

EVALUAREA ELEVILOR ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE

Motto:

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

Henry Ford



EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2020

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

3.3. <i>Dinamica colectivului</i>	77
3.4. <i>Scopuri comune</i>	78
4. Formarea grupului de lucru	78
4.1. <i>Etapele formării grupului de lucru</i>	78
4.2. <i>Procese implicate în munca în echipă</i>	80
4.2.1. <i>Procesele de tranziție</i>	80
4.2.2. <i>Procesele de acțiune</i>	80
4.2.3. <i>Procesele interpersonale</i>	81

CAPITOLUL III. METODEDE ȘI TEHNICI SUBSUMATE STRATEGIILOR DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE.....

1. Strategiile didactice între <i>modernism</i> și <i>postmodernism</i>	86
2. Strategii didactice interactive de grup	88
2.1. <i>Clasificarea metodelor și tehnicilor interactive de grup</i>	89
2.2. <i>Metode și tehnici de predare-învățare interactivă în grup</i>	91
2.2.1. <i>Metoda predării reciproce</i>	91
2.2.2. <i>Metoda Mozaicului</i>	92
2.2.3. <i>Metoda învățării pe grupe mici</i>	94
2.2.4. <i>Metoda turnirurilor între echipe</i>	95
2.2.5. <i>Metoda Schimbă perechea</i>	96
2.2.6. <i>Metoda Piramidei</i>	98
2.2.7. <i>Metoda Știu / Vreau să știu / Am învățat</i>	99
2.2.8. <i>Problematizarea în grup</i>	100
2.2.9. <i>Studiul de caz</i>	101
2.2.10. <i>Metoda învățării individualizate asistată de munca în echipă sau metoda învățării accelerate</i>	105
2.2.11. <i>Metoda însușirii cooperante a citirii și scrierii - aplicare a modelului Slavin</i>	106
2.2.12. <i>Structurile de învățare prin cooperare - aplicații ale modelului Kagan</i>	106
2.2.13. <i>Metoda Instruirii Complexe - aplicație a modelului Cohen</i>	109
2.3. <i>Metode și tehnici de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare/ evaluare alternativă</i>	110
2.3.1. <i>Diagrama cauzelor și a efectului</i>	110
2.3.2. <i>Tehnica Floarea de lotus</i>	112
2.3.3. <i>Harta gândirii</i>	115
2.3.4. <i>Metoda Ciorchinului</i>	116
2.3.5. <i>Turul galeriei</i>	117
2.3.6. <i>Dramatizarea</i>	118

2.4. Metode și tehnici de rezolvare de probleme prin stimularea creativității	120
2.4.1. <i>Brainstormingul - „furtuna de creiere”</i>	120
2.4.2. <i>Tehnica grupului nominal</i>	124
2.4.3. <i>Explozia stelară</i>	124
2.4.4. <i>Metoda Pălăriilor gânditoare – folosirea perspectivelor multiple</i>	125
2.4.5. <i>Sinectica</i>	128
2.4.6. <i>Carouselul sau învățarea pe stațiuni</i>	129
2.4.7. <i>Metoda rezolvării creative de probleme</i>	130
2.4.8. <i>Reuniunea Phillips 66</i>	131
2.4.9. <i>Tehnica Focus-group</i>	133
2.4.10. <i>Controversa creativă</i>	133
2.5. Metode de cercetare în grup	134
2.5.1. <i>Proiectul de cercetare în grup - metodă de învățare și evaluare</i>	134
2.5.2. <i>Portofoliul de grup - cartea de vizită a echipei</i>	137
2.5.3. <i>Investigația de grup</i>	137
CAPITOLUL IV. EVALUAREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE	141
1. Tendințe moderne ale evaluării	142
2. Folosirea metodelor alternative în evaluarea învățării prin cooperare	145
2.1. <i>Observarea sistematică a comportamentului elevilor</i>	145
2.2. <i>Investigația</i>	149
2.3. <i>Proiectul</i>	150
2.4. <i>Portofoliul</i>	152
2.5. <i>Autoevaluarea - un pas spre metacogniție</i>	155
CAPITOLUL V. ECHIPA PROFESORALĂ - MODEL DE ACȚIUNE PENTRU ELEVI	158
1. Comunitatea școlară	159
2. „Modelul” profesorului în formarea personalității elevului	160
3. Competențele cadrelor didactice necesare organizării învățării prin cooperare	164
4. Selecția profesorilor	165
5. Formarea continuă	166
6. Construirea echipei de profesori	168
7. Caracteristici de personalitate necesare în munca de echipă	169
8. Conflictul în echipă	170

