



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA



UNIVERSITATEA „BABEȘ-BOLYAI”
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „DIDACTICA. TRADIȚIE, DEZVOLTARE, INOVAȚIE”

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT
UTILIZAREA EFICIENTĂ A STRATEGIILOR DIDACTICE
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN

Autor: student-doctorand Irina-Roxana Avădănei (numele actual, Acatrinei)

Conducător de doctorat: prof. univ. dr. habil. Dorin-Corneliu Opreș

Cluj-Napoca

2025

DECLARAȚIE

Subsemnata, Acatrinei Irina-Roxana, având calitatea de student-doctorand al Universității „Babeș-Bolyai”, declar următoarele:

- Teza de doctorat cu titlul „Utilizarea eficientă a strategiilor didactice în învățământul simultan” a fost realizată prin respectarea strictă a celor patru valori de integritate academică – onestitate, responsabilitate, replicabilitate și validitate a cunoașterii.
- Analiza de similitudini a tezei de doctorat a fost efectuată la Școala Doctorală „Didactica. Tradiție, Dezvoltare, Inovație”, folosind Raportul Turnitin.
- În tehnoredactarea tezei ne-am sprijinit pe indicațiile manualului APA (ediția a 7-a).
- Studiile publicate abordează problematica prezentei cercetări și sunt citate în teză.

7 aprilie 2025

Rezumat

Teza de doctorat cu titlul „Utilizarea eficientă a strategiilor didactice în învățământul simultan” urmărește evidențierea unor aspecte organizatorice și metodologice ale învățământului simultan. Lucrarea cuprinde șase capitole. Primul capitol vizează prezentarea reperelor conceptuale privind organizarea unităților școlare și a claselor în condiții simultane, factorii determinanți și elemente specifice ale acestui tip de învățământ în diferite sisteme educaționale, inclusiv cel din România. Al doilea capitol prezintă elemente de abordare curriculară specifice învățământului simultan și particularități ale acestui tip de învățământ în raport cu cadrele didactice și elevii școlarizați. Am prezentat profilul cadrului didactic și perspective ale formării inițiale și continue pentru acest tip de învățământ, existente în România. Pentru elevi, am evidențiat provocările și șansele în dezvoltarea lor cognitivă și non-cognitivă, în contextul simultaneității. Cel de-al treilea capitol expune modalități de adaptare a strategiilor didactice la specificul învățământului simultan, elemente ale evaluării în acest context educațional, căi de îmbinare eficientă a tipurilor de lecție și particularități ale proiectării didactice pentru acest tip de învățământ. Capitolul al patrulea prezintă o descriere a designului demersului parcurs și cercetarea psihopedagogică propriu-zisă, organizată în cinci studii. Primele trei studii valorifică datele obținute prin intermediul anchetei pe bază de chestionar, analizând opinii ale cadrelor didactice cu privire la diferite particularități organizatorice și metodologice ale acestui tip de învățământ. Studiul I evidențiază detalii privind familiarizarea cadrelor didactice cu acest tip de învățământ în etape de formare inițială și de formare continuă, utilitatea resurselor informaționale și materiale în desfășurarea activității didactice. Studiul II prezintă unele repere eficiente ale proiectării și desfășurării activității directe în condiții simultane, precum și a aspectelor metodologice ce ghidează activitatea directă și cea indirectă. Studiul III oferă o radiografie a învățământului simultan din România, prin evidențierea avantajelor și a dezavantajelor, a dificultăților întâmpinate. Cel de-al IV-lea studiu analizează opinii ale profesorilor de religie despre particularitățile acestui tip de învățământ din perspectiva disciplinei pe care o predau. Al V-lea studiu oferă o perspectivă originală și utilă asupra desfășurării activității didactice în condiții simultane, printr-o abordare flexibilă a orei de religie, mai exact prin introducerea secvențelor de învățare contextualizată.

Cuvinte-cheie: învățământ simultan, strategie didactică, învățare contextualizată, activitate directă, activitate indirectă

CUPRINSUL TEZEI

CAPITOLUL I. REPERE ISTORICE, LEGISLATIVE ȘI ORGANIZATORICE PRIVIND ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN ÎN EUROPA ȘI ÎN ROMÂNIA	1
I.1. Repere conceptuale	Error! Bookmark not defined.
I.1.1. Clasa multigrade versus clasa multiage	Error! Bookmark not defined.
I.1.2. Factori determinanți ai organizării claselor simultane....	Error! Bookmark not defined.
I.1.3. Small schools – rolul școlilor mici în comunitate	Error! Bookmark not defined.
I.2. Învățământul simultan în Europa	Error! Bookmark not defined.
I.2.1. Repere istorice	Error! Bookmark not defined.
I.2.2. Particularități ale învățământului simultan în diferite țări europene	Error! Bookmark not defined.
I.2.2.1. Regatul Unit al Marii Britanii și al Irlandei de Nord	Error! Bookmark not defined.
I.2.2.2. Țările nordice – Suedia, Finlanda, Norvegia....	Error! Bookmark not defined.
I.2.3. Perspective moderne asupra învățământului simultan....	Error! Bookmark not defined.
I.3. Particularități ale învățământului simultan în diferite contexte sociale și culturale	Error! Bookmark not defined.
I.4. Învățământul simultan în România.....	Error! Bookmark not defined.
I.4.1. Repere legislative și situații statistice	Error! Bookmark not defined.
I.4.2. Particularități organizatorice	Error! Bookmark not defined.
I.4.2.1. Gruparea claselor și repartizarea învățătorilor/profesorilor pentru învățământul primar	Error! Bookmark not defined.
I.4.2.2. Schema orară	Error! Bookmark not defined.
I.4.2.3. Amenajarea spațiului educațional.....	Error! Bookmark not defined.
I.5. Învățământul simultan, încotro?	Error! Bookmark not defined.
Capitolul II. AȘTEPTĂRI ȘI ȘANSE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SIMULTAN: MODELE CURRICULARE, FORMAREA PROFESORILOR,	7
DEZVOLTAREA COGNITIVĂ ȘI PSIHO-SOCIALĂ A ELEVILOR.....	7
II.1. Abordări curriculare specifice învățământul simultan ..	Error! Bookmark not defined.
II.1.1. Curriculum. Repere conceptuale	Error! Bookmark not defined.
II.1.2. Modele de abordare curriculară.....	Error! Bookmark not defined.
II.1.2.1. Modelul quasi monograde.....	Error! Bookmark not defined.
II.1.2.2. Modelul differentiated curricula.....	Error! Bookmark not defined.
II.1.2.3. Modelul multi-year curriculum cycles.....	Error! Bookmark not defined.
II.1.2.4. Modelul learner and materials-centred	Error! Bookmark not defined.
II.2. Contextualizarea predării și a învățării.....	Error! Bookmark not defined.
II.3. Profilul pedagogic al cadrului didactic din învățământul simultan.....	Error! Bookmark not defined.
II.4. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice pentru predarea în învățământul simultan în România	Error! Bookmark not defined.
II.4.1. Conceptele-cheie și operaționalizarea lor	Error! Bookmark not defined.

II.4.2. Analiza programelor de formare inițială.....	Error! Bookmark not defined.
II.4.2.1. Analiza planului-cadru și a programelor școlare în vigoare pentru licee pedagogice.....	Error! Bookmark not defined.
II.4.2.2. Analiza disciplinelor de la specializarea Pedagogia Învățământului Preșcolar și Primar, din cadrul Facultății de Științe ale Educației.....	Error! Bookmark not defined.
II.4.3. Analiza programelor de dezvoltare profesională națională ..	Error! Bookmark not defined.
II.5. Formarea și dezvoltarea cognitivă și psiho-socială a elevilor	Error! Bookmark not defined.
II.5.1. Provocări și șanse în dezvoltarea cognitivă a elevilor în învățământul simultan.....	Error! Bookmark not defined.
II.5.2. Stima de sine a elevilor care studiază în învățământul simultan.....	Error! Bookmark not defined.
II.5.3. Relațiile între elevi în cadrul învățământului simultan..	Error! Bookmark not defined.
II.6. Concluzii.....	Error! Bookmark not defined.
Capitolul III. PARTICULARITĂȚI ALE PROCESULUI DIDACTIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN	13
III.1. Adaptarea strategiei didactice la specificul învățământului simultan	Error! Bookmark not defined.
III.1.1. Strategia didactică	Error! Bookmark not defined.
III.1.1.1. Definiții, caracteristici	Error! Bookmark not defined.
III.1.1.2. Adaptarea strategiilor didactice la specificul învățământului simultan	Error! Bookmark not defined.
III.1.2. Metodologia didactică în activitatea directă și în activitatea indirectă ..	Error! Bookmark not defined.
III.1.2.1. Delimitări terminologice ale metodologiei didactice	Error! Bookmark not defined.
III.1.2.2. Funcțiile și clasificarea metodelor de învățământ ..	Error! Bookmark not defined.
III.1.2.3. Metode de învățământ utilizate în activitatea directă și în activitatea indirectă	Error! Bookmark not defined.
III.1.3. Mijloace de învățământ utilizate în activitatea didactică în învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.
III.1.3.1. Clasificarea mijloacelor de instruire	Error! Bookmark not defined.
III.1.3.2. Caracteristici și funcții pedagogice ale mijloacelor de instruire	Error! Bookmark not defined.
III.1.3.3. Nevoia de mijloace de instruire adaptate învățământului simultan	Error! Bookmark not defined.
III.1.4. Particularități ale formelor de organizare a activității, în contextul simultaneității	Error! Bookmark not defined.
III.1.4.1. Activitatea frontală	Error! Bookmark not defined.
III.1.4.2. Activitatea în perechi.....	Error! Bookmark not defined.
III.1.4.3. Activitatea pe grupe.....	Error! Bookmark not defined.
III.1.4.4. Activitatea independentă, individuală	Error! Bookmark not defined.
III.2. Specificul evaluării în învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.

III.2.1. Evaluarea formativă în învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.
III.2.2. Adaptarea metodologiei evaluării la învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.
III.2.3. Instrumente de evaluare utilizate în învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.
III.2.4. Autoevaluarea în învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.
III.3. Îmbinarea eficientă a tipurilor de lecție în învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.
III.3.1. Categorii-tip de lecții.....	Error! Bookmark not defined.
III.3.2. Combinații posibile între diferitele categorii de lecții..	Error! Bookmark not defined.
III.4. Proiectarea didactică la clasele simultane	Error! Bookmark not defined.
III.5. Concluzii	Error! Bookmark not defined.
CAPITOLUL IV. CERCETARE PSIHO-PEDAGOGICĂ PRIVIND UTILIZAREA EFICIENTĂ A STRATEGIILOR DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN DIN ROMÂNIA	
	17
IV.1. Introducere	Error! Bookmark not defined.
IV.2. Designul cercetării	Error! Bookmark not defined.
IV.2.1. Tipologia cercetării efectuate	Error! Bookmark not defined.
IV.2.2. Scopul și obiectivele generale ale cercetării întreprinse	Error! Bookmark not defined.
IV.2.3. Prezentarea metodelor și a instrumentelor de cercetare	Error! Bookmark not defined.
IV.2.3.1. Metoda experimentului.....	Error! Bookmark not defined.
IV.2.3.2. Metoda anchetei pe bază de chestionar	Error! Bookmark not defined.
IV.2.3.3. Metoda interviului	Error! Bookmark not defined.
IV.2.3.4. Metoda analizei documentelor.....	Error! Bookmark not defined.
IV.2.3.5. Metode sociometrice și analiza grupului	Error! Bookmark not defined.
IV.2.3.6. Metoda testelor și a altor probe de evaluare scrisă	Error! Bookmark not defined.
IV.2.3.7. Metoda observației	Error! Bookmark not defined.
IV.2.3.8. Metoda analizei produselor activității elevilor	Error! Bookmark not defined.
IV.2.3.9. Metoda studiului de caz	Error! Bookmark not defined.
IV.2.3.10. Metode de analiză și interpretare a datelor cercetării	Error! Bookmark not defined.
IV.2.4. Etape în realizarea cercetării.....	Error! Bookmark not defined.
IV.3. Studiul I: PREMISE PENTRU ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN	Error! Bookmark not defined.
IV.3.1. Introducere.....	Error! Bookmark not defined.
IV.3.2. Designul cercetării	Error! Bookmark not defined.
IV.3.2.1. Întrebările de cercetare ale studiului	Error! Bookmark not defined.
IV.3.2.2. Metode și instrumente de cercetare utilizate .	Error! Bookmark not defined.

IV.3.2.3. Eșantionul de subiecți participanți la ancheta pe bază de chestionar	Error! Bookmark not defined.
IV.3.3. Rezultate	Error! Bookmark not defined.
IV.3.3.1. Formarea profesorilor pentru predarea în învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.
IV.3.3.3. Resurse materiale oferite de școală pentru organizarea învățământului simultan	Error! Bookmark not defined.
IV.3.3.4. Criterii și contexte pentru cuplarea claselor ..	Error! Bookmark not defined.
IV.3.3.5. Organizarea programului clasei	Error! Bookmark not defined.
IV.3.4. Concluzii	Error! Bookmark not defined.
IV.4. Studiul II: ASPECTE PRIVIND UTILIZAREA STRATEGIILOR DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN, DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂTORILOR/ PROFESORILOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI A PROFESORILOR DE DIFERITE DISCIPLINE DE ÎNVĂȚĂMÂNT	Error! Bookmark not defined.
IV.4.1. Introducere	Error! Bookmark not defined.
IV.4.2. Designul cercetării	Error! Bookmark not defined.
IV.4.2.1. Întrebări de cercetare	Error! Bookmark not defined.
IV.4.2.2. Metode și instrumente de cercetare utilizate ..	Error! Bookmark not defined.
IV.4.2.3. Participanți la cercetare	Error! Bookmark not defined.
IV.4.3. Rezultate	Error! Bookmark not defined.
IV.4.3.1. Repere în proiectarea activității didactice	Error! Bookmark not defined.
IV.4.3.2. Frecvența utilizării unor secvențe didactice la clasele în regim simultan	Error! Bookmark not defined.
IV.4.3.3. Aspecte privind metodologia didactică utilizată în activitățile directe și indirecte	Error! Bookmark not defined.
IV.4.3.4. Particularități în evaluarea didactică în învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.
IV.4.3.5. Modalități de organizare și reglare a activității indirecte	Error! Bookmark not defined.
IV.4.4. Concluzii	Error! Bookmark not defined.
IV.5. Studiul III: PROVOCĂRI ȘI ȘANSE ÎN ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN	Error! Bookmark not defined.
IV.5.1 Introducere	Error! Bookmark not defined.
IV.5.2. Designul cercetării	Error! Bookmark not defined.
IV.5.2.1. Întrebări de cercetare	Error! Bookmark not defined.
IV.5.2.2. Metode și instrumente de cercetare utilizate ..	Error! Bookmark not defined.
IV.5.2.3. Participanți la cercetare	Error! Bookmark not defined.
IV.5.3. Rezultate	Error! Bookmark not defined.
IV.5.3.1. Avantaje și dezavantaje ale predării în condiții simultane	Error! Bookmark not defined.
IV.5.3.2. Dificultăți întâmpinate în realizarea activităților didactice în învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.

IV.5.3.3. Nevoia de documente curriculare pentru învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.
IV.5.3.4. Desfășurarea de activități comune cu toți elevii ...	Error! Bookmark not defined.
IV.5.3.5. Susținerea activității indirecte prin colaborarea dintre elevi ...	Error! Bookmark not defined.
IV.5.3.6. Propuneri de organizare a claselor pentru optimizarea activității în învățământul simultan	Error! Bookmark not defined.
IV.5.4. Concluzii	Error! Bookmark not defined.
IV.6. Studiul IV: PARTICULARITĂȚI ȘI PROVOCĂRI PRIVIND ORGANIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SIMULTAN ÎN ROMÂNIA, DIN PERSPECTIVA PROFESORILOR DE RELIGIE.....	Error! Bookmark not defined.
IV.6.1. Introducere.....	Error! Bookmark not defined.
IV.6.2. Designul cercetării	Error! Bookmark not defined.
IV.6.2.1. Scopul și obiectivele de cercetare ...	Error! Bookmark not defined.
IV.6.2.2. Metode și instrumente de cercetare utilizate .	Error! Bookmark not defined.
IV.6.2.3. Participanți la cercetare	Error! Bookmark not defined.
IV.6.2.4. Rezultate	Error! Bookmark not defined.
IV.6.2.5. Concluzii.....	Error! Bookmark not defined.
IV.7. STUDIUL V: EFECTE COGNITIVE ȘI NON-COGNITIVE ALE ȘCOLARIZĂRII ÎN CLASE SIMULTANE A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR...	Error! Bookmark not defined.
IV.7.1. Introducere.....	Error! Bookmark not defined.
IV.7.2. Designul cercetării	Error! Bookmark not defined.
IV.7.2.1. Scopul și obiectivele cercetării	Error! Bookmark not defined.
IV.7.2.2. Ipotezele și variabilele cercetării.....	Error! Bookmark not defined.
IV.7.2.3. Structura și particularitățile cercetării	Error! Bookmark not defined.
IV.7.2.4. Metode și instrumente de cercetare utilizate .	Error! Bookmark not defined.
IV.7.2.5. Organizarea cercetării.....	Error! Bookmark not defined.
IV.7.3. Prezentarea rezultatelor	Error! Bookmark not defined.
IV.7.3.1. Analiza și interpretarea rezultatelor la testele de cunoștințe aplicate	Error! Bookmark not defined.
IV.7.3.2. Analiza și interpretarea datelor referitoare la creșterea stimei de sine	Error! Bookmark not defined.
IV.7.3.3. Analiza și interpretarea datelor în planul îmbunătățirii relațiilor interumane	Error! Bookmark not defined.
IV.7.3.4. Analiza și interpretarea datelor culese prin studiul de caz	Error! Bookmark not defined.
IV.7.3.5. Percepții ale cadrelor didactice participante la cercetarea de tip experimental asupra activităților desfășurate .	Error! Bookmark not defined.
IV.7.4. Concluzii	Error! Bookmark not defined.
Capitolul V. CONCLUZII GENERALE ȘI DISCUȚII	27
V.1. Concluziile fundamentării teoretice	Error! Bookmark not defined.

V.2. Concluzii privind realizarea obiectivelor cercetării și confirmarea ipotezelor.....	Error!
Bookmark not defined.	
V.3. Direcții de valorificare și continuare a cercetării.....	Error! Bookmark not defined.
Referințe.....	28
ANEXA 1 Chestionar adresat cadrelor didactice din învățământul simultan.....	Error!
Bookmark not defined.	
ANEXA 2 Ghid de interviu profesori de religie	Error! Bookmark not defined.
ANEXA 3 Test de cunoștințe.....	Error! Bookmark not defined.
ANEXA 4 Chestionar Lawseq - stima de sine	Error! Bookmark not defined.
ANEXA 5 Test sociometric	Error! Bookmark not defined.
ANEXA 6 Repere ale activității didactice în condiții simultane.....	Error! Bookmark not defined.
defined.	
ANEXA 7 Fișă de observare a comportamentului de învățare a elevului în cadrul lecției.....	Error! Bookmark not defined.
ANEXA 8 Grilă de autoevaluare a activității didactice desfășurate ...	Error! Bookmark not defined.
defined.	
ANEXA 9 Compunere.....	Error! Bookmark not defined.
ANEXA 10 Rezultate teste de cunoștințe	Error! Bookmark not defined.
ANEXA 11 Rezultate chestionar Lawseq.....	Error! Bookmark not defined.
ANEXA 12 Rezultate test sociometric, clasa experimentală E2.....	Error! Bookmark not defined.
defined.	
ANEXA 13 Rezultate test sociometric, clasa experimentală E3.....	Error! Bookmark not defined.
defined.	
ANEXA 14 Rezultate test sociometric, clasa experimentală E4.....	Error! Bookmark not defined.
defined.	
ANEXA 15 Rezultate test sociometric, clasa experimentală E5.....	Error! Bookmark not defined.
defined.	
ANEXA 16 Ghid de interviu.....	Error! Bookmark not defined.
ANEXA 17 Curs de formare profesională	Error! Bookmark not defined.

CAPITOLUL I. REPERE ISTORICE, LEGISLATIVE ȘI ORGANIZATORICE PRIVIND ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN ÎN EUROPA ȘI ÎN ROMÂNIA

Învățământul simultan constituie un tip de învățământ predominant în zonele izolate, depopulate, din mediul rural. El cuprinde clase de elevi organizate în regim simultan. Specificul activității didactice simultane constă în „alternarea activității directe a cadrului didactic cu o clasă cu activitatea indirectă, independentă a celeilalte sau celorlalte clase” (Molan, 2014, p. 55; Britchi, 2016).

