

Coordonatori:
Horațiu CATALANO
Ion ALBULESCU

GHIDUL PROFESORULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR SIMULTAN



București, 2020

CUPRINS

<i>Prefață</i>	11
I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR SIMULTAN ÎNTRE NECESITATE ȘI OPORTUNITATE, ION ALBULESCU	13
1. Învățământul simultan în context național și internațional	13
2. Premise de constituire a învățământului în regim simultan	17
3. Realitățile învățământului simultan – avantaje și limite	20
<i>Bibliografie</i>	23
II. MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI ÎN REGIM SIMULTAN, CRISTINA CATALANO, SMARANDA FLOREAN, ALEXANDRA ARSINTE	25
1. Rolurile cadrului didactic în contextul învățământului simultan	25
2. Specificul programului zilnic în clasa simultană	29
3. Perspectiva eterogenității ca resursă cognitivă și socială	43
4. Amenajarea și organizarea sălii de clasă	46
4.1. Reguli specifice amenajării și organizării sălii de clasă din perspectivă tradițională	46
4.2. Tendințe actuale privind dimensiunea ergonomică a managementului clasei	50
5. Regulile clasei în condiții de simultaneitate. Dimensiuni teoretice și metodologice	56
6. Diferențierea și individualizarea în contextul simultaneității	59
7. Tema pentru acasă – o provocare pentru elevi, părinți și cadrul didactic	61
<i>Bibliografie</i>	64

III. CURRICULUMUL ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

SIMULTAN, SORIN CRISTEA	67
1. Conceptul pedagogic de curriculum școlar. Deschideri spre învățământul simultan	67
2. Caracteristicile principale ale <i>curriculumului</i> școlar. Implicații la nivelul învățământului simultan	71
3. Documente curriculare: plan, programă, manual, auxiliare didactice. Premise teoretice și practice necesare pentru adaptarea la învățământul simultan	76
4. Specificul <i>Curriculumului la decizia școlii</i> în învățământul simultan	85
<i>Bibliografie</i>	87

IV. APLICAREA PRINCIPIILOR DIDACTICE ÎN CONDIȚIILE

ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SIMULTAN, DELIA MUSTE.....	89
1. Delimitări terminologice	89
1.1. Caracteristicile principiilor didactice	90
1.2. Particularități de aplicare a principiilor didactice în procesul de instruire simultană	91
<i>Concluzii</i>	104
<i>Bibliografie</i>	105

V. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CONDIȚII

DE SIMULTANEAȚIE, CORNELIA STAN.....	107
1. Predarea și învățarea în contextul instruirii în regim simultan	107
1.1. Predarea în contextul instruirii în regim simultan	107
A. Demersuri care preced activitatea de predare propriu-zisă în condițiile învățământului simultan	109
B. Procesul de predare propriu-zisă	109
1.2. Învățarea în contextul instruirii în regim simultan	117
2. Particularități ale comunicării didactice în învățământul simultan	128
2.1. Aspecte generale ale procesului de comunicare în învățământul simultan	128
2.2. Redimensionarea componentei comunicaționale în învățământul simultan	135
<i>Bibliografie</i>	143

VI. PROIECTAREA DIDACTICĂ LA CLASELE SIMULTANE,

<i>DANA JUCAN, ANICUȚA TODEA, MARIA PINTEA</i>	147
1. Condiții ale proiectării didactice eficiente în clasele cu regim simultan	147
2. Lectura planului-cadru de învățământ	148
2.1. Exemple de ore școlare specifice organizării activității didactice în regim simultan	153
3. Lectura programei și a manualelor școlare	155
4. Specificul planificării calendaristice în context simultan	158
4.1. Modele de planificare calendaristică specifice învățământului primar simultan	161
5. Specificul proiectării unităților de învățare în context simultan	175
5.1. Modele de proiecte ale unităților de învățare realizate în contextul organizării simultane	176
6. Metodologia elaborării proiectului didactic în clasele simultane. Aspecte teoretice și practice	190
6.1. Proiectarea lecțiilor/activităților didactice în învățământul simultan	192
6.2. Structura proiectului didactic în învățământul simultan	193
6.2.1. Exemplu de proiect didactic pentru două clase simultane:	196
<i>Bibliografie</i>	203

