

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 373.3.091(043.3)

STRATAN VICTORIA

EVALUAREA COMPETENȚELOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

531.01. Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

**Andrițchi Viorica,
doctor habilitat,
conferențiar universitar**

Autor:

Stratan Victoria

CHIȘINĂU, 2020

© STRATAN Victoria, 2020

CUPRINS

ADNOTARE	5
ANNOTATION	6
АННОТАЦИЯ	7
LISTA TABELELOR	8
LISTA FIGURILOR	10
LISTA ABREVIERILOR	13
INTRODUCERE	14
1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE EVALUĂRII COMPETENȚELOR ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	21
1.1. Cadrul normativ național în domeniul evaluării competențelor școlare	21
1.2. Modele de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul primar	28
1.3. Taxonomia tipurilor de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul primar	40
1.4. Denotația evaluării rezultatelor școlare din perspectiva didacticii competențelor	46
1.5. Concluzii la capitolul 1	58
2. FUNDAMENTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE EVALUARII COMPETENȚELOR TRANSDISCIPLINARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	59
2.1. Configurarea praxiologică a evaluării competențelor în învățământul primar	59
2.2. Modelul pedagogic al evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar	75
2.3. Tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ	92
2.4. Concluzii la capitolul 2	117
3. DEMERSUL EXPERIMENTAL ÎN DOMENIUL EVALUĂRII COMPETENȚELOR TRANSDISCIPLINARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	119
3.1. Nivelul inițial de formare a competenței evaluative a cadrelor didactice/învățători	119
3.2. Constructul curricular de formare a competenței evaluative a cadrelor didactice/învățători	125
3.3. Valori experimentale în domeniul formării competenței evaluative a cadrelor didactice/învățători.....	131
3.4. Concluzii la capitolul 3	134
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	135
BIBLIOGRAFIE	139

ANEXE	159
Anexa 1. Chestionar diagnostic pentru elevi	159
Anexa 2. Chestionar diagnostic pentru cadrele didactice	162
Anexa 3. Chestionar diagnostic pentru cadrele manageriale	166
Anexa 4. Chestionar diagnostic pentru părinți	169
Anexa 5. Taxonomia itemilor evaluativi	171
Anexa 6. Distribuția orelor la nivelul primar și gimnazial de învățământ în Planul-cadru ...	172
Anexa 7. Analiza corelației standarde de eficiență – indicatori de performanță – competențe transdisciplinare	173
Anexa 8. Studiul raportul competențe-cheie/ transversal/ transdisciplinare versus competențe specifice disciplinelor școlare	190
Anexa 9. Structura unei matrice clasice de evaluare	200
Anexa 10. Model de test integrativ	201
Anexa 11. Test inițial (etapa de constatare) pentru cadre didactice	211
Anexa 12. Sesiunea de formare a cadrelor didactice 1 „Tendințe moderne în evaluarea competențelor elevilor în învățământul primar”	215
Anexa 13. Sesiunea de formare a cadrelor didactice 2 „Ipostaze psihopedagogice ale procesului evaluativ în învățământul primar”	217
Anexa 14. Sesiunea de formare a cadrelor didactice 3 „Paradigma evaluarea competențelor școlare în învățământul primar – test integrativ”	219
Anexa 15. Sesiunea de formare a cadrelor didactice 4 „Valorificarea tehnologiei ECTÎP – test integrativ”	222
Anexa 16. Sesiunea de formare a cadrelor didactice 5 „Pledoarie pentru o tehnologie de evaluare a competențelor școlare la finele învățământului primar – test integrativ”	226
Anexa 17. Curriculumul cursului de formare profesională pentru învățători ECTÎP	228
Anexa 18. Test final (etapa de control) pentru cadre didactice	230
Anexa 19. Administrarea testelor naționale standardizate în UE	234
Anexa 20. Rezultatele chestionarelor adresate elevilor în cadrul experimentului diagnostic	235
Anexa 21. Rezultatele chestionarelor adresate cadrelor didactice în cadrul experimentului diagnostic	238
Anexa 22. Rezultatele chestionarelor adresate managerilor școlari în cadrul experimentului diagnostic	241
Anexa 23. Rezultatele chestionarelor adresate părinților în cadrul experimentului diagnostic	243
Anexa 24. Chestionar <i>Reforma evaluării</i>	244
DECLARAȚIA PRIVIND RESPONSABILITATEA ASUMATĂ	246
CURRICULUM VITAE	247

ADNOTARE

Stratan Victoria, *Evaluarea competențelor în învățământul primar.*

Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2020.

Structura tezei: Introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 268 de titluri, 138 pagini text de bază, 55 de figuri, 36 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 17 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: competență școlară, competențe transdisciplinare, evaluarea competențelor școlare, competența evaluativă a cadrelor didactice, integralitate, educație integrală, personalitate integrală, model pedagogic, tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare, test integrativ.

Scopul lucrării: stabilirea fundamentelor teoretice și praxiologice, conceptualizarea și validarea experimentală a modelului pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ.

Obiectivele cercetării: 1) Analiza comparativă a cadrului normativ internațional și național în domeniul evaluării competențelor școlare; 2) Sintetizarea valorilor teoretice ale evaluării rezultatelor școlare în învățământul primar; 3) Esențializarea evaluării rezultatelor școlare din perspectiva didacticii competențelor; 4) Conceptualizarea *Modelului pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar*; 5) Elaborarea și validarea experimentală a *tehnologiei evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*; 6) Argumentarea experimentală a eficacității *Constructului curricular de formare a cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în: Modelul pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar; Tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ; Constructul curricular de formare a cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ; Constructul de validare prin experiment a *tehnologiei evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în *fundamentarea teoretică și praxiologică a funcționalității modelului pedagogic și a tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*, astfel asigurându-se eficacitatea procesului de evaluare a competențelor elevilor la finele învățământului primar.

Semnificația teoretică: sistemul de valori și principii ale evaluării competențelor elevilor în învățământul primar; esența conceptelor de *personalitate integrală, evaluare integrativă, tehnologie a evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, test integrativ*; agumentarea, din perspectiva evaluării competențelor transdisciplinare, a raporturilor: *standarde de eficiență, indicatori de performanță, competențe transdisciplinare; competențe-cheie/ transversale/ transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare; competențe-cheie/ transversale – discipline școlare* și structurarea tabloului sintetic al interferenței dintre sistemul de *competențe – cheie/ transversale și competențele transdisciplinare*, asumate prin *Curriculumul școlar*.

Valoarea aplicativă rezidă în: Tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare *ale elevilor din învățământul primar* prin valorificarea testului integrativ; Constructul curricular de formare a cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare *ale elevilor din învățământul primar* prin valorificarea testului integrativ; Strategia de elaborare a matricei de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare *ale elevilor din învățământul primar* prin *testul integrativ*; Algoritmul de elaborare a matricei de specificații și matricea de specificații pentru evaluarea *competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar* prin *testul integrativ*.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Cercetarea s-a realizat în cadrul Institutului de Științe ale Educației, catedra Psihopedagogie și Management Educațional. Rezultatele teoretico-praxiologice ale cercetării au fost aprobate în ședințele catedrei Psihopedagogie și Management Educațional, în ședințele Consiliului Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației.

Implementarea rezultatelor științifice: Rezultatele teoretico-metodologice ale cercetării au fost implementate în cadrul cursurilor de perfecționare a învățătorilor, a managerilor școlari de la IȘE prin intermediul seminarelor științifico-metodologice cu cadrele didactice, precum și prin intermediul publicațiilor științifice în revistele naționale și internaționale.

ANNOTATION (ABSTRACT)

Victoria Stratan, *Evaluation of Competencies in Primary Education.*

Thesis for the Degree of Doctor of Education, Chisinau, 2020.

Structure of the thesis: Introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, references comprising 268 sources, 138 pages of the main text, 55 figures, 36 tables. The obtained results were published in 17 scientific works.

Key words: school competencies, transdisciplinary competencies, school competencies evaluation, evaluation of pedagogical staff's competencies, integrality, integral education, integral personality, pedagogical model - technology of transdisciplinary competencies evaluation, integrative test.

Goal of the thesis: Substantiation of the theoretical and praxeological fundamentals, conceptualization and experiment-based validation of the pedagogical model of evaluation of transdisciplinary competencies of pupils of primary education through the integrative test.

Objectives of research: 1) comparative analysis of the international and national legislative and regulatory framework pertaining to school competencies evaluation; 2) synthesis of the theoretical benchmarks of school results evaluation in primary education; 3) identification of the essence of school results evaluation, through the prism of didactics of competencies; 4) development of *the pedagogical model of transdisciplinary competencies evaluation in primary education*; 5) development and experiment-based validation of *the technology of transdisciplinary competencies evaluation, using the integrative test, upon completion of the primary education cycle*; 6) development, implementation and presentation of the efficacy of *the curricular concept of pedagogical staff training in the field of transdisciplinary competencies evaluation, using the integrative test*.

Novelty and scientific originality lies in: pedagogical model of transdisciplinary competencies evaluation in primary education; technology of the evaluation of pupils' transdisciplinary competencies through the integrative test, upon completion of the primary education cycle; teacher training curricular construction in the area of evaluation of transdisciplinary competencies of primary education pupils via the integrative test application; experiment-based validation construction of the *Technology of evaluation of transdisciplinary competencies of primary education pupils by using the integrative test*.

Significant scientific problem settled within research lies in theoretical and praxeological substantiation of the functionality of *the pedagogical model and technology of transdisciplinary competencies evaluation in primary education, using the integrative test*, thus ensuring the efficiency of the process of pupils' competencies evaluation upon completion of the primary education cycle.

Theoretical significance is emphasised by: pedagogical model of evaluation of pupils' transdisciplinary competencies in primary education; stages that are specific to the process of transdisciplinary competencies evaluation in primary education; denotation of evaluation of the school results through the prism of didactics of competencies; argumentation of the correlations between: *efficiency standards, performance indicators, transdisciplinary competencies; key/transversal/transdisciplinary competencies versus specific competencies to school disciplines; key/transversal competencies versus school disciplines*.

Applied value lies in: the technology of evaluation of pupils' transdisciplinary competencies, using the integrative test, upon completion of the primary education cycle; the teacher training curricular construction in the area of evaluation of transdisciplinary competencies of primary education pupils via the integrative test application; the strategy of the specification matrix development used for the - evaluation of transdisciplinary competencies through the integrative test, in primary education; the algorithm of development of a specification matrix used for transdisciplinary competencies evaluation, using the integrative test, upon completion of the primary education cycle; and the specification matrix for the evaluation of competencies, using the integrative test in primary education.

Approval of research results. This research was carried on within the Department of Psychopedagogy and Educational Management of the Institute of Education Sciences. The theoretical and praxeological results of the research were approved at the meetings of the Department of Psychopedagogy and Educational Management, and at the meetings of the Educational Research Council of the Institute of Education Sciences.

Implementation of scientific results: the research theoretical and methodological results were implemented via scientific and methodological seminars held with pedagogical staff within the continuous education courses for teachers and school managers conducted at the Institute of Education Sciences, and also via scientific publications in the international and national journals.

АННОТАЦИЯ

Стратан Виктория, Оценка компетентности в начальном образовании
Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук,
Кишинёв, 2020 год.

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 268 источников, 138 страниц основного текста, 55 изображений, 36 таблиц. Полученные результаты были опубликованы в 17 научных работах.

Ключевые слова: школьная компетентность, междисциплинарные компетенции, оценка школьной компетентности, оценочная компетентность педагогических кадров, интегрирование, интегрированное воспитание, целостная личность, педагогическая модель, технология оценивания междисциплинарных компетенций (ТОМК), интегрированный тест.

Цель исследования заключается в определении теоретических и практических основ работы, в научном обосновании, экспериментальной проверке Педагогической модели оценивания междисциплинарных компетенций младших школьников с помощью интегрированного теста.

Задачи исследования: сравнительный анализ международной и национальной нормативно-законодательной базы касательно оценки школьных компетенций; обобщение теоретических знаний по оцениванию школьных результатов в начальном образовании; определение сути оценивания школьных результатов с точки зрения дидактики компетентности; обоснование *Педагогической модели* оценивания междисциплинарных компетенций учащихся начальных классов, разработка и внедрение *Педагогической модели оценивания междисциплинарных компетенций учащихся начального звена с помощью интегрированного теста*, экспериментальная проверка эффективности *Учебно-методической концепции обучения педагогических кадров в оценивании междисциплинарных компетенций учащихся начальных классов с помощью интегрированного теста*.

Новизна и научная оригинальность работы. Разработаны: Педагогическая модель оценивания междисциплинарных компетенций учащихся начальных классов; ТОМК учащихся начального звена с помощью интегрированного теста; Учебно-методическая концепция обучения учителей в оценивании междисциплинарных компетенций учащихся начальных классов с помощью интегрированного теста; Концепция экспериментальной проверки ТОМК учащихся начального звена с помощью интегрированного теста.

Важная решённая научная проблема исследования состоит в теоретическом и практическом обосновании функциональности Педагогической модели и ТОМК младших школьников с помощью интегрированного теста, что обеспечивает эффективность процесса оценивания компетенций учащихся по окончании цикла начального образования.

Теоретическая значимость работы. Разработана Педагогическая модель оценивания междисциплинарных компетенций учащихся начальных классов; выделены этапы, характерные для процесса оценивания междисциплинарных компетенций учащихся начальных классов; уточнены значения оценивания школьных результатов с точки зрения дидактики компетентности; аргументированы следующие соотношения: *стандарты эффективности, показатели результативности, междисциплинарные компетенции; ключевые/ трансверсальные/ междисциплинарные компетенции – компетенции характерные для школьных программ, ключевые/трансверсальные компетенции – школьные дисциплины.*

Практическая значимость исследования включает ТОМК учащихся начального звена с помощью интегрированного теста; Учебно-методическую концепцию обучения педагогических кадров в оценивании междисциплинарных компетенций учащихся начальных классов с помощью интегрированного теста; Стратегию и Алгоритм разработки матрицы условий оценивания междисциплинарных компетенций учащихся начальных классов с помощью интегрированного теста.

Утверждение результатов исследования. Результаты исследования были утверждены на заседаниях Кафедры Психопедагогики и учебного менеджмента и Научно-педагогического совета Института педагогических наук.

Внедрение научных результатов: теоретические и методологические результаты исследования внедрялись на курсах повышения квалификации учителей, директоров школ в рамках научно-методических семинаров, проводившихся при Институте педагогических наук, а также в научных работах, опубликованных в национальных и международных журналах.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Taxonomia tipurilor de evaluare a rezultatelor școlare	41
Tabelul 1.2. Semnificațiile noțiunii de competență din diverse perspective	48
Tabelul 2.1. Date generale privind subiecții investigați	59
Tabelul 2.2. Valorile dominante, profilate prin competențele specifice ale disciplinelor...	76
Tabelul 2.3. Administrarea disciplinei potrivit <i>Curriculumului național, 2018</i>	96
Tabelul 2.4. Raportul competențe-cheie/ transversale – disciplinele școlare	98
Tabelul 2.5. Competențe specifice de integrare și transfer (disciplinare)	100
Tabelul 2.6. Matricea de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin testul integrativ. Ponderea domeniilor de conținut	109
Tabelul 2.7. Exemplu de matrice de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin testul integrativ. Ponderea domeniilor de conținut	110
Tabelul 2.8. Matricea de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin testul integrativ. Relația domeniului cognitive – domeniului de conținut – numărul de itemi	112
Tabelul 2.9. Exemplu de matrice de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin testul integrativ. Relația domeniului cognitive–domeniului de conținut – numărul de itemi	114
Tabelul 3.1. Etapele experimentului pedagogic	121
Tabelul 3.2. Referențial de evaluare a competenței evaluative a cadrelor didactice (învățători) la etapa de preformare	123
Tabelul 3.3. Nivelul de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice.....	124
Tabelul 3.4. Constructul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ	129
Tabelul 3.6. Nivelul de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice	131
Tabelul 3.7. Datele comparative ale experimentului pedagogic (testarea), pentru eșantionul experimental (EE) și eșantionul martor (EM)	133
Tabelul A7.1. Standarde de eficiență a învățării limbii și literaturii române	173
Tabelul A7.2. Standarde de eficiență a învățării matematicii	176
Tabelul A7.3. Standarde de eficiență a învățării la științe	179
Tabelul A7.4. Standarde de eficiență a învățării istoriei	181

Tabelul A7.5. Standarde de eficiență a învățării educației moral-spirituale	182
Tabelul A7.6. Standarde de eficiență a învățării educației muzicale	184
Tabelul A7.7. Standarde de eficiență a învățării educației plastice	185
Tabelul A7.8. Standarde de eficiență a învățării educației tehnologice	186
Tabelul A8.1. Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare (c. de comunicare în limba română)	189
Tabelul A8.2. Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare (c. de comunicare în limba maternă)	191
Tabelul A8.3. Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare (c. de comunicare în limbi străine)	192
Tabelul A8.4. Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare (c. în matematică, științe și tehnologie)	193
Tabelul A8.5. Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare (c. digitale)	194
Tabelul A8.6. Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare (c. de a învăța să înveți)	195
Tabelul A8.7. Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare (c. sociale și civice)	196
Tabelul A8.8. Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare (c. antreprenoriale și spirit de inițiativă)	197
Tabelul A8.9. Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare (c. de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale)	198
Tabelul A10.1. Exemplu de matrice de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar de tip test integrativ. Relația domeniului cognitiv – domeniul de conținut – numărul de itemi	201
Tabelul A.10.2. Baremul de corectare	207

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Cadrul legislativ și normativ al evaluării competențelor școlare în învățământul primar	27
Figura 1.2. Siteza modelelor de evaluare a rezultatelor școlare	29
Figura 1.3. Tipuri de evaluare a rezultatelor școlare	40
Figura 1.4. Factorii ce ghidează definirea și selectarea competențelor-cheie (L. Ciolan)...	52
Figura 2.1. Interesul elevilor față de reușita la testarea națională (clasa a IV-a)	61
Figura 2.2. Preferințele elevilor privind modalitatea de desfășurare a testării naționale	61
Figura 2.3. Atitudini privind evaluarea finală (cl. IV) printr-un test integrativ	62
Figura 2.4. Opțiunea elevilor privind disciplinele ce pot fi incluse în testul integrativ (evaluarea finală)	62
Figura 2.5. Influența unor aspecte psihopedagogice ale evaluării asupra activității de învățare a elevilor	63
Figura 2.6. Nivelul reflectării competențelor transdisciplinare în probele testării naționale	65
Figura 2.7. Determinarea gradului de dezvoltare integrală a școlarului mic în probele testării naționale	66
Figura 2.8. Nivelul de adecvare a modalității de evaluare (test) la finale treptei primare de învățământ	66
Figura 2.9. Metoda de evaluare cea mai potrivită pentru evaluarea finală în clasa a IV-a ...	67
Figura 2.10. Acordul pentru o evaluare finală printr-un singur test integrativ	67
Figura 2.11. Opțiunea învățătorilor privind disciplinele ce pot fi incluse în testul integrativ (evaluarea finală)	68
Figura 2.12. Nivelul la care strategiile evaluative reflectă concepția modernă evaluativă...	69
Figura 2.13. Nivelul în care testarea națională se axează pe determinarea gradului de dezvoltare integrală a școlarului mic	70
Figura 2.14. Nivelul de adecvare a modalității de evaluare (test) la finale treptei primare de învățământ	70
Figura 2.15. Acordul pentru o evaluare finală printr-un singur test integrativ	70
Figura 2.16. Opțiunea managerilor școlari privind disciplinele ce pot fi incluse în testul integrativ (evaluarea finală)	71
Figura 2.17. Gradul de satisfacție a părinților privind modul în care este evaluat copilul ...	71
Figura 2.18. Nivelul de adecvare a modalității de evaluare (test) la finele învățământului primar	72

Figura 2.19. Metoda de evaluare potrivită pentru testarea națională	73
Figura 2.20. Acordul pentru o evaluare finală printr-un singur test integrativ	73
Figura 2.21. Opțiunea părinților privind disciplinele ce pot fi incluse în testul integrativ (evaluarea finală)	74
Figura 2.22. Principiile ECTÎP	77
Figura 2.23. Treptele integrării conținuturilor	79
Figura 2.24. Modelul pedagogic al evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar	86
Figura 2.25. Elementele tehnologiei ECTÎP	96
Figura 3.1. Nivelul de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice. Rezultatele experimentului de constatare	124
Figura 3.2. Nivelul de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice. Rezultatele experimentului de control	132
Figura 3.3. Dinamica înregistrată de eșantionul experimental (EE) la testul sumativ, experimentul de constatare-experimentul de control	132
Figura 3.4. Dinamica înregistrată de eșantionul martor (EM) la testul sumativ, experimentul de constatare-experimentul de control	132
Figura 3.5. Datele comparative ale experimentului pedagogic pentru eșantionul experimental (EE) și eșantionul martor (EM)	133
Figura A20.1. Starea emoțională a elevilor de vârstă școlară mica înaintea probelor de evaluare sumativă	235
Figura A20.2. Gradul de pregătire al elevilor pentru evaluare	235
Figura A20.3. Discipline la care întâlnesc elevii cele mai mari dificultăți la evaluare	236
Figura A20.4. Cauzele privind dificultățile întâmpinate la evaluare	236
Figura A20.5. Modalitățile de evaluare utilizate cel mai frecvent	237
Figura A20.6. Disciplinele la care, potrivit elevilor, vor întâmpina dificultăți la testarea națională (cl. IV)	237
Figura A20.7. Preferințele elevilor privind modalitatea de desfășurarea a testării naționale	237
Figura A21.1. Posibilitatea oferită elevilor de a se autoevalua	238
Figura A21.2. Posibilitatea oferită elevilor să-și evalueze colegii	238
Figura A21.3. Posibilitatea oferită elevilor să aleagă forma și metoda de evaluare	238
Figura A21.4. Opțiunea pentru teste în evaluarea rezultatelor școlare	239
Figura A21.5. Nivelul în care probele testării naționale sunt axate pe domenii	239

Figura A21.6. Nivelul în care testarea națională oferă premize pentru AC procesului de formare a competențelor școlare	240
Figura A21.7. Forma potrivită de evaluare pentru evaluarea finală la clasa a IV-a	240
Figura A22.1. Opțiunea pentru teste la evaluarea sumativă în viziunea managerilor școlari	241
Figura A22.2. Nivelul în care testarea națională reflectă competențele transdisciplinare ...	241
Figura A22.3. Nivelul în care testarea națională reflectă domeniile	242
Figura A22.4. Nivelul în care testarea națională AC procesului de formare-evaluare a CȘ..	242
Figura A23.1. Principalele direcții de îmbunătățire a procesului de evaluare	243
Figura A23.2. Forma potrivită de evaluare a competențele în învățământul primar	243
Figura A23.3. Forma potrivită de evaluare pentru testarea națională	243

LISTA ABREVIERILOR

AC – asigurarea continuității

c. – competență

CȘ – competență școlară

EC – evaluarea competențelor

ECD – evaluarea criterială prin descriptori

ECȘ – evaluarea competențelor școlare

ECTÎP – evaluarea competențelor transdisciplinare în învățământul primar

EF – evaluare formativă

EFn – evaluare finală

EI – evaluare inițială

ERȘ – evaluarea rezultatelor școlare

ES – evaluare sumativă

TN – testarea națională

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei. În centrul multor dezbateri care vizează educația astăzi se află evaluarea. A evalua se înrudește semantic, deși fără o sinonimie perfectă, cu verbele *a aprecia, a examina, a judeca, a măsura, a nota, a valida (sau a invalida,) a valoriza, a expertiza, a estima, a cântări* [267]. Profunzimea, varietatea și transformările semnificațiilor termenului *evaluare* de-a lungul anilor se pot descoperi printr-o analiză a literaturii pedagogice naționale și internaționale: H. Piéron (1923) [apud 192]; V. De Landsheere, G. De Landsheere (1975) [79]; Ch. Hadji 1989 [121]; S. Fontaine, L. Horth, M.G. Rousseau (1992) [95]; A. Stoica, S. Musteață, 1997 [220]; S. Cristea (1998) [68]; I. Jinga, A. Petrescu, M. Gavota (1999) [129]; J. Vogler (2000) [143]; G. Meyer (2000) [153]; A. B. Хуторской (2001) [262]; Vl. Pâslaru, V. Cabac (2002) [178]; A.Б. Воронцов 2002 [253]; P. Lisievici (2002) [136]; C. Platon (2005) [186]; I.T. Radu (2007) [195]; C. Cucuș (2008) [73]; F. Frumos (2008) [96]; И.В. Гладкая (2008) [255]; M. Bocoș, D. Jucan (2009) [21]; Ph. Perrenoud (2010) [180]; D. Potolea, I. Neacșu, M. Manolescu (2011) [181]; F.M. Gerard, Șt. Pacearcă (2012) [101]; M. Manolescu (2019) [142] ș.a.

Importanța temei rezidă în legătura sa substanțială cu paradigma curriculară contemporană orientată spre formarea competențelor. Contextul curricular [74] actual deține caracteristicile unui mediu favorizant al joncțiunii predare-învățare-evaluare, *Codul Educației* [56], *articolul 11, finalitățile educaționale (2)*, stipulând că „*educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe*”. În sensul acestei dinamici, evaluarea competențelor școlare se transformă într-o problemă de actualitate, incitantă și, încă, neepuizată științific.

În modul cel mai evident, evoluțiile din ultimele decenii în domeniul științelor socio-umane, multiplele schimbări de concepții culturale, sociale, economice, politice au determinat transformări complexe în planul documentelor de politici educaționale din R. Moldova. Dintre schimbările cele mai semnificative în domeniul evaluării este aplicarea viziunii *sistemică, integratoare* asupra diferitelor domenii și niveluri ale evaluării. Perspectiva *integratoare* asupra evaluării imprimă noi dimensiuni și noi semnificații evaluării școlare, cu atât mai mult cu cât și finalitățile educaționale, conform *Codului Educației al Republicii Moldova* [56], *articolul 11(1)* converg paradigmei *educației integrale, formării-dezvoltării personalității integrale*, prin înțelegerea și considerarea *elevului de vârstă școlară mică* ca un *întreg, o ființă unitară și complexă*.

Paradigma *Personalitatea integrală* inspirată de progresele teoriei și metodologiei științelor socioumane, îndeosebi din psihologie, U. Șchiopu [208], M. Golu [107], I. Dafinoiu

[78], A. Cosmovici, L.M. Iacob [62], I. Neacșu [163], V. Negovan [165], T. Callo [37], T. Callo, L. Cuznețov, M. Hadârcă [38, 76], N. Bucun, A. Paniș [31], A.A. Реана [260], Л.А. Перуш, А.В. Орлова [261] ș.a., extinde evaluarea către abordarea problemei în ansamblul său, la nivel de sistem și de proces. Ideea conexiunii între toate elementele componente constituie baza înțelegerii sistemului *global, holistic al evaluării școlare*, sub forma unui model interacțional între componente și în raport cu domeniul predilect de interes. Necesitatea de evaluare este, în prezent, unanim recunoscută prin valențele sale *integratoare*, multidirecționate spre educație, aceasta fiind considerată ca ansamblu funcțional sistemic.

Dezvoltarea domeniului este stimulată de cercetări în plan de inter-/ transdisciplinaritate C. Bîrzea [18], L. Ciolan [52], B. Nicolescu [168], L. Ciolan, L.E. Ciolan [53], S. Cristea [69], D. M. Ardelean, V.L. Pop [12], M. Manolescu [143], T. Callo, A. Ghicov [39], M. Hadârcă [118, 119], L. Ursu, A. Cutasevici [241] ș.a., care conferă evaluării anumite orientări, accente, nuanțe direcții de evoluție. Proiectarea și organizarea educației dincolo de discipline, pornind nu de la criteriile teoretice ale fiecărei discipline în mod aparte, ci de la probleme abordate *integral*, de la provocări și realități ale vieții contemporane, reîșind din faptul că problemele concrete de viață au un caracter *integrat*, aduce beneficii semnificative pentru formarea elevilor de vârstă școlară mică, contribuind la o mai bună contextualizare a învățării-evaluării, axându-se pe *competențe*. Este imperativă modernizarea evaluării școlare drept acțiune ce constituie un pilon al oricărei reforme educaționale, prin deplasarea accentului de la un sistem de evaluare în care se testa capacitatea elevilor de a memora informații, către o evaluare care valorizează competențele școlare într-o manieră integrată, transdisciplinară.

Provocarea pe care o lansează cercetarea problematicii nominalizate o reprezintă evaluarea competențelor transdisciplinare, în consens cu tendința generală de promovare a *paradigmei pedagogiei centrată pe competențe* și a *paradigmei integralității*. Problema ECTÎP este adecvată contextului teoretic și praxiologic al sistemului educațional general din Republica Moldova, în curs de reconfigurare, iar cercetarea respectivă se înscrie în seria cercetărilor determinate de așteptările venite dinspre acesta.

În plan internațional, preocupările pentru evaluarea competențelor școlare au fost înregistrate în lucrările de referință ale cercetătorilor: F.M. Gerard, Șt. Pacearcă [101], L. Paquay, G. Carlier, L. Collès, A.M. Huynen [173], Ph. Perrenoud [181], B. Rey, A. Defrance, Șt. Pacearcă, S. Kahn [201], X. Roegiers [202, 204], G. Scallon [206], Д. Рабен [259], D. Potolea, I. Neacșu, M. Manolescu [191], C. Cucuș [72, 73], O. Mândruț, L. Catană, M. Mândruț [141], M.E. Popa [188], D. Potolea, I. Neacșu, R.B. Iucu, I.O. Pânișoara [193], F. Voiculescu [245] ș.a.

Teoriile, legitățile procesului de evaluare au fost analizate în cercetările semnate de G. Scallon [206], V. De Landsheere, G. De Landsheere [79], Ph. Perrenoud [180, 181], F.M. Gerard, Ș. Pacearcă [101], J. Vogler [243], G. Meyer [153], M. Minder [155], X. Roegiers [203], A.Б. Воронцов [253], Д. Павен [259], S. Cristea [67, 68], I.T. Radu [195], C. Cucuș [71,72,73], P. Lisievici [136], M. Manolescu [142,144], I. Jinga, A. Petrescu, M. Gavota [129]; G.C. Cristea [68], D. Potolea, I. Neacșu, M. Manolescu [191], A. Stoica [219], V. Cabac, V. Pâslaru [178, 177, 35], A. Raileanu, M.Hadîrcă, Maria, T. Cartaleanu [198], C. Platon [186], A. Stoica, S. Musteață [220], Vl. Pâslaru, I. Achiri [60] ș.a.

Evidențiem că în Republica Moldova problema evaluării devine obiectul unui șir de dezbateri și cercetări. Investigațiile vizează *orientările conceptuale ale evaluării* în învățământ (I. Lupu, V. Cabac [137], Vl. Guțu, M. Vicol [117], I. Achiri [1, 60], N. Bucun [29], I. Spinei [212]), tehnologiile de *evaluare a măiestriei pedagogice* (V. Mîndăcanu [140]), evaluarea la nivel de *management educațional* (N. Bucun, Gh. Rudic [32], V. Cojocaru [57], V. Andrițchi [8,9,10]), evaluarea programelor/proiectelor de cercetare (V. Cojocaru [58]), evaluarea *cadrelor didactice* (C. Platon [185], D. Patrașcu, D. Crudu [179]), evaluarea academică (S. Baciuc [14]), evaluarea *rezultatelor școlare* (S. Musteață, A. Stoica [220], O. Cosovan, A. Ghicov[63], R. Agafian, D. Gatman [3], S. Nastas [161, 162]), evaluarea la *debutul școlar* (S. Cemortan [47], P. Jelescu, R. Jelescu [127], V. Pascari [176]), aplicarea *testelor în învățământ* (V. Cabac [35], V. Guțu, P. Kandov [116]), evaluarea *autentică* (A. Raileanu, M. Hadîrcă, T. Cartaleanu [198]), evaluarea curriculumului școlar (V. Guțu [115], L. Pogolșa [187], I. Achiri, M. Neagu [2]), evaluarea *criterială prin descriptori* (M. Marin, L. Ursu, L. Pogolșa, V. Crudu, V. Gaiciuc ș.a. [89, 90, 91, 92, 105, 147, 149, 150, 151, 152]), evaluarea dezvoltării copilului cu CES (N. Bucun, G. Bulat, S. Curilov [33]), evaluarea criterială prin descriptori la nivel de asigurare a continuității (L. Pogolșa, M. Marin ș.a. [200], V. Pascari [176]) etc.

Prin analiză retrospectivă constatăm că evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar nu reprezintă obiectul unor cercetări distincte, demonstrând atât la nivel teoretic, cât și practic, un șir de lacune. Caracterul nedeterminat al reperelor teoretico-praxiologice ale evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar afectează eficacitatea procesului de evaluare, dar și parcursul de formare/dezvoltare a personalității integrale a școlarului mic. Aceste premise au determinat **problema de cercetare: Care sunt reperele teoretice și praxiologice ale procesului de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar?**

Obiectul cercetării îl constituie *procesul de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar.*

Scopul cercetării constă în stabilirea fundamentelor teoretice și praxiologice, conceptualizarea și validarea experimentală a modelului pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ.

Ipoteza cercetării: evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar va fi posibilă/realizabilă/își va demonstra eficacitatea în cazul în care:

- se va întemeia pe fundamente teoretice autentice ale evaluării competențelor în învățământul primar;
- se va realiza conform modelului pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar;
- va valorifica tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin intermediul testului integrativ;
- va fi promovată de cadre didactice competente în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza comparativă a cadrului normativ internațional și național în domeniul evaluării competențelor școlare.
2. Sintetizarea valorilor teoretice ale evaluării rezultatelor școlare în învățământul primar.
3. Esențializarea evaluării rezultatelor școlare din perspectiva didacticii competențelor.
4. Conceptualizarea *Modelului pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar*.
5. Elaborarea și validarea experimentală a *Tehnologiei evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*.
6. Argumentarea experimentală a eficacității *Constructului curricular de formare a cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*.

METODOLOGIA CERCETĂRII:

- *metode teoretice:* documentarea științifică, modelarea teoretică, comparația, interpretarea, analiza, sinteza, generalizarea, abstractizarea;
- *metode praxiologice:* metoda logico-grafică de structurare a conținuturilor, testarea, chestionarul, experimentul pedagogic (de explorare, de constatare, de formare, de control); prelucrarea statistic-matematică a datelor experimentale.

NOUȚATEA ȘTIINȚIFICĂ rezidă în:

- *Modelul pedagogic* de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar.
- *Tehnologia evaluării* competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ.
- *Constructul curricular* de formare a cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ.
- *Constructul de validare prin experiment a tehnologiei evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*, ca parte componentă a modelului.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în *fundamentarea teoretică și praxiologică a funcționalității Modelului pedagogic și a Tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*, astfel asigurându-se eficacitatea procesului de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar.

IMPORTANȚA TEORETICĂ a cercetării rezidă în:

- Identificarea sistemului de valori și principii ale evaluării competențelor elevilor în învățământul primar.
- Configurațiile de valorizare a particularităților procesului de evaluare în cadrul sistemelor educaționale de alternativă în contextul evaluării competențelor transdisciplinare în învățământul primar.
- Evidențierea valențelor tipurilor și a modelelor de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul primar din perspectiva asigurării autenticității acestui proces.
- Esențializarea conceptului de *personalitate integrală* din perspectiva psiho-socio-pedagogică și elucidarea denotației evaluării rezultatelor școlare din perspectiva didacticii competențelor.
- Definirea conceptelor de *evaluare integrativă, tehnologie a evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, test integrativ*.
- Agumentarea, din perspectiva evaluării competențelor transdisciplinare, a raporturilor: *standarde de eficiență, indicatori de performanță, competențe transdisciplinare; competențe-cheie/ transversale/ transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare; competențe-cheie/ transversale – discipline școlare* și structurarea tabloului sintetic al interferenței dintre sistemul de *competențe – cheie/ transversale* și *competențele transdisciplinare*, asumate prin *Curriculumul școlar*.

VALOAREA APLICATIVĂ a lucrării este reprezentată de:

- Configurarea praxiologică a evaluării competențelor în învățământul primar din R. Moldova.

- Validarea *Tehnologiei evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ.*
- Argumentarea valorii formative a *constructului curricular de formare a cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar și a constructului de validare prin experiment a Tehnologiei evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ,* ca parte componentă a modelului.
- Elaborarea strategiei de elaborare a *matricei de specificații pentru evaluarea finală a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin testul integrativ* în baza algoritmului de elaboare a *matricei de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin intermediul testului integrativ și matricei de specificații pentru evaluarea finală a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin testul integrativ.*

Aprobarea rezultatelor științifice: Cercetarea s-a realizat în cadrul Institutului de Științe ale Educației. Rezultatele teoretico-metodologice ale cercetării au fost aprobate în ședințele catedrei *Psihopedagogie și Management Educațional*, la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE și prin comunicările la conferințele științifice: Evaluarea competențelor școlare din perspectiva principiului integralității. În: *Cadrul didactic - promotor al politicilor educaționale. Conferința științifică internațională, 2019*, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019; Adaptarea școlară din perspectiva evaluării criteriale prin descriptori – educație parentală. În: *Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare. Conferința științifică internațională, 2018*, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018; Specificul procesului de evaluare în cadrul sistemelor educaționale de alternativă. În: *Școala modernă: provocări și oportunități. Conferința științifică internațională, 2015*, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015; Deontologia evaluării. În: *Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar. Conferința științifică internațională, 2015*, Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo”, 2015; Ipostaze teoretice ale personalității integrale. În: *Perspectivile și problemele integrării în spațiul european al învățământului superior. Conferința științifico-practică internațională, 2014*, Cahul: Univ. de Stat „B.P. Hașdeu”, 2014; Centrarea pe competențe – caracteristică a evaluării constructiviste. În: *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Conferința științifico-internațională, 2013*, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013; Centrarea pe competențe – un model integrator a evaluării în învățământul primar. În: *International Conference of Young Researchers. Conferința*

internațională a tinerilor cercetători, ediția a X-a, 2012; Evaluarea competențelor în învățământul primar. În: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Conferința științifică internațională, 2012, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2012; Motivația – generatorul evaluării eficiente la treapta învățământului primar. În: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Vol. I. Conferința științifico-metodică, 2014, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014; Principiul încurajării – punct de plecare în procesul de evaluare. În: Dimensiuni contemporane în formarea personalității copilului și adolescentului. Conferința a X-a națională cu participare internațională științifico-practică a psihologilor, 2014, Chișinău: Centrul Psiho-Socio-Pedagogic al DGETS, 2014.

Implementarea rezultatelor științifice: Rezultatele teoretico-metodologice ale cercetării au fost implementate în cadrul Proiectelor naționale: *Evaluarea criterială bazată pe descriptori în învățământul primar*; în cadrul conferințelor internaționale, în cadrul cursurilor de perfecționare a învățătorilor, a managerilor școlari responsabili de calitatea învățământului primar, în cadrul seminarelor științifico-metodologice cu managerii școlari, în cadrul seminarelor științifico-metodologice republicane cu învățătorii claselor primare.

Publicațiile la tema tezei: 5 articole în reviste științifice din Registrul Național al revistelor de profil, categoria C; 8 articole în lucrările conferințelor științifice internaționale; 2 articole în lucrările conferințelor științifice naționale, 2 ghiduri metodologice.

Structura tezei: Introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 268 de titluri, 138 pagini text de bază, 55 de figuri, 36 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 17 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: competență școlară, competențe transdisciplinare, evaluarea competențelor școlare, competență evaluativă a cadrelor didactice, integralitate, educație integrală, personalitate integrală, model pedagogic, tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare, test integrativ.

1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE EVALUĂRII COMPETENȚELOR ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

1.1. Cadrul normativ național în domeniul evaluării competențelor școlare

Dezbaterile despre competențe în Republica Moldova au devenit, în ultima perioadă, subiect de interes public. Educația axată pe competențe, valori și atitudini reflectă achizițiile cercetărilor științelor educației conform cărora, grație deținerii competențelor, educabilul poate realiza, în mod exemplar, transferul și mobilizarea cunoștințelor și a abilităților în contexte și situații reale de viață. Promovarea competențelor, sincronizarea educației sistemului național la imperativele timpului, la standardele europene, a condiționat nemijlocit revizuirea cadrului legislativ și normativ al sistemului educațional. Ca rezultat, revizuirea cadrului legislativ la nivel macroeducațional, a influențat într-o manieră constructivă sincronizarea documentelor de politici educaționale la nivel microeducațional, evaluarea eficienței învățării bazată pe competențe fiind, în acest sens, un domeniu semnificativ.

Astfel, în aceste configurații, *Legea învățământului* [135] adoptată în anul 1995, cu modificările ulterioare, deși progresistă la etapa respectivă, nu mai putea răspunde în mod eficient problemelor stringente dictate de noile realități, de schimbările intervenite între timp în mediul educațional. Apare ca necesitate alinierea sistemului educațional la bunele practici europene și internaționale. Ca rezultat, după o perioadă de consultări și dezbateri, în anul 2014 este adoptat *Codul Educației al Republicii Moldova* [56], ca act normativ legislativ fundamental în domeniul învățământului de toate nivelurile. Respectivul act reglementează sub toate aspectele raporturile juridice, funcționarea sistemului educațional național, reprezentând, inclusiv, și temelia procesului de evaluare a competențelor în învățământul primar.

Examinând *Codul Educației al Republicii Moldova* [56], în raport cu problema de cercetare, este necesar să ne oprim, pentru început asupra art. 26, *misiunea învățământului primar*, potrivit căruia „*Învățământul primar contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigură dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor în învățământul gimnazial*”. De fapt, acest enunț marchează nota distinctivă a cercetării noastre – *competențele*, ca finalități educaționale, de formarea/dezvoltarea cărora depinde *asigurarea continuității* între nivelurile și ciclurile de învățământ. Simultan, se profilează elementul de noutate ce ține de modernizarea *structurii sistemului de învățământ* (art. 12), corespunzător *Clasificării Internaționale Standard a Educației (ISCED-2011)* [55], nivelul 1 – *învățământ primar* fiind clasat ca ISCED 1. Elaborată inițial de UNESCO în anii '70, *Clasificarea Internațională Standard a Educației* [55], servește drept instrument pentru compilarea și

prezentarea statisticilor de educație, atât la nivel național, cât și internațional. Realmente, prin prevederile *Codului Educației al Republicii Moldova* [56] de racordare a structurii sistemului educațional la ISCED – 2011, țara noastră se aliniază la cerințele Uniunii Europene, ipostază cu efect direct și asupra procesului de evaluare a competențelor în învățământul primar.

Evidențiem, în mod special, și aspectele privind *evaluarea și scara de notare* stabilite de *Codul Educației al Republicii Moldova* [56], art. 27 (8): „Învățământul primar se finalizează cu testarea națională organizată în baza metodologiei elaborate și aprobate de Ministerul Educației” [147]. Testarea națională reprezentând modalitatea de evaluare a nivelului de dezvoltare a competențelor elevilor la sfârșitul învățământului primar, ISCED 1. Concomitent cu aceasta, subliniem, cu privire la evaluare, că art. 16 prevede: (1) *Scopul evaluării este de a orienta și optimiza învățarea;* (5) *În învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori* [56]. Totodată, analiza retrospectivă a *Legii învățământului (1995)* [135], art. 14 (1), potrivit căruia „În instituțiile de învățământ aprecierea cunoștințelor se face prin note de la 10 la 1 și prin calificativele "admis", "respins"... versus *Codul educației al Republicii Moldova (2014)* [56], art. 16 (5), „În învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori, ne permite să sesizăm că, actualmente, cercetătorii din domeniu și factorii de decizie ai sistemului educațional optează pentru o evaluare criterială a rezultatelor învățării, efectuată prin descriptori.

Este relevant, desigur, pentru cercetarea întreprinsă și art. 44 (1) „*Evaluarea rezultatelor școlare are ca obiectiv evaluarea nivelului de dezvoltare a competențelor elevilor în baza standardelor educaționale de stat* [56]. Or, din perspectiva evaluării, „*standardele de performanță* reprezintă interfața dintre curriculum și evaluare” [154, p.18]. Prin urmare, o condiție esențială, ce ar asigura eficacitatea și calitatea evaluării competențelor în învățământul primar, potrivit art. 44 (1), este respectarea și modernizarea *Standardelor educaționale* [217]. Precizăm, în acest context, că o altă condiție „reorganizarea și racordarea sistemului de învățământ într-un cadru conceptual semnificativ și coerent” [217, p. 5], a determinat la rândul ei modernizarea în 2012 a *Standardelor educaționale* [217]. Revizuirea standardelor a fost necesară pentru a racorda obiectivele fundamentale ale educației, *formarea competențelor* la dinamica și nevoile sociale, aspecte specificate și în *Codul Educației al Republicii Moldova* [56]. „*Standardele educaționale*” [217], în conformitate cu art. 39 (1) din *Codul Educației al Republicii Moldova* [56] „constituie un ansamblu de documente normative și reprezintă un sistem de criterii și norme referitoare la nivelul de calitate care se dorește a fi atins de diverse componente și aspecte ale sistemului educațional”.

Merită atenție, în ipostazele problemei studiate, și art. 39 (2) litera b), care prevede „*standardele educaționale* de stat în învățământul general vizează structurarea la elevi a *competențelor* definite prin *Curriculumul național*”, dar și aliniatul (5) „*standardele educaționale* de stat constituie baza... și pentru *evaluarea obiectivă* a nivelului de pregătire generală a persoanei, indiferent de tipul, locul și forma de realizare a învățământului” [56]. C. Cucuș confirmă caracterul *evaluativ* al *standardelor educaționale* menționând: „*standardele educaționale* sunt norme *evaluative* construite la nivel macroeducațional, care sintetizează cerințe globale ale educației *redate în termeni de competențe generale*, dar decelabile la nivelul proceselor și produselor educaționale” [73, p. 169].

O altă conjunctură ce consolidează statutul standardelor este chiar noțiunea de **standard**, delimitată drept „declarații generale asupra scopurilor care definesc un ansamblu de așteptări; un set de afirmații care definesc ceea ce părțile interesate *trebuie să cunoască și să realizeze* în cadrul sistemului educațional, în scopul de a *măsura progresul*, a îmbunătăți planificarea și alocarea resurselor și a *evalua eficacitatea*” [217, p. 319]. Scopul *standardelor educaționale* [217], vizează creșterea calității în educație, asigurarea aceluiași nivel de educație de bază pentru toți și aduce plusvaloare procesului de evaluare [56]. Standardele sunt structurate pe trepte de învățământ și pe arii curriculare, vizând comunicarea (arta limbajului), matematica, științele, științe sociale, domeniul artelor fine, dezvoltarea fizică, sănătatea și securitatea. Totuși, după cum afirmă autorii, „indiferent de felul cum sunt structurate, *standardele educaționale* tind să acopere *toate aspectele dezvoltării personalității în educație*” [217, p. 5].

Evidențiem, concomitent, că *standardele educaționale* [217] au caracter multiaspectual, vizând laturile de bază ale procesului de învățământ – *predarea, învățarea și evaluarea*, având în vedere competențele necesare de formare-evaluare prin fiecare disciplină școlară. *Standardele educaționale* reprezintă nivelurile de capacitate instructiv-educativă ale elevilor pe care aceștia trebuie să le atingă la *finele treptei de învățământ* (în cazul dat, ne referim la învățământul primar, ISCED 1). În aspect practic, o evaluare curentă sau finală autentică, nu poate fi concepută în afara *Standardelor educaționale* [217], ele enumerându-se printre documentele de bază, elaborate la nivel macroeducațional. G. Cristea afirmă că „evaluarea se bazează pe *standarde naționale* elaborate la nivel de sistem, aplicate la nivel de proces” [67, p. 197]. Acest tip de document reprezintă componenta de bază reglatoare pentru proiectarea și realizarea activităților de predare-învățare-evaluare la nivelul sistemului și procesului educațional, având statut de *etalon* pentru evaluarea nivelurilor de competențe ale elevilor. Normele respective reflectă expectațiile sociale, vizând ceea ce *va ști, va ști să facă* și cum *va fi* elevul la o anumită treaptă de învățământ [199, p. 6]. Deci, evaluarea competențelor în învățământul primar trebuie

asigurată prin *indicatori de performanță și standarde educaționale*, pentru realizarea unor *testări naționale operante* [67].

O altă etapă importantă, care a avut repercusiuni și încă urmează să-și pună amprenta asupra procesului de evaluare a competențelor în învățământul primar, este modernizarea, în 2018, a documentului de politici educaționale – *Curriculumul Național* [74], care reprezintă a doua generație de curricula *centrate pe competențe*. Prima generație de curricula *centrate pe competențe*, amintim, fiind elaborată și implementată în 2010 [75].

Potrivit documentului care definește fundamentele conceptuale, metodologice și praxiologice ale politicilor curriculare pentru învățământul general – *Cadrul de Referință al Curriculumului Național (2017)*: „*Curriculumul include toate experiențele planificate riguros pentru a fi formate elevilor în școală, spre a atinge finalitățile învățării la cele mai înalte standarde de performanță permise de posibilitățile lor individuale*” [36, p.7]. Componenta-cheie a curriculumului pentru învățământul primar o constituie *sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe* [74, p.10].

Un alt document reglator, esențial, al *Curriculumului Național (2018)* [74] îl reprezintă *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal* [184]. Documentul respectiv este aprobat prin ordinul ministerului de resort, pentru fiecare an de studii în parte, fiind obligatoriu pentru toate instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal. Alături de celelalte documente educaționale, *Planul-cadru* [184] asigură fiecărui elev oportunități *de formare și dezvoltare a unui sistem de competențe* în spiritul valorilor naționale și internaționale, pentru a accede la următoarele niveluri de învățământ. El legiferează organizarea procesului educațional în învățământul primar, inclusiv și evaluarea finală (*testarea națională*) la absolvirea școlii primare care, de regulă, se desfășoară la fiecare sfârșit de an școlar.

În contextul promovării învățământului de calitate, a devenit inevitabilă conceptualizarea și elaborarea unor instrumente de evaluare aferente *standardelor de eficiență a învățării*. Or, problema fundamentală cu care se confrunta sistemul educațional la o anumită etapă, era modul practic în care actorii educaționali efectuau evaluarea competențelor școlare. Astfel, constatăm că în 2014, a fost creat *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor* [199]. Esențialmente, „*referențialul este un sistem structurat de criterii, de repere sau indicatori pe baza caruia se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele, conținutul unui anumit profil de formare, ale unui curriculum, ale unui program de educație, unei profesii*” [199, p. 7]. Experții relatează că *referențialul de evaluare* asigură transferul de la evaluarea tradițională (decontextualizată) la evaluarea pe competențe (integrativă, autentică) și facilitează procesul de proiectare a evaluării. Baza evaluării, numită în literatura de specialitate *standard* (etalon),

trebuie să fie atins de elev și include componente structurale ce determină realizarea obiectului evaluării: *standardele* ↔ *referențialul de evaluare* (criterii, indicatori, descriptori) [199].

Dintre documentele de bază ce reglementează evaluarea competențelor școlare, aprobate de ministerul de resort, evidențiem *Metodologia de organizare și desfășurare a testării naționale în învățământul primar* [147] (elaborată pentru fiecare an de studii în parte). Potrivit respectivei metodologii, coordonarea acțiunilor de organizare și desfășurare a *testării naționale* în învățământul primar este asigurată:

- a) Pe plan național – entitatea națională cu funcții de evaluare și examinare și Comisia Națională de Examene.
- b) În raion/ municipiu – organul local de specialitate în domeniul învățământului.
- c) În instituția de învățământ – administrația instituției de învățământ [147].

Documente semnificative pentru problema în discuție, sunt *Metodologiile privind organizarea evaluării criteriale prin descriptori în învățământul primar (2015, 2016, 2017, 2018)* [149, 150, 151, 152], însoțite de *Ghidurile metodologice Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar (2015, 2016, 2017, 2018)* [89, 90, 91, 92]. Elaborate în temeiul *Codului Educației al Republicii Moldova* [56] (art. 16, alin. 5; art. 152; art. 3), metodologiile respective au scopul de a reglementa acțiunile manageriale și didactice privind procesul de implementare a evaluării criteriale prin descriptori. Reforma dată a produs în învățământul primar, ca principală schimbare, înlocuirea sistemului de notare cifrică cu descriptori de performanță, raportați la criterii de evaluare anunțate anterior învățării [89], fiind implementată în toate școlile din Republica Moldova.

Evidențiem că generalizarea rezultatelor monitorizării continue a procesului de implementare a ECD în instituțiile de învățământ și a documentelor enumerate anterior [149, 150, 151, 152, 89, 90, 91, 92], a determinat aprobarea de către ministerul de resort, în 2019, a *Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar* (MECD), *clasele I-IV* [148] și a *Ghidului de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasele I-IV* [105]. Dintre elementele de noutate ale MECD 2019 [148], remarcăm lista de *produse transdisciplinare* recomandabile la diverse discipline și clase în vederea asigurării, la nivelul procesului evaluativ, a abordărilor *transdisciplinare* promovate de *Curriculumul pentru învățământul primar* [148, p. 6].

Această modalitate de *apreciere* (ECD) este, cu precădere, dezideratul *paradigmei psihocentriste*, cu suficiente valențe formative în raport cu elevul. Potrivit autorilor metodologiei ECD „proiectarea curriculară centrată pe competențe asigură un cadru optim pentru ca evaluarea să se realizeze în situații cât mai autentice (reale), iar nivelul competenței să se poate stabili pe

baza unor indicatori de performanță organizați în jurul unor criterii clare și transparente” [89, p. 6]. Acest sistem nou de evaluare (ECD) este conceput „în cheia noilor abordări ale evaluării – ca *apreciere*, ca emitere de judecăți de valoare despre ceea ce a învățat și cum a învățat elevul, pe baza unor criterii precise, bine stabilite anterior și raportate la descriptorii de performanță individuali” [89, p. 6].

În contextul problemei de cercetare, este evidentă pertinenta *evaluării criteriale prin descriptori* din perspectiva celor trei operații complexe ale evaluării, aflate în relație de complementaritate: *măsurarea*, *aprecierea* și *decizia*. Astfel, ***măsurarea*** presupune verificarea rezultatelor școlare și „dimensionarea” acestora, asigurând baza obiectivă a evaluării [191,192]. ***Aprecierea*** constă în formularea unor judecăți de valoare referitoare la rezultatele și aspectele măsurate, pe baza unor criterii, a unei stări de valori sau „setări de enunțuri descriptive” [190, p.101]. Prin această operație „se stabilește valoarea rezultatelor școlare precum și a procesului de învățare” [192, p. 74]. ***Decizia*** se concretizează în adoptarea unor măsuri care vizează fie certificarea rezultatelor școlare, fie reglarea și optimizarea procesului instructiv-educativ [193, 98].

Un document reprezentativ pentru cercetarea efectuată, ce își propune să furnizeze actanților educaționali suport în *asigurarea continuității între nivelurile de învățământ*, îl constituie „*Repere metodologice privind asigurarea continuității la nivelul clasei a IV-a și a V-a din perspectiva implementării Evaluării Criteriale prin Descriptori (ECD), 2018* [200]. Or, trecerea de la învățământul primar la cel gimnazial reprezintă o schimbare esențială pentru elevi, pentru depășirea cu succes a acesteia fiind necesară acțiunea conjugată a tuturor factorilor implicați în educație, care își pun amprenta asupra psihicului lor.

Autorii metodologiei presupun că „asigurarea continuității în implementarea ECD la nivelul clasei a IV-a și a V-a va avea efecte de adaptare eficientă a elevilor de clasa a V-a, va contribui la dezvoltarea personalității acestora și va garanta realizarea finalităților curriculare exprimate prin competențe școlare, dacă accentul demersurilor va viza posibilitatea adaptării cadrelor didactice și manageriale din treapta gimnazială la o generație de elevi care, timp de patru ani, a învățat fără note, aplicându-se paradigma ECD” [200, p. 10].

Considerăm că transformările social-economice care au avut loc în Republica Moldova în ultimele decenii au impus schimbări radicale în sistemul educațional, prin modificarea orientărilor valorice ale școlii, prin conceptualizarea noilor documente de politici educaționale. Ca rezultat, reușita derulării procesului de evaluare a competențelor școlare în învățământul

primar va fi asigurată de respectarea următoarelor documente de politici educaționale:

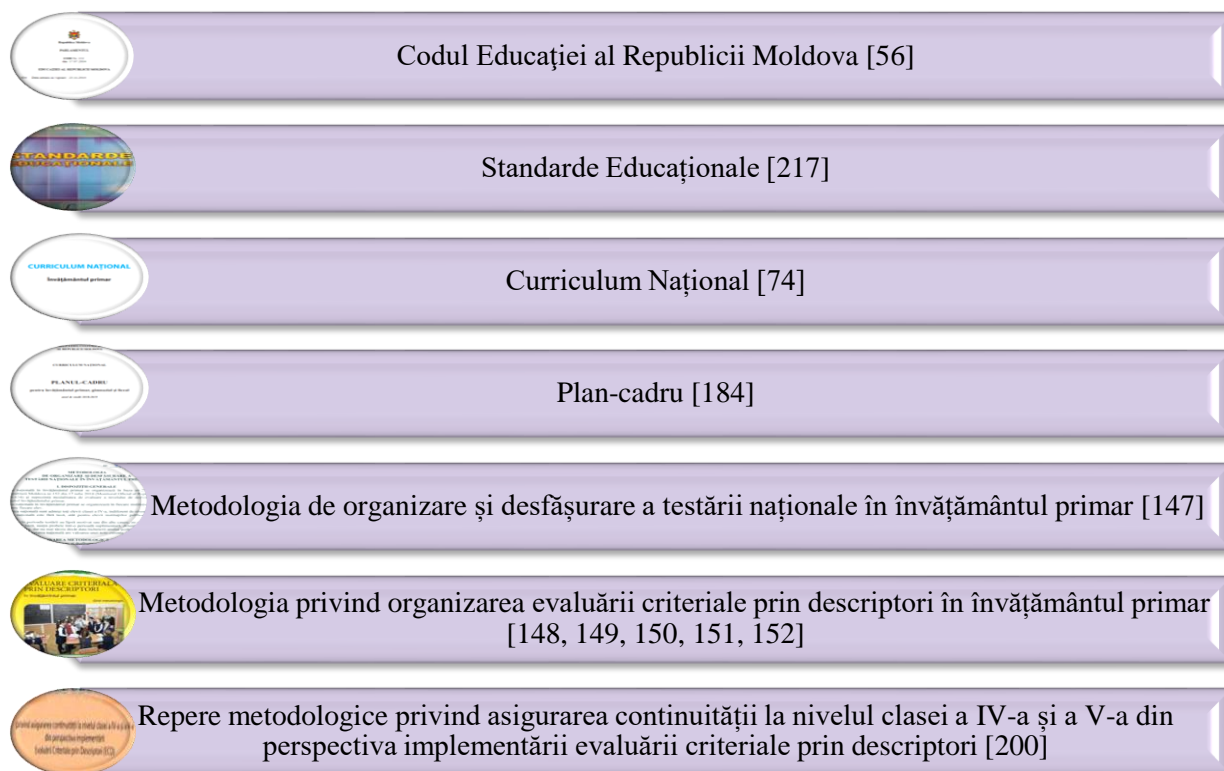


Figura 1.1. Cadrul normativ al evaluării competențelor școlare în învățământul primar

Așadar, **conchidem** că în pofida anumitor probleme socio-economice, în ultimii ani, R. Moldova a realizat progrese semnificative în modernizarea cadrului legislativ și normativ educațional, cu repercusiuni evidente și asupra domeniului evaluării competențelor școlare, dovadă servind documentele examinate anterior. Deducem că elaborarea și implementarea recentelor documente de politici educaționale asigură funcționarea eficace a sistemului educațional în aspect de evaluare a competențelor în învățământul primar, dar și alinierea la bunele practici europene și internaționale. Direcțiile de evoluție a acestor transformări pozitive sunt, în opinia noastră, o rezultantă a investigării praxisului educațional, investigare coroborată cu achizițiile teoretice din câmpul științelor educației. Totodată, examinarea documentelor de politici educaționale din prisma problemei cercetate, ne permite să identificăm cele mai potrivite soluții în rezolvarea acesteia.