Lucrările științifice din România utilizează diverși termeni, considerându-i sinonimi. Și în literatura de specialitate internațională, sunt utilizați mai mulți termeni. Cel mai des utilizat este termenul de *multigrade*, școlile *multigrade* fiind considerate acele școli în care elevi de vârstă, clasă și abilități diferite sunt grupați într-o singură sală de clasă (Bharadwaj, 2008). Alături de termenul *multigrade* (*multigrade / multi-grade schooling*), este utilizat și termenul *multi-age* (*multiage / multi-age schooling*). Termenii nu sunt, însă, sinonimi. Ceea ce îi diferențiază, sunt motivele pentru care aceste clase au fost create: *clasele multiage* definesc clasele mixte, create din motive pedagogice, în timp ce *clasele multigrade* sunt create din necesitate (Cornish, 2010). În această cercetare, voi utiliza termenii de *învățământ simultan*, *clase organizate în regim simultan*, respectiv *clase nonsimultane*.

Primele forme de organizare a învățământului din întreaga lume, dar și din România, au fost specifice învățământului simultan (Cornish, 2021). În prezent, clasele în regim simultan sunt caracteristice zonelor defavorizate, slab populate, izolate și greu accesibile. În cele mai multe țări, factorii demografici și geografici impun organizarea și funcționarea claselor simultane. În zona montană, predomină localitățile de tip risipit, greu accesibile, din punct de vedere al transportului, infrastructurii și comunicației și cu populație redusă numeric (Moldoveanu, 1992). În zona țărmurilor, există insule slab populate și cu acces dificil. În sistemul educațional, sunt organizate clase simultane întrucât clasa de elevi nu mai dispune de numărul impus de legislația existentă.

Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) a considerat clasele simultane cele mai potrivite modalități pentru multe națiuni de a îndeplini cel de-al doilea Obiectiv de Dezvoltare al Mileniului (Millenium Development Goals) - „Realizarea accesului universal la educația primară” (Organizația Națiunilor Unite, 2025), stabilit în anul 2000, obiectiv ce are la bază sloganul popular *Educația pentru toți* (Education for All - Cornish, 2006). Anul 2015 marchează trecerea la Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (Sustainable Development Goals). Cel de-al patrulea obiectiv, *Educație de calitate*, vizează „asigurarea unei educații de calitate, incluzivă și echitabilă și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții, pentru toți” (Obiectivul de Dezvoltare Durabilă 4,

2025). Prin redefinirea obiectivelor, școlile cu clase în regim simultan sunt în continuare vizate, urmărindu-se creșterea calității procesului didactic desfășurat aici (Cornish, 2021).

Factorii care influențează crearea acestor claselor sunt diverși: numărul de elevi existenți, înscriși pentru fiecare clasă, numărul de profesori și disponibilitatea și utilizarea eficientă a resurselor (Ronksley-Pavia et al., 2019). În țările asiatice, în special, organizarea claselor simultane este influențată și factori precum: reducerea populației băștinașe, existența prejudecăților etnice, folosirea copiilor la activitățile agricole, eșecul școlar, dificultatea atragerii fetelor la școală (Moeini et al., 2016). Existența prejudecăților etnice constituie un criteriu valabil și în România: menținerea claselor simultane asigură accesul la educație populației rrom, dar și maghiare din multe comunități.

În țările în curs de dezvoltare, școala *multigrade* a fost considerată soluția cea mai potrivită de a asigura tuturor copiilor accesul la educație, de a menține instituțiile școlare în medii defavorizate (Albulescu, 2020), de a crește rata frecvenței școlare, în special a fetelor, de a îmbunătăți în contexte interculturale tot mai complexe abilitățile cognitive și sociale ale copiilor (Oprîș, 2019) și de a reduce considerabil comportamentul lor anti-social (Moeini et al., 2016).

Învățământul simultan era dominant în majoritatea țărilor europene până la apariția industrializării și urbanizării. În urma manifestării acestor fenomene sociale în secolul al XIX-lea, școlile încep să-și organizeze clasele pe nivele de vârstă și de cunoștințe. Clasele în regim simultan constituie o caracteristică semnificativă a sistemului educațional din Irlanda, atât din Irlanda de Nord, parte a Regatului Unit, cât și din Republica Irlandeză (Mulryan-Kyne, 2005; Casserly et al., 2019). Școlile mici au dominat începutul învățământului irlandez, aspect impus de distribuția populației și de controlul Bisericii, atât catolice, cât și protestante, asupra școlilor. În toate cele 4 țări ale Regatului, sistemul de educație a suferit modificări după descentralizarea națională din anul 2010 și funcționează diferit, adaptându-se contextului socio-economic local. Gruparea școlilor mici în *cluster* sau *federation* constituie cea mai populară abordare a dezvoltării și sprijinirii acestora și o măsură eficientă de împiedicare a închiderii lor. Gruparea de tip cluster reduce izolarea profesională a cadrelor didactice, dar și izolarea socială a elevilor; pentru ei, pot fi organizate activități comune ce promovează cooperarea. Provocările cu care se confruntă cadrele didactice din școlile rurale mici, cu clase în regim simultan, ale Regatului Unit sunt numeroase și diverse. Timpul rămâne resursa limitată, dar, în detrimentul acestuia, flexibilitatea constituie o caracteristică importantă a procesului didactic. Aceasta se va regăsi în modalitățile diferite de grupare a elevilor și în strategiile de predare adaptate la particularitățile acestui tip de învățământ (Casserly et al., 2019; Acatrinei, 2024).

În Țările nordice, Suedia, Finlanda și Norvegia, învățământul simultan prezintă elemente comune legate de istoric, factori determinanți, amenințări prezente, rolul școlilor mici în comunitățile rurale, identificarea și implementarea unor practici educaționale eficiente. Anii '90 aduc schimbări în sistemul educațional din toate cele 3 țări nordice. Schimbările produse în societate au fost mereu reflectate în caracteristicile rețelei școlare (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Descentralizarea de la nivel național la cel local și povara financiară adusă de această măsură au determinat autoritățile locale să analizeze situația școlilor mici și, de cele mai multe ori, să decidă închiderea lor. Raportat la costurile per elev, întreținerea unei școli cu două clase era de două ori mai mare decât cele pentru administrarea unei școli cu șapte sau mai multe clase. În anii 2000, închiderea unei școli are ca principală cauză costurile considerate ridicate. Un raport publicat în acest an arată o scădere cu 10% a numărului de școli din zone rurale dens populate, dar menținerea celor foarte mici, cu un număr de maxim 50 de elevi (Åberg-Bengtsson, 2009). Distanța dintre domiciliul elevilor și școala frecventată crește treptat; în această perioadă, aproximativ 1000 de elevi din clasele I-VI învățau la o distanță mai mare de 20 kilometri față de domiciliul lor și 200, la peste 30 kilometri.

În contextul descentralizării naționale, proces dominant în țările europene în anii 2000, școlile mici cu clase în regim simultan sunt amenințate cu închiderea. Proiectele cu finanțare europeană din cadrul Programului Lifelong Learning (Comenius) - Proiectul NEMED (Network of Multigrade Education), Proiectul ZEUS (Satellite Network of Remote Schools), au constituit un sprijin real în parcursul firesc al acestor școli de a-și îndeplini misiunea și a dovedi desfășurarea unui act educațional calitativ.

Clasele organizate în regim simultan cu precădere la ciclul primar, predomină în întreaga lume, deși datele despre numărul lor și al elevilor implicați nu sunt colectate în mod sistematic. Predomină în Europa (Brown, 2010); la începutul anilor 2000, 53% dintre profesorii de la ciclul primar din Țările de Jos predau la clase simultane; în Anglia, 25% dintre clasele primare sunt clase cu regim simultan; 40% dintre clasele primare din Republica Irlanda; 31% dintre clasele primare din Grecia, 35% în Republica Cehia. De asemenea, sunt raportate într-un număr considerabil în Asia și America Latină, Australia și Canada, dar într-un număr destul de redus, doar 3% în unele state din Statele Unite ale Americii. Pentru statele insulare, precum Republica Maldive, cu populație școlară răspândită în 200 de insule, furnizarea și gestionarea educației constituie o provocare. Clasele în regim simultan constituie o alternativă pentru integrarea tuturor copiilor într-o formă de învățământ, reducerea abandonului, dar și a analfabetismului (Shareefa, 2020). În țările în curs de dezvoltare, aflate în Africa sau partea insulară a Americii, clasele în regim simultan sunt singurele căi de accesibilitate la educație ale multor copii. Frecventarea cursurilor

școlare este îngreunată atât de factori interni, proprii comunităților, cât și de factori externi. Ca factori interni, identificăm reticența părinților de a-și trimite copiii la școală, implicarea acestora în sarcini gospodărești, necesare pentru supraviețuirea întregii familii. Ca factori externi, remarcăm lipsa cadrelor didactice, dificultăți legate de transport, dotarea precară a unităților școlare, calitatea deficitară a actului didactic. Lipsesc politicile educaționale naționale, programele de formare profesională, resursele materiale iar comunitățile se confruntă cu sărăcie și violență (Brown, 2010). Îndeplinirea obiectivelor de dezvoltare propuse de UNESCO în anul 2015 privind accesul la învățământul primar și reducerea analfabetismului era îngreunată în multe țări din Africa. În acest context, calitatea educației oferită de școlile rurale este deficitară, fapt ce determină ca mulți părinți să fie reticenți și să refuze să investească în educația propriilor copii (Du Plessis & Mestry, 2019).

Particularități ale învățământului simultan din aceste țări pot fi identificate prin investigarea a trei zone: formarea claselor în regim simultan, activitatea didactică din cadrul acestor clase, atitudinea directorilor, profesorilor și a părinților. În multe țări africane, confruntate cu diferite probleme sociale, elevii sunt școlarizați într-o anumită clasă în funcție de momentul intrării lor în sistemul școlar și al curriculum-ului parcurs și, mai rar, pe baza vârstei. În aceste cazuri, termenii *multigrade* și *multiage* contrastează (Brown, 2010).

Învățământul simultan constituie o realitate a sistemului educativ românesc. El se organizează în mediul rural, acolo unde diminuarea demografică, factori teritoriali și social-economici l-au impus. Îndrumarea cadrelor didactice din aceste școli s-a asigurat de către inspectorii școlari, dar și ei sunt insuficient de pregătiți în ceea ce privește specificul predării în condiții simultane (Molan, 2014). Treptat, activitatea didactică desfășurată la aceste clase a pierdut din calitate.

Noua Lege a învățământului nr. 198/4 iulie 2023, prevede organizarea claselor în regim simultan în localități izolate din punct de vedere geografic sau lingvistic, unde transportul nu poate fi asigurat, în cazul în care numărul minim de elevi este sub cel prevăzut de legislație – minim 10 elevi (articolul 23, aliniatele 1 și 11). Noutatea este prevederea conform căreia clasa a VIII-a funcționează separat, indiferent de numărul de elevi. Considerăm această prevedere o consecință a raportului de cercetare inițiat de Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație și publicat în luna ianuarie 2024, *Neparticiparea elevilor la Evaluarea Națională de la finalul clasei a VIII-a 2023*. Potrivit acestuia, elevul absent este băiat, cu domiciliul în mediul rural, ce a frecventat o școală cu clase în regim simultan (Apostu & Goia, 2023).

În România, acest tip de învățământ există de aproximativ 200 de ani. Școlile în care s-a organizat au fost atent îndrumate până acum aproximativ 50 de ani (Molan, 2014). Fiind preocupate de

asigurarea accesului la educație a tuturor copiilor, organele de decizie aveau ca alternative, consolidarea școlilor din centrele de comună, din zonele rurale și asigurarea transportului elevilor din localități îndepărtate sau dezvoltarea școlilor din toate comunitățile rurale, chiar școli simultane și asigurarea unui învățământ de calitate. Datorită costurilor reduse, s-a ales a doua variantă (Pavelea, 2020).

Particularitățile acestui tip de învățământ determină problematici aparte în reforma educației din România (Răduț-Taciu et al., 2015): numărul relativ mic de elevi permite desfășurarea activității didactice cu grupuri nou formate de copii având vârste și inteligențe diferite; dotarea materială a școlilor mici constituie un obiectiv permanent al autorităților naționale; mediul de proveniență al elevilor, cel socio-economic și cel familial, determină particularități cognitive și abilități de învățare diferite ale acestora. Organizarea cu succes a acestui tip de învățământ a impus respectarea anumitor cerințe pedagogice, conturate de-a lungul anilor: „gruparea corespunzătoare a claselor: organizarea din timp a claselor și repartizarea pe învățători asigurând, preferabil, continuitatea la clasă a cadrelor didactice; alcătuirea orarului; planificarea activității didactice; organizarea sălii de clasă” (Popescu et al., 1968, p. 10; Gârleanu-Costea & Alexandru, 1995; Răduț-Taciu et al., 2015).

Organizarea claselor în regim simultan este inevitabilă în multe țări ale lumii, inclusiv în România. Închiderea unei școli dintr-o comunitate rurală reprezintă pierderea unui important centru al comunității, fapt ce va duce, treptat, la amenințarea viabilității comunității respective. Elevii sunt arondați unor unități școlare mai mari, deplasarea acestora realizându-se cu mijloace de transport în comun. Uneori, accesul la aceste mijloace de transport poate fi limitat, ceea ce determină deplasarea elevilor pe jos, pe distanțe lungi și periculoase. Prelungirea timpului destinat deplasării spre școală, respectiv spre domiciliu, determină schimbări în programul obișnuit al elevului, dar și al familiei sale. Activitățile extrașcolare încep să fie mai rare și treptat, elevul nu mai ia parte la viața comunității, îndepărtându-se de aceasta.

Pe parcursul primului capitol, am evidențiat eforturile autorităților competente de a susține aceste școli prin programe educaționale, stimulente financiare, investiții materiale, în țări precum Norvegia, Finlanda, Suedia, Grecia, Italia, Regatul Unit, Turcia, Filipine, Indonezia. Conștientizarea susținerii acestor școli în comunitățile rurale din care fac parte înseamnă a facilita tuturor copiilor accesul la educație și a asigura un viitor acestor locuri. Observăm o creștere a numărului de studii ce abordează problematici ale învățământului simultan, cu precădere rezultatele elevilor școlarizați în astfel de clase comparativ cu cele obținute de colegii lor din clasele non-simultane la testele standardizate naționale. În lipsa unor politici educaționale ferme legate de susținerea acestui tip de învățământ, școlile cu clase în regim simultan se află într-un risc permanent. Acestor considerente li se alătură și atitudinea negativă a

multor părinți cu privire la calitatea actului didactic din aceste școli. Cei mai mulți hotărăsc mutarea copiilor în școli mai mari, fără a se gândi la consecințele nefaste asupra stării de sănătate a acestora.

Învățământul simultan necesită o atenție deosebită din partea autorităților naționale, județene și locale, susținute printr-o legislație detaliată cu privire la modul de organizare și funcționare a claselor, sugestii metodologice prevăzute de programele școlare, ghiduri metodologice cu exemple de bună practică, stimulente financiare pentru cadrele didactice, îmbunătățirea bazei materiale prin accesarea unor granturi și proiecte special destinate acestui tip de învățământ. Scurta incursiune în sistemele educaționale din diferite țări ne-a oferit prilejul de a cunoaște reperele organizatorice ale învățământului simultan, raportate specificului național, regional și local, provocările cu care se confruntă cadrele didactice implicate în activitatea didactică de la clasele în regim simultan, exemple de bună practică ce pot fi preluate și adaptate cu succes realităților fiecărei țări. Clusterelor regăsite în sistemul educațional din Regatul Unit pot fi organizate și între școli mici din alte țări, inclusiv în România. Organizarea cercurilor pedagogice doar pentru cadre didactice care predau la clase în regim simultan constituie o formă a acestor clusterelor, dar numărul școlilor grupate este mult mai mare. O formă a acestor clusterelor o regăsim și în Spania, în regiunea muntoasă a Cataloniei (Hargreaves, 2017). Un număr de 3 sau 4 școli mici sunt grupate în *zone escoles rurale* (ZER). Fiecare grupare are o echipă managerială, dar fiecare școală își păstrează directorul și identitatea specifică. În schimb, ele se bucură de împărtășirea unor proiecte, resursele materiale existente, resursele umane (profesori de limba engleză, muzică și științe, în mod special). Aceste grupări, consolidate prin crearea unor *rețele virtuale*, contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Prin cooperare și colaborare, cadrele didactice pot elabora materiale didactice utile – planificări calendaristice, planificări săptămânale, proiecte tematice, fișe de lucru.

Capitolul II. AȘTEPTĂRI ȘI ȘANSE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SIMULTAN: MODELE CURRICULARE, FORMAREA PROFESORILOR, DEZVOLTAREA COGNITIVĂ ȘI PSIHO-SOCIALĂ A ELEVILOR

Cel de-al II-lea capitol oferă o imagine a învățământului simultan din punct de vedere curricular, al formării cadrelor didactice și al efectelor cognitive și noncognitive asupra elevilor. În învățământul simultan, se utilizează aceleași documente curriculare obligatorii, planul de învățământ și programele școlare, identice cu cele valabile și pentru clasele nonsimultane, din ciclul primar, respectiv gimnazial. Adaptarea și aplicarea lor în contextul simultaneității sunt influențate de măiestria didactică a profesorului care le va modela conform particularităților colectivului său: modalitatea de cuplare a claselor, selectarea conținutului, alegerea strategiilor didactice, îmbinarea activității directe cu cea indirectă, respectarea particularităților fiecărei clase de elevi, dar și a individualității fiecărui elev. Un raport al învățământului simultan din sudul Asiei, publicat în 2012, precizează că dificultatea adaptării curriculumului național la specificul regimului simultan constituie un factor declanșator al atitudinii negative a cadrelor didactice implicate. De un real folos, regăsim în practica educațională din Malaezia (Idris, 2019) hărțile curriculare, întocmite de experți în domeniu, cu direcții concrete de acțiune privind organizarea și desfășurarea activității didactice în condiții simultane.

Adaptarea curriculumului național la specificul învățământului simultan constituie o sarcină dificilă, regăsită și în România. Cadrul didactic își va realiza documentele de proiectare într-un mod cât mai util ce va asigura parcurgerea integrală a conținuturilor de învățământ și formarea competențelor generale și specifice fiecărei discipline, fiecărui elev. OCDE (2021) promovează patru caracteristici inovative privind abordarea curriculumului școlar: digitalizare, personalizare, interdisciplinaritate și flexibilitate. Clasa organizată în condiții simultane impune adaptarea curriculumului școlar la diversitatea caracteristică. Întreg procesul didactic capătă o notă flexibilă conform ritmului fiecărui elev, permite o abordare creativă a conținuturilor, fără a anula prevederile oficiale.

Programul internațional de cercetare asupra procesului didactic desfășurat în condiții simultane în diferite țări, desfășurat în anul 1998 de către Universitatea din Londra, a determinat conturarea a patru modele de abordare curriculară, identificate în practici educaționale și în studii ulterioare: modelul *quasi monograde*, *abordare asemănătoare ca celei din clasa simplă*, modelul *differentiated curricula*, *curriculum diferențiat*, modelul *multi-year curriculum cycles* sau *rolling programmes*, *cicluri curriculare de mai mulți ani* sau *programe rulante, flexibile* și modelul *learner and materials-centred*, *materialele centrate pe elev*. Am adăugat și învățarea contextualizată, coroborată cu modelul de

abordare integrată, considerate abordări eficiente ce corespund eterogenității clasei în regim simultan și nevoilor individuale ale elevilor.

Conectarea predării la situații de viață reală și implicarea elevilor în secvențe de învățare contextualizată constituie o practică eficientă, întâlnită în sisteme educaționale internaționale. Montes Miranda (2021) definește contextualizarea ca un proces prin care noțiunile și elementele cunoașterii sunt plasate într-un anumit context ce le conferă sens. În urma unei etape riguroase de parcurgere a literaturii de specialitate ce vizează această practică, Ambrose et al. (2013) evidențiază elementele definitorii ale acesteia: conectarea noțiunilor abstracte cu experiențele trăite, utilizarea materialelor și explorarea situațiilor concrete din lumea reală, învățarea prin practică, exersarea gândirii critice, a problematizării și a creativității. Contextualizarea predării și a învățării include adaptarea conținuturilor, metodelor și mijloacelor didactice concrete și digitale la nevoile și particularitățile de învățare ale elevilor în vederea asigurării unei înțelegeri active și semnificative în plan teoretic și în cel practic, cu accentuarea considerentului că această practică nu determină scăderea calității predării, ci constituie o adaptare la nevoile elevilor, într-un anumit context (Posso-Pacheco, 2024).

