



PAVELEA TUDOR-DANIEL

**PSIHOPEDAGOGIE APLICATĂ CLASELOR/GRUPELOR
PE VÂRSTE MULTIPLE**

Ghid metodic pentru învățământul simultan

NĂSĂUD

2020

CUPRINS

INTRODUCERE.....	3
CAPITOLUL I .ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN ÎNTRE TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE.....	8
I.1. Tradiția învățământului simultan(abordare diacronică)	
I.2. Cercetări și politici educaționale cu privire la învățământul simultan promovate în diverse țări de pe glob	
I.3. Aspecte psihopedagogice specifice învățământului simultan	
I.4. Aspecte sociale specifice învățământului simultan	
I.4.1 Considerente privind învățământul simultan	
I.4.2 Măsuri de ameliorare a învățământului simultan	
I.5. Perspective privind procesul de învățământ în condiții simultane	
CAPITOLUL II DESIGN INTRUCȚIONAL SIMULTAN.....	26
2.1. Particularitățile activităților didactice simultane	
2.2. Avantajele și dezavantajele activităților didactice simultane	
2.3. Organizarea activității didactice la clasele simultane. Elemente de design al instruirii	
2.3.1. Gruparea claselor și repartizarea lor pe cadre didactice	
2.3.2. Realizarea schemei orare	
2.3.3. Planificarea activității didactice	
2.3.4. Organizarea sălii de clasă	
2.4. Proiectarea activității didactice în condiții simultane	
2.5. Alternarea activității directe cu activitatea independentă	
2.5.1 Activitatea independentă a elevilor	
2.5.2 Condițiile organizării activității independente	
2.5.3 Cerințele activității independente	
2.5.4 Forme de organizare a activității independente	
2.5.5 Controlul și evaluarea activității independente	
2.6. Evaluarea activității didactice desfășurate în condițiile predării simultane	
2.7. Organizarea activității didactice la grupele combinate. Elemente de design al instruirii	
2.7.1. Abordări ale noului curriculum din perspectiva grupei combinate	
2.7.1.1. Tipologia activităților cu preșcolarii în programul zilnic de activități	
2.7.1.2. Mediul educațional	
2.7.2. Planificarea și proiectarea activităților la grupa combinată	
2.7.2.1. Planificarea săptămânală a activităților didactice la grupa combinată	
2.7.2.2. Proiectarea la nivel micro a activității didactice la grupele combinate	
2.7.3. Evaluarea la grupa combinată	
CAPITOLUL III EFECTELE COGNITIVE ȘI NON-COGNITIVE LA CLASELE CU PREDARE SIMULTANĂ.....	72
3.1. Efecte cognitive în condițiile activității didactice simultane	
3.2. Efecte non-cognitive în condițiile activității didactice simultane	
3.3. Probleme și preocupări asociate claselor simultane	
CAPITOLUL IV CONCLUZII ȘI IMPLICAȚIILE PSIHOPEdagogICE.....	80
BIBLIOGRAFIE.....	84
ANEXE.....	87

INTRODUCERE

Creșterea cererii de educație, fenomen specific epocii contemporane și afirmarea dreptului la educație și cultură a fiecărui individ au sporit preocupările pentru instruirea tuturor cetățenilor țării.

Una dintre problemele care au stat permanent în atenția factorilor de decizie, a fost și aceea a învățământului simultan.

În virtutea caracterului unitar al sistemului de învățământ din țara noastră, al șanselor egale de instrucție și educație, aceeași pregătire trebuie asigurată tuturor copiilor, inclusiv acelor din localitățile în care, datorită efectivului mic de elevi, activitatea se desfășoară simultan.

Condiția succesului activității simultane îl constituie tocmai capacitatea și priceperea învățătorului de a asigura, în primul rând, un conținut și forme adecvate exercițiilor de muncă independentă pe care trebuie să le efectueze, precum și de a alterna de o manieră optimă activitatea directă cu munca independentă a elevilor.

S-ar putea spune că în condițiile actuale de democratizare și modernizare a școlii, învățământul simultan nu-și găsește locul?.

Educația modernă impune o politică educațională integratoare în școlile din România, indiferent cât de mari sau mici sunt acestea, sau câți elevi ar cuprinde fiecare.

„Reforma de restructurare, integrată cu reforma de evoluție este varianta considerată cea mai potrivită pentru adaptarea rapidă a sistemelor educaționale la schimbările importante în plan social-economic și politic.

Firește, reforma de restructurare pretinde o temeinică elaborare a politicilor educaționale și a strategiilor de dezvoltare pe termen scurt, mediu și lung, crearea unor organisme de planificare și monitorizare etc., alături de asigurarea unei stabilități coerente în structurile politice, sociale și economice.

Altfel, înfăptuirea reformei este marcată de o serie de disfuncționalități în conținut, ritm și rezultate. În ceea ce privește învățământul la noi, asemenea disfuncționalități pot fi întrevăzute deja și ele s-ar datora unor factori cum sunt:

- * Caracterul nesistematic al politicilor în materie de educație, ceea ce face dificilă elaborarea unor strategii fezabile.

- * Absența unui sistem bine conturat de valori pe care să și le asume învățământul pentru a le integra în finalități socio-educative: ideal educațional - la nivelul macrosistemului; scopuri - la nivele intermediare, precum și obiective - la nivelul practicii școlare curente.

* Lipsa cercetărilor pedagogice prospective, care să prefigureze necesitățile, resursele și scenariile de evoluție ale învățământului românesc.

* Absența evaluării sistematice a sistemului de învățământ face imposibilă ierarhizarea componentelor și proceselor incluse sub aspectul eficienței/ ineficienței lor.

În prezența acestor factori de risc este, în bună măsură, rațional ca reforma de restructurare să fie precedată de o perioadă de pregătire în cadrul unei reforme de evoluție, perioadă în care accentul să cadă pe:

- cercetarea prospectivă;
- realizarea de studii de fezabilitate;
- crearea organismelor și resurselor necesare;
- pregătirea comunității pentru a accepta și sprijini demersurile restructurării.

Apreciem că direcțiile de acțiune prioritare în cadrul unei reforme de restructurare a sistemului de învățământ românesc sunt următoarele:

* Crearea unui cadru instituțional și de înalt profesionalism pentru pregătirea și lansarea reformei de restructurare.

* Proiectarea unui sistem educațional flexibil, capabil să ofere posibilități de pregătire continuă tuturor persoanelor indiferent de vârstă.

* Restructurarea curriculum-ului prin încorporarea echilibrată a experiențelor de învățare de interes general, a celor utile pentru comunitatea în care funcționează școala, precum și a celor care satisfac cerințele și posibilitățile individuale ale celor care se educă.

* Descentralizarea conducerii și organizarea învățământului la toate nivelurile pe principiile autonomiei pedagogice, administrative și financiare.

* Stimularea cooperării interșcolare și crearea de rețele de parteneriat atât între instituțiile de învățământ, cât și între acestea și comunitatea în care ele funcționează..

* Dezvoltarea activităților de evaluare internă / externă. Și instituționalizarea programelor de evaluare la nivel național și zonal.” (Vasile Chiș, Fundamentele Pedagogiei, suport de curs)

Printre principalele direcții de acțiune și cercetare în vederea accelerării și înfăptuirii reformei de restructurare se înscrie și aceea vizând lansarea unui program pentru soluționarea problemelor învățământului din mediul rural prin perfecționarea și reciclarea personalului didactic necalificat, rezolvarea problemei școlarizării copiilor din sate cu efective reduse etc.

Situația specifică de realizare a educației moderne se configurează în mod particular în acele școli din mediul rural, unde datorită diminuării demografice și acțiunii

unor factori specifici teritoriali și social-economici s-a ajuns de-a lungul vremii la opțiunea pentru învățământul simultan la două sau mai multe clase.

Deși puțin cunoscut în mediile urbane, chiar în pătura” marilor luminători”, învățământul simultan își are adânc înfipte rădăcinile în lumea satului, cu obiceiurile și tradițiile milenare. „Veșnicia s-a născut la sat”, iar învățământul simultan reprezintă o alternativă în cadrul acestui program de reformă.

Activitatea didactică în condițiile muncii simultane este prezentă în majoritatea județelor țării. Oare se va putea înlocui în totalitate această formă a învățământului românesc?

Noile experimente din unele județe, prin folosirea microbuzelor școlii pentru transportul elevilor din satele și cătunele limitrofe la cea mai importantă unitate de învățământ din comună, au prins contur și entuziasm, dar după doi ani de rulaj, aceste microbuze s-au defectat și a fost necesar să se lucreze iarăși în condiții simultane.

Aceasta va fi soarta învățământului simultan din țara noastră? Reorganizarea claselor simultane se va realiza prin îndreptarea către școlile din centrul de comună a elevilor care învață în astfel de condiții.

S-ar părea că problema va fi rezolvată în acest mod. Șansele de reușită vor fi aceleași pentru toate regiunile? Problema este foarte complexă și necesită o analiză atentă a multitudinilor de aspecte (sociale și psihopedagogice) ce le ridică spre rezolvare.

Cu toate acestea copiii din satele românești, mulți sau puțini, trebuie să beneficieze de aceeași educație ca și copiii din orașe.

Copiii de vârstă școlară mică (clasele I-IV) vor rămâne în satele lor, atât datorită implicațiilor social – economice la nivelul familiei, cât și necesității evitării situațiilor stresante declanșate de frecventarea unor școli situate la distanțe mari

Chiar în mediile universitare, problema existenței și funcționării unităților de învățământ cu predare simultană este privită cu suspiciune și neîncredere.

„Învățământul simultan apare ca formă în momentele de criză.” Având în vedere evoluția învățământului începând din a doua jumătate a secolului al XIX-lea (1864) și până în prezent concluziile ar fi ușor de desprins.

Precaritatea formării inițiale pe segmentul învățământului simultan, slaba pregătire și cunoaștere a acestor aspecte îi fac pe absolvenți să eșueze și să-și găsească refugiul în alte unități unde activitatea nu se desfășoară simultan.

Inegalitatea șanselor educaționale se accentuează în aceste condiții. Socialul și economicul își pun tot mai mult amprenta asupra sistemului de formare și educare. În cadrul învățământului simultan, problematica socială constituie cauza principală ce

determină luarea celorlalte măsuri de ordin psihopedagogic în toată complexitatea aspectelor ce le ridică.

În acest sens am propus o strategie de identificare și cunoaștere a problemelor generale ce izvorăsc din dinamica și procesualitatea demersului didactic în condițiile unui învățământ simultan, determinat de aspectele economico-sociale ce impun configurarea acestei problematici complexe.

Întregul nostru demers în sprijinul învățământului simultan, în menținerea acestei forme de organizare are ca bază experiența dobândită la catedră ca învățător la Școala Generală Nr. 3 Rebra, anii de studenție în cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației, activitatea desfășurată ca profesor de pedagogie-psihologie la Colegiul Național "George Coșbuc" din Năsăud, iar în prezent activitatea ca inspector școlar de specialitate al I.S.J. Bistrița-Năsăud.

Învățământul simultan a rămas o constantă în sfera preocupărilor mele și am considerat că e de datoria mea, ca profesiune de credință, să abordez această problematică atât din punct de vedere psihopedagogic, cât și social.

Reforma trebuie realizată în condițiile reale ale fiecărei școli rurale, urmărind eficientizarea învățământului simultan prin pregătirea cadrelor didactice pentru activitatea în cadrul învățământului primar cu clase de copii formate din subiecți cu vârste și nivel de învățare diferit.

Conform Convenției Drepturilor Copilului, alături de dreptul de a exista, dreptul la educație este fundamental pentru ființa umană - copil, dar și adult. Drept urmare, pentru a evita inegalitatea șanselor la educație dintre copiii care învață în clase normale și copiii care învață în condiții simultane, cadrul didactic trebuie format și ajutat să conștientizeze și să adapteze „modernul” în orice fel de situație.

În școala de azi, strategiile didactice trebuie adaptate încât să se asigure copiilor capacități necesare învățării permanente. Metodele utilizate și conținuturile vehiculate trebuie să răspundă atât intereselor, nevoilor și cerințelor individuale cât și celor de grup. În acest context, învățătorul are rolul de a-i ajuta pe elevi să devină răspunzători de propria formare. În timpul lecțiilor trebuie creată o atmosferă de lucru care să stimuleze disponibilitățile spre acțiune, într-un cadru psihopedagogic afectiv pozitiv. Aceasta poate fi realizată prin abordarea interdisciplinară a conținuturilor, prin antrenarea elevilor în activități de învățare prin cercetare, prin cooperare, folosind cu precădere metodele activ-participative / interactive.

Învățarea prin cooperare, munca în echipă formează caracteristici pozitive precum: prietenie, solidaritate, perseverență, responsabilitate; combate indiferența,

egoismul, infatuarea. În cadrul grupului sunt puse în evidență relațiile interpersonale, responsabilitatea de grup, deprinderile specifice lucrului în echipă, analizarea muncii depuse etc.

Strategiile moderne pun accentul pe contactul direct cu problemele vieții, ale activității practice, sunt concrete, cultivă spiritul aplicativ, experimental, încurajează inițiativa, creativitatea, stimulează efortul de autocontrol și ajutorul reciproc.

Demersul nostru investigativ pornește de la constatarea aspectelor psihopedagogice privind organizarea, proiectarea, desfășurarea și evaluarea activității didactice în condiții simultane, în spiritul pedagogiei interactive, pentru ca în final să se mărească perspectiva de analiză asupra problematicii sociale.

Dorim ca demersul nostru investigativ să se constituie ca o încercare de didactică specială privind instruirea în condițiile activității didactice simultane, iar cum orice sinteză implică riscul simplificării, sperăm ca orizontul de așteptare al cititorului să fie satisfăcut.

CAPITOLUL I

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN ÎNTRE TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE

I.1. Tradiția învățămîntului simultan (abordare diacronică)

Conceptul de învățămînt simultan a fost, de fapt, folosit de ani de zile. În primele școli evreiești, băieții între 6 și 13 ani erau învățați în sinagogi. Grecii susțineau că băieții cu vârsta între 7 și 18 ani ar trebui educați împreună atât pentru antrenarea mentală, spirituală, cât și pentru cea fizică (Moen, 1999, 2001). Breslele neguțătorești medievale au instruit ucenicii de diferite vârste împreună. Acești novici trăiau cu dascălii lor până când se stabilea că erau pregătiți pentru a trăi și a munci pe cont propriu. Una din responsabilitățile mănăstirilor în timpul anilor 1500 a fost aceea de a educa. De obicei, copiii de la vârsta de 6 ani până la cea de 16 ani erau educați împreună (Moen, 1999, 2001). Aceste exemple timpurii de instruire simultană au format baza tiparelor educaționale europene.

În timpul secolului al XVII-lea, primele școli americane erau școli bazate pe învățare simultană. Toți copiii unei localități între 6 și 16 ani erau educați împreună (Moen, 1999, 2001). Aceste școli coloniale se asemănau cu școlile Europei. Perioada colonială a fost o epoca de tranziție în istoria Americii. Educația în America a început să se schimbe față de stilul educațional european și să devină mai adecvată vieții din noul mediu (Pulliam, 1987).

Anii 1700 au surprins mai multe schimbări în sistemul educațional american. Materiile studiate mai minuțios s-au intersectat cu nevoile vieții de zi cu zi, iar Engleza autohtonă, nu Latina, a devenit limba oamenilor educați (Webb et al., 1996). Chiar și cu aceste schimbări, în timpul secolului al XVIII-lea conceptul educării copiilor de toate vârstele împreună, a rămas metoda folosită în școli.

La începutul secolului al XIX-lea, Joseph Lancaster a implementat sistemul monitorial în Anglia. În acest sistem, elevii superiori (monitori) învățau lecțiile de la profesori adulți plătiți și predau la rândul lor aceste lecții tinerilor, elevilor mai puțin experimentați. Sistemul monitorial a fost considerat a fi economic și eficient pentru educarea unui număr mare de copii. În 1806, o școală monitorială a fost înființată în orașul New York. La început, acest sistem a fost considerat o binecuvîntare, deoarece a făcut ca educația să fie disponibilă unui vast număr de copii săraci, dar mai târziu a fost criticat deoarece a oferit doar cea mai fundamentală educație (Webb et al., 1996).

La începutul anilor 1800, cele mai multe școli în America au rămas școli cu o singură sală de clasă având un profesor cu 10 până la 30 de elevi cu vârste cuprinse între 6 și 14 ani. Chiar dacă s-a crezut că acesta este învățământul simultan, el avea prea puțin de-a face cu filosofia acestui tip de învățământ. Acesta a fost “un rezultat direct al factorilor geografici și economici”¹ (Bacharach et al., 1995, p. 5). Școala cu o singură încăpere (clasă) era răspunsul logic pentru a furniza educație familiilor izolate.

În numeroase cazuri, profesorul secolului al XIX-lea a fost pregătit necorespunzător pentru responsabilitățile care presupuneau o pricepere mai mare (Pflam, 1990) și nu a fost capabil să pregătească elevii pentru viața din afara sălii de clasă. Sistemul școlilor cu o singură încăpere, la fel ca și sistemul monitorial, au fost percepute ca sisteme ce nu au reușit să creeze muncitori îndemânatici într-o perioadă în care meseriile erau rare și revoluția industrială a schimbat nevoile societății (Anderson, 1992).

Mijlocul anilor 1800 a surprins nevoia pentru un real sistem educațional, economic, care putea trata un număr mai mare de elevi și care să-și lase amprenta asupra ideii revoluționare a educației publice comasate (Gaustad, 1992). Horace Mann, secretar în Ministerul Educației din Massachusetts a introdus conceptual de învățământ pe clase. El a menținut teoria prusacă, teorie care accentua caracterul unitar al claselor în sprijinul unei clasificări adecvate a elevilor, fapt care reprezintă prima componentă a unei educații desăvârșite (Bacharach et al., 1995; Hallion, 1994). Un alt factor care a contribuit la organizarea școlilor pe clase a fost introducerea manualelor graduale, pe clase. Primul exemplu de acest fel a fost un set de manuale de aritmetica, urmat de compilația „Cititorii” a lui Mc. Guffey.

Alte manuale au fost publicate, acoperind variate domenii. Manualele au devenit standarde pretinse pe nivele de clasă. Vârsta standard de intrare la școală și nivelele crescătoare, pe clase, precum și curriculum-ul au reprezentat pașii spre un învățământ bazat pe clase de elevi. Școlile cu învățare graduală, pe clase, au fost repede acceptate din cauza caracterului practic din punct de vedere administrativ, în special în marile orașe unde populația de vârstă școlară era în creștere. Totuși, școlile cu o singură clasă, cu predare simultană, s-au păstrat în mediile rurale din cauza populației mai reduse (Bacharach et al.). Curând după introducerea școlilor pe clase în marile orașe, unii profesori au investigat aplicabilitatea acestora. Diferite sisteme au fost implementate ca alternative la apariția acestui tip de învățământ. Sistemul lui St. Louis, făcut cunoscut în jurul anului 1868 de W. T. Hanis, a constituit una din frecventele promovări și reclasificări. Acest sistem a redus limitele rigide ale claselor prin avansarea elevilor al căror progres îi distingea față de ceilalți elevi (Goodlad & Anderson, 1963). Alți pedagogi

importanți cum ar fi Francis W. Parker, Charles W. Eliot, și William R. Harper, au scris împotriva organizării manualelor pe clase și a neglijării nevoilor personale și sociale a elevilor (Anderson, 1992; Goodlad & Anderson).

De la începutul secolului XX, școlile pe nivele de vârstă a fost modul de educație acceptat pentru mai bine de 50 de ani. Datorită crizelor economice, războaielor mondiale și dorinței poporului de a menține școlile obștești (Pratt, 1986), școlile cu o singură clasă mai puteau fi găsite în zonele rurale unde puținii oameni nu ar fi sprijinit școlile pe clase (Bacharach et al., 1995). Începând cu anul 1930, mișcarea împotriva instruirii pe clase de elevi a început să ia contur (Beggs & Buffie, 1967). La începutul anului 1930, John Dewey și-a exprimat dezacordul cu privire la conceptul de clase. El susținea că elevii au învățat cel mai bine în grupuri de copii cu vârsta mixtă (Moen, 1999). John Dewey a fost un factor esențial pentru înființarea Școlii experimentale la Universitatea din Chicago, care a reprezentat un deziderat în consacrarea practicilor aceluia timp. Școala experimentală a înlocuit clasificările arbitrare și a încurajat experiențele zilnice din interiorul și din afara sălii de clasă (Goodlad & Anderson, 1963).

Alte sisteme izolate pentru tipul de școli cu predare simultană au început să apară în continuare. În 1934, Sistemul flexibil de învățământ a fost dezvoltat în Western Spring, Illinois. Acesta a desființat nivelele pentru clasele I, II, III (Beggs & Buffie, 1967; Miller, 1967). Clasa primară de juniori din Richmond, Virginia a debutat în 1936. Acest concept, unitate primară de juniori, a înlocuit grădinița și clasa I. Planul de Progres Continuu, început în 1939, a fost o prima organizare gradată folosită în Athens, Georgia (Beggs&Buffie). În 1942, sistemul școlar din Milwaukee a inițiat un proiect pentru instruirea simultană, care nu se bazează pe clase, proiect ce s-a extins în special în două școli primare din Milwaukee (Miller).

După al doilea război mondial numărul elevilor a început să crească. Odată cu această creștere a reînviat interesul pentru viziunea lui Dewey de a educa pe deplin un copil. Climatul a fost potrivit efectului de schimbare în școli (Anderson, 1993). Apoi cu lansarea de succes a lui Sputnik în 1957, Statele Unite au devenit preocupate în a dezvolta cunoștințele din domeniul științei și a matematicii. Guvernul federal a dezvoltat un intens interes pentru curriculum-ul educației primare și liceale (Webb et al., 1996).

Cu toate acestea, de la sfârșitul anilor 1950 până la începutul anilor 1970, a fost reînnoit interesul pentru învățământul de tip simultan (Anderson, 1993). Predecesorii școlilor cu instruire simultană din zilele noastre s-au consacrat pe parcursul acestei perioade (Goodlad & Anderson, 1963). În timpul anilor '60 și la începutul anilor '70, au fost încercate programe educaționale experimentale deschise cum ar fi (IGE)-

Individually Guided Education Educația dirijată individual (Bacharach et al., 1995; Gaustad, 1992b). Multe dintre programele inovatoare au fost văzute ca fiind nestructurate și fără efect. Ca un rezultat, la începutul anilor '70 a existat o întoarcere la metodele tradiționale pe clase. O deschidere concretă spre bazele acestei mișcări a fost proeminentă în timpul anilor '80. Cu aceasta, doar un număr mic de școli au continuat cu metoda instruirii simultane (Stone, 1996).

În anul 1990, din nou, reforma școlară a constituit un prim plan al preocupărilor educaționale. Odată cu creșterea mobilității, a diversității și a populației, în special a copiilor de vârstă școlară, școlile au fost reevaluate și reformele au fost destinate spre a ajuta la identificarea nevoilor diverselor grupuri sociale și economice (Gaustad, 1992a). Kentucky, Florida, Louisiana, Oregon și Mississippi au permis dispoziții legislative pentru schimbări în sistemul educațional. În fiecare din aceste state, au fost implementate programe pentru învățământ simultan. Alaska, California, Georgia, New York, Pennsylvania, Tennessee și Texas au însărcinat consiliile să studieze educația simultană și să recomande schimbări adecvate pentru clasele primare (Stone, 1995, 1996).

Ca o tendință de desăvârșire a educației apare secolul XXI, întreaga națiune este implicată în reexaminarea școlilor și apoi în practica acestora. Adepții reformei educaționale caută metode de a răspunde nevoilor neatinse ale unor mari părți a societății (Anderson & Pavan, 1993). Conform lui Anderson și Pavan, este timpul pentru examinarea practicii rigide a sistemului de învățământ pe clase. Este timpul de a căuta alternative potrivite cum ar fi învățământul de tip simultan, variatele lui, scopuri și, în special, aplicațiile sale multiple pentru elevii din zilele noastre.

În țara noastră problema instruirii elevilor în sistemul simultan nu este nouă. Ea a preocupat organele de decizie din învățământ încă din secolul al XIX-lea. Urmărind asigurarea accesului la educație a tuturor copiilor țării, acestea au avut de ales, ca măsuri, fie întărirea școlilor de centru din zonele rurale și asigurarea transportului zilnic ori a unor internate copiilor din satele îndepărtate, fie dezvoltarea unui învățământ simultan, de calitate. S-a bucurat de succes această ultimă variantă datorită costurilor reduse.

La clasele I-IV s-a realizat cu ușurință introducerea acestui sistem. În anul 1987, Ministerul Învățământului elaborează o serie de „Recomandări metodice privind organizarea procesului de învățământ și aplicarea conținutului programelor pentru clasele I-IV, în condițiile activității simultane”. Atât la nivelul cadrelor didactice dar și al modului de organizare (orar, planificare calendaristică, proiecte de lecție etc.) nu s-au întâlnit probleme. Experiența acumulată de învățători s-a dorit a fi valorificată și de profesori.

La gimnaziu însă, sistemul nu s-a bucurat de același succes. Deși încă din anul 1983 Ministerul Învățământului elaborează „Îndrumări privind predarea simultană la gimnaziu”, iar în anul școlar 1987-1988 s-au înregistrat chiar progrese, nu s-a putut continua, datorită problemelor legate de cuplarea claselor, componența catedrelor, lipsa unor cadre calificate pentru diferite specialități etc.