VII. STRATEGIILE DIDACTICE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

<i>PRIMAR SIMULTAN, HORAȚIU CATALANO</i>	205
1. Provocările, avantajele și limitele strategiilor didactice în condițiile simultaneității	205
2. Strategiile didactice. Conceptualizare din perspectiva activității didactice organizate în regim simultan	209
2.1. Selectarea strategiilor didactice utilizate în învățământul primar simultan	215
2.2. Recomandări destinate implementării strategiilor didactice în condițiile simultaneității și a instruirii elevilor în grupuri mici	221

3. Perspectiva strategiilor didactice interactive în contextul simultaneității	224
4. Tutoriatul ca strategie didactică la clasele simultane	227
5. Utilizarea strategiilor didactice fundamentate ludic în activitatea didactică simultană	231
<i>Bibliografie</i>	234

VIII. STRATEGII DIDACTICE COLABORATIVE,

<i>CONSTANTINA CATALANO</i>	237
1. Fundamentele teoretice ale învățării prin cooperare	237
2. Prezentarea unor metode și modele bazate pe învățarea prin cooperare	243
2.1. Metoda Mozaicului – Jigsaw	243
2.2. Învățăm împreună	244
2.3. Metoda învățării în grupuri mici	244
2.4. Metoda TPS (Think-Pair-Share) – Gândește – Lucrează (în pereche) – Împărtășește	245
2.5. Predarea reciprocă	246
2.6. Jocurile de cooperare	249
2.6.1. Scaunele muzicale cooperante	249
2.6.2. Balonul zburător	250
2.6.3. Cercurile prietenoase	250
2.7. Consiliul de cooperare	250
3. Recomandări pentru eficientizarea învățării prin cooperare în clasele combinate	252
<i>Bibliografie</i>	255

IX. FORMELE DE ORGANIZARE A COLECTIVULUI DE ELEVI ȘI A ACTIVITĂȚII DIDACTICE ÎN CLASELE SIMULTANE,

<i>DANA JUCAN, DANIEL PAVELEA</i>	257
1. Tipologia formelor de organizare a colectivului de elevi și a activității didactice în clasele simultane	257
2. Lecția în învățământul primar simultan – formă de organizare principală a activității didactice. Tipuri de lecții utilizate în învățământul simultan	259

2.1. Proiectarea lecțiilor/activităților didactice în învățământul simultan	260
2.2. Tipologia lecțiilor în învățământul primar simultan	263
3. Alternarea activității directe cu activitatea independentă ca premisă a simultaneității	266
4. Formarea deprinderilor de muncă la școlarul mic în cadrul diferitelor tipuri de lecții	275
4.1. Activitatea independentă a elevilor	275
4.2. Condițiile organizării activității independente	276
4.3. Cerințele activității independente	277
4.4. Forme de organizare a activității independente	278
4.5. Controlul și evaluarea activității independente	279
<i>Bibliografie</i>	280

X. ÎNVĂȚAREA PRIN PROIECTE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN,

<i>ADINA GLAVA</i>	283
1. Învățarea prin proiecte – delimitări terminologice, specific și criterii de calitate	283
2. Exigențe ale unui proiect de calitate. Implicații pentru utilizarea învățării prin proiecte la clasele simultane	288
3. Proiectul ca produs al designului educațional. Componentele fundamentale, etapele în designul și desfășurarea proiectului. Implicații pentru învățământul simultan	297
A. Sarcini de studiu care presupun gestiunea și reorganizarea unor seturi de informații	302
B. Sarcini de studiu care presupun exerciții și produse de argumentație	303
C. Sarcini de studiu de natură analitic-descriptivă	304
D. Sarcini de tip constructiv, soldate cu produse de natură creativă	304
4. Utilizarea învățării prin proiecte în învățământul simultan – scenarii și repere metodice	311
5. Etapele desfășurării proiectului. Implicații pentru învățarea prin proiecte în învățământul simultan	315
<i>Bibliografie</i>	317