Pentru învățământul simultan, contextualizarea predării și a învățării presupune un proces complex prin intermediul căruia conținuturile sunt dezvoltate în secvențe didactice adaptate atât nivelului cognitiv al fiecărui elev, cât și nivelului de complexitate al clasei, ce valorifică elemente preluate din mediul cotidian al elevului și promovează abilități sociale precum comunicare, interacțiune, cooperare, colaborare între elevi de aceeași vârstă sau vârste diferite. Secvențele de predare/ învățare contextualizată sunt activități didactice adaptate atât nivelului cognitiv al fiecărui elev, cât și nivelului de complexitate al clasei, ce valorifică elemente preluate din mediul cotidian al elevului și promovează abilități sociale precum comunicare, interacțiune, cooperare, colaborare între elevi de aceeași vârstă sau vârste diferite. Ca forme de organizare, aceste activități didactice pot fi activități frontale, comune, cu elevi de vârste diferite, activități în pereche sau de grup cu elevi de aceeași vârstă sau de vârste diferite.

Învățarea contextualizată susține conectarea cu situații concrete de viață și se realizează, deseori, prin secvențele didactice care valorifică abordarea integrată (Naparan & Alinsug, 2021), întrucât aceasta răspunde cel mai bine complexității așteptate a demersului didactic. Boyer (1993) consideră integrarea curriculară drept conectarea disciplinelor școlare pentru a evita tratarea lor izolată, dar și procesul prin care elevul prelucrează conținutul nou având ca punct de plecare experiența sa cognitivă și cea de viață. Abordarea integrată a curriculumului este preferată în cazul predării simultane deoarece corespunde eterogenității acestei clase și nevoilor individuale ale elevilor (Ronksley-Pavia, 2019). Prin această abordare, multe conținuturi devin accesibile pentru elevi întrucât profesorii le predau sub teme-umbrelă

din domenii de activitate familiare copiilor și se pot realiza mult mai ușor conexiuni cu interesele lor personale (Hoffman, 2003) și cu viața reală (Naparan & Alinsug, 2021).

Această manieră vizează atât organizarea conținuturilor, cât și transmiterea și însușirea lor de către elevi. Se realizează atât în plan vertical, fiind corespunzătoare stadiilor de dezvoltare ale elevului, cât și orizontal, asigurând implicarea elevului în situații de învățare diverse, cât mai apropiate de realitate și a căror rezolvare necesită jonglarea cu noțiuni din domenii variate (Cucoș, 1998). Curriculum integrat poate face legături flexibile între teme sau între competențe aparținând unor discipline de studiu diferite și implică activ elevul prin antrenarea proceselor cognitive și metacognitive (Ciolan, 2003).

Abordarea integrată a curriculum-ului, completată de teme cross-curriculare (Ciolan & Ciolan, 2008) reușește să conecteze rezultatele educației cu diversele nevoi ale elevilor, personale sau sociale, contribuind astfel la sporirea semnificației educației. Integrarea curriculară se poate realiza la niveluri diferite, în acord cu ceea ce conectăm (cunoștințe, abilități, valori) și în ce măsură conectăm: multidisciplinaritate, este concentrată pe conținuturi provenite din mai multe discipline de învățământ și analizează subiectul din perspective multiple, interdisciplinaritatea, este centrată pe competențe și analizează tema prin conlucrarea mai multor discipline de studiu, în final oferind o imagine unitară a acesteia, transdisciplinaritatea, este axată pe valori și atitudini și analizează subiectul prin abordarea unitar-conceptuală a disciplinelor de studiu (Cucoș, 1998; Ciolan & Ciolan, 2008; Bocoș & Jucan, 2008). Pentru a fi eficiente, acest tip de activități se desfășoară prin strategii didactice complexe, ce includ metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare diverse, ce vor implica activ elevii în învățare.

Principala misiune a școlii este să ofere elevului un mediu sigur, sănătos și stimulator, evitând să fie un obstacol în calea formării și dezvoltării sale (Thompson & Barker, 2019). Ca instituție, școala se definește prin prezența a cinci elemente: adulții asigură starea de bine a elevului, programul este divers și adaptat caracteristicilor elevilor, predomină un climat de siguranță, iar managementul unității de învățământ este axat pe elev și nevoile sale și nu pe cele ale subalternilor. Elevii petrec cea mai mare parte a copilăriei și adolescenței în perimetrul școlii, din acest motiv se impune ca aceasta să le asigure o călătorie psihologică intensă, atractivă (Thompson & Barker, 2019). Educația centrată pe elev este susținută legislativ în România prin Legea Educației Naționale nr.198/2023, articolul 3 și impune asigurarea dezvoltării elevilor în raport cu trăsăturilor lor individuale, în contexte adecvate (Albulescu, 2020).

Pentru a asigura respectarea acestor principii, activitatea cadrelor didactice necesită organizare, eficiență, rigoare, ei înșiși necesitând deținerea unor competențe adecvate în vederea îndeplinirii acestei

misiuni. Cu atât mai mult în învățământul simultan. Acest tip de clase impune un efort sporit în vederea realizării procesului instructiv-educativ, organizarea temeinică a activității didactice, îndeplinirea rolurilor manageriale în îndrumarea elevilor (Britchi, 2016), un ritm de muncă mai alert, alegerea atentă a sarcinilor de lucru din cadrul activității independente, gestionarea eficientă a timpului avut la dispoziție (Pavelea et al., 2015). Profesorul trebuie pregătit să facă față cu succes diversității particularităților și nevoilor copiilor, în contexte diferite: în clase mici sau în clase mari, în clase simple sau organizate în regim simultan, în mediul rural sau urban, în locuri favorizate sau defavorizate, cu grupuri etnice (Mulryan-Kyne, 2007). În primul rând, el trebuie să manifeste disponibilitate să lucreze în comunitățile cu școli mici, cu clase organizate în regim simultan. Aceste comunități sunt, de regulă, localități izolate, greu accesibile, iar activitatea în asemenea condiții implică efort și sacrificii pentru a ajunge aici zilnic (Taole & Mncube, 2013; Erden, 2021) și, inevitabil, o izolare profesională (Ovenden-Hope & Passy, 2019). Pentru a răspunde favorabil complexității activității desfășurate în condiții simultane, cercetările concluzionează că profesorul necesită o bună pregătire de specialitate și pedagogică (Minaz et al., 2024), să fie un bun organizator, să dea dovadă de creativitate și flexibilitate (Erden, 2020) și să aibă o atitudine pozitivă față de acest tip de învățământ (Mulryan-Kyne, 2007; Raggl, 2015). Întrucât mediul educațional al clasei organizată în regim simultan este un mediu activ, conform unor cercetări recente cadrul didactic implicat la o astfel de clasă ar trebui să aibă cel puțin cinci ani de experiență profesională și cel mult 45 de ani, ca vârstă (Tolu et al., 2020).

Un profesor bun înseamnă un profesor cu competențe multiple, capabil să dezvolte competențele necesare și elevilor săi (Chistol, 2021). Păun (2017) susține că, în derularea activității sale, profesorul are nevoie de două categorii de competențe: cunoștințe de specialitate pentru a preda și competențe de specialitate despre a preda. Complementar, Murkatik et al. (2020) delimitează competențele profesionale ale cadrului didactic pe două niveluri: academic – cunoștințe de specialitate și pedagogic – competențe oglindite în atingerea finalităților prin desfășurarea unui proces didactic eficient.

Formarea profesională a cadrelor didactice pentru învățământul simultan înseamnă dezvoltarea acelor competențe necesare adaptării unui context nou, cu trăsături specifice (Britchi, 2016). Programele de formare inițială și continuă oferite de instituțiile abilitate trebuie adaptate, elaborate și validate atât la nivel de produs, prin includerea în planul de învățământ, cât și la nivel de proces, prin finalități și conținuturi caracteristice acestui tip de învățământ. Prin formarea inițială, cadrele didactice dobândesc atât competențe profesionale, cât și sociale, competențe ce îl vor ghida în adaptarea managementului clasei la nevoile copiilor. În activitatea de predare, competențele sociale vor fi demonstrate prin promovarea strategiilor bazate pe interacțiune, cooperare și colaborare între elevi. Prin formarea

continuă, cadrele didactice răspund pozitiv provocărilor și schimbărilor din societate, reflectă asupra propriei formări de specialitate și își adaptează stilul de predare în vederea creșterii calității și eficienței actului educațional (Britchi, 2016). Dezvoltarea profesională a cadrului didactic este considerată un factor esențial în procesul de îmbunătățire a proceselor de învățare și a performanțelor elevilor. Acest proces cuprinde un set de acțiuni prin care profesorul dobândește, extinde și aprofundează cunoștințe și abilități (Mena & Jiménez, 2024).

Clasa organizată în regim simultan impune un efort sporit în vederea realizării procesului instructiv-educativ, organizarea temeinică a activității didactice, îndeplinirea rolurilor manageriale în îndrumarea elevilor, un ritm de muncă mai alert, alegerea atentă a sarcinilor de lucru din cadrul activității independente, gestionarea eficientă a timpului avut la dispoziție. Pentru a se adapta cu succes acestor condiții, activitatea cadrului didactic impune organizare, eficiență, rigoare, ei înșiși necesitând deținerea unor competențe adecvate în vederea îndeplinirii acestei misiuni. În primul rând, el trebuie să manifeste disponibilitate să lucreze în comunitățile cu școli mici, cu clase organizate în regim simultan, de cele mai multe ori, medii defavorizate din localități izolate, greu accesibile. Studii diverse au menționat necesitatea deținerii a două categorii de competențe: cunoștințe de specialitate pentru a predă și competențe de specialitate despre a predă. Mediul dinamic al clasei în regim simultan solicită cadrului didactic să fie activ, echilibrat, consecvent, responsabil, cooperant, pozitiv și ferm, dând dovadă de o serie de competențe precum: gândire critică, simț organizatoric, competențe de comunicare, adaptabil la nou. Tolu et al. (2020) precizează că acest cadru didactic trebuie să aibă cel puțin cinci ani de experiență profesională și cel mult 45 de ani, ca vârstă.

Formarea profesională a cadrelor didactice pentru învățământul simultan înseamnă dezvoltarea acelor competențe necesare adaptării unui context nou, cu trăsături specifice. Prin formarea inițială, cadrele didactice dobândesc atât competențe profesionale, cât și sociale, competențe ce îl vor ghida în adaptarea managementului clasei la nevoile copiilor. În România, formarea inițială a cadrelor didactice pentru ciclul primar se realizează în prezent prin liceele pedagogice, cu durata de 4 ani și prin programul de studii universitare Pedagogia învățământului primar și preșcolar, cu o durată de 3 ani, urmând să se treacă la programul de licență Pedagogia învățământului primar. Acesta din urmă asigură competențele didactice necesare pentru dezvoltarea intelectuală, socială, fizică și emoțională a elevilor din învățământul primar. Planurile de învățământ implementate de aceste instituții, analizate în acest capitol, oferă o pregătire de specialitate în domeniu, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic. Pe parcursul carierei didactice, sunt actualizate sau formate și dezvoltate, după caz, competențele cadrului didactic în acord cu inovațiile din planul educației și al curriculumului educațional și necesitatea abordării acestora

în procesul didactic, prin programe de formare continuă. Competențele vizate se încadrează în două categorii fundamentale: profesionale – cognitive și funcțional-acționale și transversale – competențe de rol și de dezvoltare personală și profesională. Am identificat un număr redus de programe pentru abilitare funcțională în oferta Caselor Corpului Didactic din județele Bihor, Cluj, Covasna, Botoșani, Vaslui.

Competențele profesionale, sociale și personale vor ajuta cadrul didactic în desfășurarea unui proces didactic calitativ, centrat pe elev. Literatura de specialitate dezvăluie preocuparea multor cercetători de a evidenția efectele pe care școlarizarea în condiții simultane o are asupra elevilor, efecte cognitive și efecte noncognitive, stabilind totodată dacă școlarizarea lor în aceste condiții este benefică sau nu. Studiile care analizează rezultatele obținute de elevi la testele standardizate naționale – INVALSI (Italia) și internaționale (PISA) prezintă situații diferite: în Italia există diferențe între rezultatele obținute de elevi provenind din cele două tipuri de clase, în defavoarea celor din învățământul simultan, în timp ce rezultatele elevilor de la clase în regim simultan din Filipine, obținute la testele PISA, nu prezintă diferențe mari la disciplina Matematică. Alte cercetări susțin că prezența colegilor de vârstă mai mare are un impact pozitiv asupra rezultatelor elevilor din clasa mai mică. În general, clasele simultane funcționează în comunități slab dezvoltate care se confruntă cu numeroase probleme: absenteismul copiilor pentru a participa la treburi agricole sau casnice, analfabetismul părinților, spații școlare neadecvate, lipsa igienei elevilor, lipsa alimentației corespunzătoare, resursele limitate puse la dispoziție de către familie.

Capitolul III. PARTICULARITĂȚI ALE PROCESULUI DIDACTIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN

Cel de-al treilea capitol și-a propus o radiografiere a procesului de învățământ desfășurat în condiții simultane, cu accent asupra particularităților pe elementele definitorii ale demersului didactic specific, preluate și valorificate în acest cadru educațional. O astfel de analiză este cu atât mai necesară cu cât documentele curriculare oficiale nu sunt particularizate pentru acest tip de învățământ. Din acest motiv, profesionalismul și responsabilitatea cadrelor didactice sunt manifestate în tot procesul de adaptare și implementare pentru acest context. Elevii integrați în învățământul simultan trebuie să se bucure de aceleași oportunități de dezvoltare, ca și copiii din clase nonsimultane. Însă, particularitățile învățământului simultan, alături de cele ale cadrului didactic și ale contextului educațional în care sunt integrați, determină ca organizarea procesului didactic să fie o misiune dificilă.

A identifica cea mai potrivită strategie didactică implică analiza rațională a tuturor caracteristicilor amintite și a elementelor definitorii ale conținuturilor vizate. Un prim aspect important îl constituie conceperea eficientă a orarului clasei, prin îmbinarea potrivită a disciplinelor de studiu astfel încât să fie asigurate o unitate și o combinaire logică a lor. Date recente de cercetare susțin că strategii didactice precum instruirea diferențiată, învățarea colaborativă și organizarea elevilor pe grupuri flexibile se pliază cel mai bine pe particularitățile elevilor școlarizați în regim simultan și conduc spre progresul școlar. Implementarea acestor strategii solicită intens cadrul didactic în organizarea, desfășurarea și evaluarea activităților. În cazul său, alternarea activităților directe cu cele indirecte înseamnă, de fapt, activități directe cu fiecare clasă sau grup de elevi, după caz. Și în cazul elevilor implicați în activități indirecte există o supraveghere „tăcută” din partea sa, manifestată cu ajutorul limbajului nonverbal. Nu întâmplător, unii teoreticieni au asociat activitatea cadrului didactic cu termenul de multitasking, iar în alte sisteme educaționale internaționale, cunoscută cu denumirea de jump-jump strategy, este surprins acest „salt” de la o clasă la alta, de la un grup la altul. Fiind condiționat mereu de timp, cadrul didactic impune și își impune un ritm mai alert de lucru.

Metodele de învățământ, principalele elemente ale strategiei didactice, reprezintă căile esențiale de antrenare a elevului în situații de învățare, de ghidare în descoperirea unor noi informații și de dezvoltare a proceselor sale intelectuale. În contextul simultaneității, în timpul activităților directe, sub presiunea timpului extrem de limitat, se constată o tendință a cadrelor didactice de a utiliza metode tradiționale de comunicare orală, datorită capacității lor de a asigura prezentarea conținuturilor noi și esențiale unui număr mare de elevi. În acest caz, există riscul centrării demersului didactic pe conținut.

Pentru a-l evita, teoreticienii impun abordarea activ-problematizantă, ce asigură implicarea directă a elevilor în redescoperirea cunoștințelor, metodologia bazându-se pe metode active precum problematizarea, învățarea prin descoperire, studiul de caz, învățarea reciprocă. Jocul didactic se dovedește eficient în activitatea didactică datorită caracterului său mobilizator, capacității sale de a stimula interesul elevilor pentru activitate, de a stimula spiritul de echipă și de a implica cu ușurință elevii în rezolvarea sarcinilor de învățare. Din acest motiv, nu ar trebui evitat în organizarea și desfășurarea activităților în regim simultan.

În cazul elevilor, alternarea activităților directe cu cele indirecte implică activități cu sprijinul direct al cadrului didactic și în absența acestuia. În lipsa coordonării directe a profesorului, elevii desfășoară, predominant, activități independente, individuale. Prin formă și conținut, se impune implicarea deplină a elevului, antrenarea proceselor gândirii și a abilităților sale intelectuale, în vederea elaborării unor produse intelectuale, dezvoltării deprinderilor de muncă independentă, formării și consolidării capacităților de reflecție personală și de autoapreciere a efortului depus. Sarcinile de activitate independentă sunt în concordanță cu programa școlară, sunt prezentate într-o manieră atractivă pentru elev și necesită un nivel mediu de dificultate, pentru a favoriza rezolvarea lor de către un număr cât mai mare de elevi, în timpul preconizat. Studiul independent cu manualul și alte produse curriculare constituie una dintre cele mai uzuale metode, dovedindu-și eficiența în procesul de informare și perfecționare continuă, pe tot parcursul vieții. Inițierea elevilor în modul de utilizare a acestor metode este responsabilitatea cadrului didactic. Sub coordonarea acestuia, lectura individuală devine lectură independentă, o practică necesară și utilă elevilor din ciclul gimnazial și liceal. Manualele existente în învățământul românesc actual au un conținut standard și nu răspund nevoilor elevilor din clasele simultane, nefiind percepute în aceste contexte ca o resursă utilă de către cadrele didactice. În raport cu aceste considerente, se impune reflecția cadrelor didactice asupra conținutului expus și adaptarea acestuia astfel încât să faciliteze învățarea, să asigure interacțiunea activă a elevilor cu noul mod de prezentare, să ofere sarcini ce exersează procesele gândirii critice și creative ale elevilor. Activitatea independentă cu ajutorul fișelor de lucru este utilizată frecvent, datorită capacității sale de a sprijini cadrul didactic în monitorizarea și evaluarea parcursului fiecărui elev. Aceste instrumente pot fi folosite în orice etapă de lecție, în scopuri didactice diverse și se pot diferenția în raport cu conținutul vizat și nivelul atins de fiecare elev în învățare, în fișe de dezvoltare, fișe de recuperare, fișe de exerciții etc. În vederea prevenirii timpilor „morți”, deosebit de utile sunt planurile de lucru săptămânale, identificate în practica educațională din Austria, precum și recomandarea de afișare un plan zilnic, la loc vizibil, în sala de clasă sau pregătirea unor sarcini suplimentare și expunerea lor în zona centrelor de învățare. Abordări

pedagogice precum flipped classroom/ sală de clasă inversată, învățarea bazată pe proiecte, metode bazate pe anchetă, aplicate prin organizarea pe grupe a elevilor, sunt promovate datorită abordării structurale, dar flexibile și dirijate, ce implică elevul activ în învățare și încurajează cooperarea dintre membri, în vederea rezolvării sarcinilor primite.

Alături de metode, mijloacele de învățământ sunt absolut necesare în demersul didactic desfășurat în condiții simultane. Unii teoreticieni subliniază faptul că o bază materială precară poate avea consecințe negative asupra dezvoltării optime a proceselor educaționale, prin imposibilitatea de a se crea un mediu de învățare adecvat. Aceste considerente sunt susținute de concluziile unor cercetări efectuate în școli cu clase organizate în regim simultan din Nepal și Sri Lanka, conform cărora eficiența strategiilor didactice este dependentă de calitatea resurselor utilizate în sprijinul învățării individuale și de grup, fără a minimaliza rolul cadrului didactic în acest tip de învățământ. O categorie aparte de astfel de mijloace sunt cele de autoinstruire, identificate în practica educațională din Africa de Sud, Filipine și Grecia. Acestea susțin activitatea indirectă a cadrului didactic sau chiar lipsa acestuia, determinată de imposibilitatea desfășurării zilnice a programului școlar, ci doar săptămânal, din cauza traseului dificil spre aceste localități.

Dintr-un mediu educațional favorabil învățării, nu pot lipsi diferitele forme de organizare a instruirii, frontal, individual și pe grupe, valorificate și îmbinate în mod echilibrat, favorizând atât învățarea prin cooperare, cât și cea prin competiție, în vederea atingerii finalităților educaționale și a formării personalității elevului. Activitatea în perechi poate fi organizată prin abordarea cooperării de tip tutorat, dovedită extrem de eficientă în contextul simultaneității. O atenție deosebită necesită organizarea și desfășurarea activităților comune, cu toți elevii din sala de clasă, pe parcursul unei ore de curs. Datorită eterogenității colectivului de elevi, acest tip de activitate favorizează conectarea activității didactice cu situațiile reale, cu care elevii se confruntă inevitabil, dincolo de arealul școlii. Ca tematică a acestor activități desfășurate la începutul zilei sau a orei de curs, pot fi abordate evenimente petrecute în comunitate, în ziua precedentă, un fenomen meteorologic, o experiență trăită de elevi de curând, o carte, un personaj literar sau elemente ce sprijină pregătirea elevilor pentru lecția nouă. O practică educațională eficientă a fost identificată în Australia. Momentul comun, desfășurat la începutul unei ore de curs, are rol de „preevaluare” a nivelului de familiarizare a elevului cu noul conținut. În funcție de acest nivel, elevii vor fi împărțiți în grupe și vor fi implicați în activități corespunzătoare, evitându-se plictiseala și monotonia, în cazul unora, sau agitație și tensiune, pentru alții.

