

UNIVERSITATEA „BABEȘ-BOLYAI” CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Rezumat al tezei de doctorat

Cooperare și competiție în context educațional.
Aplicații la discipline pedagogice, învățământul liceal

Coordonator științific,
Prof. univ. dr. Miron Ionescu

Doctorand,
Ștefania Lungu

Cluj-Napoca

2014

CUPRINS

INTRODUCERE

Secțiunea I

REPERE TEORETICE REFERITOARE LA COOPERARE ȘI COMPETIȚIE

CAPITOLUL I – FUNDAMENTĂRI TEORETICE REFERITOARE LA COOPERARE ȘI COMPETIȚIE

- I.1. Delimitări terminologice
 - I.2. Coexistența cooperării și competiției la nivel macrosocial și la nivel microsocial
 - I.3. Opinii referitoare la cooperare și competiție
 - I.4. Retrospectivă privind raportul cooperare–competiție în cadrul activității didactice
- Concluzii privind relația dintre cooperare și competiție la nivel macrosocial și la nivel microsocial

CAPITOLUL II – CONSIDERAȚII REFERITOARE LA MEDIEREA ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

- II.1. Aspecte ale învățării școlare în contextul noilor paradigme ale pedagogiei contemporane
 - II.2. Teorii al învățării școlare și problematica medierii învățării școlare
 - II.3. Învățarea școlară în cadrul comunităților de învățare – școala și clasa de elevi
 - II.4. Activitatea didactică pe grupe și medierea învățării școlare
- Concluzii referitoare la medierea învățării școlare

CAPITOLUL III – COOPERARE ȘI COMPETIȚIE ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL

- III.1. Învățarea prin cooperare
 - III.1.1. Delimitări conceptuale
 - III.1.2. Principiile sau elementele de bază ale învățării prin cooperare
 - III.1.3. Grupurile de învățare prin cooperare și etapele metodologice ale învățării prin cooperare
 - III.1.4. Metode, procedee și tehnici ale învățării prin cooperare
 - III.2. Competiția în context școlar
 - III.2.1. Delimitări conceptuale
 - III.2.2. Contexte de manifestare a competiției școlare
 - III.2.3. Efecte ale competiției școlare la nivel individual și de grup
 - III.2.4. O posibilă reconciliere între cooperare și competiție în context educațional
 - III.3. Repere ale dezvoltării personalității adolescentului
 - III.4. Roluri specifice ale profesorului în situații de instruire care presupun cooperare și competiție
- Concluzii cu privire la relația cooperare–competiție în context școlar

Secțiunea a II-a

CERCETAREA EXPERIMENTALĂ REALIZATĂ

CAPITOLUL IV – ETAPA PREEXPERIMENTALĂ A INVESTIGAȚIEI

- IV.1. Argumente teoretice și metodologice ale cercetării preexperimentale
 - IV.1.1. Organizarea cercetării preexperimentale

- IV.1.1.1. Obiectivele cercetării preexperimentale
- IV.1.1.2. Eșantionul de subiecți al etapei preexperimentale
- IV.1.1.3. Eșantionul de conținut al investigației
- IV.1.1.4. Metodologia cercetării preexperimentale: chestionarul, interviul, studiul de caz, convorbirea
- IV.1.2. Administrarea pretestului și a chestionarelor de stimă de sine
- IV.2. Analize comparative ale rezultatelor cercetării preexperimentale obținute la eșantionul de elevi, eșantionul de profesori și eșantionul de directori și membrii CEAC
- Concluziile etapei preexperimentale

CAPITOLUL V – ETAPA EXPERIMENTALĂ A CERCETĂRII

- V.1. Temeiurile teoretice ale cercetării experimentale
- V.2. Organizarea cercetării experimentale
 - V.2.1. Obiectivele cercetării experimentale
 - V.2.2. Ipoteza generală și ipotezele secundare ale cercetării experimentale
 - V.2.3. Variabilele cercetării experimentale
 - V.2.4. Metodologia cercetării experimentale: experimentul formativ, observarea psihologică, chestionarul, convorbirea, interviul, studiul de caz, analiza produselor activității
 - V.2.5. Eșantionul de subiecți al cercetării experimentale
 - V.2.6. Eșantionul de conținut al cercetării experimentale
- V.3. Descrierea experimentului propriu-zis
 - V.3.1. Designul experimental al situațiilor de instruire în microgrupuri de elevi
 - V.3.2. Designul experimental al situațiilor de competiție intergrupală
 - V.3.3. Administrarea post-testului
 - V.3.4. Administrarea re-testului

CAPITOLUL VI – ANALIZA ȘI INTERPRETAREA DATELOR EXPERIMENTALE

- VI.1. Rezultate ale etapei pre-test
 - VI.1.1. Date privind performanțele școlare obținute de elevi în etapa pre-test
 - VI.1.2. Analiza datelor obținute în etapa pre-test referitoare la stima de sine, comportamente de cooperare, interese și atitudini ale elevilor
- VI.2. Analiza rezultatelor obținute de către elevii din lotul experimental și cel de control în etapa de post-test: performanțe școlare, stima de sine, comportamente de comunicare și cooperare, interese și atitudini
- VI.3. Analiza rezultatelor obținute de către elevi în etapa de re-test
- VI.4. Analiza comparativă a datelor obținute în etapele de pre-test, post-test și re-test
- Concluzii ale etapei experimentale a cercetării

CONCLUZII FINALE ȘI DIRECȚII DE ACȚIUNE PENTRU NOI CERCETĂRI

ANEXE

BIBLIOGRAFIE

Rezumat al tezei de doctorat

Cooperare și competiție în context educațional. Aplicații la discipline pedagogice, învățământul liceal

Cuvinte-cheie: cooperare, competiție, învățare prin cooperare, activitate didactică pe grupe, grup de învățare prin cooperare, microgrup de elevi, relația dintre cooperare și competiție, cooperare intragrupală, competiție intergrupală, competiție cu caracter constructiv, context educațional, situație de instruire, personalitatea adolescentului, roluri ale profesorului, design experimental, cercetare preexperimentală, cercetare experimentală, obiectivele cercetării, eșantion de subiecți, eșantion de conținut, ipoteză, variabilele cercetării, metodologia cercetării, analiza datelor experimentale, performanțe școlare, stimă de sine, medierea învățării, interese și atitudini, comportamente de comunicare și cooperare, direcții de acțiune, concluzii.

INTRODUCERE

Societatea contemporană, marcată de profunde transformări și afectată de numeroase probleme, încearcă soluționări, modificări de paradigme în toate domeniile, inclusiv în cel educațional. Ritmul alert de dezvoltare, progresele fără precedent în știință și tehnică, informatizarea și automatizarea în toate domeniile, globalizarea economiei, contradicțiile puternice din viața economică, politică, socială, culturală, impun noi politici educaționale. Actuala criză economică generează vii dezbateri referitoare la politica Uniunii Europene în domeniul concurenței, al competiției și al cooperării, la dispariția de pe piață a firmelor necompetitive, a micilor concurenți și a celor cu performanțe scăzute.

Devine necesară o revizuire a manierei de abordare a relației cooperare-competiție în școli, astfel încât elevii formați concomitent în spiritul cooperării cu ceilalți, dar și în spiritul cultivării competențelor personale, al performanțelor individuale și al aspirațiilor înalte, să obțină rezultate mai bune pentru echipa profesională în care se vor integra, precum și succes individual în orice domeniu de activitate.

Politica educațională românească din ultimele decenii a accentuat paradigma învățării colaborative, precum și a rolului pozitiv al învățării prin cooperare în educarea/instruirea elevilor. Însă, în viziunea noastră, ignorarea sau negarea importanței competiției în formarea

viitorilor absolvenți ai școlii reprezintă un pericol, deoarece tinerii se integrează într-o lume a competitivității, a concurenței și performanței, pentru care sunt insuficient pregătiți

Adolescența reprezintă o vârstă a contradicțiilor, în care individualizarea și socializarea sunt tendințe puternice și coexistente, de aceea considerăm că o pondere mai echilibrată între fenomenul cooperării și al competiției în practica școlară ar fi mult mai realistă, mai obiectivă și ar prezenta avantaje în dezvoltarea personală și socială a liceenilor.

O posibilă soluție în reconcilierea dintre cooperare și competiție ar fi apropierea de o competiție cu potențial constructiv, care să aducă beneficii în dezvoltarea personală și profesională a elevilor, respectiv o competiție intergrupală, dar între grupe în care elevii cooperează.

Lucrarea *Cooperare și competiție în context educațional. Aplicații la discipline pedagogice, învățământul liceal* și-a propus abordarea teoretică și aplicativă a două fenomene, cooperarea și competiția, aparent aflate în conflict, dar care, de fapt, sunt într-o relație de continuum sau chiar de dinamizare reciprocă a valențelor pozitive, în anumite condiții. Cercetarea întreprinsă și-a propus descoperirea modului de abordare a problematicii raportului dintre cooperare și competiție în spațiul educațional românesc, stabilirea unor demersuri didactice care să armonizeze cele două procese, prefigurarea unor posibile mecanisme de reducere a antagonismelor generate de competiție, conceperea unei competiții „cu potențial constructiv” în cadrul clasei de elevi, pe fondul cooperării în cadrul microgrupurilor de elevi, astfel încât să se asigure climatul de securitate necesar învățării școlare.

PREZENTAREA TEZEI DE DOCTORAT

Lucrarea este structurată în două secțiuni, prima conturând fundamentele teoretice ale studiului privind cooperarea și competiția, în special în context educațional, iar cea de-a doua conținând cercetările practice referitoare la cele două fenomene.

Secțiunea I este structurată în trei capitole: *Fundamentări teoretice referitoare la cooperare și competiție*, *Considerații referitoare la medierea învățării școlare* și *Cooperare și competiție în context educațional*, care reprezintă o sinteză a principalelor abordări identificate în literatura de specialitate, clasică, dar și recentă, cu referire la: cooperare și competiție în activitatea didactică, problematica medierii învățării școlare din perspectiva noilor paradigme ale pedagogiei contemporane, implicațiile utilizării cooperării și ale competiției în dezvoltarea personalității adolescenților, precum și la diversificarea rolurilor profesorului în situații de instruire care presupun cooperare și competiție.

În capitolul I, *Fundamentări teoretice referitoare la cooperare și competiție*, cooperarea și competiția sunt prezentate ca fiind două fenomene prezente și necesare în activitățile umane, fiecare având un rol însemnat în obținerea unor finalități. Atât la nivel macrosocial, cât și la nivel microsocal, cooperarea și competiția se află într-o relație de coexistență, de întrepătrundere, iar caracterul lor constructiv depinde de o serie de factori: situațiile concrete în care se manifestă, dozarea lor adecvată, modul lor de utilizare.

