

UNIVERSITATEA *BABEȘ – BOLYAI* CLUJ-NAPOCA  
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI  
CATEDRA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Rezumatul tezei de doctorat

**ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE – APLICAȚII LA  
CLASELE a III-a și a IV-a**

Coordonator științific:

**Prof. univ. dr. MIRON IONESCU**

Candidat:

**Lector univ. drd. CARMEN BERCE (POPA)**

Cluj-Napoca

2010

## CUPRINSUL TEZEI DE DOCTORAT

<b>PARTEA I: FUNDAMENTARE TEORETICĂ</b>
<b>IMPORTANȚA ȘI ACTUALITATEA TEMEI STUDIATE</b>
<b>CAPITOLUL I: DELIMITĂRI CONCEPTUALE</b>
I.1. Grupurile de învățare – delimitări terminologice
I.2. Învățarea prin cooperare – concept și caracteristici definitorii
<b>CAPITOLUL II: FUNDAMENTE TEORETICE ALE ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE</b>
II.1. Teoria interdependenței sociale
II.2. Teoriile behavioriste
II.3. Teoriile cognitiviste
II.4. Teoriile privind construirea colaborativă a cunoașterii cu ajutorul noilor tehnologii
<b>CAPITOLUL III: REZULTATELE CERCETĂRIILOR FUNDAMENTALE ȘI APLICATIVE ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE LA CICLUL PRIMAR</b>
III. 1. Rezultate ale cercetărilor privind eficiența aplicării diferitelor metode de învățare prin cooperare la elevii din ciclul primar
III.2. Rezultate ale cercetărilor privind eficiența învățării prin cooperare în ce privește studierea unor texte și rezolvarea de probleme de către elevii din ciclul primar
III.3. Rezultate ale cercetărilor orientate spre analiza unor modele de implementare a învățării prin cooperare la clasă
<b>CAPITOLUL IV: PREZENTAREA UNOR MODELE ȘI METODE DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE</b>
IV.1. Modelul cooperant al învățării în echipe ( <b>R. Slavin</b> și echipa sa, 1990)/Student Team Learning
IV.1.1. Metoda acumulării punctelor de progres / Student Teams-Achievement Divisions (S.T.A.D.)
IV.1.2. Metoda jocurilor și a întrecerilor în echipă / Teams-Games-Tournaments (T.G.T.)
IV.1.3. Metoda Mozaicului (II) / Jigsaw II
IV.1.4. Metoda învățării individualizate asistate de munca în echipă / Team Assisted

Individualization (T.A.I.)
IV.1.5. Metoda însușirii cooperante a citirii și scrierii / Cooperative Integrated Reading and Composition (C.I.R.C.)
IV.2. Modelul structuralist al învățării prin cooperare (S. și M. Kagan, 1992) / Structural Approach to Cooperative Learning
IV.3. Metoda investigării în grup (Y. și Sh. Sharan, 1992) / Group Investigation (G.I.)
IV.4. Metoda Mozaicului (Aronson E., 1978) / Jigsaw
IV.5. Metoda Instruirii Complexe (E. Cohen, 1986) / Complex Instruction
<b>CAPITOLUL V: SĂ ÎNVĂȚĂM ÎMPREUNĂ – UN MODEL DE IMPLEMENTARE A ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE LA CLASĂ</b>
V.1. Elemente esențiale ale modelului <i>Să învățăm împreună</i>
V.1.1. Interdependența pozitivă
V.1.2. Promovarea responsabilității individuale
V.1.3. Promovarea unei interacțiuni stimulative, de tip față în față
V.1.4. Dezvoltarea abilităților de muncă în grup
V.1.5. Evaluarea modului de funcționare a grupului
V.2. Clasificarea grupurilor cooperante în cadrul modelului <i>Să învățăm împreună</i>
V.2.1. Grupurile formale de învățare prin cooperare
V.2.2. Grupurile informale de cooperare
V.2.3. Grupurile cooperante de bază
V.3. Particularități și exigențe specifice în implementarea modelului <i>Să învățăm împreună</i> la nivelul procesului de învățământ din România
<b>PARTEA a II-a: PREZENTAREA ȘI INVESTIGAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI COOPERANT SĂ ÎNVĂȚĂM ÎMPREUNĂ</b>
<b>CAPITOLUL VI: INVESTIGAȚII CU PRIVIRE LA ATITUDINILE CADRELOR DIDACTICE FAȚĂ DE MUNCA ÎN GRUP ȘI PARTICULARITĂȚILE APLICĂRII ACESTUI MODEL LA CICLUL PRIMAR (ETAPA CONSTATATIVĂ A</b>

<b>INVESTIGAȚIEI)</b>
VI.1. Obiectivele cercetării constatative
VI.2. Sistemul de metode de cercetare utilizate
VI.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor etapei constatative
VI.3.1. Prezentarea rezultatelor referitoare la percepția cadrelor didactice cu privire la munca în grup
VI.3.2. Prezentarea rezultatelor obținute în urma observațiilor la clasă
VI.3.3. Prezentarea rezultatelor obținute la interviuri
VI.3.4. Analiza programei școlare cu referire la munca în grup
VI.3.5. Validarea pe eșantion românesc a chestionarului <i>Climatul clasei</i>
VI.3.6. Prezentarea modului de alcătuire a eșantionului de conținut și de subiecți. Rezultatele analizelor comparative realizate la nivelul loturilor experimentale și de control
VI.4. Administrarea pre-testului. Rezultate ale etapei pre-test
VI.4.1. Rezultate privind atitudinea elevilor față de climatul clasei în pre-test
VI.4.2. Rezultate privind capacitatea de ascultare activă a elevilor în pre-test
VI.4.3. Rezultate privind expresiile verbale cooperante și non-cooperante utilizate de elevi în pre-test
VI.4.4. Rezultate privind comportamentul de solicitare a ajutorului de la colegi în pre-test
VI.4.5. Rezultate privind modalitățile de luare a deciziilor în pre-test
VI.5. Concluzii parțiale
<b>CAPITOLUL VII: MODALITĂȚI DE APLICARE A MODELULUI COOPERANT SĂ ÎNVĂȚĂM ÎMPREUNĂ LA CICLUL PRIMAR (ETAPA EXPERIMENTALĂ)</b>
VII.1. Premise teoretice și cadrul general al proiectării programului experimental
VII.2. Scopul, obiectivele și ipoteza cercetării
VII.3. Metodologia cercetării
VII.3.1. Lotul de subiecți
VII.3.2. Variabile

