente istorice la care iau parte și a unor comportamente moral-civice, realizarea unor investigații legate de propria familie, locuință, copilărie și comunitate, precum și participarea în cadrul unor proiecte cu caracter istoric și civic, dar și proiecte de creație, toate cu scopul dezvoltării personalității școlarului mic și creșterea performanțelor școlare. În acest sens am stabilit: competențele care urmează a fi atinse, conținuturile și noțiunile teoretice care trebuie însușite de elevi, scopul, obiectivele, secvențele de învățare și ședințele de lucru cu elevii, modalitățile de evaluare. Activitățile din cadrul demersului propus au avut caracter integrator, fiind desfășurate atât activități de învățare specifice istoriei și educației civice cât și activități specifice altor discipline: limba și limba română, matematică, arte vizuale și abilități practice, dezvoltare personală (au fost integrate activități experimentale, activități de scriere, de citire, de desen, de muzică, de cunoaștere a colegilor și autocunoaștere, introspecție, creșterea stimei de sine). Conținuturile prezentate pun în valoare învățarea în cadrul perechilor și a grupurilor a noțiunilor și conceptelor prin cooperare.

Învățarea prin cooperare reprezintă folosirea grupurilor mici în scopuri instrucționale, astfel încât, lucrând împreună, elevii își maximizează atât propria învățare, cât și pe a celorlalți colegi. Printr-o astfel de organizare a situațiilor de învățare, elevii depind într-un mod pozitiv unii de alții, iar această interdependență pozitivă îi conduce nu doar la consolidarea sau achiziția de informații noi ci mai ales la dezvoltarea competențelor transversale și la devotament față de grupul de învățare. Atunci când se realizează învățarea prin cooperare în mod regulat, elevii, din “singuratici care învață”, pot deveni “colegi care învață împreună”, atingând niveluri ale competenței academice în cadrul grupului și ca membri ai echipelor sau chiar inovații autentice.

Pe parcursul activităților am realizat și o evaluare formativă în care am urmărit atât nivelul de înțelegere a noțiunilor noi, înțelegerea demersului de investigare de către elevi a

propriei familii, comunități, capacitatea lor de a raționa logic și a face analogii trecut-prezent, comportament dezirabil-indezirabil. Astfel evaluarea formativă a avut un pronunțat caracter practic și a constatat în analiza produselor de activitate realizate, simple întrebări puse elevilor, observarea comportamentului elevilor sau a remarcilor făcute de elevi pe parcursul muncii în grup, în timpul realizării unor portofolii de grup, etc. Cel mai des am apelat la metodele complementare de evaluare. S-a analizat și relațiile stabilite și modul de implicare în realizarea sarcinilor de grup.

Secvențele de învățare

În cursul activităților instructiv-educative elevii observă mediul înconjurător prezent pornind de la teme familiare. Elevii studiază familia, documente ale familiei, arborele genealogic. Apoi fac cunoștință cu comunitatea, fac comparații dintre trecutul și prezentul comunității și trag concluzii referitoare la evoluția comunității din care fac parte de-a lungul timpului. Elevii observă și iau notițe despre tradițiile comunității din care fac parte pe o perioadă de 3-4 luni. În tot acest timp participă la proiectele propuse de mine care au scopul familiarizării cu unele fapte, personalități istorice, evenimente, monumente istorice sau orașe din istoria națională. Aceste teme sunt studiate în clasa a IV-a dar prin cooperare și elevii clasei a III-a pot fi familiarizați cu ele, urmând ca în clasa a IV-a să le studieze mai amănunțit. În timpul activităților elevii se vor familiariza, își vor clarifica informațiile istorice acumulate, le vor înțelege mai bine, le vor putea structura și vor putea face conexiuni între toate informațiile dobândite.

Lecții desfășurate în care s-a aplicat învățarea prin cooperare:

Tabel III.3.4.2.1. Lecții desfășurate

Nr. Crt.	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
1.	Tehnici de lucru combinate <i>Familia –Arte vizuale și abilități practice</i>	<i>Familia-Istorie</i>
2.	Colaj- <i>Steagul dacic-Arte vizuale și abilități practice</i>	<i>Popoare de ieri -Dacii și romanii-Istorie</i>
3.	Machetă- <i>Hora Unirii-Arte vizuale și abilități practice</i>	<i>Cuza și Unirea Principatelor-Istorie</i>
4.	<i>Familia –Educație civică</i>	<i>Comportamentul în familie-Educație civică</i>
5.	<i>Grupul de prieteni-Educație civică</i>	<i>Comportamentul în grupul de prieteni-Educație civică</i>
6.	<i>Grupul de învățare-Educație civică</i>	<i>Comportamentul la școală-Educație civică</i>
7.	Pensulație/Arta fotografiei-Alexandru Vaida-Voevod-Arte vizuale și abilități practice	<i>Locuri istorice din comunitate-Casa memorială a lui Alexandru-Vaida Voevod- Istorie</i>
8.	Machetă-Castelul- Arte vizuale și abilități practice	<i>Locuri cu importanță istorică pentru România-Castele-Istorie</i>

Proiecte comune desfășurate:

1. Copilăria
2. Comuna mea –o comună istorică
3. Un personaj istoric
4. Nestemate din tezaurul local-Obiceiuri și tradiții locale

Valori și atitudini propuse a fi atinse:

- Gândire critică și flexibilă
- Relaționarea pozitivă cu ceilalți în rezolvarea sarcinilor de lucru
- Dezvoltarea atitudinilor pro-active în viața personală și cea socială

Am utilizat și proiectele prin cooperare în desfășurarea experimentului deoarece acestea pregătesc elevii pentru viața în câmpul muncii: ei lucrează în echipă și trebuie să-și angajeze responsabilitatea asupra alegerii subiectului și a concluziilor descoperite. În cadrul proiectelor s-a definit rolul fiecărui membru al echipei: cine culege informațiile, cine le strânge, cine le organizează (în funcție de tema abordată, elevii se pot grupa pe tipurile de surse pe care trebuie să le investigheze: cărți, ziare, internet, mărturii orale etc.) sau pe zonele comunei.

În ceea ce privește strângerea documentației, elevii au căutat și consultat informații și documente fundamentale pentru fiecare temă.

S-a elaborat un plan: definirea limitelor subiectului (conținut și cronologie).

-formularea precisă a subiectului și a problematicii.

-stabilirea subiectelor de cercetare pentru fiecare participant și repartizarea sarcinilor între membrii echipei.

-planificarea și organizarea etapelor cercetării.

Apoi s-a pus în aplicare a proiectul:

-gruparea documentelor/materialelor în funcție de subiectele stabilite anterior.

-realizarea și redactarea fiecărei părți componente a proiectului (membrii grupului își repartizează de asemenea sarcinile din această etapă).

-coordonarea și gruparea fiecărei contribuții individuale pentru a face lucrarea colectivă.

Elevii au fost învățați să-și verifice informațiile: compararea rezultatelor cu subiectul proiectului și cu problematica lui. Este necesar ca toți membrii grupului să se întrebe în ce măsură au făcut inteligibil proiectul și accesibil, pentru a trezi interesul publicului țintă, corectarea și, eventual, ameliorarea unor componente mai slabe ale proiectului.

Prezentarea proiectelor s-a realizat mai întâi oral: a avut loc un dialog între grupe, mai apoi au prezentat rezultatele descoperite în scris.

Un pas important a fost evaluarea de către grup a modului cum a fost primit proiectul.

Pentru construirea proiectelor prin cooperare elevii au fost instruiți cum să folosească mai multe tipuri de surse:

-documentele găsite în crestomații sau în lucrări de specialitate: elevii au trebuit să selecteze documentația pentru proiect în funcție de temă.

-documentarea pe internet: Internetul oferă numeroase informații și un acces rapid și complex la surse. Trebuie însă multă precauție, deoarece există numeroase posibilități de manipulare a informației. Aici a intervenit rolul meu, de a indica site-urile sigure din acest punct de vedere. Trebuie ținut cont de faptul că informațiile dobândite de pe internet nu sunt surse directe și trebuie subliniat acest lucru în prezentarea produsului final. Elevii trebuie să fie mereu atenți la veridicitatea și autenticitatea documentelor și imaginilor găsite pe internet și să le coroboreze cu alte informații dobândite din alte surse.

-documentarea prin interviuri cu martorii participanți la diferite evenimente care sunt apropiate în timp: părinți, bunici, vecini, localnici.

Deoarece proiectele de lecție se desfășoară pe mai multe pagini, am optat pentru prezentare în lucrare a trei proiecte complete în formă tabelară iar altele sunt prezentate în manieră descriptivă, punându-se accent pe activitatea în care se învață prin cooperare.

Exemple de activități

Secvența de învățare „Familia” La clasa a III-a s-a studiat la disciplina Arte vizuale și abilități practice lecția Tehnici de lucru combinate *“Familia mea”* iar la clasa a IV-a lecția *Familia* la disciplina istorie. Inițial toți elevii elevii au primit o fișă de investigare a membrilor familiei pentru identificarea membrilor ei (pentru sarcina de lucru care o au de realizat clasa a III-a) și a datelor legate de locul de naștere al acestora cu scopul completării ulterioare a unui arbore genealogic de către elevii de clasa a IV-a.

Fișă comună-grupa I clasa a III- clasa a IV-a

A.Observați pictura de mai jos și notați câteva aspecte observate.



Familia vornicului Vasile Alecsandri de Niccolò Livaditti

Ce reprezintă pictura?

Cine este pictorul?

Ne putem da seama când a fost pictată?

Ne putem da seama din pictură cu ce se ocupă membrii familiei vornicului Vasile Alexandri?

Câte generații observăm în pictură?

Câți membri are fiecare generație din pictură?

Fișă comună- grupa II clasa a III-a clasa a IV-a

A. Citiți textul de mai jos și notați câteva aspecte legate de conținutul textului.

“Familia Moromete se întoarce mai devreme de la câmp. Când ajunseseră acasă, Paraschiv, cel mai mare dintre copii, se dăduse jos din căruță, lăsase pe alții să deshame și să dea jos uneltele, iar el întinsese pe prispă o haină veche și se culcase pe ea. La fel făcuse și al doilea fiu, Nilă, iar cele două fete, Tita și Ilinca, plecase repede la gărlă să se scalde. Rămas singur în mijlocul bătăturii, Moromete, tatăl, trăsese căruța sub umbra mare a celor doi salcâmi de lângă poarta grădinii și apoi ieșise și el la drum (...). Părea de la sine înțeles că singură mama rămânea să aibă grijă ca ziua să se sfârșească bine. ”

(Marin Preda, *Moromeții*)

Ce fel de text este textul pe care l-ați citit?