Polarizarea excesivă a cooperării și a competiției nu este benefică în niciun domeniu al vieții sociale; în contextele educaționale, asemenea celor politice sau economice, se remarcă obiective de tip competitiv, care determină afirmarea personalității, dar și obiective cu rol în formarea competențelor sociale. În evoluția unei persoane, după cum remarcă J.-M. Monteil (1997), sunt la fel de importante procesele de individualizare, favorizate de competiție, cât și cele de socializare, facilitate de cooperare. Promotorii școlii active și ai pedagogiei nondirective (M. Montessori, O. Decroly, È. Claparède, A. Ferrière, R. Cousinet, È. Durkheim, J. Dewey etc.) au subliniat, încă din secolul trecut, rolul factorului social în formarea personalității copilului, precum și necesitatea reconsiderării grupului de covârșnici, ca factor al schimbării individuale.

În viziunea noastră, mult timp clasa de elevi, grupurile de elevi și interacțiunile sociale ale elevilor cu covârșnicii nu au atras în mod special interesul specialiștilor din domeniul educației. A fost necesară maturizarea unor științe și ramuri ale acestora, precum psihologia

socială, pedagogia socială, sociologia educației, pentru a ajunge la problematica interdependențelor de natură socială din cadrul școlilor și al claselor de elevi. Abia în contextul dezvoltării explicite a comportamentelor prosociale, a abilităților sociale, de comunicare, elevii au prilejul de a coopera cu adevărat și de a-și considera propriul coleg o posibilă sursă de cunoaștere.

Considerăm că nu există „cooperare perfectă”, dar nici „competiție abolită” (idee propusă pentru întreaga societate, de către savantul american A. Kohn, 1992) într-o colectivitate umană. Cele două fenomene sociale coexistă și își manifestă potențialul constructiv printr-o echilibrare corectă, o dozare adecvată, în condițiile unui climat educațional favorabil cultivării posibilităților fiecărui elev, în cadrul comunității de învățare.

În capitolul al II-lea, *Considerații referitoare la medierea învățării școlare*, sunt analizate aspecte ale învățării școlare din perspectiva noilor paradigme ale pedagogiei contemporane. În opinia noastră, analiza comparativă a pedagogiei tradiționale și a pedagogiei moderne absolutizează, din rațiuni didactice, aspectele contrare ale cooperării și ale competiției, ale competitivității și ale interactivității.

Interactivitatea presupune demersuri educative axate pe cooperare, însă atingerea finalităților educaționale se realizează și prin demersuri individualizate, personalizate, prin asumarea de către elevi a responsabilității proprii învățării, a propriilor achiziții, inclusiv a calității de competitor în relațiile cu alții.

Educarea și instruirea tinerelor generații presupune, atât competențe sociale, de interrelaționare, de integrare activă în grup, formate prin acțiuni de cooperare, cât și competențe funcționale la nivel cognitiv, capacități de cunoaștere, înțelegere, explicare, interpretare, gândire critică, de luare a deciziilor, de valorizare practică a experiențelor de învățare, capacități ce presupun mecanisme de diferențiere, de individualizare și de personalizare, cultivate prin competiție. Pornind de la paradigma competenței și a interactivității, cooperarea și competiția sunt fenomene necesare, fiind într-un raport de interdependență funcțională care asigură formarea personalității elevului.

Perspectiva socio-constructivistă a învățării și a dezvoltării cognitive are o multitudine de adepți în spațiul european și american, printre care menționăm: M. Deutsch (1949,1978, 1998, 2000), W. Doise și G. Mugny (1998), W. Doise, J-C. Deschamp și G. Mugny (1996), J-M. Monteil (1997), S. Moscovici (1998), D.W. Johnson, R.T. Johnson și colaboratorii (1989, 1991, 1993, 1998, 2009), A. de Peretti, J.-A. Legrand și J. Boniface (2001) etc. Școala psihologiei sociale genetice

consideră învățarea ca fiind un proces social-cognitiv. W. Doise și G. Mugny (1998) afirmă că interacțiunile sociale determină coordonări ale acțiunilor individului, ceea ce permite acestuia să participe la interacțiuni sociale mai „elaborate”, care, la rândul lor, devin sursă de dezvoltare cognitivă.

O altă teorie interesantă privind medierea învățării este teoria experienței învățării mediate susținută de R. Feuerstein, prin care se respinge ideea abordării statice a proceselor cognitive. Oamenii sunt capabili să-și modifice procesele cognitive, au un potențial de schimbare ce poate fi activat prin intermediul interacțiunilor favorizante. Există mai multe tipuri de interacțiune mediată, prin care profesorul reușește să contribuie la îmbunătățirea performanțelor cognitive ale copiilor, dar și în plan afectiv, motivațional, având impact pozitiv asupra unor trăsături de personalitate cu rol major în învățare, precum stima de sine, încrederea în sine, empatie, altruism etc.

Învățarea se produce în contexte sociale, dar nu prin interacțiuni aleatorii, fără efecte, ci prin relații interpersonale cu forță modelatoare, generatoare de schimbare. Astfel, este apreciabil efortul specialiștilor din domeniul științelor educaționale de a releva importanța factorului social în dezvoltarea copilului, de a sublinia rolul cooperării în învățare și de a echilibra raportul cooperare-competiție. În contextul clasei de elevi/ școlii - comunități de învățare, considerăm că fenomenul *competiției constructive* ar constitui un factor de mobilizare, activare sau potențare a resurselor psihologice ale elevilor, de motivare, de dezvoltare a stimei de sine și a încrederii în sine.

În subcapitolul referitor la activitatea didactică pe grupe și medierea învățării școlare, se subliniază importanța activității didactice pe grupe, ca formă de organizare a activității instructive și educative a elevilor, alternativă la forma individuală și frontală, a cărei eficiență maximală poate fi atinsă prin aplicarea unor principii, respectarea unei metodologii de organizare, de desfășurare și de evaluare, constituind premisa absolut necesară pentru formarea și funcționarea unor microgrupuri de elevi (4-5 membri) în sens cooperativ. Prin microgrupuri de elevi se definesc grupurile constituite din maxim 4-5 membri, care îndeplinesc o sarcină comună de învățare și care respectă condițiile grupurilor cooperative.

În practica educațională se ignoră de multe ori etapele anterioare de constituire a grupurilor, de formare a lor ca grupuri propriu-zis cooperative. Pentru depășirea unor dificultăți legate de activitatea didactică pe grupe, implicit de învățarea prin cooperare, este importantă

cunoașterea etapelor metodologice specifice activității didactice pe grupe: organizarea învățării în grupurile/microgrupurile de elevi, proiectarea activităților didactice pe grupe, desfășurarea acestora și evaluarea lor. Considerăm că o bună cunoaștere a aspectelor structurale, funcționale, procesuale la nivelul microgrupurilor de elevi reprezintă temeiul aplicării cu succes a metodei și tehnicilor învățării prin cooperare, la toate nivelurile de instruire.

În capitolul al III-lea, *Cooperare și competiție în context educațional*, sunt analizate învățarea prin cooperare și competiția în cadrul școlii, precum și tendințele actuale de reconciliere ale celor două fenomene. Sunt abordate, de asemenea, problematica dezvoltării personalității adolescentului în contexte de tip cooperativ sau competițional, precum și rolurile profesorului în astfel de situații.

În opinia noastră, învățarea prin cooperare presupune utilizarea microgrupurilor de elevi în scopuri instrucționale, astfel încât, lucrând împreună și respectând principiile grupurilor cooperative, să fie maximizate atât procesul, cât și produsele propriei învățări, dar și ale celorlalți colegi. De asemenea, deși perspectivele teoretice asupra învățării prin cooperare diferă în literatura de specialitate din străinătate și din țară, există un nucleu comun, referitor la ideea de grupare a elevilor, în vederea desfășurării unor acțiuni instructive și educative conjugate, pentru realizarea unor scopuri comune, cu efecte de natură cognitivă și noncognitivă, de care beneficiază toți cei implicați.

În ultimele două decenii, promotorii învățării prin cooperare, P.C. Abrams și colab. (1995), J. Putnam (1997), D.W. Johnson, R.T. Johnson și E.J. Holubec (1993) insistă asupra faptului că abilitățile sociale nu sunt înnăscute, ci se învață, fiind la fel de importante ca și abilitățile cognitive. Așadar, cooperarea eficientă dintre membrii grupului depinde nu doar de abilitățile cognitive, ci și de o serie de abilități de comunicare, de luare a deciziilor, de conducere, de influență, de gestionare a conflictelor, de negociere, de consolidare a încrederii și – fără a le plasa pe ultimul loc – de exprimare emoțională, abilități care, la rândul lor, se formează.

Promotorii învățării prin cooperare, D. W. Johnson și R.T. Johnson (1989), D. W. Johnson, R.T. Johnson și E.J. Holubec (1993, 2008), subclasifică grupurile de învățare prin cooperare în trei categorii, stabilind etape metodologice distincte pentru fiecare tip de grupare: grupuri formale de învățare prin cooperare, grupuri informale de învățare prin cooperare și grupuri de bază de învățare prin cooperare.

Grupul de învățare cooperativă este, în viziunea noastră, un grup structurat pe principiile cooperării, fiind echivalent cu microgrupul analizat în contextul activității didactice pe grupe. Debutul învățării prin cooperare se află în activitatea didactică pe grup, desfășurată inițial în grupe mai mici, de tipul diadelor și triadelor, apoi în microgrupuri de 4-5 membri, pentru a se asigura efecte maximale în procesul și produsele învățării.

Un cadru conceptual mai general permite o racordare optimă la proceduri metodice diferite de abordare, în funcție de tipul de grup de învățare prin cooperare (susținute de D. W. Johnson, R.T. Johnson și E.J. Holubec), o corelare cu stadiile de formare și funcționare a unei echipe educaționale (adaptând modelul lui B. W. Tuckman) sau comprehensiunea unui model privind etapele învățării prin cooperare, dintr-o perspectivă socio-constructivistă asupra învățării (model susținut în România de M. Bocoș și C.-L. Oprea).

În ceea ce privește varietatea strategiilor didactice interactive, acestea pot fi utilizate în cadrul disciplinelor socio-umane și reprezintă un avantaj al procesului instruirii și evaluării, fără a submina valoarea altor strategii didactice.