I.2. Cercetări și politici educaționale cu privire la învățământul simultan promovate în diverse țări de pe glob

Dovezi, din *America de Nord*, în ceea ce privește rezultatele cognitive ale claselor simultane în comparație cu cele normale (mono-grade), arată că elevii nu performează nici mai bine, nici mai rău în clasele simultane. Pratt a analizat 30 de studii experimentale, realizate între 1948 și 1983, în SUA și Canada. Dat fiind gradul ridicat de congruență între vârstă și clasă, clasele simultane au fost descrise ca și clase „multi-age” (clase care cuprind copii de vârste diferite). Toate clasele simultane conțineau un segment de vârstă de 2-3 ani diferență, iar studiile privind succesul elevilor erau în cele mai multe cazuri notele obținute la testele standardizate de citire și matematică. Pratt observă că multe dintre studii suferă de un control imperfect al diferențelor dintre profesorii și școlile care au ales sau au respins învățământul cu clase simultane.

Dintre cele 30 de studii analizate, 13 au arătat rezultate neconcludente, 10 au fost în favoarea claselor simultane și 5 pentru clasele normale. Totuși 8 dintre aceste studii au fost dizertații de doctorat, care după părerea lui Pratt au fost destul de riguroase. Din cele 8 studii, 5 au generat rezultate neconcludente, unul a fost în favoarea claselor normale, iar două în favoarea claselor simultane. Miller confirmă această imagine generală printr-o analiză a 21 de studii din SUA care a arătat că elevii din clasele simultane performează la fel de bine ca și ceilalți. Nici analiza lui Pratt, nici a lui Miller nu contextualizează studii în timp sau în loc.

În *Anglia*, s-au realizat mai puține cercetări despre clasele simultane și cele normale. Într-un studiu realizat de Hycock, acesta compara realizările din 2 școli grupate vertical cu două care erau grupate orizontal. Ea n-a găsit diferențe între cele două școli în ceea ce privește îmbogățirea vocabularului, corectitudinea, precizia, acuratețea cititului și abilităților matematice. Analiza lui Ford în ceea ce privește efectele claselor simultane în dezvoltarea cognitivă a elevilor a confirmat cele spuse mai sus. Totuși, după Hycock, cât și Ford au găsit diferențe, în favoarea claselor simultane, în ceea ce privește o serie de factori socio-emoționali.

Alte studii au avut loc în anul 1980 ca răspuns la o cercetare a învățământului primar în Anglia, publicată în 1978 de Her Majesty's Inspectors. Această cercetare a fost realizată într-o perioadă când, o scădere a numărului de copii ce urmau să intre în clasele primare, a făcut ca o parte din școli să adopte învățământul simultan. Acest raport a scos în evidență o serie de probleme ale acestui tip de clase și a arătat că elevii între 9 și 11 ani aveau realizări mai bune în clasele obișnuite decât în cele simultane. Studiul mai arată că profesorii de la clasele simultane nu puteau să judece la fel de bine diferitele nivele de capacitate ale elevilor și să adapteze sarcinile, temele conform acestor nivele. Aceste descoperiri au fost acceptate de miniștrii guvernului ca o bază a politicii educaționale naționale, ce respingea clasele simultane ca o formă acceptabilă de organizare a clasei. Cu toate acestea, directorii școlilor au implementat învățământul simultan, în ciuda presiunilor politice.

Totuși, așa cum arată Bennet, este întotdeauna periculos să îți bazezi politica pe constatările unui singur studiu, atâta timp cât nicio cercetare nu este perfectă, iar cea a HMI-ului nu făcea excepție. În această cercetare apar patru probleme metodologice:

1. Nu s-a făcut nicio încercare de a diferenția între diverse tipuri de clase simultane. Clasele cu doar câțiva copii de vârstă diferită de majoritatea copiilor au fost tratate în același fel ca și clasele care conțineau proporții egale de copii, formate din 3 sau 4 nivele de vârstă.

2. În studiu, scorurile realizărilor s-au dovedit a fi mai slabe în școlile din orașe, dar HMI nu a indicat dacă existau mai multe clase simultane în aceste școli. Chiar dacă ar fi fost o legătură între diferența de vârstă a copiilor și realizări, e posibil să nu fi fost cauzată de activitatea la clasele simultane.

3. În ceea ce privește distribuirea sarcinilor date de profesor în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor trebuie ridicate semne de întrebare (criterii folosite).

4. Trebuie, de asemenea, ridicate semne de întrebare asupra validității testelor standardizate folosite, date fiind diferențele pronunțate ale curriculumul-ui pe care l-au urmat.

Acest studiu al lui Bennet s-a concentrat și pe gradul în care profesorii sunt capabili să se ocupe de copiii aflați în extreme în ceea ce privește abilitățile. Studiul a examinat în detaliu dacă profesorii de la 12 clase simultane și 9 clase normale pot furniza sarcini/teme de învățare potrivită pentru primii trei elevi și ultimii trei elevi din clasă. S-a constatat că profesorii din toate clasele tind să dirijeze conținutul, nivelul și viteza de lucru înspre copilul mediu și, în consecință îi subestimează pe copiii cu capacități ridicate și îi supraestimează pe cei cu abilități scăzute. Deși s-a descoperit această tendință a

profesorilor, HMI a constatat că profesorii de la clasele normale se comportă la fel ca cei de la clasele simultane.

„Școala Nouă” din **Columbia** are ca trăsături cheie o organizare a claselor în sistem simultan, un curriculum orientat spre rural și materiale instructive realizate pentru studiul individual și învățarea individualizată. Printr-o evaluare a Ministerului Educației din Columbia, în 1987, s-au examinat realizările elevilor din clasele a III-a și a V-a, la matematică și spaniolă, pe un eșantion de 3033 elevi, aleși din 168 „școli noi” și 60 de școli rurale tradiționale. Școlile tradiționale sunt școli cu clase normale, ce folosesc un curriculum național, care nu oferă atenție specială celor cu dificultăți de învățare (cu Q1 scăzut) și care nu stimulează elevii prin material didactic special. Rezultatele au arătat că elevii din clasele a III-a, învățământ simultan au luat calitative (note) mai mari la spaniolă și la matematică. Clasele a V-a din învățământul simultan au luat note mai mari la spaniolă, dar a fost o mică diferență la matematică.

Totuși există factori și caracteristici ce influențează realizările elevilor.

Rezultatele unui elev depind de:

- vârsta, sexul, dacă repetă și cât repetă, cât timp dedică studiului, orele petrecute în fața televizorului;
- familie (nivelul economic al regiunii, dacă există bibliotecă personală, dacă există TV și radio, ajutorul acordat în efectuarea temelor);
- școală (tipul de școală, relația profesor-elev, numărul inspecțiilor, vizitelor etc);
- teacher (profesor): anii de experiență, fundament educațional, rezidență și salariu.

Mai mulți dintre acești factori au avut efecte independente în notele elevilor. De exemplu: notele băieților au fost mai mari decât cele ale fetelor, la matematică. Fetele s-au descurcat, în schimb, mai bine la spaniolă. Cei care au repetat materialele studiate au luat note mai mari decât cei care n-au repetat. Cei care au obținut rezultate mai bune au fost învățați de profesori cu studii superioare.

Proiectul „*Escuela Nueva*” din Columbia a mai primit două evaluări independente în ceea ce privește efectele sale.

Psacharopoulos et al (1993) au comparat rezultatele la limba spaniolă și matematică în „școlile noi” în comparație cu cele „tradiționale”. Ei au descoperit avantaje semnificative în școlile noi, la elevii din clasele a III-a și a V-a, deși efectul era mai redus la clasa a V-a. Un studiu ulterior a relevat rezultate asemănătoare, bazându-se pe un alt set de date.

În Belize, Nielsen et al (1993) au făcut cercetări la 85 de școli cu clase simultane cu scopul de a aduna informații despre predarea și învățarea în acest tip de școli. În medie

școlile aveau mai puțin de 60 de elevi, erau localizate în zone rurale și se găseau la distanțe apreciabile față de orașe importante. Cam jumătate din școli aveau o singură sală de clasă. A fost făcută o comparație între rezultatele la învățătură ale elevilor din școlile cu clase simultane și cele tradiționale. Această comparație s-a făcut pe baza testului de absolvire. Scorurile/notele se bazează pe trepte procentuale. Folosind mediile școlilor pe o perioadă de 4 ani (1988-1991), școlile cu predare simultană au primit o medie de 31.75, aceasta însemnând că, în general, performanțele elevilor erau egale cu cele ale elevilor din ultima treime (ca performanță) a școlilor normale. Totuși rezultatele au variat mult de la o școală la alta.

Studiile realizate în **Pakistan** au arătat diferențe de ordin cognitiv în favoarea claselor normale. Caicos, Miller, Forde și Smith au arătat că elevii din clasele simultane au performanțe constant mai bune decât cei din clasele normale, în clasele terminale ale școlii primare. Într-un studiu ulterior, Barry a descoperit și a demonstrat că elevii din clasele simultane au avut rezultate mai bune la un test de citire decât cei din clasele obișnuite și că avantajul cel mai mare se regăsea la elevii cei mai slabi.

În **Indonezia**, Bray susține că elevii din clasele simultane care au învățat după un proiect realizat special pentru acest tip de clase, au avut performanțe mai bune decât cei din clasele obișnuite la toate materiile. Este important de notat ca aici ne referim doar la comparații între performanțele elevilor din clasele simultane și cei din clasele obișnuite. Ele nu iau în considerare persoanele care nu merg la școală și care își extrag experiențele din familii și comunități.

Jarousse și Mingat(1991, 1992) au studiat rezultatele la limba franceză și matematică la clasele simultane din **Togo** și **Burkina- Faso** . În ambele țări ei au observat că elevii de la clasele simultane au performanțe mai bune. Aceste diferențe erau semnificative în cazul elevilor din clasele a II-a și a IV-a. Clasele simultane se găseau în mod preponderent în zonele rurale.

Lungwangwa (1989) a realizat un studiu al impactului unui proiect de învățare simultană în **Zambia**. Studii de caz au fost conduse în cele patru școli. Ca o parte a evaluării au fost analizate testele finale din școlile primare. Lungwangwa arată că proporția elevilor din cele patru școli cu învățământ simultan care trec testul este cel puțin comparabil cu media la nivelul național, în trei din aceste școli, ea fiind mult deasupra. Studiul a arătat, de asemenea, reducerea abandonului școlar, în paralel cu o creștere a numărului de noi școlarizați. Proiectul oferea cadrelor didactice instruire gratuită, materiale instrucționale și supravegherea școlilor.

Berry (2001) a studiat performanțele din școlile primare din *Insulele Turks* și *Caicos* în vederea realizării lucrării de doctorat. El s-a concentrat pe date conținând notele obținute în trei ani de proiect educațional (1993-1996). Proiectul s-a axat pe predarea și învățarea în școlile primare. Analiza datelor relevă faptul că elevii din clasele simultane au avantaje semnificative față de elevii din clasele obișnuite. Acest lucru este și mai evident pentru elevii din clase sub medie. Elevii cu performanțe deosebite, pe de altă parte, tind să aibă un ușor avantaj în clasele normale.

Little trece în revistă literatura legată de dovezi ale efectelor noncognitive la clasele *simultane*. Ea citează cercetări realizate în *Columbia*, *Indonezia*, țări din *Asia* și regiunea *Pacificului*.

În Columbia, Psacharopoulos et al au analizat și efectele Escuelei Nueva în ceea ce privește creativitatea, comportamentul civic și stima de sine. În *Indonezia*, clasele cu predare simultană au înregistrat efecte pozitive la încrederea de sine, inițiativă și cooperare.

Un studiu UNESCO/APEID din 12 țări din Asia și regiunea Pacificului înșiră 4 avantaje ale învățământului simultan, toate noncognitive:

- elevii tind să-și dezvolte deprinderi de muncă independentă și abilități pentru studiul individual;
- cooperarea dintre grupurile de vârstă diferită (grupurile-clasă) este mai intensă, fiind concretizată în etică colectivă, preocupare și responsabilitate;
- elevii își dezvoltă atitudini pozitive în legătură cu ajutorul ce trebuie să și-l acorde unul altuia;
- activitatea de recuperare și de dezvoltare pot fi desfășurate într-un mod mai discret decât la clasele normale;

Susținătorii învățământului cu clase simultane reliefează o serie de efecte cognitive și noncognitive ale predării-învățării simultane.

I.3. Aspecte psihopedagogice specifice învățământului simultan

Printre efectele proceselor economico-sociale petrecute la nivelul viații rurale, cum ar fi depopularea satelor se conturează o realitate pedagogică mai puțin studiată și anume organizarea învățământului simultan primar și în special cel gimnazial.

Faptul că în unele unități de învățământ primar (gimnazial), efectivele de elevi pentru o serie de clase se situează sub prevederile legale, conduce la necesitatea încredințării sarcinilor didactice pentru două sau mai multe clase unui singur

învățător/cadru didactic care trebuie să realizeze, în fiecare oră de curs, activitatea de predare-învățare, simultan, la clasele respective.

Predarea simultană – sistem de predare folosit în condițiile în care, un cadru didactic predă concomitent la mai multe clase (mai ales în satele cu populație școlară redusă); caracteristica acestuia este folosirea cu precădere a temelor de muncă independentă: în timp ce învățătorul lucrează direct cu grupa corespunzătoare unei clase școlare, elevii celorlalte grupe de clase rezolvă diferite teme de muncă independentă.

Analizând cu atenție cele două condiții de predare - învățare se poate aprecia că sub anumite aspecte, activitatea simultană prezintă unele avantaje referitoare la activitatea cu un număr redus de elevi și la posibilitățile de formare a deprinderilor de muncă independentă. Totuși, procesul de predare - învățare desfășurat în condiții simultane solicită un volum mare de muncă pentru învățători, o pregătire temeinică a fiecărei lecții în vederea asigurării unei densități optime a activităților directe cu elevii, precum și a muncii independente. Realizarea unor astfel de cerințe depinde în mare măsură de măiestria pedagogică a cadrului didactic, de puterea lui de creație, de felul în care cunoaște potențialul colectivelor de elevi și al fiecărui elev în parte, pentru a acționa adecvat în vederea depășirii greutăților specifice predării-învățării simultane.

Activitatea didactică simultană la două, trei, patru sau cinci clase, prezintă o serie de particularități:

1. Ritmul mai alert de muncă decât în cazul lecției obișnuite, prin alternarea activității directe cu elevii unei clase, cu activitatea individuală a elevilor celeilalte clase;
2. Activitatea didactică cu două sau mai multe clase simultane solicită din partea cadrului didactic capacitatea de a-și distribui atenția pentru a urmări și pe elevii care au activități independente în timp ce desfășoară o activitate directă cu una din clase;
3. Necesitatea alegerii judicioase a temelor lucrărilor independente efectuate în clasă sau acasă, a dozării conținuturilor pentru clasele cu care lucrează direct și pentru selectarea mijloacelor de învățământ obligă zilnic la o temeinică pregătire științifică și metodică;
4. Activitatea simultană cu elevii din clase diferite, care sunt diferențiați sub raportul vârstei, al nivelului de pregătire și de dezvoltare intelectuală, necesită căutări în ceea ce privește exercitarea influenței educative pentru integrarea colectivului clasei.

Faptul că aproape jumătate din timpul de activitate instructiv-educativă este alocat activității independente a elevilor îl obligă pe învățător să conceapă atent conținutul acesteia și să aprecieze cu exactitate durata de execuție și gradul de efort solicitat, astfel încât activitatea independentă să constituie una din strategiile predării și să conducă la

realizarea obiectivelor didactice specifice disciplinelor respective. Aceste condiții impun un efort și o responsabilitate mult mai mare a învățătorului care lucrează simultan, o pregătire minuțioasă a lecției, a conținutului activității independente a elevilor, o stabilire precisă a sarcinilor care sunt trasate elevilor (Sincan, E., 1988).

Activitatea simultană prezintă însă și unele avantaje:

1. Numărul mic de elevi dintr-o clasă oferă condiții mai bune pentru evaluarea nivelului de cunoștințe al fiecăruia, urmărirea progresului școlar, formarea și consolidarea deprinderilor de muncă independentă, ceea ce dă posibilitatea preîntâmpinării eșecului școlar;

2. Cunoscând îndeaproape personalitatea fiecărui elev, învățătorul are posibilitatea să alcătuiască colective omogene la fiecare clasă, care să se manifeste prin colaborare și cooperare și care să fie integrate organic în colectivul mai mare al claselor care-și desfășoară activitatea simultan.

Practica a dovedit că învățătorul care lucrează simultan cu două sau mai multe clase poate obține, în condițiile unei bune organizări a procesului de predare-învățare, aceleași rezultate ca în cazul activității cu o singură clasă.

Organizat din necesități obiective, învățământul simultan în mediul rural prezintă o serie de particularități specifice, care creează o problemă aparte în aplicarea ideilor reformiste:

- prezența unor efective mici de elevi impune desfășurarea activității cu un grup nou format, cuprinzând copii de vârste și inteligențe diferite;
- dotarea materială a școlilor, deficitară și perimată în cele mai multe cazuri aflându-se în atenția M.E.C. pentru reutilizare;
- mediul socio-economic de proveniență al elevilor, cu valențe inegale și contradictorii, își pune amprenta asupra diferențelor individuale de învățare;
- climatul psihosocial și nivelul cultural scăzut al familiei (în majoritatea cazurilor) constituie pentru copil un univers generator de diferențe, pentru activitatea de învățare din școală.

În condițiile specifice ale învățământului simultan, strategia didactică va fi astfel proiectată încât să permită o îmbinare continuă între activitatea învățătorului și cea a elevului. Fiind rezultatul interacțiunii mai multor procedee va urmări multiple obiective didactice.

Situațiile de predare în condiții simultane constituie o provocare pentru învățători: în planificare, în proiectare didactică, în alegerea strategiei, în desfășurarea activităților, în evaluare.

Predarea – învățarea în condiții de simultaneitate presupune o grijă permanentă față de individualitatea copiilor dar și față de grupul de vârstă, cunoașterea limitelor și depășirea în sens pozitiv a acestora (Vrăjmaș, E., în „Cuvântul înainte” la, TICĂ, NICOLETA, Predarea simultană la ciclul primar, Editura Bibliotheca, Târgoviște, 1999, p.5).

Lecția în condițiile predării – învățării simultane are două momente importante:

- activitatea directă (frontală) a învățătorului cu elevii;
- munca independentă unică pentru întreaga clasă sau diferențiată.

În cadrul activității frontale, învățătorul transmite cunoștințe stimulând participarea conștientă a elevilor, folosind metode și procedee care să dezvolte procesele gândirii: analiza, sinteza, descoperirea, redescoperirea, comparația, abstractizarea, generalizarea, problematizarea, algoritmizarea precum și capacitățile de exprimare atât cele orale, cât și cele scrise, să trezească interesul pentru învățatură, să formeze priceperi și deprinderi de muncă intelectuală. Activitatea independentă contribuie atât la formarea deprinderilor de lucru individual, cât și la dobândirea de noi cunoștințe. Ea se poate desfășura după transmiterea informației noi, în scopul fixării și consolidării cunoștințelor sau înainte, pentru a pregăti însușirea unor noțiuni încă necunoscute.

„Copiii sunt diferiți în ritmurile lor de dezvoltare, stilurile de învățare, particularitățile lor individuale. Într-o clasă cu predare simultană problemele se complică și mai mult, vârstele cronologice sunt diferite (Vrăjmaș, E., op.cit.p5).

Sarcinile didactice date spre a fi rezolvate de elevi prin muncă independentă, cu forțe proprii trebuie să se refere la cerințele programei. Cerințele trebuie formulate în așa fel încât să stimuleze la lucru fiecare elev în parte, indiferent de nivel, vârstă sau pregătire anterioară, să vizeze îndeplinirea obiectivelor instructiv – educative și operaționale propuse pentru lecția respectivă și să constituie o continuare firească a materialului studiat.

Formularea unor cerințe în afara temei sau chiar a obiectului, numai pentru a ocupa timpul elevilor, nu contribuie la realizarea scopului lecției, ba chiar poate conduce la scăderea interesului pentru realizarea muncii independente.

Temele date elevilor în cadrul activității independente este de dorit să cuprindă noțiuni cunoscute, înțelese, cu care să poată opera în situații noi. Acestea sunt menite să acopere integral timpul afectat activităților independente. Pentru a stimula elevii în rezolvarea tuturor sarcinilor de muncă independentă este necesar ca tot ce au executat să fie controlat și evaluat de către învățător, să fie înregistrat și făcut cunoscut elevilor progresul școlar al fiecăruia.

I.3. Aspecte sociale specifice învățământului simultan

I.3.1 Considerente privind învățământul simultan

O apreciere cât de cât viabilă asupra învățământului simultan presupune a lua în seamă atitudinea cadrelor didactice care îl servesc, a elevilor care îl frecventează, a părinților, starea spațiilor și dotărilor și, în fine, eficiența lui.

S-au efectuat diferite cercetări monografice ale unităților școlare cu specific simultan din diferite județe ale țării vis-a-vis de aceste probleme și s-au pus în evidență numeroase aspecte:

1. Majoritate profesorilor angajați au o atitudine nefavorabilă acestei forme de învățământ, pe de o parte pentru că neavând condiții de cazarea și masă în micile localități unde funcționează școala sunt nevoiți să străbată zilnic distanțe mari, adesea pe jos, pe de altă parte pentru că obținând rezultate slabe nu au satisfacția muncii și nici speranța că situația să se îmbunătățească. Această atitudine nu poate fi ignorată pentru că devine ea însăși un factor al insuccesului școlar.

2. În contrast cu profesorii, elevii și părinții preferă această formă de învățământ, primii pentru că sunt scutiți de drumurile lungi, la școala de centru, pe care trebuie să le facă în condiții foarte grele când ninge, plouă etc., cei din urmă pentru că îi au pe copii mai mult timp în gospodărie și-i pot supraveghea mai ușor. De remarcat că nici părinții și nici elevii acestor unități nu sunt prea interesați de calitatea învățământului. Cei care au în vedere evoluții școlare mai înalte, de obicei după clasa a IV-a își duc copiii la școala de centru sau la un oraș mai apropiat.

Totuși, trebuie să țină seama de opțiunea elevilor și părinților pentru această formă de învățământ, mai ales că în lipsa unor mijloace regulate de transport, frecventarea școlii de centru se face foarte defectuos. În schimb copiii își însușesc deprinderi dăunătoare lor, fumat, pierderea timpului etc. Neglijarea și exploatarea populației din aceste mici localități a dus la formarea acestei aspirații joase, care influențează și ea negativ calitatea învățământului.

În ceea ce privește spațiile și dotările cu materiale și mijloace de învățământ aceste unități au fost neglijate. Invocându-se dezafectarea iminentă a satelor mici, fostele consilii populare au folosit bugetele acestor școli în alte direcții, școlilor atribuindu-se una două mături pe an și câteva căruțe de lemne și lignit sfărâmat.

În sezonul rece lecțiile se făceau în frig și fum fără lumină, cu haine groase și căciulile pe cap. Adeseori copiii nu puteau scrie de fig. În unele școli plafoanele și

dușumelele erau desfundate din cauza ploii, care trecea prin acoperiș fără nici o opreliște. Materialele didactice trimise de Inspectoratul Școlar rămâneau mai mult la școala de centru.

3. În ce privește eficiența, deocamdată, acest învățământ lasă de dorit în multe cazuri, dar lucrurile sunt explicabile:

- a. Profesorii încadrați sunt de regulă tineri stagieri sau suplinitori care nu știu cum să procedeze corect nici la clasele obișnuite. Spre exemplu, deși se lucrează cu un număr mic de elevi, la materiile negrupate (pentru gimnaziu-matematică și română), în multe cazuri situația nu este mai bună decât la materiile grupate.
- b. Continuitatea în muncă atât a profesorilor calificați, cât și a suplinitorilor este slabă. Cum e și firesc, toți tind spre locuri mai bune și reușesc să obțină transfer detașare după 1-3 ani. Doar suplinitorii localnici sunt mai stabili.
- c. Profesorii ajung la aceste școli fără nici o inițiere privind învățământul simultan, deoarece la facultăți și apoi la cursurile de perfecționare problema învățământului simultan în ciclul primar și la gimnaziu nu se ia în discuție. Ar fi util dacă profesorii ar cerceta măcar materialele pentru predarea simultană la clasele I-IV, dar nici acestea nu se găsesc în școlile respective. Sărăcia în care au fost ținute Inspectoratele Școlare nu a permis multiplicarea acestor materiale.
- d. Din cauza drumurilor impracticabile și a lipsei mijloacelor de transport, inspectorii școlari ajungeau foarte rar la aceste unități, lipsindu-i pe profesori de îndrumările pe care le-ar fi putut oferi.

I.3.2 Măsuri de ameliorare a învățământului simultan

În prezent neajunsurile cu care se confruntă învățământul simultan sunt în mare măsură rezolvabile, astfel:

1) Pe cale administrativă se poate cere primăriilor să nu mai risipească în alte direcții sumele din buget prevăzute pentru aceste școli și, în plus, să se procedeze grabnic inclusiv cu sprijinul comunității locale, la repartizarea clădirilor, aprovizionarea cu combustibil, amenajarea spațiilor aferente etc. Inspectoratele școlare să ia măsuri de ameliorare a bazei didactice, ce depind de ele. Este de așteptat ca văzând atenția ce se acordă școlilor, elevii, părinții și profesorii își vor schimba și ei atitudinea în bine.

