

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Cu titlul de manuscris
C.Z.U: 37.091 (043.3)

BRIȚCHI Aliona

**CADRUL PEDAGOGIC DE REALIZARE A PROCESULUI DIDACTIC
ȘI FORMAREA PROFESIONALĂ A ÎNVĂȚĂTORILOR LA NIVELUL
CLASELOR CU PREDARE SIMULTANĂ**

Specialitatea: 531.01. Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific: SADOVEI Larisa, dr. în șt. ped., conf. univ.

Consultant științific: URSU Ludmila, dr. în șt. ped., conf. univ.

Autoare:

BRIȚCHI Aliona

CHIȘINĂU, 2016

© BRITCHI Aliona

CUPRINS

ADNOTARE	4
LISTA ABREVIERII	7
INTRODUCERE	8
1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR SIMULTAN	
1.1. Imagine de ansamblu asupra evoluției conceptului învățămînt simultan	16
1.2. Probleme pedagogice ale cadrelor didactice privind managementul procesului de învățămînt în clasele cu predare simultană	30
1.3. Concluzii la capitolul 1.....	42
2. COORDONATA CONCEPTUALĂ A PROIECTĂRII ȘI REALIZĂRII PROCESULUI DIDACTIC ÎN CLASELE CU PREDARE SIMULTANĂ	
2.1. Modelul managementului procesului didactic în învățămîntul primar simultan	43
2.2. Referențialul competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană	66
2.3. Concluzii la capitolul 2.....	89
3. PRAXIOLOGIA FORMĂRII PROFESIONALE A ÎNVĂȚĂTORILOR PENTRU ACTIVITATEA DIDACTICĂ ÎN CLASELE CU PREDARE SIMULTANĂ	
3.1. Evaluarea nivelurilor și a particularităților pregătirii învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană	90
3.2. Programul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană	109
3.3. Interpretarea comparată a datelor experimentale rezultate din implementarea Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană	132
3.4. Concluzii la capitolul 3	141
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	142
BIBLIOGRAFIE	145
ANEXE	
Anexa 1. Integrarea cross-curriculară a conținuturilor învățămîntului simultan în disciplinele universitare prin componenta finalități de studii	158
Anexa 2. Integrarea modulară a unității tematicе „Învățămîntul simultan” în curriculumul disciplinei universitare „Istoria pedagogiei” (autor de curs: L. Ciobanu, dr., conf.univ.)	160
Anexa 3. Fișa de observare: Evaluarea calității proiectului didactic elaborat al lecției realizate în clasa cu regim simultan	161
Anexa 4. Fișa de observare a metodologiei de asigurare a calității procesului educațional la disciplina școlară în clasa cu regim simultan	163
Anexa 5. Corelația itemilor anchetei cu valorile competențelor profesionale pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană stabilite în RCPI pe baza disciplinei „Arta plastic” (etapa de formare a experimentului)	165
Anexa 6. Curriculum disciplinar universitar „Învățămînt simultan”.....	166
Anexa 7. Proiect didactic pentru o săptămîină „Facem cunoștință!”	168
Anexa 8. Exemplu Proiectare didactică de perspectivă la disciplina școlară „Educația plastică”	172
Anexa 9. Proiect didactic la disciplina Limba română în clasele a II-a – a IV-a	177
Anexa 10. Evaluarea criterială prin descriptorii sarcinilor din cadrul unei lecții de limbă română.....	179
Anexa 11. Tabel generalizator al evaluării competențelor învățătorilor și studenților privind activitatea în clasele cu predare simultană.....	185
Anexa 12. Analiza statistică a datelor în baza programului SPSS.....	187
Anexa 13. Certificate-confirmări studii formare continuă.....	194
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	197
CURRICULUM VITAE	198

ADNOTARE

Brîțchi Aliona

Cadrul pedagogic de realizare a procesului didactic și formarea profesională a învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană

Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2016

Structura tezei include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 220 de surse, adnotare (română, engleză, rusă), concepte-cheie în limbile română, engleză, rusă, lista abrevierilor, 157 pagini de text de bază, 25 de tabele, 21 figuri, 13 anexe.

Publicații la tema tezei: 10 lucrări științifice.

Concepte-cheie: învățământ simultan, învățător, clasă cu predare simultană, managementul clasei de elevi, referențial profesional, formare profesională inițială și continuă.

Domeniul de studiu reprezintă Teoria generală a educației, Pedagogia învățământului superior.

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și praxiologică a formării profesionale a învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană.

Obiectivele investigației: determinarea sistemului de idei și concepte prioritare pentru organizarea procesului didactic în învățământul primar simultan; elaborarea Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan și a Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană; evaluarea nivelurilor și a particularităților formării profesionale inițiale și continue a învățătorilor pentru organizarea procesului didactic în clasele cu predare simultană; proiectarea și validarea experimentală a Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este confirmată de: Modelul managementului procesului didactic în învățământul primar simultan; referențialul competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană; principiile proiectării demersului didactic în clasele cu predare simultană rezultate din proiectarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan prin componentele: normativitate pedagogică, proiectare curriculară, predare-învățare-evaluare, comunicare educațională și gestionarea studiului individual.

Problema științifică soluționată în cercetare rezidă în valorificarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan prin integrarea Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan, a Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor și a principiilor proiectării demersului didactic, prin intermediul Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană și afirmate în contextul specific al managementului clasei de elevi.

Semnificația teoretică a cercetării este confirmată prin determinarea sistemului de idei și concepte necesare pentru fundamentarea teoretică a Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan; descrierea semnificației termenilor operaționali în demersul investigational; prezentarea paradigmei actuale a managementului procesului de învățământ în clasele cu predare simultană; dezvoltarea Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană, crearea noilor cunoștințe în domeniul Teoriei generale a educației prin stabilirea avantajelor, limitelor și a perspectivelor învățământului simultan în educația elevilor la treapta primară de învățământ.

Valoarea aplicativă a cercetării: elucidarea nivelurilor și a particularităților de formare a învățătorilor pentru realizarea activității profesionale în clasele cu predare simultană; adaptarea curriculumului universitar de formare profesională a învățătorilor la nivel de produs în planul resurselor curriculare și la nivel de proces prin finalități, conținuturi și valori specifice activității profesionale în învățământul simultan; elaborarea și validarea experimentală a Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin diseminarea rezultatelor cercetării teoretice și experimentarea Programului de formare profesională inițială și continuă a învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, în Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și Institutul de Științe ale Educației în anii 2012 – 2015.

АННОТАЦИЯ

Aliona Brițchi

Педагогические основы обучения и подготовки учителей к работе в малокомплектных классах

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук,
Кишинев, 2016

Структура диссертации: введение, три главы, выводы и рекомендации, библиография из 220 источников, аннотации (румынский, английский, русский), ключевые слова на румынском, английском, русском языках, список сокращений, 157 страниц основного текста, 25 таблиц, 21 рисунков и 13 приложений.

Публикации по теме диссертации: 10 научных работ.

Ключевые слова: одновременное образование, учитель, обучение в малокомплектных классах, классное руководство, профессиональный референциал, начальная подготовка и непрерывное обучение.

Область исследования: Общая теория образования, Педагогика высшей школы.

Цель исследования: теоретическое и практическое обоснование профессиональной подготовки учителей к работе в малокомплектных классах.

Задачи исследования: определение системы идей и концепций для организации учебного процесса в малокомплектном начальном образовании; разработка Модели управления учебного процесса в системе малокомплектного начального образования и Референциала компетенций учителей выявленные в работе с малокомплектными классами; оценка уровня и особенностей начальной и непрерывной подготовки преподавателей для работы в системе начального малокомплектного образования; разработка и экспериментальная проверка результатов Программы подготовки учителей к работе в классах с одновременным преподаванием.

Научная новизна исследования заключается в разработке Модели управления учебного процесса малокомплектного начального образования и Референциала компетенций учителей выявленные в работе с малокомплектными классами; принципы дидактического проектирования в классах с одновременным обучением, результаты проектирования педагогических основ реализации учебного процесса в системе малокомплектного начального образования по компонентам: педагогическая нормативность, педагогическое проектирование, педагогическое общение, преподавание-обучение-оценка и управление индивидуальным обучением

Научная проблема, решенная в исследовании состоит в задействовании педагогических основ в реализации учебного процесса в системе малокомплектного начального образования в рамках Программы по подготовке учителей к работе в классах с одновременным преподаванием, в интеграции Модели управления учебного процесса в системе малокомплектного начального образования, Референциала компетенций учителей и принципов дидактического проектирования выявленные в работе с малокомплектными классами, указанных в конкретном контексте управления классом.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении системы идей и понятий, необходимых для теоретического обоснования Педагогической модели управления учебного процесса в системе малокомплектного начального образования; описании значения операциональных терминов с точки зрения исследования, презентации существующей парадигмы управления учебного процесса в системе малокомплектного начального образования, в определении значения управления малокомплектным классом; развитие Референциала компетенций учителей необходимых для работы в классах с одновременным преподаванием, выявлении новых знаний в области Управления образованием для определения преимуществ, ограничений и перспективы одновременного образования в воспитании учеников на начальном этапе обучения.

Практическая значимость исследования заключается в: выявлении уровня и особенностей специальной подготовки учителей для реализации учебного процесса в малокомплектных классах; адаптации университетского учебного плана для подготовки преподавателей в плане ресурсов куррикулума и конечных знаний в преподавании в системе малокомплектного образования; разработка и внедрение экспериментальной учебной Программы подготовки учителей к работе в малокомплектных классах.

Внедрение научных результатов было достигнуто за счет распространения результатов теоретических исследований и экспериментов Программы подготовки учителей к работе в малокомплектных классах в Бельцком Государственном Университете имени «Алеку Руссо», в Государственном Педагогическом Университете имени «Ион Крянгэ» г. Кишинев и в Институте Педагогических Наук г. Кишинев в 2012-2015 годах.

ANNOTATION

Aliona Brițchi

**Within educational achievement in teaching and training of teachers
in grades with simultaneous teaching
PhD thesis teaching, Chisinau, 2016**

Thesis structure includes: introduction, three chapters, conclusions and recommendations, bibliography of 220 sources, annotation (Romanian, English, Russian), key concepts in Romanian, English, Russian, list of abbreviations, 157 pages of main text, 25 tables, 21 figures, 13 annexes.

Publications on the thesis topic 10 scientific papers.

Key concepts: simultaneous education, teacher, classroom simultaneous, classroom management, teaching referential professional, initial and continuing vocational training.

Field of study is the general theory of education, higher education pedagogy.

Research goal: the theoretical and praxiological training of teachers for teaching in classes with simultaneous teaching.

Objectives of the investigation: to determine priority system for organizing ideas and concepts in primary simultaneous teaching process; Model development management process simultaneous teaching in primary and referential professional skills of teachers in classes taught simultaneously exploited; assess the levels and the specific initial and continuous training of teachers for work in classes with simultaneous teaching; Program design and experimental validation of the training of teachers for work in simultaneous teaching classes.

Scientific novelty of the research is the process of management simultaneous model teaching in primary and referential professional skills of teachers in classes taught simultaneously exploited; the design principles of the didactic teaching in classes with simultaneous results of the envisaged educational achievement in teaching in primary components simultaneously: pedagogical normativity, pedagogical design, teaching-learning-assessment, educational communication and individual study.

Scientific issues resolved in research lies in harnessing framework educational achievement in teaching in primary simultaneously. Program under the training of teachers for work in classes taught simultaneously by integrating the management model of the teaching process in primary simultaneously referential professional skills of princes teachers and teaching approach design capitalized simultaneous teaching classes, and affirmed in the specific context of classroom management.

Theoretical research is confirmed by determining the system of ideas and concepts necessary theoretical foundations of the Model management in primary simultaneous teaching process; Significant description of operational terms of the investigational approach, presenting the current paradigm of educational management of process in classes with simultaneous teaching, development referential professional skills of teachers valued in classes taught simultaneously, creating new knowledge in the field of educational management to identify the advantages, limitations and perspectives simultaneous education in the education of students at the primary stage of education.

Value of the research: elucidation levels and the specific training of teachers for carrying out the simultaneous teaching professional classes; adapting the university curriculum for training teachers at product and process curricular resources plan at the end, content and values in specific education professional simultaneous activity; Program development and experimental validation of the training of teachers for work in simultaneous teaching classes.

Implementation of scientific results was achieved by disseminating the results of theoretical research and experimentation program training teachers in grades taught simultaneously in the State University „Alecu Russo”, in the State Pedagogical University „Ion Creanga” and the Institute of Educational Sciences in the years 2012-2015.

LISTA ABREVIERIOR

În limba română:

IPS – învățămînt primar simultan

CPS – clasa cu predare simultană

MCE – managementul clasei de elevi

RCPI – Referențialul competențelor profesionale ale învățătorilor

CD IPS – cadre didactice din învățămîntul primar simultan

GE – grup experimental

GC – grup de control

CPI – competențe profesionale ale învățătorilor

MPD IPS – Modelul managementului procesului didactic în învățămîntul primar simultan

În limba rusă:

НОО – начальное одновременное образование

ОМК – обучение в малокомплектных классах

КР – классное руководство

РПКУ – Референциал профессиональных компетенций учителей

ПНОО – преподаватели начального одновременного образования

ЭГ – экспериментальная группа

КГ – контрольная группа

ПКУ – профессиональные компетенции учителей

УУП СМНО – Модель управления учебного процесса в системе малокомплектного начального образования

În limba engleză:

SPE – simultaneous primary education

STC – simultaneous teaching class

CM – classroom management

RPST – Referential of professional skills of teachers

TSPE – teachers in simultaneous primary education

EG – experimental group

CG – control group

PST – the professional skills of teachers

DMPS – Model development management process simultaneous teaching in primary

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate.

Întemeiat pe experiențe anterioare și cercetări specializate în plan internațional, *învățământul simultan* exprimă opțiunea politicilor educaționale pentru crearea oportunităților pedagogice de asigurare a eficienței procesului didactic în clasele incomplete de elevi. Constituirea claselor cu predare simultană constituie o soluție pedagogică reală, ca răspuns la multiplele probleme înregistrate în ultimii ani în sistemul de școlarizare din R. Moldova. Numărul mic de copii în unele sate ale republicii au determinat autoritățile la organizarea procesului educațional în condițiile activității simultane, cadrele didactice fiind angajate la realizarea curriculumului școlar prin cumularea grupelor de copii cu vârste neomogene.

Având în vedere problema claselor cu număr redus de copii, în special în zonele rurale, Ministerul Educației al Republicii Moldova elaborează în anul 2012 *Instrucțiunea privind organizarea procesului educațional în clasele I-IV în condițiile activității simultane* [98], deschizând prin aceasta posibilitatea valorificării oficiale a activității de predare simultană în clasele incomplete de elevi. Accepția de „*clase primare mixte*, alcătuite din cel mult două clase componente (de regulă, I–III, II–IV), în care activitățile directe cu elevii unei clase alternează cu activitatea individuală a elevilor altei clase” este stabilită în documentul de bază care determină cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova - *Codul educației* (art. 3, Noțiuni principale) [51].

Fundamentarea științifică a cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul simultan este actuală din perspectiva idealului educațional al școlii, care pretinde la soluționarea problemelor educației, indiferent de perioadele de tranziție sau crizele marcante, în acest sens, programul (regimul) de studii simultan în clasele incomplete, fiind considerat de principalii actori comunitari, mai degrabă, o strategie a educației de compromis. Managementul clasei de elevi se înscrie în această traiectorie importantă a schimbării, deoarece evoluția școlii reflectă influența modelelor de dezvoltare socială. Această deschidere către mediile cultural, economic, politic, evenimentele și istoria națională, valorile însușite pe această cale constituie baza cognitivă, metodologică și practică a programelor educaționale, perfectibile la nivelul instituției școlare, subliniază S.Cristea [68, p. 237]. Din aceste considerente, *inițierea și formarea cadrelor didactice pentru activitatea realizată concomitent cu două, trei sau patru clase în funcție de numărul elevilor a devenit deosebit de actuală, importantă și semnificativă.*

Experiența de mai mult de 200 de ani în România, dar și practicile pozitive ale școlilor cu program simultan din Franța, SUA, Australia, Canada, Elveția, Suedia, relevă eficiența unor *activități didactice realizate concomitent cu elevi de diverse vârste în aceeași clasă*. De asemenea, studiul școlii rurale incomplete din Rusia reprezintă un câmp important de investigație a cadrului pedagogic privind realizarea procesului didactic în învățământul simultan, la fel, și metodologia organizării activităților școlare în perioada antichității romane [183], nemijlocit - „metodele de scriere și citire pentru uzul clasei primare”, aplicate de Ion Creangă în grupurile de copii variate ca vârstă [45], sau prezența constantă a claselor de acest tip în toate țările, inclusiv R. Moldova, în toate timpurile, indiferent de situația socio-economică și culturală, constituie referințe importante în cercetarea cadrului pedagogic de realizare a educației în clasele cu predare simultană.

Fundamentarea științifică a cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul simultan este actuală din perspectiva idealului educațional al școlii, care pretinde la soluționarea problemelor educației, indiferent de perioadele de tranziție sau crizele marcante, în acest sens, programul (regimul) de studii simultan în clasele incomplete, fiind considerat de principalii actori comunitari, mai degrabă, o strategie a educației de compromis.

În conceptualizarea procesului de învățământ în clasele cu predare simultană o contribuție specifică a fost asigurată de dimensiunea managementului educațional, concret, al *managementului clasei de elevi*, definit de R.Iucu „domeniu în științele educației care studiază perspectivele de abordare a clasei de elevi și structurile dimensionale ale acesteia, în scopul asigurării conduitelor corespunzătoare pentru desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare [103],], sferă de transpunere în concepte specifice a *managementului învățământului simultan* – cadru pedagogic de „pregătire, organizare și realizare a demersului didactic în clasele incomplete de elevi” - V.Molan [126], M.Izâmșeanu [105]. Prin sintagma *managementul procesului didactic în clasele cu predare simultană din învățământul primar* ne referim la proiectarea și realizarea procesului didactic și monitorizarea grupului de elevi neomogen ca vârstă școlară în clasele 1-4, cu statut de clase incomplete. În lucrările cercetătorilor menționați anterior, *predarea simultană* este abordată ca activitate didactică realizată concomitent cu două, trei sau patru clase în funcție de numărul elevilor.

Interes sporit în cercetare prezintă studiile ce descriu activitățile didactice realizate concomitent la două și mai multe clase în ciclul primar pentru aspectele metodologice pe variate dimensiuni, în care au fost avansați termeni și formulate **sintagme științifice specifice** de tipul: *predarea în învățământul simultan/condițiile predării simultane* - I.Stoichescu, D.Stoicescu, B.Manolache, B.Ilieș, L.Stănuțescu [176, 177], *activitățile didactice simultane / predarea simultană* - M.Păunescu [151], *condițiile activității simultane* – Instrucțiunea ME RM [98], *regim simultan* - Metodologia de organizare a claselor din învățământul preuniversitar în regim simultan (România) [116].

O abordare specială în literatura pedagogică este asigurată de fenomenul școlilor din mediul rural din spațiul rus, cercetat din mai multe aspecte: din punct de vedere al sistemului de învățământ - Байбородова Л.В. [196], organizarea variabilității școlilor din mediul rural - Байгулова Н.В. [198], Цирульников А.М. [211]; specificul activității diverselor tipuri de școli - Иванов А.Ф. [201], Костяшкин Э., Скаткин М. [203]; conținutul și formele de instruire și educație - Огородников Н.Т. [206], Зайкин М.И., Фролов М.И., Шкильменская Н.А. [200]; formarea cadrelor didactice - Ковалев В.П. [202], Гарднер В.В. [199].

Operăm în cercetare cu termeni consacrați și sintagme științifice în teoria și practica pedagogică (*învățământ primar, proces didactic, managementul clasei de elevi*) și concepte specifice cercetării (*învățământ primar simultan, clase cu predare simultană*), care permit descrierea fenomenului ***învățământ primar simultan, prin care înțelegem procesul de învățământ în clasele incomplete cu predare concomitentă la vârste școlare neomogene, ne referim și la sistemul de învățământ, doar ca și context al predării-învățării-evaluării simultane.***

Perspectivile de abordare a procesului de învățământ în clasele cu predare simultană s-au bazat pe concepții relevante domeniului de cercetare: *proiectare curriculară* (I.Cerghit [47], S.Cristea, M.Bocoș [70]), *tehnologii educaționale* (Dm.Patrașcu [145]), *teoria și metodologia instruirii* (L.Sadovei, L.Papuc, M.Cojocaru [164], M.Ionescu, M.Bocoș [99]), *învățarea autoreglată* (S.Focșa-Simionov [84]), *comunicare educațională/didactică* (M.Cojocaru-Borozan [57,58], L.Sadovei [162]), *învățarea prin cooperare* (A.Nicu, E.Conțiu [134]) *evaluare criterială prin descriptori* (coord. L.Pogolșa, M.Marin [155]), *educația centrată pe elev* (T.Callo, A.Paniș [36]), *normativitate pedagogică* (M.Călin [44]), *paradigma managementului educațional* (V.Gh.Cojocaru [53], V.Andrițchi [8]).

Aspect recunoscut și în conținutul evoluției conceptului de învățământ simultan, *clasele cu predare simultană* definesc contextul unde sunt cunoscute mai multe dificultăți organizatorice și pedagogice în procesul de învățământ. Efortul sporit al cadrelor didactice privind *organizarea temeinică a activităților curriculare în conceperea și pregătirea lecțiilor, realizarea procesului de predare-învățare-evaluare în condițiile activității simultane a două grupuri neomogene* (deși se lucrează cu mai puțini copii), *îndeplinirea rolurilor manageriale (planificare, coordonare, consiliere etc.) în activitatea de monitorizare și îndrumare a copiilor* (A.Brițchi, L.Sadovei [25, 26], A.Brițchi [29], R.Gîrleanu-Costea, Gh.Alexandru [87], Instrucțiunea ME RM [98], Metodologia de organizare a claselor din învățământul preuniversitar în regim simultan [116], reprezintă dimensiuni importante prin care învățătorul/ profesorul poate asigura eficiență la nivelul claselor cu predare simultană, respectiv, nivelul pregătire a cadrului didactic pentru realizarea acestor sarcini, va contribui pozitiv sau va crea dificultăți în proiectarea activităților didactice în aceste clase. În acest sens, una din *problemele pedagogice fundamentale* vizează **pregătirea cadrelor didactice pentru activitatea profesională la nivelul claselor cu predare simultană.**

Fenomenul formării profesionale și a dezvoltării competențelor cadrelor didactice este obiectul multiplelor cercetări, fiind valorificat de lucrări a mai mulți autori: A.Neculau [131], D.Potolea [149], E.Păun [146], I.Cerghit [47], Negreț-Dobridor, I.Pânișoară [132] etc. În Republica Moldova, diverse aspecte ale teoriei și practicii formării profesionale au fost abordate de către: T.Callo [35,38], V.Cojocaru [57], V. Guțu, O.Dandara [95], V.Andrițchi [7], V.Patrașcu [147], I.Negură, L.Papuc, Vl.Pâslaru [133], T.Callo [37,38].

Cu toate aceste eforturi de cercetare, învățămîntul simultan este un fenomen pedagogic parțial studiat. Analiza cercetărilor existente în domeniu asupra fenomenului studiat ne conduce la concluzia că anumite condiții ale proiectării și realizării procesului de învățămînt în clasele cu predare simultană au fost insuficient studiate, fiind oarecum ignorate ideile cu valoare de legități pedagogice:

- demersul didactic trebuie organizat în funcție de nevoile și interesele elevilor, centrat pe elev, semnificînd buna cunoaștere a copiilor și o urmărire atentă a progresului individual;
- timpul de școală să fie folosit extrem de eficient (mai ales că o mare parte îl reprezintă activitatea independentă);
- învățătorul trebuie să combine eficient conținuturile lecției și în mod special strategiile de proiectare a activității independente a elevilor selectînd unitar conținuturile curriculare;
- îmbinarea judicioasă a metodelor individuale cu cele colective și de grup;
- identificarea corelației dintre evaluarea clasică și cea complementară.

Trecerea în revistă a literaturii la problema studiată și analiza principalelor fundamente teoretice ale cercetării determină căutarea răspunsurilor la ***contradicțiile identificate în contextul învățămîntului primar simultan:***

- dintre necesitatea obiectivă a educației contingentului mic de copii în școala cu așezare geografică nefavorabilă și insuficienta pregătire a cadrelor didactice pentru activitatea în clasa cu predare simultană;
- dintre specificul învățămîntului simultan și importanța stabilirii unui sistem de competențe profesionale necesare învățătorilor în activitatea didactică în clasele cu predare simultană;
- creșterea cu fiecare an a numărului claselor primare cu predare simultană în școlile din R. Moldova (în mod special, în școlile din mediul rural) și necesitatea asigurării condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în astfel de clase.

Din contradicțiile evidențiate deducem **problema cercetării** ce rezultă din formarea insuficientă a învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană. Necesitatea imperioasă în științele pedagogice moderne de a *determina fundamentele teoretice și praxiologice a formării profesionale a învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană*, explică interesul pentru cercetarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic și formarea profesională a învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană.

Din aceste rațiuni teoretice în contextul concret al claselor incomplete **direcțiile de soluționare a problemei cercetării** ar putea fi: (a) crearea unui real suport științific privind fundamentele teoretice ale învățământului primar simultan ca și context al determinării cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în clasele incomplete de elevi; (b) elucidarea valorilor specifice competențelor profesionale ale învățătorilor cu activitate în clasele cu predare simultană în vederea adaptării curriculumului universitar de formare profesională pentru managementul procesului didactic în învățământul primar simultan.

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și praxiologică a formării profesionale a învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană.

Obiectivele cercetării vizează:

- determinarea sistemului de idei și concepte prioritare pentru organizarea procesului didactic în învățământul primar simultan;
- elaborarea Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan și a Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană;
- evaluarea nivelurilor și a particularităților formării profesionale inițiale și continue a învățătorilor pentru organizarea procesului didactic în clasele cu predare simultană;
- proiectarea și validarea experimentală a Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană.

Metodologia cercetării științifice a presupus utilizarea în demersul investigațional și experimental a metodelor: teoretice - documentarea științifică, metoda modelării, metodele analitico-sintetică; metode experimentale - experimentul pedagogic, observația, conversația, chestionarul; metode de măsurare a datelor experimentale: prelucrarea matematico-statistică a datelor experimentale și metoda statistică a Programului SPSS – 17.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este confirmată de: Modelul managementului procesului didactic în învățământul primar simultan; referențialul competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană; principiile proiectării demersului didactic în clasele cu predare simultană rezultate din proiectarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan prin componentele: *normativitate pedagogică, proiectare curriculară, predare-învățare-evaluare, comunicare educațională și gestionarea studiului individual.*

Problema științifică soluționată în cercetare rezidă în valorificarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan prin integrarea Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan, a Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor și a principiilor proiectării demersului didactic, prin

intermediul Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană și afirmate în contextul specific al managementului clasei de elevi.

Semnificația teoretică a cercetării este confirmată prin determinarea sistemului de idei și concepte necesare pentru fundamentarea teoretică a Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan; descrierea semnificației termenilor operaționali în demersul investigativ; prezentarea paradigmei actuale a managementului procesului de învățământ în clasele cu predare simultană; dezvoltarea Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană, crearea noilor cunoștințe în domeniul Teoriei generale a educației prin stabilirea avantajelor, limitelor și a perspectivelor învățământului simultan în educația elevilor la treapta primară de învățământ.

Valoarea aplicativă a cercetării: elucidarea nivelurilor și a particularităților de formare a învățătorilor pentru realizarea activității profesionale în clasele cu predare simultană; adaptarea curriculumului universitar de formare profesională a învățătorilor la nivel de produs în planul resurselor curriculare și la nivel de proces prin finalități, conținuturi și valori specifice activității profesionale în învățământul simultan; elaborarea și validarea experimentală a Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin diseminarea rezultatelor cercetării teoretice și experimentarea Programului de formare profesională inițială și continuă a învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și Institutul de Științe ale Educației din R. Moldova în perioada anilor 2012 - 2016.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale la tema cercetării. Rezultatele investigației au fost prezentate **în suporturi de curs:** *Învățământul simultan. Suport de curs pentru studenți în procesul de formare inițială și continuă.* Chișinău: 2014; **în ghiduri metodologice:** *Învățământul simultan: Breviarium. Ghid metodologic.* Chișinău: 2015; **în reviste științifice de specialitate:** *Abordări actuale privind integrarea toleranței comunicative în sistemul valorilor fundamentale,* În: Revista de Științe Socioumane nr. 1 (23), 2013; *Strategia învățării pe bază de proiect – condiția eficienței învățământului simultan.* În: Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice B, Nr.3, Academia de Științe a Moldovei, 2015; *Dimensiunile „Proiectarea și realizarea lecției” în clasele cu regim simultan.* În: Revista de Științe Socioumane, nr.3 (31), 2015; **în cadrul conferințelor internaționale și naționale:** *Dificultățile organizării procesului instructiv-educativ în școlile cu învățământ simultan.* În: Probleme și soluții actuale ale parteneriatului familie-comunitate în contextul fenomenului

rezistenței educației. Materialele conferinței Științifico-practică internațională, 2013; *Pregătirea cadrelor didactice sub aspectul realizării învățământului simultan – necesitate stringentă a timpului*. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele simpozionului internațional, 16-17 mai 2013; *Organizarea muncii independente a elevilor în clasele simultane: aspect teoretice*. În: Perspective și tendințe actuale de dezvoltare a învățământului preșcolar și primar. Materialele conferinței științifice internaționale, 2013; *Construcții analitice privind asigurarea condițiilor de instruire a elevilor în clasele cu regim simultan*. În: Rezistența la educație: soluții și perspective. Materialele conferinței Științifico-practică internațională, 2014; *Implementarea metodei proiectelor în condițiile învățământului simultan*. În: Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar. Materialele Conferinței științifice internaționale consacrată aniversării a 55-a de la fondarea Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, 2015; **în analele doctoranzilor**: *Condițiile pedagogice de organizare a procesului didactic în învățământul simultan*. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. 12, partea I. Materialele conferinței doctoranzilor UPSC, 2013.

Publicațiile la tema tezei: 10 lucrări științifice, suportul de curs (1) [25] și ghid metodologic (1) [26], articole în reviste științifice (2) - [28], [29] și participări la foruri științifice naționale și internaționale (6) [20], [21], [22], [23], [24], [27].

Volumul și structura tezei include adnotări în limbile română, rusă și engleză, introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 220 surse, 11 anexe.

Concepte-cheie: învățământ simultan, învățător, clasă cu predare simultană, managementul clasei de elevi, referențial profesional, formare profesională inițială și continuă

SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

În **Introducere** este elucidată actualitatea și importanța temei de cercetare, sînt formulate contradicțiile, problema investigației și direcțiile de soluționare, scopul și obiectivele, sînt relevate fundamentele teoretice ale cercetării și descrise inovația și originalitatea științifică, semnificația teoretică și valoarea aplicativă a cercetării fundamentelor teoretice ale învățământului primar simultan.

Capitolul 1. Fundamente teoretice ale învățământului primar simultan prezintă descrierea conținutului științific al conceptului *învățământ simultan*, examinat din multiple puncte de vedere prin incursiune în istoria apariției și dezvoltării în literatura științifică a termenului vizat și a sintagmelor științifice conexe ce subliniază existența unui limbaj pedagogic specific demersului didactic în clasele cu predare simultană; *evocă* problemele pedagogice ale cadrelor didactice în contextul claselor incomplete delimitînd principalele dimensiuni teoretice

ale managementului clasei de elevi în învățământul primar simultan; *crează* deschideri pentru abordarea procesului de învățământ în clasele cu predare simultană din perspectiva managerială.

Capitolul 2. Coordonata conceptuală a proiectării și realizării procesului didactic în clasele cu predare simultană *conține descrierea* paradigmei actuale a învățământului simultan în perspectiva managementului clasei de elevi, dezvoltă conceptul de *învățător în clasa cu predare simultană* prin cercetarea perspectivelor de abordare a contextului specific predării concomitente la grupe neomogene ca vîrstă, *este elaborat* Modelul managementului procesului didactic în învățământul primar simultan, *asigură* clarificări într-un câmp epistemologic determinat de activitatea cadrului didactic cu rol de manager în clasa cu predare simultană, ca o condiție semnificativă în determinarea Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană.

Capitolul 3. Praxiologia formării profesionale a învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană *conține:* rezultatele experimentului pedagogic la etapa de constatare și control, organizat în scopul evaluării gradului de pregătire profesională și aprecierea particularităților formării studenților pedagogi (învățători) pentru activitatea didactică în învățământul primar simultan; descrierea Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană, elaborat în vederea eliminării problemelor asigurării unui management eficient al procesului didactic în clasa cu structură variată ca vîrstă, generate de existența în R. Moldova a claselor incomplete; este demonstrată ipoteza cercetării prin care se menționează că activitatea învățătorilor în clasa clasele cu predare simultană poate fi eficientizată dacă va fi conceptualizat sistemul de idei și concepte ale formării profesionale, prioritare pentru organizarea procesului didactic în învățământul primar simultan; dacă va fi elaborat Modelul managementului procesului didactic în învățământul primar simultan și organizat un sistem al competențelor profesionale ale învățătorilor în cadrul unui Referențial al competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană; dacă se va proiecta și valida experimental Programul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană; dacă vor fi evaluate nivelurile și particularitățile formării profesionale inițiale și continue a învățătorilor pentru organizarea procesului didactic în clasele cu predare simultană.

Concluziile generale valorifică analizele și sintezele la nivelul principalelor elaborări teoretice și metodologice ale cercetării cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământului primar simultan și **prezintă recomandări metodologice** conceptorilor de curriculum, cercetătorilor în domeniu și cadrelor didactice în vederea optimizării managementului procesului didactic în învățământul primar simultan.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR SIMULTAN

1.1. Imagine de ansamblu asupra evoluției conceptului învățămînt simultan

Pe fondul unui patrimoniu explicit al activității fundamentale de educare a generațiilor în creștere, provocările lumii contemporane impun o organizare cât mai riguroasă a acesteia, necesară a fi gestionată cu multă iscusință de un cadru pedagogic de realizare a procesului de educație și instruire a elevilor la diferite etape școlare. Considerațiile teoretice asupra cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic la nivelul claselor cu predare simultană, implică analize complexe de cercetare privind organizarea acestor clase în cadrul *școlii și a sistemului de învățămînt în planul studierii aspectelor prioritare ca: proces de studiu, proiectare didactică, acțiuni de predare-învățare-evaluare, comunicare educațională* [88, 93, 158]. Din aceste considerente apare stringentă necesitate a evaluării gradului de pregătire a învățătorilor pentru conceperea și realizarea predării simultane în clasa de elevi.

Conceput în manieră analitico-evolutivă, cadrul teoretic al lucrării surprinde relațiile dintre termeni pedagogici angajați în *teoria și practica educației și a instruirii elevilor în condițiile învățămîntului simultan*. Perspectiva evocată presupune evidențierea nucleului epistemic a activității cadrului didactic în clasele cu predare simultană printr-un efort de „scientifizare” a domeniului la nivelul paradigmei de abordare a educației integrate, angajată în sens organizațional. Categoriile de concepte enumerate mai sus, dar și cele derivate din acestea, caracterizează deplin domeniul **organizării procesului educațional în clasele cu predare simultană** [87, 98, 105, 117, 126, 176, 198, 202, 205, 209, 214], aspect confirmat de studiul evolutiv-istoric al școlii funcționale în regim concomitent de predare în clasa formată din elevi cu diverse vârste școlare și încadrat în sfera preocupărilor recente în baza principiului prin care „activitățile de învățămînt se raportează la standardele naționale de referință și la bunele practici naționale și internaționale” (Codul Educației, art. 7:b) [51].

Incursiunea în **istoria dezvoltării învățămîntului simultan** în literatura științifică și recunoașterea sintagmelor apropiate terminologiei domeniului creează interpretări de tipul *școală simultană, educație simultană, clase cu regim simultan, clase cu predare simultană etc.*, înțelesuri derivate și deduse din lat. *simultaneus*, fr. *simultane*, care semnifică o *raportare la același moment temporal; în același timp; concomitent*. În conținutul ce urmează se vor face clarificări asupra acestor concepte, conturînd o perspectivă investigațională a cadrului pedagogic de asigurare a eficienței actului educațional într-o astfel de organizare a învățămîntului.

Examinarea multiplelor semnificații atribuite în istoricul evoluției în diverse contexte și situații poate crea confuzii, devenind prilej de speculații în discreditarea activității de predare la nivelul claselor cu predare simultană, de vreme ce s-a perseverat mult timp pe sistemul de

învățămînt tradițional, unde clasa este alcătuită de copii cu vârste omogene. Considerăm aceste traiecte etimologice corecte, cît privește determinarea realității acoperite de termenul în discuție, va fi interpretat în lucrare corespunzător problemei științifice propusă pentru soluționare, reflectînd concret **cadrul pedagogic de realizare a procesului didactic în învățămîntul primar simultan**.

Prezentarea în evoluție a conceptului de învățămînt simultan creează în lucrare o înțelegere cît mai vizibilă a termenului *simultan* în învățămînt, realizată în funcție de obiectivele pedagogice, stabilite la nivel de sistem și de proces. Deși sistemul educațional are propria logică de interpretare și traducere a cerințelor sociale în abordări educaționale, valorificarea structurii acțiunii educaționale este demonstrată de *situații educative la nivel de proces, superior ca importanță*, vizavi de sistem, învățămîntul simultan, asigurînd *proiectarea activității didactice* conform prevederilor curriculumului național, operaționalizate de cadrul didactic în funcție de particularitățile școlii și clasei de elevi cu predare simultană.

În pofida faptului că sursele actuale abordează preponderent învățămîntul simultan în perspectiva examinării procesului de predare, conținutul conceptului poate fi descris prin referințe importante care au contribuit la dezvoltarea învățămîntului simultan la scară națională și internațională V.Molan [126], M.Păunescu [151], I.Stoichicescu, L.Stănulescu [176]. Accesul la educație prin școlarizarea integrală a populației de vîrstă școlară și pregătirea corespunzătoare pentru viață în orice condiții de dezvoltare socio-economică, sînt premise de constituire a cadrului pedagogic de realizare a procesului de învățămînt prin gruparea claselor alcătuite din copii cu vârste apropiate.

Modelele explicative actuale ale procesului de învățămînt în clasele cu predare simultană elucidează cadrul pedagogic de realizare a procesului didactic, accentuînd ideea că demersul trebuie să se desfășoare potrivit specificului predării concomitente, iar strategiile didactice trebuie astfel proiectate încît elevii, indiferent de elementele de organizare a grupului școlar, să însușească toate cunoștințele prevăzute de Curriculumul național și să-și formeze competențele proiectate la nivelul treptei de învățămînt. Activitatea didactică trebuie să se desfășoare în așa fel, încît copiilor care învață în acest sistem să li se asigure șanse egale cu cele ale celor care învață în condiții tradiționale, menționînd că timpul de învățare să fie astfel folosit încît să se asigure o eficiență corespunzătoare fiecărui nivel de clasă, subliniază V.Molan [126, p. 9].

Funcțiile sistemului de învățămînt simultan înscriu aceleași influențe instituționalizate ale activității de educație din sistemul de învățămînt abordat în perspectiva clasică actuală, fiind reflectate la nivelul funcțiilor generale cu caracter obiectiv prin *funcția centrală* - de formare/dezvoltare a personalității elevilor prin proiecte de socializare și de culturalizare reflectă raporturile dintre educație/instruire și sistemul social global) și *funcțiile principale*, abordînd

raporturile dintre educație/instruire și principalele subsisteme ale sistemului social global susținute de: *funcția naturală* - valorificarea condițiilor de mediu natural, în special a resurselor demografice; *funcția culturală* - de promovare a valorilor proprii unei culturi dominante în perspectiva dezvoltării sociale; *funcția comunitară* - de formare-dezvoltare a capacității de integrare a personalității la nivelul familiei, grupului de prieteni, grupului socioprofesional etc. [66, p. 33].

Caracterul obiectiv al funcțiilor enumerate este determinat de contextul social și timpul pedagogic în care evoluează *educația elevilor în cadrul structural al învățămîntului de tip simultan*. Complexitatea acestora reflectă dinamica funcțiilor generale ale educației, care evoluează la nivelul raporturilor educației/instruirii cu sistemul social global și principalele subsisteme ale acestuia, precum natural, economic, politic, cultural și comunitar.

Pentru constituirea istoriei conceptului sînt incluse în cercetare evenimente și fenomene consumate în sfera învățămîntului anterior secolului XX, dar care au produs efecte importante în timp, în vederea optimizării dezvoltării personalității copilului prin asigurarea accesului la educația formală. În acest fel, se urmărește evaluarea influenței exercitate de politicile de promovare a accesului la educație asupra modernizării, fiind utilizate, în vederea documentării, atît lucrări importante dedicate subiectului, cît și informațiile statistice necesare completării fondului istoric al conceptului. Recursul la *dimensiunea istorică a învățămîntului primar* constituie în cercetarea de față un punct de plecare pentru determinarea valorică a învățămîntului simultan în etapa contemporană.

Această organizare în învățămînt își trage rădăcinile în antichitatea romană, aspect demonstrat de P.Grimal în cercetarea realizată asupra acestei civilizații. Menționînd etapele școlarizării copilului, autorul indică la prima etapă de constituire a *învățămîntului primar sau elementar* (7-11 ani), unde cadrul de organizare a învățării avea loc *în contextul familial* cu un învățător numit *litterator* sau *primus magister, ludi magister*. Un alt context de învățare a constituit *organizarea grupurilor mici de copii* pentru a învăța bazele culturii în cele necesare „prin îndeplinirea iscusită a rolurilor de secretari, doctori sau artiști etc.” [90, p. 603], acestea fiind primele încercări de constituire a claselor cu predare simultană, avînd în vedere ***caracterul eterogen al grupului și scopul didactic***.

Alte *consemnări istorice despre organizarea claselor cu predare simultană* sunt deduse din modalitățile de instruire a grupurilor de copii, perioada istorică fiind menționată de E.V.Ștefan, ca sfîrșitul antichității romane. Autoarea își fundamentează afirmația prin *criteriul divizării elevilor în funcție de nivelul de cunoștințe, vîrstă și temperament*, cadrul pedagogic de organizare a procesului didactic în contextul dat fiind asigurat de ***principiul învățării în cooperare***, cînd „cei avansați și mai mari îi ajutau pe începători să învețe literele și silabele”. Semnificația conceptuală a clasei cu predare simultană în această perioadă este asigurată și de

principiul abordării individualizate și diferențiate a elevilor, unde „copiii se împărțeau în cei care studiau abecedarul, cei care studiau silabele și acei care deprindeau cuvintele/numele: *abecedarii, syllabarii și nominarii* [183, p.213].

Orizontul evoluției cercetărilor în problematica învățămîntului simultan permite constatarea, că acest mod de instruire răspunde mai degrabă imperativelor socioeconomice și culturale, cele mai relevante modele istorice fiind reflectate de proiecte ale *activității profesionale pedagogice în școala rurală*. Păstrarea școlilor în localitățile rurale cu un număr mic de locuitori, se face prin crearea condițiilor educației copiilor în clasa cu predare simultană, ca un element de sprijin al siguranței de a aparține unei comunități. Criteriul de densitate a populației de elevi din instituția de învățămînt, respectiv în clasă, determină tipul de organizare a claselor, deși recunoscut și valabil, că *un indicator cantitativ nu este întotdeauna legitim*.

J.H.Pestalozzi primul pedagog care a formulat explicit *principiul formativ al educației* și unul din cei mai influenți pedagogi ai timpurilor, renumit pentru atitudinea sa față de copiii din păturile sărace, lasă moștenire metoda dezvoltării aptitudinilor din experiențele proprii, anume prin *completarea grupului de copii de vârste diferite într-o clasă*. Pornind de la premisa că lipsa de cultură intelectuală, morală și religioasă este izvorul cel mai adînc al sărăciei poporului, ameliorarea acestei stări de lucruri nu se putea realiza decît prin educație, mai puțin la acel moment fiind interesat de completarea claselor de copii cu vîrstă omogenă [202, p. 91].

„Nevoia timpului, consideră I. Albușescu, în vederea asigurării instruirii unui număr mare de copii, într-un ritm mai rapid, dar mai ușor și mai temeinic, îl îndeamnă pe Comenius să se ocupe de forma de organizare a procesului de instruire” [3, p. 63]. De aceea, acest principiu Comenius îl creditează cu următoarea accepție: „educația să se facă ținîndu-se seama de treptele de dezvoltare ale copilului, de particularitățile de vîrstă și tot ce trebuie învățat urmează să fie distribuit în mod corespunzător, astfel încît să nu depășească puterea de înțelegere a copilului”. Prin aceasta autorul oferă o deschidere pentru alcătuirea claselor de copii din grupuri neomogene, încadrate în periodizările conceptualizate în baza a patru stadii cîte șase ani fiecare: prima copilărie: 0 – 6 ani; a doua copilărie: 6 – 12 ani; pubertatea și adolescența: 12 – 18 ani; tinerețea: 18 – 24 ani [3, p. 28].

Odată cu creșterea numărului de școli cu puțini copii, au putut fi identificate particularități specifice, create de factori atît interni ca managementul educațional, dar și externi: social-economici, etnoculturali, demografici, geografici etc. Astăzi este absolut explicabilă problema elaborării unei *tipologii a școlilor cu puțini copii în clase*, pentru unele aspecte, chiar la nivel de școli. Dat fiind faptul că această categorie de școală este frecvent răspîndită în zonele rurale, clasificarea nu se poate reduce la dimensionarea pe nivelele tradiționale ale sistemului de

învățămînt în bază de trepte/cicluri: *preșcolară, primară, gimnazială*. În mod strategic de dezvoltare teoretică și metodologică a învățămîntului simultan, aceasta reprezintă o problemă relevantă și încă nerezolvată, privind *identitatea instituției de învățămînt cu activitate de predare concomitentă în clase de elevi de diferite vârste școlare*.

În acest domeniu, în multe țări ale lumii, s-a acumulat o experiență bogată, în Franța, SUA, Australia, Canada, Elveția, școlile cu predare simultană fiind o oportunitate de a apropia copiii de satul natal, asigurînd un cadru formal al educației patriotice. Prin cercetarea experiențelor activității cadrelor didactice în învățămîntul simultan s-a constatat, că școala primară mică este un fenomen tipic mai multor state, preponderent pentru copiii de 6 – 10 ani.

O experiență semnificativă în acest sens constituie literatura pedagogică din Rusia, țara, care prin întinderea geografică imensă, demonstrează o atenție sporită față de culturalizarea satului, indiferent de poziționarea geografică. Ковалев В.П. atenționează asupra faptului, că determinarea tipologiei școlilor incomplete nu este doar un interes teoretic (întrucît fiecare știință începe cu identificarea tipurilor și factorilor cercetate de ea), dar reflectă și valorile practice, deoarece fiecare tip de instituție de învățămînt din mediul rural înaintea organizatorilor educației și profesorilor sarcinile sale specifice [202, p. 46].

Efectul educativ al procesului didactic în învățămîntul primar simultan este confirmat în literatura pedagogică din spațiul rusesc de lucrări cu abordare a școlii rurale, denumite *сельская малочисленная школа* și *малокомплектная школа*. În ultimele cîteva decenii școala rurală a fost considerată în primul rînd o sursă pentru integrarea profesională a cadrelor didactice, acestui aspect fiindu-i consacrate lucrări speciale în termeni de conținut și forme ale educației (Байгулова Н. [198], Щербакова Е. [214], Костяшкин Э. [203]); variabilitatea în organizarea școlii rurale (Цирульников А.М. [211]); formarea cadrelor didactice (Гарднер В. [199], Неустроев Н. [205]); tehnologia activității diferențiate (Зайкин М. [200]); prin interpretarea științifică a școlii incomplete (Шобонов Н. [213, p.5]).

O contribuție teoretico-practică valoroasă pentru dezvoltarea școlilor din mediul rural, a conținutului educațional al grupurilor de diferite vârste în vederea dezvoltării personalității, confirmă lucrări ale savanților din diverse etape ale istoriei pedagogiei ruse ca Макаренко А. [204], Сухомлинский В. [210]; instruirea elevului în sistemul modern educațional - Байбородова Л. [196]. În condițiile optimizărilor sistemului de învățămînt din Federația Rusă e necesar a ține cont, că procesul de modernizare a educației are în vedere în primul rînd contextul variabilității regionale, specificul culturilor naționale, tradiției pedagogiei populare, dar și a factorilor socio-economici.

Modelul organizatoric dominant al școlii rurale rusești este *instituția de învățămînt de dimensiuni mici – малокомплектное общеобразовательное учреждение*. Cercetarea realizată de Шергина Т. aduce în atenție date statistice actuale privind media națională ale acestei categorii de școli de aproape 50% din toate instituțiile de învățămînt, dintre care 70 la sută sînt de origine rurală. În Federația Rusă școlile rurale de dimensiuni mici reprezintă un fenomen social-economic, diverselor regiuni fiind caracteristică populația redusă, înscrierea medie a contingentului școlar fiind de 50-150 persoane. Cu toate acestea, preocupările Ministerului de resort pentru păstrarea și dezvoltarea școlilor incomplete în sate reprezintă o condiție necesară pentru conservarea și renașterea națională a popoarelor indigene, care se reflectă în strategia politicii naționale de stat a Federației Ruse pentru perioada de pînă în anul 2025 [212, p. 3].

Școala rurală este definită de Селиванова Н.Л. prin integrarea diferitor tipuri de instituții de învățămînt situate în zonele rurale, cu un variat număr de populație, așezare geografică, mediu social, componență etnică, care funcționează pentru a satisface nevoile educaționale ale copiilor din mediul rural și desfășoară o activitate specifică de formare a elevilor prin muncă, îndeplinind funcția socio-culturală și socio-pedagogică [208, p. 7]. Aspectul organizațional al școlilor simultane din mediul rural prezintă interes pentru cercetare în scopul determinării cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic și formării profesionale a învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană. *Școala simultană* este caracterizată prin *gama incompletă de clase, inclusiv paralele, dar cu un număr mic de elevi (mai puțin de 20) în toate clasele sau selectiv* (G.V.Kupriyanova, A.K.Osin, G.F.Suvorova etc.); *instituția de învățămînt în care o clasă de instruire, în mediu, enumeră mai puțin de 10 copii (incompletitatea echipei de elevi), nu sînt clase paralele, un profesor predă mai multe discipline (obiecte) de studiu (activități educative multidisciplinare)* L.V.Bayborodova [196, p. 37].

Istoria școlii rurale din Rusia este reflectată în cercetările privind organizarea instruirii în perioada prerevoluționară prin compararea învățămîntului rural public și comunitatea agricolă. În secolul al XVII-lea alfabetizarea (inclusiv și cea rurală) a fost realizată în diferite formate: *individual, în familie sau într-un literat*, menționează Ковалев В., creînd oportunități pentru educația a unul sau mai mulți elevi și, constituind, prin aportul pedagogiei populare, folclorului și a tradiției în educație, *o așa-numită școală primară* [202, p. 26-32]. Specificul multitipic al școlii primare din Rusia (pînă în 1917) consolidează conceptul de învățămînt simultan, unde școala era formată dintr-o clasă sau două și oferea elevilor cunoștințe elementare de bază, iar prin standardele contemporane acestea sînt clasificate la nivelul școlilor simultane (incomplete). În continuarea argumentării acestei afirmații, Ковалев В. menționează, că în „Enciclopedia

Pedagogică”, publicată în 1965, *școala incompletă* este definită ca *școală primară, unde profesorul lucrează cu mai multe clase* [202, p. 31].

Cercetarea aspectelor practice a principiilor de orientare pedagogică pentru grupuri de copii cu vîrstă eterogenă, metodelor de educație prin muncă, formării disciplinei conștiente și educației copiilor în familie, sînt valorificate de Макаренко А.С. [204]. În același spor științific Сухомлинский В.А. își orientează direcția de cercetare asupra problemelor de educație morală a tineretului, multe dintre metodele de predare păstrînd și astăzi semnificația *instruirii moderne ale învățămîntului din școlile cu predare simultană* [210]. Ковалев В.П. constată creșterea „dramatică” a numărului școlilor incomplete din ultimele decenii, acestea constituind o majoritate a școlilor din sate, existente nu doar în ciclul primar, prin menționarea „tendinței spre o creștere a școlilor incomplete, care va fi probabil pentru mult timp” [202, p. 28]. Din studiul elementelor distinctive ale școlii incomplete din mediul rural (сельской малокомплектной школы), se pot identifica cel puțin cinci aspecte: locul acestei școli în sistemul de învățămînt rural; structura și calitatea personalului instituției de învățămînt; conținutul educațional; așezarea teritorial-geografică; criteriile financiare. Fiecare dintre aspectele enumerate subscrie o serie de forme și criterii ce formează o tipologie generală [202, p. 117].

Creșterea numărului de clase incomplete în școli a sporit interesul pentru cercetarea domeniului învățămîntului simultan, integrarea a două, trei sau patru clase într-un spațiu comun de învățare, dirijate de un profesor, reprezintă o premisă importantă pentru *identificarea strategiilor de realizare a procesului de învățămînt în clasele cu predare simultană*. În sistemul școlar actual *clasa cu predare simultană* este abordată cu o pondere pentru conceptul de „strategie” și vizează *probleme de organizare a procesului educațional cu scopul asigurării condițiilor de realizare a instruirii în clasele cumulate din cauza numărului mic de copii*. Acest tip de clasă asigură identitate instituției de învățămînt prin forma de studii realizată concomitent cu un grup de elevi cu vîrste neomogene, care se află în relații interpersonale de interacțiune și dependență reciprocă, urmăresc un scop comun în realizarea activităților și au o organizare specifică.

În intenția accentuării principiului democratizării accesului la educație și realizării obiectivului privind dezvoltarea maximală a potențialităților, respectîndu-se diversitatea și identitatea locală și individuală, *sistemul educativ* se confruntă cu o contradicție: funcționarea „inegalitară” exprimată de diferențele între condițiile sociale, culturale și economice ale mediului în care elevii și-au dobîndit capitalul cultural. În acest sens, M.Jigău atrage atenția că o politică veritabilă de egalizare a șanselor de acces la educație trebuie să fie flexibilă, să aibă în vedere multiple strategii care să răspundă cerințelor locale și să ia în considerare întregul ansamblu de factori socio-economici și culturali: volumul populației, resursele economice, infrastructura locală

existentă, importanța regiunii și potențialul său de creștere în politica generală de dezvoltare națională. În același timp, trebuie precizat că egalizarea șanselor educaționale are un caracter relativ, sensul egalizării nefiind acela de uniformizare, ci de dezvoltare maximală a potențialităților, respectându-se diversitatea și identitatea locală și individuală [106, p. 177].

Codul Educației al Republicii Moldova stipulează posibilitatea instruirii școlare în „instituții de învățământ, altele decât cele care constituie structura funcțională obligatorie a sistemului de învățământ, acestea oferind, de regulă, programe sau servicii educaționale alternative”. Învățământul simultan nu răspunde acestui criteriu din moment ce „procesul educațional este realizat în conformitate cu curricula corespunzătoare”, Codul Educației prezentând ca definiție *clasele cu predare simultană*, cu semnificația de „clase primare mixte, alcătuite din cel mult două clase componente (de regulă, I–III, II–IV), în care activitățile directe cu elevii unei clase alternează cu activitatea individuală a elevilor altei clase” (Codul Educației, art. 3, Noțiuni principale) [51].

Subliniind ideea că sistemul educațional are propria logică de interpretare a cerințelor sociale, acesta reprezintă componenta strategică a dezvoltării economico-sociale deoarece este cel care formează resursele umane, respectiv, produce competențe. Evoluția și dezvoltarea lumii contemporane sînt dependente în proporție semnificativă de modul în care educația poate satisface cerințele acestei dezvoltări.

Prin modelele de acțiune socială, învățământul influențează direct inovarea și dezvoltarea socială, școala fiind considerată instituția de bază care contribuie la elaborarea și recrearea la transpunerea lor în practică, de aceea opinia savantului G.Văideanu justifică afirmația, că investiția în educație este cea mai rentabilă [189, p. 53], cu un profit mai mare decât cel al băncilor sau al oricărui sector productiv, dar este o investiție care se amortizează pe termen mediu și lung, pe parcursul vieții profesionale a fiecărei persoane. Grăitoare în acest sens, sînt dezvoltările economice și științifice, de exemplu din Japonia postbelică, care a adoptat strategia relansării economice și sociale prin investiția în educație și în dezvoltarea personalității umane.

„Mutațiile” invocate la nivelul viziunii despre educație de către se exprimă convingător în vederea susținerii învățământului simultan ca valoare a dezvoltării personalității copilului și formării de competențe în orice perioadă istorică sau etapă socioeconomică. „Este necesară crearea și adoptarea unei metodologii didactice inovative care să favorizeze participarea fiecărei persoane la propria formare”, autoeducația este înțeleasă ca o „activitate conștientă, planificată și sistematică desfășurată de către ființa umană în scopul autoperfecționării propriei personalități și formării de noi deprinderi și competențe în vederea adaptării eficiente la specificul societății prezente și viitoare” [13, p. 97].

Domeniul de analiză a procesului didactic în învățământul simultan configurează un câmp distinct de cercetare, în diferite perioade ale istoriei sale, știința educației făcând mai multe apeluri la ideea construcției procesului de învățământ în bază de grupuri compuse din copii de diferite vârste (sistem pedagogic de Bell-Lancaster, planul Dalton, planul Jena-planul Winnetka, pedagogia Montessori, școli moderne-parcuri, modelul colectiv de învățare etc.).

Evoluția alternativelor educaționale după 1990 a fost cel mai viu exemplu al *reformei de jos în sus*, adică de la cadrele didactice înspre autoritățile sistemului de educație și s-a născut din nevoia resimțită de către dascăli de a crea un *altfel* de școală, care să răspundă nevoilor actuale ale copiilor și ale comunității educaționale, unui nou tip de societate, care promovează dezvoltarea holistică și la potențial maxim a copiilor, individualizarea în procesul de învățământ, stimularea unor relații sociale sănătoase între toți membrii comunității educaționale. La baza fiecăruia dintre modelele amintite se află o argumentare teoretică încheată, care legitimează practicile curente și diferențele de accent puse în procesul didactic.

Autorii studiului „Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ” au investigat evoluția alternativelor educaționale din România în ultimii zece ani – oportunități și perspective, declarând *alternativa educațională* drept o formă de organizare școlară care propune forme și metode de organizare și funcționare a activității instructiv-educative, *altele decât formele specifice* unei epoci sau care apar într-un anumit context social. Diferențele se referă, uneori, la idealurile sau scopurile pedagogice generale, iar alteori doar la obiective mai restrânse, care trebuie atinse. Indiferent de anvergura diferenței obiectivelor generale față de sistemul oficial, esențial este faptul că orice alternativă promovează moduri noi, diferite, de atingere a acestor finalități [72, p.8]. Alternativitatea, consideră autorii, poate fi înțeleasă, pe de o parte, ca revenire la instituții educative, care și-au demonstrat viabilitatea în timp și care continuă să ofere soluții unor probleme cu care se confruntă învățământul actual. De asemenea, alternativa poate fi înțeleasă și ca o nouă viziune asupra sistemelor pedagogice contemporane sau în ceea ce privește practica școlară din lume sau din țară.

În această formulă, este mutat interesul educațional și strategia de formare a copiilor dinspre aparență spre esență, spre fond, altfel spus dinspre mediul de dezvoltare spre interiorul sufletului, spre psihicul copilului. La începutul secolului XX era nevoie de o filosofie alternativă la „atît de conservatorul învățământ tradițional” [72, p. 8]. Autorii subliniază, că, de fapt, toate doctrinele pedagogice apărute ulterior, ar putea fi numite *alternative educaționale*, deoarece *alternativă* înseamnă o altă variantă metodologică de a rezolva o problemă. Nu are caracter

polemic și nu exprimă repulsie față de învățământul magistral (centrat pe cadru didactic – *magistru*), dar îl consideră *prea canonic*, rațional, formalizat și birocratic [72, p. 15].

Învățământul simultan poate lua această formă de organizare a procesului de educație formală, avînd la bază o istorie a pedagogiei unde a existat permanent confruntări între școală clasică și școală nouă, între tradiție și inovație, între identitate și schimbare, între necesitate și posibilitate. Este nevoie de o *recunoaștere* a acestor alternative, nu atît în vederea adoptării lor absolute, cît a identificării unor elemente care să se potrivească cu grupul de copii și cu fiecare copil în parte, pentru a asigura eficientizarea educației. Modelul educațional alternativ acordat învățământului simultan asigură dezvoltarea *profilului particularizat de școală*, venind nu doar în întîmpinarea nevoilor părinților și ale cadrelor didactice, dar, în special, în întîmpinarea nevoilor copiilor. În opinia autorului cea mai importantă parte a sistemului tradițional de învățămînt constituie organizarea procesului instructiv pe clase – lecții. Alternativă acestei organizări este *diversificarea, diferențierea și individualizarea, activitatea grupelor cu contingent de vîrstă diferită, interacțiunea celor mari cu cei mici în cadrul unor tehnologii, diferite forme de activități extrașcolare și instruirea în diferite tipuri de școli* [128, p. 238].

În ultimii ani, în R. Moldova numărul de școli cu un contingent mic de elevi variază, atribuindu-și denumirea de *școală incompletă* sau *școală cu clase mixte*. Anume *școală cu integrarea elevilor din două, trei sau patru clase într-un spațiu comun pentru activitate cu un profesor*, exprimă concepția instituției cu predare la nivelul claselor simultan, context de explorare experimentală și teoretică a *domeniului învățămîntului simultan* în cercetarea de față. Elementul central al organizării procesului educațional *în condiții de activitate simultană alcătuiește grupul mic de copii de aceeași vîrstă școlară*, conform normativelor stabilite de prevederile regulamentare în domeniul învățămîntului.

Codul Educației, documentul de bază care stabilește cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova, garantează autonomie conducerii instituțiilor în vederea stabilirii numărului de clase pe ani de studii și numărul de elevi în fiecare clasă în baza capacității de proiect a instituției și a prognozei efectivului de elevi, această decizie necesar a fi avizată de Consiliul de administrație și aprobate de organul local de specialitate în domeniul învățămîntului [51, Articolul 51:3]. Așadar, școala simultană nu este menționată drept o categorie aparte în structura învățămîntului, revenindu-i funcția de reglementare a procesului de învățămînt conform normativelor stabilite în baza standardelor educaționale, la fel, și a numărului de clase pe ani de studii și de copii în fiecare clasă.

Atenția prin care Ministerul Educației propune schimbarea accentelor în educație în favoarea calității procesului educațional și a competențelor pe care tinerii le obțin în procesul educațional, în scopul coordonării integrate a procesului de planificare strategică sectorială în domeniul educației, Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020” a corelat cu documentele de politici relevante statistici care scot în evidență o rețea supradimensionată de școli. În perioada anilor 1990–2012, numărul elevilor s-a înjumătățit, în timp ce numărul instituțiilor școlare s-a redus cu doar 14,6%. Numărul mediu de elevi per școală a scăzut de la 437 de elevi, în 1990, la 267, în 2012.

În consecință, în 2005, Ministerul Educației a demarat un proces de reorganizare a rețelei școlare și de creare a unor școli de circumscripție. În perioada 2005-2013, au fost reorganizate 206 instituții din învățământul general. Marea majoritate a reorganizărilor constă în transformarea liceelor în gimnazii sau a gimnaziilor în școli primare. Ca rezultat, a fost stopată diminuarea numărului mediu de elevi pe instituție de învățământ: numărul mediu de elevi pe clasă a crescut de la 19,2, în luna mai 2012, la 20,0, în luna octombrie 2012 (pentru comparație, în 2002-2003 se înregistrau 22 de elevi pe clasă), și numărul mediu de elevi ce revin la un post didactic a crescut de la 10,9, în mai 2012, până la 11,2, în octombrie 2012 (media pentru țările OECD alcătuia 14,0 în 2009) [177, p. 13].

Din datele prezentate de Biroul Național de Statistică privind activitatea instituțiilor de învățământ primar și secundar general constatăm că, la începutul anului de studii 2015-2016 în învățământul primar și secundar general au fost cuprinși 333,4 mii elevi, prezentând o micșorare cu circa 2% față de anul de studii precedent. Diminuarea numărului de elevi cu circa 16% comparativ cu anul de studii 2010/11 s-a rezultat în reducerea numărului de clase cu 4385 unități (-21,1%). Numărul mediu de elevi per clasă a constituit 20 persoane, înregistrând în același timp o valoare de 24 elevi per clasă în mediul urban și 18 elevi per clasă în mediul rural.

Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova cu privire la numărul de copii/elevi în grupe/clase în anul de studii 2013-2014 (nr. 680 din 04 iulie 2013) stipulează că în învățământul primar, gimnazial și liceal clasa se constituie din 25-35 de elevi. *Crearea claselor cu predare simultană* devine soluție inevitabilă și favorabilă în contextul acestor prevederi, în Republica Moldova, în majoritatea raioanelor existînd necesitatea de a organiza astfel de clase, deoarece numărul mic de locuitori determină și numărul mic de copii cu vîrstă școlară.

Din aceeași sursă aflăm, că numărul instituțiilor din mediul urban s-a micșorat cu 5 unități față de anul de studii 2014-2015 iar în mediul rural funcționează cu 19 unități mai puțin. În mediul rural și-au sistat activitatea 6 școli primare, 7 gimnazii și 4 școli pentru copii cu deficiențe în dezvoltarea intelectuală sau fizică. De asemenea, pentru 28 licee a fost schimbat statutul în gimnaziu, iar 19 gimnazii au fost reorganizate în școli primare.

Această situație este înregistrată și în România. Metodologia pentru fundamentarea cifrei de școlarizare stabilește constituirea formațiunilor de studiu astfel: 1. grupa de început din învățământul preșcolar va fi constituită la limita maximă de 20 de copii, în mediul urban și spre limita maximă de 20 de copii, în mediul rural; 2. clasa de început din învățământul primar va fi constituită la limita maximă de 25 de elevi, în mediul urban și spre limita maximă de 25 de elevi, în mediul rural, indicațiile fiind prezentate pentru toate tipurile de învățământ [118].

Instrucțiunea nr. 05 din 06 ianuarie 2012, aprobată prin ordinul Ministerului Educației din R. Moldova privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condițiile activității simultane (în continuare Instrucțiunea) [98], reglementează activitatea didactică concomitent cu două, trei sau patru clase, în funcție de numărul elevilor în învățământul primar. Prin autorizarea respectivă se certifică faptul că există toate premisele pentru ca oferta de educație a instituției cu puțini copii să fie conformă cu cerințele legale [98]. La fel, de interes pentru cercetare reprezintă datele despre cadrele didactice, care pe parcursul anilor 2010-2015, atât numărul de profesori, cât și de elevi s-a redus semnificativ, dacă numărul de elevi s-a diminuat cu circa 16 la sută, cadrele didactice au înregistrat limita de 21 la sută, în timp ce numărul de elevi la un cadru didactic în această perioadă de timp a fost stabil și a constituit 11 persoane [15]. Potrivit datelor statistice oficiale ale Ministerului Educației al Republicii Moldova (anul de învățământ 2012-2013), școlile din mediul rural prezintă astăzi 75,3 % (1051 de școli) din numărul total de școli din republică, aflate în subordinea Ministerului Educației: școlile primare – 83, gimnaziile – 698, licee – 258, școli pentru copii cu deficiențe în dezvoltarea intelectuală sau fizică – 12. În zonele rurale sînt instruiți 208214 elevi.