La rândul ei, competiția școlară a fost studiată în secolul trecut, în special ca fenomen opozabil cooperării. Relațiile concurențiale dintre oameni au fost mereu prezente de-a lungul istoriei, în toate domeniile, inclusiv în cadrul școlii (subsistem social) - spațiu al concurenței, în cele mai multe cazuri, în pofida eforturilor de a-l transforma într-un spațiu al cooperării.

Competiția desemnează „căutarea simultană a aceluiași scop de către doi sau mai mulți actori interdependenți, astfel încât probabilitatea ca unul dintre aceștia să-și atingă scopul crește, în timp ce probabilitatea celuilalt descrește” (M. Milcu, 2005, p. 46). Mult timp, aspectul competitiv al activității școlare a fost corelat cu orientările motivaționale ale elevilor și cu scopurile propuse de către aceștia, în special sistemul premial și de penalizare (I. Radu, 1976, p. 192, D.P. Ausubel și F.G. Robinson, 1981, p. 491). J.-M. Monteil (1997, pp. 72-76) enumeră cauze care conduc la sistemul școală ca „sistem competitiv”, deși școala nu este declarată un astfel de teren al atitudinilor combative: practici evaluative cu rol în ierarhizare, selecție, diferențiere, recompensare, aplicarea unor modalități de evaluare care antrenează ambiția tuturor, sancțiuni extrinseci pentru desfășurarea activității școlare (cu excepția câtorva elevi „avizi de cunoaștere”), jocurile competitive din școli.

Există o multitudine de alți factori care influențează procesele concurențiale din cadrul școlilor, printre care: expectanțele profesorilor, mărimea școlii și a clasei, tranzițiile școlare,

eficiența școli, apartenența etnică, statutul socioeconomic al copiilor, experiența culturală a copilului, codurile lingvistice restrictive sau elaborate, inteligența emoțională etc. (R. Harwood, S. A. Miller, R. Vasta, 2010, p. 408).

Procesul concurențial din domeniul sportiv are o serie de caracteristici care se pot adapta oricărei situații competiționale, inclusiv în contexte educaționale (E. Popova, 2006): premiul, arbitrul/arbitrii, criteriile de departajare, regulile competiției, realizările concurenților, concurenții și, eventual, suporterii. Analizând izomorfic, premiile sunt recompensele primite de către cei mai performanți elevi (medii mari, poziția în clasamentul clasei, diplome, cărți, excursii etc.), arbitrii sunt profesorii, există criterii de evaluare, există reguli referitoare la calitatea învățării școlare (ca proces și ca produs), realizările elevilor sunt rezultatele învățării, iar concurenții sunt elevii. Premiile oferite elevilor le aduc acestora apreciere, stimă și recunoașterea propriei valori de către sine și de către ceilalți, un statut aparte, autoritate în plan cognitiv, simpatie și atenție etc.

De altfel, situațiile de tip concurențial apar și în cadrul activităților extrașcolare, precum cercuri și cluburi științifice, tehnice, cenacluri, reviste literare, cercuri de teatru, cluburi sportive, demonstrații sportive, ansambluri de dansuri, jocuri distractive, proiecte în serviciul comunității, proiecte *e-learning*, excursii, serbări etc. Școlile se „individualizează” nu doar în funcție de rezultatele lor academice, ci și de alte aspecte: relații interpersonale, reguli de conduită stabilite, măsura colaborării dintre profesori-părinți-elevi-comunitate, valori și opinii, toate acestea conturând „climatul” școlii.

Competiția școlară este abordată astăzi în contextul mai amplu al teoriilor referitoare la relațiile intergrupale, la identitatea socială, la compararea și diferențierea socială, la influența socială, la fenomenul atribuirii sau al disonanței cognitive etc. (W. Doise, J.-C. Deschamps și G. Mugny, 1996, J.-M. Monteil, 1997, A. Neculau (coord.), 2004).

Teoria comparării sociale (conceptul de „comparare socială” a fost introdus în psihologia socială de L. Festinger, în 1954) este valabilă și astăzi, în cazul elevilor mai mari sau mai mici. Ei se compară cu ceilalți pentru a se autoevalua corect, pentru a-și menține un anumit nivel al stimei de sine, pentru a-și propune noi performanțe, superioare, pentru a sesiza similitudinile și diferențele în raport cu ceilalți.

A. Kohn (1992, p. 4) realizează o distincție între *competiția structurală* și *competiția intențională*. *Competiția structurală* implică compararea cu ceilalți, într-o situație în care numai

unul câștigă, iar ceilalți pierd, se raportează la anumite criterii, de exemplu câți câștigători vor fi sau ce premii se acordă; *competiția intențională* se referă la atitudinea și dorința de a fi cel mai bun, este determinată intern și se poate manifesta chiar în absența câștigurilor sau a premiilor. Competiția intențională poate să apară în absența celei structurale și invers.

Competiția (dar și cooperarea) se poate clasifica, pornind de la numărul de părți implicate în relația de interdependență, astfel: *competiție interpersonală* (diadică), *competiție intragrupală* (între n persoane aparținând unui grup) și *competiție intergrupală* (între persoane aparținând unor grupuri diferite) (adaptare după S. Băncilă, în S. Chelcea și P. Iluț, 2003, p. 100).

Pornind de la nivelurile de influență socială, relațiile din școli se realizează la nivel interpersonal (între două persoane), la nivel intragrupal (se stabilesc în interiorul grupului) și intergrupal (între diferite grupuri, în plan orizontal - de exemplu, între clase paralele, sau în plan vertical – între clase diferite) (M. Zlate, 1972, pp. 212-213). *Considerăm că forma competiției intergrupale apare și între microgrupurile din cadrul aceleiași clase.*

O atenție deosebită atrag comportamentele de grup și individuale din perspectiva conceptelor de „*ingroup*” (desemnând „noi”) și „*outgroup*” (referitor la „alții”), concepte care trimit nu doar la apartenența reală a unei persoane, ci și la categorizare socială, autoidentificare și heteroidentificare. Efectul de favorizare a *ingroup-ului* (H. Tajfel și colab., cf. P. Iluț, în S. Chelcea și P. Iluț, 2003, pp. 187-189), strategia diferențierii maxime de profit *ingroup*, iluzia eterogenității la nivel de *ingroup* și a omogenității la nivel de *outgroup*, tendința de rivalitate cu cei din afara grupului propriu (*op.cit.*, pp. 187-189) sunt fenomene care au atras atenția cercetătorilor din domeniul științelor sociale în ultimele decenii.

Considerăm că în contextul școlar, tocmai ideea apartenenței la un anumit grup, idee specifică și adolescenților, ar putea reprezenta un factor de progres al întregii personalități. La orice nivel s-ar derula procesele concurențiale în sistemul de învățământ, acestea conduc la o dinamizare a comportamentului individual și de grup, precum și la sporirea motivației elevilor în vederea obținerii unor rezultate sau performanțe cât mai bune.

În concluzie, există la nivel social, inclusiv în școli, tendințe de uniformizare a conduitelor, de consens valoric între persoane, ceea ce asigură coeziunea colectivă. Pe de altă parte, există tendințe de diferențiere socială și de comparare evaluativă cu ceilalți, iar competiția răspunde ambelor tendințe.

În ceea ce privește efectele competiției școlare la nivel individual și la nivel de grup,

Morton Deutsch (1978, 1998), psiholog care a studiat timp îndelungat *relațiile cooperative și cele competitive* în cazul activității didactice, a stabilit *efectele acestora*, în funcție de diferite criterii de analiză: gradul de implicare în îndeplinirea sarcinilor de învățare, procesele de grup, efectele produse asupra motivației în învățarea școlară, în plan motivațional, afectiv, precum și în ceea ce privește stima de sine și atitudinile față de colegi.

D. Sălăvăstru (2004), pornind de la studii recente, afirmă că implicarea în activitățile de învățare a elevilor diferă și în funcție de nivelul lor cognitiv, dar și de stilul interpersonal de a fi al acestora (competitori sau cooperanți). Cooperanții sunt mai flexibili, atenți la relațiile interpersonale, preocupați de beneficiile grupului, pe când competitorii sunt axați pe rezultatele individuale, dornici să se afirme, puțin preocupați de relațiile interpersonale agreabile.

În opinia noastră, situațiile de instruire presupun, mai degrabă, o îmbinare a cooperării și a competiției, în diferite dozaje/proporții, și de aceea considerăm că este posibilă reconcilierea dintre cooperare și competiție în contexte educaționale. Chiar și la nivelul microgrupurilor pe care le considerăm structurate cooperativ, există factorul competițional inserat, prezent.

Competiția trebuie analizată mai nuanțat, deoarece au fost reliefate fenomene cu efecte pozitive specifice situațiilor de competiție intergrupală și intragrupală. Astfel, dacă grupul este devalorizat de către un alt grup, membrii tind să-și multiplie eforturile, să se implice în măsură mai mare, să manifeste o coeziune sporită, să respecte normele de grup. Întrecerile între microgrupuri determină la nivel intragrupal motivația de autoafirmare, dorința tuturor de a contribui la procesele de grup pentru a obține rezultatul final, antrenarea capacităților cognitive ale tuturor membrilor. Simpla anticipare a competiției dintre grupuri dă naștere unor reprezentări negative ale celorlalte grupuri și are darul de a crea antagonisme, dar există o dinamică mai sporită a grupului și coeziune.

J.-M. Monteil (1997, pp. 98-99) menționează căi stabilite de reprezentanții școlii genetice de la Geneva cu privire la posibilitățile de a reduce antagonismele în cazul competiției intergrupale prin: categorizări inițiale pozitive, mobilizarea apartenențelor încrucișate, reprezentări anticipative ale unor interacțiuni pozitive și soarta comună sau scopurile comune.

Unii cercetători, printre care R.T. Johnson și D.W. Johnson (2009) și M. Deutch (2000), consideră că există o *concurență pozitivă*, *dacă e structurată corespunzător*, atunci când: accentul e plasat pe finalizarea eficientă a sarcinii, perceperea participării la concursuri este pozitivă, determinând încredere în sine, se asigură suport social, dincolo de câștigul obținut, sunt

acceptate sarcini provocatoare, se cultivă relații cu alți competitori și se dezvoltă abilitatea de a coopera și de a fi competitor, se trăiește bucuria participării la competiție. Alți factori care contribuie la potențialul pozitiv al competiției sunt ideea unei relative importanțe a câștigului, faptul că toți participanții au șanse rezonabile de a câștiga sau existența unor reguli, proceduri și criterii clare pentru câștig.