În contextul simultaneității, predomină evaluarea formativă. Orice sarcină de lucru atribuită elevilor impune verificarea și aprecierea ei de către cadrul didactic, în paralel cu implicarea elevilor în

propria evaluare sau intercolegială. Neîndeplinirea parțială a anumitor sarcini determină organizarea unor activități remediale, în timp ce neîndeplinirea lor de majoritatea elevilor implică reluarea conținuturilor respective. Aprecierea efortului depus prin rezolvarea sarcinilor de lucru implică, în mod obligatoriu, acordarea unui feedback constructiv, real, referitor la sarcină și nu la elev, și furnizat imediat. În caz contrar, eficiența sa se pierde. Subliniem recomandarea unor teoreticieni de a nu acorda și notă, întrucât poate deruta atenția elevilor de la aspectele esențiale, incluse în mesajul de feedback.

Studierea cu atenție a documentelor curriculare oficiale, întocmirea responsabilă a planificărilor calendaristice și a celei săptămânale, precum și proiectarea fiecărei lecții, în acord cu particularitățile învățământului simultan și a colectivului de elevi, vor asigura desfășurarea în condiții optime a procesului didactic în acest context și atingerea finalităților stabilite, atât pe termen scurt, la sfârșitul unei lecții, cât și pe termen lung, la sfârșit de an școlar sau ciclu de învățământ.

CAPITOLUL IV. CERCETARE PSIHO-PEDAGOGICĂ PRIVIND UTILIZAREA EFICIENTĂ A STRATEGIILOR DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN DIN ROMÂNIA

Problematica învățământului simultan continuă să fie de actualitate, dacă avem în vedere situația existentă în România în ultimii ani. Un număr semnificativ de elevi continuă să fie școlarizați în acest tip de clase, aproximativ o sută de mii, în anul școlar 2024-2025 și, inevitabil, cu implicarea unui număr considerabil de cadre didactice. Provocările cu care se confruntă cadrele didactice ce-și desfășoară activitatea profesională în aceste condiții sunt numeroase și sunt determinate de factori politici, economici, sociali. Un raport publicat de Fundația World Vision (Evaluarea problemelor educaționale din învățământul simultan din România, 2024) precizează că, deși problematica acestui tip de învățământ este cunoscută la nivel național, în ultimii treizeci de ani nu au fost propuse soluții sau alternative în vederea sprijinirii numărului semnificativ de beneficiari direcți implicați.

În acest context, am abordat prin cercetarea noastră problematici ale acestui tip de învățământ, cu accent pe aprofundarea particularităților metodologice. Cercetarea *Utilizarea eficientă a strategiilor didactice în învățământul simultan din România* a vizat redarea unei imagini actuale a acestui tip de învățământ în sistemul educațional din România și identificarea unor soluții de abordare „prietenoase” a particularităților didactice pe care le implică. Cercetarea a cuprins cinci etape, patru de tip cantitativ și una dedicată demersului de tip experimental, concretizate în cinci studii.

Cercetările pedagogice au fost în vizorul multor teoreticieni care au stabilit o tipologie complexă a acestora. Potrivit clasificării sugerate de Bocoș et al. (2021a), privită din perspectiva conținutului educației, cercetarea realizată abordează problematica învățământului simultan, după cum indică și titlul, iar din perspectiva domeniului general al educației, se înscrie îndeosebi în categoria celor referitoare la metodologia instruirii. Totodată, potrivit aceluiași autori (Bocoș et al., 2021a), este o cercetare acțiune, întrucât cercetarea se focalizează pe introducerea unui tip de activitate în desfășurarea demersului didactic și pe analiza efectelor produse. Potrivit clasificării propuse de Opriș & Opriș (2013), în funcție de direcția de abordare, cercetarea noastră este de tip longitudinal, iar în funcție de finalitatea propusă este o cercetare constatativă, evidențiind o radiografie a învățământului simultan în România, dar și ameliorativă, propunând soluții de organizare a activității didactice în acest context educațional. În raport cu tipul de analiză a datelor și numărul acestora, cercetarea reprezintă un demers investigativ mixt, bazându-se atât pe analiza de date cantitative, cât și calitative.

Ca obiective generale, demersul investigativ derulat a vizat identificarea și analizarea opiniei cadrelor didactice (învățători/ profesori pentru învățământul primar și profesori de diferite specialități)

privind particularitățile organizatorice și metodice pe care acest tip de învățământ le implică, investigarea percepției profesorilor de religie asupra învățământului simultan din România și, în mod particular, asupra predării acestei discipline în regim simultan și evidențierea impactului pe care organizarea contextualizată a învățării, pe parcursul unei ore de religie, îl are asupra elevilor.

Datele au fost culese, analizate și interpretate cu ajutorul unui sistem metodologic ampolu, ce a cuprins: metoda experimentului psihopedagogic, metoda anchetei pe bază de chestionar, metoda interviului, metoda analizei documentelor, metoda studiului de caz, metode sociometrice, metoda testelor și a altor probe de evaluare scrisă, metoda analizei produselor activității elevilor, metoda observației, metode analize statistică a datelor cercetării.

Primele trei studii prezintă analiza datelor culese prin intermediul anchetei pe bază de chestionar. Acesta cuprinde 24 de itemi: 5 itemi cu răspuns deschis și 19 cu răspuns închis. În aplicarea acestei metode, s-a respectat etica cercetării academice. Acordul informat al participanților în vederea obținerii datelor cercetării s-a solicitat în mod explicit, nu s-au promis și nici nu au fost acordate recompense. Echipa de îndrumare din cadrul școlii doctorale a analizat validitatea chestionarului și anumiți itemi au fost modificați în concordanță cu recomandările primite.

Chestionarul a fost administrat unui număr de 733 de cadre didactice care predau în învățământul simultan, mai exact 539 de învățători și profesori pentru învățământ primar (73,5%) și a 194 profesori de diferite specializări care predau și în regim simultan (26,5%), predominant din mediul rural, de diferite vârste, niveluri de pregătire și grade didactice și având o variată experiență la catedră și experiență în predarea în condiții simultane, în perioada 1 februarie 2022 – 15 iunie 2022. În funcție de gen, lotul de subiecți se prezintă astfel: 88,7% dintre respondenți sunt de genul feminin, iar 11,3% sunt de genul masculin. Detaliind variabila de gen în raport cu statutul didactic al respondenților, dintre cei 539 de învățători / profesori pentru învățământul primar, 502 sunt de gen feminin (93,1%), iar 37 de gen masculin (6,9%). În cazul profesorilor, crește numărul cadrelor didactice de gen masculin: numărul respondenților de gen feminin este 148 (76,3%), iar cel al respondenților de gen masculin este 46 (23,7%). În ceea ce privește vârsta respondenților, am cules datele pe patru paliere egale, distribuția procentuală fiind următoarea: 16, 1% între 21-20 de ani, 24,6% între 31- 40 de ani, 38,2% între 41-50 de ani, iar 21,1% sunt peste 50 de ani. Observăm că predomină categoria de vârstă 41-50 ani, urmată de cei de 31-40 de ani. Cei mai puțini, 16,1%, sunt cei tineri, cu vârste cuprinse între 21 și 30 de ani. Vechimea în învățământ, dar și în unitatea școlară în care își desfășoară activitatea în prezent sunt variabile cu șase intervale egale. În funcție de vechimea în învățământ, participanții noștri se împart astfel: 17,7% între 0-5 ani, 11,9% între 6-10 ani, 13,5% între 11-15 ani, valoare procentuală egală cu cei între 16-20 de ani,

16,8% între 21-25 de ani, iar 26,6% au peste 25 de ani, aceasta fiind și valoarea procentuală cea mai mare. Distribuția eșantionului de subiecți în funcție de vechimea în aceeași unitate de învățământ arată astfel: 31,4% între 0-5 ani, 14,7% între 6-10 ani, 13,4% între 11-25 de ani, 12,3% între 16-20 de ani, 12,4% între 21-25 de ani, 15,8% peste 25 de ani.

În funcție de gradul didactic, lotul de subiecți format din învățători/ profesori din învățământul primar este format 11,6% profesori debutanți, 19,9% au obținut definitivatul, 16,8% au gradul didactic II, 51,7% au gradul didactic I, fiind dominați. Nivelul studiilor respondenților este exprimat prin ultima formă de învățământ obținută. În funcție de acesta, participanții noștri se împart în patru categorii: absolvenți de liceu pedagogic (învățământ secundar superior), absolvenți de colegiu pedagogic (învățământ postsecundar de tip nonuniversitar), absolvenți ai studiilor universitare de licență și absolvenți ai studiilor universitare de masterat. 86,5% dintre ei au studii superioare de licență și masterat, fiind predominanți. La polul opus, se află absolvenții de liceu pedagogic (6%) și colegiu pedagogic (7,5%). Valorile procentuale scăzute ale acestor două categorii corespund realității din învățământul preuniversitar, conform căreia majoritatea cadrele didactice din ciclul primar sunt absolvenți de facultate sau chiar de masterat.

Cei mai mulți dintre respondenții noștri, 47,2%, își desfășoară activitatea în școli primare, structuri arondate, 27,4% în școli gimnaziale coordonatoare, iar 25,4% în școli gimnaziale, structuri arondate. În eșantionul nostru, 93,5% dintre respondenți funcționează în școli din mediul rural, iar 6,5% în mediul urban, din județele Alba, Arad, Bacău, Bihor, Bistrița-Năsăud, Botoșani, Buzău, Caraș-Severin, Covasna, Cluj, Constanța, Dolj, Galați, Gorj, Harghita, Iași, Maramureș, Mureș, Neamț, Prahova, Satu Mare, Sălaj, Sibiu, Suceava, Timiș, Vaslui, Vrancea.

Fiabilitatea acestui chestionar a fost analizată prin calcularea coeficientului Cronbach Alfa cu ajutorul programului SPSS. În această analiză au fost incluși doar itemii închiși, ce au fost desemnați în baza de date ca variabile de tip scalar sau ordinal. S-a obținut valoarea 0,805 a acestui coeficient, mai mare decât valoarea acceptată în mod obișnuit, de 0,7, aspect ce indică o fiabilitate destul de ridicată.

Studiul I, „Premise pentru organizarea activității didactice în învățământul simultan”, are la bază particularități organizatorice privind acest tip de învățământ, necesitatea pregătirii cadrelor didactice pentru acest tip de predare și a infrastructurii școlare pentru clasele organizate în regim simultan. Au fost analizați cinci itemi ai chestionarului prin intermediul programului IBM SPSS Statistics 20, mai exact prin intermediul testelor neparametrice Friedman, Kruskal-Wallis $H(\chi^2)$, Mann-Whitney U, Cochran, McNemar, analize de tip Crosstabulation și calcularea indicatorilor de bază, frecvența, media, mediana, modul.

Pornind de la răspunsurile înregistrate prin ancheta pe bază de chestionar, am evidențiat aspecte legate de familiarizarea cadrelor didactice cu particularitățile învățământului simultan în etapa de formare inițială, prin programe de dezvoltare profesională și în activitatea didactică curentă, resurse informaționale utile în pregătirea profesională, resurse materiale aflate în patrimoniul unităților de învățământ în care își desfășoară activitatea, criterii care au decis gruparea claselor în regim simultan și modalități de organizare a programului școlar zilnic al unei astfel de clase. Analiza datelor colectate indică absența formelor de pregătire teoretică și practică în ceea ce privește învățământul simultan, în etapa de formare inițială, respectiv în etapa de formare continuă și a unor resurse informaționale cu adevărat utile. În lipsa acestui sprijin în vederea desfășurării unei activități didactice eficiente, cadrele didactice participante folosesc experiențele profesionale împărtășite de colegii de cancelarie și autoinstruirea ca forme de dezvoltare profesională. Un alt aspect evidențiat este reprezentat de formarea și dezvoltarea capacităților digitale, atât în cazul profesorilor, cât și al elevilor, absolut indispensabile într-o lumea a informației și tehnologiei. Cu sprijinul acestora, izolarea geografică caracteristică a acestor zone, poate fi diminuată, în timp ce izolarea educațională și cea culturală pot fi evitate, aspect identificat și în sisteme educaționale internaționale (Ovenden-Hope & Passy, 2019). Alături de competențele profesionale, în vederea desfășurării unui demers didactic calitativ, s-a evidențiat necesitatea asigurării baze materiale moderne și relevante, dispozitive electronice și digitale, mobilier modern, microbuze școlare, ce facilitează accesul elevilor domiciliați la distanțe mari la unitățile de învățământ. Cele mai multe unități de învățământ beneficiază de conexiune la Internet, însă nu în egală măsură și de dotarea cu calculatoare. Doar 39,15% dintre ei au declarat că au în sala de clasă sau în gestiune proprie un calculator. Ca resursă utilă în îndeplinirea responsabilităților didactice, administrative și de management, regăsim calculatorul în mod special (43,1%) în școlile primare structuri arundate, din mediul urban. Cu siguranță, sunt utilizate alte mijloace digitale. Rezultatele obținute corespund constatărilor organizației Salvați Copiii, cuprinse în raportul publicat în 2019, cu privire la utilizarea Internetului de către copii. Conform acestui studiu, 96,1% dintre ei accesează Internetul de pe un telefon mobil și 73% dintre ei susțin că îl utilizează la școală. Interesul autorităților locale pentru aceste unități de învățământ se regăsește și în dotarea școlilor cu mobilier. Peste 50% dintre participanți au declarat că beneficiază de mobilier modern, mobil, ceea ce constituie un aspect important pentru desfășurarea eficientă a orelor în regim simultan, el necesitând frecvent să fie așezat în alt mod, în funcție de tipul de activitate. Însă, în puține săli de clasă regăsim amenajate centre de învățare și spații de relaxare, aspecte justificate prin lipsa de resurse financiare, lipsa spațiului, concepția inutilității lor, considerate adeseori drept un moft. În ceea ce privește gruparea claselor, datele indică

faptul că principalul criteriu este numărul de elevi, în detrimentul celor pedagogice, precum asigurării continuității cadrelor didactice, legislației în vigoare, preferințelor primite din partea părinților.

Studiul II, „Aspecte privind utilizarea strategiilor didactice în învățământul simultan, din perspectiva învățătorilor/ profesorilor pentru învățământul primar și a profesorilor de diferite discipline de învățământ” a vizat evidențierea reperelor eficiente ale proiectării și desfășurării activității directe în condiții simultane, a aspectelor metodologice utilizate în activitățile directe și a celor indirecte, a particularităților evaluării didactice desfășurate în condiții simultane, precum și a modalităților de organizare și reglare a activității indirecte, prin analiza răspunsurilor înregistrate în urma aplicării anchetei pe bază de chestionar. Au fost analizați unspezece itemi ai chestionarului, prin intermediul programului de analiză IBM SPSS Statistics 20 și a următoarelor tipuri de teste neparametrice: Friedman, Kruskal-Wallis H (χ^2), Kolmogorov-Smirnov, Cochran, Wilcoxon, McNemar, analize de tip Crosstabulation, calcularea indicatorilor de bază, frecvența, media, mediana, modul și a coeficientului de corelație ρ Spearman.

Alături de documentele de proiectare didactică obligatorii, planificare calendaristică și proiectare pe unități de învățare, în învățământul simultan, se întocmește și planificarea săptămânală. Datele culese sugerează că respondenții noștri nu întocmesc în mod constant acest document, deși el și-a dovedit eficiența pentru activitatea în asemenea condiții. Modalitatea cea mai cunoscută de organizare și desfășurare a orelor de curs prin alternarea activității directe cu cea indirecte este abordată cel mai adesea și în cazul respondenților noștri. Factorii care influențează modul de proiectare și de desfășurare a activității didactice în regim simultan sunt, în principal, resursele materiale disponibile și particularitățile elevilor – caracteristici psihofizice, stiluri de învățare, tipuri de inteligență. Alegerea metodologiei didactice este influențată de conținutul ce urmează a fi predat, timpul avut la dispoziție, stilurile de învățare ale elevilor, mijloacele didactice disponibile. În timpul activităților desfășurate în mod direct cu elevii, ca metode clasice, sunt utilizate în mod frecvent metode interogative, precum conversația, metode expositive, precum explicația și demonstrația, metode bazate pe acțiune, precum exercițiul. Dintre metodele moderne, sunt utilizate brainstorming-ul, ciorchinele, explozia stelară. În condițiile simultaneității, cu un timp extrem de limitat avut la dispoziție, preferința respondenților pentru metodele tradiționale este, oarecum, justificată. În timpul activităților desfășurate în mod indirect, sunt preferate metodele bazate pe acțiune, precum exercițiul, metode interogative, precum problematizarea, metode de comunicare scrisă, precum lectua explicativă și munca cu manualul, dintre metodele clasice iar dintre cele moderne, metoda cadranelor și ciorchinele. În timpul activităților indirecte, principalele

forme de organizare a activității sunt individual și, în procent mai redus, activitățile în perechi și pe grupe.

În etapa de evaluare, predomină metodele tradiționale, precum expunerea cunoștințelor de către elevi, dialogul profesor-elev, dialogul elevi-elevi, lucrări scrise anunțate. Ca moment preferat de desfășurare a acestei etape a lecției, am remarcat că învățătorii preferă evaluarea în timpul activității directe, iar profesorii, evaluarea prin lucrări scrise la ambele clase, în același timp. Elevii școlarizați în clase în regim simultan sunt implicați deseori și în activități de autoevaluare. Analizele datelor obținute ilustrează următoarele aspecte: implicarea elevilor în mod frecvent în autoevaluare este frecvent utilizată de către învățători, prin realizarea autonotării, pe baza baremului, în urma unei evaluări scrise de respondenții din mediul rural și de cei care au gradul didactic I, cu precădere față de debutanți, prin completarea unor fișe de autoevaluare la sfârșitul activității didactice de către profesori și de respondenții debutanți, față de cei cu gradul didactic II și I. Oferirea unui feedback transparent și constructiv elevilor, care să îi susțină în autoevaluare este utilizată în mod frecvent de respondenții debutanți, comparativ cu celelalte categorii, cu definitivat sau cu gradele didactice II și I. Am apreciat practica respondenților debutanți de a furniza feedback, considerat cel mai potrivit instrument de îmbunătățire a învățării (Hattie & Timperley, 2007), așadar un sprijin real pentru elevi, dar și pentru profesori, de revizuire și reglare a procesului de predare (Taole, 2021). Datele analizate au evidențiat faptul că absolvenții de liceu pedagogic, cu gradul didactic I, organizează activități indirecte în mod diferențiat, în funcție de anumiți factori, iar sarcinile independente, atribuite elevilor, sunt verificate imediat după ce au fost rezolvate. Erorile identificate în urma etapei de evaluare sunt remediate prin realizarea de exerciții asemănătoare și prin reluarea explicațiilor aferente.

Studiul III, „Provocări și șanse în organizarea activității didactice în învățământul simultan” s-a întemeiat pe premisa că particularitățile demersurilor didactice din învățământul simultan din România sunt identificabile în special prin datele oferite de cadrele didactice implicate direct în acest tip de activitate. Astfel, răspunsurile oferite de participanții la ancheta pe bază de chestionar desfășurată oferă o imagine reală a acestui tip de învățământ, prin evidențierea avantajelor și a dezavantajelor sesizate, a dificultăților întâmpinate în realizarea activității didactice, a nevoii de documente curriculare adaptate, a modului optim de cuplare a claselor, precum și asupra implicațiilor organizării activităților indirecte și a necesității implementării unor activități directe, comune, cu toți elevii din sala de clasă. Răspunsurile respondenților la cei opt itemi vizați din chestionarul aplicat au fost colectate prin formularul online, importate în programul de analiză IBM SPSS Statistics 20 și analizate prin calcularea indicatorilor de bază, frecvența, media, mediana, modul, prin analize de tip Crosstabulation, prin intermediul

următoarelor teste neparametrice: Cochran, Wilcoxon, Friedman, Kruskal-Wallis H (χ^2), Mann-Whitney U și a programului KH Coder.