Cine este autorul textului? Ați auzit de el?

Autorul textului este un scriitor renumit din secolul al XX-lea. Despre ce ne vorbește autorul în text?

*Din cine era compusă **familia** lui Ilie Moromete conform textului?*

Ce activități desfășoară membrii familiei lui Ilie Moromete conform textului?

Perechea nr. 1

I.Completează următoarele enunțuri cu cuvinte potrivite:

1. Familia este grupul

.....

2. Familia este formată din

.....

II. Enumeră câteva momente de sărbătoare în care familia ta se reunește.

.....

Perechea nr. 2

I. Alege varianta corectă:

1. Istoria unei familii poate fi consemnată:

- a. Într-un volum de poezii; b. Într-o carte de colorat;
c. Într-un jurnal.

2. Persoanele care au cea mai puțină experiență de viață în familie sunt:

- a. Bunicii; b. Copiii; c. Părinții.

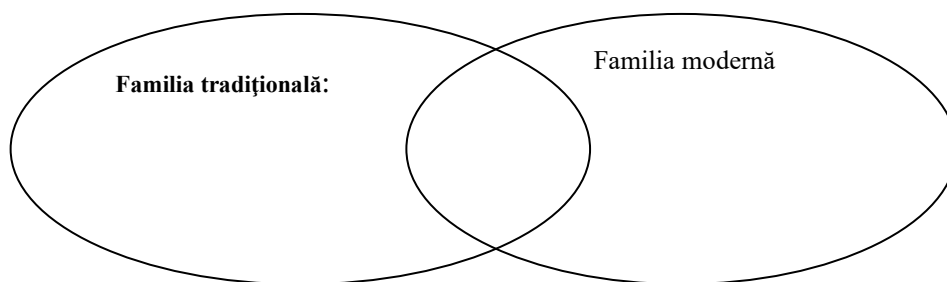
II. Numiți trei surse din care putem afla informații legate de istoria familiei.

.....
Perechea nr. 3

I. Realizează un cvintet cu titlul Familia.

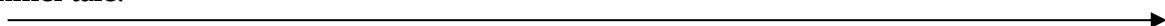
Perechea nr. 4

I. Completați o diagramă cu asemănări și deosebiri dintre familia tradițională și familia modernă.



Perechea nr. 5

I. Plasează pe axa timpului evenimentele importante care au avut loc în viața familiei tale.



Secvența de învățare- Colaj-Steagul dacic-Arte vizuale și abilități practice-clasa a III-a

-Popoare de ieri -Dacii și romanii-Istorie-clasa a IV-a

Elevii clasei simultane constituiți în grupe mixte au studiat dacii și romanii și au realizat împreună colajul steagul dacic.

Secvența de învățare- Tehnici de lucru combinate „Hora Unirii- machetă”-Arte vizuale și abilități practice-clasa a III-a

Cuza și Unirea Principatelor Române-Istorie –clasa a IV-a

Fișe de lucru utilizate

Fișă de lucru

Cuza și Unirea Principatelor Române

Perechea 1

“**Adunările Ad-Hoc**, mai cunoscute sub numele neoficial de **Divanuri Ad-Hoc** au fost adunări consultative convocate în 7 octombrie 1857 în Moldova și în 8 octombrie 1857 în Valahia, cu scopul de a exprima voința populației cu privire la organizarea definitivă a principatelor. Ele erau alcătuite din reprezentanți ai bisericii, ai marii boierimi, ai burgheziei și ai țărănimii clăcașe.”

https://ro.wikipedia.org/wiki/Divanurile_ad-hoc

a) Cine a participat la adunările convocate în 1857 și 1859 conform sursei citate? Ce fel de surse sunt acestea?

b) Care credeți că este dorința acestor persoane?

Perechea nr. 2

Alexandru Ioan Cuza (sau Alexandru Ioan I; n. 20 martie/1 aprilie 1820, Bârlad, Moldova – d. 3 mai 1873, Heidelberg, Imperiul German) a fost primul domnitor al Principatelor Unite și al statului național România. A participat activ la mișcarea revoluționară de la 1848 din Moldova și la lupta pentru unirea Principatelor. S-a născut în anul 1820 în sudul Moldovei, în Bârlad, într-o familie boierească. A făcut studiile gimnaziale la Iași, unde i-a cunoscut pe viitorii săi colaboratori și sfătuitori, Vasile Alecsandri și Mihail Kogălniceanu. Obține diploma de bacalaureat la Paris și tot aici urmează Facultatea de Drept. Apoi revine în țară și intră în armată, ajungând până la gradul de colonel.

Cine a fost Alexandru Ioan Cuza? Subliniați răspunsul în textul dat.

Perechea nr. 3

1. Lucrăm cu harta!

Numește principatele care s-au unit într-un singur stat:

Localizează pe hartă capitalele celor două vechi provincii românești.

Identifică limitele și vecinii noului stat ce reunea Moldova și Țara Românească.

Perechea nr. 4. Descrie stema Principatelor Române!

-Ce simboluri observi? Ce reprezintă acestea?

„Noul domnitor, cu fața sa plăcută, aspectul său tineresc, expresia calmă și hotărâtă a chipului său, încânta mulțimea care îl privea sărbătorește și se îmbulzea în urma sa. Colonelul Cuza are una dintre calitățile cele mai rare și în consecință cea mai prețioasă, sinceritatea. Am găsit la el de asemenea bunul-simț și modestia...”

(Béclard, consul francez la București, 1859)

Ce calități fizice și morale ale lui Al. Ioan Cuza a remarcat consulul francez?

Subliniați.

Perechea 5

Subliniați în poeziile de mai jos principalele realizări ale lui Alexandru Ioan Cuza

Unirea lui Cuza

de Alina Georgiana Drosu

Încredere, ți-au acordat
De două ori te-au votat
Și așa au fost formate,
Ale noastre Principate.
Românii, la sfârșit de lună
Au dat mână cu mână.
Iar generațiile, niciodată
Nu vor uita această dată.
Țara Românească, Moldova, s-au unit
Unirea, astfel s-a înfăptuit.
Cuza, numai datorită ție,
Învățămintul a fost organizat bine.
Un viteaz bârlădean,

Mândru moldovean.
Țăranilor, le-a dat pământ,
Acum se răscolesc în mormânt.

.....
Universități, tu ai ridicat
Și nouă ni le-ai lăsat.
Multe școli, numele ți-l poartă,
N-o să te uităm niciodată!

Secvențele de învățare- Raporturile noastre cu ceilalți oameni

Educație civică: clasa a III-a Familia clasa a IV-a Comportamentul în familie

Unitatea de învățare: Comportamente moral - civice

Subiectul: clasa a III-a Familia clasa a IV-a Comportamentul în familie

Tipul lecției: predare - învățare

Scopul lecției: dezvoltarea capacităților intelectuale și cooperative de a identifica comportamentele moral – civice din viața de familie și de a aplica norme de conduită, pentru a reglementa relațiile cu membrii

Competențe specifice: Educație civică

1.3. Explorarea unor norme morale care reglementează relațiile cu ceilalți oameni

2.2. Recunoașterea unor comportamente moral-civice din viața cotidiană

3.1. Relaționarea pozitivă, în grupuri mici, pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru

Obiective operaționale:

O₁ – să identifice grupurile sociale din care face parte;

O₂ – să definească următorii termeni: *familie, comportament și familie*, folosind cuvinte proprii;

O₃ – să exemplifice reguli/comportamente moral-civice specifice vieții de familie;

O₄ – să realizeze un interviu cu o temă dată (*Viața de familie*), respectând structura stabilită;

O₅ – să precizeze soluții adecvate unei situații din viața de familie, argumentând alegerile făcute.

O₆ - să asocieze cuvântul *familie* cu diferiți termeni, realizând un ciorchine (membri, sentimente, locuință, activități)

Strategii didactice:

Metode și procedee: conversația, jocul didactic, turnirul întrebărilor, explicația, ciorchinele, interviul, studiul de caz;

Mijloace didactice: fișe de lucru, planșe, post-it-uri, un cub, markere;

Forme de organizare: frontal, individual, în perechi, pe grupe.

Forme și tehnici de evaluare: observarea sistematică a comportamentului elevilor, aprecierea verbală, autoevaluarea, evaluarea colegilor, analiza produselor activității

Desfășurarea activității

Moment organizatoric

Captarea atenției- se realizează în perechi printr-un aritmogrif intitulat *O familie lărgită*

Anunțarea titlului și a obiectivelor- Se anunță titlul lecțiilor *Familia/Comportamentul în familie*” și se enumeră obiectivele operaționale pe înțelesul elevilor. Se notează data și titlurile lecțiilor pe tablele corespunzătoare.

Dirijarea învățării

Se prezintă un cub, pe fețele (au culori diferite) căruia se află câte o întrebare referitoare la comportamentul în familie, la regulile ce trebuie respectate.

Turnirul întrebărilor-Învățătorul alege un copil care va răspunde la o întrebare de pe una dintre fețele cubului. Acest elev va alege un alt coleg care va răspunde la o altă întrebare și așa

mai departe, până elevii răspund la toate întrebările.

Ce pot învăța copiii de la părinți? Ce evenimente se pot sărbători în familie?

Cum te comporți atunci când ești cu familia la masă ?

Ce responsabilitate are fiecare membru al familiei tale ?

Dă un exemplu de un personaj din cărțile citite, care nu a respectat sfaturile părinților.

Cum îți petreci timpul liber cu familia ?

Cu ajutorul elevilor se definesc termenii *familie* și *comportament*.

Familia-este primul și cel mai important grup din care facem parte.

Comportamentul- reprezintă modalitatea de a acționa și reacționa prin fapte și prin vorbe, în anumite împrejurări.

Activitate în perechi- Interviu în trei trepte-Se împarte colectivul clasei în perechi mixte (un elev de clasa a III-a, un elev de clasa a IV-a), fiecare pereche având de realizat un interviu. Se precizează tema interviului: *Viața de familie*, precum și rolurile pe care le va avea fiecare în cadrul interviului: *interviewator, interviewat*.

De asemenea se stabilesc punctele pe care le vor urmări în realizarea interviului:

- reguli pe care le respectă în familie; -sarcini ale membrilor familiei;
 - lucruri pe care le admiră la părinți; -lucruri pe care le-a învățat de la părinți;
 - modul în care sărbătoresc evenimentele importante în familie;
- Fiecare interviewator va prezenta ceea ce a aflat despre colegul său.

Activitate pe grupe

Constituirea grupelor cooperative- Se împarte colectivul de elevi pe 4 grupe a câte 5 elevi (combinați din ambele clase).