Pe un asemenea teren, al interdependenței pozitive, asigurat la nivel de microgrup, considerăm că se pot construi situații competiționale cu potențial constructiv între elevi, mai ales între liceni, deoarece manifestă concomitent nevoia de individualizare și trebuința de integrare grupală.

În cazul adolescenților, situațiile interactive de instruire răspund trebuințelor de apreciere, de apartenență, de afiliere, de reducere a disonanței cognitive; pe de altă parte situațiile de tip concurențial corespund trebuinței de stimă, de autorealizare, de autodepășire, unui nivel înalt de aspirație. Determinările psihologiei adolescentului recomandă utilizarea activității didactice pe grupe pe parcursul școlarității, iar plasarea adolescenților în contexte competiționale reprezintă un factor de dinamizare, de energizare, de motivare a activităților instructive și educative ale acestora.

În actualul context, devin necesare reechilibrarea raportului competiție-cooperare în cadrul clasei de elevi, regândirea termenilor în relație de complementaritate, plasarea elevilor și în situații care să-i determine să fie mai competitivi, pentru a-și reprezenta, în mod optim, grupul/echipa din care fac parte, comunitatea de învățare, comunitatea locală sau regională.

Considerăm că în condițiile situațiilor de instruire axate pe competiție intergrupală, apar noi solicitări în cazul profesorului, mai ales în cazul în care se dorește o competiție cu potențial constructiv între elevi. Profesorul își menține rolurile îndeplinite în contextul instruirii și al instruirii interactive, deoarece competiția intergrupală presupune un management eficient al grupurilor de elevi, însă acestora li se adaugă noi roluri și sarcini specifice situațiilor concurențiale. În cadrul competiției, profesorul este și organizatorul acestei situații, antrenorul tuturor echipelor sau microgrupurilor de elevi, arbitrul care propune regulile jocului competițional, membru al juriului care asigură respectarea regulilor, dar și cel care oferă premiile și recompensele.

Concluzionând, în contextul situațiilor de instruire axate pe cooperare și competiție, rolurile profesorului se redimensionează și capătă noi valențe, depășind optica tradițională, în care el era doar un furnizor de informații în timpul orelor de curs. Utilizarea cooperării și

competiției în dozaj optim în situațiile de instruire depinde de profesor, cel care va avea de îndeplinit diferite roluri și va manifesta diverse competențe generate atât de contextul interactivității, cât și de cel competițional.

În **secțiunea a II-a a lucrării**, este descrisă cercetarea experimentală realizată și cuprinde un capitol referitor la etapa preexperimentală a investigației, un capitol vizând etapa experimentală a cercetării, precum și capitolul referitor la analiza și interpretarea datelor experimentale.

Pentru a lămurii o serie de aspecte teoretice referitoare la cooperare și competiție intergrupală în mediul școlar, aspecte care au stat și la baza derulării experimentului formativ, s-a recurs la o cercetare preexperimentală, având drept obiective:

O1 – investigarea opiniilor elevilor, profesorilor, directorilor și membrilor Consiliului de Evaluare și Asigurare a Calității din școli (CEAC¹) referitoare la situația care vizează cooperarea și competiția în mediul școlar românesc, raportul dintre cele două procese, precum și la efectele celor două fenomene în dezvoltarea personalității elevilor;

O2 – investigarea opiniilor elevilor, profesorilor, directorilor și membrilor CEAC privind modul de utilizare a Adg și a competiției, modalitățile concrete de derulare a cooperării și competiției în școli, posibilitatea unei competiții „constructive”, stabilirea unor modalități de valorificare a potențialului constructiv al competiției în spațiul școlar, dar și a unui posibil raport de complementaritate între cooperare și competiție intergrupală;

O3 – prelucrarea și interpretarea/analiza comparativă a opiniilor elevilor, profesorilor, directorilor și membrilor CEAC cu privire la problematica abordată;

O4 – utilizarea unor metode și tehnici de determinare a nivelului de pregătire al elevilor la disciplinele pedagogice, în scopul eșantionării claselor/grupelor experimentale și de control, prin administrarea pretestelor, înregistrarea mediilor/notelor obținute la disciplina pedagogică studiată, administrarea chestionarelor de stimă de sine, a chestionarelor de interese și de atitudini față de studierea disciplinelor pedagogice și față de medierea învățării școlare.

În vederea studierii opiniilor, aprecierilor și preferințelor elevilor, profesorilor, directorilor și membrilor CEAC cu privire la cooperare, competiție și raportul cooperare-competiție în sistemul românesc de învățământ, s-a realizat o investigație utilizând ancheta pe bază de chestionar, metodă frecvent utilizată în acest scop. În investigație au fost implicate trei categorii de

¹ CEAC- prescurtare pentru sintagma „Consiliul de Evaluare și Asigurare a Calității”

respondenți: elevi (1), profesori (2), directori și membri CEAC (3).

Au fost chestionați 650 de elevi din trei licee teoretice, trei licee cu profiluri vocaționale, trei colegii tehnice și două grupuri școlare din Cluj-Napoca, însă 38 de chestionare au fost anulate din motive obiective, principalele cauze fiind incompletitudinea și răspunsurile întâmplătoare, în final rămânând 612 chestionare valide. S-a utilizat tehnica eșantionării aleatorii, fiind aleși în medie cinci elevi din fiecare clasă, în studiu fiind cuprinse clasele a IX-a, a X-a, a XI-a și a XII-a.

Profesorii respondenți, în număr de 254, au fost selectați din aceleași 11 licee, colegii și grupuri școlare din Cluj-Napoca, având și calitatea de a fi diriginți ai elevilor respondenți. În acest mod, opiniile celor două categorii de respondenți, elevi și profesori, au pornit de la o realitate similară. S-a realizat și un eșantion format din 102 directori și membri CEAC, cu rol important în obținerea unor răspunsuri deschise mai elaborate.

S-au conceput și utilizat două chestionare, unul destinat elevilor, iar al doilea cadrelor didactice, directorilor și membrilor CEAC. Itemii din chestionare, majoritatea cu răspunsuri închise, au fost construiți astfel încât să permită compararea răspunsurilor dintre categoriile de respondenți, o parte fiind chiar itemi comuni. La anumiți itemi s-a solicitat și argumentarea opțiunii pentru o anumită variantă de răspuns.

Informațiile dobândite, prin analiza și interpretarea comparativă a datelor obținute de la cele trei categorii de subiecți, au permis sesizarea unei anumite realități educaționale la nivelul liceelor și al grupurilor școlare din Cluj-Napoca.

În etapa preexperimentală a cercetării s-au derulat și convorbiri cu cadre didactice de aceeași specialitate din Arad și Zalău, au fost analizate rezultate școlare și documente școlare ale elevilor din viitorul grup de control, au fost aplicate preteste, chestionare de stimă de sine și chestionare de interese și atitudini față de studierea disciplinelor pedagogice și față de sursele de mediere a învățării școlare, astfel încât să se stabilească echivalența între grupul experimental și grupul de control al cercetării în etapa experimentală.

În acest sens, au fost comparate mediile elevilor, pe baza documentelor școlare (cataloagele școlare), au fost administrate probe de evaluare la disciplinele pedagogice studiate în anul respectiv școlar, a fost aplicat chestionarul de stimă de sine și chestionarul de interese și atitudini, s-au derulat convorbiri cu profesorii de pedagogie ai elevilor, precum și cu profesorii

diriginți. De asemenea, au fost observate comportamentele de comunicare eficientă și cooperare ale elevilor și au fost comparate portofoliile acestora la disciplinele pedagogice.

Studiul preexperimental realizat a permis conturarea unor convingeri și opinii referitoare la cooperare și competiție, utile în vederea stabilirii unor măsuri de optimizare a procesului instructiv-educativ și sporirii eficienței în contexte educaționale.

În primul rând, toate categoriile de respondenți admit, în procentaj de peste 70%, faptul că relațiile interpersonale, în egală măsură bazate și pe cooperare, și pe competiție, conduc la rezultate școlare optime, însă în sistemul românesc de învățământ doar jumătate dintre respondenți constată o echilibrare între cele două procese. Astfel, au fost identificate de către respondenți, relații formale, de tip concurențial între elevi, generate de o „*cultură a competiției*” specifică la nivel macrosocial/microsocial, dar și de evaluarea din sistemul educațional; există, însă și relații informale, de cooperare, generate de activități instructive comune, proiecte comune, strategii interactive etc.

Se remarcă o anumită concepție, relativ unitară, referitoare la cooperare. Școala are menirea de a forma oameni cu spirit de echipă și, într-o măsură mai mică, are rolul de a forma competitori. Cooperarea are efecte pozitive în planul dezvoltării personalității elevilor, în special în dezvoltarea lor socială, deoarece cultivă spiritul de echipă, abilitățile de comunicare și sentimentele pozitive față de colegi.

Cooperarea cultivă aspecte ale dezvoltării cognitive, precum gândirea divergentă, creativitatea, progresul școlar. Elevii consideră, într-o măsură mai mare decât profesorii și directorii/membrii CEAC, cooperarea ca fiind un factor cu rol important în progresul școlar sau în dezvoltarea creativității. Pentru profesori și directori/membri CEAC, este mai evident efectul formativ al cooperării, fiind influențate toleranța, atitudinea pozitivă față de școală, motivația față de învățare.

Printre dezavantajele cooperării, elevii le menționează pe cele la nivel cognitiv, deoarece apar conflicte de idei (soluționate, uneori, cu pierderea unor idei originale, valoroase), se impune necesitatea de a fi complezent, de a ajunge la un acord cu ceilalți, dar se remarcă și scăderea gradului de implicare în sarcina de învățare și a responsabilității individuale; nu în ultimul rând, evaluarea se realizează (uneori) incorect.

Se constată, în sistemul românesc de învățământ, tendința de a utiliza variante ale grupării elevilor, în care nu se distribuie roluri și responsabilități, se preferă nominalizarea unui

lider care „centralizează” acțiunile și comunicarea în cadrul grupului; puțini dintre respondenți numesc roluri distribuite frecvent în condițiile activității didactice pe grupe.

Totuși, preferința elevilor pentru cooperare se explică prin avantajele acestei forme de interacțiune socială: o învățare mai eficientă și de profunzime, care are la bază schimbul de opinii, intercunoașterea, valorificarea abilităților de comunicare, asumarea responsabilității în grup, cultivarea sentimentelor de prietenie, solidaritate, formarea spiritului de echipă.

