23

MODURI DE INSTRUIRE

În interiorul fiecărei forme de organizare practicate în învățământul pe clase şi pe lecții, profesorii pot utiliza mai multe moduri de instruire:

- Instruirea frontală.
- Instruirea pe grupe de elevi (echipe).
- Instruirea individuală.

23.1 Instruirea frontală

23.1.1 Specific, avantaje şi dezavantaje

Instruirea frontală constă în îndrumarea şi controlarea de către profesor, în acelaşi timp, a tuturor elevilor dintr-o clasă şcolară. Profesorul nu se ocupă de elevi individual, ci lucrează cu întreaga clasă. Este cunoscută şi sub denumirea de „învățământ colectiv”. Fiecare elev din clasă efectuează, împreună cu ceilalți, ceea ce se cere de către profesorul clasei, în diferite momente ale lecției; de exemplu,

rezolvarea unor probleme, efectuarea unor exerciţii, realizarea unor desene etc. Alteori este denumită „învăţământ magistral", întrucât profesorul are rolul activ predominant.

Învăţământul frontal poate fi utilizat ca mod de instruire pe întreaga durată a unei lecţii sau poate fi practicat în alternanţă cu secvenţe de *instruire individuală,* ori de *instruire în grup*. Conducerea frontală a întregii lecţii este practicată îndeosebi atunci când se lucrează cu şcolari de vârstă mare (liceu, şcoală secundară ş.a.), la clasele mici fiind preferat un învăţământ care combină cele trei moduri de organizare (frontal, individual, pe grupe de elevi). Experienţa practicării învăţământului frontal a pus în evidentă atât avantaje, cât şi neajunsuri.

Printre *avantaje* sunt reţinute *cheltuielile mici* pe care le solicită, motiv pentru care este menţinut ca principalul mod de organizare a lecţiilor, în aproape toate ţările lumii. Este şi *eficient*: asigură însuşirea de către elevi a cunoştinţelor fundamentale din domeniile studiate; elevii învaţă de la profesor, prin imitaţie, tehnici de muncă intelectuală, ca de pildă tehnicile demonstraţiei, explicaţiei, experimentării ş.a. În realizarea *unor* obiective de tip *afectiv* este indispensabil, deoarece profesorul se adresează unui auditoriu *colectiv* şi prin aceasta poate genera o „ambianţă socială" favorabilă creării unui fond comun de sentimente şi de convingeri.

Neajunsurile sunt legate, în primul rând, de slaba capacitate a învăţământului frontal de a stimula *participarea* activă la lecţie a *tuturor* elevilor. În învăţământul frontal profesorii se adresează de obicei elevilor cu ritm mediu de învăţare şi astfel sunt defavorizaţi elevii foarte buni şi cei foarte slabi. Primii trebuie să aştepte până ce colegii lor reuşesc să realizeze acele sarcini de învăţare pe care ei le-au parcurs deja în mod rapid; ceilalţi nu vor reuşi niciodată să se încadreze ritmurilor medii de învăţare şi astfel decalajul la învăţătură dintre ei şi colegii lor se va adânci progresiv. S-a reproşat învăţământului frontal că nu-i învaţă pe elevi să se conducă singuri: îi obişnuieşte să primească totul de-a gata de la profesor şi, în general, nu reuşeşte să le cultive nevoia de *autoeducaţie.* În plus, adeseori *generează stări competiţionale* între elevi, care iau *forme improductive*, ce subminează cooperarea dintre ei în timpul activităţilor.

23.1.2 Eficienţa şi efectele educative ale instruirii frontale

Învăţământul frontal a fost analizat *comparativ* cu învăţământul pe grupe mici şi individual sub aspectele eficienţei şi efectelor lui educative. S-a constatat că practicarea *exclusivă* a unui mod de instruire (frontal, pe grupe, individual) se asociază cu rezultate educative modeste. Fiecare are valenţe educative specifice.

Elevii care au beneficiat de programe educative în care au predominat activităţile *individuale şi în grupuri mici*, treptat, au devenit *mai cooperanţi*, au început să arate *mai multă iniţiativă* şi au dovedit o mai bună *capacitate de a lua decizii, în mod rapid şi liber,* în comparaţie cu colegii lor participanţi la programele educative axate pe instruirea frontală. În plus, programele bazate pe activităţile în grupuri mici şi pe cele individuale au generat *o mai mică rată a absenteismului* şcolar. În schimb, elevii s-au dovedit a fi *mai puţin insistenţi în a duce la bun sfârşit sarcinile* şcolare asumate. Instruirea frontală se pare că obligă la mai multă perseverenţă în atingerea obiectivelor propuse, poate şi pentru faptul că profesorul joacă un rol mai accentuat. Cercetătorii au mai raportat existenţa unor situaţii în care instruirea individualizată şi în grupuri mici generează o atmosferă de *neangajare personală* în activitatea ce se desfăşoară, ceea ce afectează realizarea efectivă a sarcinilor învăţării (Calfee, R. C., Piontkowski, D. C., 1989).

În clasele în care s-a practicat în *exclusivitate* instruirea frontală, cercetătorii au constatat o mai frecventă apariţie a aşa-numitului *„efect de undă”* – fenomen care constă în răspândirea cu rapiditate a unor eventuale comportamente nedisciplinate, de la câţiva elevi, la întregul grup. Atunci când clasa este divizată în grupuri mai mici de lucru, profesorii reuşesc mai uşor să „ţină în mână” comportamentele indisciplinate apărute în interiorul unui grup sau a altuia şi să-i readucă pe cei turbulenţi la o conduită adecvată (Bossert, S. T., 1977).

Cercetările care au încercat să evidenţieze eficienţa instruirii frontale *la diferite obiecte de învăţământ*, comparativ cu celelalte moduri de instruire, nu au condus la concluzii clare. Se pare, totuşi, că elevii de 6-7 ani învaţă mai uşor să *citească* atunci când lucrează în grupuri mici (3-8 elevi); la 8 ani, rezultatele au fost mai bune atunci când grupul a fost ceva mai mare (9 sau mai mulţi elevi). La *matematică*, şcolarii mici lucrează mai bine în grupuri mici, dar atent supravegheate, decât atunci când lucrează de unii singuri (Stallings, J., 1975).