Activitate în grupe (Anexa 2 –pozele 14-15)

Grupa I-Se prezintă o situație de viață (studiu de caz), pentru care fiecare membru trebuie să găsească soluții, argumentând alegerea.

Studiu de caz: Părinții unui copil îl recompensează, de obicei, după o faptă bună făcută în familie.

Considerați că procedează corect? De ce? Voi cum ați proceda în locul lor? Explicați.

Grupa II- Se propune elevilor grupei să completeze fiecare *ciorchinele* cu regulile pe care le respectă în propria familie.

Se citesc regulile și se evidențiază cele care se repetă de mai multe ori.

Grupa III- Se propune elevilor grupei să completeze *ciorchinele familiei* (Anexa 2-poza 16)

Grupa IV- Se propune elevilor să construiască *Casa familiei* (Anexa 2- poza 16)

Fiecare lider va prezenta răspunsurile propriei echipe.

Asigurarea retenției și transferului-Fiecare elev va primi câte un post-it în formă de floare, pe care va scrie o impresie despre activitatea desfășurată de-a lungul zilei. Post-it-urile vor fi lipite într-un *Copac al impresiilor*

Se completează grila de evaluare a muncii în grup.

Încheierea lecției-Se fac aprecieri generale asupra comportamentului elevilor în lecție, se evidențiază elevii/grupele care au fost activi/active pe tot parcursul lecției. Elevii primesc calificative.

În cadrul lecției *Machetă Castelul* și *Locuri istorice din țară –Castele* s-a utilizat *metoda mozaicului, explozia stelară și diagrama Venn*. Elevii au fost împărțiți în 4 grupe a câte 5 elevi, fiecare având de studiat despre castele. S-au reunit grupurile de experți (Castelul Peleş, Castelul Bran, Castelul Huniazilor, Palatul Versailles) și au discutat despre fiecare castel/palat în parte, după care elevii au revenit în grupurile inițiale și și-au expus cunoștințele colegilor de grup. Spre finalul lecției grupurile au avut de realizat o machetă -Castelul.

Poiectul Copilăria- situații de învățare prin cooperare

Participanți-elevii clasei a III-a a IV-a

Întâlnire de proiect 1-lansarea proiectului

1. Activitate în perechi –Brainstorming

Elevii clasei a III-a a IV-a formează perechi. Cu colegul de bancă. Deoarece sunt 20 de elevi, se vor forma 10 perechi. O pereche va fi alcătuită din doi elevi de clasa a IV-a, datorită numărului impar de elevi din fiecare clasă. Fiecare elev va avea de alcătuit un brainstorming despre copilărie. Apoi ei vor discuta în pereche despre brainstormingurile alcătuite, vor alcătui unul singur cu elementele comune și îl vor prezenta celorlalte perechi. Apoi se va realiza unul mare la tablă din toate fișele perechilor. Se va realiza astfel o hartă a proiectului.

2. Gândiți / Lucrați în perechi/ Comunicați

Elevii clasei a III-a a IV-a formează perechi. Fiecare pereche este formată dintr-un elev din clasa a III-a și un elev din clasa a IV-a. Deoarece sunt 20 de elevi, se vor forma 10 perechi. O pereche va fi alcătuită din doi elevi de clasa a IV-a, datorită numărului impar de elevi din fiecare clasă. Elevii observă în perechi imagini pentru a vedea ce schimbări au intervenit în viața copiilor de-a lungul timpului. Ei primesc imagini cu copii din preistorie, imagini cu copii din antichitate, imagini cu copii din epoca modernă, imagini cu copii din epoca contemporană.

Sarcini de lucru: 1. Numește etapa de viață din imagini.

2. Descrie activitățile desfășurate de copii din imagini.

Întâlnirea de proiect II

Completarea pe grupe a unui tabel Știm/vreau să știm/Am învățat

Întâlnire de proiect 3

Copilăria caracteristici

Rugați bunicii să vă povestească despre copilăria lor. Completați, apoi tabelul următor cu informațiile potrivite.

	Copilăria bunicii	Copilăria mea
Responsabilități		
Timp liber		
Jocuri și jucării		

Completează tabelul cu câteva informații referitoare la copilăria din trecut și cea actuală, prezentând elementele specifice fiecăreia.

COPILĂRIA DE IERI	COPILĂRIA DE AZI

Întâlnire de proiect 4 Jocurile

Copilul: râde/ Înțelepciunea și iubirea mea e jocul.

Lucian Blaga

Care este principala preocupare a copilului?

Citește despre **jucăriile strămoșilor** și subliniază denumirile lor.

Au fost găsite în siturile arheologice ale civilizațiilor trecute și sunt menționate în cele mai vechi manuscrise (scrieri de mână) de literatură, jucării care reprezentau cărucioare mici, fluier sub formă de păsări, diverse animale de jucărie ce puteau fi trase cu o sfoară. Primele jucării erau confecționate din materiale regăsite în natură, precum pietre, lemn, pământ. Acum sute de ani, copiii se jucau cu păpuși cu brațe mobile, confecționate din piatră, lemn sau ceramică, cu arcuri și săgeți și jucării yo-yo făcute din piatră. Jucăriile sub formă evoluată au apărut mai

târziu. Astfel, primele patine au fost făcute în anul 200 d. Hr. Erau confecționate din fier. În anul 969 d. Hr. Au fost fabricate primele cărți de joc, din tablă, lemn sau ceramică.

Ce jucării existau în trecut? Stabilește asemănări și deosebiri.

Istoria locală- comunitatea locală:

Învățarea prin cooperare s-a desfășurat în cadrul unui proiect interdisciplinar *Comuna mea -o comună istorică*. Proiectul a vizat disciplinele istorie, geografie, educație civică, religie, științe ale naturii, arte vizuale și abilități practice.

În cadrul unor proiecte educaționale prin cooperare, elevii din clasa simultană intră în contact cu aspecte privind istoria, geografia, personalități care s-au născut și au creat în comuna Bobâlna. Ei desfășoară activități de cunoaștere a comunității locale, cu tradițiile și obiceiurile sale. Ca învățători, avem menirea de a implica elevii în activități de cunoaștere a specificului istoric, geografic și cultural al localității natale, pentru a le dezvolta sentimente de dragoste și respect pentru locul natal.

Prin proiectul „Comuna mea-o comună istorică”, încercăm să ajungem la sufletele micilor școlari, sensibilizându-i prin activități desfășurate în diferite locații ale comunei Bobâlna. Acesta își propune, prin specificul lui, să îi apropie pe elevi de satul lor dar și să le îmbogățească cunoștințele legate de viața satului de altădată.

Competențe specifice-istorie

1.2. Localizarea în spațiu a evenimentelor istorice

2.3. Identificarea, pe baza surselor, a cauzelor, a consecințelor și a elementelor care s-au schimbat sau nu într-o anumită perioadă de timp

Obiectivul proiectului-Dorința de a cunoaște mai multe despre o așezare rurală care adăpostește monumente sau instituții importante pentru istoria țării noastre- comuna Bobâlna.

Obiective specifice:

- să precizeze elementele specifice (naturale, istorice, culturale) ale comunei;
- să aplice cunoștințele despre așezare, vecini, forme de relief, localizând pe harta României județul Cluj, reședința de județ, comuna Bobâlna precizând forma de relief, vecinii comunei ;
- să folosească vocabularul specific disciplinei precizând cel puțin trei asemănări și deosebiri între două așezări umane prezentate, descriind clădiri importante din localitatea natală,
- să compună, în mod original și personal, construcții din comună (biserica, Postul de Poliție, primăria, dispensarul etc.)
- să se implice activ în derularea proiectului, prin desfășurarea unor activități cu caracter practic-aplicativ și creativ;
- să-și dezvolte spiritul de echipă și să coopereze eficient în cadrul grupului;

Ce ne propunem: Să realizăm o prezentare a comunei în care locuim, comuna istorică Bobâlna, în cuprinsul căreia să evidențiem importanța acesteia pentru cercetarea istoriei României.

Cine va participa? Scrieți numele colegilor din grupul care va realiza proiectul. Elevii clasei au fost, împărțiți în 4 grupe.

Cum vom realiza? Realizarea unei prezentări a comunei unde să fie grupate informații însoțite de imagini despre istoria și geografia comunei.

Ce vom face? Activități propuse:

1. Faza de documentare – stabilirea scopului, a obiectivelor, organizarea proiectului;
2. Activități în biblioteca școlii, în sala de clasă:
 - studierea monografiilor satelor comunei Bobâlna
 - vizionarea de ppt. cu titlul Comuna mea, Personalitatea lui Alexandru Vaida-Voevod;
 - construirea unor axe cronologice;
 - jocuri didactice-Puzzle: „Imagini din comuna mea”- reconstituire de imagini
3. Vizită de documentare la Primăria comunei, biserici, monumente, studierea construcțiilor din comuna Bobâlna;

4. Drumeție în orizontul local

5. Realizarea unor fotomontaje –panouri „Comuna mea”, „Rășcoala de la Bobâlna-un monument de istorie transilvăneană”, „Alexandru Vaida-Voevod”- pe teme istorice, culturale, etc.

6. Realizarea portofoliilor pe grupe de elevi

7. Organizarea unei expoziții cu lucrări ale elevilor realizate în cadrul proiectului.

Elevii au de investigat despre comuna Bobâlna. Fiecare grupă va avea de investigat: „Așezarea geografică a comunei Bobâlna, componența comunei, relieful”, „Personalități ale locului-Alexandru Vaida-Voevod”, „Tradiții și obiceiuri din zonă”, „Monumente istorice”. Elevii dezbat în grupă proiectul lor, stabilesc lista de materiale, se pun de acord asupra procedurii (modul de adunare al informațiilor) și își repartizează munca în cadrul grupei.

Observație: este necesar ca profesorul să verifice dacă elevii înțeleg ce au de făcut.

De ce avem nevoie? Elevii pot analiza monografiile satelor din comună, vor consulta diverse materiale scrise despre localitatea natală. Alte materiale necesare- monografii ale satelor din comună, aparate foto, CD-uri, cărți, harta fizică și harta administrativă a României, Atlasul geografic, imagini ale unor clădiri importante din Bobâlna, imagini, ziare, reviste, portofolii, diplome, etc.;

Pe cine vom implica? Vom implica părinți, bunici, vecini, localnici, autorități locale, vom realiza interviuri cu bătrânii satului.

Cât va dura? noiembrie 2019- februarie 2020

Grup țintă: elevii clasei a III-a a IV-a *Locul de desfășurare:* școală; sală de clasă; instituții.

