

VALENȚELE DINAMICE ȘI CREATIVE ALE GRUPULUI MIC ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE / PREDARE

Maria-Elena OSICEANU¹

osiceanum@gmail.com

ABSTRACT: The purpose of this article is to highlight the relationship between the students' activities in seminars and their results to the written exam, using the small group, with all its valences in learning, like intermediate element.

KEYWORDS: small group teaching; creativity; critical thinking; teaching and learning educational psychology; formative assessment; higher education.

1. *Introducere*

În literatura de specialitate din România, se găsesc foarte puține cercetări empirice care să vizeze relația dintre rezultatele evaluării studenților și activitatea desfășurată de aceștia în seminarii. Venind în completarea acestei lacune, scopul acestui studiu este de a analiza această relație, având ca termen mediu grupul mic, conceput ca un factor dinamic și creativ în procesul de învățare. Ca idee directoare de lucru a fost premisa că notele obținute de studenți la examenul scris depind de tipul de activitate pe care aceștia o desfășoară în seminarii.

Situându-ne în acest cadru teoretic, am constatat că literatura străină de specialitate include o serie de cercetări, cum ar fi: cercetările lui Elliott (2001) care studiază relația dintre evaluare, rezultatele în plan academic (de exemplu, notele la examene) și eficiența/ randamentul în plan educațional; lucrările lui Sadler (2008) care subliniază lipsa unei teorii generale a evaluării formative în situațiile complexe de învățare, dar și lucrările autorilor Huba & Freed (2000), Bean (2001) și Fink (2003), ce pun accent pe provocările legate de aplicarea tehnicilor de învățare „activă” în evaluarea

¹ Conf. univ.dr., Universitatea Tehnică de Construcții București, membru titular al Diviziei de Istoria Științei a CRIFST al Academiei Române.

studenților. Sadler și Lombardi (2008) au propus un model pentru evaluarea performanțelor studenților în activitățile de învățare, model în care se evidențiază faptul că unele dintre acestea sunt efectuate în scopuri care aparent pot să nu fie direct legate de procesul de predare, în timp ce anumite activități pot fi efectuate în mai multe scopuri (cum ar fi, activitățile de grup) și pot avea efecte variate asupra realizării unor astfel de scopuri.

La rândul lor, autorii Angelo & Cross (1993) au diferențiat următoarele tipuri de activități de seminar: 1. activități care presupun *analiza* (recenzia unui articol, posterele); 2. activități care presupun *sinteza* (referate științifice pe o temă, *concept-map*, rezumatul unui articol) și, 3. activități care presupun *gândirea critică* și *creativitatea* (dezbateră, masa rotundă, focus-grupul) care pot fi: activități de învățare centrate pe taxonomia revizuită a lui Bloom cu privire la sarcinile și activitățile concentrate pe dezvoltarea gândirii critice și creativității (memorare, înțelegere, aplicații, analiză, evaluare, creativitate) și activități de învățare centrate pe strategiile de învățare.

2. Grupul mic de învățare/ predare

În lucrarea *Small Group Teaching. Tutorials, seminars and beyond* (2004), autorii Kate Exley și Reg Dennick aduc în discuție grupul mic de învățare/ predare și valențele acestuia în procesul de învățare, dar și în activitățile cu rol în stimularea și dezvoltarea creativității. Denumirea de *grup mic de învățare/ predare* include o mare varietate de forme, învățământului superior fiindu-i specifice seminariile, tutorialele, workshop-urile (atelierle de lucru) etc. O trăsătură comună acestui tip de învățare/ predare este faptul că: profesorul/ tutorele lucrează cu un număr relativ mic de studenți. Există și alte forme de predare în grupul mic, care pun accent, mult mai puțin, pe prezența unui profesor sau tutore (tutoriale „fără tutore” sau grupurile de întrajutorare). În prezent, se observă un interes crescut în folosirea grupurilor mici „virtuale”, situație în care se face apel la tehnologia informației (C&IT), pentru a aduce împreună profesori și studenți. Respectivă tehnologie presupune utilizarea rețelelor de e-mail închise, a forumurilor de pe internet și intranet, permițând, astfel, studenților și profesorilor să interacționeze de la distanță. În acest context, discuțiile pot să dureze un interval de timp mai lung. Există patru categorii principale de grupuri de învățare/ predare, după cum urmează:

Categoriile de grupuri	Exemple	Număr de studenți
Grupuri coordonate de un asistent (tutore)	Tutoriale Seminarii Grupuri de rezolvare de probleme	4-12 10-25 8-12
Grupuri coordonate de studenți	Tutoriale fără tutore Grupuri de învățare Grupuri de întraajutorare	4-8 4-8 4-8
Grupuri virtuale	Tutoriale virtuale Discuții pe e-mail	4-12 > 4 e-mailuri
Grupuri mari	Grupuri practice de lucru Workshop-uri	10-100 10-40

Se poate vorbi și de o categorie de grupuri ce estompează granița dintre grupul mic și cel mare, atunci când un profesor poate alege să împartă și să organizeze un grup mai mare de studenți, într-o serie de grupuri de lucru mai mici (de ex. focus-grupuri).

2.1. Dimensiunea optimă a grupului mic de învățare/ predare. Există un consens între specialiști că un grup mic este eficient atunci când este alcătuit din *5-8 membri*, numărul optim fiind de *6 membri* (Booth,1996). Atunci când numărul membrilor este sub cinci, numărul și diversitatea interacțiunilor interpersonale se diminuează; când sunt mai mult de opt membri în grup, contribuția personală a fiecărui individ începe să scadă.

2.2. Utilizarea grupului mic de învățare/ predare. Deși este dificil de realizat, din punct de vedere al resurselor umane, grupul mic este utilizat la scară largă în învățământul superior. Motivul inițial al folosirii grupului mic ca modalitate de lucru, a fost creșterea numărului de studenți fără o creștere corespunzătoare a numărului de persoane pregătite pentru a le preda. Acest lucru a exercitat o presiune evidentă asupra viabilității metodelor care folosesc grupul mic de învățare. Cu toate acestea, rămâne o modalitate de lucru de maximă importanță, în majoritatea mediilor universitare.

2.3 Scopul și obiectivele grupului mic de învățare/ predare. Scopul principal al folosirii grupului mic este acela că, într-un grup mic studenții pot fi încurajați să vorbească, să gândească și să-și comunice ideile, mult mai ușor decât într-un grup mai mare. *Comunicarea* este conceptul cheie în orice grup mic. Meritul grupului mic este de a-i determina pe studenți să exprime în

fața celorlalți gândurile și opiniile. Implicit, un astfel de grup are o contribuție esențială în *dezvoltarea personală și intelectuală* a studenților.

Obiective esențiale ale lucrului în grupul mic vizează: 1. *dezvoltarea înțelegerii*: clarificarea conceptelor și teoriilor prin intermediul discuțiilor, sesizarea și acceptarea interdependențelor și conexiunilor; 2. *dezvoltarea abilităților intelectuale și profesionale*: gândirea și rezolvarea de probleme (de exemplu, analiza, evaluarea probelor, raționamentul logic și sinteza); 3. *dezvoltarea abilităților de comunicare*: discuții, explicații, ascultare, întrebări, prezentarea și susținerea unei poziții, feedback constructiv; 4. *dezvoltarea personală*: participând la dezbateri și discuții studenții pot să-și testeze valorile și atitudinile prin dezvoltarea stimei de sine și a încrederii în sine; 5. *dezvoltarea profesională*: datorită schimburilor strânse și concentrate de informație cu profesorii și ceilalți colegi, studenții devin conștienți de modelele de gândire, de standardele, etica și valorile profesiei; 6. *suport pentru independență*: pregătirea pentru a participa la discuțiile și activitățile din grupurile mici de învățare/ predare, îi determină pe studenți să-și asume responsabilitatea personală în ceea ce privește progresul și direcția propriului proces de învățare; 7. *dezvoltarea abilităților de lucru în grup*: lucrul în echipă oferă oportunitatea de a exercita o varietate de abilități manageriale, inclusiv roluri de conducere, planificare și organizare, acordarea de sprijin și încurajarea altora, stabilirea sarcinilor, monitorizarea progreselor; 8. *practică reflexivă*: reflectând asupra propriilor acțiuni, studenții pot învăța din succesele și eșecurile lor și, astfel pot să-și dezvolte abilitățile de înțelegere și să-și planifice, în viitor, procesul de învățare.