Avantajele și dezavantajele acestui tip de învățământ au fost stabiliți în urma desfășurării unui studiu pilot. Pe baza răspunsurilor înregistrate, am selectat o listă de nouă avantaje și nouă dezavantaje ce a fost introdusă în chestionarul administrat întregului eșantion de subiecți. Datele obținute ilustrează o detașare a avantajelor privind achizițiile cognitive ale elevilor față de celelalte. Astfel, un procent semnificativ consideră ca principal avantaj al învățământului simultan dezvoltarea temeinică a deprinderilor de muncă independentă de către elevi. Alte avantaje sunt oportunitatea elevilor de a învăța unii de la alții și dezvoltarea abilităților de autocontrol și autodirijare în învățare al acestora. Efectele cognitive asupra elevilor sunt completate de cele noncognitive, respectiv dezvoltarea abilităților sociale. Diferențele de vârstă și de instruire fac interacțiunea mai apropiată de situațiile reale, elevii fiind astfel mult mai bine pregătiți pentru integrarea socială în comunitate. Numărul redus de elevi favorizează interacțiunea dintre cadrul didactic și elevi. Ca aspecte negative, s-au evidențiat reducerea considerabilă a timpului alocat unei clase de elevi, incapacitatea cadrului didactic de a interveni în corectarea erorilor elevilor la momentul potrivit, precum și timpul insuficient alocat sistematizării cunoștințelor. Cadrele didactice titulare au evidențiat și mărirea efortului și a timpului petrecut în și pentru școală a cadrelor didactice, în cazul activității în regim simultan, aspect ce poate determina stres, anxietate și, în final, instalarea sindromului epuizării profesionale (burnout).

Analiza calitativă a datelor cu ajutorul programului KH Coder ilustrează faptul că, privit în ansamblu, procesul didactic desfășurat în condiții simultane este influențat negativ de timpul insuficient necesar pentru desfășurarea în condiții optime a celor patru etape, proiectare, realizare, evaluare, reglare, și pentru îndeplinirea tuturor sarcinilor, dar și de lipsa resurselor necesare. În etapa de proiectare, esențială este respectarea alternării activității directe cu cea indirectă, structura centrală fiind „îmbinare” - „directă” - „indirectă”, cu legături puternice între termeni. Alternarea celor două tipuri de activități o regăsim și în etapa de realizare, o structură centrală cu legături puternice între termeni, dar influențată de resursele de timp. Etapa de evaluare implică aplicarea de probe atât orale, cât și scrise, iar carențele identificate vor fi ameliorate și remediate prin activități suplimentare în etapa de reglare. Procesul didactic desfășurat în condiții simultane presupune abordarea cu măiestrie pedagogică a specificului său, concretizat prin îmbinarea activității directe a cadrului didactic cu activitatea indirectă a elevilor.

Studiul IV, „Particularități și provocări privind organizarea învățământului simultan în România, din perspectiva profesorilor de Religie”, a urmărit investigarea opiniilor profesorilor de religie despre particularitățile organizatorice și metodologice ale învățământului simultan din România. Ca instrument de colectare a datelor, am utilizat interviul de tip semistrukturat, bazat pe utilizarea unui ghid de interviu, stabilit anterior, adresat profesorilor de religie ce predau această disciplină și în condiții simultane. Ghidul de interviu folosit a inclus un număr de șapte întrebări ce au constituit un plan orientativ, abordat într-o manieră flexibilă, în funcție de persoana interviuată, dar și ținând cont de faptul că procesul didactic desfășurat în învățământul simultan este dificil, succesul său fiind influențat de numeroși factori. Interviul s-a desfășurat în mod individual, prin dialog direct, între cercetător și interviu. În etapa premergătoare, participanților li s-a adus la cunoștință detalii privind utilizarea datelor, asigurarea confidențialității, precum și a dreptului de a se retrage în orice moment, a fost solicitat fiecărui participant acordul informat pentru participarea la cercetare, nu au fost promise și nu au fost oferite recompense pentru participarea la cercetare. Participanții au fost selectați prin tehnica de eșalonare intenționată, pe baza următoarelor criterii: profesori de religie ce au în încadrare cel puțin două ore la clase organizate în condiții simultane și o experiență profesională de cel puțin cinci ani. Cei zece profesori selectați, șase de gen masculin și patru de gen feminin, au predat disciplina Religie în anul școlar 2022-2023 în școli din mediu rural din județul Suceava, au avut o vechime în învățământ cuprinsă între 5 și 29 de ani, șase dintre având gradul didactic I, șase dintre ei având studii de licență, trei dintre ei studii de masterat și unul fiind absolvent de studii doctorale. Unul dintre ei ocupă și funcția de profesor metodist pentru disciplina Religie, în cadrul Inspectoratului Școlar Județean Suceava. Răspunsurile obținute de la fiecare participant au fost transcrise în Word. Intervistații au primit un cod numeric, de la 1 la 10, în ordinea în care s-au desfășurat interviurile. Răspunsurile primite au fost grupate, în funcție de întrebări. Programul KH Coder ne-a ajutat să interpretăm aceste date într-o manieră mai precisă și sugestivă.

Activitatea didactică desfășurată în condiții simultane este complexă și solicitantă. În acest context, cadrele didactice se confruntă cu numeroase provocări, determinate atât de particularitățile colectivului de elevi, cât și de cele ale conținuturilor disciplinei de studiu predate. Pentru participanții noștri, provocările sunt evidențiate încă din etapa de planificare a activității didactice: distribuirea corectă a bugetului de timp, asigurarea resurselor didactice necesare, adaptarea conținutului. În etapa de implementare, provocările sunt determinate de diferențele de ritm de lucru și între nivelurile de înțelegerea ale elevilor, diversitatea religioasă a acestora, lipsa de experiență a cadrelor didactice pentru acest tip de predare, modul de grupare al claselor. Există și o serie de factori cu efect benefic asupra

activității didactice în asemenea condiții. Desfășurarea în condiții optime a procesului didactic la disciplina Religie este influențată, în mod direct, de activitatea învățătorului de la acea clasă, modul în care el se raportează la activitatea desfășurată în condiții simultane, tipul de management al clasei pe care îl promovează, regulile pe care le impune. Într-un colectiv organizat și disciplinat, profesorul de religie își poate desfășura activitatea propusă ținând cont, suplimentar, și de următorii factori: gestionarea eficientă a timpului, utilizarea resurselor variate, adaptarea conținuturilor și a strategiilor didactice la nivelul de înțelegere al elevilor, oferirea feedbackului la momentul oportun. Analiza datelor colectate prin intermediul unui ghid de interviu ne-a sprijinit în conturarea portretului cadrului didactic din învățământul simultan ce necesită competențe profesionale și personale precum adaptabilitate, flexibilitate, perseverență, empatie, competențe de management, abilități de comunicare. Totodată, am constatat că mediul educațional al clasei simultane are meritul de a dezvolta elevilor competențe sociale ridicate. Acest considerent este influențat de responsabilizarea elevilor mai mari în sprijinirea celor mai mici și de faptul că între cei mai mulți elevi există grade de rudenie, prin apartenența lor la comunități mici.

Studiul V, „Efecte cognitive și non-cognitive ale școlarizării în clase simultane a elevilor din ciclul primar”, prezintă investigația care a vizat evidențierea efectelor cognitive și non-cognitive ale utilizării unei abordări flexibile a orei de religie, în condiții simultane, prin identificarea unor soluții în vederea implicării tuturor elevilor din sala de clasă în activități didactice comune și a valorificării caracterului formativ al disciplinei implicate. Activitatea didactică desfășurată în regim simultan are la bază alternarea activităților directe, sub coordonarea cadrului didactic, cu cele indirecte, fără susținerea acestuia. Prin demersul de tip experimental întreprins, am dorit să depășim marginile unei abordări rigide și să oferim o perspectivă originală și utilă asupra desfășurării activității didactice în acest context educațional. Studiul a urmărit să verifice în ce măsură implicarea elevilor din învățământul în secvențe de învățare contextualizată la disciplina Religie, clasa a III-a, are un impact pozitiv asupra nivelului de achiziții cognitive, asupra relațiilor sociale dintre elevi și asupra nivelului stimei de sine. Prima ipoteză secundară formulată a vizat nivelul cognitiv al elevilor și a fost confirmată prin intermediul testului neparametric Mann-Whitney U pentru două eșantioane independente și testul semnului, analize statistice impuse de numărul redus de elevi, sub 10, ai claselor experimentale, clase organizate în regim simultan. Cea de-a doua ipoteză a vizat nivelul stimei de sine a elevilor și pentru testarea ei au fost utilizate date obținute în urma aplicării chestionarului LAWSEQ al stimei de sine școlare. Pe perioada desfășurării experimentului, nici un elev nu a beneficiat de susținere psihologică specializată, care ar fi putut influența datele cercetării. La nivel de grup, datele obținute indică influențe pozitive în urma intervenției

formative asupra nivelului stimei de sine a elevilor din clasele experimentale, ceea ce confirmă ipoteza secundară numărul 2. Cea de-a treia ipoteză a fost testată prin intermediul unor metode sociometrice, cu evidențierea numărului de alegeri și respingeri la începutul și la sfârșitul experimentului și compararea acestor date. Testele sociometrice aplicate au vizat trei contexte de activitate: școlară, extrașcolară și timp liber. Analiza datelor evidențiază faptul că dinamica fiecărei clase se modifică în favoarea clasei cu care elevii sunt grupați în condiții simultane. În general, numărul de respingeri emise scade, la nivelul întregului colectiv. Pentru toate cele trei tipuri de activități, se impune implicarea frecventă a elevilor în activități comune, în vederea îmbunătățirii acestor relații și a creșterii coeziunii de grup. Pentru cea de-a patra ipoteză secundară, au fost analizate date obținute în urma monitorizării elevilor incluși în studiile de caz. S-a constatat o evoluție favorabilă a acestora, concretizată prin îmbunătățirea performanței școlare, prin ameliorarea comportamentului de învățare manifestat pe parcursul orelor de curs și prin modificări pozitive ale modului de relaționare cu colegii de clasă. Pe baza faptului că cele patru ipoteze secundare au fost confirmate de analizele datelor obținute în urma cercetării de tip experimental desfășurate, putem afirma că secvențele de învățare contextualizată au o influență pozitivă semnificativă asupra dezvoltării elevilor, atât în planul achizițiilor cognitive, cât și în plan noncognitiv.

Capitolul V. CONCLUZII GENERALE ȘI DISCUȚII

Această teză abordează ca temă principală problematicile învățământului simultan. Ea se întemeiază pe competența profesională și pe calitățile autorului care profesează într-o unitate de învățământ cu clase organizate în regim simultan, are o experiență profesională de predare la astfel de clase și a beneficiat de o formare inițială și pe acest tip de învățământ, și pe studiul aprofundat al literaturii axată pe tema abordată. Fundamentarea teoretică, sprijinită pe studierea literaturii de specialitate, a constituit o etapă esențială a cercetării, pentru aprofundarea subiectului abordat, identificarea elementelor definitorii și creionarea unei priviri de ansamblu asupra acestuia. Totodată, consultarea literaturii a dezvăluit aspectele mai puțin abordate anterior temei noastre de cercetate. Cercetarea documentară s-a întemeiat pe o literatură bogată predominant internațională și, într-un grad mai redus, națională, aspect influențat de deficitul de lucrări ce tratează acest domeniu.

Totodată, teza se încadrează în seria cercetărilor întreprinse pe plan internațional și acoperă o lacună a cercetărilor naționale cu scopul de a contribui la îmbunătățirea activității didactice în condiții simultane prin abordări curriculare flexibile ale conținuturilor și eliminarea rigidității. Meritul tezei este acela de a oferi astfel de modele de adaptări ale conținuturilor, întemeiate pe contextualizarea predării și a învățării și în acord cu particularitățile individuale și de grup ale elevilor și claselor în regim simultan și cu specificul comunității în care școala funcționează. Considerăm aceste abordări flexibile absolut necesare activității desfășurate în condiții simultane, în acest mod asigurând respectarea eterogenității specifice. Fără a se raporta la diversitatea caracteristică, învățământul simultan și-ar pierde menirea, aspect susținut de precizarea că reflectarea în cadrul instruirii a practicilor și valorilor caracteristice unui singur grup de elevi implică refuzul de a asigura șanse egale de a învăța și celorlalți elevi (Richards et al., 2006). Din punct de vedere educațional, învățământul acordă șanse egale elevilor din zone defavorizate de a se forma și dezvolta, iar din punct de vedere social, contribuie la menținerea viabilității comunităților în care este integrat și a sustenabilității lumii rurale (Boix et al., 2015). Cu toate că cercetarea s-a concentrat pe culegerea de date și evidențierea unor concluzii elocvente, atât teoretice, cât și practice, nu ometem existența unor limite. Cadrele didactice participante la investigațiile realizate nu acoperă toate județele din România și admitem un subiectivism al răspunsurilor oferite, influențat de atitudinea față de acest tip de învățământ. Studiul IV, întemeiat pe opiniile profesorilor de religie colectate prin aplicarea unui ghid de interviu, constituie un studiu fenomenologic, interpretarea rezultatelor putând fi influențată de subiectivitatea cercetătoarei.

Referințe

- Acatrinei, I. R., & Opreș, D. (2025). The student's independent work and the didactic success of multigrade teaching. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 15(1), 52-66.
<https://doi.org/10.51865/JESP.2025.1.06> (ISSN: 2247-6377, ISSN-online: 2247-8558) [Web of Science: WOS:001507758900006, IF 0,3/2024, Q4]
- Acatrinei, I.R. (2024). A SWOT analysis of the multigrade schooling around the world. In Scheau, I., Opreș, D., Aleksandrov, A., (eds.), *Values, education, responsibility. Pedagogical research*, the International Conference Education in the Perspective of Values, the 16th edition 147-160. Eikon Publishing House. <http://dx.doi.org/10.56177/epvl.ch15.2024.en>.
- Acatrinei, I. (2023a). *Managementul timpului școlar în predarea simultană*. <https://www.ccd-suceava.ro/pdf/Volumul%20sesiunii%202023.pdf>.
- Acatrinei, I.R., & Opreș, D. (2023). Multigrade Teaching Today.the Romanian' Teachers Perception. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), *Education Facing Contemporary World Issues - EDU WORLD 2022*, vol 5. European Proceedings of Educational Sciences 451-461. European Publisher.
<https://doi.org/10.15405/epes.23045.47>
- Acatrinei, I.R. (2023b). Modalități de optimizare a procesului didactic desfășurat la clase simultane. In Scheau, I., Opreș, D., Neagu, M. (eds.), *Education and values in the contemporary school. Challenges and models*. the International Conference "Education in the Perspective of Values", the 15th edition, 118-124. Eikon Publishing House.
<http://dx.doi.org/10.56177/epvl.cap16.2023.ro>
- Acatrinei, I.R., & Opreș, D. (2022). Implication on student training and development as a result of multigrade schooling. In Gomez Chova, L., Lopez, A., & Candel Torres, I. (Eds.). *ICERI2022. Proceedings of the 15th Annual International Conference of Education, Research and Innovation*, 6244-6250, <https://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2022.1471>
- Acatrinei, I.R. (2022). Peculiarities of the tutoring relationship in multigrade class. In Opreș, D., Scheau, I., Aleksandrov, A., (eds.), *Values, models, education. Contemporary perspectives*, the International Conference Education in the Perspective of Values, the 14th edition, 237-241. Eikon Publishing House. <http://dx.doi.org/10.56177/epvl.ch32.2022.en>.
- Acatrinei, I.R. (2022). Professional Training of Romanian Teachers in Multigrade Teaching. In Hosu, I., Culic, L., Voina, A. (eds.), *Entrepreneurship and Research Conference: Digital Transformation*, 186-194. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
<http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/3454.pdf>.
- Acatrinei, I.R. (2021). Peculiarities of teaching design for multigrade classes. In Opreș, D., Scheau, I., Moșin, O. (eds.), *Education, Society, Family. Interdisciplinary Perspectives and Analyses*, the International Conference "Education in the Perspective of Values", the 13th edition, 129-137.
<https://www.cceol.com/search/chapter-detail?id=1007588>.
- Acatrinei, I. R., & Popovici, A. O. (2021). The organization of multigrade teaching in primary school. Challenges and chances. In Gomez Chova, L., Lopez, A., & Candel Torres, I. (Eds.). *ICERI2021. 14th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, 1627- 1633. <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2021.0442> .

- Acatrinei, I. R. (2020). Multigrade education in Romania today. Social contexts and educational challenges. In Moșin, O., Șcheau, I., & Oprea, D. (eds.), *Educația din perspectiva valorilor. Tom XVIII: Summa Paedagogica* (195-200). București: Eikon.
<http://dx.doi.org/10.56177/epvl.ch17.2020.en>.
- Acatrinei, I.R. (2016). *Învățământul simultan în Europa*. Revista de pedagogie, 1, 59-70.
- Acatrinei, G. & Acatrinei I.R. (2016). Impactul metodelor active asupra predării religiei. *Altarul Reîntregirii*, (3), 29-52. http://fto.ro/altarul-reintregirii/wp-content/uploads/2018/07/2016_3_3.-Acatrinei-29-52.pdf.
- Acu, R.V. (2023). *Optimizarea dezvoltării abilităților verbale prin intermediul platformei „Smart Verb”*. Aplicații în învățământul gimnazial simultan (rezumat teză de doctorat).
<https://teze.doctorat.ubbcluj.ro/doctorat/teza/fisier/7864>.
- Adolphson, S. L. (2014). Exploring the impact of contextualized mathematics instruction on secondary mathematics teachers' beliefs and practices. *Journal of Mathematical Behavior*, 36, 73-89.
- Agu, I.E. (2015). Teaching English in a Multi-Grade Classroom: The Dramatic Approach. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education* (IJHSSE), 2(8), 118-122.
<https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v2-i8/15.pdf>.
- Aina, O. E. (2001). Maximizing Learning in Early Childhood Multiage Classrooms: Child, Teacher, and Parent Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 219-224.
<https://doi.org/10.1023/A:1009590724987>.
- Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview. *International Journal of Educational Development*, 28(2), 218-228. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.05.002>.
- Aksoy, N. (2010). An evaluation of the policy and practice of multigrade schools in Turkish primary education. In G.T. Papanikos (Ed.), *Issues on education and research*, volume 2 (pp. 329-342). Athens Institute for Education and Research.
- Albulescu, I. (2020). *Învățământul primar simultan între necesitate și oportunitate*. In Catalano, H. & Albulescu, I. (coord.), *Ghidul profesorului din învățământul primar simultan* (pp.13-24). Didactica Publishing House.
- Albulescu, I. (2024). *Învățarea flexibilă*. Didactica Publishing House.
- Ali, N., Anwer, M., & Abbas, J. (2015). Impact of peer tutoring on learning of students. *Journal for Studies in Management and Planning*, 1(2), 61–66. <https://ssrn.com/abstract=2599095>.
- Ambrose, V. K., Davis, C. A., & Ziegler, M. F. (2013). A Framework of Contextualized Teaching and Learning: Assisting Developmental Education Instructors. *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2013/papers/1>
- Ames, P., & Ramello, P.P.A. (2003). *Multigrade schools in context: literacy in the community, the home and the school in the Peruvian Amazon*, [PhD dissertation], University of London, December Disponibil
https://www.researchgate.net/publication/320242721_Multigrade_schools_in_context_literacy_in_the_community_the_family_and_the_school_in_the_Peruvian_Amazon.

- Antonesei, L. (coord.), Popa, L., Labăr, A. V. (2009). *Ghid pentru cercetarea educației*. Polirom
- Apostu, O. & Goia, D. (eds.) (2023). *Neparticiparea elevilor la Evaluarea Națională de la finalul clasei a VIII-a 2023, Raport de cercetare*. Editura Centrului Național de Politici și Exaluare în Educație. <https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2024/01/Raport-neparticipare-EvN-2023-isbn.pdf>.
- Ardelean, G. & Sztuparu, A. Optimizarea educației muzicale în munca simultană cu două clase. *Revista de pedagogie*, 4, 49-53.
- Arpăștean M. & Arpăștean I. (1977). Munca diferențiată cu elevii în condițiile predării simultane. *Revista de pedagogie*, 4, 44-46.
- Aryal, P. N., Neupane, S. R. N., Laudari, D.C., & Bhattarai, K.R. (2003). A Study on Multi-grade/Multi-class Teaching: Status and Issues. *Research Centre for Educational Innovation and Development*, Kathmandu, Nepal. <https://www.cerid.org/?s=formativ&a=download&id=16a39404a3b807ad6a0f1ca0a89225f0>.
- Ashfaq, M. S., Yousuf, I. M., & Dahar, A. M. (2018). Effects of multi-grade teaching and learning at primary level school. *International Journal of Advanced Research (IJAR)*, 6 (6), 357-371. <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/7220>.
- Asimaki, A., Georgakopoulou, M., Koustourakis, G., & Lagiou A. (2023). Investigating the teachers' pedagogical practices in multi-grade primary schools: a sociological approach. *European Journal of Education Studies*, 10(5), 271-287. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v10i5.4821>.
- Atherton, J. S. (2010). *Managing the hidden curriculum*. <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm>.
- Ausubel, D., & Robinson, F. (1981). *Învățarea în școală*. Editura Didactică și Pedagogică
- Băban, A. (2002). *Metodologia cercetării calitative*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Baciu, C., & Bocoș, M.-D. (2022). *Evaluarea și utilizarea surselor și resurselor de documentare*. Editura Presa Universitară Clujeană
- Bannister-Tyrrell, M. & Pringle, E. (2021). Differentiation in an Australian Multigrade Classroom. In Cornish, L. & Taole, M.J. (eds.). *Perspective on Multigrade Teaching*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84803-3_10.
- Barbetta, G.P., Chuard-Keller, P., Sorrenti, G., & Turati, G. (2023). Good or bad? Understanding the effects over time of multigrading on child achievement. *Economics of Education Review*, 96 (2023), 2-8. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102442>.
- Barbetta, G.P., Sorrenti, G. & Turati, G. (2018). *Multigrading and child achievement*. University of Zurich. <https://doi.org/10.5167/uzh-146681>.
- Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M., & Per-Åke, R. (2019). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>.