Discipline implicate: istorie, matematică, științe, educație civică, geografie.

Cum vă veți da seama că ați avut succes? Rezultatele elevilor se vor reflecta în produsele realizate.

Evaluarea proiectului

-participarea la activități comune cu alte clase; sondaje de opinie, dezbateri; activități practice de realizare a unor fotomontaje, expoziții cu materialele adunate (Anexa 2-pozele 21,22);

-vizite la instituții și case vechi din localitate; realizarea unui CD cu momentele importante ale proiectului; mediatizarea activităților în pe paginile social-media ale școlii.

Observații:

În urma desfășurării proiectului, s-au observat următoarele aspecte:

- îmbogățirea cunoștințelor elevilor despre localitatea și comuna natală;
- cunoașterea instituțiilor din localitate;
- dezvoltarea simțului estetic și a sentimentelor patriotice;
- stimularea cooperării la nivelul relațiilor interpersonale stabilite între participanți (elevi, cadre didactice, parteneri) pe de o parte și la nivel de instituții pe de altă parte.

2. “Nestemate din tezaurul local” –Obiceiuri și tradiții locale

Dorim să învățăm elevii să aprecieze frumusețea portului popular, a dansului și cântecului românesc, a meșteșugurilor tradiționale atât de mult apreciate în țară cât și în afara ei. De aceea am considerat oportun acest proiect educațional în vederea evidențierii valorilor, tradițiilor și obiceiurilor românești, prin care cultivăm de la cea mai fragedă vârstă sentimentul de apartenență, de iubire și dragoste pentru rădăcinile și valorile poporului român. Elevii sunt dornici să se implice în astfel de activități în care să se simtă importanți, să știe că activitățile lor contribuie la păstrarea și prețuirea acestor comori inestimabile ce definesc un popor făcându-l unic, statornic și nemuritor în ciuda scurgerii timpului.

Proiectul *Nestemate din tezaurul local* – Obiceiuri și tradiții românești locale, inițiat de noi, este o poartă deschisă de transmitere și de perpetuare a tezaurului nostru folcloric în rândul elevilor din ciclul primar. Localitate din zona de deal, cu oameni liberi, harnici și cu minte sănătoasă, comuna Bobâlna, a avut și are, din timpuri străvechi, o sobrietate remarcabilă, o viață spirituală bogată. Locuitorii știu să primească cu dăruire pe cei care vor să pășească pe aceste

plaiuri binecuvântate de Dumnezeu. Acest proiect va avea loc și în cinstea tradițiilor de sărbători locale și naționale religioase ale românilor (Nașterea Domnului- Crăciunul, 1 Martie, Învierea Domnului- Paștele) - un prilej de bucurie pentru toți românii care valorizează tradițiile și obiceiurile poporului nostru deoarece tradiția reprezintă ansamblul de datini, obiceiuri, credințe care se statornicesc în cadrul unor grupuri sociale și care se transmit din generație în generație. Participarea la acest proiect le stimulează aptitudinile, abilitățile cooperative, imaginația creatoare și le stimulează simțul estetic.

Valori și atitudini vizate: coerență și rigoare în gândire și acțiune, gândire critică și flexibilă, relaționarea pozitivă cu ceilalți, respectarea drepturilor fundamentale ale omului, antrenarea gândirii prospective prin înțelegerea rolului tradiției în viața prezentă, acceptarea reprezentărilor multiple asupra istoriei, culturii, vieții sociale, asumarea diversității etnice, sociale, religioase și culturale.

Obiectivul proiectului- dezvoltarea interesului pentru cunoașterea, păstrarea și transmiterea portului popular românesc, a tradițiilor și obiceiurilor specifice comunei noastre, dezvoltarea dragostei față de țară și de tot ce are valoros poporul nostru, păstrarea ființei naționale prin artă.

Obiective specifice: - participarea cu interes la căutările izvoarelor folclorice și tradițiilor locale;

-dobândirea unor sentimente de dragoste și respect pentru tradițiile, obiceiurile și folclorul românesc din zonă;

-promovarea prin cântec, dans popular, șezătoare etc. frumusețea artei populare românești ca mijloc de cunoaștere, păstrare, prețuirea portului popular românesc, tradițiilor și obiceiurilor din această zonă a țării;

-educarea copiilor pentru cunoașterea, valorificarea și respectarea tradițiilor locale;

-dezvoltarea atașamentului tinerei generații față de valorile credinței străbune, ale istoriei și culturii locale;

-valorificarea tradițiilor legate de sărbătorile religioase;

-consolidarea colaborării între școală, familie, comunitate în scopul orientării și aprecierii a valorilor tradiționale locale.

Ce ne propunem: Să realizăm o prezentare a Obiceiurilor și tradițiilor comunei în care locuim, comuna istorică Bobâlna, în cuprinsul căreia să evidențiem importanța acesteia pentru cercetarea patrimoniului cultural al României.

Cine va participa? Scrieți numele colegilor din grupul care va realiza proiectul. Elevii clasei au fost, împărțiți în 4 grupe.

Cum vom realiza? Realizarea unei prezentări a obiceiurilor și tradițiilor comunei unde să fie grupate informații însoțite de imagini.

Ce vom face? Activități propuse:

1. Faza de documentare – stabilirea scopului, a obiectivelor, organizarea proiectului;

2. Activități în biblioteca școlii, în sala de clasă:

-studierea monografiilor satelor comunei Bobâlna

-vizionarea de ppt. cu titlul Tradiții și obiceiuri, interviuri cu bunicii, poetul comunei, Grupul Olpretul

3. Realizarea portofoliilor pe grupe de elevi

4. Organizarea unei expoziții cu lucrări ale elevilor realizate în cadrul proiectului.

Fiecare grupă va avea de investigat și dezbătut în grupă proiectul lor, stabilesc lista de materiale, se pun de acord asupra procedurii (modul de adunare al informațiilor) și își repartizează munca în cadrul grupei.

Observație: este necesar ca profesorul să verifice dacă elevii înțeleg ce au de făcut.

De ce avem nevoie? Materiale necesare- monografii ale satelor din comună, aparate foto, CD-uri, cărți, imagini ale unor costume populare, ziare, reviste, portofolii, diplome,

topuri de hârtie xerox, acuarele, planșe, calculator, articole artisanale, lipici, imprimantă, poze de la activități. Auxiliar didactic: creații literare (scenete/ dramatizări/ poezii de sărbători la români).

Pe cine vom implica? Vom implica părinți, bunici, vecini, localnici, autorități locale, vom realiza interviuri cu bătrânii satului, cu elevii din Grupul Olpret.

Cât va dura? decembrie 2019- aprilie 2020

Grup țintă: elevii clasei a III-a a IV-a *Locul de desfășurare:* școală; sală de clasă; instituții.

Discipline implicate: istorie, matematică, științe, educație civică, geografie,

Cum vă veți da seama că ați avut succes? Rezultatele elevilor se vor reflecta în produsele realizate.

Evaluarea proiectului-Analiza produselor activităților realizate pe parcursul derulării proiectului

Evaluarea inițială: analizează resursele existente față de obiectivele specifice;

Evaluare de parcurs: se desfășoară permanent, prin analiza fiecărei activități, pe măsură ce se implementează;

Evaluare intermediară: reflectă modul în care s-au derulat activitățile, conform obiectivelor, inclusiv utilizarea resurselor umane, materiale, financiare, de timp;

Evaluarea finală: reflectă modul în care au fost realizate obiectivele proiectului, încadrarea în termen și în buget; oferă concluzii cu privire la eficiența proiectului

- diplome de premii și de participare, fotografii, expoziții, cd cu fotografii.

Diseminare-pliante, afișe, invitații, actualizarea periodică a site-ul școlii, prezentarea proiectului în lectoratele cu părinții, comisii metodice, cercuri pedagogice, ca exemple de bune practici.

Observații - Impactul

Prin acest proiect s-au valorizat tradițiile și obiceiurile comunei Bobâlna în contextul actual socio-cultural, prin respectarea, practicarea și transmiterea acestora prin cooperare și colegilor de a alte clase. Tradițiile noastre, moștenite din moși-strămoși, dorim să fie preluate și transmise următoarelor generații, pentru a sădi în inimile copiilor dragostea pentru frumos și autentic, armonie, grație, ritm.

După studierea obiceiurilor și tradițiilor, elevii analizează datele notate în tabele, și notițele luate și într-o dezbateră colectivă pun în comun ceea ce au observat în timpul studiului: ei ajung la concluzia că din păcate unele tradiții și obiceiuri s-au pierdut de-a lungul timpului, dar și că unele s-au păstrat și este de datoria lor să continue perpetuarea lor. Ajung la concluzia că fiecare din noi poate contribui la păstrarea identității naționale.

Fiecare grup a primit la sfârșitul fiecărei activități pe grupe o grilă de evaluare a comportamentului din timpul rezolvării sarcinilor.

Care este atitudinea ta în grupul de învățare? Răspunde cu DA sau NU.

Tabel 3.3.4.2.5. Grilă de evaluare a muncii în grup

Îmi ajută toți colegii.	DA	NU
Îi deranjez pe cei din jurul meu în timpul orelor.	DA	NU
Cer des ajutorul colegului de bancă.	DA	NU
Adesea intru în conflicte cu unii colegi care nu îmi plac.	DA	NU
Respect regulamentul clasei.	DA	NU
Sunt activ în timpul orelor.	DA	NU
Îmi place să păstrez ordinea.	DA	NU
Pot să colaborez cu oricare dintre colegi.	DA	NU
Mă consider liderul clasei.	DA	NU

Rezultate observate:

-participarea elevilor cu plăcere la oră, în mod activ și conștient

- dezvoltarea exprimării orale-operarea cu terminologia specifică
- cunoașterea și respectarea, dezvoltarea și manifestarea unei atitudini pozitive față de regulile stabilite

III.4.3. Etapa postexperimentală

În această etapă am urmărit stabilirea nivelului rezultatelor obținute de elevii clasei a III-a a IV-la testele finale la educație civică și clasa a IV-a la disciplina istorie și nivelul dezvoltării competențelor -cheie necesare elevului secolului XXI.

Se face o analiză și *asupra procesului de investigare și învățare prin cooperare*, a etapelor parcurse în timpul activităților și modul în care au reușit să realizeze ceea ce și-au propus. Se aplică testele finale.