VII.3.3. Metode și instrumente
VII.3.4. Design-ul cercetării
VII.3.5. Procedura
VII.4. Proiectarea și realizarea experimentului formativ
VII.4.1. Activități de pregătire a colectivelor de elevi pentru introducerea muncii în grupuri cooperante
VII.4.1.1. Alcătuirea grupelor de elevi
VII.4.1.2. Selectarea regulilor și a rolurilor
VII.4.1.3. Aranjarea mobilierului
VII.4.1.4. Proiectarea exercițiilor de construire a identității echipei și a instrumentelor de evaluare a regulilor
VII.4.2. Introducerea muncii în grupuri cooperante la clasă – repere metodice
VII.4.2.1. Precizarea obiectivelor
VII.4.2.2. Explicarea modului de lucru și a comportamentelor așteptate
VII.4.2.3. Desfășurarea unor lecții bazate pe muncă prin cooperare
VII.4.2.4. Monitorizarea eficienței funcționării grupurilor cooperante
VII.4.2.5. Evaluarea muncii de grup
VII.5. Administrarea post-testului
VII.6. Testarea la distanță/ re-testul
<b>CAPITOLUL VIII: ANALIZA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR EXPERIMENTALE</b>
VIII.1. Analiză comparativă privind atitudinea elevilor față de <i>climatul clasei</i> în cele trei momente ale programului experimental (pre-test, post-test și re-test)
VIII.1.1. Rezultate obținute la subscala 1: <i>Sprijin personal și în învățare de la colegi</i>
VIII.1.2. Rezultate obținute la subscala 2: <i>Sprijin personal și în învățare de la cadrul didactic</i>
VIII.1.3. Rezultate obținute la subscala 3: <i>Cooperare</i>
VIII.1.4. Concluzii parțiale

VIII.2. Analiză comparativă privind capacitatea de <b>ascultare activă</b> a elevilor în cele trei momente ale programului experimental (pre-test, post-test și re-test)
VIII.2.1. Rezultate obținute privind capacitatea de <i>rezumare a ideilor</i>
VIII.2.2. Rezultate obținute privind capacitatea de <i>exprimare a acordului/dezacordului</i> față de ideile colegilor
VIII.2.3. Rezultate obținute privind capacitatea de <i>emitere de idei</i>
VIII.2.4. Rezultate obținute privind comportamentul de <i>ascultare fără intervenție</i>
VIII.2.5. Rezultate obținute privind comportamentul de <i>non-participare</i>
VIII.2.6. Concluzii parțiale
VIII.3. Analiză comparativă privind <b>expresiile verbale</b> folosite de elevi în cele trei momente ale programului experimental (pre-test, post-test și re-test)
VIII.3.1. Rezultate privind utilizarea <i>expresiilor verbale cooperante</i>
VIII.3.2. Rezultate privind utilizarea <i>expresiilor verbale non-cooperante</i>
VIII.3.3. Concluzii parțiale
VIII.4. Analiză comparativă privind comportamentul de <b>solicitare a ajutorului</b> de la colegi în cele trei momente ale programului experimental (pre-test, post-test și re-test)
VIII.4.1. Rezultate privind întrebările de <i>informare</i>
VIII.4.2. Rezultate privind întrebările de <i>verificare</i>
VIII.4.3. Rezultate privind întrebările pentru <i>solicitare de explicații</i>
VIII.4.4. Concluzii parțiale
VIII.5. Rezultate obținute privind modalitățile de <b>luare a deciziei</b>
VIII.5.1. Rezultate privind modalitatea nr. 1 de luare a deciziei
VIII.5.2. Rezultate privind modalitatea nr. 2 de luare a deciziei
VIII.5.3. Rezultate privind modalitatea nr. 3 de luare a deciziei
VIII.5.4. Rezultate privind modalitatea nr. 4 de luare a deciziei
VIII.5.5. Concluzii parțiale
<b>CONCLUZII FINALE</b>

<b>BIBLIOGRAFIE</b>
<b>ANEXE</b>

Științele educației marchează în ultimul timp un interes tot mai susținut pentru modele de predare interactive care să permită profesorului să dezvolte elevilor competențe de genul: sociabilitate, comunicare, interactivitate. Învățarea prin cooperare este un astfel de model, bazat pe teorie, validat prin cercetare și operaționalizat în proceduri clare pe care profesorii le pot folosi la clasă.

Cercetarea noastră se încadrează în perspectiva didactică de abordare a domeniului, prin prezentarea la nivel teoretic a particularităților acestui model, cât și prin oferirea unor repere practice legate de implementarea acestuia la ciclul primar.

Fundamentarea teoretică a lucrării este susținută de cele cinci capitole.

În primul capitol, ne-am propus să aducem unele clarificări de natură conceptuală. Astfel, au fost definiți unii termeni și au fost făcute clare unele distincții terminologice gen: grup de învățare tradițional-grup cooperant, învățare prin cooperare-învățare colaborativă etc. Am considerat că sunt necesare aceste delimitări conceptuale cu atât mai mult cu cât deseori în practica școlară se pune semn de egalitate între munca în grup (accepțiunea tradițională) și munca în grupuri cooperante, fără a exista o clarificare teoretică în acest sens.

În capitolul II al lucrării am prezentat fundamentele teoretice care susțin învățarea prin cooperare și argumentele științifice ale unor personalități din domeniu în ce privește eficiența aplicării acestui model. Este vorba de reprezentanții teoriei interdependenței sociale, a teoriilor behavioriste și a teoriilor cognitiviste.

Capitolul III am trecut în revistă câteva din cele mai recente rezultate ale cercetării în acest domeniu. Deoarece am fost interesați de particularitățile aplicării modelului învățării prin cooperare la ciclul primar la disciplinele Limba română și Matematică, am prezentat în acest capitol rezultate ale cercetărilor privind eficiența aplicării diferitelor metode de învățare prin cooperare pentru elevii de la acest nivel. De asemenea, au fost prezentate rezultatele unor studii privind eficiența învățării prin cooperare în cazul studierii unor texte și rezolvării de probleme de către elevii din ciclul primar, precum și rezultatele unor cercetări orientate spre analiza unor modele de implementare a învățării prin cooperare la clasă.

În capitolul IV am făcut o prezentare generală a celor mai recunoscute metode și modele de învățare prin cooperare: *Învățarea în echipe cooperante* (R. Slavin și echipa sa, 1990) / *Student Team Learning, Modelul structuralist al învățării prin cooperare* (S. și M. Kagan, 1992) / *Structural Approach to Cooperative Learning, Metoda investigării în grup* (Y. și Sh. Sharan, 1992) / *Group Investigation* (G.I.), *Metoda Mozaicului* (Aronson E., 1978) / *Jigsaw, Metoda Instruirii Complexe* (E. Cohen, 1986) / *Complex Instruction*.