23.1.3 Îmbinarea instruirii frontale cu alte moduri de instruire

Pe măsură ce lucrează cu elevii de vârstă mai mare, profesorii au tendinţa de a acorda mai mult timp instruirii frontale în spaţiul unei lecţii. Jumătate din profesorii care au constituit obiectul unei cercetări privind timpul alocat diferitelor moduri de instruire au acordat 75% din timpul lecţiei instruirii frontale, iar cealaltă jumătate nu a coborât sub 50%, în restul timpului punând accent pe munca în grupuri mici, pe activităţile independente şi pe activităţile libere. Aspectul cel mai

interesant este acela că unul şi acelaşi profesor s-a dovedit a fi mult mai autoritar cu elevii în intervalul de timp alocat instruirii frontale, decât în timpul lucrului pe grupuri mici, ceea ce demonstrează că modul de instruire determină în bună măsură, prin propriile sale caracteristici, stilul de conducere a clasei adoptat de către un profesor la lecţii (Bossert, S. T., 1977).

Modul în care profesorii îmbină, în interiorul lecţiilor, cele trei moduri de instruire a constituit obiectul mai multor studii de caz. Soluţiile adoptate sunt de o varietate greu de cuprins în tipuri şi scheme. Există însă şi unele mai puţin obişnuite. De exemplu, unii învăţători americani îi cheamă pe unii elevi la şcoală mai devreme, pentru a lucra cu ei diferenţiat, iar pe alţii îi cheamă mai târziu, însă aceştia trebuie să mai rămână un timp, după ce s-a terminat perioada de instruire frontală, la care au participat ambele grupuri, iar primii veniţi au plecat acasă, pentru a se lucra şi cu ei diferenţiat. Alţii încep lecţia prin instruirea frontală a tuturor elevilor, dar după aproximativ 15 minute, selectează 5-6 elevi cu care lucrează diferenţiat, iar celorlalţi le dă să lucreze independent, sub controlul unor ajutoare. Există şi profesori care încep anul şcolar lucrând în manieră frontală, apoi împart clasa în grupuri mici, pe măsură ce apar diferenţieri între elevi în ceea ce priveşte progresul în învăţare (Piontkowski, D. C., 1981).

Îmbunătăţirea învăţământului frontal a stat în atenţia multor cercetători români: V. Ţârcovnicu, I. Cerghit, M. Ionescu, P. Popescu, I. Roman ş.a. În afară de soluţia alternării instruirii frontale cu secvenţe de instruire individuală şi cu activităţi de instruire în grup, perfecţionarea învăţământului frontal s-a dovedit a fi condiţionată de următoarele aspecte:

a) stabilirea unor noi relaţii între profesori şi elevi, prin trecerea de la un învăţământ „magistrocentric" (cu profesorul ca „actor" principal), la un învăţământ „pedocentric" (în care elevii realizează o mare diversitate de activităţi de învăţare şi nu se limitează la simpla audiere a unor explicaţii date de către profesori);

b) utilizarea intensivă a metodelor euristice de predare-învăţare;

c) perfecţionarea criteriilor de constituire a claselor şcolare prin luarea în consideraţie a motivaţiei de învăţare, a aptitudinilor şi a nivelului real de pregătire al elevilor pentru abordarea obiectivelor instructiv-educative care urmează să fie atinse;

d) identificarea unor noi forme de conlucrare a profesorilor care predau la aceeaşi clasă şcolară (vezi *predarea pe echipe*).

Inovaţiile pedagogice din cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea au determinat, în mare măsură, reducerea ponderii pe care o ocupa în trecut învăţământul frontal în economia de timp a programelor educative şcolare.

Inovaţiile în curriculum, de genul celei cunoscute sub numele de *„mastery learning”*, dar şi a celor care au pus accentul pe individualizarea şi diferenţierea curriculei, au făcut mai mult loc instruirii pe grupuri mici şi prin activităţi individuale, fără însă a înlătura cu totul învăţământul frontal (vezi *instruirea individuală*). *Inovarea criteriilor de repartizare a elevilor pe clase şcolare* a influenţat, de asemenea, opţiunea profesorilor pentru o mai mare varietate a modurilor de instruire pe care le practică. De exemplu, ideea de a integra pe copiii cu diferite handicapuri în clasele obişnuite, a făcut ca un profesor să aibă de-a face cu elevi cu diferite niveluri şi posibilităţi de pregătire, ceea ce le-a impus să-şi însuşească tehnicile lucrului individual şi tehnicile lucrului în grupuri mici, cu sarcini diferenţiate. *Noile forme ale arhitecturii şcolare*, ca de exemplu „şcoala cu spaţii deschise” („open space school”), a inspirat noi strategii de instruire, cum ar fi, aşa-numita *predare pe echipe* de profesori, în cadrul căreia instruirea frontală a unui mare număr de elevi, reuniţi într-un spaţiu corespunzător, alternează cu activităţi pe grupe mici organizate în încăperi specializate, sau cu activităţi organizate în aer liber. *Noile programe experimentale de organizare a unei şcoli* – de exemplu, Hawaii English Program (1971); Wisconsin Research and Development Center (1977) – au fost concepute pornind de la ideea că „elevii vor participa la o varietate de forme de grupare educativă.... de la întreaga clasă, la activităţi individuale” (Klausmeer, H., 1977, apud Calfee. R. C., D. C. Piontkowski).

23.2 Instruirea pe grupe

Instruirea pe grupe constă în regruparea pe echipe a elevilor unei clase, în scopul îndeplinirii, prin cooperare, a unor sarcini de învăţare.

Prin „grupă” se înţelege un colectiv care are de rezolvat o ***sarcină comună****. „Membrii grupei* ***colaborează*** *pe baza unui* ***plan****, spre a atinge obiectivul propus,* ***se organizează*** *în acest scop, iau* ***decizii colective****, iar rezultatul muncii lor reprezintă un* ***rod al cooperării****”* (Ţîrcovnicu, V., 1981, p. 136).

Printre precursorii acestui mod de instruire se înscriu Cecil Reddie – cel care a făcut din ideea *coeducaţiei* şcolarilor un principiu educativ al *şcolii de la Abbotsholme*, francezul Roger Cousinet – care a dezvoltat ideea educaţiei în cadrul unor grupuri de elevi, *autonom* constituite („metoda muncii libere pe echipe”), germanul Peter Petersen – autor al *Planului Jena,* care a înlocuit tradiţionala clasă de elevi cu o „comunitate de muncă”, în interiorul căreia se organizau grupuri mai

mici, predarea de către profesor îmbinându-se cu activitatea dirijată pe grupe şi activitatea liberă (Stanciu, I. Gh., 1995).

Cercetarea psihopedagogică a instruirii în grup s-a orientat, de-a lungul timpului, asupra a două aspecte esenţiale pentru orice interacţiune umană: *conţinutul şi procesele*. *Conţinutul* se referă la *scopurile* şi *subiectele* abordate de către elevi în activitatea lor de grup. *Procesele* vizează ceea ce se întâmplă între persoanele care alcătuiesc grupul şi dinamica fenomenelor care apar în acest cadru.