XI. EDUCAȚIA ONLINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN,

CĂTĂLIN GLAVA	319
1. Specificul platformelor educaționale online	319
2. Caracteristicile platformelor de învățare online	321
3. Tipologia platformelor online	329
<i>Bibliografie</i>	332

XII. EVALUAREA ÎN CONTEXTUL SIMULTANEITĂȚII,

CRISTIAN STAN, ANCA SIMION	333
1. Caracteristicile evaluării centrate pe elev	333
2. Strategii de evaluare: metode tradiționale, metode complementare/ alternative, tehnici specifice evaluării în regim simultan, instrumente de evaluare adaptate învățământului simultan	339
3. Grila de evaluare. Metodologia de elaborare: avantaje/dezavantaje	351
4. Fișele de autoevaluare a activității didactice	354
<i>Bibliografie</i>	358

XIII. DINAMICI PSIHOSOCIALE ȘI MANAGEMENTUL STĂRII DE BINE ÎN CLASELE CU REGIM SIMULTAN,

CRISTIAN PETRE, LAURA SIMION	359
1. Introducere	359
2. Clasa cu regim simultan. O clasă naturală	362
3. Posibile epistemologii pedagogice reglatoare ale dinamicii psihosociale din clasa cu regim simultan	367
4. Starea de bine. Conceptualizare nominală și operațională	371
5. Studii tematice referitoare la starea de bine. Provocări reflective pentru învățământul simultan	375
6. Program pentru starea de bine din școală/clasă: PERMA	378
<i>Concluzii</i>	381
<i>Bibliografie</i>	385

I.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR SIMULTAN
ÎNTRE NECESITATE ȘI OPORTUNITATE*ION ALBULESCU*1. ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN ÎN CONTEXT
NAȚIONAL ȘI INTERNAȚIONAL

Învățământul simultan continuă să fie o realitate a zilelor noastre atât în România, cât și în multe alte țări ale lumii. Dreptul fiecărui copil la educație, asumat prin reglementări legislative și documente de politici educaționale naționale, europene sau internaționale, impune organizarea lui în situațiile în care condițiile demografice nu sunt favorabile constituirii claselor de nivel, cuprinzând elevi de aceeași vârstă. În România, dar nu numai, astfel de situații sunt întâlnite frecvent în mediul rural, pentru învățământul primar și, nu de puține ori, pentru învățământul gimnazial.

Terminologia folosită pentru a desemna o astfel de organizare a învățământului este diversă: „les classes multiniveaux”, „les classes à niveaux multiples” (Fradette & Lataille-Démoré, 2003), „les classes multigrades” (Brunswic & Valerién, 2003), în limba franceză, sau „composite classes”, „multilevel”, „multiple class”, „vertical group”, „multigrade classes”, „multigrade schools” sau „multigrade teaching”, în limba engleză (Little, 2001). Astfel de termeni sunt folosiți pentru a diferenția acest tip de învățământ de învățământul „mono-grade”, organizat orizontal, pe clase „simple” (horizontal group), care cuprind elevi de aceeași vârstă (Acatrinei, 2016). Frecvent sunt folosiți

termenii de „multigrade” și „multiage”, chiar dacă aceștia nu sunt sinonimi. Gruparea elevilor de clase diferite (multigrade) constituie o necesitate administrativă și economică în învățământul de masă, din cauza scăderii numerice a populației școlare în zonele izolate, aflate la distanțe mari de alte localități, având o populație cu posibilități reduse din punct de vedere financiar. Trebuie evitată însă o posibilă confuzie. Gruparea elevilor de vârste diferite (multiage), de regulă cu diferența între ei de trei ani, predarea realizându-se de același profesor, se întâlnește din motive strict pedagogice în alternativele educaționale Montessori și Planul Jena.