Aceste date indică faptul, că școala unde există clase cu predare simultană ar trebui să fie considerată o componentă specială structurală a sistemului de învățământ din Republica Moldova. Procesul de studii în învățământul simultan este monitorizat de către Ministerul Educației la nivelul constituirii formațiunilor de studii la limitele maxime prevăzute de lege, numărul *instituțiilor cu instruire simultană* atingînd cifra de 339 și 606 fiind numărul *claselor complete cu instruire simultană*.

În cadrul cercetării de față, pentru evitarea anumitor ambiguități sau suprapuneri de concepte, este explorată interdependența componentelor procesului didactic, prezentă în literatura pedagogică prin numeroase modele de structurare. Așadar, abordarea sistemică a procesului de învățământ simultan asigură sistemului de învățământ coerență și eficiență funcțională și permite valorificarea:

- a) raporturilor dintre variabilele independente de cadrul didactic (dependente de finalitățile/funcțiile și de structura sistemului de învățământ) și variabilele dependente

exclusiv de cadrele didactice (calitatea proiectării și realizării activităților didactice/educative concrete);

- b) principiilor pedagogice generale de proiectare și de realizare a activității didactice/educative (comunicarea – cunoașterea – creativitatea pedagogica);
- c) structurilor implicate în proiectarea pedagogica a activității didactice/educative (obiectivele – conținutul – metodologia – evaluarea procesului de învățămînt).

Planurile structural și operațional supuse analizei condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în învățămîntul primar simultan sînt parte din modelul tridimensional de analiză sistemică a procesului de învățămînt, elaborat de M.Ionescu, M.Bocoș. Acest model răspunde întrebărilor fundamentale ale perspectivelor funcțională, structurală și operațională reflectate de explicațiile-sinteză despre componentele și subcomponentele procesului de învățămînt [99, p. 204].

Perspectiva de abordare din punct de vedere al realizării funcțiilor procesului de învățămînt este numită *funcțională* și reprezentată în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Perspectiva funcțională a procesului de învățămînt

Întrebări fundamentale	Componente	Subcomponente
- De ce se organizează?	1.1. Obiective educaționale	1.1.1. Diferitele tipuri de obiective educaționale
- De ce predau profesorii ? - De ce învață elevii?	1.2. Rezultate	1.2.1. Prestații, performanțe, competențe

Perspectiva de abordare din punct de vedere al configurației componentelor și subcomponentelor generale este definită *structurală*, componența acesteia fiind prezentată în Tabelul 1.2. cu răspunsurile la întrebările caracteristice fundamentale.

Tabelul 1.2. Perspectiva structurală a procesului de învățămînt

Întrebări fundamentale	Componente	Subcomponente
- Cine participă?	2.1. Resurse umane	2.1.1. Cadre didactice
		2.1.2. Elevi și studenți
		2.1.3. Părinți
		2.1.4. Personal auxiliar și administrativ
- Cu ce resurse?	2.2. Resurse materiale	2.2.1. Edificii
		Dotări
		Mijloace de învățămînt
	Spațiul școlar	
- În ce condiții?	2.3. Resurse de timp	2.3.1. Timpul școlar
	2.4. Resurse procedurale	Legislație școlară Documente curriculare oficiale

- Cu ce constrângeri?	2.5. Resurse financiare	2.5.1 Alocații bugetare 2.5.2. Venituri extrabugetare
	2.6. Curriculumul școlar	2.6.1. Ansamblul experiențelor de învățare directe și indirecte, trăite în contexte formale, neformale și informale
Ce și cât se însușește?	2.7. Conținutul învățămîntului (componentă a curriculumului)	2.7.1. Sistemele de valori: cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe etc.

Perspectiva de abordare din punct de vedere al tehnologiei de realizare a funcțiilor procesului de învățămînt este numită *funcțională* și reprezentată în Tabelul 1.3.

În procesul instructiv-educativ, educatorul constituie figura centrală pentru elevi, poziția primordială în clasă dobîndind-o acesta, chiar dacă, pe măsura organizării activității școlare, elevii primesc noi statute. Influența educativă exercitată de cadrul didactic, stabilită în funcție de norme pedagogice și reglementări școlare, implică un raport educator – clasă și un tip specific de comportament al acestuia. Statutul cadrului didactic de reprezentant al științei, de mediator în constituirea relației elev - știință, de agent al acțiunilor educative cu caracter formativ și informativ nu mai este suficient pentru a asigura eficiența acțiunilor pedagogice.

Tabelul 1.3. Perspectiva operațională a procesului de învățămînt

Întrebări fundamentale	Componente	Subcomponente
- Cum se desfășoară?	3.1. Predare 3.2. Învățare 3.3. Evaluare	<ul style="list-style-type: none"> • Pentru 3.1-3.3: • Strategii de predare, învățare, evaluare • Metode de învățămînt • Forme de organizare a activității instructiv-educative • Relații interumane/cîmp relațional
- Cum se controlează și se reglează?	3.4. Conexiuni inverse/retro-acțiuni	3.4.1. Feed-back 3.4.2. Feed-forward

În intenția fundamentării științifice a cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățămîntul primar simultan, perspectiva sistemică a managementului clasei de elevi este abordată prin *planurile structural și operațional ale procesului de învățămînt*, definite de S. Cristea la nivelul *dimensiunilor generale* [67, p. 302]. Referindu-ne la managementul clasei cu predare simultană, pentru cercetarea noastră din planul structural interesează variabila *organizarea procesului de învățămînt pe discipline școlare*, aceasta fiind o resursă pedagogică importantă, angajată la nivelul procesului de învățămînt simultan.

Planul operațional vizează cadrul didactic angajat în activitatea de proiectare, realizare și dezvoltare a activităților didactice și educative concrete, asigurând realizarea idealului educațional, stipulat în Codul educației, Art. 6 [51]: „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate”.

În concluzie, prezentarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în clasele cu predare simultană este susținută de clarificarea aspectelor specifice de integrare a acestor clase în sistemul de învățământ; de realizarea eficientă a procesului didactic în clasele completate de elevi cu vârste neomogene, insistând asupra tradiției instalate de la începutul organizării învățământului pentru un contingent variat ca vârstă în aceeași clasă de copii, în perspectiva organizării eficiente a educației în astfel de clase în comparație cu cele tradiționale.

1.2. Probleme pedagogice ale cadrelor didactice privind managementul procesului de învățământ în clasele cu predare simultană

Determinările istorice ale învățământului simultan în contextul evoluției actuale au creat premise de interpretare a fenomenului educațional în cadrul școlii de acest tip din *perspectiva teoriei și practicii managementului educațional*. Discursul științific prezentat în aria practicii de organizare a procesului de învățământ în clase completate cu elevi de vârste neomogene, desprinde concluzii importante privind acțiunile și intervențiile cadrelor didactice de natură managerială.

Punctul de vedere conform căruia relevanța analizei managementului clasei își găsește originea în determinatele organizaționale ale „unității școlare” este dezvoltat în concepția exprimată de R.Iucu prin termenul tradițional vehiculat: *clasă* [103, p.23]. Viața colectivă în mediul clasei dezvoltă gradual valori, norme, convingeri care exercită atât influențe cât și convingeri asupra membrilor grupului, după cum și împlinirea unor sarcini comune determină relații funcționale de interdependență.

Cadrul pedagogic de realizare a procesului didactic la nivelul claselor cu predare simultană este conceput în ideea activităților complexe de concepere, pregătire, organizare, coordonare de către cadrul didactic și aplicate la nivelul de analiză a *procesului de învățământ*. Apelul la perspectivele de abordare managerială a activităților în clasa cu predare simultană susține acest punct de vedere „în contextul analizei funcționale a procesului de învățământ în ansamblul său, din perspectiva capacității instruirii de a organiza mediul de existență al unui subiect, astfel încât procesele de învățare să conducă la atingerea parametrilor de eficiență internă ai subsistemelor

pe care predarea și învățarea le presupun ca fiind corelative normativelor de proiectare, organizare și evaluare a conduitelor didactice” [128, p. 62].

Accreditarea ideii, că *procesul de învățămînt se prezintă ca un proces de conducere*, dirijează raționamentul spre o concluzie clară: acțiunile practice și ideile despre managementul învățămîntului și a clasei au fost prezente perpetuu în aria istoricului pedagogiei, menționează R.Iucu [103], argumentînd prin începutul istoric debutat de Socrate, Platon, Aristotel, Quintilian și continuînd cu Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, Herbart și alții. Comenius deține înfîietatea notorie, evidențiind explicit multitudinea de variabile corespunzătoare conducerii colectivului de elevi, dispuse și integrate într-un sistem coerent, astăzi fiind ordonate în jurul conceptului de „management al clasei de elevi”.

Pentru a reduce din confuzia generată de determinarea cadrului pedagogic al procesului de învățămînt la nivelul claselor cu predare simultană în perspectiva managerială, menționăm faptul, că cercetarea se axează pe abordarea managementului de nivelul întîi, unde predomină activitățile de predare-învățare-evaluare, de culegere de informații pentru toți elevii, despre potențele lor intelectuale (indiferent de etnie, potențial socio-economic sau intelectual, ori cu dezabilități fizice) despre stilul lor de învățare, despre relațiile lor între elevi, căi de prevenție a comportamentelor nedorite, de intervenție și de luare de decizii etc. Or, nivelurile la care se raportează managementul într-o unitate de învățămînt sînt aceleași ca în cadrul oricărei organizații funcționale și anume:

- managementul de vîrf – top management (nivelul conducerii);
- managementul pe domenii – middle management (nivelul comisiilor/catedrelor);
- managementul clasei – first level management (nivelul colectivelor de elevi).

Din această perspectivă, managerii educaționali sînt persoane care, folosindu-se de o serie de legi, principii, metode etc., în funcție de abilitățile personale, conduc un anumit nivel ierarhic al organizației școlare către atingerea scopurilor urmărite prin demarcările managementului de vîrf și inferior (nivelul întîi) [110, p. 10]. La nivelul managementului de vîrf (superior) managerul școlar este reprezentat de persoana cadrului didactic care aplică un program managerial, conduce personalul didactic, preșcolarii/elevii din unitatea școlară, dar și personalul administrativ, cu scopul creșterii eficienței procesului instructiv-educativ la toate nivelurile [105, p. 9]. Activitatea complexă de concepere, pregătire, organizare, coordonare și administrare (funcții ale managementului învățămîntului) este aplicată la nivelul de analiză a *clasei de elevi* și a *procesului de învățămînt*, înscriindu-se în ordinea nivelului întîi pentru gestionarea colectivelor de elevi.

Avînd în vedere specificul instituției școlare prin dimensiunea umană fundamentală, indispensabilitatea actului conducerii este evidentă în calitate de instrument managerial prin care este dirijat procesul complex al educației sistemice. De aceea, pentru fiecare cadru

didactic *cunoașterea și stăpînirea artei manageriale* este esențială, reducînd valoarea convingerii cadrelor didactice care consideră că, într-o școală singura persoană cu activitate managerială este directorul. Perspectiva de abordare managerială a activității didactice în clasa de elevi susține punctul de vedere, argumentat de demersul logic al aplicării principiilor managementului educațional în întregul său, flexibil și perfectibil, la nivelul contextului claselor cu predare simultană.

A dirija procesul de didactic în clasa alcătuită din grupuri neomogene ca vîrstă școlară înseamnă *o reformulare* a vechiului rol de conducător al acțiunii de formare – dezvoltare a elevilor prin predarea, învățarea și evaluarea disciplinei de specialitate și acțiuni educative. Nevoia unei conduceri la nivel managerial a procesului de învățămînt rezultă din complexitatea educației (metaparadigma ei esențială), afirmă E.Joița [109, p. 220], și din nevoia creșterii eficienței organizării, proiectării, coordonării, îndrumării, luării de decizii optimizate la nivelul clasei de elevi. O altă convingere care a orientat cercetarea pentru *abordarea paradigmatică a managementului în clasa cu predare simultană* a vizat suprapunerea conceptului de „management” ca sferă explicativă, dar și ca definiție cu termenii supraveghere, conducere, organizator, administrator, director, controlor, iar în limbajul curent cu sensurile de coordonare, decizie și control apropiate concepția managementului de rolurile atribuite cadrului didactic.

Tabelul 1.4. Acțiuni ale cadrului didactic cu rol de manager în clasa de elevi

la nivel de proces	la nivel de produs
<ul style="list-style-type: none"> • îndrumă elevii; • previne stările de conflict; • armonizează acțiunile formale și nonformale; • reglează procesele implicate în conducere; • realizează optim comunicarea în clasă; • realizează sarcini de adaptare la cererile, aspirațiile elevilor, părinților. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proiectează; • se afirmă ca lider în realizarea obiectivelor împreună cu elevii; • înlătură factori perturbatori; • își adaptează stilul de conducere; • rezolvă stări tensionale; • adaptează la clasă deciziile școlii; • gestionează resursele.

Comportamentul managerial al cadrului didactic este extins de la nivelul global, instituțional, la cel al clasei, al rezolvării diferitelor situații specifice *procesului instructiv-educativ concret*, iar relațiile profesor-elev sunt ca un barometru al principiilor managementului educațional. La nivel de produs, acțiunile profesorului cu rol de manager în clasa de elevi sunt reprezentate de decizii, care sunt de conducere: vizează proiectarea și desfășurarea lecțiilor, organizarea acțiunilor și a elevilor, îndrumarea în aplicarea lor în soluționarea unor situații problematice.

Acțiunile sintetizate la nivel de proces și produs, explică reflectarea învățămîntului simultan la nivel de management, unde profesorul își atribuie roluri complementare celor stabilite profesorului din școala clasică, la care ne vom referi mai târziu. Organizarea învățămîntului simultan la nivel de management neutralizează opiniile prin care managerul instituției poate fi doar directorul sau adjunctul directorului [126].

Atitudinea impusă de știința managementului reconsideră în mod direct, că în contextul grupului de elevi cadrul didactic transformă comunicarea pedagogică într-un „dialog unilateral”, comportamentul managerial al profesorului fiind extins de la nivelul global, instituțional, la cel al clasei, al rezolvării diferitelor situații specifice procesului instructiv – educativ, unde relațiile profesor – elev devin barometru al aplicării principiilor managementului educațional.

Din punctul de vedere al argumentului organizațional, școala este cea care vine în întâmpinarea dorințelor de afiliere ale copilului și consolidează sentimentele de securitate prin apartenența în această structură organizatorică. Structura școlară în învățămîntul simultan imprimă clasei de elevi aceeași structură formală, cu poziții și roluri clar definite ale managementului.

Atributele fundamentale ale grupului școlar care argumentează perspectiva organizațională a managementului clasei sînt prezentate de R.Iucu prin referința la E.Păun:

- numărul mare de elevi aflați în interacțiune (mai mult de 25 în o clasă);
- desfășurarea activității organizate în scop comun: informarea, formarea, educarea și devenirea personalităților în formare ale copiilor;
- asocierea dirijată: formarea unei clase de elevi este o activitate realizată de serviciile de secretariat, în faza de constituire, orientată de cadrul didactic, în faza de consolidare, ori dirijată și condusă prin majoritatea demersurilor celui din urmă, în toate situațiile de instruire curente [103, p. 19].

Ca urmare a unei operațiuni de sinteză cu privire la evoluția istorică a managementului clasei, tabloul unitar realizat de R. Iucu pînă în anul 1996, reprezintă un conținut valoros al preocupărilor (cercetări, investigații și studii) indirecte, conexe, cît și preocupări directe ale autorului.

Tabelul 1.5 Tabloul cercetărilor teoretice în domeniul managementului clasei de elevi

Cercetări	Anul	Autor
• mediul de clasă raportat la alte clase diferite	1962	Thistlethwaite
• elevi cu rate de îngrijire școlară diferențiate	1964	Hansen & Her
• clasa de elevi consiliată, clasa de elevi neconsiliată	1965	Kasper
• volumul clasei de elevi	1965	Flagg
• personalitatea profesorului	1968	Walberg
• clase reproductive/clase productive	1968	Walberg & Anderson
• variabile contextuale variate în clasa de elevi	1970	Walberg & Ahlgren

Cercetări	Anul	Autor
• diferențele randamentului aceluiași elev la diverși profesori	1971	Anderson
• diferențele dintre mediul de clasă la nivel de școală primară și școală gimnazială	1971 1972	Germ
• diferențele dintre clasele din gimnaziu și cele de liceu	1972	Streets
• clase unisexuale/clase mixte	1976	Tricket
• competența profesorului	1978	Ellet
• corelații între rolurile școlare și standardele ocupaționale	1978	Hearn & Moos
• mediul din clasă/mediul din școală	1978	Ellet & Masters
• timpul școlar în clasa de elevi	1979	Cohen
• contextul ergonomie, arhitectural al clasei de elevi	1979	Moos
• elevii în raport cu performanțele școlare globale ale clasei	1980	Hofstein
• preferințele elevilor	1980	Owens & Straton
• implicarea sau neimplicarea în activitatea de grup	1980	De Riano
• folosirea inovației în individualizare	1980	Fraser
• raport referitor la mediul clasei în care erau integrați	1981	Owens
• nivelul intelectual și afectiv al clasei de elevi;	1982	Rentoul & Fraser
• nivelurile motivaționale normale, dar și cele maladive	1983	Greene
• ideologia de control a atitudinilor profesorului	1983	Harty & Hassan
• climatul sociorelațional în clasa de elevi	1983	Good & Brophy
• grupuri și subgrupuri în clasa de elevi	1983	Collier
• metodele de studiu ale claselor de elevi	1983	Roy
• elevul real/elevul preferat; elevul real/profesorul real	1983	Fisher & Fraser
• clase de educație specială/clasa de masă	1984	Wang
• elevul actual, preferat profesorul real-preferat	1985	Fraser
• interacțiuni didactice diferențiate în funcție de curricula	1986	Ullich
• interacțiuni specifice în clasa de elevi	1986	Ullich
• viața de zi cu zi în clasa de elevi	1988	Jackson
• începutul anului școlar;	1989	Sharan & Jaakobi
• violența în clasă	1990	Ritter
• materiale alternative/curricule alternative	1992	Watermans
• clasa de elevi în ciclul primar	1993	Freeman
• elev real/profesor real	1993	Giorgio
• aspecte sociorelaționale în clasa de elevi - rezolvarea situațiilor conflictuale	1994	Geulen
• învățarea modulară în clasă	1994	Krappmann
• reprezentările interpersonale în clasă	1994	Laing
• interacțiuni multiforme și multivariante în clasa de elevi - rețele interacționare	1995	Ullich
• situații didactice/situații socio-afective în clasa de elevi - microdecizia educațională	1996	Geulen & Veith

Pentru o legitimare temeinică a perspectivei de abordare a clasei de elevi în stabilirea conturului propriu al *managementului învățămîntului simultan* au fost stabilite conexiuni paradigmatică ale aspectelor organizaționale, epistemice, istorice, sociologice și psihologice, asigurînd un sistem unitar și integrat, prezentat în Figura 1.1.

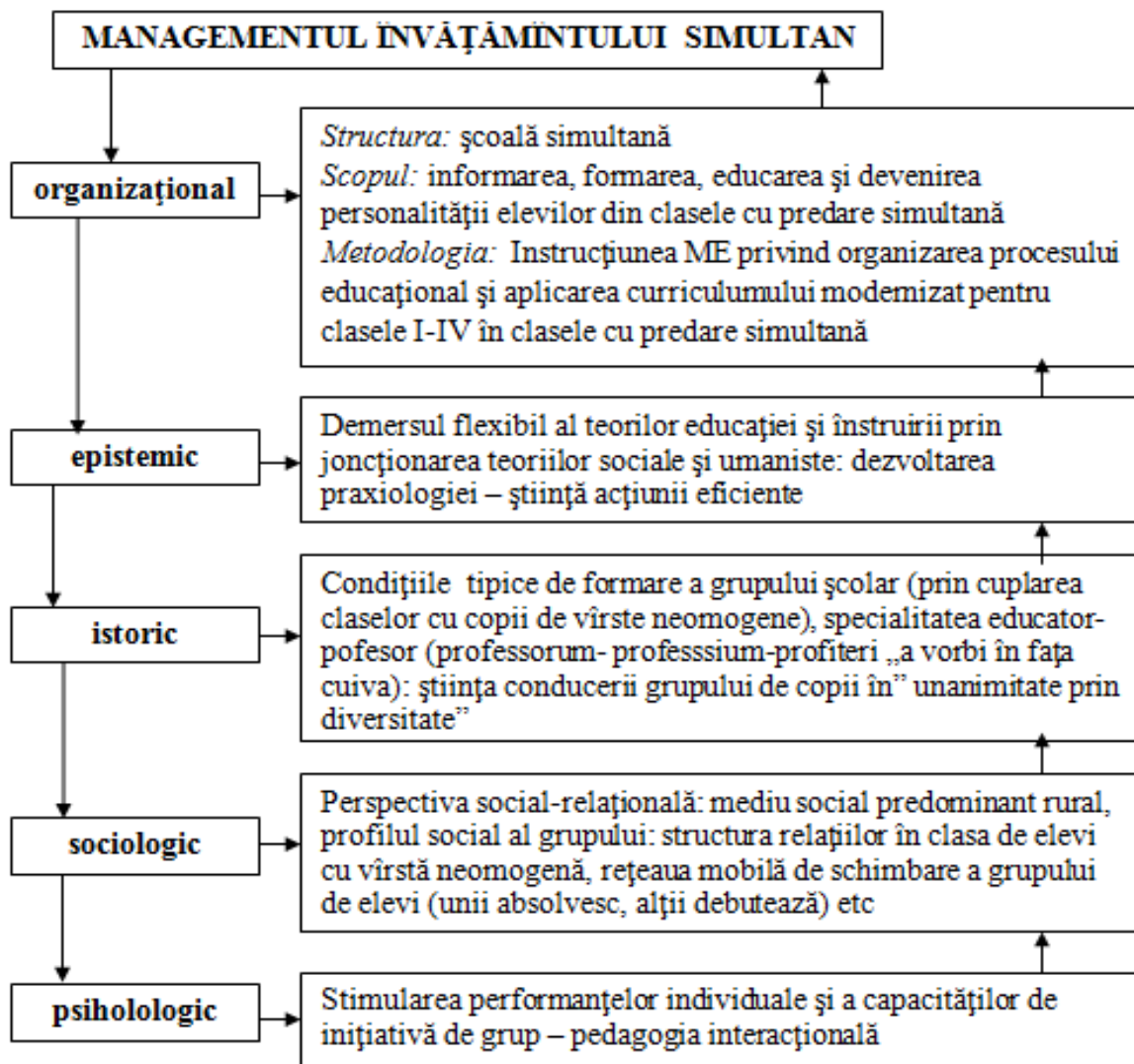


Fig. 1.1. Conexiuni paradigmatică în determinarea fundamentelor pentru managementul clasei cu predare simultană

Paradigmele teoretice ale studiului managementului clasei de elevi explică structura teoretică a conceptului și recunosc complexitatea acestuia în toate aserțiunile invocate în diverse etape de dezvoltare. Principalele domenii funcționale ale activității manageriale ce asigură creșterea în esență a eficienței actului managerial sînt *curriculumul școlar, resursele umane, resursele materiale și financiare, resursele informaționale și de timp*, V.Gh.Cojocaru subliniind că anume acest domeniu este mai puțin studiat și supus investigațiilor într-o perioadă a schimbării. Or, noile obiective educaționale necesită și noi obiective organizaționale, un alt comportament individual, de

grup și social, promovat printr-o schimbare de management, orientat spre armonizarea nevoilor organizației școlare și nevoilor individuale ale membrilor acesteia [55, p. 78].

Cercetător al managementului schimbării în R. Moldova, V.Gh.Cojocaru atenționează asupra factorului *conducerea schimbării*, care deține o importanță crucială pentru succesul oricărei reforme sau implicații de structură de rangul acțiunilor de anvergură socială. Sistemul de învățământ ca subsistem social, precum și școala ca organizație, într-un mediu schimbător, trebuie să-și modifice continuu caracteristicile structurale pentru a face față provocărilor din exterior. „A schimba, a moderniza școala sau o instituție înseamnă a o transforma într-un centru integrat de energie, amplificat de informații și competențe, care poate funcționa după criterii clare și acceptate de toți actorii sociali (elevi, profesori, directori, părinți). Reușita și eficiența instituției școlare depind, în mare măsură, de managementul schimbării, domeniu de conducere relativ nou, care începe cu *schimbarea viziunii despre om și a atitudinii față de om*” [55, p. 75].

Managementul procesului didactic în clasele cu predare simultană se înscrie în această traiectorie a schimbării, semnificativă, deoarece evoluția școlii reflectă influența modelelor de dezvoltare socială. „Această deschidere către mediile cultural, economic, politic, evenimentele și istoria națională, valorile însușite pe această cale constituie baza cognitivă, metodologică și practică a programelor educaționale, perfectibile la nivelul instituției școlare”, subliniază S.Cristea [68, p. 237]. Așadar, găsirea și folosirea de alternative, ca o condiție semnificativă a eficienței actuale a metodologiei educației, în opinia E.Joița devine o soluție metodologică pentru schimbarea de paradigme: diversificarea soluțiilor conceptuale, metodologice, descentralizarea lor, adaptarea la contexte și situații, la dinamica și varietatea realității, a elevilor și a experiențelor, a afirmării creativității procedurale și manageriale [110, p. 36] pînă la a primi valoare paradigmatică.

În opinia mai multor specialiști, dezvoltarea organizațională are rădăcini în organizații, prezentînd o filosofie a organizației (o cultură, un mod de existență), bazată pe asemenea valori ca libertatea individuală, inițiativa, autodeterminarea. Conceptul central al teoriei îl constituie schimbarea, înțeleasă ca dezvoltare a organizației, ce vizează nu doar adaptarea acesteia la noi solicitări, ci, mai ales, capacitatea de a anticipa și a produce schimbarea, mai cu seamă cea produsă din interior. Acest lucru este evident în instituția școlară, unde echipa managerială și cadrele didactice ca membri ai organizației școlare sînt actori esențiali în procesul acesteia, datorită participării lor la conducerea organizației [55, p. 44-46]. Prin urmare, un manager școlar trebuie să fie persoana care direcționează schimbarea, adaptează modelul creat mental la structura practică, responsabilul principal de schimbare. Acesta trebuie să dispună de o gîndire strategică, „analitică”, natură sistemică, capabil nu doar să contureze imaginea viitorului organizației școlare, dar și să o realizeze.

Prin extinderea conducerii la nivelul clasei de elevi și ale relației educator - educat, nu se intră în capcana confuziei de planuri și se acceptă ideea că managementul educațional decurge din logica procesului de învățământ și a relațiilor statuate în clasă, din definirea cât mai completă a respectivului proces, iar această nouă abordare educațională nu se substituie didacticii, mai degrabă este complementară și permite utilizarea și dezvoltarea conceptului de **management al clasei de elevi**. R.Iucu definește managementul clasei de elevi ca *domeniu de cercetare în științele educației* care studiază atât perspectivele de abordare ale clasei de elevi (didactica și psihosociala), cât și structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă) în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situații de criza „microeducațională” (indisciplină, violență, non-implicare) și a evitării consecințelor negative ale acestora, prin exercițiul microdeciziilor educaționale.

Tendința apropierei managementului educațional cu pedagogia (teoria educației) și a managementului clasei de elevi cu didactica (teoria instruirii) este dezvoltată de R.Iucu, autorul subliniind similitudinea *managementului clasei de elevi* în directă dependență cu *teoria instruirii*, în măsura în care actul educativ se manifestă ca act de conducere. Studiarea aceluiași fenomen ale procesului de învățământ creează analogii și cu *didactica*, iar prin absența termenului în literatura de specialitate anglo-saxonă se realizează o corespondență și cu *teoria învățământului*, deoarece studiază, într-un ansamblu coerent componentele procesului de învățământ, învățământul fiind conceput ca forma cea mai organizată de realizare a instruirii și educației [103, p. 13].

Fundamentarea științifică a cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan răspunde demersului cercetării și scoate în evidență anumite aspecte organizatorice și didactice specifice în cazul în care aceasta funcționează cu efective reduse de elevi. Oferirea *educației pentru toți* copiii este preocuparea esențială a învățământului simultan, schimbând prin aceasta incapacitatea actuală a școlilor de a servi toți elevii, aceasta reprezentând „o obligație pentru politicile educaționale actuale și o premisă pentru succesul acestora în prezent și în viitorii ani” subliniază V. Fluieraș [83, p.12].

Școala semnifică principalul cadru și mediu educațional, conceput ca un „sistem complex de influențe organizate și exercitate sistematic asupra elevilor”, de aceea, cu toate tendințele distructive ale crizei care au cuprins societatea și au avut un impact negativ în special asupra școlii rurale, dezvoltarea personalității elevilor din acest mediu trebuie să beneficieze de aceleași condiții, oferind oportunități egale de învățare, dezvoltare și socializare. O soluție în rezolvarea problemelor elucidate privind impedimentele în organizarea învățământului de calitate devine *organizarea claselor cu predare simultană*, unde activitatea didactică trebuie să se desfășoare în așa fel încât copiilor care învață în acest sistem, să li se asigure șanse egale cu cele ale celor care

învață în condiții normale. Demersul didactic trebuie să se desfășoare potrivit specificului predării simultane, iar strategiile didactice trebuie astfel combinate, încât copiii să-și formeze competențe prevăzute de curriculumul școlar al ciclului primar [25, p. 17].

Bineînțeles, atât *perspectiva teoretică*, caracterizată de selecția și organizarea conținuturilor pe criterii și cu metodologii pedagogice și prin circumscrierea unui cadru referențial valoric structurat (filosofic, științific, estetic, spiritual, politic, vocațional etc.), cât și *perspectiva practică, concret-acțională, care esențializează* „practicile sociale de referință” pentru cunoștințele și pentru sistemul de *savoir-faire* școlar, reprezintă în proiecție sintetică, suportul științific al *ansamblului de valori esențiale* pentru dezvoltarea personalității elevului din clasa cu predare simultană, în acord cu idealul educațional, scopurile și obiectivele învățământului obligatoriu.

În școala simultană anumite conținuturi transmise sînt creații relativ autonome, care țin seama în proporții variabile de vîrstă, materii, filiere, de un ansamblu de constrîngerii didactice sau conveniențe sociale și nu doar elemente sedimentate în patrimoniul cultural al omenirii”, aspecte menționate de C. Crețu în componentele curriculumului. *Perspectiva culturilor școlare este una din cele trei abordate cu privire la conținuturile curriculumului*, relevantă în plan considerabil pentru contextul curricular al acestor școli, de aspectele specifice de considerații politice ale momentului, semnificații sociale, opțiuni ale părinților și chiar concepții și preferințe ale profesorilor practicieni [64, p. 102].

Mediul în care se dezvoltă și formează orice ființă umană este impregnat cultural, oferind modele comportamentale și acționare, asimilate prin educație în particular și prin întreg procesul socializării în general. Principalele medii educaționale – familia, școala, instituțiile extrașcolare culturale, comunitatea rurală, comunitatea religioasă, în măsura în care circumscriu paliere instituționalizate – reprezintă *factori educaționali complementari* în dezvoltarea personalității elevilor din învățământul simultan. Influența cea mai importantă, totuși, este exercitată de mediul de tip formal, fără a se neglija importanța învățării de tip informal, cât și a celei de tip nonformal.

Aspect recunoscut și în conținutul evoluției conceptului de învățământ simultan, *clasele cu predare simultană* definesc contextul unde sunt cunoscute mai multe dificultăți organizatorice și pedagogice în procesul de învățământ. Efortul sporit al cadrelor didactice privind *organizarea temeinică a activităților curriculare în conceperea și pregătirea lecțiilor, realizarea procesului de predare-învățare-evaluare în condițiile activității simultane a două grupuri neomogene* (deși se lucrează cu mai puțini copii), *îndeplinirea rolurilor manageriale (planificare, coordonare, consiliere etc.) în activitatea de monitorizare și îndrumare a copiilor* [25, 26, 29, 87, 98, 105, 116, 126, 177, 196, 198, 202, 209, 212], reprezintă dimensiuni importante prin care învățătorul/profesorul poate asigura eficiență la nivelul claselor cu predare simultană, respectiv, nivelul

pregătire a cadrului didactic pentru realizarea acestor sarcini, va contribui pozitiv sau va crea dificultăți în proiectarea activităților didactice în aceste clase. În acest sens, una din *problemele pedagogice fundamentale* vizează **pregătirea cadrelor didactice pentru activitatea profesională la nivelul claselor cu predare simultană.**

Realizarea procesului de învățămînt în clasele cu predare simultană este adecvată, în special, pentru treapta învățămîntului primar, fiind susținută de următoarele *avantaje*:

- se ia în considerare siguranța copiilor și particularitățile fizice și de vîrstă ale acestora, reducînd fenomenul oboselii;
- se evită un absenteism prea ridicat, abandonul și neșcolarizarea;
- se are în vedere transformarea școlii într-un prim punct de sprijin pentru un viitor centru cultural al comunității;
- se încurajează stabilitatea în zonă a populației;
- se ia în considerare și necesitatea de spațiu școlar suplimentar în perspectiva introducerii clasei pregătitoare în școală (în condițiile în care grădinița nu are deja un local propriu).

Nelipsite în acest context sînt și *dezavantajele*:

- costuri suplimentare pentru întreținerea localurilor, echipamente, salarizarea unui număr mai mare de personal didactic;
- calitatea mai redusă a procesului educativ datorită angajării, în multe situații, a cadrelor didactice necalificate [106, p.180].

Legea Educației Naționale din România din 10 ianuarie 2011, intrată în vigoare la 9 februarie, 2011 [111] nu mai prevede învățămînt simultan. Din această cauză, reprezentanții Inspectoratelor Școlare încearcă să reducă numărul unităților de învățămînt în care copiii de clase diferite învață în același timp. Elevii afectați de această măsură sînt din mediul rural, fiind nevoiți să facă naveta sau să meargă mai mult pe jos pentru a ajunge la școlile unde sînt înscriși. În conformitate cu prevederile Ordinului Ministrului Educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 3.753/2011 din 2 februarie 2012 [116] privind aprobarea unor măsuri tranzitorii în sistemul național de învățămînt, în temeiul art. 3 și 13 din Legea educației naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare, este aprobată *Metodologia de organizare a claselor din învățămîntul preuniversitar în program simultan.*

Folosind ca reper analitic numărul copiilor din care se formează o clasă școlară, se creează anumite deschideri pentru interpretarea simultaneității școlare în perspectiva conceptului de învățămînt, ca principala formă de organizare a educației. Abordat la nivel de sistem, învățămîntul simultan răspunde finalităților macrostructurale care definesc idealul de

personalitate și scopurile pedagogice angajate pe termen mediu și lung, la nivel de politică a educației; la nivel de proces, presupune proiectarea unor activități didactice/educative, realizate conform obiectivelor generale și specifice definite de curriculumul școlar, operaționalizate de fiecare profesor în funcție de situațiile concrete ale colectivului de elevi.

Metodologia adoptată permite organizarea claselor în program simultan în învățământul primar și în cel gimnazial și nu astfel de organizare în învățământul liceal, profesional sau postliceal. De regulă, în învățământul primar gruparea elevilor în clase organizate în program simultan se face pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, respectiv pentru clasa a III-a și clasa a IV-a. În învățământul gimnazial, gruparea elevilor în clasele organizate în program simultan se face pentru clasa a V-a și clasa a VII-a, respectiv pentru clasa a VI-a și clasa a VIII-a.

Problemele identificate în organizarea procesului didactic în clasele cu program simultan sînt caracterizate de V. Molan prin următoarele aspecte:

- dotarea insuficientă a acestor școli cu mijloace de învățămînt și antrenarea sporadică a cadrelor didactice în confecționarea materialului didactic cu mijloace proprii;
- folosirea unor orare inflexibile, orare pe care cadrele didactice nu le pot schimba din rațiuni didactice, potrivit spuselor unor directori, orarele nu se schimbă pe durata unui semestru;
- folosirea recreațiilor pentru predare;
- nerespectarea ritmicității predării fiecărei discipline de învățămînt;
- lipsa dozării corespunzătoare a temelor pentru muncă independentă;
- interesul scăzut pentru controlul fiecărei sarcini didactice rezolvate independent, ceea ce duce la o atitudine negativă a elevilor față de temele primite [126].

Aceste caracteristici duc la o restructurare a procesului de învățămînt, necesită tehnici speciale, pentru că programele de studii universitare sînt concepute pentru activitatea cu clasele complete sau individual cu elevii. În școlile simultane, acest lucru este imposibil. Chiar și grupurile care îndeplinesc toate cerințele, nu este întotdeauna posibil să se evidențieze. Profesorii începători, de multe ori trebuie să inventeze metode și tehnici speciale de lucru, pentru a satisface nevoile elevilor [25, p. 8].

Școala simultană se confruntă cu multe dificultăți specifice, care se referă anume la numărul mic de elevi, fiind aproape imposibil de a utiliza pe deplin legitatea învățării reciproce. O parte semnificativă a cunoștințelor copiilor sînt obținute unul de la altul, cu toate acestea elevii din clasa mai mică asimilează cu ușurință un conținut de o complexitate sporită prin comunicarea cu colegii din clasa mai mare. Байбородова Л. В., prin cercetările laboratorului privind problemele școlilor din mediul rural (Universitatea Pedagogică de Stat „K.D.Ushinsky” din Yaroslavl), ajunge la concluzia, că nivelul motivației învățării al elevilor din școlile simultane

este destul de redus, interesele lor cognitive sînt mult mai puţin dezvoltate şi de aici performanţele sînt corespunzător mai mici.

Predarea simultana la două sau mai multe clase ridică o serie de probleme metodologice şi de organizare a căror rezolvare cade în sarcina învăţătorului. Cazurile în care predarea se face simultan la 3-4 clase sînt cu totul izolate şi în aceste situaţii clasele se succed două cîte două, sînt suficient de multe problemele pe care le implică predarea simultană la două clase. Datorită faptului că în acelaşi timp trebuie de avut în cîmpul vizual două categorii de elevi, să fie organizat contextul de învăţare a două colective distincte, cu particularităţi de vîrstă diferite, activitatea care se desfăşoară prin predarea la clasele simultane este deosebit de complexă şi prezintă caracteristici care impun o anumită structurare a formelor şi metodelor de activitate.

Specificul clasei de elevi, completate cu contingent variat ca vîrstă, deschide oportunităţi de utilizare în activitate a strategiilor orientate spre valorificarea activităţii individuale a copilului. Alternarea activităţii directe cu elevii unei clase cu activitatea individuală a elevilor celeilalte clase şi în faptul, că timpul rezervat realizării sarcinilor didactice este acelaşi ca în cadrul activităţii cu o singură clasă, impun o atenţă dozare şi o eficientă folosire a orelor de curs în scopul realizării obiectivelor educaţionale şi asigurării caracterului unitar al fiecărei lecţii. Totodată, trebuie să se asigure un echilibru între activitatea directă şi cea independentă, alternarea acestor forme fiind realizată pe faze sau etape de lucru, avîndu-se permanent grijă de selectarea şi dozarea temelor pentru activitatea independentă, ce va face posibilă îndeplinirea tuturor obiectivelor propuse. Stabilirea relaţiilor interpersonale şi contactele de muncă între profesori şi elevi, a colectivului clasei simultane parcurge mai intens. Ea oferă şansa de a se exprima într-o activitate comună, de a se uni, de a conlucra într-o singură acţiune. Cunoştinţele despre caracteristicile individuale, condiţiile de viaţă ale fiecărui elev în parte, relaţiile familiale contribuie la stabilirea relaţiilor de prietenie şi încredere între participanţii procesului educaţional. Respectînd anumite condiţii pedagogice într-o şcoală simultană se formează o atmosferă a unei familii vulnerabile bune, cu comportament grijuliu unul faţă de ceilalţi, ajutor reciproc [197].

În concluzia problemelor prezentate, rămînem convinşi de multitudinea oportunităţilor şi avantajelor clasei, care înving prejudiiciile avansate de susţinătorii claselor cu grupul omogen de copii, şi anume, că diferenţa de vîrstă şi instruire dintre elevi face interacţiunea mai apropiată de situaţia reală cu care se confruntă elevii dincolo de pereţii şcolii. Desprinderea din acest studiu a avantajelor şi beneficiilor activităţii profesionale în clasele cu predare simultană, pot deveni surse de optimizare a condiţiilor condiţii favorabile pentru activităţile de cooperare, colaborare şi comunicare a profesorilor şi elevilor, deoarece nu există izolare între clase, elevi de vîrste diferite.

1.3. Concluzii la capitolul 1

1. Analiza cercetărilor în domeniu și incursiunea în istoria dezvoltării învățământului simultan au creat câmp distinct recunoașterii sintagmelor apropiate terminologiei domeniului de tipul: școală cu predare simultană, învățământ simultan, clase cu predare simultană etc. Conceput în manieră analitico-evolutivă, cadrul teoretic al lucrării surprinde relațiile dintre termeni pedagogici angajați în teoria și practica educației și a instruirii elevilor în condițiile învățământului simultan, reflectând concret cadrul pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan.

2. Prezentarea în evoluție a conceptului de învățământ simultan a creat în lucrare o înțelegere vizibilă a acțiunii termenului simultan, fiind determinată esența structurii acțiunii educaționale la nivel de proces, superior ca importanță, vizavi de sistem, asigurând proiectarea activității didactice conform prevederilor curriculumului național și operaționalizată la nivelul clasei cu predare simultană. Prezentarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în clasele cu predare simultană este susținută de clarificarea aspectelor specifice de integrare a acestor clase în sistemul de învățământ; de realizarea eficientă a procesului didactic în clasele completate de elevi cu vârste neomogene, insistând asupra tradiției instalate de la începutul organizării învățământului pentru un contingent variat ca vârstă în aceeași clasă de copii.

3. Studiul problematicii învățământului simultan a condus la stabilirea conexiunilor paradigmatică cu aspecte organizaționale, epistemice, istorice, sociologice și psihologice, conturând un sistem unitar și integru pentru legitimarea perspectivei de abordare a clasei de elevi în structura managementului educațional, avînd ca obiect de analize realitatea procesului de învățământ și asigurînd prin aceasta fundamentarea teoretică a managementului clasei de elevi în învățământul primar simultan, necesar pentru valorificarea optimă a condițiilor pedagogice, determinate în vederea formării profesionale universitare a învățătorului pentru activitatea didactică în clasele incomplete.

4. Formarea cadrelor didactice pentru activitatea în clasele cu predare simultană este semnificativă din perspectiva efortului sporit privind realizarea procesului de predare-învățare-evaluare în condițiile activității concomitente a două și mai multe grupuri neomogene, organizarea temeinică a activităților curriculare în conceperea și pregătirea lecțiilor, îndeplinirea rolurilor manageriale (planificare, coordonare, consiliere etc.) în activitatea de monitorizare și îndrumare a copiilor - dimensiuni importante prin care învățătorul asigură eficiență la nivelul claselor cu predare simultană.

2. COORDONATA CONCEPTUALĂ A PROIECTĂRII ȘI REALIZĂRII PROCESULUI DIDACTIC ÎN CLASELE CU PREDARE SIMULTANĂ

2.1. Modelul managementului procesului didactic în învățământul primar simultan

Concluzia desprinsă din studiul teoretic al managementului clasei de elevi, interpretată în perspectiva claselor cu predare simultană, a creat câmp larg cercetării contextului specific predării concomitente la două grupuri de elevi, neomogene ca vîrstă. Atît structura, cît și procesul de conducere nu sînt probleme noi pentru educație, simpla descifrare a etimologiei termenului *pedagogie* în limba greacă gr. *pais*, *paidos*, oferă indicații la acțiunea de conducere/ghidare a copilului. Esența este aceeași pentru clasa de elevi la nivelul învățământului primar, care este gestionată în activitatea educativă și didactică de un învățător, cu excepția disciplinelor asigurate de specialiști în domeniu.

Insistența abordării procesului didactic în clasa cu predare concomitentă la două grupe neomogene ca vîrstă din perspectiva managerială, este justificată de sfera și conținutul problemelor, metodologia studierii și interpretării, a abordării teoretice și aplicative ale managementului educațional în această formă de educație, mai ales prin recursul la interdisciplinaritate, concepție argumentată de E.Joița în studiul *paradigmei priorității leadershipului versus paradigma managementului educațional* [110, p. 219-243].

Studiul clasei de elevi din punctul de vedere al managementului are o abordare duală - *didactică și psihosocială*, ambele perspective fiind de interes al managementului în studiul clasei de elevi și avînd ca punct comun poziționarea accentului pe ideea asimilării clasei de elevi cu un spațiu preferențial al relațiilor interpersonale școlare [103, p.53]. De asemenea, istoricul și evoluția conceptelor cercetării, reflectate în capitolul unu al lucrării, argumentează opțiunea pentru *abordarea paradigmatică a managementului clasei de elevi în învățământul simultan*, din moment ce recunoaștem semnificația științifică a paradigmei atribuită de T. S. Kuhn ca „univers coerent de idei și de principii acceptate de o comunitate științifică care intenționează să ofere o explicație globală, exhaustivă, asupra unui fenomen științific” și, definiția acceptată a lui Boivin, ca „grilă generală de observare și de interpretare a unui fenomen științific” [110, p. 29].

Pe acest fond, susținut de concepția exprimată de Boivin, este elaborat **Modelul managementului procesului didactic în învățământul primar simultan**, important prin reflecțiile provocate pentru lărgirea ipotezelor de rezolvare a problemelor didactice în clasa eterogenă de elevi și a dezvoltării personalității elevilor în aspirațiile idealului educațional. Investigațiile moderne asupra eficienței procesului de învățămînt au în vedere faptul că relația dintre modul de utilizare a resurselor și gradul de satisfacere a nevoilor trebuie privită ca esențială în determinarea și evaluarea lor finală. Fără a renunța la perspectiva strict

psihopedagogică, cadrul didactic trebuie să abordeze și *strategii de tip managerial în clasa de elevi*, exploatând la maximum resursele disponibile prin proiectarea unor soluții de administrare.

Având la bază concepția despre sursele de constituire a modelelor, dezvoltate atât din teorie, cât și practică, Modelul managementului procesului didactic în ÎPS reprezintă o construcție a realității educației și instruirii în clasele completate de elevi cu vârste neomogene, având ca scop delimitarea variabilelor managementului clasei de elevi, care „permit dezvoltarea unei viziuni cu rol de orientare a strategiilor de investigație științifică” [103, p.51] cu scopul verificării interdependenței între componentele ce contribuie semnificativ la elaborarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în clasele cu predare simultană.

Literatura de domeniu prezintă diverse criterii și clasificări ale *modelelor de instruire*, prin care realizează conversia teoriilor învățării în aceste modele, R.B.Iucu, recunoscând legătura indisolubilă dintre învățare și predare, asigurând și analiza unei varietăți de *modele didactice, modele ale procesului de învățămînt, modele instructionale și modele ale predării* [101, p. 54-81]. Anterior descrierii fiecărei componente în parte, prezentăm scurte sinteze asupra modelelor analizate, componentele cărora au adus claritate în definirea statutului epistemologic al Modelului, determinant realizării activităților de formare a personalității elevilor. După maniera de abordare, principalele modele ale procesului de învățămînt, în opinia lui I.Cerghit și I.Neașu, sînt *modelele didactice, modelele procesului de învățămînt, modelele instructionale și modelele predării* [apud 101, p. 54-81]. Din perspectiva analizei realizate de Abascal, Fortes și Gervilla, R.B.Iucu analizează unsprezece tipuri de modele didactice (*modelul socratic, modelul tradițional, modelul activismului, modelele raționalității tehnologice și ale scientismului, modelele bazale, modelele calitative, modelele de tranziție către paradigme flexibile și deschise, modelele de mediere cognitivă, modelele orientate către designul instruirii, modelele contextuale, modelele de investigație-acțiune*), cinci din acestea constituind puncte de plecare pentru fundamentarea științifică a cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în clasele cu predare simultană:

- **modelele contextuale** (modelul lui Doyle; modelul lui Tikunoff) – sugerează importanța contextelor în care are loc instruirea și relația între calitatea instruirii și calitatea contextelor de instruire;
- **modelul activismului** – dezvoltarea unei didactici moderne centrate pe valorizarea elevului, pe eforturile sale de autodepășire, pe motivația și climatul democratic de interacțiune;
- **modelele de tranziție către paradigme flexibile și deschise** (modelul lui H.E.Mitzel; modelul lui M.J.Dunkin; modelul lui J.Biddle) – abordează procesul de instruire ca rezultat

al interacțiunii a patru tipuri de variabile, definite prin „surse”, „factori”, „componente” și „criterii de succes sau eficacitate” [101, p. 56];

- **modelele de mediere cognitivă** (modelul lui D.P.Ausubel și Mayer; modelul lui M.A.Merrill) – centrat pe schema transferului cognitiv vertical și orizontal mediat de organizatorii cognitivi și anticipativi de progres [11, p. 161-190];
- **modelele de investigație-acțiune** (modelul lui Elliot) – în care „câmpul practic” coexistă cu „câmpul reflexiv”, ceea ce face ca acțiunea să se transforme în investigație, iar rezultatele acesteia să optimizeze acțiunea, între acțiune și decizie stabilindu-se o legătură directă și nu una mediată.

Legitimarea pedagogică a modelelor procesului de învățământ, fundamentate de I.Cerghit și I.Neacșu [114, p. 67-68], la fel, își au propria contribuție în construcția Modelului managementului procesului de învățământ în învățământul primar simultan atât prin elementele componente, cât și prin orientările strategice determinate:

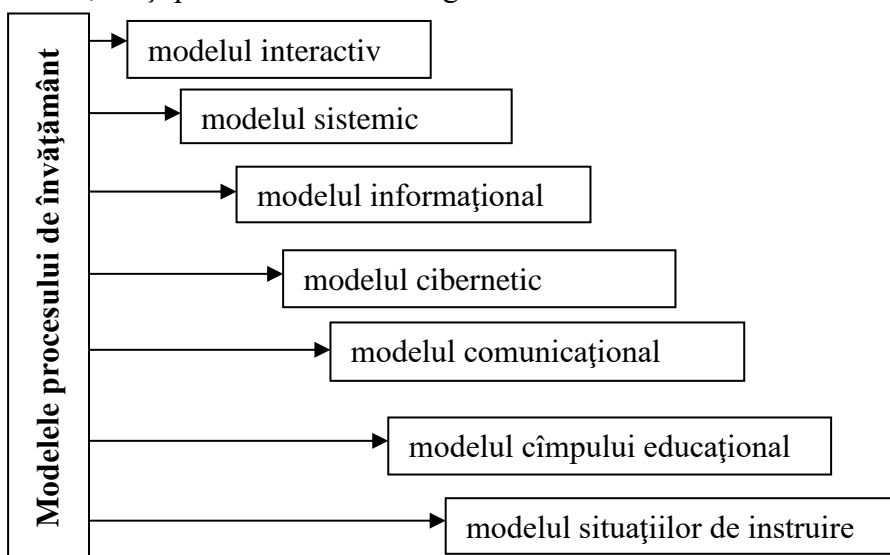


Fig. 2.1. Modelele procesului de învățământ

Explicația-sinteză a modelelor prezentate în Figura 2.1:

- **modelul interactiv** – accent pe corelația și interacțiunea predare, învățare și evaluare;
- **modelul sistemic** – introduce viziunea de ansamblu prin sinteză și, odată cu ea, rigoarea și eficiența analizei în abordarea elementelor în interacțiune, raportate la cerințele întregului;
- **modelul informațional** – dezvoltă implicațiile teoriei informației în procesul de învățământ prin studiul categoriilor de informații vehiculate în circuitele interacționare ale procesului de învățământ;
- **modelul cibernetic** – introduce și cultivă rolul mecanismelor de feedback în dinamica procesului de învățământ, vizînd reglarea și autoreglarea acestuia;

- **modelul comunicațional** – este centrat pe eficientizarea comunicării prin studiul participanților la actul de comunicare, canalul de comunicare, procesele de codare și decodare a informației, relațiile între repertoriile emițătorului și receptorului;
- **modelul câmpului educațional** - este construit pe ipoteza că optimizarea educației este o problemă de control al variabilelor ce intervin sau trebuie introduse în ceea ce se numește „spațiul de instruire”;
- **modelul situațiilor de instruire** – pornește de la premisa că învățarea este întotdeauna contextuală, sugerând exploatarea contextului învățării și plasarea elevului într-o anumită rețea de relații cu materia de studiat.

Ponderea psihologiei învățării în relația instruire-învățare este demonstrată în cadrul a patru modele generate de teorii ale învățării, suficient de cunoscute și deplin argumentate de I.Neacșu în „Instruire și învățare” [143, p. 73].

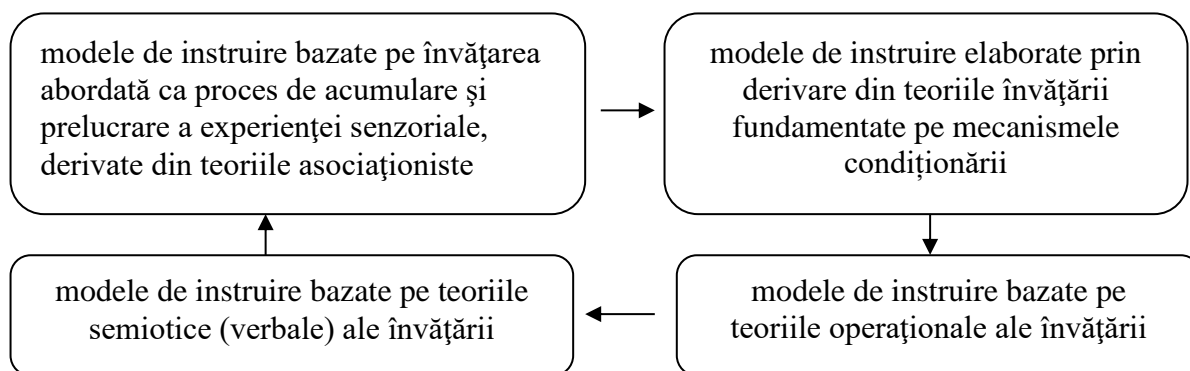


Fig. 2.2. Modele de instruire generate de teorii ale învățării (după I. Neacșu)

- **modele de instruire bazate pe învățarea abordată ca proces de acumulare și prelucrare a experienței senzoriale, derivate din teoriile asociaționiste** – modele ce concep învățarea prin reunirea linear-ascendentă, pornind de la senzații – percepții – reprezentări - noțiuni (concepte) - raționamente (idei);
- **modele de instruire elaborate prin derivare din teoriile învățării fundamentate pe mecanismele condiționării** – focalizate pe realizarea de legături relativ stabile între anumiți stimuli, menite să-l conducă pe educat să descopere proprietăți, principii, legități ale realității;
- **modele de instruire bazate pe teoriile semiotice (verbale) ale învățării** – centrate pe „puterea” limbajului ca instrument ce esențializează orice structură a procesului de învățare;
- **modele de instruire bazate pe teoriile operaționale ale învățării** – definatorii prin evidențierea izomorfismului de structură și procesualitate dintre instruire (predare și învățare) și drumul constituirii acțiunilor mintale și a noțiunilor fundamentale.

Modelele dominante ale didacticii românești tradiționale, relevante în contextul abordării duale a managementului clasei de elevi – didactică și psihosocială, sînt explicate în continuare

- **modelul logocentric** – pornește de la premisa că știința este un rezultat finit și un bilanț de adevăruri concretizate într-un corp de cunoștințe ce trebuie transmise educatului de către educator, uzîndu-se, mai ales, de metode analitice;
- **modelul empiriocentric** – promovează aspectul formativ al învățării într-o abordare euristică a situațiilor de instruire, vizînd ansamblul experiențelor educatului: acționară, afectivă, cognitivă, individuală și socială; elevii, în urma familiarizării cu logica investigației științifice și cu tehnicile de cercetare, ajung să-și planifice activitățile de investigare, să le realizeze sistematic, să se autoevalueze și să își programeze noi teme și probleme de abordare investigativ-experimentală a cunoașterii;
- **modelul psihocentric** – este cu centrare pe educat, văzut ca „subiectul care învață”, motiv pentru care metodologia instruirii este adecvată la evoluția și dinamismul învățării, abordate îndeosebi cognitiv; cu consistent suport motivațional; modelul are reprezentanță în diverse variante practice mai vechi sau mai noi: teoria treptelor formale ale cunoașterii intelectuale (J.F.Herbert, T.Ziller, W.Rein); modelul unităților de instruire (H. Pakhurst, C.Washburne, D.P.Morris); modelul centrelor de interes (O. Decroly); modelele instruirii centrate pe rezolvarea de probleme/proiecte (W.H.Kilpatrick; J.Dewey; „mastery-learning”(J.P.Carroll, B.S.Bloom); modelului secvențelor ierarhizate ale învățării (R.M.Gagné) etc.;
- **modelul sociocentric** – este cu centrare pe activitatea de grup, statuînd organizarea socială a învățării, în care colectivul devine obiect al activității de instruire, chiar dacă se știe că învățarea este individuală din punct de vedere psihologic; și acest model are reprezentanță în modelele experimentale practice mai vechi sau mai noi: „sistemul Winnetka”(C.Washburne); „activitatea pe grupe mari de elevi” (R.Cousinet, C.Freinet); modelul „comunității de muncă” sau „Planul Jena” (P. Petersen); „modelul coloniei și detașamentului” (A.S. Makarenko);
- **modelul tehnocentric** – este cel ce evidențiază „ingineria” specifică procesului instruirii, centrat fiind pe raționalizarea procesului de predare-învățare în condiții de performanță și eficiență;
- **modelul modular** – expresie a modelelor modulare practice specifice secolului al XX-lea – este consonant cu tendința holistică și holodinamică de abordare a instruirii (R.Titone), fiind caracterizabil prin recurență, reversibilitate ciclică și programe modulare [143, p.74].

Elaborarea *Modelului managementului procesului didactic în învățămîntul primar simultan* este argumentată de flexibilitatea pedagogiei abordată atît ca știință, dar și ca artă a educației,

unde paradigmele au câmp de varia de la un element la altul: unele se inspiră din pedagogia-artă (insistă pe reguli și norme artistice aplicate domeniului: pedagogul-artist, mediul, rezultatele, stilul de intervenție), iar altele din pedagogia ca știință (principii științifice, formarea de concepte, explicații, interpretări științifice, metode de cercetare, alternative de construire, structurare și modelare, metode) [110, p. 28].

Considerăm că atât identificarea reperelor, cât și a modelelor autentice ale procesului de învățămînt, sînt importante atât pentru gestionarea eficientă a procesului didactic în clasele cu predare simultană, cât și pentru determinarea reperelor privind orientarea demersului de profesionalizare a învățătorilor pentru această direcție.

Contribuția modelelor enumerate își găsește sprijinul în identificarea componentelor specifice managementului clasei simultane de elevi, ghidînd cercetarea la elaborarea dimensiunilor aplicabile în procesul de formare a cadrelor didactice pentru activitatea cu grupuri neomogene de elevi ca vîrstă școlară. La nivel operațional, Modelul angajează procesul de valorificare a componentelor ca dimensiuni reflectate în proiectarea activităților la nivelul procesului de învățămînt.

În aceste condiții, calitatea învățămîntului simultan depinde de capacitatea structurilor sale manageriale de „a elabora *un sistem propriu de asistență a principalilor factori*, implicați în procesul instructiv-educativ (cadre didactice, elevi, părinți), care trebuie informați sistematic și permanent în probleme intra, inter și trans-disciplinare, angajate direct în modelarea educațională a realității” [68, p. 234]:

- cunoașterea psihopedagogică a elevului;
- proiectarea pedagogică a activității didactice;
- aplicarea teoriilor moderne ale învățării (în special „teoria învățării depline”);
- elaborarea instrumentelor de evaluare (inițială, sumativă, formativă) necesare cadrelor didactice în contextul unor programe curriculare;
- stimularea creativității pedagogice în mediul școlar.

Suportul investigațional teoretic al managementului clasei de elevi prezintă linear aspecte certe, considerîndu-le fundamentale în economia generală a procesului didactic, ca proces managerial realizat în clasa de elevi. În acest sens, *Modelul managementului procesului didactic în învățămîntul primar simultan* (Figura 2.3.) prezintă liniile generale de proiectare și dezvoltare a personalității elevului în cadrul unei politici educaționale coerente și consecvente.

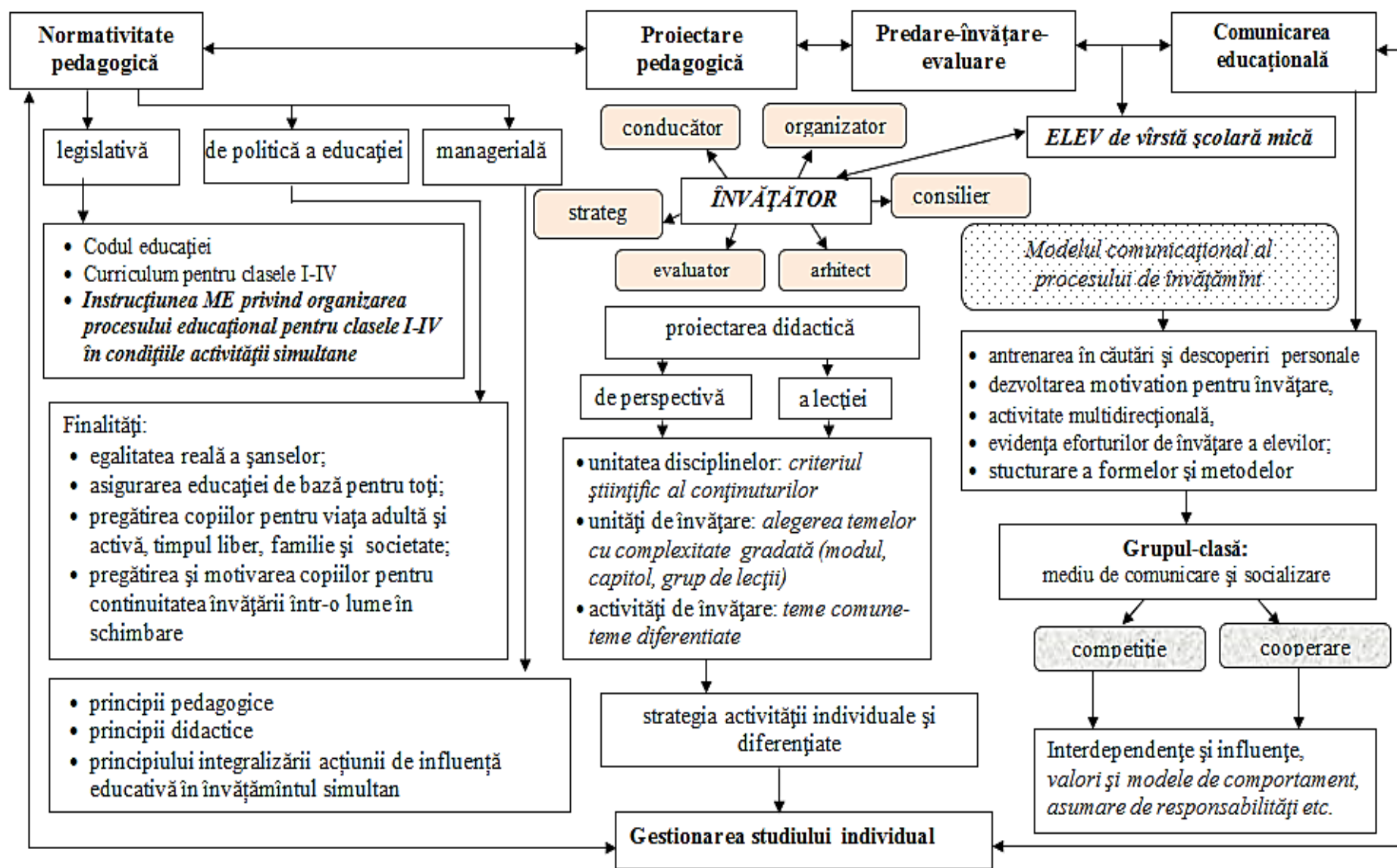


Fig. 2.3. Modelul managementului procesului didactic în învățământul primar simultan

Elaborat ca „o convenție științifică utilizată atât de profesor, cât și de cercetător, în scopul construirii unei structuri de epistemologie educațională în relație cu procesele de predare și de învățare” [101 , p. 52], prin Modelul managementului procesului didactic în ÎPS este prezentată o *realitate complexă a strategiilor de realizare a procesului didactic în clasa cu predare simultană*.

Construcția Modelului generalizează caracteristicile procesului de învățămînt, concretizate prin adaptarea la un context particularizat de organizarea simultană a elevilor cu vârste neomogene într-o clasă școlară. Funcția generală de formare-dezvoltare a personalității elevilor prin proiecte de instruire, asigură clarificări într-un câmp epistemologic determinat de activitatea cadrului didactic, extinsă la nivelul rolului de *manager al clasei cu predare simultană*, ca o condiție semnificativă în *determinarea referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană*.

În contextul dezideratelor actuale din învățămînt se modifică și rolul cadrului didactic în asigurarea eficacității procesului educațional prin deplasarea accentului de pe rolul de furnizor de informații pe rolurile de „organizator și conducător, de consilier și strateg, de evaluator și terapeut a situațiilor de învățare”. Aceasta solicită o schimbare profundă la nivel de conștiință și comportament profesional, posibilă a fi atinsă prin promovarea managementului resurselor umane centrat pe persoană, pe nevoile lui de bază, orientat spre creșterea performanțelor profesionale și spre împlinire profesională [7, p. 27].

Cercetarea modelelor didactice și a referințelor domeniului managementului educațional a scos în evidență componente, aflate în strînsă conexiune și de natură să faciliteze o abordare particulară a procesului de învățămînt în clasele cu predare simultană. Caracteristicile modelelor didactice (temporale și temporare, *proiective și orientative, adaptabile, ipotetice, optimizabile*, cu rol de *organizare* a activităților didactice, *evaluabile, dar și ca produs* al activității științifice - R.Iucu) vor asigura operaționalizarea dimensiunilor cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic claselor cu predare simultană, conturînd un punct de vedere unitar asupra demersului didactic în învățămîntul primar simultan prin componentele: ***normativitate pedagogică, proiectare didactică, predare-învățare-evaluare, comunicare educațională și gestionarea studiului individual*** [102].

Clasificarea și configurarea principalelor resurse educaționale exploatabile la nivelul managementului clasei de elevi se realizează pornindu-se de la criteriul statutului lor epistemologic în structura activității instructiv-educative, caracterizată de resurse valorice (idealul educațional și normativitatea socială). În acest sens, componenta **normativitate pedagogică** în structura *Modelului managementului procesului didactic în învățămîntul primar simultan* reprezintă punctul de plecare care desemnează rolul constructiv al acțiunilor de proiectare,

asigurate printr-o serie de norme și reguli definite de *normativitatea specifică a procesului de învățământ*, la nivelul fundamentelor filosofice și politice ale învățământului simultan, care poate fi proiectată în diferite variante de planificare calitativă a educației, realizabile prin decizie: a) legislativă; b) de politică a educației c) managerială [67, p. 406].