Capitolul V descrie într-un mod mai detaliat unul dintre modelele învățării prin cooperare, și anume modelul *Să învățăm împreună / Learning together* (D. și R. Johnson, 1984). Deoarece design-ul nostru experimental se fundamentează pe acest model teoretic, am alocat în cuprinsul lucrării un număr mai mare de pagini pentru prezentarea acestuia. Au fost discutate în acest capitol cele cinci principii ale cooperării, caracteristicile integrării în predare a celor trei tipuri de grupuri (formale, informale, de bază), precum și particularitățile implementării acestui model în curriculum-ul din România.

Capitolele VI, VII și VIII prezintă detaliat modul de concepere și desfășurare a experimentului pedagogic întreprins de noi, detaliile de natura metodologică pentru fiecare etapă a cercetării.

### **Fundamentarea teoretică**

Necesitatea unei fundamentări teoretice a problematicii învățării prin cooperare și a unor clarificări terminologice a fost resimțită din cel puțin două motive.

Unul dintre motive este legat de rezultatele nesatisfăcătoare obținute în etapa constatare a cercetării, etapă care s-a încheiat cu următoarea concluzie: „(...) se impune cu necesitate *nevoia unei schimbări în ceea ce privește practicile curente de aplicare a muncii în grup la clasă*, precum și a unei *informări mai temeinice a cadrelor didactice cu privire la această metodă*. Nu în ultimul rând se impune *nevoia oferirii unor instrumente practice* cadrelor didactice în scopul sprijinirii acestora în procesul de inovare a practicilor curente de predare.” (pg. 197)

Deseori în asistențele la lecții desfășurate cu elevi de ciclul primar am observat că învățătorii/institutorii introduc în predare diverse metode doar pentru că le-au văzut aplicate de către alți colegi sau pentru că le-au fost recomandate de către diferite surse de autoritate locală ca strategii interactive. Este de apreciat deschiderea cadrelor didactice pentru introducerea unor elemente inovatoare în predare, precum și pentru încercarea de adaptare și modernizare a strategiilor didactice. În opinia noastră însă, preluarea unor metode de tip „rețetă” și introducerea acestora la clasă fără aprofundarea suportului teoretic pe care se bazează este superficială și chiar periculoasă. De aceea, am fost interesați să căutăm un model de lucru care să aibă o solidă fundamentare teoretică, dar să ne ofere și repere practice pentru a îmbunătăți și perfecți strategiile tradiționale de muncă în grup.

Necesitatea unei fundamentări teoretice a problematicii învățării prin cooperare se impune și datorită numărului redus de cercetări și studii pe această temă în țara noastră. Dacă efervescența studiilor și publicațiilor în acest domeniu s-a extins la nivel internațional o dată cu trecerea anilor, nu aceeași evoluție am putut-o constata în literatura pedagogică de la noi din țară.

Mai mult decât atât, analizând planurile de învățământ ale instituțiilor de formare a viitoarelor cadre didactice, precum și conținuturile unor discipline pedagogice care puteau integra aspecte legate de munca în grup și aplicarea ei la clasă, constatăm cu surprindere faptul că, în ciuda recunoașterii internaționale pe care a căpătat-o modelul, în România, acesta a fost neglijat, chiar exclus. Pregătirea pedagogică a cadrelor didactice nu a făcut nici ea referire la problematica muncii în grup și este posibil ca acesta să fie unul dintre motivele pentru care practicienii au exclus această metodă din strategiile curente de predare.

Rezultatele cercetărilor în acest domeniu atestă faptul că modelul învățării prin cooperare are efecte pozitive în ceea ce privește dezvoltarea elevilor în plan cognitiv, socio-afectiv și motivațional. Învățarea prin cooperare este fundamentul pentru multe alte inovații instrucționale incluzând integrarea curriculară, gândirea critică, lectura activă, rezolvarea de probleme. Se poate vorbi de învățare prin cooperare atunci când succesul sau performanța grupului se găsesc în succesul sau performanțele fiecărui membru al grupului în parte și invers, adică succesul sau performanțele fiecărui membru al grupului sunt și succesul sau performanțele grupului.

În partea de fundamentare teoretică am încercat să explicăm diferența între grupurile cooperante de învățare și grupurile tradiționale. Astfel, primul pas în cercetare a fost realizat în direcția definirii termenilor cheie. De asemenea, am prezentat pe larg modelul învățării prin cooperare propus de David și Roger Johnson, modelul *Să învățăm împreună*. Acest model atrage atenția asupra introducerii și respectării în activitățile de muncă în grupuri cooperante a cinci principii: *interdependență pozitivă, interacțiune față în față, responsabilitate individuală, deprinderi sociale și evaluarea calității muncii grupului*. Indiferent de metoda de muncă în grup introdusă la clasă, este necesar să fie respectate cele cinci principii dacă se urmărește cooperarea între elevi în rezolvarea sarcinilor. O astfel de abordare nu ne oferă metode gata elaborate care trebuie urmate pas cu pas (cum am putea găsi în modelul structuralist al lui Kagan), ci un cadru teoretic general care poate fi ulterior particularizat și adaptat pentru orice nivel și pentru orice disciplină.

Unul dintre obiectivele cercetării noastre a fost de a valorifica experiența tradițională a muncii în grup și de a o perfecționa prin aplicarea corectă a celor cinci principii ale modelului *Să învățăm împreună*. Nu am dorit ca experimentul nostru să se transforme într-un mozaic de metode de muncă în grup, alese fără nicio fundamentare teoretică. De aceea, am considerat că este foarte important să prezentăm și argumentăm modelul teoretic care stă la baza experimentului pedagogic. În termeni mai concreți, ne-am propus să demonstrăm că în activitățile și sarcinile de grup elevii pot învăța să coopereze astfel încât să fie evitate clasicele

comportamente sociale indezirabile de genul: „liderul lucrează, ceilalți beneficiază de munca acestuia”, „asumarea cu ușurință a succesului, învinuirea celorlalți pentru eșec”, „dezaprecieri privind unii membri ai grupului datorită unor prejudecăți”.

Am pornit de la premisa că organizarea învățării într-un cadru cooperant dezvoltă un climat pozitiv și motivant, cu efecte clar pozitive în planul cunoștințelor și al dezvoltării socio-afective a elevilor.