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

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

CAPITOLUL I

COOPERAREA CA ALTERNATIVĂ MODERNĂ DE ORGANIZARE A ÎNVĂȚĂRII

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

J. Claude Filloux

1. Moduri de organizare a învățării

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

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

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

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

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

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

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

2. Abordarea modernă a cooperării în procesul de învățare

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

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

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

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

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

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

2. „reflecția și tatonarea”;

3. „interacțiuni și schimburi verbale” prin dezbateri colective democratice, schimburi de idei, explicitări ale diferitelor puncte de vedere;

4. „structurarea colectivă”, care se referă la construcția/ structurarea colectivă a noii cunoașteri, realizată tot în cadrul unei dezbateri colective și a unui bilanț colectiv, care contribuie la introducerea noilor achiziții (Bocoș, 2008, pp. 160-161).

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

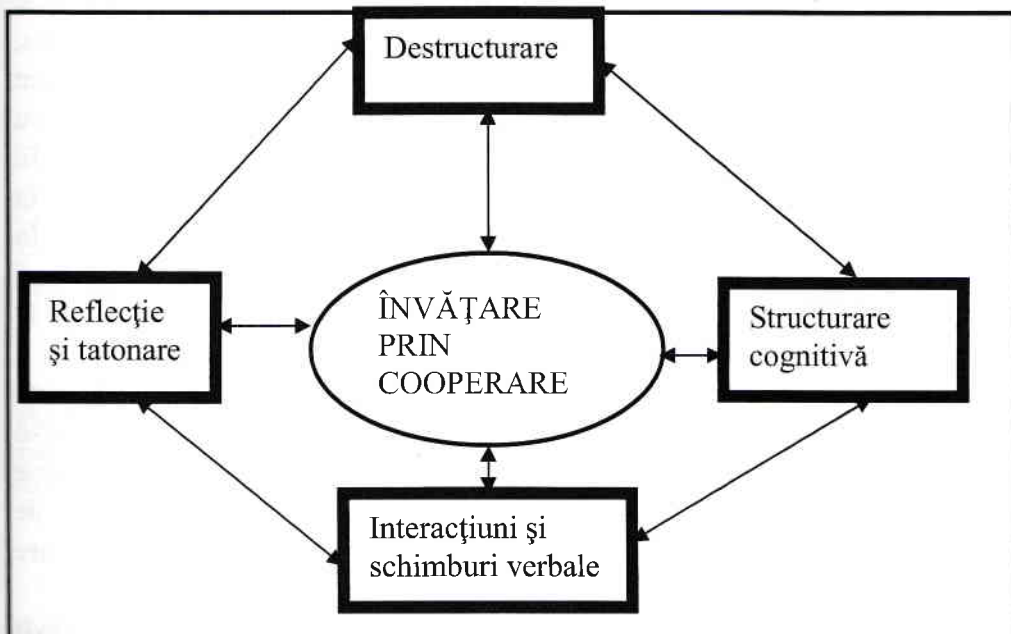


Fig. I.1. Harta conceptuală pentru evidențierea interrelațiilor dintre conceptele specifice învățării prin cooperare (Bocoș, 2008, p. 161)