2) La cursurile pentru formarea și perfecționarea cadrelor didactice să se pună în discuție și problema predării simultane în ciclul primar și la gimnaziu. Pe lângă particularitățile specifice acestei forme de învățământ și normele didactice specifice, să

se prezintă modele de planificare a materiei , de proiecte de lecții, cât și lecții demonstrative. În cadrul cecurilor pedagogice și metodice, în alte ocazii să li se ofere învățătorilor și profesorilor de la învățământul simultan posibilitatea unor întâlniri și schimburi de experiență, dezbateri, susținerea unor referate și comunicări etc.

3) Normalizarea transporturilor auto va permite profesorilor să vină cu regularitate de la distanțe mai mari, ceea ce va accentua stabilitatea și continuitatea lor pe post. Totodată se vor putea acoperi suplinirile în caz de boală, concedii de maternitate, care deocamdată se rezolvă foarte greu. Pentru acești dascăli ar fi util să li se acorde loturi agricole în folosință și împrumuturi pentru construcția de locuințe. Acestea ar da stabilitate mare învățământului rural și ar contribui efectiv la culturalizarea și civilizarea satelor. Ar mai fi nevoie ca profesorilor care lucrează în învățământul simultan să li se acorde un spor de salarizare adecvat pentru acoperirea cheltuielilor de transport și aprovizionare.

Este lăudabilă grija M.ED.C. pentru școlile speciale și transformarea acestora în centre școlare pentru educație incluzivă cu toate facilitățile și sporurile ce decurg din aceasta, dar condițiile materiale, de aprovizionare și chiar efortul depus la clasă pledează pentru o salarizare cel puțin egală, dacă nu mai mare.

Se menționează că una din condițiile esențiale pentru asigurarea eficienței învățământului simultan la gimnaziu și ciclul primar este îndeplinită: directorul școlii este profesor calificat, cu domiciliul în localitatea respectivă sau în una foarte apropiată.

4) Îndrumarea și controlul, perfecționarea metodico-pedagogică a profesorilor care lucrează în învățământul gimnazial simultan și la ciclul primar, trebuie să aibă în vedere și unele măsuri de ordin strict didactic, din care se pot menționa:

➤ Unitatea stilului de muncă pe întreg învățământul primar și gimnazial. Se știe că un colectiv didactic obține rezultate mai bune atunci când prezintă unitate de stil (de cerințe și metode), decât atunci când fiecare membru component procedează de o manieră strict independentă. În ce privește învățământul primar, simultan sau nesimultan, unitatea de stil este asigurată de prezența continuă a aceluiași învățător.

➤ Însușirea și aplicarea corectă a principiului alternării muncii independente a elevilor cu activitatea condusă de cadrul didactic. Necesari astăzi, în toate lecțiile, acest principiu este esențial pentru succesul lecțiilor simultane. De pildă , dacă unei clase i se spune fără o altă indicație , să repete lecția veche, iar timp de 10-15 minute, cât profesorul se ocupă de altă clasă, elevii primei clase sunt ignorați, ei se vor uita la întâmplare prin lecție sau pur și simplu vor pierde vremea, vor face gălăgie, iar când profesorul va reveni ei nu vor ști nimic în plus față de ceea ce au învățat sau nu au învățat acasă. Dar dacă li

se dau sarcini didactice concrete cerându-li-se feedback permanent actul didactic în condițiile simultane va fi eficient.

➤ Punerea de acord a practicii cu teoria pedagogică. Ca urmare în întreaga activitate de îndrumare și control, de formare și perfecționare a cadrelor didactice care lucrează în învățământul simultan este necesar să se insiste nu numai pe cunoștințe pedagogice adecvate, ci și pe formarea deprinderilor corespunzătoare, a unor competențe în spiritul pedagogiei interactive.

➤ Clasele cu predare simultană la gimnaziu cunosc însă o dificultate în plus, atât pentru elevi, cât și pentru profesori, izvorâtă din alternarea lecțiilor simultane cu cele nesimultane. În cazul claselor gimnaziale în care o parte din lecții se predau simultan, iar o parte nesimultan, atenția și efortul elevilor sunt solicitate de o manieră care poate să producă oboseală, pasivitate, superficialitate tocmai prin această alternare.

➤ Încrederea în capacitatea de formare și dezvoltare a elevilor indiferent de mediul în care trăiesc. Există o aproape generală, veche și tristă neîncredere moștenită față de elevi. Cu cât școala este mai puțin dotată, mai mică și mai îndepărtată de marile localități, iar numărul de elevi mai redus, cu atât se crede mai mult că aici nu se poate face nimic. Insuccesul în școlile cu predare simultană se datorează și acestei perspective pesimiste cu care dascălul se apropie de elevi. Văzând o școală mică, adesea puțin aspectoasă, fără dotările necesare, el crede de la început că nu va pute face mare lucru și, lucrând sub această perspectivă, reușește într-adevăr să nu facă mai nimic. Dar se spune că și oceanul e format din picături. Dacă la tehnicile de muncă adecvată se adaugă încredere și dragoste față de elevi, atunci curând se adevărește că „omul sfințește locul.”

Se poate lua în studiu și perspectiva trecerii elevilor din localitățile mici la școlile de centru, cel puțin pentru satele de deal și câmpie. Am văzut că profesorii ar saluta o asemenea rezolvare. În acest caz, însă, este necesar să se asigure transportul regulat al elevilor, ci mijloace la convenție și să nu fie lăsați la discreția mijloacelor de transport în comun. Pentru satele de munte însă este greu de presupus că se poate realiza și așa ceva. Internatele școlare ar fi o soluție, dar nu toți părinții ar putea să plătească. Este o problemă complexă a învățământului românesc care cere atenție deosebită din partea slujitorilor școlii și a celorlalți factori care concură la democratizarea învățământului românesc(Molan, V.,1990).

I.4. Perspective privind învățământul simultan NEMED

Ordinul nr. 2290 pentru modificarea și completarea ordinului ministrului educației și cercetării nr. 3281/16.02.2006 privind funcționarea învățământului preuniversitar cu predare simultană a fost semnat de ministrul educației, Cristian Adomniței, pe data de 28.09.2007 ceea ce demonstrează preocuparea vădită pentru activitatea didactică desfășurată în condiții simultane. Una dintre modificări se refera la clasele I-IV, care vor putea fi înființate cu cel puțin patru elevi din două clase diferite. De asemenea, un învățător poate predă simultan, în aceeași clasă, la elevi din clasele I, a II-a, a III-a și a IV-a.

NEMED (Network of Multigrade Education) este o rețea transnațională cofinanțată de Acțiunea 3 Comenius a Programului Socrates al UE. și vizează stimularea efortului de a aduce învățământul cu predare simultană în atenția politicilor în domeniu și să contribuie astfel la îmbunătățirea educației simultane. De asemenea, se încearcă realizarea unei analize detaliate a problemelor învățământului simultan, în termeni de predare-învățare, dar și a condițiilor caracteristice învățământului simultan în Europa.

NEMED reunește specialiști în educație și cercetători din zece țări europene, având preocupări comune în cercetarea, intensificarea și sprijinirea educației simultane, atât în țările de origine, cât și la nivel european.

Obiectivele rețelei NEMED sunt:

- să stimuleze efortul de a aduce învățământul cu predare simultană în atenția politicilor în domeniu și să contribuie astfel la îmbunătățirea educației simultane
- să realizeze o analiză detaliată a problemelor învățământului simultan, în termeni de predare-învățare, dar și a condițiilor caracteristice învățământului simultan în Europa
- să facă/recomandări privind îmbunătățirea învățământului simultan la nivel european
- să ofere suport și training specializat educatorilor/profesorilor
- să evalueze aplicarea metodologiilor și practicilor bazate pe TIC referitoare la învățământul simultan
- să creeze condițiile pentru extinderea rețelei.

Activitățile rețelei NEMED. Activitățile rețelei NEMED sunt diverse. Cele mai importante sunt menționate în cele ce urmează:

Fiecare instituție/țară-partener realizează o analiză a nevoilor învățământului simultan și a celor mai bune practici.

NEMED oferă sprijin continuu profesorilor școlilor cu predare simultană conectate la Internet, asigurând în paralel comunicarea între școlile cu predare simultană greu accesibile.

În cele din urmă, NEMED va realiza și distribui un “Raport asupra învățământului cu predare simultană” care va include și recomandări pentru îmbunătățirea acestui tip de educație la nivel european.

Metodologia NEMED

Principala “unitate” metodologică a rețelei NEMED este grupul de lucru. Activitățile proiectului sunt structurate metodologic în jurul conceptului de focus grup dedicat, în cadrul căruia se aprofundează diferite aspecte ale învățământului cu predare simultană. Grupurile lucrează independent, însă periodic se reunesc, făcând schimb de idei, opinii și rezultate, astfel încât să valorifice cât mai bine rezultatele cercetărilor întreprinse.

Există șase grupuri de lucru, fiecare aprofundând unul din următoarele subiecte:

- TIC pentru școlile cu predare simultană
- Managementul clasei cu predare simultană
- Societate, cultură și învățământul simultan
- Modalități de învățare în clasele cu predare simultană
- Dezvoltarea resurselor educaționale pentru învățământul simultan
- Politici pentru învățământul simultan

Partenerii rețelei NEMED sunt:

- [University of Aegean](#) (Grecia; coordonatorul proiectului)
- [ORIENTE - Observatory of Research on Innovation in Education](#) (Austria)
- [University of Cyprus](#) (Cipru)
- [Chydenius Institute – Kokkola University Consortium](#) (Finlanda)
- [Ellinogermaniki Agogi](#) (Grecia)
- [Eotvos Lorand University](#) (Ungaria)
- [University of Lecce](#) (Italia)
- [University of Lisbon](#) (Portugalia)
- [University Politehnica of Bucharest](#) (Romania)
- [University of Barcelona](#) (Spania)
- [European Distance and e-Learning Network](#) (Marea Britanie)
- [Institute of Education - University of London](#) (Marea Britanie)

CAPITOLUL II

DESIGN INTRUCȚIONAL SIMULTAN

2.1. Particularitățile activităților didactice simultane

Organizarea învățământului simultan reprezintă o realitate pedagogică ce conturează unul din efectele proceselor economico-sociale înregistrate la nivelul viații rurale, cu deosebire, depopularea satelor. Faptul că în unele unități de învățământ primar sau gimnazial, efectivele de elevi pentru o serie de clase se situează sub prevederile legale, conduce la necesitatea încredințării sarcinilor didactice pentru două sau mai multe clase unui singur profesor pentru învățământul primar care trebuie să realizeze, în fiecare oră de curs, activitatea instructiv-educativă, simultan, la clasele respective.

Practica educațională a demonstrat că învățătorul care lucrează simultan cu două sau mai multe clase poate obține, în condițiile unei bune organizări a procesului de predare-învățare, aceleași rezultate ca în cazul activității cu o singură clasă.

Organizat din necesități obiective, învățământul simultan în mediul rural prezintă o serie de particularități specifice, care creează o problemă aparte în aplicarea ideilor reformiste din educație:

- prezența unor efective mici de elevi impune desfășurarea activității cu un grup nou format, cuprinzând copii de vârste și cu inteligențe diferite;
- dotarea materială a școlilor, deficitară și perimată în cele mai multe cazuri aflându-se în atenția ministerului de resort pentru modernizare;
- mediul socio-economic de proveniență al elevilor, cu valențe inegale și contradictorii își pune amprenta asupra diferențelor interindividuale de învățare;
- climatul psihosocial și nivelul cultural scăzut al familiei (în majoritatea cazurilor) constituie pentru copil un univers generator de diferențe, pentru activitatea de învățare din școală.

Activitatea didactică simultană la două, trei, patru sau cinci clase, prezintă o serie de particularități:

- **Ritmul mai alert de muncă** decât în cazul lecției obișnuite, prin alternarea activității didactice directe cu elevii unei clase, cu activitatea individuală a elevilor celeilalte clase.

- Activitatea didactică cu două sau mai multe clase simultane solicită din partea cadrului didactic capacitatea de a-și distribui **atenția** pentru a-i urmări și pe elevii care au activități independente în timp ce desfășoară o activitate directă cu una din clase.
- Necesitatea alegerii judicioase a **temelor lucrărilor independente** efectuate în clasă sau acasă, a dozării conținuturilor pentru clasele cu care lucrează direct și pentru selectarea mijloacelor de învățământ obligă zilnic la o temeinică pregătire științifică și metodică.
- Activitatea simultană cu elevii din clase diferite, care sunt diferențiați sub raportul vârstei, al nivelului de pregătire și de dezvoltare intelectuală, necesită **preocupări și opțiuni strategice speciale** în ceea ce privește exercitarea influenței educative pentru diferitele categorii de elevi.

2.2. Avantajele și dezavantajele activităților didactice simultane

În activitățile didactice simultane se recurge la **predarea simultană** – un sistem de predare în cadrul căruia, un cadru didactic predă concomitent la mai multe clase (mai ales în satele cu populație școlară redusă); caracteristica acestuia este folosirea cu precădere a **temelor de muncă independentă**, respectiv, în timp ce învățătorul lucrează direct, desfășoară **activități didactice directe** cu grupa corespunzătoare unei clase școlare, elevii celorlalte grupe de clase rezolvă diferite teme de muncă independentă.

Analizând cu atenție cele două alternative de predare-învățare, respectiv activitățile didactice directe și activitățile independente, se poate aprecia că sub anumite aspecte, activitatea simultană prezintă unele avantaje referitoare la activitatea cu un număr redus de elevi și la posibilitățile de formare a deprinderilor de muncă independentă. Totuși, procesul de predare-învățare desfășurat în condiții simultane solicită un volum mare de muncă pentru cadrele didactice învățători, o pregătire temeinică a fiecărei lecții în vederea asigurării unei densități optime a activităților directe cu elevii, precum și a muncii independente și, implicit, a eficienței activităților didactice. Realizarea practică eficientă a acestor alternative depinde, în mare măsură, de măiestria pedagogică a cadrului didactic, de creativitatea lui didactică, de felul în care cunoaște particularitățile și potențialul colectivelor de elevi și ale fiecărui elev în parte, pentru a acționa adecvat în vederea depășirii dificultăților specifice predării-învățării simultane.

Principalele elemente specifice în desfășurarea lecțiilor în învățământul simultan, sunt:

- creșterea ponderii activității de învățare sau de muncă independentă a elevilor până la 50% din timpul unei lecții; pentru elevii cu aptitudini speciale sau cu un ritm mai rapid de activitate se pregătesc teme suplimentare, facultative;
- restrângerea timpului afectat transmiterii de noi cunoștințe la 10-15 minute și alternarea optimă, pe baza stabilirii unor etape sau faze, a activității directe a cadrului didactic cu activitatea independentă a elevilor;
- înlocuirea treptată a verificării orale a 3-5 elevi în fiecare lecție cu o sarcină de lucru în scris pentru întreaga clasă;
- educarea atenției voluntare a elevilor și a capacităților de concentrare prin crearea condițiilor pentru activitatea focalizată, rapidă, intensivă și adaptarea de către învățător, în activitatea directă cu elevii celeilalte clase, a unui ton ponderat, care să nu le distragă atenția. (E. Șincan, 1988).

Faptul că aproape jumătate din timpul de activitate instructiv-educativă este alocat activității independente a elevilor, îl obligă pe cadrul didactic să realizeze un management curricular și un management al timpului eficiente. Astfel, este necesar ca el să selecteze și să prelucreze atent conținuturile curriculare și să aprecieze cu exactitate durata de execuție și gradul de efort solicitat, astfel încât activitatea independentă să constituie una din strategiile predării și să conducă la atingerea finalităților educaționale propuse. Aceste condiții impun un efort și o responsabilitate mult mai mare a cadrului didactic care lucrează simultan, o pregătire minuțioasă a lecției, a conținutului activității independente a elevilor, o stabilire precisă a sarcinilor care sunt trasate elevilor. (E. Șincan, 1988).

Activitatea simultană prezintă următoarele principale avantaje:

- Numărul mic de elevi dintr-o clasă creează premisele unei evaluări continue, obiective și formative a nivelului de cunoștințe al fiecăruia, urmării progresului școlar, formării și consolidării deprinderilor de muncă independentă, ceea ce dă posibilitatea prevenirii eșecului școlar.
- Cunoșcând îndeaproape personalitatea fiecărui elev, cadrul didactic are posibilitatea să alcătuiască colective omogene la fiecare clasă, care să se caracterizeze prin existența unor relații de colaborare și cooperare

între elevi și care să fie integrate organic în colectivul mai mare al claselor care își desfășoară activitatea simultan.

Privind comparativ sistemul clasic de predare și predarea simultană, se pot evidenția, într-o analiză de tip SWOT, avantajele și dezavantajele acesteia, dar și oportunitățile și amenințările acestui tip de abordare:

Avantaje:

- Numărul mic de elevi dintr-o grupă permite individualizarea sarcinilor de lucru și, în consecință, se creează posibilitatea evaluării permanente și monitorizarea progresului școlar.
- Controlul sistematic și riguros al activității independente/ comune determină formarea la elevi a deprinderilor de lucru individual, ordonat și orientat spre rezolvarea sarcinilor de lucru concrete.
- Oferă posibilitatea cuprinderii tuturor copiilor, indiferent de numărul acestora, într-un sistem instituționalizat.
- Alternarea activității directe cu cea indirectă, determină menținerea atenției asupra sarcinilor personale.
- Derularea anumitor activități în comun cu grupe de nivel diferit favorizează dezvoltarea competențelor elevilor din clasele mai mici prin emulație mimetică.

Dezavantaje:

- Imposibilitatea cuplării eficiente a claselor de elevi (I-III; II-IV) poate conduce la apariția riscului „nivelării” programelor școlare.
- Necesitatea obiectivă de prelungire a orarului claselor, de la 4 la 6 ore.
- Reducerea timpului destinat activității de predare-învățare-evaluare și a celui destinat lucrului individual acasă al fiecărui elev.
- Evaluarea activității independente se poate face în raport cu sarcinile de învățare, dar nu și în raport cu obiectivele didactice.
- Distragerea involuntară a atenției.

- Lipsa spațiilor amenajate pentru efectuarea diferitelor activități, cum ar fi orele de educație fizică în perioadele reci ale anului.

Oportunități:

- Asigurarea continuității activității învățătorului.
- Repararea clădirilor destinate desfășurării procesului instructiv-educativ.
- Dotarea tuturor școlilor cu: mobilier adecvat pentru organizarea spațiului de lucru, cu obiectele necesare (spre exemplu, sobe), cu grupuri sanitare interioare, săli și teren de sport etc.
- Amenajarea unui spațiu de recreere și relaxare pe timpul pauzelor (parcul școlii, grădina școlii).
- Dotarea școlilor cu materialele didactice uzuale, dar și moderne (televizor, calculator).
- Simplificarea documentelor școlare.
- Cuprinderea școlilor cu clasele 0-IV în proiecte educaționale și parteneriate.

Amenințări:

- Tendința spre navetism a unui număr tot mai mare de cadre didactice.
- Desființarea școlilor datorită micșorării numărului de elevi și a migrației acestora spre școlile care oferă mai multe oportunități.
- Îmbătrânirea populației din anumite zone și localități.
- Lipsa de flexibilitate a programului mijloacelor de transport în comun.
- Lipsa modernizării infrastructurii, în unele școli, care îngreunează accesul la informație.
- Situația economico-financiară precară a comunității, care conduce, uneori, la abandon școlar.

2.3. Organizarea activității didactice la clasele simultane. Elemente de design al instruirii

Organizarea pe baze științifice a procesului instructiv-educativ constituie premisa fundamentală pentru asigurarea eficienței dorite, mai ales în condițiile activității simultane.

În școlile cu clase simultane, procesul instructiv-educativ se realizează după aceleași planuri-cadru de învățământ și programe școlare valabile pentru celelalte unități școlare, pe baza acelorași principii didactice.

Cele mai importante probleme organizatorice sunt legate de următoarele aspecte:

1. gruparea claselor și repartizarea lor pe cadre didactice;
2. alcătuirea orarului;
3. planificarea activității didactice;
4. organizarea sălii de curs.

2.3.1. Gruparea claselor și repartizarea lor pe cadre didactice

În situația cea mai frecventă, a cadrului didactic care lucrează simultan cu două sau mai multe clase, experiența a dovedit că varianta cea mai avantajoasă este aceea a repartizării claselor I cu a III-a la un cadru didactic și a II-a cu a IV-a la cel de al doilea cadru didactic. Această repartizare asigură echilibrarea efortului pe care îl depune fiecare cadru didactic, având câte o clasă cu deprinderi în curs de formare și câte o clasă cu experiență în activitatea de învățare. De asemenea, această repartizare asigură cadrului didactic continuitatea în activitatea instructiv-educativă și posibilitatea cunoașterii longitudinale a particularităților individuale ale elevilor.

Gruparea claselor trebuie să răspundă unor cerințe de ordin pedagogic:

- Asigurarea continuității activității cadrului didactic cu același colectiv de elevi.
- Repartizarea claselor cu predare simultană cadrelor didactice cu mai multă experiență în învățământ și cu bune rezultate la clasă.

- Gruparea unei clase mai mici cu una mai mare pentru o suficientă diferențiere între conținuturile diferitelor obiecte de învățământ și pentru asigurarea condițiilor corespunzătoare de desfășurare a muncii independente.

Rațiunea repartizării claselor în acest mod este următoarea:

- Se asigură continuitate în activitatea educativă și un climat de lucru constructiv, bazat pe ordine și disciplină, elevii mari constituind un exemplu pentru cei mici.
- Se oferă posibilitatea cadrului didactic de a lucra cu aceiași elevi în anii următori și, implicit, de a cunoaște particularitățile individuale ale acestora.
- Oferă cadrului didactic posibilitatea de a îmbina mai armonios activitatea directă realizată cu elevii cu cea independentă a acestora, cei mari având create deja deprinderi de studiu individual.

În practica școlară se întâlnesc și alte moduri de grupare a claselor, respectiv clasa I cu a II-a și clasa a III-a cu a IV-a, însă această asociere nu este recomandată pentru că prezintă unele dezavantaje:

- În alternarea celor două forme de activitate, cadrul didactic întâmpină dificultăți, deoarece elevii claselor I și a II-a nu au format încă deprinderi de muncă independentă, manifestă instabilitate psihomotorie neavând capacitatea de a-și concentra atenția.
- Există pericolul „nivelării” programelor școlare ale celor două clase apropiate.

Este frecventă situația în care numărul mic de copii înscriși la nivelul primar dintr-o școală nu permite normarea unui număr de minim 4 posturi – câte unul pentru fiecare clasă. În aceste condiții, distribuția numărului de elevi pe clase este elementul de care se ține cont în dimensionarea și structurarea colectivelor de elevi.

De asemenea, este necesar ca repartizarea claselor pe cadre didactice să se realizeze încă la terminarea cursurilor anului anterior, pentru a da posibilitatea organizării din timp a activității pentru noul an școlar. (E. Șincan, 1988).

În anul școlar 2012-2013, s-a scris istorie în învățământul românesc prin inițierea școlarizării copiilor de la vârsta de 6 ani, introducându-se la nivelul ciclului de învățământ primar, clasa pregătitoare. Din acel moment, regulile de cuplare a claselor simultane au suferit modificări, existând tot mai multe grupări de trei clase.

Recomandările făcute dascălilor care își desfășoară activitatea la clasele simultane, pentru modalitățile de grupare s-au schimbat, prioritar fiind principiul vârstelor consecutive, cât mai apropiate: P – I și II – III – IV sau P-I-II și III-IV.

În cazurile în care numărul elevilor nu permitea acest tipă de grupare, se optează pentru orice formă, dar care să îndeplinească cerințele numărului minim de elevi / clasă.

În condițiile predării simultane, învățătorul sau profesorul trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- a) să aibă o atenție distributivă bună pentru a putea urmări permanent activitatea tuturor elevilor cu care lucrează;
- b) să aibă mobilitate (să poată trece ușor de la un conținut la altul);
- c) să propună elevilor săi sarcini de lucru clare;
- d) să dozeze corespunzător activitatea de muncă independentă (în cazul în care învățătorul nu reușește să formeze deprinderi de muncă independentă elevilor săi, atunci activitatea lui este neeficientă și ca atare compromisă);
- e) să dozeze corespunzător întreaga activitate, în așa fel încât lecția să fie realizată ca o unitate și nu ca două sau mai multe lecții sub forma unui colaj;
- f) învățătorul nu trebuie să uite să verifice fiecare activitate independentă a elevilor, deoarece „sarcinile neevaluate la timp duc la scăderea interesului elevilor, la diminuarea motivației”(Tică, N., op. cit. p. 10).

2.3.2. Realizarea schemei orare

În școlile cu activitate simultană, orarul constituie un instrument esențial, baza de organizare a întregii activități instructiv-educative și trebuie să răspundă acelorași cerințe pedagogice ca și în celelalte unități de învățământ.

Practica pedagogică a evidențiat că gruparea optimă este aceea în care sunt reunite clasa I cu clasa a III-a și clasa a II-a cu clasa a IV-a. În unitățile școlare cu un singur post se lucrează simultan cu toate cele 4 clase sau 3, acestea fiind situații întâlnite mai rar.

Elaborarea schemei orare pentru clase simultane trebuie să găsească soluții eficiente pentru următoarele probleme generale:

- Asigurarea grupării unor obiecte de învățământ care asigură posibilități optime de alternare a muncii directe cadru didactic-elevi cu activitatea independentă a elevilor.
- Programarea optimă a orelor de limba română și matematică.

- Respectarea curbei de efort a elevului în cadrul unei zile și a unei săptămâni.
- Gruparea și alternarea obiectelor de învățământ în așa fel încât să existe o combinare logică a acestora în cadrul aceleiași ore.