### **Demersul experimental**

Rezultatele chestionarului aplicat de noi celor peste 150 de cadre didactice din învățământul primar demonstrează că: munca în grup (nu vorbim despre învățarea prin cooperare, căci la nivel național singurul tip de grup de elevi este cel clasic, tradițional, nu cel cooperant) nu este folosită de cadrele didactice decât într-o mică proporție a timpului școlar, elevii fiind puși în majoritatea timpului să învețe fie individual, fie într-un cadru frontal, dirijat de către cadrul didactic. Considerăm că în acest fel se creează din start un dezechilibru deoarece școala trebuie să pregătească elevii să facă față nu doar situațiilor competitive sau celor individuale, ci și celor de colaborare, de muncă în echipă, de rezolvare constructivă a conflictelor, de exersare a unor deprinderi sociale și de comunicare interpersonală. Așadar motivele pentru care am considerat necesară introducerea acestui program la clasă au fost:

1. De a oferi elevilor șansa să învețe să colaboreze pentru a-și exersa și acele deprinderi sociale care le vor fi necesare mai târziu în viața personală (în familie, carieră sau ca cetățeni);
2. De a readuce în centrul atenției studiilor de specialitate din țară un model de predare atât de generos, în opinia noastră, model a cărui prezentare teoretică și practică nu s-a realizat într-o manieră sistematică și științifică, ci doar fragmentar prin preluarea în cadrul unor programe naționale de formare a cadrelor didactice a unor instrumente practice (metode și strategii de muncă în grup/de învățare prin cooperare) fără a avea însă bine precizat fundamentul teoretic care le susțin, cadrul general în care acestea se încadrează și validarea eficienței implementării lui în practica școlară;
3. Nu în ultimul rând, datorită unei nevoi resimțite personal de dezvoltare și sprijinire a strategiilor de predare a cadrelor didactice de la ciclul primar, de oferire a unor reperi concrete de aplicare a unui model teoretic la clasă, de introducere a noului într-o manieră personală, de incitare la reflecție. Am considerat că acest model ar fi eficient pentru a ajuta la schimbarea climatului din ce în ce mai încordat creat la nivelul multor instituții datorat

desființării unor locuri de muncă, reducerii numărului de posturi fenomene care încurajează competiția între cadrele didactice și afectează negativ climatul general al instituțiilor școlare.

Astfel, în această cercetare ne-am propus să verificăm în condiții experimentale eficiența implementării modelului cooperant *Să învățăm împreună* la ciclul primar. În acest scop, au fost formate șase cadre didactice de la clasele a III-a și a IV-a, după care timp de 10 săptămâni, acestea au introdus modelul în activitatea directă de predare-învățare la disciplinele Limba română și Matematică, câte o oră pe săptămână.

Vom prezenta sintetic în cele ce urmează ipotezele specifice ale cercetării, precum și rezultatele demersului nostru experimental.

### **Ipoteza specifică 1**

*Presupunem că învățarea în grupuri structurate cooperant duce la obținerea unor modificări de percepție a elevilor în ce privește relațiile de cooperare la nivelul clasei, sprijinul primit de la colegi și cadrul didactic;*

**Variabile dependente:** *Sprijin personal și în învățare de la colegi* (operaționalizat în subscala 1 a chestionarului *Climatul clasei*); *Sprijin personal și în învățare de la cadrul didactic* (operaționalizat în subscala 2 a chestionarului *Climatul clasei*); *Cooperare* (operaționalizată în subscala 3 a chestionarului *Climatul clasei*)

**Variabila independentă:** programul de învățare în grupuri cooperante

### **Ipoteza specifică 2**

*Presupunem că învățarea în grupuri structurate cooperant duce la obținerea unor modificări semnificative cu privire la capacitatea de **ascultare activă** a elevilor;*

**Variabile dependente:** comportamentul de *rezumare de idei*; comportamentul de *exprimare a acordului/dezacordului față de ideile colegilor*; comportamentul de *emitere de noi idei*; comportamentul de *ascultare fără intervenție*; comportament de *ne-ascultare, distragere de alți factori*

**Variabila independentă:** programul de învățare în grupuri cooperante

### **Ipoteza specifică 3**

*Presupunem că învățarea în grupuri structurate cooperant duce la obținerea unor modificări semnificative cu privire la frecvența de utilizare a unor **expresii verbale cooperante** și **non-cooperante**;*

**Variabile dependente:** expresii verbale *suportive*, expresii verbale *non-cooperante*

**Variabila independentă:** programul de învățare în grupuri cooperante

#### **Ipoteza specifică 4**

*Presupunem că învățarea în grupuri structurate cooperant duce la obținerea unor modificări semnificative cu privire la comportamentul de **solicitare a ajutorului de la colegi**;*

**Variabile dependente:** întrebări de *informare*, întrebări de *verificare*, întrebări de *solicitare* a unor *explicații*

**Variabila independentă:** programul de învățare în grupuri cooperante

#### **Ipoteza specifică 5**

*Presupunem că învățarea în grupuri structurate cooperant duce la obținerea unor modificări semnificative cu privire la modalitatea de **luare a deciziilor în grup** de către elevi;*

**Variabile dependente:** modalitatea nr. 1 de luare a deciziei (*Un elev ia toate deciziile*); modalitatea nr. 2 de luare a deciziei (*Unul - doi elevi iau deciziile*); modalitatea nr. 3 de luare a deciziei (*Majoritatea elevilor iau deciziile*); modalitatea nr. 4 de luare a deciziei (*Toți elevii iau deciziile*)

**Variabila independentă:** programul de învățare în grupuri cooperante

#### **Ipoteza specifică 1**

*Presupunem că învățarea în grupuri structurate cooperant, duce la obținerea unor modificări de **percepție** a elevilor în ce privește relațiile de **cooperare** la nivelul clasei, **sprijinul** primit de la **colegi și cadrul didactic**.*

Tabel 4.VII. *Rezultatele **post-testului** privind comparațiile interloturi în ce privește atitudinea elevilor față de **climatul clasei***

<b>Variabile</b>	<b>Lot</b>	<b>Medie</b>	<b>Abatere standard</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sprijin personal și în învățare de la colegi ( <b>subscala 1</b> )	experimental	46.66	7.77	5.75	***
	control	40.67	8.58		
Sprijin personal și în învățare de la învățătoare ( <b>subscala 2</b> )	experimental	41.72	4.06	3.49	.001
	control	39.33	6.40		
Cooperare ( <b>subscala 3</b> )	experimental	40.61	4.05	5.08	***
	control	37.60	5.17		

\*\*\* p<.001

Tabel 5.VII. *Comparații medii **pre-test – post-test** în ce privește atitudinea față de **climatul clasei** (lot experimental)*

Variabile	Momentul evaluării	Medie	Abatere standard	t	p
<i>Sprijin personal și în învățare de la colegi (subscala 1)</i>	Pre-test	39.55	7.20	- 10.17	***
	Post-test	46.6	7.77		
<i>Sprijin personal și în învățare de la cadrul didactic (subscala 2)</i>	Pre-test	39.43	4.85	- 4.92	***
	Post-test	41.7	4.06		
<i>Cooperare (subscala 3)</i>	Pre-test	36.92	5.19	- 7.67	***
	Post-test	40.61	4.07		

\*\*\* p<.001

Tabel 13.VII. Rezultatele *re-testului* privind comparațiile interloturi în ce privește atitudinea elevilor față de *climatul clasei*