Deci, atunci când vorbim de domeniul evaluării competențelor școlare în context de cadru legislativ și normativ, trebuie să avem în vizor că:

- actul normativ legislativ fundamental în domeniul învățământului ce reglementează sub toate aspectele raporturile juridice, funcționarea sistemului educațional național este *Codul Educației al R. Moldova* [56];

- *standardele de performanță* reprezintă interfața dintre curriculum și evaluare [217];
- *curriculumul școlar* include toate experiențele planificate riguros pentru a fi formate elevilor în școală în vederea atingerii *finalităților învățării* [74];
- *planul-cadru* [184] legiferează organizarea evaluării finale (testarea națională) la absolvirea școlii primare;
- evaluarea rezultatelor învățării în învățământul primar este criterială și se efectuează prin descriptori, paradigmă însoțită de *metodologiile ECD* [148, 149, 150, 151, 152] și *ghidurile metodologice ECD* [89, 90, 91, 92];
- potrivit cadrului legislativ-normativ învățământul primar se finalizează cu *testarea națională*;
- coordonarea acțiunilor de organizare și desfășurare a testării naționale este asigurată de *Metodologia de organizare și desfășurare a testării naționale în învățământul primar* [147];
- asistența metodologică privind trecerea de la învățământul primar la cel gimnazial (trecerea de la calificative la note) este susținută de *Reperete metodologice privind asigurarea continuității la nivelul clasei a IV-a și a V-a din perspectiva implementării ECD* [200];
- pentru promovarea evaluării de calitate a competențelor școlare în învățământul primar, este imperios cunoașterea și valorificarea noului cadru normativ-juridic.

1.2. Modele de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul primar

Studiile ample asupra evaluării au generat multiple concepții, teorii și modele, *evaluarea*, după cum susține J. Cardinet, devenind *studiul modelelor* [apud 186]. Tabloul sintetic al *modelelor de evaluare*, conturat în baza studierii literaturii de specialitate [68, 73, 186, 191, 144, 172, 243], este reflectat în Figura 1.2.

Observăm că, din perspectivă metodologică, modelele de evaluare sunt clasificate în: *modele convenționale* și *modele nonconvenționale* (Figura 1.2). *Modelele de analiză convenționale* vizează modelele afirmate deja la nivelul politicilor educaționale contemporane, care abordează problema evaluării în termeni deveniți clasici la nivelul teoriei curriculumului. *Modelele de analiză nonconvenționale* sunt cele care oferă o bază extinsă de experimentare pedagogică.

Cert este că alegerea „modelului de evaluare” are o importanță majoră, construcția oricărui mecanism evaluativ fiind condiționată de modelul reprezentativ de evaluare adoptat.

Modelul determină „decupajul” obiectului de evaluat, alegerea momentelor, etapelor, construcția instrumentelor etc. Evident, în prezent se pune accent pe modelele centrate pe elev/formabil, pe valorificarea rezultatelor care „se întâmplă realmente în clasă” cu contribuția profesorului și elevului. Dintre toate modelele prezentate în Figura 1.2, considerăm că reforma actuală din R. Moldova, întreprinsă la nivelul școlii primare, ECD se pliază cel mai bine *modelului evaluării calitative*.

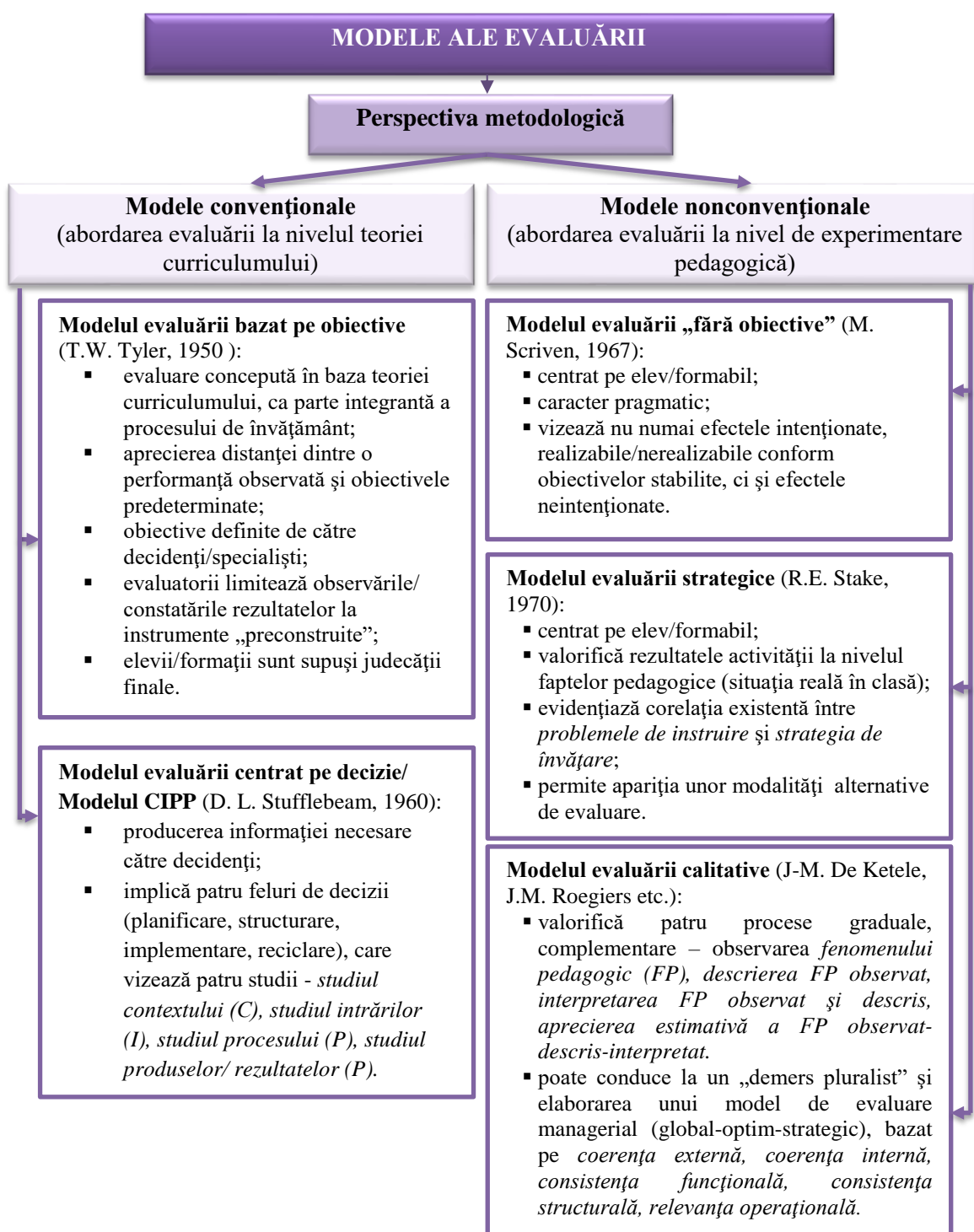


Figura 1.2. Sinteza modelelor de evaluare a rezultatelor școlare

Să ne amintim, în același timp, că la începutul secolului XX, din dorința de modernizare a școlii, apare curentul „Educația nouă”, reprezentat de pedagogi remarcabili precum E. Key [133], E. Claparède [54], O. Decroly [80], A. Ferrière [apud 6], J. Dewey [82] ș.a. Modelul alternativelor educaționale aduce inovații semnificative și oferă soluții noi pentru sistemul educațional tradițional și, nu în ultimul rând, o nouă perspectivă de abordare a evaluării școlare. Cercetătorul român I. Albulescu afirmă: „*pedagogiile alternative*, sunt pedagogii de autor, care promovează modalități de realizare a procesului educațional, oferind alte variante organizatorice și funcționale decât acelea proprii școlii tradiționale” [6, p.13].

Reieșind din cele expuse, evidențiem în continuare particularitățile procesului de evaluare în cadrul unor sisteme educaționale de alternativă [233, p.603-605]:

Pedagogia Montessori:

- La nivelul învățământului primar nu există caiete de teme corectate cu roșu și lucrări de control.
- Evaluarea se face prin portofolii, observarea muncii elevilor, fișe de progres întocmite pentru fiecare copil în parte.
- În evaluarea activității unui copil trebuie să se observe cu atenție dacă se manifestă: inițiativa, activismul, interesul independent, concentrarea atenției, completitudinea activităților desfășurate, autocontrolul, autodisciplina, respectul față de scopul pentru care sunt destinate materialele, față de regulile de utilizare a lor, față de ordinea din mediu, față de activitatea colegilor.
- Nu există note /calificative sau alte forme de recompensă ori, dimpotrivă, pedeapsă.
- Competiția, controlul și sancțiunile de orice fel sunt evitate fiind considerate ca piedici în educația copilului, în asumarea libertății și a responsabilității pentru propria dezvoltare [157, 6, 164, 70].

Pedagogia Waldorf:

- Inițial, nu se dau note sau calificative, elevii primind la sfârșitul clasei o caracterizare scrisă de învățător.
- Școlile nu se bazează pe probe, teste, teze, examene – elevii primesc în mod regulat lucrări de control, abia prin clasele a VI-a și a VII-a.
- Profesorul caută să evalueze continuu personalitatea elevului și să caracterizeze diferitele sale fațete (scrisul, dedicația, forma, fantezia, logica, flexibilitatea gândirii, stilul, ortografia, cunoștințele reale).
- Când se realizează evaluarea, în judecata generală cu privire la personalitatea elevului se ia în considerare inclusiv efortul real pe care l-a făcut (sau nu) pentru a obține un anumit

rezultat, atitudinile și comportamentele sale, spiritul social dovedit etc. – o astfel de evaluare nu se face cantitativ, prin intermediul numerelor (notelor), ci printr-o caracterizare calitativă.

- La sfârșitul fiecărui an școlar elevul primește un certificat în care profesorul îi descrie activitatea din toate punctele de vedere, pentru ca în registrul matricol acesta să fie transformat într-o notă sau într-un calificativ.
- În registrul matricol este cuantificată activitatea elevului la fiecare materie cu un calificativ sau notă, echivalente cu evaluarea făcută în timpul anului.
- În funcție de țară și de reglementările legale proprii, sunt practicate și evaluările de tip tradițional, îndeosebi la absolvirea unui ciclu de învățământ [6, 42, 251, 164, 70].

Pedagogia Freinet:

- Încurajarea și sprijinirea elevilor, valorificarea celor mai modeste dintre posibilitățile sale.
- Înlocuirea competiției, emulației cu efortul individualizat sau depus în comun.
- Prin evaluare nu se urmărește ierarhizarea, ci valorizarea reușitelor elevilor, totale sau parțiale, în realizarea proiectelor individuale.
- Încurajarea autocorectării, autoevaluării și critica pozitivă a grupului, care se realizează pe baza planului individual de muncă.
- Evaluarea se face în mod continuu sub forma „controalelor surpriză”, ale căror rezultate sunt consemnate în fișa personală din dosarul personal al elevului.
- Evaluarea se realizează zilnic (de regulă) sau periodic sub formă de bilanț, împreună cu întreaga clasă.
- Elevii au un plan individual de muncă, în care sunt planificate săptămânal temele și observațiile cadrelor didactice, pornind de la care, elevul se corectează singur, cu ajutorul fișelor autocorective, determinându-și gradul de reușită.
- Rezultatul muncii individuale este prezentat clasei și supus criticilor valorizate ale colegilor, care apreciază nivelul de reușită al proiectului individual, iar cadrul didactic decide maniera în care elevul își va continua munca până la definitivarea proiectului.
- Realizarea unei evaluări prin schimbul de opinii dintre elevul realizator și colegii săi la definitivarea proiectului individual, care ia forma unui eseu, a unei lucrări practice, album portofoliu etc., rezultatul fiind publicat în revista clasei, într-o expoziție, spectacol, trimis către elevi din alte clase sau școli.
- Utilizarea grilelor de evaluare, a scârilor de competență, a bilanțului sau a brevetului nu elimină modalitățile clasice de evaluare, precum testele.

- Testele au rol de a releva progresele elevilor.
- Notarea testelor se face în urma discuției cu elevul, în scopul conștientizării de către acesta a rezultatelor muncii depuse, în comparație cu nivelul cerințelor instituționale [249, 6, 70, 164].

Planul Jena:

- Se urmărește autodepășirea și obținerea unor performanțe conforme cu natura proprie a fiecărui elev.
- Nici un copil nu rămâne repetent, toți putând trece în grupul proximal după ce a activat timp de 3 ani într-un grup.
- Elevii pot trece în grup proximal mai repede decât termenul normal, hotărâtoare fiind maturitatea generală și capacitatea de a se integra și impune acolo.
- Elevii care primesc recomandarea din partea cadrelor didactice de a se muta în alt grup pot refuza trecerea, fără a-și pierde dreptul de a face pasul mai departe oricând pe parcursul anului școlar.
- Renunțarea la orice progres silit uniform al elevilor.
- Înlăturarea sistemului tradițional de notare a rezultatelor la învățătură, considerându-se că acesta nu vine în sprijinul elevilor, al cadrelor didactice și al părinților.
- Pe parcursul anului, fiecare elev este observat și evaluat, iar constatările se înregistrează într-un caiet, pe fiecare an.
- Se realizează evaluări ale comportamentelor și realizărilor elevului, pe cât posibil din perspectiva istoriei individuale de dezvoltare a acestuia și după discuții prealabile cu el.
- Evaluarea este un proces continuu și se concretizează, în principal, prin rapoarte periodice.
- Foarte importantă este autoaprecierea și aprecierea grupului.
- Cadrul didactic și elevii realizează periodic retrospective pedagogice, în care se analizează activitățile desfășurate și rezultatele obținute.
- La sfârșitul anului fiecărui elev i se face o caracterizare, care ulterior se va transpune în catalog prin intermediul notelor (calificativelor).
- Cadrul didactic trebuie să elaboreze un raport obiectiv și subiectiv cu privire la fiecare copil: *a) raport obiectiv* discutat cu părinții, care cuprinde aspecte legate de nivelul dezvoltării elevului, cunoașterea individualității copilului, a talentelor și tendințelor sale; *b) raportul subiectiv* discutat cu elevii, cu accent pe progresele înregistrate, pe încurajare [6, 70, 164, 233].

Prezumăm din caracteristicile enumerate că modelul alternativelor educaționale ar putea oferi soluții fiabile pentru evaluarea competențelor în învățământul primar. Or, alternativele educaționale prezintă *profiluri particularizate de școală*, flexibile și deschise [6, 248].

În fapt, îmbunătățirea calității și eficienței învățământului se află în centrul dezbaterii politice educaționale și la nivelul Uniunii Europene (UE). Referitor la evaluarea rezultatelor școlare, există un organism specializat „*Asociația internațională pentru Evaluarea randamentului școlar (IEA)*” ale cărui studii sunt luate în considerare de factorii de decizie ai învățământului din numeroase țări [129, p.127].

Înformațiile exacte cu privire la *randamentul școlar*, potrivit cercetătorilor din domeniu [29, 32, 61, 66, 81, 83, 87, 132], reprezintă cheia către implementarea cu succes a politicilor educaționale la nivel național și european. Astfel, nu este deloc surprinzător că în ultimele două decenii *testele naționale* s-au evidențiat ca un instrument important de măsurare a rezultatelor școlare. Date relevante, în acest context, ne oferă raportul publicat în 2009 de *Agencia Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură* (EACEA Eurydice), cu denumirea „*Testarea națională a elevilor în Europa: obiectivele, organizarea și utilizarea rezultatelor*” [236]. Lucrarea înglobează o analiză asupra contextului și a organizării *testelor naționale* în 30 de țări europene.

Potrivit studiului dat, în țările europene, având drept criteriu de bază principalele obiective declarate ale *testelor naționale*, se poate face o distincție globală între trei categorii de teste, aplicate celui mai obișnuit grup țintă de elevi, la nivel învățământului primar (ISCED 1):

1. Primul grup de teste însumează achizițiile elevilor la sfârșitul unei anumite etape educaționale și poate avea un impact important asupra *carierii lor școlare*. Rezultatele acestor teste sunt utilizate pentru a acorda certificate sau pentru a lua decizii importante cu privire la orientarea școlară, promovarea de la un an școlar la altul sau notarea finală a elevilor.

2. Al doilea grup de teste naționale constă din evaluări standardizate al căror principal obiectiv este de a *monitoriza și evalua școlile sau sistemul de învățământ în ansamblu*.

3. Obiectivul principal al celui *de-al treilea* grup al testelor naționale este de a susține *procesul de învățare* prin clarificarea nevoilor specifice de învățare ale elevilor și prin identificarea urmării individuale și a predării personalizate (adaptate) [236, p. 23-24].

Evidențiem că *testările naționale* în UE reprezintă un tablou complex, un fenomen nou, în jurul cărora s-a cristalizat o mișcare dinamică și viguroasă. Într-un studiu recent al *Comisiei europene* se constată că, exceptând câteva țări, testarea națională este o formă nouă de evaluare a elevilor în Europa. Introducerea și aplicarea *testelor naționale* a început încet și sporadic și a sporit semnificativ mai ales din anii 1990. În deceniul actual, unele țări se află în faza

introducerii acestui sistem de evaluare, iar altele, al căror start s-a produs anterior, își dezvoltă în continuare sistemele naționale de testare” [236, 265, 266].

Dezvoltarea unor astfel de teste este, de obicei, încredințată unei agenții publice specializate, care își exercită sarcinile consultându-se cu oficialii ministerului, cu profesorii și cu experții universitari. Instrumentele și procedurile de testare sunt revizuite în mod regulat în încercarea de a identifica metodele care să garanteze cu cea mai mare probabilitate rezultate sigure la test, în timp ce acestea rămân cu ușurință adaptabile la necesitățile de schimbare a sistemelor de învățământ Europene [236, p. 63].

În general, în ultimii ani, la nivel european, în contextul *Recomandarii Parlamentului European și a Consiliului din decembrie 2006* cu privire la cele opt competențe cheie pentru învățământ, accentul în curriculumul național s-a schimbat treptat de la acumularea de cunoștințe la abordarea bazată pe competențe, ca rezultat, unele *teste naționale* adoptând un accent explicit pe competențe. *Testele naționale* se bazează pe curriculum și pe standardele educaționale naționale la disciplinele testate, dintre aceste opt competențe doar trei (comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competențe matematice, competențe de bază în științe și tehnologie) pot fi direct corelate cu discipline separate, fiind cel mai frecvent evaluate în testele naționale. Totodată, după cum arată datele (Anexa 19) raportului EACEA (Eurydice, 2009), în majoritatea țărilor europene, *evaluările naționale standardizate* în învățământul obligatoriu se concentrează pe competențele de bază, în special la limba maternă (sau limba de predare) și la matematică și, într-o măsură mult mai mică, pe competențele la științe, limbi străine și la științele sociale și civice. Utilizarea termenului de competențe cheie nu implică faptul că toate testele naționale evaluează toate elementele componente, de exemplu, *cunoștințe, abilități și atitudini* [83, p. 28].

Prin contrast, în multe țări europene competențele cheie rămase cum ar fi „a învăța să înveți” sau *competențele sociale și civice*, care de obicei se referă la mai mult de o disciplină, în linii mari nu sunt evaluate la testele naționale. În cazul *competențelor transdisciplinare*, cele antreprenoriale sau cele sociale și civice, care nu pot fi evaluate doar în cadrul unei singure discipline școlare distincte, practica europeană propune soluții precum formarea și evaluarea competenței transversale în cadrul mai multor discipline școlare [111, p. 55]. Mai mult, competențele sociale și civice, situațiile adecvate în care elevii sunt evaluați se extind la contexte de învățare nonformală și informală. Participarea activă a elevilor în activitățile școlare și ale comunității este o componentă integrantă a competențelor sociale și civice în marea majoritate a țărilor europene, o treime dintre acestea iau această participare în considerare în forme de evaluare sumativă. Evaluarea participării elevilor ia diverse forme, inclusiv înregistrarea în

profilul personal al școlarului, participarea activă la discuții și dezbateri la nivelul școlii, note la purtare sau validarea contribuției elevilor la viața școlară printr-un certificat final și recunoașterea participării la activități în afara școlii orientate spre comunitate [236, 83].

Dincolo de acest model general și având în vizor faptul că *numărul disciplinelor testate poate varia în unele țări* în funcție de testul sau anul școlar, se pot distinge două modele generale: 1. Anumite țări limitează testarea națională la două sau trei discipline, deși câteva au anunțat că au în plan să-și extindă câmpul de discipline prin adăugarea unora suplimentare. 2. Alte țări testează un spectru mult mai larg al curriculumului. În timp ce unele țări fac aceasta anual, altele „rotesc” disciplinele sau utilizează o combinație de discipline testate în mod obligatoriu și opțional. Rotația disciplinelor, de fapt, este făcută conform unui principiu de rotație stabilit de autoritățile centrale [83, p. 28]. Mai mult, în timp ce disciplinele testate cel mai frecvent sunt limba în care se face instruirea și matematica, urmate de una sau mai multe limbi străine și științe, unele țări au adoptat o abordare în sprijinul *testării anumitor competențe trans-curriculare* [236].

În atare mod, „învățând din experiența fiecărei țări și făcând schimb de bune practici, fără a se desprinde de realitatea complexă și globală care le înconjoară, țările își pot examina critic și îmbunătăți propriile politici educaționale” subliniază J. L. García Garrido [99, p. 112].

Astfel, drept exemplu de eficiență și performanță în implementarea reformelor educaționale poate fi invocată **Finlanda** [246, 83, 256], clasată în topul mondial la testarea internațională PISA. Conform raportului Eurydice, din 2009 până în 2011, evaluarea națională finlandeză a rezultatelor învățării se concentrează pe evaluarea achizițiilor la subiecte trans-curriculare asimilate în învățământul de bază, care includ dezvoltarea personală, identitatea culturală și internaționalismul, competențele media și de comunicare, cetățenia activă și spiritul antreprenorial, responsabilitatea pentru mediu, bunăstarea și dezvoltarea durabilă, siguranța rutieră, tehnologie și individualitate [236, p. 32-33]. Egalitatea copiilor, accesul egal la educație de calitate, educația centrată pe profesor și pe copil se impun ca principii importante, realizate inclusiv prin consilierea/îndrumarea copiilor, prin tutoratul obligatoriu pentru copiii cu CES [109, p. 11].

O schimbare majoră ce vizează sistemul educațional finlandez, este renunțarea la predarea materiilor, așa cum sunt cunoscute în sistemul de educație standard. Materiile vor face loc așa-numitei predări a „fenomenelor” sau a „temelor”. Deși școlile finlandeze sunt obligate să introducă acest sistem pe o perioadă determinată, reforma urmează să fie implementată definitiv în toate școlile finlandeze până în 2020 [246, 236].

Un exemplu pentru modul în care sistemul de evaluare a curriculumului național este construit din diferite forme de evaluare, inclusiv testarea națională, îl oferă **Regatul Unit al Marii Britanii și al Irlandei de Nord**. Remarcăm, aici, utilizarea testelor externe la finele fiecăruia dintre primele trei perioade cheie (*key stage*) ale învățământului obligatoriu, respectiv la 7, 11 și 14 ani, introduse de „National Curriculum”. Testele externe sunt utilizate în această manieră din anul 1991, fiind proiectate și administrate de agențiile deja existente. Utilizarea testelor externe este în concordanță cu tradițiile sistemului de învățământ britanic și cu încrederea manifestată de public în calitățile metrologice ale testelor proiectate de organizații specializate. Testarea națională în Marea Britanie este integrată într-o politică mai largă de evaluare *pentru învățare, în cursul învățării și de învățare*, având un rol limitat alături de alte importante activități de evaluare [236, 136, 194, 132].

Un alt exemplu poate fi și **Olanda**, unde testul final pentru treapta primară de învățământ este implementat începând cu 1970 [236]. În Olanda, organizația care pregătește teste și examene standard la nivel național este CITO (*Institutul central pentru dezvoltarea testelor / Centraal instituut voor toetsontwikkeling*). Testul final în învățământul primar – *Eindtoets Basisonderwijs* – este un test național care nu este obligatoriu, dar care este susținut de majoritatea elevilor [174]. Testele elaborate de CITO constau din trei discipline obligatorii și una opțională, au un pronunțat caracter practic și urmăresc dacă elevii au format anumite deprinderi, în vederea informării părinților despre cel mai potrivit tip de învățământ secundar pentru copiii lor.

Este semnificativ că, față de testul final pe hârtie, în învățământul primar din această țară există versiuni digitale ale testului, și anume „testul digital final”, „testul de nivel” și „testul nivel plus”. Versiunile digitale sunt susținute la computer și pe Internet, constând din aceleași componente și întrebări ca și testul obișnuit. Toate școlile pot opta pentru „testul digital final”, care poate fi util în special elevilor absenți la data testului obișnuit sau poate servi ca repetare a testului. „Testul de nivel” și „testul nivel plus”, cu o parte extinsă referitoare la tehnica de lectură și întrebări suplimentare referitoare la ortografie, sunt destinate pentru elevii cu dificultăți mari de învățare [129, 236].

În **Polonia**, spre exemplificare, testele naționale au fost introduse și implementate începând cu 2002, scopul principal fiind monitorizarea școlilor și/sau a sistemului de învățământ. La sfârșitul școlii primare, în Polonia elevii sunt obligați să susțină un test extern, care are o funcție mai degrabă de diagnosticare, decât una de selecție. Participarea la test este, în toate cazurile, o condiție esențială pentru finalizarea școlii primare și admiterea în școala secundară inferioară. Merită să punctăm că testul de la sfârșitul învățământului primar este în întregime

bazat pe materia transcurriculară și evaluează performanțele la citire, scriere, raționament, utilizarea informațiilor și aplicarea practică a cunoștințelor [236, 83].

Bulgaria a introdus testarea națională la sfârșitul învățământului primar, în anul 2006. Potrivit raportului EURIDICE 2009, materiile testate în învățământul primar sunt limba și literatura bulgară, matematica, omul și natura, omul și societatea. Prezintă interes faptul că, din 2009, în Bulgaria, la sfârșitul fiecărui an de învățământ primar, pentru dezvoltarea competențelor civice ale elevilor, profesorul clasei le oferă elevilor un *profil personal* care prezintă o evaluare a participării lor la activități din afara școlii (proiecte, conferințe, concursuri, olimpiade etc.). La finalizarea învățământului primar, un profil personal mai cuprinzător este o parte integrantă a certificatelor de absolvire a școlii [233, 111, 83].

În **Franța**, testele naționale au fost introduse prima dată la nivelul școlilor primare ca urmare a reformei din învățământ din 1977. Sesizăm, în acest context, că pentru soluționarea problemelor educaționale, această țară utilizează, de mai multe decenii, principiile de analiză ale IEA (*Asociația internațională pentru Evaluarea randamentului școlar*) [236, 129]. În cazul evaluărilor de bilanț, ele servesc în primul rând la reglementarea politicilor concepute pentru combaterea eșecului școlar. A fost creată chiar și „rețeaua de ambiție și succes” (*réseau ambition-réussite*), pentru a ajuta școlile afectate de această problemă.

În Franța, disciplinele sunt rotite după un ciclu de cinci ani la testele naționale de pilotare de la sfârșitul învățământului primar. Aceste cicluri includ toate disciplinele studiate cu excepția artelor și sportului. Demn de atenție este și faptul că, în învățământul primar, competența elevilor în utilizarea instrumentelor multimedia și internet, a fost evaluată începând deja cu anul 2001 în cadrul *Brevet informatique et internet* (B2i) [111, 83, 236].

În **Spania**, legea din 1990 pentru reglementarea generală a sistemului de educație (*Act on the General Regulation of the Education System - LOGSE*) a adus modificări importante cu privire la evaluarea sistemului, inclusiv implementarea primei evaluări naționale a rezultatelor elevilor la treapta primară în 1994.

Spania administrează doar un singur test național în anul 4 al învățământului primar. Scopul principal al testului este monitorizarea școlilor și/sau a sistemului de învățământ. Evaluarea națională în Spania adoptă o metodă de eșantionare după o matrice în care toți elevii răspund unui set de întrebări comune, dar și unor întrebări suplimentare diferite.

Deplasarea accentului în curriculumul național de la acumularea de cunoștințe la abordarea bazată pe competențe, în măsura în care sunt vizate testele naționale, cel mai bine este reflectată în Spania. Astfel, această țară a adoptat ideea de competențe și aplică o *divizare a disciplinelor la testarea națională mult mai puțin rigidă*, concentrându-se în special pe aplicarea

cunoștințelor. Obiectivul este să se evalueze opt competențe cheie după o bază ciclică. Așa se face că potrivit raportului EURIDICE 2009, în anul de învățământ 2008/09, ca exemplu, competențele de comunicare lingvistică, competența în matematică, cunoștințele și interacțiunea cu lumea fizică și competențele sociale și civice sunt evaluate la sfârșitul anului 4 al învățământului primar. În 2009/10 aceleași competențe vor fi evaluate deja în anul 2 al învățământului secundar. Calendarul pentru următorii ani până la sfârșitul ciclului se decide de către *Consiliul de Administrație al Institutului de Evaluare* [83, 236, 129].

Testarea națională a fost introdusă și în **Danemarca** încă în anul 1975 sub forma examinărilor anuale pentru școlile primare. Acest tip de testare a fost adăugat la sistemul național de evaluare, în scopul de a monitoriza progresele și rezultatele elevilor și de a produce informații relevante astfel încât profesorii să poată satisface nevoile elevilor mai eficient, iar școlile să-și îmbunătățească calitatea educației. Interesant este că Danemarca, țară care testează elevii utilizând instrumente standardizate mai des decât celelalte țări, *a ales să testeze un număr foarte mare de materii*. Astfel, din cel de-al doilea an școlar și până la finele învățământului obligatoriu, elevii trebuie să susțină între 10 și 36 de teste. Testarea la fiecare din aceste discipline este obligatorie în anumiți ani școlari specifici.

Danemarca se află printre țările care recurge la metode inovatoare în evaluarea școlară, ce se adaptează mai bine pe calculator. La testele naționale, elevii utilizează calculatoarele pentru a răspunde la întrebările accesate prin website, în timp ce rezultatele și rapoartele către profesori și părinți sunt generate automat. Sistemul pentru testarea pe calculator din Danemarca este cunoscut ca „test informatic adaptativ” (CAT), prin care *testul se adaptează în funcție de nivelul individual al fiecărui elev*. Deci, fiecare elev la fiecare nivel trebuie să susțină un test personalizat. Ca urmare a unui răspuns corect, elevilor li se pun întrebări mai dificile și vice-versa. Raționamentul este acela că testele sunt mai eficiente atunci când dificultatea item-ului corespunde cu capacitatea elevului. Cerințele tehnologice ale acestui mod de testare sunt considerabile, atât în privința capacității și stabilității sistemului, cât și în ceea ce privește apelarea unei bănci foarte largi de itemi cu exact acea combinație de itemi potriviți și de înaltă calitate. Astfel, la fiecare nivel elevul trebuie să susțină un test personalizat [236, 83, 226].

Bineînțeles, șirul modelelor continuă. Am dat aceste exemple pentru a sublinia utilitatea studiilor comparative și a cercetărilor internaționale în eficientizarea procesului de evaluare a competențelor școlare în învățământul primar din R. Moldova. Or, „adevarata grandoare a unui popor” afirmă J.L.García Garrido „nu constă în a imita deloc pe alții, ci în adopta tot ce este util, de oriunde s-ar afla, perfecționându-l pentru a și-l apropia. Putem asimila ceea ce este bun la alte popoare fără teama că vom înceta să fim noi înșine” [99, p. 33]. De altfel, fiecare sistem

educațional este reflecția dezvoltării societății pe care o reprezintă, drept modele ce pot fi adaptate cu succes sunt și cele aplicate în testările internaționale: **PISA** (Programme for International Student Assessment – Programul pentru evaluarea internațională a elevilor); **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study – Programul de evaluare internațională a elevilor la lectură); **TIMSS** (Trends in International Mathematics and Science Study – Programul de evaluare internațională a elevilor la matematică și științe) [103, 111].

Reieșind din cele analizate anterior **concluzionăm:**

- *Modelele de analiză a procesului pedagogic de evaluare* permite abordarea problemei evaluării în termeni deveniți clasici, oferind o bază extinsă de experimentare educațională. Valorificarea *modelelor de analiză a procesului pedagogic de evaluare* asigură conceperea unei tehnologii holistice de evaluare a competențelor în învățământul primar, bazată pe confruntarea unui ansamblu de informații în vederea luării unei decizii optime, atât din perspectiva elevului, cât și din perspectiva cadrului didactic.
- Curentul „educației noi” s-a afirmat ca o tendință novatoare, care a pledat pentru respectarea libertății și autonomiei copilului în educație, creând modele educaționale noi. Alternativele educaționale promovează dezvoltarea integratoare a copiilor, diferențierea și individualizarea, conferind diferite soluții de schimbare a preceptelor evaluării competențelor școlare în învățământul primar, aplicate într-un anumit context.
- Majoritatea țărilor din UE converg către *teste naționale* la finele treptei primare de învățământ. Aceste evaluări se efectuează de regulă în baza testelor standardizate și a examenărilor stabilite la nivel central, iar rezultatele testărilor naționale nu întrerup parcursul școlar al elevului. Unele țări testează la nivelul treptei primare (ISCED 1) doar două discipline (Franța, Polonia), unele trei discipline (Danemarca), iar altele testează o arie mai largă (Bulgaria). Rezultatele testărilor naționale standardizate din sistemele educaționale europene sunt importante în adoptarea de decizii referitoare la cariera școlară a elevilor, reprezentând baza pentru acordarea de certificate la sfârșitul învățământului primar.
- Analiza modelelor de evaluare a rezultatelor școlare deschide noi oportunități pentru implementarea unei noi tehnologii evaluative la finele învățământului primar, dar și de aderare la un sistem internațional de evaluare.

1.3. Taxonomia tipurilor de evaluare a rezultatelor școlare

Teoriile moderne educaționale [20, 73, 139, 144, 171, 172, 186, 192, 196] prezintă diverse nuanțe și fațete ale procesului de evaluare. Cauza multipleror structuri, în care se face asamblarea tipurilor de evaluare a rezultatelor școlare, se află fie în orientarea doctrinară particulară a autorilor, fie în criteriul utilizat, fie în modul personal de posedare a limbajului specialității. Nu vom descrie toate aceste tipuri și criterii, cercetarea dată vizează altă problemă, mai cu seamă că unele se explică prin ele însele. Vom acorda spațiu doar celor ce se disting în urma mai multor criterii, fiind prin aceasta relevante problemei studiate.

În această ipostază, aplicarea criteriului continuumului *polarității axelor tipologice/conceptuale* [191, 192] determină următoarea configurație a tipurilor de evaluare (Figura 1.3):

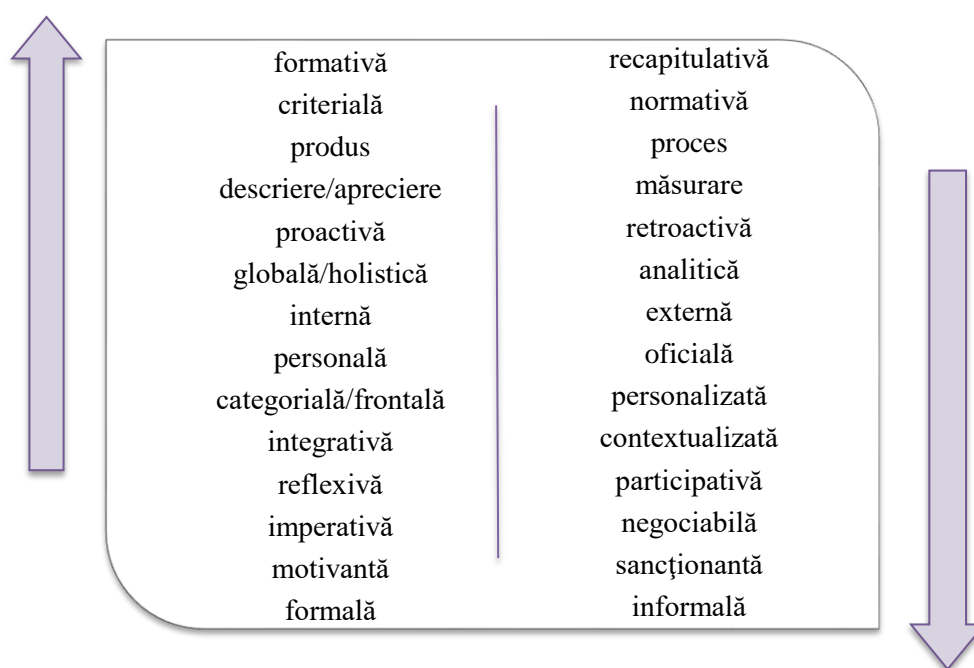


Figura 1.3. Tipuri de evaluare a rezultatelor școlare

O altă *taxonomie a tipurilor de evaluare a rezultatelor școlare*, sintetizată în baza studiului literaturii de specialitate [3, 20, 41, 73, 89, 97, 130, 136, 144, 154, 214, 192, 193, 126] este prezentată în Tabelul 1.1.

Astfel, observăm din Tabelul 1.1 că evaluarea rezultatelor școlare se realizează printr-o diversitate de tipuri, condiționate de varii criterii. Din perspectiva teoriei moderne a evaluării, aceste forme sunt *integrate* organic în procesul didactic, având preponderent funcții reglatorii, ameliorative. În practica școlară autohtonă se atestă toate tipurile de evaluare enumerate. Or, pentru a cunoaște variate aspecte ale activității elevului și ale rezultatelor școlare obținute, este necesar să utilizăm o diversitate de tipuri de evaluare, *integrate* într-un sistem operant.

Tabelul 1.1. Taxonomia tipurilor de evaluare a rezultatelor școlare

Criteriul	Tipuri	Concepte	Caracteristici	Puncte forte	Limite
Etapa procesului de formare a competențelor	<i>Evalua re inițială (EI)/ predic tivă</i>	EI angajează operațiile de măsurare-apreciere-decizie, la începutul activității de instruire, în vederea cunoașterii nivelului psihopedagogic real al colectivului de elevi, exprimat în termeni de performanțe și competențe actuale și potențiale [68, p. 134].	<ul style="list-style-type: none"> - se realizează în faza inițială, la debutul unui program de instruire; - indentifică cunoașterea nivelului de la care se pornește în vederea integrării optimale a elevilor în activitatea de învățare; - evaluator intern (aceeași persoană care a realizat procesul - profesorul); - datele (rezultatele) se colectează la început (rar); - este descriptivă („<i>Tu ești aici...</i>”), servește ca bază de comparare pentru evaluările ulterioare; - are funcții diagnostice și prognostice, de pregătire a noului program de instruire [41, 89, 97, 144, 214, 192, 126]. 	<ul style="list-style-type: none"> - motivează, stimulează și indică demersul pedagogic imediat următor (a unor programe de recuperare). - evidențiază caracteristicile diferențiale ale elevilor; - asigură continuitatea, ceea ce urmează a fi învățat se întemeiază pe ceea ce a fost știut etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - nu permite o apreciere globală a competențelor elevului și realizarea unei ierarhii; - nu-și propune și nici nu poate să determine cauzele existenței lacunelor în sistemul cognitiv al elevului etc.
	<i>Evalua re formativă (EF)/ conti nuă</i>	EF angajează efectiv operațiile de măsurare-apreciere-decizie pe tot parcursul activității de instruire [68, p. 135]. EF se desfășoară pe parcursul întregului itinerar pedagogic, este frecventă și îi permite elevului să-și remedieze erorile și lacunele imediat după apariția lor și înainte de declanșarea unui proces cumulativ (B. S. Bloom) [apud 154].	<ul style="list-style-type: none"> - se realizează pe tot parcursul desfășurării procesului de instruire și este integrată acestuia; - vizează ameliorarea/ îmbunătățirea activității și a rezultatelor pe parcursul procesului instructiv (imediat); - evaluator intern (formatorul); - datele (rezultatele) se colectează frecvent; - anticipă/ofere garanții pentru rezultatele finale; - implică reglare interactivă și proactivă, fără a exclude pe cea retroactivă; - pentru a îndeplini funcția formativă, evaluarea trebuie să îndeplinească trei condiții: să fie continuă, realizându-se permanent și pe unități de învățare mici; să fie analitică și completă, semnificând verificarea tuturor elevilor; aprecierea rezultatelor să se facă în raport cu obiectul instruirii și nu cu rezultatele altor elevi; - apare ca un contract profesor-elev și, în același 	<ul style="list-style-type: none"> - oferă feedback rapid, reglând din mers procesul; - permite elevului să-și remedieze erorile și lacunele imediat după apariția ei și înainte de declanșarea unui proces cumulativ; - reduce timpul destinat actelor evaluative ample, sporindu-l pe cel destinat învățării; - oferă posibilitatea tratării diferențiate și individualizate, educabilul este raportat la sine însuși; - dezvoltă capacitatea de autoevaluare la elevi; - creează elevului o obișnuință 	<ul style="list-style-type: none"> - frecvența mare a verificărilor; - lipsa unei norme generale privind mărimea secvenței supusă evaluării, intervalul de timp (unele unități de conținut pot necesita testări mai frecvente decât altele); - nu comportă o judecată definitivă; - necesită organizare riguroasă în alegerea strategiilor de evaluare etc.

		<p>timp, elev-sine;</p> <ul style="list-style-type: none"> - nu-l judecă și nu-l clasează pe elev; - compară performanța acestuia cu un prag de reușită stabilit dinainte; - constituie un tip <i>autentic de evaluare</i> centrată pe proces; - este numită și continuă datorită frecvenței cu care se manifestă în procesul educațional, fapt ce-i permite să transmită un feedback obiectiv și <i>punctual</i> [3, 20, 89, 97, 144, 154, 193, 126]. 	<p>a actului evaluativ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - favorizează comunicarea profesor-elev; - oferă elevilor o întărire imediată, cu efecte stimulatoare; - presupune activism ridicat din partea ambilor actori educaționali etc. 	
Evaluare formative/conștientizată	<p>J. J. Bonniol și G. Nunziati conferă <i>evaluării formative</i> calificativul de formatoare, ea fiind un model tehnologic al învățării, care se referă la finalitățile stabilite inițial. Obiectivelor de reglare pedagogică, de gestionare a erorilor și de întărire a reușitelor li se adaugă un aspect foarte important, care îl privește pe elev - reprezentarea corectă a scopurilor, planificarea acțiunii, însușirea criteriilor și autogestionarea erorilor [apud 154].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - are la bază evoluțiile recente din domeniul psihologiei cognitive; - este funcțională odată cu instaurarea obiectivului de asumare de către elevul însuși a propriei învățări: <i>la început conștientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins, apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs.</i> - pendulează între <i>cogniție</i>, ca ansamblu al proceselor prin intermediul cărora elevul achiziționează și utilizează cunoașterea și <i>metacogniție</i>, ca proces de „cunoaștere despre autocunoaștere”; - vizează demersul intelectual al elevului, procesele cognitive, afective, atitudinale, care se află la originea rezultatelor; - izvorăște din reflecția elevului asupra propriei transformări, asupra propriei învățări; - inițiativa aparține elevului și este orientată sau nu de către profesor etc. [154, 243, 193, 96]. 	<ul style="list-style-type: none"> - favorizează participarea activă și autonomia elevului, furnizându-i repere explicite, în scopul de a lua în mâini propria transformare, fiind conștient de propriile dificultăți, lacune; - elevului i se oferă posibilitatea să reflecteze la mijloacele, metodele și criteriile de realizare; - permite o reprezentare concretă asupra condițiilor de autoevaluare; - promovarea activității de învățare ca motor motivațional pentru elev, sprijin în conștientizarea metacognitivă, autoreglare; - îl ajută pe elev să învețe cerându-i să anticipeze etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - este necesar ca profesorul să dețină o serie de tehnici prin care <i>să-i învețe pe elevi să învețe</i>, modalități prin care elevul să se simtă activ și să-și poată evalua propriile activități; - accentul cade pe reperarea de către elev a criteriilor de realizare – principala dificultate de ordin psihopedagogic etc.

	Evalua re suma tivă(ES) / finală (EFn)	ES angajează operațiile de măsurare-apreciere-decizie, în timpul sau la sfârșitul unei activități didactice, în vederea cunoașterii nivelului real de stăpânire a materiei după parcurgerea anumitor perioade și secvențe de instruire [68, p. 135]. ES/EFn este o evaluare globală, având resurse de certificare a competențelor formate [67, p. 204].	<ul style="list-style-type: none"> - se realizează la intervale mari de timp (unitate de învățare, modul, semestru, an școlar, treaptă de învățământ etc.); - vizează acreditarea/ decizia; - este internă, dar și externă (testarea națională, bacalaureat etc.); - evaluator intern sau extern; - vizează rezultatele finale raportate la un referențial prestabilit; - conduce la acordarea de note /calificative, care „certifică” o achiziție a elevului; - este o evaluare de produs și nu de proces; - este preponderent retrospectivă; - prezintă un feedback intermitent pe secvențe destul de mari de proces; - cuprinde global finalitățile educaționale – competențe [41 73, 130, 136, 214, 192]. 	<ul style="list-style-type: none"> - semnalizează grosier evoluția elevului; - contribuie la orientarea educabilului; - oferă o recunoaștere socială a meritelor etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - generează stres; - aplică legea nemiloasă a lui „totul sau nimic”; - nu oferă suficiente informații sistematice și complete despre măsura în care elevii au însușit conținuturile predate; - are efecte reduse pentru ameliorarea/ reglarea și remedierea lacunelor, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru viitorii școlari etc.
Forma de evaluare	Evalua re internă	<i>Evaluare internă</i> , întreprinsă de aceeași persoană/instituție care este direct implicată și a condus activitatea de învățare [73, p. 81].	<ul style="list-style-type: none"> - este de ordin didactic, autoreglator; - ratifică realizări în concordanță cu criteriile generale sau adaptate specificității populației școlare din unitatea de bază [73, 154, 214, 192]. 	- evaluatorul intern cunoaște mai bine particularitățile educabililor, este familiarizat cu contextul etc.	- evaluatorul intern este mai subiectiv, poate reacționa emoțional, îi pot scăpa unele variabile critice ale procesului didactic etc.
	Evalua re externă	<i>Evaluarea externă</i> , realizată de o altă persoană/ instituție, decât cea care a asigurat derularea predării și învățării [73, p. 81].	<ul style="list-style-type: none"> - generează informații privind pregătirea elevilor la anumite discipline într-un moment dat al școlarității; - pune în evidență domeniile în care este necesar să se intervină; - compară rezultatele unei promoții în raport cu cele precedente; - indică calitatea procesului educațional în raport cu anumite standarde; - implică evaluări internaționale (TIMSS, PISA, PIRLS etc.) și evaluări naționale (NAEP în SUA; TN, cl. IV etc. în RM) [191, 154, 73, 220]. 	<ul style="list-style-type: none"> - evaluatorul extern este neutru, mai obiectiv; - are credibilitate mai mare; - oferă autorităților școlare o normă obiectivă, un etalon pe baza căruia să fie evaluată eficacitatea activității fiecărei unități școlare; - perfecționarea cadrelor didactice în perspectiva evaluării corecte și obiective etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - evaluatorului extern îi sunt mai puțin accesibile informații contextuale, îi pot scăpa din vedere anumite aspecte; - este mai costisitoare etc.

	Autoevaluare	<p><i>Autoevaluarea</i> - capacitatea elevului de a elabora și emite aprecieri valorizatoare referitoare la competențele școlare proprii, la propria sa persoană în general [172].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - se realizează la nivelul elevilor, dar într-o permanentă relație de interdeterminare cu profesorul; - trebuie formată educabililor începând cu vârstele mici, prin diverse strategii (jurnale de autorefecție, grile etc.); - nu se dezvoltă de la sine, cadrul didactic trebuie să-i inițieze pe elevi, să creeze situații, să identifice pârghiile prin intermediul cărora elevii vor fi motivați; - este strâns legată de competență, fiind parte componentă a <i>competenței de autocunoaștere și autorealizare</i>; - înglobează trei modalități de implicare activă și explicită a celui care învață: <i>autoevaluarea</i> în sens strict, <i>evaluarea reciprocă (mutuală)</i> și <i>coevaluarea</i> [96, 191, 154, 73, 220]. 	<ul style="list-style-type: none"> - elevul exercită rolul de subiect al educației; - oferă elevilor ocazia de a-și dezvolta autonomia, de a-și monitoriza progresul, de a exersa individual anumite forme de regularizare a învățării; - elevii dezvoltă abilități importante pentru integrarea în societate, unde trebuie să-și împărtășească aprecierea propriei sale performanțe; - dezvoltă abilitățile <i>metacognitive</i> (elevii reflectă asupra modulului în care învață cel mai eficient) etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - lipsă de fidelitate, validitate (neînțelegere a motivațiilor personale ale subiectului, competiție etc.) - la evaluările finale, mai vizibile pentru publicul larg (de ex. TN, cl. IV), autoevaluarea este greu de valorizat (o modalitate constituind portofoliul) etc.
Referința/raportarea	Evalua-re criteriială	<p>Evaluarea care măsoară performanțele individuale ale elevului la un obiectiv specific educațional se numește <i>evaluare criterială</i> [154, p. 33].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - este orientată spre nivelul de performanță al unui singur elev, realizările celorlalți nefiind relevante. - se utilizează la probele de absolvire, în evaluarea curentă; - performanța este raportată la un criteriu absolut, la standarde unitare, oferind soluții de ameliorare; - sarcina este personalizată, procesul didactic trece la respectarea ritmului propriu de învățare al educabilului [154, 243, 192, 148, 149, 150, 151]. 	<ul style="list-style-type: none"> - oferă date calitative; - este interactivă, angajează elevii în înțelegerea evaluării; - oferă un feed-back rapid, reglând din mers procesul; - oferă posibilitatea tratării diferențiate; - dezvoltă capacitatea de autoevaluare la elevi; 	<ul style="list-style-type: none"> - nu se pot stabili întotdeauna criteriile riguroase de performanță; - concentrarea pe nivelul de performanță doar al unui singur elev; - lipsa informației despre poziția relativă a elevului în clasă etc.
	Evalua-re normativă	<p>Evaluarea care compară performanțele unui elev cu ale altora [154, p. 33].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - performanța este raportată la norma de grup, la grupul de referință (media clasei); - se utilizează frecvent în activitățile de selectare; - se axează pe rezultatele procesului de învățare, ignorând procesul în sine; - obiectele măsurate sunt produsele, selectate uneori arbitrar de profesori [153, 154, 243]. 	<ul style="list-style-type: none"> - permite selecția unor elevi, când locurile de acces sunt limitate; - furnizează informații despre încadrarea elevului/clasei în limitele unei norme stabilite la nivelul unității de învățământ/țării etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - angajează competiția; - nu ia în considerare ritmurile individuale de învățare ale elevului; - normele prestabilite deseori sunt inconvenabile pentru un elev, o clasă concretă etc.

Semnalăm, de asemenea, că integrarea tipurilor de evaluare moderne generează și un șir de probleme. În primul rând, deplasarea accentului de la *evaluarea formativă* la *evaluarea formatoare*, are în vedere trecerea de la reglarea prin strategiile cadrului didactic la reglarea asigurată de către elevul însuși. În consecință, apar întrebări ce vizează în mod direct evaluarea formatoare: *În ce măsură elevul de vârstă școlară mică poate să-și regleze/autoregleze activitatea de învățare, capacitatea de a remedia? Cum va putea învățătorul să creeze câte un itinerar pedagogic pentru fiecare elev? De ce mijloace dispune învățătorul pentru a putea să-l facă pe elevul de vârstă școlară mică să aibă o reprezentare justă asupra produsului de realizat și a instrumentelor de care va avea nevoie?* În al doilea rând, majoritatea tipurilor de evaluare, reflectate în Tabelul 1.3, nu dispun de instrumente proprii, ci adaptate după necesitate.

În această ordine de idei, este imperativă elucidarea concepției aferente actualei reforme în învățământul primar – *Evaluarea Criterială prin Descriptori (ECD)*. Astfel, *ECD constituie un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor* [89, p. 6]. *Baza metodologică a ECD este evaluarea pentru învățare, iar obiectivul principal al ECD rezidă în îmbunătățirea rezultatelor obținute individual sau în grup, contribuind la motivarea pentru învățare, la (auto)corectarea greșelilor, prin urmare la o evoluție a dezvoltării personalității școlarului mic* [89, p. 7].

ECD înglobează **caracteristicile**: stimulatoare; centrată pe judecăți de evaluare; oferă feedback formativ; autentică; colaborativă; dezvoltativă; transparentă; unitară [89, p. 10-11].

În context taxonomic, din punct de vedere al situațiilor de evaluare, ECD evidențiază:

- **evaluarea instrumentală**, realizată în condiții special create ce presupun elaborarea și aplicarea unor instrumente de evaluare (*test* însoțit de matrice de specificații și barem de corectare/verificare/apreciere; probă orală, scrisă, practică sau combinată, fișe de evaluare, grile de autoevaluare sau evaluare reciprocă etc.);
- **evaluarea non-instrumentală** (neinstrumentală), realizată în circumstanțe obișnuite pe baza observării activității elevilor și a feedback-ului imediat, fără folosirea anumitor instrumente de evaluare, fiind destinată sensibilizării partenerilor angajați în proces (cadrul didactic și elevii) la manifestările comportamentului performanțial al elevilor, în vederea prevenirii și combaterii dificultăților și eficientizării procesului didactic [89, p. 9].

Potrivit autorilor metodologiei, *în funcție de momentul unui act evaluativ într-un parcurs de învățare*, se disting: evaluarea inițială – predictivă; evaluarea formativă – continuă; evaluarea sumativă – finală.

În cadrul strategiei de **evaluare formativă**, se diferențiază:

▪ *evaluarea formativă în etape* – instrumentală, raportată la câteva unități de competențe; evaluările formative în etape trebuie să asigure „pregătirea” evaluării sumative la finele parcursului de învățare respectiv;

▪ *evaluarea formativă punctuală* – instrumentală, raportată la o unitate de competență;

▪ *evaluarea formativă interactivă* – non-instrumentală, feedback emoțional, de conținut, de activitate, de atitudine, raportat la obiectivele lecției [89, p. 9].

În contextul celor expuse mai sus, **conchidem:**

- Evaluarea modernă se realizează printr-o diversitate de tipuri, condiționate de multiple variabile: polaritatea axelor tipologice/ conceptuale; etapa procesului de formare a competențelor; forma de evaluare; referința/ raportarea.
- Un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor îl reprezintă **ECD**, care diferențiază tipurile de evaluare: instrumentală, non-instrumentală, dar și trei tipuri de evaluare formativă: *evaluarea formativă în etape*; *evaluarea formativă punctuală*; *evaluarea formativă interactivă*.
- Tipurile de evaluare a rezultatelor școlare, în pofida limitelor, problemelor reflectate, se pot combina și pot coopera în procesul instructiv în cele mai diverse formule. Respectiv, **testarea națională** devine concomitent evaluare finală, globală/holistică, de decizie, apreciată cu calificativ, normativă, externă.

1.4. Denotația evaluării rezultatelor școlare din perspectiva didacticii competențelor

În ultimul deceniu, în R. Moldova, pe fonul programelor internaționale privind reforma educațională, dar și odată cu apariția unor documente europene și internaționale influente, abordarea prin competențe s-a impus în noile direcții de proiectare și implementare a curriculumului național.

Dintre documentele internaționale semnificative, care apar frecvent în discuțiile despre sistemele de educație contemporane și se regăsesc în politicile curriculare, evidențiem:

- *Raportul Delors (2000)*, care identifică patru competențe: *a învăța să știi*, *a învăța să faci*, *a învăța să trăiești împreună cu ceilalți*, *a învăța să fii*;
- *Programul DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (2002)* lansat de OECD, care propune un set de competențe generice relevante pentru societatea cunoașterii;

- *Recomandarea Comisiei Europene privind competențele-cheie* (2006) care domină discursul privind finalitățile sistemelor de învățământ din Europa, în perspectiva compatibilizării sistemelor educaționale din țările Uniunii Europene;
- *Cadrul European al Calificărilor EQF* (2005), care vizează armonizarea și corelarea sistemelor de educație și formare, din perspectiva rezultatelor învățării/calificărilor [41, p.9].

Sesizăm, din cele evidențiate, că termenul *competență* este polisemantic, având înțelesuri care variază în funcție de domeniul și de contextul în care este folosit.

În această conjunctură, considerăm că, pentru început, cea mai potrivită modalitate de delimitare a sensurilor termenului de competență este explicitarea sintetică a unor enunțuri negative despre ceea ce ***nu este o competență***, potrivit autorului român F. Voiculescu:

➤ ***Competența nu se rezumă la un ansamblu de cunoștințe.*** Stăpânirea unor cunoștințe vaste dintr-un anumit domeniu și capacitatea de a le reproduce la cerere nu sunt indicatori de competență. A fi competent înseamnă *a mobiliza și a utiliza* aceste cunoștințe în situații reale de viață.

➤ ***Competența nu se rezumă nici la deprinderi sau abilități.*** *A ști să faci* nu este echivalent cu *a ști să acționezi*, iar competența se definește nu prin primul, ci prin al doilea termen.

➤ ***Competența nu este echivalentă cu performanța.*** Acest enunț marchează distincția dintre *efectele observabile* ale competenței, exprimate sub forma performanțelor, și competența însăși, ca *factor generator și explicativ* al efectelor (performanțelor) respective.

➤ ***Competența nu este o capacitate abstractă, izolată de orice context.*** O competență nu poate fi nici exersată, nici observată „în vid”, ci doar într-o *situație* precisă și într-un *context* dat. Elementele de potențialitate ale competenței nu pot fi puse în evidență decât prin acțiunea specifică în contexte reale de viață, sociale și profesionale.

➤ ***Competența nu este atributul individului izolat.*** Chiar dacă competența este o capacitate internă a individului, cu diferențe de nivel de la un individ la altul, ea nu este apanajul individului izolat de interacțiunile care se constituie și acționează în situația și în contextul în care competența se manifestă. Dimpotrivă, competența, ca atribut al individului, se formează, se exersează și *se evaluează* prin interacțiune cu ceilalți, în contexte de cooperare [245, p. 15].

Studiul opiniilor specialiștilor în domeniu, ne-a permis să identificăm că, pe măsura extinderii folosirii termenului de competență în lingvistică, psihologie, psihologie socială, sociologie, pedagogie, sensurile s-au modificat și diversificat. Analiza dicționarelor de specialitate [267, 50, 13, 208, 84, 22, 247, 112, 207], permite trecerea în revistă a noțiunii de competență din diverse perspective, reflectate în Tabelul 2.1.

Tabelul 1.2. Semnificațiile noțiunii de competență din diverse perspective

Perspectiva	Semnificații
Lingvistică	<p>Competență – capacitate de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul cunoașterii adânci a problemei în discuție [267].</p> <p>Competență – sistem de reguli interiorizat de către vorbitor, care îi permite să înțeleagă și să producă un număr infinit de fraze [13, p. 218].</p> <p>Competență, performanță = compétence, performance (fr.); competence, performance (engl.) Noțiuni propuse de Chomsky (1965) pentru a le substitui opoziției dintre limbă și vorbire introdusă de Saussure (1916) și pentru a ține cont de aspectul creativ al limbajului, de aptitudinile și de actele locutorilor [112, p. 66].</p>
Psihologică	<p>Competență (engl. competence, fr. compétences, germ. kompetenz) – capacitatea remarcabilă profesională, izvorâtă din cunoștințe și practică, deci în urma cercetării inteligente și sistematice a unor activități relativ dificile. Competența conferă randament, precizie, siguranță – și permite rezolvarea de situații dificile [205, p. 162].</p> <p>Competență – ansamblul celor mai precoce posibilități de răspuns față de mediul înconjurător [13, p. 218].</p> <p>Competență – capacitate într-un domeniu dat sau capacitate de a produce cutare sau cutare conduită [84, p. 153].</p> <p>Competența – o rezultantă a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor și trăsăturilor temperamental-caracterologice de care individul dispune în vederea îndeplinirii funcției sociale cu care este investit [22, p. 51].</p>
Sociologică	<p>Competență – caracteristică a unei persoane sau a unui colectiv de a dispune de cunoștințele și deprinderile necesare realizării sarcinilor specifice unui domeniu de activitate profesională. Capacitatea rezolvării cu succes a problemelor organizatorice și a modului de cooperare cu oamenii. Competența are un caracter relativ, în sensul că o persoană poate fi competentă într-un anumit domeniu de activitate și incompetentă în altul [247, p. 119].</p> <p>Competență – capacitatea de a face, de a aprecia, de a soluționa sau de a hotărî un lucru [50, p. 217].</p>
Pedagogică	<p>Competență (lat. <i>competentia</i>) – capacitatea unei persoane de a corespunde cerințelor dintr-un anumit domeniu. Competența subiectului reprezintă capacitatea de a acționa responsabil [207, p. 42].</p>

Observăm că semnificațiile noțiunii de competență s-au intersectat, uneori s-au suprapus cu semnificațiile unor termeni din aceeași zonă de referință sau din zone conexe cum sunt termenii: *cunoștințe, performanțe, capacități, aptitudini, priceperi, deprinderi, abilități, randament*. Analog, conform cercetătorilor Macavei [139], I. Jinga, E. Istrate [128], Vl. Pâslaru, V. Cabac [178], I. Jinga, A. Petrescu, M. Gavota [129], E. Lazăr [134], A. Ghicov [102], S. Panțuru, M. Voinea, D. Necșoi [172] competența integrează o multitudine de elemente: *cunoștințe, capacități, atitudini, abilități, priceperi, deprinderi*, care alcătuiesc *profilul de formare*, determină eficiența unei activități și care se materializează în final printr-un produs școlar ce poate fi supus evaluării.