23.2.1 Scopurile activităţilor de instruire în grup

Finalităţile educative urmărite prin folosirea acestui mod de instruire vizează dezvoltarea *spiritului de cooperare* al elevilor, intensificarea *comunicării* între elevi, dezvoltarea *responsabilităţii* personale în îndeplinirea sarcinilor asumate, *stimularea productivităţii gândirii, familiarizarea cu munca de cercetare în echipă, depăşirea unor complexe* de natură psihosocială, manifestate prin reţinerea de a participa la activităţi colective ş.a.

Scopurile care stau la baza activităţii unui grup de elevi pot fi foarte bogate în conţinut şi nu se reduc întotdeauna la aspectele *formativ-educative* avute în vedere de către profesor. Ele pot include aspecte de natură *intrinsecă* (de exemplu, „obţinerea plăcerii de a lucra în compania altor colegi”) sau aspecte de natură *extrinsecă* (de exemplu, „să te pregăteşti mai bine pentru un examen”; „să iei mai uşor o decizie cu privire la ceva”). Pot avea, de asemenea, o *dimensiune socială* („probarea loialităţii faţă de grup”; „întărirea sentimentului de apartenenţă la un grup”), dar şi o *dimensiune practic-acţională* („a învăţa să realizezi, împreună cu alţii, un anumit lucru”, „a deveni capabil să realizezi un anumit tip de sarcină”). Dimensiunea socială îşi adaugă şi o *dimensiune educativă* (de exemplu, „dorinţa de a-ţi dezvolta anumite calităţi”, cum sunt cunoaşterea de sine, prin confruntare cu alţii, abilitatea de a lucra în cooperare, ori capacitatea de a realiza anumite obiective, necesar de atins în activitatea şcolară ş.a.). Toate aceste dimensiuni ale scopurilor urmărite de un grup de instruire sunt *complementare*, ceea ce înseamnă că finalităţile *educative,* avute în vedere de către profesor, reprezintă doar *un* aspect al finalităţilor care pot sta la baza activităţii grupului respectiv. Fiecare aspect este însă important: dacă, dimensiunea socială este prea puţin prezentă în conştiinţa membrilor unui grup, atunci există riscul ca elevii să devină indiferenţi şi reci faţă de viaţa grupului, să nu trăiască sentimentul responsabilităţii faţă de activităţile desfăşurate în acest cadru; lipsa dimensiunii practic-acţionale poate genera

sentimente de insatisfacţie şi de frustrare că nu au realizat nimic deosebit în cadrul grupului din care au făcut parte (Jaques, D., 1989).

Membrii unui grup de instruire pot avea propriile lor scopuri personale – uneori ascunse – care pot fi foarte diferite de scopurile grupului, ca întreg (de exemplu, „să-l impresionezi pe profesor", „să dobândeşti admiraţia persoanelor care compun grupul" ş.a.). Rolul profesorului este, pe de o parte, acela de a-i ajuta pe elevi să conştientizeze diferitele aspecte ale scopurilor care pot fi atinse în interiorul grupului din care fac parte (aspectul social, educativ etc.), iar, pe de altă parte, de a înlesni armonizarea scopurilor personale cu cele generale ale grupului. Cea mai bună cale de a pune de acord aceste interese este aceea de a organiza o discuţie, cât mai deschisă cu putinţă, cu privire la toate scopurile care apar în grupul respectiv.

23.2.2 Conţinutul sarcinilor de instruire în grup

Sarcinile reprezintă ceea ce trebuie să facă elevii pentru a atinge un scop. *Clasificările taxonomice* sugerează marea diversitate de sarcini care pot fi încredinţate unui grup de elevi: *să identifice, să compare, să anticipeze, să selecţioneze, să diferenţieze, să critice(ceva), să organizeze etc.* Realizarea unui scop poate să presupună îndeplinirea de către grupul de elevi *a mai multor* sarcini. De exemplu, dacă scopul unei întâlniri a grupului este acela de a desprinde cât mai multe strategii de soluţionare a unui anumit tip de probleme, atunci setul de sarcini abordate le poate solicita ca: (a) fiecare membru să încerce să rezolve *individual* o problemă de un anumit tip; (b) să analizeze diferitele strategii de rezolvare posibile; (c) să prezinte în cadrul grupului strategiile identificate; d) grupul să compare concluziile la care a ajuns fiecare; (e) să se redacteze, prin cooperare, un scurt „ghid" de alegere a strategiilor de rezolvare a problemelor de un anumit tip (Jaques, D., 1989).

Sarcinile pot să varieze şi din punctul de vedere al dificultăţii lor, al cantităţii de timp solicitate pentru soluţionare, al gradului de aprofundare a problemei, pe care o implică. Selecţionarea sarcinilor de instruire în grup, cele mai potrivite pentru elevi, reprezintă una dintre cele mai importante responsabilităţi ale unui profesor.

Laszlo Buzas (1976) a distins două *categorii* principale de forme ale activităţii în grup, în funcţie de *conţinutul instruirii*: (1) activităţi cu *conţinut*

identic pentru toate grupurile şi (2) activităţi cu *sarcini diferenţiate*, de la un grup la altul.

1. *Formele de activitate în grup cu conţinut identic* se realizează, la rândul lor, în mai multe *variante de desfăşurare:*

(a) toate grupurile primesc *aceeaşi sarcină*, iar după rezolvarea ei îşi confruntă concluziile;

(b) grupurile primesc aceleaşi sarcini pe care le execută însă *prin rotaţie* (de exemplu, în timp ce două grupuri execută „sarcina 1", celelalte două execută „sarcina 2", după care schimbă între ele sarcina de executat);

(c) grupurile primesc aceeaşi sarcină, însă *materialul* sau *prelucrarea* lui *diferă* de la un grup la altul (de exemplu, toate grupurile au sarcina să identifice acelaşi fenomen lingvistic, dar lucrând cu texte diferite; toate trebuie să măsoare aceeaşi mărime fizică, dar operând asupra unor materiale diferite);

(d) sarcina *comună* pentru toate grupurile este *însoţită de sarcini suplimentare,* variabile de la un grup la altul (de exemplu, fiecare grup cercetează, în plus, un anumit detaliu al unei probleme comune).