Variabile	Lot	Medie	Abatere standard	t	p
Sprijin personal și în învățare de la colegi (subscala 1)	experimental	45.50	7.82	6.11	***
	control	38.79	9.06		
Sprijin personal și în învățare de la învățătoare (subscala 2)	experimental	41.65	4.42	4.81	***
	control	38.20	6.47		
Cooperare (subscala 3)	experimental	39.29	4.84	3.44	.001
	control	37.10	4.99		

\*\*\* p<.001

Tabel 14.VII. Comparații medii *post-test – re-test* în ce privește atitudinea față de *climatul clasei* (lot experimental)

Variabile	Momentul evaluării	Medie	Abatere standard	t	p
Sprijin personal și în învățare de la colegi (subscala 1)	Post-test	46.76	7.86	2.46	.01
	Re-test	45.43	7.86		
Sprijin personal și în învățare de la cadrul didactic (subscala 2)	Post-test	41.73	4.08	.30	.76
	Re-test	41.62	4.45		
Cooperare (subscala 3)	Post-test	40.64	4.05	3.28	.001

**Rezultatele cercetării confirmă această ipoteză.** Introducerea modelului cooperant *Să învățăm împreună* a condus la îmbunătățirea percepției elevilor față de sprijinul primit de la

colegi și cadrul didactic și față de cooperare. Rezultatele obținute în post-test și re-test (comparații medii pre-test - post-test și post-test - re-test, precum și comparații medii clase experimentale și clase de control în post-test și re-test) atestă faptul că munca în grupuri cooperante îi ajută pe elevi să aibă o atitudine pozitivă față de climatul clasei.

Într-un climat cooperant, elevii vor fi capabili să comunice acceptare, sprijin și cooperare. Cu cât elevii vor manifesta mai multă acceptare și sprijin față de ceilalți, cu atât ei își vor exprima mai mult gândurile, ideile, concluziile, emoțiile și reacțiile. A comunica acceptarea, sprijinul și deschiderea pentru cooperare implică exprimarea căldurii față de cel de lângă tine, a sprijinului și a intențiilor cooperante. A răspunde cu deschidere la deschiderea celorlalți înseamnă a contribui la creșterea nivelului încrederii între persoane. Există cercetări care evidențiază faptul că exprimarea căldurii și a sprijinului conduc la creșterea încrederii între persoane, chiar și atunci când sunt conflicte nerezolvate.

Modelul învățării prin cooperare le oferă elevilor posibilitatea de a se deschide față de cei din jur, de a-și exprima disponibilitatea pentru sprijin și colaborare. Oamenii, de obicei, se conformează expectanțelor pe care ceilalți le au față de ei. Percepția că ceilalți te consideră a fi o persoană de încredere va face ca acest lucru chiar să se întâmple. Din acest motiv, considerăm că modelul învățării prin cooperare este deosebit de valoros pentru că oferă fiecărui elev șansa de a fi perceput pozitiv de către ceilalți. Percepția uneori negativă față de elevii slabi la învățătură comunicată indirect de cadrul didactic în contextul predării frontale poate fi înlocuită cu una pozitivă. Muncind împreună în grup, elevii vor conștientiza că fiecare elev are puncte tari, precum și că fiecare dispune de abilitățile necesare pentru a face față situației în care se află. Modelul învățării prin cooperare dezvoltă așadar o atitudine pozitivă a elevilor unii față de ceilalți, o atitudine pozitivă față de sprijinul primit de la cadrul didactic, acestea constituind premisele unui învățământ motivant și stimulant.

Rezultatele mai mici obținute în urma testării la distanță atrag atenția asupra faptului că menținerea unei atitudini pozitive a elevilor față de cooperare și față de sprijinul primit de la colegi și cadrul didactic necesită un exercițiu de mai lungă durată și necesitatea de a generaliza principiile cooperării asupra tuturor activităților desfășurate cu elevii. Menținerea unei atmosfere cooperante și în situațiile de predare frontală va contribui la o mai bună înțelegere a rolului cooperării și la consolidarea deprinderilor de colaborare ale elevilor. Dacă dorim ca elevii să folosească aceste deprinderi și în viața lor personală este nevoie ca întregul proces de învățământ să poarte amprenta cooperării.

### **Ipoteza specifică 2**

Presupunem că învățarea în grupuri structurate cooperant duce la obținerea unor modificări semnificative cu privire la capacitatea de **ascultare activă** a elevilor.

Tabel 6.VII. Rezultatele **post-testului** privind comparațiile interloturi în ce privește capacitatea de **ascultare activă**

<b>Variabile</b>	<b>Lot</b>	<b>Medie</b>	<b>Abatere standard</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Rezumare idei	experimental	.40	.66	-4.11	***
	control	.13	.36		
Oferire de feedback la intervențiile colegilor	experimental	3.47	2.24	-4.11	***
	control	2.37	2.05		
Emitere idei proprii	experimental	7.76	4.09	-5.36	***
	control	5.27	3.39		
Ascultare pasivă	experimental	2.05	2.36	1.78	.05
	control	2.63	2.84		
Ne-participare	experimental	.01	.18	5.05	***
	control	.88	1.89		

\*\*\* p<.001

Tabel 7.VII. Comparații medii **pre-test – post-test** în ce privește capacitatea de **ascultare activă** (lot experimental)

<b>Variabile</b>	<b>Momentul evaluării</b>	<b>Medie</b>	<b>Abatere standard</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Rezumare idei	Pre-test	.12	.47	-4.46	***
	Post-test	.40	.66		
Oferire de feedback la intervențiile colegilor	Pre-test	2.05	1.86	-6.32	***
	Post-test	3.47	2.24		
Emitere idei proprii	Pre-test	4.3	2.9	-9.36	***
	Post-test	7.76	4.09		
Ascultare pasivă	Pre-test	2.72	2.32	2.55	.012
	Post-test	2.05	2.36		
Ne-participare	Pre-test	.45	1.4	3.42	.001
	Post-test	.01	.18		

\*\*\* p<.001

Tabel 15.VII. *Rezultatele re-testului privind comparațiile interloturi în ce privește capacitatea de ascultare activă*

Variabile	Lot	Medie	Abatere standard	t	p
Rezumare idei	experimental	.34	.60	-3.76	***
	control	.12	.35		
Oferire de feedback	experimental	3.82	2.75	-5.93	***
	control	2.13	1.79		
Emitere idei proprii	experimental	8.51	3.76	-7.92	***
	control	5.04	3.30		
Ascultare pasivă	experimental	2.04	2.03	2.99	.003
	control	2.94	2.72		
Non-participare	experimental	.04	.28	6.04	***
	control	.97	1.68		

\*\*\* p<.001

Tabel 16.VII. *Comparații medii post-test – re-test în ce privește capacitatea de ascultare activă (lot experimental)*