În pofida pluralismului de concepte, privitor la structura competenței, considerăm că elementele structurale, interne și externe, ale competenței trebuie tratate din perspectivă sistemică, *integrală*. Această abordare poate fi certificată de *modelul integrator al competenței* reflectat de cercetătorul F. Voiculescu în lucrarea *Paradigma abordării prin competențe* [245]. Autorul evidențiază că elementele structurale, interne și externe, ale competenței trebuie tratate

ca factori ai competenței, această abordare punând accentul pe rolul fiecărui element asupra dinamicii acțiunii competente [245, p. 19].

Abordarea competenței ca *ansamblu integrator*, o descoperim în lucrările cercetătorilor X. Roegiers [202], M. Minder [155],], B. Rey, A. Defrance, Șt. Pacearcă, S. Kahn [201], F.M. Gerard, Șt. Pacearcă [101], M. Hadîrcă [119], V. Andrițchi [8], R. Dumbraveanu, V. Pâslaru, V. Cabac [86], V. Botnari [26], N. Socoliuc, V. Cojocaru [211] etc., care definesc competența drept „*ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini*”.

Comparativ cu dicționarele, constatăm că în lucrările cu caracter monografic, manualele de profil, eterogenitatea definițiilor este mult mai accentuată în ceea ce ține analiza conceptului de competență din prizmă *integratoare*. Pentru spectrul neomogen al interpretărilor, sunt concludente exemplele ce succed:

a) Competența - *ansambluri integrate* de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, neformale și informale (M. Ionescu) [124, p. 93].

b) Competența - *ansamblu integrat* de cunoștințe, capacități, atitudini exersate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea unui scop sau mai multor scopuri în contextul experienței sociale (A. Raileanu, M. Hadîrcă, T. Cartaleanu) [120, p. 30].

c) Competența, un cluster, adică o *unitate* de grupare (structură, ansamblu, schemă sau scenariu cognitiv etc.) ce cuprinde cunoștințe, deprinderi și atitudini (F. Frumos) [96, p. 213].

Sesizăm că, indiferent de trăsătura distinctivă, comună – *ansamblu integrat* – definiția **a)** vizează operarea, transferul, funcționalitatea și eficiența, iar prin contextele specificate (neformale și informale), competența „trece de granițele școlii”, este ceea ce numește pedagogia contemporană „integrare în societate”; definiția **b)** decelează resursele interne și externe; definiția **c)** are caracter psihologic, punctând asupra aspectului cognitiv, mental.

Analiza preliminară a ideilor de mai sus ne conduc la concluzia că noțiunea de competență în contextul integralității, cu toate similitudinile ce le implică, este polisemantică.

Conceptului *integrator* și de *finalitate educațională al competenței* subscriu autorii M. Minder [155], Д. Рабен [259], R. Dumbraveanu, V. Pâslaru, V. Cabac [86], V. Andrițchi [10], T. Cartaleanu, O. Cosovan, V. Goraș-Postică [44], N. Socoliuc, V. Cojocaru [211] ș.a., prezentând competența drept un concept **integr** și dinamic, care în practică nu poate fi divizat în părțile lui constituente.

VI. Guțu și M. Vicol confirmă „competența poate fi privită ca *integrare* a cunoștințelor, capacităților/abilităților, dar și ca mijloc de realizare a activității cognitive, sociale, profesionale etc. (plan psihologic); trăsătură/calitate a personalității determinată social/educațional, se formează și se manifestă în societate (plan sociopsihologic); obiectiv și **finalitate a educației**” [117, p. 207].

Pornind în cercetarea noastră de la **paradigma pedagogică integralistă** care urmărește formarea/dezvoltarea **personalității integrale**, merită atenție în acest sens concepția autorilor F. M. Gerard și Șt. Pacearcă, care opinează „competența se caracterizează în mod fundamental printr-un răspuns *integrat*; elevul nu poate fi competent, decât făcând *să interacționeze tot ceea ce a învățat* pentru a construi o soluție originală și eficientă [101, p.15].

Cunoștințele, declară V. Chiș, sunt valoroase, dar nu ca simple informații, ci „*integrate* împreună cu anumite capacități și abilități, în structuri de aplicație, în rezolvări de probleme și situații create de existența cotidiană” [51, p.6]. Competențele, confirmă Ph. Perrenoud, presupun „*integrarea* și adaptarea, mobilizarea și transferul de cunoștințe în diverse situații, reglarea resurselor și strategiilor de gândire și acțiune căpătând tot mai multă finețe în raport cu pluralitatea experiențelor acumulate” [181, p. 3].

Așadar, competența reprezintă o caracterizare *integrală a personalității*. Competența, precum este indicat în mod repetat în literatura de specialitate, trebuie să fie interpretată ca un concept **holistic**. Noțiunii de *holistic*, în acest sens, fiindu-i asociată cea de *integralitate, totalitate, unitate*.

În încercarea de a surprinde **caracteristicile** care apar cel mai frecvent în definirea competențelor, ne-au atras atenția următoarele: competența *este complexă (integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces complex de manifestări); este structurată în mod combinatoriu și dinamic; este completă și indivizibilă (dezvoltarea competențelor nu poate fi efectuată într-un mod secvențial sau segmentat, dar concentric); are caracter teleologic (finalitate); este indisociabilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită; este o dimensiune metacognitivă; este evolutivă (se dezvoltă gradual prin modificarea situațiilor educaționale); are o dimensiune în același timp individuală și colectivă; este relativă (deși este o finalitate a educației, nu obține niciodată o formulă finală, ea dezvoltându-se continuu pe parcursul vieții); este evaluabilă, solicitând integrarea, și nu juxtapunerea cunoștințelor anterioare, conducând la un produs evaluabil care le integrează* [86, 113, 114, 141, 143, 104, 206, 263, 223].

Din multitudinea de abordări științifice ale conceptului de competență, ținem să ne focusăm atenția asupra celor mai relevante opinări pentru cercetarea noastră – noțiunea de *competență școlară*. Ideile centrale pot fi formulate sintetic astfel:

- *Competențele școlare* sunt variabile informativ-formative, definite drept ansambluri integrate de cunoștințe, capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea cu succes a unei activități, rezolvarea eficientă a unei probleme sau a unei clase de probleme/situații (M. Ionescu, I. Radu, M. Bocoș) [124, 125, 21].

- *Competența școlară* poate fi considerată ca o disponibilitate acțională a elevului, bazată pe resurse bine precizate, dar și pe experiența prealabilă, suficientă și semnificativ organizată. Se materializează în performanțe ale elevului, predictibile în mare măsură pe baza prestațiilor anterioare (M. Manolescu) [143, p. 328].

- *Competența școlară* se referă la totalitatea abilităților și capacităților de care în principiu este capabil elevul și care au fost determinate cu prilejul unor valorizări anterioare procesului evaluativ (C. Cucos) [73, p. 85].

- *Competența școlară* - ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu (N. M. Florea și A. M. Țăranu) [64, p. 296].

- *Competența școlară* este interacțiunea a **3 C**: Competența = Cunoștințe, Capacități, Comportament (C=CCC) (D. Copilu, D. Crosman) [61].

În relație cu noțiunile centrale pe care le integrează, constatăm: **competențele școlare** vizează nemijlocit personalitatea elevului și se manifestă preponderent în procesul de îndeplinire a unor acțiuni complexe. Deși cuprind spațiul neformal și informal, competențele școlare se referă cu precădere la activitățile ce țin de învățarea școlară; ele se formează prin mijlocirea conținuturilor și sunt orientate la realizarea *finalităților educaționale*.

În contextul celor analizate, aderăm la definiția competenței școlare, stipulată de *Cadrul de Referință al Curriculumului Național* [36, p.15]: „**Competența școlară** este un sistem *integrat* de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații”.

În raport cu aspectele generale pe care le implică conceptul respectiv, evocăm că componenta-cheie a *Curriculumului național pentru învățământul primar* (2018) [74] o constituie **sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe**. Sistemul de competențe pentru învățământul primar, la rândul lor, se structurează astfel:

A. Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare

B. Competențe specifice disciplinelor școlare

C. Unități de competențe [74, p. 11].

Această perspectivă impune elucidarea caracteristicilor esențiale, pe care le integrează fiecare categorie de competențe în parte.

Astfel, L. Ciolan afirmă, în această ordine de idei, că: „o caracteristică importantă a *competențelor-cheie* este *transversalitatea*” [53, p. 154]. Acestea traversează diferitele sfere ale vieții sociale și frontierele disciplinare. Caracterul transferabil face ca valoarea adăugată pe care o aduce instruirea centrată pe formarea acestor competențe să fie extrem de importantă, cadrul conceptual care ghidează definirea și selectarea competențelor-cheie, fiind axat pe mai mulți factori (Figura 1.4.):

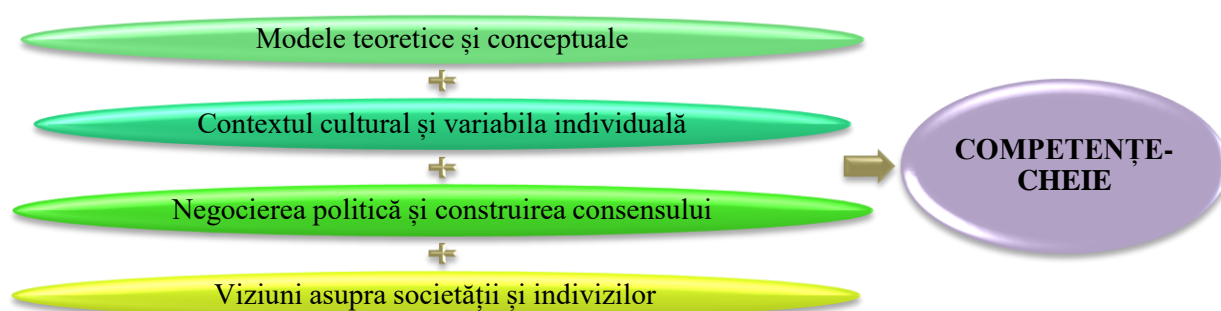


Figura 1.4. Factorii ce ghidează definirea și selectarea competențelor-cheie (L. Ciolan)

În viziunea autorilor Vl. Guțu și M. Vicol, noțiunile „*competențe-cheie*” și „*competențe transversale*” în plan psihologic reprezintă achiziții complexe (metacompetențe) formate/dezvoltate în cadrul studierii disciplinelor școlare în integritatea lor, în plan pedagogic finalitățile proiectate la nivel de sistem și trepte de învățământ [117, p. 215].

Potrivit autorilor *Standardelor educaționale*: „*competențele transversale-cheie* reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini, de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Aceste competențe au cel mai înalt grad de generalitate, ele se definesc pe toată durata școlarității și se formează prin toate disciplinele de învățământ” [217, p. 8].

Competențele-cheie/ transversale, susține L. Căpiță, „facilitează transferul cunoștințelor și al competențelor de la o disciplină la alta, de la un an școlar la altul, din cadrul activității școlare în viața de zi cu zi, în activitățile nonformale și informale. Ele au fost integrate ca dimensiuni ale profilului absolventului de învățământ obligatoriu” [41, p. 9].

D. Potolea, M. Manolescu evidențiază „*competențele-cheie* trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți” [192, p.17].

Autorii R. Dumbraveanu, Vl. Pâslaru și V. Cabac accentuează „fiecare *competență-cheie* trebuie să conducă la obținerea unor rezultate sociale și individuale de valoare, să contribuie la soluționarea unor probleme majore, ce există într-o varietate de contexte [86, p.15].

După M. Stanciu „*competențele transversale* sunt caracteristice ciclurilor pedagogice și precizează legile de orientare pe baza cărora educatorul trebuie să-și construiască acțiunea sa pedagogică, fără a exclude extensiile și aprofundările posibile” [215, p. 25].

Este imperativ să precizăm, în această conjunctură, că potrivit *Curriculumului școlar modernizat* din 2010, pentru treapta învățământului primar au fost stabilite *competențele transdisciplinare* descendente din sistemul de *competențe-cheie transversale* [75, p. 8]. În timp ce *Curriculumul Național* din 2018 prezintă *competențele-cheie/transversale* la același nivel (pe același palier) cu cele *transdisciplinare*, printr-o singură expresie [74, p.11]. Totodată, constatăm că autorii *Curriculumului național* se raliază concepției cercetătorului L. Ciolan evidențiată mai sus, stipulând că: „*Transversalitatea* este o caracteristică importantă a *competențelor-cheie*. *Competențele-cheie/transversale* traversează diferitele sfere ale vieții sociale, precum și, în mod firesc, frontierele disciplinare. Astfel, *competențele transversale* pot fi, în același timp, și *transdisciplinare* – vizate pe o scară mai largă de disciplinele de studiu” [74, p.12].

Menționăm că potrivit autorilor *Standarde educaționale* [217] ***competențele transdisciplinare*** au și ele un grad înalt de generalitate și complexitate, *se definesc și se formează pe durata unei trepte de învățământ* „*Competențele transdisciplinare* nu pot fi clasificate în funcție de conținuturile unei discipline” [103, p. 7].

De asemenea, în lumina celor reflectate mai sus, este oportună remarca autorilor Vl. Guțu și M. Vicol: „Trebuie concretizat statutul și esența competențelor-cheie. Unele competențe-cheie au *acoperire disciplinară* în planul de învățământ (matematica, științe etc.), altele nu au această acoperire (competența de a învăța să înveți, competența acțional strategică etc.) și nici nu pot avea, deoarece *au un statut transversal/transdisciplinar*. Nu putem transfera automat toate competențele-cheie în competențe transversale” [117, p. 216].

Conceptele ilustrate mai sus diferențiază următoarele caracteristici de bază ale ***competențelor-cheie/ transversale/ transdisciplinare***: definirea lor este condiționată de mai mulți factori; au cel mai înalt grad de generalitate; se definesc printr-un sistem de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini; se formează prin toate disciplinele de învățământ; traversează frontierele disciplinare; au caracter transdisciplinar și supradisciplinar implicit; facilitează transferul achizițiilor școlare de la o disciplină la alta, de la un an școlar la altul; reprezintă finalitățile educaționale proiectate la nivel de sistem și trepte de învățământ; reflectă

dimensiunea profilului absolventului; orientează cadrul didactic în procesul educațional; multifuncționale; reprezintă baza educației permanente.

Totuși, ralierea la documentele de politici educaționale, la cadrul normativ o considerăm cea mai oportună. Astfel, conform *Curriculumului Național* „**Competențele-cheie/transversale** constituie o categorie curriculară esențială, fiind definite la un nivel înalt de abstractizare și generalizare: consemnează așteptările societății cu privire la parcursul școlar al elevilor, în ansamblul său, și la performanțele cele mai generale care ar trebui atinse de elevi la finele școlarizării; constituie expresia opțiunilor politicilor educaționale, precum și a tipului de personalitate care se propune a fi format; reflectă tendințele dezvoltării politicilor educaționale pe plan internațional” [74, p. 11].

În aceeași logică, „**Competențele transdisciplinare** concretizează competențele transversale în cadrul unor domenii de cunoaștere/arii curriculare; integrează diferite acțiuni comune/asociate diferitor discipline, de regulă, dintr-o arie curriculară; se „conturează” în „jurul” unor subiecte comune pentru diferite discipline școlare” [74, p. 12]. *Competențele transdisciplinare* pentru învățământul primar sunt circumscrise de *Proflul de formare al absolventului*, concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ [74].

În plus, autorii menționează „*competențele cheie/transversale/transdisciplinare* se formează și se dezvoltă progresiv și gradual pe niveluri și cicluri de învățământ” [74, p. 11].

A două categorii a sistemului de competențe pentru învățământul primar vizează **competențele specifice disciplinelor școlare**, care se definesc pe obiecte de studiu [217, 74]. Potrivit *Curriculumului școlar pentru clasele I-IV (2010)* [75], competențele specifice disciplinelor școlare derivă din idealul educațional, au un grad înalt de generalitate și se definesc ca finalități ale treptei primare de învățământ.

Vl. Guțu și M. Vicol punctează „competențele reprezintă finalitățile educaționale realizate/atinse la nivel macrostructural și microstructural în cazul competențelor specifice”. Autorul consideră că expresia *competența specifică disciplinei* este o formulare strict *pedagogică*, iar formularea *psihologică* ar fi „competența ca achiziție a personalității formată/dezvoltată prin intermediul/ în cadrul unei discipline concrete, **disciplina școlară nu poate dispune de competențe, numai persoana poate avea competențe**” [117, p. 208].

Consemnăm că în *Curriculumul Național (2018)* „**Competențele specifice disciplinelor** derivă din competențele transdisciplinare și competențele-cheie/transversale. *Competențele specifice* reprezintă sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini, pe care și le propune să le formeze/dezvolte fiecare disciplină la nivelul învățământului primar, prin corelare

cu întreaga perioadă de școlarizare. Competențele specifice fiecărei discipline școlare se prezintă în curriculumul disciplinar și se preconizează a fi atinse până la finele clasei a IV-a” [74, p. 13].

A treia categorie a sistemului de competențe pentru învățământul primar vizează **unitățile de competențe**. La rândul lor, „*unitățile de competențe* sunt componente ale competențelor și facilitează formarea competențelor specifice, reprezentând etape/pietre de temelie în achiziționarea/construirea acestora. Unitățile de competențe sunt structurate și dezvoltate la fiecare disciplină pentru fiecare dintre clasele I-IV pe parcursul unei unități de învățare/unui an școlar, fiind prezentate în curriculumul disciplinar respective [74, p.13-14].

Semnalăm, așadar, că *sistemul de competențe pentru învățământul primar*, analizat anterior, se sprijină reciproc în efortul complex de *formare/dezvoltare a personalității integrale*, în acord cu *proful de formare al absolventului claselor primare*.

Cu toate acestea, deși documentele educaționale converg *pedagogiei centrate pe competențe*, discuția devine mai complexă când se ajunge la evaluarea competenței. Lucrările care fac referiri la evaluarea competențelor școlare arată o anumită diversitate a abordărilor și a rezolvărilor.

Această poziție este consemnată de autorii lucrării *Evaluarea competențelor* (2012), F. M. Gerard și Șt. Pacearcă, care afirmă că evaluarea competențelor elevilor este „o miză importantă și dificilă” [101, p.17].

În aceeași logică, cercetătorul C. Cucuș confirmă în lucrarea de referință *Teoria și metodologia evaluării* (2008): „Competența e o realitate dinamică și flexibilă, greu de surprins și cuantificat. Orice competență rămâne oarecum virtuală, polifuncțională și deschisă; presupune și o parte invizibilă (*Când putem spune că cineva deține competența de a picta?*)” [73, p. 24].

G. Meyer declară în lucrarea *De ce și cum evaluăm* (2000) „nu evaluăm competențe, ci rezultate, urme vizibile ale acestor competențe (de exemplu, nu comportamentul de a redacta un text este măsurat, ci produsul, acestui comportament, adică textul)” [153, p. 29].

În pofida controverselor, cercetătorii autohtoni R. Dumbraveanu, Vl. Pâslaru, V. Cabac menționează „*însăși sintagma evaluarea rezultatelor școlare indică clar asupra obiectului evaluării: finalitățile educației – competențe, trăsături caracteriale, comportamente, aptitudini, talente, viziuni*” [86, p. 88]. Așadar, odată ce **finalitățile educaționale sunt definite în termeni de competențe**, este imperativ ca **obiectul evaluării școlare să fie formalat în concordanță cu ele. Competența se transformă în acest caz în finalitate a procesului educațional și în obiect al evaluării școlare** [223, p. 166].

Ca argumente în favoarea noțiunii „*evaluarea competenței*”, dar și a caracterului „*evaluabil al competenței*”, pot servi tezele reflectate în continuare a cercetătorilor din domeniu.

Astfel, J. Vogler este de părere că „a evalua o competență înseamnă, în primul rând, a determina *ansamblul componentelor* sale care permit ca ea să fie înțeleasă. Competența nu este reductibilă la o sumă de activități sau de exerciții prezentate într-o ordine oarecare, ea nu este un punct de sosire, ci un punct de plecare, pornind de la care situațiile de învățare trebuie reorganizate” [243, p. 222].

X. Roegiers susține „În timp ce o capacitate nu poate fi evaluată, **competența poate fi**. Aceasta deoarece poate fi măsurată prin calitatea îndeplinirii sarcinii și prin calitatea rezultatului” [204, p. 9].

La evaluarea competenței se va lua în considerație, evidențiază R. Dumbraveanu, Vl. Pâslaru, V. Cabac „*caracterul sintetic și insecabil al competenței*. Se vor evalua nu cunoștințe, capacități sau atitudini separate, ci competențe, căci nici una din constituentele competenței nu are identitate, ci doar manifestări în cadrul formațiunii competență. Evaluarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor vor fi considerate valori secvențiale, care vor fi sintetizate în evaluări finale ale competențelor” [86, p. 89-90].

Vl. Guțu și M. Vicol punctează: a) **evaluarea competențelor** nu exclude evaluarea cunoștințelor, capacităților; b) **evaluarea competențelor** presupune *itemi cu sarcini de integrare a cunoștințelor, capacităților*, obținute în cadrul învățării a două sau mai multe unități, sau la finele studierii disciplinei respective; c) **evaluarea competențelor** presupune un *sistem de criterii și descriptori* foarte bine formulați și corelați cu esența *manifestării competenței* la diferite etape de formare; d) **evaluarea competențelor** presupune și evaluarea achizițiilor de *transfer transdisciplinar* și de integrare interdisciplinară; e) **competențele îndeplinesc funcția evaluativă inițială și finală** [117, p. 208].

Prin urmare, procesul de evaluare a competențelor școlare nu mai poate fi focusat pe elemente izolate și dispersate (cunoștințe, capacități, atitudini etc.). Descompunerea/divizarea competenței în elemente izolate, deja nu mai poate fi numită o *evaluare a competențelor* (ar putea fi, de ex, o evaluare a cunoștințelor, atitudinilor etc.). Aceasta, deoarece, după cum am specificat anterior, competența este un „**ansamblu/sistem integrat** de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare” [86, p. 89]. Cel mai important, *Curriculumul Național* (2018) remarcă: „**Obiectul evaluării** în școala primară îl constituie rezultatele școlare individuale ale copilului. Spectrul rezultatelor vizate este determinat de *finalitățile* stipulate în curricula disciplinelor” [74, p. 203].

Din această perspectivă, elementul esențial al problemei cercetate îl reprezintă *sistemul de competențe pentru învățământul primar*, asumat prin *Curriculumul Național* [74] raportat la *situația de evaluare*. Astfel:

a) ***Evaluarea competențelor-cheie/transversale/transdisciplinare*** reprezintă un domeniu neexplorat până în prezent, ce are ca referențial sistemul celor opt domenii de competențe-cheie/transversale și poate fi plasată atât la sfârșitul școlarității, cât și la sfârșitul unui ciclu sau an școlar. Această perspectivă de evaluare a competențelor școlare se raportează la modul de formare a competenței în timp, asumat printr-un document curricular. Rezultatele sunt, în acest caz, rezultatele unui traseu de instruire pus în evidență prin sisteme de *teste* și instrumente succesive, a căror analiză comprehensivă sugerează modul în care a fost formată acea competență-cheie/ transversală în timp.

Întrucât *competențele-cheie/ transversale/ transdisciplinare* au o formulare foarte generală, pentru evaluarea lor va trebui să existe o abordare nouă în elaborarea unor teste cu profund caracter transdisciplinar (cum sunt, de altfel și competențele-cheie/ transversale) sau axate pe elemente reprezentative ale domeniilor de competențe-cheie/ transversale și într-un mod subiacent, a unor conținuturi oferite [141, p. 86].

b) ***Evaluarea competențelor specifice disciplinelor școlare*** se poate realiza pe parcursul secvențelor pentru care competențele generale sunt asumate. În cazul dat, *testele și instrumentele pot avea caracter integrativ* și o dimensiune teoretică mai evidentă. Totuși, ele nu sunt dependente de conținuturi punctiforme situate într-un anumit moment, ci au o anumită independență în raport cu conținuturile curriculare oferite [86, 212, 205].

c) ***Evaluarea unităților de competențe*** poate fi realizată la nivelul unor unități de timp mai mici și pe baza experienței cadrului didactic. Elementul esențial al evaluării unităților de competențe îl constituie legătura strânsă pe care acestea o au cu exemplele de conținuturi curriculare oferite. Unităților de competențe, le sunt asociate situații de învățare, care descriu într-un mod simplu și sintetic activități care pot să ducă la formarea și dezvoltarea competenței respective și poate fi evaluată prin instrumente de evaluare diverse [141, 212].

În felul acesta, **conchidem** că evaluarea rezultatelor școlare în învățământul primar trebuie să aibă la bază conceptul de *competență* – care reprezintă finalitatea procesului educațional și obiectul evaluării școlare. Evaluarea rezultatelor școlare urmează/și poate să se realizeze în contextul *competențelor-cheie/ transversale/ transdisciplinare* și *competențelor specifice disciplinelor școlare*, nu doar prin *unitățile de competențe*. Tocmai esența noțiunii de *competență* permite și favorizează conceptualizarea unui *model integrator* de ECTÎP [225, p. 225].

1.5. Concluzii la capitolul 1

1. R. Moldova a realizat progrese apreciabile în modernizarea cadrului legislativ și normativ aferente domeniului evaluării competențelor școlare în învățământul primar. Emiterea recentelor documente de politici educaționale, dar și cunoașterea, valorificarea cadrului normativ-juridic asigură funcționarea eficace a procesului de evaluare a competențelor în învățământul primar.

2. Documentele de politici educaționale oferă o imagine amplă a stării de fapt privind sistemul educațional din R. Moldova și a procesului de evaluare a competențelor școlare în învățământul primar. Între documentele de politici educaționale există o relație de subordonare, dar și de condiționare reciprocă.

3. Potrivit cadrului legislativ-normativ (*Codul educației* [56], *Planul-cadru* [184] etc.) **evaluarea rezultatelor învățării în învățământul primar** este criterială, se efectuează prin descriptori și se finalizează cu *testarea națională*.

4. Modelele de evaluare a rezultatelor școlare deschide noi oportunități pentru implementarea de noi tehnologii de evaluare a competențelor școlare în învățământul primar, dar și de aderare la un sistem internațional care oferă date statistice relevante.

5. Deducem din analiza modelelor că majoritatea țărilor din UE converg către **teste naționale** la finele treptei primare de învățământ.

6. Diversitatea situațiilor educative reclamă aplicarea unor variate tipuri de evaluare, care se pot combina și pot „conviețui” în actul evaluativ, pentru a-i conferi caracter obiectiv. Prin optica pedagogiei competențelor, evaluare a competențelor școlare în învățământul primar presupune integrarea echilibrată și valorificarea tuturor acestor tipuri de evaluare.

7. Competența este **evaluabilă**, solicitând integrarea, dar nu juxtapunerea cunoștințelor, vizând conduita *personalității* în *integralitatea* sa. În situația în care finalitățile educaționale sunt definite în termeni de competențe, obiectul evaluării școlare este formalat în concordanță cu ele. Competența se transformă în această ipostază în finalitate a procesului educațional și în *obiect al evaluării școlare*.

2. FUNDAMENTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE EVALUARII COMPETENȚELOR TRANSDISCIPLINARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

2.1. Configurarea praxiologică a evaluării competențelor în învățământul primar

Gradul de pregătire al actanților educaționali pentru un proces evaluativ autentic reprezintă unul dintre cei mai importanți factori ai evaluării competențelor școlare. Din aceste considerente, pentru o diagnoză obiectivă și o analiză relevantă a stării de fapt privind ECTÎP, am realizat un **pre-experiment pedagogic/experiment de diagnostic**.

În pre-experimentul pedagogic au fost implicați **4 categorii de subiecți**: *manageri școlari (directori, directori adjuncți), învățători, elevii claselor primare (clasa a IV-a) și părinți*. Populația investigată este prezentată în Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Date generale privind subiecții investigați

Subiecți investigați	Numărul total	Domiciliu		Genul	
		rural	urban	feminin	masculin
Elevi	142	69	73	74	68
Învățători	92	47	45	89	3
Manageri școlari	64	36	28	19	45
Părinți	89	49	40	26	63
Total	387	201	186	208	179

Reieșind din particularitățile de vârstă, dar și al rolurilor pe care îl implică/joacă în procesul educațional fiecare categorie de subiecți în parte, am proiectat instrumentele de investigare pentru fiecare dintre cele patru categorii în parte. Din punct de vedere metodologic, prin proiectarea chestionarului am urmărit ca, în măsura posibilității, în cazul unor obiective comune să formulăm modalități comune de investigare (întrebări/itemi comuni) categoriilor de subiecți cărora li se adresează. Avantajul acestui demers îl constituie posibilitatea comparării opiniilor categoriilor de subiecți implicați și trasarea unor concluzii, care ar cuprinde o analiză *amplă* a procesului de evaluare a competențelor în învățământul primar.

Metoda de colectare a datelor, pentru pre-experimentul pedagogic, a fost **chestionarul** (vezi Anexa 1, Anexa 2, Anexa 3, Anexa 4).

Scopul pre-experimentului: *identificarea opiniei subiecților educaționali privind evaluarea competențelor în învățământul primar*.

Prin cele patru chestionare/ instrumente am urmărit obținerea de informații specifice grupului țintă reprezentat, după cum urmează:

a) Rezultatele chestionării elevilor. Chestionarul aplicat elevilor vizează **obiectivele**:

- *identificarea reacțiilor emoționale ale elevilor de vârstă școlară mică înaintea desfășurării probelor de evaluare;*
- *cunoașterea modului în care evaluarea școlară este receptată de către elev, a reacțiilor cu caracter motivațional/atitudinal pe care ei le au în raport cu principalele aspecte ale evaluării (formele de evaluare, metodele de evaluare, criteriile de evaluare, corectitudinea evaluării);*
- *sesizarea sensului și măsurii în care atitudinea elevilor, privită ca un factor constituit, influențează procesul însuși al evaluării, rezultatele acesteia și comportamentul evaluativ al învățătorului;*
- *determinarea atitudinii și a nivelului de pregătire al elevilor din învățământul primar pentru testarea națională;*
- *determinarea opiniilor privind introducerea unei singure probe de evaluare – testul integrativ, la finele învățământului primar.*

Prezentăm în continuare cele mai importante rezultate din punct de vedere al influenței acestora asupra problemei investigate.

Itemul 1 a vizat determinarea stării emoționale ale elevilor de vârstă școlară mică, înaintea probelor de evaluare sumativă. Datele obținute (vezi Anexa 20, Figura A 20.1) denotă că aproximativ jumătate la sută (51,40%) din respondenți *sunt calmi* înaintea desfășurării probelor de evaluare sumativă deoarece *se pregătesc minuțios de fiecare evaluare*.

Itemul 2 a vizat stabilirea gradului de pregătire al elevilor pentru evaluare (vezi Anexa 20, Figura A 20.2). Constatăm că majoritatea elevilor (88,73%) manifestă responsabilitate și se pregătesc de evaluare.

Prin **itemul 3** elevii de vârstă școlară mică au fost chestionați asupra disciplinelor la care întâlnesc cele mai mari dificultăți la evaluare (vezi Anexa 20, Figura A 20.3). Remarcăm că elevii claselor a IV-a întâlnesc cele mai mari dificultăți la disciplinele școlare limba străină (56,33%) și istorie (51,40%). Doar un număr mic, de 14,08% elevi, nu întâlnesc dificultăți la evaluare la disciplinele școlare.

Itemul 4 a vizat determinarea cauzelor privind dificultățile întâmpinate de școlarii mici la evaluare. Rezultatele sunt reflectate în Anexa 20, Figura A 20.4. Cauzele de o intensitate mare privind dificultățile întâmpinate la evaluare sunt: testele de evaluare sunt prea complicate (40,14%), și două aspecte ce derivă din primul, nu înțeleg însărcinarea din test (33,09%) sau nu pot realiza unele sarcini (12,67%).

Itemul 5 a vizat stabilirea celor mai utilizate instrumente de evaluare în învățământul primar, în opinia elevilor. Datele obținute sunt reflectate în Anexa 20, Figura A 20.5. Semnalăm că cel mai utilizat instrument de evaluare sumativă este testul 73,24%.

Itemul 6 a vizat determinarea interesului școlărilor mici privind reușita la testarea națională (cl. a IV-a). Datele obținute în urma chestionării arată că 83,10% elevi sunt foarte interesați să reușească și doar un procent infim 1,41% elevi deloc. Rezultatele demonstrează interesul vădit al elevilor față de testarea națională. Deși explicația poate fi dată din mai multe perspective, una esențială ar fi trecerea la un nivel superior de învățământ – cel gimnazial.

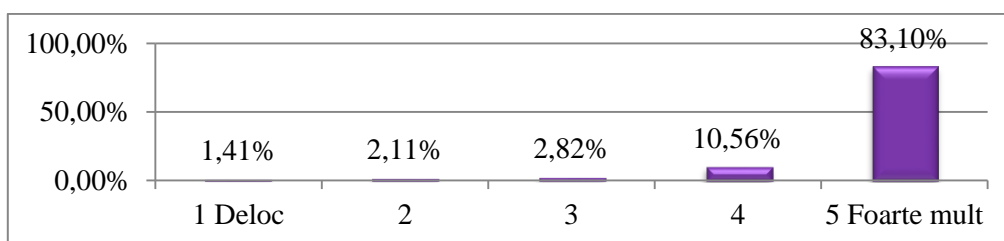


Figura 2.1. Interesul elevilor față de reușita la testarea națională (clasa a IV-a)

Prin Itemul 7 am identificat disciplinele, în opinia elevilor, la care vor întâmpina dificultăți la testarea națională (clasa a IV-a). Datele obținute sunt reflectate în Anexa 20, Figura A 20.6. Conform rezultatelor 41,55% elevi sunt siguri că vor reuși la ambele discipline. Totuși, în opinia școlărilor mici, disciplina la care vor întâmpina dificultăți la testarea națională este matematica (35,92%).

Itemul 8 a vizat determinarea preferințelor elevilor privind modalitatea de desfășurarea a testării naționale. O doime optează pentru probele scrise – 56,34%. Alte modalități de evaluare au obținut un procentaj mic: 16,90% – prin joc; 15,50% – probe orale; 9,15% – probe la computer; 2,11% elevi – probe practice. Conform datelor calitative, unii elevi au necesitatea să-și demonstreze competențele prin artă, ca de exemplu „*prin desen*”.

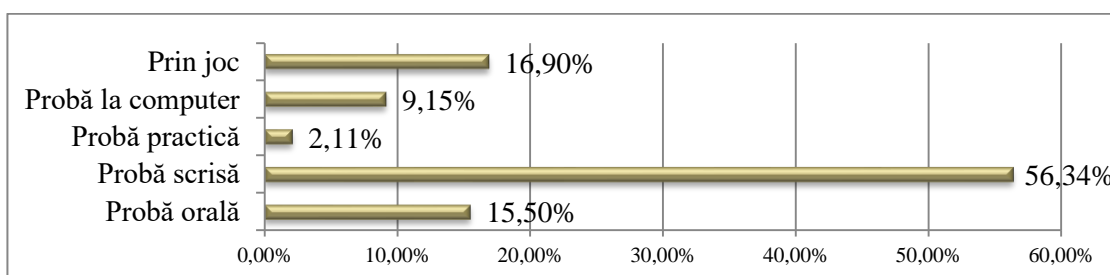


Figura 2.2. Preferințele elevilor privind modalitatea de desfășurare a testării naționale

Itemul 9 vizează acordul/dezacordul elevilor privind susținerea evaluării finale printr-un singur *test integrativ* (cu sarcini din toate disciplinele studiate). Reprezentarea grafică de mai jos exprimă un punct cheie al cercetării noastre: acordul/dezacordul elevilor clasei a IV-a pentru un

test integrativ la finele treptei primare de învățământ. Observăm din Figura 2.3 că peste jumătate din numărul total de respondenți (52,82%) sunt de acord. Cealaltă jumătate oscilează: 20,42% - nu sunt de acord; 26,76% - nu știu.

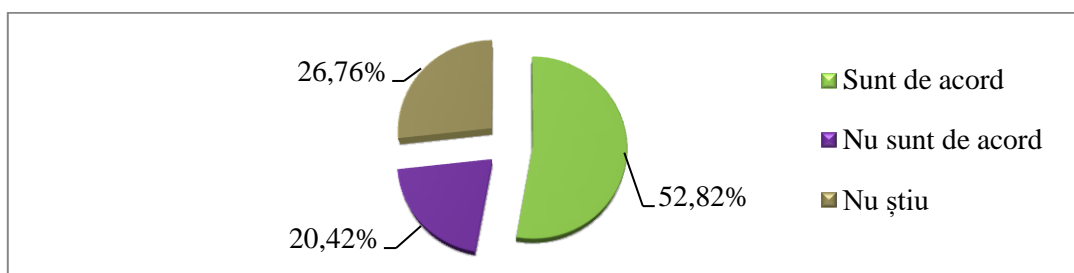


Figura 2.3. Atitudini privind evaluarea finală (cl. IV) printr-un test integrativ

Prin **Itemul 10** am identificat disciplinele pe care elevii ar dori să le găsească în testul integrativ. Contrar opiniilor elevilor cu privire la matematică, ca disciplină la care le va fi cel mai dificil la testarea națională, sunt datele **Itemului 9**. Astfel, în topul preferințelor se află matematica 53,52% elevi, iar pe locul secund se clasează limba și lit. română - 46,47%. Destul de apropiată ca preferință după cum era și firesc, dat fiind specificul vârstei, se situează disciplina educația fizică – 44,36% elevi. Preferințele pentru celelalte discipline au fost ierarhizate în felul următor: educația plastică - 23,94% elevi; educația tehnologică -18,30 % elevi; limba străină – 15,49% elevi; științe – 14,78% elevi; istorie – 13,38% elevi; educația muzicală – 12,67% elevi; educația moral-spirituală – 4,92% elevi. Din Figura 2.4 observăm predilecția elevilor pentru disciplinele la care au cele mai multe ore de studiu, deci sunt mai bine familiarizați cu materia. Dar și tendința către disciplinele cu caracter practic-aplicativ (educația fizică, educația plastică, educație tehnologică). Explicația o găsim, probabil, în nevoia pregnantă de mișcare a școlarului mic.

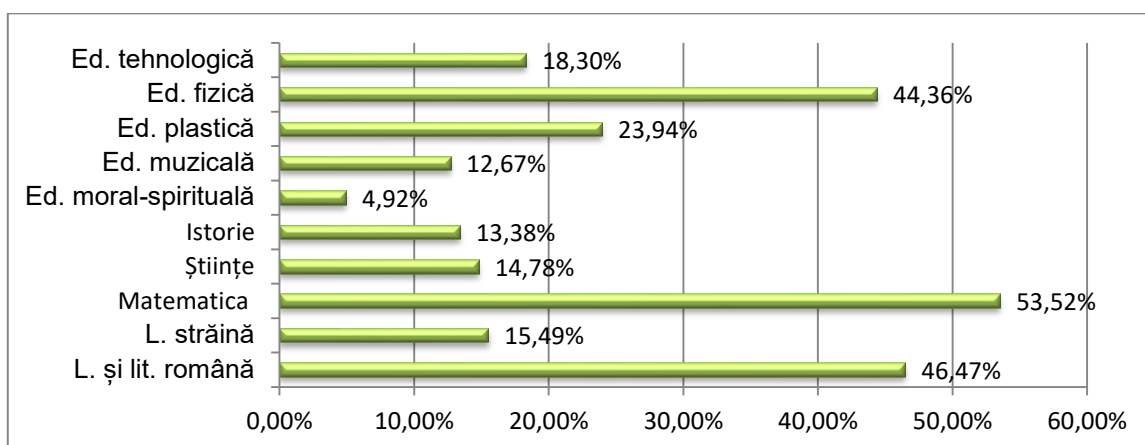


Figura 2.4. Opțiunea elevilor privind disciplinele ce pot fi incluse în testul integrativ (evaluarea finală)

b) Rezultatele chestionării învățătorilor. Chestionarul aplicat cadrelor didactice (învățători) vizează **obiectivele:**

- *identificarea eficacității metodologiei de organizare a procesului de evaluare a competențelor școlare (formele de evaluare, metodele de evaluare, criteriile de evaluare);*
- *identificarea atitudinii față de caracterul integral al evaluării competențelor școlare în învățământul primar;*
- *determinarea atitudinii referitor la gradul de reflectare a competențelor transdisciplinare în testarea națională la finele învățământului primar.*
- *determinarea opiniilor privind introducerea unei singure probe de evaluare – testul integrativ, la finele învățământului primar.*

Itemul 1 a vizat determinarea gradului de extindere a acțiunii evaluative asupra activității de învățare la elevi. Din Figura 2.5 rezultă că aspectele enumerate influențează toate *în foarte mare măsură* și *în mare măsură* activitatea de învățare a elevilor de vârstă școlară mică. Marcante se dovedesc a fi, totuși, aspectele legate de centrarea evaluării asupra utilizării stimulentele pozitive (42,39% subiecți) și colaborarea cu părinții (46,74% subiecți).

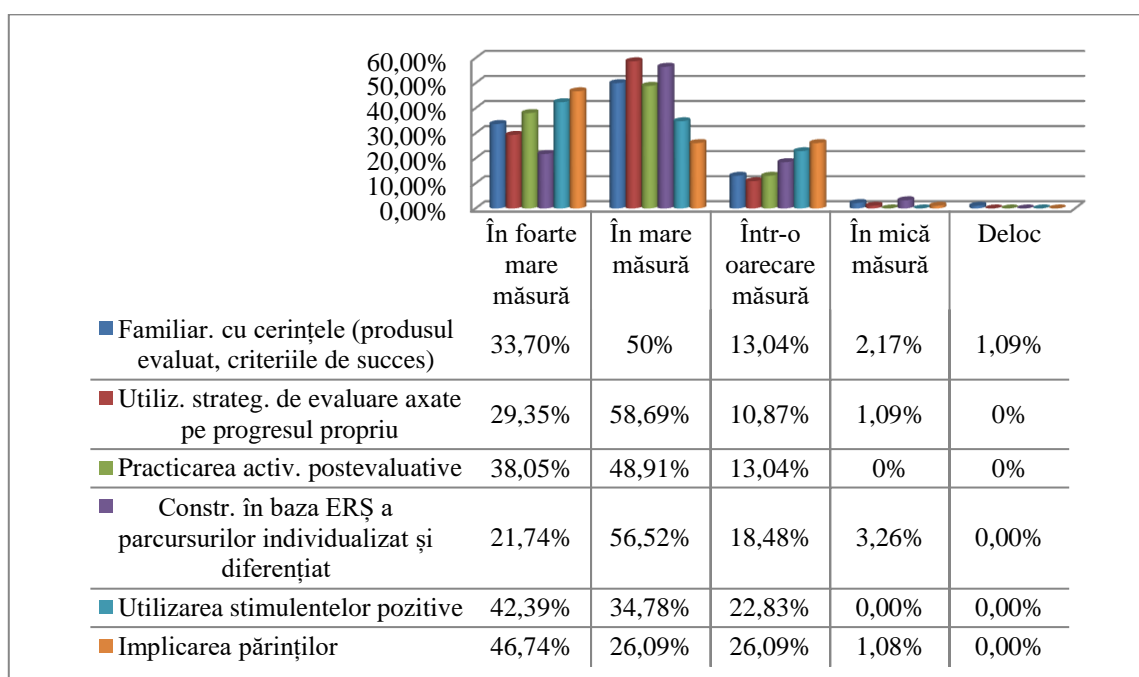


Figura 2.5. Influența unor aspecte psihopedagogice ale evaluării asupra activității de învățare a elevilor

O modalitate de evaluare cu largi valențe formative o constituie autoevaluarea elevilor. Așa cum *educația* se împlinește în și prin *autoeducație*, tot astfel *evaluarea* se desăvârșește în *autoevaluare* [4, p. 28]. Transformarea elevului într-un partener autentic al învățătorului în

evaluare prin autoevaluare se află în învățământul primar în fază incipientă și se realizează treptat.

Astfel, prin **itemul 2** am determinat cât de frecvent cadrele didactice oferă elevilor posibilitatea de a se autoevalua (vezi Anexa 21, Figura A 21.1). Constatăm că învățătorii le oferă *des* elevilor posibilitatea să se autoevalueze - 71,74%.

Pe lângă modalitatea implicită a educării capacității de autoevaluare, învățătorii dispun și de căi explicite de formare și educare a spiritului de evaluare obiectivă. Ne referim aici la evaluarea reciprocă.

Prin **itemul 3** am determinat cât de frecvent cadrele didactice oferă elevilor posibilitatea să-și evalueze colegii (Anexa 21, A 21.2). Din numărul cadrelor didactice investigate, peste jumătate la sută (52,17%) indică că oferă *des* elevilor posibilitatea să-și evalueze colegii.

Evidențiem că personalizarea actului evaluativ, transformarea elevului în subiect activ al propriei formari este realizabilă prin contextualizarea instrumentelor de evaluare, prin implicarea elevilor în selecția lor.

Itemul 4 a vizat determinarea a cât de *des* cadrele didactice oferă elevilor posibilitatea să aleagă forma și metoda de evaluare (vezi Anexa 21, A 21.3). Majoritatea cadrelor didactice (69,57%) susțin că *rar* oferă elevilor posibilitatea să aleagă forma și metoda de evaluare.

Itemul 5 a vizat determinarea opțiunii cadrelor didactice pentru teste când este vorba de evaluarea inițială, evaluarea formativă și evaluarea sumativă (Anexa 21, Figura A 21.4). Aproximativ jumătate din cadrele didactice chestionate susțin că optează *des* pentru test, la toate tipurile de evaluare nominalizate: 53,26% - evaluarea inițială; 63,04% - evaluarea formativă; 50% - evaluarea sumativă.

Prin **itemul 6** am determinat în ce măsură probele testării naționale reflectă/vizează *competențele transdisciplinare*. Remarcăm din Figura 2.6 că probele testării naționale nu reflectă direct toate competențele transdisciplinare. Circa jumătate din învățători consideră că testarea națională răspunde *în mare măsură* doar următoarelor competențe: *competențe de învățare/ de a învăța să înveți* (52,17%); *competențe de comunicare în limba maternă/ limba de stat* (45,65%); *competențe de bază în matematică, științe și tehnologie* (55,43%); *competențe de autocunoaștere și autorealizare* (51,09%); *competențe culturale, interculturne* (45,65%). La polul opus descoperim *competențele digitale, în domeniul TIC și competențele de comunicare într-o limbă străină* care sunt reflectate *în foarte mare măsură* și *în mare măsură* 0% în cadrul testării naționale. Observăm că opinia cadrelor didactice referitor la celelalte competențe transdisciplinare (*competențe acțional-strategice; competențe interpersonale, civice, morale; competențe antreprenoriale*) este dispersată.

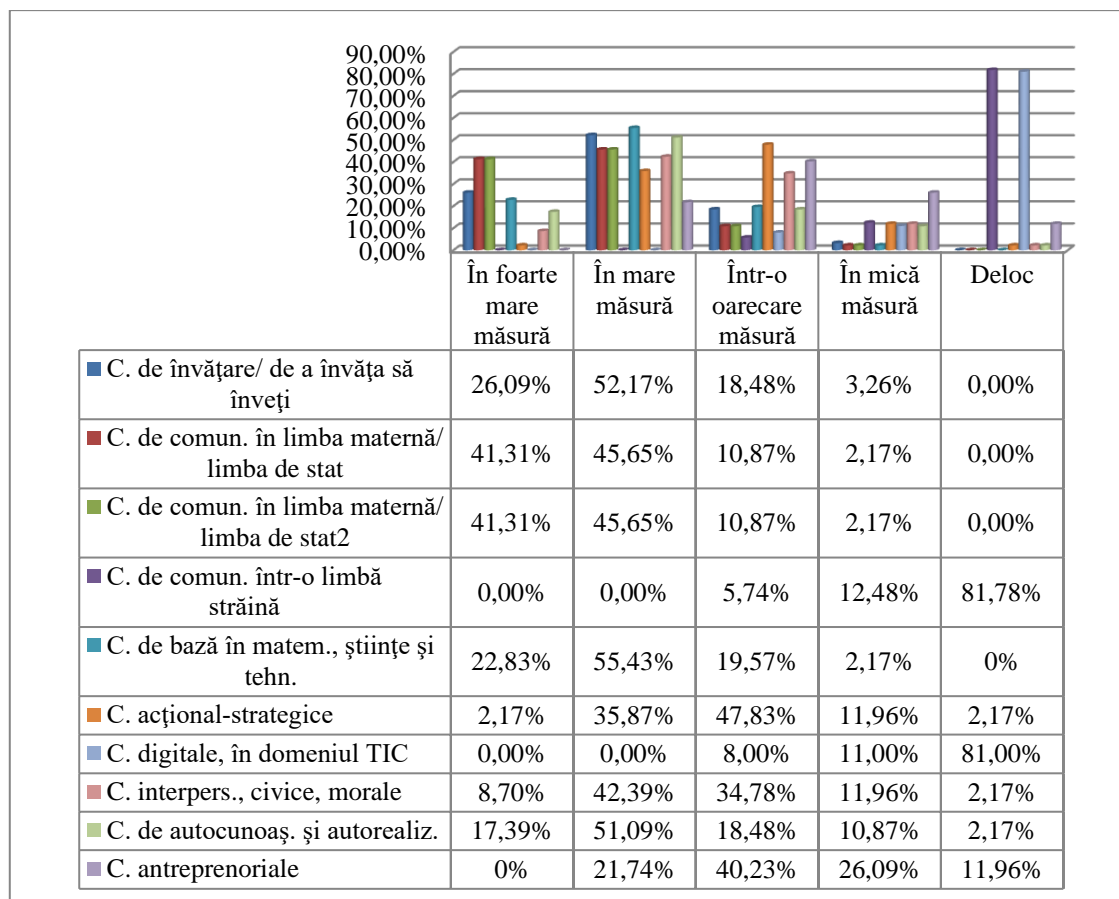


Figura 2.6. Nivelul reflectării competențelor transdisciplinare în probele testării naționale

Prin **itemul 7** am determinat în ce măsură probele de evaluare propuse la testarea națională sunt axate pe competențele/domeniile: *a ști, a ști să faci, a ști să fii, a știi să fii în comunitate, a ști să devii*. Rezultatele obținute sunt sintetizate în Figura A 21.5 din Anexa 21. Aproximativ jumătate din cadrele didactice consideră că probele de evaluare propuse la testarea națională, *în mare măsură*, sunt axate pe toate domeniile enunțate: *a ști* (52,17%), *a ști să faci* (52,17%), *a ști să fii* (56,52%), *a ști să fii în comunitate* (40,22%), *a ști să devii* (39,13%). Constatăm, însă, că per ansamblu balanța înclină în favoarea domeniilor *a ști* și *a ști să faci*.

Prin **itemul 8** am identificat în ce măsură testarea națională la finele nivelului primar de învățământ oferă premise pentru asigurarea continuității procesului de formare/dezvoltare-evaluare a competențelor școlare în următoarea treaptă de învățământ (Anexa 21, Figura A 21.6). Doar 7,61% din numărul personalului didactic afirmă că testarea națională oferă premisele asigurării continuității procesului de formare a competențelor în *foarte mare măsură*.

Itemul 9 a vizat identificarea în ce măsură probele propuse la testarea națională se axează pe determinarea gradului de dezvoltare integrală (toate domeniile de dezvoltare) a școlarului mic. Sesizăm că: 4,35% învățători consideră că probele se axează în *foarte mare*

măsură pe determinarea gradului de dezvoltare integrală a școlarului mic; 45,65% - în mare măsură, 39,13% - într-o oarecare măsură; 9,78% - în mică măsură și 1,09% - deloc.

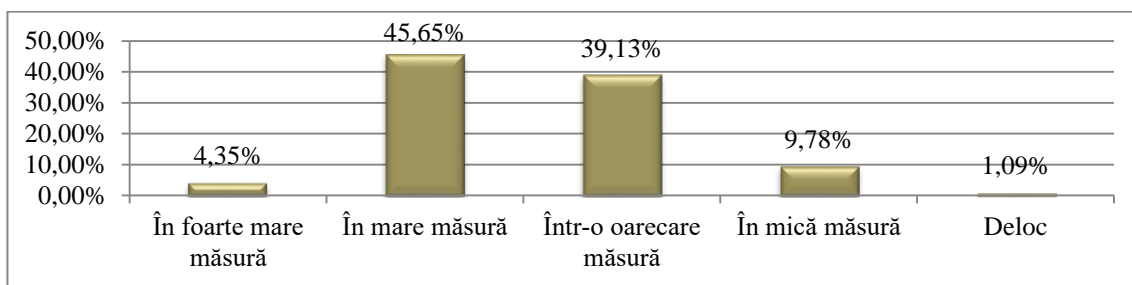


Figura 2.7. Determinarea gradului de dezvoltare integrală a școlarului mic în probele testării naționale

Prin **itemul 10** am determinat, pe o scală de la 1 la 5, nivelul de adecvare a modalității de evaluare (test) la finale învățământului primar. Din Figura 2.8 remarcăm că 13,04% cadre didactice s-au clasat la nivelul cinci, peste jumătate la sută 57,60% cadre didactice s-au clasat la nivelul 4, la nivelul 3 s-au clasat 20,65%, la nivelul 2 s-au clasat 8,70%, iar la nivelul 1 s-au clasat 0%. Din datele calitative deducem că, după părerea cadrelor didactice investigate, testul reprezintă o modalitate adecvată de evaluare: *permite evaluarea obiectivă a elevilor; permite elevilor să-și demonstreze competențele formate*. Învățătorii afirmă că testele propuse la testarea națională sunt *axate mult pe cunoaștere și reproducere și mai puțin pe cercetare, investigare*. Unele cadre didactice au propus pentru evaluarea națională *testul integrativ* (prin integrarea disciplinelor școlare limba și literatura română, matematică, științe, istorie).

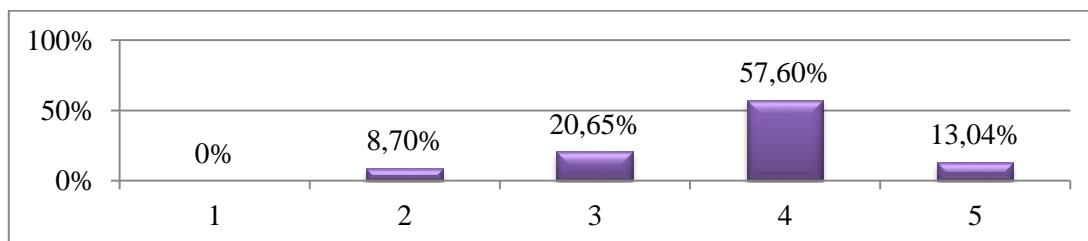


Figura 2.8. Nivelul de adecvare a modalității de evaluare (test) la finale treptei primare de învățământ

Itemul 11 a vizat determinarea celei mai potrivite forme de evaluare pentru evaluarea finală la clasa a IV-a (Anexa 21, Figura A 21.7). Cadrele didactice consideră că pentru evaluarea finală, forma de evaluare scrisă este *foarte potrivită* 44,56% și *potrivită* 44,57%, ceea ce reprezintă aproximativ jumătate la sută din numărul subiecților chestionați.

Itemul 12 a vizat determinarea celei mai potrivite metode (instrument) de evaluare pentru evaluarea finală în clasa a IV-a. Conform Figurii 2.9, *testul* este un instrument *foarte potrivit* pentru evaluarea finală 57,61%, iar 34,78% consideră că testul este *potrivit*. Cadrele didactice mai susțin că este *foarte potrivită* (17,39%) și *potrivită* (36,96%) evaluarea combinată.

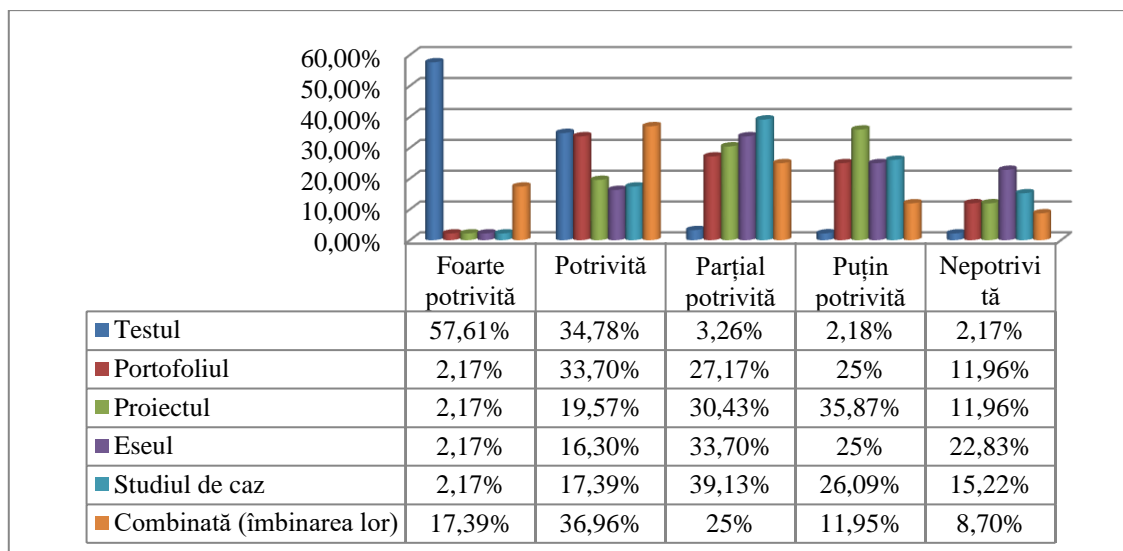


Figura 2.9. Metoda de evaluare cea mai potrivită pentru evaluarea finală în clasa a IV-a

Itemul 13 vizează acordul/dezacordul cadrelor didactice privind realizarea evaluării finale printr-un singur test integrativ. Deși unele cadre didactice propun o nouă modalitate de evaluare, de tip *test integrativ* (vezi **itemul 10**), ridică semne de întrebare care este procentajul celor care sunt de acord cu implementarea unei atare tehnologii. Opțiunile oscilează între pro și contra: numărul învățătorilor care acceptă este de 51,09%; iar a celor care nu acceptă este de 43,48%. În rest, susțin că nu știu – 5,43% învățători.

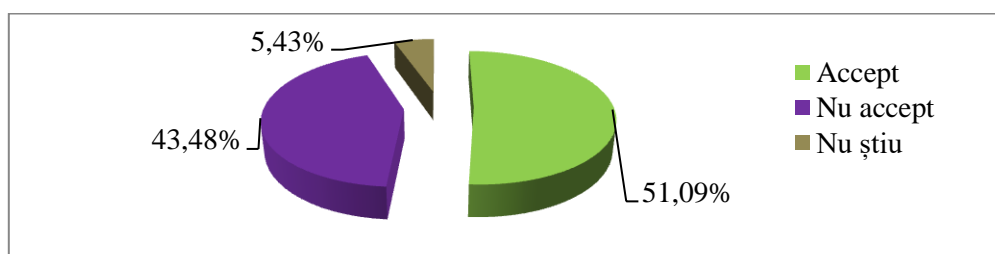


Figura 2.10. Acordul pentru o evaluare finală printr-un singur test integrativ

Itemul 14 vizează opțiunea cadrelor didactice privind disciplinele ce pot fi incluse în *testul integrativ*. Scopul acestei întrebări a fost acela de a stabili o topică, o ierarhie a disciplinelor ce pot fi integrate în procesul de evaluare a competențelor școlare la finele învățământului primar. În vârful ierarhiei se poziționează limba și literatura română cu 45,65% respondenți. Locul al doilea în ierarhie cu 44,57% îl ocupă matematica. Pe locul al treilea se clasează disciplina științe - 31,52%. Destul de apropiată ca preferință este disciplina istorie – 27,17% respondenți. Pentru limba străină optează 20,65% respondenți, iar pentru educația moral-spirituală – 15,23%. Pentru *toate disciplinele în egală măsură* optează 14,13% dintre respondenți, apoi consecutiv: educația plastică – 6,52% respondenți; educația fizică și educația

muzicală au obținut același procentaj – 5,43% respondenți; educația tehnologică – 4,35 % respondenți.