În acest sens, se fac următoarele recomandări pentru alcătuirea schemei orare:

- Plasarea corectă a obiectelor de învățământ care se predau în același interval orar, la clase diferite.
- Preocuparea deosebită pentru reușita activităților didactice cu clasa I și a IV-a, vizându-se formarea deprinderilor de muncă independentă în primul caz, iar pentru a doua situație, pregătirea temeinică pentru trecerea cu succes în ciclul gimnazial.
- Programarea limbii române și matematicii, fie în orele când se lucrează numai cu o clasă (cu două când sunt patru clase), fie grupate cu obiectele de învățământ la care elevii au posibilitatea să desfășoare mai mult timp activitate independentă.
- Gruparea simultană a unor discipline de studiu care fac posibilă recurgerea la diferite tipuri de lecții în cadrul aceleiași ore.
- Încadrarea corectă în schema orară și acordarea unui interes însemnat pentru orele de educație muzicală și de educație fizică, având în vedere aportul lor formativ deosebit în educarea elevilor.
- Trecerea în orar, la sfârșit de săptămână, a unor discipline de studiu care generează un coeficient mai scăzut de oboseală și plasarea disciplinelor de studiu care solicită mai mult elevii către mijlocul săptămânii.
- Programarea orelor care aparțin aceleiași discipline la intervale de timp aproximativ egale în timpul săptămânii.

Pentru a pune în evidență aceste considerente care stau la baza elaborării unei scheme orare judicioase, prezentăm în continuare câteva variante de orar pentru activitatea didactică simultană la două, trei și la patru clase.

Condițiile de desfășurare a activității didactice simultane pot genera uneori situații în care să nu poată fi respectate integral cerințele pedagogice de alcătuire a orarului. De aceea, orarul poate prezenta o oarecare mobilitate în cadrul unei zile, impusă de volumul

cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor pe care trebuie să le dobândească elevii la fiecare obiect de învățământ, de dificultățile apărute pe parcurs în asimilarea cunoștințelor etc. (E. Șincan, 1988).

În alcătuirea orarului se va lua în considerare specificul obiectelor de învățământ, respectiv specificul conținuturilor acestora, specific care poate oferi posibilități mai mari sau mai mici de a concepe teme variate pentru munca independentă.

Exemple:

- S-a observat că, „Istoria”, care nu poate asigura un volum prea mare de teme pentru munca independentă, poate fi cuplată, în aceeași oră, cu „Arte vizuale și abilități practice” sau „Limba și literatura română”, deoarece aceste discipline cer timp relativ mai scurt pentru munca directă și permit rezervarea unui timp mai îndelungat pentru activitatea directă cu elevii care studiază istoria.
- Activitățile din cadrul disciplinei „Comunicare în limba română” pot fi desfășurate în complementaritate cu disciplinele „Geografie” și „Științe ale naturii”.
- O practică educațională care stimulează și încurajează elevii în efectuarea exercițiilor independente pentru dezvoltarea vorbirii este asigurarea continuității ultimei activități dintr-o zi cu prima activitate din ziua a doua. De **exemplu**, ultima oră de curs este rezervată unor activități de „Limba și literatură română”, activități care se continuă la primele ore, din a doua zi, rezervate unui opțional.
- Din considerente de învățare eficientă, în elaborarea schemei orare trebuie să se țină cont de „curba de efort” a copilului, care să se coreleze cu dificultatea disciplinelor incluse în orar. Astfel, este indicat ca primele 2-3 ore să fie rezervate disciplinelor care implică un efort cognitiv mai mare („Comunicare în limba română”/ „Limba și literatura română”, „Matematică și explorarea mediului”/ „Matematică”), în timp ce activitățile practice și cele care se adresează dezvoltării abilităților motrice pot fi plasate în ultimele ore.
- „Matematica” se poate planifica la ambele clase în aceeași oră, dacă numărul de ore prevăzut în planul de învățământ la clasele implicate, este același. În cazul muncii simultane la două clase, cel mai potrivit este ca disciplina „Arte vizuale și abilități practice” să fie cuplată tot cu „Arte vizuale și abilități practice”.
- Obiectul „Științe ale naturii” nu se va cupla niciodată cu „Arte vizuale și abilități practice”, „Muzică și mișcare” sau „Educație fizică”, deoarece aceste obiecte, prin conținutul lor, sustrag atenția elevilor de la activitatea directă sau independentă de însușire a cunoștințelor. Asocierea lor cu obiecte de studiu cum ar fi: „Limba și literatura română”/ „Comunicare în limba română”, „Istorie”, „Arte vizuale și abilități practice”, va asigura condiții optime pentru însușirea conștientă și activă a cunoștințelor.

- În activitatea didactică la două clase simultane se obțin rezultate bune alternând orarul. Astfel, între orele 8 și 10 se lucrează cu clasa mai mică la obiectele: „Limba și literatura română”, „Matematică”, de la 10 la 12 „Arte vizuale și abilități practice”, „Muzică și mișcare”, „Educație fizică”, „Joc și mișcare” cu ambele clase, iar de la 12 la 14 activități de „Istorie”, „Matematică” sau „Științe ale naturii”, cu clasa mai mare. Avantajul alternării orarului constă în faptul că oferă posibilitatea desfășurării pe durată mai îndelungată a muncii directe, rămânând ca în celelalte ore să se desfășoare activități cu posibilități variate de muncă independentă.

Pentru a asigura însușirea corespunzătoare a conținuturilor în practica școlilor cu predare simultană, s-a introdus organizarea programului de șase ore pentru învățător, care s-a dovedit o soluție viabilă și avantajoasă, întrucât:

- Asigură timp pentru munca directă a învățătorului cu clasa de elevi.
- Previne suprasolicitarea elevilor prin evitarea formulării unor sarcini prea dificile sau care solicită timp îndelungat pentru rezolvare.
- Admite identificarea și utilizarea unor strategii mai variate pentru dezvoltarea vorbirii și activizarea vocabularului, domeniu în care, uneori, se dovedesc deficitar elevii care lucrează în condiții simultane.
- Permite valorificarea în condiții mai bune a activității diferențiate cu elevii, stimulând capacitățile intelectuale ale celor cu ritm rapid de lucru și înlăturând rămănerile în urmă pentru cei mai slabi la învățătură.
- Creează condiții pentru o evaluare obiectivă a randamentului școlar al elevilor, în vederea depistării și înlăturării a greșelilor și lacunelor acestora la nivel de: cunoștințe, priceperi și deprinderi.

Orarul prelungit poate fi aplicat și pentru faptul că distanța până la școală nu este mare, satul este adesea de tip adunat (concentrat), elevii mici putând veni și singuri, fără frații sau colegii mai mari. Un asemenea orar este util în școlile cu activitatea simultană la patru clase, unde numărul elevilor este mare (25-30 elevi) și satele sunt adunate/concentrate.

Orarul, la nivelul claselor simultane trebuie să cuprindă într-un singur tabel zilele, perioada de desfășurare, clasele cât și disciplinele regăsite în planurile-cadru. Condițiile întocmirii unui orar eficient pot fi perturbate de factori cum ar fi: profesori care predau în mai multe școli, stabilirea orelor de coborâre a profesorilor de specialitate în funcție de

propriile lor posibilități, numărul mare de clase, parcurgerea traseului casă – școală cu microbuzul școlar etc.

Toate aceste recomandări care au la bază experiența didactică acumulată, s-a putut asigura creșterea calității procesului instructiv-educativ, pregătirea temeinică a tuturor elevilor, acordarea unui sprijin educațional prompt și adecvat elevilor u dificultăți de învățare.

2.3.3. Planificarea activității didactice

Acțiunea de planificare a activității didactice se desfășoară, în general, pe baza acelorași reguli ca și când se lucrează cu o singură clasă, alternând activitatea independentă a elevilor din cealaltă clasă. Se elaborează, în paralel, pentru ambele clase, planificările calendaristice anuale și semestriale și proiectele unităților de învățare, avându-se în vedere finalitățile educaționale precizate în programele școlare.

Din planificările calendaristice este necesar să reiasă paralelismul optim ce caracterizează activitatea la clasele cuplate, întocmirea orarului și a proiectelor de lecții. Planificarea calendaristică rațional gândită și realizată oferă posibilitatea organizării eficiente a muncii independente a elevilor și asigură succesiunea logică a lecțiilor în cadrul unităților de învățare și în cadrul întregii materii.

Planificarea săptămânală se întocmește la sfârșitul fiecărei săptămâni pentru săptămâna următoare în funcție de:

- conținutul lecțiilor care se predau în același interval orar la ambele clase;
- raportul dintre activitatea directă a învățătorului cu elevii și activitatea indirectă a acestuia;
- tipul lecțiilor implicate.

În planificarea activității didactice se va avea grijă să se evite suprapunerea în aceeași oră a lecțiilor cu volum mare de cunoștințe noi, deoarece fiecare disciplină de învățământ presupune un variat sistem de lecții: de dobândire de noi cunoștințe, de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților, de verificare, control și evaluare a cunoștințelor și abilităților.

În predarea la două clase simultan, cadrul didactic trebuie să susțină în aceeași oră, fie lecții de același tip, fie lecții de tipuri diferite, spre deosebire de învățătorul care lucrează la o singură clasă și își organizează fiecare lecție în funcție de tipul acesteia.

Astfel:

- Se poate grupa o lecție de dobândire de cunoștințe cu o lecție de alt tip (de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților sau de verificare, control și evaluare a cunoștințelor și abilităților). O astfel de modalitate permite o activitate directă mai îndelungată cu clasa, atunci când volumul de cunoștințe noi este mai mare sau accesibilitatea cunoștințelor este mai redusă și totodată se poate dirija munca independentă a clasei combinate, în mod diferit și diferențiat, prin utilizarea într-o măsură mai mare a formelor de muncă independentă.
- Dacă uneori situația impune programarea în aceeași zi a unor lecții de același tip, se va căuta ca acestea să fie inegale sub raportul volumului de cunoștințe sau al accesibilității lor, astfel încât una să aibă prioritate asupra celeilalte în volumul de timp rezervat activității directe cu fiecare colectiv de elevi.

În condițiile activității simultane se întâlnesc preponderent **trei cazuri specifice de îmbinare a tipurilor de lecție:**

- **Cazul I** – când la ambele clase se desfășoară lecții de dobândire de noi cunoștințe (vezi tabelul nr. 1.8)
- **Cazul al II-lea** – când la o clasă lecția este de dobândire de noi cunoștințe, în timp ce la cealaltă clasă se derulează o lecție de formare de priceperi și deprinderi, de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților sau de verificare, control și evaluare a cunoștințelor și abilităților (vezi tabelul nr. 2.8.)
- **Cazul al III-lea** – când la ambele clase se planifică lecții de control și evaluare a cunoștințelor și abilităților sau se îmbină lecții de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților cu lecții de verificare, control și evaluare a cunoștințelor și abilităților (vezi tabelul nr. 3.8.)

Tabelul nr. 1.8.

CAZUL I – la ambele clase sunt lecții cu sarcini preponderente de dobândire de noi cunoștințe

Timpul afectat	Clasa a II-a	Clasa a IV-a

		Dobândire de noi cunoștințe	Dobândire de noi cunoștințe
Etapa I	10 min.	<i>Activitate independentă</i> (verificarea cunoștințelor anterioare sau pregătirea pentru lecția nouă)	<i>Activitate directă</i> (verificarea temei de acasă și îndrumări pentru munca independentă)
Etapa a II-a	20 min.	<i>Activitate directă</i> (predare-învățarea noilor conținuturi)	<i>Activitate independentă</i> (exerciții și demersuri pentru verificarea, repetarea, investigarea unor cunoștințe)
Etapa a III-a	15 min.	<i>Activitate independentă</i> (fixarea, consolidarea cunoștințelor)	<i>Activitate directă</i> (predare-învățarea noilor Conținuturi)
Etapa a IV-a	5 min.	<i>Activitate directă</i> (verificarea temei independente și repetarea sau consolidarea cunoștințelor receptate)	<i>Activitate independentă</i> (fixarea, consolidarea noilor cunoștințelor)

Tabelul nr. 2.8.

CAZUL AL II-LEA – la o clasă realizăm lecții de dobândire de noi cunoștințe, în timp ce la cealaltă clasă lecții de formare a priceperilor și deprinderilor, de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților sau de verificare, control și evaluare a cunoștințelor și abilităților

Timpul afectat		Clasa a II-a Dobândire de noi cunoștințe	Clasa a IV-a Formare de priceperi și deprinderi Recapitulare sau verificare
Etapa I	10 min.	<i>Activitate independentă</i> (verificarea cunoștințelor anterioare sau pregătirea pentru lecția nouă)	<i>Activitate directă</i> (actualizarea cunoștințelor necesare pentru efectuarea temei independente)

Etapa a II-a	20 min.	Activitate directă (predare-învățarea noilor conținuturi)	Activitate independentă (exerciții de aplicare a cunoștințelor anterioare)
Etapa a III-a	15 min.	Activitate independentă (fixarea, consolidarea cunoștințelor)	Activitate directă (verificarea lucrărilor efectuate independent și a cunoștințelor anterioare)
Etapa a IV-a	10 min.	Activitate directă (verificarea temei independente și repetarea sau consolidarea cunoștințelor însușite)	Activitate independentă

Tabelul nr. 3.8.

CAZUL AL III-LEA – la ambele clase planificăm și realizăm lecții de control și evaluare a cunoștințelor și abilităților sau se îmbină lecții de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților cu lecții de verificare, control și evaluare a cunoștințelor și abilităților

Timpul afectat		Clasa a II-a Verificare sau recapitulare	Clasa a IV-a Verificare
Etapa I	10 min.	Activitate independentă (verificarea și reactualizarea cunoștințelor anterioare)	Activitate directă (îndrumări pentru lucrarea independentă de control)
Etapa a II-a	20-25 min.	Activitate directă (repetarea și sistematizarea cunoștințelor)	Activitate independentă (exerciții și lucrări pentru verificarea cunoștințelor asimilate anterior)
Etapa a III-a	15-20 min.	Activitate independentă (exerciții de consolidare a cunoștințelor repetate sau verificate)	Activitate directă (verificarea și aprecierea lucrărilor elevilor)

În oricare din cazurile menționate, învățătorul trebuie să urmărească două aspecte principale:

1. Împletirea activității directe cu cea independentă la o clasă, în cadrul aceleiași lecții, în funcție de specificul obiectului de învățământ, de tipul de lecție, de felul și volumul materialului de asimilat de către colectivul de elevi.
2. Îmbinarea activității directe la o clasă cu activitatea independentă la cealaltă clasă și invers, în timpul fiecărei secvențe a lecțiilor, în funcție de clasele cu care se lucrează simultan, de tipurile lecțiilor, de volumul cunoștințelor.

Se cuvine să mai amintim că, la fel ca în cazul școlilor obișnuite, în unitățile de învățământ în care procesul instructiv-educativ se desfășoară în condițiile activității simultane, activitatea instructiv-educativă nu poate fi redusă numai la forma sa principală – lecția, ci se extinde și se completează și prin alte forme, cu valențe educaționale specifice.

Exemple:

- Specificul conținutului manualului de „Științe” impune organizarea unor forme de activitate didactică care se desfășoară în curtea școlii. Aceasta poate fi folosită pentru procurarea materialului necesar la lecție, pentru observarea anumitor aspecte din realitatea înconjurătoare, pentru punerea în evidență a unor procese biologice ș.a.m.d.
- În cadrul activităților geografice formele cele mai importante prin care se poate organiza activitatea elevilor, sunt: lecturile, jocurile didactice geografice, confecționarea unor mijloace de învățământ cu implicarea elevilor, expozițiile, studiul orizontului local, excursiile și vizitele.

2.3.4. Organizarea sălii de clasă

Dificultățile activității desfășurate în condiții simultane pot fi diminuate prin organizarea corespunzătoare, ergonomică, a sălii de clasă. Pentru că într-o singură sală învață concomitent două clase de elevi, este necesar ca activitatea uneia să fie proiectată și realizată ținându-se cont de activitatea celeilalte clase. În sală trebuie să existe două rânduri de bănci depărtate între ele ceva mai mult decât în clasele omogene. Copiii fiecărei clase ocupă loc în rânduri separate și folosesc tabla care se află în fața băncii lor.

Pentru dozarea cât mai corectă a timpului de lucru al fiecărei clase, de un real folos este plasarea, la loc vizibil, a unui ceas de perete. De asemenea, este necesar ca materialul didactic și bibliografic obligatoriu să fie depozitat în dulapurile sălii de curs, separat pentru fiecare clasă (E. Șincan, 1988).

2.4. Proiectarea activității didactice în condiții simultane

Proiectarea activității cadrului didactic este necesară, ca o condiție de bază a optimizării, activizării activității sale. Maniera de abordare trebuie perfecționată pentru că proiectarea este expresie a pregătirii responsabile a cadrului didactic pentru activitate, a culturii sale pedagogice, psihologice, metodice, este expresie a afirmării creativității sale didactice este un semn al abordării științifice a învățământului cu reducerea empirismului didactic.

Proiectarea didactică este cadrul în care se poate raporta și mult ceruta evaluare a calității și eficienței procesului de învățământ în mod riguros, pe obiecte de învățământ. Proiectarea didactică stabilește punctele comune ale conceperii activității la toate nivelele unității școlare, ale programelor școlare, ale unităților de timp, ale claselor pentru realizarea obiectivelor educației. Proiectarea îi ajută pe elevi să conștientizeze și asupra obiectivelor, conținutului, organizării, strategiei, criteriilor de evaluare prin cunoașterea datelor proiectării inițiale. Ea privește ansamblul activității pedagogice, știind că procesul de învățământ este atât de complex și nu mai poate fi limitat doar la conținutul dat de programe, când activitatea trebuie raportată la obiective realizabile prin învățarea, vehicularea acestui conținut.

Din moment ce „a proiecta” înseamnă a schița, a concepe și a alege o modalitate de rezolvare raportată la obiective, a prevedea o perspectivă de soluționare optimă, o posibilitate de a concretiza pregătirea și creativitatea cadrului în condițiile date, iar a „planifica” înseamnă a prevedea cu exactitate rezolvarea unui conținut dat unitar, pe o concepție unitară, nu constatăm decât trecerea de la accentul pus pe conținutul informativ, la cel pus pe exemplele de activități pentru învățarea acelui conținut și realizarea obiectivelor formative-educative.

Eforturile pentru perfecționarea tehnologiei didactice sunt îndreptate în numeroase direcții. Ele privesc determinarea fiecărei componente a actului pedagogic în funcție de obiectivele educaționale ierarhizate și ordonate logic, promovarea unor modalități de lucru mai eficiente, statornicirea unor noi relații pedagogice, îndeosebi sub aspectul comunicării, caracterizată prin cooperarea celor doi parteneri ai procesului de învățământ : învățător-elev.

Desfășurarea lecțiilor în condițiile activității simultane prezintă anumite dificultăți de a căror rezolvare depinde succesul lor. În cadrul aceleiași ore de curs, învățătorul schimbă tema lecției de la o clasă la alta. Schimbarea conținutului activității

impune suplețe în atitudine, tact pedagogic în relațiile cu elevii, grija pentru asigurarea volumului de cunoștințe, priceperi și deprinderi prevăzute de programele școlare.

Astfel, învățătorul nu poate proiecta corect o lecție, dacă nu reface etapele instruirii în totalitate. Proiectarea lecției pornește de la cea anuală și putem stabili o corespondență între algoritmi, pașii efectuați inițial și rezultatul concretizat în documentele de planificare ale învățătorului.

Pregătirea temeinică a învățătorului pentru activitatea didactică va fi asigurată înainte de elaborarea unităților de învățare. Unitatea de învățare are în vedere determinarea specifică a elementelor ce asigură realizarea unei secvențe a capitolului. În pregătirea sau redactarea lui, învățătorul parcurge următoarele etape.

1. stabilirea obiectivelor generale;
2. determinarea conținutului specific, pentru timpul determinat;
3. analiza condițiilor inițiale – materiale, nivelul elevilor;
4. operaționalizarea obiectivelor realizabile în lecție, cu finalizarea lor;
5. alegerea strategiei (metode, mijloace, forme de organizare), a tipului lecției cu varianta potrivită;
6. precizarea desfășurării secvențiale, a acțiunilor factorilor implicați;
7. precizarea modului de verificare, evaluare.

Pentru activitatea simultană cu două clase, proiectul de desfășurare a lecției are o importanță deosebită, stabilind modul de alternare a activității învățătorului la clasă cu munca independentă a elevilor cu care nu lucrează direct. Acest proiect se elaborează pe două coloane, precizând sarcinile de activitate independentă și dozând judicios timpul pentru fiecare secvență a lecției, din cadrul celor două forme de activitate.

De obicei, pentru asigurarea însușirii temeinice a cunoștințelor se începe activitatea cu clasa la care conținutul lecției este mai amplu sau comportă dificultăți de înțelegere. Activitatea independentă pe care o vor desfășura elevii va da posibilitatea să se aprecieze în ce măsură s-a realizat fiecare obiectiv stabilit inițial. În urma acestei evaluări se vor corecta eventualele greșeli sau se vor da explicații suplimentare pentru înlăturarea lacunelor.

Ținerea unei lecții este o problemă didactică complexă de rezolvat. Soluționarea ei necesită intuiție, gândire, imaginație, sensibilitate și ingeniozitate, putere de decizie și inventivitate personală. Elaborarea unei lecții constituie un act veritabil de creație pedagogică, o construcție gândită, proiectată și organizată cu grijă în toate aspectele ei esențiale și, uneori, chiar în cele de amănunt.

În afara unor trăsături de personalitate, învățătorul trebuie să dovedească și o profundă înțelegere a fenomenelor specifice, instruirii și educației, înțelegere fundamentată pe o temeinică pregătire didactico-metodică, pe o cultură pedagogică elevată.

2.5. Alternarea activității directe cu activitatea independentă

2.5.1 Activitatea independentă a elevilor

Mijloc și scop al demersului didactic, activitatea independentă este activitatea în cadrul procesului instructiv-educativ, de largă varietate în conținut, forme și durată efectuată de elevi singuri, fără participarea directă a învățătorului, dar implicând îndrumare și controlul acesteia.

Această activitate solicită efortul personal și creator, spiritul de inițiativă și independență având o valoare educativă deosebită, promovând gândirea logică și sistemică, disciplina și organizarea muncii, hărnicie, conștiinciozitate și simțul de răspundere, demersul spre autoinstruire și autoeducație.

Eficiența muncii independente este asigurată prin respectarea particularităților de vârstă și individuale, evitarea supraîncărcării, pregătirea temeinică a organizării, desfășurării, îndrumării și controlului ei, adaptarea în forme variate la specificul obiectului de învățământ, la obiectivul fundamental al lecției.

Munca independentă comportă folosirea unui larg și divers registru de metode și procedee: folosirea și valorificarea într-un mod rațional a manualului și a cărții, observarea faptelor și fenomenelor, cercetarea independentă a izvoarelor scrise și elaborarea planului unei lucrări(Șincan, E., 1988).

Munca independentă constituie o componentă esențială a procesului instructiv educativ și un factor de bază în formarea personalității.(Dicționar de pedagogie, 1979)

Din acest punct de vedere, activitatea independentă poate fi privită atât ca activitate de formare a deprinderilor de lucru, cât și ca mijloc de dobândire a unor noi cunoștințe, priceperi și deprinderi.

2.5.2 Condițiile organizării activității independente

Activitatea independentă se poate desfășura atât înainte de predarea noilor cunoștințe, pentru reactivarea informației obținute anterior și pregătirea însușirii noilor

cunoștințe, pentru fixarea și consolidarea acestora. Acest tip de activitate contribuie la formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi. Dar pentru ca această activitate să fie cu adevărat eficientă, se impune, ca cerințele ce se adresează elevilor prin munca independentă să îndeplinească anumite cerințe.

Condițiile în care se organizează activitatea independentă a elevilor depinde de :

- Clasa care trebuie s-o efectueze;
- Gradul în care elevii au format deprinderi de muncă individuală și independentă;
- Structura și momentul lecției în care se desfășoară.

Condiția principală pentru efectuarea unor sarcini învățare rezidă în nivelul de priceperi și deprinderi de muncă independentă, rezultat al unui proces complex și îndelungat, desfășurat sub conducerea cadrului didactic. De aceea elevii clasei I nu vor putea primi teme de activitate independentă din primele zile de școală și ca atare, se recomandă ca în primul semestru să se decaleze orarul clasei I cu 1-2 ore înaintea celorlalte clase, oferind posibilitatea activității directe a învățătorului cu elevii mici.

O altă condiție pentru organizarea și desfășurarea corespunzătoare a activității independente o reprezintă pregătirea prealabilă a elevilor. În acest scop, după enunțarea obiectivelor și a sarcinilor pe care le au de îndeplinit, sunt prezentate elevilor metodele adecvate de executare, oferindu-li-se un model de lucru.

Buna desfășurare a activității independente depinde și de înlăturarea unor factori perturbatori ai acestei activități, cum ar fi fenomenul negativ de interferență a cunoștințelor(Șincan, E., 1988).