Pe lângă obiectivele anterior enumerate, trebuie amintit că lucrul în grupul mic implică *dezvoltarea unor „atitudini profesionale” în procesul învățării*. În grupurile mici, studenții sunt încurajați să gândească asupra modului în care învață (procesul de metacogniție), să conștientizeze faptul că dobândirea cunoștințelor este o construcție activă pe tot parcursul vieții. În plus, studenții sunt încurajați să constate că procesul de înțelegere profundă este facilitat de interacțiunea dintre indivizi în grupul de discuție. Important este să conștientizeze și responsabilitatea care le revine cu privire la completarea lacunelor de cunoaștere pe care le au și să identifice punctele slabe în propriile modele/ scheme mentale pe care le folosesc în procesul de problematizare sau de învățare independentă.

2.4. *Rolul întrebărilor* în grupul mic. Întrebările și chestionarele au o multitudine de roluri în grupul mic, fiind implicate în procesele următoare:

a) trezirea interesului studenților; b) activarea informațiilor achiziționate; c) diagnosticarea punctelor forte și punctelor slabe; d) verificarea înțelegerii și stimularea progresului ulterior; e) realizarea evaluării; f) controlul dinamicii grupului prin încurajarea de a participa la discuții; g) dezvoltarea gândirii profunde și a procesului de învățare activă; h) recapitularea și sinteza

2.5. *Procesul și conținutul* sesiunilor de lucru în grupul mic de învățare / predare. Discuțiile și activitățile de comunicare pot avea un rol fundamental pentru dezvoltarea atât a focalizării pe proces, cât și a focalizării pe conținut în timpul unei sesiuni de lucru a grupului mic de învățare. Important de subliniat este faptul că, în grupul mic de învățare, scopul nu este, pur și simplu, de transmitere a conținutului (a informației), ci nevoia de *a lucra cu acest conținut într-o situație de grup*. În timpul unei sesiuni de lucru cu studenții, se poate constata că aceștia folosesc *două seturi de competențe* care se suprapun. În primul rând, *abilitățile orientate spre proces*, ce vizează modul în care studenții comunică unii cu alții (putem presupune că toți studenții, indiferent de disciplina de studiu, exersează aceste abilități într-o sesiune de lucru a grupului mic de învățare). În al doilea rând, există *competențele concentrate pe conținut*, care sunt mai strâns asociate cu studiul unei anumite discipline și discutarea anumitor subiecte (de exemplu: analiza critică sau construirea unui argument).

Rolul și importanța discuțiilor, atât pentru focalizarea pe proces cât și pe conținut, în timpul unei sesiuni de lucru, a grupului mic de învățare, pot fi schematizate astfel:

Focalizare pe proces	Focalizare pe conținut
Abilități personale și profesionale	Competențe academice și intelectuale
Abilități de comunicare:	Învățare profundă
– prezentare	Rezolvarea de probleme:
– ascultare	diagnosticare
– răspuns	teoretizare
– întrebare	evaluarea probelor
Dezvoltare personală	analiza / sintetiza
Practică reflexivă	Folosirea adecvată a
Grup de lucru	limbajului disciplinei
Colaborare și învățare de la alții	Susținerea unui argument
	Apărarea unui punct de vedere
	Clarificarea și înțelegerea