Decizia legislativă (a) a componentei normative este asigurată de acte juridice, elaborate de Ministerul Educației din R. Moldova, ce reglementează activitatea didactică în funcție de numărul elevilor care completează numeric o clasă de elevi. Instrucțiunea aprobată certifică autorizarea că există toate premisele pentru ca oferta de educație a instituției cu puțini copii să fie conformă cu cerințele legale [98]. În tabelul ce urmează este reflectată capacitatea de funcționare a procesului educațional în clasele 1-4, reglementată de componentele de bază (*cadrul general, cadrul de referință și cadrul de organizare și desfășurare a procesului educațional*), evidențiind similitudini și diferențe la compararea învățământului general cu învățământul simultan.

Tabelul 2.1. Abordarea comparată a normativității pedagogice la nivelul deciziei legislative

Învățământ general		Învățământ simultan
I. Cadrul general		
		1. Codul educației
		2. Curriculum Național
		3. Curriculumul școlar pentru clasele 1-4
II. Cadrul de referință		
Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii...	<i>Instrucțiunea privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condițiile activității simultane, aprobată prin ordinul nr. 05 din 06 ianuarie 2012</i>	
III. Cadrul de organizare și desfășurare a procesului educațional		
a. Structura anului de studii - calendarul academic		
<ul style="list-style-type: none"> • Durata anului de studii: total zile/săptămâni • Începutul anului de studii • Semestrele de studii (I;II) • Vacanțele: pentru elevii claselor I-IV 		
b. Orarul: administrația instituției de învățământ elaborează un orar echilibrat și adaptabil		
condiții de bază:	condiții de bază:	
<ul style="list-style-type: none"> • disciplinele exacte alternează cu cele umanistice, artistice, tehnologice și sportive, • durata orei de curs este de 45 minute. 	<ul style="list-style-type: none"> • asigurarea cuplării obiectelor care asigură posibilități optime de alternare muncii directe a învățătorului cu munca independentă; • programarea optimă a orelor de l. română și matematică; • respectarea curbei de efort a elevului în cadrul unei zile și a unei săptămâni; • utilizarea orarului prelungit - activitatea zilnică de 6 ore. • durata orei de curs este de 50 minute. 	

c. clase și grupe	
<ul style="list-style-type: none"> • grupe cu program prelungit • clase divizate în două grupe, dacă în clasă sînt 25 și mai mulți elevi, la disciplinele: limba străină și limba română, în școlile cu instruire în limba rusă 	<ul style="list-style-type: none"> • cuplarea claselor în cazul cînd contingentul nu depășește: <ul style="list-style-type: none"> • 25 de elevi – în 2 clase • 13 elevi – în 3 clase • 9 elevi - în 4 clase • nu se recomandă asocierea claselor consecutive (I-II, III-IV)
d. organizarea activităților extrașcolare	
<ul style="list-style-type: none"> • activități extracurriculare recomandate; cor, cerc de dans, orchestre, artă decorativă aplicată, design, ikebana, artizanat, pictură, grafică, activități de cercetare la disciplinele de studii etc. • se prevăd cîte 8 ore săptămînal pentru fiecare complet de clase I-IX; 	
e. disciplinele opționale	
<ul style="list-style-type: none"> • componentă variabilă a planului de învățămînt (la decizia școlii): o listă orientativă de discipline opționale pentru care pot opta instituțiile de învățămînt, • disciplinele opționale pot fi realizate în clase sau în grupe a cîte cel puțin 12 elevi în localitățile rurale 	
f. asigurarea protecției vieții și sănătății copiilor	
<ul style="list-style-type: none"> • instituțiile de învățămînt vor implica elevii în activități ce vizează: • învățarea și respectarea regulilor de circulație rutieră; • învățarea și respectarea regulilor tehnicii securității în mediul școlar și în cotidian; • învățarea și respectarea regulilor de comportament adecvat în cadrul situațiilor de risc (inundații, incendii, cutremure etc.); • formarea comportamentului responsabil pentru viața și sănătatea proprie și a celor din jur; • acordarea primului ajutor. 	

Un alt argument pentru stabilirea componentei *normativitate pedagogică* în cadrul *Modelului managementului procesului didactic în învățămîntul primar simultan* reprezintă cadrul juridic, în vederea stabilirii **Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană**, constituit din pachetul de acte reglatorii elaborate de ministerul de resort privind formarea profesională a cadrului didactic în R. Moldova și referințe importante ale savanților în domeniul pedagogie:

- Regulamentul de organizare a studiilor în învățămîntul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu, ordinul Ministerului Educației nr. 726 din septembrie 2010;
- Cadrul Național al Calificărilor al Republicii Moldova și Cadrul Național al Calificărilor pentru învățămîntul superior pe domenii de formare profesională, aprobate prin ordinul ministrului educației nr. 934 din 29 decembrie 2010;
- Regulamentul cadru pentru studii superioare (ciclul I - Licență, ciclul II - Master, studii integrate, ciclul III – Doctorat), aprobat prin Hotărîrea Colegiului Ministerului Educației nr. 4.1 din 22 octombrie 2015, Ordinul Ministrului Educației nr. 1045 din 29 octombrie 2015.

Caracterul normativ al demersului didactic în învățământul primar simultan are o valoare procedurală concretă și „ghidează” atât comportamentul învățătorului - în cazul nostru, cât și pe cel al elevului, condiționând eficiența și nivelul performanțelor școlare la același nivel cu cel din clasa tradițională, prescriind reguli care orientează și reglează acțiunea, indicând acțiuni concrete pentru a imprima eficiență pedagogică și a asigura o normativitate funcțională procesului de învățământ în clasa caracterizată de eterogenitatea grupului.

Decizia de politică a educației (b) corelează cu obiectivul de aliniere a politicilor educaționale proprii la cele europene și mondiale, prin reforma învățământului obligatoriu. În acest sens, principalele *finalități ale politicii educaționale pentru învățământul simultan* subscriu celor generale și vizează: *egalitatea reală a șanselor; asigurarea educației de bază pentru toți; pregătirea copiilor pentru viața adultă și activă, timpul liber, familie și societate; pregătirea și motivarea copiilor pentru continuitatea învățării într-o lume în schimbare.*

Decizia managerială (c) în componenta *normativității pedagogice* din cadrul Modelului managementului procesului didactic în ÎPS specifică normele și regulile definite de **principii**, ca o categorie de relații esențiale, generale, existente și funcționale la nivelul legilor în cadrul procesului de învățământ în raport cu alte categorii pedagogice. Fiind elaborate pe baza unei practici îndelungate și aplicate pe o arie extinsă de acțiuni, **principiile didactice** devin acele norme și teze generale pe baza cărora se va realiza procesul de învățământ în clasa simultană. Afirmatia „usturătoare” exprimată de I.Jinga, că „oricine crede că se poate erija în prestator de educație și nu de puține ori acești „falși” pedagogi o fac sub tutela instituției școlare, fără a cunoaște A, B, C-ul managementului clasei, al principiilor didactico-științifice ce ghidează organizarea și desfășurarea atingerii obiectivelor educaționale” [107, p. 216], a ghidat cercetarea în vederea aprobării componentei normative drept una foarte importantă. Aflându-se în strânsă interdependență, aceste principii argumentează caracterul sistemic (constituind într-un subsistem al sistemului didactic) și profundele implicații asupra celorlalte subsisteme ale sistemului de învățământ [44, p. 65-67].

Fundamentarea pedagogică a principiilor vizează, în mod special, valorile procesului de învățământ angajate prin normativitatea acțiunii didactice, care orientează, în mod imperativ și prescriptiv, activitatea de predare-învățare-evaluare în baza principiului integralizării acțiunii de influență educativă în învățământul simultan, care vizează în mod expres „imperativele axiologice ale acțiunii umane eficiente care concentrează un ansamblu de reguli, previziuni și comandamente, exprimate ipotetic și categoric” [67, p. 268] raportabile, în cazul nostru, la asigurarea condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan.

Componenta **proiectare pedagogică** caracterizează conceptul cu cea mai „întinsă și substanțială zonă de aplicație” [70, p. 362] și se definește prin raportarea la conceptul pedagogic fundamental, cu un grad mai mare de generalitate față de **proiectarea didactică**.

Nivelurile proiectării didactice pot fi identificate și analizate în raport de ceea ce constituie *dimensiunea metodologică* și *dimensiunea practică* a *proiectării pedagogice*. Dimensiunea metodologică reflectă resursele aplicative ale *teoriei curriculumului* extinse la scara întregului sistem și proces de învățământ, în plan *normativ* și *prescriptiv*. În plan *normativ*, dimensiunea metodologică implică promovarea principiilor valabile în faza de concepere a activității de educație/instruire:

- principiul mesajului la nivelul interdependenței dintre finalitățile macrostructurale (scopuri) - microstructurale (obiective generale - specifice - concrete);
- principiul transformării cunoștințelor științifice în cunoștințe cu valoare pedagogică la *interdependenței informare – formare*;
- principiul comunicării pedagogice la nivelul *repertoriului comun* (cognitiv, afectiv, motivațional) dintre profesor – elev;
- principiul raportării creative la schimbările care au loc în cadrul activității și la nivel de context.

În plan *prescriptiv*, proiectarea pedagogică schițează orientările valorice necesare pentru unor activități de educație/instruire eficiente la toate nivelurile sistemului procesului de învățământ [70, p. 366], aspect la care ne vom referi mai puțin în procesul descrierii componentei *proiectare didactică* în cadrul *Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan*, deoarece elementele care caracterizează acest plan sînt de natură generală și se referă la: *reconstrucția sistemului de învățământ, elaborarea planului de învățământ, elaborarea programelor școlare, elaborarea manualelor școlare*.

Ceea ce interesează cercetarea noastră este dezvoltat la nivelul **dimensiunii practice a proiectării pedagogice**, relevantă la nivelul *activității de proiectare a lecțiilor fundamentate curricular*. Modelul de proiectare curriculară a lecției respectă dimensiunea metodologică analizată, valorificînd, în același timp, resursele activității didactice prin funcțiile manageriale ale acesteia (organizare, planificare, coordonare, reglare-autoreglare, reflectate la nivelul procesului curricular (organizare-planificare-implementare/realizare-dezvoltare în raport de context) – viziune preluată de la S. Cristea și adaptată contextului clasei cu program simultan de instruire [70, p. 367].

Componenta **predare-învățare-evaluare** este reflectată în cu precădere prin acțiunile procesului de învățământ. Studiul bibliografic al învățământului simultan a scos în evidență accentuarea dimensiunii de predare în cele mai multe titluri ale suporturilor teoretice și metodologice, ca de ex. *predarea simultană în învățământul primar înseamnă lucru concomitent cu două, trei sau patru clase*,

în funcție de numărul elevilor..., în școlile unde funcționează clase cu predare simultană..., cadrele didactice care lucrează în condiții de predare simultană la mai multe clase [98], predarea simultană există în învățământul românesc de circa 200 de ani, deși lucrează cu mai puțini copii, cadrul didactic care predă în condiții simultane depune eforturi mai mari în conceperea lecțiilor [126], modalități de eficientizare a activității la clasele cu predare simultană [175].

Acțiunea de predare, asociată cu perspectiva tradițională de transmitere a cunoștințelor, la etapa actuală este distribuită întregului proces de predare-învățare-evaluare, creînd semnificații de ansamblu pentru procesul de învățământ. Cu toate acestea, o atenție sporită în ultimii ani a fost acordată de către cercetători problemelor legate de știința predării, investigînd acest subiect din unghiuri diferite. Studiile realizate de B.Pepin și dezvoltate de R.Iucu în România au arătat că schimbările survenite în practica predării, de exemplu, pot avea succes dacă sînt luate în considerare contextul cultural și circumstanțele în care profesorii lucrează. Instrumentele conceptuale de care profesorii uzează pentru soluționarea situațiilor-problemă depind într-o mare măsură de tradițiile culturale și educaționale din zona în care ei lucrează [152, 101].

Analiza conceptului de predare în accepție actuală convinge pentru depășirea limitelor interpretării predării ca transmitere, ca ofertă de experiențe, ca formă de dirijare a învățării, predarea ca gestiune a învățării sau ca ansamblu de comportamente didactice specifice, predarea constituind: dezvoltarea motivației pentru învățare, antrenarea în căutări și descoperiri personale, demonstrații, exerciții, aplicații, formare de capacități și atitudini, analize și comentarii, aprecieri critice, instruire prin acțiune, elaborare de strategii didactice, activitate multidirecțională, organizare eficientă a grupului de elevi, evidența eforturilor de învățare a elevilor etc. [164, p.17].

Perspectiva definirii predării în cadrul diverselor operații a cadrului didactic este susținută de integrarea organică a celor trei acțiuni ale procesului de învățământ *predare-învățare-evaluare* și organizarea optimă a interacțiunilor dintre acestea [164, p.17]. Fără îndoială că predarea, fiind activitatea dominantă a profesorului, este o variabilă cauzală de care depinde, în mare măsură, starea de pregătire a elevilor. I.Cerghit remarcă „trecerea de la o didactică a transmiterii la așa-zisele pedagogii active”, participative, care pun acțiunea la baza construirii cunoașterii individuale, realizînd o trecere de la *training* la *learning*, situație în care actul învățării trece înaintea celui al predării: elevul este cel care se situează în centrul procesului de învățământ, iar activitatea acestuia, învățarea, este privilegiată în raport cu prestația profesorului [47, p.41].

O dată cu extinderea cercetărilor, cunoașterea predării s-a aprofundat, fiind abordată ca o sarcină problematică și complexă, care presupune și voință pentru a reflecta asupra ei și pentru a revizui acțiuni și necesare și posibile. De aceea, perspectiva instrucției trebuie să se întemeieze,

printre alți factori, pe o înțelegere profundă a predării și învățării, a elevilor și a materiei și pe modul cum aceste componente interacționează în procesul de predare - învățare în clasă.

Teoriile moderne ale instruirii introduc după anii 90 în practica de predare aporturile teoriei constructiviste, elaborată „ca reacție la exagerările behavioriste în domeniul practicii învățării” [109, p.7]. Activitățile de învățare, derulate după modele constructiviste, implică coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, aptitudinal), în vederea depășirii obstacolelor, limitelor, dificultăților apărute în rezolvarea sarcinilor (de cercetare, investigare, experimentare, rezolvare de exerciții sau de situații problemă etc.), prezentând în continuare modelul afirmării concepției constructiviste în învățământul simultan.

Tabelul 2.2. Implicații ale concepției constructiviste pentru învățământul simultan

Argument: are loc întotdeauna într-un context, este situativ, multidimensional și sistemic		
învățare		predare
un proces activ și constructiv: achiziționare și reflecții - „viața prin interpretare”		dirijare ciclică: definite prin „învățarea accelerată” (<i>accelerated learning</i>)
<i>concepții ale învățării</i>		<i>faze ale predării</i>
• <i>învățarea ca reflectare a predării</i> : neagă posibilitatea de instruire și educare din exterior a sistemelor autopoetice		1. pregătirea elevilor pentru învățare prin sugestii, parcurgerea conținutului, crearea imaginii globale și conexiunile cu prioritățile de învățare;
• <i>învățarea ca asimilare a realității</i> : recunoaște activitatea celui care învață, introducând însă un anumit agnosticism		2. partea activă oferă elevilor o experiență de învățare, induce elevului o implicare totală, include concertări active, activități manuale, demonstrații și detalieri;
• <i>învățarea ca autoreglare a sistemului cognitiv</i> : (autonomie) interacționează cu propriile stări își modifică singur structurile proprii		3. partea pasivă permite reflecții asupra materialelor și asupra procesului, precum și revizuirii ale materialelor produse, urmate de analizarea, aprecierea și evaluarea, celebrarea adekvată a rezultatelor învățării și a succesului
<i>Recomandări:</i>		
construirea unui curriculum local și dezvoltarea celui opțional - școală a identității proprii	stimularea alternativelor educaționale;	articularea învățării formale, nonformale și informale;
<i>Finalitate: contribuie la dezvoltarea personalității copilului și formării de competențe în orice perioadă istorică sau etapă socioeconomică</i>		

Reflecția de natură didactică reglează mecanismele interne ale procesului de învățământ, imprimându-i echilibru și finalitate pedagogică în perspectiva finalităților prescrise educației instituționalizate. Exprimările de acest gen sînt răspîndite în literatura domeniului nu diminuează calitatea procesului de învățământ în program simultan prin subordonarea rolului acțiunilor

învățării și evaluării, predarea fiind abordată drept act de comunicare, subsumându-se din punct de vedere explicativ-științific, *modelului comunicațional al procesului de învățămînt*.

Învățarea prin cooperare este o nouă strategie de instruire, care a început să fie aplicată frecvent în școli abia spre sfîrșitul sec. XX, aflîndu-se în continuare în curs de studiere și evoluție. Cercetînd istoricul învățării prin cooperare, discursul epistemologic concepe ca activitate în grup, metode de învățare în grup, metode interactive de învățare în grup. L.Oprea [137] utilizează termenul metode și tehnici interactive de grup, considerînd specific metodelor interactive de grup faptul, că acestea promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducînd la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. „Metodele interactive urmăresc optimizarea comunicării, observînd tendințele inhibitorii care pot apărea în interiorul grupului” face referință autoarea la Ion-Ovidiu Pânișoară [142].

O interpretare interesantă asupra rolului grupului în eficiența activității de învățare prin cooperare este reprezentată de D.Sandu, subliniind că, deși în mod curent doi termeni sînt folosiți ca sinonimi, grupul și echipa se delimitează ca și caracteristici. Grupul reprezintă un ansamblu de persoane care interacționează sub conducerea unui lider, pentru atingerea unui obiectiv comun și care împărtășesc sentimentul unei identități comune [167]. „În plan explicit, grupul se identifică cu sarcina de îndeplinit, multiplicînd relațiile structurale dintre membri, în funcție de obiectivul comun. În acest caz, pentru membri, grupul este un mijloc de satisfacere a nevoilor, un mijloc de a-i proteja în fața unui pericol comun sau de a realiza un proiect colectiv. În plan implicit, al legăturilor afective, al emoțiilor comune, grupul ne apare ca fiind centrat asupra aspectelor relaționale, a raporturilor dintre membri”, menționează A.Neculau [131, p. 13].

Cuvîntul „echipă” provine din engleza veche, de la cuvintele Frisian, ce desemna termenul de animal, și Nors, care se traduce prin căpăstru. Rezultă de aici denumirea generică pentru un set de animale de tracțiune înhămate împreună, prin analogie, pentru un număr de persoane implicate într-o acțiune comună. Ca și noțiune existentă în conștiința colectivă, A.Neculau situează termenul de „echipă” anterior celui de „grup”, deși, din punct de vedere psihosociologic cel de-al doilea a fost folosit mai devreme în psihologia socială, evocînd, într-o manieră plastică, celebrul basm cult Harap-Alb, care dezvăluie mecanismele de formare și dezvoltare a unei echipe, conduse de un lider democratic. Raportîndu-ne la conceptul de grup, echipa reprezintă un „un grup restrîns în care relațiile sînt directe (fiecare cunoaște pe fiecare) și precis trasate, iar climatul se reflectă în unitatea de spirit și de acțiune a participanților, în spiritul echipei. Echipa se caracterizează prin spiritul de cooperare ridicat

prin fuziunea emoțională a membrilor, printr-un etos pozitiv și o dorință de înlăturare a tensiunilor și a eventualelor blocaje socioafective” [ibidem 131, p. 106].

Principiul pe care trebuie să-l respecte cadrul didactic la acest palier al analizei este *principiul adaptării la context*. Clasa nu este atît un loc unde, după un ritual academic, se tratează un subiect din programă. Ea este înainte de toate un mediu de comunicare, mediu în care se produce o acțiune de educare implicînd comportamentul global al unor personalități în curs de formare: este vorba despre o întîlnire între generații, mediată de trebuințe, de influențe, de socializare, distinctă de alte cîmpuri de interacțiune umană, avînd legi, reguli și dinamică proprii, menționează D.Săucan [172, p.99]. Cadrele didactice – adevărații maeștri ai comunicării, nu sînt cele care fac apel la semne rare și nici cei ce se mulțumesc cu clișee, ci cei care manipulînd codurile obișnuite, reușesc să-și exprime complet mesajul, folosind toate mijloacele organizării expresive prin adaptare la contextul grupului neomogen ca vîrstă școlară. Aceasta, subliniază I.Stoichescu și L.Stănuțescu, este „o tehnică productivă, bazîndu-se pe un răspuns adecvat la situații, ce implică atît permanenta acordare a axei bipolare emiterie - receptare prin organizarea contextuală a expresiei și interpretării, cît și conectarea procesului comunicării la realitatea educațională imediată” [176, p.10].

În acest sens, **comunicarea educațională** este perspectiva care definește cel mai bine clasa ca grup social, cu structură și caracteristici proprii, iar membrii acesteia ocupă diverse poziții, au roluri variate și stabilesc relații. Ca urmare a relațiilor dezvoltate între membrii clasei de elevi se va constitui o realitate socială cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului instructiv-educativ. Clasa de elevi constituie cadrul psihosocial al desfășurării activității de instruire și educare și *un mediu de comunicare și socializare*, acestea fiind doar cîteva argumente expuse de R. Iucu pentru integrarea clasei de elevi într-o perspectivă psihosocială [101, p.54]. Majoritatea definițiilor își îngustează aria la grupul mic, punînd accentul pe scopul comun al membrilor și pe interacțiunea acestora. Există însă grupuri ce satisfac cele mai multe caracteristici ale grupului mic sau restrîns, mai puțin numărul de persoane, A.Neculau aducînd ca exemplu, clasa de elevi, grupa de studenți, biroul de contabilitate cu un număr mai mare de membri, echipa de muncă, echipa sportivă. În toate aceste cazuri, numărul membrilor e mai mare de cinci, dar celelalte caracteristici sînt satisfăcute, motiv pentru care s-a convenit ca acele grupuri care au majoritatea trăsăturilor celor restrînse, în afară de număr, să fie identificate sub denumirea de grupuri psihosociale [131, p. 27].

Cu referire la operația de învățare, D.Sălăvăstru menționează că aceasta „nu se produce numai în contexte individuale, ci și prin transmitere socială și interacțiune cu ceilalți. Numai rareori elevul învață singur. De obicei, el lucrează în prezența colegilor care formează *grupul-clasă*. Uneori, este angajat într-o competiție specifică, alteori cooperează cu aceștia pentru

rezolvarea unei sarcini, iar această interacțiune îi marchează în mod decisiv performanțele [171, p.126]. Interacțiunea elevilor în cadrul grupului-clasă nu determină doar schimbări în plan cognitiv, copilul *însușește norme, valori și modele de comportament, învață să coopereze și să își asume responsabilități, să ia o decizie, îi cunoaște pe ceilalți și își formează o imagine de sine mai realistă*. Clasa de elevi este un mediu semnificativ de socializare, de învățare socială.

Toate aceste elemente care abordează grupul școlar, cu sistemul său de interacțiuni, cu influențele exercitate, trebuie cunoscute bine și utilizate de învățător în procesul de instruire. Numai în acest fel își va putea atinge mai lesne obiectivele educaționale stabilite, susține D.Sălăvăstru, idee preluată de la K.Lewin și intens promovată este că *esența unui grup nu este similaritatea sau lipsa de asemănare a membrilor săi, ci interdependența lor: în grup, membrii interacționează, iar prin această interacțiune socială ei se influențează unii pe alții* [171, p. 128].

Clasa de elevi este un grup mic prin numărul de membri (25-30), are la bază toate caracteristicile generale ale acestuia, iar prin natura scopurilor este un grup educațional. În raport cu alte tipuri de grup, *clasa școlară este un grup de formare, de modelare a unor capacități și trăsături de personalitate, de învățare a unor comportamente, de însușire a cunoștințelor și abilităților necesare* [171, p.130]. Procesul formării personalității este determinat de sistemul de raporturi/atitudini sociale în care omul activează. Relațiile de viață generează atitudini subiective la personalitate, care se manifestă în acțiuni, trăiri, interese, motive, tendințe și modalități de apreciere și autoapreciere a fenomenelor sociale și a vieții proprii. Atitudinile subiective ale personalității către mediul înconjurător, către alți oameni și de sine sunt determinate de poziția ei dinamică în sistemul de relații sociale, subliniază Panico V. Sistemul de relații/atitudini sociale formează modul de viață și activitate al personalității. Tipul, natura și dinamica atitudinilor, în ultima instanță sunt determinate de poziția ocupată de personalitate în sistemul de activități sociale, de dinamica vieții sociale a personalității [141, p. 75].

Învățământul pe grupe reprezintă cea mai nouă formă de organizare a corelației profesor-elev, menționează S.Cristea, fiind o creație a curentului sociocentrist, promovat îndeosebi la începutul secolului XX. Experimentele realizate vizează diverse formule pedagogice: munca liberă pe grupe (Roger Cousinet), educația morală în colective de muncă (A.S.Makarenko), activități organizate conform centrelor de interes (Ovid Decroly), educația organizată în comunități de muncă și de viață concepute ca grupe de bază, grupe mici, grupe mobile etc. (Peter Petersen) etc. [67, p. 254]. Aname această formă de organizare a corelației profesor-elev, angajată la nivelul învățământului pe grupe, oferă avantajul proiectării unor microstructuri școlare flexibile, care pot deveni eficiente în cadrul colectivului clasei, prin activarea unor strategii pedagogice diferențiate, fără de care nu poate fi realizat procesul didactic în clasa simultană de elevi.

Calitatea metodologică a acestei forme de organizare a corelației profesor-elev este de primă importanță în organizarea grupelor de elevi în clasa simultană, modul de constituire fiind divers, acceptat de toate alternativele posibile. Examinând literatura extrem de bogată a grupului ca obiect de studiu, au fost identificate elemente care au putut contribui la o definiție a grupului în clasa de elevi, numit convențional de A.Neculau, *grup psihosocial*: mai multe persoane, cu statut de elev, aflate în interacțiune în vederea atingerii unui scop comun. Manualele de psihologie socială tratează subiectul grupului la nivelul numărului restrâns de indivizi animați de un scop comun, avînd sentimentul de interdependență și relații afective [131, p. 28].

Cîteva criterii de organizare a grupelor sînt prezentate în Tabelul 2.3. cu anumite completări privind strategia de constituire a grupelor.

Tabelul 2.3. Criterii de organizare a grupurilor în cadrul procesului de învățămînt

Criterii	Mod de organizare
• grupe organizate pe criterii exterioare	• ordinea alfabetică; • poziția în băncile din clasă
• grupe organizate pe criterii interne	• relațiile didactice, psihologice, sociale, existente în cadrul clasei
• grupe constituite în mod dirijat	• după diferite criterii: nivel intelectual, performanțe școlare
• grupe constituite spontan	• prin opțiuni libere, pe baza unor relații de prietenie
• grupe de elevi cu statut ridicat/preferențial	• în raport cu colectivul clasei de elevi • în raport cu colectivul didactic al clasei
• grupe mari	• pot deveni active și în afara clasei de elevi
• grupe stabile	• din punct de vedere al duratei/perioada unui an de învățămînt, aplicabile la toate disciplinele de învățămînt
• grupe mobile	• pot fi înființate/desființate, transformate pe parcursul anului de învățămînt; • pot fi aplicate la o disciplină sau la cîteva discipline de învățămînt
• grup omogen	• în funcție de interese, capacități, rezultate școlare comune, și dispun de: • sarcini de instruire distribuite diferențiat; • îndrumarea permanentă a cadrului didactic; • timp de instruire distribuit neuniform;
• grup eterogen	• elevii sunt incluși posedînd interese, capacități, rezultate școlare diferențiate și dispun de sarcini de instruire diferențiate: • la nivel de dificultate; • la nivel de conținut.
• grupe instituționalizate în cadrul clasei	• clasele școlare de elevi în cadrul unei singure clase, bazate pe predare simultană

Eficiența învățămîntului pe grupe depinde de calitatea acțiunilor cadrului didactic, care trebuie angajate la nivelul unor strategii de diferențiere/individualizare a instruirii/educației, aspect important în determinarea componentei **de gestionare a studiului individual** în cadrul *Modelului managementului procesului didactic în învățămîntul primar simultan*. Aceste acțiuni sunt menționate de S.Cristea cu referire la:

- pregătirea specială a elevilor și a cadrelor didactice pentru tipul de corelație subiect-obiect, proiectabilă și realizabilă în contextul evocat;
- alegerea adecvată a temelor, structurate în cadrul unor secvențe cu o complexitate gradată (modul de studiu, capitol, subcapitol, grup de lecții), divizibile „în mai multe subteme repartizate spre studiere la grupe diferite de elevi”;
- orientarea conținutului activității pe grupe în direcția unor teme comune și a unor teme diferențiate, raportabile la standardele de performanță stabilite în cadrul programelor școlare;
- valorificarea bazei didactico-materiale a școlii pentru organizarea activității pe grupe [67, p. 254].

Elementele sugerate de A.Neculau pentru organizarea unei gestiuni „pedagogice” a grupurilor sînt evidențiate în tabelul ce urmează, indicînd la o corelație a componentelor privind gestionarea comunicării educaționale și a studiului individual [131, pag.94].

Tabelul 2.4. Elemente pentru organizarea unei gestiuni „pedagogice” a grupurilor (după A.Neculau)

Provocările funcționării grupului	Grupuri centrate pe ..	
	Informare	Învățare
<i>Pe ce se sprijină grupul pentru a funcționa?</i>	Grupul se sprijină pe competența particulară a unei persoane: mizează pe diferență	Grupul se sprijină simultan pe omogenitatea și eterogenitatea membrilor săi: mizează pe diferențe și pe unitate
<i>Care este „logica” ce guvernează funcționarea?</i>	Comunicarea informațiilor	Învățarea individuală
<i>Ce obiectiv permite acesta să se atingă?</i>	Difuzarea mai eficientă prin demultiplicare resurselor de informații. Valorizarea competențelor deja existente	Achiziții în domeniul cognitiv prin evoluția reprezentărilor individuale
<i>Ce tip de regularizare trebuie introdusă pentru ca obiectivele să fie atinse?</i>	Evaluarea cantitativă și calitativă a informațiilor comunicate	Accentul pe conflictul sociocognitiv și evaluarea sistematică a achizițiilor individuale
<i>Ce tip de lider poate provoca grupul?</i>	Lider facilitator, preocupat de eficiența și de calitatea informării	Lider formator, care își asumă sarcina asigurării progresului fiecărui membru al grupului
<i>Ce obstacol trebuie să depășească grupul?</i>	Să asume diferența fostului egal devenit expert	Să se lase fascinat din punct de vedere ludic sau estetic de „dispozitivul” grupal ca atare

Ce tip de derivă îl amenință ?	Ierarhizarea indusă ce trece drept definitivă și este transferată fără control la alte situații	Atomizarea, pierderea identității grupale
--------------------------------	---	---

Grupul nu este o unitate izolată, ruptă de comunitatea sau organizația în care este plasat, ci întreține multiple legături cu acesta. Un grup școlar nu poate fi analizat decât prin raportare la calitatea exigențelor școlare, la caracteristicile școlii ca organizație socială (structura organizatorică, ea membrilor în luarea deciziilor, comunicația, controlul, motivarea membrilor, a acestora) [131, p. 47]. Clasa de elevi este, în primul rând, un grup formal, constituit pe baza unor reglementări școlare, în funcție de anumite reguli și prin distribuirea unor roluri diferite educatorilor și educaților, prin natura scopurilor este un grup educațional, de modelare a unor capacități și trăsături de personalitate, de învățare a unor comportamente, de însușire a cunoștințelor și abilităților necesare, dar care posedă toate caracteristicile generale ale grupului:

1) *interacțiunea directă, nemijlocită, față în față* a membrilor. Interacțiunea ia forma comunicării, a relațiilor ierarhice și a relațiilor preferențiale. Prin interacțiune se schimbă comportamentele persoanelor care intră în contact o perioadă mai lungă de timp. În cadrul clasei, interacțiunile se realizează la niveluri diferite (profesor-elev, elev-elev, elev-grup, grup-grup) și se diferențiază între ele prin gradul diferit de determinare, felul interacțiunii dintre membri și mijloacele de realizare [194, p. 62-63].

2) *prezența scopurilor și a motivelor* care susțin acțiunea de urmărire a acestora. Prezența scopurilor este condiția existenței și progresului grupului. Fiind un grup formal, scopurile clasei școlare sînt prescrise de persoane exterioare grupului și vizează procesul de instrucție și educație. Sînt deci scopuri de ordin formativ. Existența scopurilor comune nu anulează însă scopurile individuale. Subordonarea și integrarea conștientă și consimțită a scopurilor individuale în cele comune depinde de măiestria pedagogică a profesorului (metodele pedagogice utilizate, stilul de conducere a clasei), de climatul socioafectiv din clasa de elevi, de gradul de motivare a elevilor la activitățile comune [147, p. 136].

3) se creează o anumită *structură* a grupului, reprezentînd rețeaua de statusuri și roluri în grup: *statusul*, definind locul pe care îl ocupă persoana într-un sistem la un moment dat, poziția sa socială într-o ierarhie dată, iar *rolul* este aspectul dinamic al statusului, totalitatea conduitelor adoptate din perspectiva deținerii unui status. Fiind un *grup formal*, clasa de elevi are o structură organizată și impusă, care se concretizează în investirea membrilor grupului cu diferite roluri (funcții, responsabilități), pentru a permite utilizarea cât mai bună a resurselor elevilor în rezolvarea sarcinilor școlare și atingerea obiectivelor propuse. Deși este situat în afara grupului de elevi, profesorul face parte din conducerea acestuia. În calitatea sa de manager, trebuie să respecte

cerințele grupului, să cunoască tensiunile existente în grup, precum și cazurile de deviere de la normele grupului. În clasa simultană de elevi, alături de structura formală, se dezvoltă și o *structură informală* (neoficială, liber consimțită), care este rezultatul relațiilor intersubiective ce se stabilesc între elevii din clasă. Aceasta este o structură cu un caracter predominant afectiv, bazată pe legături de simpatie, antipatie și indiferență și nu depinde de vârsta copiilor din clasă. Relațiile respective pot influența coeziunea și productivitatea grupului școlar sau pot acționa pentru a proteja membrii grupului contra practicilor autoritare ale liderilor formali.

4) Existența unui *sistem de norme* constituie o caracteristică importantă a oricărui grup social, deci și a grupului-clasă. Normele servesc drept criterii de evaluare a comportamentelor individuale și de grup. Comportamentele dezirabile din punct de vedere social sînt promovate, în timp ce comportamentele indezirabile, deviante, sînt respinse și sancționate. Grupul exercită presiuni asupra membrilor, pentru respectarea normelor. În felul acesta se ajunge la o standardizare și uniformizare a comportamentelor. Normele au rol de reglator al grupului, determinînd unitatea și coeziunea acestuia.

5) Grupul școlar se definește și printr-un anumit *grad de coeziune*. Leon Festinger a definit coeziunea drept *rezultatul tuturor forțelor care îi determină pe indivizi să rămînă în grup*. Coeziunea exprimă gradul de unitate și de integrare a grupului, rezistența sa la destructurare. Grupurile cu un nivel de coeziune foarte scăzut pot fi doar cu indulgență numite grupuri. Opușă coeziunii ar fi *disocierea grupului*. Sursele coeziunii grupului sînt: atracția interpersonală, măsura în care membrii se simpatizează unii pe alții, climatul de încredere mutuală, consensul cognitive și afectiv al membrilor, succesul în activitatea comună și satisfacțiile generate de viața în grup, prestigiul grupului de apartenență, măsura în care grupul satisface aspirațiile membrilor, cooperarea în cadrul activităților grupului.

Formarea inițială a cadrelor didactice trebuie să aibă în vedere înzestrarea lor cu competențele necesare unei bune prestații profesionale, competența socială, fiind totalmente „dependentă prin resursele de adaptare ale *actorilor educației*” la cerințele comunității educative naționale, teritoriale, locale, aflate în permanentă mișcare [67, p.16]. Prin aceasta cadrul didactic demonstrează capacități de a utiliza strategii de interacțiune, participative care să stimuleze cooperarea și interrelaționarea elevilor, motivează și stimulează permanent elevii pentru învățare etc.

Analizat în perspectiva evoluției conceptului, s-a constatat că învățămîntul simultan se aplică într-un context în care sistemul de învățămînt este caracterizat printr-un proces de restructurare și îmbunătățire dinamică, urmărind formularea unei oferte educaționale optimizate în raport cu nevoile de cunoaștere și de dezvoltare ale elevilor, cu provocările societății cunoașterii și cu cerințele de calitate și de eficiență a educației. Cadrul didactic „înarmat” cu

ansamblul de competențe adaptate exigențelor actuale, își aduce contribuția într-un mod ireproșabil, legitimând schimbările în educație prin adecvarea managementului clasei, în primul rând, la nevoile copiilor.

Componenta **gestionarea studiului individual** explică una dintre problemele de fiecare zi ale cadrelor didactice la clasă, legată de eficiența, succesul învățării este cum să organizeze predarea-învățarea din cadrul lecțiilor la copii diferiți, din punct de vedere al *competențelor, ritmurilor și stilurilor de învățare*. Cu totul altă legitimare conceptuală și practică are această componentă pentru elevii din clasa cu program simultan, diferențele individuale fiind sesizate în primul rând la nivelul inteligenței școlare din cauza diferitelor vârste de copii în aceeași clasă și, la fel ca în toate clasele, înregistrări de diferențe în plan psihologic, mai ales cu referire la *diferitele componente ale personalității și structurile de personalitate* (temperament, caracter, motivație etc.)

Modul de a aborda învățarea constituie una din diferențele dintre elevi. Înțelegerea stilurilor diferite de învățare presupune o abordare a predării centrată pe cel care învață. În linii generale, individualizarea procesului didactic este abordată în literatura de specialitate privind problema dificultăților de învățare la nivelul clasei obișnuite. Strategia recomandată este dezvoltată la nivelul a două dimensiuni: *individualizarea predării-învățării și adaptarea curriculară* [193, p.385].

Problematika *individualizării* nu este nouă, ci este tratată pe larg în pedagogia ultimului secol, nemijlocit terminologia avînd o anumită evoluție. Abordată la început ca *diferențiere*, acest proces de adecvare a studiilor și formelor de școlarizare se referea la școli și profiluri diferite, conținuturi și chiar forme diferite de predare-învățare, folosite pentru a adecva școala la particularitățile elevilor, dar și pentru a dezvolta filiere diferite de formare a acestora, descrie acest aspect E.Vrăsmaș [194, p. 389].

Putem discuta despre *diferențiere* ca adaptare a predării-învățării la diferențele recunoscute între indivizi, cum ar fi: diferențele de vîrstă, nivel de dezvoltare, stil de învățare, competențe și capacități. Practica diferențierii pedagogice constă în a organiza clasa într-o manieră care să convină cît mai adecvat elevilor care o formează, dar și scopurilor pentru care este derulat un anumit program școlar. Trebuie subliniat că nu este vorba de a propune obiective diferite, ci de a *găsi resurse pedagogice pentru a atinge aceleași obiective, cu toți elevii, prin căi diferite*. Clasele de elevi sînt în mod firesc heterogene. Dacă la început diferențierea a constituit o soluție cu precădere pentru învățămîntul secundar, în ziua de azi acest mod de abordare pedagogică coboară la învățămîntul primar pentru a realiza *egalizarea de șanse* și pentru elevii care nu pot atinge toate obiectivele propuse de curriculumul școlar. Din perspectiva acționară, *diferențierea* constă în activitățile depuse pe profesor sau de echipa de profesori pentru a:

- *repera obiectivele comune grupului de elevi cu care lucrează;*
- *alege o grilă de analiză cât mai adecvată pentru a identifica dificultățile de învățare ale copiilor din grup;*
- *elabora strategii pedagogice adecvate în funcție de dificultățile semnalate;*
- *organiza clasele sau activitățile la clase prin regruparea elevilor în funcție de strategii.*

*A diferenția între elevi devine o altă formă de abordare, care este tratată de autori în literatura de specialitate. Practic, principala problemă care se pune în diferențierea cât mai eficientă la nivelul clasei este echilibrarea raportului *competiție și cooperare*, ca dimensiuni necesare, dar flexibile, adaptabile în actului didactic. Este clar însă că diferențierea nu este suficientă pentru a nevoile particulare ale unui elev anume. A *individualiza* actul didactic se referă la a trata individual, conform cu particularitățile, caracteristicile generale și individuale și a adecva măsurile pedagogice cu precădere la nivelul acțiunii pedagogice, cadrul procesului de predare-învățare.*

Legitimarea practică a acestei componente în structura Modelului este justificată de aplicarea obligatorie a *strategiei activității individuale și diferențiate a elevilor în clasa cu predare simultană și a legitimării conceptuale a învățării independente* în contextul valoric al concepției experților Comisiei Europene privind cultura învățării, care este definită prin „reprezentarea pozitivă despre învățare asociată cu sistemul de formare profesională, aflată în interrelație cu fenomenele sociale”.

Coexistența funcțională a cel puțin patru legități în învățarea academică, sînt argumente pentru I.Neacșu, de a construi matricea gândirii moderne din anumite modele care acționează, influențează, condiționează sau chiar determină cu o probabilitate mare conduita elevului, studentului sau adultului care învață diferit, într-un timp diferit și cu efort diferit, abordate la nivelul coexistenței funcțională a cel puțin patru legități:

(1) *Legea motivației* – reflectă acțiunea generatoare de energie, de susținere a tempoului învățării prin resurse/impulsori externi și/sau interni, de selecție a priorităților, de raționalizare a eforturilor și timpului alocate, de depășire a obstacolelor, barierelor, frustrărilor, insatisfacției și dependențelor, de facilitare a internalizării valorilor învățării academice.

(2) *Legea conexiunii inverse* - asigură regularitatea și puterea de acțiune a feedbackului, consistența reprezentărilor corecte/imaginilor de referință, calitatea realizării progreselor, a reușitei versus nerealizărilor, eșecurilor și erorilor, configurînd, pe cale de consecință, soluții, intervenții, corectări, ameliorări.

(3) *Legea repetiției* – explicativă pentru logica, frecvența, tipul și natura exercițiilor de reluare/reiterare a învățării, a activării mecanismelor de tip „linii de nivel K”, specifice: a)

proceselor mnezice de bază, intermediare și de nivel înalt ; b) episodice/pe termen scurt, mediu și lung ; c) topologice, semantice, numerice, spațiale, temporale etc.

(4) *Legea transferului* – aplicabilă și explicativă pentru crearea mobilității pozitive (specifice versus nespecifice, orizontale vs. verticale), a calității învățării transformative sau a celei accelerate (Ross și Nicholl, 1991; Randall, 1996; Silberman, 1998), [143, p.17].

Opinia autorilor E.Vrăsmaș și T.Vrăsmaș se materializează în construcția unui concept nou, dedus din individualizare, acesta fiind *personalizarea*, cu referire la semnificația psihologică ce vizează adecvarea activității la o anumită „persoană”, *personalizarea didactică*, fiind termenul folosit în spațiul culturilor filofranceze și acceptat și de legislația românească referitor la copiii cu cerințe educative (CES), pune problema adecvării măsurii pedagogice la fiecare persoană, ținând cont de specificul ei. Pentru a evalua și acoperi nevoile de ordin personal ale unor copii, profesorul își proiectează *sarcini unice, personalizate* de predare-învățare.

În concluzie, menționăm că legitimarea managementului clasei de elevi în învățământul primar simultan s-a bazat pe conexiunile paradigmatică ale aspectelor organizaționale, epistemice, istorice, sociologice și psihologice ale managementului învățământului, din care au fost determinate *componentele Modelului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan*, dezvoltând perspectivele de abordare ale clasei de elevi la nivel de *normativitate pedagogică, proiectare didactică, predare-învățare-evaluare, comunicare educațională și gestionarea studiului individual*.

2.2. Referențialul competențelor profesionale ale învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană

Perspectiva de analiză managerială a învățământului a creat oportunități de abordare a statutului referențial al cadrului didactic, consolidat de *reprezentarea socială a profesiei învățătorului care activează în clasa eterogenă de elevi, cu program concomitent de predare-învățare-evaluare*. În virtutea cerințelor sporite ale societății contemporane, acțiunile specifice domeniului educație nu pot fi lăsate abordării intuitive, formarea personalului didactic trebuie să devină o preocupare permanentă a instituțiilor de învățământului superior.

Pretenția-exigență privind formarea cadrelor didactice pentru activitatea profesională în învățământul primar simultan este explicată de problema cercetării condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în clasa cu predare simultană la această treaptă de învățământ, specificul activității cadrelor didactice fiind caracterizat prin:

- realizarea finalităților formulate în termeni de competențe conform celor două etape curriculare specifice: ale achizițiilor fundamentale – clasele I, II și ale dezvoltării – clasele III, IV;
- predarea-evaluarea disciplinelor din toate ariile curriculare, indiferent de modalitatea trans, - inter sau monodisciplinară de organizare a conținuturilor;
- specificul relaționării cu elevul de vîrstă școlară mică .

Raportînd acest punct de vedere la învățămîntul simultan, devenim conștienți de minimumul indispensabil complinitor la programul tradițional de formare profesională pentru cadrele didactice care activează sau vor activa în clasele cu predare simultană, ca urmare a realizării Programului de pregătire profesională la specialitatea Pedagogie în învățămîntul primar. Contextul specific al activităților instructive-educative în învățămîntul simultan configurează o dimensiune personalizată a managementului procesului didactic în clasa de elevi cu contingent variat ca vîrstă și evidențiază cunoștințele, capacitățile și atitudinile profesorilor și elevilor în relațiile educaționale prin *ansamblul competențelor cu rol reglator și caracter pronunțat de sensibilizare pentru activitatea cu grupurile eterogene de copii.*

Odată cu evidențierea problemelor în societatea contemporană educația propune modele de personalitate pentru o societate sensibil schimbată sub impulsul tehnicii și tehnologiilor înalte, iar copilul aflat în procesul de formare școlară, nu poate fi limitat de anumite condiții de dezvoltare optimă din cauza problemelor economice sau demografice ale țării în care trăiește. Evident, că dezvoltările teoretice ale managementului educațional și al clasei de elevi, ale psihologiei și științelor educației, impun o viziune nouă asupra legitimității sistemului axiomatic și a utilității unui *referențial al învățătorului ce realizează activitatea în clasa cu predare simultană.* Pregătirea profesională a cadrelor didactice care activează în învățămîntul simultan implică schimbări în cunoștințe, atitudini și conduită profesională, invocînd exigența învățătorului dintr-o astfel de clasă pentru un spor de adaptabilitate și eficiență la situații noi, necunoscute și, uneori, chiar dificile.

Din logica discursului pedagogic, desprindem ideea că pentru cadrele didactice din învățămîntul simultan **competența** este *facultatea de a putea domina și rezolva orice fel de situație proprie funcționării clasei formate din elevi de diferite vîrste și să-și gestioneze eficiența în interacțiune cu alte competențe de organizare a procesului didactic în activitatea de predare simultană*, afirmație dedusă din definiția competenței susținute de Gh.Bosman [19, p. 8-9]. În organizațiile profesionale, competența mai introduce trei dimensiuni esențiale, menționează autorul, suficient de importante în caracterizarea activității învățătorului în clasa cu predare simultană: *originalitatea* (nu sînt soluții identice la diferitele situații, probleme, cu proceduri

inedite), *eficacitate* (să rezolve cel mai bine, cu succes obiectivele) și *integrarea* (nu sînt soluții izolate și nu pot fi rezolvate decît prin mobilizarea integrativă a achizițiilor).

Cercetările de natură teoretică și aplicativă a procesului de pregătire a cadrelor didactice, care au stat la baza determinării ansamblului competențelor învățătorului din clasa cu predare simultană, sunt opinii ale savanților, concepții și practici educative conturate de modele în *spiritul paradigmei abordării prin competențe și dezvoltării cumulative a nivelului de competență*. Dezvoltarea cumulativă este definită de C. Bunăiașu drept „procesul sistematic de dobîndire de noi competențe sau de perfecționare a celor formate, în mod rațional, în contexte formale, prin parcurgerea programelor curriculare ale disciplinelor academice și prin stagii de practică profesională, care să le asigure acumularea creditelor necesare, precum și în contexte nonformale și informale, prin activități în afara mediului universitar și prin autoinstruire” [32, p.42].

Abordarea formării pentru și prin competențe determină o mai bună orientare către profilul stabilit, este de părere E.Joița, școala unde să nu aibă eșec și tocmai că devine chiar un mijloc real de diferențiere, prin respectarea formării progresive, a integrării particularizate în timp, cu celelalte dimensiuni ale personalității. Consecințele s-ar resimți în plan metodologic, în proiectarea acțiunilor, inclusiv a curriculumului, conform spiralei procesului de identificare, formare, dezvoltare a competențelor, în întreaga educație formală, nonformală, inițială, continuă și autoformativă.

Competența pedagogică, susținută la nivelul conceptului „*standard profesional minim* la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice”, denumeste, în sens larg, *capacitatea de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative; în sens restrîns, ea se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice* [88, p. 26]. Standardele sînt interpretate de E.Păun, R.Iucu, L.Șerbănescu, prin *afirmații calitative, dar pot fi construite pe date concrete cantitative: acestea sînt ținte, descriu ceea ce se așteaptă*, fiind unanim acceptată ideea că pivot al unui învățămînt de calitate constituie nivelul de competență și gradul de implicare a personalului didactic.

Fundamentarea standardelor profesionale coordonate de L.Gliga în anul 2002 în România pe un *sistem de cinci principii-nucleu* exprimă concepția asupra conținutului specific al profesiei didactice, iar raportate la predarea în învățămîntul primar, acestea particularizează activitatea cadrului didactic în calitate de învățător la clasele 1-4 prin diversitatea disciplinelor școlare asigurate de aceeași persoană:

- *este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei pe care o predă;*
- *cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare;*

- are o atitudine reflexivă;
- este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional prin tot ceea ce face că respectă și răspunde nevoilor de dezvoltare individuală a copiilor, promovând un sistem de valori culturale, morale și civice;
- este membru activ al comunității [88, p. 74-86].

Contextul de valorificare a competențelor învățătorilor în activitatea profesională la nivelul claselor cu predare simultană, implică o particularizare a acțiunilor enumerate anterior la metodologia de organizare a procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condițiile activității simultane. Eficiența competenței învățătorului se va baza nemijlocit pe formarea cumulativă a competențelor, unde procesul de conducere, fiind o caracteristică a fiecărei activități, va implica o serie de trăsături și funcții ale *managementului demersului didactic în învățământul simultan*.

Ceea ce influențează puternic reprezentările profesorului sînt statutul și rolul lui, este de părere F.Turcu [186, p. 193]. Reușita și eșecul școlar sînt înțelese și evaluate din perspectiva normelor și reglementărilor instituției de învățămînt unde acesta își desfășoară activitatea. Elevii, la rîndul lor, își formează și ei reprezentări asupra profesorilor, care își vor pune amprenta pe interacțiunea cu ei și reprezentări asupra profesorilor, care își vor pune amprenta pe interacțiunea cu ei și le vor influența performanțele școlare. Acest tip de reprezentări sociale se dezvoltă îndeosebi pe baza evaluării capacității empatică a profesorilor (pornindu-se de la posibilitatea lor de a participa la emoțiile și sentimentele elevilor, la împărtășirea acestora, de a se transpune în psihologia lor), a capacității organizatorice de care dau dovada (de a organiza, îndruma și conduce clasa de elevi) și a capacității lor de instruire (claritatea explicațiilor și accesibilitatea cunoștințelor) [153, p. 142].

Sinteza materialelor investigate privind comportamentele fundamentale ale cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi, circumscriu *planuri de referință de natură managerială* [102, p. 17-18], importante pentru elaborarea profilului de competență a învățătorului cu activitatea didactică în învățământul simultan:

- *planifică* activitățile cu caracter instructiv și educativ, determină sarcinile și obiectivele pe variate niveluri, își structurează conținuturile esențiale și alcătuiește orarul clasei etc.;
- *organizează* activitățile clasei, constituind și determinînd climatul și mediul pedagogic; fixează programul muncii instructiv-educative, structurile și formele de organizare (Cousinet a atribuit educatorului sarcina de a constitui și determina climatul și mediul pedagogic);
- *comunică* informațiile științifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabilește canalele de comunicare și repertoriile comune. De altfel, activitatea educativă implică și un dialog

perpetuu cu elevii ilustrat prin arta formulării întrebărilor, dar și prin libertatea acordată elevilor în structurarea răspunsurilor. Dialogul elev–profesor necesită un climat educațional stabil, deschis și constructiv;

- *conduce* activitatea desfășurată în clasă, direcționând procesul asimilării, dar și al formării elevilor prin apelul la normativitatea educațională. Durkheim definește conduita psihopedagogică a educatorului prin intermediul noțiunii de „dirijare” care facilitează elaborarea sentimentelor și a ideilor comune;
- *coordonează* în globalitatea lor activitățile instructiv-educative ale clasei, urmărind în permanență realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale și acelea comune ale clasei, evitând suprapunerile ori risipa și contribuind la întărirea solidarității grupului;
- *îndrumă* elevii pe drumul cunoașterii prin intervenții punctuale adaptate situațiilor respective, prin sfaturi și recomandări care să susțină comportamentele și reacțiile elevilor;
- *motivează* activitatea elevilor prin formule de întărire pozitive și negative; utilizează aprecierile verbale și reacțiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive; orientează valoric prin serii de intervenții cu caracter umanist tendințele negative identificate în conduitele elevilor; încurajează și manifestă solidaritate cu unele momente sufletești ale clasei; evaluează măsura în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale;
- *consiliază* elevii în activitățile școlare, precum și în cele extrașcolare, prin ajutorare, prin sfaturi, prin orientarea culturală și axiologică a acestora; controlează elevii în scopul cunoașterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor precum și nivelul de performanță al acestora;
- *controlează* elevii în scopul cunoașterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor, precum și nivelurile de performanță ale acestora. Controlul nu are decât un rol reglator și de ajustare a activității și atitudinii elevilor;
- *evaluatează* măsura în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale. Judecățile valorice pe care le va emite vor constitui o bază temeinică a procesului de caracterizare a elevilor L.Sarivan [169, p. 14].

În asimilarea cunoștințelor în clasa cu predare simultană un rol deosebit îl au comportamentele afective, surprinse în obiectivelor operaționale la fiecare activitate. Intervenția învățătorului în rol de *consilier psihopedagogic* asigură formarea capacităților cadrului didactic de operaționalizare a obiectivelor afective și atitudinale prin care, una și aceeași achiziție a elevului

poate fi definită din unghiuri de vedere diferite (cognitiv, afectiv, psihomotor) sau la mai multe niveluri de generalitate. Sarcina profesorului-consilier constă în identificarea situațiilor care conduc la diferite întăriri pozitive sau negative ale comportamentului elevului, ajutându-l să-și identifice gândurile, emoțiile și comportamentele, care conștientizate fiind, îl fac să se simtă plin de resurse și motivate asupra propriei dezvoltări.

Procesul de conducere, managementul, fiind o caracteristică a oricărei activități, dar și a oricărei acțiuni ce tinde către eficiență maximă, prezintă o serie de trăsături și funcții comune, care se evidențiază în plan principal și în analiza asupra clasei de elevi R.B.Iucu [103, p.18]. La fel și C.Bunăiașu, extinde funcțiile profesorului la roluri stabilite în perspectiva constructivistă, rolurile fiind reprezentate de norme funcționale, care, prin detalieri, devin operaționale și pun în valoare *competențele manageriale ale profesorului constructivist: prognoză, planificare, programare, organizare, coordonare, evaluare și reglare a curriculumului formal și nonformal, care facilitează dobândirea și valorificarea, de către elevi, a competențelor de învățare constructivistă*. Compararea nu este una de pretenție, profesorul constructivist fiind cadrul didactic care-și crește deschidere afirmării flexibilității sale teoretice, acționare, manageriale, demonstrând competențe profesionale prin rolurile sale care *facilitează, provoacă, incită, promovează, stimulează, încurajează, angajează, impulsionează, antrenează, asistă, animă, ghidează, orientează, îndrumă, consiliază, manifestă conduită de manager al cunoașterii și al clasei (leadership), analizează, observă, comunică* subiecților valorile și exigențele societății în care trăiesc.

Persoana care este sursă și resursă pentru toți elevii, colaborează în activitatea sa toate resursele materiale și umane, cu resursele logistice de ordin pedagogic și psihologic, le configurează într-o manieră originală, este cu rol de arhitect al clasei, respectiv – *manager în clasa de elevi*. Cadrele didactice își manifestă comportamentul pedagogic în atitudini complexe și variate, în funcție de acțiunea educativă în care acestea sînt angajate, la baza activității manageriale fiind stabilite clar un ansamblu de valori. „Totodată, managerul trebuie să conducă organizația într-un mod acceptabil din punct de vedere social. În acest context dimensiunea morală a managementului devine esențială”, subliniază M.Dragomir. Finalitatea managementului clasei este *formarea la elevi a competențelor de autoreglare a comportamentului*, prin trecerea comportamentului elevilor, de la controlul extern (colegi, părinți, cadre didactice), către interiorizarea unor reguli și modele spre a deveni autonom. Cadrul didactic constituie figura centrală în interacțiunea elevilor cu școala, și sistemul său de valori său va influența puternic sistemele de valori în formare ale elevilor [78].

Analiza competențelor profesionale ale învățătorului în literatura de domeniu subliniază ideea că procesul instructiv-educativ desfășurat de cadrul didactic în clasă implică o puternică

„înfrîurire managerială” atît sub raportul funcțiilor manageriale fundamentale, cît și din perspectiva managementului organizațional asigurat de structura clasei de elevi ca organizație. Această considerație se întemeiază pe faptul că activitatea învățătorului la clasă cuprinde nu doar operații de predare și evaluare, dar și culegerea de informații despre elevi, despre modul cum aceștia înțeleg lecțiile, despre relațiile dintre ei etc., constatînd o relevanță a relațiilor stabilite între conceptele didacticii și de management. Pentru I.Jinga *competența profesională a educatorilor din învățămînt* semnifică și *competența managerială* - componentă fundamentală în ansamblul capacităților de a orienta și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație, alături de competențele *de specialitate psihopedagogică* [107, p. 77- 78].

Perspectivile de abordare a clasei de elevi creează deschideri pentru stabilirea profilului de competență ale cadrelor didactice din învățămîntul simultan în cheia managementului educațional școlar. Putem fi de acord cu opinia S.Velea prin care „rolul profesorului ca bază de cunoștințe se reduce dramatic, el devine mai degrabă *o călăuză, un ghid*”, orientează elevii spre ce este relevant cu drept de reflecție, învățătorul clasei simultane oferind „experiențe de învățare, trăiri emoționale intense, despre miracolul unei descoperiri, despre eleganța unei ecuații, despre plăcerea textului etc.” [191, p. 28]. Schimbarea statutului se întemeiază pe „știința conducerii” și este explicat de procesul complex în care învățătorul preia funcția de *conducător al clasei de elevi*, dezvoltînd și aplicînd o strategie educațională specifică la nivelul claselor cumulate din elevi cu vârste neomogene.

Rolurile noi ale cadrele didactice, ca răspuns la exigențele contemporane (munca în echipă, consilierea, educația profesională continuă, participarea la organizarea și administrarea instituțiilor de învățămînt etc.), impun și o pregătire nouă, adaptată cerințelor actuale. Avînd ca suport teoretic concepția E. Joița, prin care convinge despre rolul competențelor în cadrul școlii ca organizație, unde, datorită schimbărilor profesionale, a noilor abordări ale cerințelor asigurării succesului profesional, această problemă este abordată din perspectiva practicii reale eficiente, vom construi un referențial, reprezentat de competențe, cu un rol deosebit de important în contextul claselor cu predare simultană. Profilul este termenul utilizat în cercetare, care va da sens particularităților distincte ale învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană, semnificație personalizată de anumite aspecte care formează imaginea profesorului cu predare în clasa cu elevi de vârste neomogene, conturînd astfel un „portret profesional, o imagine” despre ce și cum trebuie să știe, să facă, să fie acest profesor.

În acest sens, elementele de la care începe construcția referențialului învățătorilor ce activează în clasa cu predare simultană vizează obligativitatea de a parcurge curriculumul școlar la fiecare disciplină și clasă de elevi și specificul reprezentat de cumulearea claselor și a disciplinelor în următoarele activități: *alcătuirea orarului, proiectarea de lungă durată și zilnică, conceperea*

lecțiilor, conducerea procesului de predare-învățare-evaluare prin alternarea lucrului direct cu o clasă de elevi și activitatea independentă.

Clasa de elevi, fiind considerată un ansamblu dinamic de dezvoltare, asigură cadrul unde au loc procese formative subordonate scopului fundamental, predarea, învățarea unor seturi de informații, atitudini și comportamente și care este supus în mod constant influențelor educative exercitate de școală. Totodată, poate fi evidențiat și aspectul instituționalizat al clasei, asigurat prin fundamentarea activității de asimilare a cunoștințelor pe planuri de învățământ, programe și norme elaborate de instanțele competente. În același timp, se poate observa că generațiile de copii pătrund în școală potrivit cu criteriul vârstei și cu cel al normalității dezvoltării psihofizice, dobândind în urma integrării în viața școlară statutul de elev.

Cercetările de ultimă oră din domeniu și modelele de definire a standardelor ocupaționale profesionale pentru cadrele didactice sugerează *rolurile profesionale drept sursă esențială de derivare a competențelor* [157], acestea fiind dezvoltate la nivelul componentelor dimensiunilor obligatorii ale procesului de învățământ. Aprecierile pozitive sau negative asupra caracterului competențelor devin subiect de dezbatere în prescrierea modelului de formare instituțională. În acest sens, pregătirea cadrelor didactice pentru activitate în învățământul simultan presupune în primul rând formarea *competențelor necesare exercitării unei activități instructiv-educative specifice contextului didactic, creat ca răspuns al cerințelor social-economice.*

În aceeași cheie, M.Suditu, corelând funcțiile școlii cu sarcinile didactice ale profesorului, își întemeiază studiul evaluării competenței profesorului din perspectiva eficienței didactice, făcând referință la mai multe modele de formare (centrat pe norme și prescripții; centrat pe personalitatea profesorilor, modelul deductiv, care consacră anterioritatea și superioritatea formării teoretice asupra învățării practice; modelul inductiv, care clarifică și valorifică teoretic o experiență practică de inițiere; modelul recurent, caracterizat prin alternanța fazelor teoretice cu cele practice), aducând în atenție diagrama rolurilor profesorului în activitatea didactică, drept argument la strânsa legătură cu valorile sociale [181].

Determinarea asupra competențelor specifice ale cadrelor didactice din învățământul simultan s-a realizat din corelarea acestora cu competențele generale ale învățătorilor, fiind particularizate de specificul clasei cu contingent variat de elevi și a rolurilor dezvoltate în calitate de „manager în clasa de elevi”. Similitudinile constatate pe parcursul studiului teoretic, dar și particularitățile învățământului simultan, au constituit premise pentru elaborarea **Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană**, elaborat în corespondență directă cu dimensiunile proiectate în cadrul *Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan.*

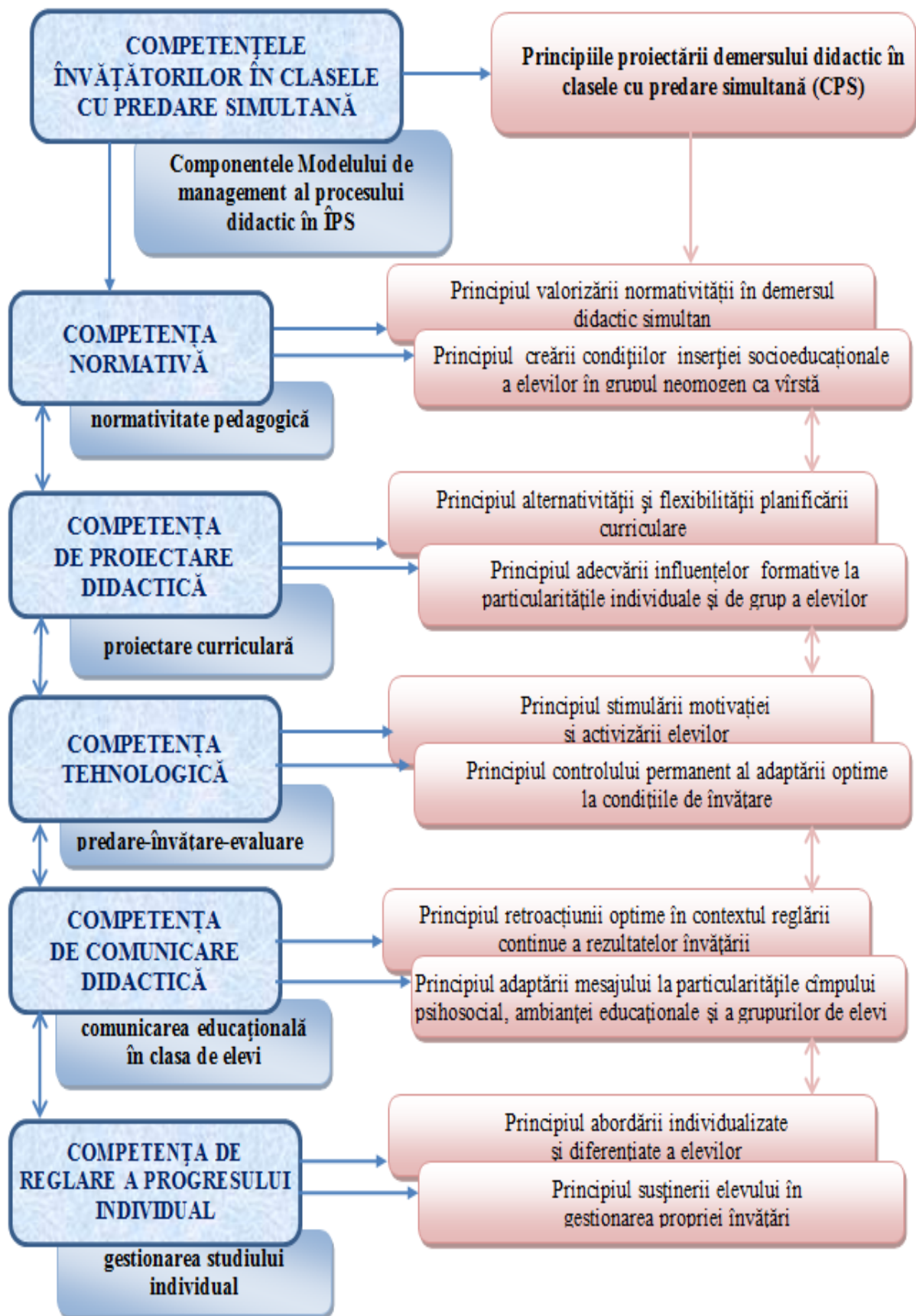


Fig. 2.4. Referențialul competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană

Referențialul competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană (Figura 2.4.) aduce în prim plan competențele necesare aplicării *rolului de a dirija activități instructiv-educative cu elevii*, celelalte roluri posibile, cum ar fi, de exemplu, de consilier al elevilor, metodolog, creator de materiale curriculare, considerându-le nu mai puțin importante, dar deduse din rolul de manager al clasei de elevi. Ordonate taxonomic, de la competențele necesare proiectării-organizării-evaluării în procesul de instruire, este completat de competențele necesare sprijinirii *dezvoltării personalității* elevilor. Acestea din urmă, în opinia autorilor Standardelor profesionale pentru profesia didactică implică din partea învățătorului cunoștințe ample despre modelarea comportamentelor umane, atitudini specifice, capacități de anticipare și previziune, dar și anumite *însușiri de personalitate* [88, p.29-31].