Obiectivele etapei postexperimentale:

- Înregistrarea rezultatelor la testele finale.
- Dezvoltarea formativă a personalității elevilor.
- Identificarea nivelului de operare cu competențe transversal cooperative

Desfășurarea etapei postexperimentale

În desfășurarea etapei s-a aplicat teste de evaluare finală la disciplinele educație civică la ambele clase și la disciplina istorie la clasa a IV-a, s-au analizat activitățile desfășurate pe parcursul anului și s-a propus continuarea acestora sau implicarea în altele noi în anul viitor.

O analiză riguroasă a rezultatelor și concluziile trase în urma activităților prin cooperare vor permite elevilor să constuiască cunoștințe mai solide, dar care au sens pentru ei. După fiecare investigație făcută de elevi este important ca profesorul să ghideze fiecare grup de lucru în stabilirea concluziilor. "Ce pot să facă pornind de la ceea ce ați aflat?", "La ce explicații pot ajunge legate de ceea ce se întâmplă în prezent?", „Cum comparăm aceste elemente?”. Etapa de stabilire a concluziilor va fi urmată de o dezbatere colectivă care vizează întrebări importante cum ar fi: "Ce diferențe/asemănări există între satele comunei, între trecut și prezent? Între comunitatea locală și comunitatea națională", "Alte observații sunt necesare?", "Este necesar să găsim alte idei? Dacă da, care?"

Observație: Învățați elevii că omul nu poate trăi decât în societate, alături de alți oameni. Pentru ca viața să fie trăită frumos, trebuie să-și respecte semenii, să-i ajute la nevoie și să se supună regulilor societății! Prin astfel de activități s-a urmărit atingerea competenței de a trăi împreună cu ceilalți.

Dintre avantajele metodei proiectelor tematice de grup propuse și realizate prin cooperare în etapa experimentală, unde proiectul a fost strategie didactică cu caracter interdisciplinar, aş putea să enumăr câteva observate în timpul experimentului:

- copilul dobândește cunoștințe profunde și solide;
- identifică mai ușor relațiile dintre idei și concepte;
- face corelații între temele abordate în grădiniță și cele din afara ei;
- parcurge teme care-l interesează și le studiază mai mult timp;
- se încurajează comunicarea;
- învață să rezolve sarcini prin cooperare;
- se formează sentimentul de apartenență la grup;
- devine mai responsabil în procesul învățării.

III.5. Analiza și interpretarea rezultatelor experimentale

Interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarului privind cooperarea în învățământul simultan aplicat elevilor în etapa constatativă

În urma aplicării chestionarului eșantionului la cei 29 elevi de la cele două școli amintite, am obținut următoarele rezultate:

Distribuția respondenților pe vârste este următoarea: **8 elevi** au vârsta de **9 ani**; cei mai mulți, respectiv **14 elevi** au vârsta de **10 ani**, iar **7 elevi** au vârsta de **11 ani**. În eșantion au fost

cuprinsi elevi din învățământul primar simultan, elevi din clasele a III-a a IV-a.

În ceea ce privește repartitia pe sexe a respondenților numărul fetelor (13) este mai mic decât al băieților (16).

A treia întrebare a chestionarului a vizat preferința elevilor pentru o anumită formă de activitate din patru variante. Rezultatele se prezintă astfel: **5 elevi** manifestă preferința pentru **activitatea individuală**, **9 elevi** manifestă preferința pentru **activitatea frontală**, **6 elevi** preferă activitățile în perechi, respectiv **9 elevi** preferă **activitățile pe grupe**. Se remarcă ușor faptul că, din cele patru tipuri de activitate, cele mai îndrăgite de către elevi sunt activitățile frontale, pe grupe și în perechi, în detrimentul celor individuale.

La *întrebarea numărul patru*, în privința motivelor pentru care elevii preferă un anumit tip de activitate, răspunsurile au fost următoarele:

Cei care au ales varianta **individuală**, motivează astfel:

- ✓ ești determinat să gândești singur
- ✓ îți verifici capacitatea de a lucra singur
- ✓ te poți concentra mai bine

Cei care au ales varianta **frontală**, motivează astfel:

- ✓ poți să-ți exprimi punctul de vedere în fața întregii clase
- ✓ lucrezi rapid și bine

Cei care au ales varianta **în perechi**, motivează astfel:

- ✓ pot colabora cu colegii
- ✓ învață lucruri noi de la colegi
- ✓ se rezolvă sarcina de lucru mai rapid în doi.

Cei care au ales varianta **pe grupe**, motivează astfel:

- ✓ poți socializa mai bine, se dezvoltă spiritul de echipă
- ✓ te implici mai mult deoarece fiecare membru contribuie cu idei/părerii/sugestii
- ✓ comunici mai ușor cu colegii
- ✓ reții mai ușor informații
- ✓ colaborezi în interiorul grupei și intri în competiție cu celelalte grupe.

În ceea ce privește frecvența cu care profesorii fac apel la activitatea în perechi și pe grupe, în cadrul orelor, distribuția pe variante de răspuns este următoarea: **2 elevi** a ales **varianta niciodată**, doar **9 elevi** au ales **varianta frecvent**, **6 de elevi** spun că profesorii fac apel **rare** la aceasta formă de activitate, iar cei mai mulți, respectiv **12 de elevi** din totalul de 29 au ales **varianta uneori**. Cu toate că elevilor le plac aceste activități, recunosc faptul că profesorii fac doar uneori apel la ele.

Întrebarea numărul 6 a urmărit să scoată în evidență cât de mult le plac activitățile pe grupe elevilor. Rezultatele se prezintă astfel: **1** singură **persoană** a ales varianta **deloc**, **7 persoane** recunosc că le plac **mai puțin** acest tip de activități, **9 de persoane** au ales varianta **destul de mult** și doar **12 elevi** recunosc că le plac **foarte mult** activitățile pe grupe. Chiar dacă celor mai mulți elevi le plac acest tip de activități, este ușor surprinzătoare alegerea variantei de răspuns care exprimă nivelul la care manifestă plăcere pentru aceste activități.

În ceea ce privește motivul pentru care elevii plac activitățile pe grupe, distribuția pe variante de răspuns este următoarea: **10 elevi**, respectiv cei mai mulți, plac aceste activități deoarece **împărtășesc/află diferite opinii** sau puncte de vedere; pentru **7 elevi** motivul este facilitarea **comunicării mai ușoare cu colegii**, iar **8 elevi** consideră că **învață mai ușor** în cadrul acestor activități și doar **4 elevi** recunosc că motivul este pentru că se distrează în timpul acestor activități.

Ce-a de-a opta întrebare a chestionarului a vizat gradul de implicare personală a elevilor în rezolvarea sarcinilor la nivelul grupului din care face parte uneori. Distribuția pe variante de răspuns este următoarea: **8 elevi** recunosc faptul că se implică **destul de mult** în

rezolvarea sarcinilor, **6 elevi** au ales răspunsul că se implică **foarte mult**, **10 elevi** au recunoscut că se implică **mai puțin** și **5 elevi** au ales varianta **deloc**. Implicarea din partea elevilor în cadrul acestui tip de activități, este foarte îmbucurătoare și denotă responsabilitate dar observăm că mulți elevi se implică mai puțin iar unii chiar deloc. Această atitudine va trebui schimbată pe parcurs.

Referitor la *întrebarea numărul nouă* care se referă la atmosfera predominantă în cadrul grupelor, atunci când se face apel la activitatea pe grupe, elevii au avut de ales între trei variante de răspuns și anume, atmosfera de cooperare, atmosfera de competiție și atmosfera conflictuală. Cei mai mulți elevi, respectiv **19 (66%)** consideră că predomină atmosfera de **cooperare/intrajutorare** și doar **7 elevi (24%)** consideră că predomină **competiția**, **3 elevi (10)** consideră că există o **atmosfera conflictuală**.

Întrebarea numărul zece a urmărit evidențierea modului de manifestare personală a atitudinii de cooperare în cadrul grupului. Cei mai mulți elevi, respectiv **9 contribuie cu idei și soluții la realizarea sarcinii de grup**, **9 de elevi** își manifestă atitudinea de cooperare **comunicând cu membrii grupului**, **7 elevi** acceptă ideile/opiniile celorlalți și doar **4 elevi** recunosc că **respectă normele de grup**.

În ceea ce privește *întrebarea unsprezece* referitoare la modul de manifestare a atitudinii de cooperare în cadrul grupului a colegilor, distribuția pe variante de răspuns este următoarea: **8 elevi consideră faptul că colegii lor contribuie cu idei și soluții la realizarea sarcinii de grup**, iar **8 de elevi au ales varianta de răspuns legată de comunicarea cu ceilalți**. Se observă ușor faptul că pentru elevi este importantă rezolvarea sarcinii de lucru și comunicarea din interiorul grupului. Tot **8 elevi** susțin faptul că colegii lor acceptă ideile/opiniile celorlalți și **5 elevi** consideră că normele grupului sunt respectate de colegii lor.

În ceea ce privește îmbunătățirea rezultatelor școlare și a cunoștințelor personale, în urma învățării prin cooperare și implicării în munca pe grupe, cei mai mulți, respectiv **14 de elevi (48%)** au remarcat faptul că acest lucru se întâmplă **uneori** în rândul elevilor, **11 de elevi (38%)** au remarcat faptul că se întâmplă deseori și doar **4 elevi (14%)** spun că acest lucru nu l-au remarcat **niciodată**.

Referitor la îmbunătățirea rezultatelor școlare și a cunoștințelor colegilor de clasă în urma implicării în munca pe grupe, cei mai mulți, respectiv **12 de elevi** consideră faptul că **uneori** au simțit acest lucru, **10 de elevi** recunosc că **deseori** li s-a întâmplat acest lucru și doar **7 elevi** spun că acest lucru nu li s-a întâmplat **niciodată**. Din rezultate se vede clar că o majoritate covârșitoare au observat că implicare în munca pe grupe a elevilor cu rezultate mai slabe la învățătură a dus la îmbunătățirea rezultatelor școlare și a cunoștințelor personale ale elevilor.

Întrebarea numărul paisprezece a urmărit scoaterea în evidență a rolului benefic pe care-l au activitățile grupale pentru elevii mai emotivi. Un număr destul de mare, **16 de elevi (55%)** consideră faptul că **deseori** acest tip de activități avantajează pe cei emotivi respectiv **8 de elevi (28%)** consideră faptul că **uneori** activitățile pe grupe îi ajută pe elevii emotivi să fie mai îndrăzneți, și doar **5 elevi (17%)** au remarcat faptul că **niciodată** aceste activități nu au venit în sprijinul emotivilor.