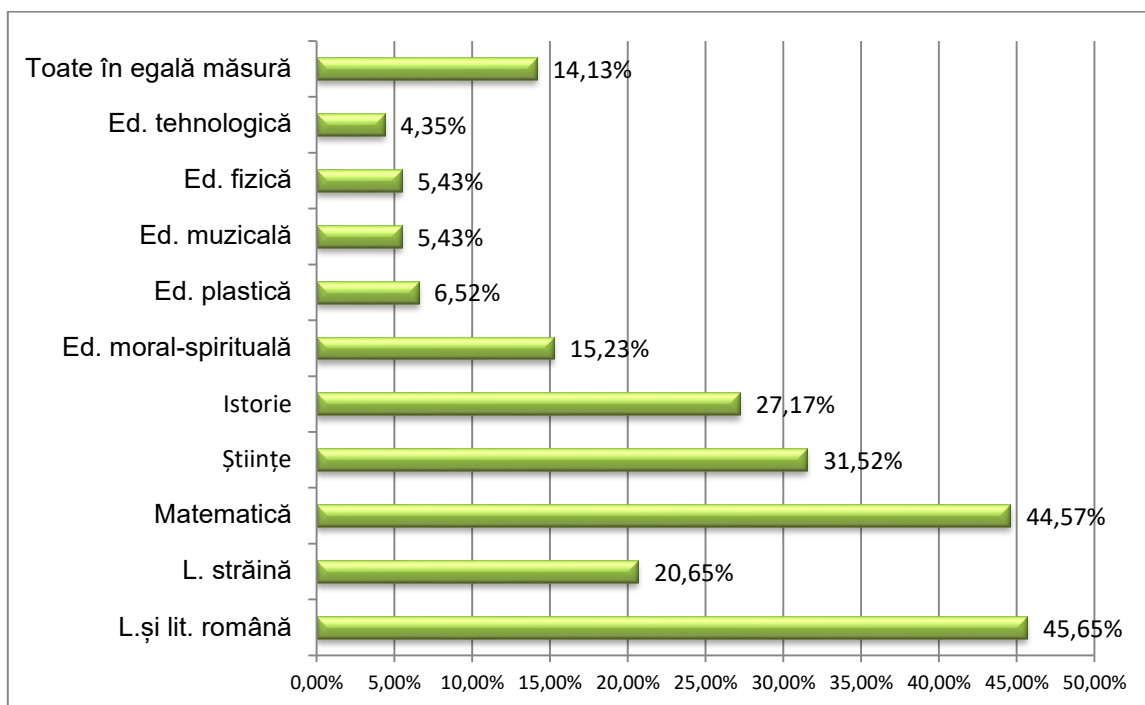


Figura 2.11. Opțiunea învățătorilor privind disciplinele ce pot fi incluse în testul integrativ (evaluarea finală)

c) Rezultatele chestionării managerilor școlari. Chestionarul aplicat managerilor școlari vizează următoarele *obiective*:

- *sesizarea opiniilor privind direcțiile de modernizare a procesului de evaluare a competențelor școlare în învățământul primar;*
- *identificarea atitudinii managerilor școlari față de caracterul integral al evaluării competențelor școlare în învățământul primar;*
- *identificarea eficacității metodologiei de organizare a procesului de evaluare a competențelor școlare (formele de evaluare, metodele de evaluare, criteriile de evaluare);*
- *determinarea atitudinii față de procesul de organizare a testării naționale în învățământul primar;*
- *determinarea opiniilor privind introducerea unei singure probe de evaluare – testul integrativ, la finele învățământului primar.*

Prin **Itemul 1** am determinat în ce măsură strategiile evaluative promovate de învățători reflectă concepția modernă evaluativă. Managerii intervievați consideră că strategiile de evaluare promovate de învățători reflectă concepția modernă evaluativă în *foarte mare măsură* – 1,60%; *în mare măsură* – 50,00%; *într-o oarecare măsură* – 45,30%, iar 3,10% *în mică măsură* (Figura 2.12).

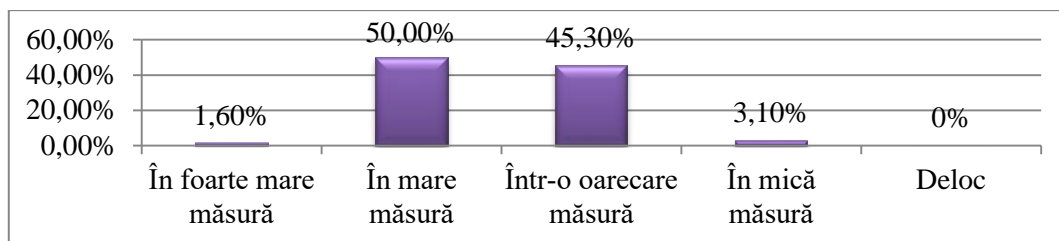


Figura 2.12. Nivelul la care strategiile evaluative reflectă concepția modernă evaluativă

Itemul 2 a vizat identificarea impedimentelor întâlnite de managerii școlari în organizarea și monitorizarea procesului de evaluare a competențelor școlare în învățământul primar. Sinteza datelor calitative: *conținutul testului evaluării finale (testarea națională) reflectă competențele doar a două discipline școlare (limba și literatura română, matematică); subiectivitatea cadrului didactic; rapoartele sofisticate; elaborarea testelor individualizate, crearea testelor conform particularităților individuale ale elevilor*. Unii manageri școlari propun *elaborarea unor teste individualizate pentru elevii cu vocație (arte, tehnologii, sport etc.)*.

Prin **itemul 3** am determinat dacă, în opinia managerilor școlari, cadrele didactice optează pentru teste la evaluarea sumativă (Anexa 22, Figura A 22.1). Managerii școlari afirmă că învățătorii optează *foarte des* (39,10%) și *des* (56,20%) pentru teste la evaluarea sumativă.

Prin **itemul 4** am stabilit în ce măsură probele de evaluare propuse la testarea națională reflectă competențele transdisciplinare. Rezultatele sunt oglindite în Anexa 22, Figura A 22.2. În opinia managerilor școlari (60,60%), probele testării naționale vizează *în foarte mare măsură* doar competența transdisciplinară *de comunicare în limba maternă/ limba de stat*.

Itemul 5 a vizat identificarea în ce măsură probele de evaluare ale testării naționale sunt axate pe competențele/domeniile *a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să fii în comunitate, a ști să devii* (Anexa 22, Figura A 22.3). Circa o doime din managerii școlari afirmă că probele testării naționale, *în mare măsură*, sunt axate pe domeniul *a ști* (48,40%) și *a ști să faci* (53,10%).

Prin **itemul 6** am identificat în ce măsură testarea națională, de la finele nivelului primar de învățământ, oferă premise pentru asigurarea continuității procesului de formare-evaluare a competențelor școlare pentru nivelul următor de învățământ (Anexa 22, Figura A 22.4). Atestăm că 31,20% din managerii școlari consideră că testarea națională oferă premise pentru asigurarea continuității procesului de formare-evaluare a competențelor școlare în *foarte mare măsură*.

Itemul 7 a vizat identificarea *în ce măsură* probele propuse la testarea națională se axează pe determinarea gradului de *dezvoltare integrală* a școlarului mic. Remarcăm din Figura 2.13 că 1,60% manageri școlari consideră că *în foarte mare măsură*; 28,10% - *în mare măsură*; 57,80% - *într-o oarecare măsură*; 10,90% *în mică măsură*; 1,60% - *deloc*.

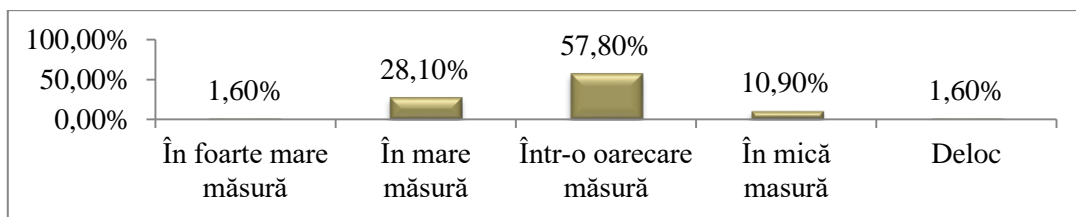


Figura 2.13. Nivelul determinării gradului de dezvoltare integrală a școlarului mic în testarea națională

Prin **itemul 8** am determinat, pe o scală de la 1 la 5, nivelul de adecvare a modalității de evaluare (test) la finale învățământului primar. Doar 18,70% intervievați consideră că modalitatea de evaluare (test) la finele învățământului primar este adecvată. Cu toate acestea, în opinia multor manageri, testul reprezintă o modalitate de evaluare autentică deoarece jumătate la sută (51,60%) din răspunsuri sunt plasate la nivelul imediat următor (4). Rezultatele obținute, demonstrează faptul că testul reprezintă, în viziunea managerilor școlari, un instrument eficient de evaluare finală în învățământul primar.

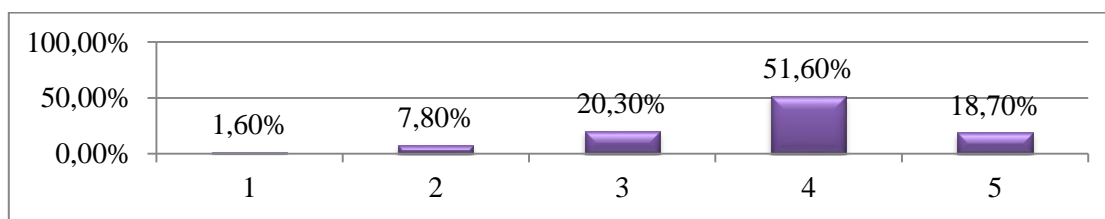


Figura 2.14. Nivelul de adecvare a modalității de evaluare (test) la finale treptei primare de învățământ

Itemul 9 vizează acordul/dezacordul managerilor școlari privind realizarea evaluării finale în învățământul primar, printr-un singur *test integrativ*. Astfel, potrivit Figurii 2.15, din managerii școlari chestionați - 75% acceptă; 17,20% - nu acceptă; 7,80% - nu știu.

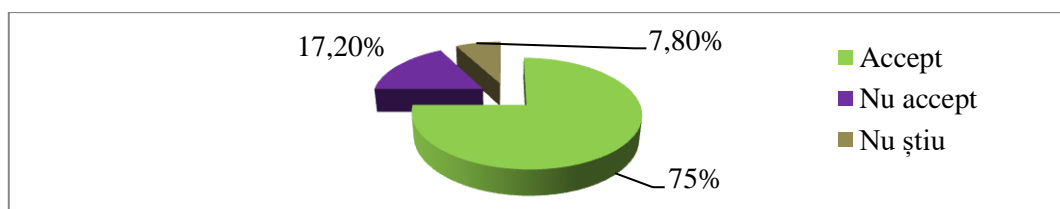


Figura 2.15. Acordul pentru o evaluare finală printr-un singur test integrativ

Itemul 10 vizează opțiunea managerilor școlari privind disciplinele ce pot fi incluse în testul integrativ. Disciplinele ce pot fi integrate sunt ierarhizate în felul următor: limba și literatura română 57,80%; matematica – 54,70%; științe – 48,40%; educația moral-spirituală – 26,60%; limba străină – 21,90%; toate disciplinele în egală măsură – 17,20%. Din Figura 2.16 observăm că celelalte discipline școlare au obținut un procentaj nesemnificativ.

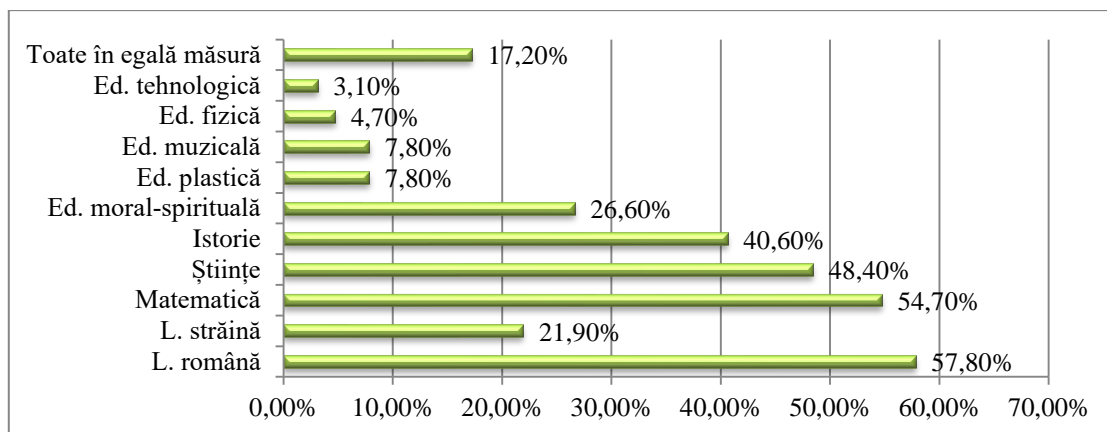


Figura 2.16. Opțiunea managerilor școlari privind disciplinele ce pot fi incluse în testul integrativ (evaluarea finală)

d) Rezultatele chestionării părinților. Chestionarul aplicat părinților vizează **obiectivele:**

- *sesizarea gradului de satisfacție a părinților privind desfășurarea procesului de evaluare a competențelor în învățământul primar;*
- *gradul de implicare a familiei/părinților în monitorizarea și ameliorarea procesului evaluativ ca factor cu multiple valențe educaționale;*
- *determinarea modului în care evaluarea școlară este receptată de către părinți, a reacțiilor cu caracter atitudinal pe care ei le au în raport cu principalele aspecte ale evaluării (formele de evaluare, metodele de evaluare, criteriile de evaluare);*
- *identificarea atitudinii părinților față de gradul de pregătire a copiilor pentru testarea națională și față de procesul de organizare a testării naționale în învățământul primar;*
- *determinarea opiniilor privind introducerea unei singure probe de evaluare – testul integrativ, la finele învățământului primar.*

Itemul 1 a vizat determinarea gradului de satisfacție a părinților privind modul în care este evaluat copilul. Observăm din Figura 2.17 că 94,38% respondenți sunt mulțumiți de modul în care este evaluat copilul și numai 5,62% respondenți susțin că nu sunt mulțumiți.

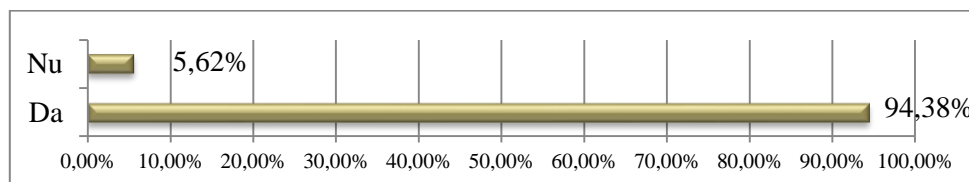


Figura 2.17. Gradul de satisfacție a părinților privind modul în care este evaluat copilul

Prin **itemul 2** am identificat care ar trebui să fie principalele direcții de îmbunătățire a procesului de evaluare în viziunea părinților. Datele calitative și cantitative sunt reflectate în

Anexa 23, Figura A 23.1. Direcțiile principale de îmbunătățire a procesului de evaluare în viziunea părinților converg către: *probele de evaluare să corespundă materiei predate* – 13,48% respondenți și *elevii să nu fie stresați* – 12,36% respondenți.

Itemul 3 a vizat stabilirea celei mai potrivite forme de evaluare a competențelor școlare (Anexa 23, Figura A 23.2). Rezultatele arată că mai mult de jumătate la sută din părinți (63,79%) pledează pentru probele scrise.

Itemul 4 a vizat determinarea factorilor ce contribuie la realizarea cu succes a probelor de evaluare. Opiniile părinților sînt sintetizate astfel:

- **aspecte ce țin de crearea climatului psiho-social:** asigurarea climatului psihologic favorabil (ambianța calmă, prietenoasă); mediul social favorabil;
- **aspecte metodologice:** asigurarea calității procesului de predare; explicarea clară a sarcinilor de evaluat; diversificarea probelor de evaluare; utilizarea de metode diverse, moderne; accesibilizarea, individualizarea/diferențierea conținuturilor evaluate; micșorarea numărului de itemi per test; explicarea criteriilor de evaluare; simularea probelor de evaluare; eliminarea copiatului;
- **aspecte ce țin de personalitatea educabilului:** starea fizică și psiho-emoțională a copilului; pregătirea sistematică a elevului de lecții; recapitularea materiei studiate înainte de evaluare;
- **aspecte ce vizează parteneriatul școală familie:** sprijinul părinților; implicarea operantă a părinților în procesul educațional.

Itemul 5 a vizat stabilirea pe o scală de la 1 la 5 a nivelului de adecvare a modalității de evaluare (test) la finale clasei a IV-a. Din Figura 2.18 remarcăm că 28,09% părinți consideră testul ca fiind *foarte adecvat* și doar un procent mic 3,37% părinți mai *puțin adecvat*. Datele calitative denotă că unii părinți pledează pentru o evaluare complexă 50:50 (probă scrisă: probă orală), argumentând că testul (proba scrisă) nu poate cuprinde toate competențele elevilor.

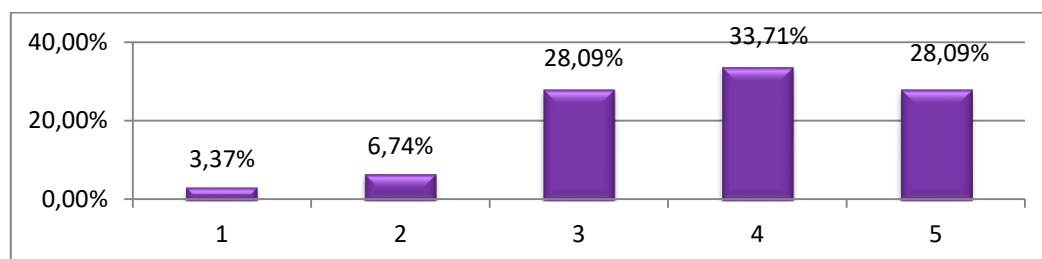


Figura 2.18. Nivelul de adecvare a modalității de evaluare (test) la finele învățământului primar

Prin **itemul 6** am determinat cea mai potrivită formă de evaluare pentru proba finală în învățământul primar (Anexa 23, Figura A 23.3). Preponderent părinții (61,80%) optează pentru forma de evaluare scrisă și doar 19,10% părinți optează pentru forma de evaluare orală.

Itemul 7 a vizat determinarea celei mai potrivite metode de evaluare, pentru proba de evaluare finală în învățământul primar. Datele obținute sunt ierarhizate astfel: în top se poziționează testul - 61,80% respondenți; pentru combinată (îmbinarea lor) au optat 16,85% respondenți; pentru studiul de caz 11,24% respondenți; metoda portofoliului 6,74% respondenți; similar și pentru eseu 6,74% respondenți; pentru proiect -3,37% respondenți. Deci, pentru testarea națională, majoritatea părinților consideră prioritar alegerea unei metode clasice de evaluare, probată în timp.

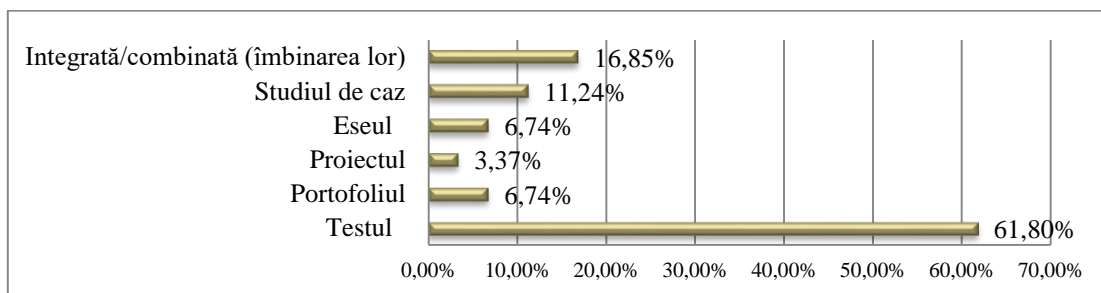


Figura 2.19. Metoda de evaluare potrivită pentru testarea națională

Itemul 8 vizează acordul/dezacordul părinților privind realizarea evaluării finale printr-un singur test integrativ. Opțiunile oscilează între pro – 55,06% părinți și contra 40,45% părinți. O parte insignifiantă sunt nedeterminați – 4,49% părinți. Făcând o paralelă cu datele calitative, constatăm că părinții care și-au dat acordul își justifică alegerea prin aceea că testul integrativ presupune o evaluare mai complexă. La polul opus sunt subiecții care nu sunt de acord, argumentând că ar fi suprasolicitant pentru copil.

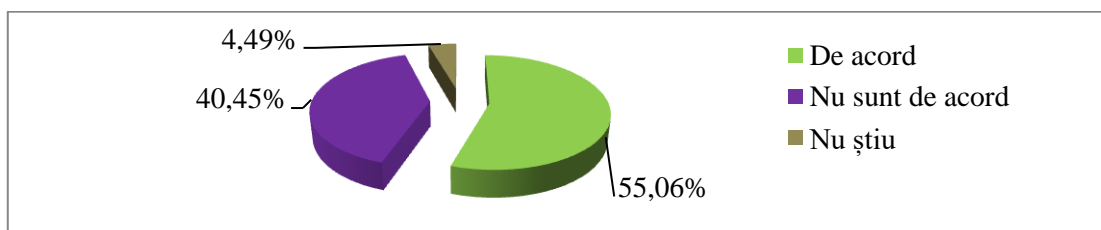


Figura 2.20. Acordul pentru o evaluare finală printr-un singur test integrativ

Itemul 9 vizează opțiunea părinților privind disciplinele ce pot fi incluse în testul integrativ. În lista preferințelor sunt disciplinele incluse deja în testarea națională: pentru matematică optează 43,82% respondenți, iar pe locul secund se clasează limba și literatura română - 42,70% respondenți. Printre preferințele părinților este disciplina științe - 21,35%. Destul de apropiată ca preferință se situează disciplina istorie – 19,10% respondenți. De asemenea, dintre respondenți 19,10% optează pentru toate disciplinele în egală măsură. Preferințele pentru celelalte discipline au fost ierarhizate astfel: limba străină – 16,85%; educația moral-spirituală – 10,11%; educația fizică – 8,99%; educația plastică și educația muzicală au

obținut același procentaj – 4,49%; educația tehnologică -0 %. Din **Figura 2.21** observăm opțiunea părinților pentru disciplinele cărora, potrivit planului de învățământ, le sunt acordate cele mai multe ore săptămânale. Dar și opțiunea către disciplinele care, în viziunea lor, sunt absolut necesare pentru dezvoltarea culturii general-umane și permite viitorului absolvent să-și aleagă o profesie solicitată pe piața muncii.

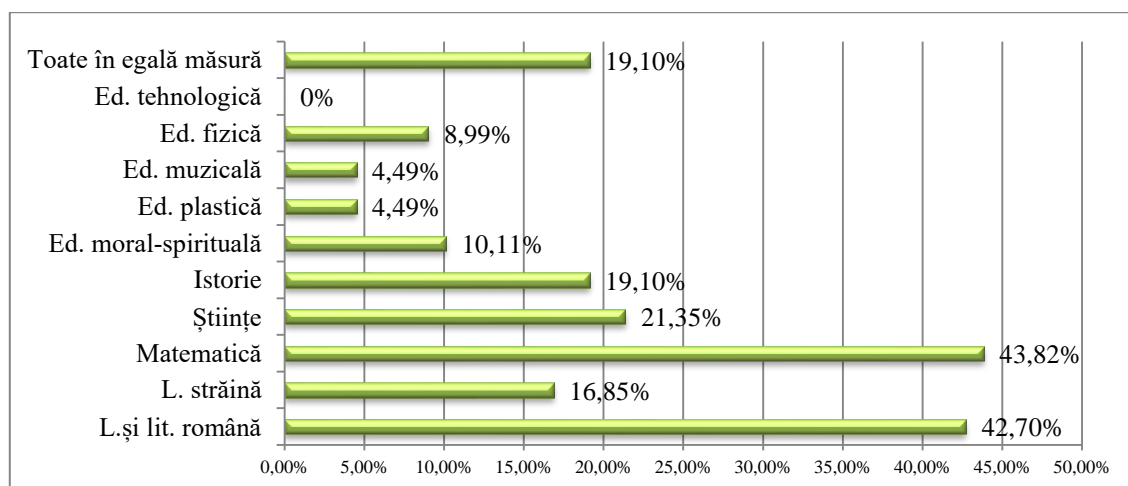


Figura 2.21. Opțiunea părinților privind disciplinele ce pot fi incluse în testul integrativ (evaluarea finală)

Recomadările privind eficientizarea procesului de evaluare a competențelor în învățământul primar, sintetizate din chestionarele administrate părinților, sunt orientate spre: *inclusiunea unei probe unice de evaluare în formă de test; încurajarea educabililor și eliminarea factorilor stresanți; diferențierea și individualizarea învățării/evaluării (aprofundarea disciplinelor la care elevul dă dovadă de performanțe deosebite și are aptitudini).*

În baza cercetării aplicative realizate, putem **conchide** următoarele:

1. În învățământul primar, conform celor patru categorii de subiecți chestionați, se optează *des* pentru test, ca modalitate de evaluare sumativă (elevi, Anexa 20, Figura 20.5; cadre didactice, Anexa 21, Figura 21.4; manageri școlari, Anexa 22, Figura 22.1).

2. Probele testării naționale, potrivit subiecților chestionați, nu reflectă direct toate competențele transdisciplinare (cadre didactice, Figura 2.6; manageri școlari Anexa 22, Figura A22.2).

3. Potrivit rezultatelor, doar un procent foarte mic din respondeți consideră că probele propuse la testarea națională se axează *în foarte mare măsură* pe determinarea gradului de *dezvoltare integrală* a școlarului mic (4,35% învățători, Figura 2.7 și 1,60 % manageri, Figura 2.13).

4. Conform respondenților, testul constituie o modalitate de evaluare *adecvată* pentru proba de evaluare finală în învățământul primar (cadre didactice, Figura 2.8; manageri școlari, Figura 2.14; părinți, Figura 2.18).

5. Circa jumătate la sută din respondenți sunt *de acord* că evaluarea finală în învățământul primar trebuie să fie realizată printr-un *singur test integrativ*, justificând alegerea prin faptul că un asemenea instrument cuprinde o evaluare mai complexă (Figura 2.3, elevi; Figura 2.10, cadre didactice; Figura 2.15, manageri școlari; Figura 2.20, părinți).

6. Clasamentul disciplinelor ce pot fi incluse în *testul integrativ*, potrivit celor patru categorii de subiecți, în linii mari, este raportat la numărul de ore acordat disciplinelor școlare în curriculumul școlar și planul cadru de învățământ, astfel încât constatăm că disciplinele școlare cărora le sunt acordate cele mai multe ore săptămânale se află în topul clasamentului, circa jumătate la sută (matematică, limba și literatura română, științe), apoi, cu o pondere mai mică, urmează celelalte discipline (Figura 2.4, elevi; Figura 2.11, cadre didactice; Figura 2.16, manageri școlari; Figura 2.21, părinți).

7. Subiecții chestionați, potrivit rezultatelor calitative, consideră că probele propuse la testarea națională sunt mai mult axate pe cunoaștere și reproducere, fiind necesară introducerea și unor itemi de cercetare, de investigare sau chiar propun pentru evaluarea națională un singur test integrativ (limba și literatura română, matematică, științe, istorie etc.).

8. Se atestă lipsa unui mecanism (instrument), centrat pe evaluarea competențelor cheie transversale/transdisciplinare (vezi **Itemul 6**, Figura 2.6, cadre didactice).

9. Toate aceste rezultate ale experimentului diagnostic au servit drept temelie pentru elaborarea dimensiunii metodologice a *modelului pedagogic* al ECTÎP.

2.2. Modelul pedagogic al evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar

Știința operează cu valori, care sunt elemente de explicare a realității și de apreciere a tuturor cunoștințelor [7, 209]. Esența schimbărilor în ultimul deceniu, conform cercetărilor [76, 143, 11, 199, 193, 209, 46] derivă din aceea că însăși „evaluarea școlară este concepută și raportată la un sistem de valori”. Evaluarea reprezintă o „știință a valorii”, a evalua înseamnă, conform definițiilor actuale, „a emite judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării elevului, pe baza unor criterii calitative prestabilite” [193, p.308].

Sistemul de valori educaționale, ca elemente-cheie ale **modelului ECTÎP**, include:

1. **Valori general-umane**, care sunt valorile fundamentale ale omenirii: *Viață, Adevăr, Frumos, Dreptate, Libertate, Sacru etc.*

2. **Valori specifice naționale:** țara, poporul, simbolică statului (imn, stemă, drapel), limbă națională, conștiință națională, istoria națională, cultura națională, credința, tradițiile, arta populară etc.
3. **Valori educaționale** stabilite pe dimensiunile educației: *intelectuale, morale, estetice, fizice, tehnologice* etc.
4. **Valori curriculare** stabilite pe arii curriculare și/sau discipline: *competențele-cheie/transversale/transdisciplinare; competențe specifice disciplinelor școlare; unități de competențe; unități de conținut; activități de învățare și produse recomandate* etc.
5. **Valori instrumentale:** *cunoștințe, capacități, atitudini, abilități/ competențe de tip comunicativ, tehnologic* etc.
6. **Valori colective:** ale clasei, ale grupului de elevi, ale grupurilor sociale/prosociale, ale familiei etc.
7. **Valori individuale**, care sunt definatorii pentru orice ființă umană: *identitatea, familia, credința, prietenii, educația, preferințele, dragostea, cariera, timpul liber, integritatea, demnitatea, igiena personală, stilul individual, sănătatea, imaginea de sine, gândirea critică, autodisciplina* etc [46].

Pe plan metodologic, **modelul ECTÎP** își declară în mod clar prioritățile pentru un *sistem de valori*, circumscris profilului absolventului claselor primare [74]:

Tabelul 2.2. Valorile dominante, profilate prin competențele specifice ale disciplinelor

Aria curriculară <i>Limbă și comunicare</i>	
<i>Limba și literatura română</i>	Atitudine pozitivă, atenție și concentrare; abordare eficientă în diferite contexte de comunicare; citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă; tendințe de autocontrol și atitudine creativă; tendințe de conduită autonomă; interes și preferințe pentru lectură.
<i>Limba străină I</i>	Curiozitate pentru valorizarea limbii ca sistem; creativitate pentru funcționarea limbii în cadrul unui contact social; corectitudine și coerență în structurarea mesajului; interes și respect pentru valorile altei culturi.
Aria curriculară <i>Matematică și Științe</i>	
<i>Matematică</i>	Corectitudine și coerență a limbajului matematic; atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent; valorificarea gândirii critice pentru adoptarea unui plan pertinent în rezolvarea problemelor; curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.
<i>Științe</i>	Corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice; curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor; atitudine critică și creativă în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător; interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
Aria curriculară <i>Educație socioumanistică</i>	
<i>Istoria românilor și universală</i>	Atitudine pozitivă pentru cunoașterea lumii și a sinelui prin istorie; deschidere pentru explorarea surselor istorice; respect față de tradițiile, obiceiurile, valorile neamului și ale popoarelor lumii.
<i>EMS</i>	Atitudine pozitivă și responsabilă față de sine și cei din jur; atitudine critică și

	comunicare asertivă; tendință spre virtuți moral-spirituale.
Aria curriculară Arte	
Educația muzicală	Sensibilitate și interes pentru cunoașterea sinelui și a lumii prin arte; atitudine creativă în valorificarea mijloacelor limbajului muzical; respect pentru valorile culturii naționale și universale.
Educația plastică	Curiozitate și admirație pentru frumosul din viață și artă; interes pentru creativitate și gust esthetic în exprimarea sinelui; respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
Aria curriculară Sport	
Educația fizică	Interes pentru cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viață; interes pentru sporirea potențialului motric; implicare și dorință de a-și ajuta colegii în activități motrice educaționale, competiționale și recreative.
Aria curriculară Tehnologii	
Educația tehnologică	Curiozitate și interes pentru inovații; motivație pentru creativitate și gust estetic; corectitudine, adecvare și respect pentru etica mediilor virtuale; grijă pentru mediul natural și cei din jur.
Aria curriculară Consiliere și dezvoltare personală	
Dezvoltarea personală	Încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă; integritate și responsabilitate; interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur; atitudine pozitivă față de dezvoltare personală și învățare ca muncă de bază a elevului; atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur.

Principiile ECTÎP. Organizarea procesului de evaluare a competențelor în învățământul primar presupune, mai ales în zona practic-acțională, respectarea, în primul rând, a principiilor didactice „adevăruri fundamentale cu valoare normativă, care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților de predare-învățare-evaluare” [130, p. 245]. Științific fundamentate pe datele psihopedagogice și gnoseologice ale cercetătorilor J.A. Comenius [59], I. Cerghit [48], I.T. Radu, L. Ezechil [193], I. Jinga, E. Istrate [196], M. Ionescu, I. Radu [125], M. Bocoș, D. Jucan [20, 21], C. Cucuș [71, 72], S. Cristea [68], E. Crețu [65], A. Ilica, D. Herlo, V. Binchiciu [123], R. Iucu, M. Manolescu [126], I.O. Pânișoară [170], S. Panțuru [171], N. Silistraru [210], V. Mândăcanu [140], V. Panico [169], V. Guțu, M. Vicol [117] etc., principiile didacticii servesc drept îndrumar în derularea procesului educațional, în general, și în ECTÎP, în particular. Totodată, evidențiem că ECTÎP implică valorificarea unor **principii specifice**, aferente:

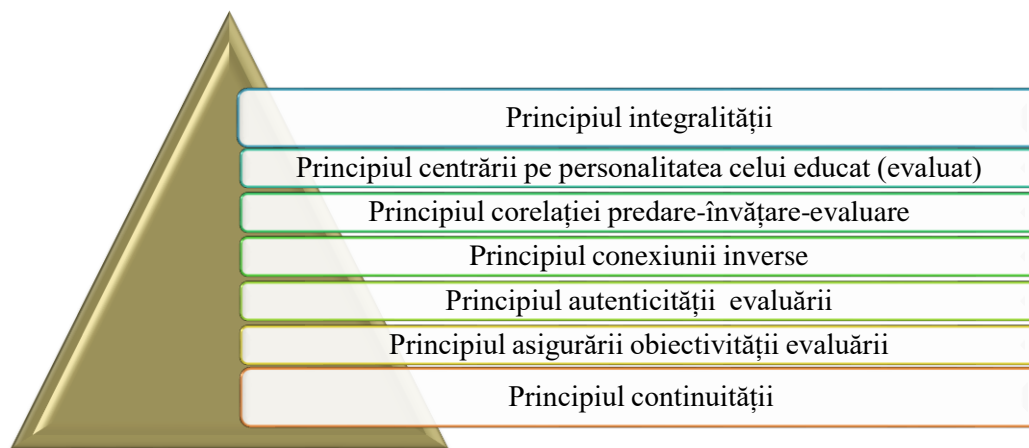


Figura 2.22. Principiile ECTÎP

Principiul integralității – principiu cheie în evaluarea competențelor transdisciplinare în învățământul primar.

Concepție creată în biologie la sfârșitul secolului XIX de Jan Cristiaan Smuts (1870-1950), în opoziție cu mecanismul atomar (asociaționist), **holismul** susține principiul primatului întregului asupra părților și al ireductibilității lui la suma elementelor componente, ca factor integrator [22, 208, 94]. În *Dicționarul de filosofie* (1999) sub redacția lui S. Blackburn **holismul** este prezentat drept „orice doctrină care subliniază prioritatea întregului asupra părților lui” [19, p.185].

După cum observă L. Ciolan, **holismul** este o teorie care subliniază relațiile structurale și/sau funcționale dintre părți și întreg, renunțând la focalizarea exclusivă pe elementele separate ale unui sistem. Evocăm că procedura de lucru a holismului implică reconstrucția „*de jos în sus*”, încercând să valorifice informațiile care se pierd prin spargerea întregului în părți componente (procedură specifică reduționismului). Holismul înseamnă „ireductibilitatea întregului la părțile componente, superioritatea (nu neapărat cantitativă) a ansamblului față de suma părților și viziunea **integrală** și **integrată** asupra obiectelor, fenomenelor sau proceselor studiate” [53, p.117].

Termenul *integrare* etimologic provine din cuvintele latine *integro, integrare, respectiv integratio, integrationis*, utilizate cu sensul de *a renova, a restabili, a completa, a îngloba*, altfel spus, a pune la un loc mai multe părți într-un *tot unitar*, elementele constitutive devenind părți integrante, iar produsul fiind unul superior părților [37, 38, 40, 267, 268]. Autorul L. Ciolan precizează în lucrarea „*Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*” (2008), a **integra**, înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părți separate într-un întreg funcțional, unitar, armonios. Prin **integrare** înțelegem *procesul* și *rezultatul* procesului prin care un element nou devine parte integrantă a unui ansamblu existent. Sinonimele pentru **integrare** sunt: *fuziune, armonizare, încorporare, unificare și coeziune* [53, p.115-116].

În afirmația lui A. Mucchielli, **integralitatea** este o totalitate complexă constituită din unități elementare între care există o rețea de relații care se solidarizează și este legată de prima operație a minții, fiind un model de cunoaștere [159].

Dacă vorbim despre **etapele integralizării**, este firesc ca liniile de demarcație dintre ele să fie mobile și permeabile. Integrarea este un proces dinamic, ce se poate „mișca” cu ușurință de la un nivel la altul, de la o treaptă la alta a continuumului. Raționalitatea analitică a abordării *holistice*, după L. Ciolan [53, p.135], are la bază:

- ⇒ divizarea întregului în părți componente;
- ⇒ analiza și explicarea acestor părți în mod independent;

⇒ juxtapunerea explicațiilor parțiale în vederea configurării unei imagini a ansamblului.

Din perspectivă educațională, T. Callo definește **integralitatea**, ca „fapt pedagogic de cultură, prin următoarea formulă: un concept care desemnează starea de a fi o totalitate a unor părți integrante (idei sau componente ale ideilor), divizibilă în părți autonome, superioară componentelor, dar dependentă de mediul integrator, care produce efecte mai bune, manifestate într-o anumită entitate” [39, p. 9].

Principiul integralității, care constituie obiectivul educației globale, contribuie la formarea „unei imagini unitare a realității”, la „însușirea unei metodologii unitare de abordare a realității” și la „dezvoltarea unei gândiri integratoare” [18, 40, 23, 25, 43, 53, 213, 258, 197].

Principiul integralității asigură sistemului educațional coerența și logica întregului. Una din consecințele acestei noi orientări se configurează prin *constituirea unor discipline integratoare și apariția unor concepte transdisciplinare* capabile să unifice cunoștințele la nivelul fundamentelor categoriale. Este vorba de „supraconcepte” a căror arie semantică depășește cadrul unei singure discipline [18, p. 15]. ECTÎP din perspectiva acestui principiu reflectă faptul că învățarea și dezvoltarea copiilor sunt concepte multidimensionale și că toate domeniile de dezvoltare sunt importante și corelează. Deci, se va acorda atenție tuturor domeniilor, fiindcă dezvoltarea elevului de vârstă școlară mică este complexă și are loc traversând simultan **toate domeniile de dezvoltare**.

Organizarea *integrată* a conținuturilor, după cum constată cercetătorii B. Rey, A. Defrance, Șt. Pacearcă, S. Kahn [201], F.M. Gerard, Șt. Pacearcă [101], L. Ciolan [53, 54], S. Cristea [69], B. Nicolescu [168], V. Chiș [51], G. Memelis, A. Iosif, D. Răileanu [146], D.A. Ardelean, V.L. Pop [12], E. Joița [130], C. Gavrilă, C. Tănase [100], G.O. Negrea, N.S. Suciuc [167], V. Guțu [115, 117], M. Hadîrcă [118], A.A. Вербицкий, O.Г. Ларионова [252] ș.a. poate fi operată în baza paradigmelor: monodisciplinaritate, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate.

În fond, **treptele integrării conținuturilor** pot fi reprezentate în felul următor:

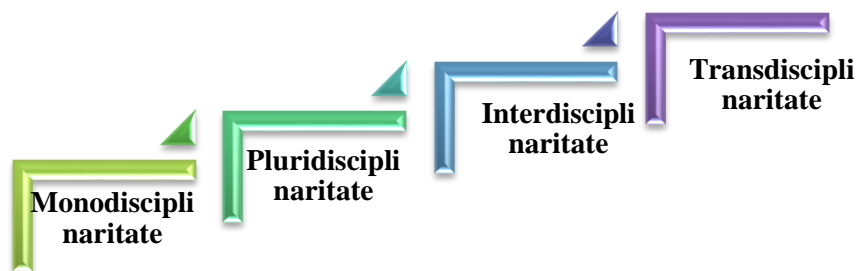


Figura 2.23. Treptele integrării conținuturilor

Referitor la conceptul de *integrare curriculară*, înțeles ca proces de stabilire a unor realități de convergență la nivelul elementelor (de conținut, concepte, valori), vom distinge între:

- ***integrarea orizontală***, ce reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparținând unor domenii sau arii curriculare diferite.
- ***integrarea verticală***, ce reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparținând aceluiași domeniu sau arie curriculară.
- ***integrarea transversală***, care presupune centrarea pe o temă/problemă ce nu provine din disciplinele existente, are o anumită autonomie în raport cu acestea, dar le poate angaja pe anumite segmente în studierea unor aspecte ale temei în discuție [53, p.199].

Faza cea mai radicală a *integrării*, în opinia cercetătorului L. D'Hainaut [77] o constituie **trandisciplinaritatea** – întrepătrunderea, *fuziunea* mai multor discipline, sub forma integrării curriculare. ***Integrarea transdisciplinară*** „reprezintă pe deplin o abordare curriculară *holistică*, globală” confirmă V. Chiș [51, p.22].

Adoptarea de tip ***transdisciplinar*** tinde către o „decompartimentare” completă a obiectelor de studiu, se merge de la progresiv, de la varianta cea mai apropiată de model (multidisciplinaritatea) până la *disoluția* totală a barierelor disciplinare (trandisciplinaritatea), iar competențele și conținuturile curriculare se *integrează* în jurul unor probleme, afirmă autorii Vl. Guțu și M. Vicol [117, p. 161].

O consecință a acestei noi orientări, ***principiul integralității***, vizează direct problema studiată. Astfel, perspectiva abordării holistice/integrale a obiectelor de studiu, a sistemului educațional în ansamblu, are repercusiuni asupra ECTÎP. În viziunea noastră, privită din perspectivă transdisciplinară, **evaluarea integrativă** presupune un proces complex, axat pe crearea de conexiuni între diferite entități, precum unități de conținut, competențe, unități de competențe, care sunt de regulă formate și evaluate separat, în interiorul diferitelor discipline.

Așadar, *evaluarea școlară face parte dintr-un tot* și nu poate fi tratată izolat, toate componentele sale fiind ca elementele unui puzzle: pentru a-i înțelege sensul, trebuie să-i ordonezi părțile [193, p.106].

Principiul centrării pe personalitatea celui educat (evaluat). Fiecare copil este unic în modul în care se dezvoltă și dobândește competențe. Copiii trec prin stadii similare de dezvoltare, dar în ritmuri diferite [117]. Evaluarea centrată pe elev vizează o perspectivă diacronică asupra dezvoltării personale a fiecărui individ, aceasta reprezintă o acțiune care implică nu doar constatări de natură cantitativă, ci și observații cu caracter calitativ [172].

În practica evaluativă centrată pe elev, este îmbinată rigurozitatea științifică cu flexibilitatea în evaluare, transparența în evaluare cu respectul pentru personalitatea și prestația

celor evaluați. În opinia autorului J. Delors, a accepta elevul ca partener activ al procesului de evaluare înseamnă a accepta faptul că fiecare individ este un *tot*, care intră în proces cu propriile concepții, trăiri afectiv-emoționale, cu propriile disponibilități și capacități, comportamente [81]. Prin evaluare, pot fi inhibitate sau, dimpotrivă, încurajate inițiativa, originalitatea, creativitatea, diversitatea individuală și/sau de grup, participarea, dialogul. Printr-un dispozitiv flexibi, dar nu arbitrat, de evaluare, cadrul didactic oferă elevului *șansa creării unui mod dinamic de apreciere a oamenilor și a contextelor de viață* (cognitive, relaționale etc.) [4, p. 27].

O evaluare didactică eficientă îl transformă pe evaluat în evaluator al propriilor sale acțiuni, adică permite *reglarea* instruirii prin elevul însuși, acesta fiind *cel* care prefigurează strategiile de reglare a învățării, ceea ce înseamnă că ea nu mai reprezintă doar un instrument de control, ci și un instrument de formare. Evaluarea centrată pe elev are ca punct de plecare recunoașterea faptului că nu toți elevii se încadrează într-un profil unic sau portret robot, ci sunt *individualități irepetabile* [221, 231, 5, 13, 17, 39, 97, 156, 258, 264, 254].

Principiul corelației predare-învățare-evaluare. Teoriile actuale ale științelor educației [126, 143, 154, 156, 158, 189, 262, 253, 222] promovează ideea că evaluarea modernă trebuie privită ca parte integrantă a curriculumului, și nu ca o activitate juxtapusă predării și învățării. Aflăte într-o relație de coevoluție, predarea, învățarea și evaluarea acționează sistemic, integrat, fiecare proces având efecte asupra celorlalte două. Cele mai cunoscute efecte ale evaluării asupra predării și învățării sunt consemnate în literatura de specialitate sub denumirea de *efectul feedback* „evaluarea orientează și reglează predarea și învățarea”, afirmă S. Panțuru [171, p. 120]. Dar și de *efectul backwash* „influența exercitată de examene asupra curriculumului”, susține A. Stoica [218, p. 35].

I.O. Pânișoară afirmă că „relația predare-învățare nu este singura axă ce trebuie luată în calcul în formarea personalității. În această ecuație trebuie introdusă și evaluarea, care relaționează direct cu ambele procese” [170, p. 242].

Principiul corelației predare-învățare-evaluare, în contextul ECTÎP, face referire la abordarea *integratoare* a laturilor procesului de învățământ, ca *părți ale unui sistem* (Figura 2.27).

Principiul conexiunii inverse. *Conexiunea inversă* sau, după cum mai întâlnim în literatura de specialitate, ca sinonime totale, „*retroacțiune, reverberație, feedback, bucla de aservire, aferentație inversă*” [161, p. 17], constituie „mecanismul de reacție, de reîntoarcere, de reintroducere în sistem a rezultatelor acțiunii anterioare, în vederea reglării și autoreglării procesului, creșterii șanselor de succes și reducerii posibilităților de eșec” [214, p. 55].

Reglarea, în acest context, reprezintă „acțiunile exercitate de sistem asupra unei componente a acestuia sau asupra altui sistem, pentru ca acesta să treacă într-o stare nouă, dorită sau să și-o mențină pe cea existentă”, iar *autoreglarea* este „capacitatea unui sistem de a-și regla comportamentul pe baza conexiunii inverse rezultate prin autoobservare sau prin comunicare cu alții” [196, p. 60]. Conform autoarei E. Crețu, „funcția *reglatorie* decurge din însuși raportul de conexiune în care se află evaluarea cu celelate subsisteme. Dacă este bine instrumentată, îi furnizează, evaluatorului întreaga informație în baza căreia poate preciza, diagnoza și prognoza [65, p. 133].

Așadar, *conexiunea inversă* are ca scop reglarea predării-învățării pe baza evaluării învățării. Această evaluare poate readapta reciproc predarea și învățarea, în funcție de formarea sau nu a competențelor școlare [28, 170, 171].

S. Nastas definește *feed-back-ul* ca „un flux de informații de la receptor la emițător, este o dimensiune indispensabilă oricărei activități a actului educațional care are un anumit obiectiv apropiat sau îndepărtat, fixat pe axa temporală” [161, p. 22].

Potrivit autorilor Э.Ф. Зееп [257], Л.А. Перуш, А.В. Орлова [261] evaluarea rezultatelor școlare reprezintă o componentă fundamentală a procesului educațional, reprezentând elementul *finalizator* al întregului proces educațional, cât și reperul reglator al acestuia. Procesul educațional poate fi privit ca un sistem complex de „acțiune”, „evaluare” și „retroacțiune” (feedback). Rezultatele școlare au rol „reglator”, pe baza lor se realizează un proces de reglare (sau retroacțiune) a unor componente anterioare și se construiește un proces educațional „nou”, care poate avea o eficiență prezumată sporită.

Principiul autenticității evaluării. Competența presupune mai mult decât furnizarea unor răspunsuri corecte în fața unor întrebări clare și concise. Competența nu poate fi identificată cu simpla mișcare logică a unor elemente informaționale, ea presupunând utilizarea și adaptarea creativă a informațiilor deținute la contexte variate. În consecință, se impune necesitatea de a evalua abilitatea elevului de a lua decizii corecte în situații diverse și nu simpla capacitate a acestuia de a răspunde invariabil în fața unor stimuli invariabili și clar definiți.

Principiul autenticității se referă astfel la faptul că atât evaluarea cât și autoevaluarea trebuie să aibă ca suport sarcini construite de o manieră care să le facă cât mai apropiate de realitate. În proiectarea strategiilor evaluative trebuie să se ia în calcul faptul că în „lumea reală” noi achiziționăm cunoștințe și rezolvăm probleme în situații particulare, iar competența este inerent personală. Situațiile în care noi acționăm în „lumea reală” sunt, însă, radical diferite de situațiile clare în care se produce și este evaluată competența școlară [201, 101, 170, 120].

Principiul caracterului obiectiv al evaluării. *Principiul caracterului obiectiv* se referă la structurarea și organizarea ECTÎP într-o manieră ce ar permite reflectarea adecvată, reală și relevantă a nivelului de formare a competențelor școlare, prin detașarea deliberată și conștientă a autorilor acestora de propriile idei preconcepute. Aici ne referim la factorii perturbatori interni sau externi precum: efectul „halo”, efectul de ancorare, efectul Pygmalion/Oedipian, efectul de contrast, efectul de ordine etc.

Procesul evaluativ este orientat în concordanță cu legile dezvoltării psihice ale personalității, precum și cu legile evoluției societății. Ca rezultat, aspectele psihosociale ale relației de evaluare, ca relație interpersonală, pot fi valorificate pentru o mai bună înțelegere a fenomenelor ce însoțesc procesul evaluării competențelor școlare în învățământul primar, în vederea asigurării caracterului obiectiv. Evaluarea școlară este o relație interumană cu multiple conotații afective și morale, un act de intercunoaștere ce angajează atât personalitatea cadrului didactic, cât și pe a elevului.

Bineînțeles, o evaluare didactică absolut obiectivă, totalmente impersonală și neutră este o utopie, or, atât elevul cât și cadrul didactic sunt subiecți umani care se angajează în activitatea autoevaluativă, respectiv evaluativă, împreună cu sistemul lor de valori, cu întreaga lor personalitate [73, 66, 170].

Principiul continuității. Promovarea *principiului continuității* în contextul procesului ECTÎP, vizează examinarea traseului evolutiv al personalității în aspect de continuitate. Or, *Codul educației* [56], art. 26, stipulează că învățământul primar trebuie să „...asigure dezvoltarea competențelor necesare *continuării* studiilor în învățământul gimnazial”.

În opinia filozofului A. Баллер „fenomenul continuității este generat de legătura dintre diverse etape și stadii de dezvoltare atât a existenței sociale, cât și a cunoașterii. Continuitatea este o ancoră dintre trecut și viitor, ce condiționează stabilitatea întregului” [apud 175, p. 74]. După V. Pascari, problema continuității trebuie abordată „ca un proces integrat de dezvoltare a personalității” [175, p.75]. Conform concepției autorului S. Cristea, principiul continuității „fundamentează organizarea globală a sistemului de învățământ” și angajează unele cicluri ale vieții [68, p.138].

Principiul continuității asigură legături gradate și funcționale între grădiniță – școala primară – gimnaziu, prin analiza diacronică a tuturor componentelor procesului evaluativ (finalități educaționale, conținuturi curriculare, instrumente de evaluare etc.). De fapt, realizarea acestui principiu este determinată de legitățile funcționării sistemelor: asigurarea relațiilor dintre sistem și subsistem, schimbarea unor elemente din subsistem produce schimbări și în alte subsisteme [117, p. 340].

Una dintre schimbările cele mai semnificative în domeniul evaluării este, așadar, aplicarea *viziunii sistemice*, integratoare asupra diferitelor domenii și niveluri ale evaluării. Conceperea, proiectarea și realizarea corectă a evaluării rezultatelor școlare înseamnă abordarea în *viziune integratoare* a procesului de formare-evaluare, care este unul unitar și integrat, și racordarea obiectului evaluării la obiectul formării, adică la *competențe*, recunoscute drept obiect comun al formării-evaluării.

Deși sunt recunoscute dificultățile metodologice și practice reale în proiectarea instrumentelor de evaluare a întregii game de *competențe cheie*, ar putea exista o variantă de a integra mai bine toate competențele într-un cadru de evaluare coerent. *Evaluarea integrală*, ca reflectare a proiectării și strategiei holistice, se poate realiza prin sisteme de teste complexe, cu o structură interioară relativ sofisticată, dar care permite o apreciere generală a performanțelor instruirii, de tip transdisciplinar.

Perspectiva *holistică* evidențiază și faptul că aspectele macrosociale ale organizării sistemului educațional (finanțare, asigurarea materială și logistică, rețea școlară) nu pot și nu trebuie să fie stabilite independent sau fără a ține seama de problemele procesului didactic, ale predării la clasă, de posibilitățile și limitele învățării. Conceptele, metodele, formele de evaluare, alcătuiesc un sistem coerent, integral, o piramidă care are la bază mulțimea și varietatea actelor evaluative, acte care se asamblează în niveluri tot mai mari de generalitate: nivelul unității școlare, nivelul rețelei regionale, nivelurile disciplinelor școlare, ale treptelor de învățământ, până la nivelul sistemului educațional global.

Astăzi asistăm la integrarea într-un sistem *unitar* a nivelurilor evaluării. Aceasta se explică, de altfel, prin lărgirea semnificației termenului de evaluare folosit în prezent pentru a desemna activitatea profesorului sau a elevilor (autoevaluarea), dar și activitatea planificărilor și administratorilor sistemului educațional.

A devenit tot mai evident că eficiența *globală* a sistemului educațional nu mai poate fi calculată și asigurată fără eficiența *fiecărui act educativ*, a fiecărui profesor sau a fiecărei unități școlare. Eficiența procesului didactic concret având repercusiunii nemijlocite asupra eficienței sistemului educațional în ansamblul său.

În vederea conceperii și desfășurării eficiente a evaluării integrale/holistice și integrate a competențelor școlare în învățământul primar **este necesară:**

- identificarea legăturilor taxonomice ale competențelor și posibilităților disciplinare, multidisciplinare și transdisciplinare de atingere a acestora;
- construirea decupajelor interioare posibile, a structurilor integrate (domenii de studii, domenii curriculare, domenii supradisciplinare) și a posibilităților de abordare

transdisciplinare, aceasta implicând și o restructurare a „designului” instruirii în cadrul unităților de învățare, cu succesiunea internă a secvențelor acestuia;

- experimentarea și validarea tehnică a evaluării competențelor școlare, evaluarea integrativă/trasdisciplinară, evaluarea progresului școlar și optimizarea testării naționale la finele nivelului primar;
- proiectarea procesului evaluativ realizabil într-un context diferențiat care să urmărească individualizarea deplină a activității de educație și de instruire, valorificând integral: capacitățile psihologice ale elevului de vârstă școlară mică, de natură intelectuală (memorie, gândire, imaginație, inteligență generală și specială) și nonintelectuală (afectivitate, motivație, voință, caracter); particularitățile mediului socio-cultural al elevului (familie, grupul de prieteni, comunitatea educativă locală) [228, 229, 232];
- elaborarea, pentru treaptă primară de învățământ, a unui plan de învățământ integrativ, care ar uni disciplinele școlare în „jurul” unui *conținut global*;
- *organizarea cunoașterii* ca formare a imaginii lumii în diversitatea și unitatea sa;
- formarea inițială modernă, cu module referitoare la evaluarea integrativă a competențelor școlare, instruirea pentru atingerea lor, proiectarea curriculară, evaluarea rezultatelor instruirii și a progresului școlar, proiectarea resurselor didactice etc., o formare continuă centrată pe educația permanentă etc.

În sinteză, procesul evaluării competențelor elevilor în învățământul primar se va întemeia pe *Modelul pedagogic al evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar*, pe care îl prezentăm în Figura 2.24.

Conform modelului, **personalitatea integrală** reprezintă finalitatea și scopul major al evaluării competențelor în învățământul primar.

În acest context, precizăm că profilul absolventului la nivelul învățământului primar se structurează în conformitate cu atributele generice ale viitorilor cetățeni: persoană cu încredere în propriile forțe; persoană deschisă pentru învățare pe parcursul întregii vieți; persoană activă, proactivă, productivă, creativă și inovatoare; persoană angajată civic și responsabilă [74, p. 12-13]. Toate aceste fațete interacționează prin relații de tip cooperativ și conduc la configurarea unei **personalități integrale** [37, 53].

Polivalența conceptului de *personalitate integrală* impune o analiză profundă, fapt care ar permite identificarea modelului optim de evaluare a competențelor la finele învățământului primar. Or, noțiunea de *personalitate* se aplică în diferite științe (sociologie, etică, jurisprudență) având, în același timp, semnificații apropiate.

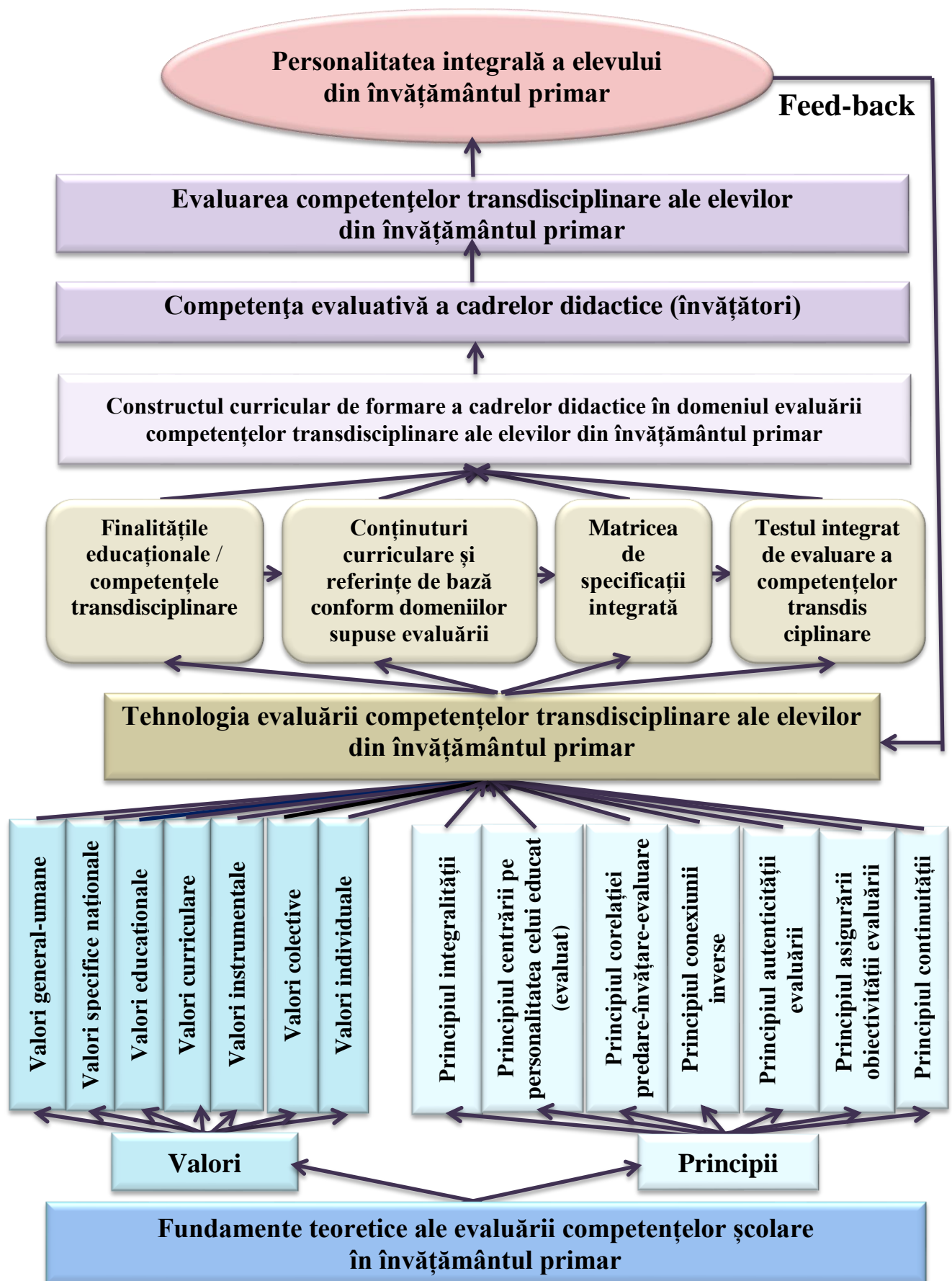


Figura 2.24. Modelul pedagogic al evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar

Analizând literatura de specialitate, constatăm că nu există o definiție unanim acceptată a conceptului de *personalitate*, ci mai degrabă diferitele paradigme teoretice au avansat propriile teorii (psihanalitică, behavioristă, umanistă etc.) și definiții. În sensul său cel mai larg, afirmă psihologul român M. Golu, termenul de personalitate se identifică cu cel de ființă umană. Înțelesă astfel ca un sistem complex, *personalitatea* se structurează de-a lungul a trei dimensiuni: 1) o dimensiune corporală, 2) o dimensiune psihică și 3) una socio-culturală. Pe scurt, *personalitatea este un sistem bio-psiho-socio-cultural* [107].