Stroe Marcus afirmă că „opțiunile educative și metodologice, precum și criteriile profesorului bun sînt supuse variației. Dacă luăm în considerare metodele didactice, atunci criteriile profesorului bun sînt competența (nivelul și calitatea cunoștințelor, logica de expunere) și autoritatea (disciplina în clasă, supravegherea și controlul muncii elevilor, stimularea muncii elevilor)”. Autorul recunoaște că evaluarea globală asupra unui profesor implică de multe ori subiectivitate, atît pentru observatorul extern, cît și pentru elevi, căci „fiecare își construiește o imagine a profesorului bun plecînd de la teorii ale educației, valori morale, sociale, ca și de la modele conștiente și inconștiente. Un profesor bun este acela care va ști să sesizeze toate componentele situației în care este implicat cu elevii și va găsi atitudinea de răspuns adecvată” [179, p. 15].

Un argument în asigurarea modelării referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană reprezintă paradigma alternanței, teoretizată de E.Joița ca soluție metodologică pentru schimbarea de paradigme și o condiție semnificativă a eficienței actuale a metodologiei educației, care s-a impus cu certitudine, pînă la a primi valoare paradigmatică: diversificarea soluțiilor conceptuale, metodologice, descentralizarea lor, adaptarea la contexte și situații, la dinamica și varietatea realității, a experiențelor, a afirmării creativității procedurale și manageriale. Autoarea menționează că însăși paradigma alternanței, conturată astfel, este supusă schimbării: de la sensul tradițional oficializat al alternativelor educaționale instituționalizate (Pedagogia Montessori, Pedagogia Waldorf, Step by Step, Pedagogia Freinet ș.a.), la sisteme de concepere a procesualității în învățămînt - bazate pe comunicare sau orientate spre acțiune sau interacționare sau informaționale și pînă la sensul actual metodologic, aplicabil în rezolvarea efectivă a oricărei componente a procesului educațional [110, p. 36].

Competențele profesionale ale învățătorului din clasa cu predare simultană se configurează în jurul *componentelor Modelului managementului procesului didactic în ÎPS*, adecvate în cazul respectării *principiilor proiectării demersului didactic în învățămîntul simultan*, din care au fost elaborați *indicatorii calității procesului didactic în învățămîntul simultan*.

Tabelul 2.5. Determinări ale referențialului profesional al învățătorilor în învățământul primar simultan

Componentele Modelului managementul ui procesului didactic în ÎPS	Principiile proiectării demersului didactic în clasele cu predare simultană (CPS)	Criterii de asigurare a cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în CPS	Indicatorii calității procesului didactic în învățământul simultan	Competențele profesionale ale învățătorului în ÎPS
Normativitate pedagogică	1.Principiul valorizării normativității în demersul didactic simultan 2.Principiul creării condițiilor inserției socioeducaționale a elevilor în grupul neomogen ca vîrstă	1. Analiza și aplicarea actelor normative în activitatea pedagogică 2. Organizarea mediului de învățare prin stabilirea climatului psihologic în clasă	1. Respectarea normelor cu valoare strategică și operațională în vederea asigurării eficienței 2. Asigurarea climatului psihopedagogic optim inserției socioeducaționale a elevilor în clasa cu predare simultană	Competența normativă
Proiectare curriculară	3.Principiul planificării curriculare 4.Principiul adecvării influențelor formative	3. Realizarea legăturilor intra și interdisciplinare 4. Evaluarea critică a scenariului activității didactice	3. Planificarea corelată a principalelor acțiuni ale educației simultane 4. Sincronizarea strategiilor didactice prin diversificarea conținuturilor orientate spre realizarea finalităților de studii	Competența de proiectare didactică
Predare-învățare-evaluare	5.Principiul stimulării motivației și activizării elevilor 6.Principiul controlului permanent al adaptării optime la condițiile de învățare	5. Aplicarea principiilor didactice 6. Elaborarea și aplicarea tehnologiilor de evaluare criterială prin descriptori	5. Aplicarea principiilor proiectării didactice specifice învățământului primar simultan 6. Articularea echilibrată a principalelor acțiuni ale procesului didactic în învățământul simultan	Competența tehnologică
Comunicarea educațională în clasa de elevi	7.Principiul retroacțiunii optime în contextul educației simultane 8.Principiul adaptării mesajului educațional la particularitățile cîmpului psihosocial, ambianței educaționale și a grupurilor de elevi din clasă	7. Asigurarea feed-backului în comunicarea informativă și interpersonală 8. Adecvarea strategiilor de comunicare la particularitățile de vîrstă în grupul neomogen	7. Aplicarea modelului comunicațional în predare, generînd învățarea din implicarea activă a elevului în actul comunicării 8. Armonizarea interacțiunilor pedagogice în clasa de elevi urmărind influențarea, modificarea și stabilitatea comportamentelor individuale și de grup	Competența de comunicare didactică
Gestionarea studiului individual	9.Principiul abordării individualizate și diferențiate a elevilor 10.Principiul înaintării progresive în învățare prin studiu individual	9. Evaluarea parametrilor psihopedagogici 10. Identificarea nevoilor proprii de dezvoltare	9. Monitorizarea particularizării studiului individual al elevilor în clasa cu program simultan 10. Autonomizarea treptată a elevilor în traseul de autoformare	Competența de reglare a progresului individual

Referențialul competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană aduce în prim plan competențele necesare aplicării *rolului de a dirija activități instructiv-educative cu elevii*, celelalte roluri posibile, cum ar fi, de exemplu, de consilier al elevilor, metodolog, creator de materiale curriculare, considerându-le nu mai puțin importante, dar deduse din rolul de manager al clasei de elevi. Ordonate taxonomic, de la competențele necesare proiectării-organizării-evaluării în procesul de instruire, este completat de competențele necesare sprijinirii *dezvoltării personalității* elevilor. Acestea din urmă, în opinia autorilor Standardelor profesionale pentru profesia didactică implică din partea învățătorului cunoștințe ample despre modelarea comportamentelor umane, atitudini specifice, capacități de anticipare și previziune, dar și anumite *însușiri de personalitate* [88, p.29-31].

Reflectată în comportamente active, competența învățătorului este activizată în procesul instructiv și în cel educativ, în activitatea de conducere și organizare a învățării, în formarea și dezvoltarea personalității elevilor. Rezultatele pozitive și eficiența acestor comportamente active constituie și indicatorii fundamentali pentru evaluarea corectă a activității cadrului didactic. Este o acțiune a educatorului de construcție, în baza reflecției critice, a strategiei specifice din mai multe paradigme alternative, de la situație la situație, de punere în balanță a mai multe explicații, argumente și modele sau de combinare a lor. Tendința logică de elaborare a unei paradigme bazate pe interpretarea specifică a datelor - aceea a conceperii, verificării și aplicării de alternative metodologice în orice aspect al practicii educaționale, confirmă logica expunerii. Această poziție a autoarei a deschis drumul schimbării de paradigmă privind formarea cadrului didactic pentru activitate în învățământul simultan, ilustrând teoretic și practic posibilități noi de abordare a educației, ca reacție față de cea din școala standard, ca soluții conceptuale și metodologice.

„Plecînd de la căutarea eficienței practicii, de la analiza critică a problemelor ei conturate în aplicarea vechilor paradigme, se pot verifica variate ipoteze conturate, se pot construi modele aplicabile în noi condiții, programe. Alternanța metodologică curentă, nu numai cea instituțională, este cerută și de realitatea pregătirii pentru exercitarea unei profesii sau de integrare socială, ca o competență esențială, pe lângă cele de bază specifice, unde sînt necesar a fi activate, mobilizate integrativ cunoștințe și competențe din domenii colaterale sau inter- și transdisciplinare. Astfel se oferă variante, completări în exercitarea primelor sau a situațiilor cînd efectiv trebuie rezolvate și alte sarcini reale complexe, din diferite motive: fie nu are partener sau este solicitat pentru consiliere sau management sau are normă didactică compozită sau trebuie să lucreze cu adulți-factori educaționali sau își asumă și contribuții științifice prin cercetare-acțiune prin alte abordări, concluzionează E.Joița [110, p. 38].

Principiul de complementaritate a elementelor și al alternanței teoretice și metodologice este aplicat în continuare pentru reflectarea aspectelor definitorii ale competențelor stabilite în Referențialul competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană. În Raportul privind obiectivele sistemelor educaționale și de formare profesională al Consiliului Educației în Consiliul European [218] se propune un program de lucru în vederea creșterii calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională, subliniind importanța rolului cadrelor didactice drept factor-cheie într-o strategie de dezvoltare socio-economică. Învățământul simultan impune redimensionarea în plan social a profesiei de pedagog prin *dezvoltarea de competențe pentru un context specific*. Este vorba despre acele competențe prin care absolventul-pedagog se poate afirma în acest sector al învățământului, competențe ce trebuie dezvoltate în procesul de formare inițială, dar să asigure și condiții pentru restructurare pe întreg parcursul vieții.

Pentru a avea cu adevărat elevul în centrul demersului, cadrul didactic care activează în clasa cu program simultan exercită roluri cu mult mai nuanțate. Și chiar dacă, din prisma eficacității didactice, în starea firească a intuiției profesionale se dorește o abordare centrată pe elev, succesul la clasă depinde de *competențele profesorului de a crea oportunitățile optime de învățare pentru fiecare elev*. Astfel, în funcție de context, *profesorul acționează mereu adecvat și adaptat nevoilor grupului*. În acest sens, elaborarea unei taxonomii a competențelor cadrului didactic care activează în învățământul/clasele cu program simultan este utilă pentru crearea cadrului curricular în care competențele indicate pot fi formate, exersate și perfecționate.

Repertoriul de cunoștințe în domeniul învățământului simultan, noutatea și consecința transpoziției acestora asupra conținuturilor educaționale proiectate, cadrul legislativ existent la momentul dat etc., obligă învățătorul la respectarea normelor cu valoare strategică și operațională, derivată din „*normativitatea funcțională*, care ține de competența cu care proiectează și realizează activitatea în conformitate cu norme, reguli de ordin didactic, deontologic și praxiologic”, afirmație susținută de C.Cucoș [73, p.54]. În aceeași ordine de idei, conceperea rezultatelor educației elevului din clasa cu predare simultană sub forma unei „pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale și pragmatice, care pot și trebuie să fie nuanțate ca posibil pedagogic, rațional gândit și operaționalizat” [44, p. 165], argumentează deplin intenția de a include în repertoriul profesional **competența normativă**.

Din perspectivă acționară, educația reprezintă un demers intenționat, proiectat și dirijat în vederea realizării unor finalități bine precizate. Caracterul său teleologic rezultă și din corelarea acțiunilor de predare-învățare cu o serie de legități, norme și reguli care alcătuiesc *normativitatea*

specifică procesului de învățământ. Cadrul pedagogic de realizare a procesului didactic în clasa cu contingent variat ca vîrstă argumentează deplin insistența includerii *competenței normative* în Referențialul competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană, definită de Marin C.Călin [43, p. 129] prin condiția de contracarare a atitudinilor ce se călăuzesc după „cerințe” impuse de riscuri și răspunderi. În dependență cu scopurile și valorile acțiunilor educative, se diversifică și mulțimea posibilă de conduite pedagogice care trebuie revăzute și îmbogățite din punct de vedere axiologic și deontologic în perspectiva învățământului simultan, subliniază C.Petrovici [154, p. 244].

Particularizînd problematica normativă la specificul claselor de elevi din învățământul simultan, desprindem acele concluzii privitoare la rolul constructiv al normelor în ceea ce privește organizarea internă și externă a grupului, privind asigurarea climatului psihopedagogic optim inserției socioeducaționale a elevilor în clasa cu predare simultană. Tipologia normativă, stabilită de E. Păun și la care face referință R.Iucu, este relevantă pentru clasa incompletă de elevi prin categoriile de norme explicite (prescriptive, cunoscute, clar exprimate) și implicite (ascunse, care se construiesc în cadrul grupului).

Ambele tipuri de norme definesc cadrul pedagogic de realizare a procesului de învățământ în clasa cu predare simultană prin rolul de reglementare a activității școlare, norme care decurg din caracteristicile procesului de predare-învățare și de transmitere a valorilor cunoașterii (normativitatea didactică) și norme care decurg din prezentarea instituției școlare ca instituție socială, ca sistem de referință al organizației grupale. „Aplicarea acestor norme se face în mod uniform și unitar pentru toți elevii și, indiferent de caracterul imuabil al acestora, cadrul didactic trebuie să depună eforturi pentru a realiza trecerea lor progresivă de la caracterul impus, coercitiv, la cel acceptat, interiorizat” [103, p. 89 -90].

Această competență a învățătorului îi va asigura *autoritate epistemică*, prin statutul lui ca specialist într-un domeniu de cunoaștere, care știe, care stăpînește domeniul pe care îl predă. M. Călin consideră că aceasta ține de autoritate și se raportează la un anumit nivel al cunoașterii științifice cu anumite proprietăți specifice, care trebuie să îndeplinească anumite condiții: în domeniul de cunoaștere (privit ca mulțime de informații și de fapte) profesorul operează foarte concret cu două poziții – adevărat sau fals și se referă întotdeauna la o situație de fapt (spune cum stau lucrurile, spune ce este un obiect, un proces, un fenomen etc.) [43, p. 179].

În școala tradițională, profesorul deține controlul absolut asupra cunoașterii și, prin aceasta, asupra acțiunii educaționale, realizînd legătură evidentă între disciplina strictă și adevărul univoc al profesorului-maestru „a ține clasa în mîna”. În școala unde clasele sînt cuplate din elevi de

diverse vârste, profesorul „face un pas înapoi”, elevul fiind cel care invită la colaborare, plasându-se implicit în centrul procesului didactic.

Raportarea la sistemul de calificări adaptat cerințelor Uniunii Europene precum și la un sistem de standarde profesionale naționale justifica deplin repertoriul competențelor cadrului didactic pentru învățământul simultan. Deși rămase în proces de aprobare la nivelul organelor supreme de specialitate în domeniul educației, criteriile de calitate și cantitate a prestației celor care lucrează în sistemul educațional sînt definite drept standarde, prezente, de altfel, dintotdeauna în sistem sub diferite forme: *legi, metodologii, cerințe la examene, criterii de premiere și de avansare etc.*

Actele reglatorii în domeniul învățământului cu rol de cadru de referință pentru competența normativă vizează:

- *Codul educației ca domeniu de reglementare*, stabilind cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova. *Capitolul IX. Articolul 40*: viziunea asupra parcursului educațional, proiectînd așteptările societății cu privire la rezultatele scontate ale învățării pentru fiecare disciplină școlară, pe niveluri de învățămînt.
- *Curriculum Național* ca document de reglementare pentru învățământul obligatoriu (document reglator care asigură coerența în elaborarea componentelor sistemului curricular, în termeni de procese și produse).
- *Curriculumul școlar pentru clasele 1-4: esența fiind asigurată de formarea la elevi a unui sistem de competențe* necesare pentru continuarea studiilor, avînd menirea să asigure optimizarea integrării sociale și, în perspectivă - profesională. Sistemul de competențe-cheie transversale *din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* – competențele transdisciplinare pentru treapta primară de învățămînt.
- *Planul – cadru* reglementează organizarea procesului educațional în învățământul primar, gimnazial și liceal din Republica Moldova, pentru un an de studii, este aprobat prin ordinul ministrului, fiind obligatoriu pentru toate instituțiile de învățămînt primar, gimnazial și liceal. În structura planului cadru sînt incluse reglementările anuale pentru următoarele toate treptele de învățămînt și profilul instituțiilor: *licee cu clase bilingve; licee cu profil Arte, licee cu profil Sport; școala auxiliară, pentru elevii cu dificultăți severe de învățare (dificultăți multiple, asociate); școala specială pentru elevii cu deficiențe auditive; școala specială pentru elevii cu deficiențe vizuale (instruire în limba română).*

În învățământul general, **Curriculumul național** include: *cadru de referință, planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, curriculumul pentru educația timpurie, curricula*

disciplinelor obligatorii și opționale, manualele școlare, ghidurile metodologice și alte resurse de învățare.

- structura curriculumului pe discipline școlare este definită în cadrul de referință al Curriculumului National;
- curriculumul pentru învățământul general se aprobă de Ministerul Educației;
- curriculumul poate fi adaptat sau modificat pentru a satisface nevoile copiilor și elevilor cu cerințe educaționale speciale. Modul de parcurgere a curriculumului este reflectat în planul educațional individualizat pentru copilul și elevul cu cerințe educaționale special;
- Planul-cadru include disciplinele obligatorii, disciplinele opționale, precum și numărul maxim și minim de ore aferente fiecăreia dintre acestea. Ponderea disciplinelor opționale crește în clasele finale ale învățământului gimnazial și liceal;
- disciplinele opționale incluse în planul-cadru au o pondere de 10-15% în învățământul primar, 15–20% în învățământul gimnazial și 20–25% în învățământul liceal;
- Planul-cadru este obligatoriu pentru toate instituțiile de învățământ general și se aprobă de Ministerul Educației cu cel puțin 6 luni înainte de începerea noului an școlar.

Anumite norme, reguli, care vor regla întreaga desfășurare a activității școlare sînt definite din perspectiva construcției grupului – clasă (*normele explicite*: norme constitutive, care decurg din caracteristicile procesului de predare-învățare și de transmitere a valorilor cunoașterii și normele instituționale, cele care decurg din prezentarea instituției școlare ca instituție sociale; *normele implicite* - normele ascunse, care se construiesc în cadrul grupului, produse de viața în comună a grupului) acestea fiind operaționalizate la aplicarea *principiului creării condițiilor inserției socioeducaționale a elevilor în grupul neomogen ca vîrstă*.

Indicatorul calității procesului didactic în învățământul simultan pentru componenta normativă este demonstrat de *aplicarea principiului valorizării normativității în demersul didactic simultan*. Această competență comportă corelații și oportunități profesionale și este condiționată de principiile proiectării demersului didactic în învățământul simultan, fiind adăugat suportul axiologic în planul creării unor modele de predare-învățare-evaluare în funcție de rezultatele educative existente și în planul relaționării cu elevii.

În literatura de specialitate se cunosc diferite încercări de definire a conceptului de **competență profesională didactică**, unele dintre acestea ilustrînd viziuni unilaterale, care iau în considerație fie numai normele pedagogice, fie numai structura de personalitate a profesorului și cerințele de rol. Considerăm valoroasă perspectiva definirii **competenței tehnologice prin alinierea la acțiunile de bază a procesului de învățământ predare-învățare-evaluare în cadrul acestei componente a Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar**

simultan, structurată într-un ansamblu coerent de didactica generală ca știință în racordare deplină cu principiile didactice și tehnologiile educaționale. Această competență este importantă în Referențialul competențelor profesionale pentru potențialul și măiestria învățătorilor de a construi unui model nou de alternare a metodelor și mijloacelor privind activitatea directă și individuală în clasa completate de elevi cu vârste neomogene.

Deși didactica postmodernă concepe procesul de învățămînt, în mod special, ca activitate de predare-învățare-evaluare, **activitatea de predare** deține autoritatea și la această etapă a didacticii, subsumîndu-se din punct de vedere explicativ-științific, modelului comunicațional al procesului de învățămînt, avînd ca obiect de studiu participanții la actul de comunicare (emițător - receptor), canalul de comunicare, relațiile dintre repertorii (gradul lor de congruență, depășirea barierelor de comunicare, tipurile și formele de comunicare, comunicarea verbală și nonverbală, empatia etc.). Totuși, cu toate accentele pe predare, didactica postmodernă identifică problema principală a învățămîntului - *problema învățării*.

Organizarea activității didactice în condițiile simultane atrage nemijlocit atenția asupra pregătirii temeinice a cadrului didactic privind *activitatea de predare*. În evaluarea competenței pedagogice a unui profesor M.Diaconu se axează pe patru aspecte esențiale:

- testarea aptitudinii de predare;
- aprecierea deprinderilor de predare;
- aprecierea gradului de integrare a deprinderilor de predare în conducerea unor activități de învățare ale unui grup de elevi;
- aprecierea stabilității în obținerea performanțelor, adaptabilitatea la situații noi și curba progresului personal [77, p. 33].

Autorul consideră că testarea aptitudinii de predare constă, de obicei, în a-i cere candidatului să predea aceeași lecție la mai multe clase paralele. Această mențiune face aproape de înțeles concepția predării în învățămîntul simultan, căci aprecierea deprinderilor de predare va conduce la stăpînirea unor tehnici de lucru legate, de exemplu, de elaborarea proiectelor de lecție, captarea atenției elevilor, utilizarea tehnicilor de chestionare a copiilor ș.a.

Competențele de predare ale unui cadru didactic sînt considerate definitorii pentru întreaga sa activitate educativă. Unele din aceste competențe aparțin *științei predării* și pot fi standardizate, astfel încît pot fi descrise concret activitățile care se cer desfășurate, performanțele așteptate în activitatea profesorului și criteriile după care îi va fi evaluată prestația. Pe de altă parte, există și competențe nestandardizabile, care țin de *arta predării*, de elementele personale ale educatorului, care nu pot fi surprinse în performanțe măsurabile, dar care fac activitatea educativă autentică și adaptată contextual.

Trecerea în revistă a tipologiei și caracteristicilor activității de predare, a strategiilor și stilurilor didactice diverse, a argumentat afirmația potrivit căreia activitatea profesională a cadrelor didactice este complexă și se poate realiza cu succes în maniere diferite, varianta „perfectă” fiind imposibil de identificat. De aceea, procesul de formare profesională a viitorilor profesori trebuie să accentueze flexibilitatea intelectuală a cursanților, autocunoașterea și mai ales atitudinea de implicare profesională, de preocupare pentru dezvoltarea personală și profesională. Un rol major îl au în acest proces formatorii, respectiv cadrele didactice din universități și mentorii și școlile de aplicație. Modelul oferit de aceștia, stilurile lor didactice, atitudinile și valorile pe care le transmit, competențele didactice manifestate, sînt surse de inspirație pentru studenții-viitori profesori. De calitatea formatorilor depinde esențial calitatea procesului de pregătire și calitatea absolvenților, respectiv a viitorilor profesori.

Completarea referențialului cadrului didactic din învățămîntul simultan din *perspectiva psihosocială* se bazează pe *capacitatea de asigurare în clasa de elevi a unui mediu de comunicare și socializare* prin **competența de comunicare didactică**. Ca grup social, clasa de elevi are structură și caracteristici proprii, iar membrii acesteia ocupă diverse poziții, au roluri variate și stabilesc relații, de aceea se impune, ca o formă de echilibrare a structurii organizatorice a clasei de elevi, armonizarea și integrarea reciprocă a finalităților de tip prescriptiv (generale, stabilite prin documentele curriculare) și individuale (stabilite în interiorul clasei de elevi) [103, p. 54] prin aplicarea principiului retroacțiunii optime în contextul reglării continue a rezultatelor învățării și a principiului adaptării mesajului educațional la particularitățile cîmpului psihosocial, ambianței educaționale și a grupurilor de elevi din clasă.

Determinarea asupra referențialului cadrelor didactice a provocat cercetările de ultimă oră pentru depășirea limitelor create de anumite constrîngeri metodico-teoretice ale didacticii, actul educativ constituind un răspuns la provocările contemporane prin stabilirea corespondenței cu roluri ale profesorului în perspectiva exigențelor sociale. Diversitatea de interpretări ale rolului profesorului și elevului completează cerințele obligatorii pentru realizarea funcției didactice, procesul de formare inițială și continuă a învățătorului cu activitatea în învățămîntul simultan fiind orientat spre dezvoltarea cunoașterii și valorificării *experienței socioculturale a fiecărui elev, identificării stilurilor de învățare ale elevilor pentru promovarea diversității*.

R.Iucu este de părere că actul educativ este orientat, în funcție de exigențele societății, către un anumit tip de personalitate umană, de aceea integrarea aporturilor științifice ale psihologiei și sociologiei în practicile de predare - învățare este una dintre chestiunile cele mai importante care stau la baza oricărei teorii moderne a didacticii. Spre exemplu, prin demersul de

prezentare a pedagogiei ca tehnologie, în special după anii '60, s-a favorizat ușoara depreciere a statutului didacticii, semnificațiile conceptului asigurând o aplicabilitate duală: pe de o parte, însemnând folosirea raționalității tehnologice în organizarea artei predării prin diverse acțiuni educative, iar pe de altă parte, desemnând ansamblul tehnicilor și mijloacelor de predare, în spiritul a ceea ce R. Titone denumea „tehnologia didactică” [105, p. 11]. Profesorul trebuie să fie considerat dirijorul procesului - acest rol fiind justificat prin statutul pe care i-l conferă societatea în general, dar și de pregătirea sa în particular, fără însă a exacerba asimetria relației educaționale, care ar fi posibil și de dorit să fie depășită prin reconsiderarea rolului de partener activ și responsabil al elevului, dar și prin reprezentarea clasei ca mediu educogen de referință.

În opinia M. Izămșeanu se distinge astfel un management al clasei de elevi, care poate fi considerat un semiagent sau un management parțial, fiind caracterizat de ponderea activității didactice. Cadrul didactic este cel care reunește toate resursele materiale și umane, resurse logistice de ordin pedagogic și psihologic și le configurează într-o manieră proprie la nivelul clasei pe care o conduce. Un bun manager al clasei trebuie să fie capabil să realizeze schimbări profunde în cultură, climatul și instrucția tuturor copiilor, indiferent de vîrstă, în direcția fundamentării tuturor demersurilor didactice pe principii democratice, să introducă noi strategii instrucționale care să încurajeze colaborarea, toleranța, sporirea încrederii în forțele proprii și îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevilor, să realizeze și să utilizeze în procesul didactic proiecte ale clasei [105, p.11].

Învățătorul care predă în condiții simultane are obligația să realizeze obiectivele cadru și de referință și să parcurgă conținuturile prevăzute de curriculumul pentru clasele I-IV. Calitatea predării este aceeași ca și în situația asigurării predării la o singură clasă de elevi, iar învățătorul își pune în valoare competențe recunoscute în literatura de specialitate și acte reglatorii, dar și competențe specifice contextului de predare și educație simultană a elevilor cu vîrste diferite în aceeași clasă.

Din corelația componentelor *Modelul managementului procesului didactic în învățămîntul primar simultan* și a competențelor profesionale ale învățătorului din ÎPS au fost elaborați indicatorii calității procesului didactic în învățămîntul simultan în baza principiilor proiectării demersului didactic în învățămîntul simultan. Statutul cadrului didactic în fața problemelor pe care le ridică educația și instruirea în clasa cu predare simultană trebuie reorientat în acord cu cerințele prezentului și, mai ales, ale viitorului, în deplină corespondență cu societatea contemporană postmodernă. Principiile fundamentale, promovate în pedagogia postmodernă, completează ideea T. Callo despre educația totală: „educația care trebuie să influențeze omul întreg” [35] prin următoarele căi de orientare, menționate de V. Andrițchi:

- *Respectarea diversității* - fiecare individ este unic, irepetabil, cu nevoi specifice, cu potențial diferit; toate acestea constituie valori ce trebuie respectate.
- *Învățare activă* - educația urmărește dezvoltarea aptitudinilor specifice elevului, în conformitate cu specificul său psihoafectiv, promovând prin toate activitățile autonomia individuală, responsabilitatea celui ce învață; educatorului revenindu-i rolul de îndrumător, facilitator al învățării.
- *Importanța relației interpersonale* - se recunoaște rolul esențial al relației care se stabilește între educator și educat, ca premisă a succesului educațional. Dincolo de abilitățile pe care le poate dobândi prin intermediul educației, *fiecare om are nevoia să fie apreciat pentru calitatea sa de ființă umană*.
- *Învățarea pe tot parcursul vieții* - pedagogia postmodernă este preocupată de educație, înțelegând ca un proces ce nu se limitează doar la anii petrecuți în școală, ci care depășește cadrele temporale și spațiale de altădată. În acest sens, pedagogia devine interesată și de problematica învățării la orice vârstă [8, p. 26].

Profesorul viitorului, titlu invocat de S.Cristea pentru cadrul didactic din această epocă, este chemat să-și redimensioneze continuu rolurile și ipostazele, manifestând un comportament deschis și o atitudine pozitivă, activizată și reflexivă, promovând o învățare interactivă și stimulând potențialul creator al discipolilor săi [67, p.405].

Problema schimbării rolului cadrului didactic, orientării acestuia spre valorile general-umane și a stilului pedagogic adecvat managementului procesului didactic în învățământul simultan, determină la regândirea naturii și a conținutului formării cadrelor didactice în învățământul superior pentru această dimensiune. Modelul profesorului în concepția savantului S.Cristea constituie o sursă de (re)construcție continuă a factorilor implicați în orice acțiune cu finalitate formativă. Evoluția de la condiția de agenți spre cea de actori și autori ai educației și instruirii marchează posibilitatea transformării educației însăși dintr-un factor extern (situat alături de mediu) într-un factor intern al (auto)dezvoltării personalității umane prin saltul de la educație la autoeducație [68, p. 63].

În urma analizei lucrărilor de specialitate R.Enache, D.Stoicescu, G.Noveanu concluzionează, că principalele caracteristici ale educației și profesorilor din viitor se bazează pe caracteristicile prezentate în tabelul ce urmează, câteva caracteristici ale comportamentului fiind întotdeauna favorabile pentru munca de profesor: flexibilitatea, atitudinea democratică, ordonarea și planificarea riguroasă a activităților, căldura umană, simțul umorului [81, p. 67]:

Tabelul 2.6. Competențe ale cadrelor didactice în contemporaneitate

<i>Caracteristici ale învățămîntului</i>	<i>Competențe ale cadrului didactic</i>
1. Unitatea științei și pluralitatea culturilor (P. Bourdieu); educația internațională (G. Văideanu)	1. Cunoștințe, atitudini și valori, competențe în cadrul educației internaționale (G. Văideanu)
2. Educație continuă, alternînd studiul în școală cu lucrul în laboratoare sau în întreprindere (P. Bourdieu); educație permanentă (G. Văideanu); formarea inițială și continuă (G. de Landsheere)	2. Profesionalizarea; subiect al autoeducației (D. Todoran)
3. Echilibrul cognitiv și socio-afectiv (G. de Landsheere)	3. Să acorde mai multă atenție dezvoltării afective a elevilor (G. Văideanu)
4. Utilizarea tehnicilor moderne de învățămînt (P. Bourdieu); învățarea asistată de calculator (G. Văideanu)	4. Să știe să programeze un ordinator, să îl monteze pentru a-l face un instrument cotidian de acțiune (G. de Landsheere); să întrețină cu ajutorul lui un dialog constant cu elevii (OECD)
5. Deschidere în și prin autonomie (P. Bourdieu)	5. O înaltă competență științifică a personalului didactic în domeniul materiei predate și al modului de a preda
6. Trecerea de la un învățămînt centrat pe cunoștințe la un învățămînt ce articulează cunoștințele, competențele și atitudinile punîndu-le în serviciul autoformării (G. Văideanu)	6. Factori socio-emoționali, cognitivi, metodic-materiali, ai cooperării, ai dezvoltării (G. de Landsheere)
7. Individualizarea (D. Todoran); tratarea individuală în funcție de aptitudinile și personalitatea elevului (G. de Landsheere)	7. Cel ce individualizează (G. de Landsheere); profesorul să organizeze învățarea astfel încît metodele și structurarea conținutului să convină fiecărui elev și întregii clase (OECD)
8. Trecerea de la programe centrate pe discipline la programe centrate pe elev (E. Brunswic); trecerea de la „apprendre à être” la „apprendre à entreprendre” (G. Văideanu)	8. Să diagnosticheze dificultățile de învățare ale elevilor (OECD); să colaboreze cu părinții (G. de Landsheere)
9. Promovarea interdisciplinarității (G. Văideanu)	9. Membru al unei echipe de specialiști ce împart experiențe și responsabilități (G. de Landsheere)
10. Sistemul instructiv-educativ integral deschis (G. de Landsheere)	10. Cunoștințe, imaginație, calm, spirit de echipă, entuziasm, curaj, hotărîre (G. Berger); capacitate de sinteză, selecție, flexibilitate, viziune prospectivă

Autorii împărtășesc același punct de vedere privind importanța rolului în afirmarea competențelor cadrului didactic – *competența psihopedagogică din perspectiva europeană este dată de capacitatea de a adopta un rol diferit, de a stabili ușor și adecvat relații cu alții, de a influența cadrele didactice în probleme de conducere, de a comunica ușor și eficient cu grupul, de a utiliza în mod adecvat puterea și autoritatea, de a adopta ușor diferite stiluri de conducere, creativitate etc.: să fie competent să motiveze, să încurajeze, să identifice potențialul de învățare în orice situație, să zîmbească, să fie deschis și politicos, să dea dovadă de tact și empatie, să valorizeze toate contribuțiile participanților); să dezvolte calități de voință precum energia, fermitatea, perseverența cu care se străduiește să-și îndeplinească sarcinile, independența și dârzenia cu care apără opiniile sale pedagogice, promptitudinea hotărârilor și trăsături de caracter ca spirit de inițiativă, stăpînirea de sine, spiritul de disciplină, cinstea și modestia, dăruirea în muncă, exigența față de sine etc. [81, p. 68-69].*

Totodată, de menționat, că în realizarea unei educații democratice, libere și eficiente se constată frecvent bariere la nivelul comportamentelor, valorilor și pregătirii educatorilor: severitatea excesivă, caracterul formal al activității profesorului (dezinteres, lipsă de înțelegere față de elevi, slaba pregătire profesională etc.); limbaj neadecvat (folosirea incorectă, la un nivel ridicat de abstractizare etc.); lipsa atitudinii binevoitoare pentru elevi, teama de risc, prejudecăți, autoritarism; stereotipie, ignoranță, inflexibilitate, retenție selectivă, precedența, neacceptarea criticilor etc. Acestea sînt menționate în contrastul *competențelor psihopedagogice* ale cadrului didactic, enumerate de N.Mitrofan:

- capacitatea de a determina gradul de dificultate a materialului de învățare pentru elevi,
- capacitatea de a face materialul de învățare accesibil,
- capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea lui internă,
- capacitatea de a înțelege dificultățile întâmpinate de elev în activitatea de învățare și asimilare, din perspectiva elevului, reformulînd continuu programul său didactic, creativitatea în munca psihopedagogică etc.
- capacități psihosociale (de a adopta un rol diferit, de a stabili ușor și adecvat relații cu elevi, de a influența ușor grupul de elevi, precum și indivizi izolați, de a comunica ușor și eficient cu grupul, de a adopta ușor diferite stiluri de conducere) [121, p.166-168].

În concluzia celor expuse, activitatea învățătorului în clasa simultană de elevi presupune competențe concretizate în:

- proiectarea activităților pe termen scurt, mediu și lung pentru asigurarea coerenței activităților clasei simultane;

- organizarea activităților desfășurate cu elevii în vederea realizării obiectivelor clasei;
- coordonarea grupului de elevi pentru obținerea rezultatelor scontate;
- gestionarea actului decizional prin asumarea răspunderii pentru obținerea de rezultate;
- stabilirea obiectivelor și criteriilor de evaluare cu respectarea principiilor managementului calității;
- utilizarea tehnicilor și instrumentelor de evaluare specifice educației;
- preocuparea pentru îndeplinirea sarcinilor didactice;
- valorificarea rezultatelor evaluărilor în ameliorarea relațiilor cu elevii clasei,
- selectarea propriului traseu de formare pentru dezvoltarea în carieră, în concordanță cu aspirațiile personale și cu specificul organizației;
- luarea deciziilor vizînd finalitatea;
- delegarea responsabilităților elevilor;
- manifestarea interes față de orice inițiativă a elevului, indiferent de importanța acestora;
- trecerea de la autoritatea funcției la autoritatea personală ce derivă din profesionalism, corectitudine, hotărîre, eficiență etc.
- facilitarea cooperării între elevii de diferite vârste;
- dezvoltă deprinderi de lucru în grup și în echipă.

În condițiile realității firești, activitatea cadrelor didactice în clasele cu predare simultană, poate fi considerată un act de eroism, avînd în vedere faptul că sistemul actual nu dispune de posibilități și stimulente pentru a practica strategii de creștere a satisfacției profesionale nici în clasele cu predare tradițională. V.Andritchi, confirmă acest fapt în teza de doctor habilitat, menționînd că „atît timp cît sistemul/instituția nu va dispune de suficiente posibilități și resurse pentru a implementa strategii de creștere a satisfacției profesionale a angajaților, asigurarea calității va fi mai mult în formă declarată; va persista problema obținerii performanțelor organizaționale, acestea avînd la bază performanța individuală, care, la rîndul său, este condiționată de satisfacția profesională ca rezultat al implicării conștiente în obiectivele organizaționale” [7, p. 117].

Evident că „satisfacția profesională este dependentă de sistemul de valori al cadrului didactic”, menționează V.Andritchi [7, p. 119], cadrul pedagogic al învățămîntului simultan oferindu-i suficiente motive de dezvoltare profesională și individuală, este vorba de *extinderea continuă a competențelor profesionale și a capacității și dorinței de valorificare a lor, dedicare și focalizare pe profesie, motivație puternică pentru autodezvoltare profesională, personală și învățare continuă, lărgirea sferei axiologice personale.*

2.3. Concluzii la capitolul 2

1. Studiul teoretic al cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan a deschis oportunități abordării paradigmatică a managementului clasei de elevi în perspectiva realizării procesului didactic în clasele cu predare simultană. Sinteza realizată asupra modelelor procesului de învățământ a creat posibilitatea elaborării Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan, important prin reflecțiile provocate pentru lărgirea ipotezelor de rezolvare a problemelor didactice în clasa eterogenă de elevi, fiind stabilite coordonatele de natură să faciliteze o abordare sintetică a procesului de învățământ în clasa cu predare simultană: normativă, proiectare curriculară, predare-învățare-evaluare, comunicare didactică și gestionarea studiului individual.

2. Analiza contribuției modelelor procesului de învățământ la organizarea clasei de elevi a condus la identificarea reperelor privind orientarea demersului de profesionalizare a învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană. Cercetările de natură teoretică și aplicativă a procesului de pregătire a cadrelor didactice, care au stat la baza determinării ansamblului competențelor învățătorului din clasa cu predare simultană, sunt opinii ale savanților, concepții și practici educative conturate de modele în spiritul paradigmei abordării prin competențe și dezvoltării cumulative a nivelului de competență.

3. Determinarea asupra competențelor specifice ale cadrelor didactice din învățământul simultan, corelarea acestora cu competențele generale ale învățătorilor și particularizarea la specificul clasei cu contingent variat de elevi au contribuit la elaborarea Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană, construit în corespondență directă cu dimensiunile proiectate în cadrul Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan, configurat de următoarele competențe valorificate în activitatea cadrelor didactice la nivelul claselor cu predare simultană: normativă, proiectare didactică, tehnologică, comunicare didactică și reglarea progresului individual.

3. PRAXIOLOGIA FORMĂRII PROFESIONALE A ÎNVĂȚĂTORILOR PENTRU ACTIVITATEA DIDACTICĂ ÎN CLASELE CU PREDARE SIMULTANĂ

3.1. Evaluarea nivelurilor și a particularităților pregătirii învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană

Fundamentarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în clasele cu predare simultană a conturat câmpurile de investigare a problemei științifice, asigurându-i funcționalitate prin resursele și instrumentarul necesar. În scopul verificării ipotezelor s-a optat pentru două tipuri de cercetare, *calitativă și cantitativă*, care s-au potențat reciproc, devenind complementare și concretizate de aspecte practice ale managementului clasei de elevi prin dimensiunile: *aplicativă, observațională, formativă, descriptiv-analitică, explicativă, operațională, proiectivă* [17].

Cercetarea experimentală s-a bazat pe datele investigației teoretice și s-a realizat pe parcursul anilor 2013-2015 pe un eșantion de 145 cadre didactice, care au reprezentat două categorii de subiecți, distribuite în 3 loturi, după cum urmează:

- **lotul I** - 76 de studenți, ciclul Licență;
- **lotul II** - 44 de învățători, participanți la cursurile de formare continuă, în vederea acumulării a 20 de credite necesare pregătirii pentru concursul de atestare a cadrelor didactice (22 – grup experimental și 22 grup de control);
- **lotul III** - 25 de învățători, participanți la stagiul de formare prin modulul „Învățămîntul simultan”, cuantificate în 8 credite profesionale.

Eșantionul a fost distribuit conform demersului de testare a ipotezelor și de control a variabilelor în *grupul experimental și grupul de control*, fiecare lot reprezentînd același număr de subiecți cu o compoziție apropiată în structură. Instituțiile de aplicare au fost Universitatea de Stat din Bălți „Alec Russo” (grupuri experimentale), Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” (grupuri de control) și Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, R. Moldova (grup experimental).

În operația de dimensionare a populației experimentale a fost utilizată tehnica eșantionării grupurilor cu aplicarea *designului experimental intrasubiecți*, care presupune urmărirea grupurilor în toate etapele experimentului și analiza evoluției lor. Pentru prezentare, prelucrare și interpretare au fost elaborate tabele de organizare a datelor, histogramme, calculate medii, atribuite scoruri, organizate ranguri etc.

Etapa I – preexperimentală – a profilat caracterul de constatare, fiind măsurat nivelul competențelor profesionale ale învățătorilor pe cele două grupuri de subiecți (experimental și de control) și stabilite *datele inițiale* prin tehnici de măsurare a rezultatelor.

În *etapa II – experimentală* – s-a intervenit cu variabilele independente rezultate din condițiile de formare pe grupurile experimental, menționînd situațiile obișnuite în grupul de control.

Etapa III – postexperimentală – a vizat reluarea măsurării nivelului competențelor profesionale ale învățătorilor pe ambele loturi de subiecți, folosind tehnicile similare etapei experimentului de constatare.

Obiectul cercetării îl reprezintă *procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice în vederea realizării activității profesionale în clasa cu predare simultană în condiții asigurate de eficiența managementului clasei de elevi.*

Metodologia cercetării este determinată preponderent de caracterul constatativ-ameliorativ și cuprinde următoarele acțiuni:

- studiul documentelor de politici educaționale/curriculare (programul de studii) cu referire la condițiile de formare pentru activitatea în învățământul simultan;
- elaborarea Programului de pregătire profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasa cu predare simultană;
- constatarea nivelului competențelor cadrelor didactice în cadrul etapelor experimentale, utilizând instrumentele de cercetare prevăzute pentru a evalua eficiența demersului experimental întreprins la sfârșitul Programului de pregătire profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasa cu predare simultană;
- realizarea activității de formare cu caracter experimental în cadrul programului de formare pedagogică pentru învățământul primar.

Cercetarea s-a desfășurat în trei etape, proiectate, realizate, coordonate și evaluate în conformitate cu o ierarhizare algoritmică ce respectă etapele și subetapele cercetării educaționale. Menționăm caracterul „flexibil, suplu, adaptativ”, care a lăsat spațiu posibilelor modificări la nivelul metodologiei cercetării pe parcursul derulării acesteia:

- 2012-2013 – documentarea științifică a domeniului învățământului simultan, delimitarea perspectivelor de abordare teoretică și practică, respectiv formularea operațională a problemei de cercetat; la această etapă a mai fost determinat design-ul cercetării prin care au fost stabilite obiectivele, formulate ipotezele și elaborat proiectul unitar și coerent al cercetării;
- 2013-2014 –selectarea metodologiei, construirea instrumentelor și aplicarea metodelor de colectare a datelor la etapa de constatare a cercetării, elaborarea și fundamentarea demersului experimental;
- 2014-2015 – implementarea Programului de pregătire profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasa cu predare simultană prin integrarea Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan, prelucrarea și interpretarea

rezultatelor formative la nivelul etapei de control a experimentului; valorificarea rezultatelor sub formă de concluzii și propuneri.

Metodologia de cercetare a inclus cerințele de valorificare a metodelor și procedeele de cercetare pedagogică prin stabilirea acestora în vederea construirii modelelor explicative de asigurare a cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic la nivelul claselor cu predare în învățământul primar. Determinarea asupra acestei metodologii este absolut necesară pentru a se putea aplica în diferitele cazuri particulare metodele și procedeele cele mai eficiente și a găsi strategia optimă de personalizare și combinare. Au fost propuse a fi aplicate următoarele categorii de **metode**, completate de subiecte specifice investigației managementului clasei de elevi din învățământul primar simultan:

- **de colectare a datelor cercetării:** *metoda interviului de grup și individual, metoda observației, metoda cercetării documentelor școlare;*
- **de măsurare a datelor cercetării:** *grupări și comparații;*
- **de prelucrare matematico-statistică și interpretare a datelor cercetării:** *coeficientul de corelație simplă, testul de semnificație*

Etapa de constatare a experimentului a început în luna octombrie, anul de studii 2013-2014, cu aplicarea instrumentelor cercetării empirice, privind determinarea asupra reperelor de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea de predare simultană în clasele incomplete de elevi. Acțiunile de realizare a experimentului au fost subordonate scopului cercetării și au vizat operaționalizarea obiectivelor cercetării experimentale.

Cu scop explorator în vederea stabilirii relațiilor dintre variabilele cercetării și a recoltării informațiilor pentru testarea ipotezelor a fost utilizată **metoda interviului**. Flexibilitatea, posibilitatea de a obține răspunsuri specifice la fiecare întrebare, asigurarea unor răspunsuri personale au fost caracteristicile care au determinat alegerea tipului de interviu. Predarea în grupurile de învățători în cadrul cursurilor de formare continuă a permis identificarea subiecților care activează în școlile cu program simultan. După numărul de participanți a fost utilizat **interviul de grup**, asigurând continuitate pentru realizarea **interviului individual**.

Interviul în trei trepte este o metodă de învățare prin colaborare propusă pentru aplicarea **interviului de grup**, unde subiecții se interviează reciproc în legătură cu un anumit subiect. Într-un grup de trei persoane (A, B și C) cele trei trepte sînt:

1. A îl interviează pe B, iar C înregistrează în scris aspectele principale ale discuției
2. B îl interviează pe C și A notează
3. C îl interviează pe A și B și notează problemele discutate.

O discuție liberă asupra formelor de învățământ în R. Moldova a dat posibilitate participanților să se expună asupra calității sistemului de învățământ drept furnizor principal de educație, cautând soluții pentru a răspunde nevoilor particularizate ale copiilor și comunităților educaționale din care aceștia fac parte. Discuția a fost orientată de întrebarea principală a investigației *ce cunosc despre învățământul simultan?*, avînd drept scop *identificarea dificultăților cu care se confruntă în organizarea procesului didactic în clasele cu predare simultană*. Răspunsurile au corespuns unei cunoașteri generale a acestei forme de sincronizare a claselor, oferind un spectru larg de interpretări în problematica investigației. *Învățământul simultan reprezintă o tendință tot mai actuală*” și „necesitatea creării claselor cu predare simultană într-un număr cât mai mare de localități din motivul micșorării numărului de copii – reprezintă opiniile formulate și expuse de grupurile formate.

Dincolo de a putea sau a nu putea opta pentru o școală sau alta, se pune în prezent și problema criteriilor după care se realizează opțiunea. Dacă pînă nu demult părinții nu-și puneau problema școlii din sat sau în orașe pentru cea mai apropiată școală, astăzi pentru zona urbană criteriile de selecție s-au diversificat foarte mult, ruralul fiind restricționat suficient de tare în alegerea școlii pentru educația formală a copilului. Pentru părinți sunt, cel puțin la fel de importante, criteriile obiective (distanța de domiciliu și programul de lucru al unității de învățământ), cît și cele subiective, care se referă la oferta educațională, la calitatea serviciilor de educație, la comunicarea bună dintre personalul didactic și familie.

Avînd în vedere aceste situații o învățătoare a subliniat faptul, că „*învățământul simultan este practicat în unele instituții de foarte mult timp*”, justificată fiind și afirmația unei participante la discuție: „*odată cu trecerea timpului învățământul simultan este mult mai mult solicitat decît odinioară*” (M.C. - 12 ani vechime de muncă, Gimnaziul Rediul Mare, r-ul Dondușeni).

Cele șase întrebări-cheie utilizate în interviu (Ce? Cine? Unde? Cînd? De ce? Cum?) au construit profilul acestei metode de cercetare, întrebările reprezentînd, totdată, *itemi* în structura instrumentului. Intervievații au anumite cunoștințe generale despre învățământul simultan, prin întrebarea *unde?* fiind înregistrate răspunsuri completate de întrebarea care a urmat logica demersului de integrare **de ce?**

- se realizează în școlile în care sînt puțini copii în sat;
- este specific zonelor în care numărul de elevi este foarte mic;
- se practică în instituțiile de învățământ unde numărul de elevi din clasele primare este redus;

- în localitatea geografică în care efectivele unui anumit nivel de clasă sînt mai mici decît efectivele minime preconizate de lege și nu există posibilitatea asigurării transportului școlar ori în localitățile determinate lingvistic se organizează clase în program simultan;
- tot mai mulți părinți din mediul urban, unde oferta educațională este mai bogată, atunci cînd au posibilitatea unei opțiuni, se arată dispuși să facă un efort suplimentar financiar sau de timp, în favoarea unei opțiuni favorabile educației; această situație este absolut nefavorabilă copiilor din satele mici, cu puțini locuitori, unde chiar și transportarea la școala din cel mai apropiat sat nu se poate realiza din lipsa transportului special destinat acestui scop.

Întrebarea **cum?** a pretins răspunsurile privind formula de cuplare a claselor și metodologia realizării activității:

- acest tip de învățare presupune realizarea lecției simultan, cu două clase concomitent. De regulă se realizează cu clasele I – III, II – IV - elevii învață în cîte două clase simultane;
- se unesc clasele: frecvent I+III, II+IV, dar poate fi și I+II+III+IV (n.a. - chiar toți elevii într-o singură clasă!);
- pot fi organizate clase în program simultan în învățămîntul primar și gimnazial;
- predarea are loc în două clase diferite, dar concomitent;
- nu este cu nimic deosebit față de învățămîntul obișnuit, doar clasele sînt unite;
- organizarea învățămîntului simultan se realizează prin construirea formațiunilor de studiu cu elevii la cel puțin 2 nivele de clase diferite;
- predarea simultană nu se practică în cadrul învățămîntului liceal și postliceal;
- în comparație cu pedagogii care au în clasă 25-30 copii, de obicei în clasele simultane se încadrează un număr mai mic de copii;
- acest timp de învățămînt cel mai des este prezent în regiunile rurale unde copiii școlarizați în clasele primare sînt în număr puțini și nu pot forma sau completa o clasă.

Răspunsurile la întrebarea **cum?** exprimă punctul de vedere a intervievaților grupului B – învățători la cursuri de formare continuă, cu experiență didactică mai mare de cinci ani, asigurînd o trecere ușoară către întrebarea **cînd?**:

- metodica instruirii și educației în instituțiile cu învățămîntul simultan este tradițională;
- se pune accent pe activitățile de grup și individual;
- sarcinile se oferă copiilor în dependență de particularitățile de vîrstă și individuale;
- lecția durează 45-50 min;
- se lucrează concomitent cu două clase, dar se acordă mai mult timp clasei mai mici, în timp ce clasele mai mari realizează o sarcină individuală;

- orele se realizează în învățămîntul simultan în același timp;
- lecțiile se unesc în așa fel ca învățătorului să-i fie mai ușor să predea, iar elevii să înțeleagă;
- simultan în aceste clase se predă doar educația plastică, tehnologică, educația fizică, muzicală, educația moral-spirituală și se poate grupa cu limba română și matematica, se promovează separat cei mici de dimineață cei din clasa III-a; IV-a după amiază.

Întrebarea-cheie **ce?** a vizat gradul de interpretare a conținuturilor învățămîntului simultan:

- temele trebuie să fie mereu cu subiect apropiat;
- același material, aceleași manuale se folosesc și la învățămîntul simultan ca și la învățămîntul obișnuit;
- în învățămîntul simultan principalul instrument reprezintă îmbinarea armonioasă a măiestriei cadrului didactic cu cerințele activității;
- sarcinile de învățare corespund vârstei și particularităților individuale ale copilului, pentru clasa I și pentru clasele III se vor propune sarcini corespunzătoare, la fel și pentru clasele a II-a și a IV-a.

Prin întrebarea-cheie **cine?** a fost apreciată activitatea didactică a învățătorului la nivelul clasei cu predare simultană, în opiniile expuse fiind constatate și anumite temeri în raport cu nereușita academică a elevilor, dar și sprijin în raport cu munca anevoioasă și responsabilă a învățătorului. În primul rînd întreg grupul a subliniat faptul, că *procesul de învățămînt în clasele cu predare simultană trebuie asigurat cu prioritate de cadre didactice calificate*. A fost unanim sprijinită ideea, că din cauza grupelor mixte este foarte dificil pentru învățător să elaboreze proiecte tematice, didactice etc., etapele organizării copiilor în timpul activităților, elaborarea sarcinilor de lucru pentru activitate comună și individuală, tot dificilă fiind apreciat și procesul de elaborare a obiectivelor.

Învățătorii intervievați și-au exprimat *aprecierea în favoarea dezvoltării interacțiunii copiilor în clasele cu predare simultană*: copiii învață valoarea respectului prin ajutorul reciproc, în special elevii din clasa superioară susținînd activitățile celor mai mici; copiii învață unii de la alții. În discuțiile purtate în grupuri a fost exprimată opinia privind respectarea copiilor care au învățat în clasele cu predare simultană la același nivel cu ceilalți din învățămîntul tradițional, invocînd cerința față de cadrele didactice de a dezvolta în copii curajul pentru apărarea dreptului de a fi apreciați. În avantajul copiilor instruiți în astfel de clase se înscrie gradul sporit de autonomie și cooperare reciprocă, în detrimentul dezvoltării gîndirii competitive, din punct de vedere al dezvoltării copiilor acesta este foarte important, deoarece copii mici au nevoie de comunicarea cu copii mai mari. Rezultatul reflecției activității în clasele cu predare simultană[a cristalizat anumite aspecte practice

considerate *avantaje* față de alți copii: autonomie sporită; capacitate de a-și organiza și gestiona singuri timpul și activitățile desfășurate; capacitate de lucru în echipă; capacități sporite de comunicare; stimă de sine și respect față de ceilalți și față de ceea ce-i înconjoară, cultivarea motivației interne și a capacității de autoevaluare.

Dezavantajele menționate se referă la pierderea interesului elevilor pentru o anumită temă, fiind curioși de conținutul din clasa mai mare sau invers, acest tip de predare-învățare fiind „destul de complicat atât pentru cadrul didactic cât și pentru elevi”. Unanim s-au pronunțat pentru susținerea acestor școli cu mai multă literatură teoretică și exemple de proiecte pentru instituțiile cu învățămîntul simultan, una din învățătoare accentuînd ideea că nu activează în domeniu, „dar din cele auzite de la colegi nu este deloc ușor, pentru a activa în acest program de învățămînt”.

În cadrul grupului înscris pentru cursuri la formare continuă doar o învățătoare activează în școala cu program simultan, împărtășindu-și opinia deschis, dar și experiența: în practica de lucru utilizez diferite forme de organizare, este dificilă formularea însărcinărilor ca să fie instructivă pentru toți copiii, unde cei mici percep mai slab condițiile și ei în majoritatea cazurilor îndeplinesc însărcinările sub ghidarea directă a învățătorului.

Perspectiva învățătorilor din clasele tradiționale a indus o stare de opoziție față de îmbinarea claselor la nivelul dezavantajele copiilor în raporturi interpersonale și de dezvoltare personală, dar și a rezultatelor parteneriatului cu părinții, comunitatea: *frustrare cînd nu sînt lăsați să se exprime sau nu sînt tratați corect (cu manifestări din cele mai variate); nevoia de atenție (specială); nevoia de activism prin implicare în propria formare (cu manifestări de respingere a atitudinii pasive, de plictiseală etc.); dezavantaje pentru părinți: implicare mai susținută în activitățile unității de învățămînt, pentru crearea comunității educaționale.*

Alte aspecte menționate de cadrele didactice participante la discuție au constituit *repere pentru valorificarea principiilor principiile proiectării demersului didactic în clasele cu predare simultană* rezultate din proiectarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățămîntul primar simultan prin componentele: *normativitate pedagogică, proiectare curriculară, predare-învățare-evaluare, comunicare educațională și gestionarea studiului individual.* Afirmațiile învățătorilor din realizarea interviului și concluzia unei participante, că „în realitate predarea simultană prezintă multe dificultăți, deși pentru unii pot crea aparențe de „un lucru simplu”, justifică includerea într-un tabel formulările caracterului anevoios al activității didactice în clasa cu predare simultană, expuse în corelație cu principiile proiectării demersului didactic în CPS.

Tabelul 3.1. Racordarea rezultatelor interviului la principiile proiectării demersului didactic în clasele cu predare simultană

Dificultăți și temeri ale cadrelor didactice	Principiile proiectării demersului didactic în învățământul simultan
<ul style="list-style-type: none"> • riscul obținerii performanțelor scăzute la nivelul competențelor specifice ale disciplinelor școlare; 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul valorizării normativității în demersul didactic simultan.
<ul style="list-style-type: none"> • obligativitatea elaborării materialelor pentru două clase diferite, durata timpului de pregătire fiind dublată; 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul alternativității și flexibilității planificării curriculare.
<ul style="list-style-type: none"> • atitudinea permanent creativă față de resistemizarea, în interesul înțelegerii, interdisciplinarității, adaptării la nivelul elevilor în planificarea calendaristică și a lecției; 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul alternativității și flexibilității planificării curriculare.
<ul style="list-style-type: none"> • adecvarea strategiei de predare la efectul formativ, dezvoltându-le elevilor motivația învățării, participării; 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul adecvării influențelor formative la particularitățile individuale și de grup a elevilor.
<ul style="list-style-type: none"> • solicitarea permanentă a cadrului didactic în diversificarea conținuturilor și a strategiilor, respectiv, înglobarea acestora logic și sincronizat într-un tot întreg; 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul stimulării motivației și activizării elevilor.
<ul style="list-style-type: none"> • abordarea metodologică a experienței de învățare pe măsura maturizării elevului (consolidarea pașilor anteriori cu elevii din clasa superioară) și risc de minimalizare a efortului pentru necunoscut, specific elevilor din clasa mică 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul controlului permanent al adaptării optime la condițiile de învățare.
<ul style="list-style-type: none"> • sesizarea unor relații cât mai variate în momentul aplicării, fixării sau în recapitulare, nu prin reproducerea identică și ordonată; 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul retroacțiunii optime în contextul reglării continue a rezultatelor învățării.
<ul style="list-style-type: none"> • efort de convingere pentru adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor prin strategii de interacțiune activă între participanții la activitate (elev-elev, elev-învățător); 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul adaptării mesajului educațional la particularitățile câmpului psihosocial, ambianței educaționale și a grupurilor de elevi din clasă.
<ul style="list-style-type: none"> • complexitate sporită și competență în elaborarea diferențiată a sarcinilor pentru elevi cu vîrstă neomogenă în același grup școlar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul abordării individualizate și diferențiate a elevilor.
<ul style="list-style-type: none"> • perspectivă managerială de abordare a modului în care învățătorii devin manageri ai situațiilor de instruire, animatori, moderatori, facilitatori de ocazii favorabile învățării; 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul controlului permanent al adaptării optime la condițiile de învățare.
<ul style="list-style-type: none"> • elaborarea unor trasee de învățare explicite, transparente, prin care învățătorul face vizibili pașii învățării și care permit elevului să înțeleagă cum învață și să învețe cum să învețe; 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul transferului valorilor formate elevilor în clasa cu predarea simultană în proiectarea autoinstruirii.
<ul style="list-style-type: none"> • utilizarea unor strategii de reflecție asupra propriei învățări (pași către autocunoaștere, către cercetarea de sine, pentru dezvoltare și împlinire). 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiul înaintării progresive în învățare prin studiu individual.

Cadrul pedagogic de realizare a procesului didactic în clasele cu predare simultană este definit de componentele structurale care îi determină funcționarea internă și de ansamblul competențelor specifice ale cadrelor didactice din învățământul simultan. Abordate în fază de discriminare a valorilor caracteristice cadrului pedagogic de organizare a învățământului simultan prin componentele Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan în Tabelul 3.2 sînt reflectate competențele profesionale ale învățătorilor și itemii de măsurare a acestora în baza indicatorilor *Fișei de observare a calității procesului educațional la disciplina școlară în clasa cu predare simultană*.

Tabelul 3.2. Interdependenta competențe – valori – indicatori ai calității procesului educațional în clasa cu predare simultană

Competențe profesionale ale învățătorilor la nivelul CPS	Valorile competențelor profesionale ale învățătorilor cu activitate în CPS	Indicatori ai calității procesului de învățămînt în CPS
<i>Competența normativă</i>	• Utilizarea actelor normative	• Analiza curriculumului disciplinar (Itemul 1)
	• Organizarea mediului de învățare	• Respectarea cerințelor normative în care elevii se simt în siguranță (Itemul 9)
<i>Competența de proiectare curriculară</i>	• Realizarea legăturilor intra și interdisciplinare	• Elaborarea proiectării didactice la disciplină (Itemul 2)
	• Evaluarea critică a scenariului activității didactice	• Crearea condițiilor favorabile desfășurării activității (Itemul 3)
<i>Competența tehnologică</i>	• Aplicarea principiilor proiectării didactice	• Organizarea activității (Itemul 4)
	• Aplicarea tehnologiilor de evaluare criterială prin descriptori	• Aplicarea instrumentelor de evaluare (Itemul 6)
<i>Competența de comunicare didactică</i>	• Comunicarea discursivă și relațională	• Asigurarea feed-backului în comunicare (Itemul 8)
	• Adecvarea strategiilor la particularitățile de vîrstă	• Selectarea strategiilor de comunicare (Itemul 7)
<i>Competența de reglare a progresului individual</i>	• Gestionarea studiului individual	• Evaluarea parametrilor psihopedagogici (Itemul 5)
	• Autonomizarea treptată a elevilor în traseul de autoformare	• Identificarea nevoilor proprii de dezvoltare (Itemul 10)

În Tabelul 3.2 este prezentată corelația stabilită pentru evidențierea raportului dintre *competențele profesionale ale învățătorilor la nivelul CPS* (stabilite în cadrul Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană), *valorile competențelor profesionale* (derivate din criteriile de asigurare a cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în CPS, stabilite în tabelul determinărilor referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor (RCPI), valorificat în activitatea cadrelor didactice din învățământul primar simultan) și *indicatorii calității procesului de învățământ în CPS*, dezvoltăți în tabelul determinărilor RCPI și prezenți în Fișa de observare a metodologiei de asigurare a calității procesului educațional la disciplina școlară în clasele cu predare simultană, în corespundere deplină cu itemii chestionarului (Anexa 3).

Asigurarea calității cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în clasele cu predare simultană este centrată pe rezultatele demonstrate (cunoștințe, capacități, atitudini, competențe, valori) în funcție de metodologia stabilită. Chestionarul propus cadrelor didactice vizează *evaluarea calității procesului didactic în clasa cu predare simultană*, axată pe următoarele principii, în corespundere cu indicatorii calității educației, utilizați în actele oficiale ale R. Moldova:

- centrarea educației pe persoana celui educat/format, prin demersul diferențiat și individualizat pe bază de interdisciplinaritate și prin antrenarea/promovarea gândirii divergente;
- capacitatea de a transmite valori care contribuie la dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care să se poată adapta la condițiile în schimbare ale vieții;
- asigurarea accesului tuturor copiilor la educația de bază de calitate;
- asigurarea didactico-materială și cu echipament didactic a instituțiilor de învățământ;
- asigurarea instituțiilor de învățământ cu cadre calificate

La bază au fost luate cinci domenii propuse de autori: *curriculum, instruire, comunicare, organizarea mediului în clasa de elevi și dezvoltare profesională*, acestea constituind criteriile de evaluare, pentru fiecare din acestea fiind stabiliți indicatori (Anexa 4). În total *Fișa metodologiei de asigurare a calității procesului educațional la disciplina școlară în clasa cu predare simultană* cuprinde 5 domenii, 8 criterii, 12 indicatori și 38 descriptori de evaluare a competențelor de performanță, fiind adaptat după modelul elaborat de R.Solovei în cadrul proiectului „Educație de calitate în mediul rural din Moldova” și inclus în suportul de curs „Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu”, elaborat de autorii T.Cartaleanu, O.Cosovan, L.Sclifos, R.Solovei [41, p. 5-7].

Fișa de observație a constituit principalul instrument de evaluare a eficienței învățătorului din clasa de elevi cu predare simultană, marcând corelații directe ale itemilor fișei cu componentele Modelului pedagogic de RPD CPS. Observația s-a realizat în perspectiva

confirmării autenticității componentelor modului, centrat pe valorificarea metodologiei complexe de predare-învățare-evaluare în CPS din învățământul primar, urmărind confirmarea ipotezei cercetării și a indicatorilor observaționali.

Tehnica autoobservării nu reprezintă o achiziție recentă a teoriei și practicii pedagogice, subliniază M.Bocoș, însă rolul ei a fost, de multe ori și pe nedrept, minimalizat sau chiar uitat. În mod nejustificat, s-a pierdut și se pierde din vedere faptul că gândirea reflexivă reprezintă pentru profesor o sursă valoroasă de dezvoltare profesională și personală și de dobândire a autonomiei; studiile științifice realizate pe plan mondial, au demonstrat nu doar importanța reflecției practice, ci și faptul că aceasta este relativ ușor de dobândit și de învățat de către profesori. Practic, autoobservarea face să devină posibile procese pe care le-am putea grada astfel: autoapreciere, autocunoaștere, autoanaliză, autochestionare, autoevaluare, autocritică, autoplanificare, automonitorizare etc., pînă la dobîndirea autonomiei. Autoobservarea creează premise pentru *reflecții despre acțiune, reflecții în acțiune și reflecții pentru acțiune*, menționează autoarea [16, p.189] sau, altfel spus, asigură premisele atît pentru *interogația retrospectivă*, cît și pentru *interogația prospectivă*, contribuind la formarea strategiilor metacognitive.

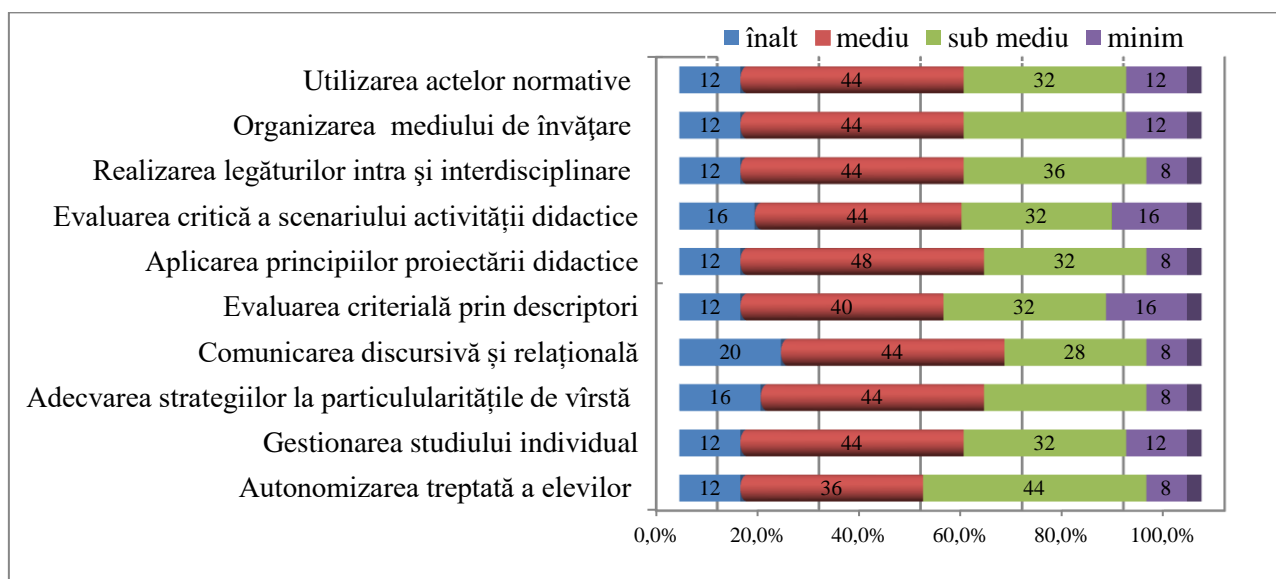


Fig.3.1. Gradul de dezvoltare a valorilor competențelor profesionale pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană (învățători, lot III, constatare)

Din Figura 3.1 se observă *nivelul mediu* predominant pentru toate criteriile elucidate, cu o pondere sporită fiind înregistrată valoarea procentuală de 44% din cadrele didactice care utilizează *actele normative adaptate programului de realizare a activităților didactice în clasele cu predare simultană*, (itemul 1 în chestionar). Nivelul mediu este înregistrat de 44 % din subiecții care creează condiții favorabile desfășurării activității, selectează diverse strategii de

comunicare și utilizează diversitate de *modalități de comunicare adecvate situațiilor concrete în scopul realizării rezultatelor așteptate ale lecției* (itemul 7).