Se constată o mai mare tendință a elevilor în a avea prejudecăți referitoare la cooperare și competiție. Astfel, elevii consideră competiția ca fiind mai distractivă decât cooperarea, în raport de opoziție cu cooperarea, un factor care are caracter genetic și construiește personalități puternice.

În ceea ce privește competiția, toate categoriile de respondenți recunosc în competiție un puternic factor motivogen al învățării, un factor de progres individual și de grup, însă cu posibile efecte negative în planul relațiilor interpersonale, al trăsăturilor de caracter și al unor anumite structuri de personalitate, dezavantajând elevii timizi, introvertiți, cu un nivel cognitiv sub medie. O parte dintre respondenți au subliniat importanța analizei situaționale a competiției, deoarece există variate tipuri de clase, tipologii variate de elevi și situații de instruire extrem de diferite.

Competiția, afirmă majoritatea respondenților, are efecte puternice în formarea spiritului competitiv, în progresul școlar, al responsabilității, creativității și motivației în învățare, însă defavorizează abilitățile de comunicare, sentimentele pozitive față de colegi și toleranța.

Cele mai întâlnite forme ale competiției sunt concursurile, olimpiadele, campionatele și întrecerile sportive, evaluările naționale, examenele, iar ca forme de recompensare sunt amintite diplome, premii, medii și note mari, burse, bani, cadouri, o imagine de sine bună, popularitate sau poziția de lider etc.

Respondenții cred în competiția cu potențial constructiv, care determină progres, se corelează și cu cooperarea și se întemeiază pe principii și reguli corecte. Totuși, printre dezavantajele competiției se află relațiile antagonice antrenate între elevi, trăsături negative de caracter, sentimente mai puțin nobile față de colegi, o stimă scăzută de sine și accentul plasat pe note și medii, nu pe achizițiile învățării.

În viziunea profesorilor, directorilor și membrilor CEAC, competiția are un potențial constructiv în condițiile în care regulile și arbitrajul sunt corecte, concurența este onestă, este recompensată performanța și dacă se combină cu cooperarea. Cooperarea la nivelul grupelor și

competiția intergrupală ar constitui o formulă eficientă prin care cele două procese se pot dinamiza reciproc și echilibra. Această formulă ar genera motivație, progres școlar, produse superioare, performanțe și proiecte de succes. Competiția între grupuri structurate cooperativ este o formulă posibilă pentru competiția cu potențial constructiv la diverse niveluri, în scopul optimizării calității învățământului românesc. De asemenea, competiția interșcoli ar reprezenta, în condiții echitabile de comparație, o sursă de creștere a calității educației în mediul școlar din România.

În consens cu datele prezentate mai sus, considerăm ca fiind importantă regândirea și redimensionarea acțiunilor didactice din perspectiva unui raport de complementaritate, și nu de dualitate, între cooperare și competiție, în scopul optimizării procesului instructiv-educativ și de sporire a eficienței în diferite contexte educaționale. Astfel, devin relevante următoarele direcții de acțiune:

- restabilirea unui echilibru asumat între cooperare și competiție, pornind de la renunțarea la unele prejudecăți și o mai eficientă informare a elevilor și profesorilor, cu privire la valențele formative și instructive ale ambelor procese;
- formarea inițială și continuă a profesorilor în direcția utilizării variantelor optime de grupare cooperativă a elevilor, dar și de utilizare a competiției la un nivel constructiv, cu efecte benefice;
- asumarea de către profesori a strategiilor interactive la clasă, dar și conștientizarea importanței formării abilităților elevilor de comunicare, gestionare a conflictelor, negociere etc., în caz contrar intervenind probleme în desfășurarea și evaluarea activității didactice pe grupe, inclusiv scăderea încrederii și motivației elevilor în acest tip de activitate;
- derularea unor activități instructive și educative care să presupună gruparea elevilor în contexte ale educației formale și nonformale, școlare și extrașcolare, curriculare și extracurriculare;
- stabilirea unor formule de acțiune care să coreleze cooperarea în cadrul grupelor de elevi și competiția intergrupală, precum și a modalităților de diminuare a efectelor negative ale competiției intergrupale la nivelul clasei de elevi;

- identificarea căilor de creștere a calității în educație, prin utilizarea competiției, pornind de la criterii și reguli clare, arbitraj corect și recompensarea performanței atât la nivelul elevilor, al profesorilor, directorilor, cât și la nivelul școlilor.

Capitolul V, referitor la etapa experimentală a cercetării, a pornit de la considerarea cooperării în cadrul microgrupurilor de elevi dintr-o clasă și a competiției intergrupală ca fiind două procese cu valențe pozitive în dezvoltarea personalității elevilor, ce se potențează reciproc, în condițiile respectării unei anumite metodologii.

Obiectivele din etapa experimentală a cercetării sunt:

O₁ – realizarea eșantionării de subiecți, stabilirea grupului experimental și a grupului de control din cadrul experimentului formativ;

O₂ – realizarea eșantionării de conținut, astfel încât sistemele de lecții și alte activități extracurriculare realizate să permită utilizarea concomitentă a cooperării în cadrul microgrupurilor de elevi și a competiției intergrupale;

O₃ – experimentarea sistemelor de lecții/lecțiilor și a activităților extracurriculare, aplicarea testelor de cunoștințe și a chestionarelor de stimă de sine, observarea comportamentelor de cooperare, măsurarea interesului și a atitudinilor față de învățarea disciplinelor pedagogice și față de diferite surse de mediere a învățării școlare;

O₄ – înregistrarea și compararea rezultatelor obținute de către elevii din clasele/grupele experimentale și cele de control, la chestionarul de stimă de sine și la probele de evaluare, elaborate în etapa de pre-test, post-test și re-test;

O₅ – înregistrarea și compararea comportamentelor de comunicare eficientă și cooperare, a interesului și atitudinilor față de învățarea disciplinelor pedagogice, față de diferite surse de mediere a învățării, la grupele experimentale și de control, pe baza fișelor de observare a comportamentelor, respectiv a chestionarelor de interese și atitudini;

O₆ – interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor școlare obținute, a datelor obținute în urma aplicării chestionarelor de stimă de sine, a observării comportamentelor de cooperare și a administrării chestionarelor de interese și atitudini față de învățarea disciplinelor pedagogice, manifestate la clasele/grupele experimentale și de control;

O₇ – formularea unor recomandări, sugestii și concluzii, privind condițiile în care cooperarea la nivel intragrupal și competiția la nivel intergrupal sunt căi eficiente în obținerea de performanțe școlare, în formarea unor comportamente prosociale, în optimizarea stimei de sine și

în formarea unor atitudini pozitive față de colegi ca mediatori ai învățării școlare și față de învățarea didactică.

Ipoteza generală, pe baza căreia s-a derulat experimentul formativ, a vizat impactul acțiunii concomitente a cooperării în cadrul microgrupurilor de elevi și a competiției la nivel intergrupual, asupra performanțelor școlare ale elevilor, precum și asupra stimei de sine a acestora. Concret, *acțiunea concomitentă a cooperării intragrupale și a competiției intergrupale determină obținerea de către elevi a unor performanțe școlare mai bune și a unui nivel mai înalt al stimei de sine, în contextul studierii disciplinelor pedagogice, la nivelul învățământului liceal.*

Efectele cooperării intragrupale și competiției intergrupale se manifestă și în plan formativ, nu doar în planul performanțelor școlare. Au fost formulate, în acest sens, *ipotezele secundare* ale cercetării experimentale, ce au vizat *influența pozitivă a acțiunii concomitente a cooperării în cadrul microgrupurilor de elevi și a competiției la nivel intergrupual asupra:*

- *comportamentelor de comunicare eficientă și cooperare în cadrul grupurilor de elevi și al clasei de elevi;*
- *interesului în studierea disciplinelor pedagogice;*
- *atitudinii față de medierea învățării.*

Metodologia cercetării a cuprins *metode de culegere a datelor*: experimentul pedagogic, chestionarul, interviul semistandardizat, observarea directă și sistematică, studiul de caz, studiul documentelor școlare și curriculare, analiza de conținut a prodeuselor activității și teste de cunoștințe, dar și *metode de prelucrare și interpretare a datelor obținute și metode de prezentare a rezultatelor.*

Eșantionarea subiecților s-a realizat după cum urmează:

a. la nivelul claselor a X-a, specializarea învățător-educatoare, în anii școlari 2010-2011 și 2011-2012, s-a constituit un grup experimental, format din două clase din cadrul Colegiului Național Pedagogic „Gh. Lazăr” Cluj-Napoca, cu un efectiv de 61 de elevi, și un grup de control format din două clase a X-a, cu un efectiv total de 61 de elevi, din cadrul Liceului Pedagogic „Gh. Șincai” din Zalău și al Liceului Pedagogic „Dimitrie Țichindeal” din Arad;

b. la nivelul claselor a IX-a, specializarea învățător-educatoare, în anul școlar 2011-2012, grupul experimental a fost format dintr-o clasă cu un efectiv de 31 de elevi, din cadrul Colegiului Național Pedagogic „Gh. Lazăr” din Cluj-Napoca, și un grup de control, o altă clasă a IX-a, tot

din cadrul Colegiului Național Pedagogic „Gh. Lazăr” din Cluj-Napoca, cu un efectiv de 32 de elevi.

În scopul selectării eșantionului de subiecți, s-au utilizat analiza de structură a grupurilor, observația directă, sistematică a comportamentului elevilor, studiul documentelor școlare, analiza mediilor anuale, pretestul, chestionare de stimă de sine, convorbirea pentru a se asigura reprezentativitatea grupului de control și experimental, la clasa a IX-a și a X-a, precum și echivalența aproximativă a acestor grupuri.

Eșantionul de conținut a fost selectat din cadrul disciplinelor pedagogice predate în clasa a IX-a și a X-a, la clasele cu specializarea învățator-educatoare: *Introducere în pedagogie și teoria și metodologia curriculumului* (clasa a IX-a) și *Teoria și practica instruirii și evaluării* (clasa a X-a). *Experimentul formativ* s-a derulat la clasa a IX-a - 31 de ore, iar la clasele a X-a - 22 de ore, *variabila independentă* fiind utilizarea concomitentă a cooperării intragrupale și a competiției intergrupale în cadrul demersurilor didactice.

În etapa de proiectare a demersului experimental s-au reunit două tipuri de design: *designul experimental al situațiilor de cooperare intragrupală* și *designul experimental al situațiilor de competiție intergrupală*. Au fost utilizate metode ale învățării prin cooperare, dar și a formulelor competiționale, deoarece ambele, mai ales la vârsta adolescenței, răspund, concomitent, trebuinței de afirmare, dar și celei de apartenență a liceenilor.