- Benga, C., Ciachir, A., Filat, N., Ghițiu, M., & Niculae, I. (2021). *Religie cult ortodox*. (Manual pentru clasa a III-a). Editura Corint Logistic.
- Berghmans, I., Michiels, L., Salmon, S., Dochy, F., & Struyven, K. (2014). Directive versus facilitative peer tutoring? A view on students' appraisal, reported learning gains, and experiences within two differently tutored learning environments. *Learning Environments Research*, 17(3), 437–459. <https://doi.org/10.1007/s10984-014-9168-8>.
- Berry, C. (2000). Multigrade teaching: a discussion document. <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextBerry.pdf>.
- Bersan, O.S. (2020). Valențe formative ale metodelor alternative de evaluare a rezultatelor învățării la elevii din ciclul gimnazial. In Manolescu, M. (eds.), *Practica cercetării în științele educației*. Editura Universitară.
- Bertea, M. (2003). *Învățarea activă și transdisciplinaritatea*. Editura Promedia Plus
- Bharadwaj N.S. (2008). *Multigrade teaching*. APH Publishing Corporation
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin Company
- Bocoș, M. (2003). *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*. Editura Casa Cărții de Știință.
- Bocoș, M. (2007). *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Editura Casa Cărții de Știință.
- Bocoș, M., & Jucan, D. (2008). *Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Editura Paralela 45.
- Bocoș, M. (2017). *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Editura Paralela 45
- Bocoș, M., & Jucan D. (2019). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.-D. (2013). *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Editura Polirom.
- Bocoș, M.D., & Preda, V. (2015). Managementul timpului școlar. In Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D., & Chiș, O. (coord.) *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, (pp. 464-481). Editura Paralela 45.
- Bocoș, M.D., Stan, C., & Crișan, C.A. (2021a). *Cercetarea educațională. Coordonate generale ale activităților de cercetare (I)*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.D., Stan, C., & Crișan, C.A. (2021b). *Cercetarea educațională. Repere metodologice și instrumentale (II)*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Boix, R., Champollion, P., & Duarte, A. M. (2015). Teaching and learning in rural contexts. *Sisyphus-Journal of Education*, 3(2), 28-47. <http://dx.doi.org/10.25749/sis.7883> .
- Boncea, A.G. (2016). Strategii didactice moderne. Metode interactive de predare-învățare-evaluare. In *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu-Jiu, Seria Științe ale Educației*, 3, 26-50. https://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/2016-03/3_Amelia%20Georgiana%20Boncea.pdf.

- Bongala, J.V., Bobis V.B., Castillo, J.P.R.C., & Marasigan, A.C. (2020). Pedagogical strategies and challenges of multigrade schoolteachers in Albay, Philippines. *International Journal of Comparative Education and Development*, 22(4), 299-315. <http://dx.doi.org/10.1108/IJCED-06-2019-0037>.
- Boreros, A., Burlat, R., Dicalan, M., Malon, J., Marturillas, M., Dy, K.G., (2024). Classroom Strategies of Multigrade Teachers and Academic Achievements of the Pupils in Maigo District. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 21(1), 80-89. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12186933>.
- Boyer, E. L. (1993, March). Making the connections. In *Keynote address at the annual meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development*, Washington DC. <http://boyerarchives.messiah.edu/files/Documents1/1000%200001%202560ocr.pdf> .
- Bradonjić, T. (2023). *Teaching practices in multi-grade classes – benefits of using CLIL and peer tutoring methods with different student group formations*. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.1.095B>.
- Breben, S., Gongea, E., Ruiu, G., & Fulga, M. (2002). *Metode interactive de grup. Ghid metodic. 60 de metode și 200 aplicații practice pentru învățământul preșcolar*. Arves.
- Brecio, R. (2023). Lifeworld of Multigrade Teachers in Leyte: A Phenomenological Study. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(2), 31-35. <http://dx.doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.2.593>.
- Brițchi, A. (2015). *Dimensiunile proiectare și realizare ale lecției în clasele cu regim simultan*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/103_108_Dimensiunile%20proiectare%20si%20realizare%20ale%20lectiei%20in%20clasele%20cu%20regim%20simultan.pdf.
- Brițchi, A. (2016). *Cadrul pedagogic de realizare a procesului didactic și formarea profesională a învățătorilor la nivelul claselor cu predare simultană* [Teză de doctorat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău]. Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare. <http://www.cnaa.md/thesis/50219/>.
- Brown, B. (2009). Preparation of teachers for multigrade teaching: Global lessons for South Africa. In *SARE-Southern African Review of Education, A journal of comparative education, history of education and educational development*, 15(2), 61-84. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC98970>.
- Brunswic, E. & Valérien, J. (2003). *Les classes multigrades: une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain? Principes de la planification de l'éducation* 76. UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Buaraphan, K., Inrit, B., & Kochasila, W. (2018). Current policy and practice concerning multigrade teaching in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39, 496-501. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.06.008>.
- Cabac, V. & Scutelnicu, O. (2013). Formarea competențelor prin procesele de contextualizare – decontextualizare – recontextualizare. In *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale Educației), 9(69), 10-14. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/30138/dublincore .

- Calo, I.C. (2025). *Contextualized Teaching: Challenges and Opportunities in Teaching Secondary School Mathematics in Puerto Rico*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED665237.pdf>
- Çakır, P., & Fırat, Ş., N. (2022). The Opinions Of Primary School Teachers Who Taught In Multi-Grade Classrooms On Multigrade Class Instructional Practices. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 6(1), 1-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1352892.pdf>.
- Câmpean, I.M. (2018). Valențe activizatoare ale abordării integrate la ciclul primar. *Știință și inginerie*, 33, 1-8. <https://stiintasiinginerie.ro/33-30-valentele-activizatoare-ale-abordarii-integrate-la-ciclul-primar/>.
- Carrette-Marín, N. & Domingo-Peñafiel, L. (2022). Textbooks and Teaching Materials in Rural Schools: A Systematic Review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 67-94. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1288>.
- Casserly, A. M., Tiernan, B., & Maguire, G. (2019). Primary teachers' perceptions of multi-grade classroom grouping practices to support inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2019.1580835>.
- Castillo-Lóper, J. & Figaredo, D.D. (2022). Characterisation of flipped classroom teaching in multigrade rural schools. *South African Journal of Education*, 42(1), 1-14. <https://doi.org/10.15700/saje.v42ns1a2211>.
- Catalano, H. (2020). Strategiile didactice în contextul învățământului primar simultan. In Catalano, H. & Albulescu, I. (coord.), *Ghidul profesorului din învățământul primar simultan*, (pp. 205-236). Editura Didactică și Pedagogică.
- Catalano, C. (2020). Strategii didactice colaborative. In Catalano, H. & Albulescu, I. (coord.), *Ghidul profesorului din învățământul primar simultan*, (pp. 237-256). Editura Didactică și Pedagogică.
- Catalano, H. (2021). *e-Didactica. Procesul de instruire în mediul on-line*. Didactica Publishing House.
- Catalano, C., Florean, S. & Arsinte, A. (2020). In Catalano, H. & Albulescu, I. (coord.), *Ghidul profesorului din învățământul primar simultan*, (pp. 25-66). Editura Didactică și Pedagogică.
- Cedering, M., & Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community - A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies*, 80, 606-617. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.007>.
- Cega, E. (1994). Formarea deprinderilor de muncă independentă în condițiile desfășurării activității la clasele simultane. *Învățământul primar*, 6-7, 67-70.
- Cerghit, I. (1998). *Didactica, manual pentru clasa a X-a, școli normale*. Editura Didactică și Pedagogică
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*, ediția a IV-a. Editura Polirom
- Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. Editura Polirom.

- Cerghit, I., Bunesu, V., & Crețu, E. (1982). *Pedagogie școlară – Didactică generală, manual pentru clasa a XI-a, licee pedagogice*. Editura Didactică și Pedagogică
- Cerón Urzúa, C.A., Ranjan, R., Saavedra, R.A., & Philominraj, A. (2024). Levels of teacher performance in formative assessment in multigrade and single-grade classrooms. *Journal of Education and Learning* (EduLearn). <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.21154>.
- Checchi, D., & De Paola, M. (2017). *The Effect of Multigrade Classes on Cognitive and Non-Cognitive Skills: Causal Evidence Exploiting Minimum Class Size Rules in Italy*. IZA Institute of Labor Economics. <https://www.iza.org/publications/dp/11211/the-effect-of-multigrade-classes-on-cognitive-and-non-cognitive-skills-causal-evidence-exploiting-minimum-class-size-rules-in-italy>.
- Chișiu, C. M. (2017). Simultaneous Classes, A pedagogical alternative. *Journal Plus Education*, 229-241. Accesat pe 2.12.2020 la <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/866>.
- Chistol, A. (2021). Profilul de competențe al cadrului didactic. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*, 6, 38-42. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/151926.
- Ciascai, L. (2016). *Model ciclic de predare-învățare bazat pe investigație*. Editura Presa Universităţii Clujeană. <https://ceae.ro/wp-content/uploads/2017/05/Fundamentarea-abordarii.pdf>.
- Ciascai, L., & Marchis, I. (2008). Multimedia in primary and secondary school curricula in Romania. *Acta Didactica Napocensia*, 1(2), 76-85.
- Ciascai, L., Pop-Păcurar, I., Opre, A. & Mih, C. (2009). Comparatie asupra curriculei de Științe a testărilor internaționale PISA și TIMSS. In Ciascai, L., Dulamă, E.M. & Ilovan, O.R. (eds.) (2009). *Învățarea eficientă. Actualitate, dezvoltări și perspective. Studii, cercetări și sinteze*. (pp.14-21). Editura Presa Universitară Clujeană. https://www.researchgate.net/publication/311738780_Invatarea_eficienta_Actualitate_dezvoltari_si_perspective_Studii_cercetari_si_sinteze.
- Çiftçi, S., & Baykan, A.A. (2013). Project based learning in multi-grade class. *Educational Research and Reviews*, 8(3), 84-92. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR12.126>.
- Cîmpeanu, A., Popovici, L., Răduț-Taciu, R., & Costea M. (2015). Ergonomia didactică. In Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D., & Chiș, O. (coord.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, (pp. 226-246). Editura Paralela 45.
- Ciolan, L. (2003). *Dincolo de discipline*. Editura Humanitas.
- Ciolan, L. & Ciolan, L.E. (2008). *Demersuri integrate în învățământul primar*. Program universitar de formare în domeniul Pedagogie pentru Învățământ Primar și Preșcolar adresat cadrelor didactice din mediul rural. <https://pdfcoffee.com/demersuri-integrate-in-inv-primarpdf-pdf-free.html>
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 527–546. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00012-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00012-9).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research Methods in Education*. Athens: Metaixmio.

- Comenius school partnership, *Handbook for schools* (2016), Disponibil <https://termcoord.eu/wp-content/uploads/2016/07/comenius.pdf>.
- Corneci, I. (1991). Modalități de asigurare a succesului școlar în condițiile muncii simultane. *Învățământul primar*, 1, 97-102.
- Cornish, L. (2006). What is multigrade teaching? In L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching. Issues, contexts and practices*, 9-26. Armidale, Kardoorair Press. https://www.researchgate.net/publication/285141807_What_is_multigrade_teaching.
- Cornish, L. (2010). Multiage Classes - What's in a Name?. *Journal of Multiage Education*, 4(2), 7-11. <https://hdl.handle.net/1959.11/7362>.
- Cornish, L. (2021). Quality Practices for Multigrade Teaching. In L. Cornish and M. J. Taole (eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84803-3_9.
- Cozza, B. (2017). *The multi-age learning community in action. Creating a caring school environment for all children*. Lanham. Rowman & Littlefield
- Crăciun C. (2002). *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Ediția a II-a, Emia
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cristea, S. (2000). *Dicționar de Pedagogie*. Editura Litera Internațional
- Cristea, S. (2017). *Concepte fundamentale în pedagogie, nr.7, Formele de organizare a instruirii/procesului de învățământ*. Editura Didactica Publishing House.
- Cristea, S. (2018). *Concepte fundamentale în pedagogie, nr.10, Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice*. Editura Didactica Publishing House.
- Cristea, S. (2020). Curriculum în condițiile învățământului simultan. In Catalano H. & Albulescu I. (coord.), *Ghidul profesorului din învățământul primar simultan*, (pp. 67-86). Editura Didactică și Pedagogică.
- Cucoș, C. (1998). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Polirom.
- Cucoș, C. (2000). *Pedagogie*. Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Editura Polirom.
- Curelaru, V. (2014). *Conceptul de sine și performanța școlară*. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan.

- Drake, S. M., & Reid, J. (2018). Integrated Curriculum as an Effective Way to Teach 21st Century Capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*. 1(1) , 31-50. <http://dx.doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03> .
- Duclos, G. (2010). La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 146–148. <https://doi.org/10.7202/1061968ar>.
- Dulamă, E. (2002). *Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie*. Clusium.
- Dulamă, E. (2005). Tehnici de autoevaluare și interevaluare. In *Didactica Pro*, 5-6 (33-34) 90-96. http://www.prodidactica.md/revista/Revista_33_34.pdf.
- Einav, M., Confino, D., Geva, N., & Margalit, M. (2024). Teachers' Burnout – The Role of Social Support, Gratitude, Hope, Entitlement and Loneliness. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9, 827–849. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00154-5>.
- Eker, C. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıflı Öğretime İlişkin Zihin İmgeleri (Metaforları) / The Mind Image (Metaphors) Of Classroom Teacher Candidate Related to Multigrade Primary Schools. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 133-153. https://www.researchgate.net/publication/301541528_Mehmet_Akif_Ersoy_Universitesi_Egitim_Fakultesi_Dergisi_Sinif_Ogretmeni_Adaylarinin_Birlestirilmis_Sinifli_Ogretime_Iliskin_The_Mind_Image_Metaphors_Of_Classroom_Teacher_Candidate_Related_to_Multigrade.
- Enayati, T., Zamani, F. & Movahedian, M. (2016). Classroom Management Strategies of Multigrade Schools with Emphasis on the Role of Technology. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 7(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.5812/ijvlms.12161>.
- Engin, G. (2018). The Opinions of the Multigrade Classroom Teachers on Multigrade Class Teaching Practices (Multiple Case Analysis: Netherlands-Turkey Example). *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 177-200. <http://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.13>
- Erden, H. (2020). Teaching and Learning in Multi-graded Classrooms: Is it Sustainable?. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12 (Special Issue) (2020) 359–378.
- Evans, A., (2005). Small schools: a Welsh perspective. In Sigsworth, A., Jan Solstad, K. (eds.), *Small rural schools: a small inquiry*. Interskola, Cornwall, England. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145678/64.pdf?sequence=1>.
- Evertson, C. M. (1989). *Classroom organisation and management*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403247.pdf>.
- Fargas-Malet, M. & Bagley, C. (2021). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822-844. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>.
- Fat, S. (2015). Curriculum design for a training program in multigrade instruction. *Educatia 21 Journal*, 13, 51-61. http://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/index_html_files/5.%20Fat.pdf.

- Fântână, A., & Opreș, D. (2025). Students' motivations and options to participate in extracurricular activities organized by the school. *Acta Didactica Napocensia*, 18(1), 35-45.
<https://doi.org/10.24193/adn.18.1.4>
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
<https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x>.
- Fradette, A. & Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples: point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 589-607.
<https://doi.org/10.7202/011405ar>.
- Funtua, I. A. (2015). The impact of multigrade teaching approach in teaching of basic science people. *International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1252-1260.
<https://doi.org/10.20319/pijss.2015.s11.12521260>.
- Fykaris, I. & Tympa E. (2025) "Learning from Each Other": A Peer Education as an Alternative Teaching Option. *Child & Youth Services*, 46 (1), 25-45.
<https://doi.org/10.1080/0145935X.2024.2350707>.
- Gherguț, A. (2001). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Editura Polirom.
- Ghimiși, D. & Lefeter, Ș. (2024) *Peste 20% din elevii din ciclul primar, din mediul rural, fac învățământ simultan, adică ore cu elevi din alte clase, mai mari sau mai mici, potrivit datelor Ministerului Educației / Peste 100.000 de elevi din toată țara învață în regim simultan, în acest an școlar.* <https://www.edupedu.ro/peste-20-din-elevii-din-ciclul-primar-din-mediul-rural-fac-invatamant-simultan-adica-ore-cu-elevi-din-alte-clase-mai-mari-sau-mai-mici-potrivit-datelor-ministerului-educatiei-peste-100-000-de-e/>.
- Ghimiși, D. (2021). *10% din elevii din clasele primare, din România, învață simultan cu elevi din alți ani de studiu. Aproape 92% din dintre aceștia sunt din mediul rural.* <https://www.edupedu.ro/10-din-elevii-din-clasele-primare-din-romania-invata-simultan-cu-elevi-din-alti-ani-de-studiu-aproape-92-din-dintre-acestia-sunt-din-mediul-rural/>.
- Giannakos, M.N. & Vlamos, P. (2012) Using educational webcasts in small multigrade schools of isolated islands. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8 (2), 131-141. Last accessed
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084134.pdf>.
- Gîrlea-Costea R., & Alexandru G. (1995). *Activitatea simultană la două și mai multe clase în ciclul primar*. Editura Gheorghe Alexandru.
- Gristy, C. (2023). A Manifesto for Small Schools: The Story of an Intersectional Research, Practice and Politics Project. *Australian and International Journal of Rural Education*, 33(1), 61-65.
<https://doi.org/10.47381/aijre.v33i1.415>.
- Gürel, E., & Tat, M. (2017). SWOT Analysis: A Theoretical Review. *The Journal of International Social Research*, 10, 994-1006. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1832>.

- Guild, P.B. (2009). *Diversity, Learning Style and Culture*.
<http://www.newhorizons.org/strategies/styles/guild> .
- Gutiérrez, M. M., Hus, V., JančičHegediš, P., & Domínguez, S. C. (2021). Students of Primary Education Degree from two European universities: a competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia. *Revista Española de Educación Comparada*, 40,162-189.
<http://dx.doi.org/10.5944/reec.40.2022.28746>.
- Handa, M. C. (2009). Learner-centred Differentiation Model: A New Framework. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 55–66.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.985225022615818>.
- Hänze, M., Müller, M., & Berger, R. (2018). Cross-age tutoring: how to promote tutees' active knowledge-building. *Educational Psychology*, 38 (7), 915-926.
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2018.1444734>.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 553-560.
- Hargreaves, L.M. (2008). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 117-128,
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.004>.
- Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă*. Editura Trei.
- Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into Practice*, 41(1), 47-60. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_8.
- Hoffman, J. (2003). Multiage Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/02568540309595019>.
- Holban, I. (1995). *Testele de cunoștințe*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Hotea, D. (2021). *Tehnici noi de cultivare a comunicării orale și scrise în cadrul orelor de limba română la clasele primare, cu regim simultan*. Editura Limes.
- Howe, N., & Leach, J. (2018). Children's play and peer relations. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 222-242). The Guilford Press.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2006). *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Editura Polirom.
- Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multigrade Teaching in Primary Education as a Promising Pedagogy for Teacher Education in Austria and Finland. In: Craig, Cheryl J.; Orland-Barak, Lily (eds.) *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (Part C). *Advances in Research on Teaching*. 22, 89-113. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-368720150000022005>.
- Idris, J. (2019). Understanding School Leaders' Challenges and Needs in the Management of Multigrade Classrooms. *International Academic Conference on Education*, 8-10 November, Oxford, United Kingdom, 77-87.