În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, în Europa și America de Nord, școala cu un singur profesor care predă simultan la mai multe clase (multigrad) era încă modelul dominant de organizare educațională pentru învățământul primar. Odată cu revoluția industrială și urbanizarea, acest model a fost înlocuit treptat cu sistemul de învățământ care a devenit clasic, acela al organizării elevilor după vârstă și pe niveluri omogene. Modalitatea de grupare a elevilor după un singur nivel de studiu a apărut în secolul al XIX-lea în Germania, apoi în Statele Unite și în multe alte țări, pentru a constitui, după revoluția industrială și urbanizarea concomitentă, un standard larg acceptat. Această modalitate de grupare a elevilor ar fi fost inspirată de modelul industrial în cadrul căruia, ca și lanțul de producție, mai mulți copii ar fi educați la costuri mai mici. Desigur, având în vedere creșterea semnificativă a numărului de copii care frecventau școala, o astfel de modalitate de grupare a ușurat sarcina administratorilor (Fradette & Lataille-Démoré, 2003). Pedagogi precum Pestalozzi, Froebel, Montessori sau Dewey au pus la îndoială gruparea elevilor pe un singur nivel (mono-grade) încă de la înființare, dar argumentele administrative au prevalat în fața celor pedagogice, astfel încât această modalitate de grupare s-a răspândit și a intrat în cultura școlii, până la punctul de a constitui, astăzi, un standard de referință. Modelul școlii cu clase multi-nivel a continuat să persiste, îndeosebi în zonele rurale, chiar dacă din anii '60 ai secolului trecut, în numele eficienței și calității, s-a căutat reducerea numărului de școli cu un singur profesor care predă simultan la mai multe clase, pentru a se generaliza școlile

cu clase de nivel omogen. Începând cu anii '80, din motive de ordin educațional, demografic, economic, social și sub efectul mișcării de revitalizare rurală, școala cu un singur profesor sau cu clase „multigrade” a înregistrat o expansiune. În multe țări europene, Statele Unite și Canada, clasele „multigrade” au fost recunoscute ca un mod eficient de organizare a predării în zonele cu densitate redusă a populației. Problema nu mai era aceea de a închide aceste școli și de a trimite elevii în clase „monograde”, ci de a susține predarea „multigrade”, pentru a asigura educația copiilor în toate situațiile (Brunswic & Valerién, 2003).

Astăzi, există un larg consens cu privire la motivele care stau la baza înființării de clase pe mai multe niveluri, în special în zonele rurale: economice, administrative sau demografice (Veenman, 1995). Astfel, se formează clase multi-nivel atunci când resursele umane sunt prea limitate pentru a permite formarea așa-numitelor clase obișnuite, care reunesc elevi de aceeași vârstă. În această situație, clasele pe mai multe niveluri sunt formate cel mai adesea de către autoritățile școlare la începutul anului școlar, atunci când se confruntă cu raporturi profesor/elev care nu permit formarea claselor de nivel unic. Gruparea elevilor în clase cu mai multe niveluri rămâne, în multe cazuri, o consecință a condițiilor demografice și/sau economice nefavorabile, mai degrabă decât o alegere de natură educativă deliberată (Fradette & Lataille-Démoré, 2003).

Învățământul simultan se practică în multe zone ale lumii, în care condițiile geografice sunt mai dificile, în zonele rurale, insule, zone cu populație dispersată, zone greu accesibile din cauza reliefului, populații izolate. Se practică atât în țări dezvoltate, cât și în cele mai puțin dezvoltate, atât în zone rurale, cât și în cele urbane, din motive sociale (păstrarea populației în aceste zone), geografice (accesul și transportul sunt dificile în zonă) și chiar pedagogice (deplasarea copiilor spre alte școli este privită negativ din cauza oboselii și a timpului pierdut pentru deplasarea în zonele respective) (Acatrinei, 2016). Uneori, învățământul simultan este privit cu neîncredere și chiar cu dispreț, alteori atitudinea este complet diferită, fiind considerat o soluție adecvată în condițiile date.

Tabelul nr. 1. Numărul de elevi și de clase din învățământul românesc care au funcționat în anul școlar 2019-2020 în regim simultan (Sursa: Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România, Raport 352/12.02.2020, <https://www.siiiir.edu.ro/>)

Mediu/Nivel	Anul școlar 2019-2020	
	Nr. clase	Nr. elevi
Rural	7.637	113.560
Gimnazial	1.637	23.893
Primar	6.000	89.667
Urban	616	8.955
Gimnazial	108	1.650
Primar	508	7.305
Total	8.253	122.515