Pentru a asigura funcționarea optimă a microgrupurilor de elevi, am considerat că grupul de bază de învățare prin cooperare este asociabil cu ceea ce am definit ca fiind microgrupul de elevi, caracterizat printr-o foarte bună intercunoaștere între membrii grupului, funcționarea pe termen mai lung, în scopul îndeplinirii sarcinilor de învățare, parcurgerea etapelor de formare a unei echipe eficiente, respectarea regulilor și principiilor învățării prin cooperare, acțiuni de învățare în cadrul orelor de curs, dar și în afara orelor de curs.

S-a asigurat climatul de securitate a învățării, în cadrul microgrupurilor de elevi, dar care s-a corelat cu fenomenul de dinamizare a elevilor, prin diferite forme de competiție intergrupală, implicit prin forme variate de recompensare. Astfel, am conceput formule optime competiționale, pornind de la aspectele analizate în etapa preexperimentală și analizele teoretice anterior realizate, în care să fie respectate criteriile unei concurențe intergrupale și interpersonale oneste, să existe criterii de jurizare, reguli clare și recompense, dar și ocazii de sărbătorire în comun a victoriilor și de reconsiderare a competiției ca factor de devenire personală, chiar și în ipostaze

mai puțin favorabile, de simplu participant, deoarece nu pot fi toți învingători, însă toți pot fi „potențiali învingători”.

Am urmărit atingerea competențelor generale și specifice din programele școlare, valorile și atitudinile promovate la nivelul liceului în general, al profilului în special. *Pentru compararea efectelor produse de variabila independentă asupra variabilelor dependente*, am elaborat probe de cunoștințe la disciplinele studiate de elevii claselor a IX-a și a X- a, din grupul experimental și de control, am adaptat chestionarul Rosenberg al stimei de sine cu referire la orele de pedagogie, am conceput un chestionar de interese și atitudini prin care să devină măsurabile interesul pentru specializare și disciplinele pedagogice, atitudinile față de sursele de mediere a învățării (profesor, colegi, manuale, cărți, Internet, familie), am elaborat și analizat fișele de observare a comportamentelor de comunicare eficientă și cooperare.

Datele obținute prin aplicarea metodelor și instrumentelor de cercetare au fost analizate cantitativ și calitativ, printr-un design experimental intersubiecți, iar datele culese în etapa de pre-test, post-test și re-test au fost supuse interpretărilor statistice.

Mediile la probele de evaluare au fost comparate între grupul experimental și cel de control, clasele a IX-a și clasele a X-a, existând o evoluție favorabilă a performanțelor școlare, mai ales în cazul claselor experimentale, în etapa de post-test, dar și de re-test, în etapa de pre-test neexistând diferențe semnificative statistic între grupuri; astfel, a fost confirmată ipoteza generală a cercetării cu privire la efectele pozitive ale variabilei independente asupra performanțelor școlare.

De asemenea, nivelul stimei de sine a fost măsurat în etapa de pre-test și imediat după finalizarea experimentului formativ, diferențele intergrupale fiind semnificative statistic. Chestionarul de interese și atitudini aplicat în etapa de pre-test nu indica diferențe semnificative statistic, dar în etapa de re-test, chiar după trei luni de vacanță, s-a constatat modificarea substanțială de atitudini și interes față de specializare și disciplinele pedagogice, în cazul grupurilor experimentale, clasa a IX-a și clasa a X-a.

Comportamentele de comunicare eficientă și cooperare au fost urmărite la nivelul grupurilor experimentale, măsurătorile din etapa de pre-test și etapa de re-test indicând diferențe semnificative statistic, mai ales în cazul clasei a IX-a.

Analiza cantitativă și calitativă a datelor obținute în etapele experimentului formativ ne determină să considerăm ca fiind confirmată ipoteza generală a experimentului realizat, dar și

ipotezele secundare. Elevii din clasele a IX-a și a X-a, care au făcut parte din grupul experimental, au obținut rezultate școlare superioare celor din grupul de control, au manifestat un nivel mai înalt al stimei de sine, interes mai sporit față de studierea disciplinelor pedagogice, dar și atitudini pozitive față de surse variate de mediere a învățării școlare.

De asemenea, elevii din clasele experimentale și-au modificat atitudinile față de învățarea prin cooperare și au dobândit, pe parcursul experimentului derulat, comportamente de comunicare eficientă și cooperare, dovedind și capacitatea de transfer a acestor conduite la alte discipline studiate pe parcursul anilor școlari. Asigurarea unei acțiuni concomitente a cooperării la nivelul microgrupurilor de elevi și a competiției intergrupale a determinat o serie de efecte pozitive în dezvoltarea elevilor, atât la nivel cognitiv, cât și la nivel non-cognitiv.

Atitudinea pozitivă față de colegi, ca posibili mediatorii în învățarea școlară, reprezintă un câștig în demersurile didactice, fiind, în opinia noastră, esențială în învățarea prin cooperare. Totuși, nu este suficientă plasarea elevilor „față-în-față” pentru derularea unor secvențe didactice, importantă este atitudinea de încredere în ceilalți și în alte variante de înțelegere ale aceleiași realități.

Dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor reprezintă o prioritate în societatea contemporană, în care coexistă cooperarea și competiția. Școala, ca microsistem social, ar trebui să formeze, în viziunea noastră, în egală măsură și spiritul de echipă, și spiritul competițional pentru o integrare optimă a viitorilor absolvenți în plan profesional și social. Cultura cooperării a fost accentuată, mai mult la nivel teoretic, în sistemul educațional românesc, dar și în alte zone din spațiul european și nord-american. Considerăm că este mai corect să recunoaștem competiția ca fiind existentă în societate, firească și chiar necesară uneori, iar în școală să o dozăm optim cu fenomenul cooperării.

În acest sens, pot fi formulate o serie de direcții pentru noi cercetări și sugestii de acțiune didactică, pe care le prezentăm în cele ce urmează.

În primul rând, considerăm ca fiind esențială regândirea în spațiul școlii românești a competiției, ca factor puternic motivogen în învățarea școlară, vector al progresului personal și social, fără a exagera însă, fără ca acest fenomen să devină predominant în raport cu cooperarea sau să genereze posibile efecte negative în dezvoltarea personalității elevilor sau în dinamica specifică a claselor de elevi.

Studiul efectuat în etapa preexperimentală a cercetării a indicat o serie de cauze care conduc la relații de tip competițional între elevii școlii românești: modul de evaluare, „goana” după medii și note mari, care generează întregul parcurs curricular al elevului, cultura competiției existentă în familie, școală, societate etc. Competiția, gândită însă în raport cu propriile posibilități, ca factor de autodepășire sau în raport cu cei de același nivel, conduce la rezultate mai bune în plan cognitiv și nu numai.

Competiția, ca și cooperarea, se învață, iar existența unei concepții corecte privind competiția poate conduce la efecte benefice în noi abordări ale demersurilor didactice. La nivelul politicii educaționale și la nivelul curriculumului formal, oficial, se remarcă frecvența recomandării învățării prin cooperare în clasa de elevi. Practic, se remarcă o utilizare improprie a termenului, poate chiar anumite exagerări, deoarece nu se ține seama de contextul concret al situațiilor de instruire, de condițiile acestora, de etapele metodologice, metodele, procedeele și tehnicile specifice.

Considerăm că pentru profesorii debutanți sau reticenți față de cooperarea elevilor din cauze obiective sau subiective, o abordare inițială într-un cadru mai tradițional, dar cu repere conceptuale clare, ar putea fi un suport, în cele din urmă ajungând la autentică învățare prin cooperare. De exemplu, ignorarea etapelor formării unei echipe, a unui microgrup de elevi sau a regulilor de comunicare și cooperare la nivel de grup, poate conduce la deziluzii, pentru profesori și pentru elevi. De asemenea, o atenție deosebită necesită evaluarea individuală și de grup, de proces și de produs, în această zonă fiind mai mari nemulțumirile elevilor, care nu se consideră evaluați echitabil.

Într-un alt sens, conceperea unor demersuri didactice, în care să coexiste cooperarea intragrupală și competiție intergrupală, ar putea reprezenta o apropiere față de conceptul „competiție cu potențial constructiv” dezbătut deja în literatura de specialitate. În acest mod, se asigură elevilor climatul optim în învățare, axat pe colaborare, care determină o mai mare încredere în sine și stimă de sine, comportamente adecvate față de ceilalți și de raportare eficientă la propriile responsabilități, dar și dorința de a progresa, de a ști, de autodepășire și afirmare. Pentru a nu se ajunge la conflicte intergrupale, am aplicat în demersul experimental formativ, căi de reducere a antagonismelor menționate de reprezentanții Școlii de la Geneva, iar efectele au fost pozitive, dincolo de conflictele socio-cognitive inerente și de nemulțumirile unor „lideri învinși”.

Confirmarea ipotezelor cercetării experimentale, ne determină să credem că aplicarea și la alte discipline de învățământ a designului experimental realizat, ar conduce la rezultate similare și ar fi benefice pentru elevi în plan cognitiv și non-cognitiv.

Au existat performanțe școlare superioare în cazul grupului experimental, clasele a IX-a și a X-a, comparativ cu grupul de control, însă ne-a atras atenția, în mod special, schimbarea atitudinii față de sursele de mediere școlară. Dacă înainte de experimentul formativ elevii considerau profesorul ca principalul mediator în învățare, acordând mult mai puțin credit altor surse de mediere a cunoașterii, după derularea experimentului elevii din clasele experimentale au devenit mai deschiși față de colegi, dar și față de alte surse, inclusiv față de textele de specialitate ori factori de educație nonformală. Această schimbare de atitudine este o achiziție pe termen lung extrem de valoroasă și face parte din principiile abordării socio-constructiviste a învățării, fiecare elev fiind mai deschis față de perspectiva celorlalți asupra realității. Se produce astfel o mai accentuată decentrare cognitivă, atât de necesară în viața de adult.

În privința interesului față de învățarea disciplinelor pedagogice și de specializarea aleasă, acestea erau atât de evidente în urma experimentului formativ, încât am preferat aplicarea chestionarului de interese și atitudini la o distanță de trei luni, în etapa de re-test. S-au înregistrat diferențe semnificative statistic față de pre-test, între grupul de control și experimental, clasele experimentale menținându-și atitudinile pozitive față de colegi ca mediatori ai învățării, învățarea la disciplinele pedagogice și specializarea învățător-educatoare.