- Ilie, E. (2020). *Didactica limbii și literaturii române*, Ediția a II-a. Editura Polirom.
- Inspectoratul Școlar al județului Covasna (2011).
https://isj.educv.ro/sites/default/files/INVATAMANT%20SIMULTAN%20-%20RAPORT%20C%20A_0_0.doc.
- Ionescu, M. (2001). *Demersuri tipice și creative în predare și învățare*. In Ionescu M., & Radu I. (coord.), *Didactica modernă*, 178-214. Editura Dacia.
- Ionescu, M., & Bocoș, M.-D. (coord.) (2009). *Tratat de didactică modernă*. Editura Paralela 45.
- Ionescu, M., & Chiș, V. (2001). *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*. Editura Presa Universității Clujeană.
- Ișler, N. K. (2022). Re-thinking Multigrade Classrooms as an Alternative Educational Environment. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, V17(2), 71-89.
<https://doi.org/10.29329/epasr.2022.442.4>.
- Iucu R. (2001). *Instruirea școlară*. Editura Polirom
- Iucu, R. (2006). *Managementul clasei de elevi*. Editura Polirom.
- Iwu, R.U., Ijioma, B.C., Onoja A.I., & Nzewuihe, G.U. (2011). Teaching Aids: A Panacea for Effective Instructional Delivery in Biology. In *Researcher*, 3(2), 62-65. ISSN: 1553-9865.
<http://www.sciencepub.net/researcher>.
- Jacobs, M., Vakalisa, N. C. G., & Gawe, N. (2011). *Teaching and Learning Dynamics* (4th ed.). Heinemann.
- Jamaldini, M. A., Asif, M., & Sultan, G. A. (2021). The Negative Effect of Multi-Grade Teaching on the Teachers' Performance at Primary School Level in District Mastung, Balochistan. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 6 (1), 140-149. [http://doi.org/10.47205/plhr.2022\(6-1\)12](http://doi.org/10.47205/plhr.2022(6-1)12).
- Jeder, D., & Catalano, H. (2021). Specificul strategiilor didactice utilizate în activitatea cu grupa combinată. In Catalano, H., Albulescu, I., (coord.), *Specificul activităților didactice la grupele combinate*, 115-172. Editura Didactică și Pedagogică.
- Jinga, I., & Istrate, E. (2001). *Manual de pedagogie*. All.
- Jucan, D. A. (2021). Efficient Didactic Strategies Used In Students' Teaching Practice. In Albulescu, I. & Stan, N. (Eds.), *Education, Reflection, Development – ERD 2020*, 104. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 159-164. European Publisher.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.17>.
- Jucan, D., Todea, A. & Pintea, M. (2020). Proiectarea didactică la clasele simultane. In Catalano, H. & Albulescu, I. (coord.), *Ghidul profesorului din învățământul primar simultan*, (pp. 147-204). Editura Didactică și Pedagogică.
- Jucan, D.A. (2023). Methods of Organizing the Teaching Activity in Multi-Grade Classes. *Education 21 Journal*, 25, 206-211. <https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.22>.

- Jucan, D. & Pavelea, D. (2020). Forme de organizare a colectivului de elevi și a activității didactice în clasele simultane. In H. Catalano & I. Albulescu (coord.), *Ghidul profesorului din învățământul primar simultan*, (pp. 257-282). Didactică și Pedagogică.
- Kaka, G. A., Dehraj, M. A., Rao, A. H., & Memon, M. N. (2019). Challenges to primary school teachers in multigrade schools and their possible solutions. *Journal of Education and Practice*, 10(28), 67-70. <https://doi.org/10.7176/JEP/10-28-08>.
- Kalender, B. & Erdem, E. (2021). Challenges faced by classroom teachers in multigrade classrooms: A case study. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 76-91. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021473490>.
- Karabacak, E. & Kürüm-Yapıcıoğlu, D. (2020). The Alignment between the Official Curriculum and the Taught Curriculum: An Analysis of Primary School English Curriculum, *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 165-186. <http://dx.doi.org/10.33200/ijcer.802528>.
- Karaçoban, F., & Karakuş, M. (2022). Evaluation of the Curriculum of the Teaching in the Multigrade Classrooms Course: Participatory Evaluation Approach. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 84-99. <https://doi.org/10.47750/pegagog.12.01.09>.
- Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, 72, 293-305. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017>.
- Katal, A., & Demir, E. G. (2022). Multi-grade teaching: Experiences of teachers and preservice teachers in Turkey. *Hungarian Educational Research Journal*. 13(2). 170-188. <http://dx.doi.org/10.1556/063.2022.00132>.
- Kawamae, A. (2021). *Practical Introduction to Multi-grade Teaching in Japan*. The National University of Education Research Institute for Temote and Small Education (HUE RISE) https://www.hokkyodai.ac.jp/edu_center_remotepace/public/duplex_guide.html.
- Kaweera, C., Yawilonge, R., & Tachom, K. (2019). Individual, pair and group writing activity: a case study of undergraduate ELF student writing. *English Language Teaching*, 12(10), 1-13. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n10p1>.
- Khazaei, L., Bakhshi, H., & Ahmadi, P. (2016). Challenges and disadvantages of multigrade teaching: qualitative research. *Science & Education*, 12, 135-142. <http://dx.doi.org/10.24195/2414-4665-2016-12-24>.
- Kincses, I.V. (2019). *Valențe formative ale metodelor interactive: posibilități de utilizare în învățământul primar*. Rovimed Publishers
- Korthagen, F. & (in cooperation with J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, T. Wubbels). (2001). Getting to the heart of learning to teach: Realistic teacher education. Linking practice and theory: *The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00085-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00085-9).

- Kuru, M.E. & Tosun, E. (2022). The Perspectives of Multigrade Teachers on Teaching English as a Foreign Language (TEFL) in Turkey. *The International Journal of Educational Researches*, 13(4): 1-13.
- Labăr, A. V. (2017). Analiza statistică a datelor. In Enea, V., & Dafinoiu, I. (coord.), *Evaluarea psihologică. Manualul psihologului clinician*. Editura Polirom.
- Lapuz, M.C. (2015). Delights and Difficulties Multi-Grade Teachers in Rural Schools. *International Journal of Engineering and Technical Research (IJETR)*, 3 (7).
https://www.erpublisher.org/published_paper/IJETR032675.pdf
- Lawrence, D. (1981). The development of a self-esteem questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 245-251. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02481.x>.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69–85. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.10.001>.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. (2005). *Practical Research: Planning and Design*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ. <http://www.worldcat.org/title/practical-research-planning-and-design/oclc/53831701>.
- Lindström, E., & Lindahl, E. (2011). The effect of mixed-age classes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 121-144. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.554692>.
- Little, A.W. (2007). *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextLittle.pdf>.
- Little, A.W. (2007). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. <http://books.google.com.ph/>
- Little, A.W., Pridmore, P., Bajracharya, H.R., & Vithanapathirana, M. (2014). Learning and Teaching in Multigrade Settings (LATIMS) A final report to DFID, UK Department for International Development, London. <https://dokumen.tips/documents/learning-and-teaching-in-multigrade-settings-latims-a-learners-work-through.html>.
- Lubrica, P., Montemayor, J.L., Angiwan, E. & Capili, A. (2018). Contextualizing teaching practices in a diversified classroom: an assessment. *International Journal of Teaching and Education*, VI (2), 108-124. <http://dx.doi.org/10.20472/TE.2018.6.2.007>
- Lungu, Ș. (2004). *Activitatea didactică pe grupe. Aplicații în predarea și învățarea disciplinelor pedagogice*. Editura Casa Cărții de Știință.
- Macarie A., Constantin T, Iliescu M, Fodorea A, & Prepeliță G. (2008). Stima de sine - între normalitate și trăsătură accentuată. *Psihologie si societate: noutăți în psihologia aplicată*, 128 – 141, Performantica.
<https://www.psihoprofile.ro/Content/Questionnaires/1/23/Articol2007IasiStimadesineintrenormalitatesitrasaturaaccentuata.pdf>.

- Madigan D.J. & Kim, L.E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>.
- Maker, C. J., & Schiever, S. W. (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners* (3rd ed.). Pro-ed.
- Manea, D. (2020). Abordări praxiologice ale managementului educațional. In Albulescu, I.; Catalano, H. (coord.), *Sinteze de pedagogie generală. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II* (profesori de toate specializările). Didactica Publishing House.
- Manolescu, M. (2010). *Teoria și metodologia evaluării*. Editura Universitară.
- Manolescu, M. (eds.) (2020). *Practica cercetării în științele educației*. Editura Universitară.
- Mara, E.L. (2023). *Strategii moderne de predare-învățare adaptate învățământului simultan*. Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica. 24 (2), 338-346
http://philologica.uab.ro/upload/40_390_36.pdf
- Mara, E. L. (2012). *Metodica limbii și literaturii române în învățământul primar și preșcolar*. Editura Aeternitas.
- Mariano, L. T. & Kirby S. N. (2009) *Achievement of Students in Multi-Grade Classrooms: Evidence from the Los Angeles Unified School District*. RAND Corporation.
https://www.rand.org/pubs/working_papers/WR685.html.
- Marland, P. (2004). *Preparing teachers for multigrade classrooms: Some questions and answers*. University of Southern Queensland, 1-24.
<https://www.aare.edu.au/data/publications/1993/marlp93148.pdf>.
- Martínez, J.F.. (2014). Group cognition and swarm cognition in the solution of the traveling agent problem. *Revista Guillermo de Ockham*, 12(1), 9-19. <https://doi.org/10.21500/22563202.27>.
- Mason, D. & Burns, R. (1997) Reassessing the effects of combination classes. *Educational Research and Evaluation* 3 (1), 1- 53. <https://doi.org/10.1080/1380361970030101>.
- Mateescu, D., Brănișteanu, R., Bocoș, M.-D., & Baci, C. (2015). Managementul resurselor educaționale. In Răduț-Tăciu, R., Bocoș, M.-D., & Chiș, O. (coord.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, (pp. 337-363). Editura Paralela 45
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre... oui, mais comment*. ESF editeur.
- Ministerul Educației. (2024a). Anexa la OMECTS nr. 3036 din 9.01.2024 privind aprobarea Metodologiei de organizarea claselor în regim simultan.
https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2024/OM_3036_2024.pdf.
- Ministerul Educației (2024b). OME nr. 7386/11.11.2024 pentru aprobarea Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ.
https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2024/OM_7386_2024_profil_standarde_prof_cd_inv_preuniv.pdf.

- Ministerul Educației. (2024c). OME nr. 7872 din 20.12.2024 pentru aprobarea Metodologiei privind înființarea și organizarea programelor de studii universitare de licență – Pedagogia învățământului primar. https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/OM_7872-2024.pdf.
- Ministerul Educației (2023a). Anexele 1-4 la OME nr. 3670 din 13.02.2023 pentru modificarea Ordinului ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 5347/2011 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru clasele a IX-a - a XII-a, filiera vocațională, profilul pedagogic. https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/planuri-cadru/liceal/ORDIN%203670_13.02.2023%20.pdf.
- Ministerul Educației (2023b). Legea învățământului preuniversitar. https://edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educat_a/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf
- Ministerul Educației (2022). Ordinul Ministerului Educației nr. 4136 din 28 iunie 2022 pentru modificarea anexei nr. 5 la Regulamentul de inspecție a unităților de învățământ preuniversitar, aprobat prin Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 6106/2020, <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/257346>.
- Ministerul Educației (2022). Anexă la OME nr. 4224 din 6.07.2022 privind Metodologia-cadru privind asigurarea calității programelor pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și de acumulare a creditelor profesionale transferabile. https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2022/Anexa_OME_nr_4224_6.07.2022_Metodologie_programe_formare_in%20cariera_didactica.pdf.
- Ministerul Educației (2020a). Anexă la OMEC Nr. 4812/2020 din 30 iulie 2020 privind aprobarea Regulamentului-cadru pentru organizarea și funcționarea învățământului pedagogic în sistemul de învățământ preuniversitar. <https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2020/OMEC%204812.pdf>.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2020b). Anexă la OMEC nr. 5434 din 31.08.2020, privind aprobarea Metodologie-cadru de organizare și desfășurare a examenului național pentru definitivare în învățământul preuniversitar. <http://static.definitivat.edu.ro/2024/docs/METODOLOGIE%20DEF%20MODIF%202022.pdf>.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2020c). Ordin nr. 6106 din 3.12.2020, privind aprobarea Regulamentului de inspecție a unităților de învățământ preuniversitar. https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2020/Anexa%20OMEC%206.106_2020.pdf.
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. (2012). Anexa la OMECTS nr. 3062 din 19.01.2012 privind aprobarea Metodologiei de organizare a claselor din învățământul preuniversitar în regim simultan. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/134922>.
- Mena, N.P., Jiménez, J. (2024) Doing research in the rural school: Colombian schoolteachers' experiences as researchers and their expectancies toward a research-based formation. *Teaching and Teacher Education*, 141, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104496>.
- Miletta, M.M. (1996). *A Multiage Classroom. Choice & Possibility*. Heinemann, NH. <https://eric.ed.gov/?id=ED396292>.

- Minaz, M., Baig, G. N., & Ali, M. (2024). The Pedagogical Competencies of Multi-Grade Teachers: A Literature Review. *ProScholar Insights*, 3(1), 78-86. <https://doi.org/10.62997/psi.2024a-31019>.
- Ministerul Educației al Republicii Moldova (2019). Anexă Ordinul nr.1272 din 4.10.2019, Instrucțiune privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului național pentru învățământul primar în condițiile activității simultane. https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_privind_organizarea_procesului_educational_si_aplicarea_curriculumului_national_pentru_invatamantul_primar_in_conditiile_activitatii_simultane-copy.pdf.
- Montes Miranda, G. (2021). Contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado (Master's thesis, Universidad de Córdoba). <https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/f24550f4-f143-4a10-9ca7-6cb53c7ba930>
- Moeini, S., Moradian, N., & Khoroshi, P. (2016). Developing Multi-grade Classes using SWOT Analysis. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7 (4 S2) 197-202. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n4s2p197>.
- Mogonea, F.R. (2010). *Dificultățile de învățare în context școlar*. Editura Universitaria.
- Moise, E. (1994). Activitatea didactică în condițiile predării simultane. *Învățământul primar*, 6-7, 64-67.
- Moise, E. (1995). Activitatea didactică în condițiile conducerii simultane II. *Învățământul primar*, 1-2, 58-60.
- Molan, V. (1995). Activitatea didactică în condițiile de lucru simultan cu două sau mai multe clase. *Învățământul primar*, 1-2, 60-63.
- Molan, V. (2008). *Managementul școlar. Managementul învățământului simultan. Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar*. <https://pdfcoffee.com/vasile-molan-didactica-disciplinelorpdf-pdf-free.html>.
- Molan, V. (2014). *Didactica disciplinelor „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” din învățământul primar*. Editura Miniped.
- Molan, V. (2006). *Managementul învățământului simultan*. www.ruralwings-project.net.
- Moldoveanu, I. (1992). Învățământul cu predare simultană între realitate și experiență. *Învățământul primar*, 3, 1-4.
- Moreno-Guerrero, A. J., Marín-Marín, J. A., Parra-gonzález, M. E., & López-belmonte, J. (2022). Computer in education in the 21st century. A scientific mapping of the literature in Web of Science. *Campus Virtuales*, 11(1), 201-223. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1019>
- Mortazavizadeh, S. H. and Azizi Mahmoodabad, M. (2023). The effect of integrated education on learning math lessons in students in multigrade classes. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(3), 117-135. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39972.3561>.
- Motamedi, V. & Khajouie, F.G.P. (2020). Comparative analysis of the results of multigrade and singlegrade classes based on indicators of educational productivity and efficiency: A case study

- of Bandar Abbas city primary and secondary schools. *Journal of Education and Learning* (EduLearn), 14 (2), 227-233. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i2.15871>.
- Moțica, M. (1986). Orarul prelungit – mijloc de optimizare a activității didactice în condițiile muncii simultane. *Revista de pedagogie*, 2, 38-41.
- Msimanga, M. R. (2019). Managing the use of resources in multi-grade classrooms. *South African Journal of Education*, 39 (3), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n3a1599>
- Msimanga, M.R. (2020). Teaching and learning in multi-grade classrooms: the LEPO The LEPO Framework. *Africa Education Review*, 17(3), 123–141. <https://doi.org/10.1080/18146627.2019.1671877>.
- Mulryan-Kyne, C. (2005a). The Grouping Practices of Teachers in Small Two-Teacher Primary Schools in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education*, 20(17), 1-14. <https://www.researchgate.net/publication/26415932>.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-514. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>.
- Multigrade teaching – A review of research and practice – *Education Research Paper*, no.12, 1994, www.dfid.gov.uk/r4d/PDF/Outputs/Misc_Education/paper12.pdf
- Munser-Kiefer, M., Martschinke, S., Lindl, A., & Hartinger, A. (2023). Development of Self-Concept in Multi-Grade 3rd and 4th Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15 (2023), 343-356. <https://doi.org/10.26822/iejee.2023.305>.
- Mureșan, O. (1986). Premise ale dezvoltării creativității elevilor în condițiile predării simultane. *Revista de pedagogie*, 2, 41-43.
- Murkatik, K., Harapan, E., & Wardiah, D. (2020). The influence of professional and pedagogic competence on teacher's performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(1), 58-69. <http://dx.doi.org/10.52690/jsmse.v1i1.10>.
- Mydland, L. (2011). The legacy of one-room schoolhouses: A comparative study of the American Midwest and Norway, *European journal of American studies*, 6-1. <https://doi.org/10.4000/ejas.9205>.
- Naparan, G. & Alinsug, V. (2021). Classroom Strategies of multigrade teachers. *Social Sciences and Humanities Open*, 3(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>.
- Naparan, G.B. & Castañeda, M.I.L.P. (2021). Challenges and Coping Strategies of Multi-Grade Teachers. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education* (IJTAESE), 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.31098/ijtaese.v3i1.510>.
- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Bakar, K. A., & Puteh, S. N. (2010). Teachers' perception on alternative assessment. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 7(1), 37. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.006>.
- National Multiage Institute, Northern Arizona University. <https://nau.edu/coe/national-multiage-institute/>.

- Neacșu, I. (coord.) (1988). *Metodica predării matematicii la clasele I-IV*. Didactică și pedagogică.
- Ngoc Duc, T., Hao, P., & Thi Thu Ha, N. (2020). *Pair Work And Small Group Activities: Good Ways to Improve Students' Oral Interaction Times and Make Students More Confident in blended learning classes*. 305, 144–150.
https://www.researchgate.net/publication/351359049_PAIR_WORK_AND_SMALL_GROUP_ACTIVITIES_Good_Ways_to_Improve_Students'_Oral_Interaction_Times_and_Make_Students_More_Confident_in_blended_learning_classes.
- Nicola, I. (1994). *Pedagogie*. Editura Didactică și Pedagogică R.A.
- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. Editura Aramis
- Obiectivul de Dezvoltare Durabilă 4 (2025, 8 Ianuarie). In Wikipedia.
https://ro.wikipedia.org/wiki/Obiectivul_de_Dezvoltare_Durabil%C4%83_4.
- OECD (2021). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps. Towards an Inclusive Curriculum*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>.
- Okada, R. (2021). Autonomy-Supportive Classroom Climate in Mixed-Grade Classes in a Japanese Elementary School. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 11(2), 39-46.
<http://doi.org/10.5539/jedp.v11n2p39>.
- Olsen, J., & Nielsen, T.W. (2009). *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Onde, R. (2023). Challenges Met and Coping Mechanisms of Teachers. Teaching Multigrade Classes and Performance of Pupils. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies*, III (10), 272-289. <https://www.ijams-bbp.net/wp-content/uploads/2023/11/9-IJAMS-November-WLC-272-289.pdf>.
- Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia—Social and Behavioral Studies*, 209, 229–233. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.222>.
- Oprea, C.-L. (2007). *Strategii didactice interactive*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Opriș, D. (2019). Intercultural education in the primary school education in Romania: ways to achieve and integrate it in curricular documents. Students' perspective. *Journal of Educational Sciences*, XX, 2(40), 28-41. https://rse.uvt.ro/pdf/2019/Numarul_2/3.pdf.
- Opriș, D. (2021). Implications of the industrial revolution for the family and for the family education. *Educția 21 Journal*, 21, 62-68. <https://doi.org/10.24193/ed21.2021.21.06>.
- Opriș, D. (2024). *Valori, educație, societate. Cercetări de pedagogie aplicată*. Editura Eikon.
- Opriș, D., & Popovici, A. (2025). Study on the Level of Satisfaction and Expectations of Teachers towards the Use of Supporting Texts and Storytelling in Moral Education in Primary Education. *Pedagogika-Pedagogy*, 97(1), 27-41. <https://doi.org/10.53656/ped2025-1.02>
- Opriș, D., Baci, C., & Opriș, M. (2025). Study on the impact of attitude, motivation, and study time on mathematics performance in secondary school students. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 17(1), 485-517. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.1/963>

- Opriș, M., & Opriș D. (2013). *Cercetare și religie. Repere și demersuri comune*. Editura Eikon.
- Opriș, M., Opriș, D. & Bocoș, M. (2006). *Cercetarea pedagogică în domeniul educației religioase*. Editura Sf.Mina.
- Ordu, U.B.-A. (2021). The Role of Teaching and Learning Aids/Methods in a Changing World. In *New Challenges to Education: Lessons from Around the World*, BCES Conference Books 2021, 19, 210-216, Sofia: Bulgarian Comparative Education Society, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613989.pdf>.
- Organizația Națiunilor Unite (2025, 8 Ianuarie). In *Wikipedia*. https://ro.wikipedia.org/wiki/Organiza%C8%9Bia_Na%C8%9Biunilor_Unite#Obiectivele_de_dezvoltare_ale_mileniului.
- Ovenden-Hope, T. & Passy, R. (2019). Educational Isolation: A challenge for schools in England. *Plymouth Marjon University and University of Plymouth* <https://www.marjon.ac.uk/educational-isolation/Education-Isolation-Report.pdf>.
- Palavan, O., & GöÇER V. (2017). Problems Faced by the Classroom Teachers in Multigrade Classes (A Case in Malatya Province). *Kirikkale University Journal of Social Sciences*, 7(2), 69-96.
- Pânișoară, I.O. (2006). *Comunicarea eficientă*, ediția a III-a. Editura Polirom.
- Pânișoară, I.O. (2017). *Ghidul profesorului*. Editura Polirom
- Parveen, Z., Khalid, M.U., & Rashid, A. (2023). Exploring the Experiences of Teachers Implementing Action Research in a Multi-Grade Classroom for Physically Challenged Students. *Journal of Educational research & Social Sciences Review*, 3 (2), 133-146. <https://ojs.jerssr.org.pk/index.php/jerssr/article/view/223>.
- Păun E. (2017). *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Editura Polirom
- Păunescu, M. (2010). *Utilizarea jocului didactic în cadrul lecțiilor de matematică la clasele I-IV în învățământul cu predare simultană*. Editura Ștef
- Pavelea, T.D. (2020). *Psihopedagogie aplicată claselor/grupelor pe vârste multiple – Ghid metodic pentru învățământul simultan*. <https://ro.scribd.com/document/488269508/PSIHOPEDAGOGIE-APLICATA-CLASELOR-GRUPELO-pdf>.
- Pavelea, T.D., Truța, L., Macri, C., Răduț-Taciu, R. & Bocoș, M.-D. (2015). Managementul învățământului primar simultan și al grupelor combinate. In Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D., & Chiș, O. (coord.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, (pp. 176-206). Editura Paralela 45
- Pelletier, G. (2024). *Dezvoltarea stimei de sine și a inteligenței emoționale a copilului tău*. Prestige
- Pettersson, G., & Näsström, G. (2020). Educators' digital competence in Swedish rural schools. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2). <https://doi.org/10.2478/eurodl-2020-0011>.