2.5..3 Cerințele activității independente

Activitatea independentă a elevilor, pentru a-și atinge scopul și a fi eficientă trebuie să respecte următoarele cerințe:

- Respectarea prevederilor programei școlare privitoare la volumul de cunoștințe, obiectivele și conținutul lecției respective;
- Integrarea deplină în structura lecției, asigurând unitatea acesteia și soluționarea tuturor sarcinilor didactice;
- Concretizarea prin teme accesibile, variate, care solicită efort un efort intelectual gradat, logic și stimulează interesul și potențialul elevilor, indiferent de nivelul de pregătire;

- Dozarea rațională în timp și ca volum, evitând atât supraîncărcarea elevilor, cât și apariția unor timpi morți în economia orei de curs;
- Conștientizarea sarcinilor didactice și a procedeeleor de lucru. În acest sens, învățătorul trebuie să adreseze elevilor câteva întrebări de verificare, realizând conexiunea inversă pentru a avea siguranța reușitei depline a activității;
- Finalizarea muncii independente cu controlul îndeplinirii ei și cu aprecieri asupra calității, pentru menținerea interesului elevilor, depistarea, eliminarea la timp a lacunelor și asigurarea unității lecției

2.5.4 Forme de organizare a activității independente

În funcție de anumite variabile activitatea independentă poate îmbrăca o varietate de forme.

a) După momentul și durata desfășurării:

- Activități de scurtă durată de la începutul orei (de obicei 5-7 minute); în acest timp se comunică clasei tema și îndrumările de lucru, lucrându-se independent în prima parte a orei;
- Activități de scurtă durată, la sfârșitul orei cu clasa la care învățătorul a lucrat direct în a doua parte a lecției ; concomitent, învățătorul va verifica modul de efectuare a temelor lucrate independent de către elevii celorlalte clase ;
- Activități de lungă durată, de circa 15-20 minute, desfășurate de elevii unei clase, în timpul cât învățătorul va lucra direct cu cealaltă clasă.

b) După scopul urmărit, formele de activitate independentă se grupează astfel :

- Munca independentă destinată pregătirii elevilor pentru dobândirea noilor cunoștințe; fiind mai dificilă necesită o bună concepere și organizare în funcție de particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, de timp afectat, de subiectul lecției
- Activitatea independentă pentru formarea priceperilor și a deprinderilor de muncă intelectuală, desfășurată după activitatea directă a învățătorului și organizată în modalități diferite.

c) După conținutul muncii independente :

- Activitate cu manualul și cu alte cărți școlare, prin care elevii să poată realiza citirea independentă a unor texte cu îndeplinirea unor sarcini precise;
- Observarea independentă sau efectuarea unor experimente în vederea descoperirii particularităților unor fenomene și efectuarea unor măsurători ;

- Exercițiile cu forme variate (de citire în gând, citire lentă – de profunzime cu consemnarea esențialului, de scriere la limba română, de calcul matematic, de orientare și citire a unei hărți.

În organizarea acestor forme de activitate se recomandă utilizarea fișelor de muncă independentă care prezintă numeroase avantaje, printre care : posibilitatea individualizării sarcinilor, cunoașterea evoluției tuturor elevilor, îmbinarea controlului cu autocontrolului ; permițând aplicarea principiilor învățământului programat, conducând la folosirea mai judicioasă a timpului de lucru.

Explicațiile date la distribuirea fișelor de lucru trebuie să fie clare, precise, iar pe parcurs învățătorul va asigura supravegherea și îndrumarea activității elevilor. Eficiența procedurii sporește când, pe fișe sunt formulate întrebări și sarcini didactice, pe baza cărora elevii se pot autocontrola și autoverifica.

Grupările de activități independente prezentate mai sus au la bază criterii generale; vom prezenta în anexă pe larg tipurile de muncă independentă care pot fi utilizate la diferite obiecte de învățământ (Șincan, E., 1988)..

2.5.5 Controlul și evaluarea activității independente

Controlul lucrărilor independente este efectuat de cadrul didactic prin folosirea unor procedee diverse și are ca principal obiectiv analiza conținutului acestora.

Evaluarea activității independente a elevilor se referă atât la aspectul cantitativ, cât și la cel calitativ, urmărindu-se nu numai efectuarea temei, ci și modul în care aceasta a fost rezolvată.

Activitățile independente de scurtă durată nu necesită totdeauna un control amănunțit, temele putând fi verificate printr-o întrebare generală adresată de învățător întregii clase.

Controlul lucrărilor independente se va realiza în cadrul tuturor lecțiilor și în mod deosebit în cele de verificare și apreciere a cunoștințelor, de repetare și sistematizare, de formare a priceperilor și consolidarea deprinderilor. Temele date în aceste lecții pot ocupa aproape întreaga oră, iar controlul se va realiza acasă, de către învățător, finalizându-se cu notarea și analiza acestora, cu sprijinul elevilor, în ora următoare.

În condițiile activității simultane, un loc important în verificarea lucrărilor efectuate independent îl ocupă autocontrolul elevilor, care se realizează prin confruntarea rezultatelor obținute de ei cu cele indicate de învățător sau date prin modele. Mai poate fi utilizat controlul reciproc al elevilor pentru lucrările efectuate.

Autocontrolul efectuării lucrărilor nu trebuie să se substituie însă controlului zilnic sau periodic exercitat de învățător.

2.6. Evaluarea activității didactice desfășurate în condițiile predării simultane

Cerința obiectivă privind creșterea eficienței activității de instrucție și educație, sub impulsul exigențelor societății contemporane, a generat preocupări ample promovate insistent în teoria pedagogică și în practica școlară, pentru a conferi procesului de învățământ un caracter cât mai rațional și riguros. Ele privesc multe planuri ale actului didactic : determinarea precisă a obiectivelor instruirii, organizarea conținuturilor în concordanță cu principalele caracteristici și tendințe ale științei și tehnicii și cu logica didactică, stabilirea strategiilor de instruire-învățare în raport cu obiectivele vizate și conținuturile definitive, extensiunea funcțiilor predării în actul didactic și centrarea acestuia pe activitatea de învățare a elevilor. În acest cadru de referință un domeniu fecund exploatat în ultimele decenii este cel care privește evaluarea randamentului școlar.

Conceperea actului didactic ca sistem, constituind ansamblul resurselor de care se folosește, al factorilor participanți al proceselor și operațiilor pe care le implică, dar și al condițiilor în care se desfășoară presupune cel puțin două coordonate de abordare și de înțelegere a locului acțiunilor evaluative în contextul procesului didactic.

Una constă în recunoașterea faptului că evaluarea este o componentă necesară a activității instructiv-educative reprezentând punctul final într-o succesiune de evenimente care cuprinde următoarele faze: stabilirea scopurilor pedagogice prin prisma comportamentului elevilor, proiectarea și desfășurarea programului pentru realizarea obiectivelor vizate, evaluarea rezultatelor aplicării programului, evaluarea procesului realizat și pe această bază, adoptarea deciziilor de ameliorare a activității în secvențele următoare.

A doua coordonată privește existența unor relații multiforme, a unor mecanisme nuanțate de interacțiune între procesele componente (predare-învățare-evaluare) și între elementele structurale ale actului didactic (conținuturi, obiective, metodologii aplicate).

Realizarea evaluării nivelului de pregătire a elevilor, prin raportarea acestuia la obiectivele urmărite în cadrul studiului fiecărei discipline școlare, asigură obținerea unor date exacte și relevante cu privire la progresul și randamentul lor școlar.

Cunoscând prin evaluare, nivelul concret al pregătirii elevilor și al particularităților lor psihice manifestate în procesul învățării, respectiv aspectele pozitive

și negative în însușirea cunoștințelor și deprinderilor, progresele realizate, rămănerile în urmă, greșelile săvârșite, potențialul insuficient stimulat, învățătorul are posibilitatea să-și regleze strategia didactică în vederea obținerii unor rezultate cât mai bune de către toți elevii.

Analizând cu elevii constatările obținute prin evaluarea efectuată, învățătorul îi ajută să-și dea seama de nivelul la care se situează în raport cu obiectivele pe care trebuie să le realizeze, de lipsurile în pregătirea lor și de cauzele ce le generează.

Aprecierea făcută de învățător, atunci când este interiorizată de elev, devine pentru el autoapreciere și îl stimulează să colaboreze cu autoexigență și în cunoștință de cauză la înlăturarea lacunelor. Acest fapt prezintă și valoare educativă, dezvoltând capacitățile de autoapreciere, autocunoaștere, autoevaluare și dorința de a se depăși, de a progresa continuu.

Prin conținutul său evaluarea urmărește să determine modul în care obiectivele stabilite se realizează în activitatea practică. Întrucât această înfăptuire este un proces continuu și de durată, evaluarea se poate efectua pe parcurs, secvențial și în finalul său. De aceea, reluând una din ideile lui M. Scrivan privitoare la specificul evaluării, Ion T. Radu distinge „două modalități principale de realizare a acestui act în procesul de învățământ : evaluare continuă, formativă și evaluare cumulativă sau sumativă”.

Evaluarea continuă se realizează pe tot parcursul desfășurării procesului de învățământ. Ea se face din mers, frecvența verificărilor fiind mai mare, informațiile acumulate sunt valorificate imediat prin intervenții prompte ale învățătorului.

Rolul acestei evaluări este „de diagnosticare și ameliorare”. Evaluarea continuă se distinge prin două trăsături principale :

a) ritmul mult mai alert al activității de evaluare; frecvența mult mai mare a verificărilor și aprecierilor pe parcursul unei perioade;

b) scurtarea considerabilă a intervalului dintre evaluare și modificările, ameliorările aduse actului pedagogic. Ea se realizează concomitent cu procesul instructiv-educativ și este cea care se folosește pentru îmbunătățirea programului de instruire.

Punctele forte precum și neajunsurile sunt depistate în desfășurarea procesului instructiv-educativ , prin evaluări continue, ceea ce permite intervenții pentru eliminarea neajunsurilor.

Evaluarea cumulativă reprezintă modul tradițional de evaluare a rezultatelor școlare și constă în verificarea și aprecierea periodică, încheiate prin control final asupra întregului produs al actului pedagogic. Ea se efectuează la sfârșitul unor perioade mai mult sau mai puțin lungi (semestru, an școlar).

Această evaluare este efectuată fie global, privind activitatea în ansamblu, fie în mod diferențiat, pentru diferite aspecte ale acestuia.

Informațiile obținute prin evaluarea pregătirii elevilor indică învățătorului calitatea și eficiența propriei sale activități, determinându-l să-și reevalueze și să-și perfecționeze tehnologia didactică, întregul stil de lucru cu elevii.

Pentru înlăturarea neajunsurilor constatate prin aplicarea procedeului tradițional de verificare orală a 4-5 elevi la începutul orei de curs, pe baza cercetărilor de evaluare a randamentului școlar au fost elaborate instrumentele necesare realizării în practica școlară curentă a unei evaluări continue și obiective.

Astfel, în activitatea didactică în condiții simultane se poate realiza verificarea sistematică, chiar zilnică, a pregătirii elevilor, atât prin ascultarea lor curentă în timpul lecțiilor, cât și prin corectarea ritmică a caietelor și aplicarea periodică a unor lucrări de control.

Aplicarea probelor pentru evaluarea cunoștințelor care să pună în evidență realizarea obiectivelor prevăzute de programă, se face pe tot parcursul anului școlar, sfârșitul anului școlar și la începutul anului școlar următor.

În timpul anului școlar, probele vizează materia parcursă în cadrul unei părți din programă, teme sau capitol. Probele permit intervenții prompte în vederea remedierii lipsurilor constatate, astfel să se poată trece la studiul temei următoare în condițiile optime, cu întreaga clasă.

La sfârșitul anului școlar, probele pentru verificarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, măsoară realizarea prevederilor programei de învățământ în ansamblul său. Rezultatele obținute constituie criterii pentru organizarea lecțiilor de recapitulare finală și pentru sprijinul acordat în perioada vacanței, pentru elevii care rămân în urmă la învățătură.

La începutul anului școlar se aplică probe pentru evaluarea cunoștințelor care vizează materia anului anterior și care au drept scop constatarea cuantumului de cunoștințe și deprinderi cu care au rămas elevii după vacanța de vară. Rezultatele obținute la probele pentru evaluarea cunoștințelor se corelează cu cele obținute prin ascultarea curentă, corectarea caietelor și observațiile nemijlocite asupra activității de învățare a elevilor.

„Preocupările pedagogilor în direcția perfecționării proceselor evaluative fac parte din eforturile vizând un obiectiv mai larg și anume creșterea continuă a eficienței activității didactice, evaluarea rezultatelor reprezentând o condiție necesară pentru realizarea unui proces didactic reușit”(Stan, C., 2002).

2.7. Organizarea activității didactice la grupele combinate. Elemente de design al instruirii (Macri, Cecilia, 2015)

Proiectarea și desfășurarea activităților la grupele combinate a constituit o provocare permanentă pentru cadrele didactice. Deși existența acestora a fost o certitudine, lipsa curriculumului de suport, a materialelor suport a dus la minimalizarea rolului abordării specifice a activității la aceste grupe. În cele ce urmează, reliefăm câteva aspecte importante ale abordării actuale a activității cu preșcolarii, aspecte care permit adoptarea unor atitudini deschise în eficientizarea lucrului la grupele combinate.

2.7.1. Abordări ale noului curriculum din perspectiva grupei combinate

Noul curriculum are în vedere **dezvoltarea globală a preșcolarului**, accentuându-se rolul domeniilor de dezvoltare a copilului: dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală, dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea limbajului și a comunicării, dezvoltarea cognitivă, capacități și atitudini în învățare (Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/ 7 ani), 2008). Astfel, cadrul didactic va avea permanent în vedere aceste aspecte, indiferent de momentul zilei sau de situația de învățare creată sau ivită.

Având în vedere aceste domenii de dezvoltare, noul curriculum prevede ca activitățile cu grupele de preșcolari cu vârste cuprinse între 3-5 ani să vizeze în special **socializarea copiilor și obținerea treptată a unei autonomii personale (nivelul I)**, iar pentru grupele de preșcolari cu vârste între 5-6 ani se va urmări **pregătirea pentru școală și pentru viața socială a acestora (nivelul II)** (Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/ 7 ani), 2008).

Conform curriculumului actual, situațiile de învățare trebuie să conducă la experiențe de învățare reală, în care copilul este implicat direct, în funcție de nivelul lui de dezvoltare, de interesele acestuia și raportat la experiența lui proprie.

2.7.1.1. Tipologia activităților cu preșcolarii în programul zilnic de activități

În grădiniță sunt specifice o serie de activități de învățare (vezi și unitatea de conținut nr. 4): activități pe domenii experiențiale (care pot fi integrate sau pe discipline), jocuri și activități didactice alese, activități de dezvoltare personală (întâlnirea de dimineață, rutine, tranziții, activități din perioada după-amiezii, activități opționale), care contribuie la dezvoltarea globală a preșcolarilor. Planul de învățământ specific fiecărui nivel de

vârstă (I sau II) presupune o abordare diferențiată a numărului activităților pe domenii experiențiale, dar și a celor opționale. Realizarea reperelor orare zilnice în proiectarea săptămânală la grupa combinată constituie provocarea constantă a educatoarelor.

Vom prezenta în continuare domeniile experiențiale și categoriile de activități aferente pentru a oferi un sprijin în întocmirea planificării săptămânale și, totodată, în respectarea Planului de învățământ specific fiecărui nivel de vârstă:

Tabelul nr. 4.8.

Domeniile experiențiale și categoriile de activități aferente

Domeniul experiențial	Categoria de activitate aferentă
Domeniul <i>Științe</i>	Cunoașterea mediului
	Activități cu conținut mathematic
Domeniul <i>Limba și comunicare</i>	Educarea limbajului
Domeniul <i>Estetic și creativ</i>	Activități artistico-plastice
	Educație muzicală
Domeniul <i>Om și societate</i>	Educație pentru societate
	Activități practic-gospodărești
Domeniul <i>Psihomotric</i>	Educație fizică

Categoriile de activități aferente domeniilor experiențiale sunt, de fapt, îmbinate, astfel încât, alături de celelalte categorii de activități de învățare, să obținem programul zilnic de activități. Iată o modalitate de realizare a programului zilnic de activități (cu repere orare) la o grupă combinată de program normal, pe parcursul unei săptămâni:

Tabelul nr. 5.8.

Modalitate de realizare a programului zilnic de activități la o grupă combinată de program normal

ZIUA	INTERVAL ORAR	CATEGORII DE ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
LUNI	8:00-9:00	ADP (Rutina-primirea copiilor-deprinderi specifice)
	9:00-11:30	ALA (Activități liber alese)

ZIUA	INTERVAL ORAR	CATEGORII DE ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
	11:30-13:00	ADP (Rutina-Întâlnirea de dimineață) ADE (Activități pe domenii experiențiale) DS + DEC (cun. med. + educație muzicală) Niv. I și II Niv. I și II ADP (Rutina-gustarea) ALA (Activități liber alese) Jocuri și activități recreative, ADP (Rutina- plecarea copiilor-deprinderi specifice)
MARȚI	8:00-9:00 9:00-11:30 11:30-13:00	ADP (Rutina-primirea copiilor-deprinderi specifice) ALA (Activități liber alese) ADP (Rutina-Întâlnirea de dimineață) ADE (Activități pe domenii experiențiale) ALA + DLC + DOS (lb. și com. + ed. pt. societate) Niv. I și II Niv. II ADP (Rutina-gustarea) Activitate opțională 1 – Limba engleză ALA (Activități liber alese) Jocuri și activități recreative, ADP (Rutina- plecarea copiilor-deprinderi specifice)
MIERCURI	8:00-9:00 9:00-11:30 11:30-13:00	ADP (Rutina-primirea copiilor-deprinderi specifice) ALA (Activități liber alese) ADP (Rutina-Întâlnirea de dimineață) ADE (Activități pe domenii experiențiale) DS + DEC (act. matem. + act. artistico-plastice) Niv. I și II Niv. I și II ADP (Rutina-gustarea) ALA (Activități liber alese)

ZIUA	INTERVAL ORAR	CATEGORII DE ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
		Jocuri și activități recreative, ADP (Rutina- plecarea copiilor-deprinderi specifice)
JOI	8:00-9:00	ADP (Rutina-primirea copiilor-deprinderi specifice)
	9:00-11:30	ALA (Activități liber alese) ADP (Rutina-Întâlnirea de dimineață) ADE (Activități pe domenii experiențiale) DOS + DS (act. practice + act. matem.) Niv. I și II Niv. II
	11:30-13:00	ADP (Rutina-gustarea) ALA (Activități liber alese) Activitate opțională 2 – „Micii ecologiști” Jocuri și activități recreative, ADP (Rutina- plecarea copiilor-deprinderi specifice)
VINERI	8:00-9:00	ADP (Rutina-primirea copiilor-deprinderi specifice)
	9:00-11:30	ALA (Activități liber alese) ADP (Rutina-Întâlnirea de dimineață) ADE (Activități pe domenii experiențiale) DLC + DPM (lb. și com. + ed. fizică) Niv. II Niv. I și II
	11:30-13:00	ADP (Rutina-gustarea) ALA (Activități liber alese) Jocuri și activități recreative, ADP (Rutina- plecarea copiilor-deprinderi specifice)

Alături de conceptul de dezvoltare globală a copilului, curriculumul pune un accent deosebit pe **amenajarea mediului educațional**, mediu care trebuie să susțină permanent dezvoltarea liberă a copilului spre potențialul său maxim. Astfel, în vederea realizării activităților planificate pentru grupa combinată, rolul centrelor de interes este extrem de important, cu atât mai mult cu cât, accentul în cadrul activităților cu preșcolarii de nivel I cade pe **socializarea acestora și pe obținerea treptată a unei autonomii personale**. Resursele curriculare regăsite în cadrul centrelor de interes este absolut necesar să fie atractive și accesibile ambelor niveluri de vârstă. O sală de grupă dotată cu materiale stimulante, folosite în mod creativ, face ca fiecare copil să își inițieze un proces de învățare propriu, în ritm propriu. Opțiunile exprimate de copii în mod individual sunt adecvate nivelului lor de dezvoltare. Pe măsură ce educatoarea observă comportamentele copiilor, ea evaluează ariile de interes sau preocupările speciale și formulează obiective individuale pentru fiecare copil. Obiectivele astfel conturate pot fi realizate prin adaptarea mediului educațional și prin facilitarea unor oportunități pentru procesul educațional (L. Manzu, M.D. Vârban, 2002, p. 176).

Dacă în prima parte a zilei și în a treia parte, preșcolarii celor două niveluri participă împreună la activitățile pe centre de interes, având libertatea de alegere a acestora, pentru activitățile independente specifice preșcolarilor de nivel I, educatoarea trebuie să pregătească la centrul vizat (care poate fi altul decât cele deschise în prima parte a zilei) materiale adecvate, corelate temei parcurse de preșcolari în activitatea comună cu cei de nivel II sau să ofere preșcolarilor de nivel I posibilitatea ca, prin sarcinile propuse la centre în prima parte a zilei, să susțină activitatea ulterioară din ziua respectivă (care va fi comună cu cei de nivel II).

Exemple:

1. Tema săptămânii: „Animale de la Poli”

- ALA 1: Știință: „Grupează după....”

Biblioteca: „Ghici, ghicitoarea mea!”

Joc de masă: „Care este umbra mea?”

- Activitate integrată: „Povestea ursului cafeniu”

DLC + DS

(povestirea educatoarei) (activități cu conținut matematic – numerația în limitele 1-6)

Niv. I+Niv. II

Niv. II

- Activitate independentă (niv. I): centrul „Artă”: „Colorează ursul din poveste!”

2. Tema săptămânii: „În jurul bradului de Crăciun”

- ALA 1: Construcii: „Sania lui Moș Crăciun”

Știință: „Cu ce seamănă?”

Joc de rol: „De-a colindătorii”

- Activitate independentă (niv. I): centrul „Artă”: „Colorează drumul lui Moș Crăciun”
- Activitate integrată: „Trenul lui Moș Crăciun”

DS

+

DPM

(activități cu conținut matematic – joc logic)

(educație fizică – mers în echilibru
între două linii trasate pe sol)

Niv. II

Niv. I+Niv. II

Exemplele prezentate presupun un spațiu fizic generos al sălii de grupă. Există și situații când centrele de interes sunt vizibile doar în prima parte a zilei, pentru ca apoi educatoarea să amenajeze spațiul pentru activitățile comune ale copiilor, utilizând mobilierul de la centre. În acest caz, organizarea copiilor va fi tot pe grupe, iar activitatea independentă a copiilor de nivel I (când este cazul), se va derula în cadrul grupei deja constituite, lucru care se poate întâmpla și atunci când spațiul sălii permite ca centrele de interes să se regăsească permanent. Este opțiunea educatoarei, în funcție de situațiile particulare existente.

2.7.2. Planificarea și proiectarea activităților la grupa combinată

Planificarea anuală pentru grupa combinată respectă aceleași etape ca la orice grupă omogenă și se realizează după perioada de evaluare inițială a copiilor: identificarea obiectivelor de referință vizate, identificarea proiectelor tematice și a temelor în afara proiectului, stabilirea conținuturilor specifice celor două niveluri de vârstă, identificarea resurselor necesare pentru realizarea temelor (materiale, metodologice, informaționale, temporale). Cele 6 teme anuale de studiu trebuie abordate într-o manieră echilibrată prin ponderea alocată fiecăreia dintre acestea, în funcție de interesele și nevoile copiilor.

În paralel, educatoarea va planifica conținuturile specifice fiecărei categorii de activitate, pe niveluri de vârstă, astfel că, atunci când va întocmi planificarea săptămânală, să le coreleze eficient și să identifice mijloacele și tipurile de activitate optime.

2.7.2.1. Planificarea săptămânală a activităților didactice la grupa combinată

La nivel preșcolar, educatoarea are o mare libertate în realizarea planificării, acest fapt oferind atât confort, cât și responsabilitate în a stabili limitele între care se vor angrena copiii. Având în vedere că preșcolarii, prin specificul lor, pot să ofere „surprize”, educatoarea trebuie să fie flexibilă, să se adapteze cu ușurință cerințelor diverselor situații ivite, chiar să anticipeze eventualele provocări care pot apărea pe parcursul unei săptămâni.

Planificarea săptămânală a activităților didactice la grupa combinată presupune parcurgerea aceluiași pași ca la o grupă omogenă:

- ✓ identificarea temei săptămânale de interes pentru copii (care poate să fie în cadrul unui proiect tematic sau în afara proiectelor tematice);
- ✓ stabilirea obiectivelor operaționale pentru fiecare domeniu experiențial în parte;
- ✓ identificarea conținuturilor curriculare care urmează a fi vehiculate (specifice pentru fiecare nivel de vârstă în parte);
- ✓ identificarea mijloacelor de realizare a activităților;
- ✓ analiza resurselor materiale, metodologice, informaționale, temporale disponibile sau necesare;
- ✓ stabilirea formelor de organizare și a modalităților de evaluare optime.

O planificare eficientă presupune o cunoaștere foarte bună a specificului conținuturilor specifice fiecărui nivel de vârstă ce pot fi vehiculate pentru a nu suprasolicita sau, dimpotrivă, a nu stimula suficient preșcolarii, prin nivelul acestora de complexitate.

Exemple de conținuturi specifice nivelurilor de vârstă I și II:

Tabelul nr. 6.8.