Considerăm ca fiind foarte posibilă extinderea unor astfel de atitudini și în cazul altor arii curriculare și discipline de învățământ, în condițiile aplicării similare a demersurilor didactice experimentale descrise în lucrarea de față.

Ca urmare a cercetării întreprinse, pot fi formulate următoarele sugestii pentru optimizarea activității didactice a profesorilor din învățământul preuniversitar:

- pregătirea profesorilor din perspectiva unei politici educaționale, ce promovează formarea spiritului de echipă, necesar în activitatea profesională și în spațiul social, dar și formarea spiritului competitiv, util în afirmarea personală;
- necesitatea reconsiderării competiției ca vector important în obținerea performanțelor în orice domeniu, inclusiv în învățarea școlară;
- revizuirea relației competiție-cooperare și dozarea optimă a celor două fenomene în spațiul educațional, prin reducerea antagonismelor dintre acestea;

- utilizarea activității didactice pe grupe și a învățării prin cooperare, pornind de la respectarea metodologiilor specifice ale acestora;
- cunoașterea principalelor dificultăți întâmpinate în condițiile derulării activității didactice pe grupe și a învățării prin cooperare, precum și a modalităților de depășire a lor;
- promovarea unei instruiți cu valențe formative, dintr-o perspectivă socio-constructivistă;
- experimentarea, cu mai mult curaj, a demersurilor interactive în corelație cu factorul competițional, în cazul diferitelor discipline de învățământ și arii curriculare, deoarece se obțin efecte pozitive în formarea personalității elevilor.

În concluzie, în cadrul cercetării realizate, am urmărit realizarea unor intervenții pedagogice care să conducă la eficientizarea activității didactice, dar și a activității de învățare școlară a elevilor, prin valorificarea acțiunii concomitente a cooperării intragrupale și a competiției intergrupale, acțiune posibilă și chiar dezirabilă în condițiile respectării unor demersuri formative experimentate anterior. Cultivarea unei atitudini deschise a profesorilor nu doar în raport cu cooperarea, dar și în raport cu competiția, optim dozată, este utilă în situațiile de instruire și educative. Considerăm că abordarea relației cooperare-competiție, în spațiul școlar, reprezintă un câmp deschis pentru cercetarea și inovarea pedagogică, iar asocierea celor două fenomene este naturală, firească, necesară și generatoare de progres la nivel personal și social.

BIBLIOGRAFIE

1. Adams, G.R., Berzonsky, M.D. (coord.), (2009), *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*, Editura Polirom, Iași
2. Albușescu, I., (2007), *Doctrina pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București
3. Albușescu, I., Albușescu, M., (2000), *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane*, Editura Polirom, Iași
4. Albușescu, I., Albușescu, M., (2002), *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
5. Amado, G., Guittet, A., (2007), *Psihologia comunicării în grupuri*, Editura Polirom, Iași
6. Ausubel, D.P., Robinson, F.G., (1981), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București
7. Băban, A. (coord.), (2001), *Consiliere educațională-ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, SC Psinet SRL, Cluj-Napoca
8. Bălan, E., Teșileanu, A., Chirișescu, A., Căstăian, D., Stoica, E., (2011), *Cadrul didactic - un profesionist în sistemul de învățământ, Modulul II – Dezvoltare profesională continuă și oportunități de carieră didactică, vizând pregătirea profesorilor în vederea susținerii examenelor de definitivat, grad II și grad I*, proiect cofinanțat din FSE, Millenium Design Group, București
9. Băncilă, S.(2003), *Cooperare și competiție*, în Chelcea, S. și Iluț, P. (coord.), *Enciclopedie de psihosociologie*, Editura Economică, București
10. Benga, O., (2001), *Elemente de psihologia dezvoltării*, în Băban, A. (coord.), *Consiliere educațională- ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, SC Psinet SRL, Cluj-Napoca
11. Berce, C., (2010), *Învățarea prin cooperare-aplicații la clasele a III-a și a IV-a*, teză de doctorat, Cluj-Napoca
12. Binet, A., (1975), *Ideile moderne despre copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București
13. Bocoș, M., (2002), *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Ediția a II-a, revăzută, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
14. Bocoș, M., (2005), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Ediția a II-a, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
15. Bocoș, M., (2007), *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*, Ediția a II-a, revăzută, Editura Paralela 45, Pitești
16. Boncu, Ș., (2004), *Procese și fenomene de grup*, în Neculau, A. (coord.), *Manual de psihologie socială*, Editura Polirom, Iași
17. Botkin, J.W., Elmandjra, M., Malița, M., (1981), *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, Editura Politică, București
18. Buzás, L., (1976), *Activitatea didactică pe grupe*, Editura Didactică și Pedagogică, București
19. Bruner, J.S., (1970), *Procesul educației intelectuale*, Editura Științifică, București
20. Castany, J., (1997), *Peut-on construire l'utopie en groupe?*, în *Cahiers pedagogique „Le travail de groupe”*, nr. 356
21. Cerghit, I., (2008), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Polirom, Iași
22. Chelcea, S. (coord), (2006), *Psihosociologie. Teorie și aplicații*, Editura Economică, București

23. Chelcea, S., (1994), *Personalitate și societate în tranziție*, Editura Științifică și Tehnică, București
24. Chiș, V., (2002), *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
25. Chiș, V., (2005), *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
26. Claparède, Ed., (1973), *Educația funcțională*, Editura Didactică și Pedagogică, București
27. Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.), (1999), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași
28. Cristea, S., (2002), *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Educațional, Chișinău
29. Cousinet, R., (1978), *Educația nouă*, Editura Didactică și Pedagogică, București
30. Cucuș, C., (2001), *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale*, Editura Polirom, Iași
31. Cucuș, C. (coord.), (1998), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și grade pedagogice*, Editura Polirom, Iași
32. Cucuș, C., (2006), *Informatizarea în educație: aspecte ale virtualizării formării*, Editura Polirom, Iași
33. Danciu, E.L., (2005), *Învățarea prin colaborare: aspecte metodologice*, Editura Orizonturi Universitare, Timișoara
34. De Peretti, A., Legrand, J.A., Boniface, J., (2001), *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iași
35. Debesse, M., (1981), *Etapele educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București
36. Deci, E.L., Ryan, R.M., (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum
37. Delors, J. (coord.), (2000), *Comoara lăuntrică*, Editura Polirom, Iași
38. Deutsch, M., (1949), *An Experimental Study of The Effects of Cooperation and Competition Group Process*, Human Relation, 2, pp. 199-231
39. Deutsch, M., (1973), *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Process*, New Haven, Yale University Press
40. Deutsch, M., Horstein, H.A., (1978), *Sociopedagogia educației*, în Davitz, J.R., Ball, S. (coord.), *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București
41. Deutsch, M., (1998), *Educația pentru o lume pașnică*, în Stoica-Constantin, A., Neculau, A. (coord.), *Psihosociologia rezolvării conflictelor*, Editura Polirom, Iași
42. Deutsch, M., (2000), *Cooperation and Competition*, în Deutsch, M., Coleman, P.T. (eds), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, San Francisco: Jossey-Bas Publishers, p. 21-40
43. Dewey, J., (1972), *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București
44. Dewey, J., (1977), *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București
45. Durkheim, E., (1980), *Educație și sociologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București
46. Dusek, J.B., McIntyre, J.G., (2009), *Dezvoltarea conceptului de sine și a stimei de sine*, în *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*, Adams, G.R., Berzonsky, M.D. (coord.), Editura Polirom, Iași
47. Doise, W., Deshamps, J.C., Mugny, G., (1996), *Psihologie socială experimentală*, Editura Polirom, Iași
48. Doise, W., Mugny, G., (1998), *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Editura Polirom, Iași

49. Doron, R., Parot, F., (1999), *Dicționar de psihologie*, Editura Humanitas, București
50. Dulamă, M.E., (2002), *Modele, strategii și tehnici activizante cu aplicații în geografie*, Editura Clusium, Cluj-Napoca
51. Ferrière, A.,(1973), *Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București
52. Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., Miller, R., (1980), *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, University Park Press, Baltimore
53. Flavell, F.H., (1979), *Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive Developmental Inquiry*, American Psychology, 34, p. 906-916
54. Flueraș, V., (2005), *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
55. Gagné, R., (1975), *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București
56. Glava, A. (2007), *Pedagogia metacognitivă și învățarea constructivistă*, în Ionescu, M. (coord.), *Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, pp. 26-44
57. Glava, C., (2009), *Clasa virtuală*, în Ionescu, M., Bocoș, M. (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești
58. Goleman, D., (2001), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea veche, București
59. Hayes, N., Orrell, S., (2007), *Introducere în psihologie*, ediția a III-a, Editura ALL, București
60. Harwood, R., Miller, S.A., Vasta, R., (2010), *Psihologia copilului*, Editura Polirom, Iași
61. Horney, K., (1998), *Personalitatea nevrotică a epocii noastre*, Editura IRI, București
62. Hotyat, F., Delphine-Messe, D., (1973), *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne – à l'usage des enseignants, des éducateurs et des parents*, Editions Nathan Labour, Bruxelles
63. Howitt, D., Cramer, D., *Introducere în SPSS pentru psihologie. Versiunea 16 și versiunile anterioare*, Editura Polirom, Iași
64. Iluț, P., (2001), *Sinele și cunoașterea lui*, Editura Polirom, Iași
65. Iluț, P., (2009), *Psihologie socială și sociopsihologie: teme recurente și noi viziuni*, Editura Polirom, Iași
66. Ionescu, M., (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
67. Ionescu, M., Radu, I. (coord.), (1995, 2001), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
68. Ionescu, M., (2003, 2005, 2007), *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad
69. Ionescu, M., (coord.), (2006), *Schimbări paradigmatică în instrucție și educație*, Editura Eikon, Cluj-Napoca
70. Ionescu, M. (coord.), (2007), *Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației*, Editura Eikon, Cluj-Napoca,
71. Ionescu, M., Bocoș, M. (coord.), (2009), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești
72. Ionescu, M., (2009), *Demersuri tipice și creative în instrucția școlară și autoinstrucție*, în Ionescu, M., Bocoș, M., *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, pp. 297-348
73. Ionescu, M. (coord.), (2013), *Studii de pedagogie aplicată*, Editura Eikon, Cluj-Napoca