În ceea ce privește rolul pe care consideră elevii că-l au activitățile pe grupe pentru ei, varianta de răspuns cu scorul cel mai mare și, implicit, considerată cu rolul cel mai important, este cea legată de îmbunătățirea nivelului cunoștințelor și a performanțelor școlare, urmată de dezvoltarea spiritului de cooperare, apoi apropierea dintre oameni și dezvoltarea abilităților de comunicare a elevilor. Cel mai mic scor l-au avut variantele legate de contribuția activităților grupale în creșterea stimei de sine a elevilor și dezvoltarea spiritului de competiție.

În ceea ce privește *întrebarea legată de metodele de evaluare* cel mai frecvent utilizate când se lucrează în perechi, respectiv pe grupe, elevii au ales metodele **proiectul, portofoliu, investigația**.

CAPITOLUL IV. CONCLUZII

IV.1. Concluzii privind cercetarea pedagogică

Cercetarea pedagogică realizată aduce în prim plan experimentul realizat în vederea stabilirii rolului formativ al utilizării învățării prin cooperare de către elevii ce provin din învățământul simultan în dezvoltarea personalității acestora și creșterea performanțelor școlare.

Pornind de la ipoteza de lucru, s-a elaborat strategia cercetării, s-a întreprins demersul investigativ și pe baza metodelor specifice s-au interpretat rezultatele obținute.

Ipoteza cercetării s-a dovedit a fi validată deoarece rezultatele elevilor la disciplina Istorie și educație civică au crescut la eșantionul experimental la care s-a intervenit formativ. Învățarea prin cooperare i-a ajutat pe elevii din regimul simultan să învețe mai profund cultivând relații bazate pe respect reciproc și cooperare constructivă. Prin intermediul demersului instructiv-educativ cu caracter cooperativ s-a reușit atingerea unor obiective care privesc atât informațiile teoretice cât și formarea unor competențe și abilități transversal necesare dezvoltării personalității școlarului.

În urma cercetării pedagogice s-a ajuns la următoarele **concluzii**:

1. ipoteza de cercetare a fost validată, este dovedită de nivelul cunoștințelor obținute de elevii clasei experimentale a III-a a IV-a la testele finale;
2. scopul și obiectivele cercetării pedagogice au fost atinse.

Alte constatări privind demersul învățării:

Rezultatele acestei cercetări reflectă:

Eficiența actului didactic în învățământul primar simultan depinde de găsirea celor mai eficiente strategii de predare-învățare care să stimuleze achizițiile elevilor. Astfel, dacă aplicăm strategii de predare-învățare prin cooperare în învățământul primar simultan, procesul instructiv-educativ va fi unul mai eficient.

Într-un climat cooperant, elevii vor fi capabili să comunice acceptare, sprijin și cooperare. Cu cât elevii vor manifesta mai multă acceptare și sprijin față de ceilalți, cu atât ei își vor exprima mai mult gândurile, ideile, concluziile, emoțiile și reacțiile. A comunica acceptarea, sprijinul și deschiderea pentru cooperare implică exprimarea căldurii față de cel de lângă tine, a sprijinului și a intențiilor cooperante, lucru care conduce și la creșterea încrederii între persoane, chiar și atunci când apar conflicte.

Modelul învățării prin cooperare este deosebit de valoros pentru că oferă fiecărui elev șansa de a fi perceput pozitiv de către ceilalți. Percepția uneori negativă față de elevii slabi la învățătură comunicată indirect de cadrul didactic în contextul predării frontale poate fi înlocuită cu una pozitivă. Muncind împreună în grup, elevii vor conștientiza că fiecare elev are puncte tari, precum și că fiecare dispune de abilitățile necesare pentru a face față situației în care se află. Modelul învățării prin cooperare dezvoltă așadar o atitudine pozitivă a elevilor unii față de ceilalți, o atitudine pozitivă față de sprijinul primit de la cadrul didactic, acestea constituind premisele unui învățământ motivant și stimulat. Menținerea unei atitudini pozitive a elevilor față de cooperare și față de sprijinul primit de la colegi și cadrul didactic necesită un exercițiu de mai lungă durată și necesitatea de a generaliza principiile cooperării asupra tuturor activităților desfășurate cu elevii. Menținerea unei atmosfere cooperante și în situațiile de predare frontală va contribui la o mai bună înțelegere a rolului cooperării și la consolidarea deprinderilor de colaborare ale elevilor. Dacă dorim ca elevii să folosească aceste deprinderi și în viața lor personală este nevoie ca întregul proces de învățământ să poarte amprenta cooperării.

Învățarea prin cooperare oferă elevilor posibilitatea de a învăța împreună, de a-și împărtăși unii cu alții ideile. Elementul cheie care dă specificitate modelului cooperării este faptul că oferă elevilor oportunitatea de a interacționa unii cu alții. Rezultatele obținute de noi au arătat că, structurarea cooperantă a sarcinilor de învățare a condus la creșterea numărului situațiilor în care elevii au avut o reacție față de intervențiile colegilor (exprimarea acordului sau a dezacordului, rezumarea ideilor celorlalți), precum și la intensificarea participării și a intervențiilor verbale ale fiecărui membru. Cu alte cuvinte, spre deosebire de elevii din grupurile tradiționale (nestructurate cooperant), cei care au fost incluși în programul experimental au înregistrat o frecvență mai mare pentru comportamente de genul: emiterea unor păreri, exprimarea gândurilor proprii, argumentarea propriilor opinii. De asemenea, în clasele experimentale, a crescut frecvența comportamentelor de acordare a feedback-ului privitor la ideile colegilor, precum și a situațiilor în care elevii au rezumat intervențiile colegilor. Aceste rezultate au apărut ca urmare a structurării cooperante a sarcinilor de lucru, prin aplicarea principiilor cooperării. De exemplu, faptul că la sfârșitul sarcinii, oricare din membrii grupului putea fi solicitat să explice rezultatul obținut de grup, precum și faptul că oricare sarcină a fost construită în așa fel încât să necesite participarea fiecărui elev i-a determinat pe aceștia să se implice activ în discuțiile de grup, să emită păreri, să ceară feedback etc. De asemenea, introducerea regulilor de grup, a rolurilor, precum și evaluarea modului în care acestea au fost respectate a avut drept consecință reducerea comportamentelor de distragere de la sarcină sau de ascultare pasivă. Într-un grup cooperant, elevii au învățat că trebuie să-și atragă unul altuia atenția pentru a se concentra la sarcină, că trebuie să aibă răbdare să asculte opinia fiecăruia și să ofere feedback, că trebuie să se încurajeze unii pe alții pentru ca membrii grupului să înțeleagă că părerea fiecăruia contează. Regulile de grup i-a învățat pe elevi că în rezolvarea sarcinii trebuie să participe pe rând fiecare elev, că elevii trebuie să se verifice unii pe alții, că trebuie să se asculte cu atenție.

În urma aplicării testelor finale s-a observat că rezultatele bune precum și calificativele semnificativ mai mari ale clasei experimentale demonstrează că experiența muncii în grupuri cooperante a dat curaj elevilor să-și exprime propriile păreri, să participe la discuții, nu doar să asiste la discuții. Comparativ cu perioada constatativă în care s-au aplicat testele inițiale și chestionarele s-a redus numărul situațiilor în care elevii au fost distrași de alți factori. Cu toate acestea, în cazul comportamentului de rezumare a ideilor celorlalți pe parcursul experimentului atrag atenția asupra faptului că această deprindere necesită un exercițiu de mai lungă durată și, pentru ca elevii să învețe în mod explicit ce înseamnă a rezuma o idee.

Concluzionăm totodată, prin a spune, că învățarea prin cooperare a condus și la îmbunătățirea capacității de ascultare activă a elevilor, crescând și frecvența de utilizare în cadrul interacțiunilor de grup a unor expresii verbale suportive și la descreșterea celor non-cooperante. Este de dorit ca atunci când lucrează în grup, ceea ce contează pentru fiecare membru este să știe că efortul pe care el l-a depus a fost observat, recunoscut și sărbătorit. În situațiile de predare frontală, urmărirea progresului în planul cunoștințelor sau al dezvoltării personale a elevilor este un proces dificil de realizat, de lungă durată, generând frustrări și dezamăgiri. În grup, însă fiecare membru primește un feedback imediat, un cuvânt de încurajare astfel încât elevii să prindă curaj și să-și dezvolte încrederea în forțele proprii. În timpul experimentului, elevii au fost deprinși să se încurajeze unii pe alții, să recunoască efortul și contribuția individuală în realizarea sarcinii, să se laude, să aibă grijă unii de alții și să se sprijine reciproc. S-a monitorizat în acest sens și solicitarea ajutorului prin observarea atentă a frecvenței cu care elevii au adresat colegilor întrebări de informare, de verificare dar și de solicitare de explicații în unele cazuri când a fost nevoie.

Limite ale cercetării

Cooperarea creează în general un mediu de învățare care facilitează o atmosferă de într-ajutorare, însă acest lucru nu va conduce în mod automat la apariția acestor comportamente la

elevi. Este nevoie ca elevii să învețe aceste deprinderi așa cum au învățat să scrie sau să citească. Simpla expunere a unei reguli și oferirea unor explicații generale asupra conținutului său sunt insuficiente pentru ca elevii să învețe să ceară ajutor de la colegi. Învățarea deprinderilor necesare muncii în grup este un proces de durată și care presupune parcurgerea unor etape de către elevi. Până ca elevii să ajungă să învețe acele abilități necesare pentru o procesare superioară a materialului în grup, aceștia trebuie să exerseze deprinderile de bază în funcționarea grupului. Durata programului nostru experimental a fost insuficientă pentru ca elevii să poată învăța atât deprinderile de bază ale funcționării grupului (încurajare, ascultare activă), cât și abilități care presupun procesarea la un nivel superior a informației (solicitarea ajutorului prin adresarea de întrebări colegilor).

În concluzie, familiarizarea elevilor cu deprinderile muncii în grup este un proces de durată realizat în spirală prin acumulări continue. Elevii fără experiență de muncă în grup trebuie întâi să-și formeze deprinderi de bază și după ce aceste deprinderi au fost sistematizate, se poate trece la o fază nouă de introducere a unor deprinderi din ce în ce mai complexe. Rezultatele cercetării noastre demonstrează că fără un exercițiu continuu de muncă în grup și fără respectarea unui program gradual de introducere a acestor deprinderi, elevii nu vor putea să ajungă să-și formeze acele abilități sociale care să sprijine procesarea la un nivel superior a informației. Întreruperea procesului de exersare a abilităților de muncă în grup când încă nu au apucat să fie consolidate nici deprinderile de bază, va avea drept efect reducerea șanselor elevilor de a învăța deprinderi mai complexe. Lipsa unui exercițiu continuu de interacțiune în grup este asemeni lipsei antrenamentului unui sportiv ce se pregătește pentru un concurs. Un exercițiu de muncă în grup realizat la intervale mari de timp, în absența oricărui program nu va conduce la performanță. Este nevoie de răbdare, exercițiu continuu și planificare riguroasă a setului de deprinderi necesare pentru fiecare etapă parcursă de elevi.