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

Ludwig von Mises

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

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

sociale și este asociată cu buna funcționare a cortexului orbitofrontal, zonă responsabilă cu evaluarea deciziilor, competiția solicită resurse mentale suplimentare și este asociată cu o creștere a activității cerebrale din cortexul prefrontal medial, sediul motivației (Decety și alții, 2004, p. 744). În același studiu, autorii pun în evidență asemănări și deosebiri între aceste două tipuri de învățare. Cooperarea și concurența implică funcții executive și abilități de mentalizare, care joacă un rol crucial în interacțiunile sociale. De asemenea, s-a constatat că atât cooperarea cât și competiția implică anticiparea comportamentului social al partenerului, care se bazează foarte mult pe procesul de mentalizare, văzută ca abilitate de a explica și prezice comportamentul celuilalt prin atribuirea de stări mentale, cum ar fi gândurile, credințele, dorințele sau intențiile, care sunt diferite de ale noastre (Flavell, 1999, *apud* Decety și alții, 2004, p. 744). Automonitorizarea, înțeleasă ca abilitate de a ghida gândirea și comportamentul în acord cu intențiile proprii, dar și a celorlalți, se regăsește atât în activitățile de cooperare, dar și în cazul competiției. Conform studiilor lui DeCremer și Stouten (2003), gradul de automonitorizare este mai mare în cazul situațiilor de colaborare decât al celor de rivalitate (*apud* Decety și alt., 2004, p. 744).

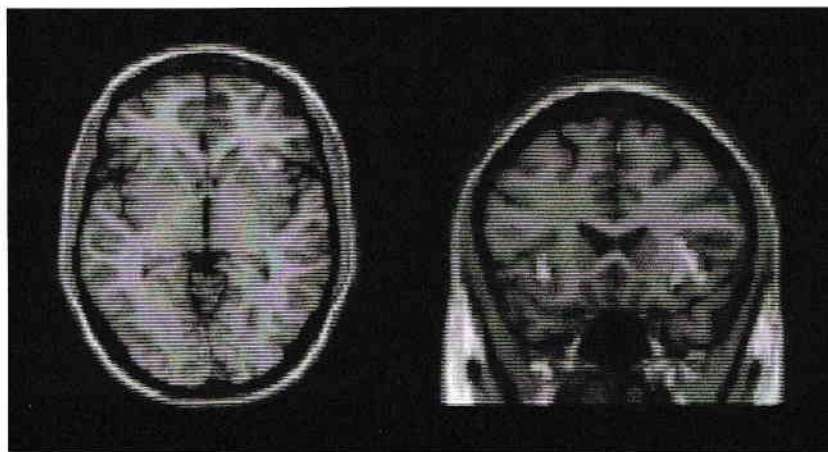


Fig. 1.2. Activarea bilaterală a insulei anterioare găsită când participanții jucau jocuri pe computer ca să coopereze sau să concureze cu alt individ versus jocul independent (de unul singur). Grupurile sunt suprapuse pe secțiuni RMN orizontale ($z = 8$) și coronale ($y = 24$) (Decety și alții, 2004, p. 748)

Alte cercetări experimentale au urmărit dezvoltarea comportamentului independent și responsabil al școlărilor din ciclul primar în învățarea prin cooperare în cadrul unor grupe mici. Paul Ecke a întreprins în anul 1981 un experiment ce a cuprins șase clase I și șase clase a III-a. Timp de 15 minute

Res din cadrul fiecărei ore, activitatea didactică se desfășura folosindu-se ca strategie învățarea prin cooperare. Fiecare elev prelua pentru o anumită perioadă conducerea grupe și primea responsabilitățile corespunzătoare rolului său. Ca rezultat al experimentului, s-au constatat modificări în comportamentul elevilor, dar și ale randamentului clasei ca întreg. Astfel, relațiile dintre elevi s-au înmulțit, bucuria de a învăța și randamentul școlar au crescut. Eficiența relațiilor sociale a fost mai mare, fapt evidențiat de promptitudinea copiilor de a asculta indicațiile șefului de grupă, transformarea ajutorului reciproc într-un comportament frecvent. Volumul relațiilor sociale s-a extins prin interacțiunea și cu alți membri ai clasei, constatându-se o extindere a acestora și în cadrul activităților extrașcolare (Ecke, 1987, pp. 96-97).