În figura proiectată se observă o valoare procentuală pentru nivelurile minim în aplicarea instrumentelor de evaluare (itemul 6), aceasta reflectând nivelul competenței de evaluare criterială prin descriptorii a cadrelor didactice (44%); cîte 40% din învățătoare au menționat că valorifică *autoevaluarea și reflexia* la nivel submediu, ceea ce presupune că *necesarul de autoinstruire se constată pe baza autoevaluării, evaluării reciproce, în temeiul recomandărilor oferite în urma asistărilor la activități*. Cea mai mare valoare procentuală a nivelului înalt este înregistrată pentru competențele de *comunicare discursivă și relațională*, 20% din învățători reușesc să remedieze deficiențele constatate în procesul comunicării.

Interdependenta stabilită la nivel de competențe – valori – indicatori ai calității procesului educațional în clasa cu predare simultană în tabelul 3.2., face posibilă măsurarea nivelului de formare a competențelor profesionale ale învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană, competențe stabilite în cadrul Referențialului. Prin cumularea rezultatelor înregistrate din aplicarea chestionarului (Figura 3.1) s-au obținut date, care certifică nivelul competențelor profesionale ale învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană stabilite în cadrul Referențialului CPI (învățători, lot III, constatare).

Rezultatele expuse în Figura 3.2 prezintă tabloul într-o lumină favorabilă nivelului mediu pentru toate competențele la etapa de constatare a experimentului, deși mai jos de 50 % pentru toate competențele.

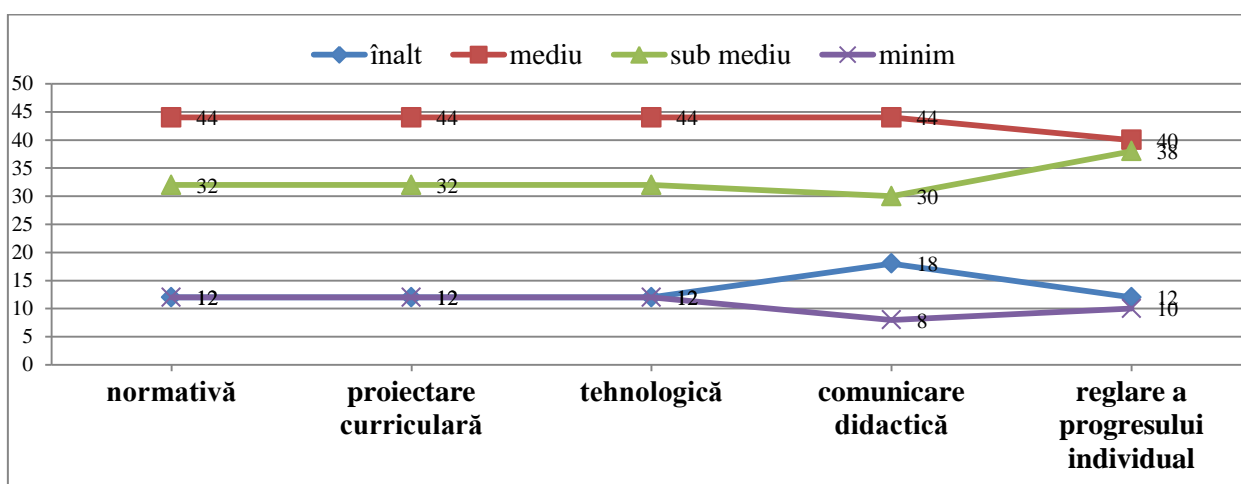


Fig. 3.2. Rezultatele experimentale privind nivelurile de formare a competențelor cadrelor didactice la nivelul claselor cu predare simultană (învățători, lotul III, constatare)

Menținute pe aceiași poziție de 44% - nivelul mediu, 32 % - nivelul submediu și 12 % - nivelul minim, se observă o diferență în rezultatele privind nivelul competenței de *comunicare didactică și reglare a progresului individual*, doar 10 % din învățători au demonstrat că

deficiențele constatate în procesul comunicării sînt remediate la nivel minim, respectiv, receptarea corectă a mesajului transmis este verificată prin reacția elevilor în diferite situații educaționale. Cea mai mare valoare este înregistrată pentru 19 % din învățători care la această etapă au menționat că pot *identificate și valorificate stilurile de învățare și tipurile de inteligență ale elevilor, în virtutea dificultăților menționate privind complexitatea proiectării activității individuale și diferențiate.*

Aceiași metodă de cercetare a fost aplicat cadrelor didactice participante la cursurile de formare continua la Universitatea de Stat „Alec Russo din Bălți” (GE) și Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (GC), rezultatele generale ale celor 44 învățători chestionați fiind prezentate în figura ce urmează și descifrate fiind prezentate în figurile și tabelele ce urmează.

Interpretarea comparată a rezultatelor celor două loturi de subiecți (cadre didactice-învățători, participanți la cursurile de formare continuă) subliniază anumite diferențe constatate privind nivelurile de formare a competențelor la nivelul claselor cu predare simultană. Diferențele pentru o pondere a rezultatelor nivelului mediu a învățătorilor lotului III sînt explicate de activitatea directă în clasele cu predare simultană (învățătorii care participă la formare pentru modulul „Învățămîntul simultan”) în comparație cu învățătorii care nu predau in aceste clase, iar formarea în cadrul cursurilor se realizează prin modulele tradiționale în curriculumul instituției (Management educațional și didacticele învățămîntului primar).

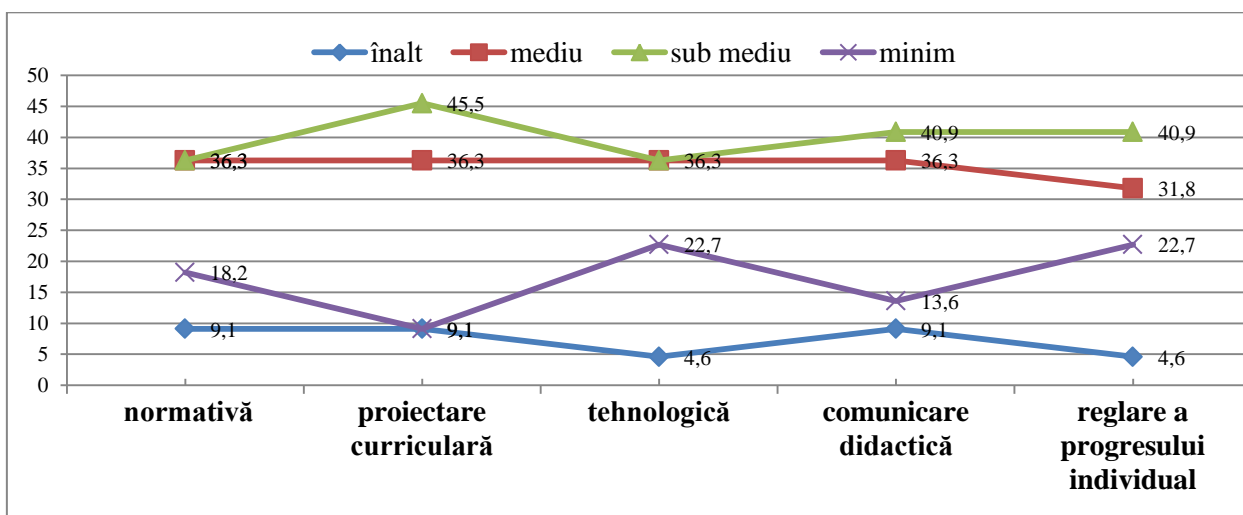


Fig. 3.3. Rezultatele experimentale privind nivelurile de formare a competențelor învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană (învățători, lotul II, constatare)

Pentru realizarea comparației nivelului de formare a competențelor învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană, fișa de observație a fost propusă studenților anului II, aceștia avînd deja un parcurs universitar prin disciplinele pedagogie și 2-3 discipline didactice. Studenții au

fost incluși în cercetare ca lotul I, prin grupurile clasice din experimentul pedagogic – control și experimental (în total 78 de subiecți).

Datele expuse în Figura 3.4 prezintă rezultatele înregistrate de studenți la aplicarea chestionarului privind evaluarea calității procesului didactic în clasa cu predare simultană. Diferența pronunțată dintre nivelul înalt de formare a competențelor studenților (cea mai mare valoare - 5,3%) cu rezultatele înregistrate de învățători, demonstrează lipsa informării studenților despre învățământul simultan. Cel mai mic rezultat înregistrat vizează competența de reglare a progresului individual (44,7% - nivelul minim), la această etapă studenții încă nu pot valorifica stilurile de învățare sau tipurile de inteligență a elevilor în clasa cu contingent variat ca vîrstă. Această situație este argumentată și de rezultatele componenteii *proiectare didactică*, unde studenții, la fel, au înregistrat rezultate minime, demonstrînd insuficient potențial de aplicare a *secvențelor axate pe individualizare diferențiere, lucru în cooperare, nu este valorificat principiul interdisciplinarității și strategii de motivare pentru învățare*.

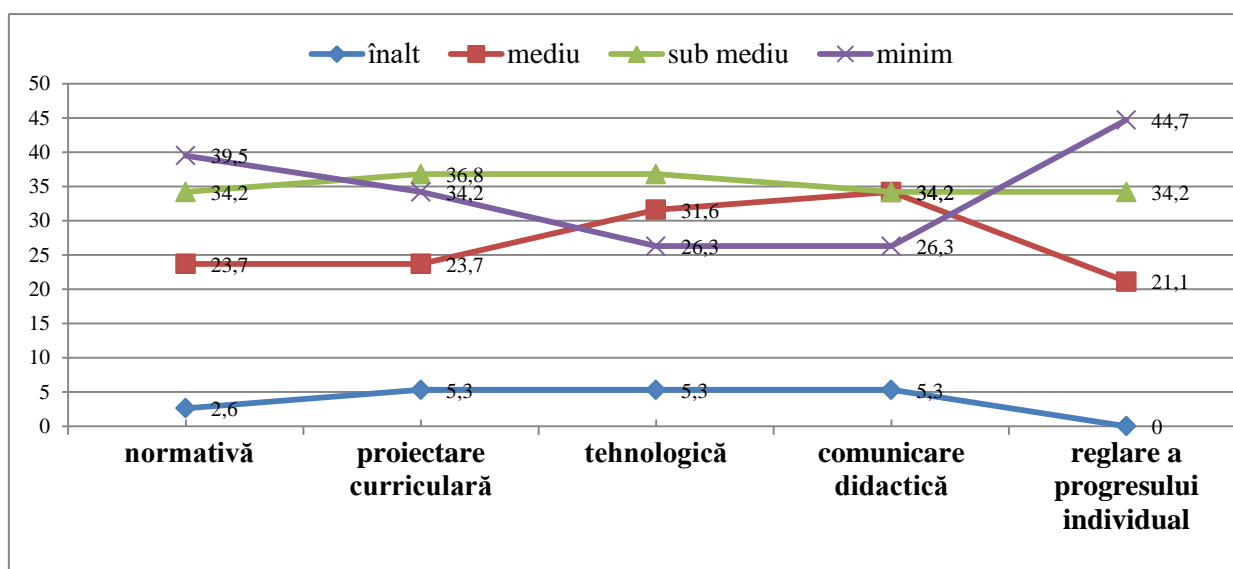


Fig. 3.4. Rezultatele experimentale privind nivelurile de formare a competențelor studenților privind activitatea didactică în clasele cu predare simultană (studenți, lotul I, constatare)

Metoda cercetării documentelor școlare a presupus colectarea de date referitoare la *calitatea proiectului unei lecții realizare în clasa cu predare simultană*, în vederea conturării unei imagini de ansamblu asupra organizării și desfășurării managementului educațional într-un astfel de grup școlar și prefigurarea dimensiunilor formative ale cercetării. Această metodă definește parametrii stabiliți în concordanță cu scopul și obiectivele cercetării pedagogice și se înscrie în categoria *metodelor cercetării documentelor curriculare și a altor documente școlare* [17, p. 149], care presupune analiza datelor oferite de documentele curriculare oficiale, reprezentînd o sursă de documentare, dar și anumite jaloane ale activităților educaționale.

Proiectul de lecție este instrumentul de lucru și ghidul profesorului în activitate, oferind o perspectivă de ansamblu asupra lecției. Procedura de evaluare a proiectului didactic a fost diferită pentru fiecare grup de subiecți din eșantionul general al cercetării. Proiectele studenților au fost evaluate de către cercetător, iar a cadrelor didactice s-a propus metoda autoevaluării și colectării rezultatelor. Criteriile de evaluare a calității proiectului didactic s-au axat pe opt elemente de bază și au vizat:

- conținutul proiectului suportul curricular conform metodologiei învățământului simultan;
- prezența și corelația componentelor curriculare în clasa simultană;
- corectitudinea formulării și corelării între clase a obiectivelor operaționale;
- calitatea operaționalizării metodei (procedeu/tehnică);
- implicarea elevilor prin activitățile de învățare propuse;
- valoarea educativ-instructivă a materialelor elaborate;
- corectitudinea strategiei de evaluare elaborate;
- tema pentru acasă.

Această metodă a fost realizată pe loturile de subiecți formate din studenți (76) și învățători la cursurile de formare continuă (44), la Universitățile de Stat „Alec Russo” din Bălți și „Ion Creangă” din Chișinău, elaborarea proiectelor didactice reprezentând un obiectiv al disciplinelor didactice. Fiecare criteriu a fost descifrat de câte patru indicatori, evaluați prin răspunsul **da** sau **nu**, la final fiind propusă schema de apreciere a nivelurilor calității elaborării proiectului didactic pentru activitatea în clasa simultană pe un interval de la 1 la 40 puncte (minim, sub mediu, mediu, înalt).

Tabelul 3.3. Schema de apreciere a nivelurilor calității elaborării proiectului didactic pentru activitatea în clasa simultană

1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
minim		sub mediu		mediu		înalt	

În vederea formării competenței de realizare a lecției conform exigențelor menționate în sursele pedagogice și actele normative în vigoare, studenții elaborează diverse mostre de proiecte în perioada studiilor universitare, evaluarea constituind și un prilej de autoevaluare sau evaluare cu notă, în acest sens, punctajul fiind convertit în note. Elaborarea proiectului de lecție este documentul operațional al fiecărei lecții în timpul stagiilor didactice al studenților și de fiecare zi a învățătorului în procesul de învățământ.

Tabelul 3.4. Schema de notare a studentului privind calitatea elaborării proiectului

Punctaj	0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
Nota	Mai puțin de 10 puncte: sub nota de trecere			5	6	7	8	9	10

Pentru evaluarea eficienței demersului didactic al proiectării, una din condiții rezultă din caracterul procesual al activității didactice, care trebuie să fie o acțiune continuă, sistematică și să vizeze concret dimensiunea clasei simultane de elevi, cu obiective și conținuturi proprii, cu modalități specifice de realizare, concretizată într-o suită de decizii anticipative, ceea ce face să includă un sistem unitar de operații care se derulează în aceeași succesiune și algoritmul proiectării didactice în clasa tradițională.

Interpretarea rezultatelor autoevaluării calității proiectelor didactice elaborate de învățători în baza indicatorilor stabiliți pentru fiecare criteriu, a scos în evidență o pondere a rezultatelor pentru nivelul mediu al componentelor elucidate în cadrul proiectului didactic. Cei mai mulți subiecți (54,6 %) s-au plasat la nivelul mediu pentru elaborarea *conținutului proiectului în baza suportului curricular conform metodologiei învățămîntului simultan*, acesta fiind constituit din curriculum școlar, manual, plan de perspectivă, orar. Același contingent de subiecți au înregistrat nivelul mediu la activitățile propuse pentru învățare acasă. Cei mai mulți (63,6 %) au menționat propunerea temei pentru acasă *în concordanță cu activitățile din clasă*; 18,2 % din învățători propun *sarcini individuale* și doar 4,5 % a menționat aspectul diferențiat în recomandarea învățării temelor acasă. Aspectul diferențiat al temei de acasă este observat la 22,7 % din subiecți care au înregistrat nivelul minim, acesta fiind cel mai mare număr de subiecți cu acest nivel.

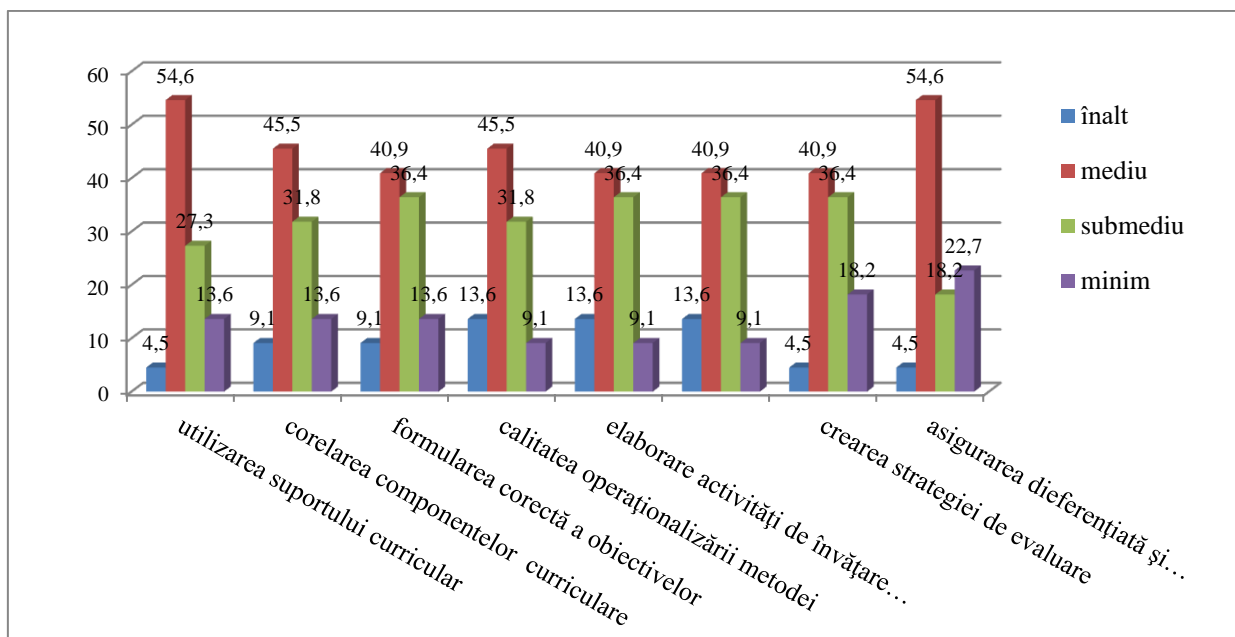


Fig.3.5. Nivelul formării valorilor competenței de proiectare didactică (învățători - GE, constatare)

Autoevaluarea calității proiectului didactic al lecției elaborat specific realizării în clasa cu program simultan a permis constatarea că pentru proiectarea mijloacelor didactice și operaționalizarea metodei la nivel înalt cîte 13,6 % din subiecți, acesta fiind cel mai mare număr de învățători înregistrați la acest nivel. Aceasta înseamnă că sarcinile înscrise la

operaționalizarea metodei presupun *implicarea tuturor elevilor, sarcina este expusă la modul imperativ, corelația metodă-competență, complexitatea metodei raportată la particularități de vîrstă și individuale și metoda este completată de o tehnică de asigurare a retenției sau este propus un joc didactic*. Valoarea educativ-instructivă a materialelor didactice pentru 13,6 % din subiecți au *caracter ilustrativ și demonstrativ, sînt mijloace informaționale moderne, conțin informații-cheie și exprimă concis informațiile*.

Sînt marcante rezultatele pentru nivelul mediu al învățătorilor cu cele mai înalte valori procentuale privind utilizarea materialelor curriculare (curriculum disciplinar, manual școlar etc.) și tema de acasă (cîte 54,6 %), ultima fiind o dovadă convingătoare a accentului pe activitățile individuale în clasa cu program simultan.

Din Figura 3.6 se observă o pondere mai mare a nivelului sub mediu pentru toate componentele proiectului didactic al lecției în clasa cu program simultan. La fel, este înregistrat și un număr suficient de mare a nivelului subminim, cei mai mulți din studenți întîmpinînd dificultăți la criteriul **implicarea elevilor prin activitățile de învățare** (23,7 %), un grad sporit de complexitate constituind elaborarea sarcinilor diferențiate și activitatea în grup a elevilor de diferite vîrste, dar și utilizarea surselor curriculare (52,7% - nivelul submediu).

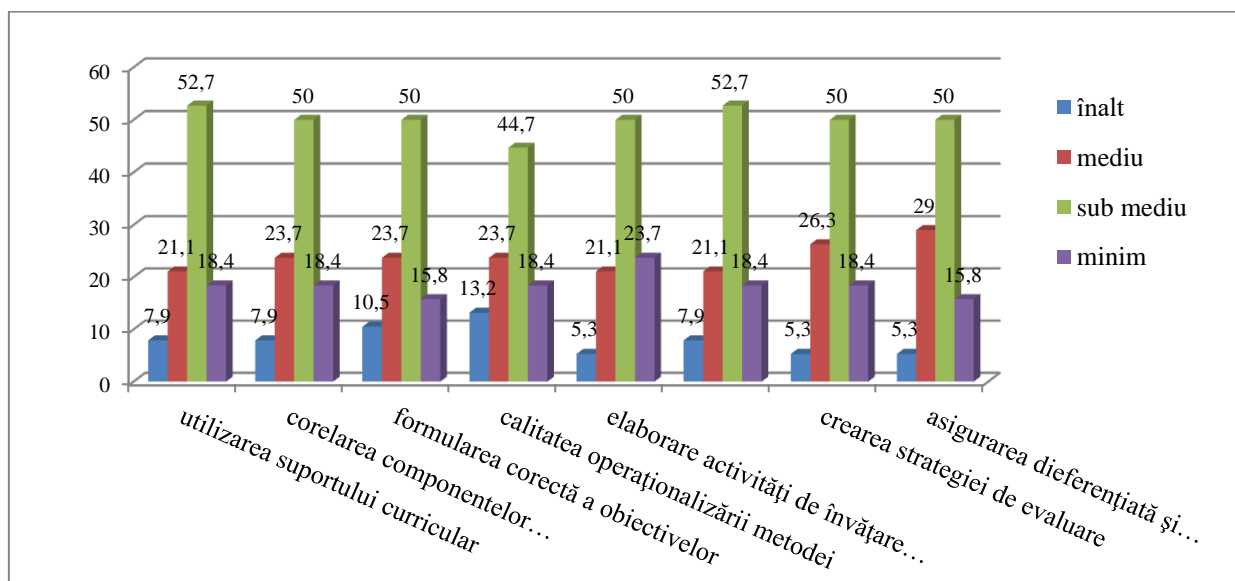


Fig.3.6. Valorile competenței de proiectare didactică (studenți - GE, constatare)

Abordate în plan comparativ, componentele elucidate în proiectul didactic al lecției de către învățători și studenți, înregistrează diferențe considerabile în toate aspectele. Evaluarea corelației **conținutului suportului curricular conform metodologiei învățămîntului simultan** a demonstrat un accent sporit al atenției studenților pentru manual și o pondere mai mică pentru curriculum școlar. Studenții sînt la un nivel scăzut privind asigurarea întocmirii orarului și măsura prin care acest suport curricular este abordat în perspectiva formării de competențe.

Observăm diferența pronunțată a nivelului mediu înregistrat de învățători (54,6%) în comparație cu 21 % stabilite la studenți, respectiv studenții înregistrând o valoare de 52,7% în comparație cu 27,3 % din învățători cu nivelul minim al utilizării suportului curricular în procesul de proiectare a lecției. Cu un anumit grad de dificultate este constatată capacitatea studenților de operaționalizare a metodei în cadrul proiectului didactic, înregistrând un procent destul de mare din subiecții cu nivelul minim (18,4%), același număr fiind înregistrat și pentru utilizarea mijloacelor didactice.

Studenții, la această etapă sînt puțin pregătiți pentru proiectarea activităților individuale și diferențiate, constatarea fiind din rezultatele itemilor pentru „tema de acasă” și „strategia de evaluare” – doar 5,3% din subiecții chestionați au înregistrat nivelul înalt al competenței.

Aceste diferențe sînt observate pentru toate criteriile de evaluare a calității proiectului didactic, în toate cazurile studenții înregistrînd valori mai mari în comparație cu învățătorii la nivelul subminim, totodată, autoevaluarea proiectului didactic de către învățători a demonstrat o subestimare a nivelului înalt pentru **criteriile recomandării temei pentru acasă** și a **strategiei de evaluare elaborate**, studenții depășind procentul cadrelor didactice cu o valoare de 0,8%.

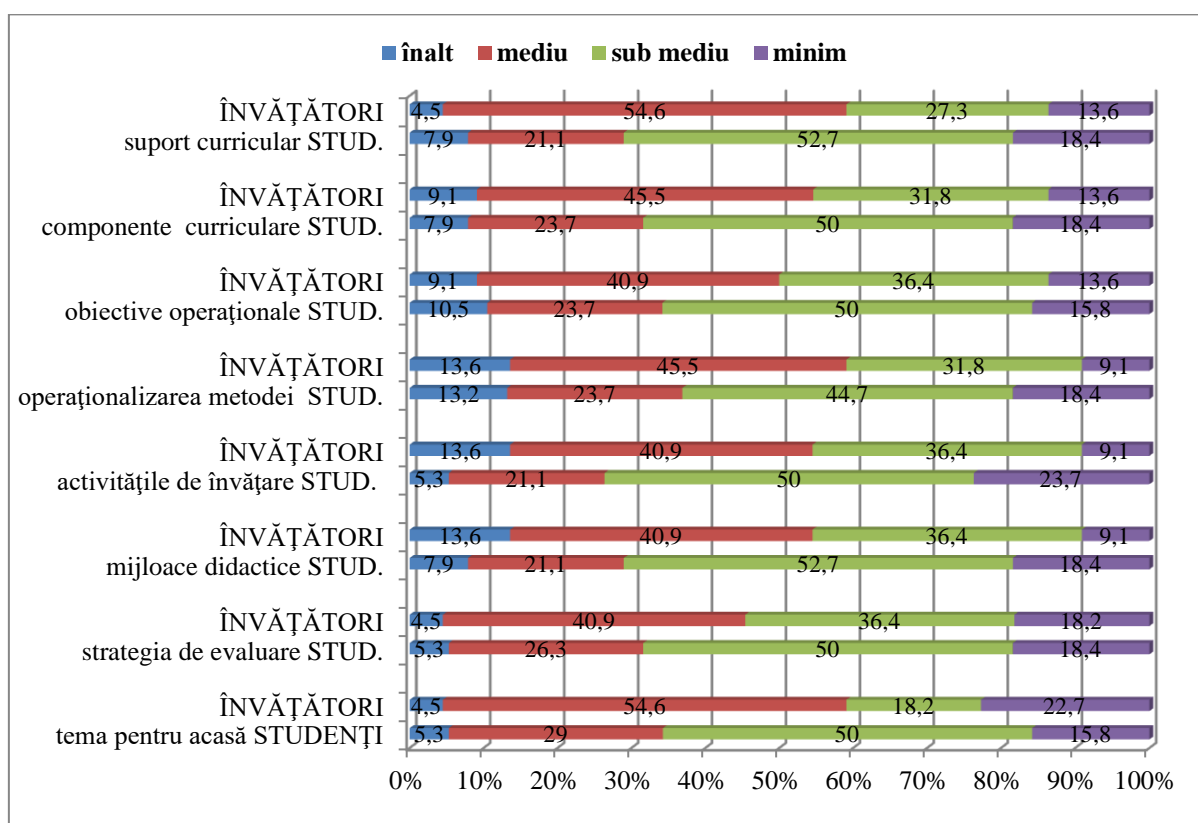


Fig. 3.7. Niveluri comparate privind valorile competenței de proiectare didactică (învățători-studenți: GE, constatare)

În concluzie, nivelul competenței de elaborare a proiectului lecției simultane la etapa de constatare a experimentului înregistrează lacune suficiente atât la studenți, cât și la învățători. Totuși, experiența de activitate a cadrelor didactice imprimă un indice mai mare în comparație cu studenții la nivelurile înalt și mediu. Cu nivelul înalt al competenței de elaborare a proiectului didactic au fost înregistrați 9,1% din învățători și 7,9% din studenți, cu nivelul mediu: 45,5% - învățători și 23,7% studenți. Această situație se modifică la prezentarea rezultatelor pentru nivelurile minim și sub minim, unde studenții înregistrează o valoare procentuală mai mare.

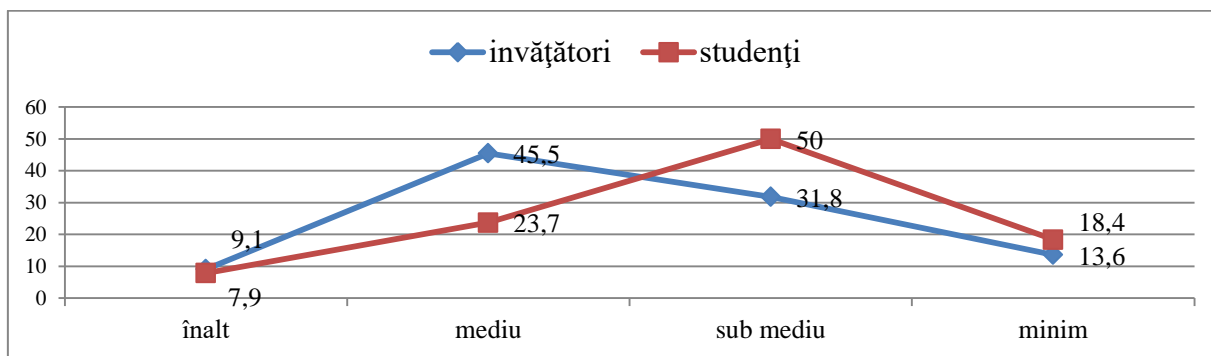


Fig.3.8. Niveluri comparate ale competenței de elaborare a proiectului lecției pentru clasele cu predare simultană (învățători - studenți: constatare)

Analiza rezultatelor înregistrate de subiecții din cele trei loturi ale cercetării permite constatarea, că nivelul de formare a competențelor activității didactice în clasa cu predare simultană este diferă de la un grup la altul, fiecare avînd propriile trasee de dezvoltare în acest domeniu. Așadar, cele mai mari rezultate în evaluarea nivelurilor competențelor sintetizate în cadrul Referențialului CPI valorificate în CPS au înregistrat învățătorii participanți la cursurile de formare în cadrul modulului „Învățămîntul simultan”. Aceste rezultate sunt justificate deplin de experiența activității în învățămîntul simultan și alegerea conștientă a modulului de formare pentru pregătirea în domeniu.

Învățătorii participanți la cursurile de perfecționare au înregistrat un nivel mai scăzut al competențelor, pentru unii fiind un domeniu absolut nou, prezentînd interes în continuare. La fel și studenții: în programul de studii universitare, la momentul evaluării, nu este un curs de formare pentru activitatea didactică în clasa cu predare simultană, problematica vizată fiind abordată sporadic în cadrul disciplinelor specifice învățămîntului primar la nivelul strategiilor aplicate în clasa de elevi.

În concluzia celor menționate, se impune o intervenție în cadrul procesului de formare a competențelor învățătorilor prin deschiderea posibilității de pregătire fundamentală, instituțională pentru activitatea în învățămîntul simultan, a valorificării cadrului pedagogic privind realizarea activităților didactice în clasele cu predare simultană și a sporirii nivelului de formare a competențelor pentru această activitate pedagogică.

3.2. Programul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană

Realizarea eficientă a procesului didactic în clasele cu predare simultană constituie o condiție esențială pentru *integrarea în sistemul de învățământ de calitate*. Eliminarea improvizației din proiectarea actului educativ sînt imperative ale profesionalismului, devenind și condiții esențiale în realizarea procesului didactic în învățământul primar simultan.

Rezultatele constatate la etapa inițială a experimentului pedagogic au scos în evidență aspecte importante a fi luate în considerație, astfel încît mecanismele de formare a competențelor elevilor din clasele cu predare simultană să poată fi dirijate eficient în direcția obținerii performanțelor scontate. Două caracteristici ale educației moderne, esențializate în *funcțiile de bază ale învățământului primar*, fac egalitate cu celelalte trepte de învățământ, acestea vizînd *realizarea instruirii elevului de vîrstă școlară mică din perspectiva educației centrate pe elev* prin includerea într-un sistem de educație organizat/coordonat în manieră științifică și *dezvoltării personalității copilului de vîrstă școlară mică* în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia prin accentele de individualizare, socializare și culturalizare stabilite de perspectivele reflectate în partea teoretică a lucrării.

La *etapa de formare a experimentului pedagogic* s-a inițiat elaborarea și realizarea **Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană**, necesar valorificării optime a cadrului pedagogic, determinate în vederea formării profesionale universitare a învățătorului pentru realizarea procesului de învățământ în două și mai multe clase incomplete, cu predare simultană. Impactul cercetării își va demonstra efectul asupra categoriilor de subiecți implicați direct în investigație, dar și a celor care au ca viziune de viitor sau activitate în *domeniul managementului clasei de elevi*, aceștia fiind studenții cu program de studii Licență în domeniul Științe ale educației, specialitatea Pedagogie în învățământul primar, și cadrele didactice din învățământul primar, participante la programul de formare continuă. Pretenția-exigență pentru categoria de subiecți cu această specialitate este explicată de particularitățile activității cadrului didactic din învățământul primar, demonstrate de competențele realizate în următoarele condiții de asigurare a:

- finalităților formulate în termeni de competențe conform celor două etape specifice: achizițiilor fundamentale – clasele I, II și dezvoltării – clasele III, IV;
- predării-evaluării celor 10 discipline curriculare în clasele 1- 4, indiferent de modalitatea trans, - inter sau monodisciplinar de organizare a conținuturilor;
- specificului relaționării cu elevul de vîrstă școlară mică.

Menționând în partea teoretică a lucrării aspectele vulnerabile ale contextului de dezvoltare a copiilor din clasa/școala cu program/predare simultană (preponderant din comunitățile rurale; cu implicație redusă a părinților din motivul educației de către bunici sau rude; nivel cultural scăzut și deprinderi elementare formate la nivel mediu al unor copii ș.a.), pentru cadrul didactic din învățământul primar simultan se adaugă alte pretenții-exigență, argumentate de specificul didactic și educativ al activității în clasa eterogenă de copii, conceptualizată la nivelul managementului clasei de elevi.

Dezideratele incluse în documentele oficiale internaționale și naționale privind accesul și drepturile la studii, încurajează formarea cadrelor didactice de calitate pe segmentul managementului clasei simultane de copii, având în vedere că la fel ca și copii din orice clasă, au dreptul la *asigurarea condițiilor de echitate socială și accesul la educația de calitate* în vederea formării unei personalități sugerate de idealul educațional (cu spirit de inițiativă, capabilă de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate) (Codul Educației, art. 6).

Subliniem un aspect important drept precizare la cele menționate anterior, că revendicarea dreptului de formare a cadrelor didactice-învățători pentru activitatea de predare simultană poate fi realizată doar în cadrul domeniului Științe ale educației și concret al specialității „Pedagogie în învățământul primar”; nu se realizează pentru a obține o calificare separată, altfel spus, individuală prin cifru de cod și descriere a profesiei, aceasta este calificarea „învățător la clasele primare”, diferită doar la nivelul sistemului valorilor pedagogice completate de specificul educației elevilor în clasa cu predare simultană.

Pașii ce vor urma în continuare constituie o strategie articulată a prezentării cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan în vederea *soluționării problemei cercetării* ce rezultă din formarea insuficientă a învățătorilor pentru activitatea didactică în învățământul simultan. Intervenția realizată la nivelul etapei formative a experimentului a avut drept scop confirmarea *ipotezei generale* prin care presupunem că *asigurarea condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan este dependentă de:*

- calitatea formării cumulative a competențelor profesionale în domeniul Științe ale educației la specialitatea Pedagogie în învățământul primar în cadrul programelor de studii de Licență și de Formare continuă;

- valorificarea condițiilor pedagogice de realizare a managementului clasei de elevi în învățământul primar simultan privind determinarea valorilor specifice ale managementului procesului didactic în clasa cu predare simultană.

Pornind de la constatările de ordin teoretic privind dependența dintre calitatea formării învățătorilor pentru activitate didactică în învățământul simultan și asigurarea condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în clasa cu predare simultană, intervenția realizată în cadrul *Programului de formare profesională a învățătorilor pentru aa în clasele cu predare simultană* a urmărit identificarea și evaluarea factorilor care influențează condițiile pedagogice de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan, urmărind testarea ipotezelor prin măsurarea și analiza efectelor variabilelor independente asupra variabilei dependente.

Obiectivele cercetării

- *Identificarea nevoilor de formare a învățătorilor care activează în clasa cu predare simultană și a celor în proces de formare inițială;*
- *Realizarea unei examinări științifice a Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan cu scopul elaborării instrumentelor necesare implementării programului de intervenție adresat profesorilor stagiați;*
- *Valorificarea condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan în cadrul Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană prin integrarea Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan.*

Ipoteza specifică a cercetării: *dacă învățătorii beneficiază de un Program structurat de formare profesională pentru activitatea în clasa cu predare simultană, axat pe demersurile de formare cumulativă, distinctă și individuală în cadrul programelor de licență și formare continuă, crește gradul de probabilitate că procesul didactic în învățământul simultan va fi eficient.*

Investigația s-a desfășurat în cadrul activității de cercetare a condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan în timpul stagiului de doctorat, anumite implicații directe în proces fiind susținute parțial, cu intervenții pentru ameliorarea și îmbunătățirea calitativă a activității didactice a învățătoarelor care activează în astfel de clase. Pentru verificarea ipotezelor am optat pentru o *cercetare cantitativă* în complementaritate cu cea *calitativă*, aceste două tipuri de cercetare întrepătrunzându-se și potențându-se reciproc. Complexitatea problemei investigate și a scopului, multitudinea de variabile de cercetare, diversitatea metodologiei abordate, au deschis posibilitate combinării acestor două tipuri de cercetare după diferite criterii taxonomice, analizate de S. Chelcea: *longitudinală, practic*

aplicativă, observațională, calitativ-participativă, experimental-formativă, descriptiv-analitică, explicativă, operațională, proiectivă, combinată [50, p. 37].

Conceput ca un instrument conceptual și operațional prin ansamblul de etape și operații, realizate în vederea determinării asupra condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan a fost elaborat **Programul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană.**

Pentru a putea răspunde provocărilor societății cunoașterii, profesorii trebuie să parcurgă un proces de continuă cizelare a cunoștințelor și competențelor: să fie capabili să reflecteze asupra procesului de predare și evaluare, asupra cunoștințelor din domeniul lor de specializare, asupra conținutului și structurii curriculum-ului, metodelor pedagogice, inovației, rezultatelor cercetării și dimensiunii sociale și culturale ale educației. În acest scop, autoritățile responsabile în domeniul educației trebuie să se adreseze formării inițiale și continue a cadrelor didactice și să dezvolte politici coerente în domeniu. Totodată, rolul ofertanților de formare devine central, formarea cadrelor didactice avînd un impact foarte important asupra calității actului educațional, „orice sector profesional avînd nevoie de forță de muncă motivată și competentă, iar educația nu este o excepție”, afirmație expusă în Raportul IV al seriei Eurydice „Profesia de cadru didactic în Europa: profil, tendințe și îngrijorări” [230, p. 12].

Elaborarea și implementarea *Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană* are ca scop producerea unui salt în calitatea prestației didactice a învățătorului, armonizată la cerințele criteriilor de evaluare a cadrelor didactice. *Formarea cadrelor didactice* este un proces prin care se asigură calitatea educației, un proces de instruire pe parcursul căruia candidații dobîndesc cunoștințe teoretice și practice necesare desfășurării activității lor curente, spre deosebire de *dezvoltarea profesională* care este un proces mai complex și are ca obiectiv însușirea de cunoștințe teoretice și practice necesare atît poziției actuale, cît și celei viitoare (anticiparea profesională).

Problematika profesionalizării carierei didactice vehiculează cu cîteva concepte-cheie specific *formarea inițială și formarea continuă*, analizate în conținutul ce urmează [153]:

- *formarea inițială* - proces de construcție a unui ansamblu de competențe *necesare accesului la exercitarea calificată a profesiei didactice*; se realizează în baza programelor de studii în domeniul Științe ale Educației, concepute și derulate în sistemul creditelor transferabile în vederea certificării pentru profesia didactică;
- *formarea continuă* - reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățămînt, cu funcție de reglare-autoreglare

continuă a procesului de învățămînt la toate nivelurile de referință prin sporirea nivelului de competențe ale cadrelor didactice.

Depășind accepțiunea tradițională a termenului de perfecționare, formarea continuă este un proces de învățare permanentă, nu doar o continuare a celei inițiale, aceasta poate fi integrată în procesul de dezvoltare a competențelor profesionale încă din faza pregătirii inițiale în perspectiva nevoii de permanentizare a educației. Conceptul de *formare continuă* definește liniile pedagogice esențiale pentru activitatea de perfecționare a cadrelor didactice.

Principalele *forme de organizare a perfecționării personalului didactic* se realizează prin:

- *cursuri de perfecționare* pentru cadre didactice și manageriale, desfășurate de centrele de formare în instituțiile de învățămînt și de alte organizații acreditate de Ministerul Educației al Republicii Moldova;
- *studii masterat, doctorat*;
- *sesiuni/reuniuni metodico-științifice, conferințe, simpozioane, ateliere, mese rotunde, workshopuri, seminarii practice, schimburi de experiență* pe probleme de specialitate și psihopedagogice;
- *activități metodico-științifice și psihopedagogice*, realizate la nivelul unității de învățămînt: consilii pedagogice, ore metodice, seminarii, consultații, training-uri;
- *autoinstruire*: cercetare pedagogică; studierea literaturii metodico-științifice; familiarizarea cu activitatea colegilor/schimb de experiență; participarea la discuții vizînd organizarea procesului instructiv-educativ; elaborarea propriilor recomandări și materiale metodice, organizarea portofoliului cadrului didactic, consultarea site-urilor din rețeaua Internet cu conținuturi psihopedagogice etc.;
- *atestarea cadrelor didactice*, care se desfășoară în conformitate cu Regulamentele de atestare a cadrelor didactice și de conducere (Ordinul ME nr.551 din 26.11.03),
- *pregătirea zilnică pentru activități* etc. [208, pag. 10].

Raportat la pregătirea profesională a cadrelor didactice pentru învățămîntul simultan, vectorii de flexibilitate și creativitate sînt esențiali, deoarece competențele dezvoltate în perioada formării inițiale pe baza acestor principii/vectori și a formelor de organizare a perfecționării personalului didactic vor permite absolventului să acționeze flexibil și creativ în diversitatea situațiilor specifice managementului procesului didactic din clasele cu predare simultană.

Programul FPI pentru realizarea procesului didactic în ÎPS prezintă o structură echilibrată a alternanțelor coordonatelor și demersurilor de formare, favorabile dezvoltării competențelor prin dimensiunile stabilite.

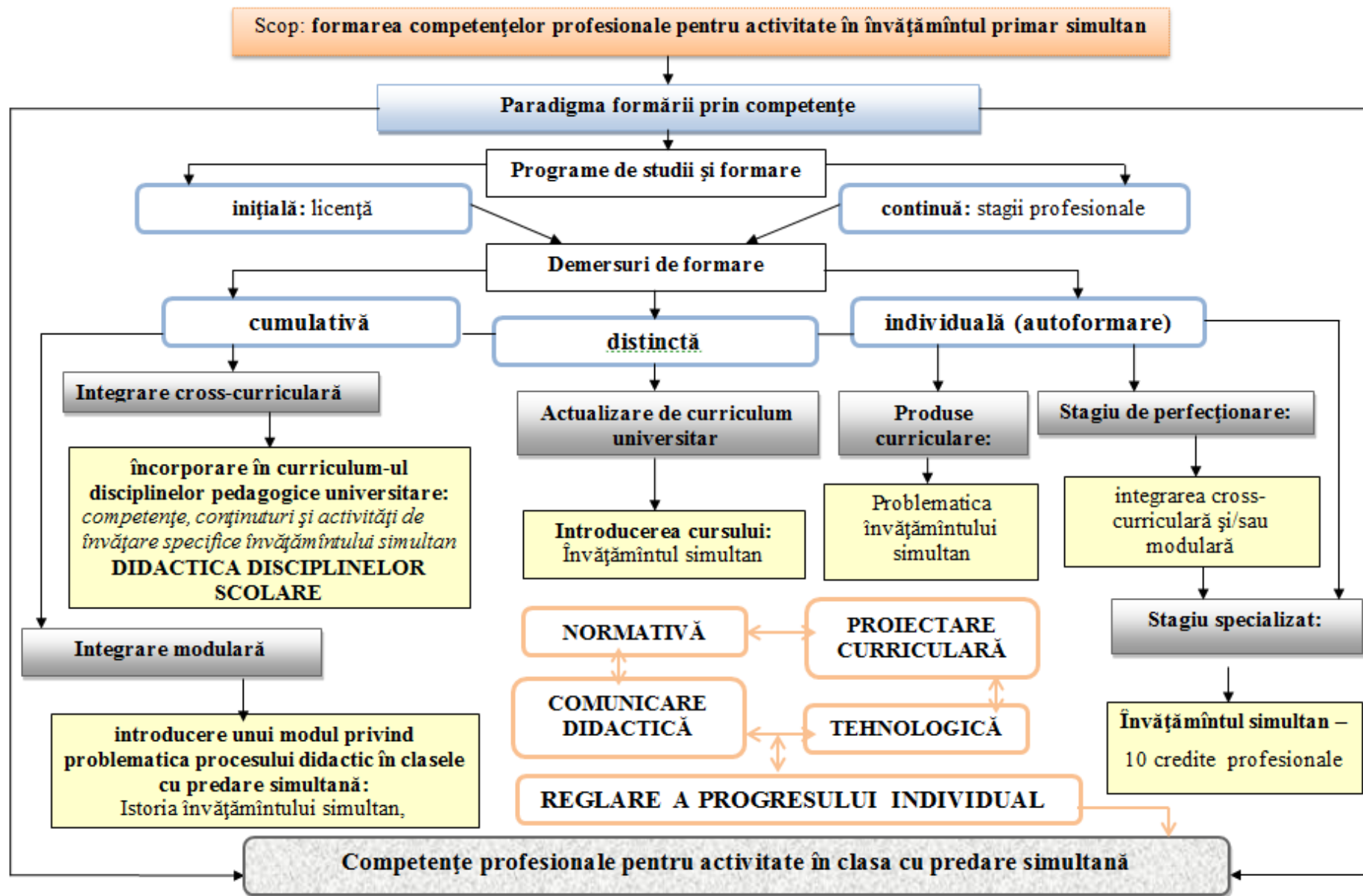


Fig. 3.9. Programul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană

Avînd la bază **paradigma abordării prin competențe**, coordonata dezvoltării cumulative a nivelului de competență, ar favoriza procesul sistematic de dobîndire de competențe noi sau de perfecționare a celor formate în contextul formării pedagogice de licență și a cursurilor de perfecționare organizate cu scop de dezvoltare profesională continuă, pentru argumentarea și validarea prin rezultate a competențelor învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană.

Demersul formativ al experimentului este articulat de acțiunile/activitățile de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană, care se obiectivează într-un proiect de elaborare și asigurare a condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în învățămîntul primar simultan, construit suficient de flexibil încît să permită ajustări ulterioare, dacă intervin modificări în cadrul etapelor anticipate. Programul vizează valorificarea optimă a condițiilor pedagogice de ordin praxiologic, concretizate în strategii de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice (studenți și învățători) pentru proiectarea/realizarea procesului de învățămînt simultan, și descrierea valorilor specifice managementului clasei de elevi în învățămîntul primar simultan.

Abordarea complexă a obiectivelor condiționate de interesele educaționale ale societății a constituit premisă importantă în satisfacerea necesităților formării cadrelor didactice pentru realizarea activității didactice în învățămîntul simultan prin **programele de studii de licență și de formare continuă**, asigurînd relevanța curriculumului universitar și traducerea în limbajul pedagogic a politicii educaționale pentru ca să răspundă provocărilor timpului. Nevoia de profesionalizare a activității didactice nu se reduce la formarea sistematică și temeinică a competențelor înscrise în diverse documente de politici educaționale, acestea presupun, mai degrabă, o utilizare euristică și creativă în diverse situații și contexte didactice, uneori sesizate pînă la „redefinirea radicală a naturii competențelor care se află la baza unor practici pedagogice eficiente” [173, p. 8].

Drept premise conceptuale și metodologice ale formării profesionale a cadrului didactic pentru învățămîntul primar simultan constituie:

- aplicarea principiului educației umaniste în procesul dezvoltării personalității învățătorului cu accent prioritar pe relaționarea dintre subiecții educaționali în procesul de predare-învățare-evaluare [217, p. 16];
- dimensiunea etnopedagogică a curriculumului de formare a cadrului didactic în vederea dezvoltării potențialului cultural și socioetnic al personalității profesorului integrat în procesul de formare/modelare a omului pentru viitor;

- dimensiunea socială a educației în vederea transmiterii valorilor existențiale, profesorul - deținător de experiență și creator de noilor valori.

Inițiată în urma reformei învățământului superior, ca răspuns la schimbările de paradigmă socială și economică, *pregătirea profesională a cadrelor didactice prin programe de studii la specialitate* a devenit imperativ al timpului, conferit de statutul curriculumului universitar.

Coordonata de formare cumulativă a competențelor învățătorului în cadrul programului de studii Licență reprezintă una din condițiile identificate pentru realizarea eficiență a managementului clasei de elevi în învățământul primar simultan.

Cele „trei moduri principale în care competențele pot fi integrate în curriculum” reprezintă alte condiții importante în procesul de formare a competențelor profesionale ale învățătorului din învățământul simultan:

- *statutul cross-curricular,*
- *integrarea în curriculum-ul disciplinelor existente;*
- *introducerea ca discipline curriculare separate”* [83, p. 22].

Dimensiunile de organizare, proiectate în cadrul Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană, concretizează aspectul profesionalizării prin programele de studii de formare inițială și continuă, conform demersului cumulativ și distinct de dezvoltare a competențelor cadrelor didactice din învățământul simultan. Prin **demersul cross-curricular** au fost încorporate în curriculum-ul disciplinelor pedagogice universitare competențe, conținuturi și activități de învățare specifice procesului didactic în clasele cu predare simultană. Alternativ, acestea au fost incluse în secțiunile introductive ale disciplinei sau a fost desemnată o zonă de învățare cross-curriculară distinctă la discreția cadrului didactic titular de curs.

Tabelul 3.5. Modelul de proiectare a demersului de integrare cross-curriculară a finalităților de studii

Finalități de studii			
<i>Discipline generale</i>	<i>la nivel de cunoaștere</i>	<i>la nivel de aplicare</i>	<i>la nivel de integrare</i>
Inițiere în cariera pedagogică			
Pedagogia			
Didactica generală			
Psihologia vîrstelor			

Tabelul 3.5. prezintă schița proiectului de asigurare a demersului de integrare cross-curriculară a finalităților de studii în cadrul disciplinelor generale din planul de învățământ pentru specialitatea Pedagogie în învățământul primar, privind formarea competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană. Conținutul detaliat al tabelului poate fi analizat în Anexa 1.

Statutul cross-curricular al competențelor evidențiate în cadrul tabelului din Anexa 1 este oportun formării de competențe cumulative prin faptul, că toate disciplinele de învățare contribuie la realizarea finalităților de studii a cursului proiectat.

O altă condiție de dezvoltare a competențelor specifice pregătirii învățătorului pentru activitatea în clasa cu program simultan în cadrul coordonatei cumulative se realizează prin **demersul de integrare modulară a problematicii vizate în curriculumul unei discipline.** Integrarea modulului *Învățământul simultan* în cadrul disciplinei *Istoria pedagogiei (autor de curs: L. Ciobanu, dr., conf.univ.)*, curs care dezvoltă la studenți competențe de analiză transdisciplinară a diverselor concepte, modele teoretice; de comparare a raportului dintre instruire – educare – acțiune practică în diverse etape istorice ale educației și alte competențe enumerate mai sus, a familiarizat studenții specialității Pedagogie în învățământul primar despre managementul educației și a instruirii în învățământul simultan prin următoarele conținuturi propuse spre învățare:

- *educația copiilor în învățământul simultan: actualitate și perspectivă,*
- *principiile didactice și aplicativitatea lor în simultaneitate,*
- *specificul funcțional privind educația elevilor în program simultan,*
- *implementarea Curriculumului școlar în condițiile învățământului simultan.*

Coordonata formare distinctă a competențelor învățătorului pentru activitatea didactică în clasa cu predare simultană este asigurată de introducerea în planul de învățământ a unei discipline, destinate în întregime formării de competențe specifice acestui domeniu, acesta fiind **cursul universitar *Învățământul simultan*.** Integrat în planul de studii de Licență la specialitatea „Pedagogie în învățământul primar” cu statut de curs opțional în sem. VI pentru studii cu frecvență și sem. VII – cu frecvență redusă, cursul este propus pentru asigurarea următoarelor finalități de studii:

la nivel de cunoaștere:

- să identifice modalități de interacțiune a profesorului în procesul de instruire a elevilor în condițiile învățământului simultan;
- să selecteze tehnologii de instruire și educație din perspectiva utilizării lor în școlile cu program simultan;

- să expună esența modului colectiv de învățare și posibilitatea realizării în clase simultane;

la nivel de aplicare:

- să proiecteze, organizeze, evalueze activități în condițiile simultaneității;
- să elaboreze proiecte a diferitor tipuri de lecții, care contribuie la realizarea obiectivelor în școlile cu învățământ simultan;
- să distingă esența modului colectiv de învățare și posibilitatea utilizării acestuia în clasa cu program simultan;

la nivel de integrare:

- să argumenteze necesitatea îndeplinirii conștincioase a funcției, rolului și responsabilităților profesorului în condițiile învățământului simultan;
- să propună strategii de organizare a activității independente a elevilor la lecțiile simultane; alternarea activității independente cu activitatea dirijată de profesor;
- să valorifice consilierea educației simultane în contextul școlii prietenoase copilului.

Strategia formării cumulative va permite achiziționarea de cunoștințe și formarea de competențe ale studenților privind managementul clasei de elevi în învățământul primar simultan, chiar și în condițiile dacă aceștia nu optează pentru acest curs în forma distinctă. Cursurile pedagogice în care au fost introduse module specifice cursului de bază cu aplicare în învățământul simultan completează gama de cunoștințe, capacități și atitudini în ansamblul competențelor învățătorului claselor 1-4.

Coordonata formare individuală este asigurată de dimensiunile *Produse curriculare* și *Stagii de perfecționare*. Suporturile de curs, ghidurile metodologice, modele ale proiectelor didactice etc., constituie un instrument pedagogic important în procesul de autoformare a competențelor. Un suport metodologic valoros al problematicii managementului procesului de învățământ în clasele cu predare simultană a constituit lucrarea „Învățământul simultan”, reflectând *specificul funcțional privind educația elevilor prin aspectele structurale de constituire a claselor, principii specifice și demersuri didactice ale organizării procesului educațional, strategia realizării activităților individuale și interactive în clasele cu program simultan*.

Prin cele patru capitole generale ale lucrării, învățătorii au posibilitatea de a se informa despre actualitatea și perspectivele învățământului simultan, a cunoaște specificul funcțional privind educația elevilor în program simultan, demersul didactic al organizării procesului educațional în învățământul simultan, proiectarea și organizarea învățării în clasele cu predare simultană din perspectiva educației centrate pe elev. În lucrare au fost dezvoltate câte două secțiuni aplicative la fiecare capitol, configurând *cadrul praxiologic de formare a competențelor învățători în clasa cu predare simultană*. Finalitățile elaborate la începutul fiecărei secțiuni oferă

posibilitatea măsurării progresului individual al nivelului de formare a *competențelor cognitive, instrumentale, interpersonale și investigaționale*.

Pregătirea profesională a studenților în cadrul cursului universitar „Învățămîntul simultan” a vizat formarea competențelor în baza activităților de învățare propuse pentru fiecare conținut în cadrul sesiunilor proiectate. Organizate specific pentru formarea competențelor cognitive, instrumentale, investigaționale și interpersonale, activitățile de studiu propuse situează studentul în procesul de învățare activă, favorizînd dezvoltarea competențelor din referențialul competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană.

Tabel 3.6. Configurarea unui conținut al învățămîntului simultan propus studiului individual

II. Specificul funcțional privind educația elevilor în cadrul clasei cu predare simultană [27, p. 33-35]	
2.1. Premise de constituire a învățămîntului simultan	
<p><i>Concepte cheie: condiții generale/ condiții specifice educației simultane, cooperare/ colaborare/ comunicare profesor – elev, gruparea/ cuplarea/ asocierea claselor simultane, reguli de igienă respectate în simultaneitate.</i></p>	<p><i>Studiul acestei teme va permite studenților:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să caracterizeze condițiile generale și specifice ale eficacității lucrului în școlile simultane; • să descrie specificul de eficientizare a educației elevilor în regim simultan; • să distingă particularitățile speciale de pregătire a învățătorului pentru lecție în condițiile simultaneității.
<p><i>Bibliografie tematică:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorul Oficial Nr. 86 (md). Ordinului Ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 3.753/2011 din 2 februarie 2012. • Байбородова Л.В. Воспитание и обучение в сельской малочисленной школе: учеб. пособие. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2004. 357 с. 	<p><i>Bibliografie suplimentară:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Molan V. Managementul învățămîntului simultan www.ruralwingsproject.net/portal/shared/workpackages/backup/multigrade_classroom_management_ro_ver.pdf/download 2. Proiectul pentru învățămîntul rural. Modul de predare simultană. http://www.mirceaeduard.net/

Tabelul 3.7. Competențe propuse spre dezvoltare la subiectul tematic „Formele de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare în clasele simultane” [27, p. 63-69]

3.7.a) competențe cognitive și instrumentale

<ul style="list-style-type: none"> • Construiți Harta conceptuală a conținutului temei Lecția în învățămîntul cu predare simultan[: formă de organizare principală a activității didactice. • Alcătuiți cîmpul semantic al cuvîntului organizare în contextul simultaneității. Definiți conceptul de organizare a procesului de învățămînt simultan în perspectiva managementului clasei de elevi. • Enumerați cel puțin trei avantaje ale sistemului de învățămînt simultan. Demonstrați în ce măsură aceste avantaje se regăsesc și se individualizează în sistemul actual de învățămînt. • Comparați, cu ajutorul diagramei Wenn, organizarea pe clase și lecții versus modalități alternative de organizare a procesului de instruire simultan etc.

3.7.b) competențe interpersonale

- Formați grupe a câte 4-5 persoane. Lecturați conținutul temei Specificul organizării procesului de învățămînt în școlile simultane din mediul rural. Identificați cel puțin trei probleme cu care se confruntă profesorul în organizarea muncii simultane. Propuneți 3 soluții de la fiecare grup.
- Inițiați o discuție la subiectul Piramida învățării (Rata medie de reținere a informației) în baza metodei GPP (Gîndește, Perechi, Prezintă). Meditați individual referitor la criteriile de organizare a grupelor de elevi la clasele simultane.
- Discutați cu colegii și determinați rolul ambientului clasei în cadrul organizării grupurilor de elevi în învățămîntul simultan. Argumentați opțiunea.

3.7.c) competențe investigaționale

- Evaluați activitatea învățătorului în clasa simultană din școala de baștină/ altă școală. Reflectați individual prin *Scriere liberă* problematica organizării lecției simultane în școlile rurale din Republica Moldova.
- Faceți o comparație a formelor de organizare a procesului de instruire din R. Moldova și România cu ajutorul *Diagrammei Wenn*.

O informație generală prezentată la fiecare subiect este reflectată în baza conceptelor-cheie extrase într-o rubrică anticipată subiectului dezvoltat și obiectivelor operaționale, conținutul expus constituind un mijloc de formare a competențelor învățătorilor cu activitatea în clasele cu predare simultană.

Competența normativă este valorificată de capacitatea învățătorilor de utilizare a actelor normative în proiectare și organizarea mediului de învățare, indicatorii de evaluare a calității procesului didactic în învățămîntul simultan prin aceste competențe, fiind aplicați la *respectarea normelor cu valoare strategică și operațională în vederea asigurării eficienței și asigurarea climatului psihopedagogic optim inserției socioeducaționale a elevilor în clasa cu predare simultană*. Pentru dezvoltarea acestei competențe studenților și cursanților li s-au creat diverse situații de învățare, de ex. pentru alcătuirea orarului și a respectării curbei de efort a elevului în cadrul unei zile și a unei săptămîni.

Tabelul 3.8. Sarcini didactice propuse studenților privind dezvoltarea competenței normative

1. Analizați cu atenție conținutul informativ despre principiile de cuplare a claselor după V.Molan și Instrucțiune. Descoperiți avantajele și dezavantajele acestei cuplări. Propuneți o altă modalitate de cuplare a claselor.
2. Examinați conținutul informativ despre alcătuirea orarului după V. Molan (*Breviar 8 – 10*) și din Instrucțiune (anexele 1 – 3). Descoperiți avantajele și dezavantajele acestor orare.
3. Faceți o analiză a orarelor propuse. Încercați să elaborați un orar, avînd în vedere următoarele:
 - capacitatea de muncă a elevilor în zilele de luni și vineri este mai redusă;
 - capacitatea de învățare cea mai eficientă este între orele 9⁰⁰ și 11⁰⁰.

Pentru a asigura posibilități optime de alternare a muncii directe a învățătorului cu munca independentă a elevilor se impune începerea cursurilor pentru clase la ore diferite. De ex. elevii clasei I (respectiv a II-a) vor începe cursurile la orele 8, urmînd ca cei din clasa a III-a (respectiv a IV-a) să înceapă cursurile la orele 9, iar în prima și respectiv ultima oră se va lucra cu o singură clasă. Nu se cuplează: educația fizică și muzica (posibil: cuplarea muzicii cu arta plastică sau educația tehnologică), activitatea zilnică este de 6 ore.

Un element important în procesul de formare a competențelor au constituit sarcinile propuse pentru studiul individual. **Competența de reglare a progresului individual** este dezvoltată prin activități de învățare de tipul: *aplicați metoda Interogării multiprocesuale în scopul (auto)evaluării înțelegerii conținutului temei „Lecția în învățămîntul cu regim simultan: formă de organizare principală a activității didactice” sau îndeplinirii tabelului după fiecare sesiune de exerciții*. Exemplu: *Sesiunea VII. Pregătirea cadrului didactic pentru lecție în condițiile învățămîntului simultan. Studiu individual*: Pregătirea, organizarea și desfășurarea demersului didactic după Molan V. Managementul învățămîntului simultan [141].

Tabelul 3.9. Estimarea timpului de studiu individual rezervat pregătirii subiectelor de sesiune

1. Descifrarea și studiul notițelor de curs	minute
2. Studiu pe baza suportului de curs	
3. Studiul bibliografiei minimale indicate	
4. Documentare suplimentară în bibliotecă	
5. Documentare pe Internet	
6. Realizarea sarcinilor	
7. Discuții/consultații în grup, cu colegii	
TOTAL timp studiu individual Sesiunea VI	

O dimensiune importantă în procesul de formare a competențelor profesionale a studenților a constituit **Activitatea de proiectare a produselor curriculare proiectul de perspectivă și proiectul didactic al lecției**. Acțiunea de planificare a activității didactice se desfășoară, în general, pe baza aceluiași reguli ca în situația cînd se lucrează cu o singură clasă, cerințe noi fiind impuse de particularitățile de învățămînt în condiții simultane: preocuparea principală a învățătorului este stabilirea modalităților de alternare a activității directe cu o clasă cu activitatea independentă sau în grup a elevilor din cealaltă clasă.

Proiectarea activității didactice în clasele cu program simultan este necesară ca o *condiție de bază a optimizării, raționalizării*, deoarece constituie pentru cadrele didactice implicate în acest tip de învățămînt:

- expresia pregătirii psihopedagogice și afirmării creativității didactice;
- cadrul la care se poate raporta și evalua rezultatele în termeni de eficiență și eficacitate;

- echilibrează două tendințe extreme constatate în practică: una care respinge proiectarea, afirmând că intuiția este esențială și alta care cere o maximă rigoare, detaliere. Sau, una care se bazează pe redactarea de proiecte deosebite, dar realizate sub nivel în practică (formalism didactic) și alta contrară (măiestrie didactică).

Proiectarea didactică în clasele cu predare simultană se bazează pe *principiile proiectării demersului didactic în învățământul simultan*, care vizează planificarea curriculară și adecvării influențelor formative, și a *educației centrate pe elev*: principiul individualizării; principiul alegerii; principiul creativității și succesului; principiul încrederii și susținerii [51].

Competențele de proiectare didactică și de evaluare critică a scenariului activității didactice au fost dezvoltate prin operații de elaborare a proiectului de perspectivă și al lecției, acestea fiind cele mai mari dificultăți întâmpinate de toate categoriile de subiecți incluși în cercetare. **Proiectul de perspectivă** (proiectul de lungă durată) se recomandă să fie elaborat pe unități de timp - an, semestru, săptămână - și în paralel pentru ambele clase. Proiectarea conținuturilor trebuie realizată într-o strânsă corelație cu orarul, ținând seama de dificultățile pe care le pot avea elevii claselor simultane în însușirea materiei din fiecare modul/capitol și a cerințelor programelor și manualelor școlare.