- Philips R., & McNaugh C., Towards a generalised conceptual framework for learning: the Learning Environment, Learning Processes and Learning Outcomes (LEPO) framework, In J. Herrington & W. Hunter (Eds.), *ED-MEDIA 2010* (2495–2504). *Proceedings of the 22nd annual World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Toronto, Canada, 28 June–2 July. Chesapeake VA: Association for the Advancement of Computers in Education, <https://www.researchgate.net/publication/229046302>.
- Popescu C., Mincă C., & Oncioiu G. (1968). *Predarea simultană la două sau mai multe clase*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Posso-Pacheco RJ, Córdor-Chicaiza, M.G. C, Córdor-Chicaiza, J. D. R, Paz-Viteri, B.S., Giráldez, V.A., Rodríguez, A.S., & Bravo, N.A.O. (2024). Analysis of discursive patterns for curricular contextualization. *Environment and Social Psychology*, 9(6). 1-16. <https://doi.org/10.54517/esp.v9i6.2133> .
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559–576. <https://doi.org/10.1080/00220270701488093>.
- Professional Development Stand, Unit 4: *Curriculum Studies*, Module 4.2. Timetabling (2002), <https://www.education.gov.pg/TISER/documents/pastep/pd-cs-4-unit-guide-lecturer.pdf>.
- Professional Development Stand, Unit: *Multigrade Teaching*, Module MG.2 Managing the Multigrade Classroom (2002), Disponibil <http://27.122.21.154/TISER/documents/pastep/pd-mt-2-managing-multigrade-classroom-student.pdf>.
- Pulatovna, K.K. (2024). Aspects of developing the ability for independent learning among students of higher educational institutions. *Web of Scientists and Scholars: Journal of Multidisciplinary Research*, 2(12), 9–18.
- Quail, A., & Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 43. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.004>.
- Radu, I.T. (2007). *Evaluarea în procesul didactic*. Editura Didactică și Pedagogică
- Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland—opportunities and challenges from teachers’ and students’ perspectives. *International Journal of Educational Research*, 74, 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.007>.
- Raggl, A. (2019). Small Rural Schools in Austria: Potentials and Challenges. In: Jahnke, H., Kramer, C., Meusburger, P. (eds) *Geographies of Schooling. Knowledge and Space*, vol 14. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_12.
- Rahim, B. (2018). School Resources and Learning Outcomes: An Empirical Study of Rural Public Schools. *Excellence in Education Journal*, 7(2), 3-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208673.pdf>.
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *SAGE Open*, 6(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>.

- Răduț-Taciu, R. (2015). *Managementul instituțiilor școlare și al clasei de elevi*. Centrul de Formare Continuă, Învățământ la Distanță și cu Frecvență Redusă.
- Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D., & Chiș, O. (coord.) (2015). *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*. Editura Paralela 45.
- Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D., Chiș, O., Orban, I.-Ș., Tătar, L.-L., & Ștefan Bîrdea, A. (2015). Managementul clasei de elevi și al grupei de preșcolari. In Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D., & Chiș, O. (coord.) *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, (pp. 62-84). Editura Paralela 45.
- Recla, L. C. B., & Potane, J. D. (2023). Teachers' Challenges and Practices in Handling Multigrade Classes: A Systematic Review. *ASEAN J. Open Distance Learn*, 15(1), 73-87. https://ajodl.oum.edu.my/document/Previous/Volume15.N0.1_2023/06.%20Teachers%20Challenges_Final.pdf.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>.
- Reyes, R. R., & Ching, D. A. (2024). Opportunities and Challenges of a Multigrade Teacher: Inputs for a Proposed Professional Development Action Plan. *TWIST*, 19(3), 445-455. <https://twistjournal.net/twist/article/view/425>.
- Rianti, R., Syahid, A., & Qamariah, Z. (2022). The effectiveness of pair work activities on students' speaking anxiety and speaking ability. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 8(4), 1471-1477. <http://dx.doi.org/10.31949/educatio.v8i4.3760>.
- Ribeiro, S.D.C., Gerlin, M.N.M. & De Oliveira (2024). The development of reading skills in the school library: information recovery and promotion of critical reading in the digital age. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, 22, 2-13 (e024003). <http://dx.doi.org/10.20396/rdbci.v21i00.8673358/en>.
- Richard, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2006). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. National Center for Culturally Responsive Educational Systems, Arizona State University. <http://dx.doi.org/10.1177/004005990703900310>.
- Risonar, C.J.O., & Digamon, J.S. (2022). Learning Outcomes Between Sixth- Graders in Multigrade Classes and Monograde Classes. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 4(1), 187 – 194. <http://dx.doi.org/10.54476/iimrj23>.
- Robu, M. (2008). *Empatia în educație. Necesități pedagogice moderne*. Editura Didactica Publishing House.
- Romanescu, C. (2017). *Îmbinarea metodelor moderne cu cele tradiționale în învățământul primar*. Rovimed Publishers.
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M., & Pendergast, D. (2019). Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5), 24-41. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.2>.

- Roșan, A. (2006). *Violența juvenilă școlară: teorie, prevenție și intervenție integrativă*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Rotas, E.E. (2021). The Influence of Stress on Professional Satisfaction of Multigrade Teachers: Evidence from the Philippines. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning*, 2(1), ep2104, 1-8. <https://doi.org/10.30935/ijpdll/9732>.
- Runcan, R. (2023). *Metodologia cercetării în științe sociale: cercetare calitativă. Suport de curs universitar*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>.
- Suciu, L. G. (2016). Ce face ca educația să aibă valoare? Avertismentul lui Dewey. In *Educația din perspectiva valorilor, Tom 10: Summa paedagogica*, Ediția a VIII-a, 211-218. Chișinău.
- Suciu, L. G. (2018). Experiențe semnificative de învățare din lumea filmului: The Square (2017). In *Un secol pentru educație*, Conferința cu participare internațională Suceava, 102-116.
- Şahin, A., Sağ, R., Yilmaz, F., Kartal, A., & Karaman, G. (2022). Impact Evaluation of the Multi-grade Classroom Readiness Program for Prospective Teachers: The First Step to Villages Schools (FSVS) Program. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning*, 8(1), 1-34.
- Şandor, S. (2013). *Metode și tehnici de cercetare în științe sociale*. Editura Tritonic.
- Saqlain, N. (2015). A Comprehensive Look at Multi-Age Education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 285-290. <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n2p285>.
- Săraru, R. (2023). *Ligia Deca: Fiecare dintre noi putem mișca educația înspre bine*. <https://www.romania-actualitati.ro/stiri/romania/ligia-deca-fiecare-dintre-noi-putem-misca-educatia-inspre-mai-bine-id181976.html>.
- Schumacher E. (2019). *Pedagogia Montessori, înțelegere, aplicare și experimentare*. Editura Didactica Publishing House.
- SEAMEO INNOTECH. (2012). *Quality indicators of multigrade instruction in southeast Asia*. Available from https://www.seameo-innotech.org/wp-content/uploads/2020/04/PolRes_QualityIndicatorsOfMultigradeInstructionInSea.pdf
- SEAMEO INNOTECH (2020). *A Review of the Current Situation and Practices of Multigrade Schools in the Philippines*. [https://www.seameo-innotech.org/wp-content/uploads/2020/08/MPPE%20Full%20Report%20\(20200818\).pdf](https://www.seameo-innotech.org/wp-content/uploads/2020/08/MPPE%20Full%20Report%20(20200818).pdf) .
- Seban, D. (2015). Development of preservice identities: learning from a multigrade classroom practicum context. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 41(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992632>.
- Senthamarai, S. (2018). Interactive teaching strategies. *Journal Applied and Advanced Research*, 3(1), 36-38. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.166>.

- Stan, C. & Simion, A. (2020). Evaluarea în contextul simultaneității. In In Catalano, H. & Albulescu, I. (coord.), *Ghidul profesorului din învățământul primar simultan*, (pp. 333-358). Editura Didactică și Pedagogică.
- Shareefa, M. (2020). Using differentiated instruction in multigrade classes: a case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 167–181.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1749559>.
- Sigsworth, A., & Solstad, K. J. (eds.) (2005). *Small Rural schools: A Small Inquiry*. Interskola.
<https://core.ac.uk/download/pdf/225900272.pdf>.
- Singh, K. S. K. (2025). The Effect of Peer Tutoring on Academic Performance and Social Skills Development in Middle School Students. *Siddhanta's International Journal of Educational Research*, 1(1), 125-137.
<https://siddhantainternationalpublication.net/index.php/sijer/article/view/33>.
- Smit, R. & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28 (8) (2012), 1152-1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>.
- Sordes-Ader, F., Lévêque, G., Oubrayrie, N., & Safont-Mottay, C. (1998). Présentation de l'échelle toulousaine de l'estime de soi. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Éds), *Estime de soi : perspectives développementales*. 167-182. Delachaux et Niestlé.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3359143k.texteImage>.
- Sörlin, I. (2005). Small rural schools: a Swedish Perspective. In Sigsworth, A., & Solstad, K. J. (eds.) (2005). *Small Rural schools: A Small Inquiry*. Interskola.
- Stanciu, M. (2003). Introducere în pedagogie. Editura „Ion Ionescu de la Brad”.
- Stan, C. (2001). Teoria și metodologia formării comportamentului moral. In M. Ionescu & V. Chiș (Eds.), *Pedagogie*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Stan, C. (n.d.). *Teoria educației. Actualitate și perspective*. Editura Presa Universitară Clujeana.
- Stan, C. & Simion, A. (2020). Evaluarea în contextul simultaneității. In Catalano H. & Albulescu I. *Ghidul profesorului din învățământul simultan*, (pp. 333-357). Editura Didactica Publishing House.
- Stan, C., Manea, A.D. & Catalano, C. (2020). Teoria și practica evaluării educaționale – o perspectivă globală. In Albulescu, I. & Catalano, H. *Sinteze de pedagogie generală. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*, (pp. 449-488). Editura Didactica Publishing House
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational Books.
<https://archive.org/details/stenhouseanintroductiontocurriculumresearchanddevelopment>.
- Stoicescu, D., Manolache, M., & Ilieș, B.G. (eds.) (2005). *Predarea simultană*. Editura Educația 2000+.
- Stone, S.J., & Burriss, K.G. (2019). *Understanding Multiage Education*. Routledge Taylor & Francis Group.

- Stone, S.J., (1996). *Creating the Multiage Classroom*. Good Year Books.
- Su, S-W. (2012). The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (1) 1, 153-158.
<http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.1.153-158>.
- Şebu, S., Opreş, M. & Opreş, D. (2017). *Metodica predării religiei*. Editura Reîntregirea.
- Şerdean, I. (1988). *Metodica predării limbii române la clasele I-IV*. Editura Didactică şi Pedagogică.
- Şincan, E. (1988). *Recomandări metodice privind organizarea procesului de învăţământ şi aplicarea conţinutului programelor pentru clasele I-IV, în condiţiile activităţii simultane*. Editura Didactică şi Pedagogică.
- Şoldea, C. (2024). Portofoliul electronic ca instrument de învăţare reflectivă în învăţământul primar. Aplicaţie pentru studiul ştiinţelor naturii [The Electronic Portofolio as a Tool for Reflective Learning in Primary Education. Application for the Study of Natural Sciences] (abstract of doctoral thesis). <https://teze.doctorat.ubbcluj.ro/doctorat/teza/fisier/8705>.
- Taole, M.J. (2022). English First Additional Language: Teachers' written feedback practices in multi-grade classrooms in rural South African primary school. *South African Journal of Education*, 42 (4), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n4a2145>.
- Taole, M.J. (2021). Assessment and Feedback Practices in a Multigrade Context in South African Classrooms. In Cornish L., & Taole M.J. (Eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching. Research and practice in South Africa and Australia*. Springer Nature Switzerland AG.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-84803-3>.
- Taole, M.J. (2018). Diversity and inclusion in rural. South African multigrade classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1268–1284.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1520310>
- Taole, M. J. (2017). Identifying the professional knowledge base for multi-grade teaching. *Gender and Behaviour*, 15(4), 10419-10434.
- Taole, M. J. (2014a). Quality Basic Education for All: Challenges in Multi-Grade Teaching in Rural Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (1), 531-536.
<http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n1p531>.
- Taole, M.J. (2014b). Against All Odds: How Do Primary Teachers Navigate in Multi-grade Teaching Contexts?. *Journal of Human Ecology*, 48:1, 153-159.
<http://dx.doi.org/10.1080/09709274.2014.11906784>.
- Tayoni, A.C. & Abocejo, F.T. (2023). The Multigrade Education Program: A Policy Evaluation. *International Journal of Academic Pedagogical Research (IJAPR)*. 7(1),1-6.
https://www.researchgate.net/publication/369370422_The_Multigrade_Education_Program_A_Policy_Evaluation.
- Țânculescu, E.C. (2022). Curriculumul integrat – tipologie, valori, perspective. In *Învăţământul superior: tradiţii, valori, perspective*, 1, 95-100.
<https://doi.org/10.46727/c.v1.1-2-10-2022.p95-100>

- Teacher education modules for multi-grade teachers*, Module 2. Disponibil <https://www.mona.uwi.edu/cop/library/module-2-teacher-education-modules-multi-grade-teaching>.
- Tîrcă, A., & Rădulescu, E. (2005). Adaptarea curriculum-ului la contextul local – modul de formare pentru facilitatori și școli publicat în cadrul proiectului de învățământ rural al MECT, Banca Mondială și Guvernul României. <https://issuu.com/ancatirca/docs/modul-adaptare-curriculum-la-contextul-rural>.
- Thephavongsa, S. (2018). Enhancing the Teaching Skills of the Multi-Grade Teachers through Lesson Study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 71-87. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.5>.
- Thomas, C., & Shaw, C. (1992). Issues in the development of multigrade schools. *World Bank Technical Paper Number 172*. World Bank.
- Thompson M., & Barker T. (2019). *Educație fără constrângeri*. Herald.
- Țîrcovnicu, V. & Popeangă, V. (1970). *Pedagogia generală*. EDP.
- Țîrcovnicu, V. (1981). *Învățământ frontal. Învățământ individual. Învățământ pe grupe*. EDP.
- Tolu, H., Albayrak, O., Türkmen, A., & Duysak, A. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okulların algılanması: Kişiselleştirilmiş öğrenme sosyolojisi / Perception of Multigrade Classes Schools: Sociology of Personalized Learning. *Hacettepe University Journal of Education*, 270-283. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2020059432>.
- Topping, K. J. (2000). *Tutoring*. International Academy of Education, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125454>.
- Topping, K., Duran, D., & Keer, H.V. (2016). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills. A practical guide for teachers*. Routledge Taylor & Francis Group
- Trei minute din ora de religie. *Despre iubirea creștină*. (n.d.) Home [YouTube channel]. YouTube. Retrieved September 20, 2022, from <https://www.youtube.com/watch?v=CG4QLW8788E>.
- Tsiakkios, A. & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus, *International Journal of Educational Management*, 16 (1), 6-17. <https://doi.org/10.1108/09513540210415505>.
- Tsolakidis C., Sotiriou S., & Koulouris P. (2005). *Proceedings of the First Workshop of the Network of Multigrade Education NEMED*.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best – evidence synthesis. *Review of Educational Research*. <http://multiagelearninglabs.com>.
- Veldheer, J.R.D. (2019). *Multi-Grade Versus Single-Grade Classrooms: Student Performance on the Iowa Assessments* <https://www.bakeru.edu/dissertation/multi-grade-versus-single-grade-classrooms-student-performance-on-the-iowa-assessments/>.
- Vicol, M.I. (2013). Strategiile didactice interactive versus comunicarea didactică: bi- și multipolară. *Revista Didactica Pro...*, 3(79), 10-15 https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/53547.

- Vithanapathirana, M. V. (2005). *Improving multigrade teaching: action research with teachers in rural Sri Lanka* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020487/1/Vithanapathirana%2C%20Manjula%20V.pdf>.
- Voicu, M. & Coneth, D. (2023). *O învățătoare parcurge 7 kilometri pe jos până la cea mai mică școală din România. Doar 7 copii cu drag de carte învață acolo*.
<https://www.antena3.ro/emisiuni/sinteza-zilei/faci-bine-romaniei-copiii-potecilor-invatoarea-care-nu-renunta-695811.html>.
- Voicu, M. (2023). *România Educată închide o școală, unde învață șapte elevi dintr-un motiv absurd*.
<https://www.antena3.ro/actualitate/scoala-romania-inchisa-investigatii-antena-3-cnn-apel-ministerul-educatiei-696648.html>.
- Voiculescu, E., & Aldea, D. (2007). Teoria și metodologia instruirii. In Voiculescu, E., Voiculescu, F., Todor, I., Aldea, D., Petrovan, R., Buda, L. & Tăușan, L. *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*. 210-317. Editura Aeternitas.
- Voiculescu, E., Voiculescu, F., Todor, I., Aldea, D., Petrovan, R., Buda, L. & Tăușan, L. (2007). *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*. Editura Aeternitas
- Voiculescu, F., & Voiculescu, E. (2015). *Management educațional strategic. Analiză – Proiectare – Performare*. Editura Risoprint.
- Wannagatesiria, T., Nukulthama K., Kruea – Ina N., & Thongperma A. (2014). Lesson Learned from the Experiences of Small Schools in Thailand. *Social and Behavioral Sciences*, 141, 1095-1100.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.184>.
- Wildy, H., Sigurðardóttir, S. M., & Faulkner, R. (2014). Leading the small rural school in Iceland and Australia: Building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 104-118. <https://doi.org/10.1177/1741143213513188>.
- World Bank, (2005). *Turkey-Education Sector Study Sustainable Pathways to an Effective, Equitable, and Efficient Education System for Preschool through Secondary School Education*. Report No. 32450-TU.
<https://documents.worldbank.org/curated/en/715361468779160193/pdf/324500v20TR0Ed1Main1Report01PUBLIC1.pdf>.
- World Vision România (2023). *Evaluarea problemelor educaționale din învățământul simultan din România*. <https://worldvision.ro/wp-content/uploads/2024/10/Raport-descriptiv-Evaluarea-problemelor-educationale-din-invatomantul-simultan-din-Romania.pdf>.
- World Vision România (2023). *Raport anual Pâine și mâine*. <https://worldvision.ro/implica-te/persoane-fizice/paine-si-maine/>.
- World Vision România (2023). *Raport anual*. <https://worldvision.ro/wp-content/uploads/2024/07/Raport-anual-WorldVision2023.pdf>
- Zlate, M. (2000). *Introducere în psihologie*. Editura Polirom.
- Zabalza M. (2012). Territory, culture and curricular contextualization (Spanish). *Interacções*. 8 (22), 6–33.