În anumite discipline, competențele academice specifice pot fi incluse în specificul disciplinei, întrucât devin „aproape conținut” din respectiva disciplină (de exemplu: diagnoza pentru un medic, apărarea unui punct de vedere, în cazul avocatului, construirea unui argument, în ceea ce-l privește pe filosof etc..) Ele constituie o parte din ceea ce definește disciplina însăși. O abilitate specifică procesului se poate specializa și se poate focusa pe conținut când este practică la un nivel mai înalt și mai complex (de exemplu: *discuția* poate deveni *dezbatere*, care, la rândul său, poate accede și la niveluri mai ridicate, devenind *analiză critică* sau *act creativ*). Cele mai cunoscute și folosite tehnici de lucru în grupul mic, cu rol major în stimularea și dezvoltarea creativității sunt: *brainstorming*-ul; hărțile tematice și hărțile ideilor/ opiniilor; analiza SWOT.

3. Aspecte metodologice ale cercetării

3.1 „Întrebările-premisă” ale cercetării. Cercetarea realizată a fost ghidată de trei întrebări cu valoare de ipoteză, și anume:

Întrebarea 1: în ce măsură o activitate specifică desfășurată în seminar (un anumit tip de temă) se reflectă în rezultatele evaluării finale (examen scris) la psihologia educației, respectiv, psihologia învățării?

Întrebarea 2: în ce măsură modalitatea de lucru în seminar (*individuală* sau *de grup*) influențează rezultatele evaluării la examen?

Întrebarea 3: alegerea unui anumit tip de temă pentru activitatea de seminar, ține cont de preferințele individuale pentru o anumită modalitate de lucru (*individuală* sau *de grup*) sau se face (exclusiv!) în funcție de rezultatele obținute pe primul semestru, ca urmare a desfășurării aceluiași tip de activitate de seminar? Cu alte cuvinte, activitatea de seminar este o *variabilă ce ține de individ (motivația intrinsecă)* sau de *rezultatele obținute la examen (motivația extrinsecă)*.

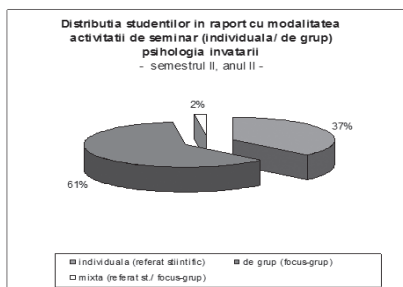
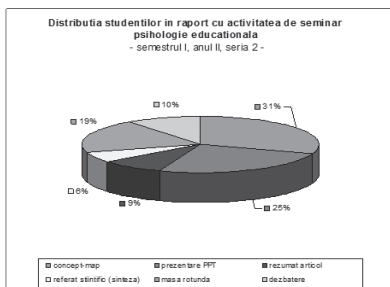
3.2. *Alcătuirea eșantionului.* Eșantionul a fost alcătuit din 273 studenți de la Facultatea de Psihologie și Științele Educației din București, din anul II de studii, care au urmat cursurile de psihologie educațională (semestrul I) și psihologia învățării (semestrul II). Sexul subiecților: 35 masculin și 238 feminin. Vârsta: 20–42 ani ($M = 21.40$, $SD = 2.66$).

3.3. *Instrumente.* Instrumentele de colectare a datelor cercetării și procedurile au presupus anumite formulare codificate și ghiduri de analiză a documentelor. Protocolul de analiză a documentelor în care a fost consemnată activitatea de la seminar a studenților a inclus: 1. *tipul de activitate*

realizată de studenți (dezbateri, focus-grup, recenzie etc.); 2. *modalitatea de lucru* aleasă (*individuală/ de grup*); 3. *rezultatul evaluării* (punctajele/ notele) pentru activitățile studenților.