Variabile	Momentul evaluării	Medie	Abatere standard	t	p
Rezumare idei	Post-test	.40	.66	.88	.38
	Re-test	.34	.60		
Oferire de feedback la intervențiile colegilor	Post-test	3.47	2.24	-1.43	.15
	Re-test	3.82	2.75		
Emitere idei proprii	Post-test	7.76	4.09	-1.87	.06
	Re-test	8.51	3.76		
Ascultare pasivă	Post-test	2.05	2.36	.07	.93
	Re-test	2.04	2.03		
Ne-participare	Post-test	.01	.18	-1.07	.28
	Re-test	.04	.28		

**Rezultatele cercetării confirmă această ipoteză.** Introducerea modelului cooperant Să învățăm împreună a condus la îmbunătățirea capacității de ascultare activă a elevilor. Rezultatele

obținute în post-test și re-test (comparații medii pre-test - post-test și post-test - re-test, precum și comparații medii clase experimentale și clase de control în post-test și re-test) atestă faptul că munca în grupuri cooperante a favorizat emiterea unui număr mai mare de intervenții verbale a elevilor de genul: *rezumare de idei, oferire de feedback, expunere de noi idei, opinii*. În același timp, ca urmare a aplicării principiilor cooperării în activitățile de muncă în grup, s-au redus comportamentele de *ascultare pasivă*, precum și cele de *ne-participare* la activitatea grupului.

Învățarea prin cooperare oferă elevilor posibilitatea de a învăța împreună, de a-și împărtăși unii cu alții ideile. Elementul cheie care dă specificitate modelului cooperării este faptul că oferă elevilor oportunitatea de a interacționa unii cu alții. Cu ajutorul grilei de observare a comportamentului de ascultare activă, am urmărit să monitorizăm intervențiile verbale ale elevilor din cadrul grupului. Astfel, am identificat două tipuri de interacțiuni: legate de sarcină (primii trei itemi ai scalei) și de distragere de la sarcină (comportament pasiv sau de neparticipare).

Interacțiunile legate de sarcină au vizat atât reacția față de comportamentul celorlalți (itemul 1 și 2), cât și propriul comportament (itemul 3). Rezultatele obținute de noi au arătat că, structurarea cooperantă a sarcinilor de învățare a condus la creșterea numărului situațiilor în care elevii au avut o reacție față de intervențiile colegilor (exprimarea acordului sau a dezacordului, rezumarea ideilor celorlalți), precum și la intensificarea participării și a intervențiilor verbale ale fiecărui membru. Cu alte cuvinte, spre deosebire de elevii din grupurile tradiționale (nestructurate cooperant), cei care au fost incluși în programul experimental au înregistrat o frecvență mai mare pentru comportamente de genul: emiterea unor păreri, exprimarea gândurilor proprii, argumentarea propriilor opinii. De asemenea, în clasele experimentale, a crescut frecvența comportamentelor de acordare a feedback-ului privitor la ideile colegilor, precum și a situațiilor în care elevii au rezumat intervențiile colegilor.

Aceste rezultate au apărut ca urmare a structurării cooperante a sarcinilor de lucru, prin aplicarea principiilor cooperării. De exemplu, faptul că la sfârșitul sarcinii, oricare din membrii grupului putea fi solicitat să explice rezultatul obținut de grup, precum și faptul că oricare sarcină a fost construită în așa fel încât să necesite participarea fiecărui elev i-a determinat pe aceștia să se implice activ în discuțiile de grup, să emită păreri, să ceară feedback etc. De asemenea, introducerea regulilor de grup, a rolurilor, precum și evaluarea modului în care acestea au fost respectate a avut drept consecință reducerea comportamentelor de distragere de la sarcină sau de ascultare pasivă. Într-un grup cooperant, elevii au învățat că trebuie să-și atragă unul altuia atenția pentru a se concentra la sarcină, că trebuie să aibă răbdare să asculte opinia fiecăruia și să ofere

feedback, că trebuie să se încurajeze unii pe alții pentru ca membrii grupului să înțeleagă că părerea fiecăruia contează. Regulele de grup i-a învățat pe elevi că în rezolvarea sarcinii trebuie să participe pe rând fiecare elev, că elevii trebuie să se verifice unii pe alții, că trebuie să se asculte cu atenție.

Rezultatele bune obținute în post-test și re-test, precum și mediile semnificativ mai mari ale claselor experimentale demonstrează că experiența muncii în grupuri cooperante a dat curaj elevilor să-și exprime propriile păreri, să participe la discuții, nu doar să asiste la discuții. Comparativ cu pre-testul s-a redus semnificativ numărul situațiilor în care elevii au fost distrași de alți factori și nu au stabilit un contact real cu colegii. Cu toate acestea, mediile relativ scăzute în cazul comportamentului de rezumare a ideilor celorlalți atrag atenția asupra faptului că această deprindere necesită un exercițiu de mai lungă durată și, probabil, un training specific pentru ca elevii să învețe în mod explicit ce înseamnă a rezuma o idee.

Concluzionăm prin a spune, că modul cooperant de structurare a învățării a condus la îmbunătățirea capacității de ascultare activă a elevilor.

### **Ipoteza specifică 3**

*Presupunem că învățarea în grupuri structurate cooperant duce la obținerea unor modificări semnificative cu privire la frecvența de utilizare a unor **expresii verbale cooperante** și **non-cooperante**.*

Tabel 8.VII. *Rezultatele **post-testului** privind **expresii verbale** utilizate în grup*

<b>Variabile</b>	<b>Lot</b>	<b>Medie</b>	<b>Abatere standard</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Expresii verbale cooperante	experimental	7.37	5.21	-3.97	***
	control	3.36	2.38		
Expresii verbale non-cooperante	experimental	.58	1.01	2.51	.01
	control	2.00	2.87		

\*\*\* p<.001

Tabel 9.VII. *Comparații medii **pre-test** – **post-test** în ce privește **expresiile verbale** utilizate în grup (lot experimental)*

<b>Variabile</b>	<b>Momentul evaluării</b>	<b>Medie</b>	<b>Abatere standard</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Expresii verbale cooperante	Pre-test	4.24	5.24	- 2.05	.04
	Post-test	7.37	5.21		

Expresii verbale non-cooperante	Pre-test	1.79	1.8	4.03	***
	Post-test	.58	1.01		

\*\*\* p<.001

Tabel 17.VII. *Rezultatele re-testului privind expresii verbale utilizate în grup*

Variabile	Lot	Medie	Abatere standard	t	p
Expresii verbale cooperante	experimental	10.41	6.67	-5.58	***
	control	3.48	2.33		
Expresii verbale non-cooperante	experimental	.82	1.22	2.15	.03
	control	2.03	2.77		

\*\*\* p<.001

Tabel 18.VII. *Comparații medii post-test – re-test în ce privește expresiile verbale utilizate în grup (lot experimental)*

Variabile	Momentul evaluării	Medie	Abatere standard	t	p
Expresii verbale cooperante	Post-test	7.37	5.21	-2.12	.04
	Re-test	10.41	6.67		
Expresii verbale non-cooperante	Post-test	.58	1.01	-.94	.35

**Rezultatele cercetării confirmă această ipoteză.** Introducerea modelului cooperant *Să învățăm împreună* a condus la creșterea frecvenței de utilizare în cadrul interacțiunilor de grup a unor expresii verbale suportive și la descreșterea celor non-cooperante. Rezultatele obținute în post-test și re-test (comparații medii pre-test - post-test și post-test - re-test, precum și comparații medii clase experimentale și clase de control în post-test și re-test) atestă faptul că programul nostru experimental a avut un efect pozitiv în ceea ce privește creșterea frecvenței de utilizare a unor expresii de încurajare și sprijin și de scădere a celor non-cooperante.