Domenii experiențiale și conținuturi curriculare specifice nivelurilor de vârstă I și II

Domeniul experiențial/ categoria de activitate vizată	Conținuturi curriculare specifice nivelului I	Conținuturi curriculare specifice nivelului II
Științe/ cunoașterea mediului	- denumirea anotimpurilor, descrierea sumară a acestora (frig, cald, îmbrăcăminte specifică, culori) - animalele vor fi descrise după: înfățișare (părți componente), hrană, locul unde trăiesc	- denumirea anotimpurilor, descrierea lor complexă (fenomene specifice, cauze, experimente, limbaj științific mai complex) - animalele vor fi analizate după: înfățișare, hrană, foloase, locul unde trăiesc, categoria de apartenență (sălbatic, domestice)
Științe/ activități cu conținut matematic	- formare de grupe după un criteriu dat - numerația în limitele 1-5 - forme geometrice: cerc, pătrat, triunghi	- formare de grupe după un criteriu dat; ordonarea obiectelor unei grupe după dimensiunea acestora - numerația în limitele 1-10 - forme geometrice: cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi, romb
Limbă și comunicare / educarea limbajului	- povestirile vor fi scurte, cu conținut și intrigă simple, cu o temă familiară copiilor care să le trezească stări afective plăcute și să le influențeze sentimentele și comportamentul	- povestirile educatoarei vor familiariza copiii cu aspecte mai complexe din natura și viața înconjurătoare, cu expresii poetice, figuri de stil, formule specifice stilului povestirilor/ poveștilor/ basmelor, precum și educarea unor trăiri de valoare etică și estetică care să influențeze în

Domeniul experiențial/ categoria de activitate vizată	Conținuturi curriculare specifice nivelului I	Conținuturi curriculare specifice nivelului II
	- jocurile didactice urmăresc dezvoltarea atenției și a memoriei	măsură și mai mare sentimentele și comportarea copiilor - jocurile didactice urmăresc formarea unor reprezentări generale și, implicit, formarea noțiunilor, dezvoltarea gândirii logice, a imaginației reproductive și creatoare
Estetic și creativ/ activități artistico-plastice	- utilizarea tehnicilor de modelaj prin apăsare și mișcări translatorii - „mingea”, „mărul”, „covrigei”	- utilizarea tehnicilor de modelaj bazate pe mișcări diferențiate ale degetelor - „legume”, „fructe”, „copacul”
Estetic și creativ/ educație muzicală	- 2-5 sunete ca întindere - diferențierea înălțimii sunetelor prin percepere și intonare	- 4-6 sunete ca întindere - diferențierea înălțimii sunetelor prin reproducere
Om și societate/ activități practic-gospodărești	- mototolire, rupere, înșirare, îndoire, bobinare, rulare, răsucire, șnuruire, înnodare, lipire pe suprafețe plane, tăiere	- mototolire, rupere, înșirare, îndoire, bobinare, rulare, răsucire, înnodare, lipire pe suprafețe plane, tăiere, festonare, împletire, coasere
Om și societate/ educație pentru societate	- diferențe individuale/ diferențe determinate de etnie, mediu, religie etc.	- diferențe de gen - diferențe etnice - diferențe culturale - diferențe religioase

Domeniul experiențial/ categoria de activitate vizată	Conținuturi curriculare specifice nivelului I	Conținuturi curriculare specifice nivelului II
	- copilul în diferite ipostaze (la masă, la joacă, la plimbare, în vizită, în excursie etc.)	- familia în diferite ipostaze
Psihomotric/ educație fizică	- mers înainte/ înapoi șerpuit, mers lateral, mers cu pornire și oprire la semnal, mers cu întoarcere la comandă, mers cu ocolire de obstacole, mers pe vârfuri, mers pe călcâie	- mers înainte/ înapoi șerpuit, mers lateral, mers cu pornire și oprire la semnal, mers cu întoarcere la comandă, mers cu ocolire de obstacole, mers pe vârfuri, mers pe călcâie, mers pe margine interioară/ exterioară a labei piciorului, mers cu ridicarea genunchiului la piept, mers cu pas încrucișat, mers ghemuit, pas săltat, mers cu genunchii întinși și sprijinirea palmelor pe sol

Dorim să subliniem, încă o dată, faptul că granița între cele două niveluri de vârstă, din perspectiva conținuturilor curriculare, nu este clar delimitată și, în funcție de nivelul individual sau de grup al copiilor, aceasta poate fi flexibilă, atâta timp cât copiii sunt interesați și doresc să asimileze informații sau să exerseze diverse deprinderi de lucru, însă într-un mod conștient.

Având în vedere existența în sala de grupă, în permanență, a tuturor preșcolarilor, atât în cadrul activităților pe centre de interes, cât și în cadrul activităților integrate, preșcolarii de nivel II constituie persoane-resursă pentru preșcolarii de nivel I, iar acest fapt se transpune în înregistrarea unor progrese remarcabile a preșcolarilor de nivel I datorită capacității lor de asimilare a cunoștințelor și de a prelua comportamentele celor din jur. Nu trebuie neglijat faptul că, într-o grupă combinată, perioada de adaptare la

regimul grădiniței pentru preșcolarii nou-veniți este mai redusă și nici nu trebuie să cadă doar în sarcina preșcolarilor de nivel II suportul pentru preșcolarii de nivel I.

În cadrul unei săptămâni, pot fi planificate minimum 3 activități integrate pentru nivelul I și maximum 5 activități integrate pentru nivelul II. În acest sens, trebuie asigurat un echilibru în îmbinarea categoriilor de activități aferente domeniilor experiențiale, dozarea și alternarea echilibrată a momentelor de activitate independentă de la un nivel de vârstă cu activitatea frontală a celuilalt nivel de vârstă. Se pot, astfel, realiza mai multe variante de planificări săptămânale (M. Nehoianu, S. Radu, coord., 1992, p. 100):

- la ambele niveluri să fie aceleași categorii de activități planificate, același mijloc de realizare, dar cu obiective operaționale diferite și cu respectarea Planului de învățământ specific fiecărui nivel;
- la fiecare nivel de vârstă să fie planificate categorii de activități diferite, teme, mijloace de realizare și obiective operaționale diferite, tot cu respectarea Planului de învățământ specific fiecărui nivel.

Prima variantă de planificare săptămânală este mai ușor de realizat, având în vedere că se utilizează același material didactic, sarcinile sunt asemănătoare, dar cu grad diferit de dificultate, schimbul de impresii și de experiență între cele două niveluri de vârstă este mai intens, interactiv. Având în vedere durata specifică a unei activități pentru fiecare nivel de vârstă în parte, educatoarea va avea în vedere ca pentru preșcolarii de nivel I să planifice, până la finalizarea activității cu preșcolarii de nivel II, activități independente, dar care să aibă legătură cu tema activității comune.

Exemple:

- Dacă se planifică o activitate de cunoașterea mediului cu tema: „Fructe de toamnă” – observare, după identificarea fructelor, descrierea acestora și evidențierea importanței consumului fructelor pentru sănătate, preșcolarii de nivel I pot colora mărul la centrul „Artă”, iar preșcolarii de nivel II vor discuta despre modalități de conservare a fructelor, pomii fructiferi pe care acestea cresc, locul unde aceștia pot fi găsiți (livada).
- Un alt exemplu se referă la existența unei teme comune în cadrul aceleiași categorii de activitate (activități artistico-plastice), însă diferă mijloacele de realizare și, bineînțeles, obiectivele operaționale propuse: tema „Fulgi de zăpadă” – nivel I: dactilopictură, nivel II: suflarea cu paiul asupra unei pete de culoare. În acest caz se explică și se demonstrează procedeul mai întâi preșcolarilor de nivel II, iar apoi celor de nivel I, care au nevoie de mai mult sprijin și explicații suplimentare.

Cea de-a doua variantă de planificare săptămânală este mai dificil de realizat, însă se poate ușura prin identificarea de activități independente atractive pentru preșcolari.

Formele de organizare a activităților recomandate în aceste cazuri sunt cele pe grupe, însă, în funcție de specificul fiecărei activități, se pot utiliza forme de organizare diverse (frontal, în perechi, individual).

Exemplu: Pentru nivelul I se planifică o activitate de modelaj cu tema: „Grăunțe pentru păsări”, organizată pe grupe, iar apoi la sectorul „Joc de rol” vor așeza („hrăni”) păsările aflate pe machetă. În același timp, preșcolarii de nivel II vor desfășura, organizați frontal, activitatea integrată cu tema: „Ferma cu animale” (DȘ – activități cu conținut matematic+DOS – educație pentru societate). Ultima parte a activității integrate se poate derula la sectorul „Joc de rol”, unde se află preșcolarii de nivel I, realizându-se un schimb de informații din ambele părți.

În continuare, vom prezenta o variantă de planificare săptămânală la o grupă combinată de program normal, cu respectarea Planului de învățământ pentru fiecare nivel de vârstă, planificând 5 activități integrate pentru nivelul II și 3 activități integrate pentru nivelul I:

Grupa: combinată

Tema anuală de studiu: „Ce și cum vreau să fiu?”

Tema proiectului: „Vreau să fiu sănătos!”

Tema săptămânii: „Vitamine de la fructe”

ZIUA	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
LUNI	Obiective operaționale: Nivelul I: - să precizeze 2 fructe de toamnă pe baza observării directe (mărul, para); - să descrie 2 fructe de toamnă precizând forma, culoarea; - să cânte în grup cântecul „A, a, a acum e toamnă, da!”, respectând linia melodică; - să asocieze mișcările corecte textului jocului muzical „Bat din palme”. Nivelul II: - să precizeze 4 fructe de toamnă pe baza observării directe (mărul, para, nuca, pruna);

ZIUA	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
	- să descrie 4 fructe de toamnă precizând forma, culoarea, rolul în alimentație, pomii fructiferi în care cresc; - să analizeze comparativ 2 fructe de toamnă prin observare directă, utilizând analizatorii vizual, tactil, gustativ, olfactiv; - să utilizeze un limbaj științific adecvat prin activizarea vocabularului existent, dar și prin îmbogățirea acestuia; - să cânte în grup sau pe grupuri mici cântecul „A, a, a acum e toamnă, da!”, respectând linia melodică; - să asocieze mișcările corecte textului jocului muzical „Bat din palme”. ADP: Primirea copiilor. Întâlnirea de dimineață: „Îmi place să.....” ALA: Biblioteca: Citire de imagini cu aspecte din livadă Construcții: „Rafturi pentru cămară” Joc de masă: „Puzzle” ADE: Activitate integrată - „Cu fructe mă hrănesc și vitamine primesc!” DȘ (cunoașterea mediului - nivelul I+ nivelul II): observare: „Fructe de toamnă” DEC (educație muzicală - nivelul I+ nivelul II): repetare cântec: „A, a, a, acum e toamnă, da!”; predare joc muzical: „Bat din palme” Jocuri și activități distractive: „Rece, cald”
MARȚI	Obiective operaționale: Nivelul I: - să precizeze 2 fructe de toamnă pe baza simțului gustativ; - să se comporte adecvat în cadrul jocului de rol, utilizând formule de salut și de adresare („salutul”, „vă rog”, „mulțumesc” etc.) - să asocieze fiecărui fruct cunoscut o însușire specifică formulând propoziții simple. Nivelul II: - să precizeze 4 fructe de toamnă pe baza simțului gustativ; - să formuleze enunțuri dezvoltate despre fructele cunoscute pe baza observării directe;

ZIUA	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
	- să identifice forma de plural a 4 fructe, utilizându-le în contexte adecvate; - să precizeze rolul fructelor în alimentația omului pe baza experienței anterioare; - să precizeze 2 modalități de conservare a fructelor pe baza experienței anterioare. ADP: Primirea copiilor. Întâlnirea de dimineață: „<i>Eu sunt un/ o.....</i>” (fructe) ADE: Activitate integrată - „Răspunde repede și bine și vei primi vitamine!” ALA (nivelul I+ nivelul II): Știință: „Spune ce-ai gustat!” Joc de rol: „La piață” Artă: „Coșuri pentru fructe” – modelaj DLC (nivelul I+ nivelul II): joc didactic: „Coșul toamnei” DOS (educație pentru societate - nivelul II): „Sănătate de la toate” Activitate independentă (nivelul I): centrul Joc de rol: „La aprozar” Jocuri și activități distractive: „Statuile”
MIERCURI	Obiective operaționale: Nivelul I: - să grupeze fructele după criteriul culorii sau mărimii, conform cerințelor educatoarei; - să lucreze în perechi pentru realizarea sarcinilor; - să verbalizeze acțiunile efectuate, utilizând un limbaj adecvat; - să execute corect mersul în coloană cu pășire peste obstacole mici. - să răspundă motric la o comandă dată. Nivelul II: - să grupeze fructele după criteriul culorii și mărimii simultan, utilizând jetoane; - să lucreze în perechi pentru realizarea sarcinilor; - să verbalizeze acțiunile efectuate, utilizând un limbaj matematic adecvat;

ZIUA	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
	- să execute corect mersul în coloană cu pășire peste obstacole mari și mici; - să răspundă motric la o comandă dată. ADP: Primirea copiilor. Întâlnirea de dimineață: „<i>Culori și vitamine</i>” ALA: Știință: „Grupează după culoare/ mărime!” Construcții: „Lădițe pentru fructe”, „Scara” Artă: „Fructe vesele”, „Livada” – desen ADE: Activitate integrată - „În livadă” DȘ (activități cu conținut matematic – nivelul I + nivelul II): exerciții în perechi: „Așază fructele în pomi!” (gruparea fructelor după criteriile culoare și mărime) DPM (educație fizică – nivelul I + nivelul II): „Culegem mere din livadă” (mersul în coloană cu pășire peste obstacole mari și mici) Jocuri și activități distractive: „Prinde mingea”
JOI	Obiective operaționale: Nivelul I: - să asocieze corect cel puțin 4 șabloane de fructe cu „umbra” acestora; - să realizeze lucrarea utilizând tehnica suprapunerii foi cu ajutorul colegului de echipă; - să realizeze tema plastică utilizând culorile potrivite fructelor cunoscute. Nivelul II: - să asocieze fructele cunoscute cu diverse forme geometrice învățate; - să formeze perechi între două grupe de obiecte prin corespondența 1 la 1; - să argumenteze acțiunile efectuate utilizând un limbaj matematic adecvat; - să realizeze lucrarea utilizând tehnica suprapunerii foi colaborând cu colegul de echipă; - să analizeze lucrările colegilor utilizând un limbaj plastic specific.

ZIUA	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
	ADP: Primirea copiilor. Întâlnirea de dimineață: „<i>Bună dimineața, fructelor!</i>” ALA: Știință: „Asociază fructul cu forma potrivită!” (fișă) Artă: „Fructul preferat” – desen, „Tablou cu fructe” – decupare și lipire Joc de rol: „La aprozar” ADE: Activitate integrată - „Cine seamănă cu mine?” DȘ (activități cu conținut matematic – nivelul II: joc-exercițiu: „Găsește perechea!” Activitate independentă (nivelul I): centrul Joc de masă: „Care este umbra mea?” DEC (activități artistico-plastice – nivelul I + nivelul II): „Fructe-surori” – pictură prin tehnica suprapunerii foi (lucru în perechi combinate: 1 copil de la nivelul I + un copil de la nivelul II) Jocuri și activități distractive: „Găsește-ți locul!”
VINERI	Obiective operaționale: Nivelul I: - să prepare salata de fructe, respectând normele de igienă cunoscute; - să colaboreze în cadrul grupului pentru realizarea salatei de fructe. Nivelul II: - să redea conținutul imaginilor „citite”, utilizând un limbaj expresiv; - să recite expresiv poezia „Salata de fructe”, respectând intonația, ritmul, pauza, în concordanță cu mesajul transmis; - să prepare salata de fructe, respectând normele de igienă cunoscute; - să colaboreze în cadrul grupului pentru realizarea salatei de fructe. ADP: Primirea copiilor. Întâlnirea de dimineață: „<i>Îmi place să mănânc ...</i>” ALA: Știință: „Ghicește ce-ai gustat!”

ZIUA	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
	Biblioteca: „Ghici, ghicitoarea mea!”, Citire de imagini cu secvențe din poezia „Salata de fructe” Joc de rol: „La piață”, „Interviu cu un fruct (supărat)” ADE: Activitate integrată – „Salata de fructe” Activitate independentă (nivelul I): centrul Joc de rol: „De-a gospodinele” (pregătirea fructelor pentru salată) DLC (nivelul II): memorizare: „Salata de fructe” DOS (activități practic-gospodărești –nivelul I + nivelul II): „Salata de fructe” Jocuri și activități distractive: „Salata de fructe”

Planificarea prezentată este doar orientativă. Combinarea/ corelarea domeniilor experiențiale poate fi modificată săptămânal, educatoarea având libertatea de a le îmbina cât mai eficient, în funcție de specificul temei săptămânii, de conținuturile specifice categoriilor de activități etc.

2.7.2.2. Proiectarea la nivel micro a activității didactice la grupele combinate

Conform actualelor cerințe curriculare, activitățile de învățare din grădiniță pot fi de sine stătătoare sau integrate. Proiectarea la nivel micro pornește de la obiectivele stabilite în cadrul domeniilor experiențiale ale săptămânii, corelate cu conținuturile specifice celor două niveluri de vârstă, cu resursele identificate și strategiile adecvate, dar având în vedere și o evaluare eficientă a demersului didactic. În funcție de tipul de activitate abordat, educatoarea realizează proiectarea activităților, respectând etapele și metodologia specifice.

„Tipul de activitate desemnează un mod de concepere, structurare și realizare a activității didactice, determinat de *sarcina didactică fundamentală*” (M. Bocoș, I. Avram, H. Catalano, E. Someșan, 2009, p. 74). Tipurile de activitate care pot fi abordate în proiectarea la grupa combinată sunt:

- **activitatea didactică mixtă** (urmărește realizarea mai multor sarcini didactice: comunicare, sistematizare, fixare, verificare) – cel mai des întâlnită în învățământul preșcolar;

- **activitatea didactică de predare-învățare** (scopul este dobândirea de către copii a unor cunoștințe, capacități și atitudini intelectuale);
- **activitatea didactică de formare de priceperi și deprinderi intelectuale și/ sau practice** (activitatea independentă a copiilor are o pondere însemnată, consacrată rezolvării sarcinilor de învățare, în vederea elaborării unor componente acționale – priceperi și deprinderi);
- **activitatea didactică de recapitulare și sistematizare** (vizează, în principal, consolidarea cunoștințelor însușite, dar și aprofundarea și completarea unor lacune prin demersuri recapitulative ce nu presupun reluarea într-o formă identică a unităților de conținut, ci crearea unor noi situații de învățare);
- **activitate didactică de verificare, apreciere și evaluare** (se urmărește evaluarea randamentului școlar, progresul individual și de grup al copiilor) (M. Bocoș, I. Avram, H. Catalano, E. Someșan, 2009, pp. 75-76).

2.7.2.2.1. Activitățile de sine stătătoare

Activitățile de sine stătătoare abordează o singură categorie de activitate din cadrul unui domeniu experiențial. Aici vorbim de conținuturi asemănătoare vehiculate la nivelul celor două niveluri de vârstă, însă diferă nivelul de complexitate al sarcinilor. De asemenea, se pot aborda în combinații diverse tipurile de activitate pentru cele două niveluri de vârstă:

- nivelul I – activitate didactică de predare-învățare, nivelul II – activitate de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor;
- nivelul I – activitate didactică mixtă, nivelul II – activitate didactică de verificare, apreciere și evaluare a cunoștințelor etc.

Este absolut necesar să se respecte logica internă a disciplinei, aspectele metodice specifice, să se utilizeze resurse curriculare atractive, corelate cu tema propusă, forme de organizare diverse, iar sarcinile să fie diferențiate/ individualizate în funcție de nivelul de dezvoltare al grupurilor implicate (nivel I, nivel II).

2.7.2.2.2. Activitățile integrate

Activitățile integrate presupun abordarea a cel puțin două categorii de activități de învățare (ALA+ADE, DS+DEC, ADP+ALA+ADE+ALA, ADP+ADE+ALA), ordinea integrării acestora fiind lăsată la latitudinea educatoarei. Reușita activităților integrate la grupa combinată ține de întocmirea unui scenariu unitar, care să aibă o viziune globală asupra finalităților urmărite prin strategii adecvate, diferențiate pe cele două niveluri de vârstă. Educatoarea, datorită structurii flexibile a conținuturilor, are libertate de decizie aproape deplină în selectarea acestora, iar acest fapt îi permite particularizarea demersului didactic la nevoile identificate ale preșcolarilor celor două niveluri de vârstă. Fiecare activitate integrată trebuie abordată individual deoarece diferă: domeniile experiențiale integrate, categoriile de activități de învățare implicate, mijloacele de realizare specifice, resursele implicate, tipurile de activitate etc.

2.7.3. Evaluarea la grupa combinată

Evaluarea reprezintă un demers care are un rol reglator în întreg procesul didactic. Evaluarea, prin diversele ei forme și modalități de realizare, sprijină educatoarea în proiectarea activității ulterioare, astfel încât aceasta să fie optimizată. În vederea unui act educațional optim este necesar ca, atât proiectarea, cât și evaluarea să se realizeze diferențiat și individualizat pe nivele de vârstă, prin respectarea particularităților individuale, iar educatoarea să realizeze activități de reflecție/ autorefecție asupra modului de proiectare, realizare și evaluare a activităților anterioare, dar și asupra celor ulterioare.

În vederea unei viziuni corecte și obiective asupra performanțelor preșcolarilor, se recomandă mai multe forme ale evaluării didactice (A. Glava, M., Pocol, L.L. Tătaru, 2009, pp. 137-139):

- **evaluarea inițială:** constă în aprecierea nivelului general de dezvoltare al copilului la începutul unui program educațional (ciclu de învățământ, an școlar, semestru, începutul unui proiect, al unei activități didactice) și ne ajută să cunoaștem potențialul individual de învățare, premisele cognitive și atitudinale (capacități, interese, motivații) necesare parcurgerii cu succes a activităților de învățare care urmează;
- **evaluarea formativă (continuă):** este forma cel mai des utilizată în grădiniță și se regăsește în toate activitățile derulate în toate momentele zilei;

educatoarea va aprecia în mod obiectiv performanțele copiilor, încurajându-i prin diverse forme;

- **evaluarea finală:** se realizează la finalul perioadei de parcurgere pe o durată mai mare de timp a unei componente tematice sau la finalul unui interval formativ mai lung (semestru, an școlar, ciclu de învățământ); vizează nivelul performanțelor atinse de copii raportate la obiectivele de referință din curriculum.

În învățământul actual, nicio activitate nu poate fi concepută fără o etapă de evaluare, chiar dacă vorbim despre tipul de activitate cu specific de predare de cunoștințe, priceperi sau deprinderi. Având în vedere diferențele de dezvoltare dintre preșcolarii grupei combinate, educatoarea va utiliza o serie de strategii care să permită evaluarea reală a copiilor. Strategia evaluativă reprezintă o îmbinare eficientă a formelor, metodelor și instrumentelor specifice de evaluare.

Cele mai adecvate modalități de evaluare ale performanțelor preșcolarilor sunt: observarea comportamentului copilului, convorbirea cu scop evaluativ, analiza produselor activității, portofoliul. Aceste modalități de evaluare permit adaptarea procesului evaluativ pe cele două niveluri de vârstă și înregistrarea performanțelor individuale ale copiilor. Astfel:

- observarea comportamentului copilului în diverse momente ale zilei și în diverse situații de învățare permite consemnarea de către educatoare a aspectelor propuse a fi evaluate în mod individual;
- convorbirea cu scop evaluativ provoacă educatoarea în a formula întrebări diferențiate pentru cele două niveluri de vârstă, în funcție de conținuturile vehiculate anterior și de experiența copiilor;
- analiza produselor activității oferă informații despre procesul de elaborare al produsului, iar, la final, despre nivelul de performanță al copilului așteptat de la acesta în raport cu specificul vârstei, dar și cu performanțele lui anterioare;
- portofoliul oferă informații despre evoluția preșcolarului în forme multiple, atât în diverse etape de evaluare, cât și în vederea proiectării eficiente a proceselor de dezvoltare ulterioare (A. Glava, M. Pocol, L.L. Tătaru, 2009, pp. 141-144).

Fiecare copil trebuie evaluat prin raportare la sine însuși, nu în raport cu ceilalți. În acest sens, în sprijinul educatoarei vine **Fișa pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de clasa pregătitoare**, instrument care conține comportamente specifice nivelului preșcolar și care este valabil pe toată perioada preșcolarității. Pentru educatoarele care predau la grupele combinate este un instrument extrem de util deoarece acesta evidențiază, într-o formă globală, stadiul preșcolarului, dar și progresul înregistrat de acesta, putând individualiza eficient activitățile în care îl implică. Analizând acest instrument, pentru fiecare copil în parte, educatoarea poate constata că un preșcolar de nivelul II poate să aibă mai puține comportamente atinse decât un preșcolar de nivel I (cauze: nefrecventarea grădiniței, proveniența dintr-un mediu defavorizat, probleme medicale etc.). În acest caz, educatoarea va proiecta pentru acel preșcolar activități specifice nivelului I de vârstă, monitorizând permanent evoluția și înregistrând progresul, pentru ca acesta să se integreze cu succes în viața școlară. Totodată, dacă un copil de nivel I ca vârstă, are o dezvoltare globală avansată, va fi sprijinit cu sarcini mai complexe, în vederea atingerii nivelului proximei dezvoltări. Așadar, evaluarea continuă, permanentă a fiecărui preșcolar, permite educatoarei trasarea unui parcurs specific, prin adaptarea sarcinilor, ca și complexitate, în vederea stimulării și valorificării competențelor individuale.

CAPITOLUL III

EFECTELE COGNITIVE ȘI NON-COGNITIVE

LA CLASELE CU PREDARE SIMULTANĂ

În condițiile actuale, când realitatea demografică și reforma în educație determină schimbări serioase în sistemul de învățământ, se vorbește tot mai des despre învățământul simultan, o realitate școlară care creează unele dificultăți factorilor educaționali implicați.

Problematika predării-învățării în condiții simultane constituie temă de cercetare care acoperă mai multe arii geografice. Cercetarile au vizat modul de organizare a învățământului simultan, importanța și efectele acestei activități.