De aceeași părere este și I. Dafinoiu, care subliniază „*personalitatea este un sistem bio-psiho-socio-cultural, ce se constituie fundamental în condițiile existenței și activității din primele etape ale dezvoltării individuale în societate*” [78, p.761]. Psihologic, în opinia acestui autor, existența personalității poate fi remarcată prin existența și manifestarea următoarelor aspecte:

- ***globalitatea*** – personalitatea unui individ se constituie din ansamblul caracteristicilor care permite descrierea și identificarea lui dintre celelalte persoane; ele fac din ființa umană respectivă un exemplar unic;

- ***coerența*** – personalitatea unei persoane se exprimă prin existența unor anumite organizări și interdependențe a elementelor componente ale acesteia; când în comportamentul persoanei apar acte neobișnuite, ele surprind, deoarece încalcă acest aspect; coerența ne permite în principiu, să-i anticipăm reacțiile, pozițiile, opțiunile și să ne constituim un anumit orizont de așteptare în raport cu persoana respectivă;

- ***stabilitatea (temporară)*** – prin acest aspect, personalitatea unui individ manifestă o anumită consecvență a atitudinilor, a tendințelor; în virtutea coerenței sale, personalitatea presupune anumite legi de organizare și funcționare, a căror acțiune este relativ constantă. Deși o persoană se transformă, se dezvoltă, ea își menține identitatea psihică. Ființa umană are, astfel, conștiința existenței sale irepetabile, sentimentul continuității și pe cel al identității personale, în ciuda transformărilor (mai superficiale sau mai profunde) pe care le suferă de-a lungul vieții [78].

Menționăm, în această ordine de idei, că literatura de specialitate [19, 78, 38, 62, 84, 85, 88, 16, 123] prezintă deseori conceptul de *personalitate* ca *integrator semantic*. Personalitatea nu este o simplă sumă a acestora ci este și se manifestă ca un *întreg*. Caracteristica de *întreg* este comună tuturor, organizarea ca atare a elementelor și gradul de dezvoltare al acestora sunt diferite de la o persoană la alta și de aceea putem spune că personalitatea fiecărui individ este o realitate *unică și originală*.

Filozoful I. Kant [131], J. W. Goethe evidențiază că „personalitatea este singurul lucru din lume care are o *valoare supremă*, necesitatea respectării *integralității* și demnității umane fiind obligatorie” [apud 107, p. 766].

Este relevantă, în acest sens, concepția autorului W. Stern, ca prim autor care încearcă să definească personalitatea prin trimitere la structura internă, afirmând că personalitatea este „o *unitate multiformă dinamică*” [apud 107, p. 765].

Savantul A. Adler descrie personalitatea ca pe o *structură integrală*, o confluență a tendințelor având la bază tendința spre perfecționare, spre *totalitate* și *integrare*, lupta pentru perfecțiune constituind „motorul” dezvoltării personalității [apud 239, p.180].

Ca organizare sistemică, M. Golu definește conceptul drept „un ansamblu de elemente distincte aflate într-o relație (logică), din care derivă o emergență de *structură ireductibilă*” [107, p.761].

Deci, ceea ce *personalitatea* reprezintă esențialmente este noțiunea de **unitate integrativă** a unui om, cu întreg ansamblul *caracteristicilor diferențiale* permanenete (caracter, temperament, voință, aptitudini, constituție) și cu propriile *modalități de comportament* [232, p.36].

Definiția dată de W. H. Sheldon, inspirată din lucrările lui Warren și G. W. Allport, corespunde destul de bine acestei concepții: *personalitatea* este „organizarea dinamică a aspectelor cognitive, afective, conative, fiziologice și morfologice a individului” [apud 183, p. 260].

În pedagogie, „*personalitatea* este privită ca subiect și obiect al procesului educațional” [117, p. 55]. Educația este cea care mijlocește interacțiunea dintre premisele ereditare și condițiile de mediu, orientând procesul formării și dezvoltării personalității în perspectiva unor finalități educative explicite. Având ca premise predispozițiile ereditare, se edifică *personalitatea integrală* a copilului, ceea ce impune o perioadă relativ îndelungată de formare și dezvoltare, ale cărei conținut și orientare sunt date de finalitățile educației, susțin cercătorii din domeniu [108, 122, 160, 165, 166, 238, 242, 260].

Conceptul de *personalitate*, după cum remarcăm, integrează în sine diverse procese, stări, fenomene și însușiri psihice ale ființei umane și este o rezultată dinamică a tuturor acestora. Cunoașterea personalității presupune nu doar relevarea trăsăturilor (ca părți componente), ci și identificarea legăturilor și relațiilor dintre ele, *integrarea* acestora într-un *întreg indivizibil* care este personalitatea. Finalitatea educației rezidă în *deplinătatea* și armonia omului, idee ce apare și în *umanismul integral* al lui J. Maritain. *Personalitatea*, se traduce în concepția lui M. Agosti,

în „exigența unei școli a *educației integrale*”, iar pentru neotomistul M. Casotti „omul e un ansamblu de potențialități care se poate realiza prin cultură și cunoaștere” [apud 88, p. 815].

Pentru constructul cercetării noastre este relevant conceptul de *educație integrală*, promovat de T. Callo, care are ca **finalitate – formarea/ dezvoltarea integrală a personalității** celui ce învață [37, p.15]. Evaluarea școlară menționează C. Postelnicu este „o activitate psihopedagogică” [190, p.98], fiind dependentă, în opinia autorului D. Popovici, „de stabilitatea și forța capacității de procesare” [189, p.165], de ceea ce se numește „pregătire psihică” pentru această activitate. Prin urmare, procesul de evaluare a competențelor în învățământul primar trebuie să fie însoțit și să aibă la bază *cunoașterea integrală a personalității școlarului mic*. Starea fizică, psihică, dominantă în timpul evaluării, gradul de emotivitate, gradul de oboseală, specificul temperamental, nivelul capacității de autocontrol, capacitatea de concentrare a atenției, ritmul gândirii etc., sunt aspecte deloc neglijabile. De altfel, lucrările lui J.C. Deschamps, N. Bell, A.N. Perret-Clermont confirmă, că rezultatele școlare îi formează sau amenință elevului încrederea în propriile capacități, ba chiar în propria identitate [apud 158, p.53].

Pornind de la aceste premise, se impune și revizuirea evoluției ontogenetice a ființei umane, în particular a școlarului mic, care după M. Debesse este „asemenea unor capitole distincte ale aceleiași povestiri” [apud 160, p. 50].

Conform concepției lui E. Erikson, vârsta care acoperă ontogeneza între 6-11 ani este copilăria mijlocie, fiind marcată de începutul școlarității [160].

J. Piaget, autorul unei stadializări cognitive, susține că vârsta 7/8-11/12 ani face parte din **stadiul preoperațional**, și anume *substadiul operațiilor concrete* [182].

H. Wallon oferă o versiune de etapizare ontogenetică, luând ca reper **construcția afectivă a eului și a personalității**, conform căreia vârsta cuprinsă între 7-14 ani se referă la etapa **sincretismului personalității**, prin asimilarea afectivității în structurile intelectuale și sociale [160].

Cercetătorii din domeniul psihologiei, psihologia educației și a dezvoltării [160, 22, 110, 62, 163, 165] caracterizează vârsta cuprinsă între 6-10 ani drept *a treia copilărie* sau *perioada școlară mică*.

Evidențiem, concomitent, că transformările specifice elevului de vârstă școlară mică au un ritm continuu, iar potrivit *Curriculumului național* finalitățile formulate în termeni de competențe, se proiectează a fi formate conform celor două etape specifice:

- etapa achizițiilor fundamentale – clasele I-II;
- etapa dezvoltării – clasele III-IV [75, p. 12].

Dacă luăm în calcul teoria lui L. Vîgotsky, a zonei *proximei dezvoltări*, ceea ce se întâmplă în învățământul primar cu copilul, are tocmai darul *de a-i asigura dezvoltarea bio-psiho-socio-culturală ulterioară* [254].

Aceste constatări ne îndreptătesc să optăm în procesul de conceptualizare a evaluării competențelor școlare în învățământul primar, pentru o *paradigmă pedagogică integralistă, centrată pe formarea/ dezvoltarea integrală a personalității*. Or, în opera măreață de formare a personalității este necesar să acordăm atenție *tuturor domeniilor, dezvoltarea copilului este complexă și are loc treversând simultan toate domeniile de dezvoltare. Personalitatea integrală se prezintă printr-un sistem polifuncțional care include: subsistemul de orientare și protecție (trebuințele, aspirațiile, motivația, interesul); subsistemul bioenergetic al personalității (tipul somatic, tipul de activitate nervoasă); subsistemul instrumental al personalității (cunoștințele, priceperile, deprinderile, capacitățile, aptitudinile); subsistemul rațional valoric (caracterul personalității)*. Formabilii trebuie să fie puși în situația de a se implica *în deplinatarea potențialului*, așa încât să fie valorificați în *integralitatea* lor [31].

În aceste circumstanțe, una dintre funcțiile cele mai importante care îi revine cadrului didactic, potrivit autorilor E.Verza, F.E. Verza [242], E. Voiculescu [244], M. Bocoș, D. Jucan [20, 21], E. Joița [130], A. Turcu, F. Turcu [238], N. Branden [27], I. Cerghit [48], L. Trofaiila [237], А.Б. Воронцов [253], Л. А. Реруш, А. В. Орлова [261] ș.a., este aceea de a-l ajuta pe școlarul mic să dobândească treptat norme de *apreciere* prin care să formuleze corect aprecierea sa personală, *trasătură distinctivă a personalități integrale*.

În această privință, studiile recente arată faptul că pe parcursul școlarității concepția pe care o au elevii despre *scopurile urmărite de școală se schimbă radical*. Un număr mare dintre ei trec de la o reprezentare a școlii ca loc de studiu la o reprezentare care consideră *că funcția de evaluare este predominantă față de cea a educației*. Autorul elvețian M.Crahay precizează că la preșcolari și la *elevii din clasa I* se întâlnesc rar preocupări legate de aprecierea profesorului la adresa lor. Elevii din clasele primare evocă în mod regulat scopuri personale, interesul pe care îl prezintă sarcina sau posibilitatea de a achiziționa cunoștințe și abilități, ei își atribuie *scopuri de învățare*, în marea lor majoritate [apud 4].

De altfel, vârsta școlară mică reprezintă perioada când se formează deprinderile *metacunoașterii/metacognitive* la copii. Metacogniția rezolvă problema separației artificiale dintre *cogniție, motivație și afectivitate* [96], fiind compozițional, după I. Neacșu „o structură complexă, învățată/ formată și deschisă la continue perfecționări” [163, p.108].

F. Frumos susține că „metacogniția este *cunoaștere despre cunoaștere* – reflecția personală asupra modului în care învățăm, rezolvăm probleme etc. metacognițiile sunt

cunoștințele pe care le posedă un individ despre funcționarea propriului sistem cognitiv”. Prefixul „meta” implică sensul de bază „dincolo de”, dar și „de reglare”, „de schimbare”, „de intervenție” a subiectului însuși în scopul schimbării condițiilor proprii cunoașterii, „de întoarcere spre sine” ca interogație privind sensul și importanța actelor noastre, structura inteligenței și *construcția personalității proprii* [96, p.77].

Aceasta presupune că elevul trebuie să conștientizeze tot mai pregnant ceea ce învață și cum învață și să introducă mecanisme de *autocontrol* și *autoreglare*. Evaluarea „conștientizată”, care este în dezvoltare și are la bază evoluțiile recente din domeniul psihologiei cognitive și metacognitive, urmărește integrarea evaluării în procesul de învățare. Ea pendulează între *cogniție*, ca ansamblu al proceselor prin intermediul cărora elevul achiziționează și utilizează cunoașterea și *metacogniția*, ca proces de „cunoaștere despre autocunoaștere”. Metacognițiile instrumentează *personalitatea* să-și orienteze gândirea asupra propriei gândiri, să parvină la introspecție, la analiza, monitorizarea, evaluarea și reglarea propriilor operații mintale în timpul efectuării diferitelor sarcini [96, 243, 166, 193, 50, 257, 227].

După cum sesizează autorii P. Golu, E. Verza, M. Zlate [108], Manolescu [143], N. Braden [27], C. Postelnicu [190], E. Joița [130], A. Munteanu [160], A. Barna [17], o cerință esențială a sistemului educațional este aceea referitoare la caracterul stimulator, motivant al evaluării rezultatelor școlare, care facilitează conștientizarea de către elev a ceea ce învață, prin introducerea mecanismelor de *autocontrol* și *autoreglare*. Evaluarea este un dispozitiv care învață personalitatea (elevul) să se „vadă” și să se „valorizeze” sau „de-valorizeze” prin intermediul privirii celui alt, susțin autorii F. M. Gerard și Șt. Pacearcă [101, p. 206].

În baza celor relatate mai sus, putem **concluziona** că termenul *personalitate* deja presupune un *întreg*, *totalitate*, iar sintagma *personalitate integrală* accentuează necesitatea abordării personalității școlarului mic, în *integralitatea* sa. *Personalitatea integrală* constituie chintesența *paradigmei pedagogice integraliste* și constituie, conform *Codului Educației al R. Moldova*, art. 11 (1), finalitatea educațională: „Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter **integr** și dezvoltarea unui sistem de competențe...” [56]. *Paradigma formării/dezvoltării personalității integrale* implică abordarea educabilului ca o *totalitate* stabilă de calitate spirituale, social-politice și moral volitive, conștiința și comportamentul căruia se caracterizează printr-un anumit grad de maturizare socială și tendința de a se manifesta ca individualitate. Din aceste considerente, evaluarea competențelor școlare în învățământul primar trebuie realizată ca un demers de cunoaștere *integrală a personalității elevului*, prin corelarea echilibrată a dimensiunilor psihofizice, morale, estetice, științifice, tehnologice și sociale.

2.3. Tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ

Din perspectiva *principiului integralității*, ECTÎP dobândește caracteristicile unui sistem integrat și implică valorizarea *treptelor integralizării* ce îmbină trei categorii de relații:

- între procesul de ECTÎP ca sistem și componentele sale;
- între componentele sistemului;
- între procesul de ECTÎP și sistemul educațional și social global.

Analiza elementelor *componente și a interacțiunilor specifice procesului de evaluare din perspectivă integrală* (ca sistem), se poate realiza din mai multe unghiuri de vedere. Ca rezultat, ECTÎP din perspectiva *principiului integralității* conduce la elaborarea unui demers evaluativ, în viziunea noastră, bazat pe: **A) Analiza componentelor și a caracteristicilor acestora:**

a) în plan extern, asigurată la nivelul raporturilor dintre: sistemul educațional și sistemul socio-economic. ECTÎP din prisma sistemului urmărește gradul de realizare a finalităților macrostructurale, verificând contribuția sistemului educațional la dezvoltarea socio-economică.

b) în plan intern, asigurată la nivelul raporturilor dintre evaluare și celelalte elemente ale activității didactice. Dezvoltările înregistrate în teoria procesului instructiv, sub impactul abordării sistemice, au generat reconsiderări esențiale în planul evaluării școlare, prin considerarea acestuia ca **unitate** a activităților principale pe care le presupune: *predarea – învățarea - evaluarea*. Alături de predare și învățare, evaluarea *întregește unitatea* procesului de învățământ, mai ales că raportează rezultatele la contribuția elementelor componente ale acestuia. Operația de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act **integrat** activității pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justetei componentelor procesului didactic.

c) în plan funcțional, asigurată la nivelul raporturilor dintre managementul sistemului educațional și managementul procesului de evaluare; evidențiază care este punctul de plecare al sistemului, ce urmărește să realizeze, care sunt rezultatele obținute. Evaluarea joacă un rol important în realizarea reformelor educației, angajate la scara întregului sistem și proces de învățământ, îndeplinind funcții de reglare-autoreglare permanentă.

d) în plan structural, asigurată la nivelul raporturilor între elementele/componentele metodologiei/tehnologiei de organizare și desfășurare a procesului evaluativ. În această viziune, principiul integralității se manifestă începând cu cele trei tipuri de operații, care se află într-o strânsă interdependență: măsurare-apreciere-decizie. Una fără alta aceste trei operații nu se justifică. Împreună ele presupun un *sistem* de concepții, de tehnici de măsurare, de criterii de

apreciere obiectivă și coerență de standarde în vederea adoptării unor decizii de calitate. Or, pentru a cunoaște multiple și variate aspecte ale activității elevului și ale rezultatelor obținute este necesar să folosim o diversitate de metode și forme/strategii de evaluare *integrate într-un sistem*.

e) în plan operațional, asigurată la nivelul raporturilor dintre obiectivele educaționale/ operaționale asumate și rezultatele obținute la sfârșitul unei activități didactice; analiza realizării funcțiilor esențiale ale procesului de evaluare: de constatare, de informare, de diagnosticare, de pronosticare, de selecție/decizie, de certificare, pedagogică;

B) Analiza relațiilor dintre elementele componente ale sistemului. Abordarea fiecărei componente este necesară, dar nu și suficientă. Evaluarea se realizează cu eficiență doar ca urmare a relațiilor dintre elementele sistemului, care pot fi:

– *bilaterale* (între perechi de elemente; de exemplu: evaluare formativă versus evaluare formatoare);

– *simultane* (între trei sau mai multe componente; de exemplu, operațiile evaluării: măsurarea, aprecierea, decizia);

– *funcționale* (ce se petrec efectiv în cadrul procesului; de exemplu: evaluare inițială, evaluare formativă, evaluare sumativă);

– *contextuale și de ierarhizare* (unele elemente nu au rol important în cadrul sistemului, altele prezintă o importanță mai mare);

– *de diferențiere și asimetrie* (relațiile cadru didactic-elevi; relațiile cadru didactic-elev-părinte);

C) Relațiile dintre sistem și componentele sale. Sistemul nu se reduce la suma aritmetică a subsistemelor care îl compun, el are un caracter unitar, funcții și particularități distinctive față de cele ale subsistemelor. El are un caracter emergent. Modificările la nivelul subsistemelor afectează, într-un fel sau altul, dinamica și funcționalitatea sistemului. Ca exemplu: calitatea testului de evaluare a competențelor școlare, are repercusiuni asupra rezultatelor obținute.

D) Relațiile cu contextul. Procesul de evaluare, ca sistem, la rândul lui capătă caracter de subsistem în cadrul altui sistem mai complex/larg *sistemul educațional*. Prin procesul de evaluare se desfășoară mecanismul de reacție, de reîntoarcere, de reintroducere în sistem a rezultatelor acțiunii anterioare, în vederea reglării și autoreglării procesului, creșterii șanselor de succes. *Principiul integralității* permite identificarea legăturilor nu numai între ideile și procesele dintr-un singur domeniu, dar și între ideile și procesele din domenii diferite și din lumea din afara școlii. Procesul educațional, prin urmare, procesul de evaluare primește de la societate *input-ul*

(finalitățile și resursele), învățământul îi răspunde prin *output* (pregătirea omului pentru diferite roluri sociale), pe care societatea îl admite sau îl respinge [234, p. 436-438].

Așadar, la nivel de ECTÎP, *principiul integralității* permite stabilirea de relații clare de convergență între elemente. În conformitate cu teoria sistemelor, care a inspirat vizibil lucrările lui C. G. Salzmann, „obiectul” își schimbă mereu configurația, în funcție de unghiul de vedere [apud 18]. Același „obiect” poate fi, după locul lui în structurile supraordonate, fie element, fie unitate, tip sau categorie. Prin urmare, procesul de evaluare, de pildă, este element în cadrul sistemului de învățământ, sau unitate când vorbim ca proces separat cu elementele sale constituente (ca metodele de evaluare, tipurile de evaluare etc.).

Remarcăm din cele elucidate că fiecare componentă se află în interacțiune cu celelalte, orice modificare într-o componentă va avea efecte și în celelalte. Cunoașterea acestor relații este importantă, permițând un control al desfășurării procesului ECTÎP și o ameliorare a calității acestuia. Procesul de evaluare, presupune o multitudine de componente/elemente, de aceea, în cercetarea noastră (ECTÎP) ***principiul cheie îl constituie principiul integralității, cu atât mai mult cu cât și sistemul educațional se fundamentează pe teoria globală asupra omului – personalitate integrală.***

Evocăm, în această ordine de idei, că actuala ediție a *Curriculumului Național* [74], reliefează „cadrul valoric/axiologic *transdisciplinar* în baza profilului absolventului nivelului primar de învățământ ca un nou concept cu valențe semantice de *finalitate* a sistemului de învățământ”. Ca rezultat, promovarea *inter- și transdisciplinarității* în curriculumul școlar, determină conceperea unei tehnologii *integratoare de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar*, focusată pe aplicarea *viziunii sistemice, integratoare asupra diferitelor niveluri și domenii de cunoaștere/arii curriculare*.

În temeiul celor evidențiate, tehnologia *evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar* se fundamentează pe principiul global al educației contemporane - *principiul integralității* și se poate realiza prin sisteme de *teste complexe*, cu o structură interioară relativ sofisticată, dar care permite o apreciere generală a performanțelor instruirii, de tip *inter-, transdisciplinar*. Considerăm că ECTÎP reclamă conceperea și valorificarea unui test transdisciplinar cu itemi integrativi - ***testul de tip integrativ***. Opțiunea pentru *test*, de altfel, este justificată de concepția cercetătorilor domeniului evaluativ nominalizați anterior, conform cărora acest instrument corespunde principalelor calități ale unui instrument de evaluare – *validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate*. În latina veche „testimonio” înseamnă „mărturie, dovadă” a ceea ce se întâmplă în spiritul adevărului.

Testele servesc drept mijloc eficient de *evaluare finală*, constituindu-se dintr-un set de itemi cu ajutorul cărora se verifică și se evaluează nivelul asimilării cunoștințelor/capacităților prin raportarea la o scară de aplicare etalon.

VI. Pâslaru și V. Cabac susțin: „testul educațional este un ansamblu diversificat de probe prin care se urmărește, în general, evidențierea efectelor induse asupra populației școlare consecutiv expunerii acesteia la influențele unor conținuturi, evenimente, contexte sau resurse educaționale” [178, p. 127-128]. Pe această bază, *test docimologic*, *test educațional* sau simplu *test* sunt doar câțiva dintre termenii utilizați în literatura de specialitate pentru a desemna instrumentul/metoda de evaluare având *itemul* ca element specific (vezi Anexa 5, Taxonomia itemilor evaluativi).

În contextul cercetării, **definim testul integrativ drept instrument, prin care pot fi evaluate competențe transdisciplinare ale elevilor la sfârșitul clasei a IV-a, însumând o gamă variată de discipline obligatorii (de bază) prevăzute de Curriculumul Național pentru învățământul primar.**

Opțiunea pentru un *test integrativ*, însă, nu permite ignorarea observației lui M. Manolescu „**nu există instrumente de evaluare universal valabile**” [143, p. 251], instrumente ce ar „acoperi” tot cadrul de evaluare și toate conținuturile curriculare pentru învățământul primar. În general, se consideră că un indiciu al valabilității instrumentelor de evaluare este rezistența în timp, iar *testul* este instrumentul care a trecut proba timpului. N-am dori să se înțeleagă de aici faptul că pledăm pentru o schimbare de principii, metode, procedee, abordări în absența unor temeuri raționale, organice, ci că necesitatea *conceptualizării tehnologiei ECTÎP* este generată de atualele reforme ale sistemului educațional. Or, abordările și tehnologiile de evaluare ne pot închide sau ne pot deschide lumea educațională către noi orizonturi autentice.

Din cele enunțate, se conturează conceptul de *tehnologie* care, se pretează la o abordare *integratoare*. Condițiile ce ne oferă posibilitatea racordării autentice a tehnologiei ECTÎP la *principiul integralității* structurale și de conținut. Conceptualizarea tehnologiei ECTÎP din perspectiva *principiului integralității* potențează realizarea interdependenței reciproce a *tuturor* elementelor tehnologiei ECTÎP, atât pe orizontală, cât și pe verticală, antrenând armonios *toate* elementele. Considerăm că numai prin combinarea elementelor *sistemului* tehnologiei ECTÎP, axate pe relații de complementaritate, pe abordarea *sistemică, integratoare*, putem asigura eficiența procesului de evaluare a competențelor elevilor la finele învățământului primar. Reieșind din cele menționate, **definim tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare: drept un sistem procesual, bazat pe valori și principii pedagogice, integrând totalitatea elementelor (finalități educaționale, conținuturi curriculare, matrice de specificație, test**

integrat) și a operațiilor ce stabilesc corelația între domeniile de cunoaștere (arii curriculare), orientat spre evaluarea competențelor școlare în acord cu personalitatea integrală a școlarului mic.

Implicațiile ideilor de mai sus, ne permit să vorbim despre o *tehnologie a evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar* centrată pe *principiul integralității*, prin valorificarea *testului de tip integrativ*, elementele căreia sunt reflectate în Figura 2.25:

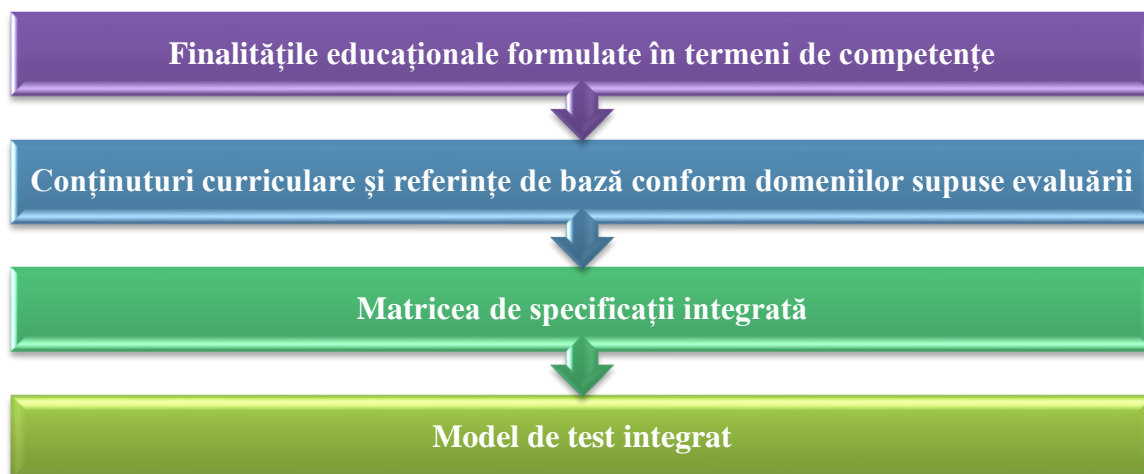


Figura 2.25. Elementele tehnologiei ECTÎP

Evidențiem că instrumentul didactic și documentul reglator principal, elaborat în baza *standardelor educaționale* de competență și de conținut, care consemnează oferta educațională obligatorie a unei anumite discipline pe un parcurs educațional determinat îl reprezintă *curriculumul disciplinar* [75, p. 8-9].

În Tabelul 2.3 se vizualizează sintetic administrarea disciplinelor fiind demonstrată ponderea grilei orare, **statutul disciplinei**, constituenta ariei curriculare, precum și dinamica numărului de ore destinate disciplinelor, potrivit *Curriculumului Național*. Precizăm că numărul de ore pe an poate varia în funcție de structura anului școlar și datele calendaristice. Administrarea disciplinelor, potrivit *Planului-cadru (pentru anul de învățământ 2019-2020)* [184, p. 15], este reflectată în Anexa 6.

Tabelul 2.3. Administrarea disciplinei potrivit Curriculumului Național [74].

Disciplina	Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de ore pe săptămân	Nr. de ore pe an
Limba și literatura română	Disciplină obligatorie	Limbă și comunicare	I	8	264
			II	7	231
			III	7	231
			IV	7	231

Matematică	Disciplină obligatorie	Matematică și Științe	I	4	132
			II	4	132
			III	4	132
			IV	4	132
Științe	Disciplină obligatorie	Matematică și Științe	II	1	33
			III	1	33
			IV	1	33
Istoria românilor și universală	Disciplină obligatorie	Educație socioumanistică	IV	1	33
Educația moral-spirituală	Disciplină obligatorie	Educație socioumanistică	I	1	33
			II	1	33
			III	1	33
			IV	1	33
Educația muzicală	Disciplină obligatorie	Arte	I	1	33
			II	1	33
			III	1	33
			IV	1	33
Educația plastică	Disciplină obligatorie	Arte	I	1	33
			II	1	33
			III	1	33
			IV	1	33
Educația fizică	Disciplină obligatorie	Sport	I	2	66
			II	2	66
			III	2	66
			IV	2	66
Educația tehnologică	Disciplină obligatorie	Tehnologii	I	1	33
			II	1	33
			III	1	33
			IV	1	33
Dezvoltarea personală	Disciplină obligatorie	Consiliere și dezvoltare personală	I	1	33
			II	1	33
			III	1	33
			IV	1	33

I. Finalitățile educaționale formulate în termeni de competențe. Elementul de bază al tehnologiei sunt *competențele-cheie/transversale/transdisciplinare*. Aceasta, deoarece:

- competențele-cheie/transversale/transdisciplinare reprezintă *finalitățile educaționale*.
- fiecărei competențe-cheie/transversale îi este asociat implicit caracterul *transdisciplinar* (ele traversează frontierele disciplinare și diferitele sfere ale vieții sociale).

Prima etapă întreprinsă în direcția elaborării tehnologiei ECTÎP a fost analiza informației cu privire la *competențele-cheie/transversale* versus *disciplinele școlare și stabilirea raportului*. Constatările cu referire la relevanța/ ponderea *competențelor-cheie/transversale* din perspectiva *disciplinelor școlare* studiate în învățământul primar, sunt reflectate în Tabelul 2.4.

Această analiză prefigurează raportul dintre competențele-cheie/transversale și disciplinele școlare, ceea ce profilează opțiunea pentru o evaluarea finală a competențelor școlare în învățământul primar de tip **integrativ**.

Tabelul 2.4. Raportul competențe-cheie/transversale – discipline școlare

Discipline școlare	Competențe-cheie/transversale vizate direct	Competențe-cheie/transversale vizate indirect
Limba și literatura română	<p><i>a.</i> competențe de comunicare în limba română</p> <p><i>b.</i> competențe de comunicare în limba maternă</p> <p><i>f.</i> competența de a învăța să înveți</p> <p><i>i.</i> competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale</p>	<p><i>c.</i> competențe de comunicare în limbi străine</p> <p><i>d.</i> competențe în matematică, științe și tehnologie</p> <p><i>e.</i> competențe digitale</p> <p><i>g.</i> competențe sociale și civice</p> <p><i>h.</i> competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă</p>
Limba străină	<p><i>c.</i> competențe de comunicare în limbi străine</p> <p><i>f.</i> competența de a învăța să înveți</p> <p><i>i.</i> competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale</p>	<p><i>a.</i> competențe de comunicare în limba română</p> <p><i>b.</i> competențe de comunicare în limba maternă</p> <p><i>d.</i> competențe în matematică, științe și tehnologie</p> <p><i>e.</i> competențe digitale</p> <p><i>f.</i> competența de a învăța să înveți</p> <p><i>g.</i> competențe sociale și civice</p> <p><i>h.</i> competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă</p> <p><i>i.</i> competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale</p>
Matematică	<p><i>d.</i> competențe în matematică, științe și tehnologie</p> <p><i>f.</i> competența de a învăța să înveți</p> <p><i>h.</i> competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă</p>	<p><i>a.</i> competențe de comunicare în limba română</p> <p><i>b.</i> competențe de comunicare în limba maternă</p> <p><i>c.</i> competențe de comunicare în limbi străine</p> <p><i>e.</i> competențe digitale</p> <p><i>g.</i> competențe sociale și civice</p> <p><i>h.</i> competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă</p> <p><i>i.</i> competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale</p>
Științe	<p><i>d.</i> competențe în matematică, științe și tehnologie</p> <p><i>f.</i> competența de a învăța să înveți</p> <p><i>g.</i> competențe sociale și civice</p> <p><i>h.</i> competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă</p>	<p><i>a.</i> competențe de comunicare în limba română</p> <p><i>b.</i> competențe de comunicare în limba maternă</p> <p><i>c.</i> competențe de comunicare în limbi străine</p> <p><i>e.</i> competențe digitale</p> <p><i>i.</i> competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale</p>
Istoria românilor și universală	<p><i>f.</i> competența de a învăța să înveți</p> <p><i>g.</i> competențe sociale și civice</p> <p><i>i.</i> competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale</p>	<p><i>a.</i> competențe de comunicare în limba română</p> <p><i>b.</i> competențe de comunicare în limba maternă</p> <p><i>c.</i> competențe de comunicare în limbi străine</p> <p><i>d.</i> competențe în matematică, științe și tehnologie</p> <p><i>e.</i> competențe digitale</p>

		<i>h.</i> competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă
Educația moral-spirituală	<i>f.</i> competența de a învăța să înveți <i>g.</i> competențe sociale și civice <i>h.</i> competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă <i>i.</i> competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	<i>a.</i> competențe de comunicare în limba română <i>b.</i> competențe de comunicare în limba maternă <i>c.</i> competențe de comunicare în limbi străine <i>d.</i> competențe în matematică, științe și tehnologie <i>e.</i> competențe digitale
Educație muzicală	<i>i.</i> competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale <i>f.</i> competența de a învăța să înveți	<i>a.</i> competențe de comunicare în limba română <i>b.</i> competențe de comunicare în limba maternă <i>c.</i> competențe de comunicare în limbi străine <i>d.</i> competențe în matematică, științe și tehnologie <i>e.</i> competențe digitale <i>g.</i> competențe sociale și civice <i>h.</i> competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă
Educație plastică	<i>f.</i> competența de a învăța să înveți <i>i.</i> competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	<i>a.</i> competențe de comunicare în limba română <i>b.</i> competențe de comunicare în limba maternă <i>c.</i> competențe de comunicare în limbi străine <i>d.</i> competențe în matematică, științe și tehnologie <i>e.</i> competențe digitale <i>g.</i> competențe sociale și civice <i>h.</i> competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă
Educația fizică	<i>f.</i> competența de a învăța să înveți <i>g.</i> competențe sociale și civice <i>h.</i> competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	<i>a.</i> competențe de comunicare în limba română <i>b.</i> competențe de comunicare în limba maternă <i>c.</i> competențe de comunicare în limbi străine <i>d.</i> competențe în matematică, științe și tehnologie <i>e.</i> competențe digitale <i>i.</i> competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale
Educația tehnologică	<i>d.</i> competențe în matematică, științe și tehnologie <i>e.</i> competențe digitale <i>f.</i> competența de a învăța să înveți <i>g.</i> competențe sociale și civice <i>h.</i> competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă <i>i.</i> competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	<i>a.</i> competențe de comunicare în limba română <i>b.</i> competențe de comunicare în limba maternă <i>c.</i> competențe de comunicare în limbi străine

A doua etapă importantă este **stabilirea corelației standarde de eficiență a învățării – indicatori de performanță - competențe transdisciplinare**. În urma analizei *Standardelor de eficiență a învățării* (2012) [217] la disciplinele de studiu specifice învățământului primar, am selectat și evidențiat elementele care au un pronunțat caracter transdisciplinar și pot constitui fundamentul evaluării finale integrative. Constatările privind interdependența dată sunt reflectate într-un tabel ce va servi ca *reper* în cercetare – conceptualizarea *testului integrativ* (vezi Anexa 7, *Corelația standarde de eficiență, indicatori de performanță, competențe transdisciplinare*). Tabelul elaborat poate fi un instrument orientativ și pentru evaluatorii cointeresați în conceperea unui test integrativ de acest gen.

A treia etapă reclamă determinarea relației *competențe cheie/ transversale/ transdisciplinare versus competențe specifice disciplinelor școlare*. În viziunea noastră, argumentul pertinent în conceperea tehnologiei ECTÎP, îl constituie asigurarea conexiunilor inter- și transdisciplinare (Tabelul 2.5) prin formularea unei competențe specifice de integrare și transfer pentru fiecare disciplină de studiu. Ne referim la „corelarea numărului de competențe specifice cu valențele și posibilitățile fiecărei discipline” stipulat de Curriculumul Național [74, p. 6]:

Tabelul 2.5. Competențe specifice de integrare și transfer (disciplinare)

<i>Aria curriculară Limbă și comunicare</i>	
<i>Limba și lit. română</i>	6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.
<i>Limba străină I</i>	4. Competența (pluri-/inter-) culturală: Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine studiate, exprimând interes și respect pentru valorile altei culturi.
<i>Aria curriculară Matematică și Științe</i>	
<i>Matematică</i>	4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.
<i>Științe</i>	4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
<i>Aria curriculară Educație socioumanistică</i>	
<i>Istoria românilor și universală</i>	3. Aprecierea contribuției predecesorilor în perpetuarea istoriei, demonstrând respect față de tradițiile, obiceiurile, valorile neamului și ale popoarelor lumii.
<i>Educația moral-spirituală</i>	3. Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale, tinzând spre virtuți moral-spirituale.
<i>Aria curriculară Arte</i>	
<i>Educația muzicală</i>	3. Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice, demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.

<i>Educația plastică</i>	3. Transferarea achizițiilor artistico-plactice în contexte educaționale/sociale/culturale, demonstrând respect față de valorile naționale și ale altor culturi.
Aria curriculară Sport	
<i>Educația fizică</i>	3. Adoptarea unui comportament adecvat în cadrul activităților motrice educaționale, competiționale și recreative, demonstrând implicare și dorință de a-și ajuta colegii.
Aria curriculară Tehnologii	
<i>Educația tehnologică</i>	3. Transpunerea achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiene, demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur.
Aria curriculară Consiliere și dezvoltare personală	
<i>Dezvoltarea personală</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprecierea identității personale și a celorlalți în context educaționale/familiale/comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă. 2. Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate. 3. Adoptarea modului de viață sănătos în contexte variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur. 4. Proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual și a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltare personală și învățare ca muncă de bază a elevului. 5. Adaptarea comportamentului privind securitatea personală și a celor din jur în situații cotidiene, demonstrând atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur.

Așadar, în opinia noastră, profilarea contingenței transdisciplinare (Tabelul 2.4, Tabelul 2.5), reprezintă pilonul teoretico-metodologic în conceperea tehnologiei evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar și argumentul pertinent pentru valorizarea unei evaluări finale autentice a competențelor școlare printr-*un test de tip integrativ*. Mai mult ca atât, actualul *Curriculum Național* (2018), prin *competențele specifice de integrare și transfer (disciplinare)*, asigură o coerență imanentă presupusă de o astfel de tematică, stabilind „competențele transversale pot fi, în același timp, și transdisciplinare – vizate pe o scară mai largă de disciplinele de studiu” [74, p.12].

Totuși, dat fiind complexitatea problemei cercetate, nu ne-am oprit aici, astfel încât tehnologia ECTÎP prin intermediul testului de tip integrativ este justificată și de analiza detaliată a *raportului competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare*. Pentru a evidenția relațiile ce se stabilesc, am marcat (**bold**) termenii și expresiile ce denotă caracterul *integrator* (Anexa 8).

Analiza respectivă ne-a permis să constatăm:

Tabelul A8.1 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare: a. competențe de comunicare în limba română.

Există *competențe-cheie/transversale/transdisciplinare* care sunt reflectate prin *competențele specifice disciplinei* mai mult sau mai puțin în toate disciplinele de învățământ prevăzute de *Curriculumul Național* (2018) [74]. Un astfel de exemplu sunt *competențele de comunicare în limba română*, cele care îi permit educabilului să acționeze în diverse contexte curriculare, extracurriculare, inclusiv și extrașcolare, utilizând cu precădere mijloacele lingvistice.

În linii mari, *competențele de comunicare în limba română* obțin cele mai bune scoruri la nivel de *transdisciplinaritate*. Situația se justifică prin faptul că toate generațiile de curricula au inclus obiective sau competențe ce țin de comunicare, de cele mai multe ori focalizate pe dezvoltarea vocabularului de specialitate. Constatăm că majoritatea disciplinelor școlare includ competențe specifice ce abordează aspecte legate de concepte, noțiuni, terminologie, limbaj de specialitate (Tabelul A8.1). Cu precădere, însă, competența respectivă vizează disciplina limba și literatura română, a cărei conținuturi curriculare, prin dimensiunea lor terminologică, facilitează acuratețea procesului de comunicare interindividuală și de explicitare a fenomenelor, ceea ce înlesnește formarea competențelor școlare la celelalte discipline prevăzute de curriculum.

Competențele de comunicare în limba română vizează operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale pentru a recepta și transmite idei, experiențe, monitorizarea propriei comunicări și integrarea acesteia în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. *Competențele de comunicare în limba română* sunt încărcate de o semnificație deosebită: acestea constituie fundamentul întregii activități de învățare și de receptare a valorilor culturale și științifice. Un bun exemplu de transfer al achizițiilor din domeniul comunicării este *competența citit-scris*, care implică decodarea și utilizarea textelor scrise, reflecția asupra informațiilor specifice pentru diverse domenii de cunoaștere. Cu alte cuvinte, *competența de citit-scris* pregătește școlarul mic pentru integrarea în viața socială, oferă instrumentele lingvistice necesare pentru a răspunde cerințelor altor discipline de învățământ. Competențele în domeniul limbajului, de pildă, vizează cu prioritate expresia orală, lectura, compunerea. În realizarea lor trebuie să fie antrenate toate disciplinele. Pe de altă parte, odată formate, ele devin *competențe transversale* și *transdisciplinare* (a face un rezumat, de exemplu) aplicabile mai multor domenii ale cunoașterii umane.

Tabelul A8.2 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare: b. competențe de comunicare în limba maternă.

Aceste competențe vizează cu prioritate expresia orală, lectura, compunerea, în realizarea cărora trebuie să fie antrenate mai multe discipline. Pe de altă parte, odată formate, ele devin *competențe transversale* aplicabile mai multor domenii ale cunoașterii umane (a crea un eseu la

istorie, științe, de exemplu). Cu alte cuvinte, *comunicarea în limba maternă* implică decodarea și utilizarea textelor scrise, reflecția asupra informațiilor specifice pentru diverse domenii de cunoaștere, pregătește școlarul mic pentru integrarea în viața socială, oferă instrumentele lingvistice necesare pentru a răspunde cerințelor altor discipline de învățământ (Tabelul A8.2).

Utilizarea corectă și eficientă a limbajelor însușite la diferite discipline sau pe căi informale și nonformale, imprimă acestei competențe un profund caracter *transdisciplinar, integrator*. *Competențele lingvistice în limba maternă* sunt încărcate de o semnificație deosebită: acestea constituie fundamentul întregii activități de învățare și de receptare a valorilor culturale și științifice.

Tabelul A8.3 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare: c. competențe de comunicare în limbi străine.

Întrucât *competenței de comunicare în limbi străine* îi revine sarcina de a asigura interacționarea constructivă cu oamenii din jur în cadrul unei game de contexte sociale și culturale, elementele sale relaționează cu competențele specifice ale tuturor disciplinelor școlare (științe, EMS, istorie etc.). Prin dimensiunea ei lingvistică pe care o integrează, îi putem atribui acestei competențe și un rol important în procesul de însușire a terminologiei de specialitate de către elevi. Remarcăm din Tabelul A8.3 că relația dintre aceste competențe este asigurată de faptul că competențele specifice disciplinelor școlare integrează aspecte legate de concepte, noțiuni, terminologie, limbaj de specialitate. Această competență facilitează acuratețea procesului de *comunicare* interindividuală și de explicitare a fenomenelor, înlesnind formarea competențelor școlare la celelate discipline școlare.

Tabelul A8.4 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare: d. competențe în matematică, științe și tehnologie.

Concomitent cu formarea *competențelor de comunicare în limba maternă*, se dezvoltă o parte componentă a *competenței în matematică, științe și tehnologie* numită capacitatea de a comunica utilizând limbajul matematic, științific și tehnologic (utilizarea conceptelor matematice, utilizarea stilului științific, sistematizarea informației științifice etc.).

Caracterul *transdisciplinar* și *integrator* ale competenței analizate se explică și prin faptul că există referiri substanțiale la competențele specifice disciplinelor *istorie și educație muzicală*. Ne referim la orientarea în spațiul apropiat și îndepărtat, prin perceperea unor planuri, schițe și hărți la scări diferite sau prin reprezentarea axei cronologice care se centrează pe elemente ce vizează nemijlocit *competențele de bază în matematică, științe și tehnologie*. Mai concret, pe conținuturile curriculare ale disciplinelor școlare matematica și științe.

La fel, domeniul de competențe digitale este susținut prin elemente de organizare a datelor, prin elaborarea sau citirea unor tabele sau grafice la discipline ca științe, istorie, educație tehnologică. Aplicarea cunoștințelor procedurale cu scopul de a rezolva probleme în situații reale sau modelate, construiesc lanțuri de astfel de raționamente care se află aparent la graniță cu alte competențe cheie și discipline școlare ca EMS, educația fizică, educația tehnologică, educația muzicală ș.a., prin aplicarea principiilor științifice sau prin atitudini precum respectul pentru adevăr.

Tabelul A8.5 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare: e. competențe digitale.

Competențele digitale reprezintă punctul de extensie către alte *competențe-cheie/transversale* și către *competențele specifice ale disciplinelor* (Tabelul A8.5). Prin natura sa, competența vizată este *transdisciplinară*, oferind posibilități de concretizare a tuturor disciplinelor școlare la nivelul primar de învățământ. Sursele de informare din mediul virtual stau la baza explorării unor cunoștințe din alte domenii și la construirea unor elemente ce formează competențele curriculumului școlar.

Competențele digitale oferă vaste oportunități de *comunicare* și *informare* utilizând Internetul, prin extinderi și aprofundări ale curriculumului școlar din domeniul literaturii, al limbilor străine, științelor, istoriei, sportului etc. Realmente, *competența digitală* constituie o parte a *competenței de învățare permanentă* și o dimensiune metodologică evidentă a curriculumului școlar în ansamblul său.

Tabelul A8.6 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare: f. competența de a învăța să înveți.

Elementele *competenței de a învăța să înveți* au cu precădere un pronunțat caracter *transdisciplinar* (ex. comunicarea în limba maternă, cunoașterea și respectarea unor elemente de interculturalitate, transferarea unui algoritm pentru a rezolva situații din cotidian sau de la altă disciplină, utilizarea unor simulatoare on-line, etc) sau cross-curricular (ex. aplicarea unor strategii de învățare, managementul timpului, capacitatea elevului de a se integra în grup și de a lucra împreună cu alții etc.). Esențialmente, definiția dată acestui domeniu de competențe specifică statutul său complex, *transdisciplinar*, *integrator* și subliniază că ansamblul de capacități trebuie să fie utilizate într-o varietate de contexte și la toate disciplinele școlare (Tabelul A8.6). Această competență este mai degrabă una generală, decât una legată de o disciplină de studiu specifică.

Observăm că la nivelul învățământului primar, *competența de a învăța să înveți* vizează fiecare disciplină școlară, aceasta, dat fiind faptul că elevii de vârstă școlară mică sunt, de abia, la

etapa achizițiilor fundamentale (cl. I, II) și la *etapa dezvoltării* (cl. III, IV). Astfel, fie dezvoltată printr-o abordare de sine stătătoare, bazată pe învățarea strategiilor de studiu, independentă în raport cu disciplinele de bază (sau opționale), fie prin infuzarea în abordări disciplinare sau transdisciplinare, *competența a învăța să înveți* este un punct de plecare pentru dezvoltarea celorlalte competențe-cheie și, totodată, un rezultat al acestora.

Tabelul A8.7 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare: g. competențe sociale și civice.

Având la bază interacționarea constructivă între oameni, palierele disciplinare/curriculare unde se formează *competențele sociale și civice* sânt variate (Tabelul A8.7), inclusiv educația lingvistică și literară, educația moral-spirituală etc. În această categorie sunt incluse capacități și forme de comportament (nediscriminare, colaborare, asertivitate, integritate, egalitate, respectarea drepturilor omului), viabile pentru toate materiile de studiu, pentru a oferi educabilului posibilitatea de a participa într-un mod constructiv și eficient la viața socială. Având la bază educarea toleranței, de ordin cultural, etnic, lingvistic, social, confesional etc. competența dată transcende granițele tuturor disciplinelor școlare.

Tabelul A8.8 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare: h. competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă.

Formarea *competenței antreprenoriale și spirit de inițiativă* nu este prioritatea unei singure discipline, incluzând cunoștințe, deprinderi obținute la varii materii școlare. Constatăm că elementele competenței vizate se găsesc la toate disciplinele din curriculumului școlar (Tabelul A8.8), ea fiind cea care extrage esența din experiențele trecute ale elevului, având, în același timp și un caracter prospectiv. Competența dată implică o abordare *transdisciplinară*, în sensul conjugării unor aplicări de algoritmi, a demonstrării capacităților de orientare în timp și spațiu (ceea ce formează preponderent discipline ca științe, matematica), de comunicare (ceea ce formează limba și literatura română, limbile străine), de estimare a resurselor necesare (ceea ce se face prin operarea unui calcul matematic adecvat) etc.

Tabelul A8.9 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare: i. competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.

În esență, disciplinele școlare prin competențele specifice pe care le promovează, unele într-o măsură mai mică, altele într-o măsură mai mare, vizează și *competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale* (Tabelul A8.9). Caracterul *transdisciplinar* și *integrator* al competenței se justifică prin aceea că include toate formele de comportament ce

facilitează integrarea constructivă a școlarului mic la viața culturală și socială. Având la bază culturalizarea personalității, competența dată transcende granițele tuturor disciplinelor școlare. Subliniem, însă, că ariile și disciplinele curriculare nu asigură o coerență imanentă presupusă de o astfel de tematică. Cultura contemporană este percepută fragmentar, parțial, disciplinar și atomizat, în loc să fie înțeleasă ca o structură *transdisciplinară și integrată*. Prin urmare, este din ce în ce mai necesar o imagine *integratoare* asupra componentei culturale ca domeniu educațional major.

Evidențiem, în urma celor relatate, că între elementele cuprinse în descrierea *competențelor-cheie/transversale/transdisciplinare* și *competențele specifice disciplinare* există o relație strânsă, care demonstrează chiar o anumită *excedere* a conținuturilor curriculare actuale în raport cu elementele de conținuturi ale competenței-cheie. Disciplinele *limba și lit română, limbi străine*, prin dimensiunea lor terminologică, facilitează acuratețea procesului de comunicare interindividuală și de explicitare a fenomenelor, ceea ce ajută foarte mult dimensiunea antreprenorială. La *matematică*, există competențe și conținuturi utilizabile în orice moment al activităților economice. Multe elemente de natură teoretică (teoria mulțimilor, calculele numerice, elemente de geometrie) se aplică foarte bine principalelor procese economice, constituind repere pe baza cărora se pot lua deciziile corespunzătoare. La *științe*, în învățământul primar, există referiri la resursele naturale din orizontul apropiat, care oferă premisele unei dimensiuni acționale viitoare. În cazul unor *discipline socio-umane (Istoria românilor și universală, EMS...)*, există referiri la elemente de etică care oferă contextul acțiunii inițiativelor antreprenoriale. Conținuturile curriculare la *Istoria românilor și universală* cuprind, de exemplu, referiri precise care pot fi luate în considerație în cadrul dimensiunii antreprenoriale a vieții cotidiene. În cazul *educației fizice*, se încurajează mai ales formarea aptitudinilor de a lucra individual și în colaborare, în echipe, de a evalua și a prelua riscuri care sunt considerate a fi utile dimensiunii antreprenoriale. Unele dimensiuni ale *competențelor antreprenoriale* (inițierea jocurilor, a activităților în grup și contactelor cu colegii săi) transcend granițele lor, regăsindu-se în cadrul tuturor competențelor cheie-transversale, dar și în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ. În esență, la nivelul învățământului primar, dezvoltarea prin curriculum a acestei competențe se face prin latura aptitudinală. Cea mai vizată aptitudine este cea de a lucra individual și în colaborare, în echipe, aceasta apărând mai ales în cadrul conținuturilor de învățare.

Analiza respectivă ne-a permis să constatăm că:

a) există competențe-cheie/transversale/transdisciplinare (descendente) ce se găsesc în mare parte la toate disciplinele *Curriculumului Național* [74] (de ex.: competențe de comunicare în limba română și competențe de comunicare în limba maternă);

b) există o polarizare a unor competențe pe discipline (de ex.: competențele de bază în matematică, științe și tehnologie sau competențele digitale sunt, prioritar, dezvoltate la disciplinele școlare matematică, științe, educație tehnologică);

c) există competențe care se dezvoltă prioritar în cadrul unei discipline (de ex.: competențele de comunicare într-o limbă străină vizează integral limba străină și, doar, în cazuri izolate, vizează alte discipline);

d) între unele dintre competențele-cheie/transversale/transdisciplinare și competențele specifice ale disciplinei se stabilesc corespondențe cu dificultate (de ex.: competențele specifice disciplinelor educația plastică și educația muzicală, între care nu există o corespondență biunivocă cu competențele-cheie/transversale/transdisciplinare, doar tangențial, la nivel de culturalitate) [111].

Constatările date, considerăm, oferă oportunitatea abordării *integrate* a unor elemente la nivel de conținuturi curriculare, cu repercusiuni avantajoase, fiabile pentru conceptualizarea tehnologiei ECTÎP prin valorificarea *testului integrativ*.

După cum observăm, se demonstrează o acoperire satisfăcătoare a competențelor-cheie/transversale/transdisciplinare în raport cu elementele Curriculumului Național [74], constituind premisa procesului ECTÎP prin valorificarea *testului integrativ*.

II. Conținuturile tematice și referințele de bază conform domeniilor supuse evaluării. Conținuturile – ca formă de reflectare a culturii materiale și spirituale a umanității – reprezintă unități de cunoaștere, resursă esențială a învățării, mijloace prin care se urmărește *formarea competențelor* preconizate [74, p. 68-69]. Opțiunea pentru o probă de *evaluare integrativă* permite conturarea opiniei conform căreia **competențele transdisciplinare nu trebuie să fie clasificate** în funcție de conținuturile unei anumite discipline. Competențele transdisciplinare reprezintă competențele de a interrelaționa cunoștințele dobândite la diverse discipline, pentru a descrie un fenomen, o situație-problemă, un fapt social. Aceste competențe au un caracter participativ, centrat pe elev, *folosesc limbaje specifice mai multor discipline*, pentru a examina o temă dată, o problemă sau o experiență și au o puternică legătură cu viața reală.

Ca urmare, **selectarea conținuturilor pentru testul integrativ** are la bază tezele:

a) competențele transdisciplinare nu trebuie să fie clasificate în funcție de conținuturile unei anumite discipline;

b) selectarea conținuturilor curriculare/ tematice au un pronunțat caracter transdisciplinar, a celor care fuzionează cu alte discipline școlare.

III. Elaborarea matricii de specificații de tip integrativ. Matricea de specificație etalează competențele școlare ce urmează a fi evaluate, structurate pe domeniile cognitive (cunoaștere și înțelegere, aplicare, integrare) conform conținuturilor curriculare supuse evaluării. Este un tabel cu două intrări care servește la proiectarea și organizarea itemilor dintr-un test docimologic. Pentru fiecare element structural se prezintă și ponderea cantitativă și procentuală, stabilită de evaluator [3, 240, 220, 178, 195, 136].

Exemplu clasic de matrice întâlnit în majoritatea surselor actuale [1, 3, 14, 35, 219, 220] consacrate evaluării școlare este prezentat în Anexa 9. **Scopul** elaborării matricii de specificație este realizarea unei evaluări complexe. Matricea de specificație se elaborează în funcție de scopul și tipul testului care trebuie proiectat. Dat fiind faptul că în cercetarea dată ne referim la *testul integrativ* (transdisciplinar), *scopul* fiind *evaluarea competențelor școlare la finalizarea nivelului primar de învățământ (testarea națională)*, vom opta pentru o **matrice de specificație generală**. Potrivit autorilor A. Stoica și S. Musteață „matricile cu caracter general însoțesc testele sumative care testează elemente mai mari de conținut și domenii cu un grad general de specificitate [220, p. 91-92]. Evidențiem că matricea propusă implică unele modificări determinate de constatările teoretice și experimentale obținute în urma cercetării.

Pentru proba de evaluare finală în învățământul primar, matricea de specificații asociată evaluării prin *testul integrativ* arată ca în **Tabelul 2.6**.

Calcululele indicate în **Tabelul 2.6** au ca scop determinarea a două necunoscute:

1 – ponderea numărului total de ore pe disciplină față de numărul total de ore.

Fie că această necunoscută o notăm cu – **R**;

2 – ponderea domeniilor cognitive pe specialitate (cunoaștere, aplicare, integrare), față de **R** și față de ponderea domeniului cognitiv pentru toate disciplinele.

Fie că această necunoscută o notăm cu – **r**.

Pentru a aplica calcululele indicate în **Tabelul 2.6** pentru orice număr de ore și ponderi indicative, putem lua ca bază următoarea formulă, având ca variabile:

N – numărul total de ore pentru toate disciplinele;

n – numărul total de ore pentru fiecare disciplină aparte;

P – ponderea domeniului cognitiv pentru toate disciplinele.

Astfel, am primit formulele: **$R = n \times 100 : N$** și respectiv **$r = P \times R : 100$** .

Exemplificăm în Tabelul 2.7, **strategia de elaborare a unei matrici**, având ca reper **modelul de test transdisciplinar/ integrativ** (Anexa 10):

Tabelul 2.6. Matricea de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin testul integrativ. Ponderea domeniilor de conținut

Aria curriculară	Disciplina	Numărul de ore conform <i>Curriculumului Național</i> (cl. I-IV)	Standarde educaționale	Indicatori de performanță	Comp. transdiscip. evaluate	Domenii cognitive			Total/Ponderi
						Cunoaștere/înțelegere	Aplicare	Integrare/situație problemă	
I. Limbă și Comunicare	<i>Limba și literatura română</i>	Nr. total de ore la disciplină pentru toți anii de învățăm.	Conform <i>Standardelor educaționale</i> [217]	Conform <i>Standardelor educaționale</i> [217]	Conform <i>Curriculumului Național</i> [74]	$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$R = n \times 100 : N$
II. Matematică și Științe	<i>Matematică</i>	Nr. total de ore la disciplină pentru toți anii de învățăm.				$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$R = n \times 100 : N$
	<i>Științe</i>	Nr. total de ore la disciplină pentru toți anii de învățăm.				$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$R = n \times 100 : N$
III. Educație socioumanistică	<i>Istoria românilor și universală</i>	Nr. total de ore la disciplină pentru toți anii de învățăm.				$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$R = n \times 100 : N$
	<i>Educația moral-spirituală</i>	Nr. total de ore la disciplină pentru toți anii de învățăm.				$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$R = n \times 100 : N$
IV. Arte	<i>Educație muzicală</i>	Nr. total de ore la disciplină pentru toți anii de învățăm.				$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$R = n \times 100 : N$
	<i>Educația plastică</i>	Nr. total de ore la disciplină pentru toți anii de învățăm.				$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$R = n \times 100 : N$
VI. Tehnologii	<i>Educația tehnologică</i>	Nr. total de ore la disciplină pentru toți anii de învățăm.				$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$r = P \times R : 100$	$R = n \times 100 : N$
Total/Ponderi		<i>Nr. total de ore pentru toate disciplinele și pentru toți anii de învățământ</i>				30%	40%	30%	100%

Tabelul 2.7. Exemplu de matrice de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin testul integrativ. Ponderea domeniilor de conținut

Aria curriculară	Disciplina	Nr. total de ore pt. toți anii de învă.	Stand. educ.	Indic. de perform.	Comp. trans disc. evaluate	Domenii cognitive			Total/Ponderi
						Cunoaștere / înțelegere	Aplicare	Integrare/situație problemă	
I. Limbă și Comunicare	<i>L. și lit. română</i>	957	Conform Standardelor educaționale [217]	Conform Standardelor educaționale [217]	Conform Curriculumului Național [74]	30×45:100 = 13,5%	40×45:100 = 18%	30×45:100 = 13,5%	957×100:2145=44,6 ≈ 45%
II. Matematică și Științe	<i>Matematică</i>	528				30×25:100 = 7,5%	40×25:100 = 10%	30×25:100 = 7,5%	528×100:2145=24,6 ≈ 25%
	<i>Științe</i>	99				30×5:100= 1,5%	40×5:100= 2%	30×5:100= 1,5%	99×100: 2145=4,6 ≈ 5%
III. Educație socioumanistică	<i>Istoria românilor și universală</i>	33				30×1:100= 0,3%	40×1:100= 0,4%	30×1:100= 0,3%	33×100: 2145=1,5 ≈ 1%
	<i>Educația moral-spirituală</i>	132				30×6:100= 1,8%	40×6:100= 2,4%	30×6:100= 1,8%	132×100: 2145=6,1 ≈ 6%
IV. Arte	<i>Educația muzicală</i>	132				30×6:100= 1,8%	40×6:100= 2,4%	30×6:100= 1,8%	132×100: 2145=6,1 ≈ 6%
	<i>Educația plastică</i>	132				30×6:100= 1,8%	40×6:100= 2,4%	30×6:100= 1,8%	132×100: 2145=6,1 ≈ 6%
VI. Tehnologii	<i>Educația tehnologică</i>	132				30×6:100= 1,8%	40×6:100= 2,4%	30×6:100= 1,8%	132×100: 2145=6,1≈ 6%
Total/Ponderi		2145				30%	40%	30%	100%

Cu referire la **algoritmul de elaborare a matricei de specificații**, pentru evaluarea *competențelor transdisciplinare, la finele învățământului primar* prin intermediul *testului integrativ*, evaluatorul va parcurge etapele:

1. Stabilirea ariilor curriculare și disciplinelor școlare supuse evaluării integrative /transdisciplinare (în temeiul rezultatelor experimentului de diagnostic noi vom integra opt discipline).