Pe parcursul experimentului, elevii au înțeles că a munci în grup înseamnă să respecti opinia fiecăruia, să încurajezi exprimarea diferențelor de opinii, să exprimi acceptarea față de ideile celuilalt. Toate acestea nu pot avea loc decât într-o atmosferă de lucru cooperantă, suportivă, bazată pe comunicare deschisă astfel încât fiecare membru al grupului să aibă curajul să spună grupului ce simte față de decizie.

Concluzionăm, enumerând câteva dintre elementele de originalitate pe care lucrarea de față le-a adus în literatura pedagogică românească:

- a introdus și operaționalizat conceptul învățării prin cooperare la clasele simultane
- a prezentat o descriere a metodelor și procedeele de învățare prin cooperare,
- a investigat științific modalitățile curente de aplicare a muncii în grup la clasă, precum și percepția cadrelor didactice din învățământul primar simultan față de această strategie de predare;
- a analizat exemple de folosire a diferitelor tipuri de interdependență în structurarea unor sarcini la ciclul primar
- a proiectat și desfășurat un program experimental cu elevi din clasele a III-a și a IV-a în vederea studierii disciplinelor Educație civică și Istorie/Arte vizuale și abilități practice, la ciclul primar simultan;
- de asemenea, mi-am extins sfera preocupărilor astfel încât am introdus acest model cooperant și la alte discipline. Rezultatele obținute îmi dau curaj să continui ceea ce am început și să depun și mai departe toate eforturile pentru o implementare eficientă a învățării prin cooperare la toate clasele simultane la care voi preda.

IV.2. Concluzii generale

În ultimii ani, învățământul simultan a fost privit ca o povară a învățământului, în ansamblul său. Cu toate acestea, el continuă să fie o realitate a zilelor noastre. În acest proces sunt antrenați atât învățătorii, cât și profesorii de religie, limbi străine și educație fizică, încadrați

pe ore de specialitate la aceste clase. Din nefericire, nu există suficiente mijloace – cursuri de perfecționare, schimburi de experiență – la îndemâna cadrelor didactice pentru a preîntâmpina cu succes dificultățile apărute pe parcursul desfășurării orelor la aceste clase.

Un risc al învățământului simultan este tratarea elevului doar dintr-o singură perspectivă, cea intelectuală, ignorându-i personalitatea, temperamentul. Cunoscând fiecare elev – potențial și aspirații – cadrul didactic reușește să alcătuiască colective omogene pentru fiecare clasă organic încheagată în colectivul mai mare al claselor care desfășoară activitatea simultană.

În cadrul învățământului simultan cadrul didactic îmbină în mod creator tipurile de strategie didactică în cadrul fiecărei lecții, în funcție de alternarea activităților, resurselor umane și materiale, specificului conținuturilor pune în valoare același profil de formare educațională ca și în situația activității didactice cu o singură clasă.

Alegerea strategiei didactice se face întotdeauna în spiritul cel mai pragmatic posibil, în confruntare cu diverse criterii de eficacitate sau de optimizare care permit să se efectueze o comparație relevantă între diverse strategii avute în vedere inițial, să se dea câștig de cauză celei mai relevante.

Cadrul didactic care își desfășoară munca simultan la două sau mai multe clase este într-o permanentă luptă cu timpul, permanentă frământare cum să împartă cele 45 de minute ale fiecărei lecții. Experiența a dovedit că a obținut rezultate deosebite cel care a câștigat această luptă, care a gândit dinainte cum trebuie să acopere fiecare minut cu activitățile eficiente, cel care și-a format colectivele de elevi să facă față specificului activității la clase simultane.

Astfel, putem concluziona că dacă întocmim algoritmi manageriali de acțiune prin cooperare în învățământul primar simultan, actul didactic va fi unul eficient, cu atingerea obiectivelor propuse, cu obținerea unor rezultate deosebite. Chiar dacă învățământul primar simultan este considerat ca fiind o provocare a învățământului, se pot găsi soluții eficiente din punct de vedere curricular la problemele specifice claselor primare simultane.

4.3. Dimensiuni de dezvoltare

Învățarea timpurie a explorat minunatele mecanisme ale minții unui copil, începând cu felul în care învață copiii, fiecare în stilul său propriu. Modalitățile cum copiii învață îi vor influența pentru restul vieții și joacă un rol crucial în călătoria care transformă copilul într-un adult în toată puterea cuvântului.

Datorită interesului crescut al elevilor pentru acest tip de activități, precum și a avantajelor pe care le au, propun o intensificare a activităților ce presupune învățarea prin cooperare, atât în cadrul orelor cât și în alte situații, activități extrașcolare și extracurriculare, Consilii profesoriale, Comisii metodice, pentru conștientizarea necesității unei învățări prin cooperare mai intense.

Abordarea disciplinelor trebuie făcută printr-o diversitate de practici: lucru în echipă, activități practice, activități transdisciplinare, etc. Pentru a asigura reușita schimburilor intelectuale și verbale dintre membrii comunității educaționale, este bine să avem în vedere următoarele *sugestii psihopedagogice* care contribuie la asigurarea unei munci bogate sub aspectul identității, alterității și cooperării:

- *Obişnuieți elevii din învățământul simultan cu practicile participative de cooperare, ajutați-i să se obișnuiască să reflecte, să lucreze și să învețe împreună, să se asculte reciproc, să își valideze sau invalideze propriile argumente, să argumenteze pentru a convinge, să-și repartizeze sarcinile de lucru, să-și planifice munca pentru a avansa lucrarea comună etc.*
- *Gândiți-vă la faptul că în învățarea prin cooperare, profesorul este întotdeauna prezent, cel puțin prin instrucțiunile scrise oferite grupurilor și prin întrebările, informațiile, clarificările, sugestiile și încurajările adresate acestora. Încercați să fiți o prezență discretă pentru a lăsa inițiativa*

de acțiune grupurilor; nu vă impuneți prezența, ci propuneți-o grupelor și elevilor care o reclamă, acordându-le sprijinul necesar.

- *Obişnuiți elevii din învățământul simultan să accepte diferențele dintre ei, dar și să descopere complementaritățile, în toate acțiunile lor prevalând interesul echipei, al comunității educaționale în care ei învață și se formează.*

- *Instalați în clasă un spirit de cooperare și cercetare care să vă permită să stabiliți cine se poate într-ajutora și cum, pornind de la ideea că profesorul nu este singurul deținător de cunoștințe și ca mai există și alte surse posibile.*

- *Asigurați condițiile materiale și caracteristicile ambientale necesare desfășurării activităților colective în condiții bune.*

Derularea activităților ce presupune învățarea prin cooperare se poate realiza la simultan cu materiale simple, din istoria locală și națională. Așadar, abordarea actuală a proiectării, implementării și evaluării cunoștințelor istorice și de educație civică prin intermediul unor activități de învățare prin cooperare reprezintă o modalitate eficientă de a răspunde preocupărilor de optimizare a demersului didactic și constituie o punte de legătură între individ și comunitatea din care face parte. Optarea pentru aceste discipline îl vor ajuta pe elev să înțeleagă cine este el însuși și de cine este înconjurat, legăturile care îi unesc pe oamenii din țara noastră și din alte părți ale lumii.

Învățarea prin cooperare se poate aplica încă din învățământul preșcolar. Poate fi folosită deopotrivă în mediul formal și nonformal, în activități educative din școală și din afara școlii, fiind o metodă care corelează atât cunoștințe cât și deprinderi și atitudini civice și sociale contribuind la consolidarea unor cunoștințe de limba și literatura română, geografie, științe, matematică, religie, ș.a., și aplicarea ei contribuie formativ la formarea și dezvoltarea unui om complex. Începând chiar de la această vârstă, elevii percep destul de bine realitatea și înțeleg de ce se întâmplă unele lucruri. Ei trebuie să știe că școala este un spațiu supus unor reguli și cine nu le respectă, suportă consecințele. De aceea, ei trebuie să fie cooptați în echipe de alcătuire a regulamentului de ordine interioară. Acest regulament trebuie să prevadă drepturi și îndatoriri. Fiind un regulament făcut de ei au o datorie morală să-l respecte. De asemenea, folosindu-ne de spiritul lor creator, putem să-i întrebăm ce fel de uniformă își doresc. Mergând mai departe, putem organiza întâlniri în care să vedem care este structura orarului ideal sau cum îl văd ei pe profesorul ideal.

Sugestii de aplicare a învățării prin cooperare la clasa simultană

Dacă dorim să folosim învățarea prin cooperare în clasa simultană literatura de specialitate ne comunică că trebuie să planificăm cu atenție și să realizăm patru acțiuni specifice:

1. *Să luăm anumite decizii preinstrucționale referitoare la:* Care sunt obiectivele academice și obiectivele legate de competențele sociale ale elevilor? Cât de mari să fie grupurile, cum să le structurăm, cât de mult să folosim lucrul în grupuri mici? Cum putem aranja mai bine clasa astfel încât să se preteze lucrului în grupuri mici? Cum percepem și folosim materialele instrucționale? Ce roluri atribuim membrilor grupului?

2. *Să explicăm foarte clar elevilor ce au de făcut în timpul unei lecții în care învață prin cooperare:* dăm o sarcină de învățare concretă explicăm elevilor ce înseamnă interdependența pozitivă în cadrul grupului și între grupuri; clarificăm faptul că fiecare elev din grup trebuie să fie responsabil pentru ceea ce învață el însuși; care sunt deprinderile de lucru în grup asupra cărora se insistă într-o anumită lecție

3. *Să conducem lecția, pentru că, deși elevii lucrează în grupuri, trebuie:* să urmărim și să monitorizăm grupurile; să intervenim unde este nevoie; să îmbogățim sarcinile și să-i ajutăm pe elevi să lucreze mai eficient în grup.

4. *Să structurăm și să organizăm activități după ce se termină lucrul în grupuri mici, în care:* să evaluăm învățarea; elevii să evalueze cât de eficient au lucrat ca grup și ce progrese

sau ce dificultăți au întâmpinat în procesul personal de învățare din fiecare lecție și ce corecții și îmbunătățiri trebuie introduse.