Atât planificarea semestrială, cât și cea săptămânală se elaborează în paralel. Spre exemplu, după ce s-a planificat matematica la o clasă, se vor întocmi apoi planificările pentru disciplinele de la cealaltă clasă. În felul acesta, se evită cuplarea concomitentă a lecțiilor care solicită un volum mare de lucru, ori nu permit o bună îmbinare a activității directe și independente. Exemplul din Anexa 4 prezintă un model de *Proiectare de lungă durată la disciplina „Educația plastică”*, disciplina care, potrivit indicațiilor Instrucțiunii ME poate fi realizată concomitent cu două sau trei clase. Planificarea săptămânală apare ca o continuare, în detaliu, a planificării semestriale; de la o săptămână la alta, în funcție de condițiile parcurgerii materiei și de nivelul de pregătire a elevilor, se programează sarcini adecvate de muncă independentă (individual, în perechi, în grup) și se propun tehnici optime de evaluare în scopul găsirii unor metode de lucru pentru ridicarea randamentului școlar. Totodată, prin planificarea săptămânală se pot aduce unele îmbunătățiri planificării semestriale, propunând o nouă îmbinare a tipurilor de lecție desfășurate simultan - prin replanificarea unor teme, prin modificări în orar – când cuplarea făcută la început de semestru nu mai corespunde unor condiții de lucru; materialul didactic planificat inițial, dar neachiziționat din motive întemeiate va fi propus spre înlocuire cu altul adecvat.

Acțiunea de planificare a activității didactice se desfășoară pe baza aceluiași reguli ca în situația când se lucrează cu o singură clasă, cerințe noi fiind impuse de particularitățile de învățământ în condiții simultane: preocuparea principală a învățătorului este stabilirea

modalităților de alternare a activității directe cu o clasă cu activitatea independentă sau în grup a elevilor din cealaltă clasă. Se recomandă ca proiectul de lungă durată să fie elaborat pe unități de timp - an, semestru, săptămână - și în paralel pentru ambele clase.

Proiectarea conținuturilor trebuie realizată într-o strânsă corelație cu orarul, ținând seama de dificultățile pe care le pot avea elevii claselor simultane în însușirea materiei din fiecare modul/capitol și a cerințelor programelor și manualelor școlare. Atât planificarea semestrială, cât și cea săptămînală se elaborează în paralel. Spre exemplu, după ce s-a planificat matematica la o clasă, se vor întocmi apoi planificările pentru disciplinele de la cealaltă clasă. În felul acesta, se evită cuplarea concomitentă a lecțiilor care solicită un volum mare de lucru, ori nu permit o bună îmbinare a activității directe și independente.

Planificarea săptămînală apare ca o continuare, în detaliu, a planificării semestriale; de la o săptămîna la alta, în funcție de condițiile parcurgerii materiei și de nivelul de pregătire a elevilor, se programează sarcini adecvate de muncă independentă (individual, în perechi, în grup) și se propun tehnici optime de evaluare în scopul găsirii unor metode de lucru pentru ridicarea randamentului școlar. Totodată, prin planificarea săptămînală se pot aduce unele îmbunătățiri planificării semestriale, propunînd o nouă îmbinare a tipurilor de lecție desfășurate simultan - prin replanificarea unor teme, prin modificări în orar – cînd cuplarea făcută la început de semestru nu mai corespunde unor condiții de lucru; materialul didactic planificat inițial, dar neachiziționat din motive întemeiate va fi propus spre înlocuire cu altul adecvat.

Planificarea materiei la disciplinele cuplate în orar într-o oră determină introducerea alternativă, în cadrul activității pentru fiecare clasă, a lecțiilor de tip diferit. Se poate cupla o lecție de formare a capacităților de dobîndire a cunoștințelor cu o lecție de alt tip (de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor, de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor, de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor, de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor, mixtă).

O astfel de modalitate permite o activitate directă mai îndelungată cu clasa, atunci cînd volumul de cunoștințe este mai mare sau accesibilitatea informației este mai redusă și, totodată, se poate dirija activitatea independentă a clasei combinate în mod progresiv și diferențiat. Dacă uneori situația impune programarea în aceeași oră a unor lecții de același tip, se va căuta ca acestea să fie inegale sub raportul volumului informativ sau al accesibilității lor, astfel ca una să aibă prioritate asupra celeilalte în bugetul de timp rezervat activității directe cu fiecare colectiv de elevi [26, p. 15-16].

Planificarea materiei la disciplinele cuplate în orar într-o oră determină introducerea alternativă, în cadrul activității pentru fiecare clasă, a lecțiilor de tip diferit. Se poate cupla o

lecție de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor cu o lecție de alt tip (de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor, de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor, de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor, de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor, mixtă).

O astfel de modalitate permite o activitate directă mai îndelungată cu clasa, atunci când volumul de cunoștințe este mai mare sau accesibilitatea informației este mai redusă și, totodată, se poate dirija munca independentă a clasei combinate progresiv și diferențiat. Dacă uneori situația impune programarea în aceeași oră a unor lecții de același tip, se va căuta ca acestea să fie inegale sub raportul volumului informativ sau al accesibilității lor, astfel ca una să aibă prioritate asupra celeilalte în bugetul de timp rezervat activității directe cu fiecare grup de elevi.

În completarea subiectelor dezvoltate în suportul de curs „Învățămîntul simultan” a fost propus Ghidul metodologic cu titlul de **Breviarium**, semnificație dedusă din „lucrările care sintetizează anumite expuneri sumare a unor principii sau probleme privitoare la un domeniu”.

Lucrarea își justifică titlul prin texte de maximă relevanță pedagogică elaborate de savanți renumiți în domeniu: T.Callo – „Conștiința profesională a cadrului didactic”; V.Cojocariu – „Exigențe psihopedagogice în utilizarea mijloacelor de învățămînt”, M.Ionescu – „Taxonomia modalităților de organizare a activității didactice”, V.Molan – „Pași posibili în elaborarea documentelor de planificare semestrială”. Cursanților sînt propuse resurse didactice dezvoltate de sugestii și pași concreți în elaborarea documentelor de planificare semestrială, proiectarea lecției, modele de proiectare a învățării constructiviste bazate pe etapele lecției și, nemijlocit, descrierea argumentată a etapelor de elaborare a proiectului didactic și evaluarea activității didactice, suplinite de Modele ale proiectelor didactice pentru învățămîntul primar simultan.

O dimensiune importantă în procesul de formare a competențelor profesionale a studenților a constituit **Activitatea de proiectare a lecțiilor în învățămîntul simultan**. Documentul de proiectare sau proiectul de lecție este unic pentru cele două / patru clase și discipline. Prin acest document se asigură echilibrul dintre activitatea directă cu învățătorul și activitatea independentă a elevului, precum și parcurgerea conținuturilor și realizarea obiectivelor. O schiță de proiect didactic la disciplina *Limba română*, realizată concomitent în clasele a II-a și a IV-a, reflectă strategiile de realizare a tipurilor de activități specifice clasei cu predare simultană: comună, directă, independentă, diferențiată și individuală (Anexa 9).

Sugestiile metodice, indicate în Instrucțiunea ME privind implementarea demersului didactic al lecției în clasa cu program simultan, accentuează necesitatea racordării proiectului didactic la noile recomandări în designul lecției în vederea proiectării finalităților, acestea fiind determinate de realizarea obiectivelor operaționale. La rîndul său, obiectivele trebuie să aibă o

structură integratoare (cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini), fiind corelate activităților și sarcinilor pe care le întreprind elevii. Mai puțin se va pune accent pe inserția în proiectul didactic al conținutului științific [2, p.10-12].

Lecția, în condițiile predării-învățării-evaluării simultane, are două momente importante și distincte, și anume: **activitatea directă a învățătorului cu elevii și activitatea independentă.**

Învățătorul organizează lecțiile cu elevii într-o componentă constantă și după un program bine stabilit, dar în clasele simultane vârsta elevilor și subiectele lecției se divizează. În demersul său didactic simultan, stabilind volumul de cunoștințe pe care le va preda, munca independentă a elevilor, strategiile didactice, organizarea rațională a timpului preconizat pentru fiecare sarcină de lucru, învățătorul este nevoit de câteva ori să-și restructureze munca de la o clasă la alta, verificând munca independentă și asigurând progres fiecărui elev în ritmul propriu de muncă.

Când se pregătește pentru o lecție simultană, mai întâi de toate învățătorul alege subiectele lecțiilor la ambele clase, stabilind etapele acesteia. În cazul când învățătorul alege modelul de proiectare a lecției în cadrul ERRE, iar tipul lecției este de predare-învățare-evaluare a cunoștințelor, este necesar să se înceapă activitatea cu *organizarea ambelor clase*. Prin această activitate se captează atenția ambelor clase prin diverse conversații. La această etapă a lecției se fixează unele cunoștințe, se dobîndesc și se consolidează unele priceperi și deprinderi însușite anterior, iar elevii clasei mai mici preiau idei noi ca pe viitor să le utilizeze în activitățile sale. Argumentul adus acestui procedeu este următorul: după expunerea noilor cunoștințe, se va da o sarcină de lucru independent elevilor din clasa mai mare, determinată de conținutul noilor cunoștințe, deoarece la ei deja sunt formate priceperi și deprinderi de muncă independentă, pe când elevii din clasa mai mică au nevoie de ghidarea învățătorului. Din acest motiv elevii clasei mai mici vor activa direct cu învățătorul.

Așa dar, revenind la cele două momente importante al lecției simultane – **alternarea activității independente a elevilor cu cea directă**, trebuie să precizăm că învățătorul are nu numai posibilitatea de a verifica munca independentă a elevilor și de a constata în ce măsură ei au însușit noile cunoștințe, dar și de a transmite noi cunoștințe, stimulînd participarea conștientă a elevilor prin strategii didactice care dezvoltă procesele gândirii (analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea), precum și competențe de comunicare orală și scrisă, trezind interesul pentru învățatură și formînd priceperi și deprinderi de muncă intelectuală.

Activitatea independentă contribuie atît la formarea deprinderilor de lucru individual, cît și la dobîndirea unor noi cunoștințe. Prin urmare, identificăm:

- Munca independentă pregătitoare pentru predarea cunoștințelor noi;
- Munca independentă ulterioară activității de predare [apud I. 176, p. 41].

Activitatea independentă, chiar de este o muncă mai dificilă, poate fi dată și elevilor din clasa mai mică, cu condiția să fie bine pregătită, să respecte particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor și să fie în strînsă legătură cu subiectul lecției.

De exemplu, la *limba română*, clasa a II-a subiectul *Părțile componente ale cărții*, clasa a IV-a – *Elementele componente ale cărții: numele autorului, titlul, cuprinsul*, se poate da elevilor din clasa a IV-a *muncă independentă pregătitoare pentru predarea cunoștințelor noi* lucru individual pe fișe: să scrie în spațiile rezervate părțile componente ale cărții și ce conțin fiecare din ele, pe cînd elevii clasei a II-a lucrează direct cu învățătorul. Pentru clasa a II-a se pregătește o sarcină mai simplă pentru munca independentă pregătitoare: să alcătuiască cîmpul lexical al cuvîntului „carte” (titlu, autor, text, cuvinte, litere, școală, elev, învățător...), în urma cărui vor avea de improvizat un dialog cu subiectul „La bibliotecă” (Anexa 9).

În acest sens, se va da o importanță deosebită în partea introductivă a lecției, precizării obiectivelor operaționale, iar în partea fundamentală se va propune o utilizare adecvată a unor etape precum: captarea atenției, reactualizarea cunoștințelor, dirijarea învățării, intensificarea activităților de învățare, evaluarea de bilanț a lecției etc.

În Instrucțiunea Ministerului Educației este menționat, înainte de întocmirea propriu-zisă a proiectului de lecție pentru clasele cu program simultan, învățătorul trebuie să-și facă un plan meditînd asupra următoarelor:

- clasa cu care va lucra mai mult timp;
- tipurile de activități prin care se vor realiza obiectivele operaționale propuse;
- metodele și procedeele cele mai potrivite pentru desfășurarea eficientă a activităților directe și independente.

Proiectul de lecție pentru activitatea simultană are ca specific:

- întocmirea, în paralel, pe 2, 3 sau 4 coloane, corespunzător numărului de clase cu care se lucrează simultan;
- indicarea formei de activitate - frontală sau independentă (individuală, în perechi, în grup) - pentru fiecare etapă a lecției;
- selectarea și realizarea sarcinilor pentru activitate independentă;
- precizarea timpului pentru fiecare activitate a elevilor desfășurată cu învățătorul sau independent;
- prezentarea, din motive de spațiu, pe aceeași coloană, pentru fiecare clasă, atît a evenimentului lecției cît și a activităților și operațiilor susținute de învățător și elevi [2, p.11].

V.Molan recomandă ca înainte de a trece la elaborarea planificării, învățătorul întocmește orarul, ca să știe în ce fel cuplează disciplinele. Când trece la planificarea materiei, poate aborda două moduri de lucru:

- elaborează documentele de planificare pentru fiecare disciplină și clasă în parte; în această situație urmărește cuplarea disciplinelor (de exemplu, după orarele prezentate mai înainte, pentru clasele I și a III-a, elaborează planificarea la limba română pentru clasa I, după care întocmește planificările pentru clasa a III-a la limba română, științe și matematică, discipline cu care limba română este cuplată în orar);
- elaborează documentele de planificare în paralel.

Alternarea activității directe a învățătorului la o clasă cu activitatea independentă (individuală, în perechi, în grup) a elevilor celeilalte clase; asigurarea caracterului unitar al lecției.

Aprecierea gradului de integrare a competențelor de predare se realizează prin simulări ale unor situații de predare. Studentului (cursantului) i se oferă descrieri, în scris, ale unor situații de predare, despre care el va trebui să precizeze cum va acționa pentru a le face față; astfel sînt testate capacitățile sale de planificare, de structurare a cunoștințelor, comportamentul sau general de luare a deciziilor; uneori i se oferă imagini cu situații din sala de clasă și se urmărește ce observă, cum reacționează, ce inferențe face ca trecere de la un enunț la altul și, în general, cum percepe aceste situații, cum reacționează la ele.

Activitatea de proiect în clasa simultană cere profesorilor să creeze condiții pentru extinderea intereselor cognitive ale elevilor, posibilități de autoeducație în procesul de aplicare a cunoștințelor în practică, (profesorul) devenind inițiatorul întreprinderilor interesante, stimulează activitatea independentă a elevilor, ingeniozitatea și inventivitatea lor.

Gradul de independență a elevilor depinde de mai mulți factori: particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor, experiența lor anterioară în activitatea de proiect, complexitatea temei proiectului, relațiile interpersonale și de grup.

Tabelul 3.10. Structura orientativă a lecției simultane

Timpul	Clasa II	Clasa a IV-a
	Tipul lecției: acumularea noilor cunoștințe	
Evocare 10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Activitate independentă (verificarea cunoștințelor/abilităților anterioare sau pregătire pentru lecția nouă). 	<ul style="list-style-type: none"> • Activitate directă (verificarea temei de acasă și îndrumări pentru munca independentă).
Realizarea sensului 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Activitate directă (predarea-învățarea noului material). 	<ul style="list-style-type: none"> • Activitate independentă (exerciții și lucrări pentru verificarea, repetarea, investigarea unor cunoștințe/abilități).

Reflecție 15 min.	<ul style="list-style-type: none"> ● Activitate independentă (fixarea, consolidarea cunoștințelor/abilităților acumulate). ● Activitate directă (verificarea temei independente și repetarea/consolidarea cunoștințelor receptate). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Activitate directă (predarea-învățarea noului material) ● Activitate independentă (exerciții pentru fixarea și consolidarea noilor cunoștințe/abilități).
Extensie 5 min.		
Total	*Activitate directă 25 min. *Activitate independentă 25 min.	*Activitate directă 25 min. *Activitate independentă 25 min.

În realizarea activității de proiect, la elevi se dezvoltă competențe generale, și anume:

- *competențe reflexive*: a înțelege problema, pentru soluționarea căreia nu sunt cunoștințe suficiente;
- *competențe de cercetare*: de a găsi independent informațiile ce lipsesc; de a găsi câteva soluții la problema înaintată; de a înainta ipoteza; de a stabili relații de cauză-efect;
- *competențe evaluative*;
- *competențe și abilități de activitate în colaborare*: planificare colectivă, cooperare cu partenerii, ajutor reciproc în grup pentru soluționarea problemei, comunicare cu „partenerii de afaceri”;
- *competențe și abilități manageriale*: a proiecta procesul (produsul), a lua decizii și a prognoza consecințele, a analiza activitatea individuală (progresul și rezultatele intermediare);
- *competențe comunicative*: a susține un dialog, a adresa întrebări etc., a susține un discurs, să-și apere punctul de vedere, a organiza un interviu, să efectueze un sondaj oral;
- *competențe și abilități de prezentare*: competențe de a susține un discurs monologat, aptitudini artistice, de a utiliza diferite mijloace concrete pentru prezentare în discurs, capacitatea de a răspunde la întrebări neplanificate.

Profesorul, indiferent cu care cuplu de clasă organizează învățarea prin proiect, trebuie să fie productiv cu idei, competent în a completa datele proiectului prin cunoștințe noi, învățăminte practice și utile pentru viață. O condiție de recunoaștere a calității specificului procesului de instruire în învățământul simultan reprezintă *utilizarea obligatorie prin alternare a activității comune cu cea diferențiată și individuală*. Propunem pentru învățătorii claselor primare simultane drept sursă de inspirație **proiectul „Facem cunoștință!”** elaborat pentru o săptămână, prin aceasta oferind copiilor posibilitatea de a fi incluși în mod real în procesul propriei învățări de tip **transdisciplinar prin metoda proiectului**. Premise de organizare a învățării au servit disciplinele de studiu organizate în *orarul claselor I-a și a III-a*, axate pe *conținuturile recomandate de curriculumul școlar, din 2010, la început de an școlar* [30, 195-203].

Aprecierea stabilității în obținerea performanțelor, a adaptabilității la condiții noi și progresul personal se realizează prin îmbinarea unor metode cum sînt: analiza rezultatelor obținute de elevi la diferite testări; cercetarea aprecierilor primite de-a lungul timpului din partea persoanelor care l-au asistat la diferite activități; analiza parcursului profesional în perioadele anterioare s.a. Circumstanțele actuale din societate și educație fac ca profesorii din cadrul învățămîntului simultan să caute noi strategii pentru activitatea educativă. În activitatea de învățare e necesar să ținem cont de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor. Obiectivul prioritar al școlii simultane este formarea la elevi și părinții acestora competențe de autodezvoltare necesare pentru adaptarea la realitățile mediului ambiant. Prin toate acestea, *metoda proiectelor* se constituie drept cel mai prețios instrument de autoeducație [30, 195-203].

Un aspect prioritar în ceea ce privește dezvoltarea profesională a cadrelor didactice constituie concentrarea asupra elementelor cheie ale formării inițiale a cadrelor didactice și asupra diversificării și calității posibilităților de dezvoltare profesională continuă. Profesionalizarea carierei didactice este una dintre temele centrale care intră în sfera preocupărilor Uniunii Europene în acest prim deceniu al mileniului III, avînd drept suport de motivație investiția în oameni, care, într-o societate a cunoașterii, este crucială.

Premisa de la care trebuie să plece politica educațională în domeniul formării cadrelor didactice este aceea, că pregătirea de înalt nivel a profesorilor este o prioritate a sistemului de învățămînt. Reformarea acestui proces de pregătire a personalului didactic nu este un scop în sine, o finalitate la care trebuie să se ajungă, ci este premisa și mijlocul pentru construirea unei cariere didactice reale, care să facă posibilă ridicarea calitativă a învățămîntului [146, p. 8].

Validarea experimentală a Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană poate fi demonstrată în baza comparării rezultatelor instrumentelor aplicate în cadrul celor două etape experimentale: constatare și control. Deoarece în eșantionul cercetării au fost incluși 25 de învățători care au participat în perioada 07-12 iulie, 2014, la cursurile de formare continua în cadrul Institutului de Științe ale Educației din Chișinău pentru modulul „Învățămîntul simultan” (inclusiv subsemnata, autoarea tezei de doctor), la finalizarea stagiului de profesionalizare a fost propusă o anchetă, cu scopul evaluării nivelului de formare a *competențelor profesionale ale învățătorului*, prin intermediul lecției „Arta plastică”. Instrumentul care a asigurat realizarea anchetei a fost chestionarul, alcătuit din 10 întrebări, fiecare din acestea fiind decriptată în dependență de opțiunile de răspuns, respectiv fiind calculat nivelul competenței în baza acordării punctajului și conversiei acestuia în niveluri.

Argumentul evaluarea competențelor profesionale a cadrului didactic cu activitatea în clasele incomplete prin intermediul disciplinei „Arta plastică” este demonstrat de specificul monodisciplinar de organizare a conținuturilor în structura orarului elevilor din clasele cu

predare simultană, care impune aceleași cerințe ca și în clasa tradițională privind „respectarea coerenței componentelor, utilizarea flexibilă a conținuturilor și acordarea priorității metodelor interactive de predare și metodelor activ-participative de învățare, valorificarea creativității elevilor și profesorilor în cadrul activităților didactice” [77, p. 121]. În educația artistico-plastică, ca și în oricare alt tip de educație, interacționează trei sisteme de valori: ale operelor de artă plastică/naturii/ vieții (conținuturile educaționale), ale receptării acestora (ale elevilor) și cele pedagogice (ale învățătorului/ profesorului), menționează A. Blaja-Vitcovski [14, p. 47].

În Instrucțiune este menționat specificul disciplinelor *educație fizică și muzică*, care de regulă, *nu se cuplează cu alte obiecte de învățămînt*, doar în condițiile cînd pentru educația fizică nu există alternativă, pentru muzică se poate preveni pericolul nivelării programelor școlare la această disciplină prin *cuplarea muzicii cu arta plastică sau educația tehnologică*, respectîndu-se principiile simultaneității elevilor din două clase cu vârste diferite. S-a optat pentru evaluarea competențelor în cadrul acestei discipline și din considerentul valoric al educației, ca și în oricare alt tip, în educația artistico-plastică interacționează trei sisteme de valori: ale operelor de artă plastică/ naturii/ vieții (conținuturile educaționale), ale receptării acestora (ale elevilor) și cele pedagogice (ale învățătorului/ profesorului), menționează A. Blaja-Vitcovski [14, p. 47]. Matematica și limba română sunt disciplinele care pot fi realizate simultan doar la discreția învățătorului prin stabilirea unităților tematice comune, mai puțin posibilă fiind această strategie în cazul lecțiilor de matematică.

Realizarea proiectelor didactice pentru diverse activități tematice la disciplinele stabilite a fi realizate în plan simultan, a contribuit semnificativ la dezvoltarea competențelor profesionale ale învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu grup neomogen ca vîrstă școlară. În acest scop s-a decis asupra anchetării învățătorilor privind evaluarea gradului de dezvoltare a valorilor competențelor profesionale pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană în baza disciplinei „Arta plastică”. Instrumentul care a asigurat realizarea anchetei a fost chestionarul, alcătuit din 10 întrebări, fiecare din acestea fiind decriptată în dependență de opțiunile de răspuns, respectiv fiind calculat nivelul competenței în baza acordării punctajului și conversiei acestuia în niveluri (Anexa 5).

Învățătorii au trebuit să răspundă la întrebările chestionarului prin care li s-a solicitat să descrie *cum realizează, de ex.. o metodă de evaluare a lucrărilor artistico-plastice cu elevii în clasa cu regim simultan (criteriul adecvării strategiilor la particularitățile de vîrstă); , dacă în clasa unde predau este un elev talentat în realizarea lucrărilor artistico-plastice ce măsuri/ lucrări întreprind pentru a-l „dezvolta” mai departe (gestionarea studiului individual), enumerarea metodelor după frecvența utilizării în cadrul lecției în scopul ușurării înțelegerii (plecarea principiilor proiectării didactice)etc.*

Aceste întrebări au corelat nemijlocit cu valorile competențelor profesionale pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană stabilite în RCPI, interpretarea rezultatelor anchetei fiind prezentate în Figura 3.10.

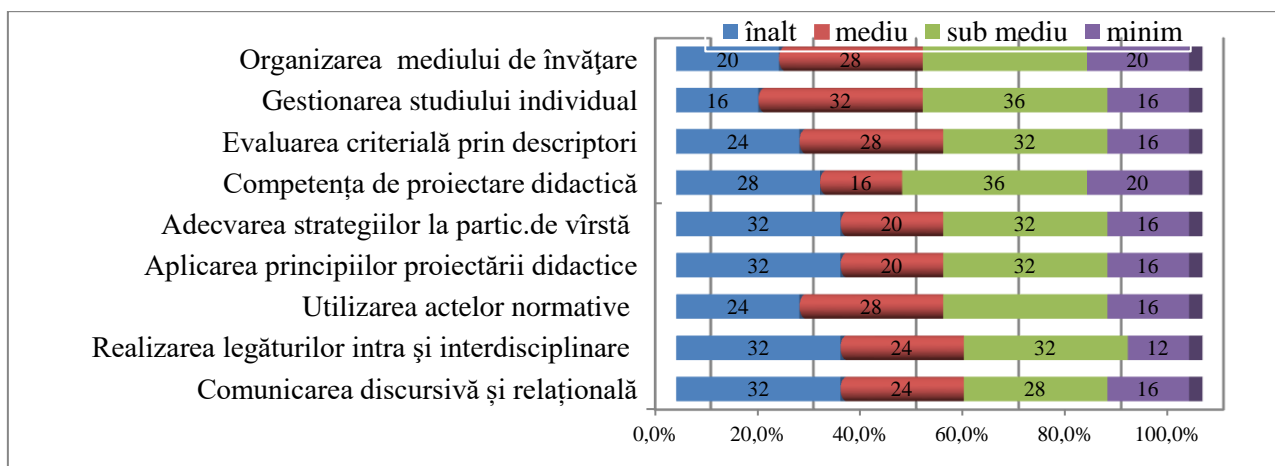


Fig. 3.10. Gradul de dezvoltare a valorilor competențelor profesionale pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană prin exemplul disciplinei „Arta plastică”
(învățători, lotul III, formare)

Rezultatele diagramei prezintă tabloul general al nivelurilor competențelor învățătorilor privind activitatea didactică în învățământul primar simultan cu o repartizare asimetrică a rezultatelor pentru nivelurile indicate în diagramă. Pentru cadrele didactice cu predare în clasa simultană capacitatea de a *gestiona studiul individual* reprezintă un subiect necesar a fi dezvoltat, doar 16% din învățători înregistrând nivelul înalt al acestei valori, în comparație cu 20 % din învățătorii care au capacitatea de a crea condiții în *organizarea mediului de învățare* și câte 32% care *aplică principiile proiectării didactice și de adecvare a strategiilor la particularitățile de vîrstă a elevilor din ambele clase*. Nivelurile mediu și sub mediu ale competențelor sînt cu o pondere pronunțată în evaluarea învățătorilor cu activitate în învățământul simultan, acesta fiind un rezultat care merită a interveni cu anumite modificări în procesul de perfecționare a calității activității profesionale.

Preocupările pentru implicarea, dar și pentru formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice au devenit importante în politicile educaționale contemporane, deoarece cadrele didactice ar trebui să aibă o calificare profesională de nivel superior, care să le ofere recunoașterea rolului important pe care îl au în societate. De asemenea, orice inițiere de schimbare sau chiar reformă trebuie să aducă schimbări majore în acest sens: personalul didactic care aspiră la o profesie în învățământul preuniversitar trebuie să aibă diploma de licență, masterul didactic și un stagiul practic de un an realizat într-o instituție de învățământ – practică frecventă și eficientă în multe sisteme de învățământ internaționale.

3.3. Interpretarea comparată a datelor experimentale rezultate din implementarea Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană

Studiul problematicii învățământului simultan este unul complex, iar abordarea fenomenului claselor cu predare simultană, aspect demonstrat în cercetare, poate fi analizat extins, la nivelul general al educației și managementului educațional, dar și restrictiv, focalizându-se pe dimensiunile procesului de învățământ și a managementului clasei de elevi.

Implementarea *Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană*, proiectat și realizat în baza a trei coordonate obligatorii privind valorificarea optimă a competențelor învățătorilor (cumulativă, distinctă și autoformare) și-a demonstrat eficiența prin rezultatele înregistrate la etapa de control a experimentului.

Aplicarea repetată a instrumentelor cercetării și compararea cu rezultatele etapei de constatare, permite măsurarea nivelului de formare a competențelor profesionale ale învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană și confirmarea ipotezei avansate prin validarea experimentală a rezultatelor înregistrate de subiecții cercetării.

Evaluarea calității proiectului didactic a presupus colectarea repetată de date concrete referitoare la lecția realizată în clasa cu program simultan. Această metodă a fost realizată pe întreg eșantionul de subiecți, elaborarea proiectelor didactice reprezentând un obiectiv al disciplinelor., învățătorii de la cursurile de formare continuă avînd ca evaluare prezentarea unui proiect de lecție, iar studenții elaborînd pe durata studiilor universitare proiecte didactice la fiecare disciplină. Prezentarea detaliată a itemilor, completată de rezultatele înregistrate la etapa de control a experimentului, este redată în tabelul ce urmează.

Dacă la etapa de constatare, pentru elaborarea *conținutului proiectului în baza suportului curricular conform metodologiei învățământului simultan*, au fost cei mai mulți subiecți (54,6%) care s-au plasat la nivelul mediu prin consultarea curriculumului școlar, a manualului, planului de perspectivă, orarului, la etapa de control la nivelul mediu numărul acestora a constituit 63,6%. Observăm cum același procent de subiecți înregistrat la etapa de constatare pentru tema de acasă a urcat la 36,4% cu nivel înalt.

Abordate în plan comparativ componentele elucidate în proiectul didactic al lecției de către învățătorii înregistrează diferențe considerabile la compararea rezultatelor înregistrate în cadrul celor două etape experimentale. Un indiciu foarte important pentru demonstrarea eficienței Programului reprezintă valoare 0% pentru nivelul minim la toți itemii evaluați. La fel, toți itemii au înregistrat o creștere considerabilă la toate nivelurile la etapa de control.

Tabelul 3.11. Nivelurile comparate ale formării competenței de proiectare didactică
(învățători - GE, constatare-control)

Itemii și criteriile de evaluare	constatare				control			
	înant	mediu	submd	min	înant	mediu	submd	min
1. Conținutul proiectului are suport curricular conform metodologiei învățământului simultan	4,5	54,6	27,3	13,6	31,8	63,6	4,5	0
2. Componentele curriculare sînt prezente și corelate echilibrat pentru toate clasele	9,1	45,5	31,8	13,6	27,3	54,6	18,2	0
3. Corectitudinea formulării și corelării între clase a obiectivelor operaționale: • Obiective formulate pentru activitate directă/indir. • Respectarea procedurii de operaționalizare „Mager”	9,1	40,9	36,4	13,6	31,8	50	18,2	0
4. Calitatea operaționalizării metodei (procedeu/tehnica):	13,6	45,5	31,8	9,1	27,3	59,1	13,6	0
5. Implicarea elevilor prin activitățile de învățare propuse	13,6	40,9	36,4	9,1	31,8	50	18,2	0
6. Valoarea educativ-instructivă a materialelor elaborate	13,6	40,9	36,4	9,1	31,8	50	18,2	0
7. Corectitudinea strategiei de evaluare elaborate	4,5	40,9	36,4	18,2	36,4	54,6	9,1	0
8. Tema pentru acasă	4,5	54,6	18,2	22,7	36,4	54,6	9,1	0
Nivelul mediu	9,1	45,5	31,8	13,6	31,8	54,6	13,6	0

În figura 3.11 se observă rezultate înalte pentru elaborarea **proiectului în baza suportului curricular conform metodologiei învățământului simultan** (*curriculum școlar, manual, plan de perspectivă, orar*) - o dovadă a creșterii nivelului *competențelor normativă și de realizare a legăturilor intra și interdisciplinară* în componenta normativă a Modelului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan, acesta înregistrînd valoarea procentuală a nivelului înalt al competenței 31,8 % din învățătorii participanți la programul de formare a competențelor profesionale pentru activitatea în învățământul primar simultan, în comparație cu 4,5% subiecți ai grupului de control pentru nivelul înalt. Aceiași valoare procentuală al nivelului înalt este înregistrată pentru capacitatea de operaționalizare a obiectivelor conform parametrilor susținuți de algoritmul Mager, pentru capacitatea de proiectare a mijloacelor didactice și a activităților de învățare, în comparație cu valori mai mici pentru toate nivelurile grupului de control al învățătorilor.

O altă valoare înaltă înregistrată de cadrele didactice din grupul experimental se referă la competența de operaționalizare a metodei didactice – 59,1% pentru nivelul mediu și 40% pentru același nivel, înregistrat de cadrele didactice din grupul de control. Cel mai mic important indicator procentual al nivelurilor este, că niciunul din învățătorii chestionați la etapa de control al experimentului din grupul experimental nu s-au plasat la nivel minim, valoarea 0 % fiind observată în Figura 3.11.

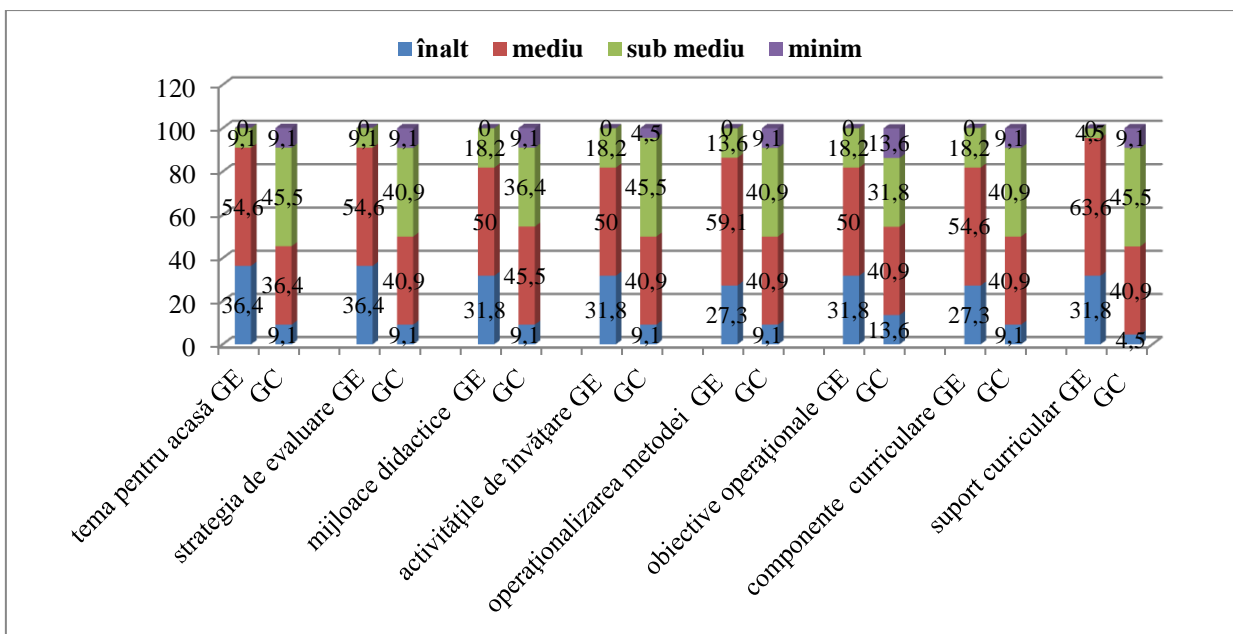


Fig. 3.11. Nivelurile formării competenței de proiectare didactică
(învățători: GE-GC, etapa control)

Următoarea figură reprezintă rezultatele comparate ale studenților privind calitatea elaborării proiectului didactic. În comparație cu figura anterioară unde au fost prezentate rezultatele înregistrate de învățători, studenții, deoarece au parcurs programul de formare în cadrul programului de licență prin toate componentele, s-a demonstrat că rezultatele au înregistrat o creștere semnificativ înaltă, dar mai puțin decât învățătorii, încadrați nemijlocit în această activitate.

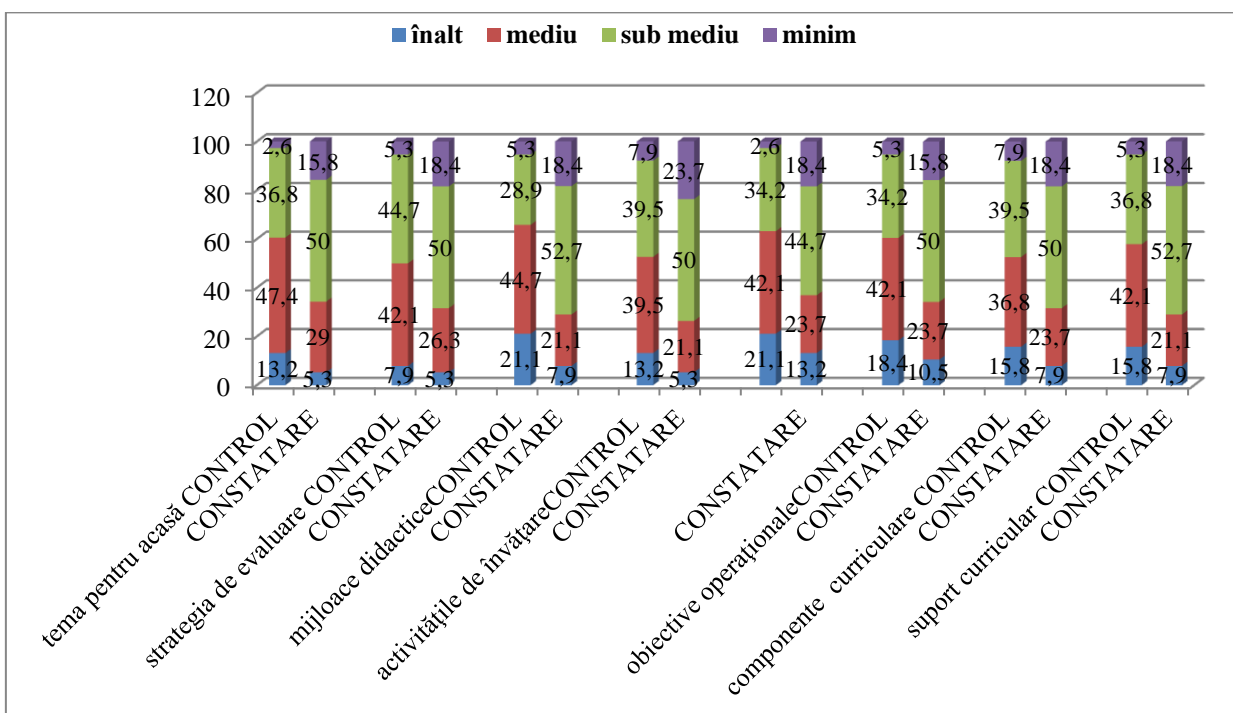


Figura 3.12. Nivelurile comparate ale formării competenței de proiectare didactică
(studenți - GE, constatare-control)

Cel mai vizibil aspect caracterizează rezultatele nivelului minim, înregistrat pentru toți itemii anumite valori procentuale, ca de ex. *corectitudinea strategiei de evaluare elaborate*, datele s-au schimbat pentru nivelul minim de la 18,4% la 5,3%, în timp ce la învățători, această valoare nu este înregistrată. Nivelul comparat al competenței de elaborare a proiectului lecției simultane pentru întreg eșantionul evaluat este prezentat în figura ce urmează.

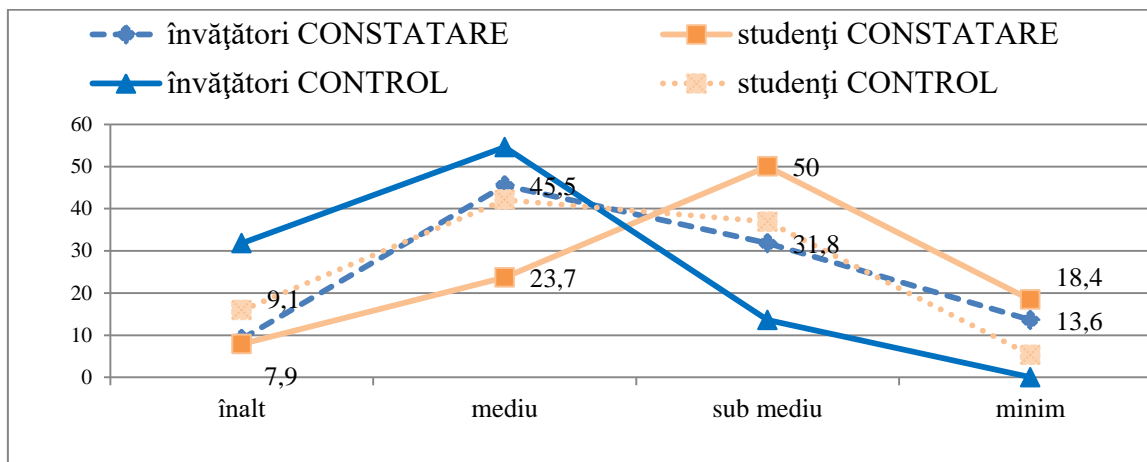


Fig.3.13. Nivelul comparat al formării competenței de elaborare a proiectului lecției în clasele cu predare simultană (GE învățători și studenți: etapele de constatare și control)

Abordate în plan comparativ componentele elucidate în proiectul didactic al lecției de către învățători înregistrează diferențe considerabile la compararea rezultatelor înregistrate în cadrul celor două etape experimentale. Un indiciu foarte important pentru demonstrarea eficienței Programului reprezintă valoare 0% pentru nivelul minim la toți itemii evaluați. La fel, toți itemii au înregistrat o creștere considerabilă la toate nivelurile la etapa de control.

Etapa de control a experimentului este marcată de compararea datelor privind nivelul formării competențelor profesionale a învățătorilor cu activitatea didactică în învățământul primar simultan. Aplicarea aceluiași instrumente de la etapa de constatare a experimentului asupra întregului eșantion de subiecți și compararea rezultatelor va aduce concluzii relevante privind *eficiența Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană*, imprimând lucrării credibilitate prin valorile mai mari sau mai mici cu care sunt comparate. Rezultatele înregistrate de studenți și învățători la chestionarea repetată sunt propuse în figurile ce urmează prin compararea nivelurilor de formare a competențelor Referențialului, separat pentru grupul experimental și de control.

În Figura 3.14. se observă rezultatele învățătorilor, participanți la stagiul de perfecționare la cu durata de trei săptămâni (lotul II), modificate evident la etapa de control. Nivelul submediu, aflat pe diagrama etapei experimentale la linia de sus, coboară poziția a doua de jos după nivelul formării *competențelor normative și a proiectării curriculare*, înregistrând cel mai mic scor de 18,2 % din subiecți pentru nivelul minim al *competenței de proiectare curriculară*. Nivelul

submediu al *competenței de proiectare curriculară* a învățătorilor aflați la stadiu de perfecționare a coborât această valoare la 13,6%.

Este vizibilă schimbarea rezultatelor pentru nivelul înalt al competențelor care urcă la poziția a doua prin linia ce marchează acest nivel pe diagrama din Figura 3.14. *Competența de comunicare didactică* face un salt în creșterea nivelului înalt de la 9,1 % din învățători care au înscris acest nivel la etapa de constatare și 36,3% - la etapa de control a experimentului.

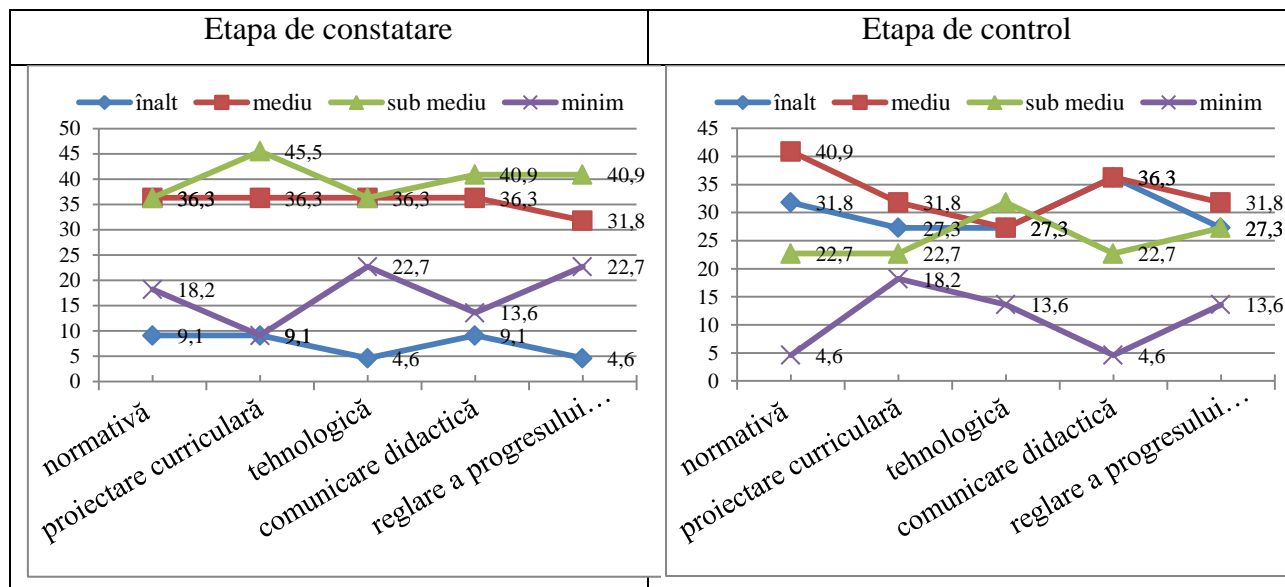


Fig. 3.14. Rezultatele comparate ale nivelurilor de formare a competențelor învățătorilor privind activitatea didactică în clasele cu predare simultană (22 de învățători, GE, lotul II)

Prezentarea în comparație a rezultatelor învățătorilor din același lot cu cei din grupul de control demonstrează, la fel, rezultate înalte pentru grupul experimental

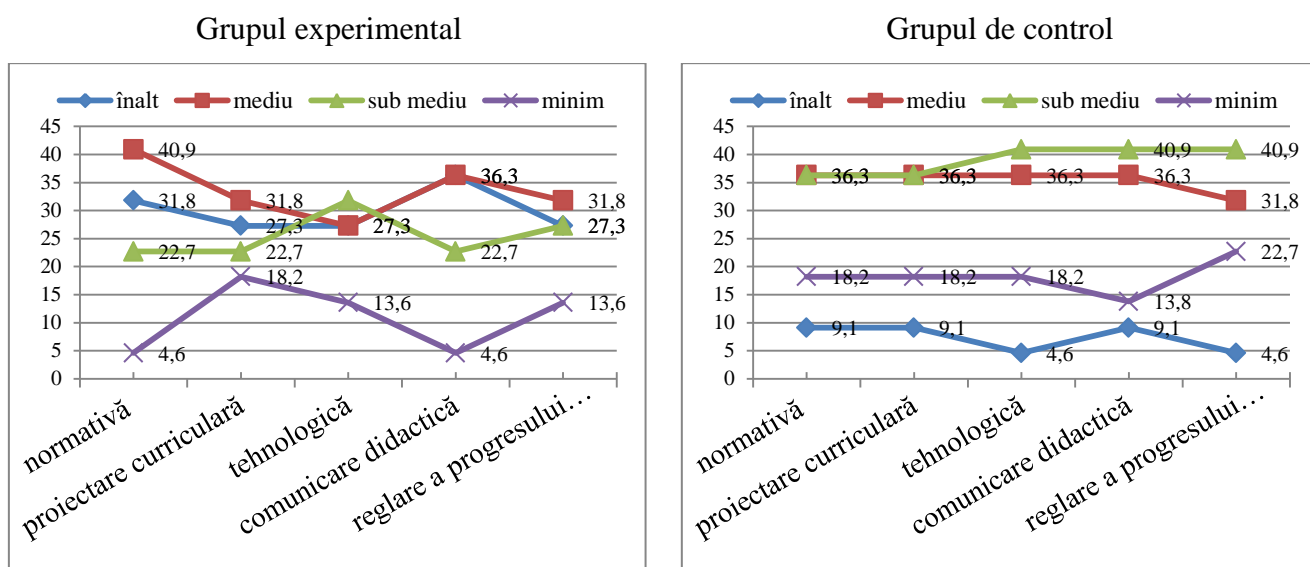


Fig. 3.15. Rezultatele comparate ale nivelurilor de formare a competențelor învățătorilor privind activitatea didactică în clasele cu predare simultană (22 de învățători, lotul II, constatare)

Aceleași operații de comparare s-au realizat cu toate grupurile de subiecți ai cercetării. Varianta similară de comparare a rezultatelor înregistrate de studenți la etapele de constatare și control este prezentată în Figura 3.16., indicînd rezultatele formării competențelor studenților în baza Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană timp de doi ani de studii universitare.

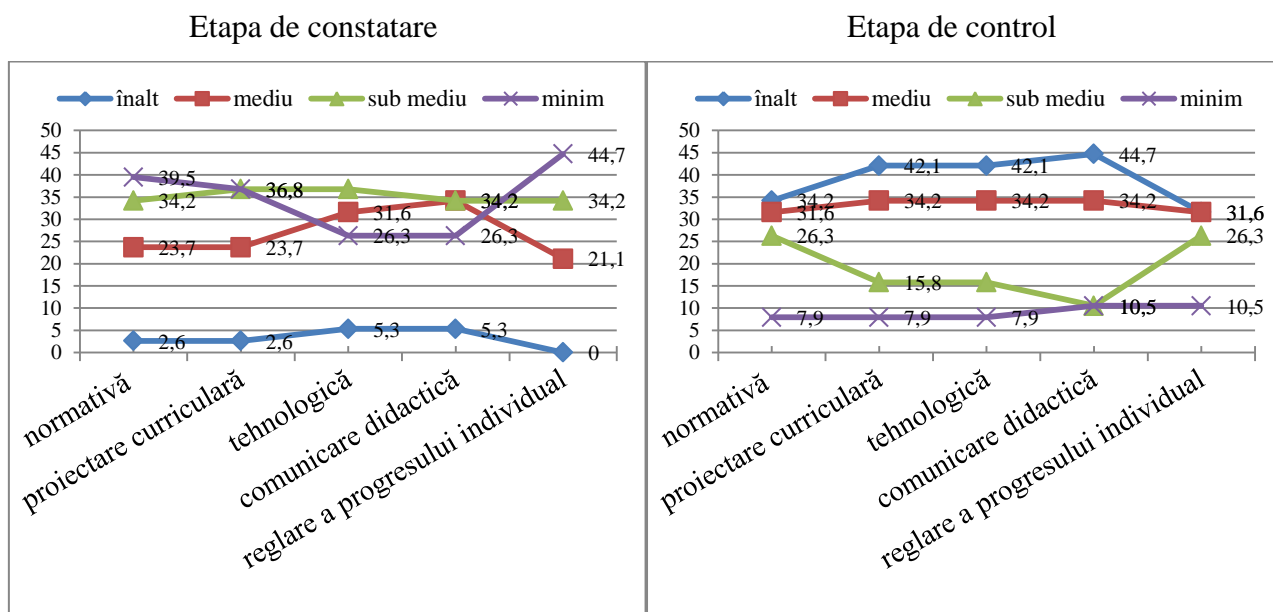


Fig. 3.16. Rezultatele comparate ale nivelurilor de formare a competențelor studenților privind activitatea didactică în clasele cu predare simultană (38 de studenți, GE, lotul III)

Participarea studenților din grupul experimental la Programul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană a contribuit semnificativ la creșterea valorilor procentuale a nivelului de formare a competențelor privind activitatea didactică în clasele cu predare simultană. Observăm din Figura 3.16. coborîrea valorilor nivelului minim pentru toate competențele, cei mai mulți studenți înregistrînd acest nivel pentru competența de comunicare didactic (19,5%), această competență, înregistrînd, totodată, cel mai mare scor pentru nivelul înalt (44,7%).

Compararea rezultatelor a fost realizată prin metodele de interpretare statistică, realizată în programul SPSS. Procedura de calcul se bazează pe metoda diferenței directe dintre distribuțiile loturilor experimentale la etapele de constatare și control ale experimentului pedagogic, utilizînd testul t pentru două eșantioane, bazate pe variabilitatea „intra-subiect”. Nivelul competențelor învățătorilor privind activitatea în clasele cu predare simultană a fost evaluat înainte și după programul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană. S-a constatat o creștere semnificativă înregistrată pentru lotul experimental de studenți, care au parcurs integral programul de formare: $p < 0.05$.

În calculul am utilizat testul t pentru un singur eşantion în baza următoarei formule:

$$t = \frac{m_d - \mu_d}{S_d / \sqrt{N}} \quad (3.1)$$

unde

- m_D = media distribuției D (a diferențelor)
- μ_D = media populației de nul (0)
- N- populația inclusă în eşantion
- S_D = abaterea standard a distribuției diferențelor

Tabelul 3.13. Valori statistice ale nivelului de formare a competențelor privind activitatea în clasele cu predare simultană (etapa de control: învățători, studenți)

		Normativă	Proiectare curriculară	Tehnologică	Comunicare didactică	Reglarea progresului individual
Învățători (lotul II)	t	-1,853	-,737	-1,422	-2,033	-1,994
	Asymp. Sig. (2-tailed)	0,06	0,4	0,1	0,04	0,04
Studenți (lotul I)	t	-3,492(a)	-4,011(a)	-3,448(a)	-3,270(a)	-4,023(a)
	Asymp. Sig. (2-tailed)	0,01	0,01	0,02	0,02	0,01

Diferența nu a atins pragul semnificației statistice pentru lotul II experimental al învățătorilor care participă la cursurile de formare continua tradițională pentru nivelul de formare a competențelor normative, proiectare curriculară și tehnologică. Absența semnificației statistice se datorează, foarte probabil, volumului redus al conținuturilor specifice orientate pentru formarea competențelor învățătorilor privind activitatea în clase cu predare simultană, conținuturile sînt integrate în cadrul altor discipline, ceea ce demonstrează ca este nevoie de cursul special „Învățămîntul simultan” în formula de modul separat sau curs Introdus în programul de formare.

La compararea rezultatelor grupurilor experimentale a loturilor 1 și 2 (învățători și studenți), obținute în etapa de control a experimentului, valorile statistice denotă diferențe semnificative între scorul obținut înainte și după imlimentarea Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană, oferind un plus de validare dimensiunilor de formare incluse în program. În acest sens, consultarea datelor prezentate în Anexa 12 reflectă rezultate cu semnificație statistică la compararea nivelului de formare a competențelor învățătorilor și studenților din loturile experimentale prin valoarea testului chi-patrat (χ^2), calculate în baza formulei:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E} \quad (3.2)$$

unde

- O = frecvența observată;
- E = frecvența probabilă (teoretică, expectată).

Tabelul 3.14. Valori statistice comparate ale nivelului de formare a competențelor privind activitatea în clasele cu predare simultană (etapa de control: învățători, studenți)

Loturile experimentale învățători-studenți	Loturile de control învățători-studenți
Pearson Chi-Square (χ^2)	
0,042	0,072

Considerăm important la această etapă prezentarea rezultatelor comparate ale nivelurilor de formare a competențelor privind activitatea didactică în clasele cu predare simultană pentru toate grupurile de subiecți, diferențele fiind explicate de *traseul diferit de formare în cadrul Programului FPI CPS*. În tabelul ce urmează sînt prezentate rezultatele subiecților din grupurile experimentale, stratificarea eșantionului fiind următoarea: 38 de studenți din GE – lotul I; 22 de învățători, participanți la cursurile de formare continuă, în vederea acumulării a 20 de credite necesare pregătirii pentru concursul de atestare a cadrelor didactice (GE) – lotul II și 25 de învățători, participanți la stagiul de formare prin modulul „Învățămîntul simultan”, cuantificate în 8 credite profesionale (GE) – lotul III.

Tabelul 3.15. Rezultatele comparate ale nivelurilor de formare a competențelor privind activitatea didactică în clasele cu predare simultană (GE, etapa de control)

Competențele stabilite în RCPI	Grupurile experimentale ale subiecților cercetării	Nivelurile competenței (în %)			
		înalt	mediu	sub mediu	minim
Normativă	Studenți – lotul I	34.2	31.6	26.3	7.9
	Învățători - lotul II	31.8	40.9	22.7	4.6
	Învățători - lotul III	56	40	4	0
Proiectare curriculară	Studenți – lotul I	42.1	34.2	15.8	7.9
	Învățători - lotul II	27.3	31.8	22.7	18.2
	Învățători - lotul III	44	36	12	8
Tehnologică	Studenți – lotul I	42.1	34.2	15.8	7.9
	Învățători - lotul II	27.3	27.3	31.8	13.6
	Învățători - lotul III	48	40	12	0
Comunicare didactică	Studenți – lotul I	44.7	34.2	10.5	10.5
	Învățători - lotul II	36.3	36.3	22.7	4.6
	Învățători - lotul III	48	48	4	0
Reglarea progresului individual	Studenți – lotul I	31.6	31.6	26.3	10.5
	Învățători - lotul II	27.3	31.8	27.3	13.6
	Învățători - lotul III	48	44	4	4

Rezultatele inserate în tabelul 3.15 prezintă niveluri diferite pentru învățătorii și studenții antrenați în Programul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană. Aceste diferențe se explică de mai mulți factori, dintre care menționăm: *factorul temporal* - studenții au valorificat componentele Programului pe o durată de 2 ani de zile, învățătorii, doar 3 săptămîni; *factorul experienței profesionale* - învățătorii din lotul II activează în clase cu predare simultană și au fost antrenați în cercetare în perioada stagiului de

perfecționare la modulul „Învățămîntul simultan” (această categorie de subiecți înregistrînd cel mai înalt nivel al competențelor), în timp ce învățătorii lotului II au beneficiat de formare profesională privind activitatea didactică în clasele cu predare simultană preponderant prin demersurile cumulativ și individual.

În concluzie, valorile stabilite în cadrul Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană au fost reprezentate de cunoștințe, capacități și atitudini ale cadrelor didactice în proces de formare inițială și continuă pentru activitatea profesională în învățămîntul primar simultan, acestea fiind competențele, rezultatele cărora au fost validate experimental: **normativă, de proiectare curriculară, tehnologică, de comunicare didactică și de reglare a progresului individual**, acestea fiind reflectate în valorile *instruirii concomitente a elevilor de vîrste diferite, acordarea șanselor egale de dezvoltare, acces la educație în mediul favorabil evoluției copiilor; provocare pentru diversitatea predării; valorificarea curriculumului în clase combinate la același nivel cu o clasă; implementare de programe individuale; combinare optimă a strategiilor didactice, proiectarea demersului didactic în funcție de nevoile și interesele copilului; respectarea structurii unitare a programei școlare prin adaptarea conținuturilor lor, în așa fel încît să se respecte logica internă a disciplinei; proiectarea strategiei didactice încît să permită o îmbinare continuă între activitatea învățătorului și cea a elevului, activitatea individuală a elevilor, alternarea activității directe cu activitatea independentă, eforturi intensificate de programare și organizare a activității pentru fiecare secvență a lecției, realizarea unor scheme orale paralele; cuplarea claselor etc.*

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Determinarea reperelor de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultan a evidențiat aspectele practice de valorificare a procesului didactic al învățătorilor prin intermediul experimentului pedagogic. Cercetarea experimentală s-a bazat pe datele investigației teoretice și s-a realizat pe un eșantion stratificat, alcătuit din studenți, ciclul Licență, învățători, participanți la cursurile de formare continuă, în vederea acumulării a 20 de credite necesare pregătirii pentru concursul de atestare a cadrelor didactice și învățători, participanți la stagiul de formare prin modulul „Învățămîntul simultan”, cuantificate în 8 credite profesionale.

2. Cercetarea s-a desfășurat în trei etape, proiectate, realizate, coordonate și evaluate în conformitate cu ierarhizarea algoritmică ce respectă etapele și subetapele cercetării educaționale, metodologia cercetării fiind determinată preponderent de caracterul constatativ-ameliorativ, avînd ca obiect al cercetării procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice în vederea realizării activității profesionale în clasa cu predare simultană în condiții asigurate de eficiența managementului clasei de elevi.

3. Interdependențele realizate la nivel de competențe – valori – indicatori ai calității procesului educațional în clasa cu predare simultană – itemi ai instrumentelor de cercetare au evidențiat aspecte importante pentru exprimarea concluziei la finalul etapei de constatare a experimentului pedagogic, care prezintă rezultate modeste privind nivelul de formare a competențelor profesionale ale învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană, în programul de studii universitare (formare inițială și continuă), la momentul evaluării, problematica vizată fiind abordată sporadic.

4. Concluzia pentru intervenția în cadrul procesului de formare a competențelor învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană a contribuit la elaborarea Programului de formare profesională, proiectat și realizat în baza a trei coordonate obligatorii privind valorificarea optimă a competențelor învățătorilor (cumulativă, distinctă și autoformare) și-a demonstrat eficiența prin rezultatele înregistrate la etapa de control a experimentului.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. Specificul dezbaterii științifice asupra învățământului simultan cumulează argumente psihopedagogice în favoarea necesității de studiere a procesului didactic în clasele cu predare simultană, ca expresie a pluralismului educativ prin gândirea creatoare, neexclusivistă și productivă. Managementul procesului didactic în clasele cu predare simultană reprezintă un potențial educativ ce poate contribui prin forme specifice la consolidarea rolului școlii ca principală instituție de educație, asigurând acesteia statutul de centru de resurse educaționale pentru comunitate în cadrul sistemului național de învățământ.

2. Condițiile socioeconomice din R. Moldova au determinat dezvoltarea în ultimul deceniu a învățământului simultan, care, deși înregistrează unele succese notabile, rămâne explorat modest în domeniul teoriei și practicii educației. În pofida unor obstacole generate de particularitățile cadrului legislativ, de dificultățile financiare, inerente mentalității pedagogice învechite, prin stabilirea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în clasele cu predare simultană se vor crea oportunități reale de integrare educativă optimă a elevilor.

3. Activitatea cadrelor didactice în clasele cu predare simultană vizează: aplicarea diverselor forme de *predare simultană* în organizarea claselor (grupări pe niveluri de performanță, pe discipline, elaborare de proiecte, instituționalizate, în funcție de interese etc.); dispunerea de un *grad sporit de autonomie* în organizarea activității didactice, pentru a se adapta la situațiile concrete din clasă, la caracteristicile copiilor, pentru a putea pune în practică o reală individualizare a învățării etc.; *încurajarea parteneriatului cu alte școli și instituții educative* (inclusiv din mediul urban), în scopul obținerii unui sprijin metodologic și material și cu alți factori educativi extrașcolari; *stimularea organizării părinților* în asociații care să *colaboreze cu școala* și cadrele didactice în rezolvarea unor probleme educative, în administrarea unității de învățământ etc.

4. *S-au adus dovezi științifice* pentru ideea că strategia educației simultane vizează realizarea în cadrul demersului didactic a următoarelor obiective: proiectarea cadrului legislativ și a reglementărilor specifice; diversificarea ofertei educaționale și asigurarea educației de bază pentru toți; identificarea modalităților de susținere adecvată a învățământului simultan (resurse financiare, logistică, evaluare centrată pe performanță, susținere publică); participarea la noua generație de programe europene prin preluarea unor strategii de lucru performante, dezvoltarea de parteneriate internaționale, susținerea inițiativelor de dezvoltare comunitară etc.

5. Din aceste rațiuni *a fost fundamentat teoretic și praxiologic* procesul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană prin: determinarea sistemului de idei și concepte prioritare pentru realizarea procesului didactic în

învățământul primar simultan; sintetizarea modelelor de instruire în vederea identificării valorilor managementului procesului didactic în clasele cu predare simultană; elaborarea Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan (componentele: *normativă, proiectare curriculară, tehnologică, comunicare didactică, gestionare a studiului individual*), conceperea și descrierea principiilor proiectării demersului didactic în învățământul simultan, elaborarea Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor valorificate în clasele cu predare simultană și întemeierea științifică a indicatorilor calității procesului didactic în învățământul simultan, elaborați pentru necesitățile cercetării. Aceste repere au construit cadrul pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul simultan, elaborate în cercetare în vederea formării profesionale universitare a învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană.

6. Formarea învățătorilor pentru prestația didactică în clasele cu predare simultană ***a fost realizată prin construcție și dezvoltare curriculară***, integrând în curriculumul universitar la specialitatea *Pedagogia învățământului primar* disciplina *Învățământul simultan*, module specifice și finalități de studii orientate pentru dezvoltarea competențelor învățătorului privind activitatea didactică în clasele cu predare simultană prin *dimensiunile de formare cumulativă și distinctă a sistemului de competențe* incluse în cadrul Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor; ***au fost elaborate resurse curriculare***: note de curs și ghid metodologic, recomandări metodologice studenților și instrumente de evaluare a gradului de pregătire a studenților /învățătorilor pentru proiectarea/realizarea demersului didactic în învățământul primar simultan.

7. ***A fost elaborat și validat experimental Programul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană***, care a inclus crearea elementelor curriculare necesare la nivel de produs, enumerate anterior, ca și pregătire cu resurse necesare pentru procesul didactic în clasele primare incomplete. Programul vizează valorificarea optimă a cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic, concretizat în strategii de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice (studenți și învățători) pentru proiectarea/realizarea procesului în clasele cu predare simultană și descrierea valorilor specifice ale managementului procesului didactic în învățământul primar simultan.

8. ***Problema științifică importantă soluționată în cercetare*** rezidă în valorificarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan prin integrarea Modelului managementului procesului didactic în învățământul primar simultan, a Referențialului competențelor profesionale ale învățătorilor și a principiilor proiectării demersului didactic, prin intermediul Programului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea în clasele cu predare simultană și afirmate în contextul specific al managementului clasei de elevi.

9. În acest context al investigației conștientizăm faptul, că prin cercetarea realizată nu am epuizat sistemul problemelor ce vizează cadrul pedagogic de realizare a procesului didactic și formarea profesională a învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană, ci ***am creat anumite perspective prin descrierea avantajelor managementului procesului didactic în clasele cu predare simultană*** ce constau în: sporirea ratei de școlarizare, evitarea fenomenelor de oboseală fizică la elevi (și a unor riscuri), datorate parcurgerii unor distanțe mari, au posibilitatea să lucreze cu efective reduse de elevi integrate în sistemul de predare simultană, renunțând la cadrele didactice necalificate, crește calitatea actului de instruire, se reduc cheltuielile pentru plata unui personal mai numeros și este facilitată comunicarea și schimbul de idei, cristalizând colectivitățile profesionale a cadrelor didactice dispersate în anumite circumstanțe. În intenția de a rezuma concluziile cercetării formulăm anumite **recomandări metodologice** pentru cercetări ulterioare:

a) **pentru conceptorii de politică educațională:**

- să opteze, în conformitate cu situațiile specifice din teritoriu și cu resursele materiale și umane de care dispun, între soluții mai puțin *costisitoare* (școli mai mari, cu internat etc.) sau soluții care să nu afecteze educatul, familiile, comunitatea în ansamblul său.
- în luarea acestor decizii este necesară consultarea și aprobarea comunității, a familiilor, liderilor locali, în ideea descentralizării și autoconducerii locale.
- fixarea ca obiectiv prioritar asigurarea de personal didactic calificat.

b) **pentru studenții pedagogi:**

- interiorizarea și experimentarea valorilor managementului învățământului simultan în cadrul practicii profesionale pentru dezvoltarea competențelor profesionale;
- efectuarea practicii pedagogice a viitorilor învățători în localități rurale defavorizate;
- cercetarea pluriaspectuală a referențialului profesional al cadrelor didactice în variate contexte sociale.

c) **pentru cadrele didactice școlare (învățători):**

- promovarea valorilor managementului demersului didactic în învățământul simultan;
- adoptarea strategiilor de dezvoltare profesională valorificând resursele create în cercetare,
- formarea unei comisii pentru promovarea evaluarea calității educației simultane ;
- abilitarea profesorilor în cadrul formării inițiale și continue cu anumite competențe privind didactica instruirii în clase cu predare simultană, educația compensatorie în scopul diminuării handicapului socio-cultural al celor proveniți din familii dezavantajate (metode psiho-pedagogice de stimulare și recuperare a dificultăților școlare - pedagogie diferențiată, pedagogia grupurilor de nivel etc.), instruirea copiilor cu nevoi speciale, a celor cu probleme de adaptare, cu tulburări instrumentale etc. (în prezent formarea inițială și continuă este aproape exclusiv axată pe o educație de tip urban și care se adresează unui copil mediu, fără probleme de adaptare școlară).