2. Stabilirea indicatorilor de performanță potrivit *standardelor de eficiență a învățării și competențelor transdisciplinare de evaluat* (conform **Anexei 8, Corelația standarde de eficiență, indicatori de performanță, competențe transdisciplinare**).

3. Calcularea numărului **total** de ore pentru fiecare disciplină în parte (pentru toți anii de studii a nivelului primar de învățământ).

4. Sumarea numărului **total de ore** obținut la fiecare disciplină în parte și obținerea (aproximativă) a numărului **total de ore** la disciplinele supuse evaluării pentru toți anii de studii a nivelului primar de învățământ (conform *Curriculumului Național cl. I-IV*) [74].

5. Stabilirea pe ultima linie a matricei de specificație a ponderii (%), pentru fiecare domeniu cognitiv, care în sumă trebuie să dea **100%: 30%, 40%, 30%** [1, p. 13].

6. Calcularea **ponderii nivelurilor cognitive** per ansamblu pe ultima coloană a matricei, după *formula* stabilită mai sus (**$R = n \times 100 : N$**).

În cazul dat, potrivit Tabelul 2.7 de mai sus, obținem **45%; 25%; 5%; 1%; 6%; 6%; 6%; 6%**.

Respectiv, astfel, aflăm și **ponderea fiecărei discipline/domeniu evaluat**.

7. Calcularea **procentului (%)** din interiorul fiecărei celule, după *formula* stabilită mai sus (**$r = P \times R : 100$**), în baza căruia ulterior vor fi calculați/distribuiți numărul itemilor testului (Tabelul 2.8).

Competențele de evaluat, asociate unei probe de evaluare, trebuie să fie exprimate în concordanță cu nivelurile cognitive. Pentru a alege nivelurile cognitive cele mai potrivite testării naționale (sfârșitul clasei a IV-a), s-a adaptat taxonomia lui Bloom.

Taxonomia lui Bloom reprezintă un set de trei modele ierarhice utilizate pentru clasificarea obiectivelor educaționale în niveluri de complexitate și specificitate. Această taxonomie este frecvent folosită pentru a structura evaluările și activitățile de învățare a curriculumului, încurajând dezvoltarea capacităților de gândire de nivel superior. Utilizarea taxonomiei respective în elaboearea matricei de specificații permite elevilor să treverseze diferite niveluri de dezvoltare cognitivă, folosind conceptele sau instrumentele pe care le-au învățat în situații noi, pentru a demonstra că pot folosi ceea ce au învățat în moduri complexe [103, 138].

**Tabelul 2.8. Matricea de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor
din învățământul primar prin testul integrativ. Relația *domenii cognitive – domenii de conținut – numărul de itemi***

Aria curriculară	Disciplina	Standarde educaționale	Indicato ri de perfor manță	Competențe transdiscipli nare evaluate	Domenii de conținut	Domenii cognitive			Total itemi
						Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare/situați e problemă	
I. Limbă și Comunicare	<i>Limba și literatura română</i>	Conform <i>Standardelor educaționale</i> [217]	Conform <i>Standardelor educaționale</i> [217]	Conform <i>Curriculumului Național</i> [74]	Conform conținuturilor curriculare cu caracter transdisciplinar, <i>integrator</i> [1]	$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	
II. Matematică și Științe	<i>Matematică</i>					$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	
	<i>Științe</i>					$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	
III. Educație socioumanistică	<i>Istoria românilor și universală</i>					$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	
	<i>Educația moral-spirituală</i>					$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	
IV. Arte	<i>Educație muzicală</i>					$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	
	<i>Educație plastică</i>					$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	
VI. Tehnologii	<i>Educația tehnologică</i>	$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$	$R_i = r \times N_i : 100$					
Total itemi:									

Calcululele indicate în Tabelul 2.9, de mai jos, au ca scop determinarea ponderii domeniilor cognitive (cunoaștere, aplicare, integrare), față de **r** și față de numărul total de itemi. Fie că această necunoscută o notăm cu – **Ri**

Pentru a aplica calculele indicate în tabelul Tabelul 2.8 pentru orice număr total de itemi putem lua ca bază următoarea formulă, având ca variabile: **r** – ponderea domeniului cognitiv de specialitate față de **R** și față de ponderea domeniului cognitiv pentru toate disciplinele.

Ni – Numărul total de itemi. Respectiv: **Ri = r x Ni : 100**

Acum, având formulele de calcul vom încerca să le simplificăm. Formula pentru **r** poate fi scrisă și: **r = P x (n x 100 : N) : 100 = P x n : N**

Deci, pentru **r** primim următoarea formula: **r = P x n : N**

Verificăm introducând datele din tabel: **r = 30 x 957 : 2145 = 13,38**

Respectiv: **Ri = P x n : N : 100**

Concluzie: Având formulele de mai sus putem evita calculele din Tabelul 2.6 pentru a determina necunoscuta **Ri** din Tabelul 2.8. Pentru a calcula oricare din necunoscute avem nevoie doar de trei variabile **P**, **n** și **N**.

$$\mathbf{R = n \times 100 : N}$$

$$\mathbf{r = P \times n : N}$$

$$\mathbf{Ri = P \times n : N : 100}$$

Astfel, prezentăm în continuare **algoritmul** de elaboare a matricei de specificații pentru relația *domenii cognitive – domenii de conținut – numărul de itemi*:

1. Stabilirea de către evaluator a numărului total de itemi ce îl va conține *testul integrativ* (în cazul dat, de exemplu, optăm pentru 20 de itemi). Cercetătorul I. Achiri recomandă patru-cinci itemi ce conțin 12-25 sarcini [1, p. 13].

2. Calcularea numărului de itemi, ținând cont de rezultatele obținute în *matricea de specificație* (vezi Tabelul 2.9) pentru fiecare domeniu cognitiv în parte și, respectiv, pentru fiecare disciplină/domeniu de conținut, după *formula* stipulată mai sus (**Ri = r x Ni : 100**).

3. Rotunjirea de către evaluator a numărului itemilor până la numere întregi (vezi Tabelul 2.9) [3, p. 43]. Evidențiem că în temeiul *Curriculumului Național* [74], care asigură conexiunile inter- și transdisciplinare (Tabelul 2.5) prin formularea unei competențe specifice de integrare și transfer pentru fiecare disciplină de studiu, dar și a caracterului transdisciplinar al conținuturilor curriculare, în cazul testului integrativ propus, pentru stabilirea echilibrată a numărului total de itemi pentru fiecare disciplină, s-a rotunjit în favoarea disciplinei istorie.

Menționăm că numărul de itemi obținuți pentru fiecare domeniu cognitiv în parte, reprezintă doar un reper în elaborarea *testului integrativ* și pot varia, parțial, în funcție de conținuturile curriculare supuse testării, de procentul obținut pentru fiecare categorie (cunoaștere, aplicare, integrare), cât și tipurile de itemi stabiliți [235, p. 8-16].

În continuare, exemplificăm strategia de elaborare a unei atare matrici de specificații, având ca reper modelul evaluării prin intermediul testului integrativ propus (Anexa 10):

Tabelul 2.9. Exemplu de matrice de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin testul integrativ. Relația *domenii cognitive* – *domenii de conținut* – *numărul de itemi*

Aria curriculară	Disciplina	Stand. educ.	Indic. de perform.	Comp. trans disc. evaluate	Domenii de conținut	Domenii cognitive			Total itemi
						Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare/situație problemă	
I. Limbă și Comunicare	<i>Limba și literatura română</i>	Conform Standardelor educaționale [217]	Conform Standardelor educaționale [217]	Conform Curriculumului Național [74]	Conform conținut. curriculumare cu caracter transdisciplinar, integrator [1]	$13,5 \times 20 : 100 = 2,7$	$18 \times 20 : 100 = 3,6$	$13,5 \times 20 : 100 = 2,7$	9
II. Matematică și Științe	<i>Matematică</i>					$7,5 \times 20 : 100 = 1,50$	$10 \times 20 : 100 = 2$	$7,5 \times 20 : 100 = 1,50$	5
	<i>Științe</i>					$1,5 \times 20 : 100 = 0,3$	$2 \times 20 : 100 = 0,4$	$1,5 \times 20 : 100 = 0,3$	1
III. Educație socioumanistică	<i>Istoria românilor și universală</i>					$0,3 \times 20 : 100 = 0,06$	$0,4 \times 20 : 100 = 0,08$	$0,3 \times 20 : 100 = 0,06$	0,20
	<i>Educația moral-spirituală</i>					$1,8 \times 20 : 100 = 0,36$	$2,4 \times 20 : 100 = 0,48$	$1,8 \times 20 : 100 = 0,36$	1,20
IV. Arte	<i>Educație muzicală</i>					$1,8 \times 20 : 100 = 0,36$	$2,4 \times 20 : 100 = 0,48$	$1,8 \times 20 : 100 = 0,36$	1,20
	<i>Educație plastică</i>					$1,8 \times 20 : 100 = 0,36$	$2,4 \times 20 : 100 = 0,48$	$1,8 \times 20 : 100 = 0,36$	1,20
VI. Tehnologii	<i>Educația tehnologică</i>					$1,8 \times 20 : 100 = 0,36$	$2,4 \times 20 : 100 = 0,48$	$1,8 \times 20 : 100 = 0,36$	1,20
Total itemi:					6	8	6	20	

IV. Elaborarea *testului integrativ*. Un model de *test integrativ* elaborat în baza tehnologiei ECTÎP este prezentat în Anexa 10.

Precizări:

1. *Testul integrativ* nu prevede limba străină deoarece multe cadre didactice din învățământul primar nu predau limba străină la clasă, această sarcină revenindu-i specialistului la disciplină. Or, itemii de la limba străină trebuie să fie verificați de către specialiști calificați în domeniu, ceea ce ar îngreuna, într-o oarecare privință, procesul evaluativ. Totuși, în perspectivă, *testul integrativ* ar fi bine să conțină și itemi pentru limba străină deoarece *competențele de comunicare într-o limbă străină* fac parte din competențele cheie/transversale.

2. Disciplinele opționale nu au fost incluse în test fiindcă fiecare instituție de învățământ optează pentru diverse discipline. Ca urmare, nu se știe cu exactitate ce discipline au ales fiecare școală în parte. Totuși, dat fiind caracterul transdisciplinar al competențelor, dar și al testului, unele conținuturi studiate la orele opționale se pot găsi în cadrul itemilor de la disciplinele de bază.

3. Deși *testul integrativ* prevede itemi la educația tehnologică și educația plastică, ca argument servind caracterul transdisciplinar al conținuturilor curriculare studiate la disciplinele respective, în realitate este greu de evaluat competențele acestor discipline. Aceasta deoarece disciplinele date, chiar dacă prevăd domeniul cognitiv (cunoștințe), vizează mai mult aspectul practico-aplicativ. În plus, faptul că disciplina educația tehnologică se studiază pe module, neștiindu-se pentru ce module s-a optat, este greu de selectat pentru testare conținuturile curriculare. Totuși, *testul integrativ* elaborat de noi include aceste două discipline, în cercetarea noastră pornind de la premiza că, pe de o parte competențele cheie transversale „de bază în matematică, științe și tehnologie” vizează direct disciplina educația tehnologică, iar pe de altă parte vorbim de clasele primare de *etapa achizițiilor*. Deci, cunoștințele primează la această etapă, fără de ele nu putem trece la o etapă superioară. Exact așa ar putea fi incluși și itemi specifici conținuturilor prevăzute de disciplina educația fizică, sau să fie intercalați în itemii de la disciplina științe cu care are tangențe (educația pentru sănătate).

4. Este adevărat că modelul prezentat anterior, varianta de *test integrativ* din perspectivă transdisciplinară propus evaluează doar componente ale competențelor transdisciplinare formate elevilor și vizează o mică parte din conținuturile curriculare. Totuși, ***cât de amplu nu ar fi un test docimologic, el nu va reuși, probabil, niciodată să cuprindă tot arealul competențelor formate sau conținuturilor curriculare predate.*** Aceasta, cu atât mai mult cu cât vorbim de elevii de vârstă școlară mică, de particularitățile individuale și de vârstă, de specificul nivelului

primar de învățământ. Mai mult, chiar și testarea națională de până în prezent, deși este organizată în două etape și la două discipline separat (română, matematică) nu reușește să cuprindă multitudinea competențelor formate pe parcursul a patru ani de învățământ.

5. *Evaluarea integrativă permite o selectare mai riguroasă a elevilor pentru gimnaziile/liceele cu profil, o orientare profesională mult mai precoce, cu un efort mai puțin.* Practic rezultatele testării naționale integrative ar permite admiterea elevilor la liceele cu profil, ar fi o selecție mai eficace, cu economie atât financiară, dar și de timp.

6. Din păcate, în marea lor majoritate, studiile realizate la problema cercetată (evaluarea rezultatelor școlare/competențelor) vizează mai mult/în special învățământul de masă. Pentru elevii supradotați, imigranți etc. multe aspecte psihopedagogice privind evaluarea rezultatelor școlare nu sunt luate în considerare. Problematika din jurul promovării accelerate a elevilor identificați ca supradotați sau talentați fiind exclusă din majoritatea literaturii de specialitate. Majoritatea testelor atât curente, sumative, naționale sunt concepute/preconizate pentru elevii cu dezvoltare normală, pentru nivelul mediu de dezvoltare. În acest context apare întrebarea: Ce se întâmplă sau ce facem cu elevii supradotați? Să ne resemnăm cu faptul că au calificativul *Foarte bine/nota 10* la un test de evaluare națională, care este conceput pentru elevul mediu, când, de fapt, elevul are un potențial mult mai mare. De ce nu este valorificat potențialul maxim al elevului respectiv, de ce nu solicităm de la el ce are mai bun, maximalul? Or, atât la nivel național, cât și la nivel global, societatea are nevoie de oameni competenți, care să ofere ce au mai valoros.

Conchidem: *evaluarea/testarea transdisciplinară* reprezintă dezideratul educației contemporane. Tehnologia ECTÎP este în acord cu rezoluția Conferinței Științifice Internaționale „*Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*” (2017), potrivit căreia, pentru a fi realizată cu succes reconceptualizarea evaluării rezultatelor școlare la finele învățământului primar (testarea națională) în sistemul educațional din Republica Moldova, este necesar ca: „*Testul docimologic integrat* să includă itemi structurați cu sarcini în contextul formării competențelor specifice *ale disciplinelor școlare studiate în clasele primare*” [30, p. 30]. Multe țări europene deja implementează un atare gen de evaluare, iar altele lucrează intens la conceperea metodologiei, ceea ce ne-a stimulat în identificarea punctelor de reper și conceptualizarea tehnologiei ECTÎP.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Termenul *personalitate* presupune *un întreg, o totalitate. Personalitatea integrală* constituie chintesența *paradigmei pedagogice integraliste*, dar și finalitate educațională: „*formarea unui caracter integru ...*” [56]. Ca rezultat, se impune ajustarea procesului de evaluare a competențelor elevilor în învățământul primar în concordanță cu *paradigma personalității integrale*.

2. Prin analize sintetico-deductive, susținute de rezultatele experimentului diagnostic, am demonstrat că instrumentul cel mai eficient de evaluare a competențelor școlare de tip transdisciplinar la finele învățământului primar este ***testul integrativ***. El acoperă întreaga realitate educațională și corespunde principalelor calități ale unui instrument de evaluare – validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate.

3. Evaluarea competențelor școlare transdisciplinare face parte dintr-un sistem interacțional și este un domeniu deosebit de complex. Ideea conexiunii între toate elementele componente constituie baza înțelegerii sistemului global, *holistic* al procesului ECTÎP, sub forma unui model *interacțional* între componente, în raport cu *sistemul de valori și principii* pe care le integrează.

4. *Sistemul de valori și principii* reprezintă dimensiunea teoretică a *Modelului pedagogic al evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar* și punctul de plecare în elaborarea tehnologiei ECTÎP. Ele determină schimbări paradigmatică de substanță și sunt definitorii în conceptualizarea unui demers evaluativ transdisciplinar eficient la finele nivelului primar de învățământ.

5. Tehnologia ECTÎP reclamă aplicarea viziunii sistemice, integratoare asupra diferitelor niveluri și domenii de cunoaștere/arii curriculare, corespunzător cadrului valoric/axiologic transdisciplinar și profilului absolventului nivelului primar de învățământ. Curriculumul Național [74] prevede corelarea numărului de competențe specifice cu valențele și posibilitățile fiecărei discipline, asigurând conexiuni inter- și transdisciplinare prin formularea unei competențe specifice de integrare și transfer pentru fiecare disciplină de studiu. Perspectivă ce determină conceperea unei tehnologii de ECTÎP racordată la principiul integralității. Evaluarea competențelor școlare din perspectiva principiului integralității, ca reflectare a strategiei holistice, se poate realiza prin sisteme de teste complexe, cu o structură interioară relativ sofisticată, dar care permite o apreciere generală a performanțelor instruirii, de tip transdisciplinar.

6. Avantajele implementării tehnologiei ECTÎP: permite o imagine holistică a procesului educațional și de evaluare în particular; face posibilă cunoașterea complexă a funcționalității

sistemului; permite o analiză teoretică, dar și practico-acțională de realizare a reformei sistemului educațional; permite adaptarea modului de evaluare la formarea-evaluarea integrală a personalității; combină și pune în relație obiectele de studiu; *permite stabilirea relațiilor între concepte, fenomene și procese din domenii diferite, acoperind separarea dintre discipline*; asigură unitatea științei; corelează probele de evaluare cu situațiile din viața cotidiană; permite o selectare mai riguroasă a elevilor pentru gimnaziile/liceele cu profil, o orientare profesională mult mai precoce, cu un efort mai puțin.

7. Evaluarea finală prin intermediul testelor integrative (transdisciplinare), reprezintă imperativul educației moderne. Unele țări europene implementează, deja, un atare gen de evaluare, iar altele sunt în proces, constituind imboldul în conceptualizarea tehnologiei ECTÎP.

3. DEMERSUL EXPERIMENTAL ÎN DOMENIUL EVALUĂRII COMPETENȚELOR TRANSDISCIPLINARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

3.1. Nivelul inițial de formare a competenței evaluative a cadrelor didactice (învățători)

Experimentul pedagogic face parte din strategia generală a cercetării, fiind esențial pentru a demonstra funcționalitatea *tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*, ca dimensiune metodologică a *Modelului pedagogic al evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar*.

Astfel, **scopul major** al experimentului pedagogic a fost *validarea prin experiment a tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ*, având drept criteriu de bază **competența evaluativă a cadrelor didactice**, demonstrată în procesul de soluționare a situațiilor semnificative pentru *evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor*, create în cadrul activităților de formare.

Cu referire la **competența evaluativă a cadrelor didactice** precizăm că în *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, aprobate prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018 [216], se stipulează drept indicator de performanță în domeniul evaluării rezultatelor școlare: *Cadrul didactic evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor*. Pentru acest indicator se precizează necesitatea realizării/demonstrării de către cadrul didactic a următoarelor aspecte/descriptori:

- Diversificarea metodelor și instrumentelor de evaluare inițială, formativă și sumativă pentru monitorizarea și evaluarea procesului de formare a abilităților și dezvoltare a competențelor.
- Asigurarea utilizării individualizate și diferențiate a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor/elevilor.
- Asigurarea corectitudinii, obiectivității și relevanței evaluării.
- Analiza continuă a performanțelor subiectului, urmărindu-i progresul educațional.
- Oferirea sistematică a conexiunii despre rezultatele școlare subiecților abilitați.
- Aplicarea standardelor de eficiență a învățării în cadrul realizării evaluărilor, în concordanță cu Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.

Anume acest sistem de indicatori și descriptori configurează semnificația conceptului de *competență evaluativă a cadrelor didactice*, pe care se axează *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [216].

În contextul obiectului cercetării noastre - *procesul de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar prin valorificarea testului integrativ* – am urmărit în cadrul experimentului să dezvoltăm *abilitatea învățătorilor în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar prin valorificarea testului integrativ*, cu accent pe:

- aplicarea corectă a prevederilor documentelor curriculare în procesul de evaluare a rezultatelor învățării;
- capacitatea de argumentare, particularizare și integrare într-o viziune proprie a esenței ECTÎP;
- capacitatea de elaborare a *testului integrativ*: construirea unei matrice de specificație pentru *testul integrativ*; elaborarea *testului integrativ*, respectând toate etapele incluse în tehnologie; formularea itemilor transdisciplinari pentru *testul integrativ*, respectând cerințele docimologice.

În concordanță cu scopul cercetării, s-au stabilit **obiectivele** experimentului pedagogic:

- identificarea atitudinii cadrelor didactice (învățători) în raport cu valoarea tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ;
- formarea competenței cadrelor didactice (învățători) în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar, prin valorificarea testului integrativ;
- determinarea nivelului de formare a competenței cadrelor didactice (învățători) în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar, prin valorificarea testului integrativ la etapa de pre- și postformare.

Experimentul de constatare a fost anticipat de un pre-experiment (vezi paragraful 2.3 *Analiza stării de fapt privind evaluarea competențelor în învățământul primar în R.M.*) rezultatele căruia au determinat necesitatea conceptualizării ECTÎP din perspectiva principiului integralității.

Cercetarea experimentală s-a desfășurat în trei faze conexe, reprezentate în Tabelul 3.1:

Tabelul 3.1. Etapele experimentului pedagogic

Etape	Perioade	Scop	Conținut	Metodologie
Pre-experiment pedagogic (paragraful 2.1 din lucrare)				
<i>Etapa inițială</i>	2017	Analiza Curriculumului Național (cl. I-IV) [74]. Identificarea opiniei subiecților educaționali privind evaluarea competențelor elevilor în învățământul primar.	Aplicarea chestionarelor (Anexa 1, Anexa 2, Anexa 3, Anexa 4) Interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarelor.	Chestionarul
Experimentul pedagogic de constatare				
<i>Etapa I</i>	2018	<i>Determinarea nivelului inițial de formare a competenței cadrelor didactice (învățători) în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar.</i>	Eșantionarea – stabilirea grupei experimentale (EE) și a grupei martor (EM). Elaborarea testului inițial. Administrarea testului inițial la ambele grupe (EE și EM). Interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor testului.	Test inițial „Nivelul inițial de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice – test integrativ” (Anexa 11)
Experimentul pedagogic de formare				
<i>Etapa II</i>	2018	<i>Formarea competenței cadrelor didactice (învățători) în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ.</i>	Valorificarea Constructului de formare profesională ECTÎP de tip test integrativ în baza Curriculei/Programei analitice ECTÎP cu eșant. experimental. Prezentarea conceptului și Modelului pedagogic ECTÎP printr-un program tematic – Trainingul pedagogic ECTÎP de formare a cadrelor didactice. Evaluarea formativă a competențelor pe parcursul cursului, prin intermediul sarcinilor din cadrul sesiunilor de formare, prin observarea sistematică a comportamentului fiecărui cursant.	Metode, procedee, tehnici, instrumente și forme aplicate în procesul instruirii adulților. Cercetare-acțiune
Experimentul pedagogic de control				
<i>Etapa III</i>	2018	<i>Determinarea nivelului de formare a competenței cadrelor didactice (învățători) în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ.</i>	Elaborarea testului final. Administrarea testului final la ambele grupe (EE și EM). Interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor testului. Evaluarea produselor elaborate de învățători în cadrul stagiului de formare ECTÎP (modele de teste integrative).	Test final „Nivelul final de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice – test integrativ” (Anexa 18)

Anterior derulării experimentului de constatare s-au efectuat următoarele acțiuni:

⇒ S-a stabilit instituția unde se va desfășura experimentul pedagogic: Institutul de Științe ale Educației.

⇒ S-au selectat cele două grupuri, experimental (A) și martor (B), pe criteriul omogenității de nivel și compoziție: cadrele didactice participante la cursurile de formare continuă în învățământul primar, IȘE.

⇒ S-au determinat metodele aplicate în experiment: testul, analiza, comparația, prelucrarea statistică a datelor experimentale.

Formarea cadrelor didactice (învățători), în domeniul ECTÎP de tip test integrativ (Tabelul 3.2), s-a întemeiat pe următoarele **criterii de calitate/de succes**:

1. Relevanța, demonstrată de coerența dintre demersurile formative, esența *Modelului și a tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ*, precum și nevoile concrete ale cadrelor didactice în acest domeniu.

2. Eficacitatea, care demonstrează măsura în care activitățile de formare profesională continuă satisfac necesitățile reale ale cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor școlare ale elevilor, realizează efectiv obiectivele demersului formativ.

3. Efectivitatea, care demonstrează gradul de adecvare al activităților de formare în raport cu obiectivele demersului formativ, esența *Modelului și a tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ*.

4. Eficiența, care demonstrează măsura rezultatelor tuturor activităților de formare desfășurate în cadrul experimentului, raportate la timpul alocat, resurse, investiții și eforturi.

5. Sustenabilitatea. Specificul activității de formare solicită dovezi certe despre rezultatele pozitive ale formării competențelor evaluative ale cadrelor didactice, care vor fi implementate în practică după finalizarea formării propriu-zise. Este important ca formarea profesională continuă a cadrelor didactice să devină *durabilă*, cu *impact pe termen lung* asupra procesului educațional.

6. Impactul, care demonstrează efectul de ansamblu al activităților de formare asupra unui număr mai mare de persoane, care vor beneficia, ulterior, de formări în domeniul de referință al tezei la nivel instituțional.

Experimentul de constatare a fost realizat în perioada **mai-iulie 2018** cu 121 subiecți (învățători) (eșantionul experimental EE – 61 învățători; eșantionul martor EM – 60 învățători).

La **I etapă** a experimentului pedagogic, **etapa de constatare**, a fost administrat ca instrument de evaluare **testul** „*Nivelul de dezvoltare inițial a competenței evaluative a cadrelor didactice – test integrativ (Anexa 11)*”. Delimităm în cercetarea dată **competența de evaluare a cadrului didactic** drept: „**măsurarea corectă a rezultatelor atinse în acțiunea educativă cu elevii și de către elevi**” [117, p. 494]. Statutul științific al testului este asigurat de condițiile: *validitate, fidelitate, obiectivitate, aplicabilitate*. Este un test (Anexa 11), însoțit de matrice de specificație, barem de corectare. Testul include itemi din complexul de competențe formulate în Curriculumul/ Programa analitică a cursului de formare pentru învățători „*Evaluarea competențelor școlare în învățământul primar*” și a cumulat 10 itemi variați, care ne-au permis măsurarea cunoștințelor, deprinderilor reale, autentice și contextualizate.

În cadrul experimentului pedagogic am stabilit convențional **trei niveluri** de performanță:

Tabelul 3.2. Referențial de evaluare a competenței evaluative a cadrelor didactice (învățători) la etapa de preformare

Criteriile de evaluare	Nivele	Indicatori de evaluare/Punctaj Participanții în experiment:	Descriptori de evaluare
<p><i>Capacitatea de argumentare, particularizare și integrare a informației teoretice și metodologice privind ECTÎP.</i></p> <p><i>Capacitatea de integrare într-o viziune proprie a esenței reformelor în domeniul ECTÎP.</i></p> <p><i>Aplicarea corectă a prevederilor documentelor curriculare în procesul de evaluare a rezultatelor învățării.</i></p> <p><i>Capacitatea de elaborare a unui test integrativ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • construirea unei matrice de specificație pentru testul integrativ; • elaborarea testului integrativ, respectând 	Nivel jos	<p>9-14 puncte acumulate, dețin cunoștințe elementare legate de procesul ECTÎP.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subiecții prezintă răspunsuri cu lacune severe la nivel de logică, corectitudine, completitudine, coerență, relevanță, originalitate privind procesul de ECTÎP. • Subiecții demonstrează interes pentru reperele teoretice și metodologice ale ECTÎP, dar nu conturează încă concret domeniile deficitare în propria dezvoltare. • Subiecții elaborează instrumente de ECTÎP cu lacune semnificative. 	<p>1. Logicitatea</p> <p>2. Corectitudinea</p> <p>3. Completitudinea</p> <p>4. Coerența</p> <p>5. Relevanța răspunsului</p> <p>6. Originalitatea ideilor</p>
	Nivel mediu	<p>15-20 puncte acumulate, dețin cunoștințe și înțeleg termeni referitoare la ECTÎP.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subiecții prezintă răspunsuri cu unele lacune la nivel de logică, corectitudine, completitudine, coerență, relevanță, originalitate privind procesul de ECTÎP. • Subiecții prezintă dovezi și exemple imprecise despre reperele teoretice și metodologice ale ECTÎP. • Subiecții elaborează instrumente de ECTÎP cu dificultate. 	
	Nivel înalt	<p>21-26 puncte acumulate, dețin cunoștințe referitoare la ECTÎP, înțeleg și sunt capabili să le integreze.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subiecții prezintă răspunsuri logice, 	

toate etapele incluse în tehnologie; • formularea itemilor transdisciplinari pentru <i>testul integrativ</i> , respectând cerințele docimologice.		corecte, complete, coerente, relevante, originale în raport cu itemii propuși. • Subiecții prezintă dovezi certe și exemple concrete despre reperetele teoretice și metodologice ale ECTÎP. • Subiecții elaborează instrumente relevante de ECTÎP.	
--	--	--	--

Rezultatele experimentului de constatare sunt reflectate în Tabelul 3.3

Tabelul 3.3. Nivelul de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice

Nivele	Eșantionul experimental (EE) – 61 subiecți		Eșantionul martor (EC) – 60 subiecți	
	Numărul de subiecți	%	Numărul de subiecți	%
<i>Nivel jos</i>	45	73,80%	48	80%
<i>Nivel mediu</i>	12	19,70%	9	15%
<i>Nivel înalt</i>	4	6,50%	3	5%

Generalizarea datelor experimentale cu privire la ECTÎP pe dimensiunile noțional-terminologică și aplicativ-metodologică ne permite să determinăm nivelul de dezvoltare a competențelor *pre-existente* și a nivelului de percepție privind *testul integrativ* (transdisciplinar) la cadrele didactice școlare, ilustrate grafic în Figura 3.1, ce urmează.

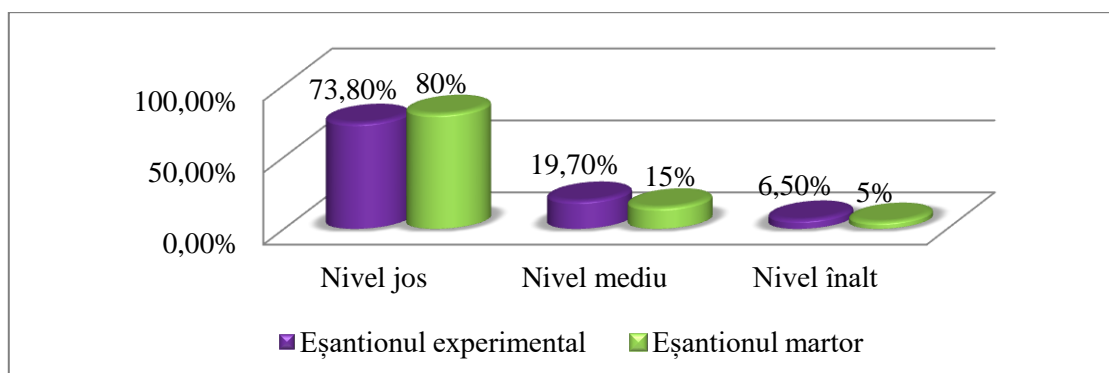


Figura 3.1. Nivelul de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice.

Rezultatele experimentului de constatare

Se constată că nivelul înalt al competenței evaluative a cadrelor didactice din eșantionul experimental atinge valori de 6,50%, **nivelul mediu** – 19,70% și **nivelul jos** este marcat de 73,80%. În cazul eșantionului martor se constată rezultate similare a nivelului de competențe evaluative: **nivelul înalt** – 6,50%, **nivelul mediu** – 15% și **nivelul jos** 80% .

Diferența mică a rezultatelor obținute la ambele eșantioane sunt explicate de activitatea directă de exersare a competențelor evaluative, în general, la clasă pe care o desfășoară.

În urma analizei rezultatelor testului de evaluare a competențelor evaluative, putem afirma că, deși cadrele didactice demonstrează capacități de proiectare/transpunere a *modelului de evaluare test integrativ* mediu și scăzut, demonstrând un potențial insuficient al cunoștințelor

teoretico-aplicative, o mică parte (EE 6,50% și EM 5%) sunt familiarizați cu problema respectivă.

Totuși, rezultatele înregistrate conduc la concluzia că învățătorii demonstrează, în general, valori reduse pentru fiecare componentă evaluată, ceea ce indică un nivel scăzut al calității implementării pe viitor a *tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ*.

În **concluzie**, rezultatele obținute în cadrul pre-experimentului pedagogic, experimentului de constatare, precum și discuțiile purtate cu subiecții evaluați vin să confirme ideea înțelegerii și practicării într-un mod cvasi personalizat a evaluării competențelor școlare la nivelul învățământului primar. Datele experimentale indică necesitatea acută de intervenție în cadrul procesului de formare continuă a învățătorilor, cu privire la necesitatea creării unor condiții pedagogice orientate spre valorificarea *tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ*, prin aplicarea *Constructului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea de evaluare a a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar*, elaborat de noi, pe care îl prezentăm în cele ce urmează.

3.2. Constructul curricular de formare a competențelor evaluative ale cadrelor didactice

Realizarea eficientă a procesului de evaluare a competențelor școlare în învățământul primar reprezintă o condiție esențială pentru integrarea în sistemul educațional de calitate. Eliminarea improvizației din proiectarea actului educativ sunt imperative ale profesionalismului, devenind și condiții esențiale în realizarea procesului evaluativ în învățământul primar.

Rezultatele constatate la etapa inițială a experimentului pedagogic au scos în evidență aspecte importante a fi luate în considerație, astfel încât mecanismele de evaluare a competențelor școlare în învățământul primar să poată fi dirijate eficient în direcția obținerii performanțelor scontate.

Etapa experimentului de formare a vizat elaborarea și valorificarea *Constructului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea de evaluare a competențelor transdisciplinare în învățământul primar*, în vederea formării continue a învățătorului pentru realizarea procesului evaluativ în conformitate cu tendințele actuale naționale și internaționale. Impactul cercetării își va demonstra efectul asupra categoriilor de subiecți implicați indirect în investigație, elevii de vârstă școlară mică, dar și a celor care au ca viziune de viitor *evaluarea*

competențelor școlare, aceștia fiind cadrele didactice din învățământul primar, participante la programul de formare continuă (IȘE).

Pașii ce vor urma în continuare constituie o strategie articulată a prezentării *Constructului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar* în vederea soluționării problemei cercetării ce rezultă din formarea insuficientă a învățătorilor pentru activitatea de *evaluare a competențelor școlare*, **prin valorificarea testului integrativ**.

Reieșind din constatările de ordin teoretic și experimental (Figura 2.6 – elevi; Figura 2.13 – cadre didactice; Figura 2.18 – manageri școlari; Figura 2.23 – părinți) – acordul și opțiunea actanților educaționali pentru *o unică testare națională (test integrativ) la finele învățământului primar*, întrebare ce exprimă un punct cheie al cercetării noastre, mai mult de jumătate la sută din totalul respondenților fiind de acord (52,82% elevi; 51,09% cadre didactice; 75% manageri; 55,06% părinți), justificând că asemenea test cuprinde o evaluare mai complexă, este imperativ elaborarea unui astfel de model de test, cât și formarea continuă a învățătorilor în acest sens, ceea ce ar asigura condițiile pedagogice de implementare cu succes.

Scopul experimentului de formare: *formarea competenței cadrelor didactice (învățători) în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ.*

Obiectivele experimentului formativ:

- Elaborarea *Constructului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ;*
- Implementarea *Constructului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ.*

Investigația a demarat cu cercetarea condițiilor psihopedagogice de realizare a procesului de evaluare a competențelor în învățământul primar în cadrul cursurilor de formare continuă de trei săptămâni a învățătorilor (IȘE), indirect, în calitate de formator, la cursurile modulare de trei zile, Evaluarea Criterială prin descriptorii (ECD), dar și în calitate de formator, la cursurile de formare la modulul tematic „La școală, fără note. ECD. Școala părinților”.

În verificarea ipotezelor am optat pentru o *cercetare cantitativă* în complementaritate cu cea *calitativă*. Complexitatea problemei studiate și a scopului, multitudinea de *variabile de cercetare*, *diversitatea metodologiei abordate*, *au deschis posibilitate combinării* acestor două

tipuri de cercetare după diferite criterii taxonomice, examinate de S. Chelcea: *longitudinală, practică aplicativă, observațională, calitativ-participativă, experimental formativă, descriptiv-analitică, explicativă, operațională, proiectivă, combinată* [49, p. 37].

Prima etapă a experimentului formativ a constat în elaboarea și implementarea *Constructului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*. Conceput ca un instrument noțional și operațional, *constructul* are ca scop formarea competențelor profesionale și producerea unui salt în calitatea prestației didactice a învățătorului, armonizată la cerințele criteriilor de evaluare a cadrelor didactice (vezi Tabelul 3.4). Antrenarea cadrelor didactice în activitățile promovate în cadrul sesiunilor de formare, reprezintă o oportunitate valoroasă pentru dezvoltarea profesională. Formarea evaluatorului solicită, nu doar o armonizare a dimensiunilor personalității sale, ci și aducerea în prim plan a acelor care să asigure calitatea, anume a competențelor [224, p. 259].

Experimentul formativ a inclus eșantionul experimental (EE) – 61 de învățători care au participat în perioada 28 mai 2018 – 15 iunie 2018, la cursurile de formare continuă de trei săptămâni în cadrul Institutului de Științe ale Educației din Chișinău. Crearea eșantionului după criteriul dat a fost influențată de considerentul că pregătirea metodică și psihopedagogică a cadrelor didactice, cunoașterea reperelor conceptuale și aplicarea acestora în activitatea educațională, în vederea prestării unor servicii de calitate în domeniul evaluarea competențelor școlare, depinde inclusiv de calitatea cursurilor de formare continuă (Tabelul 3.4).

Constructul curricular de formare a competenței evaluative ale cadrelor didactice se fundamentează pe principiile andragogiei (știința și practica educației adulților):

1. *Formabilul deține rolul principal în procesul formării sale.*
2. *Formabilul tinde spre autorealizare, independență, autogestiune și se consideră capabil de aceasta.*
3. *Experiența de viață a adultului poate fi o sursă importantă de învățare atât pentru el, cât și pentru colegii săi.*
4. *Adultul învață pentru a-și soluționa problemele și a-și atinge scopurile.*
5. *Adultul tinde să aplice imediat în practică cunoștințele, deprinderile și competențele căpătate în procesul învățării.*
6. *Activitatea de învățare a adultului este determinată, în mare parte, de factori profesionali, sociali, de timp și de spațiu, care împiedică sau favorizează acest proces.*

7. *Formabilul adult participă împreună cu formatorul la toate etapele procesului de învățare: planificare, realizare și evaluare* [106, p.10-11].

Obiectivele generale ale constructului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ:

Asimilarea, analiza, sinteza și evaluarea cunoștințelor privind:

- conceptul de competență școlară, personalitate integrală, test integrativ;
- diverse perspective de abordare a pedagogiilor alternative și a modelelor europene de evaluare a rezultatelor școlare;
- contextul și condițiile psihopedagogice ale desfășurării procesului evaluativ în învățământul primar;
- relevanța principiilor evaluării competențelor școlare pentru testarea finală (națională).

Aplicarea și integrarea capacităților și atitudinilor privind exersarea:

- modelului managementului activității de evaluare a competențelor în învățământul primar;
- proiectării și implementării probei de evaluare – test integrativ;
- managementul participativ, al performanței, al timpului, al comunicării;
- soluționarea problemelor profesionale privind evaluarea competențelor școlare.

Evidențiem că fiecare seminar/training debuta cu activități focalizate pe formabil, fiind centrate pe crearea unui mediu socio-afectiv prielnic, începea cu comportamente simple și apoi, pe măsură ce formabilul devenea încrezător, se continua cu comportamente complexe.

Evaluarea pe parcursul sesiunilor de formare ECTÎP a avut un pregnant caracter formativ și formator. A fost concepută ca funcție de stimulare, de motivare, de întărire a rezultatelor, de conștientizare a propriilor performanțe în vederea realizării plenare a finalităților. Activitatea de evaluare a formatorului, în timpul sesiunilor ECTÎP, s-a axat pe principiile enunțate de cercetătorul român G. Albu:

- ✓ *Conștiința propriilor limite culturale, științifice (contracurarea aroganței cognitive).*
- ✓ *Deschiderea sinceră spre înțelegerea ideilor, punctului de vedere al evaluatului (empathia cognitivă).*
- ✓ *Înțelegerea faptului că evaluarea este o stare de dialog, pe parcursul căruia fiecare învățăm de la fiecare (democrație cognitivă).*
- ✓ *Prezența intenției fundamentale de a-l încuraja pe evaluat, de a-l îndemna pe mai departe la lucru.*
- ✓ *Prin evaluarea sa (formatorului), se stimulează autoexistența evaluatului* [4, p. 44].

Tabelul 3.4. Constructul de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ

Nr. d/o	Obiectivele activității de formare	Subiectul	Timp	Tipul de activitate	Tehnologia didactică			
					Strategii didactice: metode, procedee, tehnici	Materiale did.	Forme de organ.	Forme de evaluare
I.	<p>1. Analizarea documentelor de politici educaționale naționale în contextul ECTÎP.</p> <p>2. Interpretarea modelelor europene de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul primar.</p> <p>3. Aprecierea procesului de evaluare în cadrul sistemelor educaționale de alternativă.</p> <p>4. Îndeplinirea testului „Nivelul de dezvoltare inițial a competenței evaluative a cadrelor didactice – test integrativ”.</p>	<p><i>Tendințe moderne în evaluarea competențelor elevilor în învățământul primar</i> (Anexa 12)</p>	2 h	Seminar de inițiere	<p>Conversația</p> <p>Clustering</p> <p>Turul galeriei</p> <p>Explicația</p> <p>Predare complementară</p> <p>Caut pe cineva care spune...</p>	<p>Fișe</p> <p>Planșe</p> <p>Poster</p> <p>PPT</p>	<p>Frontal</p> <p>Lucrul în perechi</p> <p>Lucrul în grup</p> <p>Lucrul individual</p>	<p>Test inițial (etapa de constatare)</p> <p>„Nivelul inițial de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice – test integrativ” (Anexa 11)</p>
II.	<p>1. Explicarea conceptelor aferente problemei studiate (competență, competență școlară, competențe transdisciplinare etc.).</p> <p>2. Schițarea modelului integrator al competenței din perspectivă praxiologică.</p> <p>3. Examinarea particularităților dezvoltării psiho-anatomo-fiziologice ale școlarului mic în contextul evaluării competențelor.</p> <p>4. Aprecierea „paradigmei personalitate integrală” ca premisă fundamentală a evaluării competențelor în învățământul primar.</p> <p>5. Determinarea avantajelor și dezavantajelor metodelor de evaluare</p>	<p><i>Ipostaze psihopedagogice ale procesului evaluativ în învățământul primar</i> (Anexa 13)</p>	2 h	Seminar – metodic	<p>Știu – Vreau să știu – Învăț</p> <p>Mozaic</p> <p>Asocieri libere</p> <p>SINELG</p> <p>Dezbaterea</p> <p>Paianjen</p> <p>Jurnalul cu dublă intrare</p>	<p>Poster</p> <p>Fișe</p> <p>Planșe</p> <p>PPT</p>	<p>Frontal</p> <p>Lucrul în perechi</p> <p>Lucrul în grup</p> <p>Lucrul individual</p>	<p>Autoevaluarea</p> <p>Evaluarea frontală</p> <p>Evaluarea reciprocă</p>

	moderne, reieșind din experiența la clasă.							
III.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ilustrarea Modelului ECTÎP. 2. Interpretarea tehnologiei, etapelor de implementare a Modelului ECTÎP. 3. Analizarea principiilor și a condițiilor psihopedagogice de elaborare și implementare a Modelului și a tehnologiei ECTÎP. 4. Dezvoltarea unei opinii pedagogice privind implementarea Modelului și a tehnologiei ECTÎP la nivel de sistem educațional. 	<i>Paradigma evaluarea competențelor școlare în învățământul primar - test integrativ (Anexa 14)</i>	2 h	Seminar-metodologic	<p>Comerțul cu o problemă</p> <p>Agenda cu notițe paralele</p> <p>Dezbaterea 6 De ce? Problematizarea Cubul</p>	<p>Planșe</p> <p>Poster</p> <p>Fișe</p> <p>PPT</p>	<p>Lucrul individual</p> <p>Lucrul în perechi, în grup</p>	<p>Autoevaluarea</p> <p>Evaluarea frontală</p> <p>Evaluarea reciprocă</p>
IV.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrarea conexiunii competențe cheie/transversale/ transdisciplinare în contextul proiectării testului integrativ. 2. Construirea de teste integrative centrate pe nevoile elevilor. 3. Analizarea modelelor de teste integrative create. 4. Aplicarea tehnologiei ECTÎP cu aspecte de integralizare. 	<i>Valorificarea tehnologiei ECTÎP – test integrativ (Anexa 15)</i>	2 h	Training	<p>Asocieri libere GPP</p> <p>Lotus</p> <p>Învățarea cooperativă</p> <p>Joc de rol</p> <p>Brainstorming</p>	<p>Planșe</p> <p>Poster</p> <p>Fișe</p>	<p>Frontal</p> <p>Lucrul în perechi</p> <p>Lucrul în grup</p> <p>Lucrul individual</p>	<p>Autoevaluarea</p> <p>Evaluarea frontală</p> <p>Evaluarea reciprocă</p> <p>Evaluarea prin cooperare</p>
V.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprecierea metodologiei ECTÎP în context educațional. 2. Inventarierea problemelor legate de ECTÎP. 3. Evaluarea și autoevaluarea activității sesiunilor de ECTÎP. 	<i>Pledoarie pentru o tehnologie de evaluare a competențelor școlare la finele învățământului primar – test integrativ (Anexa 16)</i>	2 h	Seminar de bilanț a activităților experimentale	<p>Învățarea cu ajutorul modelelor</p> <p>Focus-grup</p> <p>Exercițiul creativ</p> <p>Conversația</p> <p>Tehnica Copacul</p>	<p>Grila „Calitatea testului integrativ”</p> <p>Poster</p> <p>Fișe</p> <p>PPT</p>	<p>Focus-grup</p> <p>Lucrul independent, individual, în perechi, în grup</p>	<p>Test final (etapa de control)</p> <p>„Nivelul final de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice – test integrativ” (Anexa 18)</p>

Pe parcursul activităților didactice au fost integrate toate sursele relevante de feed-back. În special, s-a urmărit determinarea eficacității activităților de formare prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute în context de competențe profesionale evaluative a cadrelor didactice, prin derularea activităților corespunzător *Curriculumului cursului de formare profesională pentru învățători ECTÎP* (Anexa 17).

Validarea experimentală a *Constructului de formare profesională a învățătorilor pentru activitatea de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ* poate fi demonstrată în baza comparării rezultatelor obținute prin intermediul aplicării instrumentelor în cadrul celor trei etape experimentale: constatare, formare și control.

3.3. Valori experimentale în domeniul formării competenței evaluative a cadrelor didactice/învățători

Funcționalitatea *modelului pedagogic al evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar* a fost demonstrată prin validarea experimentală a *tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*.

Scopul experimentului de control: *determinarea nivelului de formare a competenței cadrelor didactice (învățători) în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ.*

La a **III etapă** a experimentului pedagogic, **etapa de control**, am aplicat aceleași metode și același referențial ca și în experimentul de constatare.

Rezultatele experimentului de control sunt oglindite în Tabelul 3.6.

Tabelul 3.6. Nivelul de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice

Nivele	Eșantionul experimental (EE) – 61 subiecți		Eșantionul martor (EC) – 60 subiecți	
	Numărul de subiecți	%	Numărul de subiecți	%
<i>Nivel jos</i>	10	16,40%	45	75%
<i>Nivel mediu</i>	34	55,70%	12	20%
<i>Nivel înalt</i>	17	27,90%	3	5%

Conform rezultatelor înregistrate din cei **61** de cadre didactice din eșantionul experimental implicați în experimentul pedagogic 17 (27,90 %) demonstrează competențe evaluative de **nivel înalt**; 34 (55,70%) – de **nivel mediu** și 10 (16,40%) – de **nivel jos**. Din **60** de cadre didactice din eșantionul martor 3 (5%) demonstrează competențe evaluative de **nivel înalt**;

12 (20%) – de **nivel mediu**; 45 (75%) – de **nivel jos**. Rezultatele sunt ilustrate grafic în Figura 3.2.

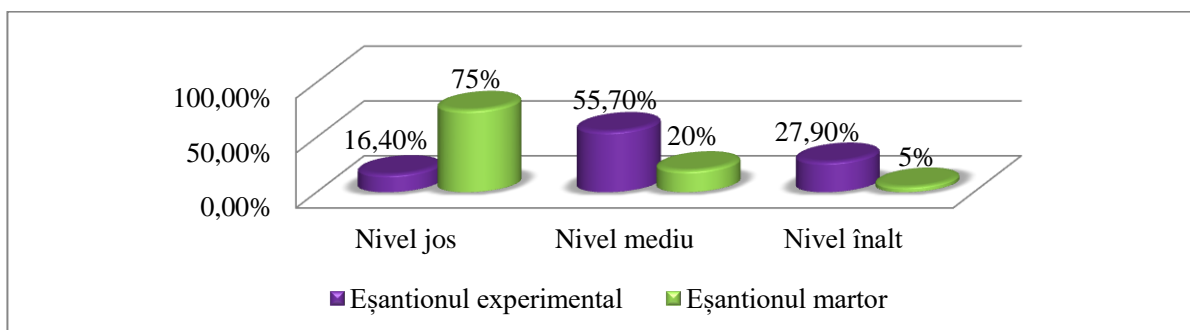


Figura 3.2. Nivelul de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice.

Rezultatele experimentului de control

Generalizarea datelor experimentului de control cu privire la ECTÎP pe dimensiunile noțional-terminologică și aplicativ-metodologică ne permite să determinăm, în dinamică, nivelul de dezvoltare a competențelor evaluative privind *testul integrativ* (transdisciplinar) la cadrele didactice școlare, ilustrate grafic în Figura 3.3.

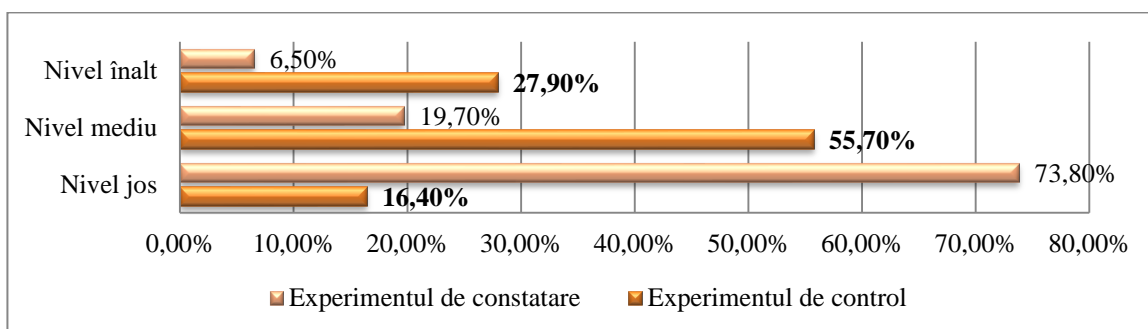


Figura 3.3. Dinamica înregistrată de eșantionul experimental (EE) la testul sumativ, experimentul de constatare-experimentul de control

Dinamica înregistrată de eșantionul martor (EM) la testul sumativ este oglindită în Figura 3.4.

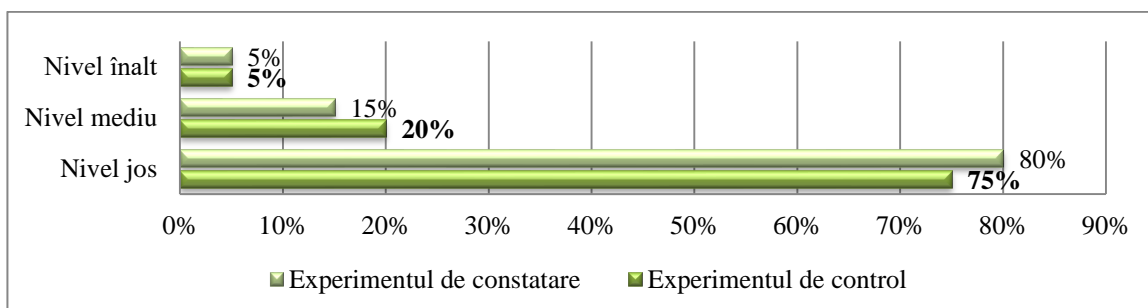


Figura 3.4. Dinamica înregistrată de eșantionul martor (EM) la testul sumativ, experimentul de constatare-experimentul de control

Rezultatele sintetice comparative pentru etapa de constatare și control sunt prezentate în Tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. Datele comparative ale experimentului pedagogic (testarea), pentru eșantionul experimental (EE) și eșantionul martor (EM)

Nivele	Eșantionul experimental (EE) – 61 subiecți		Eșantionul martor (EM) – 60 subiecți	
	Experimentul de constatare	Experimentul de control	Experimentul de constatare	Experimentul de control
<i>Nivel jos</i>	73,80%	16,40%	80%	75%
<i>Nivel mediu</i>	19,70%	55,70%	15%	20%
<i>Nivel înalt</i>	6,50%	27,90%	5%	5%

Rezultatele evidențiază creșterea nivelului de formare a competenței evaluative la eșantionul experimental (EE). Distribuția rezultatelor finale privind nivelul de formare a competenței evaluative în grupele de formare (EE) și cele martor (EM) este reprezentată în Figura 3.5.

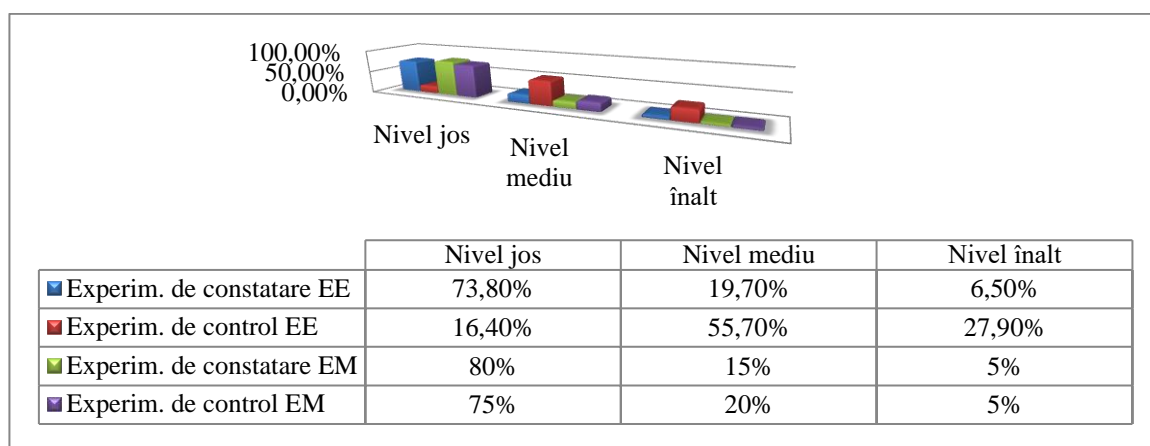


Figura 3.5. Datele comparative ale experimentului pedagogic pentru eșantionul experimental (EE) și eșantionul martor (EM)

Analiza comparativă a datelor *etapa de constatare - etapa de control* a scos în evidență că s-au înregistrat progrese vădite în formare, în eșantionul experimental (EE, 61 de subiecți). Acest fapt confirmă ipoteza conform căreia constructul de formare continuă dezvoltă efectiv competențele evaluative a cadrelor didactice.

S-a constatat că subiecții din eșantionul experimental: demonstrează capacități sigure de construire a unei matrice de specificație pentru *testul integrativ*; demonstrează capacități sigure de crearea a *testului integrativ*, respectând etapele de elaborare; formulează itemi transdisciplinari pentru *testul integrativ*, respectând cerințele docimologice; propun activități concrete aferente ECTÎP de *tip test integrativ*.

În eșantionul martor, cu un efectiv de 60 subiecți, în baza faptului că nu au fost antrenați în experimentul pedagogic de formare, situația privind rezultatele sânt aproximativ la același nivel comparativ cu situația de la faza de constatare. Prin urmare, în eșantionul martor se înregistrează o dezvoltare a competențelor profesionale (evaluative) obișnuită. Deși ne semnificativă, creșterea se explică prin abordarea tangențială a problemei *ECTÎP* de tip *test integrativ* în cadrul altor subiecte în procesul de formare continuă.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Studiul experimental a scos în evidență necesitatea acordării unei atenții sporite demersului evaluativ transdisciplinar prin valorificarea *testului integrativ*.

2. Rezultatele experimentale au demonstrat, practic, necesitatea abordării transdisciplinare a evaluării competențelor în învățământul primar, prin valorizarea *testului integrativ*, ca paradigmă complexă și autentică pentru sistemul educațional național.

3. Eficiența intervenției experimentale în cadrul cercetării este demonstrată prin rezultatele obținute la etapa de validare, care au pus în evidență diferențe statistice semnificative privind formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în *ECTÎP* (eșantion experimental). Instrumentele de cercetare valorificate în cadrul experimentului pedagogic în conformitate cu variabilele cercetării s-au dovedit a fi viabile. Acțiunile educaționale de formare profesională continuă sunt funcționale și contribuie la formarea competențelor evaluative în *ECTÎP* ale cadrelor didactice. Obiectivele cercetării experimentale au fost realizate, iar rezultatele obținute din aplicarea metodelor de calcul statistic au dovedit prin diferențele semnificative înregistrate eficiența *demersului strategic de ECTÎP* la nivelul îmbunătățirii ***competențelor evaluative ale învățătorilor***.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Referințele de valorizare a problemei enunțate în titlu, complexitatea ei teoretico-practică, antrenarea unor repere adecvate de validare experimentală, furnizarea unor repere teoretico-metodologice autentice și relevante pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, logica internă și externă a investigațiilor, ne-au condus spre următoarele concluzii:

1. Prin studiu analitico-sintetic s-a argumentat că paradigma educației integrale, orientată spre formarea/dezvoltarea personalității integrale, accentuează necesitatea *revizuirii conceptului și procesului de evaluare a competențelor școlare din perspectivă integratoare* [228, 225, 223].

Analiza documentelor curriculare pentru nivelul primar de învățământ a permis elucidarea unor particularități semnificative a raportului dintre *competențele-cheie/transversale/transdisciplinare* versus *competențele disciplinare*, în special, că există competențe-cheie transversale care se formează în cadrul tuturor disciplinelor școlare (competențele de învățare/de a învăța să înveți; competențele de comunicare în limba maternă/limba de stat ș.a.), dar și competențe-cheie transversale (competențele în matematică, științe și tehnologie; competențele de comunicare într-o limbă străină) ce se formează, preponderent, prin intermediul unei singure discipline școlare, care propune explicit sau implicit dezvoltarea acestei competențe.

2. S-a demonstrat că evaluarea rezultatelor școlare în învățământul primar trebuie să aibă la bază conceptul de *competență școlară* ca finalitate a procesului educațional; evaluarea rezultatelor școlare la finele învățământului primar se va realiza nu doar prin raportare la unitățile de competențe, ci în contextul competențelor-cheie/transversale/transdisciplinare și a competențelor specifice disciplinelor școlare [235].