În România, învățământul simultan se organizează îndeosebi în mediul rural, acolo unde efectivele de copii sunt reduse considerabil din cauza migrației populației și a scăderii natalității. Organizarea și funcționarea lui sunt reglementate prin Legea Educației Naționale nr. 1/2011 și prin Ordinul MECTS 3062/19.01.2012. Astfel, în Art. 1 al *Metodologiei de organizare a claselor din învățământul preuniversitar în regim simultan* (2012) se precizează că: „În localitățile izolate geografic sau lingvistic ori în localitățile în care efectivele de elevi corespunzătoare unui anumit nivel de clasă din învățământul primar sau gimnazial sunt mai mici decât efectivele minime prevăzute de lege și nu există posibilitatea asigurării transportului școlar se organizează clase în regim simultan”, atât în învățământul primar, cât și în cel gimnazial. Organizarea acestora se realizează la propunerea motivată a consiliului de administrație al unității de învățământ, cu aprobarea inspectoratului școlar. În acest document se arată că „Organizarea claselor în regim simultan se realizează prin constituirea formațiunilor de studiu cu elevi de la cel puțin două niveluri de clasă diferite”, în interiorul aceluiași nivel, primar, respectiv gimnazial. De regulă, în învățământul primar gruparea elevilor în clasele organizate în regim simultan se face pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, respectiv pentru clasa a III-a și clasa a IV-a. Totodată, se face recomandarea ca, ori de câte ori este posibil, să se procedeze la o

organizare de sine stătătoare a clasei pregătitoare. În funcție de situațiile concrete privind numărul de elevi de la fiecare nivel de clasă, precum și resursele umane și materiale disponibile, consiliile de administrație pot decide constituirea formațiunilor de studiu în regim simultan printr-o altă grupare a nivelurilor de clasă decât cea menționată anterior. Merită reținut și faptul că în metodologie se precizează: „Indiferent de numărul total de elevi din unitatea de învățământ sau din structură, nu se admite organizarea, în regim simultan, a unei singure formațiuni de studiu pentru toți elevii din învățământul primar”. La constituirea claselor în regim simultan, se va avea în vedere asigurarea finanțării de bază, care să permită buna organizare și desfășurare a procesului de învățământ, luând în calcul factorii de corecție, severitatea dezavantajelor, limba de predare și alți factori.

2. PREMISE DE CONSTITUIRE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN REGIM SIMULTAN

Existența claselor cu predare simultană este inevitabilă în învățământul românesc și nu numai, acolo unde numărul de copii este insuficient pentru a forma clase omogene sub aspectul vârstei și nivelului de dezvoltare a elevilor. Pentru ca educația pentru toți să fie o realitate, este imperios necesar să se promoveze deschiderea și întreținerea școlilor cu clase simultane (multi-grad). Prin organizarea lor se facilitează accesul tuturor copiilor la educație și este ajutată comunitatea locală să își păstreze identitatea, în condițiile scăderii numerice a populației școlare și migrării familiilor spre alte zone. Școlarizarea în aceste condiții poate fi un element important al unei politici de combatere a exodului populației din mediul rural și de reducere a diferenței dintre acesta și mediul urban.

Cei care pledează pentru menținerea învățământului simultan vin cu argumente ce susțin rolul școlii în viața comunității, beneficiile existenței acestei instituții în fiecare comunitate. Regiunile rurale ale țărilor dezvoltate din Europa, America de Nord și Australia consideră școala cu un singur profesor sau cu clase „multigrade” ca o modalitate eficientă de a furniza

educație de calitate tuturor copiilor, indiferent unde se află. Cei care îl combat vin cu argumente economice: costurile ridicate pe care le angajează școlile cu predare simultană, preferându-se transportul copiilor spre alte școli cu un număr suficient de elevi pentru organizarea claselor de nivel. Practica a demonstrat, uneori, că argumentele economice nu sunt întemeiate, cheltuindu-se mai mult pentru transport decât pentru localul instituției. Din păcate, motivele pedagogice sunt tot mai mult ignorate și există tendința de reorganizare a rețelei școlare prin închiderea școlilor mici și orientarea copiilor spre școlile din apropiere. Sunt puse în evidență aspectele negative în detrimentul celor care prezintă avantajele, ceea ce duce la desființarea unor astfel de școli. Aceste clase adesea au o imagine proastă nu din cauza structurii lor educaționale, ci modestelor resurse materiale și umane disponibile, precum și absenței unei reflecții consistente asupra specificului lor concretizate în resurse specifice oferite profesorilor și elevilor.