Fig. I.3. Activarea cortexului medial prefrontal constatată în situații de competiție. Clusterele sunt suprapuse pe secțiuni RMN orizontale ($z = 40$) și sagital ($y = -2$) (Decety și alții, 2004, p. 749)

„În mod obișnuit competiția este o formă motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității” (Ausubel și Robinson, 1969/1981, p. 491). În activitatea didactică aceasta se bazează pe trebuința de autoafirmare a individului și poate lua mai multe forme: competiția cu sine însăși, competiția cu un alt elev sau competiția între grupuri de elevi. Când elevul intră în competiție cu propriile lui realizări, cu obiectivele școlare propuse, când dorește să se autodepășească, competiția își relevă maxima ei valoare pedagogică. Rezultate pozitive se obțin și în cazul competiției cu un coleg sau cu un alt grup de lucru, cu condiția apariției unei emulații pozitive. Dacă competiția conduce la atitudini de rivalitate, de invidie, este de datoria cadrului didactic de a

supraveghea atent astfel de situații și de a încuraja elevii spre o motivație intrinsecă. Concurența poate lua atât forma distructivă, când se caracterizează prin neloialitate, cât și forma constructivă, concurența loială, în care învinșii câștigă alături de învingători (Deutsch, 2006, p. 29). Diferența majoră, de exemplu, între controversa constructivă și dezbaterea competitivă este modul în oamenii discută diferențele dintre scopurile proprii și obiectivele comune, în care își clarifică ideile, încearcă să găsească o soluție care integrează cel mai bine gândurile care apar în timpul discuției, indiferent de cine le propune. Nu există niciun câștigător și niciun învins, dacă în timpul controverselor fiecare parte vine cu intuiții profunde și puncte de vedere pertinente. Controversa constructivă este un proces formativ, deoarece folosește diferențele de înțelegere, perspectivă, de cunoștințe și viziune asupra lumii ca resurse valoroase. Prin contrast, în concursurile competitive sau dezbateri există, de obicei, un câștigător și un învins, în care partea considerată a avea „cele mai bune” idei, abilități, cunoștințe câștigă, în timp ce celălalt, care este considerat a fi mai puțin pregătit, pierde. „Competiția evaluează și ordonează oamenii pe baza capacității lor de a rezolva o anumită sarcină, mai degrabă decât integrarea diverselor contribuții” (*ibidem*).

Morton Deutsch (2006, pp. 23-26) consideră că pentru înțelegerea proceselor sociale și psihologice implicate în activitățile de cooperare și competiție trebuie clarificate trei concepte vitale: substituirea, atitudinile și inductibilitatea. *Substituibilitatea*, ca mod în care acțiunile unei persoane pot satisface intențiile altei persoane, este esențială pentru funcționarea tuturor instituțiilor sociale, ca de exemplu familia, industria sau școala, pentru realizarea diviziunii muncii și a specializării rolului. Cu excepția cazului în care activitățile altor persoane le pot substitui pe ale tale, Deutsch este de părere că suntem ca niște persoane solitare naufragiate pe o insulă pustie: avem de construit o casă, de găsit sau de produs alimente, de a ne proteja de animale dăunătoare, de a ne trata afecțiuni și boli, de a ne educa cu privire la natura noului mediu și cu privire la modul în care putem face toate aceste sarcini fără ajutorul altora. Fiind singur, nu putem face copii și nici întemeia o familie. Substituibilitatea ne permite, privind din această perspectivă, să acceptăm activitățile celorlalți în îndeplinirea nevoilor personale. La polul opus se află substituibilitatea negativă care implică respingerea activă și efortul de a contracara efectele activităților celorlalte persoane din jurul nostru, așa cum se întâmplă în cazul competiției. *Atitudinile* se referă la predispoziția de a răspunde evaluativ, favorabil sau nefavorabil, la aspectele de mediu ale altor persoane sau ale mediului propriu. Prin selecție naturală, evoluția a asigurat că toate creaturile vii au tendința înăscută de a acționa pozitiv față de stimulii benefici și negativ față de cei nocivi care reprezintă