2. *Formele de activitate în grup cu conţinut diferenţiat* implică, de asemenea, mai multe *variante de realizare*:

(a) grupurile primesc iniţial aceleaşi sarcini, a căror realizare integrală *condiţionează trecerea* la realizarea unor sarcini *diferenţiate*, suplimentare (de exemplu, în fişele de lucru primite de elevi, primele două întrebări se repetă pentru toate grupurile, şi numai după rezolvarea lor se poate trece la următoarele întrebări, care diferă de la un grup la altul);

(b) fiecare grup primeşte spre studiu *o parte diferită a unei teme de interes comun* (profesorul trebuie să le clarifice anterior elevilor legăturile logice dintre diferitele părţi ale temei, pentru ca fiecărui grup să-i fie clar modul în care partea studiată de el se încadrează în tema abordată);

(c) grupurile îşi aleg, *în mod liber*, un aspect al unei teme puse în discuţie, pe care doresc să-l aprofundeze, pe baza unui *proiect specific* grupului.

23.2.3 Factorii eficienţei instruirii în grup

Cercetările privind comportamentul elevilor în cadrul grupurilor de instruire au evidenţiat că, în anumite condiţii, instruirea în grup prezintă anumite avantaje în raport cu *instruirea individuală*: colaborarea cu colegii stimulează motivaţia învăţării, deciziile luate în urma unor dezbateri în grup sunt mai bune şi prezintă mai multă încredere, grupurile învaţă mai repede decât indivizii şi sporesc

productivitatea gândirii, căci produc mai multe soluţii pentru o problemă analizată (Show, 1972, Ausubel, D., Robinson, F., 1981). Metoda dezbaterii în grup nu este însă mai eficientă decât altele, atunci când este vorba de a transmite elevilor noi informaţii, dar este de o eficienţă superioară, atunci când se intenţionează modelarea unor atitudini şi formarea unor deprinderi de gândire (Bligh, J., 1980, Jaques, D., 1989).

Eficienţa instruirii în grup este însă condiţionată de mai mulţi factori:

➲ *Mărimea grupului*. Specialiştii au ajuns la concluzia că grupurile compuse din 5-7 membri reprezintă situaţia optimă pentru conducerea activităţilor de învăţare. Cu cât grupul este mai mare, cu atât: (a) se limitează timpul destinat discuţiilor cu elevii, căci se accentuează tendinţa profesorilor de a „centraliza" discuţiile purtate în clasă; (b) scade calitatea intervenţiilor elevilor; acestea devin mai sărace în idei creative, mai puţin îndrăzneţe şi pertinente, pentru că, în fapt, discuţiile sunt dominate de un număr mic de persoane; (c) se accentuează tendinţa elevilor de a se separa în mici grupuri rivale; (d) se accentuează divergenţele între membrii componenţi ai clasei; (e) creşte numărul elevilor marginalizaţi, întrucât elevii mai puţin îndrăzneţi sunt dominaţi şi inhibaţi de către cei mai activi; (f) se pierde caracterul intim al discuţiilor, scade satisfacţia resimţită de membrii clasei pentru rezultatele discuţiilor lor (Davies, I. K., 1976). Grupurile mai mici prezintă avantajele că permit relaţii interpersonale mai strânse între membri, participarea fiecărui membru la activităţi este mai susţinută, există mai multe şanse ca scopurile urmărite să fie convergente, rolul de leader poate fi îndeplinit, prin rotaţie, de fiecare. Un număr prea mic de membri (2-3 membri) face ca leaderul să manifeste tendinţa de a fi dominant, încă de la început. Grupurile mai mari (10-12 membri) s-au dovedit a fi eficiente în cazul purtării unor discuţii academice, ori atunci când este nevoie de conjugarea unor eforturi individuale pentru a formula un număr cât mai mare de sugestii în legătură cu soluţionarea unei probleme, cum este în cazul metodei *brainstorming*.

➲ *Compoziţia grupului*. Gruparea *eterogenă* a elevilor – atât sub aspectul abilităţilor şcolare, cât şi în ceea ce priveşte apartenenţa lor etnică, rasială sau la un sex – s-a dovedit a fi cea mai eficientă pentru a stimula interacţiunea dintre persoanele care compun grupul, în vederea îndeplinirii sarcinilor de învăţare primite. Atunci când grupul este eterogen, elevii tind să interacţioneze mai profitabil pentru realizarea sarcinilor de învăţare, comparativ cu situaţiile în care grupurile sunt constituite pe baza unor relaţii de prietenie sau de „gaşcă". Elevii dintr-un grup eterogen tind de asemenea să devină mai toleranţi faţă de diverse alte puncte de vedere, să analizeze cu mai multă atenţie şi în profunzime ideile

formulate de colegi, să pună întrebări pentru a înțelege mai bine pozițiile pe care situează ceilalți în dezbaterea unei probleme (Stahl, R. J., 1998).

➲ *Coeziunea grupului*. Coeziunea exprimă măsura în care membrii unui grup se simt atraşi între ei, sunt animați de un „spirit de echipă" şi sunt dispuşi să-şi coordoneze eforturile lor pentru atingerea unui scop comun. „*În comparație cu membrii unui grup cu coeziune scăzută, cei care aparțin unui grup cu coeziune ridicată vor fi dornici să se întâlnească cât mai des, se vor simți satisfăcuți în grup, vor folosi în discuțiile lor mai frecvent cuvântul „noi", decât „eu", vor fi cooperativi şi prietenoşi unii cu alții, mai angajați şi mai eficienți în realizarea unor scopuri pe care şi le vor fixa ei înşişi*" (Jaques, D., 1989). În grupurile cu o coeziune scăzută se vor manifesta frecvent fenomene de absenteism, vor apărea fracțiuni în interiorul lor şi vor fi dominante sentimentele de insatisfacție şi de frustrare, generate de neatingerea scopurilor urmărite. Nu este suficient ca profesorul să selecteze şi să prezinte elevilor obiectivele operaționale pe care ei trebuie să le realizeze în cooperare; elevii trebuie să perceapă aceste obiective ca fiind *propriile* lor dorințe. În plus, sarcinile de învățare vor trebui să fie în aşa fel structurate de către profesor, încât elevii să ajungă să creadă că ei „se ridică" sau „coboară" numai împreună, ceea ce înseamnă că accesul lor la răsplată va fi în calitate de membri ai grupului, în care toți urmează să primească răsplata respectivă, sau nu o va primi niciunul.