3.4. *Procedura de realizare.* Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul unui an universitar la disciplinele psihologie educațională și psihologia învățării (cursurile și seminariile au fost susținute de aceeași echipă: profesor și asistent), aplicându-se două modalități de lucru, în timpul activităților de la seminar: activități *individuale* (*concept-map*; prezentare în Power Point; referat științific/ sinteză) și; activități *de grup* (masă rotundă; dezbateri; focus grup). Pentru prima activitate de seminar tema a fost prestabilită, dar studenților li s-a permis să-și aleagă modalitatea de lucru (*individual* sau *în grup*). Pentru cea de-a doua activitate de seminar tema a fost la alegere (orice subiect „inspirat” din tematica de curs), dar studenții trebuiau să aleagă o *modalitate de lucru opusă celei dintâi* (de ex. dacă pentru prima temă lucrau în grup, pentru cea de-a doua trebuiau să lucreze individual). Una din cele două activități fost prezentată în seminar, cu evaluarea imediată a calității rezultatelor, iar cea de-a doua temă a fost evaluată înainte de examenul scris atât de ambele cadre didactice (profesor și asistent). Punctajul maxim ce putea fi obținut: 3 puncte. La sfârșitul semestrului studenții au fost evaluați printr-un examen scris, ai cărui itemi vizau toate competențele implicate în activitățile de seminar (analiză, sinteză, gândire critică corespunzătoare obiectivelor învățării: aplicații, înțelegere și evaluare). Punctaj maxim: 7 puncte.

3.5 *Rezultatele cercetării și interpretarea lor.* În funcție de tipul de activitate desfășurată la seminar și de modalitatea de lucru aleasă, în fiecare din cele două semestre, la disciplinele psihologie educațională, respectiv, psihologia învățării, distribuția studenților este următoarea:



3.5.1. *Analiza statistică a datelor.* Analiza statistică a datelor pune în evidență tendințele centrale ale punctajelor (scorurilor) obținute de studenți la activitățile de seminar și la examenul scris, conform tabelului următor:

Media și deviația standard a rezultatelor evaluării studenților

Scale	N	Min. statistic	Max. statistic	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
Scorurile la examenul scris (psihologia invatarii)	225	2	7	5.09	1.70	-0.43	-1.10
Scorurile la activitatile de seminar (psihologia invatarii)	273	1	3	2.56	0.62	-1.07	-0.45
Scorurile la examenul scris (psihologie educationala)	243	2	7	5.80	1.37	-1.01	0.35

Pentru analiza statistică a datelor am folosit corelații simple (bivariate) și corelații multiple: testul Kruskal-Wallis (*one-way analysis of variance*) și MANOVA (*multivariate analysis of variance*). Corelațiile simple demonstrează că scorurile obținute de studenți la examenul scris (psihologia învățării) corelează cu scorurile obținute pentru activitățile de seminar ($r=.38, p<0.001$) și cu scorurile la examenul scris la psihologia educațională ($r=.54, p<0.001$), dar corelațiile sunt moderate.

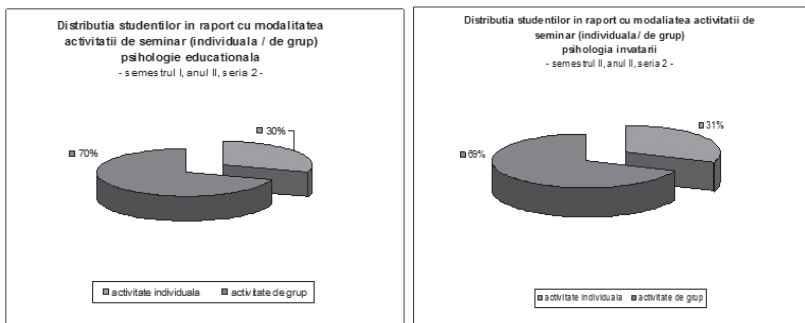
Testul Kruskal-Wallis a fost utilizat pentru a compara mediile scorurilor obținute de studenți în funcție de tipul activității de seminar aleasă (analiză, sinteză, gândire critică), corespunzând următoarelor obiective: înțelegere, evaluare, aplicații. Scorurile obținute pentru activitățile de seminar (psihologia educației) au fost semnificative ($F= 6.58, p<0.001$) pentru subiecții care au ales activități centrate pe aplicarea strategiilor analitice (recenzii) ($M=2.85, SD=0.35$) și activități centrate pe aplicarea sintezei (rezumate) ($M=2.79, SD=0.39$) și pentru subiecții care au ales activități centrate pe evaluări care presupun gândire critică (dezbateri, masă rotundă) ($M=1.47, SD=1.47$). Testul pune în evidență următoarele aspecte: studenții care au ales drept activitate de seminar elaborarea unui *concept-map* sau a unei prezentări în Power Point, obțin la examenul scris rezultate cele mai bune (notele cele mai mari), le urmează cei care participă la dezbateri/ masă rotundă, cele mai mici note obținându-le cei care fac rezumat, recenzie, referat științific. De aici, putem să asumăm ideea că: evaluarea activităților care presupun în egală măsură o abordare analitică, dar și sintetică pentru obținerea performanței, au o semnificație clară pentru studenți, întrucât înțeleg mai bine, unde și ce au greșit și ce trebuie să