temelia atât a potențialului de cooperare și iubire, precum și a dezvoltării competiției și urii. Orientarea psihologică de bază a cooperării implică atitudini pozitive precum „noi suntem unul pentru celălalt”, „noi beneficiem de altul”, în timp ce concurența, prin contrast, implică atitudini negative ca „suntem unul împotriva celuilalt” sau forma sa extremă, „nu se pune problema să-mi faci tu rău”. *Inductibilitatea* se referă la disponibilitatea de a accepta influența altor persoane, să facă ceea ce el sau ea vrea; inductibilitatea negativă se referă la disponibilitatea de a respinge sau împiedica îndeplinirea a ceea ce ceilalți doresc. Astfel substituibilitatea și inductibilitatea apar ca elemente complementare, în sensul că suntem dispuși să fim de ajutor persoanelor ale căror acțiuni ne sunt utile, dar nu și celor ale căror acțiuni ne sunt dăunătoare.

Tabel 1.1. Activitatea de învățare individuală, cooperarea și competiția

<i>Modul de organizare a activității</i>	Individual	Competiția	Cooperarea
<i>Criteria de comparare</i>			
Interacțiunea elevilor	-grad redus;	-interacțiune slabă;	-stimulează interacțiunea;
Scopurile elevilor	-cultivă independența elevilor și responsabilitatea pentru ceea ce fac;	-opoziție de scopuri;	-scopuri comune;
Motivația pentru învățare	-nu creează motivație deosebită pentru învățare; -slabă exploatare de către cadrul didactic a resurselor grupului;	-stimulează efortul și productivitatea individului; -superioritatea individuală primează în motivație; -promovează norme și aspirații mai înalte; -micșorează distanța dintre capacități și realizări;	-creșterea stimei de sine; -încredere în forțele proprii; -intensificarea atitudinilor pozitive față de profesori; -încurajează comportamentele de facilitare a succesului celorlalți; -creșterea prestigiului grupului reprezintă motivația principală a învățării;
Comunicarea	-nu ajută la formarea abilităților de	-lipsă de comunicare sau comunicare falsă;	-comunicare deschisă și onestă;

	comunicare;	-fiecare dorește să obțină informații despre celălalt și să ofere informații false;	-se dezvoltă abilitățile de comunicare; -fiecare este interesat să informeze și dorește să fie informat de către ceilalți;
Atmosfera din clasă	-succesul sau eșecul unui elev nu îi afectează pe ceilalți membri ai clasei;	-generează conflicte și comportamente agresive; -lipsa încrederii în ceilalți; -provoacă tendința de a exploata nevoile altora; -amplifică anxietatea elevilor, teama de eșec; -egoism;	-generează sentimente de acceptare și simpatie; -mărește încrederea reciprocă; -întărește dorința de a răspunde prompt la nevoile celorlalți; -diminuarea anxietății față de școală;

În articolul său, *L'apprentissage coopératif (Învățarea prin cooperare)*, Nicole Lavergne (1996, p. 27) consideră că beneficiile acestei strategii se regăsesc în mai multe planuri ale dezvoltării personalității elevilor:

- la nivel *cognitiv*, elevul are posibilitatea în cadrul grupului de a înțelege mai bine noțiunile vehiculate și de a păstra informațiile obținute în memoria de lungă durată, deoarece acestea au fost obținute printr-o activitate de descoperire. În învățarea unei limbi străine, de exemplu, se poate aplica, prin comunicarea între membrii unei echipe, vocabularul învățat;
- la nivel *social*, învățarea prin cooperare dezvoltă abilitățile interpersonale și oferă cadrul propice stabilirii unor relații pozitive. Lucrând împreună pentru a atinge obiectivele comune, în cazul persoanelor de etnii diferite, se realizează un progres spre competența interculturală prin care fiecare cunoaște specificul culturilor celorlalți membri ai grupului, dispărând astfel anxietatea și frica;
- la nivel *afectiv*, deoarece se dezvoltă încrederea în sine prin activitatea în grupuri restrânse, dar și prin contribuția adusă la efectuarea sarcinilor comune și la succesul grupului.

Învățarea pe echipe (a se vedea Tabelul nr. I.1) vizează dezvoltarea spiritului de cooperare al elevilor, intensificarea comunicării între elevi, **dezvoltarea responsabilității personale în îndeplinirea sarcinilor asumate**,