De multe ori, predarea simultană (multigrad) rămâne destul de prost percepută, ca o ultimă soluție, existența claselor simultane fiind pur și simplu tolerată. Școala cu predare simultană nu poate reuși însă decât dacă este considerată o alternativă reală, o opțiune pozitivă, care merită luată în considerare atunci când se planifică și se organizează serviciile de educație. Cu toate acestea, managerii din educație sau autoritățile publice locale ezită uneori să investească în organizarea de clase simultane (multigrade), considerate tranzitorii și efemere. Eficiența claselor simultane (multigrade) este legată de resurse investite de sistemul de educație, completate de cele furnizate de comunitățile locale.

Clasele simultane sunt deseori discreditate, pentru că sunt departe de a beneficia de condițiile necesare desfășurării activității care să le confere o imagine pozitivă. Mason și Burns (1995), de exemplu, se referă la elementele care afectează calitatea predării în clasele cu mai multe niveluri, explicând complexitatea sarcinii didactice: mai multă pregătire, mai multă predare în grupuri mici, mai multă activitate independentă, mai mult timp necesar etc. Cerințele unei astfel de sarcini ar putea dăuna calității predării, care, la rândul său, afectează negativ performanța profesorilor sub aspectul rezultatelor elevilor. Ținând cont de această posibilitate, Mason și Burns concluzionează

că orele realizate în clasele cu mai multe niveluri au cel puțin un ușor efect negativ asupra realizării elevilor și efecte potențial negative asupra motivației profesorilor. Potrivit celor doi autori, în condiții optime, performanța elevilor și motivația profesorului ar fi mai mari.

Într-o amplă metaanaliză, S. Veenman (1995) arată că elevii din clasele cu mai multe niveluri reușesc la fel ca cei din clasele de nivel. El s-a interesat de aspectele psihosociale ale educației realizate în astfel de condiții, în special de conceptul de sine al elevilor, de calitatea relațiilor sociale pe care le stabilesc, de atitudinea lor față de școală și față de semenii, de capacitatea lor de adaptare etc. Rezultatele metaanalizei lui S. Veenman indică faptul că organizarea claselor pe mai multe niveluri nu are niciun efect negativ, nici asupra realizării academice, nici asupra bunăstării psihosociale a elevilor. S. Veenman exprimă acest rezultat după cum urmează: „Aceste clase nu sunt nici mai rele, nici mai bune decât clasele cu un singur nivel” (Veenman, 1996, p. 367). În fața unor astfel de rezultate, devine ușor de concluzionat că clasele cu mai multe niveluri nu prezintă probleme reale și, prin urmare, nu necesită măsuri speciale de sprijin, indiferent de regiunea lumii în care se găsesc.

Organizarea învățământului simultan în zone izolate și cu populația școlară în scădere presupune un efort suplimentar de resurse umane și materiale atât din partea unităților școlare, cât și din partea autorităților locale. Existența lui ridică și numeroase provocări pentru cadrele didactice din punctul de vedere al încadrării și respectării normativelor specifice, managementului claselor, desfășurării orelor de curs etc. Una dintre condițiile de reușită a acestor clase o reprezintă disponibilitatea materialelor educaționale adecvate și pregătirea specifică a profesorilor (Brunswic & Valerién, 2003). Trebuie să recunoaștem că învățământul simultan se confruntă inclusiv cu dificultăți de natură pedagogică: profesorii nu sunt special pregătiți pentru predarea la clasele astfel organizate și nu sunt suficient motivați, nu există lucrări de specialitate care să abordeze specificul predării simultane, nu există recomandări curriculare speciale pentru aceste clase, dificultăți în gestionarea timpului disponibil. Totul se întâmplă ca și cum realitatea claselor cu mai multe niveluri ar fi invizibilă pentru factorii de decizie, totul fiind proiectat, planificat și declarat în termeni de clase pe un nivel. Cu alte