îndrepte pentru a obține nota maximă, comparativ cu activitățile cu activitățile care presupun gândire critică și abilitatea/ capacitatea de a evalua informația. De asemenea, testul Kruskal-Wallis relevă faptul că scorurile pentru examenul scris la psihologia învățării au fost semnificative pentru subiecții care au ales activități ce presupun sinteza, înțelegerea (rezumate) ($M=5.38$, $SD=1.55$), și analiza, aplicațiile (recenzii) ($M=5.31$, $SD=1.60$) și pentru studenții care au ales activități care implică gândirea critică și evaluarea (focus groups) ($M=3.83$, $SD=1.53$).

Tipul temei aleasă în seminar și modalitatea de lucru (individual/ grup) constituie „factori mediatori” între punctajul obținut de studenți la activitatea desfășurată în seminar și punctajul obținut la examenul scris. Nota finală de la examenul scris depinde de tipul temei alese în seminar, nu doar de punctajul obținut la activitatea de seminar. Rezultatele la psihologia educației pe semestrul I și la psihologia învățării pe semestrul II, confirmă întrebările 1 și 2. Rezultatele studiului sunt în concordanță cu tezele postulate pe baza cercetărilor lui Bean (1996); Angelo & Cross (1993); Sadler (2008); Lombardi (2008).

Analiza de varianță dintre 3 (tipul de activitate din seminar) * 3 (punctajul obținut la seminar) * 3 (nota la examenul scris) a fost aplicată pentru a studia efectul interacțiunii dintre aceste variabile asupra diferențelor dintre rezultatele obținute de studenți la examenul scris la psihologia educațională, respectiv, psihologia învățării. Pentru psihologia educațională se constată rezultate semnificative statistic în ceea ce privește nota la examenul scris și tipul activității din seminar [$F(2.449) = 2.57$, $p = 0.038$, parțial $\eta^2=0.02$], dar și în ceea ce privește efectul combinat a interacțiunii dintre tipul de activitate la seminar, punctajul la seminar și nota la examenul scris [$F(2.449) = 6.69$, $p = <0.001$, parțial $\eta^2=0.06$]. Pentru psihologia învățării se observă corelații semnificative statistic cu privire la interacțiunea dintre punctajul obținut la seminar și nota la examenul scris [$F(2.449) = 9.95$, $p = < 0.001$, parțial $\eta^2=0.05$].

În ceea ce privește întrebarea 3: „câți studenți păstrează tipul activității de seminar, de la un semestru la altul”, rezultatele obținute doar pentru seria a II-a de studenți, relevă că majoritatea studenților care au ales în primul semestru (la psihologia educației) să facă o prezentare în Power Point sau un *concept-map* și în semestrul doi (la psihologia învățării) aleg tot o activitate individuală, și anume, să realizeze referatul științific al unui articol.