➲ *Structura grupului.* Ansamblul specific de interacțiuni care se stabilesc în interiorul unui grup, ca urmare a diferențelor de status, influență, rol, abilități etc. existente între membri, este cunoscut sub numele de structura grupului. În interiorul unui grup, în funcție de natura sarcinilor de executat la un moment dat apar lideri, formali şi informali, care exercită o anumită influență asupra celorlalți, apare o diviziune a muncii, a rolurilor, a responsabilităților, astfel încât să se asigure realizarea principalelor sarcini asumate de grup. Profesorii trebuie să-i ajute pe elevi să experimenteze în interiorul unui grup de instruire o mare diversitate de roluri: lider, procurator de informație utilă pentru ceilalți, evaluator, însărcinați cu sarcini specifice de evidență a timpului, cu verificarea şi testarea unor lucrări, cu formularea concluziilor, cu elaborarea unor cerințe sau a unor standarde, cu procurarea unor exemple, cu formularea de critici, cu temporizarea sau accelerarea unor acțiuni, cu reducerea tensiunilor în grup ş.a. (Hill, W. F., 1969). Profesorii trebuie să le ofere elevilor îndrumări şi instrucțiuni care să le descrie în mod clar şi în termeni precişi ce anume au de făcut, în ce ordine, cu ce materiale etc. Faptul că îi plasăm pe elevi în grupuri şi aşteptăm ca ei să îndeplinească anumite roluri, nu înseamnă că ei vor fi capabili să le îndeplinească spontan. Profesorii vor descrie

elevilor comportamentele si atitudinile necesare pentru interacţiunea socială optimă solicitată de realizarea unui anumit obiectiv şi vor atribui un rol fiecărui membru al grupului.

➲ *Mediul fizic în care se desfăşoară activitatea grupului*. Poziţionarea spaţială a membrilor grupului, distanţa care-i separă, posibilitatea de a lucra „faţă în faţă" influenţează comunicarea, perceperea statusurilor, influenţa liderului etc. Acestea, la rândul lor, pot fi influenţate de forma şi mărimea camerei în care se întâlneşte grupul, de modul în care sunt aranjate mesele şi scaunele. De exemplu, o cameră lungă şi strâmtă limitează contactul vizual între participanţi şi creează tendinţa de a se comunica preponderent cu cei aflaţi lateral şi mai puţin cu cei situaţi pe direcţia longitudinală. Cel care stă în capătul unei mese lungi sau la singurul birou existent într-o cameră are şanse mai mari de a i se acorda statutul de lider. Elevii aşezaţi „faţă-în-faţă" manifestă tendinţa de a realiza mai multe schimburi verbale, în comparaţie cu cei aşezaţi „unul lângă altul". Atunci când elevii sunt aşezaţi în jurul unei mese, direcţiile preferate de adresare a mesajelor sunt către partea opusă celei ocupate de emiţători; comunicarea are tendinţa de a traversa masa de lucru, şi nu de a se desfăşura de jur-împrejurul ei. Persoanele care ocupă poziţii spaţiale centrale manifestă tendinţa de a se impune mai uşor în discuţii şi de a interveni mai frecvent, mai ales atunci când grupul este numeros. Locul unde se ţine întâlnirea grupului are de asemenea o anumită influenţă asupra stării de spirit a membrilor unui grup: invitarea elevilor să discute în biroul profesorului, care este perceput ca teritoriul acestuia, este de natură să sublinieze menţinerea rolului său autoritar, în vreme ce desfăşurarea discuţiei în sala unui club şcolar generează un sentiment de egalitate şi de degajare.

➲ *Alţi factori.* Numeroşi alţi factori influenţează eficienţa instruirii în grup: *climatul, normele grupului, procedurile obişnuite ale grupului, timpul* ş.a.

Profesorul are un important rol în a crea un *climat* caracterizat prin spontaneitate, spirit deschis şi informal, prietenie, disponibilitatea de colaborare. Un asemenea climat eliberează energiile şi imaginaţia, sporeşte sentimentul apartenenţei la grupul respectiv.

În mod obişnuit, *normele* specifice ale unui grup se referă la subiectele „tabu", la întreruperea sau la provocarea profesorului, la evitarea conflictelor, la mărimea şi frecvenţa contribuţiei fiecărui membru la îndeplinirea unor sarcini. Unele norme, care reglementează mult prea strict comportamentele într-o anumită situaţie, pot să frâneze iniţiativele şi progresul grupului; lipsa oricăror norme poate genera confuzie, disconfort, atitudini arbitrarii şi poate distruge coeziunea grupului.

Procedurile sunt modalităţi de acţiune stabilite de comun acord, înainte de apariţia unor situaţii problematice, cum ar fi luarea unor decizii, rezolvarea unor conflicte, aprecierea unor fapte etc. Ele oferă garanţia că ceea ce doreşte grupul să se întâmple, se va întâmpla efectiv. Stabilirea unor proceduri de acţiune în diferitele situaţii problematice care pot să apară este de natură să asigure grupului o activitate coerentă, fără frământări şi agitaţie dăunătoare atmosferei de lucru.

Timpul poate influenţa comportamentul membrilor unui grup atât prin dimensiunea prezentului, cât şi prin dimensiunile trecutului sau ale viitorului. Există o durată maximă a activităţilor desfăşurate de un grup, după care apar semne de plictiseală, nervozitate, superficialitate. Trecutul unui grup influenţează aşteptările noilor membri cu privire la scopurile, sarcinile şi activităţile la care vor participa alături de membrii mai vechi, în măsura în care aceştia au informaţii despre originea istoria şi compoziţia grupului. Ceea ce membrii grupului apreciază că se va întâmpla în viitor, după ce întâlnirea grupului se va termina („ce vor spune alţii", „ce vor fi întrebaţi" etc.) poate influenţa, de asemenea, comportamentul în timpul desfăşurării unei şedinţe.

23.2.4 Conducerea activităţilor de instruire în grup

Conducerea de către profesor a activităţilor de instruire în grup presupune soluţionarea mai multor categorii de probleme metodice: (1) pregătirea elevilor pentru activitatea în grup; (2) alegerea temelor care vor fi studiate prin activitate în grup; (3) dirijarea activităţii grupurilor.

1. *Pregătirea elevilor pentru desfăşurarea unor activităţi în grup* porneşte de le ideea că „nu se pot obţine rezultate bune prin munca pe grupe, până când elevii nu ştiu să colaboreze şi nu şi-au însuşit anumite tehnici de muncă" (Ţîrcovnicu, V., 1981, p. 173). Pentru aceasta, profesorul îi va învăţa, mai întâi, pe elevi, în cadrul unor activităţi frontale, cum să-şi expună în mod argumentat părerile personale, cum să discute şi să aprecieze răspunsurile date de către alţi colegi şi îi va obişnui să respecte dreptul celorlalţi de a-şi exprima opiniile. Spiritul de colaborare şi plăcerea de a coopera cu ceilalţi pot fi pregătite, de exemplu, prin organizarea unor activităţi extraşcolare, desfăşurate cu participarea tuturor, de genul excursiilor, serbărilor şcolare ş.a.