BIBLIOGRAFIE

1. Albu G. Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială. Pitești: Paralela, 2009. 288 p.
2. Albulescu M. Diaconu. Repere actuale în didactica disciplinelor socio-umane. Cluj-Napoca: Argonaut, 2007. 267 p.
3. Albulescu I. Doctrină pedagogică. București: E. D. P., 2007. 400 p.
4. Allport G. W. Structura și dezvoltarea personalității. București: E. D. P., 1981. 558 p.
5. Andrițchi V. Formarea cadrelor didactice - strategie de asigurare a calității în educație. În: Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene. Materialele Conferinței Științifice Interuniversitare. Chișinău: Evrica, 2007. 411 p.
6. Andrițchi V. ș.a. Organizarea procesului educațional: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007. 52 p.
7. Andrițchi V. Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Teza de dr. hab. în pedagogie. Chișinău, 2012. 333 p.
8. Andrițchi V. Oportunități manageriale pentru învățământul preuniversitar prin optica dezideratelor pedagogiei postmoderne. În: Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate. Chișinău: CEP USM, 2014. p. 25-30.
9. Antonesei L. Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2009. 192 p.
10. Ardelean A., Mîndruț O. Didactica formării competențelor. Arad: Vasile Goldiș, 2012. 212 p.
11. Ausubel D., Robinson F. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: E.D.P., 1981. 797 p.
12. Badea D. Competențe și cunoștințe - fața și reversul abordării lor. În: Revista de Pedagogie, 2010, nr. 58 (3), 2010 p. 34 – 41.
13. Barna A. Autoeducația: probleme teoretice și metodologice. București, 1995. 173 p.
14. Blaja-Vitcovschi A. Dezvoltarea sensibilității cromatice la elevii claselor primare. Teza de dr. în șt. pedagogice. Chișinău, 2012. 169 p.
15. Biroul Național de Statistică. Activitatea instituțiilor de învățământ primar și secundar general, la începutul anului de studii 2014/15
<http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&id=4779&idc=168>
16. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice (un cadru constructivist). Ed. a 3-a. Pitești: Paralela 45, 2008. 428p.
17. Bocoș M. Teoria și practica cercetării pedagogice. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2007. 288 p.
18. Bocoș M. ș.a. Tradiții, valori și perspective în pedagogia învățământului primar. Vol. I. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2007. 498p.

19. Bosman Ch., Gerard F-M., Roegiers X. (2003), Quel avenir pour les competences? De Boeck Universite, Bruxelles, books.google.com/books?isbn=2804135020 Boy-Dimock, V. (1995), Leading Change from the Classroom: Teachers as Leaders, <http://www.seidl.org/change/issues/issues44.html>
20. Brițchi A. Pregătirea cadrelor didactice sub aspectul realizării învățământului simultan – necesitate stringentă a timpului. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele simpozionului internațional, 16-17 mai 2013. p. 230-233.
21. Brițchi A. Condițiile pedagogice de organizare a procesului didactic în învățământul simultan. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. 12, partea I. Materialele conferinței profesorilor și a doctoranzilor UPSC, 27 mai 2013. p. 122-128.
22. Brițchi A. Organizarea muncii independente a elevilor în clasele simultane: aspect teoretice. În: Perspective și tendințe actuale de dezvoltare a învățământului preșcolar și primar. Materialele conferinței științifice internaționale, 30-31 octombrie 2013. p. 251-256.
23. Brițchi A. Dificultățile organizării procesului instructiv-educativ în școlile cu învățământ simultan. În: Probleme și soluții actuale ale parteneriatului familie-comunitate în contextul fenomenului rezistenței educației. Materialele conferinței Științifico-practică internațională, 10 decembrie 2013. p. 151-157.
24. Brițchi A. Construcții analitice privind asigurarea condițiilor de instruire a elevilor în clasele cu regim simultan. În: Rezistența la educație: soluții și perspective. Materialele conferinței Științifico-practică internațională, 30 octombrie 2014. p. 53-60.
25. Brițchi A., Sadovei L. Învățământul simultan. Suport de curs pentru studenți în procesul de formare inițială și continuă. Chișinău: S.n. (Tipogr. UPS „I. Creangă”), 2014. 151 p.
26. Brițchi A., Sadovei L. Învățământul simultan: Breviarium. Ghid metodologic. Chișinău: S.n. (Tipogr. UPS „I. Creangă”), 2015. 89 p.
27. Brițchi A. Implementarea metodei proiectelor în condițiile învățământului simultan. În: Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar. Materialele Conferinței științifice internaționale consacrată aniversării a 55-a de la fondarea Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, 29 octombrie 2015. p. 85-91.
28. Brițchi A. Strategia învățării pe bază de proiect – condiția eficienței învățământului simultan. În: Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice B, Nr.3, Academia de Științe a Moldovei. 2015. p. 195-203.
29. Brițchi A. Dimensiunile „Proiectarea și realizarea lecției” în clasele cu regim simultan. În: Revista de științe socioumane, nr.3 (31), 2015. p. 103-108.

30. Bucun, N., Pogolșa L. Standarde de competență - instrument de realizare a politicilor educaționale. Chișinău, 2010.
31. Bunăiașu C. Profesorul – manager în instruirea constructivistă. În: Joița E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II). Iași: Institutul European, 2007, p. 196-200.
32. Bunăiașu C. Program cadru de practică profesională în domeniul socio-uman. Craiova: Editura Sitech, 2012. 128 p.
33. Cadrul ERRE de planificare a lecției. <http://profesor.cmb.md/wp-content/uploads/2012/01/Metode-de-instruire.pdf> (vizitat 09.02.2012).
34. Cadrul Național al Calificărilor <http://www.anc.gov.ro/index.php?page=cadrul-national-al-calificarilor-cnc> (vizitat 09.02.2012).
35. Callo T. Configurații ale educației totale. Chișinău: CEP USM, 2007. 116 p.
36. Callo T. (coord.), Paniș A. (coord.), ș.a. Educația centrată pe elev: Ghid metodologic. Formarea continuă. Vol. 1. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010. 171p.
37. Callo T. Contul „axiologic” al identității profesionale. În: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare (coord. Hadârcă M.). AȘM, IȘE, Vol. III. Chișinău, 2011. p.150-154.
38. Callo T. Coordonate valorice ale educației permanente. În: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare (coord. Hadârcă M.). AȘM, IȘE, Vol. III. Chișinău, 2011, p.137-145.
39. Carcea M. Introducere în pedagogie. Iași: GH. ASACHI, 2001. 134 p. [http://www12.tuiasi.ro/users/58/Curs Pedagogie II. pdf](http://www12.tuiasi.ro/users/58/Curs_Pedagogie_II_.pdf) (vizitat 09.02.2012).
40. Cartaleanu T. (coord.) ș.a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Ed. I. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 204 p.
41. Cartaleanu T. ș.a. Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Proiectul Educație de calitate în mediul rural din Moldova. 59 p.
42. Catană L. Metodologia implementării competențelor – cheie în curriculumul școlar. În: Revista de pedagogie, 2010 nr. 58 (3). p. 249-252.
43. Călin M. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis, 2003. 207 p.
44. Călin M. Teoria Educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. București: Editura All, 1996. 139 p.
45. Călinescu G. Viața și opera lui Ion Creangă. Chișinău: Editura Litera, 1998. 177 p.
46. Cebanu L. Tendințe moderne în formarea inițială a cadrelor didactice. Revista științifică a USM „Studia Universitatis”, nr.5, 2009. p. 24-26.
47. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008. 400 p.

48. Chelcea S. Cercetarea în științele educației. București, 2007. 37 p.
49. Chicu V., Dandara O. ș.a. Psihopedagogia centrată pe copil (coord. Guțu V.). Chișinău: CEP USM, 2008. 144 p.
50. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum trans-disciplinar. Iași: Polirom, 2008. 280 p.
51. Codul Educației. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. nr.: 634. <http://monitorul.md/index/viewpdf/id/49/?lang=2>
52. Cojocaru V. Gh. Schimbarea de paradigme în învățământ și contextul social. În: Priorități actuale în procesul educațional. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: CEP USM, 2011, p. 564-567.
53. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V. Criterii și indicatori de implementare a paradigmei managementului educațional din perspectiva democratică și a integrării europene. În: Priorități actuale în procesul educațional. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: CEP USM, 2011, p. 558-563.
54. Cojocaru V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 268 p.
55. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Tipografia Centrală, 2004. 335 p.
56. Cojocaru V. M. Educație pentru schimbare și creativitate. București: E. D. P., 2003. 312 p.
57. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p.
58. Cojocaru-Borozan M., Țărnă E., Sadovei L. Integrare socioprofesională prin discurs didactico-științific. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 236 p.
59. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 200 p.
60. Competențe cheie pentru Educația pe tot parcursul vieții - un cadru de referință european, noiembrie 2004. Grupul de lucru B *Competențe cheie*. În: Implementarea programului de lucru *Educație și instruire 2010*, Comisia Europeană. www.upt.ro/pdf/calitate.
61. Comunicatul de la Londra, 2007. Către o Zonă Europeană a Învățământului Superior: răspunderea la provocările unei lumi globalizate. [Online] http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf
62. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 2008. 304 p.
63. Copilu D., Crosman D. Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate. What are competencies and how they formed. În: Sesiunea Anuală de Comunicări Științifice cu

- participare internațională „Competențe și capabilități în educație”. Oradea: Editura Universității, 2009. p. 240-249.
64. Crețu C. Conținutul procesului de învățământ, componentă a curriculumului. În Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice (coord. Cucuș C.). Iași: Polirom, 1998. p. 98-140.
 65. Crețu N. ș.a. Învățarea prin colaborare. În: Supliment al revistei „Didactica Pro”, nr.7, 2002. p. 44.
 66. Cristea S., Șerbănescu L. Proiectarea, organizarea și funcționarea sistemului de învățământ din România. În: Potolea D. ș. a. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. p. 26-39.
 67. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: E. D. P., 1998. 474 p.
 68. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 398 p.
 69. Cristea S. Postmodernismul și postmodernitatea în educație. În: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, nr. 1 (5), 2001. p. 63.
 70. Cristea S., Bocoș M. Proiectarea instruirii. În: Potolea D. ș. a. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. p. 362-379
 71. Criterii, indicatori și proceduri de evaluare a programelor de studii în învățământul superior ciclul unu – studii licență, ciclul doi – studii master. Ghid. Chișinău: CEP UTM, 2009.113 p.
 72. Cuciureanu M. coord. Puncte de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ. București, 2011. 237 p.
 73. Cucuș C. Pedagogie. București: Polirom, 2002.464 p.
 74. Curriculumul școlar: clasele I-IV. <http://www.edu.md/ro/curriculum-national-modernizat-2010/>
 75. Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: provocări și oportunități pentru politică. Raport Eurydice. Agenția Executivă pentru Învățământ, Audiovizual și Cultură, 2012. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145RO.pdf (vizitat 12.04.2015)
 76. De Landsheere G. L'education et la formation. Paris: Presser Universitaires de France, 1992. 406 p.
 77. Diaconu M. Evaluarea competenței pedagogice. În: Standarde profesionale pentru profesia didactică. București: Ministerul Educației și cercetării, 2002. p.32-36.
 78. Dragomir M. și colab. Mic dicționar de management educațional. Cluj: Editura Hiperbola, Centrul Regional Cluj, 2001.
 79. Dulamă M. E. O nouă paradigmă în învățământul românesc: centrarea pe competențe. În: Revista de pedagogie, nr. 58 (3). București, 2010. p 95-110.
 80. Duțu M. Educația și problemele lumii contemporane. București: Albatros, 1989. 157p.
 81. Enache R., Stoicescu D., Noveanu G. Proiectarea și implementarea curriculumului centrat pe competențe. http://www.masterprof.ro/files/Eftimie/curs_PICCC_actored.pdf

82. Explicarea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații Oficiale ale Comunităților Europene, 2009. 15 p.
83. Flueraș V. Teoria și practica învățării prin cooperare. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2009. 200 p.
84. Focșa-Simionov S. Învățarea autoreglată: Teorie. Strategii de învățare. Chișinău: Epigraf, 2010. 359 p.
85. Gaiciuc V., Marin M., Ursu L. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ. Chișinău: Liceum, 2011. 247 p.
86. Garștea N., Callo T., Granaci L. Ora de dirigenție. Ghid pentru elevi și profesori. Chișinău: Epigraf S.R.L., 2011. 184 p.
87. Gîrleanu-Costea R., Alexandru Gh. Activitatea simultană la două sau mai multe clase în ciclul primar. Craiova, 1996. 194 p.
88. Gliga L. Standarde profesionale pentru profesia didactică. București: Polsib SA, 2002. 200 p.
89. Grigore E., Macri C. Stiluri de predare, stiluri de învățare. Modul 3. București, 2011. 99 p.
90. Grimal P. Civilizația română. Vol. II. București: Editura Minerva, 1973. 744 p.
91. Gremalschi A. Asigurarea accesului la învățământul general obligatoriu: Aportul societății civile și al sectorului privat la atingerea țintelor naționale ale ODM 2 în Republica Moldova. Chișinău: Inst. de Politici Publice, 2012. 62 p.
92. Guțu V. Proiectarea didactică în învățământul superior. Chișinău: CEP USM, 2007. 130 p.
93. Guțu V. ș. a. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar, Ghid metodologic, Chișinău, CE USM, 2003. 86 p.
94. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. Chișinău: Prut Internațional, 1998. 256 p.
95. Ilica A. O pedagogie pentru învățământul primar. Conspete psihopedagogice pentru examenul de definitivare și gradul didactic II. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2005. 376 p.
96. Ilie V. Modelul cultural – reper în profesionalizarea cadrelor didactice. În: Creativity, Imaginary, Language. Craiova: SITECH, 2014. 282 p.
97. Indicatori cu privire la calitatea educației școlare. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV:c11063>
98. Instrucțiunea privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condițiile activității simultane aprobată prin Ordinul nr. 5 din ianuarie 2012.

99. Ionescu M., Bocoș M. Procesul de învățământ – analiză conceptuală, abordări structural-sistemice, funcționale și interacționale. Aplicații. În: Potolea D. ș. a. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. p. 198-214.
100. Ionescu M., Chiș V. Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației. Cluj-Napoca: Eikon, 2009. p.42.
101. Iucu R. B. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2001. 184 p.
102. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. Humanitas Educational, 2004. 161 p.
103. Iucu R. Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională. Iași: Polirom, 2006. 270 p.
104. Iucu R. Patru exerciții de politică educațională în România. Tema II. Formarea cadrelor didactice. București: Centrul Educația 2000+, 2005. 31 p.
105. Izămșeanu M. Managementul clasei de elevi în condițiile învățământului simultan. Iași: IRCO Script, 2011. 100 p.
106. Jigău M. Factorii reușitei școlare. București: Grafoart, 1998. 204 p.
107. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: ALL, 1998. 464 p.
108. Joița E. (coord.). Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 399 p.
109. Joița E. A deveni profesor constructivist. București: E. D. P., 2008. 372 p.
110. Joița E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Iași: Institutul European, 2010. 284 p.
111. Legea educației naționale. Legea nr. 1/2011. În [Monitorul Oficial, Partea I, nr. 18 din 10 ianuarie 2011](#)
112. Macavei E. Pedagogie. Teoria educației. vol. I. București: ARAMIS Print, 2001. 352 p.
113. Manolescu M., Panțuru S. Teoria și practica evaluării educaționale (activități, conduite, rezultate) formale și nonformale: structuri, forme, funcții, relații, mecanisme, disfuncții. Strategii de metode de evaluare. Orientări noi. Aplicații. În: Potolea D. și al. Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași: Polirom, 2008. p. 305-349.
114. Marica S. tratarea diferențiată a elevilor din ciclul primar. Lucrare metodică-științifică. Brăila: Sf. Ierarh Nicolae, 2010. 128 p.
115. Marinescu M. (coord.). Educația omului de azi pentru lumea de mâine. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2010. 182 p.
116. Metodologia de organizare a claselor din învățământul preuniversitar în regim simultan. Ordinului Ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 3.753/2011 din 2 februarie 2012, art. 3 și 13 din Legea educației naționale nr. 1/2011.

117. Metodologia de organizare a claselor din învățământul preuniversitar în regim simultan (România), 19 ianuarie 2012. Publicat în Monitorul Oficial 86 din 2 februarie 2012 (M. Of. 86/2012).
118. Metodologie pentru fundamentarea cifrei de școlarizare și stabilirea rețelei unităților de învățământ preuniversitar de stat pentru anul școlar 2012-2013. Anexă la O.M.E.C.T.S. nr. 6694 /20.12.2011
119. Minder M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare cognitivismul operant. Cluj-Napoca: ASCR ASCRED, 2011. 392p.
120. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică și eficiența activității instructiv-educative. În: Revista de pedagogie, nr.7, 1986. p.7-10.
121. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. București: Editura Academiei, 1998. 212 p.
122. Modernizarea învățământului superior în Europa: Finanțare și dimensiune socială. Bruxelles: Eurydice, 2011. 116 p.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131RO.pdf
123. Mogonea F. Pedagogie pentru viitorii profesori. Sinteze teoretice. Sarcini. Modele. Instrumente aplicative. Craiova: Editura Universitaria, 2010. 222 p.
124. Mogonea F.R. Pedagogie pentru viitorii profesori. Sinteze teoretice, sarcini, modele, instrumente aplicative. Craiova: Editura Universitaria, 2010. 221p.
125. Moisin A. Arta educării copiilor și adolescenților în familie și în școală: îndrumător pentru părinți, educatori, învățători, diriginți și părinți. București: Didactică și Pedagogică, 2008. 136 p.
126. Molan V. Managementul învățământului simultan. București, 2006.
<https://ru.scribd.com/doc/308405376/Managementul-Inv-Simultam-v-Molan>
127. Neacșu I. Instruire și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 220 p.
128. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Iași: Polirom, 2015. 320 p.
129. Neacșu I. Învățarea academică independentă. București, 2006. 62 p.
http://www.unibuc.ro/n/despre/amfi-acad/docs/2011/apr/12_10_37_45Invatarea_academica_independenta.pdf
130. Neagu (Niță) S. Dezvoltarea competențelor de învățare la adulți. București, 2011. 28 p.
131. Neculau A. Dinamica grupului și a echipei. Iași: Polirom, 2007. 344 p.
132. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I. Știința învățării. De la teorie la practică. București: Editura Collegium POLIROM, 2008. 256 p.
133. Negură I., Papuc L., Pâslaru V. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2000. 174 p.
134. Nicu A., Conțiu E. Instrumente pentru învățarea prin cooperare. București: Aramis, 2010. 160 p.
135. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: EDP, 1996. 485 p.

136. Onutz S. Profesionalizarea carierei didactice. Competente psihopedagogice. Rezumatul tezei de doctorat. București, 2001. 31 p.
137. Oprea C.-L. Strategii didactice interactive, ediția a III-a. București: Didactică și Pedagogică, R.A., 2008. 316 p.
138. Organizarea procesului educațional în clasele primare, anii de studii 2013-2014/2014-2015: scrisoarea metodică a Ministerului Educației, Republica Moldova.
139. Palicica M., Gavrilă C., Ion L. Pedagogie. Timișoara: Editura Mirton, 2007. 383 p.
140. Panico V. Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare a elevilor de vârstă școlară mică. Chișinău: UST, 2011. 100p.
141. Panico V. Formarea atitudinilor către activitatea de pregătire inițială profesională a studenților facultății de pedagogie. În: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele conferinței științifico-metodice. Chișinău: UST, 2014, p. 75–81.
142. Pânișoară I.O. Profesorul de succes – 59 de principii de pedagogie practică. București: Editura Collegium POLIROM, 2009. 336 p.
143. Pascari V. Continuitatea în formarea competențelor de învățare la copii de 6-8 ani. Chișinău: Tipografia centrală, 2009. 180p.
144. Pascaru D. Fundamente psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale. Teza de dr. în ped. Chișinău, 2016. 211 p.
145. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia centrală, 2005. 704 p.
146. Pâslaru V., Papuc L. (coord.). Construcție și dezvoltare curriculară. Ghid metodologic. Chișinău: Centrul de resurse Curriculare Moldova, 2005. 170 p.
147. Pâslaru V. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Museum, 2003. 320 p.
148. Păun E. Școala, abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999. 173 p.
149. Păun E., Potolea D. (coord.). Pedagogie: fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002. 248 p.
150. Păun E., Șerbănescu L. Educabilitatea. Mediile educaționale și factorii dezvoltării personalității umane (ereditatea, mediul, educația) În: Potolea D. et al. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. p. 97- 107
151. Păunescu M. Utilizarea jocului didactic în cadrul lecțiilor de matematică la clasele I-IV în învățământul cu predare simultană. Drobeta-Turnul-Severin: Editura Ștef., 2010. 126 p.
152. Pepin B. Different cultures, different meanings, different teaching. In: Teaching mathematics in secondary schools. L. Haggarty (Ed.) Routledge. London, 2002. <http://jeanluc.sorth.dk/Birgit/publications.html>

153. Peretti A. Educația în schimbare. Iași: Spiru Haret, 1996. 182 p.
154. Petrovici C. Competențe profesionale necesare în formarea inițială a institutorilor – rezultatele unei anchete. Analele Științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza” – Secția Științele Educației, vol. VII-VIII/2003-2004, p. 239-250.
155. Pogolșa L., Marin M. Evaluare criterială prin descriptori. Ghid metodologic. Clasa 1. Ministerul Educației, 2015. 86 p.
156. Popa (Chișiu) C. Mentoratul - Concepție, metode și impact asupra carierei didactice. Rezumatul tezei de doctorat. București, 2009. 53 p.
157. Popa M. Statistica pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS. Iași: Polirom, 2008. 368 p.
158. Potolea D., Toma S. Standarde pentru profesia didactică. http://www.congresuleducatiei.ro/ckfinder/userfiles/files/SToma_%20DPotolea.pdf
159. Radu I. T. Evaluarea în procesul didactic. București: E. D. P., 2000. 342 p.
160. Raport cu privire la realizarea Strategiei și a Planului consolidat de acțiuni 2011–2015 în sectorul educației. http://edu.cts.md/sites/default/files/realizarea_strategiei_si_a_planului_consolidat_de_actiuni_2011-2015_in_sectorul_educatiei.pdf
161. Rădulescu D. Învățământul public din România în secolul al XIX-lea – evoluție și consecințe sociale. În: Calitatea vieții. București: Editura Academiei Române, nr. 2, 2003. p. 177-189.
162. Sadovei L. Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2008. 172 p.
163. Sadovei L. Educația spirituală – valoare clasică în școala modernă. În: Materialele conferinței de totalizare a muncii științifice a corpului profesoral-didactic. Vol. III. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. p. 211-217.
164. Sadovei L., Papuc L., Cojocaru-Borozan M. Teoria și metodologia instruirii. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2009. 100 p.
165. Sadovei L. Cultura normativă a carierei pedagogice. În: Inițiere în cariera profesională. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2013. p. 38-75.
166. Salade D. Dimensiuni ale educației. București: Didactică și Pedagogică, 1998. 230 p.
167. Sandu D. Evaluarea elevilor în cadrul activităților de învățare prin cooperare. Rezumatul tezei de dr. în ped. București, 2013. 53 p.
168. Saranciuc-Gordea L. Dirigenția. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2013. 264 p.
169. Sarivan L. et al. Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev. București: Educația 2000+, 2009. 100 p.
170. Sălăvăstru D. Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice. Iași: Polirom, 1999. 200p.

- 171.Sălăvăstru D. Elemente de psihosociologie a grupurilor școlare. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
- 172.Săucan D.-Ș. Comunicarea didactică. București: ATOS, 2003. 240 p.
- 173.Sclifos L. ș.a. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010. 136 p.
- 174.Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006. 176p.
- 175.Stănescu M.-L. Instruirea diferențiată a elevilor supradotați. Iași: Polirom, 2002. 216 p.
- 176.Stoichescu I., Stănescu L. Aspecte metodologice privind predarea în condițiile activității simultane. Drobeta-Turnu Severin: Ștef, 2010. 98 p.
- 177.Stoicescu D. Manolache B., Ilieș B. Predarea simultană. Ministerul Educației și Cercetării. Unitatea de Management a Proiectului pentru Învățământul Rural. București, 2005. 36 p.
- 178.Strategia de Dezvoltare pentru anii 2014-2020 „Educația – 2020”.
<http://edu.gov.md/ro/strategia-educa-ie-2020/>
- 179.Stroe M. Competența didactică. Perspectiva psihologică. București: ALL, 1999. 173 p.
- 180.Stupacenco L. Lucrul individual – formă de organizare a procesului de învățământ: abordare metodică. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2007. 92 p.
- 181.Suditu M. Evaluarea competenței profesorului din perspectiva eficienței didactice. În: Buletinul Universității „Petrol – Gaze” Ploiești, LV nr. 2/2002. p. 51-56.
- 182.Șova T., Balțat L. Toleranța la stres.Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 97 p.
- 183.Ștefan E. Considerații privind educația în societatea română. În: Revista de Științe Juridice Craiova, nr. 3 / 2006, p. 212-216;
- 184.Țircă A. Management educațional. București, 2011. 177 p.
<http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducatinale/Modul%207%20Management%20educational.pdf> .
- 185.Truța E., Mardar S. Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje. București: Aramis, 2005.
- 186.Turcu F. Psihologie școlară. Competența didactică. <http://www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/pagina2.asp?id=cap10>
- 187.Țurcan (Balțat) L. Pedagogia toleranței. Ghid metodologic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. 150 p.
- 188.Ursu L., Rusuleac T. Formarea inițială a competențelor profesionale ale cadrelor didactice pentru învățământul primar prin lecții de laborator. În: Facultatea de Pedagogie: tradiție și modernitate. Dialogul generațiilor. Materialele Conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională, 31 oct. 2014. Chișinău: S. n., 2014 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”). Vol. 1., 2014. 223 p.

189. Văideanu G. Educația permanentă: conceptual și incidențele educației permanente asupra învățământului. In: Pedagogie. Ghid pentru profesori. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”, 1988. p. 140-141.
190. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988. 209 p.
191. Velea S., Istrate O. Formarea personalului didactic: premise pentru schimbare. În: Revista de Pedagogie. București, 2005. p. 26-30.
192. Vlăsceanu L. ș.a. Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact. Anexe. Vol. 2. Iași: Polirom, 2002. 502 p.
193. Vrâncianu M. 1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori. Chișinău, 2010. 216 p.
194. Vrăsmaș E. Dificultățile de învățare în școală. București: Ed. V&I Integral, 2007. 193 p.
195. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 1999. 523 p.
196. Байбородова Л.В. Воспитание и обучение в сельской малочисленной школе. Учебное пособие. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2004. 357 с.
197. Байбородова Л. В., Чернявская А. П. Воспитание сельского школьника. Москва: Пед. поиск, 2002. 176 с.
198. Байгулова Н.В. Разработка и реализация модели разновозрастной сельской малокомплектной школы: автореф. дис. канд. пед. наук. Томск, 2011. 29 стр.
199. Гарднер В.В. Подготовка учителя к проектированию и тьюторскому сопровождению индивидуальной образовательной траектории сельского школьника. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Чита, 2011. 202 с.
200. Зайкин М.И., Фролов М.И., Шкильменская Н.А. Технологии дифференцированного обучения в сельской школе. Арзамас: АГПИ, 2008. 231 с.
201. Иванов А. Ф. Интеграция педагогических и социальных факторов как условие эффективной деятельности современной сельской школы. Москва: АСОПиР, 2002. 71 с.
202. Ковалев В. П. Формирование профессиональной готовности учителя начальных классов к работе в малокомплектной сельской национальной школе. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Чебоксары, 1998.
203. Костяшкин Э., Скаткин М. Трудовое воспитание и профориентация школьников. Москва: Просвещение, 1984. 191 с.
204. Макаренко А. С. О воспитании. Москва: Политиздат, 1990. 415 с.
205. Неустроев Н.Д. Специфика деятельности малокомплектных и кочевых школ в условиях Севера. Учебное пособие для студентов ВУЗов по курсу «Педагогика». Якутск: Издательство Якутского университета, 2009. 246 с.

206. Огородников Н.Т. Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в обучении. Москва: Педагогика, 1971. 327с.
207. Рулев С.И. Взаимодействие учащихся малочисленной сельской школы как фактор их социального становления. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Ярославль, 1999. 213 с.
208. Селиванова Н.Л., Куприянова Г.В. Сельская школа: ресурсы развития. В: Народное образование, №5, 2003. с. 32.
209. Стрезикозин В.П. Урок в сельской малокомплектной школе. Москва: Педагогика, 1972. 223 с.
210. Сухомлинский В. А. О воспитании. Москва: Изд-во полит. лит., 1985. 270 с.
211. Цирульников А. М. Педагогические основы вариативной организации сельской школы. Москва: ВЛАДОС, 1992. 96 с.
212. Шергина Т. Педагогические условия модернизации образовательного процесса сельской малокомплектной школы (на примере республики Саха (Якутия)). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Чита, 2015. 179 с.
213. Шобонов Н. Социально-педагогический потенциал сельской школы: историко-педагогический анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2010. 32 с.
214. Щербакова Е.В. Сельская малокомплектная школа: современное состояние, проблемы и перспективы развития. В: Теория и практика образования в современном мире. Материалы II междунар. науч. конф. Санкт-Петербург: Реноме, 2012. с. 107-109.
215. the Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Volume 3. Report IV. Eurydice, 2004
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key_topics_3_keeping_teaching_attractive_EN.pdf
216. http://www12.tuiasi.ro/users/58/Curs_Pedagogie_II.pdf
217. <http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%207%20Management%20educational.pdf> .
218. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV:c11063>
219. <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&id=4779&idc=168>
220. http://edu.cts.md/sites/default/files/realizarea_strategiei_si_a_planului_consolidat_de_actiuni_2011-2015_in_sectorul_educatiei.pdf

Integrarea cross-curriculară a conținuturilor învățământului simultan în disciplinele universitare prin componenta *finalități de studii*

Discipline generale	
Disciplină universitară	Finalități de studii ale studenților în vederea formării cumulative ale competențelor pentru activitate în învățământul simultan
Inițiere în cariera pedagogică	<ul style="list-style-type: none"> • să explice în manieră operațională conceptele de baza: profesie pedagogică, funcțiile și rolurile profesorului (rolul de manager în clasa simultană de elevi), competențele profesionale generale și specifice ale învățătorului care activează în clasa simultană de elevi, învățarea autoreglată, managementul timpului în școala simultană, reflecția etc., realizând prelucrarea literaturii sub forma unor sinteze (plan de idei, prezentare de carte, recenzia, referatul, tezele, rezumatul, comentariul, conspectul etc.); • să elaboreze caracteristica activității profesionale a pedagogului din diferite tipuri de instituții școlare, inclusiv-obligator din învățământul simultan; • să proiecteze și să analizeze modele-exemple de cariera pedagogică a profesorilor claselor primare, inclusiv-obligator din învățământul simultan; • să participe creativ în elaborarea și montarea unui spectacol, cu participarea studenților din grupa academică, ce ar reflecta esența profesiei pedagogice/activitatea cadrului didactic - manager în clasa simultană de elevi (ex. spectacolul „Vivat profesia!”)
Pedagogia	<p><i>La nivel de cunoaștere:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să identifice situațiile de criză educațională în clasele cu program simultan în faza incipientă, ordonându-le și clasificându-le în funcție de specificul acestora; <p><i>La nivel de aplicare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să analizeze comparativ formele educației și să explice ponderea lor în formarea și dezvoltarea personalității elevilor în clasa tradițională și în clasa cu program simultan de educație; • să explice importanța educației copiilor în corespundere cu schimbările din societate și răspunsul la exigentele culturale ale comunității; • să prezinte prin exemple principalele caracteristici ale fenomenului educațional de-a lungul istoriei umanității, parcurgând principalele perioade istorice, identificând tangențe cu învățământul simultan în societatea de azi; • să aprecieze prin exemple factorii ce contribuie la formarea și dezvoltarea personalității copilului, indiferent de forma de organizare instituțională școlară, inclusiv și obligatoriu învățământului simultan; <p><i>La nivel de integrare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • să conștientizeze rolul agenților educaționali din comunitate în procesul educațional. • să propună soluții optime pentru diminuarea situațiilor de criză educațională cu exemplificare pentru învățământul simultan; • să argumenteze necesitatea îndeplinirii conștiințioase a funcțiilor, rolurilor și responsabilităților profesorului-diriginte, indiferent de forma de organizare a caselor de copii tradițională-simultană; • să valorifice importanța consilierii educaționale în contextul școlii prietenoase copilului.

Didactica generală	<p>La nivel de cunoaștere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să definească conceptele de bază: proces de învățămînt, predare, învățare, evaluare, metodă, strategii didactice, proiectare didactică, competență, în noua viziune a didacticii moderne, creînd extensii pentru învățămîntul simultan • să relateze despre importanța principiilor didactice în cadrul procesului de învățămînt cu exemplificare a acestora în învățămîntul simultan; • să identifice principalele direcții de reformă curriculară din învățămîntul Republica Moldova și a premiselor introducerii claselor cu program simultan;
Didactica generală	<p>La nivel de aplicare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să argumenteze rolul didacticii în formarea specialiștilor în domeniul educației (avînd în vedere particularitățile educației în învățămîntul simultan); • să elaboreze proiectări de lungă și scurtă durată, realizînd corelații în cazul cuplări claselor specifice învățămîntului simultan; <p>La nivel de integrare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să aprecieze importanța socială și educațională a „Didacticii generale”; • să argumenteze relația Didacticii cu alte Științe ale educației; • să elaboreze obiective educaționale conform diverselor taxonomii, aplicînd principiul formării competențelor elevilor în două clase simultan;
Psihologia vîrstelor	<p>La nivel de cunoaștere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • explică liber identitatea psihologica a etapelor ontogenetice aferente copilului (de la concepție pînă la moarte) și exigențele educative specifice fiecărei vîrste; • descrie rolul psihologiei vîrstelor în realizarea instruirii și educației tinerei generații și a mecanismelor prin care factorii cognitivi, emoționali, comportamentali și sociali pot influența devenirea personalității (cu exemplificare pentru educația copilului în învățămîntul simultan); • explică diferențele de vîrsta și individuale întîlnite în diferite perioade ontogenetice și problemele educației în învățămîntul simultan); • recunoaște factorii de risc în asistenta psihologica a diferitor vîrste; • argumentează modul în care factorii ereditari, cognitivi, emoționali, comportamentali și sociali cu exemplificare pentru educația copilului în învățămîntul simultan); <p>La nivel de aplicare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aplică metode și tehnici de investigație a particularităților psihice în diferite perioade ontogenetice cu elaborarea profilurilor psihologice ale vîrstelor copiilor din clasa cu program simultan; • realizează caracteristici psihologice ale individului la diferite perioade ontogenetice și ale grupului eterogen după vîrstă; • proiectează strategii valide de cercetare a particularităților dezvoltării psihice la diferite perioade ontogenetice (transversale, longitudinale, experimentale, prospective, studii de caz, studii calitative, meta-analize), avînd în vedere învățămîntul simultan; <p>La nivel de integrare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dezvoltă o atitudine responsabilă față de relaționarea cu colegi de diferite vîrste; • respectă diferențele de vîrstă, gen, religie, cultură, orientare sexuală în procesul investigațional.

Integrarea modulară a unității tematice „Învățământul simultan” în curriculumul disciplinei universitare „Istoria pedagogiei” (autor de curs: L. Ciobanu, dr., conf.univ.)

Titlul unității de curs: Istoria pedagogiei					
Codul F.04.A.038	Numărul de ore 150	Credite (ECTS) 5	Semestru IV	Frecvența 1 semestru	Durata 1semestru
1	Curs - 30 ore Seminare – 45 ore	Orele de contact direct 75 de ore		Studiu independent 75 de ore	Dimensiunea grupei
2	Precondiții de participare Pentru a se înscrie la unitatea de curs „Istoria pedagogiei” studentul trebuie să posede cunoștințe dobândite în cadrul unităților de curs Pedagogie, Filosofia educației, Didactica generală.				
3	<p>Finalitățile unității de curs <i>La nivel de cunoaștere:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - să definească conceptele de bază ale unității de curs <i>Istoria pedagogiei</i>; - să relateze despre ideile pedagogice ale marilor filosofi; - să identifice cunoștințele generale de bază necesare profesiei (dascăl – educator, profesor, învățător în clasele cu predare simultană). <p><i>La nivel de aplicare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - să stabilească conexiuni între rezultatele cunoașterii, enunțurile teoretice și practice specifice disciplinei; - să argumenteze rolul istoriei pedagogiei în formarea profesională; - să compare raportul dintre instruire – educare – acțiune practică prin analiza transdisciplinară a diverselor concepte, modele teoretice, idei examinate în cadrul unității de curs <i>Istoria pedagogiei</i>, construind ipoteze pentru fundamentarea învățământului simultan <p><i>La nivel de integrare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - să aprecieze importanța socială și educațională a „Istoriei pedagogiei”; - să propună activități metodico-științifice în legătură cu unitatea de curs; - să argumenteze relația istoriei pedagogiei cu celelalte științe ale educației. 				
4	Rolul unității de curs în formarea specialistului Istoria pedagogiei familiarizează studenții cu apariția și evoluția pedagogiei în diverse perioade istorice, despre ideile pedagogice ale celor mai importanți filosofi ai omenirii. Studenții au posibilitatea să studieze și să analizeze ideile marilor pedagogi, care au contribuit la fundamentarea pedagogiei moderne prin diversitatea organizării procesului didactic (exemplu - învățământul simultan)				
5	Metode de predare prelegerea, conversația euristică, explicația, dezbaterea, simularea, ateliere de lucru, portofoliul, studiul documentelor curriculare și al bibliografiei, studiul de caz, problematizarea.				
6	Metode de evaluare: prezentări orale și în format electronic, prezentarea de carte, rezumatul, comentariul, autoevaluarea, portofoliu.				
7	Acest modul mai este folosit și în următoarele programe de studii: Pedagogie în învățământul primar și Limbă engleză				
8	Titularii unității de curs: conf. univ., dr. Lora Ciobanu; lector universitar, Ludmila Pelevaniuc				
9	Altă informație				
10	<p>Conținuturi. Istoria pedagogiei. Noțiuni generale, obiective educaționale, finalitate practică. Gândirea despre educație în Antichitate. Originea umană a educației în Antichitate. Învățământul simultan – premise de construire. Gândirea creștină despre educație. Educația în gândirea părinților bisericii și a filosofilor. Educația umanistă în perioada Renașterii. Gândirea despre educație în Epoca Modernă. Opera lui Jean – Jaques Rousseau (1712-1778) „Emil sau despre educație”. Sistemul de educație și instruire în concepția lui G.H. Pestalozzi. Gândirea pedagogică a lui J.F. Herbart (1776-1841); F.A. Frobel (1782-1852); H. Spencer (1820-1903). Premisele pedagogice ale pedagogilor ruși – K.D. Ușinski și L.N.Tolstoi. Pedagogia experimentală (Alfred Binet; Ellen Key). Educația Nouă (Maria Montessori; Ovide Decroly; Edouard Claparede; Adolphe Ferriere; Roger Cousinet; Celestin Freinet). Repere pedagogice în secolul XX (Emile Durkheim; John Dewey; Eduard Spranger; Anton Semionovici Makarenko). Gândirea pedagogică în Moldova în a doua jumătate a sec. XIX-lea. Gheorghe Asachi – organizatorul învățământului național din Moldova. Managementului clasei de elevi în învățământul primar simultan</p>				

Fișa de observare: Evaluarea calității proiectului didactic elaborat al lecției realizate în clasa cu regim simultan (*nume, prenume*) _____

Itemii și criteriile de evaluare	Indicatori (da - 1 punct; nu - 0 puncte)		Punctaj/ Total	
	da	nu		
1. Conținutul proiectului are suport curricular conform metodologiei învățămîntului simultan prin:	<i>Curriculum școlar</i>	da	nu	
	<i>Manual</i>	da	nu	
	<i>Plan de perspectivă</i>	da	nu	
	<i>Orar</i>	da	nu	
	<i>Contribuie la formarea competențelor</i>	da	nu	
2. Prezența și corelația componentelor curriculare în clasa simultană (încercuți da sau nu)	<i>competența</i>	da	nu	
	<i>subcompetența</i>	da	nu	
	<i>conținut</i>	da	nu	
	<i>activitate de învățare</i>	da	nu	
	<i>există corelație între aceste componente?</i>	da	nu	
3. Corectitudinea formulării și corelării între clase a obiectivelor operaționale: Obiective formulate pentru activitate directă/indirectă Respectarea procedurii de operaționalizare “Mager”	<i>a.1. Obiective formulate pentru activitate directă</i>	da	nu	
	<i>a.2. Obiective formulate pentru activitate indirectă (individuală)</i>	da	nu	
	<i>b.1. comportamentul</i>	da	nu	
	<i>b.2. condiții de realizare</i>	da	nu	
	<i>b.3. performanța</i>	da	nu	
4. Calitatea operaționalizării metodei (procedeu/tehnică):	<i>Implicarea tuturor elevilor</i>	da	nu	
	<i>Sarcina este expusă la modul imperativ</i>	da	nu	
	<i>Corelația metodă-competență</i>	da	nu	
	<i>Complexitatea metodei raportată la particularități de vîrstă și individuale</i>	da	nu	
	<i>Metoda este completată de o tehnică de asigurarea a retenției sau este propus un joc didactic</i>	da	nu	
5. Implicarea elevilor prin activitățile de învățare propuse	<i>Frontal</i>	da	nu	
	<i>În grup de vîrstă diferite</i>	da	nu	
	<i>Perechi de vîrstă diferite</i>	da	nu	
	<i>Individual</i>	da	nu	
	<i>Diferențiat</i>	da	nu	

6. Valoarea educativ-instructivă a materialelor elaborate	<i>Caracterul ilustrativ</i>	da	nu
	<i>Caracter demonstrativ</i>	da	nu
	<i>Mijloace informaționale moderne</i>	da	nu
	<i>Conțin informații-cheie</i>	da	nu
	<i>Exprimă concis informațiile</i>	da	nu
7. Corectitudinea strategiei de evaluare elaborate este determinată de:	<i>Utilizarea metodei/instrumentului de evaluare</i>	da	nu
	<i>Adaptarea la contextul clasei simultane</i>	da	nu
	<i>Evaluarea rezultatelor școlare prin notă sau a progresului înregistrat</i>	da	nu
	<i>Reducerea efectelor stresante ale evaluării prin înțelesuri de către elevi a cerințelor și criteriilor de notare și apreciere</i>	da	nu
	<i>Concordanța cu obiectivele proiectului didactic</i>	da	nu
8. Tema pentru acasă	<i>Frontal</i>	da	nu
	<i>Individual</i>	da	nu
	<i>Diferențiat</i>	da	nu
	<i>Propusă expeditiv</i>	da	nu
	<i>În concordanță cu activitățile din clasă</i>	da	nu

Schema de apreciere a nivelurilor calității elaborării proiectului didactic pentru activitatea în clasa simultană

Punctaj	0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
Nivel		subminim		minim		mediu		înalt	

Schema de notare a studentului privind calitatea elaborării proiectului

Punctaj	0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
Nota	Mai puțin de 10 puncte: sub nota de trecere			5	6	7	8	9	10

Fișa de observare a metodologiei de asigurare a calității procesului educațional la
disciplina școlară în clasa cu regim simultan

		Domeniul I. Curriculum	Punctaj/Nivel			
	Competențe	Indicatori ai competenței	minim	sub mediu	mediu	înalt
	Domeniul I. Curriculum		1	2	3	4
Programarea activității de învățare	1. Analiza curriculumului disciplinar	<i>1.1 Curriculumul la disciplină este analizat ca: structură; proces; produs; concept.</i>				
		<i>1.2 Curriculumul disciplinar este utilizat corect la proiectarea didactică de lungă durată.</i>				
	2. Elaborarea proiectării didactice la disciplină	<i>2.1 Este identificat un model optim de proiectare didactică de lungă durată.</i>				
		<i>2.2 Există o corelare logică între toate componentele proiectului de lungă durată (pe verticală și orizontală).</i>				
		<i>2.3 Proiectul didactic al orei este elaborat în corespundere cu cerințele contemporane (respectarea principiilor educației centrate pe elev; axarea pe formare / dezvoltare de competențe; cunoașterea materiei de studiu, a elevilor, a specificului comunității).</i>				
		<i>2.4 Sînt proiectate activități de învățare relevante pentru contextul real din viața cotidiană.</i>				
		<i>2.5 Strategiile didactice selectate/ construite sînt relevante pentru valorificarea potențialului fiecărui elev, pentru dezvoltarea de competențe specifice.</i>				
		Domeniul II. Instruire	Punctaj/Nivel			
Pregătirea elevilor de	3. Crearea condițiilor favorabile desfășurării activității	<i>3.1 Este asigurat un climat emoțional favorabil activității de învățare.</i>				
		<i>3.2 Obstacolele apărute în procesul de pregătire pentru activitate este analizat împreună cu elevii.</i>				
Activitatea de predare/învățare	4. Organizarea activității	<i>4.1 Sînt aplicate strategii educaționale centrate pe elev, strategii de motivare pentru învățare.</i>				
		<i>4.2 Sînt realizate secvențe educaționale axate pe individualizare diferențiere, lucru în cooperare.</i>				
		<i>4.3 Este valorificat principiul interdisciplinarității.</i>				
		<i>4.4 În organizarea situațiilor de învățare sînt valorificate contexte reale.</i>				
Evaluare	5. Evaluarea parametrilor psihopedagogici	<i>5.1 Sînt identificate și valorificate stilurile de învățare ale elevilor.</i>				
		<i>5.2 Sînt identificate și valorificate tipurile de inteligență ale elevilor.</i>				
	6. Aplicarea instrumentelor de evaluare	<i>6.1 Instrumentele de evaluare sînt selectate în raport cu obiectivele evaluării, din perspectiva nevoilor reale de formare a elevului.</i>				
		<i>6.2 Sînt utilizate instrumente de evaluare axate preponderent pe evaluarea procesului.</i>				
		<i>6.3 Evaluarea produselor elevilor se realizează în baza matricei de evaluare</i>				
		<i>6.4 Obiectivitatea evaluării este asigurată prin aplicarea aceluiași criterii pentru toți elevii.</i>				

Domeniul III. Comunicare			Punctaj/Nivel			
Comunicarea cadru didactic-elev	7. Selectarea strategiilor de comunicare	<i>7.1 Modalitățile de comunicare sînt adecvate situațiilor concrete în scopul realizării rezultatelor așteptate ale lecției.</i>				
		<i>7.2 Modalitățile de comunicare alese sînt în corespundere cu particularitățile de vîrstă ale elevilor.</i>				
		<i>7.3 Modalitățile de comunicare selectate favorizează învățarea activă, colaborarea și interacțiunea din cadrul clasei.</i>				
	8. Asigurarea feed-backului în comunicare	<i>8.1 Receptarea corectă a mesajului transmis este verificată prin reacția elevilor în diferite situații educaționale</i>				
<i>8.2. Deficiențele constatate în procesul comunicării sînt remediate.</i>						
Domeniul IV. Organizarea mediului			Punctaj/Nivel			
Mediul fizic al cadrului	9. Stabilirea unui mediu în corespundere cu cerințele normative în care elevii se simt în siguranță	<i>9.1 Spațiul de lucru este amenajat în conformitate cu cerințele sanitaro – igienice.</i>				
		<i>9.2 Elevii sînt încurajați să participe la organizarea și amenajarea spațiului de lucru / cadrului de învățare.</i>				
Mediul psihologic	10. Stabilirea climatului psihologic în clasă	<i>10.1 În clasă este dezvoltat un mediu psihologic de deschidere, încredere, corectitudine, respect reciproc și susținere.</i>				
		<i>10.2 Profesorul oferă modele de conduită exemplară prin propriul comportament.</i>				
		<i>10.3 Comportamentele inadecvate ale elevilor, conflictele sînt stopate și mediate cu promptitudine.</i>				
	11. Identificarea nevoilor proprii de dezvoltare profesională	<i>11.1 Necesarul de autoinstruire se constată pe baza autoevaluării, evaluării reciproce, în temeiul recomandărilor oferite în urma asistărilor la activități.</i>				
<i>11.2 Necesarul de autoinstruire este identificat luîndu-se în considerare noutățile care apar în domeniul specialității și didacticii disciplinei.</i>						
Domeniul V. Dezvoltare profesională			Punctaj/Nivel			
Formarea continuă a cadrului didactic	12. Dezvoltarea cunoștințelor/ capacităților/ competențelor proprii	<i>12.1 Selectează surse de specialitate relevante.</i>				
		<i>12.2 Planul de studiu individual este elaborat astfel încît să acopere nevoile personale de dezvoltare profesională.</i>				
		<i>12.3 Cunoștințele dobîndite prin studiu individual sînt integrate în sistemul de cunoștințe existent.</i>				
		<i>12.4 Capacitățile/ competențele sînt exersate pentru atingerea unor parametri de funcționalitate adecvați.</i>				
		<i>12.5 Capacitățile/ competențele formate/ dezvoltate se regăsesc într-un stil de muncă îmbunătățit.</i>				

Corelația itemilor anchetei cu valorile competențelor profesionale pentru activitatea didactică în clasele cu predare simultană stabilite în RCPI pe baza disciplinei Arta plastică (etapa de formare a experimentului)

Realizați cu plăcere orele de educație plastică în clasa cu elevi de vârste neomogene?	<i>Comunicarea discursivă și relațională</i>
a) Ce instrumente utilizați în procesul de formare a competențelor elevilor în cadrul lecțiilor de educație plastică? b) Care din instrumentele enumerate sînt considerate greu de mînuit pentru elevul din clasa mai mică în comparație cu un elev din clasa superioară (de ex. în corelația elev cl. I-a – elev cl. III)?	<i>Realizarea legăturilor intra și interdisciplinare</i>
a) Enumerați materialele utilizate în cadrul lecțiilor de educație plastică b) Care din materiale nu sînt menționate în curriculumul clasei mai mici? c) Cum explicați această lipsă (la interpretare merge: omitere intenționată după principiul diferențierii)	<i>Utilizarea actelor normative</i>
a) Ce tehnici de lucru utilizați la lecția de educație plastică? Enumerați: Tradiționale Moderne b) Pentru clasa cu predare simultană considerați mai eficientă utilizarea metodelor moderne sau tradiționale? Subliniați și argumentați opțiunea.	<i>Aplicarea principiilor proiectării didactice</i>
Cum selectați subiectele lecției de educație plastică pentru combinarea claselor în care predați? Menționați clasele _____ și încercuiți una din variantele propuse	<i>Adecvarea strategiilor la particularitățile de vîrstă</i>
Selectați prin bifare 4 metode după frecvența utilizării de dvs. în cadrul lecției în scopul ușurării înțelegerii	<i>Competența de proiectare didactică</i>
Descrieți cum realizați o metodă de evaluare a lucrărilor artistico-plastice cu elevii în clasa cu predare simultană	<i>Evaluarea criterială prin descriptori</i>
În clasa unde predați aveți un elev talentat în realizarea lucrărilor artistico-plastice. Ce măsuri/ lucrări veți întreprinde pentru a-l „dezvolta” mai departe?	<i>Gestionarea studiului individual</i>
Enumerați avantaje/ dezavantaje ce prezintă activitatea simultană la lecția de educație plastică	<i>Organizarea mediului de învățare</i>

Curriculum disciplinar universitar „Învățămînt simultan”

Domeniul general de studiu: 14. Științe ale educației
Domeniul de formare profesională la ciclul I: 142. Educație și formarea profesorilor
Denumirea specialității: 142.03/142.02 Pedagogie în învățămîntul primar și Pedagogie preșcolară

Elaborat:

asistent universitar, **Aliona Brițchi**

Aprobat la ședința catedrei de Științe ale educației

Procesul-verbal nr. 10 din 15.05.2014

Șefa catedrei _____ conf. univ., dr., **Lora Ciobanu**

Aprobat la Consiliul Facultății de Științe ale educației, Psihologie și Arte

Procesul-verbal nr. 6 din 21.05.2014

Decanul Facultății _____ prof. univ., dr. hab., **Ion Gagim**

Bălți, 2014

Titlul unității de curs: Învățămîntul simultan					
Codul unității de curs	Numărul total de ore	Credite (ECTS)	Semestru VI	Frecvența 1 semestru	Durata 1 semestru
M.06.A.057	120	4			
1	Tipurile de ore: • Curs - 30 • Seminare – 30	Orele de contact direct 60 de ore	Studiu independent 60 de ore	Dimensiunea grupei	
2	<p>Precondiții de participare</p> <p>Pentru însușirea disciplinei <i>Învățămîntul simultan</i> studenții vor utiliza rezultatele învățării (cunoștințe, abilități, tehnici de lucru), formate în cadrul disciplinelor modulului psihopedagogic (Pedagogie, Didactica generală, Etica pedagogică, Psihologie generală și a dezvoltării) și competențelor dezvoltate în cadrul Practicii de inițiere. Un suport considerabil teoretic și metodologic vor constitui competențele formate în baza conținuturilor din cadrul disciplinelor didactice (esența și structura procesului de învățămînt; principiile didactice și legitățile organizării procesului instructiv; metode, tehnici, instrumente și tehnologii aplicabile; particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor; organizarea optimă a procesului de instruire în cadrul interacțiunii dintre elevi de vîrste diferite în clase mixte, metodelor, tehnicilor, materialelor didactice pentru construirea relațiilor interpersonale a elevilor de diferite vîrste).</p>				
3	<p>Finalitățile unității de curs</p> <p>La nivel de cunoaștere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să identifice modalități de interacțiune a profesorului în procesul de instruire a elevilor în condițiile învățămîntului simultan; • să selecteze tehnologii de instruire și educație din perspectiva utilizării lor în școlile cu predare simultană; • să expună esența modului colectiv de învățare și posibilitatea utilizării acestuia în clasele cu predare simultană; <p>La nivel de aplicare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să proiecteze, organizeze, evalueze activități în condițiile simultanietății; • să elaboreze proiecte a diferitor tipuri de lecții, care contribuie la realizarea obiectivelor în școlile cu învățămînt simultan; 				

	<ul style="list-style-type: none"> • să distingă esența modului colectiv de învățare și posibilitatea utilizării acestuia în clasa cu regim simultan; <p>La nivel de integrare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să argumenteze necesitatea îndeplinirii conștiințioase a funcției, rolul și responsabilitățile profesorului în condițiile învățământului simultan; • să propună modalități de organizare a activității independente a elevilor la lecțiile simultane; alternarea activității independente cu activitatea dirijată de profesor; • să valorifice importanța consilierii educației simultane în contextul școlii prietenoase copilului.
4	<p>Rolul unității de curs în formarea specialistului</p> <p>Unitatea de curs Învățământul simultan face parte din pachetul disciplinelor psihopedagogice, fiind o parte componentă a disciplinelor de profil. Situarea cursului Învățământul simultan în programul de studii este de a pregăti studenți-profesioniști pentru organizarea activităților instructiv-educative în clasele cu predare simultană din instituțiile de învățământ a Republicii Moldova. Asimilarea disciplinei va forma la viitoarele cadre didactice competențe profesionale de organizare a procesului instructiv-educativ în școlile cu regim simultan, care ar oferi cunoștințe și abilități practice de calitate necesare pentru dezvoltarea personalității elevilor în aceste condiții de învățământ. Studiul acestui curs reprezintă o fundamentare necesară privind dezvoltarea în continuare a competențelor profesionale, disponibilitatea de a lucra în instituții diferite de tradiționale, desfășurarea practicii pedagogice în învățământul alternativ sau complementar.</p>
5	<p>Metode de predare: prelegerea, conversația euristică, explicația, dezbateră, simularea, ateliere de lucru, studiul documentelor curriculare și al bibliografiei, studiul de caz, problematizarea, dezbateră cu oponent.</p>
6	<p>Metode de evaluare</p> <p>prezentări orale și în format electronic, prezentarea de carte, rezumatul, comentariul, minieseri, autoevaluarea, portofoliu, dramatizarea, jocul de rol.</p>
7	<p>Acest modul mai este folosit și în următoarele programe de studii:</p> <p>Pedagogie în învățământul primar și Limbă engleză Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară Pedagogie Formare profesională continuă</p>
8	<p>Titularul unității de curs: asistent universitar, Aliona Brițchi</p>
9	<p>1. Conținuturi</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Introducere. Învățământul simultan ca obiect de studiu. 3. Învățământul simultan: actualitate și perspectivă. 4. Principiile didactice și aplicativitatea lor în simultaneitate. 5. Specificul funcțional privind educația elevilor în regim simultan. 6. Implementarea Curriculumului școlar în condițiile învățământului simultan. 7. Demersul didactic al organizării procesului educațional în învățământul simultan. 8. Proiectarea didactică în clasele simultane. Proiectarea și organizarea învățării în clasele cu regim simultan din perspectiva educației centrate pe elev. 9. Strategia învățării interactive în clasele cu predare simultană. 10. Strategia învățării interactive în clasele cu predare simultană : metoda proiectului. 11. Strategii interactive de evaluare în contextul simultaneității. 12. Repere teoretice privind strategia activităților individuale în clasele cu predare simultană.

Titularul unității de curs _____ asistent universitar, Aliona Brițchi

Proiect didactic pentru o săptămână „Facem cunoștință!”

(poate fi organizat cu elevii claselor I – III la început de an școlar)

Scopul proiectului:

- stimularea dezvoltării personalităților elevilor și particularităților individuale;
- cunoașterea fiecărui elev în parte și caracteristicile grupurilor de clasă;
- corelarea programului educativ cu particularitățile individuale și de clasă ale elevilor.

Obiectivele proiectului:

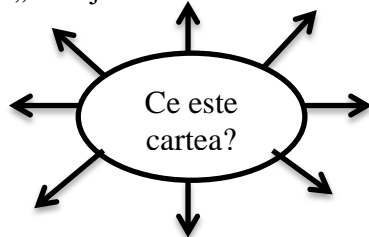
- dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor;
- stabilirea relațiilor de colaborare în echipă a elevilor din clasa superioară cu elevii din clasa mai mică;
- constituirea relațiilor de prietenie dintre elevii clasei simultane;
- stabilirea domeniilor de interes ale elevilor în vederea precizării temelor de cercetare / comunicare.

Grupul țintă: elevii claselor I și a III-a.*Perioada de desfășurare:* 1 – 5 septembrie.

	Lecția	Clasa I	Clasa a III-a
Luni	1	Dirigenția	Dirigenția
	2	Limba română	Limba română
	3	EMS	EMS
	4	Opțional	Limba română
	5	-	Matematica
	6		
Marti	1	Limba română	-
	2	Limba română	Activități tematice
	3	Matematica	Limba străină
	4	Educația plastică	Educația plastică
	5	-	Matematica
	6	-	Limba română
Miercuri	1	Matematica	-
	2	Limba română	-
	3	Ed. fizică	Ed. fizică
	4	Activități tematice	Limba română
	5	-	Limba română
	6	-	Matematica
Joi	1	Limba română	-
	2	Limba română	Activități tematice
	3	Matematica	Limba străină
	4	Ed. tehnologica	Ed. tehnologica
	5	-	Matematica
	6	-	Limba română
Vineri	1	Limba română	-
	2	Matematica	-
	3	Ed. fizică	Ed. Fizică
	4	Ed. muzicală	Ed. muzicală
	5	-	Limba română
	6	-	Științe
Total		20 ore	22 ore

Lecția	Clasa I			Clasa a III-a		
	Disciplina	Activități în clasă (învățător – elevi)	Activitate individuală	Disciplina	Activități în clasă (învățător – elevi)	Activitate individuală
1.	Dirigenția	<p>Activitate comună</p> <p>1. Salutul. Buna dimineața micii mei ____, ____, ____! Vă spun bine ați venit la ce mai ____, ____, ____ școală. Vă felicit cu prilejul începerii unei noi călătorii în lumea literelor și cea a cifrelor. Astăzi m-am trezit cu o dispoziție bună deoarece știu că mă așteaptă cei mai ____, ____, ____ elevi ai clasei I și a III-a. Sînt fericită că vă am pe voi alături și cred că acest an școlar o să fie ____, ____ deoarece elevii mei vor depune ____, ____, ____ pentru a fi cei mai buni la ____, ____, ____, _____. Mai întii de toate vreau să facem cunoștință cu ȘCOALA. Împreună cu elevii clasei a III-a, care de azi înainte vor fi prietenii voștri mai mari, o să vă facem o excursie și o să vă povestim despre totul ce se află în școală: sala festivă, cantina, sala de sport, terenuri de joacă etc.</p> <p>2. Comentarea faptelor observate în timpul excursiei;</p> <p>3. Exerciții de comunicare dialogată în baza celor observate în timpul excursiei.</p>	<p>1. Să întrebe părinții, bunei, frații/ surorile mai mari despre sentimentele trăite cînd s-au dus prima dată la școală;</p> <p>2. Comentariu la subiectul „Prima zi de școală”.</p>	Dirigenția	<p>Activitate comună</p> <p>1. Salutul. Buna dimineața micii mei ____, ____, ____! Vă spun bine ați venit la ce mai ____, ____, ____ școală. Vă felicit cu prilejul începerii unei noi călătorii în lumea literelor și cea a cifrelor. Astăzi m-am trezit cu o dispoziție bună deoarece știu că mă așteaptă cei mai ____, ____, ____ elevi ai clasei I și a III-a. Sînt fericită că vă am pe voi alături și cred că acest an școlar o să fie ____, ____ deoarece elevii mei vor depune ____, ____, ____ pentru a fi cei mai buni la ____, ____, ____, _____. Mai întii de toate vreau să facem cunoștință cu ȘCOALA. Împreună cu elevii clasei a III-a, care de azi înainte vor fi prietenii voștri mai mari, o să vă facem o excursie și o să vă povestim despre totul ce se află în școală: sala festivă, cantina, sala de sport, terenuri de joacă etc.</p> <p>2. Comentarea faptelor observate în timpul excursiei;</p> <p>3. Exerciții de comunicare dialogată în baza celor observate în timpul excursiei.</p>	<p>1. Să întrebe părinții, bunei, frații/ surorile mai mari despre sentimentele trăite cînd s-au dus prima dată la școală;</p> <p>2. Eseu pe subiectul „Prima zi de școală”.</p>
2.	Limba română	<p>Activitate comună</p> <p>1. Completați mesajul: Astăzi e _____. Sînt ____, ____, ____ pentru că _____. Aștept să _____. La școală vin să ____, ____, ____ pentru că ____, ____, _____. Zi de zi ne îndrumă ____ și _____. Se spune că carte tot este învățătorul care ne îndrumă. De ce spunem: Cartea este prietena noastră?</p>	<p>1. Să cerceteze cartea preferată și să povestească despre ea conform planului: a) Cum se numește cartea? b) De unde a apărut? c) Enumeră</p>	Limba română	<p>Activitate comună</p> <p>1. Completați mesajul: Astăzi e _____. Sînt ____, ____, ____ pentru că _____. Aștept să _____. La școală vin să ____, ____, ____ pentru că ____, ____, _____. Zi de zi ne îndrumă ____ și _____. Se spune că carte tot este învățătorul care ne îndrumă. De ce spunem: Cartea este prietena noastră?</p>	<p>1. Să găsească acasă sau la bunei cea mai veche carte. 2. Să cerceteze conținutul acestei cărți. 3. Să povestească istoria apariției acestei cărți în familie.</p>

2. Tehnica „Păianjenul”:



Activitate directă

- Alcătuiți familia de cuvinte: Carte – cărțuție, cărțurar, cărțică, cărțurărime, cărțurărește.
- Cine este numit cărțurar după părerea voastră? Voi ați putea fi numiți astfel? Când?

Activitate comună

- Știți ce drum a parcurs *Abecedarul* până a ajuns pe băncile voastre? Iată elevii clasei a III-a ne vor povesti ce cale parcurge o carte până ajunge la cititor.
- Astăzi vom face cunoștință cu părțile componente ale cărții.

Structura manualului:

- Coperta – învelișul protector al cărții, pe care este scrisă denumirea, destinarea, autorii, editura;
- Cotorul – parte laterală din stînga, unde se lipesc sau se cos filele cărții;
- Filele – foile care alcătuiesc manualul;
- Pagina – fața unei file;
- Cuprinsul;
- Semnele convenționale.

Activitate independentă

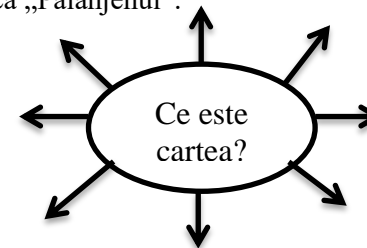
- Examinați *Abecedarul*. Identificați părțile componente ale acestuia.

Activitate directă

- Ascultați poezia *Clasa întâi* de Ion Hadîrcă.
 - Ce înțeles are cuvîntul *pomet*?
 - De unde sorb nectarul albinele?
 - Ce învățătură culegem din versurile

părțile componente;
d) Povestește conținutul cărții.

2. Tehnica „Păianjenul”:



Activitate independentă

- Realizați drumul cărții printr-o schemă folosind cuvintele: *foaie, carte, scriitor, fabrică, librărie, tipografie, bibliotecă, copac*.

Activitate comună

- Elaborați un minieseu cu afirmația *Viața cărții începe de la un copac ...*
- Astăzi ne vom reaminti care sînt părțile componente ale unei cărți.

Structura manualului:

- Coperta – învelișul protector al cărții, pe care este scrisă denumirea, destinarea, autorii, editura;
- Cotorul – parte laterală din stînga, unde se lipesc sau se cos filele cărții;
- Filele – foile care alcătuiesc manualul;
- Pagina – fața unei file;
- Cuprinsul;
- Semnele convenționale.