3. S-a argumentat că, din perspectiva principiului integralității, evaluarea competențelor în învățământul primar implică valorizarea treptelor integralizării prin îmbinarea a trei categorii de relații: între procesul de ECTÎP ca sistem și componentele sale; între componentele sistemului; între procesul de ECTÎP și sistemul educațional și social global. Din perspectivă transdisciplinară, **evaluarea integrativă** presupune un proces complex, axat pe crearea de conexiuni între diferite entități, precum competențe, unități de competențe, unități de conținut, care sunt de regulă formate și evaluate separat, în interiorul diferitelor discipline [234].

4. În rezultatul procesului investigațional au fost determinate fundamentele teoretice ale evaluării competențelor elevilor la finele nivelului primar: *sistemul de valori* (valori general-umane, valori specifice naționale, valori educaționale, valori curriculare, valori instrumentale,

valori colective, valori individuale), care sunt definatorii pentru conceptualizarea unui demers evaluativ transdisciplinar, precum și **sistemul de principii** (principiile didactice generale, dar și principiile specifice: principiul integralității ca principiu cheie în evaluarea competențelor transdisciplinare în învățământul primar; principiul centrării pe personalitatea celui educat (evaluat); principiul corelației predare-învățare-evaluare; principiul autenticității evaluării; principiul continuității; principiul asigurării obiectivității evaluării) – acestea constituind dimensiunea teoretică a *Modelului pedagogic al evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar*.

5. În temeiul demersului teoretico-empiric s-a demonstrat că testul integrativ reprezintă un instrument *fidel, obiectiv, aplicabil, valid* pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele clasei a IV-a, axat pe crearea de conexiuni între diferite entități precum competențe, unități de competențe, unități de conținut, însumând o gamă variată de discipline obligatorii (de bază) prevăzute de curriculumul național pentru învățământul primar [235].

6. În temeiul esenței conceptului de *tehnologie educațională* s-a definit conceptul de *tehnologie a evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar*: un sistem procesual, bazat pe valori și principii pedagogice, integrând totalitatea elementelor (finalități educaționale, conținuturi curriculare, matrice de specificație, test integrat) și a operațiilor ce stabilesc corelația între domeniile de cunoaștere (arii curriculare), corespunzător cadrului valoric/axiologic transdisciplinar și profilului absolventului nivelului primar de învățământ [235].

S-a argumentat că *tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar*, bazată pe principiul integrității structurale și de conținut, precum și al interdependenței reciproce a tuturor elementelor tehnologiei, atât pe orizontală, cât și pe verticală permite o imagine holistică a procesului educațional și de evaluare în particular; face posibilă cunoașterea complexă a funcționalității sistemului; permite o analiză teoretică, dar și practico-acțională de realizare a reformei sistemului educațional; permite adaptarea modului de evaluare la formarea-evaluarea integrală a personalității; combină și pune în relație obiectele de studiu; **permite stabilirea relațiilor între concepte, fenomene și procese din domenii diferite, acoperind “rupturile” dintre discipline**; asigură unitatea științei; corelează probele de evaluare cu situațiile din viața cotidiană; permite o selectare mai riguroasă a elevilor pentru gimnaziile/liceele cu profil, o orientare profesională mult mai precoce, cu un efort mai puțin.

7. S-a demonstrat experimental că eficacitatea *Modelului pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar* este determinată de

competența evaluativă a învățătorilor, ce poate fi formată în baza *Constructului curricular de formare a cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*. Implementarea *Constructului curricular de formare a cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ* în cadrul cursurilor de formare continuă a învățătorilor a furnizat suficiente dovezi de validare a rolului competenței evaluative a învățătorilor/ a conectorilor instrumentelor de evaluare în asigurarea autenticității evaluării.

8. În temeiul valorilor teoretice și praxiologice produse în rezultatul investigației noastre, **problema științifică importantă soluționată în cercetare** rezidă în *fundamentarea teoretică și praxiologică a funcționalității modelului pedagogic și a tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*, în vederea asigurării eficacității procesului de evaluare a *competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar*.

Investigația își definește **identitatea științifică** prin:

- *Modelul pedagogic* de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar.
- *Tehnologia evaluării* competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ.
- *Constructul curricular* de formare a cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ.
- *Constructul de validare prin experiment* a tehnologiei evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ.

În vederea perfecționării evaluării competențelor școlare în învățământul primar se recomandă:

- accentuarea funcției formative/formatoare și reglatorii a evaluării competențelor școlare, fapt ce implică sprijinirea elevilor pentru a conștientiza și interioriza criteriile de succes, și pe această bază – pentru a-și forma capacitatea de autoevaluare prin acordarea unei ponderi mai mari evaluării inter- transdisciplinare a CȘ în învățământul primar;
- conceperea evaluării nu ca o etapă suprapusă procesului de învățare, ci ca un act integrat activității pedagogice și asigurarea continuității la nivelul treptelor de învățământ în contextual ECTÎP;

- diversificarea tehnologiei de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete prin deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar (competențe relaționale, comunicarea învățător-elev, disponibilitățile de integrare socială);
- personalizarea actului evaluativ prin contextualizarea instrumentelor, a criteriilor și aprecierii la subiecții examinați, la contextul sociocultural, la liniile de evoluție ale lumii actuale;
- centrarea evaluării pe rezultatele pozitive, nesancționarea în permanență a celor negative și transformarea elevului într-un partener autentic al învățătorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată.

Probleme identificate:

1. Se impune o intervenție în cadrul procesului de formare profesională continuă cu privire la necesitatea formării competențelor cadrelor didactice privind ECTÎP de tip *inter-transdisciplinar (test integrativ)*.
2. În marea lor majoritate, studiile realizate la problema cercetată (evaluarea rezultatelor școlare/competențelor) vizează mai mult/în special învățământul de masă. Pentru elevii supradotați, imigranți etc. multe aspecte psihopedagogice privind evaluarea rezultatelor școlare nu sunt luate în considerare. Problematika din jurul promovării accelerate a elevilor identificați ca supradotați sau talentați fiind exclusă din majoritatea literaturii de specialitate. Majoritatea testelor atât curente, sumative, naționale sunt concepute/preconizate pentru elevii cu dezvoltare normală, pentru nivelul mediu de dezvoltare. În acest context apare întrebarea: Ce se întâmplă sau ce facem cu elevii supradotați? Să ne resemnăm cu faptul că au calificativul *Foarte bine/ nota 10* la un test de evaluare națională, care este conceput pentru elevul mediu, când, de fapt elevul are un potențial mult mai mare? De ce nu este valorificat potențialul maxim al elevului respectiv, de ce nu solicităm de la el ce are mai bun, maximalul? Or, societatea prezentă atât la nivel național, cât și la nivel global are nevoie de oameni competenți, care să ofere ce au mai valoros.

BIBLIOGRAFIE

1. ACHIRI, I. Evaluarea competențelor școlare în Republica Moldova: aspecte strategice. În: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2012, nr. 5-6 (75-76), pp. 11-15. ISSN 1810-6455.
2. ACHIRI, I., NEAGU, M. Evaluarea curriculumului școlar proiectat: ghid metodologic. Iași: PIM, 2008. 112 p. ISBN 978-606-520-263-4.
3. AGAFIAN, R., GATMAN, D. Evaluarea rezultatelor școlare: Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum, 2014. 264 p. ISBN 978-9975-4273-4-0.
4. ALBU, G. Grijile și îngrijorările profesolului. Pitești: Paralela 45, 2013. 239 p. ISBN 978-973-47-1626-5.
5. ALBU, G. Introducere într-o pedagogie a libertății. Iași: Polirom, 1998. 192 p. ISBN 973-6831-06-X.
6. ALBULESCU, I. Pedagogii alternative. București: ALL, 2014. 295 p. ISBN 606-587-197-7.
7. ANDREI, P. Filosofia valorii. Iași: Polirom, 1998. 240 p. ISBN 973-683-017-9.
8. ANDRIȚCHI, V. Aspecte ale managementului calității formării profesionale continue a cadrelor didactice. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2017, nr. 2 (11), pp. 25-35. ISSN 1857-3592.
9. ANDRIȚCHI, V. Evaluarea resurselor umane în învățământul preuniversitar. În: *Revista Didactica Pro....* 2013, nr. 5-6 (81-82), pp.3-8. ISSN 1810-6455.
10. ANDRIȚCHI, V. Organizarea procesului educațional. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Î.E.P.Știința, 2007. 52 p. ISBN 978-9975-67-278-8.
11. ANDRIȚCHI, V. Valorile – sistem de referință a cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională. În: *Univers Pedagogic*. 2018, nr. 2 (58), pp. 3-11. ISSN 1811-5470.
12. ARDELEAN, D. M., POP, V. L. Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară. București, 2011 [citat 27.10.2016]. Disponibil:<https://docplayer.net/55790652-Strategiididactice-in-perspectiva-transdisciplinara.html>
13. ARDELEANU, A. Marele dicționar de psihologie. București: TREI, 2006. 1358 p. ISBN 973-707-099-2.
14. BACIU, S. Suport metodologic pentru evaluarea academică. Chișinău: ASEM, 2010. 95 p. ISBN 978-9975-75-512-2.

15. BĂLĂNESCU, C. L., POTOCEAN, D. Sunt curios, deci învăț! Caiet de activități integrate. Cl. a IV-a. București: Litera, 2017. 63 p. ISBN 978-606-33-1585-5.
16. BĂNCILĂ, G., ZAMFIR, G. Algoritmii succesului: repere actuale în învățământul preuniversitar. Iași: Polirom, 1999. 178 p. ISBN 973-683-343-7.
17. BARNA, A. Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice. București: EDP, 1995. 174 p. ISBN 973-30-4783-X.
18. BÎRZEA, C. Arta și știința educației. București: EDP, 1995. 185 p. ISBN 973-30-4520-9.
19. BLACKBURN, S. Dicționar de filosofie. București: Univers Enciclopedic, 1999. 469 p. ISBN 973-9436-20-X.
20. BOCOȘ, M. Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013. 470 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
21. BOCOȘ, M., JUCAN, D. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Paralela 45, 2009. 216 p. ISBN 9789734704897.
22. BOGDAN-TUCICOV, A., CHELCEA, S., GOLU S. Dicționar de psihologie socială. București: Editura „Filaret”, 1981. pag. 256.
23. BOTGROS, I. Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator: Ghid metodologic. Chișinău: „Print-Caro”, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-48-076-5.
24. BOTGROS, I. Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional: Ghid metodologic / Chișinău: „Print-Caro”, 2018. 68 p. ISBN 978-9975-48-141-0.
25. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2010. 132 p. ISBN 978-9975-9691-9-2.
26. BOTNARI, V. Paradigma holistică – reper metodologic în studierea competenței profesionale. În: *Studia Universitatis*. 2009, nr. 6 (26), pp. 97-100. ISSN 1857-2103.
27. BRANDEN, N. Cei șase stalpi ai încrederii în sine. București: Colosseum, 1996. 329 p. ISBN 973-920852-5.
28. BROOKHART, S.M. How to give effective feedback to your students. Virginia USA: ASCD, 2008. 121 p. ISBN 978-1-4166-0736-6.
29. BUCUN, N. Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor. În: *Univers pedagogic*. 2014, nr. 1, pp. 3-16. ISSN 1811-5470.
30. BUCUN, N., MARIN, M. Rezoluția Conferinței Științifice Internaționale „Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale”. IȘE, 9-10 noiembrie, 2017. In: *Univers pedagogic*. 2017, nr. 3 (55), pp. 28-33. ISSN 1811-5470.

31. BUCUN, N., PANIȘ, A. Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. In: *Univers pedagogic*. 2010, nr. 4, pp. 4-14. ISSN 1811-5470.
32. BUCUN, N., RUDIC, G. Atestarea cadrelor didactice - cheia reformei învățământului: Ghid pentru cadrul didactic. Chișinău: Știința. 1998. 141 p.
33. BULAT, G., CURILOV, S., BUCUN, N. Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Chișinău: Lyceum, 2016 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 196 p. ISBN 978-9975-3104-9-9.
34. BURKE WALSH, K. Predarea orientată după necesitățile copilului. Iași: Cermi, 1999. 250 p. ISBN 973-9378-84-6.
35. CABAC, V. Trei fațete ale evaluării: estimarea, înțelegerea, verificarea. În: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2005, nr. 5-6 (33-34), pp. 37-45. ISSN 1810-6455.
36. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*. Aprobabil prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, nr. 432 din 29 mai 2017.
37. CALLO, T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
38. CALLO, T., CUZNEȚOV, L., HADÎRCĂ, M. Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău: IȘE, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
39. CALLO, T., GHICOV, A. Elemente transdisciplinare în predare: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007. 48 p. ISBN 978-9975-67-268-9.
40. CALLO, T., PANIȘ, A., ANDRIȚCHI, V. Educația centrată pe elev: Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro, 2010. 172 p. ISBN 978-9975-4152-9-3.
41. CĂPIȚĂ, L. Didactici și evaluare. București, 2011 [citat 17.09.2014]. Disponibil: https://www.academia.edu/7327728/Modul_1_Didactici_si_evaluare_0.
42. CARLGREN, F. *Pedagogia Waldorf*. Madrid, Editorial Rudolf Steiner. 1989, 97 p. ISBN 84-85370-59-7.
43. *Carta Transdisciplinarității*. Adoptată la Primul Congres Mondial al Transdisciplinarității, Convento da Arrábida, Portugalia, 2-7 noiembrie 1994 [citat 12.01.2019]. Disponibil: <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.phpio>

44. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE Pro Didactica, 2008. 205 p. ISBN 978-9975-4485-8-1.
45. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., SCLIFOS, L., SOLOVEI, R. Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs. 59 p. [citat 11.10.2018.]. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RO.pdf>
46. CAZACU, T. (coord.) Perspective metodologice de formare/dezvoltare a competențelor disciplinare ale elevilor în context axiologic. IȘE, Chișinău: Cavaioli, 2015. 152 p. ISBN 978-9975-48-087-1.
47. CEMORTAN, S. Valențele educației: Experința curriculară a educației preșcolare. Chișinău: Stelpart, 2005. 126 p. ISBN 9975-9910-9-2.
48. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2002. 320 p. ISBN 973-85939-4-8.
49. CHELCEA, S. Cum să redactăm o lucrare de licență, o teză de doctorat, un articol științific în domeniul științelor socioumane. București: Comunicare.ro, 2007. 220 p. ISBN 978-973-711-123-4.
50. CHIHAIA, L. ș.a. Dicționar enciclopedic ilustrat. Chișinău: Editura Cartier, 1999. 1808 p. ISBN 9975-949-64-9.
51. CHIȘ, Vasile. Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. p. 240 ISBN 973-686-695-5.
52. CIOLAN, L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
53. CIOLAN, L., CIOLAN, L.E. Demersuri integrate în învățământul primar. 2008 [citat 23.05.2014]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/186948702/Demersuri-Integrate-inInv-Primar>
54. CLAPAREDE, E. Educația funcțională. București: EDP, 1973. 172 p.
55. *Clasificarea internațională standard a educației ISCED 2011*. Montreal, 2012 [citat 13.04.2015]. Disponibil: http://www.anc.edu.ro/uploads/images/legislatie/isced_2011_une_sco_ro_final.pdf
56. *Codul Educației al Republicii Moldova*: nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319-324.

57. COJOCARU, V. Evaluarea competențelor managerilor școlari în cadrul formării continue. În: *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*. 9-10 noiembrie 2017, Chișinău. Chișinău: IȘE, 2017, pp. 274-279. ISBN 978-9975-48-118-2.
58. COJOCARU, V. Evaluarea programelor/proiectelor de cercetare. În: *Studia Universitatis* (Seria Științe ale Educației). 2009, nr. 5(25), pp. 27-29. ISSN 1857-2103.
59. COMENIUS, J.A. Didactica magna. București: EDP, 1970. 200 p.
60. *Concepția Evaluării rezultatelor școlare*. PÂSLARU, Vl., ACHIRI, I., coord., IȘE: Chișinău, 2006.
61. COPILU, D., CROSMAN, D. *Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate*, Conference „Competencies and Capabilities in Education”. Oradea, 2009 [citat 10.05.2015]. Disponibil: <http://www.educatie-oradea.ro/Article/Copilu240-248.pdf>
62. COSMOVICI, A., IACOB, L.M. Psihologia educației. Iași: Polirom, 1998. 304 p. ISBN973-683-048-9.
63. COSOVAN, O., GHICOV, A. Evaluarea continuă la clasă: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău, Știința, 2007. 60 p. ISBN 8-9975-67-274-0.
64. CRAHAY, M. Psihologia educației. București, Editura: Trei 2009. 528 p. ISBN: 978-973-707-248-1.
65. CREȚU, E. Psihopedagogie școlară pentru învățământ primar. București: Aramis, 1999. 192 p. ISBN 973-9285-77-5.
66. CREȚU, T. Psihologia copilului. Învățământ primar. 2005 [citat 03.11.2016]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/133560369/Tinca-cretu-Psihologia-copilului>
67. CRISTEA, G.C. Pedagogie generală. București: EDP, 2002. 2016 p. ISBN 973-30-2642-5.
68. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. 474 p. ISBN 973-30-5130-6.
69. CRISTEA, S. Transdisciplinaritatea în pedagogie. În: *Revista Didactica Pro...* .2019, nr. 1(113), pp.51-56. ISSN 1810-6455.
70. CUCIUREANU, M. (coord.). *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*. București, 236 p. 2011. [citat 23.05.2017]. Disponibil:<http://www.isj.tm.edu.ro/media/documents/external/b67c98d4-068311e880dc-00505699a436.pdf>.

71. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996. 236 p. ISBN 973-9248-03-9.
72. CUCOȘ, C. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice (ediția a III-a)*. Iași: Polirom, 2009. 768 p. ISBN 978-973-46-1403-5.
73. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 272 p. ISBN: 978-973-46-0936-9.
74. *Curriculum național. Învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN ISBN 978-9975-3258-0-6.
75. *Curriculum școlar pentru clasele I-IV*. Chișinău, 2010.
76. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic* [online]. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010 [citată 03.11.2016].
Disponibil:[http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/350/Cuznetov,%20Larisaducatie prin optim axiologic. Teorie si practica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/350/Cuznetov,%20Larisaducatie%20prin%20optim%20axiologic.%20Teorie%20si%20practica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
77. D’HAINAUT, Louis. *Des programmes. Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale*. 1990 [citată 10.10.2018].
Disponibil:http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/dhainaut_03_3.pdf
78. DAFINOIU, I. *Personalitatea. Metode calitative de abordare: observația și interviul*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-683-885-4.
79. De LANDSHEERE, V., De LANDSHEERE, G. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France, 1975. 293 p. ASIN: B0000E7YOH.
80. DECROLY, O., BUYSE, R. *La pratique des tests mentaux: Atlas*. Paris: Librairie Félix Alcan. 1928.
81. DELORS, J. *Comoara lăuntrică. Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec. XXI*. Iași: Polirom, 2000. 240 p. ISBN 973-683-549-9.
82. DEWEY, J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: EDP, 1992. 363 p. ISBN 973-30-1125.
83. *Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: provocări și oportunități pentru politică. Raport Eurydice*. 2012 [citată 14.08.2015]. Disponibil:
<http://sc16caragiale.ro/wp-content/uploads/2017/02/Dezvoltarea-competentelor-inscoliledin-Europa.pdf>.
84. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*, București: Humanitas, 2006. 672 p. ISBN 973-50-1164-6.
85. DRUȚĂ, M.E. *Cunoașterea elevului*. București: Editura Aramis, 2004. 112 p. ISBN 973-679-097-5.

86. DUMBRAVEANU, R., PÂSLARU, V., CABAC V. Competențe ale pedagogilor: Interpretări. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
87. DUMITRESCU, I. (coord). Evaluarea competențelor la elevii din ciclul primar. Instrumente de evaluare după modelul evaluărilor internaționale. Vol. V. București: Atelier Didactic, 2015. 346 p. ISBN 978-973-1846-64-4. [citată 08.07.19] Disponibil: <http://fliphtml5.com/guyw/rayg/basic/251-275>.
88. *Enciclopedie de filosofie și științe umane*. București: ALL Educational, 2004. 1208 p. ISBN 973-684-561-3
89. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*. Clasa 1. Ghid metodologic. CRUDU, V., GAICIUC, V. (coord.), Chișinău: Învățătorul Modern, 2017. 60 p. ISBN 978-9975-48-120-5.
90. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*. Clasa 2. Ghid metodologic. CRUDU, V., GAICIUC, V. (coord.), Chișinău: Învățătorul Modern, 2017. 64 p. ISBN 978-9975-48-119-9.
91. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*. Clasa 3. Ghid metodologic. CRUDU, V., GAICIUC, V. (coord.), Chișinău: Învățătorul Modern, 2017. 64 p. ISBN 978-9975-59-160-7.
92. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*. Clasa 4. Ghid metodologic. MARIN, M., URSU, L., **STRATAN, V.**; CRUDU, V., GAICIUC, V. (coord.), Chișinău: Învățătorul Modern, 2018. 96 p. ISBN 978-9975-59-170-6.
93. FLOREA, N.M., ȚĂRANU, A.M. Pedagogie. Curs de formare inițială pentru cariera didactică. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2008. 296 p. ISBN 973-163-217-9.
94. FLORIN, M. Marele dicționar de neologisme. București: Saeculum Vizual, 2007. 1040 p. ISBN 978-973-8455-10-8.
95. FONTAINE, S., HORTH, L., ROUSSEAU, M.G. Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver. Québec, 1992. 82 p. ISBN 2-550-23375-1.
96. FRUMOS, F. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste. Iași: Polirom, 2008. 213 p. ISBN 978-973-461242-0.
97. FRUNZĂ, V. Evaluare și comunicare în activitatea de instruire. București: Editura Universitară, 2013. 222 p. ISBN 978-606-591-720-0.

98. FRUNZĂ, V. ș.a. Programul național de dezvoltare a competențelor de evaluare ale cadrelor didactice (DeCe). 2008 [citat 02.03.2016]. Disponibil: <http://www.isjbacau.ro/compartiment-curriculum/geografie/arhiva/curs-decee> .
99. GARCÍA GARRIDO, J. L. Fundamente ale educației comparate. București: EDP, 1995. 229 p. ISBN 973-30-4036-3.
100. GAVRILĂ, C., TĂNASE, C., PERJOIU, R. ș.a., Ghid de proiectare transcuroriculară. Iași: Editura „Spiru Haret”, 2015, 82 p. ISBN 978-973-579-258-9.
101. GERARD, F.-M., PACEARCĂ, Ș. Evaluarea competențelor: ghid practic. București: Aramis, 2012. 206 p. ISBN 978-973-679-935-8.
102. GHICOV, A. Pedagogia aplicativă a performanței. Chișinău: Pontos, 2012. 208 p. ISBN: 978-9975-51-310-4.
103. *Ghid de elaborare a subiectelor pentru evaluările prin probe transdisciplinare, la finalul clasei a VI-a* [citat 01.11.2016]. Disponibil:<https://www.scribd.com/doc/228921106/Ghid-Evaluare-Clasa-a-VI-A>
104. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău, 2018 [citat 26.02.2019]. Disponibil:https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
105. *Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*. Clasele I-IV. Chișinău, 2019. 29 p.
106. *Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților*. Coord. L. NAHABA. Ch.: „Bons Offices”, 2016. 86 p. [citat 25.11.2018] Disponibil: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/04/DVV_ghid.pdf
107. GOLU, M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Fundației România de Măine, 2007 831 p. ISBN 978-973-725-857-1.
108. GOLU, P., VERZA, E., ZLATE, M. Psihologia copilului: învățare-dezvoltare. București: EDP, 1993. 216 p. ISBN 973-30-2658-1.
109. GORAȘ-POSTICĂ, V. Schimb de experiență și bune practici privind educația finlandeză, centrată pe profesor și pe elev. În: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2018, nr. 2 (108), pp. 9-13. ISSN 1810-6455.
110. GORDON, T., BURCH, N. Profesorul eficient. București: Editura Trei, 2011. 369 p. ISBN 978-973-707-566-6.

111. GREMALSCHI, A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale. Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. «Lexon-Prim»). 108 p. ISBN 978-9975-9609-8-4.
112. GRESLE, F., PANOFF, M., PERRIN, M., TRIPIER, P. Dicționar de științe umane. Antropologie/Sociologie. București: Editura Nemira, 2000. 447 p. ISBN 973-569-536-7.
113. *Guidance on Assessment in the Primary School*. 2013 [citat 07.09.2017]. Disponibil: http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/areas_of_learning/Guidance_on_Assessment_Primary.pdf.
114. GUȚU, V. Competența – abordare situațională, structurală și metodologică. În: *Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației)*. 2018, nr. 5 (115), pp. 3-12. ISSN 1857-2103.
115. GUȚU, V. Curriculum educațional. Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p. ISBN 978-9975-71-526-3.
116. GUȚU, V., KANDOV, P. Evaluarea rezultatelor academice: proiectarea matricei de specificații și schemei de notare. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2016, nr. 1(8) pp. 43-51. ISSN 1857-3592.
117. GUȚU, V., VICOL, M. Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, 2014. 553 p. ISBN 978-606-685-170-1.
118. HADÎRCĂ, M. Abordarea transdisciplinară a activității de formare a vorbitorului cult de limba română. In: *Univers Pedagogic*. 2016, nr. 4 (52), pp. 3-9. ISSN 1811-5470.
119. HADÎRCĂ, M. Condiții pentru formarea-evaluarea transdisciplinară a competenței-cheie de comunicare în limba română. În: *Univers Pedagogic*. 2018, nr. 1 (57), pp 3-9. ISSN 1811-5470.
120. HADÎRCĂ, M., RAILEANU, A. Proiectarea și realizarea evaluării autentice: Cadru conceptual și metodologic. Chișinău: Editura „Print-Caro” SRL, 2010. 135 p. ISBN 978-9975-9691-0-9.
121. HADJI, C. L'évaluation, règles du jeu. Paris: ESF Editeur, 1989. 190 p. ISBN 978-2710-108-41-2.
122. HOUDÉ, O. Psihologia copilului. Chișinău: Editura Cartier, 2007. 128 p. ISBN 978-9975-949-54-5.
123. ILICA, A., HERLO, D., BINCHICIU, V., UZUM, C., CURETEAN, A. O pedagogie pentru învățământul primar. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2005. 378 p. ISBN 973-8363-91-8.

124. IONESCU, M. Instrucție și educația. Paradigme, strategii, orientari, modele. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2007. 480 p. ISBN 978-973-664-200-5371.
125. IONESCU, M., RADU, I. (coord.) Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X.
126. IUCU, R., MANOLESCU, M. Pedagogie. București: Editura Fundației „Dimitrie Bolintineanu”, 2001. p. 332.
127. JELESCU, P., JELESCU, R., TIMUȚA, A. Ești gata pentru școală? Probe de verificare, apreciere și exersare. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2005. 49 p. ISBN: 9975-921-94-9.
128. JINGA, I., ISTRATE, E. (coord.). Manual de Pedagogie. București: Editura ALL Educațional, 2008, 568 p. ISBN 978-973-571-632-5.
129. JINGA, I., PETRESCU, A., GAVOTA, M. Evaluarea performanțelor școlare. București: Editura Aldin, 1999. 189 p. 973-97154-2-7.
130. JOIȚA, E. Didactica aplicată. Învățământul primar. Craiova: Editura „Gheorghe Alexandru”, 1994. 199 p. ISBN 973-96250-7-x
131. KANT, Im. Despre pedagogie. București: Paideia, 2002. 80 p. ISBN 973-596-104-0.
132. KELLY, I., NAOFA, S.P., LOONEY A. ș.a. Assessment in the Primary School, 2008 [citat 02.03.2018].
Disponibil:<https://www.into.ie/ROI/Publications/AssessmentInThePrimarySchool2010.df>
133. KEY, E. Secolul copilului. București: EDP, 1978. 130 p.
134. LAZĂR, E. Evaluarea competențelor și performanțelor profesionale ale cadrelor didactice. București: Editura Universitară, 2019. 208 p. ISBN 978-606-28-0872-3.
135. *Legea învățământului 1995.*
136. LISIEVICI, P. Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente. București: Aramis, 2002. 304 p. ISBN 973-8294-63-0.
137. LUPU, I., CABAC, V. Schimbarea preocupărilor în didactică: continuitate sau discontinuitate? În: Acta et commentationes (Științe ale Educației). 2016, nr. 1(8), pp. 18-26. ISSN 1857-3592.
138. MACAVEI, E. Pedagogie. Teoria educației. București: Aramis Print, 2001. 352 p. ISBN 973-8294-00-2.
139. MACAVEI, E. Tratat de pedagogie propedeutică. București: Aramis, 2007. 256 p. ISBN 978-973-679-473-5.
140. MÂNDĂCANU, V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. UPSC, Chișinău: [s. n.], 1997. 360 p. ISBN 9975-939-19-8

141. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ, L., MÂNDRUȚ, M. Instruirea centrată pe competențe [online]. Arad, 2012 [citată 14.04.2014]. Disponibil: <http://www.uvvg.ro/cdep/wpcontent/uploads/2012/06/instruire-competente-Arad1.pdf>.
142. MANOLESCU, M. Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea. București: Editura Universitară, 2019. 416 p. ISBN 978-606-28-0877-8.
143. MANOLESCU, M. Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. În: *Revista de pedagogie*. 2010, nr. 58 (3), pp. 53-65. ISSN 0034-8678.
144. MANOLESCU, M. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitară, 2010. 328 p. ISBN 978-973-749-952-3.
145. MARIN, M. Sinteza de politici în domeniul educației. Eficientizarea sistemului de evaluare a competențelor elevilor: învățarea fără note. 2016. 26 p. [citată 12.09.19]. Disponibil: https://www.soros.md/files/publications/documents/Invatarea%20fara%20note_sinteza%20de%20politici.pdf.
146. MEMELIS, G., IOSIF, A., RĂILEANU, D. Realitatea transdisciplinară: o fuziune de orizonturi ale teologiei, științei și filosofiei. București: Curtea Veche Publishing, 2010. 280 p. ISBN 978-973-669-919-1.
147. *Metodologia de organizare și desfășurare a testării naționale din învățământul primar*. [citată 26.05.2019]. Disponibil: http://aee.edu.md/sites/default/files/ord._nr._1572_din_23.10.2018_metodologia_cl.4.pdf.
148. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*. Clasele I-IV. Chișinău, 2019. 69 p.
149. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori*. Clasa 1. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2017. 39 p. ISBN 978-9975-59-159-1.
150. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori*. Clasa 2. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2017. 53 p. ISBN 978-9975-48-121-2.
151. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori*. Clasa 3. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2017. 71 p. ISBN 978-9975-48-117-5.
152. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori*. Clasa 4. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2018. 74 p.
153. MEYER, G. De ce și cum evaluăm. Iași: Polirom, 2000. 192 p. ISBN 973-683-565-0.

154. MIHĂESCU, M. Evaluarea formativă în contextul învățării. București, 2011 [citat 08.06.2016]. Disponibil: https://www.academia.edu/26296185/Modul_2_evaluare_final_POP.
155. MINDER, M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003. 412 p. ISBN 9975-79-39-16.
156. MONS, N., TOCZEK, M.-C., WEST, A., BARKOUSS S. L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE [citată 09.01.2019]. Disponibil: <http://www.cnesco.fr>.
157. MONTESSORI, M. Descoperirea copilului. București. EDP, 316 p. 1977.
158. MOUTEIL, J.-M. Educație și formare. Perspective psihosociale. Iași: Polirom, 1997, 200 p. ISBN 973-683-009-8.
159. MUCCHIELLI, A. Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale. Iași: Polirom, 2002. 446 p. ISBN 973-681-015-1.
160. MUNTEANU, A. Psihologia copilului și a adolescentului. Timișoara: Editura „Augusta”, 2003. 289 p. ISBN 973-9353-21-5.
161. NASTAS, S. *Conceptualizarea conexiunii inverse în procesul de evaluare a rezultatelor școlare*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2014. 187 p.
162. NASTAS, S. Dileme ale evaluării în contextul competențelor. În: *Univers pedagogic*. 2012, nr. 1 (33), pp. 18-24. ISSN 1811-5470.
163. NEACȘU, I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010. p. 331 ISBN 978-973-46-1798-2.
164. NEACȘU, M.G. Pedagogiile alternative. Fundamente teoretice. Cluj-Napoca, Editura MEGA, 2013. 110 p. ISBN 978-606-543-359-5.
165. NEGOVAN, V. Introducere în psihologia educației. București: Editura Universitară, 2006. 224 p. ISBN 978-973-749-099-5.
166. NEGOVAN, V. Psihologia învățării: forme, strategii și stil. București: Editura Universitară, 2007. 279 p. ISBN 978-973-749-098-8.
167. NEGREA, G. O., SUCIU, N., SĂNDULESCU, G., IORGULESCU, M.C. Fascinanta provocare a interdisciplinarității. Sibiu: Aramis, 2014. 42 p. ISBN 978-606-8595-29-0.
168. NICOLESCU, B. La transdisciplinarité (manifeste). Monaco: Éditions du Rocher, 1996. Trad. rom. Transdisciplinaritatea (manifest). Iași: Polirom, Junimea, 2007.

169. PANICO, V. Principiile educației – sistem normativ de relații fundamentale. În: *Studia Universitatis* (Seria Științe ale Educației). 2017, nr. 9(109), pp. 32-37. ISSN 1857-2103.
170. PÂNIȘOARĂ, I.-O., Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practica. Iași: Polirom, 2009. 336 p. ISBN 978-973-46-1316-8.
171. PANȚURU, S. Elemente de teoria și metodologia instruirii. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2002. 196 p. ISBN 973-6350-30-4.
172. PANȚURU, S., VOINEA, M., NECȘOI, D. Teoria și metodologia instruirii: teoria și metodologia evaluării. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2008. 334 p. ISBN 978-973-598-240-9.
173. PAQUAY, L., CARLIER G., COLLÈS L., HUYNEN, A.M. L'évaluation des competences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2002. 160 p. ISBN 2-930344-07-5..
174. PARASCHIV, V., CHIRIAC, N. Sistemul educațional din Olanda. Descentralizarea și procesul de evaluare [citată 29.01.16]. *RoJEd Published: 30 December 2010*. Romanian Journal of Education Volum 1 number 3-4, Page 21 – 30. Disponibil http://dppd.ubbcluj.ro/rojed/articol_1_34_3.pdf.
175. PASCARI, V. Delimitări conceptuale ale fenomenului continuității: educație preșcolară și învățământ primar. În: *Studia Universitatis* (Seria Științe ale Educației). 2007, nr. 5(0), pp. 73-78. ISSN 1857-2103.
176. PASCARI, V. Perspectiva evaluării criteriale în contextul continuității instituție preșcolară – școală primară. În: *Univers Pedagogic*, 2015, nr. 3(47), pp. 86-91. ISSN 1811-5470.
177. PÂSLARU, V. Evaluarea – al patrulea pilon al reformei școlare. În: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2005, nr. 5-6 (33-34), pp. 34-37. ISSN 1810-6455.
178. PÂSLARU, V., CABAC, V. Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale. Chișinău: IȘE, 2002. 151 p. ISBN 9975-9685-1-1.
179. PATRAȘCU, D., CRUDU, V. Evaluarea performanțelor cadrelor didactice și managerilor educaționali. În: *Administrarea Publică*. 2008, nr. 1(57), pp. 130-142. ISSN 1813-8489.
180. PERRENOUD, Ph. La fabrication de l'excellence scolaire. 2e édition. Gêneve-Paris: Droz, 2010. p. 346. ISBN 978-2600014847.

181. PERRENOUD, Ph. *Évaluer des compétences. L'éducateur* [citată 19.05.2017], Geneva, 2004. Disponibil:
https://www.researchgate.net/publication/268395258_Evaluer_des_compétences
182. PIAGET, J. *Studii de psihologia dezvoltării*. București: EDP, 1974. 130 p.
183. PIÉRON, H. *Vocabularul psihologiei*. București: Editura Univers enciclopedic, 2001. 468 p. ISBN 973-8240-00-X.
184. *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii 2019-2020*. Chișinău, 56 p.
185. PLATON, C. Strategii de evaluare individuală și instituțională a cadrelor didactice. În: *Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației)*. 2016, nr. 5(95), pp. 30-36. ISSN 1857-2103.
186. PLATON, C. *Teoria și metodologia evaluării în învățământul universitar: tz. de doct. hab. în pedagogie*. Chișinău, 2005, 39 p.
187. POGOLȘA, L. *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*. Chișinău: Lyceum. 2013. 368 p. ISBN 978-9975-4394-7-3.
188. POPA, M.E. *Evaluarea formativă a competențelor în ora de limba și literatura română*. Pitești: Editura Paralela 45. 2015. 304 p. ISBN 978-973-47-2195-5.
189. POPOVICI, D. *Pedagogie generală. Interpretare procesual-organică*. București: EDP, 1998, 182 p. ISBN 973-30-5898-X.
190. POSTELNICU, C. *Fundamente ale didacticii școlare*. București: Editura Aramis, 2000, 368 p. ISBN 973-8066-45-X.
191. POTOLEA, D., NEACȘU, I., MANOLESCU, M. *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general*. București: Editura ERC PRESS, 2011. 136 p. ISBN 978-606-602-134-0.
192. POTOLEA, D., MANOLESCU, M. *Teoria și practica evaluării educaționale*. 2005. 248 p. ISBN 973-0-04233-0.
193. POTOLEA, D., NEACȘU, I., IUCU, R.B., PÂNISOARA, I-O. *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Polirom, 2008. 542 p. ISBN 978-973-46-1159-1.
194. *Primary assessment in England. Government consultation*. 2017. [citată 07.04.2019]
Disponibil:
https://consult.education.gov.uk/assessmentpolicyanddevelopment/primaryassessment/suporting_documents/Primary%20assessment%20in%20England.pdf

195. RADU, I.T. Evaluarea în procesul didactic. București: EDP, 2007. 289 p. ISBN 978-973-30-1720-2.
196. RADU, I.T., EZECHIL, L. Didactica: teoria instruirii. Pitești: Paralela 45, 2006. 312 p. ISBN 97-697230-5.
197. RADU, M., RADU, N. Reciclarea gândirii. București: Editura SIGMA, 1991. 81 p. ISBN 973-9077-08-0.
198. RAILEANU, A., HADÎRCĂ, M., CARTALEANU, T. Proiectarea și realizarea evaluării autentice: Cadru conceptual și metodologic. Chișinău: Editura „Print-Caro”, 2010. 134 p. ISBN 978-9975-9691-0-9.
199. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.* BUCUN, N., POGOLȘA, L. (coord.) Ch.: S.n. (F.E.-P „Tipografia centrală”), 2014. 596 p. ISBN 978-9975-53-333-1.
200. *Repere metodologice privind asigurarea continuității la nivelul clasei a 4-a și a 5-a din perspectiva implementării ECD.* MARIN, M., GAICIUC, V., STRATAN, V.; CRUDU, V., GAICIUC, V. (coord.) Chișinău: Învățătorul Modern, 2018. 36 p. ISBN 978-9975-59-171-3.
201. REY, B., DEFRANCE, A., PACEARCĂ, Ș., V., KAHN, S., Competențele în școală. Formare și evaluare. București: Aramis Print, 2012. 176 p. ISBN 978-973-679-932-7.
202. ROEGIERS, X. De la connaissance a la competence. Bruxelles: PIE Peter Lang, 2017. 301 p. ISBN-13: 978-2807603226
203. ROEGIERS, X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2001, nr. 2 (6), pp. 31-39. ISSN 1810-6455.
204. ROEGIERS, X. Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens. BIEF, Forum-pédagogies, mars 1999, 24-31. [citată 18.09.2018] Disponibil: http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/ROEGIERS_Savoirs_capacites_et_compences_une_quete_de_sens.pdf
205. ROMAN, A. Evaluarea competențelor. Perspective formative. București: Editura Pro Universitaria, 2014. 196 p. ISBN 978-606-26-0059-4.
206. SCALLON, G. The assessment of competency and the importance of judgment [citată 17.01.2018]. În: Pédagogie collégiale. Vol. 18. 2004, nr. 1, pp. 1-7. Disponibil: https://cdc.qc.ca/ped_coll/en/Scallon-Vol_18-1A.pdf

207. SCHAUB, H., ZENKE, K.G. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001. 344 p. ISBN 973-683-665-7.
208. ȘCHIOPU, U. Dicționar de psihologie. București: Editura Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
209. ȘERBĂNESCU, B. Valorile naționale și educația. București: Editura Universitară Carol Davila, 2000.
210. SILISTRARU, N. Vademecum în pedagogie. Ch.: CE USM, 2004. 274 p. ISBN 9975-70-415-8
211. SOCOLIUC, N., COJOCARU, V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p. ISBN 978-9975-60-093-4.
212. SPINEI, I. Politici educaționale în evaluarea rezultatelor școlare: Studiu de politici publice. Chișinău: Lexon-Prim, 2014. 48 p. ISBN 978-9975-3030-0-2.
213. STANCIU, I.Gh. Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX. București: EDP, 1995. 389 p. ISBN 973-30-3872-5.
214. STANCIU, M. Didactica postmodernă. Fundamente teoretice. Suceava: Editura Universității Suceava. 2003. 320 p. ISBN 973-8293-99-5.
215. STANCIU, M. Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic. Iași: Polirom, 1999. 248 p. ISBN 973-683-334-8.
216. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [citat 18.09.2019] Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde de competenta profesionala ale cadre lor diactice din invatamantul general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf)
217. *Standarde educaționale*. POGOLȘA, Lilia, BUCUN, Nicolae. (coord.) Chișinău: Lexon-Prim, (Tipogr. „Reclama”), 2012. 320 p. ISBN 978-9975-4436.
218. STOIAN, A.C. Evaluarea competențelor elevilor. Exemple de armonizare a metodelor complementare/alternative cu cele tradiționale. București: Editura Universitară, 2015. 132 p. ISBN 978-606-28-0305-6.
219. STOICA, A. Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practica. București: Editura Humanitas Educațional, 2003. 137 p. ISBN: 973-8289-68-8.
220. STOICA, A., MUSTEAȚĂ, S. Evaluarea rezultatelor școlare: Ghid metodologic. Chișinău: Liceum, 1997. 176 p. ISBN 9975-939-91-0.

221. STRATAN, V. Adaptarea școlară din perspectiva evaluării criteriale prin descriptori – educație parentală. În: Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare. Conferința științifică internațională, 7-8 decem. 2018, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018, pp. 375-379. ISBN 978-9975-48.
222. STRATAN, V. Centrarea pe competențe – caracteristică a evaluării constructiviste. În: Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Conferința științifico-internațională, 18-19 octom. 2013, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013, pp. 647-651. ISBN 978-9975-48-056-7.
223. STRATAN, V. Centrarea pe competențe – un model integrator a evaluării în învățământul primar. În: International Conference of Young Researchers. Conferința internațională a tinerilor cercetători, ediția a X-a, 23 noiem. 2012, Chișinău: ULIM, 2012, p. 166.
224. STRATAN, V. Deontologia evaluării. În: Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar. Conferința științifică internațională, 29-30 octom. 2015, Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo”, 2015, pp. 258-263. ISBN 978-9975-132-45-9.
225. STRATAN, V. Evaluarea competențelor în învățământul primar. În: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Conferința științifică internațională, 2-3 noiembrie 2012, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2012, pp. 225-227. ISBN 978-9975-56-072-6.
226. STRATAN, V. Evaluarea competențelor școlare: modele și practici europene. În: Univers Pedagogic. 2016, nr. 4, pp. 111-114. ISSN 1811-5470.
227. STRATAN, V. Invățarea asistată de evaluare. În: Revistă științifică „Acta et commentationes. Științe ale educației”. 2013, nr. 2 (3), pp. 177-180. ISSN 1857-3592.
228. STRATAN, V. Ipostaze teoretice ale personalității integrale. În: Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al învățământului superior. Conferința științifico-practică internațională, 4 iunie 2014, Cahul: Univ. de Stat „B.P. Hașdeu”, 2014, pp. 60-63. ISBN 978-9975-914-90-1.
229. STRATAN, V. Motivația – generatorul evaluării eficiente la treapta învățământului primar. În: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Vol. I. Conferința științifico-metodică, 7-8 noiem. 2014, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, pp. 280-285. ISBN 978-9975-76-132-1.

230. STRATAN, V. Personalitatea integrală - deziderat al timpului. În: *Univers Pedagogic*. 2014, nr. 3, pp. 38-44. ISSN 1811-5470.
231. STRATAN, V. Principiul încurajării – punct de plecare în procesul de evaluare. În: *Dimensiuni contemporane în formarea personalității copilului și adolescentului. Conferința a X-a națională cu participare internațională științifico-practică a psihologilor, 16 mai 2014, Chișinău: Centrul Psiho-Socio-Pedagogic al DGETS, 2014, pp. 63-67. ISBN 978-9975-58-019-9.*
232. STRATAN, V. Repere psihopedagogice ale procesului evaluativ. În: *Univers Pedagogic*. 2013, nr. 4 (40), pp. 36-41. ISSN 1811-5470.
233. STRATAN, V. Specificul procesului de evaluare în cadrul sistemelor educaționale de alternativă. În: *Școala modernă: provocări și oportunități. Conferința științifică internațională, 5-7 noiem. 2015, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015, pp. 603-605. ISBN 978-9975-48-100-7.*
234. STRATAN, V., ANDRIȚCHI, V. Evaluarea competențelor școlare din perspectiva principiului integralității. În: *Cadrul didactic - promotor al politicilor educaționale. Conferința științifică internațională, 11-12 oct. 2019, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 434-439. ISBN 978-9975-48-156-4.*
235. STRATAN, V., ANDRIȚCHI, V. Tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar prin valorificarea testului de tip integrat. În: *Revistă științifică „Acta et commentationes. Științe ale educației”*. 2019, nr. 3 (17), pp. 7-18. ISSN 1857-3592.
236. *Testarea Națională a Elevilor în Europa: Obiectivele, Organizarea și Utilizarea Rezultatelor*. Brussels: Eurydice, 2009. 110 p. ISBN 978-92-9201-065-2.
237. TROFAILA, L. Psihologia dezvoltării. Chișinău: „Reclama” S.A., 2007, 264 p., ISBN 978-9975-9630-9
238. TURCU, A., TURCU, F. Fundamente ale psihologiei școlare. București: Editura ALL Educational, 1999. 184 p. ISBN 973-9431-48-8.
239. ȚUȚU, M.C. Psihologia personalității. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 180 p. ISBN 978-973-725-932-5.
240. URSU, L., CECOI, V. Metodica predării matematicii și științelor în clasele primare. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2004. 120p. ISBN 9975-921-58-2.

241. URSU, L., CUTASEVICI, A. Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învățământul primar. În: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2019, nr. 1 (113), pp. 5-11. ISSN 1810-6455.
242. VERZA, E., VERZA, F.E. Psihologia vârstelor. București: Editura Pro Humanitate, 2000. 308 p. ISBN 973-99734-4-2.
243. VOGLER, J. Evaluarea în învățământul preuniversitar. Iași: Polirom, 2000. 288 p. ISBN 973-683-590-1.
244. VOICULESCU, E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. București: Aramis, 2007. 193 p. ISBN 973-8066-68-2.
245. VOICULESCU, F. Paradigma abordării prin competențe. Suport pentru dezbateri. "Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior". Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru DRU 2007 – 2013. Alba Iulia, 2011.
246. WALKER, T.D. Să predăm ca în Finlanda: 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună dispoziție. București: Editura Trei, 2018. 246 p. ISBN 978-606-40-0370-6
247. ZAMFIR, C., VIĂSCĒANU, L. (coord.) Dicționar de sociologie. București: Babel, 1998, 753 p. ISBN 973-481-0111.
248. АТКИНСОН, М. Достижение целей: Пошаговая система / Step-by-Step System. Москва: Альпина Паблишер, 2012. 281 с. ISBN 978-5-9614-1756-2.
249. БАРЫШНИКОВА, О. М. Развитие педагогических идей Селестена Френе на западе. В: *Образование и наука*. 2012, № 1 (90), с. 127-136. УДК 37:94 (4)
250. БЕСПАЛЬКО, В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с. ISBN 5-7155-0099-0
251. ВАЛЕЕВ, А.А. Вальдорфская педагогика и ее реализация в практике школы: Методические рекомендации для студентов педагогических вузов по истории образования и педагогической мысли. Казань: ТГГПУ, 2006. 50 с. УДК 371.45.
252. ВЕРБИЦКИЙ, А.А., ЛАРИОНОВА, О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва: Университетская книга. 2009. 328 с. ISBN 978-98704-452-0.
253. ВОРОНЦОВ, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. Москва: Издатель Рассказов А.И., 2002. 303 с. ISBN 5-94016-008-5.
254. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Психология развития ребенка. Москва: ЭКСМО, 2004. 512 с. ISBN 5-699-03524-9.

255. ГЛАДКАЯ, И.В. Оценка образовательных результатов школьников: Учебно-методическое пособие. СПб.: Каро, 2008. 144 с. ISBN: 978-5-89815-959-7.
256. ЕРМОЛОВА, В. С. Предпосылки возникновения процессов интеграции в системе образования Финляндии. В: *Человек и образование*. 2018, № 4 (57), с. 178-183. ISSN 1815-7041.
257. ЗЕЕР, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых: нач. проф. образование. В: *Психологическая наука и образование*, 2004, №3, с.5-11.
258. ЗИМНЯЯ, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 42 с. УДК 378 ББК 74.202.
259. РАВЕН, Д. Компетентность к современному обществу: выявление развития и реализация. Москва: Когито Центр, 2002. 218 с. ISBN 0-7186-0481-4, 5-89353-052-7.
260. РЕАНА, А.А. Психология человека от рождения до смерти. Санкт-Петербург: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2002. 656 с. ISBN 5-93878-029-2.
261. РЕГУШ, Л.А., ОРЛОВА, А.В. Педагогическая психология: Учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательский дом "Питер", 2011. 416 с. ISBN 978-5-459-00687-2.
262. ХУТОРСКОЙ, А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. – 544 с. ISBN 5-318-00077-0.
263. ХУТОРСКОЙ, А.В. Диагностика и оценка компетентностных результатов обучения. В: *Вестник Института образования человека*. 2013, №1 УДК 371.26 [citat 19.08.2019] Disponibil: <https://eidos-institute.ru/journal/2013/100/Eidos-Vestnik2013-103-Khutorskoy.pdf>
264. ХУТОРСКОЙ, А.В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. 320 с. ISBN 5-691-00577-4.

Site web:

265. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_ro
266. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_en
267. <https://dexonline.ro/>
268. <https://www.dictionardesinonime.ro/>

ANEXE

Anexa 1. Chestionar diagnostic pentru elevi

Chestionar pentru elevii claselor primare

Drag(ă) elev(ă)!

Citește cu atenție fiecare dintre întrebările de mai jos și răspunde în mod independent și sincer.

Bifează (V) răspunsurile care se potrivesc părerii tale. În spațiul rezervat la unele întrebări, formulează răspunsuri. Chestionarul este anonim. Îți mulțumim pentru participare!

Domiciliul:

- urban*
- rural*

Instituția de învățământ _____

Genul:

- feminin*
- masculin*

Clasa: _____

1. Ce emoții trăiești înaintea probelor de evaluare sumativă? (Bifează!)

- Îmi este frică că nu voi reuși să răspund cerințelor.*
- Sunt calm(ă), deoarece mă pregătesc întotdeauna minuțios de fiecare evaluare.*
- Este o zi obișnuită.*
- Scrie o altă variantă de răspuns* _____

2. În mod obișnuit, te pregătești pentru evaluare? (Bifează!)

- Da*
- Nu*

3. În continuare, bifează 3-4 discipline la care întâlnești cele mai mari dificultăți la evaluare.

- L. și lit. română*
- L. străină*
- Matematică*
- Științe*
- Istorie*
- Ed. moral-spirituală*
- Ed. plastică*

- Ed. muzicală*
- Ed. tehnologică*
- Ed. fizică*
- Nu întâlnesc dificultăți

4. De obicei, întâmpini dificultăți la evaluare pentru că ... (Bifează variantele care ți se potrivesc cel mai mult.)

- Învățătorul nu explică pe înțelesul tău.*
- Temele studiate sunt prea dificile pentru tine.*
- Nu poți lucra de unul singur, fără învățător.*
- Testele de evaluare sânt complicate.*
- Nu înțelegi însărcinarea din test.*
- Nu poți să realizezi unele sarcini independent.*
- La școala mereu te ceartă.*
- Vi se dă puțin timp.*
- Nu reușești să faci sistematic/regulat temele pentru acasă.*
- Nu te pregătești pentru evaluare fiindcă ai alte lucruri mai interesante (jocurile la calculatorul, TV).*
- Acasă nu ai condiții să înveți.*
- Nu întâmpini dificultăți.*
- Altceva, și anume _____

5. Bifează cum sunteți evaluați cel mai frecvent. (Bifează o variantă de răspuns!)

- Prin intermediul testelor.*
- Realizarea proiectelor de grup.*
- Realizarea portofoliilor.*
- Probe orale.*
- Altfel, și anume _____

6. Cât de mult te interesează reușita la proba de evaluare de la finele clasei a IV-a?

Apreciază pe o scară de la 1 la 5. (Bifează!)

Deloc *Foarte mult*

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

7. La ce disciplină crezi că îți va fi mai greu la proba de evaluare? (Bifează o singură variantă de răspuns!)

- Matematica*

- L. și lit. română*
- Sunt sigur că voi reuși la ambele*
- La ambele îmi va fi dificil*
- Argumentează _____

8. Cum ai prefera să aibă loc proba de evaluare?

- oral*
- în scris*
- prin activități practice*
- la computer*
- prin joc*

Altfel, cum _____

9. Ai fi de acord ca la proba de evaluare finală să ai de realizat un singur test, ce ar cuprinde sarcini din toate disciplinele învățate? (Bifează o singură variantă de răspuns!)

- Sunt de acord*
- Nu sunt de acord*
- Nu știu*

10. Dacă ai răspuns da la întrebarea anterioară, însărcinări de la ce discipline ai dori să găsești în test?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> <i>L. română</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. plastică</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>L. străină</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. muzicală</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Matematică</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. fizică</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Științe</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. tehnologică</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Istorie</i> | <input type="checkbox"/> <i>Toate în egală măsură</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Ed. moral-spirituală</i> | |

Concluzii, propuneri _____

Mulțumim!

Anexa 2. Chestionar diagnostic pentru cadrele didactice

CHESTIONAR PENTRU CADRELE DIDACTICE

Stimați învățători!

Vă rugăm să răspundeți la întrebările din chestionarul de mai jos, care are ca obiectiv identificarea opiniei comunității pedagogice referitor la evaluarea competențelor elevilor în învățământul primar. Răspunsurile sunt confidențiale. Vă mulțumim anticipat!

Domiciliul

- urban*
- rural*

Instituția de învățământ _____

Genul

- feminin*
- masculin*

Statutul Dvs. în calitate de cadru didactic:

- învățător debutant*
- învățător fără grad didactic*
- gradul didactic II*
- gradul didactic I*
- gradul didactic superior*

1) Specificați în ce măsură aspectele enumerate referitor la evaluare, influențează pozitiv activitatea de învățare a elevilor: *(Bifați răspunsul pentru fiecare aspect din tabel.)*

Aspecte	În foarte mare măsură	În mare măsură	Într-o oarecare măsură	În mică măsură	Deloc
Familiarizarea elevilor din timp cu cerințele față de ei în procesul evaluării (produsul evaluat, criteriile de succes)					
Utilizarea strategiilor de evaluare care facilitează conștientizarea de către fiecare elev a propriului progres (autoevaluare, interevaluare, evaluare formatoare)					
Practicarea sistematică a activităților postevaluative					
Construirea în baza evaluării rezultatelor școlare a parcursurilor individuale și diferențiate pentru progresul școlar (observarea sistematică, chestionarea individuală, grile de evaluare etc.)					

Utilizarea stimulentelelor pozitive (lauda, aprecierea, încurajarea etc.)					
Implicarea părinților la îmbunătățirea evaluării rezultatelor școlare					

Altceva, și anume _____

2) Specificați cât de des le oferiți elevilor posibilitatea să se autoevalueze.

- Foarte des Des Rar Foarte rar Niciodată

3) Specificați cât de des le oferiți elevilor posibilitatea să-și evalueze colegii.

- Foarte des Des Rar Foarte rar Niciodată

4) Indicați cât de des oferiți elevilor posibilitatea să aleagă forma și metoda de evaluare.

- Foarte des Des Rar Foarte rar Niciodată

5) Specificați cât de des optați pentru teste când este vorba de: (Bifați răspunsul Dvs. pentru fiecare tip de evaluare!)

Tipul de evaluare	Foarte des	Des	Rar	Foarte rar	Niciodată
Evaluare inițială					
Evaluare formativă					
Evaluare sumativă					

6) Specificați în ce măsură probele de evaluare propuse la testarea națională reflectă/vizează competențele transdisciplinare: (Bifați răspunsul pentru fiecare competență în parte!)

Competențe transdisciplinare	În foarte mare măsură	În mare măsură	Într-o oarecare măsură	În mică măsură	Deloc
Competențe de învățare/ de a învăța să înveți					
Competențe de comunicare în limba maternă/ limba de stat					
Competențe de comunicare într-o limbă străină					
Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie					
Competențe acțional-strategice					
Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC)					
Competențe interpersonale, civice, morale					
Competențe de autocunoaștere și autorealizare					
Competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori)					
Competențe antreprenoriale					

7) Indicați în ce măsură probele de evaluare propuse la testarea națională sunt axate pe competențele/domeniile enunțate: (Bifați răspunsul Dvs. pentru fiecare competență/domeniu în parte!)

Competențe/domenii	În foarte mare măsură	În mare măsură	Într-o oarecare măsură	În mică măsură	Deloc
<i>a ști</i> (cunoaștere prin informații logice, noțiuni, judecăți, raționamente, teorii și metodologii)					
<i>a ști să faci</i> (aplicare a cunoașterii prin deprinderi și strategii cognitive, de sesizare și rezolvare a problemelor și situațiilor-problemă)					
<i>a ști să fii</i> (atitudine – afectivă, motivațională, caracterială – față de cunoaștere, învățare, școală, societate)					
<i>a ști să fii în comunitate</i> (atitudine deschisă colaborării în condițiile societății democratice)					
<i>a ști să devii</i> (atitudine deschisă spre autoeducație în perspectiva educației permanente)					

8) Indicați în ce măsură testarea națională la finele învățământului primar oferă premize pentru asigurarea continuității procesului de formare-evaluare a competențelor școlare în următoarea treaptă de învățământ.

- În foarte mare măsură În mare măsură Într-o oarecare măsură În mică măsură Deloc

9) Indicați în ce măsură probele propuse la testarea națională se axează pe determinarea gradului de dezvoltare integrală (toate domeniile de dezvoltare) a școlarului mic.

- În foarte mare măsură În mare măsură Într-o oarecare măsură În mică măsură Deloc

10) Stabiliți pe o scală de la 1 la 5 nivelul de adecvare a modalității de evaluare (test) la finale clasei a IV-a, unde 1 este cel mai puțin, iar 5 este cel mai mult.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

Comentați _____

11) Indicați cea mai potrivită formă de evaluare pentru evaluarea finală (cl. IV) (Bifați răspunsul):

Forma de evaluare	Foarte potrivită	Potrivită	Parțial potrivită	Puțin potrivită	Nepotrivită
Orală					
Scrisă					
Practică					
Prin intermediul TIC					
Integrată/combinată (îmbinarea lor în egală măsură)					

Altceva și anume _____

12) Bifați cea mai potrivită metodă (instrument) de evaluare pentru proba finală (cl. IV): (Bifați răspunsul Dvs. pentru fiecare metodă/instrument în parte!)

Metodă/Instrument	Foarte	Potrivită	Parțial	Puțin	Nepotrivită
-------------------	--------	-----------	---------	-------	-------------

	<i>potrivită</i>		<i>potrivită</i>	<i>potrivită</i>	
<i>Testul</i>					
<i>Portofoliul</i>					
<i>Proiectul</i>					
<i>Eseul</i>					
<i>Studiul de caz</i>					
<i>Combinată (îmbinarea lor)</i>					

Altceva și anume _____

13) Ați fi de acord ca, la sfârșitul învățământului primar, proba de evaluare finală să se realizeze prin intermediul unui singur test de competențe, ce ar include itemi integrativi cu sarcini din toate disciplinele studiate?

Accept _____

Nu accept _____

Nu știu, argumentați _____

14) Dacă da, atunci indicați disciplinele care pot fi incluse/integrate?

L. română

L. străină

Matematică

Științe

Istorie

Ed. moral-spirituală

Ed. plastică

Ed. muzicală

Ed. fizică

Ed. tehnologică

Toate în egală măsură

Concluzii, recomandări generale (scrieți pe verso) _____

Vă mulțumim!

Anexa 3. Chestionar diagnostic pentru cadrele manageriale

CHESTIONAR PENTRU CADRELE MANAGERIALE

Stimate(ă) Doamnă (Doamnă) director (oare)!