2. *Alegerea temelor* care vor fi propuse pentru a fi studiate de către grupuri se va face ţinând seama de: (a) dificultatea temei pentru elevi; (b) experienţa anterioară a elevilor; (c) interesul elevilor. Temele nu trebuie să fie

prea uşoare, pentru că nu vor mobiliza eforturile, dar nici nu trebuie să depăşească posibilităţile reale ale elevilor. La primele încercări este de recomandat ca temele alese să vizeze aprofundarea unor cunoştinţe învăţate anterior sau realizarea unor aplicaţii practice ale acestor cunoştinţe. Laszlo Buzas recomandă ca temele să le fie prezentate elevilor sub forma unor probleme de viaţă, a căror soluţionare presupune cercetarea progresivă a diferitelor lor aspecte. V. Ţîrcovnicu este de părere că o asemenea temă nu ar trebui să fie fragmentată în mai mult de 3-4 subprobleme.

3. *Dirijarea activităţii* pe grupe presupune, de cele mai multe ori, orientarea elevilor spre parcurgerea următoarelor etape:

(a) prezentarea de către profesor a unor indicaţii preliminare cu privire la tema de cercetat, cunoştinţele anterioare care ar trebui să fie reactualizate, materialele necesare, metodologia de lucru;

(b) constituirea grupurilor (după diverse criterii: interesul comun al unor elevi pentru o anumită problemă, nivelul de dezvoltare al unor capacităţi necesare pentru realizarea sarcinii, „abilitatea" recunoscută a unor elevi de a realiza anumite sarcini cerute de înfăptuirea proiectului);

(c) studierea şi prelucrarea materialului de către grupe; elevii îşi elaborează un plan de lucru – sau primesc de la profesor o fişă de lucru, îşi împart sarcinile, după interes şi pricepere, apoi fiecare îşi asumă responsabilitatea îndeplinirii optime a sarcinii preluate. Metodele de învăţământ folosite în această etapă pot fi diverse: *studiul unor documente, experimentul, observaţia independentă, studiul de caz, ancheta, interviul* ş.a. Elevii îşi pot alege un responsabil de grup care să le coordoneze activitatea;

(d) pregătirea răspunsului sau a referatului, care va sintetiza rezultatele eforturilor întreprinse de fiecare membru al grupului în parte şi va exprima punctul comun de vedere, concluziile întregului grup;

(e) prezentarea, de către un reprezentant al grupului, a răspunsului sau a referatului (asistat şi completat de către ceilalţi membri componenţi ai echipei);

(f) valorificarea rezultatelor şi desprinderea concluziilor. În această etapă profesorul va reliefa ideile esenţiale desprinse din răspunsurile, referatele şi discuţiile elevilor, va face aprecieri în legătură cu felul în care s-a muncit şi va sublinia concluziile care trebuie să fie reţinute pentru viitor.

Instruirea în grup, pe lângă deosebite valenţe educative, a evidenţiat şi unele *neajunsuri*, legate de *antrenarea inegală în muncă a membrilor echipei*, dificultatea sesizării şi a *notării contribuţiei* personale a fiecărui elev, *însuşirea fragmentară a unor cunoştinţe*, prin ignorarea problemelor care au constituit obiectul de studiu al altor grupe ş.a.

23.2.5 Tehnici de instruire în grup

În ultimul deceniu au fost experimentate *tehnici de grup,* mai puțin tradiționale: *tehnica „bulgărelui de zăpadă”* (elevii îşi notează problemele şi ideile care îi frământă, se grupează în perechi pentru a-şi împărtăşi gândurile, apoi fuzionează în grupuri din ce în ce mai mari, pentru a-şi confrunta punctele de vedere); *tehnica grupurilor „potcoavă”* (într-o sală de clasă spațioasă, mai multe grupuri se reunesc în jurul câte unei mese; capătul mesei dinspre tabla de scris rămâne liber, pentru a permite alternarea discuțiilor în grupuri mici, cu activitățile frontale, ce reunesc întreaga clasă); *tehnica „sindicatelor”* (clasa este divizată în grupuri de 5-6 elevi care primesc sarcina de a citi ceva sau de a elabora un material în colaborare, într-o perioadă de timp de o săptămână); *tehnica „traversării grupurilor”* (fiecare elev lucrează, într-o primă fază, într-un grup mic şi primeşte un număr, o literă, o culoare care îl va ajuta să se repartizeze, într-o a doua fază, la alte grupuri, constituite din elevi care vin, câte unul, din fiecare dintre grupurile inițiale); *tehnica „grupurilor care discută în şoaptă”* (atunci când comunicarea în clasă devine rigidă sau când se simte nevoia unei pauze într-o lectură făcută de profesor, elevilor li se cere să se întoarcă spre vecin şi să discute timp de 2-5 minute despre problemele sugerate de activitatea anterior desfăşurată). Pe lângă aceste tehnici, activitățile de instruire în grup au început să folosească din ce în ce mai mult tehnici creative devenite binecunoscute, cum sunt *brainstorming, sinetica, jocul de rol, simularea* ş.a.

23.3 Instruirea individuală

23.3.1 Delimitări conceptuale

Instruirea individuală constă în a pune pe fiecare elev din clasă în situația de a realiza, independent de ceilalți, o anumită sarcină de învățare, care este precizată de către profesor sau pe care şi-o alege singur. Profesorul se ocupă de dirijarea învățării fiecărui elev în parte. Modul de instruire prin care asimilarea conținutului materiei se face cu ajutorul unui profesor meditator pentru fiecare elev (ori pentru 2-3 elevi) mai este cunoscut sub denumirea de „sistem tutorial”.

Instruirea individuală trebuie să fie diferențiată de aşa numita activitate independentă a elevilor. Elevii pot lucra individual, adică fără ajutorul profesorului, atât individual, cât şi în grup. Instruirea individuală nu exclude ajutorul oferit de profesor.

Conceptul de instruire individuală nu are acelaşi înţeles cu cel de „instruire individualizată” („muncă personalizată”) care se referă la un mod de predare ce constă în *adaptarea* activităţii instructiv-educative la particularităţile fiecărui elev sau ale unor grupuri de elevi sub aspectele *ritmului* specific de învăţare, al *momentului* optim de *iniţiere* a învăţării, al *nivelului de dificultate* al solicitărilor, al *„lacunelor”* în pregătire care trebuie să fie remediate, al *materialelor* de învăţare cele mai convenabile fiecăruia (Mitzel, H. E., 1970, Radu, I. T., 1978).