Clasa în regim simultan trebuie să fie un spațiu al dialogului și al cooperării. Noile orientări postmoderniste asupra științei educației solicită cu necesitate aplicarea unor strategii interactive în predarea- învățarea și evaluarea școlară. Clasele de elevi, atât cele simple, cât și cele simultane, în viziune postmodernistă, sunt privite drept adevărate comunități de cercetare, demonstrând importanța socialului pentru întreaga învățare. Între membrii unui grup dialogul este, în primul rând, o formă de împărtășire, de comunicare, realizată prin vorbire. Dialogul nu înseamnă numai schimb de idei și de sentimente, ci el permite și aprofundarea subiectului discutat, cunoașterea interlocutorului și cunoașterea modului în care înțelegerea s-a petrecut. De aceea câștigul elevilor din clasă simultană și care lucrează în cooperare cu colegii lor, se manifestă în faptul că: succesele înregistrate în soluționarea problemelor sunt mai mari; sunt stimulate gândirea critică și creativitatea; promovează o atitudine pozitivă, respectul reciproc și toleranța; motivează participarea activă și implicarea în sarcina colectivă; interrelațiile dezvoltă capacitățile sociale de comunicare și de adaptare la regulile grupului. În consecință, atmosfera creată în clasă de către profesor constituie un factor care influențează comportamentul de învățare al elevului. Instaurarea unui climat favorabil unei conlucrări fructuoase între profesor și elevi, a unui climat caracterizat printr-o tonalitate afectivă, pozitivă, de exigență și înțelegere, de responsabilitate, reprezintă o condiție principală ce trebuie respectată.

În concluzie, trebuie să începem lucrul în grup și învățarea prin cooperare numai după ce suntem încrezători că:

- 1. putem conduce câteva grupuri care lucrează simultan;*
- 2. elevii din fiecare grup sunt capabili să lucreze împreună, fără a avea probleme*
- 3. cunoaștem reflecțiile altor cadre didactice, ale elevilor față de aceste aspecte*
- 4. putem evalua gradul de participare a elevilor și performanțele lor școlare.*

În învățământul primar simultan recomand introducerea demersurilor învățării prin cooperare și folosirea unor metode activ-participative care susțin cooperarea la toate disciplinele școlare. Consider că predarea-învățarea prin cooperare în studiul istoriei și educației civice în învățământul simultan are un rol formativ care corespunde exigențelor învățământului centrat pe învățare și atingerea competențelor-cheie și recomand tuturor profesorilor din învățământul simultan, primar și gimnazial să întreprindă astfel de demersuri generatoare de success. Înconjurat permanent, oriunde și oricând, într-o ambianță de dragoste, de căldură, de înțelegere și bunătate, de încredere și respect, copiii de vârstă școlară mică vor da măsura întregii lor personalități, dobândind cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini pe un evantai larg, propriu învățământului primar. Să nu uităm care e adevărata miză a școlii: să îi învețe pe copii cum să învețe, cum să gândească și cum să găsească soluții, să le cultive responsabilitatea și să le construiască deprinderi corecte de viață. Astfel dascălii își fac simțită influența în întreaga viață ulterioară a copiilor. Uneori valoarea și eficiența unei strategii de învățare este consolidată sau slăbită tocmai puterea exemplului educatorului.

BIBLIOGRAFIE

1. Albulescu, I., Albulescu, M. (2006). *Predarea și învățarea disciplinelor socioumane. Elemente de didactică aplicată*. Iași: Editura Polirom.
2. Baloché, L. (1998). *The cooperative classroom*, Prentice –Hall: Upper Saddle River.
3. Belizna, C. (2009). *Metodica abilităților practice*, Alba Iulia-Universitatea „1 Decembrie 1918”.
4. Brițchi, A. (1987). *Cadrul pedagogic de realizare a procesului didactic și formarea profesională a învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană*, București: EDP.
5. Bocoș, M. (2002). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și instrucție*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
6. Bocoș, M., (2007). *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Ed. a II-a, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
7. Bocoș, M., Chiș, V. (coord. gen.) (2012). *Abordarea integrată a conținuturilor curriculare. Particularizări pentru învățământul primar*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
8. Bolovan, S.P. (2007). *Didactica istoriei. Noi orizonturi în predarea, învățarea și evaluarea istoriei prin metode active*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
9. Bolovan, S.P. (2007). *Educația interculturală în predarea istoriei*, în vol. *Tradiții, valori și perspective în științele educației*. coord. Mușata Bocoș, Vasile Chiș, Ion Albulescu, Cristian Stan, Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
10. Bolovan, S.P., Felezeu, C. (2013). *Educație civică și Istorie; metoda și practica predării educației civice și Istoriei. ID. Suport de curs, anul III, sem. II*. Cluj-Napoca: Universitatea ”Babeș-Bolyai”. Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației.
11. Cega, E. (1995). *Formarea deprinderilor de muncă independentă în condițiile desfășurării activității la clasele simultane*, *Revista Învățământului primar* nr. 6 – 7.
12. Cohen, E. (1986). *Designing groupwork*, New York: Teachers College Press.
13. Cohen, E. (1994). *Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups*. *Review of Educational Leadership*, 64, 1-35.
14. Dulamă, M. E. (2008). *Metodologii didactice activizante*, Cluj-Napoca: Clusium.
15. Dumitru, I. Al. (2000). *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Timișoara: Editura de Vest.
16. Flueraș, V. (2005). *Teoria și practica învățării prin cooperare*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință,
17. Alexandru, G., Sabou, E., Sărăcuț-Comănescu, T., etc. (2008). *Metodica activității didactice simultane la două și mai multe clase la ciclul primar*. Craiova: Editura Gheorghe Alexandru,
18. Gârleanu–Costea, R, Gheorghe Alexandru (2003). *Activitatea simultană la două sau mai multe clase în ciclul primar*. Craiova: Editura Gheorghe Cârțu Alexandru,
19. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1991). *Learning together and Alone: Cooperative, Individualistic Learning (3th.ed)*, Boston: Allyn & Bacon.
20. Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1994). *The New Circles of Learning. Cooperation in the Classroom and School*, Alexandria, V.A. Association for Supervision and Curriculum Development.
21. Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*, San Juan Capistrano, C.A.
22. MEN, *Recomandări metodice privind organizarea procesului de învățământ, în condițiile activității simultane*, Editura Didactică și Pedagogică, 1987

23. Molan, V. (1995). *Activitatea didactică în condițiile de lucru simultan cu două sau mai multe clase* (I, II). Revista Învățământul primar nr. 1-2, 1995
24. Moldovan, I. (1993). *Învățământ cu predare simultană între realitate și expectanță*, Revista Învățământul primar nr. 3,
25. Oprea, Crenguța- Lăcrămioara, (2003). *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Universitatea din București
26. Pavelea, D. T. (2004). *Metodica activității didactice simultane la două și mai multe clase la ciclul primar*, Craiova: Editura Gheorghe Alexandru,
27. Pintilie, Mariana, (2002). *Metode moderne de învățare și evaluare*, Cluj-Napoca: Eurodidact
28. Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. 2nd edition. Boston: Allyn & Bacon.
29. Slavin, R.E., Chamberlain, A.M., & Hurley, E.A., (2001). *Cooperative learning in the social studies: balancing the social and the studies*.
30. Stoicescu, D. (2005). *Predarea simultană. Modul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice*, MEC, București,
31. Tica, N. (1990). *Predarea simultană la ciclul primar*, Târgoviște: Editura Biblioteca,
32. Ulrich, C. (2000). *Managementul clasei-Învățarea prin cooperare*, București: Editura Corint
33. Pincas, A. (2005). *E-training the multigrade school teacher*, în *Lifelong e-Learning for Multigrade School Teachers, Proceedings of the First Workshop of the Network of Multigrade Education NEMED* .Helsinki, Finland, disponibil la http://www.ea.gr/publications/pdf/helsinki_proceedings_nemed.pdf, accesat la data de 28.11.2019
34. Veenman, S. (1995). *Review of Educational Research – Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best – evidence synthesis*
35. Tsolakidis, C. (20005). *Multigrade school education in Europe*, în *Lifelong e- Learning for Multigrade School Teachers, Proceedings of the First Workshop of the Network of Multigrade Education NEMED*. Helsinki, Finland, disponibil la http://www.ea.gr/publications/pdf/helsinki_proceedings_nemed.pdf, accesat la data de 29.11.2019
36. *** (2014). *Programa școlară pentru disciplinele Educație civică, clasele a III-a a IV-a, Arte vizuale și abilități practice clasa a III-a, Istorie - clasa a IV-a*. București: MEN.
37. *** (2004). *Multigrade teaching – A review of research and practice. Education Research Paper*, no. 12, disponibil la <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/12832/1/er950012.pdf>, accesat în data de 28.12.2019.
38. http://www.isjneamt.ro/fisiere/comunicari/istorie/4_INVATAREA_PRIN_COOPERARE.pdf
39. *** (2018). <https://tribunainvatamantului.ro/2018/06/12/invatarea-prin-cooperare-sau-interdependenta-pozitiva-in-grupul-de-elevi/>

Cuprins

Argument	3
Capitolul I. Învățământul simultan	7
I.1. Delimitări conceptuale	7
I.2. Organizarea acivității didactice în condițiile predării simultane.....	9
I.3. Managementul curricular al activității didactice simultane	11
Capitolul II.Învățarea prin cooperare	14
II.1. Concept și caracteristici	14
II.2. Metode de învățare adaptate contextului învățării prin cooperare în învățământul primar simultan.....	23
II.3.Monitorizarea și evaluarea în activitățile de învățare prin coooperare	26
Capitolul III.Cercetarea Pedagogică Valențele formative ale învățării prin cooperare în dezvoltarea personalității elevului de clasa a III-a a IV-a din regim simultan	33
III.1. Motivația cercetării pedagogice.....	33
III.2. Designul cercetării pedagogice.....	34
III.2.1. Scopul și obiectivele cercetării	34
III.2.2. Ipoteza cercetării și variabilele cercetării	34
III.2.3. Eșantioane.....	35
III.3. Descrierea metodelor și procedurilor pedagogice	36
III.4. Etapele cercetării pedagogice	39
III.4.1. Etapa constatativă	39
III.4.2. Intervenția formativă. Desfășurarea experimentului propriu-zis.....	40
III.4.3. Etapa postexperimentală.....	53
III.5. Analiza și interpretarea rezultatelor experimentale	53
Capitolul IV Concluzii.....	56
IV.1. Concluzii privind cercetarea pedagogică.....	56
IV.2. Concluzii generale	58
IV.3. Dimensiuni de dezvoltare	59
BIBLIOGRAFIE.....	62

ISBN 978-630-6502-69-1
Editura Meritocrat Cluj-Napoca
meritocratcj@gmail.com