3.1. Efecte cognitive în condițiile activității didactice simultane

1. activitatea desfășurată la clasele simultane presupune a învăța (a instrui) un grup diferit de elevi ce cere instrucție individualizată;
2. în timp ce la o clasă normală învățătorul poate extinde timpul de predare a noilor cunoștințe până la 30 de minute, la clasele simultane el are secvențe de muncă directă cu o clasă de 10-15 minute, rareori 20. Acest lucru presupune o activitate independentă susținută din partea elevilor, integrată organic în lecție, dublată de o responsabilitate uriașă din partea învățătorului, care trebuie să conceapă lecțiile cu minuțiozitate;
3. un mare câștig este că elevii, lucrând singuri sub supravegherea învățătorului, își dezvoltă inițiativa, priceperea de a-și organiza munca intelectuală, deprinderile privind activitatea de învățare;
4. frecvența mai mare a evaluării sporește responsabilitatea elevilor pentru activitatea de învățare;
5. în evaluare predomină probele scrise și cele practice, probele orale necesitând mult timp;
6. un rol deosebit îl reprezintă evaluarea reciprocă sau autoevaluarea care dezvoltă spiritul critic al elevilor;
7. activitatea independentă reprezintă un mijloc valoros de instruire (dobândire de noi cunoștințe, formare de priceperi, de deprinderi, abilități, capacități, le pun în practică, le repetă, le sistematizată etc.);
8. secretul reușitei în activitatea desfășurată la clasele simultane constă în dezvoltarea la elevi a capacității de a dobândi singuri informații, de a le căuta în

- diferite dicționare, manuale, auxiliare didactice, sub supravegherea atentă a cadrului didactic;
9. la elevii de la simultan o importanță deosebită o are dezvoltarea limbajului interior, a capacității de analiză, sinteză și comparație;
 10. se pun bazele autoformării elevilor prin activitățile independente, un element util pentru limba și literatura română fiind lectura conștientă și creativă a elevilor, în realitate unul dintre elementele învățării tuturor celorlalte discipline școlare;
 11. elevii din clasele inferioare își pot îmbogăți cunoștințele prin faptul că asistă la lecțiile elevilor din clasele superioare, în timp ce aceștia din urmă au șansa de a profita de pe urma lecțiilor realizate la clasele inferioare și de a-și repeta cunoștințele asimilate în anii anteriori;
 12. noțiunile actuale de dezvoltare cognitivă (de exemplu zona de dezvoltare imediată și de conflict cognitiv) sugerează că elevii ale căror cunoștințe, capacități sau abilități sunt apropiate dar nu identice pot să-și stimuleze reciproc gândirea și dezvoltarea din punct de vedere cognitiv;
 13. nu în cele din urmă, învățământul simultan relaxează curriculumul rigid caracteristic claselor obișnuite

3.2. Efecte non-cognitive în condițiile activității didactice simultane

1. elevii au șansa să dezvolte relații cu un număr mai mare de copii decât cei din clasele tradiționale. Acest fapt duce la un simț mai mare de apartenență, suport, siguranță și încredere;
2. dezvoltarea unei personalități echilibrate este promovată prin sprijinirea atitudinii și a calităților care le permit elevilor să trăiască într-un mediu social complex și în continuă schimbare;
3. se pot stabili relații profesor-elev mai sigure deoarece elevul rămâne cu același profesor pentru doi sau mai mulți ani;
4. se dezvoltă mai puține sentimente de nesiguranță (anxietate) deoarece atmosfera educațională determină nu doar dezvoltarea „academică”, ci și pe cea socială;
5. clasele simultane oferă elevilor mai mici ocazia să observe, să-i concureze pe cei mai mari și să imite un șir lung de comportamente. Elevii mai mari au ocazia să-și asume responsabilitatea în locul celor mai puțin maturi și cu cunoștințe mai puțin temeinice;

6. lucrând singuri sub supravegherea învățătorului, programul elevilor este urmărit mai atent, personalitatea lor este mai bine cunoscută de cadrul didactic, de care sunt, implicit mai apropiați;
7. activitatea independentă reprezintă un mijloc valoros de educare a elevilor (spirit și observație, spirit de independență, trăsături pozitive de voință și de caracter, etc.);
8. la clasele simultane se înregistrează efecte pozitive la încrederea de sine, inițiativă, cooperare și colaborare;
9. cooperarea între grupurile-clasă este mai intensă;
10. elevii își dezvoltă atitudini pozitive în legătură cu ajutorul ce trebuie să și-l acorde unul altuia;
11. activitățile de recuperare și de dezvoltare a elevilor pot fi desfășurate într-un mod mai discret decât la clasele normale;

Studiile prezentate în material reliefează următoarele aspecte:

- cercetările privind implementarea învățământului simultan au cuprins mai multe arii geografice (toate continentele);
- învățământul simultan are priză mai mare în țările în curs de dezvoltare și în cele subdezvoltate;
- susținătorii învățământului simultan au descoperit o serie de aspecte cognitive și non-cognitive cu aspecte pozitive asupra dezvoltării personalității elevilor;
- învățământul simultan este o expresie a realității demografice din diferite țări și a reformelor în învățământ;
- elevii din învățământul simultan performează la fel de bine ca și cei din clasele normale, uneori mai bine la anumite discipline;
- cercetări care au arătat efecte cognitive și non-cognitive în învățământul simultan înclină spre acest tip de învățământ;
- un cadru didactic ce lucrează la simultane trebuie să fie un dascăl foarte bine pregătit profesional, bine ancorat în învățământul simultan, interesat să se formeze continuu, cu o atenție distributivă dezvoltată, dinamic, creativ, cu o capacitate mare de muncă, apropiat de copii;

3.3. Probleme și preocupări asociate claselor simultane

Clasele simultane, în care elevii de la două sau mai multe nivele sunt învățați de același profesor în același timp, reprezintă un fenomen important în școli. Veeman reia cea mai bună dovadă privind efectele cognitive și noncognitive ale claselor simultane, în care copiii de vârste diferite sunt grupați împreună pentru beneficii educaționale și pedagogice.

Clasele simultane sunt clase în care elevii de două sau mai multe nivele sunt învățați de un profesor într-o cameră, în același timp. Elevii din clasele simultane rețin sarcinile nivelului și gradului lor și curricula reprezintă nivelul specific lor. Aceste clase sunt formate din motive administrative și economice.

Unele școli pot amesteca în mod deliberat atât nivelele de vârste cu cele de grad din motive educaționale. Elevul este păstrat cu același profesor, în aceeași clasă pentru un număr de ani, de obicei trei. Această practică este descrisă ca și gruparea pe mai multe vârste. Este important să diferențiem clasele pe mai multe nivele (simultane) de clasele pe mai multe vârste. Clasele simultane sunt formate din necesitate; clasele pe mai multe vârste sunt formate deliberat pentru beneficii educaționale.

Foarte multe cercetări au fost axate pe tema efectelor claselor simultane și a claselor pe mai multe vârste, dar sunt doar câteva publicații pe această temă.

Pratt (1986), bazându-se pe un studiu referitor la clasele simultane și la clasele pe mai multe vârste, a ajuns la concluzia că aceste tipuri de grupări nu au un efect consistent în realizarea academică și un efect benign în dezvoltarea socială și emoțională.

Miller (1990) a revăzut studiile făcute până în 1986 și de asemenea a susținut că, clasele simultane și clasele pe mai multe nivele de vârstă nu afectează negativ performanța academică a elevilor ori relațiile și atitudinile sociale.

În ambele studii numărul semnificant în favoarea claselor simultane și pe mai multe nivele de vârstă sau a claselor pe un singur nivel, a fost calculat. Puțină atenție a fost acordată formelor particulare a claselor simultane, calitatea metodică a studiilor sau mărimea efectelor. Mai mult decât atât clasele simultane nu au fost diferențiate de clasele pe nivele de vârstă. Ambele studii au inclus doar studii conduse în țările vorbitoare de limbă engleză.

Scopul prezentului studiu este de a sublinia motivele pentru creșterea numărului de clase simultane, preocuparea și percepțiile despre clasele simultane și avantajele revendicate de clasele pe mai multe vârste.

a. Influența predării simultane

Clasele simultane ocupă un loc important în școlile slab populate și în țările în curs de dezvoltare care încearcă să îmbunătățească calitatea educației în comunitățile rurale. De la mijlocul anilor 1970, multe școli din vestul industrializat au fost obligate să concedieze profesori din cauze financiare și din cauza elevilor înscriși. Ca o consecință, aceste școli au înființat clasele simultane (numite și clase combinate, clase mixte pe vârste, clase împrăștiate, clase duble și clase grupate vertical). Școlile din locurile suburbane care se dezvoltau rapid au prezentat o creștere în înscrieri în timp ce școlile din zonele vechi urbane au experimentat un declin. Astfel s-au combinat elevii din două sau mai multe clase consecutive și au format o clasă simultană cu un profesor.

În Olanda, 53% din profesorii de școală elementară au clase simultane, în Elveția 23% dintre toate clasele sunt simultane. În Germania aproximativ 80000 dintre elevi urmează școli cu clase simultane.

Clasele simultane sunt un fenomen obișnuit în zonele rurale unde școlile adesea au unu, doi sau trei profesori. Este interesant de notat că în țările mari sunt mai multe clase simultane în zonele urbane. O treime din școlile din Noua Zeelandă sunt școli cu 1-2 profesori, în Finlanda, 70% din elevii de școală elementară sunt înscriși în școli cu un număr de trei profesori. În Portugalia 80% dintre elevi urmează școli cu numai două clase, în Franța sunt 11000 de școli rurale cu un singur profesor, iar în Austria aproximativ 25% dintre școlile elementare sunt școli cu una, două sau trei clase.

După UNESCO (1989), incidența claselor simultane în școlile elementare este semnificativă în țările Asiatice și Pacific. Țările precum Republica China și India au raportat 420000 și 327000 de școli care practică predarea simultană. Predarea simultană se face în aproximativ 20000 de școli din Indonezia și aproximativ 11540 de școli în Malaesia. În Pakistan mai mult de 58% din profesorii de școală elementară predau la mai multe nivele în același timp.

b. Avantajele grupării simultane

Gruparea pe mai multe vârste a elevilor este o caracteristică a școlilor cu nonclase. Școlile care practică gruparea pe mai multe vârste susțin că această clasificare este superioară grupărilor pe o singură vârstă sau grupurilor orizontale, având avantajul structurilor familiale și sociale a grupului în care elevii care sunt la cel puțin un an diferență de vârstă sunt plasați în aceeași clasă pentru mai mulți ani.

Clasele simultane sunt de obicei formate din motive administrative și financiare, pe când clasele pe mai multe vârste sunt de obicei bazate pe motive pedagogice și didactice. Multe școli cu clase pe mai multe nivele de vârstă au fost influențate de

avantajele „grupurilor de familie” din grădinițe și de principiile școlilor britanice în care copii de 5-6 și 7 ani învață în aceeași clasă.

Când o școală se schimbă dintr-o școală normală ca și organizare, într-o organizare simultană atât profesorii cât și elevii sunt nemulțumiți.

Directorii canadieni și americani au întâlnit următoarele probleme în legătură cu predarea simultană: integrarea curriculei, instruirea individualizată, lipsa de timp pentru pregătirea de materiale, nevoia de a supraveghea un nivel în timp ce predarea se face la alt nivel, lipsa de timp acordată grijilor părintești. Mai mult de 80% dintre profesori au spus că nu au avut nici o pregătire în predarea simultană. Aproape jumătate dintre directori au considerat că numărul optim într-o clasă simultană ar trebui să fie 20 sau mai puțin. Acești directori au semnalat atitudinea negativă a părinților față de clasele simultane.

Intr-un studiu recent despre atitudinea față de clasele simultane, printre părinți, elevi și profesori care au fost activ implicați în aceste clase într-o școală publică din Connecticut, s-a constatat că participanții au fost de acord în trei puncte. Primul a fost că ei au simțit că cel mai mare avantaj al claselor simultane a fost ocazia elevilor din cel mai mic nivel să avanseze academic datorită expunerii curriculum-ului elevilor din cel mai mare nivel.

Al doilea punct a fost că ei au considerat că cea mai mare lipsă a claselor simultane e lipsa timpului de predare a profesorului, iar al treilea punct este că nici un grup de participanți (elevi, profesori, părinți) nu ar alege clasele simultane din nou.

S-a remarcat o combinație a claselor 3-4 și 4-5.

În vestul Australiei profesorii au punctat următoarele dezavantaje legate de predarea simultană: efort crescut, mai mult timp pentru proiectarea și pregătirea materialelor, mai mult timp ocupat cu corectarea testelor, nu este suficient timp pentru a oferi atenție elevilor în mod individual, și nici o ocazie de a reflecta în activitățile de predare în timpul zilei. Comunitățile rurale au acceptat clasele simultane, în timp ce comunitățile metropolitane s-au opus. Profesorii, în general, au fost critici cu privire la cursurile de pregătire susținând că acestea nu îi pregătesc pentru predarea simultană.

Problemele comune asociate claselor simultane sunt: lipsa de timp pentru predarea conținutului cerut, o muncă mai grea, lipsa de timp pentru atenția și remedierea individuală, lipsa de aptitudini manageriale ale clasei, lipsa de pregătire în timpul cursurilor pentru profesori, materiale inadecvate, grija părinților despre lucrurile înșușite de copii.

Se susține că , elevii din școlile mici cu predare simultană învață mai puțin decât elevii din școlile mari cu predare la un singur nivel.

Metode examinate

Această examinare sintetizează rezultatele cercetării în efectele cognitive și noncognitive sau a claselor simultane/pe mai multe nivele de vârstă și a claselor pe un singur nivel în școala generală.

Criteriul includerii individuale:

Clasele simultane au fost luate pentru a fi o măsură administrativă având de a face cu clase de mărimi diferite. Clasele pe mai multe nivele de vârstă au fost făcute ca o măsură pedagogică intenționând să lărgască oportunitățile pentru interacțiunea dintre elevii mai mari cu cei mai mici.

Studiul a grupat două variabile dependente:

- a) o realizare academică sau cognitivă;
- b) creștere noncognitivă

Prima arie a fost divizată în :citire, limbă, matematică, știință și studii sociale, iar a doua arie a fost împărțită în :

- a) reglare personală;
- b) reglare socială;
- c) conceptul de sine;
- d) atitudinea față de școală;
- e) motivația.

Efectele noncognitive a claselor simultane în comparație cu clasele normale

Au fost făcute mai multe studii privind clasele simultane. Carter (1973) a căutat diferențe în atitudinile despre sine la clase care și-au petrecut întreaga activitate școlară, începând de la grădiniță, în clase simultane. Elevii din clasele simultane au obținut un scor semnificativ mai mare decât elevii din clasele normale în studiile despre concepția de sine și atitudinile legate de școală.

Junel (1971) a explorat posibile diferențe în efectele unei clase simultane versus o clasă elementară tradițională . Nu au fost înregistrate diferențe semnificative legate de conceptul despre sine, atitudinea legată de școală sau dezvoltarea personalității.

În general cercetările pentru efectele noncognitive a claselor simultane versus clase normale, au semănat cu cele pentru efectele cognitive. Elevii din clasele simultane nu au avut rezultate mai bune sau mai rele pe măsurătorile noncognitive față de elevii din clasele normale.

Diferențele afective și psihologice între elevii din clasele simultane și cei din clasele normale sunt foarte mici. Nici o diferență în ceea ce rețin elevii nu a fost găsită între elevii claselor simultane și ai claselor normale, nici în zonele urbane și nici în cele rurale. Privind efectele noncognitive, un mic efect pozitiv a fost găsit în favoarea claselor simultane în zonele rurale.

Clasele pe mai multe nivele de vârstă au fost găsite doar în zonele urbane. În 5 din 10 studii, elevii din clasele simultane din zonele suburbane au avut un scor mai mare în măsurile noncognitive.

Mai mulți factori ne pot ajuta să explicăm de ce elevii care învață în clase simultane sau în clase pe mai multe nivele de vârstă nu diferă de elevii care învață în clase pe un singur nivel.

Un factor care ne poate explica de ce elevii care învață în clase simultane nu diferă de ceilalți este înclinarea spre compunerea claselor simultane.

Un alt factor care ne poate ajuta să explicăm lipsa de diferențe este că profesorii de la clasele simultane sunt slab pregătiți să predea la două sau mai multe nivele în același timp și nu au materiale de predare adecvate.

Un alt factor este faptul că majoritatea profesorilor de la clasele simultane muncesc mai mult, necesită un timp mai lung pentru pregătire.

În prezent, nu se știe ce combinație de nivele educaționale este cea mai eficientă. În studiile și testele cercetătorilor pe clase cu vârste combinate/amestecate din Anglia, Bennett et al(1983) au găsit mai mult de 200 tipuri de variații ale claselor combinate/amestecate.

CAPITOLUL IV

CONCLUZII ȘI IMPLICAȚIILE PSIHOPEDAGOGICE

”În concluzie, cred că învățământul în condiții simultane, are atât avantaje, cât și dezavantaje. Ca atare, pregătim atât elevi pentru olimpiadă la nivel județean, dar facem și teme acasă la domiciliul elevilor, sperând astfel să-i învățăm și pe părinți cum să-și ajute copiii.

În munca efectivă la clasă, activitățile devin mai complexe deoarece alternăm activitatea frontală la o clasă, cu activitatea individuală la cealaltă, iar pentru eficientizarea învățării îmbinăm în acest sens, activitatea pe grupe sau în perechi în formele de organizare amintite. În același timp trebuie să acordăm suficient timp fiecărui elev în parte. Astfel este nevoie de o bună proiectare a activităților și de foarte mult material didactic, deoarece elevii care-și îndeplinesc sarcinile mai repede, se plictisesc și neavând de lucru îi deranjează pe ceilalți.

Începând cu orarul, am grijă să respect curba de efort și particularitățile de vârstă ale elevilor, însă nu voi pune niciodată împreună, în aceeași oră obiecte care să solicite foarte mult la ambele clase activitate frontală. Apoi, în planificări încerc să sincronizez teme care pot deveni comune la cele două clase, bine-nțelese cu grad de dificultate diferit, iar în activitatea propriu-zisă la clasă, nu ezit să deleg elevi mai buni să-i ajute pe cei slabi, așa încât eu să câștig timp, iar ei să verbalizeze ce au învățat, astfel consolidând. Acest lucru îi ajută să evalueze și să se autoevalueze.

În predarea la două sau mai multe clase simultane, din diferite motive, care pot fi voluntare sau involuntare, se poate întâmpla ca unul sau mai mulți elevi, care ar trebui să desfășoare activitate individuală printr-o muncă independentă, să asculte sau să privească la activitatea pe care învățătorul o desfășoară direct cu elevii din altă clasă. Astfel atenția lui este atrasă de o activitate ce nu-i este adresată. Și, totuși, activitatea respectivă poate deveni interesantă pentru acest elev, dacă el este ajutat să valorifice această experiență. Acest mod de însușire a unor informații de la cealaltă clasă, poate fi numit transfer de cunoștințe. În psihologie, « influența pozitivă a vechilor deprinderi asupra unor deprinderi noi în curs de formare se numește transfer și, dimpotrivă, influența negativă a căpătat denumirea de interferență. »(Alexandru Roșca). Acest transfer este inevitabil și trebuie transformat, cu priceperea învățătorului în unul pozitiv. Pe parcursul unor activități foarte atractive, pot fi implicați și elevii din alte clase, ei oricum au pierdut legătura cu propria activitate, însă, odată cu « topirea » atracției maxime, învățătorul să le restabilească

prioritățile. Trebuie văzut și faptul că, elevii de la simultane, dobândesc o anumită abilitate în a-și dirija atenția și anume, atenția devine distributivă.

Strâns legate de acest efect, apar toate celelalte efecte, atât cognitive cât și noncognitive. Atunci când acest efect nu este dorit este recomandabil ca sarcinile de lucru pe care le primesc elevii să-i absoarbă. Foarte eficientă este constituirea unor grupe omogene de lucru, cu interese cât mai apropiate și sarcini pe măsură, acest tip de activitate individuală pe grupe de nivel bucurându-se în ultimul timp de mare interes deoarece eficientizează învățarea dacă este folosită corespunzător.

Așa cum am precizat anterior, datorită transferului de cunoștințe, are loc dezvoltarea mai pregnantă a proceselor cognitive la elevii de la simultane. Elevii mari își completează lacune intervenite în achiziții, își sistematizează și consolidează cunoștințele. Toți elevii își dezvoltă operațiile gândirii, ceea ce-i ajută să realizeze înțelegerea conceptelor, judecăților, raționamentelor, își exersează memoria(elevul din clasa a IV-a va reproduce cu ușurință cântecelul învățat de clasa a II-a, dar și elevul mic poate să dea exemple de substantive la plural, deoarece i-a plăcut jocul « Eu spun una, tu spui multe »). Datorită varietății conceptelor cu care iau contact, se îmbogățește vocabularul, se dezvoltă deci limbajul- acesta bazându-se pe experiența senzorială, totodată se dezvoltă imaginația și, bine-nțeles inteligența. O anumită dezvoltare o pot cunoaște și procesele senzoriale- senzațiile, percepțiile și reprezentările- prin acțiunea directă a văzului și auzului și mai ales prin rolul limbajului. Experiențele care duc la formarea acestor procese revin în mintea elevului ori de câte ori sunt « apelate », de către acesta și influențează astfel procesul imaginației. Experiențele specifice învățământului în condiții simultane prin care copilul trece, vor avea influențe majore asupra caracterului său(dominat de voință), formându-i trăsături de personalitate specifice(ex. : toleranță, autocontrol, cooperare, în general trăsături la nivelul interacțiunii cu lumea, cu societatea). Se formează unele deprinderi și obișnuințe, mai mult sau mai puțin conștient(ex. fiecare învățător are propriul stil de lucru și propriile exigențe, elevii din clasa I « deprind ritmul lucrurilor » de la cei « cu experiență » în clasă). De asemenea, se dezvoltă aptitudini cum ar fi spiritul de observație sau inteligența.

Un învățător hunedorean a realizat un experiment asupra fenomenului de transfer involuntar al cunoștințelor prezent la elevii care învață în condiții simultane pe un eșantion de 82 elevi la simultane și 54 elevi unde predarea se face în clase simple. A ales metoda experimentului tocmai pentru a surprinde caracterul obiectiv al fenomenului investigat, prin analiza și interpretarea rezultatelor testelor. Pentru a putea

cuantifica « mărimea » transferului, fiecare test era format din itemuri cu valoare exprimată în puncte.

Setul de teste aplicat claselor superioare a vizat cunoștințe la clasa I și a II-a, la disciplinele română și matematică. Pentru clasa a III-a, cunoștințe de clasa I. Spre exemplu testele aplicate au vizat asimilarea cunoștințelor privind scrierea unor cuvinte cu $\hat{a}$, $\hat{i}$, x , cs , sau grupuri de 2 sau 3 litere, probele unor adunări și scăderi, aflarea unor termeni din aceleași operații, compararea sau descompunerea unor numere naturale mai mici decât 100, diferențierea între unitate de măsură și instrument de măsură. Pentru clasa a IV-a, cunoștințe de clasa a II-a : alcătuire de propoziții cu unele ortograme, aplicarea în propoziții a unor reguli de ortografiere (nn , mp , mb) sau explicarea sensului unor cuvinte ; relația înmulțire= adunare repetată, și invers, relația împărțire= scădere repetată, și invers, împărțirea prin cuprindere și în părți egale, probleme tipice care se rezolvă prin metoda grafică. Setul de teste aplicat claselor inferioare cuprindea cunoștințe de clasele III și IV accesibile elevilor mai mici, la lb. română, matematică și științe. Pentru clasa I, cunoștințele de clasa a III-a sau referit la personaje, titluri sau autori ale unor texte literare, ; scrierea unor numere naturale de 3 sau 4 cifre, comparații și operații de adunare și scădere cu ele ; punctele cardinale, forme de relief, caracteristici ale unor plante cultivate. Pentru clasa a II-a, cunoștințe de clasa a IV-a : recunoașterea unor părți de vorbire și de propoziție, titluri, autori și personaje ale unor texte literare, sensul unor cuvinte, etc. Din analiza comparativă a rezultatelor, s-a constatat că transferul de cunoștințe este mai mare, dinspre clasele superioare spre cele inferioare. Explicația constă în faptul că pentru elevii mai mici informațiile care se transmit celor mai mari sunt noi și, în măsura în care acestea sunt interesante și accesibile, cei din urmă pot accede la ele. Informațiile transmise elevilor mici au pentru cei mari un rol de consolidare și, uneori, de completare a lacunelor.

Un alt aspect care se desprinde este acela că, analizând cele două grupe de clase, manifestarea fenomenului este diferită în ceea ce privește grupele valorice. Dacă în transferul cunoștințelor spre elevii claselor mici cele mai mari punctaje le-au obținut elevii foarte buni, în transferul cunoștințelor spre clasele mai mari, cele mai ridicate punctaje le-au obținut elevii cu niveluri mai slabe în pregătire. Aceasta se explică prin faptul că elevii foarte buni din clasele I și a II-a, având în general o dezvoltare superioară a proceselor psihice față de ceilalți colegi ai lor, sunt mai deschiși, mai dornici, mai interesați spre informații noi. De aici derivă avantajul folosirii cunoștințelor celor mai buni elevi în transmiterea ulterioară a respectivelor cunoștințe la nivelul întregii clase. La clasele a III-a și a IV-a fenomenul ia forma unei reactualizări la elevii buni, iar pentru

elevii mediocrii reprezintă completarea unor cunoștințe insuficient asimilate în clasele inferioare.