Atunci când lucrează în grup, ceea ce contează pentru fiecare membru este să știe că efortul pe care el l-a depus a fost observat, recunoscut și sărbătorit. În situațiile de predare frontală, urmărirea progresului în planul cunoștințelor sau al dezvoltării personale a elevilor este un proces dificil de realizat, de lungă durată, generând frustrări și dezamăgiri. În grup, însă fiecare membru primește un feedback imediat, un cuvânt de încurajare astfel încât elevii să prindă curaj și să-și dezvolte încrederea în forțele proprii.

<i>Item 1</i> Întrebări de informare	experimental	.28	.63	-1.948	.053
	control	.15	.38		
<i>Item 2</i> Întrebări de verificare	experimental	.14	.37	-1.316	.189
	control	.08	.35		
<i>Item 3</i> Întrebări solicitare explicații	experimental	.04	.21	-2.083	.038

Rezultatele bune obținute de noi în ce privește comportamentul de încurajare se bazează pe faptul că pe parcursul desfășurării experimentului, elevii au fost deprinși să se încurajeze unii pe alții, să recunoască efortul și contribuția individuală în realizarea sarcinii, să se laude, să aibă grijă unii de alții și să se sprijine reciproc. De cele mai multe ori, ceea ce îi inspiră pe mulți membri să investească tot mai multă energie în activitățile desfășurate este dragostea pentru munca lor și pentru ceilalți. Considerăm că structurarea cooperantă a sarcinilor de învățare și încurajarea dezvoltării unui climat suportiv la nivelul grupului sunt condiții cheie care contribuie la îmbunătățirea performanțelor elevilor și dezvoltarea personalității acestora.

#### **Ipoteza specifică 4**

*Presupunem că învățarea în grupuri structurate cooperant duce la obținerea unor modificări semnificative cu privire la comportamentul de solicitare a ajutorului de la colegi.*

Tabel 10.VII. *Rezultatele post-testului privind comportamentul de solicitare a ajutorului*

Tabel 11.VII. *Comparații medii pre-test – post-test în ce privește comportamentul de solicitare a ajutorului (lot experimental)*

<b>Variabile</b>	<b>Momentul evaluării</b>	<b>Medie</b>	<b>Abatere standard</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Întrebări de informare	Pre-test	.25	.52	-.49	.624
	Post-test	.28	.63		
Întrebări de verificare	Pre-test	.13	.40	-.35	.725
	Post-test	.14	.37		
Întrebări solicitare	Pre-test	.01	.12	-1.42	.158

explicații	Post-test	.04	.21		
------------	-----------	-----	-----	--	--

Tabel 19.VII. *Rezultatele re-testului la variabila solicitarea ajutorului*

Variabile	Lot	Medie	Abatere standard	t	p
Întrebări de informare	experimental	.27	.64	-1.65	.09
	control	.16	.41		
Întrebări de verificare	experimental	.17	.44	-2.51	.01
	control	.06	.27		
Întrebări solicitare explicații	experimental	.06	.27	-2.31	.02
	control	.00	.08		

Tabel 20.VII. *Comparații medii post-test – re-test în ce privește comportamentul de solicitare a ajutorului (lot experimental)*

Variabile	Momentul evaluării	Medie	Abatere standard	t	p
Întrebări de informare	Post-test	.28	.63	.10	.91
	Re-test	.27	.64		
Întrebări de verificare	Post-test	.14	.37	-.70	.48
	Re-test	.17	.44		
Întrebări solicitare explicații	Post-test	.04	.21	-.70	.48

**Rezultatele cercetării nu confirmă această ipoteză.** Introducerea modelului cooperant *Să învățăm împreună* nu a produs modificări în ce privește comportamentul de solicitare a ajutorului. Solicitarea ajutorului a fost monitorizată prin frecvența cu care elevii au adresat colegilor trei tipuri de întrebări: de informare, de verificare și de solicitare de explicații. Rezultatele comparațiilor pre- post-test și post- re-test nu au înregistrat diferențe semnificative pentru niciuna din cele trei variabile. Aceasta înseamnă că experiența muncii în grupuri cooperante nu a condus la creșterea frecvenței de utilizare a celor trei tipuri de întrebări. Rezultatele obținute demonstrează că deși cooperarea creează un mediu de învățare care facilitează o atmosferă de într-ajutorare, acest lucru nu va conduce în mod automat la apariția acestor comportamente la elevi. A solicita doar apariția unor comportamente, chiar când această

solicitare apare într-un cadru cooperant, nu va conduce la apariția comportamentului la elevi. Este nevoie ca elevii să învețe aceste deprinderi așa cum au învățat să scrie sau să citească. Simpla expunere a unei reguli și oferirea unor explicații generale asupra conținutului său sunt insuficiente pentru ca elevii să învețe să ceară ajutor de la colegi. De asemenea, este nevoie de mult exercițiu pentru ca o deprindere de acest gen, cum e cea de solicitare a ajutorului să ajungă să se formeze. Rezultatele obținute demonstrează că elevii au nevoie de timp pentru a învăța să lucreze eficient unii cu alții. Învățarea deprinderilor necesare muncii în grup este un proces de durată și care presupune parcurgerea unor etape de către elevi. Până ca elevii să ajungă să învețe acele abilități necesare pentru o procesare superioară a materialului în grup, aceștia trebuie să exerseze deprinderile de bază în funcționarea grupului. Durata de 10 săptămâni a programului nostru experimental a fost, se pare, insuficientă pentru ca elevii să poată învăța atât deprinderile de bază ale funcționării grupului (încurajare, ascultare activă), cât și abilități care presupun procesarea la un nivel superior a informației (solicitarea ajutorului prin adresarea de întrebări colegilor). Faptul că după întreruperea programului experimental, elevii nu au mai avut posibilitatea să lucreze în grup pentru a-și exersa abilitățile proaspăt formate a condus la diminuarea șanselor acestora de a învăța deprinderi sociale mai complexe. Pe de altă parte, deoarece abilitatea de a pune întrebări presupune restructurări la nivel cognitiv ar fi fost nevoie de un exercițiu de mai lungă durată pentru ca ea să poată intra în arsenalul deprinderilor de muncă în grup al elevilor.