Activitate directă

- Lectura poeziei *Învățătura* de către învățător de la pag. 7.
- Identificați mesajul poeziei.
- Ce ar trebui să facem pentru a ține cont de

		<p>date?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De ce trebuie să ne iubim <i>Abecedarul</i>? • De ce copiii învață la școală? <p>- Examinați prima imagine din <i>Abecedar</i>. - Exerciții de comunicare dialogată în baza imaginii;</p> <p>Activitate comună</p> <p>- Generalizarea lecției. Continuați afirmația <i>Cartea este prietena elevului, de aceea eu am să ...</i> - Expuneți-vă părerea despre poezia studiată azi la lecție.</p>			<p>învățătura din mesajul poeziei?</p> <p>Activitate independentă</p> <p>- Determinați cuvântul-cheie din mesajul poeziei. - Construiți tabelul presupunerii.</p> <table border="1"> <tr> <td>Despre ce cred că se va vorbi în poezie?</td> <td>Ce s-a vorbit de fapt?</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>- Explicați cuvintele necunoscute în poezie. Alcătuiți enunțuri cu acestea. (<i>pururea, colb, podoabă, averea</i>)</p> <p>Activitate comună</p> <p>- Generalizarea lecției. Continuați afirmația <i>Cartea este prietena elevului, de aceea eu am să ...</i> - Expuneți-vă părerea despre poezia studiată azi la lecție.</p>	Despre ce cred că se va vorbi în poezie?	Ce s-a vorbit de fapt?			
Despre ce cred că se va vorbi în poezie?	Ce s-a vorbit de fapt?									
EMS	<p>„Tradițiile clasei noastre” (sărbători și preferințe). Stabilirea, împreună cu elevii mai mici, a regulilor de comportare în clasă și în școală. Joc de rol: „Vreau să-ți spun despre mine ...”;</p>	Urări pentru colegii mei mai mari	EMS	Joc de rol: „Vreau să-ți spun despre mine ...”;	Urări pentru colegii mei mai mici					

Exemplu Proiectare didactică de perspectivă la disciplina școlară „Educația plastică”

Proiectare de lungă durată la Educația plastică							
Clasa a II-a				Clasa a IV-a			
Clasa a II-a 34 ore - anual 1 oră - săptămînal Competențe specifice: 1. Explorarea diverselor instrumente, materiale și tehnici de artă. 2. Valorificarea elementelor de limbaj plastic în exprimarea artistico-plastică. 3. Realizarea lucrărilor plastice în diverse tehnici și materiale de artă. 4. Cunoașterea noțiunilor elementare din domeniul artelor plastice. Repartizarea temelor pe unități de timp: Unitatea I: Materiale, instrumente și tehnici de artă - 6 ore Unitatea II: Elemente de limbaj plastic - 10 ore Unitatea III: Inițiere în compoziție - 11 ore Unitatea IV: Inițiere în artele plastice - 6 ore Resurse bibliografice: 1. Curriculum național, Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2010. 2. Samburic E., Prisacaru L. Educația plastică. Manual pentru clasa a 2-a. Chișinău: ARC, 2015.				Clasa a IV-a 34 ore - anual 1 oră - săptămînal Competențe specifice: 1. Explorarea diverselor instrumente, materiale și tehnici de artă. 2. Valorificarea elementelor de limbaj plastic în exprimarea artistico-plastică. 3. Realizarea lucrărilor plastice în diverse tehnici și materiale de artă. 4. Cunoașterea noțiunilor elementare din domeniul artelor plastice. Repartizarea temelor pe unități de timp: Unitatea I: Materiale, instrumente și tehnici de artă - 6 ore Unitatea II: Elemente de limbaj plastic - 10 ore Unitatea III: Inițiere în compoziție - 11 ore Unitatea IV: Inițiere în artele plastice - 6 ore Resurse bibliografice: 1. Curriculum național, Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2010. 2. Canțîru I., Vatavu A., Carauș O. Educația plastică. Manual pentru clasele 3-4. Chișinău: ARC, 2012.			
Clasa a II-a				Clasa a IV-a			
Subcompetențe	Resurse didactice	Conținuturi	Nr. de ore	Data	Conținuturi	Resurse didactice	Subcompetențe
I. Materiale, instrumente și tehnici de artă							
a. Să folosească în activitatea plastică diverse materiale.	Manual, pag. 6-7 Carton/clei/foarfece	• Hîrtia și cartonul. Tipurile de hîrtie și carton. Observarea asemănărilor și deosebirilor dintre hîrtie și carton. Tehnica origami. Subiectul: <i>Jucării din hîrtie.</i>	1		• Hîrtia de desen. Alegerea corectă a hîrtiei. Instrumentele utilizate la orele de educație plastică. Tehnica desenului în creion. Compoziția: <i>Urciorul și cana</i> , executate în creion negru (cu mină de grafit).	Manual, pag. 53-54	1.1. Experimentarea materialelor și tehnicilor de artă în exprimare individual - creativă;
1.2. Să creeze lucrări cu același subiect în materiale de artă clasice și materiale moderne.	Manual, pag. 12-15	• Creionul. Tipurile de creioane. Executarea unui desen în creion cu mină de grafit. Compoziția: <i>Fructe de toamnă în farfurie.</i>	1		• Tehnica cu creioane colorate. Executarea unui desen în creioane colorate pe etape: schiță, hașurare prealabilă, operă finită. Compoziția: <i>Fructe de toamnă în farfurie.</i>	Manual, pag. 55	1.2. Folosirea creativă a diverselor materiale de artă tradiționale și netradiționale în lucrări plastice.
	Manual, pag. 8-12 Acuarelă /	• Pensula, paleta și radiera. Observarea asemănărilor și deosebirilor dintre pensule cu fibre moi și fibre aspre. Exersări și	1		• Tehnici picturale. Tehnici de lucru cu acuarelă: pe suport umed, pe suport uscat, tehnica guașei.	Manual, pag. 56 Acuarelă /	1.3. Crearea diverselor forme în materiale

	pensule	experimentări în diverse materiale și tehnici. Compoziția: <i>Covoraș de toamnă</i> .			Compoziția: <i>Covoraș de toamnă</i> .	pensule	naturale și artificiale.
	Manual, pag. 38-39	• Materiale și tehnici sculpturale.	1		• Tehnici sculpturale.	Manual, pag. 57	1.4. Motivarea alegerii tehnicilor mixte în exprimarea unei idei.
	Manual, pag. 30-31	Compoziția: <i>Cană</i> .	1		Compoziția: <i>Cubul</i> .	Manual, pag. 58-59	
	Acuarelă / pensule	• Tehnica de lucru cu guașă și tempera – metodă tradițională.			• Modelarea și construirea din materiale naturale și artificiale.	Materiale de reciclare,	
		Exerciții-joc: eu sînt pictor.			(materiale de reciclare, sîrmă, cutii, polistiroil, carton, scoici etc.)	Materiale din natură	
		Compoziția: <i>Flori de toamnă</i> .			Vizionarea filmelor, imaginilor, reproducerilor.		
	Manual, pag. 32-33	• Tehnică mixtă: monotipie în acuarelă și tuș.	1		Exersări și experimentări: modelarea și construirea formelor din materiale naturale și artificiale. Compoziția: <i>Flori de toamnă</i> .	Carton/clei/foaie	
		Activități individuale și în grup în procesul experimentării cu materiale pe suporturi variate. Compoziția practică: <i>Vază cu flori</i> .			• Tehnici mixte, grafice. Analiza lucrărilor efectuate și exprimarea atitudinii față de materialele utilizate. Materiale de artă tradiționale și netradiționale. Compoziția practică în tehnici mixte: <i>Vază cu flori</i> .		

Unitatea a II-a. Elemente de limbaj plastic - 10 ore

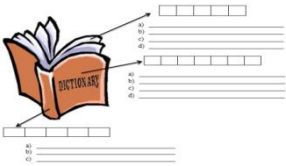
2.1. Să observe particularitățile punctelor, liniilor, culorilor, formelor utilizate în natură și în diverse contexte plastice.	Manual, pag. 42-45	• Linia și punctul - elemente ale limbajului plastic. Discuții: limbaj plastic în natură și opere de artă. Compoziția: <i>În curtea școlii</i> .	1		• Punctul și linia - mijloace de expresie în grafică și pictură.	Manual, pag. 60-61	2.1. Reprezentarea structurilor și fenomenelor ale naturii utilizînd punctul și linia ca mijloace de expresie.
2.2. Să obțină puncte, linii, pete, forme, culori utilizînd diverse materiale și procedee artistice.	Manual, pag. 46-47	• Expresivitatea punctului și liniei. Posedarea modalității de plasare a punctelor și liniei în spațiul plastic. Compoziția: <i>Covorașul vesel</i> .	1		• Punctul și linia - mijloace de expresie în arta decorativă.	Manual, pag. 62	2.2. Obținerea formelor plate pe suprafața plană utilizînd diverse materiale și procedee tehnice.
2.3. Să organizeze suprafețe plastice prin îmbinarea elementelor de	Manual, pag. 50	• Forme spontane și elaborate. Analiza formelor realiste și a modalităților de realizare. Subiectul: <i>Peisaj după ploaie</i> .	1		• Forma plană. Procedee de obținere a formelor plane (spontane). Compoziția: <i>Peștișorul de aur</i> .	Manual, pag. 63-65	
	Manual, pag. 51	• Forme plană și volumetrică. Posedarea modalităților de obținere a formelor. Subiectul: <i>Castelul din poveste</i> .	1		• Forma volumetrică. Procedee de obținere a formelor volumetrice. Explicarea noțiunii de bidimensional și de tridimensional. Analiza diferitor forme, lucrări prin compararea și	Manual, pag. 66-68	2.3. Crearea formelor volumetrice din materiale naturale și

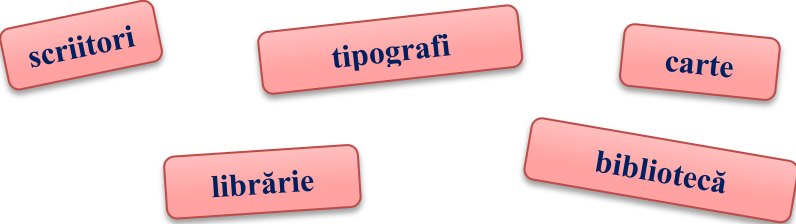
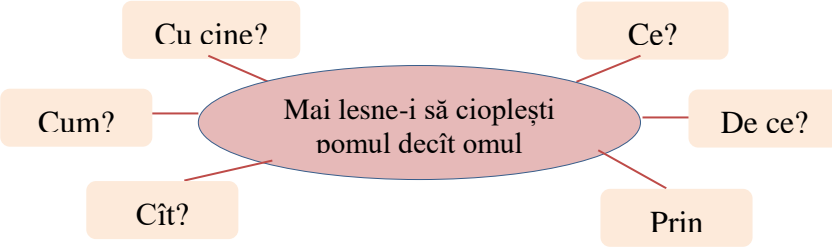
limbaj plastic. 2.4. Să experimenteze în obținerea petelor spontane. 2.5. Să redea anumite stări ale naturii folosind culorile și nonculorile. 2.6. Să combine culori pentru obținerea expresivităților plastice.	Manual, pag. 58-59	<ul style="list-style-type: none"> • Culori calde și reci. Cunoașterea culorilor reci și calde. Sesizarea și înțelegerea semanticii contrastelor. Folosirea lor la executarea desenelor. Subiectul: <i>Ce pot povesti culorile complementare?</i> 	1	deosebirea lor. Compoziția: <i>Vrăbiuța/ Rața.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Gama de culori calde. Explicarea noțiunii de culori calde și identificarea lor în operele de artă și în mediul înconjurător. Compoziția: <i>Ce ne pot povesti culorile?/ Bucurie.</i> 	Simbolistica culorilor Manual, pag. 69	artificiale. 2.4. Aplicarea culorilor calde și reci în redarea anumitor stări sufletești.	
	Manual, pag. 62-63	<ul style="list-style-type: none"> • Expresivități prin culori calde și reci. Cunoașterea culorilor calde și reci. Utilizarea noțiunilor date la executarea desenelor. Subiectul <i>Binele învinge răul.</i> 	1		<ul style="list-style-type: none"> • Gama de culori reci. Explicarea noțiunii de culoare rece și identificarea ei în operele de artă și în mediul înconjurător. Compoziția: <i>Tristețe/ Peisaj de toamnă.</i> 		Manual, pag. 70
	Manual, pag. 55-57	<ul style="list-style-type: none"> • Nuanțele culorilor. Exersări în obținerea diferitor culori prin amestecul lor. Subiectul <i>Datini și obiceiuri de iarnă.</i> 	1		<ul style="list-style-type: none"> • Nuanțele. Exerciții - joc de obținere a nuanțelor. Compoziția: <i>Datini și obiceiuri de iarnă.</i> 		Manual, pag. 71
		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluare sumativă • Dominanta cromatică. Organizarea compoziției plastice cu dominanta cromatică. Subiectul: <i>Călătorie printre stele.</i> 	1 1		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluare sumativă • Dominanta cromatică. Rolul culorii în redarea dispoziției, stării, atitudinii. Discuții despre dominanta cromatică. Rolul culorii în redarea unor discuții, stări, atitudini. Compoziția: <i>Călătorie printre stele.</i> 		Cercul cromatic
	Manual, pag. 52-53	<ul style="list-style-type: none"> • Nuanțe de violet și albastru. Obținerea nuanțelor culorilor. Utilizarea lor la executarea desenelor. Subiectul: <i>Peisaj de iarnă.</i> 	1		<ul style="list-style-type: none"> • Ton închis-deschis. Obținerea tonurilor închis-deschis. Explicarea noțiunii de ton închis-deschis în desen și pictură. Exersări grafice și în culori de obținere a tonurilor și modalității de aplicare. Compoziția: <i>Peisaj de iarnă.</i> 		Manual, pag. 72
Unitatea a III-a. Inițiere în compoziție -11 ore							
3.1. Să considere obiectele înconjurătoare ca surse de stimulare a creației sale.	Manual, pag. 66-67	<ul style="list-style-type: none"> • Compoziția plastică. Clasificarea compozițiilor plastice: figurative și nonfigurative; statice sau dinamice; plane sau volumetrice. Subiectul Cîntecul privighetorii. 	1	<ul style="list-style-type: none"> • Compoziția decorativă și sculpturală. Deosebirea și compararea lor. Principii de construire a compozițiilor decorative. Compoziția: <i>Stilizarea unei frunze. Buburuza.</i> 	Manual, pag. 73	3.1. Crearea compozițiilor decorative, grafice, picturale, sculpturale cu subiecte literare sau inspirate	

3.2. Să exprime sentimente, atitudini în compoziții plastice. 3.3. Să experimenteze pe diverse suporturi cu ajutorul elementelor de limbaj plastic.	Manual, pag. 71	<ul style="list-style-type: none"> • Proporționarea. Raportul de forme în spațiul plastic. Înțelegerea relațiilor de proporție a formelor după raportul de mărimi. Subiectul: <i>Vase de uz casnic.</i> 	1	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmul. Noțiune de ritm la alcătuirea ornamentelor decorative. Frize decorative realizate prin alternanță și repetiție. • Simetria. Noțiune de simetrie la alcătuirea ornamentelor decorative. Subiect la alegere. • Compoziția picturală și grafică. Principii de construire a compozițiilor picturale. • Subiectul compozițional. Tratarea individual-creativă a subiectului compoziției. Evidențierea centrului compozițional <i>La sport.</i> • Inițiere în perspectiva liniară. Explicarea noțiunilor de perspectivă liniară. Compoziția Nonfigurativă: <i>Copilărie-păpădie.</i> • Inițiere în perspectiva aeriană. Explicarea noțiunilor de perspectivă aeriană prin exemple simple din mediul înconjurător: peisaj, calea ferată, stâlpi de telegraf etc. <i>Apus de soare.</i> • Redarea planurilor prin linie și culoare. Compoziție închisă (linia concentrează spre zona interioară). Compoziția: <i>Satul bunicilor / Peisaj.</i> • Redarea planurilor prin mărime, ton. Compoziția dinamică deschisă: <i>Zi de sărbătoare.</i> • Redarea mesajului artistico-plastic. Compoziția: <i>Copilărie fericită.</i> • Evaluare sumativă 	Manual, pag. 74	din natură.
	Manual, pag. 67	<ul style="list-style-type: none"> • Relația formă-culoare. Exprimarea unei idei prin forme, linii și culori. Subiect la alegere. • Culorile compuse de gradul II. Exersări în obținerea diferitor culori prin amestecul lor. Subiectul: <i>O crenguță de mesteacăn.</i> 	1		Manual, pag. 75	3.2. Redarea perspectiva liniară și aeriană în peisaje.
	Manual, pag. 68	<ul style="list-style-type: none"> • Compoziție volumetrică. Dezvoltarea la elevi a imaginației și încrederii în forțele proprii. Subiectul <i>Trei lălele frumusele.</i> 	1		Manual, pag. 76	3.3. Descrierea verbală a mesajului artistic al operelor de artă plastică exprimând propriile atitudini și emoții estetice.
	Manual, pag. 69	<ul style="list-style-type: none"> • Compoziție cu un centru sau două centre compoziționale. Posedarea noțiunii de centru de interes. Subiectul <i>Copilărie-păpădie.</i> 	1		Manual, pag. 78-79	
	Manual, pag. 69-71	<ul style="list-style-type: none"> • Centrul compozițional. Posedarea modalităților de evidențiere a elementului sau elementelor principale ale compoziției. Subiectul <i>Glastra cu flori.</i> 	1		Manual, pag. 80-81	
	Manual, pag. 73	<ul style="list-style-type: none"> • Plasarea formelor în spațiul plastic. Explicarea noțiunilor de element plastic și centru de interes al compoziției. Subiectul <i>Satul bunicilor.</i> 	1		Tehnici de lucru la alegere	
	Manual, pag. 70	<ul style="list-style-type: none"> • Compoziție decorativă. Posedarea capacității de tratare creativă a suprafeței plastice. Subiectul <i>Decorarea oului de Paști.</i> 	1		Paletă, alte instrumente de lucru;	
	Diverse tehnici de lucru	<ul style="list-style-type: none"> • Redarea mesajului artistico-plastic. Compoziția: <i>Copilărie fericită.</i> 	1		Diverse tehnici de lucru	
			<ul style="list-style-type: none"> • Evaluare sumativă 		1	

Unitatea a IV-a. Inițiere în artele plastice - 6 ore

<p>4.1. Să manifeste interes față de activitatea artiștilor plastici și meșterilor populari. 4.2. Să demonstreze capacitatea de apreciere estetică a operelor din arta plastică națională și universală. 4.3. Să exprime atitudine, opinii, emoții în procesul perceperii capodoperelor artei plastice.</p>	Manual, pag. 75-77	<p>Noțiuni de artă plastică. Compararea și analiza operelor de pictură, grafică.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ceramica. Sculptura. • Meșter popular. Analiza noțiunilor: artă populară, meșter popular, atelier de creație. Compoziția: <i>Hora moldovenilor.</i> • Muzeu și expoziție. Vizitarea muzeelor și galeriilor de artă. • Vizitarea expozițiilor și galeriilor de artă; atelierelor artiștilor plastici și meșterilor populari. • Evaluare sumativă • Vernisajul anual. Organizarea expozițiilor cu lucrări realizate pe parcursul anului. Subiectul: <i>Concursul Tinere talente.</i> 	1	<ul style="list-style-type: none"> • Genurile artelor plastice (noțiuni). Portret. • Arta populară. Decorarea farfuriei. • Meșter popular. Analiza noțiunilor: artă populară, meșter popular, atelier de creație. Compoziția: <i>Hora moldovenilor.</i> • Atelier de creație. Muzeu și galerii de arte. Excursii. • Vizitarea expozițiilor și galeriilor de artă; atelierelor artiștilor plastici și meșterilor populari. • Evaluare sumativă • Vernisajul anual. Organizarea expozițiilor cu lucrări realizate pe parcursul anului. Subiectul: <i>Concursul Tinere talente.</i> 	Manual, pag. 82-84	<p>4.1. Observarea trăsăturilor caracteristice ale genurilor artelor plastice.</p> <p>4.2. Manifestarea interesului pentru cunoașterea artei plastice naționale și universale, artei populare.</p> <p>4.3. Deosebirea operelor de artă plastică de arta populară.</p> <p>4.4. Exprimarea atitudinilor față de evenimentele culturale din instituția de învățământ, localitate, țară.</p>
	Manual, pag. 82-87		1		Manual, pag. 85-87	
	Joc de rol: Critici și artiști.		1		Manual, pag. 88,92-95. Diferite vase de ceramică	
			1		Manual, pag. 89-91. Muzeul de arte plastice	
			1		La discreția învățătorului	
				Lucrările elevilor		

Activități de predare-învățare-evaluare pentru elevii clasei a II-a	Activități de predare-învățare-evaluare pentru elevii clasei a IV-a																																																																																																																																																							
<p>Disciplina: Limba română Modulul: Școala Subiectul: Părțile componente ale cărții Competențe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare.</i> • <i>Utilizarea scrisului ca tehnică psihomotrică și ca abilitate de exprimare a gândurilor.</i> 	<p>Dozare în timp</p>	<p>Disciplina: Limba română Modulul: Chibzuință Subiectul: Elementele componente ale cărții: numele autorului, titlul, cuprinsul Competențe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Perceperea mesajului citit/audiat prin receptarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare și utilitatea textelor nonliterare.</i> • <i>Utilizarea scrisului ca tehnică psihomotrică și ca abilitate de exprimare a gândurilor.</i> 																																																																																																																																																						
<p>Activitate comună - 5 min.</p>																																																																																																																																																								
<p>- Realizați drumul cărții printr-o schemă folosind cuvintele: foaie, carte, scriitor, fabrică, librărie, tipografie, bibliotecă, copac.</p> <p>Jocul Inteligența vocalelor</p> <p>- Completați cuvintele cu vocalele potrivite pentru a afla cine muncește la o carte.</p> <table border="1" data-bbox="152 778 896 960"> <tr><td></td><td></td><td>T</td><td></td><td>R</td><td></td><td>L</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>R</td><td></td><td>D</td><td></td><td>C</td><td>T</td><td></td><td>R</td><td></td><td>L</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>L</td><td></td><td>S</td><td>T</td><td>R</td><td></td><td>T</td><td></td><td>R</td><td></td><td>L</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>T</td><td></td><td>H</td><td>N</td><td></td><td>R</td><td></td><td>D</td><td></td><td>C</td><td>T</td><td></td><td>R</td><td></td><td>L</td></tr> <tr><td>T</td><td></td><td>P</td><td></td><td>G</td><td>R</td><td></td><td>F</td><td></td><td>L</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>- Care este rolul acestor persoane în crearea unei cărți?</p>			T		R		L									R		D		C	T		R		L							L		S	T	R		T		R		L				T		H	N		R		D		C	T		R		L	T		P		G	R		F		L							<p>- Realizați drumul cărții printr-o schemă folosind cuvintele: foaie, carte, scriitor, fabrică, librărie, tipografie, bibliotecă, copac.</p> <p>Inteligența vocalelor</p> <p>- Completați cuvintele cu vocalele potrivite pentru a afla cine muncește la o carte.</p> <table border="1" data-bbox="1191 778 1935 960"> <tr><td></td><td></td><td>T</td><td></td><td>R</td><td></td><td>L</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>R</td><td></td><td>D</td><td></td><td>C</td><td>T</td><td></td><td>R</td><td></td><td>L</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>L</td><td></td><td>S</td><td>T</td><td>R</td><td></td><td>T</td><td></td><td>R</td><td></td><td>L</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>T</td><td></td><td>H</td><td>N</td><td></td><td>R</td><td></td><td>D</td><td></td><td>C</td><td>T</td><td></td><td>R</td><td></td><td>L</td></tr> <tr><td>T</td><td></td><td>P</td><td></td><td>G</td><td>R</td><td></td><td>F</td><td></td><td>L</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>- Care este rolul acestor persoane în crearea unei cărți?</p>			T		R		L									R		D		C	T		R		L							L		S	T	R		T		R		L				T		H	N		R		D		C	T		R		L	T		P		G	R		F		L					
		T		R		L																																																																																																																																																		
R		D		C	T		R		L																																																																																																																																															
	L		S	T	R		T		R		L																																																																																																																																													
T		H	N		R		D		C	T		R		L																																																																																																																																										
T		P		G	R		F		L																																																																																																																																															
		T		R		L																																																																																																																																																		
R		D		C	T		R		L																																																																																																																																															
	L		S	T	R		T		R		L																																																																																																																																													
T		H	N		R		D		C	T		R		L																																																																																																																																										
T		P		G	R		F		L																																																																																																																																															
<p style="text-align: center;">Activitate directă</p> <p>Lucrul cu manualul</p> <p>- Observați care sunt părțile componente ale unei cărți. - Dați explicațiile potrivite.</p> <table border="0" data-bbox="152 1193 974 1391"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • coperta • cotorul • filele (foile) • pagina • cuprinsul </td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle; padding: 0 10px;">↔</td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • fața unei file • partea unde se cos sau se lipesc filele cărții • învelișul protector al unei cărți • foile care alcătuiesc cartea • pagina așezată la începutul sau la sfârșitul cărții, ce cuprinde conținutul cărții </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> • coperta • cotorul • filele (foile) • pagina • cuprinsul 	↔	<ul style="list-style-type: none"> • fața unei file • partea unde se cos sau se lipesc filele cărții • învelișul protector al unei cărți • foile care alcătuiesc cartea • pagina așezată la începutul sau la sfârșitul cărții, ce cuprinde conținutul cărții 	<p>5 min.</p>	<p style="text-align: center;">Activitate independentă</p> <p>Lucru individual pe fișe</p> <p>Scrieți în spațiile rezervate părțile componente ale cărții se conțin în ele</p>																																																																																																																																																			
<ul style="list-style-type: none"> • coperta • cotorul • filele (foile) • pagina • cuprinsul 	↔	<ul style="list-style-type: none"> • fața unei file • partea unde se cos sau se lipesc filele cărții • învelișul protector al unei cărți • foile care alcătuiesc cartea • pagina așezată la începutul sau la sfârșitul cărții, ce cuprinde conținutul cărții 																																																																																																																																																						

<p align="center">Activitate independentă</p> <p><i>Lucru în grupuri mici</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alcătuiți câmpul lexical al cuvântului „carte” (titlu, autor, text, cuvinte, litere, școală, elev, învățător...). - Alcătuiți propoziții cu următoarele cuvinte: 	7 min.	<p align="center">Activitate directă</p> <p><i>Activitate frontală</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Restabiliți proverbele. <i>Plăcute, vorbele, învățătura, înmulțesc.</i> - Explicați semnificația proverbului. 
<p align="center">Activitate directă</p> <p><i>Lucru în perechi</i></p> <p><i>Joc de rol „La bibliotecă”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Priviți cu atenție imaginea de la pag. 10. Improvizați unui dialog la subiectul „Cartea pe care doresc s-o citesc”. 	5-7 min.	<p align="center">Activitate independentă</p> <p><i>Lucru în grupuri mici</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Priviți cu atenție imaginile de la pag. 24. Scrieți un mic text în care să enumerați acțiunile pe care le facem la bibliotecă. - Scrieți o listă de formule de politețe pe care le folosiți atunci când mergeți la bibliotecă.
<p align="center">Activitate independentă</p> <p><i>Activitate individuală</i></p> <p><i>Să scriem caligrafic!</i></p> <p><i>Cartea ne deschide multe drumuri spre cunoașterea lumii.</i></p>	3 min.	<p align="center">Activitate directă</p> <p><i>Activitate frontală</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Completați ideile de pe posterul NU UITA! (la tablă) <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; background-color: #f8d7da;"> <p align="center">NU UITA!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Când citești o carte, învește... pentru a o proteja! • Folosește ... de carte! • Nu îndoi ...! • Nu scrie ... pe carte! • Nu desena și nu face ... pe filele cărții! </div>
Activitate diferențiată/ individuală		
- <i>Ilustrați coperta cărții voastre preferate.</i>	10 min.	- <i>Desenați sala bibliotecii sau reflecțiile vizitei la bibliotecă.</i>
<p align="center">Activitate directă</p> <p><i>Activitate frontală</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutați despre modul în care un elev ordonat își păstrează cărțile. Formulați reguli după modelul dat: • Învește copertele pentru a le proteja! 	5 min.	<p align="center">Activitate independentă</p> <p><i>Activitate individuală</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Citiți textul de la pag. 25. - Elaborați un minieseu începând cu afirmația <i>Viața cărții începe de la un copac ...</i>
Lucru pentru acasă		
Explicația exercițiului 6 de la pag. 11 din manual.	3 min.	Explicația exercițiului 6 de la pag. 25 din manual.

Evaluarea criterială prin descriptori a sarcinilor din cadrul unei lecții de limbă română. Referențiale posibile

Clasa a II-a			Clasa a IV-a		
Sarcina	Descriptori de performanță	Calificativul	Sarcina	Descriptori de performanță	Calificativul
- Realizați drumul cărții printr-o schemă folosind cuvintele: <i>foaie, carte, scriitor, fabrică, librărie, tipografie, bibliotecă, copac.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • își manifestă dorința și interesul de a participa la realizarea sarcinii date; • se implică la realizarea schemei parcurgerii drumului cărții; • argumentează și susține ideile. 	<i>Foarte bine</i>	- Realizați drumul cărții printr-o schemă folosind cuvintele: <i>foaie, carte, scriitor, fabrică, librărie, tipografie, bibliotecă, copac.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • se implică activ la realizarea schemei, utilizând toate cuvintele propuse; • realizează schema cu precizie și corectitudine, respectând consecutivitatea parcurgerii drumului cărții; • argumentează și susține ideile. 	<i>Foarte bine</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • este dirijat la realizarea schemei; • se implică parțial la realizarea schemei parcurgerii drumului cărții. 	<i>Bine</i>		<ul style="list-style-type: none"> • este dirijat parțial la realizarea schemei; • realizează schema cu mici abateri la consecutivitatea parcurgerii drumului cărții. 	<i>Bine</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • sesizează cu unele erori realizarea schemei parcurgerii drumului cărții. 	<i>Suficient</i>		<ul style="list-style-type: none"> • realizează schema cu mai multe abateri la consecutivitatea parcurgerii drumului cărții. 	<i>Suficient</i>
Jocul <i>Inteligența vocalelor</i> - Completați cuvintele cu vocalele potrivite pentru a afla cine muncește la o carte. (<i>autorul, redactorul, ilustratorul, tehoredactorul, tipograful</i>) - Care este rolul acestor	<ul style="list-style-type: none"> • numește număr maxim din vocalele solicitate; • ghicește cu ușurință cel puțin două cuvinte obținute; • expune corect și clar fiecare gând prin propoziții simple. 	<i>Foarte bine</i>	Jocul <i>Inteligența vocalelor</i> - Completați cuvintele cu vocalele potrivite pentru a afla cine muncește la o carte. (<i>autorul, redactorul, ilustratorul, tehoredactorul, tipograful</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • numește număr maxim din vocalele solicitate; • ghicește cu ușurință cuvintele obținute; • expune corect și clar fiecare gând prin propoziții dezvoltate. 	<i>Foarte bine</i>

persoane în crearea unei cărți?	<ul style="list-style-type: none"> • numește un număr mai mic din vocalele solicitate; • ghicește cu mici ezitări cel puțin două cuvinte obținute; • expune cu ezitări fiecare gând prin propoziții simple. 	Bine	- Care este rolul acestor persoane în crearea unei cărți?	<ul style="list-style-type: none"> • numește un număr mai mic din vocalele solicitate; • ghicește cu mici ezitări cuvintele obținute; • expune cu mici ezitări fiecare gând prin propoziții dezvoltate. 	Bine
	<ul style="list-style-type: none"> • numește un număr mic din vocalele solicitate; • ghicește cu greu cuvintele obținute; • expune cu ezitări și incoerențe fiecare gând. 	Suficient		<ul style="list-style-type: none"> • numește un număr mic din vocalele solicitate; • ghicește cu greu cuvintele obținute; • expune cu ezitări și incoerențe fiecare gând. 	Suficient
<p>Lucru cu manualul</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observați care sunt părțile componente ale unei cărți. - Dați explicațiile potrivite. 	<ul style="list-style-type: none"> • numește toate părțile componente ale cărții • face corespondența potrivită și dă o explicație corectă și clară alegerii sale. 	Foarte bine	<p>Lucru individual pe fișe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scrieți în spațiile rezervate părțile componente ale cărții și ce conțin fiecare din ele. <p>Cotor: autor, titlu, editura/ sigla editurii;</p> <p>Coperta: autor, titlu, editura, ilustrația de copertă;</p> <p>Foaie: numărul paginii, text, scheme, ilustrații etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • numește corect toate părțile componente ale cărții și ce conțin fiecare din ele; 	Foarte bine
	<ul style="list-style-type: none"> • numește cu mici ezitări toate părțile componente ale cărții; • face corespondența potrivită, însă dă o explicație cu mici ezitări pentru alegerea sa. 	Bine		<ul style="list-style-type: none"> • numește parțial corect toate părțile componente ale cărții și ce conțin fiecare din ele; 	Bine
	<ul style="list-style-type: none"> • numește cu ezitări și incoerențe părțile componente ale cărții; • face corespondența 	Suficient		<ul style="list-style-type: none"> • numește greșit toate părțile componente ale cărții și ce conțin fiecare din ele; 	Suficient

	incorectă și dă o explicație cu ezitări pentru alegerea sa.				
<p>Lucru în grupuri mici</p> <p>- Alcătuiți câmpul lexical al cuvântului „carte” (titlu, autor, text, cuvinte, litere, școală, elev, învățator...).</p> <p>- Alcătuiți propoziții cu următoarele cuvinte: <i>scriitori, tipografi, carte, librărie, bibliotecă.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • enumeră cu precizie și corectitudine cuvintele ce fac parte din câmpul lexical al cuvântului <i>carte</i>; • alcătuieste propoziții corecte din punct de vedere gramatical cu toate cuvintele propuse. 	Foarte bine	<p>Activitate frontală</p> <p>- Restabiliți proverbele. <i>Plăcute, vorbele, învățătura, înmulțesc. A, învăța, târziu, niciodată, nu, e.</i></p> <p>Explicați semnificația proverbului <i>Mai lesne-i să cioplești pomul decât omul.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • restabilește cu precizie și corectitudine proverbele; • expune corect și clar semnificația proverbului prin argumente concrete. 	Foarte bine
	<ul style="list-style-type: none"> • enumeră aproape cu precizie și corectitudine cuvintele ce fac parte din câmpul lexical al cuvântului <i>carte</i>; • alcătuieste cu mici ezitări propoziții corecte din punct de vedere gramatical cu toate cuvintele propuse. 	Bine		<ul style="list-style-type: none"> • restabilește aproape cu precizie și corectitudine proverbele; • expune cu mici ezitări semnificația proverbului prin argumente concrete. 	Bine
	<ul style="list-style-type: none"> • enumeră cu ezitări cuvintele ce fac parte din câmpul lexical al cuvântului <i>carte</i>; • alcătuieste cu ezitări și incoerență propoziții din punct de vedere gramatical cu toate cuvintele propuse. 	Suficient		<ul style="list-style-type: none"> • restabilește cu incoerență proverbele; • expune cu ezitări și incoerență semnificația proverbului. 	Suficient
<p>Lucru în perechi</p> <p>Joc de rol „La bibliotecă”</p> <p>- Priviți cu atenție imaginea de la pag. 10. Improvizați unui dialog la subiectul „Cartea pe care doresc s-o citesc”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • respectă integral tema propusă; • reproduce și acționează în conformitate cu mesajul ascultat, cu promptitudine, precizie 	Foarte bine	<p>Lucru în grupuri mici</p> <p>- Priviți cu atenție imaginile de la pag. 24. Scrieți un mic text în care să enumerați acțiunile pe care le facem la bibliotecă.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • utilizează toate cuvintele-cheie și formule de politețe corect; • respectă integral tema propusă; • expune corect și clar 	Foarte bine

	<p>și corectitudine;</p> <ul style="list-style-type: none"> • respectă cu mici abateri tema propusă; • reproduce și acționează în conformitate cu mesajul ascultat aproape cu precizie și corectitudine. 	Bine	<p>- Scrieți o listă de formule de politețe pe care le folosiți atunci când mergeți la bibliotecă.</p>	<p>fiecare gând.</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizează unele cuvinte-cheie și formule de politețe în alcătuirea mesajului; • respectă cu mici abateri tema propusă; • expune cu mici ezitări fiecare gând. 	Bine
	<ul style="list-style-type: none"> • respectă cu mai multe abateri tema propusă; • reproduce și acționează în conformitate cu mesajul ascultat cu ezitări și incoerențe. 	Suficient		<ul style="list-style-type: none"> • utilizează foarte puține cuvinte-cheie și formule de politețe în alcătuirea mesajului; • respectă cu mai multe abateri tema propusă; • expune cu ezitări și incoerențe fiecare gând. 	Suficient
<p>Să scriem caligrafic! Cartea ne deschide multe drumuri spre cunoașterea lumii.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • scrie lizibil propoziția; • scrie cu acuratețe, respectă înclinația unică a cuvintelor din propoziție; • respectă mărimea unică a literelor; • ordonează corect propoziția scrisă. 	Foarte bine	<p>- Completați ideile de pe posterul NU UITA! (la tablă)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • utilizează corect toate cuvintele pentru a obține idei adevărate. 	Foarte bine
	<ul style="list-style-type: none"> • scrie cu omisiuni mecanice propoziția; • scrie cu puțină acuratețe, respectă cu mici abateri înclinația unică a cuvintelor din propoziție; • respectă cu mici abateri mărimea unică a literelor; • ordonează cu abateri propoziția scrisă. 	Bine		<ul style="list-style-type: none"> • utilizează cu mici abateri cuvintele pentru a obține idei adevărate. 	Bine

	<ul style="list-style-type: none"> • scrie cu mai multe omisiuni mecanice propoziția; • scrie fără acuratețe, nu respectă înclinația unică a cuvintelor din propoziție; • nu respectă mărimea unică a literelor; • ordonează cu abateri mari propoziția scrisă. 	<i>Suficient</i>		<ul style="list-style-type: none"> • utilizează cu mai multe abateri cuvintele pentru a obține idei adevărate. 	<i>Suficient</i>
<i>Ilustrați coperta cărții voastre preferate.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • respectă integral subiectul; • realizează sugestiv subiectul plastic; • execută lucrarea cu maximă acuratețe; • finalizează lucrarea în termeni stabiliți. 	<i>Foarte bine</i>	- <i>Desenați sala bibliotecii sau reflecțiile vizitei la bibliotecă.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • respectă integral subiectul; • realizează sugestiv subiectul plastic; • execută lucrarea cu maximă acuratețe; • finalizează lucrarea în termeni stabiliți. 	<i>Foarte bine</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • respectă cu mici abateri subiectul; • realizează puțin ghidat subiectul plastic; • execută lucrarea cu acuratețe; • finalizează lucrarea aproape în termenii stabiliți. 	<i>Bine</i>		<ul style="list-style-type: none"> • respectă cu mici abateri subiectul; • realizează puțin ghidat subiectul plastic; • execută lucrarea cu acuratețe; • finalizează lucrarea aproape în termenii stabiliți. 	<i>Bine</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • respectă cu mai multe abateri subiectul; • realizează ghidat subiectul plastic; • realizează lucrarea cu puțină acuratețe; • finalizează lucrarea depășind termenii stabiliți. 	<i>Suficient</i>		<ul style="list-style-type: none"> • respectă cu mai multe abateri subiectul; • realizează ghidat subiectul plastic; • realizează lucrarea cu puțină acuratețe; • finalizează lucrarea depășind termenii stabiliți. 	<i>Suficient</i>

<p>- Discutați despre modul în care un elev ordonat își păstrează cărțile. Formulați reguli după modelul dat: Învește copertele pentru a le proteja!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • respectă integral tema propusă; • expune corect și clar fiecare regulă, aducând argumente. 	Foarte bine	<p>- Citiți textul de la pag. 25. Elaborați un minieseu, începînd cu afirmația <i>Viața cărții începe de la un copac</i> ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • respectă integral tema propusă; • transcrie corect și clar fiecare gînd; • scrie lizibil, cu acuratețe conținutul eseului; • ordonează corect textul scris în pagină. 	Foarte bine
	<ul style="list-style-type: none"> • respectă cu mici abateri tema propusă; • expune cu mici ezitări fiecare regulă, aducînd argumente. 	Bine		<ul style="list-style-type: none"> • respectă cu mici abateri tema propusă; • transcrie cu mici ezitări fiecare gînd; • scrie lizibil, cu acuratețe conținutul eseului; • ordonează cu mici abateri textul scris în pagină. 	Bine
	<ul style="list-style-type: none"> • respectă cu mai multe abateri tema propusă; • expune cu ezitări și incoerențe argumente pentru fiecare regulă. 	Suficient		<ul style="list-style-type: none"> • respectă cu mai multe abateri tema propusă; • expune cu ezitări și incoerențe gîndurile; • conținutul eseului este scris nelizibil, fără acuratețe; • nu este ordonat corect textul scris în pagină. 	Suficient

Tabel generalizator al evaluării competențelor învățătorilor și studenților privind activitatea în clasele cu predare simultană

Descifrare cod: L1/L2 - lotul nr. 1 sau 2; EB-grup experimental, Universitatea de Stat “Alec Russo” din Bălți;
CC- grup de control, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău; 01, 02 etc. - nr. subiecți

a) Tabel generalizator al evaluării competențelor învățătorilor, participanți la cursurile de formare continua (grup experimental și de control)

Etapa de constatare							
Cod	Variabile (competențe)					Total	Nivel
	V.1	V.2	V.3	V.4	V.5		
L2EB01	6	4	6	6	6	28	mediu
L2EB02	4	4	4	4	4	20	submediu
L2EB03	6	4	6	4	4	24	mediu
L2EB04	4	4	6	4	4	22	submediu
L2EB05	6	6	8	4	6	30	mediu
L2EB06	4	4	6	6	4	24	mediu
L2EB07	4	4	2	2	6	18	submediu
L2EB08	6	6	2	4	4	22	submediu
L2EB09	4	4	6	8	8	30	mediu
L2EB10	4	6	6	4	4	24	mediu
L2EB11	6	6	4	6	6	28	mediu
L2EB12	2	4	4	2	4	16	submediu
L2EB13	6	8	6	4	4	28	mediu
L2EB14	6	6	2	6	2	22	submediu
L2EB15	6	6	6	6	6	30	mediu
L2EB16	8	8	4	4	4	28	mediu
L2EB17	4	4	2	4	2	16	submediu
L2EB18	8	2	4	8	6	28	mediu
L2EB19	2	6	2	6	6	22	submediu
L2EB20	2	6	4	6	2	20	submediu
L2EB21	2	2	4	2	2	12	scăzut
L2EB22	4	4	4	6	2	20	mediu

Etapa de control							
Cod	Variabile (competențe)					Total	Nivel
	V.1	V.2	V.3	V.4	V.5		
L2EB01	6	6	6	8	6	32	mediu
L2EB02	8	8	8	8	8	40	înalt
L2EB03	6	6	4	6	6	28	mediu
L2EB04	8	8	8	2	2	28	mediu
L2EB05	6	2	6	6	6	26	mediu
L2EB06	6	6	2	6	8	28	mediu
L2EB07	8	2	8	8	8	34	înalt
L2EB08	8	8	2	8	8	34	înalt
L2EB09	8	8	8	8	6	38	înalt
L2EB10	6	6	6	6	6	30	mediu
L2EB11	4	4	4	4	4	20	submediu
L2EB12	4	2	4	8	8	26	mediu
L2EB13	4	4	2	4	4	18	submediu
L2EB14	2	2	4	4	4	16	submediu
L2EB15	4	4	4	4	2	18	submediu
L2EB16	6	6	4	6	6	28	mediu
L2EB17	6	4	6	6	4	26	mediu
L2EB18	4	4	4	4	4	20	submediu
L2EB19	8	8	8	8	8	40	înalt
L2EB20	8	8	8	8	2	34	înalt
L2EB21	6	6	6	6	6	30	mediu
L2EB22	6	6	6	6	4	28	mediu

Etapa de control							
Cod	Variabile (competențe)					Total	Nivel
	V.1	V.2	V.3	V.4	V.5		
L2CC01	6	4	6	6	8	30	mediu
L2CC02	6	6	6	4	6	28	mediu
L2CC03	4	6	4	6	6	26	mediu
L2CC04	2	2	2	4	4	14	scăzut
L2CC05	2	2	2	2	2	10	scăzut
L2CC06	4	4	4	4	2	18	submediu
L2CC07	4	4	4	4	4	20	submediu
L2CC08	4	4	4	4	2	18	submediu
L2CC09	8	2	4	4	4	22	submediu
L2CC10	6	8	6	6	6	32	mediu
L2CC11	6	6	8	6	6	32	mediu
L2CC12	2	6	6	6	2	22	submediu
L2CC13	4	4	4	8	4	24	mediu
L2CC14	4	4	4	2	4	18	submediu
L2CC15	2	2	4	2	2	12	scăzut
L2CC16	6	6	6	8	6	32	mediu
L2CC17	4	6	6	6	6	28	mediu
L2CC18	4	4	2	4	4	18	submediu
L2CC19	6	8	6	4	4	28	mediu
L2CC20	6	6	4	6	6	28	mediu
L2CC21	8	6	2	4	4	24	mediu
L2CC22	6	4	6	6	4	26	mediu

b) Tabel generalizator al evaluării competențelor studenților (grup experimental și de control)

Etapa de constatare							
Cod	competențe					Total	Nivel
	V.1	V.2	V.3	V.4	V.5		
L1EB01	2	2	2	8	2	16	submediu
L1EB02	2	2	2	8	2	16	submediu
L1EB03	4	4	4	4	4	20	submediu
L1EB04	4	4	4	4	4	20	submediu
L1EB05	2	2	2	6	2	14	scăzut
L1EB06	6	6	6	6	6	30	mediu
L1EB07	2	2	2	6	2	14	scăzut
L1EB08	4	6	4	4	6	24	mediu
L1EB09	4	4	4	4	4	20	submediu
L1EB10	4	4	6	4	4	22	submediu
L1EB11	6	2	6	2	2	18	submediu
L1EB12	2	6	6	2	2	18	submediu
L1EB13	2	2	6	2	2	14	scăzut
L1EB14	2	8	6	2	2	20	submediu
L1EB15	2	2	2	6	2	14	scăzut
L1EB16	2	2	2	2	2	10	scăzut
L1EB17	2	2	2	6	2	14	scăzut
L1EB18	6	6	6	6	6	30	mediu
L1EB19	4	4	4	4	4	20	submediu
L1EB20	4	6	4	4	4	22	submediu
L1EB21	4	4	4	6	4	22	submediu
L1EB22	4	4	4	6	4	22	submediu
L1EB23	4	6	6	4	4	24	mediu
L1EB24	4	4	4	6	6	24	mediu
L1EB25	4	4	4	4	6	22	submediu
L1EB26	4	4	4	6	4	22	submediu
L1EB27	6	4	4	4	6	24	mediu
L1EB28	6	4	6	6	4	26	mediu
L1EB29	6	6	6	6	6	30	mediu
L1EB30	2	2	6	2	2	14	scăzut
L1EB31	8	4	4	4	6	26	mediu
L1EB32	2	2	2	2	2	10	scăzut
L1EB33	6	4	4	4	4	22	submediu
L1EB34	2	2	2	2	2	10	scăzut
L1EB35	6	6	6	4	4	26	mediu
L1EB36	2	2	8	2	2	16	submediu
L1EB37	6	2	2	6	2	18	submediu
L1EB38	2	6	8	2	2	20	submediu

Etapa de control							
Cod	competențe					Total	Nivel
	V.1	V.2	V.3	V.4	V.5		
L1EB01	8	6	8	8	8	38	înalt
L1EB02	8	8	8	8	4	36	înalt
L1EB03	8	8	6	4	8	34	înalt
L1EB04	8	8	8	8	4	36	înalt
L1EB05	8	8	8	8	4	36	înalt
L1EB06	8	8	8	8	8	40	înalt
L1EB07	6	8	8	8	8	38	înalt
L1EB08	6	6	8	8	8	36	înalt
L1EB09	6	6	6	6	6	30	mediu
L1EB10	6	6	6	6	6	30	mediu
L1EB11	4	4	2	6	4	20	submediu
L1EB12	4	4	4	6	2	20	submediu
L1EB13	4	4	6	6	6	26	mediu
L1EB14	2	4	4	4	4	18	submediu
L1EB15	4	2	2	2	4	14	scăzut
L1EB16	6	6	6	8	6	32	mediu
L1EB17	6	6	6	8	4	30	mediu
L1EB18	6	6	4	6	6	28	mediu
L1EB19	6	2	4	2	4	18	submediu
L1EB20	4	2	2	2	2	12	scăzut
L1EB21	8	8	8	8	2	34	înalt
L1EB22	8	8	8	8	8	40	înalt
L1EB23	8	8	8	4	6	34	înalt
L1EB24	8	8	8	8	2	34	înalt
L1EB25	4	8	8	6	8	34	înalt
L1EB26	4	8	6	6	8	32	mediu
L1EB27	4	6	6	6	6	28	mediu
L1EB28	4	6	6	6	4	26	mediu
L1EB29	4	4	4	4	4	20	submediu
L1EB30	8	8	8	6	8	38	înalt
L1EB31	2	8	8	6	6	30	mediu
L1EB32	8	8	6	4	8	34	înalt
L1EB33	2	8	8	4	8	30	mediu
L1EB34	8	6	8	4	8	34	înalt
L1EB35	6	6	6	4	6	28	mediu
L1EB36	6	6	6	4	6	28	mediu
L1EB37	6	4	6	4	6	26	mediu
L1EB38	6	6	4	2	6	24	mediu

Etapa de control							
Cod	competențe					Total	Nivel
	V.1	V.2	V.3	V.4	V.5		
L1CC01	2	2	4	2	2	12	scăzut
L1CC02	2	2	4	2	2	12	scăzut
L1CC03	4	4	4	4	4	20	submediu
L1CC04	2	2	2	4	2	12	scăzut
L1CC05	2	2	4	2	2	12	scăzut
L1CC06	4	4	4	4	4	20	submediu
L1CC07	2	8	2	2	2	16	submediu
L1CC08	4	4	4	4	4	20	submediu
L1CC09	2	2	2	2	2	10	scăzut
L1CC10	4	4	4	6	4	22	submediu
L1CC11	2	2	2	4	2	12	scăzut
L1CC12	6	6	6	6	4	28	mediu
L1CC13	6	6	4	4	4	24	mediu
L1CC14	6	6	6	6	6	30	mediu
L1CC15	4	4	4	4	4	20	submediu
L1CC16	4	4	6	4	4	22	submediu
L1CC17	4	4	4	6	4	22	submediu
L1CC18	4	4	4	4	6	22	submediu
L1CC19	6	6	6	6	6	30	mediu
L1CC20	2	2	2	4	2	12	scăzut
L1CC21	2	6	2	2	2	14	scăzut
L1CC22	2	2	6	2	2	14	scăzut
L1CC23	6	6	6	6	6	30	mediu
L1CC24	4	4	6	4	6	24	mediu
L1CC25	4	4	4	8	4	24	mediu
L1CC26	4	4	6	4	4	22	submediu
L1CC27	4	4	4	6	4	22	submediu
L1CC28	6	6	6	6	6	30	mediu
L1CC29	2	2	8	2	2	16	submediu
L1CC30	2	8	2	2	2	16	submediu
L1CC31	2	2	2	8	2	16	submediu
L1CC32	2	2	6	2	2	14	scăzut
L1CC33	6	6	6	6	6	30	mediu
L1CC34	6	6	6	6	6	30	mediu
L1CC35	4	4	4	4	4	20	submediu
L1CC36	2	2	2	6	2	14	scăzut
L1CC37	2	2	8	6	2	20	submediu
L1CC38	2	2	2	6	2	14	scăzut

Analiza statistică a datelor în baza programului SPSS
Statistics(a)

		V1	V2	V3	V4	V5	NIVEL
N	Valid	22	22	22	22	22	22
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		4,7273	4,9091	4,4545	4,8182	4,3636	
Median		4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	
Std. Deviation		1,80428	1,60087	1,73829	1,70814	1,70561	
Minimum		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	
Maximum		8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	

a STUDII = învățători, LOT experimental

NIVEL(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mediu	12	54,5	54,5	54,5
	scăzut	1	4,5	4,5	59,1
	submediu	9	40,9	40,9	100,0
Total		22	100,0	100,0	

a STUDII = învățători, LOT II, experimental

Ranks(s)

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
V1CONTR - V1	Negative Ranks	6(a)	8,33	50,00
	Positive Ranks	13(b)	10,77	140,00
	Ties	3(c)		
	Total	22		
V2CONTR - V2	Negative Ranks	8(d)	10,75	86,00
	Positive Ranks	12(e)	10,33	124,00
	Ties	2(f)		
	Total	22		
V3CONTR - V3	Negative Ranks	5(g)	7,10	35,50
	Positive Ranks	10(h)	8,45	84,50
	Ties	7(i)		
	Total	22		
V4CONTR - V4	Negative Ranks	5(j)	8,10	40,50
	Positive Ranks	13(k)	10,04	130,50
	Ties	4(l)		
	Total	22		
V5CONTR - V5	Negative Ranks	5(m)	8,30	41,50
	Positive Ranks	13(n)	9,96	129,50
	Ties	4(o)		
	Total	22		
TOTCONT - TOTAL	Negative Ranks	6(p)	9,33	56,00
	Positive Ranks	15(q)	11,67	175,00
	Ties	1(r)		
	Total	22		

s STUDII = învățători, LOT II, experimental

Test Statistics(b,c)

	V1CONTR - V1	V2CONTR - V2	V3CONTR - V3	V4CONTR - V4	V5CONTR - V5	TOTCONT - TOTAL
Z	-1,853(a)	-,737(a)	-1,422(a)	-2,033(a)	-1,994(a)	-2,073(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,064	,461	,155	,042	,046	,038

a Based on negative ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

c STUDII = învățători, LOT II, experimental

**Eșantion experimental: studenți etapele constatare-control (studenți lotul I)
Statistics(a)**

		V1	V2	V3	V4	V5	NIVEL
N	Valid	38	38	38	38	38	38
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3,7895	3,8421	4,3158	4,3684	3,5263	
Median		4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	
Std. Deviation		1,72670	1,70097	1,77224	1,79219	1,57234	
Minimum		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	
Maximum		8,00	8,00	8,00	8,00	6,00	

a STUDII = studenți, LOT I, experimental

NIVEL(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mediu	10	26,3	26,3	26,3
	scăzut	9	23,7	23,7	50,0
	submediu	19	50,0	50,0	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

a STUDII = studenți, LOT I, experimental

Ranks(s)

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
V1CONTR - V1	Negative Ranks	6(a)	12,08	72,50
	Positive Ranks	25(b)	16,94	423,50
	Ties	7(c)		
	Total	38		
V2CONTR - V2	Negative Ranks	5(d)	12,10	60,50
	Positive Ranks	28(e)	17,88	500,50
	Ties	5(f)		
	Total	38		
V3CONTR - V3	Negative Ranks	8(g)	10,38	83,00
	Positive Ranks	24(h)	18,54	445,00
	Ties	6(i)		
	Total	38		
V4CONTR - V4	Negative Ranks	5(j)	13,20	66,00
	Positive Ranks	23(k)	14,78	340,00
	Ties	10(l)		
	Total	38		

V5CONTR - V5	Negative Ranks	4(m)	11,75	47,00
	Positive Ranks	27(n)	16,63	449,00
	Ties	7(o)		
	Total	38		
TOTCONT - TOTAL	Negative Ranks	5(p)	8,50	42,50
	Positive Ranks	31(q)	20,11	623,50
	Ties	2(r)		
	Total	38		

s STUDII = studenți, LOT I, experimental

Test Statistics(b,c)

	V1CONTR - V1	V2CONTR - V2	V3CONTR - V3	V4CONTR - V4	V5CONTR - V5	TOTCONT - TOTAL
Z	-3,492(a)	-4,011(a)	-3,448(a)	-3,270(a)	-4,023(a)	-4,573(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,001	,000	,000

a Based on negative ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

c STUDII = studenți, LOT I, experimental

Comparare nivel învățatori și studenți, Loturile experimentale

Crosstab(a)

		STUDII		Total	
		studenti	invatatori		
NIVEL	mediu	Count	10	12	22
		% of Total	16,7%	20,0%	36,7%
	scăzut	Count	9	1	10
		% of Total	15,0%	1,7%	16,7%
	submediu	Count	19	9	28
		% of Total	31,7%	15,0%	46,7%
Total		Count	38	22	60
		% of Total	63,3%	36,7%	100,0%

a experimental

Chi-Square Tests(b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,337(a)	2	,042
Likelihood Ratio	6,876	2	,032
N of Valid Cases	60		

a 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,67.

b experimental

Crosstab(a)

			STUDII		Total
			studenti	invatatori	
NIVCONT	?nalt	Count	16	6	22
		% of Total	26,7%	10,0%	36,7%
	mediu	Count	15	11	26
		% of Total	25,0%	18,3%	43,3%
	scăzut	Count	2	0	2
		% of Total	3,3%	,0%	3,3%
	submediu	Count	5	5	10
		% of Total	8,3%	8,3%	16,7%
Total		Count	38	22	60
		% of Total	63,3%	36,7%	100,0%

a experimental

Chi-Square Tests(b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,116(a)	3	,374
Likelihood Ratio	3,788	3	,285
N of Valid Cases	60		

a 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,73.

b experimental

Crosstab(a)

			STUDII		Total
			studenti	invatatori	
NIVCONT	mediu	Count	10	12	22
		% of Total	16,7%	20,0%	36,7%
	scăzut	Count	12	3	15
		% of Total	20,0%	5,0%	25,0%
	submediu	Count	16	7	23
		% of Total	26,7%	11,7%	38,3%
Total		Count	38	22	60
		% of Total	63,3%	36,7%	100,0%

a experimental

Chi-Square Tests(b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,207(a)	2	,074
Likelihood Ratio	5,263	2	,072
N of Valid Cases	60		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,50.

b control

Eșantionul experimental de la etapa de control (învățători, lotul II) cu eșantionul de control (învățători, lotul II)

Group Statistics(a)

	ORAS	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
V1CONTR	Balti	22	6,0000	1,74574	,37219
	Chisinau	22	4,7273	1,80428	,38467
V2CONTR	Balti	22	5,3636	2,17224	,46312
	Chisinau	22	4,7273	1,80428	,38467
V3CONTR	Balti	22	5,3636	2,08271	,44403
	Chisinau	22	4,5455	1,65406	,35265
V4CONTR	Balti	22	6,0909	1,79706	,38314
	Chisinau	22	4,8182	1,70814	,36418
V5CONTR	Balti	22	5,4545	2,06391	,44003
	Chisinau	22	4,3636	1,70561	,36364
TOTCONT	Balti	22	28,2727	6,90881	1,47296
	Chisinau	22	23,1818	6,52202	1,39050

a STUDII = învățători

Independent Samples Test(a)

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
V1CONTR		2,378	42	,022	1,2727
		2,378	41,954	,022	1,2727
V2CONTR		1,057	42	,297	,6364
		1,057	40,632	,297	,6364
V3CONTR		1,443	42	,156	,8182
		1,443	39,952	,157	,8182
V4CONTR		2,408	42	,021	1,2727
		2,408	41,892	,021	1,2727
V5CONTR		1,911	42	,063	1,0909
		1,911	40,560	,063	1,0909
TOTCONT		2,513	42	,016	5,0909
		2,513	41,861	,016	5,0909

a STUDII = învățători

Eșantionul experimental de la etapa de control (studenți, lotul I) -eșantionul de control (studenți, lotul I)

Group Statistics(a)

	ORAȘ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
V1CONTR	Bălți	38	5,8421	1,93860	,31448
	Chișinău	38	3,5263	1,57234	,25507
V2CONTR	Bălți	38	6,2105	1,90530	,30908
	Chișinău	38	3,9474	1,82989	,29685
V3CONTR	Bălți	38	6,2105	1,90530	,30908
	Chișinău	38	4,3158	1,77224	,28749
V4CONTR	Bălți	38	5,6842	2,00142	,32467
	Chișinău	38	4,3684	1,79219	,29073
V5CONTR	Bălți	38	5,6842	2,00142	,32467
	Chișinău	38	3,5263	1,57234	,25507
TOTCONT	Bălți	38	29,6316	7,20143	1,16823
	Chișinău	38	19,6842	6,28213	1,01910

a STUDII = studenți

Independent Samples Test(a)

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
V1CONTR		5,719	74	,000	2,3158	,40492
V2CONTR		5,281	74	,000	2,2632	,42854
V3CONTR		4,489	74	,000	1,8947	,42212
V4CONTR		3,019	74	,003	1,3158	,43582
V5CONTR		5,226	74	,000	2,1579	,41288
TOTCONT		6,417	74	,000	9,9474	1,55026

a STUDII = studenți
 studenții cu învățătorii - grupurile experimentale

Crosstab(a)

			ORAS		Total
			Balti	Chisinau	
NIVCONT	înalt	Count	16	0	16
		% of Total	21,1%	,0%	21,1%
	mediu	Count	15	10	25
		% of Total	19,7%	13,2%	32,9%
	scăzut	Count	2	12	14
		% of Total	2,6%	15,8%	18,4%
	submediu	Count	5	16	21
		% of Total	6,6%	21,1%	27,6%
Total		Count	38	38	76
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

a STUDII = studenți

Chi-Square Tests(b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,905(a)	3	,000
Likelihood Ratio	37,172	3	,000
N of Valid Cases	76		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,00.

b STUDII = studenți

Crosstab(a)

			ORAS		Total
			Balti	Chisinau	
NIVCONT	înalt	Count	6	0	6
		% of Total	13,6%	,0%	13,6%
	mediu	Count	11	12	23
		% of Total	25,0%	27,3%	52,3%
	scăzut	Count	0	3	3
		% of Total	,0%	6,8%	6,8%
	submediu	Count	5	7	12
		% of Total	11,4%	15,9%	27,3%
Total		Count	22	22	44
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

a STUDII = învățători

Chi-Square Tests(b)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,377(a)	3	,025
Likelihood Ratio	12,855	3	,005
N of Valid Cases	44		

a 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

b STUDII = învățători



Ministerul Educației
al Republicii Moldova



CERTIFICAT

eliberat

Dnei **Aliona Brițchi**

prin care se autentifică activitatea în cadrul stagiului de formare profesională continuă **pentru cadrele didactice din clasele primare cu predare în regim simultan** conform „Instrucțiunii privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condițiile activității simultane”, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr. 05 din 06.01.2012.

Perioada de formare: 7 – 12 iulie 2014.

În cadrul stagiului au fost realizate următoarele subiecte:

- Organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I - IV în condițiile activității simultane.
- Macroproiectarea didactică în clasele cu instruirea simultană.
- Sugestii privind implementarea activă a demersului didactic – metodic al lecției în condiții de simultaneitate.
- Metodologii centrate pe elev în contextul culeșor cu instruirea simultană.
- Diferențierea și individualizarea tehnologiei didactice în contextul instruirii simultane.
- Evaluarea rezultatelor școlare în instruirea simultană.
- Interacțiuni în clasa cu instruire simultană.
- Scenariul unei zile de lucru în clasa cu instruire simultană.
- Managementul activităților extracurriculare în contextul claselor cu instruire simultană.

Durata stagiului de formare – 60 de ore.



Directori IȘE _____ *Lilia Pogolșa* Lilia Pogolșa

Eliberat la 12 iulie 2014
Nr. de înregistrare 134

REPUBLICA MOLDOVA

MINISTERUL EDUCAȚIEI

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
din mun. Chișinău

CERTIFICAT

Prezentul certificat eliberat doamnei

BRITCHI ALIONA

numărul de identificare 0981702221471

a absolvit cursurile de **Formare continuă**

la specialitatea **Educația plastică**

Perioada de studii: 03.03.2014 - 22.03.2014

Eliberat la 22.03.2014

Seria **CRP**
Nr.: **0015462**



A valorificat următoarele module:

Nr. crt	Denumirea modului	Nr. de ore
A	Psihopedagogia	26
B	Abilitare curriculară și formare de competențe	56
C	Didactica disciplinei	36
D	Utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale	12
E	Grafica la calculator (curs opțional)	20

Numărul total de ore: **150**

A susținut următoarele probe:

Nr. crt	Probele
1.	Proiect de cercetare-aplicare
2.	Portofoliu profesional
3.	Utilizarea SOFT-unor educaționale în activitatea didactică
4.	



Chicuș Nicolae

Conducător
Semnatura titularului



81412945244

Identificarea documentului poate fi efectuată accesând pagina web: acte.edu.md



**ASOCIAȚIA GENERALĂ A ÎNVĂȚĂTORILOR DIN ROMÂNIA,
FILIALA DIN REPUBLICA MOLDOVA**

MD – 2059, Republica Moldova,
or. Chișinău, str. Doina 113 A of. 2, tel.
fix. 93 17 17, tel. 069232897,
<http://invatatorul.md/meniu-asociaia-general/>
e-mail : agiromoldova@gmail.com

Certificat de Formator Național

Nr. 27

prin prezentul se confirmă
faptul că Doamna

ALIONA BRIȚCHI

este Formator în Consiliul Național pentru
Parteneriat al Asociației Învățătorilor
în perioada 2014-2015,

promovând următoarele competențe:

diseminarea experienței avansate cu privire la Învățământul simultan,
în cadrul învățământului on-line și acțiunilor de formare continuă;
elaborarea materialelor didactice pentru lecții și activități extracurriculare
consilierea cadrelor didactice în cadrul forumului asociației
postarea materialelor didactice pe siteul asociației www.invatatorul.md
publicarea articolelor metodice în revista „Învățătorul Modern”
și „Grădinița Modernă”

Mariana MARIN, dr., conf.univ.
Președinte al Asociației Generale a Învățătorilor



Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, Brițchi Aliona, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Brițchi Aliona

Curriculum Vitae



Informații personale

Nume / Prenume **Brițchi Aliona**
Adresa Moldova, 3100, or. Bălți, str. Pușkin, 97
Telefon dom. 023123881 mobil 069685723
E-mail alionabritchi@mail.ru
Naționalitatea moldoveancă
Data nașterii 16.09.1969
Sex fem

Locul de muncă vizat Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte, catedra Științe ale Educației.

Domeniul ocupațional Didactici particulare în învățământul primar și preșcolar

Experiența profesională

Perioada	Prezent – 2013 – asistent universitar în cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți; 2013 – 2009 – profesor la Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din Bălți; 1998 -1989 - educator în instituțiile preșcolare.
Funcția sau postul ocupat	Asistent universitar
Principalele activități și responsabilități	Învățământ simultan; Didactica educației fizice (primar); Didactica educației plastice (primar); Didactica educației plastice și didactica formării abilităților practice (preșcolar); Educația plastică (curs practic).
Numele și adresa angajatorului	Universitatea de Stat „Alec Russo”, or. Bălți, str. Pușkin, 38
Tipul activității sau sectorul de activitate	Pedagogia învățământului primar și Pedagogia preșcolară

Educație și formare

Numele și tipul de învățământ / furnizorul de formare / perioada Doctorantura UPS „I. creangă”, Specialitatea 13.00.01 – Pedagogie generală (2012 – 2016);
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (2010 – 2012), master în pedagogie;
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (2004 – 2008),

licențiat în pedagogie;
 Școala Pedagogică din Lipcani (1986 – 1989), educator în instituțiile preșcolare;
 Școala medie de cultură generală nr.2 din or. Sîngerei (1976 – 1986).

Cursuri de formare profesională, perioada Formator în Consiliul Național pentru Parteneriat al Asociației Învățătorilor în perioada 2014 – 2015;
 Stagiul de formare continuă pentru cadrele didactice din clasele primare cu predare în regim simultan, ISE, 2014;
 Stagiul de formare continuă la specialitatea Educația plastică, UPS „I. Creangă”, 2014;
 „Dezvoltarea competențelor profesionale pentru o educație de calitate centrată pe copil”, Program Educațional „Pas cu Pas”, 2014;
 „Educația centrată pe cel ce învață”, USM, 2012; „Curriculum de bază și dezvoltare curriculară”, Centrul Educațional Pro Didactica, 2010;

Aptitudini și competențe personale

Limba maternă	Limba română
Limbi străine	Limba rusă, limba franceză
Competențe și abilități sociale	
Competențe și aptitudini organizatorice	Posed competențe de organizare a variatelor activități extracurriculare cu studenții (concursuri, expoziții etc.)
Competențe și cunoștințe de utilizare a calculatorului	Microsoft Word, Power Point; Paint, Excel, Internet
Competențe și aptitudini artistice	Posed tehnicile picturii; Posed competențe de citire expresivă și dramatizare.