23.3.2 Finalităţile educative specifice

Necesitatea practicării unei instruiri individuale, alături de cea frontală sau pe grupe, este justificată prin *funcţiile* ei educative: ea ajută la *formarea deprinderilor de muncă independentă ale elevilor,* cultivă *responsabilitatea* pentru modul de îndeplinire a sarcinilor asumate, sporeşte *încrederea elevului în posibilităţile sale proprii* de a realiza independent anumite sarcini de lucru, contribuie la *pregătirea elevilor pentru educaţia permanentă,* care este condiţionată, printre altele, de capacitatea de autoinstruire a persoanei. *Finalităţile educative* urmărite de instruirea individuală pot fi diverse. În mod obişnuit, elevii lucrează individual pentru: (a) fixarea şi consolidarea cunoştinţelor; (b) aplicarea în practică a noţiunilor, metodelor, procedeelor studiate; (c) automatizarea prin exerciţiu a unor priceperi şi deprinderi, (d) exersarea unor operaţii mintale (Ţîrcovnicu, V. 1981). În vederea dezvoltării creativităţii, elevilor li se pot da sarcini de instruire individuală care să le solicite: transpunerea cunoştinţelor şi a procedeelor de lucru cunoscute la situaţii noi; descoperirea a noi funcţii sau proprietăţi ale unor obiecte cunoscute; conceperea unor alternative la soluţii sau la procedee existente; combinarea mai multor căi de soluţionare în vederea obţinerii alteia noi (Lompscher, J., 1976).

23.3.3 Variante organizatorice şi metode caracteristice

Instruirea individuală poate cunoaşte mai multe *variante organizatorice*: (1) activitate individuală cu teme comune pentru toţi elevii clasei; (2) activitate individuală cu teme diferite pentru fiecare elev; (3) activitate individuală cu teme diferenţiate pe grupe de elevi. În cadrul instruirii individuale ca mod de organizare a instruirii, pot fi folosite mai multe *metode de învăţământ*: *lucrul cu manualul, observarea independentă, instruirea programată, exerciţiul* ş.a. Dintre *mijloacele*

de învățământ cel mai des utilizate în instruirea individuală pot fi amintite: *fişele şi fişierele* de dezvoltare şi de autocorectare, *„caietul de întrebări al elevului”,* (întrebări de pus profesorului, în urma studiului individual), *caietele de muncă independentă, culegerile de exerciții, pachetele de programe*, *dicționarele şi enciclopediile* (a căror consultare educă autonomia, deprinderea de a se documenta singuri), *colecțiile personale* (de ilustrații, timbre, obiecte etc. care oferă o imagine intuitivă asupra extinderii unui domeniu de cunoaştere, în raport cu care poate fi comparat gradul de pregătire personală) ş.a.

Există mai multe tipuri de fişiere şi fişe utilizate pentru instruirea individuală a elevilor. Cele mai cunoscute au fost concepute în cadrul *planului Winnetka* şi cele realizate de către R. Dottrens. Fişierele Winnetka cuprindeau fişe diferențiate după *natura* sarcinii solicitate elevilor: (1) *fişe de orientare,* cu sarcini de cunoaştere; (2) *fişe de verificare* – cu informații de natură să permită autocontrolul la fişele de tipul anterior; (3) *fişe de control*, cu exerciții pentru depăşirea testului de control final. *Fişierele Dottrens* îşi diferențiază conținutul nu numai în funcție de *natura sarcinilor*, ci şi în funcție de *nivelul de pregătire* al elevilor: (1) *fişe de recuperare* – cu informații şi exerciții adecvate pentru elevii care au anumite „lacune” în pregătirea lor; (2) *fişe de exercițiu* – pentru elevii care au nevoie de o consolidare, prin exerciții gradate, a cunoştințelor însuşite; (3) *fişe de dezvoltare* – cu sarcini care îşi propun să favorizeze afirmarea (dezvoltarea) calităților personale ale elevilor celor mai buni. Asemenea sarcini de lucru individual conținute în fişele de dezvoltare se diversifică în funcție de obiectivele specifice care pot fi puse în fața acestei categorii de elevi: însuşirea unor *cunoştințe suplimentare*, realizarea unor *asociații de idei* pe marginea noului conținut predat, antrenarea *isteții* elevilor, cunoaşterea unor *descoperiri noi* în legătură cu problemele studiate, prezentarea unor „curiozități” referitoare la fenomenele cercetate, *aplicații practice* ale cunoştințelor dobândite ş.a.; (4) *fişele de autoinstruire* – oferă elevilor îndrumările şi informațiile necesare pentru a realiza, prin activitate individuală de studiu, obiective operaționale ale unor lecții (de exemplu, se indică paragrafele care ar trebui să fie recitite din manual, materialele care ar trebui să fie consultate, exercițiile care sunt utile şi ordinea de abordare a lor etc.). Aceste fişe reprezintă o componentă importantă a unui sistem de instruire care pune un deosebit accent pe individualizarea instruirii şi pe *îmbinarea activității individuale a elevilor cu activitățile de instruire frontală*. Acest sistem este cunoscut sub denumirea de *„instruirea deplină”* sau *„mastery learning”* (vezi capitolul 17.5.2 şi capitolul 18.4.2).

23.3.4 Eficiența educativă a individualizării instruirii

O cercetare comparativă asupra eficienței sistemului de instruire deplină, în raport cu cea a sistemului tradițional frontal şi a sistemului tutorial, a raportat că un elev mediu, pregătit în sistemul instruirii depline, va depăşi prin rezultatele la învățătură 84% din elevii instruiți prin sistemul tradițional. Atunci când va fi pregătit prin sistemul tutorial (instruire individuală), acelaşi elev mediu, prin rezultatele obținute, va depăşi 98% din elevii care s-au instruit exclusiv prin sistemul frontal tradițional (Bloom, B., 1984).