74. Iucu, B.R., (2006), *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași
75. Grigoruță, M.-V., (1998), *Competiție și cooperare în managementul resurselor umane*, Editura Universității, Suceava
76. Johnson, A.G., (2007), *Dicționarul Blackwell de Sociologie. Ghid de utilizare a limbajului sociologic*, Editura Humanitas, București
77. Johnson, D.W., Johnson, R.T., Krottee, M.L., (1986), *The Relation Between Social Interdependence and Psychological Health on The 1980 U.S. Olympic Ice Hockey Team*, in *Journal of Psychology*, 120, pp. 279-291
78. Johnson, D.W., Johnson, R.T., (1989), *Cooperation and Competition: Theory and Reserch*, Interaction Book Company, Edina Minnesota
79. Johnson, D.W., Johnson, R.T., (1989), *Social Skills for Successful Group Work*, în *Educational Leadership*, Vol. 47, Nr. 4, pp. 29-33 (publicat de Association of Supervision and Curriculum Development)
80. Johnson, D.W., Johnson, R.T., (1991), *Learning Toghether and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Third Edition, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall
81. Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A., (1991), *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*, ASHE-FRIC, Higher Education Report No. 4, Washington DC, School of Education and Human Development, G. Washington University
82. Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J., (1993, 2008), *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*, Interaction Book Company, Edina, Minnesota
83. Johnson, D.W., Johnson, R.T., (1998), *Cooperative Learning and Social Interdependence Theory*, in *Social Psychological Applications to Social Issues*, 4
84. Joița, E., (2006), *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii*, Editura Aramis, București
85. Kallay, E., Macavei, B., Lemeni, G., (2004), *Autocunoaștere și dezvoltare personală*, în Lemeni, G. Miclea, M. (coord.), *Consiliere și orientare-ghid de educație pentru carieră*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
86. Kagan, S., (1992), *Cooperative Learning*, CA: Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano
87. Kohn, A., (1986, 1992), *No Contest: The Case Against Competition*, Houghton Mifflin Company, New York
88. Lemeni, G., Miclea, M. (coord.), (2004), *Consiliere și orientare-ghid de educație pentru carieră*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
89. Lungu, O., Iacob, L., (1999), *Perspectiva umanistă asupra educației*, în Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași
90. Lungu, Ș., (2004), *Activitatea didactică pe grupe. Aplicații în predarea și învățarea disciplinelor pedagogice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
91. Lungu, Ș., (2005), *Aspecte structurale și funcționale ale microgrupurilor de elevi în condițiile utilizării învățării prin cooperare*, în Onutz, S., Gavra, R., Chiș, V., Bocoș, M. (coord.), *Educația azi și mâine*, nr.1/2005, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
92. Lungu, Ș., (2005), *Opționalul ca nouă disciplină- modalitate eficientă de tratare diferențiată a elevilor. Aplicație-Managementul conflictelor*, în *Preuniversitaria. Tratarea diferențiată a elevilor*, Editura Casa Corpului Didactic, Cluj-Napoca

93. Lungu, Ș., (2006), *Cultivarea competențelor prin utilizarea opționalului ca nouă disciplină*, în Bocoș, M., Onutz, S., Lungu, Ș. (coord.), *Educația azi și mâine*, nr. 2/ 2006, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
94. Lungu, Ș., (2013), *Cooperare și competiție – între mit și realitate*, în Ionescu, M. (coord.), *Studii de pedagogie aplicată*, Editura Eikon, Cluj-Napoca
95. Maslow, A. H., (2007), *Motivație și personalitate*, Editura Trei, București
96. Matei, N.C., (1995), *Învățarea eficientă în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București
97. Mervyn, S. (ed.), (2002), *Experiența învățării mediate în clasă și în afara acesteia*, pref. R. Feuerstein, Editura ASCR, Cluj-Napoca
98. Metayer, O., Boulais, P., (1997), *Travail en groupe, mode d'emploi*, în *Cahiers pedagogiques „Le travail de groupe”*, nr. 356
99. Miclea, M., (1994), *Psihologie cognitivă*, Casa de Editură Gloria S.R.L., Cluj-Napoca
100. Miclea, M., (1999), *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, Editura Polirom, Iași
101. Milcu, M., (2005), *Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict. Abordare dinamică*, Editura Polirom, Iași
102. Miroiu, A., (coord.), (1998), *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iași
103. Monteil, J-M., (1997), *Educație și formare*, Editura Polirom, Iași
104. Moscovici, S. (coord.), (1998), *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Editura Polirom, Iași
105. Moscovici, S., (2011), *Influență socială și schimbare socială*, Editura Polirom, Iași
106. Moyne, A., (1997) *Travail de groupe et travail autonome*, în *Cahiers pedagogiques „Le travail de groupe”*, nr. 356
107. Neculau, A., (1998), *Conflictul socio-cognitiv*, în Stoica-Constantin, A., Neculau, A. (coord.), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iași
108. Neculau, A., Boncu Ș., (1998), *Psihologia socială a câmpului educațional*, în Cucuș, C. (coord.), *Psihopedagogie pentru examene de definitivat și grade didactice*, Editura Polirom, Iași
109. Oprea, C.-L., (2006, 2008), *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București
110. Pantanella, R., (1997), *Guide practice: Le travail de groupe, comment faire pour que ca marche?*, în *Cahiers pedagogiques „Le travail de groupe”*, nr. 356
111. Păun, E., (1982), *Sociopedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București
112. Păun, E., (1999), *Școala – abordare psihopedagogică*, Editura Polirom, Iași
113. Pânișoară, I.O., (2008), *Comunicarea eficientă*, Ediția a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași
114. Piaget, J., (1972), *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București
115. Piaget, J., Inhelder, B., (1976), *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București
116. Popova, E., (2006), *Psihologia învingătorilor*, Editura Europress Group, București
117. Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., Pânișoară, I.O. (coord), (2008), *Pregătirea psihopedagogică pentru definitivat și gradul II. Manual pentru definitivat și gradul II*, Editura Polirom, Iași

118. Preda, V., (2009), *Principiile didacticii-în viziunea teoriilor constructiviste*, în Ionescu, M., Bocoș, M. (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești
119. Putnam, J., (1997), *Cooperative Learning in Diverse Classrooms Uper Saddle River*, NJ: Merrill
120. Radu, I., (1976), *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București
121. Radu, I. (coord.), (1991), *Introducere în psihologia contemporană*, Editura Sincron, Cluj-Napoca
122. Radu, I. (coord.), (1993), *Metodologia psihologică și analiza datelor*, Editura Sincron, Cluj-Napoca
123. Radu, I., Iluț, P., Matei, L., (1994), *Psihologie socială*, Editura EXE, Cluj-Napoca
124. Radu, I., (2009), *Procesul de învățământ – experiență, rutină și creativitate didactică*, în Ionescu, M., Bocoș, M. (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești
125. Radu, I.T., (1978), *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București
126. Radu, I.T., Ezechil, L., (2006), *Didactica. Teoria instruirii*, Editura Paralela 45, Pitești
127. Răduț-Taciu, R., (2003), *Individualitate și grup în lecția modernă*, Editura Cărții de Știință, Cluj-Napoca
128. Rogers, C.R., (2008), *A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut*, Editura Trei, București
129. Sălăvăstru, D., (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași
130. Sălăvăstru, D., (2009), *Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale*, Editura Polirom, Iași
131. Schmitt, D.P., Allik, J., (2005), *Simultaneous Administartion of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 89, No. 4, pp. 623-642
132. Siebert, H., (2001), *Pedagogie constructivistă. Bilanț al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative*, Institutul European , Iași
133. Skinner, B.F., (1971), *Revoluția științifică a învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București
134. Slavin, R.E., (1995), *Cooperative learning-theory, research and practice*, 2-ed edition, Allyn&Bacon, Boston
135. Sherif, M., Sherif, C., (1969), *Social Psychology*, Harper&Row, New York J.G.
136. Smetana, J.G., Turiel, E., (2009), *Dezvoltarea morală la adolescenți*, în Adams, G.R., Berzonsky, M.D. (coord.), *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*, Editura Polirom, Iași
137. Stan, E., (2003), *Managementul clasei de elevi*, Editura Aramis, București
138. Stanciu, I.Gh., (1983), *Școala și pedagogia în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București
139. Stanciu, I.Gh., (1995), *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București
140. Stoica-Constantin, A., Neculau, A., (1998), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iași
141. Șchiopu, U., Verza, E., (1981), *Psihologia vârstelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București

142. Țărcovnicu, V., (1981), *Învățământul frontal, învățământul individual, învățământul pe grupe*, Editura Didactică și Pedagogică, București
143. Thorndyke, E.L., (1983), *Învățarea umană*, Editura Didactică și Pedagogică, București
144. Toffler, A., (1995), *Powershift*, Editura Antet, București
145. Ulrich, C., (2000), *Managementul clasei – învățarea prin cooperare*, Editura Corint, București
146. Văideanu, G., (1988), *Învățarea pe grupe mici*, în „*Revista de pedagogie*”, nr. 6
147. Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București
148. Viau, R., (1997), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck&Larcier S.A., Paris, Bruxelles
149. Vîgotski, L.S., (1971), *Opere pedagogice alese*, vol.I, Editura Didactică și Pedagogică, București
150. Zlate, M., Zlate, C., (1982), *Cunoașterea și activarea grupurilor sociale*, Editura Politică
151. Zlate, M., (1997), *Eul și personalitatea*, Editura Trei, Odorheiu Secuiesc
152. Zlate, M., (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași
153. Watson, G., Johnson, D., (1972), *Social Psychology*, J.B. Lippincott Company, Philadelphia, New York, Toronto
154. Watson, J.B., (1972), *Le behaviorisme*, CEPL, Paris
155. *Dicționarul explicativ al limbii române*, (1998), Editura Univers Enciclopedic, București
156. *** *Mic dicționar enciclopedic*, (2004), Editura Univers, București
157. *** *Dicționar Enciclopedic* (1993), vol. I A-C, Editura Enciclopedica, București
158. *** *Encyclopedia of Psychology* (2000), Kazdin A.E. editor in chief, Published by American Psychological Association and Oxford University Press, Washington DC
159. *** (2007), *România educației, România cercetării*, Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor în domeniul educației și cercetării, București, 6 iulie 2007
160. *** Curriculum Național (2001), *Programe școlare, 5, Aria curriculară „Om și societate”*, MEC/CNC, București
161. *** Curriculum Național (2001), *Seria Liceu, Programe școlare, Aria curriculară „Om și societate”*, MEC/CNC, București
162. *** *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare din aria curriculară „Om și societate”, învățământ liceal*, (2001), sub coordonarea Consiliului Național pentru Curriculum, Editura SC Aramis Print, București
163. *** (2005), *Anii reformei și ceea ce a urmat*, Editura Fundației pentru Studii Europene