Se poate aprecia că majoritatea studenților *mențin modalitatea de lucru* în seminar, de la un semestru la altul, procentul celor care „migreză” de la activitatea individuală, la activitatea de grup fiind nesemnificativ (1%). *Se confirmă întrebarea numărul 3.*

3.5.2. *Discuții.* Se constată că realizarea unor materiale care presupun atât un demers analitic, cât și unul sintetic în procesul gândirii, facilitează „flexibilizarea” ulterioară a operațiilor gândirii în abordarea materialului de la examenul scris. Dezbaterile necesită elaborarea rapidă și spontană a argumentelor „pro” și „contra”, pentru fiecare din conceptele-cheie sau ideile relevante ale materialului prezentat în seminar. Găsirea unor puncte de consolidare și articulare a argumentelor/ contraargumentelor colegilor și confirmarea/ infirmarea lor, dezvoltă/ facilitează abilitatea de a realiza „analiza comparativă” care apare în cazul examenului scris. În plus, organizarea dezbaterilor și/ sau a meselor rotunde contribuie la apariția și dezvoltarea sentimentului de „competiție-constructivă”.

Studenții care au obținut punctajele cele mai mari la examenul scris provin mai ales din categoria celor care au ales ca activitate de seminar, fie elaborarea unui *concept-map*, fie o prezentare în PowerPoint. Este vorba de studenți care preferă să lucreze „individual”, să-și asume eventualele puncte slabe ale materialului elaborat, să fie mai „responsabili” în raport cu procesul educațional (actul învățării). Preferă „responsabilitatea individuală”, celei „colective”. Posibil ca unii dintre studenți „să fie interesați exclusiv de notă”, dar nu și de actul cunoașterii în sine (de performanța „reală”). Pe de altă parte, conform opiniei unor autori (Johnson & Johnson, 1981, in M. Crahay, 2009, pp. 509), rezultatele pozitive ale „învățării cooperative” (contextelor educaționale cooperative și competitive, de genul

masă rotundă sau dezbatere), nu generează imediat efecte pozitive. Deci, se poate estima că se poate vorbi de existența unui *interval de timp optimal* (o perioadă de timp), după care activitățile de acest gen să-și dovedească eficiența maximă. Amploarea și calitatea învățării în acest caz, depinde de natura și multitudinea interacțiunilor care apar între participanții la dezbateri/ masa-rotundă.

4. Concluzii

Scopul studiului a fost atins într-o mare măsură, iar rezultatele cercetării au furnizat date și informații utile cu privire la impactul pe care activitatea desfășurată de studenți în seminarii, îl poate avea asupra procesului de învățare

O implicație practică ce se poate desprinde din studiul realizat, vizează sugestia de a reconsidera importanța activităților de seminar și sarcinilor bazate în primul rând pe analiza, sinteza, înțelegerea și aplicarea cunoștințelor care sunt de obicei evaluate la examenele scrise, în special atunci când este vorba de examinarea unui număr mare de studenți.

Bibliografie:

- [1] Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers. San Francisco: Jossey-Bass.
- [2] Anderson, L.W., Krathwohl (Eds.). (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- [3] Bean, J.C. (2001). Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom. San Francisco: Jossey-Bass.
- [4] Crahay, M. (2009). Psihologie educațională, București, Editura Trei.
- [5] Elliott, J. G., Hufton, N., Illushin, L., and Lauchlan, F. (2001). Motivation in the Junior Years: International Perspectives on Children's Attitudes, Expectations and Behaviour and Their Relationship to Educational Achievement. Oxford Review of Education, 27(1), 37-68.
- [6] Exley, K.; Dennick, R. (2004). Small Group Teaching. Tutorials, seminars and beyond, London & New York: RoutledgeFalmer.
- [7] Fink, L.D.(2003). Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses. San Francisco: Jossey-Bass.

- [8] Huba, M.E. & Freed, J.E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn & Bacon.
- [9] Johnson, D. and Johnson, R. (1994). *Structuring Academic Controversy*. In S. Sharan (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 66–81). West Port, CT: Praeger.
- [10] Lombardi, M.M. (2008). *Making the grade: The role of assessment in authentic learning*. Educause. Retrieved Sept. 2009, from: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3019.pdf>.
- [11] Sadler, D. R., (2008). *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems* in W. Harlen (Ed.). *Student Assessment and Testing*, vol. 2. London: SAGE Publications Ltd, 3–29.