Concluzionăm spunând că familiarizarea elevilor cu deprinderile muncii în grup este un proces de durată realizat în spirală prin acumulări continue. Elevii fără experiență de muncă în grup trebuie întâi să-și formeze deprinderi de bază și după ce aceste deprinderi au fost sistematizate, se poate trece la o fază nouă de introducere a unor deprinderi din ce în ce mai complexe. Rezultatele cercetării noastre demonstrează că fără un exercițiu continuu de muncă în grup și fără respectarea unui program gradual de introducere a acestor deprinderi, elevii nu vor putea să ajungă să-și formeze acele abilități sociale care să sprijine procesarea la un nivel superior a informației. Întreruperea procesului de exersare a abilităților de muncă în grup când încă nu au apucat să fie consolidate nici deprinderile de bază, va avea drept efect reducerea șanselor elevilor de a învăța deprinderi mai complexe. Lipsa unui exercițiu continuu de interacțiune în grup este asemeni lipsei antrenamentului unui sportiv ce se pregătește pentru un concurs. Sportivul nu va putea ajunge niciodată la performanțe superioare dacă nu va continua să exerseze, dacă nu-și va face un program de antrenament. Același lucru se întâmplă și în cazul deprinderilor de cooperare. Un exercițiu de muncă în grup realizat la intervale mari de timp, în absența oricărui program nu

va conduce la performanță. Este nevoie de răbdare, exercițiu continuu și planificare riguroasă a setului de deprinderi necesare pentru fiecare etapă parcursă de elevi.

### **Ipoteza specifică 5**

*Presupunem că învățarea în grupuri structurate cooperant duce la obținerea unor modificări semnificative cu privire la modalitatea de **luare a deciziilor în grup** de către elevi.*

Tabel 12.VII. *Rezultatele post-testului privind comportamentul de luare a deciziei*

<b>Lot</b>	<b>Toți</b>	<b>Majoritatea</b>	<b>Unul sau doi</b>	<b>Unul singur</b>	$\chi^2$	<b>p</b>
Experimental	14	6	6	3	20.75	***
Control	0	11	15	7		

\*\*\* p<.001

Tabel 21.VII. *Rezultatele re-testului privind comportamentul de luare a deciziei*

<b>Lot</b>	<b>Toți</b>	<b>Majoritatea</b>	<b>Unul sau doi</b>	<b>Unul singur</b>	$\chi^2$	<b>p</b>
Experimental	18	7	4	0	26.44	***
Control	2	10	11	10		

\*\*\* p<.001

**Rezultatele cercetării confirmă această ipoteză.** Introducerea modelului cooperant *Să învățăm împreună* a condus la îmbunătățirea strategiilor decizionale ale grupurilor participante la experiment. Cu alte cuvinte, în urma exercițiului muncii în grupuri cooperante, elevii au trecut de la un model decizional în care decizia era luată fără consultarea membrilor echipei, la un model decizional bazat pe obținerea consensului. Pe parcursul experimentului, elevii au înțeles că a munci în grup înseamnă să respecti opinia fiecăruia, să încurajezi exprimarea diferențelor de opinii, să exprimi acceptarea față de ideile celuilalt. Toate acestea nu pot avea loc decât într-o atmosferă de lucru cooperantă, suportivă, bazată pe comunicare deschisă astfel încât fiecare membru al grupului să aibă curajul să spună grupului ce simte față de decizie.

Preluarea unor metode de luare a deciziei bazate pe exprimarea acordului de către toți membrii grupului prezintă avantajul că pentru implementarea deciziei toți membrii grupului vor depune eforturi considerabile, spre deosebire de alte modalități decizionale în care membrii grupului nu au nicio motivație pentru implementarea deciziei.

În concluzie, putem spune că introducerea modelului *Să învățăm împreună* a condus la o evoluție a stilului decizional al grupurilor spre modele decizionale democratice, bazate pe obținerea consensului și respectarea diversității de opinii.

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

- a introdus și operaționalizat conceptul *învățării prin cooperare*, făcând clară distincția între ceea ce înseamnă muncă în grup (accepțiune tradițională) și muncă în grupuri cooperante (aplicație a principiilor cooperării în structurarea grupului tradițional);
- a prezentat o clasificare a metodelor și modelelor de învățare prin cooperare, precum și o descriere a acestora contribuind la îmbogățirea corpusului de achiziții proprii științelor educației;
- a descris pe larg unul dintre cele mai recunoscute modele de învățare prin cooperare, modelul *Să învățăm împreună*, prezentând elementele de specificitate ale aplicării acestui model în curriculum-ul românesc;
- a oferit practicienilor și specialiștilor din domeniul educațional un instrument de cercetare (chestionarul *Climatul clasei* validat pe populație românească) pentru investigarea unor aspecte legate de atmosfera clasei;
- a investigat științific modalitățile curente de aplicare a muncii în grup la clasă, precum și percepția cadrelor didactice din învățământul primar față de această strategie de predare;
- a analizat exemple de folosire a diferitelor tipuri de interdependență în structurarea unor sarcini la ciclul primar – o noutate în literatura pedagogică;
- a proiectat și desfășurat un program experimental cu elevi din clasele a III-a și a IV-a în vederea studierii a două discipline fundamentale la ciclul primar;
- a alcătuit o bază de date video complexă, concretizată în 160 de ore filmate la clasă, ceea ce a permis o analiză calitativă superioară a eficienței programului, bază de date care poate fi folosită ulterior fie demonstrativ (pentru cadrele didactice de la clasă), fie în scop de cercetare pentru continuarea unor demersuri investigative;

Rezultatele obținute în urma demersului experimental, precum și larga deschidere a cadrelor didactice față de acest model ne-au determinat să înființăm în 2006 o asociație profesională non-guvernamentală numită Asociația pentru Promovarea Cooperării în Educație (A.P.C.E.), asociație care organizează în fiecare an o școală de vară pe tema învățării prin cooperare.

De asemenea, ne-am extins sfera preocupărilor astfel încât am introdus acest model cooperant și în activitățile desfășurate cu studenții de la Specializarea Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din cadrul Facultății de Științe Socio-Umane a Universității din Oradea. Începând cu anul universitar 2006-2007, a fost introdus în planul de învățământ de la specializarea sus-menționată un curs opțional pe tema: *Învățarea prin cooperare*.

Rezultatele obținute ne dau curaj să continuăm ceea ce am început și să depunem și mai departe toate eforturile noastre pentru o implementare eficientă a învățării prin cooperare în curriculum-ul pre-universitar și universitar din țara noastră.