P. Popescu, şi I. C. Roman, (1980) au experimentat eficiența studierii şi învățării de către elevi a lecției noi *în clasă,* prin desfăşurarea unor activități de învățare independentă, dar, după cum se va vedea, îndeaproape îndrumate de către profesor. Cercetătorii au utilizat mai multe procedee de studiere de către elevi a lecției noi, în clasă, după explicarea cunoştințelor noi de către profesor: (a) profesorul adresează clasei un număr de întrebări la care elevii să caute răspunsul în manual sau alte surse de informare; (b) elevii trebuie să dezvolte (să completeze) o schemă simplă sau un plan de idei, scrise de profesor pe tablă în timpul explicării cunoştințelor noi, prin studierea individuală a lecției din manual; (c) elevii studiază textul din manual pentru a realiza independent o schemă logică a conținutului noii lecții; (d) elevii au sarcina de a extrage din textul lecției şi de a consemna în caietele lor anumite reguli, definiții, caracteristici sau proprietăți ale fenomenelor studiate pentru a le aplica mai uşor în rezolvarea exercițiilor şi a problemelor. În timpul desfăşurării acestor activități, elevii pot colabora între ei pentru a obține explicații suplimentare şi pot cere oricând sprijinul profesorului, pot să se controleze reciproc, ori pot cere aprecierea profesorului asupra modului în care au înțeles o chestiune sau alta. Cercetătorii au constatat că sunt eficiente şi alte tipuri de activități independente desfăşurate de elevi în clasă. „*În loc să se treacă direct la ascultare, la începutul unei lecții curente s-a cerut elevilor să deschidă manualul, caietul de notițe şi alte mijloace de învățământ şi să repete în gând, timp de 5-7 minute, lecția de verificat. (...) Treptat, s-au conturat câteva procedee de repetare a lecției vechi în clasă: repetarea lecției să se facă pe baza unor indicații de lucru sau a unui plan dat de profesor; repetarea să-i oblige pe elevi să elaboreze ei înşişi un plan de idei, de probleme; repetarea să se materializeze şi în căutarea răspunsului la două-trei întrebări date de profesor; repetarea să vizeze ideile esențiale, fundamentale etc*." (Popescu, P., Roman, I. C., 1980, p. 106-107).

Alte activități de învățare independentă în clasă au vizat: (a) efectuarea unor exerciții pregătitoare pentru lecția nouă; (b) întocmirea unor rezumate, conspecte, scheme, în clasă, din lecțiile precedente; (repetarea materiei pentru

lucrarea de sfârşit de capitol ş.a. Cercetătorii au constatat că organizarea unor activităţi de studiere în clasă, prin activităţi independente a noilor lecţii îi avantajează pe mulţi elevi care nu pot fi supravegheaţi şi îndrumaţi acasă în timp ce îşi fac lecţiile, ori au dificultăţi în a învăţa fără asistenţă pedagogică.

Organizarea instruirii individuale devine posibilă numai în măsura în care sunt întrunite anumite *condiţii:* (a) elevii trebuie să fi achiziţionat în prealabil deprinderi de muncă independentă şi diferite tehnici de muncă intelectuală specifice obiectului de învăţământ respectiv; (b) fiecare activitate de studiu independent în clasă trebuie să fie valorificată pedagogic, iar în momentele de valorificare a ei „să se scoată în evidenţă şi procedeele de învăţare de care elevii se vor servi şi în alte lecţii" (Ibidem); (c) profesorul trebuie să cunoască exact nivelul pregătirii anterioare a fiecărui elev şi să dispună de o evidenţă a greşelilor tipice ale elevilor săi; (d) profesorul trebuie să dispună – sau să elaboreze în prealabil – de materiale şi mijloace de învăţământ adecvate pentru desfăşurarea acestui mod de organizare a instruirii.

Teme de dezbatere şi aplicaţii:

1. Analizaţi avantajele şi dezavantajele instruirii frontale.
2. Daţi exemple de situaţii în care grupul mic de instruire ar putea fi utilizat în mod eficient în cadrul disciplinei pe care o predaţi. Ce avantaje/dezavantaje pedagogice vă aşteptaţi să decurgă din acest mod de lucru?
3. Descrieţi modul în care poate proceda un profesor pentru a introduce în interiorul unei lecţii secvenţe de învăţare diferenţiată, în alternanţă cu secvenţe de instruire frontală.
4. Alegeţi o temă pe care o predaţi la disciplina dvs. şi concepeţi o fişă de exerciţiu şi o fişă de dezvoltare care pot fi propuse elevilor în mod diferenţiat. În ce moment al lecţiei le veţi propune aceste fişe elevilor, după ce criterii le veţi distribui şi cum veţi asigura feedback-ul diferenţiat?

Referinţe bibliografice:

1 Ausubel, D. P., Robinson, F. G. *Învăţarea în şcoală – o introducere în psihologia pedagogică,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, 1989

2 Bloom, B. S. *Căutarea de metode de instruire în grup care să fie tot atât de eficiente ca sistemul tutorial,* în *Probleme de pedagogie contemporană*, vol. 10, Bucureşti, Biblioteca Centrală Pedagogică, 1992

3 Bossert, S. T. *Tasks, group management and teacher control behavior*, în School Rev., 85, 1977

4 Bunescu, V. *Învăţarea deplină – Teorie şi practică,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995

5 Buzas, L. *Activitatea didactică pe grupe*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976

6 Cerghit, I. *Metode de învăţământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976

7 Cerghit, I. *Sisteme de instruire alternative şi contemporane. Structuri, stiluri şi strategii,* Bucureşti, Editura Aramis, 2002

8 Davies, I. K. *L'art d'instruire,* Suresnes, Editions Hommes et Techniques, 1976

9 Giles, F. *Practica muncii în grupuri*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975

10 Lompcher, J. *Condiţii de dezvoltare a învăţării independente şi responsabile,* în: *Probleme de pedagogie contemporană,* vol. 7, Bucureşti, Biblioteca Centrală Pedagogică, 1979

11 Mory, F. *Travail individuel. Travail par equipe*, Paris, Editura Armand Collins, 1971

12 Pescaru, A. *Comunicarea în grupuri mici*, în xxx. *Teorii moderne şi tehnici eficace de comunicare didactică*, Bucureşti, Editura ASE, 2002

13 Radu, I. T. *Învăţământul diferenţiat - Concepţii şi strategii,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978

14 Roman, I. C. *Lecţii în spiritul metodelor active (cercetări experimentale),* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980

15 Stanciu, I.G. *Şcoala şi doctrinele pedagogice, în secolul XX*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1995

16 Torsten, H., Nevile, T. Postlethwaite (ed. coord.) *The International Encyclopedia of Education*, London, Pergamon Press, 1988, Articolele: Calfee*, R. C.,* Piontkowski, D. C., *Grouping: Instructional Purposes*; Gump P. V., *Class Activities*; Jaques, D. *Group Teaching in Higher Education;*

17 Ţîrcovnicu, V. *Învăţământ frontal, învăţământ individual, învăţământ pe grupe,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981