Rezultatele pledează pentru menținerea acestei forme de învățământ datorită influenței benefice a acestuia asupra pregătirii elevilor. În opinia acestui învățător(la care subscriu), « dacă nu se va mai da o șansă școlilor din satele mai îndepărtate sau izolate, alungând *apostolii neamului* din viața lor, acestea vor rămâne mai sărace spiritual și vor fi condamnate treptat la soarta demolării, de care democrația părea a le fi salvat.”

BIBLIOGRAFIE

1. Ansah, V. (1989). *Multi-grouping and academic achievement*
2. Beneviste, L.A., McEwan, P.J. (2000) Constraints to implementing educational innovations: the case of multigrade schools. *International Review of Education* 46 (1/2): 31-48
3. Bocoș, M. (2002), Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune, Ed. P.U.C. .
4. Bocoș, M. (2003), Teoria și practica cercetării pedagogice, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
5. Cega, E., (1995) „Formarea deprinderilor de muncă independentă în condițiile desfășurării activității la clasele simultane”, *Revista Învățământul Primar*, nr.6-7.
6. Chiș, V. (2001), Activitatea profesorului între curriculum și evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
7. Chiș, V.(2005), Pedagogia contemporană – pedagogie pentru competențe, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
8. Corneci, I.(1991), Modalități de asigurare a succesului școlar în condițiile muncii simultane, în “Învățământul primar”, Vol.I, p.48.
9. Cucos, C. coord. (1998), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Editura Polirom, Iași.
10. Forean, S. (2005), *Revista alternativei « Step by Step » Bistrita-Nasaud*, Nr.1,
11. Gagne, R., Briggs, B.(1977), Principii de design educațional, E.D.P, București.
12. Gheorghe, A., Pavelea, D.,(2004), Metodica activității didactice la doua și mai multe clase la ciclul primar, Ed. „Gheorghe Alexandru”, Craiova .
13. Glava, A., Pocol, M., Tătaru, L.L. (coord.), (2009), *Educația timpurie – ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești.
14. Hoffman, J. (2003). Multiage teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5–17.
15. Ionescu, M. (2003), Instrucție și educație, Garamond, Cluj-Napoca..
16. Ionescu, M., Radu, I., Salade, D. (1997) , *Dezbateri de didactică aplicată*, Editura Presa Universitară Clujeană Cluj-Napoca.
17. Lapadaton, V., (2008), Predarea la clase simultane, Cluj-Napoca.
18. Moise, E. (1994), Activitatea didactică în condițiile predării simultane, în “Învățământul Primar”, Nr. 6-7, p.64-67.

19. Moise, E. (1995), Activitatea didactică în condițiile predării simultane, în “Învățământul Primar”, Nr. 1-2.
 20. Molan, V.(1981), Modalități de optimizare a activității în clasele cu predare- învățare simultană, în “Modernizarea Învățământului Primar”, București.
 21. Molan, V.(1995), Activitatea didactică în condițiile de lucru simultane cu două sau mai multe clase, în “Învățământul Primar”, Nr. 1-2.
 22. Molan, V., (2008), Managementul școlar și managementul învățământului simultan, Pedagogia învățământului Primar și Preșcolar, București.
 23. Moldovan, I., (1993) – „Învățământ cu predare simultană între realitate și expectanță”, în Revista Învățământul Primar, nr.3.
 24. Motică, M.(1986), Orarul prelungit- mijloc de optimizare a activității didactice în condițiile muncii simultane, în “Revista de pedagogie”, Nr. 2, p.38.
 25. Neacșu, I. (1990), Instruire și învățare, Ed. Științifică, București.
 26. Neagu, M., Beraru, G. (1995), *Activități matematice în grădiniță*, Editura AS’S, Iași.
 27. Nehoianu, M., Radu, S. (coord.), (1992), „Planificarea, organizarea și desfășurarea activității cu copii preșcolari”, în *Revista Învățământului Preșcolar* nr. 3-4.
 28. Pavelea, C., Pavelea, D. (2005), Psihopedagogie aplicată în activitățile de practică pedagogică, Editura „Gheorghe Alexandru”, Craiova..
 29. Spulber, Ș., Spulber, C.(1999), Practica Pedagogică, Ed. ” Grigore Tăbăcaru”.
 30. Stan, C. (2001), Autoevaluarea și evaluarea didactică, Ed. P.U.C., Cluj-Napoca.
 31. Stoicescu, Daniela și colaboratorii (2005) – „Predarea simultana”, Editura Educația 2000 +, București;
 32. Șincan, E.(1987), Recomandări metodice privind organizarea procesului de învățământ și aplicarea conținutului programelor pentru clasele I – IV, în condițiile activității simultane, E.D.P., București.
 33. Tătaru, L., Glava, A., Chiș, O. (coord.), (2014), *Piramida cunoașterii – repere metodice pentru aplicarea curriculumului preșcolar*, Editura Diamant, Pitești.
 34. Tică, N., (1999), Predarea simultană la ciclul primar. Îndrumător practic, Editura Biblioteca, Târgoviște
 35. Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multiage classes: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319–381.
- *** *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/ 7 ani)*, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, 2008.

**** Ordinul MEN nr. 3371/ 12.03.2013, privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar și a metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar.*

**** MEN (2014), Setul de instrumente pentru stimularea, monitorizarea și aprecierea pregătirii pentru școală a copilului preșcolar.*

ANEXA 1) Conform

Planului Cadru de învățământ pentru învățământul primar

din ANEXA 1 la OMEN nr. 3371 / 12.03.2013 detaliere scheme orară:

SCHEMA ORARĂ

clasa a II-a

ARII curriculare	DISCIPLINE	CLASA				
		P	I	II	III	IV
I. Limbă și comunicare	Limba și literatura română (denumire la P, I, II - <u>Comunicare în limba română</u>)	5	7	6	5	5
	Limba modernă (<u>Engleză</u>)	1	1	1	2	2
II. Matematică și științe ale naturii	Matematică (la P, I, II stud. integrat- <u>Matematică și explorarea mediului</u>)	3	3	4	4	4
	Științele naturii	1	1	1	1	1
III. Om și societate	Istorie	---	---	---	---	1
	Geografie	---	---	---	---	1
	Educație civică	---	---	---	1	1
	Religie	1	1	1	1	1
IV. Educație	Educație fizică					

fizică si sport și sănătate		2	2	2	2	2
	Joc și mișcare	---	---	---	1	1
V. Arte	Muzică și mișcare	2	2	2	1	1
VI. Tehnologii	Arte vizuale și abilitați practice	2	2	2	2	1
VII. Consiliere si orientare	Dezvoltare personală	2	1	1	---	---
Număr ore trunchi comun		19	20	20	20	21
Curriculum la decizia școlii (discipline opționale)		0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Număr minim total de ore pe săptămână		19	20	20	20	21
Număr maxim total de ore pe săptămână		20	21	21	21	22

ANEXA2

TEME ȘI SARCINI PENTRU MUNCA INDEPENDENTĂ/PROIECT DIDACTIC

COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ, clasa I

1. În perioada preabecedară

- a. Exerciții de scriere a elementelor grafice;
- b. Reprezentarea prin desen a unei povestiri spuse de învățător;
- c. Exerciții pentru conturarea sau hașurarea unor figuri;
- d. Alcătuirea unor propoziții în legătură cu imagini și ilustrații.

2. În perioada abecedară

- a. Copierea sau scrierea din memorie a literelor învățate;
- b. Copierea textelor din abecedar, prin transcrierea lor cu litere de mână;
- c. Citirea în gând a textelor din abecedar în vederea repovestirii lui;
- d. Completarea cu litere a unor cuvinte aflate sub imaginile din abecedar;
- e. Răspunsuri la propoziții-ori formulate de către învățător prin folosirea alfabetului decupat;
- f. Găsirea unor cuvinte compuse din sunetele învățate.

3. În perioada postabecedară

- a. Exerciții de copiere a unui text indicat de învățător;
- b. Citirea textelor din manual în vederea repovestirii lor;
- c. Corectarea greșelilor de ortografie într-un text scris;
- d. Reprezentarea prin desen a unor povestiri din manual;
- e. Scrierea unor cuvinte care se scriu cu majusculă;
- f. Scrierea din memorie a unor cuvinte care au o singură silabă, cu două sau trei silabe;
- g. Povestirea pe scurt a unei întâmplări din viața lor;
- h. Repovestirea povestirilor audiate;
- i. Povestirea unui diafilm vizionat , a unui film de scurt metraj;
- j. Povestirea după imagini , a mai multor tablouri;
- k. Povestirea după o temă istorică, educativă etc.

CLASA I OBIECTUL: <i>EDUCAȚIE PLASTICĂ</i> SUBIECTUL: <i>Culori calde- Crizanteme</i> TIPUL LECȚIEI: <i>mixt</i> SCOPUL LECȚIEI: a. informativ: - îmbogățirea cunoștințelor despre culori, în general, și despre culorile calde, în special b. formativ: - formarea deprinderii de a colora; c. educativ: - formarea gustului și a simțului estetic, a deprinderii de a păstra curățenia la locul de muncă; OBIECTIVE OPERAȚIONALE: a. cognitive: O1: să recunoască culorile calde pe planșa „Steaua culorilor”, pe planșa model; O2: să precizeze culorile calde prezente în planșele din clasă;	CLASA a II-a OBIECTUL: <i>ABILITĂȚI PRACTICE</i> SUBIECTUL: <i>Copac în anotimpul toamna- colaj</i> TIPUL LECȚIEI: <i>de consolidare de cunoștințe, priceperi și deprinderi</i> SCOPUL LECȚIEI: a. informativ: - dezvoltarea unor tehnici de lucru (conturare, decupare, lipire, mototolire) b. formativ: - dezvoltarea capacității de lucru în echipă; - consolidarea deprinderilor de lucru; c. educativ: - formarea gustului și a simțului estetic, a deprinderii de a păstra curățenia la locul de muncă. OBIECTIVE OPERAȚIONALE: a. cognitive: O1: să realizeze un ciorchine în echipă pornind de la cuvântul toamna; O2: să enumere pașii necesari realizării lucrării;	CLASA: a IV-a OBIECTUL: <i>LIMBA ROMÂNĂ</i> SUBIECTUL: <i>„Stejarul din Borzești” de Eusebiu Camilar</i> - <i>idei principale, povestire scrisă</i> TIPUL LECȚIEI: <i>de consolidare de cunoștințe, priceperi și deprinderi;</i> SCOPUL LECȚIEI: a. informativ: - dezvoltarea deprinderilor de citire corectă și conștientă; - dezvoltarea capacității de analiză a textului; b. formativ: - dezvoltarea capacității de muncă pe grupe; c. educativ: - cultivarea respectului față de înaintași, față de jertfele lor; OBIECTIVE OPERAȚIONALE: a. cognitive: O1: să citească corect, conștient lecția; O2: să stabilească succesiunea logică a ideilor principale; O3: să asocieze fiecărei idei fragmentul corespunzător;	CLASA a III-a OBIECTUL: <i>LIMBA ROMÂNĂ</i> SUBIECTUL: <i>„Ariciul și iepurele” de Lev Tolstoi – familiarizare cu textul</i> TIPUL LECȚIEI: <i>mixt</i> SCOPUL LECȚIEI: a. informativ: - dezvoltarea deprinderilor de citire corectă, coerentă, expresivă; - dezvoltarea capacității de a restabili succesiunea logică a textului; - consolidarea deprinderilor de muncă cu manualul; b. formativ: - dezvoltarea capacității de muncă în echipă; - dezvoltarea capacității de a gândi critic; c. educativ: - cultivarea respectului față de semenii OBIECTIVE OPERAȚIONALE: A. cognitive: O1: să creeze o povestioară pornind de la cuvintele date (arici, alergare, iepure, aricioaică);
--	---	--	--

O3: să explice semnificația fiecărei culori; O4: să realizeze o planșă folosind numai culori calde; b. <i>psiho-motorii</i> O5: să adopte o poziție corectă în timpul orei; c. <i>afective</i> O6: să manifeste interes în fiecare moment al lecției; STRATEGII DIDACTICE: A. Metode: M1: conversația M2: explicația; M3: demonstrația; M4: exercițiu M5: turul galeriei; M6: brainstorming b. Mijloace m1: blocuri de desen m2: „Steaua culorilor” m3: acuarele m4: pensule m5: planșa demonstrativă; c. Forme de organizare: Af: activitate frontală Ai: activitate individuală d. Forme de evaluare:	O3: să colaboreze cu colegii în vederea obținerii unei lucrări; O4: să păstreze curățenia la locul de muncă b. <i>psiho-motorii</i> O5: să folosească corect instrumentele și materialele de lucru; c. <i>afective</i>: O6: să manifeste interes pentru realizarea lucrării STRATEGII DIDACTICE: a. Metode: M1: brainstorming; M2: ciorchinele; M3: turul galeriei; M4: conversația; b. Mijloace: m1: foi mari de hârtie m2: carioci; m3: frunze m4: hârtie glasată; m5: hârtie creponată; m6: foarfecă; m7: lipici; c. Forme de organizare: Ag: activitate pe grupe	O4: să povestească oral, în șoaptă, colegului de bancă, fiecare fragment; O5: să alcătuiască jurnalul dublu, în funcție de cerințe; O6: să formuleze întrebări și răspunsuri referitoare la textul citit; b. <i>afective</i> : O6: să-și exprime părerea față de înaintași și faptele lor; c. <i>psiho- motorii</i> STRATEGII DIDACTICE: a. Metode: M1: conversația; M2: gândiți lucruți în perechi-comunicați; M3: jurnalul dublu; M4: ciorchinele; M5: cvintetul; M6: munca cu manualul M7: problematizarea b. Mijloace didactice: m1: manualul m2: fișe cu ideile principale m3: foi de tip A4 c. Forme de organizare:	O2 : să stabilească succesiunea logică a textului; O3 : să citească corect, coerent și expresiv noul text; O4 : să se exprime logic și coerent; O5: să formuleze întrebări și răspunsuri referitoare la noul conținut; b. <i>afective</i>: O6: să-și exprime părerea față de atitudinea unor personaje. c. <i>afective</i>: O7: STRATEGII DIDACTICE: a. Metode: M1: brainstorming M2: gândiți-lucrați în perechi-comunicați M3: jurnalul dublu; M4: rețeaua discuțiilor; M5 :cvintetul b. Mijloace: m1: textul „Ariciul și iepurele” m2: plicuri cu fragmente ale noului text; m3: dicționare
--	---	--	---

Es: evaluare sumativă; e. Metode de evaluare: - analiza produselor activității	d. Forme de evaluare: Es: evaluare sumativă Ec: evaluare continuă e. Metode de evaluare: e1: analiza produselor activității e2: observația curentă	Af: activitate frontală Ag: activitate în perechi Ai: activitate individuală d. Forme de evaluare: Es: evaluare continuă e. Metode de evaluare: Oc: observația curentă - analiza produselor activității	c. Forme de organizare: Ap: activitate în perechi Ai: activitate individuală; d. Forme de evaluare: Es: evaluare continuă e. Metode de evaluare: e1: observația curentă
1. EVOCARE ORGANIZAREA COLECTIVULUI DE ELEVI Elevii își pregătesc cele necesare orei de educație plastică. CAPTAREA ATENȚIEI Activitate directă Ora începe cu o ghicitoare, al cărei răspuns este cuvântul toamna, aceeași ca și la clasa a II-a. Activitate directă: Se discută despre culorile de toamnă, ajungându-se la culorile calde. Se realizează un brainstorming frontal despre semnificația culorilor calde. Se prezintă culorile calde pe „Steaua culorilor”.	1. EVOCARE ORGANIZAREA COLECTIVULUI DE ELEVI Elevii vor fi împărțiți în grupe de patru copii. Își pregătesc cele necesare orei de abilități practice. CAPTAREA ATENȚIEI Activitate directă: Ora începe cu o ghicitoare, al cărei răspuns este cuvântul toamna. Activitate independentă: Le cer elevilor să realizeze un ciorchine pornind de la cuvântul „toamna”. Activitate directă: Se discută planșele realizate de grupe, analizând cele spuse de elevi despre toamnă.	1. EVOCARE ORGANIZAREA COLECTIVULUI DE ELEVI Elevii sunt anunțați că vor lucra mai mult în perechi. CAPTAREA ATENȚIEI Activitate independentă: Li se cere să alcătuiască împreună cu colegul de bancă un ciorchine pornind de la „Ștefan cel Mare”. VERIFICAREA CUNOȘTINȚELOR: Activitate directă - se discută ciorchinele fiecărei grupe; - se motivează de către elevi realizarea acestui ciorchine; - se verifică tema pentru acasă, cantitativ; - se citește lecția în lanț;	1. EVOCARE ORGANIZAREA COLECTIVULUI DE ELEVI Anunț elevii că o să lucreze mai mult în perechi. CAPTAREA ATENȚIEI Activitate independentă: Elevii scriu ceea ce le sugerează cuvintele <i>arici</i> și <i>iepure</i>. Activitate directă: Se discută despre cele scrise de elevi.

2. REALIZAREA SENSULUI ANUNȚAREA SUBIECTULUI ȘI A OBIECTIVELOR Se anunță subiectul lecției și obiectivele lecției. DIRIJAREA ÎNVĂȚĂRII - Ce credeți că am putea desena astăzi și să aibă legătură cu toamna, folosind numai culori calde? Copiii spun că ar putea desena crizanteme. Am grijă ca aceste flori să fie în vază încă înainte de începerea orei. Se analizează petalele acestei flori, se explică și se demonstrează modul de realizare a unei compoziții plastice având ca subiect „Crizanteme”. 3. REFLECȚIE	2. REALIZAREA SENSULUI ANUNȚAREA SUBIECTULUI ȘI A OBIECTIVELOR Anunț subiectul lecției: - Astăzi, la abilități practice o să realizăm o lucrare despre toamnă. DIRIJAREA ÎNVĂȚĂRII -Ce credeți că am putea face folosind materialele pe care voi le aveți pregătite? Elevii își exprimă părerile privind lucrările care ar putea fi realizate. Dintre toate părerile se alege una privind un copac în anotimpul toamna. 3. REFLECȚIE APLICAREA CUNOȘTINȚELOR	- se formează grupe de câte 2 elevi; Activitate pe grupe(independentă) Li se cere să formuleze în scris întrebări referitoare le textul citit, cu ajutorul colegului de bancă. Aceste întrebări vor fi scrise pe foi A4. Se face schimb de foi între grupe și se scriu răspunsurile la întrebări. 2. REALIZAREA SENSULUI ANUNȚAREA SUBIECTULUI Activitate directă: Se anunță subiectul lecției: „Stejarul din Borzești”- idei principale și povestire orală. Se anunță și obiectivele în termeni accesibili elevilor. DIRIJAREA ÎNVĂȚĂRII Împart elevilor fișe care conțin ideile principale ale lecției într-o ordine aleatorie. Le cer să le așeze în ordinea în care au loc evenimentele. 3. REFLECȚIE	2. REALIZAREA SENSULUI ANUNȚAREA SUBIECTULUI ȘI A OBIECTIVELOR Anunț subiectul lecției: - Astăzi la ora de limba română o să studiem un text în care este vorba despre un iepure și despre un arici. DIRIJAREA ÎNVĂȚĂRII Împart elevilor plicuri cu bilete care conțin propoziții ale noului text, așezate aleatoriu. Le cer să citească toate acele bilete și să le lipească pe o hârtie, în așa fel încât să formeze textul pe care îl vor studia. Elevii lucrează în perechi. 3. REFLECȚIE FIXAREA ȘI APLICAREA CUNOȘTINȚELOR
---	--	---	---

<i>FIXAREA ȘI APLICAREA CUNOȘTINȚELOR</i> <i>Activitate independentă:</i> Elevii lucrează. Au grijă să folosească doar culori calde. <i>EVALUAREA PERFORMANȚELOR</i> Împreună cu cei din clasa a II-a își prezintă lucrările, care sunt notate de învățător.	- Cum ați putea realiza o astfel de lucrare? Se enumeră pașii care trebuie urmați pentru realizarea lucrării. Fiecare elev primește o anumită sarcină de rezolvat. <i>Activitate independentă:</i> Elevii lucrează pentru a-și îndeplini fiecare sarcina. <i>EVALUAREA PERFORMANȚELOR</i> La sfârșitul orei fiecare grupă își prezintă lucrarea. Colegii comentează lucrările aducând argumente. Se evaluează lucrările și de către învățător.	<i>FIXAREA ȘI APLICAREA CUNOȘTINȚELOR</i> <i>Activitate independentă:</i> Apoi, împreună cu colegul de bancă vor împărți textul pe fragmente în funcție de aceste idei. Urmează apoi o activitate în care elevii completează un jurnal dublu cu următoarele cerințe: în stânga vor fi scrise ideile principale într-o ordine corespunzătoare, în dreapta, vor fi povestite fragmentele, în aceeași ordine. Se face schimb de caiete și fiecare va citi cum a povestit colegul de bancă lecția. <i>EVALUAREA PERFORMANȚELOR</i> <i>Activitate directă:</i> Se citesc câteva povestiri în clasă. Sunt notați elevii, ținându-se cont de calitatea exprimării, de corectitudinea celor scrise. <i>TEMA PENTRU ACASĂ</i> Elevii primesc sarcinile de învățare pentru acasă.	După ce activitatea a fost terminată, se citesc în clasă aceste texte. Apoi elevii fac lectura în perechi și caută în dicționare explicații ale cuvintelor necunoscute. Se alcătuiește jurnalul dublu, în partea stângă fiind scrise noile cuvinte, în partea dreaptă, enunțuri proprii cu acestea. Învățătorul supraveghează toată această muncă și intervine unde este cazul sau dacă este solicitat. <i>Activitate directă:</i> Se aduc argumente pro și contra privind faptele ariciului și ale iepurelui. <i>Activitate independentă:</i> Se compun cvintete pornind de la cuvântul arici. <i>EVALUAREA PERFORMANȚELOR</i> Se citesc cvintetele și se apreciază activitatea elevilor la oră. <i>TEMA PENTRU ACASĂ</i> Elevii primesc sarcinile de învățare pentru acasă.
---	--	---	---

ANEXA 3.1

ORAR
CLASELE I – II - IV

Nr. ore	Clasa/Ziua	Luni	Marti	Miercuri	Joi	Vineri
1.	I	RELIGIE	CLR	CLR	CLR	CLR
	II	RELIGIE	CLR	CLR	CLR	CLR
	IV	RELIGIE	L.ROMANA	L.ROMANA	L.ROMANA	L.ROMANA
2.	I	CLR	CLR	CLR	MEM	DP
	II	CLR	MEM	CLR	MEM	MEM
	IV	L.ROMANA	MATEMATICA	MATEMATICA	MATEMATICA	ED.CIVICA
3.	I	MM	MEM	MEM	CLE	AVAP
	II	MEM	AVAP	MEM	CLE	MM
	IV	MATEMATICA	ISTORIE	STIINTE	L.ENGLEZA	JOC SI MISCARE
4.	I	ED. FIZICA	AVAP	MEM	ED. FIZICA	MM
	II	ED.FIZICA	MM	AVAP	ED.FIZICA	DP
	IV	ED.FIZICA	AVAP	GEOGRAFIE	ED.FIZICA	
5.	I					
	II					
	IV		L.ENGLEZA	MUZICA		

TURŞAN VASILE GRIGORE

ANEXA 3.2

ORAR
CLASELE P – I - II

Nr. ore	Clasa/Ziua	Luni	Marti	Miercuri	Joi	Vineri
1.	P	AVAP	CLE	EFS	MEM	AVAP
	I	CLR	CLE	EFS	MEM	CLR
	II	MEM	CLE	EFS	CLR	CLR
2.	P	CLR	MEM	CLR	RELIGIE	CLR
	I	CLR	CLR	CLR	RELIGIE	CLR
	II	AVAP	MEM	MEM	RELIGIE	AVAP
3.	P	MEM	CLR	DP	CLR	MM
	I	AVAP	MEM	CLR	MEM	MM
	II	CLR	CLR	MEM	CLR	MM
4.	P	MM	DP	MEM	EFS	
	I	MM	DP	AVAP	EFS	MEM
	II	MM	DP	CLR	EFS	MEM
5.	P					
	I					
	II					

TURȘAN VASILE GRIGORE

(ANEXA 3.3)

ORAR
CLASELE II – III - IV

Nr. ore	Clasa/Ziua	Luni	Marti	Miercuri	Joi	Vineri
1.	II	RELIGIE	CLR	MEM	CLR	DP
	III	RELIGIE	MEM	CLR	CLR	ȘTIINȚE
	IV	RELIGIE	L.ROMÂNĂ	MATEMATICĂ	L.ROMÂNĂ	ISTORIE
2.	II	CLE	MEM	CLR	EFS	MEM
	III	CLE	ED.CIVICĂ	CLR	EFS	AVAP
	IV	CLE	MATEMATICĂ	ȘTIINȚE	EFS	MATEMATICĂ
3.	II	CLR	CLR	MEM	MEM	EFS
	III	CLR	CLR	MEM	MEM	EFS
	IV	L.ROMÂNĂ	AVAP	L.ROMÂNĂ	MATEMATICĂ	EFS
4.	II	MM	AVAP	CLR		AVAP
	III	MM	AVAP	MEM	CLE	
	IV	MUZICĂ	GEOGRAFIE	L.ROMÂNĂ	LIMBA ENGLEZĂ	
5.	II			MM		
	III			JOC ȘI MIȘCARE		
	IV		ED.CIVICĂ	JOC ȘI MIȘCARE		

TURȘAN VASILE GRIGORE