Vă rugăm să răspundeți la întrebările din chestionarul de mai jos, care are ca obiectiv identificarea opiniei comunității manageriale referitor la evaluarea competențelor elevilor în învățământul primar. Răspunsurile sunt confidențiale. Vă mulțumim anticipat!

Domiciliul

- rural
- urban

Instituția de învățământ _____

Genul:

- feminin
- masculin

Statutul Dvs. în calitate de manager:

- manager debutant
- manager fără grad didactic
- gradul didactic II
- gradul didactic I
- gradul didactic superior

1. În ce măsură, strategiile de evaluare promovate de învățătorii din instituție, reflectă concepția modernă privind evaluarea competențelor școlare? (Bifați!)

- În foarte mare măsură
- În mare măsură
- Într-o oarecare măsură
- În mică măsură
- Deloc

2. Ce impedimente ați întâlnit în organizarea/monitorizarea procesului de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul primar? _____

3. Specificați cât de des învățătorii din instituția pe care o dirijați optează la evaluarea sumativă pentru teste.

- Foarte des
- Des
- Rar
- Foarte rar
- Niciodată

4. Specificați în ce măsură probele de evaluare propuse la testarea națională reflectă/vizează competențele transdisciplinare: (Bifați răspunsul pentru fiecare competență în parte!)

Competențe transdisciplinare	În foarte mare măsură	În mare măsură	Într-o oarecare măsură	În mică măsură	Deloc

Competențe de învățare/ <i>de a învăța să înveți</i>					
Competențe de comunicare în limba maternă/ limba de stat					
Competențe de comunicare într-o limbă străină					
Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie					
Competențe acțional-strategice					
Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC)					
Competențe interpersonale, civice, morale					
Competențe de autocunoaștere și autorealizare					
Competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori)					
Competențe antreprenoriale					

5. Indicați în ce măsură probele de evaluare propuse la testarea națională sunt axate pe competențele/domeniile enunțate: (Bifați răspunsul pentru fiecare competență/domeniu în parte!)

Competențe/domenii	În foarte mare măsură	În mare măsură	Într-o oarecare măsură	În mică măsură	Deloc
<i>a ști</i> (cunoaștere prin informații logice, noțiuni, judecăți, raționamente, teorii și metodologii)					
<i>a ști să faci</i> (aplicare a cunoașterii prin deprinderi și strategii cognitive, de sesizare și rezolvare a problemelor și situațiilor-problemă)					
<i>a ști să fii</i> (atitudine – afectivă, motivațională, caracterială – față de cunoaștere, învățare, școală, societate)					
<i>a ști să fii în comunitate</i> (atitudine deschisă colaborării în condițiile societății democratice)					
<i>a ști să devii</i> (atitudine deschisă spre autoeducație în perspectiva educației permanente)					

6. Indicați în ce măsură testarea națională la finele învățământului primar oferă premise pentru asigurarea continuității procesului de formare-evaluare a competențelor școlare în următoarea treaptă de învățământ.

- În foarte mare măsură
 În mare măsură
 Într-o oarecare măsură
 În mică măsură
 Deloc

7. Indicați în ce măsură probele propuse la testarea națională se axează pe determinarea gradului de dezvoltare integrală (toate domeniile de dezvoltare) a școlarului mic.

- În foarte mare măsură
 În mare măsură
 Într-o oarecare măsură
 În mică măsură
 Deloc

8. Stabiliți pe o scală de la 1 la 5 nivelul de adecvare a modalității de evaluare (test) la finele clasei a IV-a, unde 1 este cel mai puțin, iar 5 este cel mai mult.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5___

Comentați _____

9. Ați fi de acord ca la sfârșitul învățământului primar proba de evaluare finală să se realizeze prin intermediul unui singur test de competențe, ce ar include itemi integrativi cu sarcini din toate disciplinele studiate?

- Accept* _____
- Nu accept* _____
- Nu știu, comentați* _____

10. Dacă da, atunci indicați disciplinele care pot fi incluse/integrate?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> <i>L. română</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. plastică</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>L. străină</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. muzicală</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Matematică</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. fizică</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Științe</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. tehnologică</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Istorie</i> | <input type="checkbox"/> <i>Toate în egală măsură</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Ed. moral-spirituală</i> | |

Concluzii, recomandări generale _____

Vă mulțumim!

Anexa 4. Chestionar diagnostic pentru părinți

CHESTIONAR PENTRU PĂRINȚI

Stimați părinți!

Vă rugăm să răspundeți la întrebările din chestionarul de mai jos, care are ca obiectiv identificarea opiniei referitor la evaluarea competențelor elevilor în învățământul primar.

Răspunsurile sunt confidențiale. Vă mulțumim anticipat!

Domiciliul

- rural*
- urban*

Instituția de învățământ _____

Genul:

- feminin*
- masculin*

1. Sunteți mulțumit de modul în care este evaluat copilul Dvs la școală?

- Da*
- Nu*

2. Dacă ați răspuns anterior nu, care ar trebui să fie principalele direcții de îmbunătățire a procesului de evaluare? (Bifați răspunsul Dvs.!)

- La realizarea probelor de evaluare să se țină cont de particularitățile (specificul) fiecărui elev.*
- La realizarea probelor de evaluare să se țină mai mult cont de vârsta elevilor.*
- Probele de evaluare să corespundă materiei predate.*
- Elevii să fie evaluați prin metode diverse.*
- Să se precizeze criteriile de evaluare.*
- Să nu fie stresați copiii.*

Alte direcții, precizați _____

3. Indicați prin ce formă ar trebui evaluate competențele în învățământul primar?

- Probe orale*
- Probe scrise*
- Probe practice*
- Altfel și anume* _____

4. Care sunt factorii ce ar contribui la realizarea cu succes a probelor de evaluare?

5. Stabiliți pe o scală de la 1 la 5 nivelul de adecvare a modalității de evaluare (test) la finale clasei a IV-a, unde 1 este cel mai puțin, iar 5 este cel mai mult.

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

Comentați _____

6. În opinia Dvs., care este forma de evaluare cea mai potrivită pentru testarea națională?

- Orală*
- Scrisă*
- Practică*
- Prin intermediul TIC (computerizată)*
- Integrată/combinată (îmbinarea lor în egală măsură)*
- Altceva, și anume* _____

7. În opinia Dvs., care este metoda de evaluare cea mai potrivită pentru testarea națională? (Bifați!)

- Testul*
- Portofoliul*
- Proiectul*
- Eseul*
- Studiul de caz*
- Integrată/combinată (îmbinarea lor)*
- Alta, și anume* _____

8. Ați fi de acord ca la finele învățământului primar proba de evaluare să presupună un test unic, ce ar include itemi cu sarcini din toate disciplinele studiate?

- De acord* _____
- Nu sunt de acord* _____
- Nu știu, comentați* _____

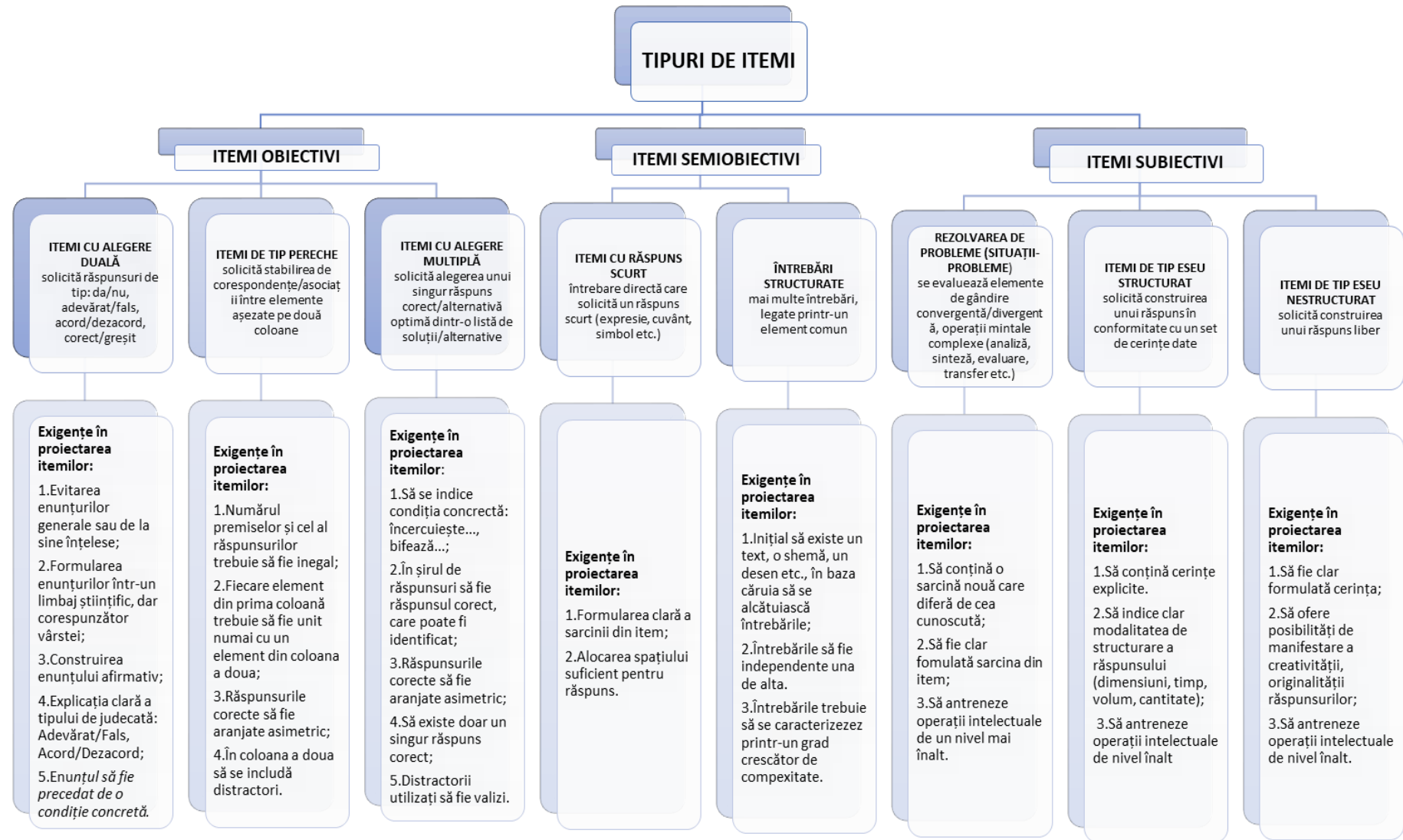
9. Dacă da, atunci indicați disciplinele care pot fi incluse/integrate?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> <i>L. română</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. plastică</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>L. străină</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. muzicală</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Matematică</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. fizică</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Științe</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ed. tehnologică</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Istorie</i> | <input type="checkbox"/> <i>Toate în egală măsură</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Ed. moral-spirituală</i> | |

Concluzii, recomandări generale _____

Vă mulțumim!

Anexa 5. Taxonomia itemilor evaluativi



Anexa 6. Distribuția orelor la nivelul primar și gimnazial de învățământ

Planul-cadru de învățământ pentru 2019-2020 [184, p. 15]

Disciplina școlară	Aria curriculară		Învățământul primar				Învățământul gimnazial			
	Clasele / Numărul de ore									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Limbă și comunicare										
1. Limba și literatura română	8	7	7	7	6	6	5	5	5	
2. Limba străină	-	2	2	2	2	2	2	2	2	
3. Limba rusă*	-	-	-	-	2	2	2	2	2	
Matematică și științe										
1. Matematică	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
2. Științe	-	1	1	1	1	-	-	-	-	
3. Biologie	-	-	-	-	-	1	2	2	2	
4. Fizică	-	-	-	-	-	1	2	2	2	
5. Chimie	-	-	-	-	-	-	1	2	2	
6. Informatică	-	-	-	-	-	-	1	1	1	
Educație socioumanistică										
1. Istoria românilor și universală	-	-	-	1	2	2	2	2	2	
2. Geografie	-	-	-	-	1	1	1	1	1	
3. Educație moral-spirituală	1	1	1	1	-	-	-	-	-	
4. Educație pentru societate	-	-	-	-	1	1	-	-	-	
5. Educație civică	-	-	-	-	-	-	1	1	1	
Arte										
1. Educație muzicală	1	1	1	1	1	1	1	1	-	
2. Educație plastică	1	1	1	1	1	1	1	-	-	
Tehnologii										
1. Educație tehnologică	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Sport										
1. Educație fizică	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Consiliere și dezvoltare personală										
1. Dezvoltare personală	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Optionale	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Număr total de ore	20	22	22	23	26	27	30	30	29	

Anexa 7. Analiza raportului standarde de eficiență – indicatori de performanță – competențe transdisciplinare

CORELAȚIA STANDARDE DE EFICIENȚĂ, INDICATORI DE PERFORMANȚĂ, COMPETENȚE TRANSDISCIPLINARE

Tabelul A7.1 Standarde de eficiență a învățării limbii și literaturii române

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Limba și literatura română

Domeniul: Textul literar și nonliterar (TLN)		
Standard	Indicatori de performanță	Competențe transdisciplinare
1. Utilizează strategii de lectură adecvate pentru o varietate de texte literare și nonliterare.	1.3. Utilizează tehnici de lectură corectă, conștientă și fluidă, în scopul înțelegerii celor citite în gând.	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.
2. Rezumă textele literare și nonliterare.	2.1. Selectează informații esențiale dintr-un text literar sau nonliterar. 2.2. Expune pe scurt, ghidat, mesajul textelor studiate	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 5.a. Competențe de a acționa conform unui plan în activitatea de învățare și odihnă. 8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane. 8.a. Competențe de a manifesta atitudine pozitivă și încredere în forțele proprii. 9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.
3. Operează cu termeni din domeniul lingvistic și literar, în limita standardelor de conținut.	3.2. Cunoaște elementele de construcție a comunicării. 3.3. Interpretează relații, fapte relatate (evenimente, întâmplări, informații), urmărind succesiunea desfășurării	2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. 2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a

	subiectului.	informației.
<p>4. Produce acte de vorbire orală și scrisă personalizate, care îi reflectă propriile idei, judecăți, opinii, argumente, experiențe senzoriale și lectorale.</p>	<p>4.3. Creează cele mai simple texte artistice și nonliterare în baza tehnicilor învățate.</p> <p>4.6. Scrie texte de mică întindere, în conformitate cu sarcina formulată.</p> <p>4.7. Așază corect în pagină texte scrise, respectând scrierea cu alineate pentru a marca trecerea de la o idee la alta.</p>	<p>1.b. Competențe de a acționa în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități).</p> <p>2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>5.b. Competențe de a stabili legătură între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității.</p> <p>8.a. Competențe de a manifesta atitudine pozitivă și încredere în forțele proprii.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p> <p>9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.</p>
<p>5. Interpretează/analizează textele literare și nonliterare, în limita standardelor de conținut.</p>	<p>5.1. Demonstrează înțelegerea celor citite în gând prin răspunsuri la întrebările propuse.</p> <p>5.2. Delimitază componentele textului (determinanții spațiali și temporali ai acțiunii, tema, ideile, personajele), selectând secvențe narative, dialogate și descriptive, identificând, ghidat, momentele subiectului în textul literar, exprimându-și propriile stări emotive în legătură cu mesajul textelor citite.</p> <p>5.3. Caracterizează personajele literare după repere date.</p> <p>5.4. Compară situațiile literare cu propriile experiențe de viață și estetice.</p> <p>5.5. Identifică anumite valori promovate în textele literare.</p> <p>5.6. Transpune experiențele literare în diferite contexte disciplinare.</p>	<p>1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.</p> <p>1.b. Competențe de a acționa în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități).</p> <p>2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>4.d. Competențe de a-și construi comportamentul său în raport cu natura pe baza cunoașterii relației „cauză - efect”.</p> <p>5.a. Competențe de a acționa conform unui plan în activitatea de învățare și odihnă.</p> <p>7.b. Competențe de valorizare a familiei, clasei, școlii, a relațiilor de prietenie.</p> <p>8.a. Competențe de a manifesta atitudine pozitivă și încredere în forțele proprii.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p> <p>8.d. Competențe de securitate personală.</p> <p>9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.</p>

	5.7. Produce texte coerente proprii despre mesajul textelor citite și înțelese.	
Domeniul: Practica rațională și funcțională a limbii (PRFL)		
1. Recurge la diverse strategii de învățare autonomă a limbii, prin observare directă și exersare.	1.1. Valorifică vocabularul (cuvinte noi, expresii) din textul citit și-l utilizează în exprimarea orală și scrisă. 1.2. Utilizează rațional în comunicări orale și scrise diverse structuri lexicale: antonime, sinonime, sens propriu și figurat; mijloace artistice.	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.
2. Integrează în vocabularul activ lexicul terminologic necesar studierii disciplinelor școlare din toate ariile curriculare.	2.1. Compară diferite sensuri/ conotații și utilizări ale unor noțiuni asemănătoare învățate prin intermediul disciplinelor școlare.	2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. 3.a. Competențe de a comunica, aplicând un minimum lexical și gramatical în limba dată. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.
3. Explică funcționarea sistemului fonetic, lexical, gramatical al limbii române.	3.3. Utilizează logic diferite resurse ale vocabularului: sinonime, antonime, familii de cuvinte, câmp lexical etc. 3.4. Utilizează unele achiziții lingvistice noi în vocabularul propriu.	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. 2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.
4. Aplică norma ortografică, ortoepică, semantică, gramaticală, punctuațională, stilistică a limbii române literare.	4.2. Aplică principalele reguli de ortografie și de punctuație (învățate) în contexte de realizare a comunicării scrise. 4.3. Utilizează corect, în textele redactate, elemente de ortografie, de punctuație, coerență, de construcție a noțiunilor gramaticale, de trecere a cuvintelor pe silabe la capăt de rând. 4.4. Utilizează eficient strategii de redactare, revizuire și corectare a produselor de scriere.	2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.
5. Valorifică mijloacele expresive ale limbii	5.1. Deosebește resursele expresive ale limbii române, în limita standardelor de	2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.

române literare, în diferite situații de comunicare orală și scrisă.	conținut. .	9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.
6. Percepe limba română ca parte a culturii spirituale a poporului român și ca reprezentant al grupului de limbi romanice.	6.1. Deosebește, la nivel elementar, conceptul de identitate etnică, lingvistică, culturală.	7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova. 9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.
Domeniul: Cultura comunicării (CC)		
2. Aranjează textul propriu în pagină sau în formularul standardizat, ținând cont de circumstanțele de comunicare.	2.1. Așază corect în pagină texte scurte, respectând structura specifică a acestora, coerența, punctuația, precum și alineatele. 2.2. Respectă corectitudinea, lizibilitatea, înclinația uniformă și aspectul îngrijit în diverse contexte de scriere/transcriere/dictare.	4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.

Tabelul A7.2 Standarde de eficiență a învățării matematicii

Aria curriculară: Matematică și Științe

Disciplina: Matematică

Domeniul: Numere și operații cu numere		
Standard	Indicatori de performanță	Competențe transdisciplinare
1. Identifică și aplică numere, modalitățile de reprezentare a numerelor, relațiile dintre numere, sisteme de numerații.	1.1.Utilizează sistemul pozițional zecimal pentru a forma numere naturale. 1.2.Recunoaște numerele în limita 0 - 1 000 000. 1.3.Citește și scrie numere naturale în limita 0 - 1 000 000. 1.9.Utilizează conștient elemente de limbaj matematic aferent conceptului de	2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 5.a. Competențe de a acționa conform unui plan în activitatea de învățare și odihnă. 5.b. Competențe de a stabili legătură între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității. 8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare,

	<p>număr natural.</p> <p>1.10. Argumentează cum se schimbă valoarea cifrei arabe în funcție de poziția acesteia în numărul scris în sistemul zecimal de numerație.</p>	<p>în relațiile cu alte persoane.</p> <p>.</p>
<p>2. Efectuează operații cu numere, utilizează proprietățile operațiilor și a relațiilor dintre operații în contexte diverse.</p>	<p>2.1. Recunoaște în diverse contexte operațiile studiate: adunarea, scăderea, înmulțirea și împărțirea cu numere naturale.</p> <p>2.2. Efectuează adunări, scăderi, înmulțiri și împărțiri cu numere naturale în concentrul 0 - 1 000 000 cu și fără trecere peste ordin.</p> <p>2.3. Aplică adunarea, scăderea, înmulțirea și împărțirea cu numere naturale și a proprietăților acestora pentru aflarea unor numere necunoscute în rezolvări de exerciții și probleme.</p>	<p>4.b. Competențe de utilizare a operațiilor matematice de bază și a proprietăților lor pentru a inventa soluții economice a problemelor în activitatea de învățare.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p> <p>10.a. Competențe de analiză a relației „costuri - beneficii” pentru a lua decizii în activitatea cotidiană și cea de învățare.</p>
<p>6. Interpretează contexte uzuale și/sau matematice, utilizând mulțimi, relații dintre mulțimi, operații cu mulțimi și elemente de combinatorică.</p>	<p>6.1. Recunoaște mulțimi în situații reale și/sau modelate.</p> <p>6.4. Aplică mulțimile, relațiile dintre mulțimi pentru prezentarea și caracterizarea unor situații simple din diverse domenii, inclusiv situații cotidiene sau matematice.</p>	<p>4.b. Competențe de utilizare a operațiilor matematice de bază și a proprietăților lor pentru a inventa soluții economice a problemelor în activitatea de învățare.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>5.b. Competențe de a stabili legătură între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității.</p> <p>10.a. Competențe de analiză a relației „costuri - beneficii” pentru a lua decizii în activitatea cotidiană și cea de învățare.</p>
<p>Domeniul: Elemente de teoria probabilităților și statistică matematic</p>		
<p>7. Selectează și utilizează metodele statistice pentru prezentarea și caracterizarea situațiilor reale și/sau modelate.</p>	<p>7.1. Selectează și organizează datele în tabele.</p> <p>7.2. Sortează, clasifică datele pe baza unor criterii indicate și interpretează date simple.</p> <p>7.3. Explorează modalități elementare de organizare și clasificare a datelor: scheme; tabele; desene.</p>	<p>1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.b. Competențe de utilizare a operațiilor matematice de bază și a proprietăților lor pentru a inventa soluții economice a problemelor în activitatea de învățare.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>5.a. Competențe de a acționa conform unui plan în activitatea de învățare și odihnă.</p>

	7.4. Completează tabele, rubricile cărora indică componentele operației cu numere naturale, cuvintele cheie ale unei probleme. 7.5. Completează scheme, lanțuri de calcule cu numerele naturale sau operațiile aritmetice care lipsesc.	8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane. 10.a. Competențe de analiză a relației „costuri - beneficii” pentru a lua decizii în activitatea cotidiană și cea de învățare.
Domeniul: Elemente de analiză matematică		
12. Recunoaște relații, șiruri, funcții în situații reale și/sau modelate.	12.2. Clasifică după criteriile indicate șirurile cu numere naturale date.	1.b. Competențe de acțiune în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități). 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.
Domeniul: Măsurare și măsuri. Elemente de geometrie metrică		
15. Efectuează măsurări în situații reale și/sau modelate, utilizând diverse unități de măsură și instrumente de măsurare.	15.1. Recunoaște și aplică în diverse contexte unitățile standarde și nonstandarde studiate de măsură pentru lungime, masă, timp, capacitate și unități monetare.	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 4.a. Competențe de observare, de utilizare a instrumentelor de măsurare și de descriere în vederea obținerii informației despre lumea vie și inertă. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.
Domeniul: Geometria în plan și în spațiu		
17. Recunoaște în diverse contexte figurile și corpurile geometrice studiate, compară și clasifică figurile și corpurile geometrice studiate după unul sau câteva criterii.	17.1. Recunoaște forme geometrice studiate reprezentate prin desen, modelate sau în situații reale. 17.3. Desenează figurile geometrice studiate.	2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 5.b. Competențe de a stabili legătură între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității. 8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.
Domeniul: Rezolvări de probleme		
22. Elaborează strategii și le utilizează pentru	22.1. Rezolvă probleme cu 1-3 operații: cu elaborarea unui plan sau justificări;	1.b. Competențe de acțiune în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități).

rezolvarea problemelor în situații reale și/sau modelate.	<p>prin exercițiu.</p> <p>22.2. Formulează probleme simple pornind de la: un enunț incomplet; schemă; operații; exercițiu.</p> <p>22.3. Rezolvă probleme simple în situații reale cu aplicarea operațiilor aritmetice și a metodelor de rezolvare învățate.</p>	<p>2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.b. Competențe de utilizare a operațiilor matematice de bază și a proprietăților lor pentru a inventa soluții economice a problemelor în activitatea de învățare.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>5.b. Competențe de a stabili legătură între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p> <p>10.a. Competențe de analiză a relației „costuri - beneficii” pentru a lua decizii în activitatea cotidiană și cea de învățare.</p>
---	---	---

Tabelul A7.3 Standarde de eficiență a învățării la științe

Aria curriculară: Matematică și Științe

Disciplina: Științe

Domenii de cunoaștere: I. Natura; II. Spațiu; III. Mișcarea; IV. Timpul; V. Viața		
Standard	Indicatori de performanță	Competențe transdisciplinare
1. Achiziționarea unui set de cunoștințe științifice elementare: concepte, definiții, reguli, informații despre fenomene, procese observate în mediul natural.	1.1 Explică corect termeni-cheie: natură, viață, mișcare, timp, spațiu; Pământ, țară, mediu înconjurător, poluare, protecție, conservare, Cartea Roșie a Moldovei; fenomene naturale (simple) în baza cunoștințelor dobândite și propriilor observări.	<p>1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.</p> <p>2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.a. Competențe de observare, de utilizare a instrumentelor de măsurare și de descriere în vederea obținerii informației despre lumea vie și inertă.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de</p>

		învățare, în relațiile cu alte persoane.
2. Dezvoltarea și aplicarea cunoștințelor științifice în situații concrete din viața cotidiană	<p>2.1 Realizează transferul de informații științifice prin conexiuni intradisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare în situații reale din viața de zi cu zi.</p> <p>2.3 Rezolvă unele probleme (elementare) din cotidian: de mediu, sociale, psihologice, de educație, de sănătate, economice etc. în baza cunoștințelor, ajutorului maturilor etc..</p>	<p>1.b. Competențe de a acționa în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități).</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>4.d. Competențe de a-și construi comportamentul său în raport cu natura pe baza cunoașterii relației „cauză - efect”.</p> <p>5.a. Competențe de a acționa conform unui plan în activitatea de învățare și odihnă.</p> <p>7.b. Competențe de valorizare a familiei, clasei, școlii, a relațiilor de prietenie.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p> <p>9.b. Competențe de a respecta diversitatea dorințelor și posibilităților oamenilor, recunoaște drepturile persoanelor reprezentante ale diferitor culturi.</p> <p>10.a. Competențe de analiză a relației „costuri - beneficii” pentru a lua decizii în activitatea cotidiană și cea de învățare.</p>
4. Dezvoltarea abilității de comunicare științifică necesare învățării, descoperirii, promovării ideilor inovative, proiectelor.	<p>4.1 Utilizează un limbaj științific adecvat comunicării de cunoștințe, a rezultatelor și concluziilor în urma efectuării observațiilor și investigațiilor.</p> <p>4.2 Descrie prin enunțuri simple: corpuri (repere: formă, culoare, dimensiune, materialul din care este compus, utilitate); elemente geografice din mediul apropiat.</p> <p>4.3 Aplică modele explicative (verbal, schematic, tabel, diagramă) în interpretarea științifică a unor fenomene naturale și sociale.</p> <p>4.5 Emite viziuni proprii asupra unor situații concrete cu referire la mediul înconjurător respectând etica comunicării.</p>	<p>1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.</p> <p>2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.a. Competențe de observare, de utilizare a instrumentelor de măsurare și de descriere în vederea obținerii informației despre lumea vie și inertă.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>4.d. Competențe de a-și construi comportamentul său în raport cu natura pe baza cunoașterii relației „cauză - efect”.</p> <p>7.b. Competențe de valorizare a familiei, clasei, școlii, a relațiilor de prietenie.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p> <p>9.b. Competențe de a respecta diversitatea dorințelor și posibilităților oamenilor, recunoaște drepturile persoanelor reprezentante ale diferitor culturi.</p>

Tabelul A7.4 Standarde de eficiență a învățării istoriei

Aria curriculară: Științe socioumane

Disciplina: Istorie

Domeniul: Limbaj istoric (LI)		
Standard	Indicatori de performanță	Competențe transdisciplinare
1. Cunoașterea și utilizarea termenilor istorici în diverse situații de comunicare	1.1. Definește conținutul noțiunilor istorice de bază (7-10 noțiuni). 1.2. Formulează enunțuri corecte, utilizând 2-3 noțiuni istorice recomandate. 1.4. Descrie evenimentele istorice studiate, folosind limbaj de specialitate.	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. 2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova. 8.b. Competențe de autoreflexie, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.
Domeniul: Izvoare istorice (II)		
1. Cunoașterea, utilizarea și interpretarea izvoarelor și a surselor istorice	1.1. Identifică tipurile de izvoare (scrise, materiale, imateriale etc.).	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent. 4.a. Competențe de observare, de utilizare a instrumentelor de măsurare și de descriere în vederea obținerii informației despre lumea vie și inertă. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova. 9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.
Domeniul: Timp și spațiu în istorie (TSI)		
1. Localizarea în spațiu și plasarea în timp a evenimentelor și proceselor istorice	1.1. Determină spațiul istoric universal, european, național și local pe hărțile murale. 1.2. Datează cel puțin 3 evenimente sau	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent. 4.a. Competențe de observare, de utilizare a instrumentelor de măsurare și de descriere

studiate.	<p>procese istorice studiate.</p> <p>1.3. Plasează pe un segment de axă cronologică cel puțin evenimente istorice studiate.</p> <p>1.4. Localizează pe harta istorică murală cel puțin 3 evenimente istorice studiate.</p> <p>1.5. Localizează pe hartă și plasează în timp evenimente de istorie locală.</p>	<p>în vederea obținerii informației despre lumea vie și inertă.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova.</p> <p>9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.</p>
Domeniul: Personalități istorice (PI)		
<p>1. Cunoașterea, interpretarea și argumentarea comportamentului personalităților istorice.</p>	<p>1.1. Identifică 10 personalități istorice remarcabile din spațiul local și național.</p> <p>1.2. Încadrează personalitățile istorice din spațiul național într-un eveniment istoric în 4-5 propoziții.</p> <p>1.3. Elaborează arborele genealogic a familiei din care face parte.</p>	<p>1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>7.b. Competențe de valorizare a familiei, clasei, școlii, a relațiilor de prietenie.</p> <p>7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p> <p>9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.</p>

Tabelul A7.5 Standarde de eficiență a învățării educației moral-spirituale

Aria curriculară: Științe socioumane

Disciplina: Educația moral-spirituală

Domeniul: Semnificația normelor din sfera valorilor moral-spirituale (SNSVM-S)		
Standard	Indicatori de performanță	Competențe transdisciplinare
<p>1. Înțelegerea sensului și semnificației valorilor și normelor morale care conduc viața oamenilor în comunitate.</p>	<p>1.1. Identifică, în baza analizei relației părinți-copii, datoriile unora față de alții;</p> <p>1.2. Analizează fapte și întâmplări din viață (reale sau posibile), pentru a aprecia corect conduita proprie și a celorlalți;</p> <p>1.5. Exprimă opinii și atitudini proprii față</p>	<p>1.b. Competențe de a acționa în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități).</p> <p>2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p>

<p>2. Producerea, elaborarea de texte cu conținut moral, în baza situației reale / imaginare.</p> <p>3. Formularea, sintetizarea, aprecierea regulilor de comportare în concordanță cu înțelegerea noțiunilor moral-spirituale.</p>	<p>de Carte ca valoare spirituală</p> <p>1.6. Argumentează semnificația normelor din sfera valorilor moral-spirituale.</p>	<p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>4.d. Competențe de a-și construi comportamentul său în raport cu natura pe baza cunoașterii relației „cauză - efect”.</p> <p>5.b. Competențe de a stabili legătură între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității.</p> <p>7.b. Competențe de valorizare a familiei, clasei, școlii, a relațiilor de prietenie.</p> <p>7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p> <p>9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.</p> <p>9.b. Competențe de a respecta diversitatea dorințelor și posibilităților oamenilor, recunoaște drepturile persoanelor reprezentante ale diferitor culturi.</p>
<p>Domeniul: Valori centrale ale creștinismului (VCC)</p>		
<p>1. Identificarea valorilor centrale ale creștinismului și practicarea unor abilități privind cultura relațiilor interpersonale;</p> <p>2. Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate;</p>	<p>2.1. Identifică valorile principale ale creștinismului;</p> <p>2.3. Recunoaște sărbătorile calendaristice și de familie;</p> <p>2.4. Exprimă în cuvinte proprii povețele lui Iisus Hristos;</p> <p>2.5. Explică morala textelor biblice/literare în raport cu situațiile din viață;</p> <p>2.9. Argumentează atitudinea de respect și mândrie față de sărbătorile familiale și naționale.</p>	<p>1.b. Competențe de a acționa în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități).</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>4.d. Competențe de a-și construi comportamentul său în raport cu natura pe baza cunoașterii relației „cauză - efect”.</p> <p>5.b. Competențe de a stabili legătură între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității.</p> <p>7.b. Competențe de valorizare a familiei, clasei, școlii, a relațiilor de prietenie.</p> <p>7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p> <p>9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.</p> <p>9.b. Competențe de a respecta diversitatea dorințelor și posibilităților oamenilor, recunoaște drepturile persoanelor reprezentante ale diferitor culturi.</p>

Domeniul: Relaționare pozitivă cu ceilalți în raport cu valorile general-umanane (RPCRVG-U)		
<p>2. Respectarea diversității dorințelor și posibilității oamenilor, recunoașterea drepturilor reprezentate ale diferitor culturi;</p>	<p>3.1. Numește norme din sfera valorilor general-umane; 3.2. Recunoaște esența valorilor naționale; 3.5. Descrie activități practice pe care le poate realiza în cotidian cu referire la valorile general-umane;</p>	<p>1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. 2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 4.d. Competențe de a-și construi comportamentul său în raport cu natura pe baza cunoașterii relației „cauză - efect”. 5.b. Competențe de a stabili legătură între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității. 7.b. Competențe de valorizare a familiei, clasei, școlii, a relațiilor de prietenie. 7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova. 8.b. Competențe de autoreflexie, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane. 8.c. Competențe de a-și asuma responsabilitatea față de înfățișarea și sănătatea sa, față de obiectele personale. 9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare. 9.b. Competențe de a respecta diversitatea dorințelor și posibilităților oamenilor, recunoaște drepturile persoanelor reprezentante ale diferitor culturi. 10.a. Competențe de analiză a relației „costuri - beneficii” pentru a lua decizii în activitatea cotidiană și cea de învățare.</p>

Tabelul A7.6 Standarde de eficiență a învățării educației muzicale

Aria curriculară: Arte

Disciplina: Educația muzicală

Domeniul: Reflexie (R)		
Standard	Indicatori de performanță	Competențe transdisciplinare
<p>2. Exprimă verbal</p>	<p>2.7. Prezintă comunicări, relatări ale unor</p>	<p>1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.</p>

atitudinea pentru muzică sub aspect estetic, artistic, valoric etc.	date importante despre compozitori, creații, evenimente culturale.	<p>2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova.</p> <p>9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p>
---	--	--

Tabelul A7.7 Standarde de eficiență a învățării educației plastice

Aria curriculară: Arte

Disciplina: Educația-plastică

Domeniul: Exprimarea artistico-plastică (EAP)		
Standard	Indicatori de performanță	Competențe transdisciplinare
1. Demonstrează cunoștințe și abilități de lucru cu materiale, instrumente și tehnici de artă și le utilizează ca mijloace de comunicare vizuală în redarea unor idei, emoții, stări sau mesaje pentru un public divers.	<p>1.2. Îmbină într-o lucrare plastică diverse materiale pentru a se autoexprima.</p> <p>1.3. Realizează lucrări bidimensionale și tridimensionale în diferite materiale.</p> <p>1.5. Exprimă opinii față de lucrări de artă realizate de diverși artiști plastici.</p>	<p>1.b. Competențe de a acționa în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități).</p> <p>2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.</p> <p>4.a. Competențe de observare, de utilizare a instrumentelor de măsurare și de descriere în vederea obținerii informației despre lumea vie și inertă.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p> <p>9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.</p>
2. Utilizarea creativă	2.1. Îmbină într-o lucrare plastică	2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și

a limbajului plastic ca mijloc de realizare a ideilor, subiectelor plastice și proiectelor artistice	elemente de limbaj plastic care-i solicită dorința.	comunicare cotidiană. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane. 9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.
Domeniul: Perceperea artistică a operelor de artă plastică (PAOAP)		
3. Receptează imagini, obiecte de artă și opere de artă diverse ca stil, idee, manieră de reprezentare din diferite perioade istorice, pentru a descoperi și înțelege multiple dimensiuni ale lumii artistice și experienței umane.	3.3. Descoperă calități estetice în mesajele imaginilor percepute. 3.4. Observă elemente comune în lucrări de artă din diferite culturi. 3.5. Se exprimă asupra unei lucrări care-i solicită dorința.	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova. 8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane. 9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare. 9.b. Competențe de a respecta diversitatea dorințelor și posibilităților oamenilor, recunoaște drepturile persoanelor reprezentante ale diferitor culturi.

Tabelul A7.8 Standarde de eficiență a învățării educației tehnologice

Aria curriculară: Tehnologii

Disciplina: Educația tehnologică

MODULUL „Arta culinară și sănătatea”		
Domeniul: Investigație și sistematizare (procesare)		
Standard	Indicatori de performanță	Competențe transdisciplinare
1. Elaborarea unui proiect de preparare a unor mâncăruri, produse culinare.	1.1. Identifică substanțele nutritive necesare organismului uman în funcție de rolul lor în activitatea și sănătatea copiilor. 1.2. Identifică ce substanțe nutritive se află în diverse grupe de alimente. 1.3. Alcătuieste meniuri pentru dejun prînz / cină ținînd cont de necesitatea de	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană. 2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent. 4.b. Competențe de utilizare a operațiilor matematice de bază și a proprietăților lor pentru a inventa soluții economice a problemelor în activitatea de învățare. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 4.d. Competențe de a-și construi comportamentul său în raport cu natura pe baza

	substanțe nutritive și calorii a unui copil de 10-11 ani. 1.5. Argumentează rolul alimentației echilibrate în activitatea și sănătatea copiilor.	cunoașterii relației „cauză - efect”. 8.c. Competențe de a-și asuma responsabilitatea față de înfățișarea și sănătatea sa, față de obiectele personale. 8.d. Competențe de securitate personală. 10.a. Competențe de analiză a relației „costuri - beneficii” pentru a lua decizii în activitatea cotidiană și cea de învățare.
Domeniul: Evaluarea și promovarea valorilor (EPV)		
4. Evaluarea produselor culinare.	4.3. Estimează costul produselor alimentare necesare alimentației echilibrate.	4.b. Competențe de utilizare a operațiilor matematice de bază și a proprietăților lor pentru a inventa soluții economice a problemelor în activitatea de învățare. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 10.a. Competențe de analiză a relației „costuri - beneficii” pentru a lua decizii în activitatea cotidiană și cea de învățare.
MODULUL: „Arta acului” (Cusutul și brodatul tradițional)		
Domeniul: Investigație și sistematizare (procesare)		
1. Elaborarea unui proiect de confecționare a unui articol tradițional de port popular/ de casnic și ritual.	1.1. Identifică unele articole textile tradiționale cu decor brodat (articole de port popular; obiecte de uz casnic și ritual). 1.2. Comentează aspectul estetic, funcțiile utilitare, materialul utilizat și ornamentica unor textile tradiționale (articole de port popular, obiecte de uz casnic și ritual). 1.4. Argumentează necesitatea perpetuării tradiției populare: portului popular, meșteșugului „arta acului” – parte componentă a culturii naționale românești.	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 1.b. Competențe de a acționa în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități). 2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent. 4.a. Competențe de observare, de utilizare a instrumentelor de măsurare și de descriere în vederea obținerii informației despre lumea vie și inertă. 4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației. 7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova. 9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.
MODULUL: „Sărbători calendaristice”		
Domeniu: „Investigație și sistematizare (procesare)”		
1. Elaborarea unui proiect de confecționare și pregătire a unor articole/ accesorii.	1.1. Identifică articole / accesorii (obiecte) de ritual utilizate în cadrul unor obiceiuri, dateni legate de sărbătorile calendaristice: de iarnă: Crăciunul, Anul Nou etc.; de primăvară: 1 Martie, Paște etc..	1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții. 1.b. Competențe de a acționa în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități). 2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.

	<p>1.4. Descrie obiceiurile, datinile legate de unele sărbători calendaristice și modul cum sunt utilizate obiectele de Ritual.</p> <p>1.5. Identifică materialele și ustensilele necesare pentru confecționarea obiectelor preconizate pentru confecționare.</p>	<p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova.</p> <p>8.c. Competențe de a-și asuma responsabilitatea față de înfățișarea și sănătatea sa, față de obiectele personale.</p> <p>8.d. Competențe de securitate personală.</p> <p>9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.</p> <p>9.b. Competențe de a respecta diversitatea dorințelor și posibilităților oamenilor, recunoaște drepturile persoanelor reprezentante ale diferitor culturi.</p>
4. Evaluarea obiectelor /accesoriilor confecționate.	4.3. Argumentează valoarea etnoculturală a obiectelor / accesoriilor utilizate în desfășurarea obiceiurilor și datinilor specifice zonelor etnografice.	<p>1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.</p> <p>2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>7.c. Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova.</p> <p>8.c. Competențe de a-și asuma responsabilitatea față de înfățișarea și sănătatea sa, față de obiectele personale.</p> <p>9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.</p>
MODULUL: „Croșetarea”		
Domeniul: „Investigație și sistematizare” (procesare)		
1. Elaborarea unui proiect de confecționare a unei lucrări croșetate.	1.3. Stabilește materialele și ustensilele necesare la confecționarea lucrării stabile.	<p>1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.</p> <p>1.b. Competențe de a acționa în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități).</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>5.a. Competențe de a acționa conform unui plan în activitatea de învățare și odihnă.</p> <p>8.b. Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p>
MODULUL „Tricotarea”		
Domeniul: Investigație și sistematizare (procesare)		
1. Elaborarea unui proiect de confecționare a unor obiecte tricotate.	1.1. Compară diverse variante de articole vestimentare tricotat pentru copii, pentru tineret etc., evidențiind diversitatea de forme, culori, modele etc.	<p>1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.</p> <p>1.b. Competențe de a acționa în vederea satisfacerii unor nevoi prin autoformare (stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități).</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p>

	1.5. Stabilește materialele și ustensilele necesare: andrele, fire textile, foarfece etc.	<p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>5.a. Competențe de a acționa conform unui plan în activitatea de învățare și odihnă.</p> <p>8.b. Competențe de autoreflexie, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p> <p>8.c. Competențe de a-și asuma responsabilitatea față de înfățișarea și sănătatea sa, față de obiectele personale.</p> <p>9.a. Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.</p>
MODULUL „Activități agricole”		
Domeniul: Investigație și sistematizare (procesare)		
1. Elaborarea unui proiect de creștere și îngrijire a unor plante.	<p>1.2. Identifică particularitățile creșterii și îngrijirii răsadului de roșii, varză etc., a plantelor de ridiche, morcovi etc.;</p> <p>1.3. Identifică particularitățile creșterii și îngrijirii florilor de cameră.</p>	<p>1.a. Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.</p> <p>2.a. Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.</p> <p>2.b. Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.</p> <p>4.a. Competențe de observare, de utilizare a instrumentelor de măsurare și de descriere în vederea obținerii informației despre lumea vie și inertă.</p> <p>4.c. Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.</p> <p>4.d. Competențe de a-și construi comportamentul său în raport cu natura pe baza cunoașterii relației „cauză - efect”.</p> <p>8.b. Competențe de autoreflexie, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.</p>

**Anexa 8. Studiul raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare versus
competențe specifice disciplinelor școlare**

**Tabelul A8.1 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare –
competențele specifice disciplinelor școlare**

<i>a. competențe de comunicare în limba română</i>	
Disciplina	Competențele specifice disciplinei / Numărul
<i>Limba și literatura română</i>	<p>1.Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare.</p> <p>2.Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare.</p> <p>3.Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă.</p> <p>4.Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă.</p> <p>5.Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă.</p> <p>6.Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.</p>
<i>Matematică</i>	<p>1.Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații de învățare și cotidiene, dând dovadă de corectitudine și coerență.</p> <p>4.Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.</p>
<i>Științe</i>	<p>1.Identificarea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor caracteristice mediului înconjurător, demonstrând corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice.</p> <p>3.Explicarea informațiilor/rezultatelor/concluziilor obținute în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător, manifestând atitudine critică și creativă.</p> <p>4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.</p>
<i>Istoria</i>	<p>1.Identificarea și utilizarea adecvată a limbajului istoric, manifestând interes și atitudine pozitivă pentru cunoașterea lumii și a sinelui prin istorie.</p> <p>2.Descrierea în timp și spațiu a evenimentelor și personalităților istorice din mediul local, național și universal, exprimând deschidere pentru explorarea surselor istorice.</p>
<i>Educația moral-spirituală</i>	<p>1.Recunoașterea valorilor moral-spirituale în diferite contexte de viață, demonstrând atitudine pozitivă și responsabilă față de sine și cei din jur.</p> <p>2.Aprecierea valorică a comportamentelor proprii și ale altor persoane în contextul normelor moral-spirituale, dând dovadă de atitudine critică și comunicare asertivă.</p> <p>3.Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale, tinzând spre virtuți moral-spirituale.</p>
<i>Educație muzicală</i>	<p>2.Exprimarea prin muzică a unor sentimente și idei, dând dovadă de atitudine creativă în valorificarea elementelor de limbaj muzical.</p> <p>3.Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice, demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.</p>
<i>Educație plastică</i>	<p>1.Receptarea mesajelor vizuale și artistico-plastice în contexte variate, manifestând curiozitate și admirație pentru frumosul din viață și artă.</p> <p>3.Transferarea achizițiilor artistico-plastice în contexte educaționale/sociale/culturale, demonstrând respect față de valorile naționale și cele</p>

	ale altor culturi.
Educația fizică	1. Recunoașterea noțiunilor elementare specifice educației fizice în situații de învățare și cotidiene, manifestând interes pentru cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viață. 2. Aplicarea achizițiilor dobândite la disciplină în diverse activități individuale și colective , dând dovadă de interes pentru sporirea potențialului motric.
Educația tehnologică	4. Transpunerea achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiene , demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur.

**Tabelul A8.2 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare –
competențele specifice disciplinelor școlare**

b. competențe de comunicare în limba maternă	
Disciplina	Competențele specifice disciplinei / Numărul
Limba și literatura română	1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare. 2. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare. 3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă. 4. Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă. 5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă. 6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.
Matematică	1. Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații de învățare și cotidiene, dând dovadă de corectitudine și coerență. 4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii .
Științe	1. Identificarea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor caracteristice mediului înconjurător, demonstrând corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice. 3. Explicarea informațiilor/rezultatelor/concluziilor obținute în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător, manifestând atitudine critică și creativă. 4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii , dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
Istoria	1. Identificarea și utilizarea adecvată a limbajului istoric, manifestând interes și atitudine pozitivă pentru cunoașterea lumii și a sinelui prin istorie. 2. Descrierea în timp și spațiu a evenimentelor și personalităților istorice din mediul local, național și universal, exprimând deschidere pentru explorarea surselor istorice.
Educația moral-spirituală	1. Recunoașterea valorilor moral-spirituale în diferite contexte de viață , demonstrând atitudine pozitivă și responsabilă față de sine și cei din jur. 2. Aprecierea valorică a comportamentelor proprii și ale altor persoane în contextul normelor moral-spirituale, dând dovadă de atitudine critică și comunicare asertivă. 3. Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale , tinzând spre virtuți moral-spirituale.
Educație muzicală	2. Exprimarea prin muzică a unor sentimente și idei , dând dovadă de atitudine creativă în valorificarea elementelor de limbaj muzical. 3. Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și

	cultural-artistice, demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.
<i>Educație plastică</i>	1. Receptarea mesajelor vizuale și artistico-plastice în contexte variate , manifestând curiozitate și admirație pentru frumosul din viață și artă. 3. Transferarea achizițiilor artistico-plastice în contexte educaționale/sociale/culturale , demonstrând respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
<i>Educația fizică</i>	1.Recunoașterea noțiunilor elementare specifice educației fizice în situații de învățare și cotidiane, manifestând interes pentru cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viață. 2. Aplicarea achizițiilor dobândite la disciplină în diverse activități individuale și colective , dând dovadă de interes pentru sporirea potențialului motric.
<i>Educația tehnologică</i>	4. Transpunerea achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiane, demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur.

**Tabelul A8.3 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare –
competențele specifice disciplinelor școlare**

c. competențe de comunicare în limbi străine	
Disciplina	Competențele specifice disciplinei / Numărul
<i>Limba și literatura română</i>	1.Receptarea mesajului oral în situații de comunicare , manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare. 2.Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare . 4.Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare , demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă. 5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă. 6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale , dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.
<i>Matematică</i>	1.Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații de învățare și cotidiane, dând dovadă de corectitudine și coerență. 4.Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii .
<i>Științe</i>	1.Identificarea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor caracteristice mediului înconjurător, demonstrând corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice. 4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii , dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
<i>Istoria</i>	1.Identificarea și utilizarea adecvată a limbajului istoric, manifestând interes și atitudine pozitivă pentru cunoașterea lumii și a sinelui prin istorie. 3.Aprecierea contribuției predecesorilor în perpetuarea istoriei, demonstrând respect față de tradițiile, obiceiurile, valorile neamului și ale popoarelor lumii .
<i>Educația moral-spirituală</i>	2.Aprecierea valorică a comportamentelor proprii și ale altor persoane în contextul normelor moral-spirituale, dând dovadă de atitudine critică și comunicare asertivă. 3. Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale , tinzând spre virtuți moral-spirituale.
<i>Educație muzicală</i>	2.Exprimarea prin muzică a unor sentimente și idei, dând dovadă de atitudine creativă în valorificarea elementelor de limbaj muzical. 3. Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice , demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.

<i>Educație plastică</i>	3. Transferarea achizițiilor artistico-plastice în contexte educaționale/sociale/culturale , demonstrând respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi .
<i>Educația fizică</i>	1. Recunoașterea noțiunilor elementare specifice educației fizice în situații de învățare și cotidiene, manifestând interes pentru cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viață.
<i>Educația tehnologică</i>	4. Transpunerea achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiene , demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur.

**Tabelul A8.4 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare –
competențele specifice disciplinelor școlare**

d. competențe în matematică, științe și tehnologie	
Disciplina	Competențele specifice disciplinei / Numărul
<i>Limba și literatura română</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare. 2. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare. 3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă. 4. Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă. 5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă. 6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.
<i>Matematică</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații de învățare și cotidiene, dând dovadă de corectitudine și coerență. 2. Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate, manifestând atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent. 3. Rezolvarea problemelor pe baza utilizării achizițiilor matematice, dând dovadă de gândire critică în adoptarea unui plan pertinent de rezolvare. 4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.
<i>Științe</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor caracteristice mediului înconjurător, demonstrând corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice. 2. Explorarea-investigarea mediului înconjurător, manifestând curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor. 3. Explicarea informațiilor/rezultatelor/concluziilor obținute în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător, manifestând atitudine critică și creativă. 4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
<i>Istoria</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea și utilizarea adecvată a limbajului istoric, manifestând interes și atitudine pozitivă pentru cunoașterea lumii și a sinelui prin istorie. 2. Descrierea în timp și spațiu a evenimentelor și personalităților istorice din mediul local, național și universal, exprimând deschidere pentru explorarea surselor istorice.
<i>Educația moral-</i>	2. Aprecierea valorică a comportamentelor proprii și ale altor persoane în contextul normelor moral-spirituale , dând dovadă de atitudine critică și comunicare

<i>spirituală</i>	asertivă. 3. Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale, tinzând spre virtuți moral-spirituale.
<i>Educație muzicală</i>	2. Exprimarea prin muzică a unor sentimente și idei, dând dovadă de atitudine creativă în valorificarea elementelor de limbaj muzical. 3. Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice, demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.
<i>Educație plastică</i>	1. Receptarea mesajelor vizuale și artistico-plastice în contexte variate, manifestând curiozitate și admirație pentru frumosul din viață și artă. 3. Transferarea achizițiilor artistico-plastice în contexte educaționale/sociale/culturale, demonstrând respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
<i>Educația fizică</i>	1. Recunoașterea noțiunilor elementare specifice educației fizice în situații de învățare și cotidiene, manifestând interes pentru cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viață. 2. Aplicarea achizițiilor dobândite la disciplină în diverse activități individuale și colective, dând dovadă de interes pentru sporirea potențialului motric.
<i>Educația tehnologică</i>	1. Utilizarea materialelor, ustensilelor și tehnicilor specifice în diverse activități tehnologice, manifestând curiozitate și interes pentru inovații. 2. Confectionarea unor obiecte simple utilitare și decorative, dând dovadă de motivație pentru creativitate și gust estetic. 3. Apelarea la instrumente și resurse digitale în situații de învățare, dând dovadă de corectitudine, adecvare și respect pentru etica mediilor virtuale. 4. Transpunerea achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiene, demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur.

Tabelul A8.5 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențele specifice disciplinelor școlare

e. competențe digitale	
Disciplina	Competențele specifice disciplinei / Numărul
<i>Limba și literatura română</i>	5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă. 6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.
<i>Matematică</i>	1. Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații de învățare și cotidiene, dând dovadă de corectitudine și coerență. 3. Rezolvarea problemelor pe baza utilizării achizițiilor matematice, dând dovadă de gândire critică în adoptarea unui plan pertinent de rezolvare. 4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.
<i>Științe</i>	1. Identificarea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor caracteristice mediului înconjurător, demonstrând corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice. 4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
<i>Istoria</i>	1. Identificarea și utilizarea adecvată a limbajului istoric, manifestând interes și atitudine pozitivă pentru cunoașterea lumii și a sinelui prin istorie.
<i>Educația moral-spirituală</i>	2. Aprecierea valorică a comportamentelor proprii și ale altor persoane în contextul normelor moral-spirituale, dând dovadă de atitudine critică și comunicare asertivă.

	3. Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale , tinzând spre virtuți moral-spirituale.
<i>Educație muzicală</i>	2. Exprimarea prin muzică a unor sentimente și idei, dând dovadă de atitudine creativă în valorificarea elementelor de limbaj muzical. 3. Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice , demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.
<i>Educație plastică</i>	3. Transferarea achizițiilor artistico-plactice în contexte educaționale/sociale/culturale , demonstrând respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
<i>Educația fizică</i>	2. Aplicarea achizițiilor dobândite la disciplină în diverse activități individuale și colective , dând dovadă de interes pentru sporirea potențialului motric.
<i>Educația tehnologică</i>	3. Apelarea la instrumente și resurse digitale în situații de învățare , dând dovadă de corectitudine, adecvare și respect pentru etica mediilor virtuale. 4. Transpunerea achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiene , demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur.

**Tabelul A8.6 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare –
competențele specifice disciplinelor școlare**

<i>f. competența de a învăța să înveți</i>	
Disciplina școlară	Competențele specifice disciplinei / Numărul
<i>Limba și literatura română</i>	1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare . 2. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare. 3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnic i de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă , cursivă și expresivă. 4. Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă. 5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă . 6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.
<i>Matematică</i>	1. Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații de învățare și cotidiene, dând dovadă de corectitudine și coerență. 2. Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate, manifestând atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent. 3. Rezolvarea problemelor pe baza utilizării achizițiilor matematice, dând dovadă de gândire critică în adoptarea unui plan pertinent de rezolvare . 4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii .
<i>Științe</i>	1. Identificarea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor caracteristice mediului înconjurător, demonstrând corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice. 2. Explorarea-investigarea mediului înconjurător, manifestând curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor. 3. Explicarea informațiilor/rezultatelor/concluziilor obținute în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător, manifestând atitudine critică și creativă . 4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii , dovedind interes pentru promovarea activă a

	valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
<i>Istoria</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea și utilizarea adecvată a limbajului istoric, manifestând interes și atitudine pozitivă pentru cunoașterea lumii și a sinelui prin istorie. 2. Descrierea în timp și spațiu a evenimentelor și personalităților istorice din mediul local, național și universal, exprimând deschidere pentru explorarea surselor istorice. 3. Aprecierea contribuției predecesorilor în perpetuarea istoriei, demonstrând respect față de tradițiile, obiceiurile, valorile neamului și ale popoarelor lumii.
<i>Educația moral-spirituală</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recunoașterea valorilor moral-spirituale în diferite contexte de viață, demonstrând atitudine pozitivă și responsabilă față de sine și cei din jur. 2. Aprecierea valorică a comportamentelor proprii și ale altor persoane în contextul normelor moral-spirituale, dând dovadă de atitudine critică și comunicare asertivă. 3. Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale, tinzând spre virtuți moral-spirituale.
<i>Educație muzicală</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Receptarea muzicii în situații de învățare și cotidiene, manifestând interes pentru cunoașterea sinelui și a lumii prin arte. 2. Exprimarea prin muzică a unor sentimente și idei, dând dovadă de atitudine creativă în valorificarea elementelor de limbaj muzical. 3. Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice, demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.
<i>Educație plastică</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Receptarea mesajelor vizuale și artistico-plastice în contexte variate, manifestând curiozitate și admirație pentru frumosul din viață și artă. 2. Realizarea de creații artistico-plastice, demonstrând interes pentru creativitate și gust estetic în exprimarea sinelui. 3. Transferarea achizițiilor artistico-plastice în contexte educaționale/sociale/culturale, demonstrând respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
<i>Educația fizică</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recunoașterea noțiunilor elementare specifice educației fizice în situații de învățare și cotidiene, manifestând interes pentru cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viață. 2. Aplicarea achizițiilor dobândite la disciplină în diverse activități individuale și colective, dând dovadă de interes pentru sporirea potențialului motric. 3. Adoptarea unui comportament adecvat în cadrul activităților motrice educaționale, competiționale și recreative, demonstrând implicare și dorință de a-și ajuta colegii.
<i>Educația tehnologică</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizarea materialelor, ustensilelor și tehnicilor specifice în diverse activități tehnologice, manifestând curiozitate și interes pentru inovații. 2. Confecționarea unor obiecte simple utilitare și decorative, dând dovadă de motivație pentru creativitate și gust estetic. 3. Apelarea la instrumente și resurse digitale în situații de învățare, dând dovadă de corectitudine, adecvare și respect pentru etica mediilor virtuale. 4. Transpunerea achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiene, demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur.

**Tabelul A8.7 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare –
competențele specifice disciplinelor școlare**

<i>g. competențe sociale și civice</i>	
Disciplina	Competențele specifice disciplinei / Numărul
<i>Limba și literatura română</i>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă. 6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.
<i>Matematică</i>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Rezolvarea problemelor pe baza utilizării achizițiilor matematice, dând dovadă

	de gândire critică în adoptarea unui plan pertinent de rezolvare. 4.Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.
<i>Științe</i>	4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
<i>Istoria</i>	3.Aprecierea contribuției predecesorilor în perpetuarea istoriei, demonstrând respect față de tradițiile, obiceiurile, valorile neamului și ale popoarelor lumii.
<i>Educația moral-spirituală</i>	1. Recunoașterea valorilor moral-spirituale în diferite contexte de viață, demonstrând atitudine pozitivă și responsabilă față de sine și cei din jur. 2. Aprecierea valorică a comportamentelor proprii și ale altor persoane în contextul normelor moral-spirituale, dând dovadă de atitudine critică și comunicare asertivă. 3. Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale, tinzând spre virtuți moral-spirituale.
<i>Educație muzicală</i>	3. Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice, demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.
<i>Educație plastică</i>	3. Transferarea achizițiilor artistico-plastice în contexte educaționale/sociale/culturale, demonstrând respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
<i>Educația fizică</i>	1. Recunoașterea noțiunilor elementare specifice educației fizice în situații de învățare și cotidiane, manifestând interes pentru cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viață. 2. Aplicarea achizițiilor dobândite la disciplină în diverse activități individuale și colective, dând dovadă de interes pentru sporirea potențialului motric. 3. Adoptarea unui comportament adecvat în cadrul activităților motrice educaționale, competiționale și recreative, demonstrând implicare și dorință de a-și ajuta colegii.
<i>Educația tehnologică</i>	4. Transpunerea achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiane, demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur.

**Tabelul A8.8 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare –
competențele specifice disciplinelor școlare**

h. competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	
Disciplina	Competențele specifice disciplinei / Numărul
<i>Limba și literatura română</i>	5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă. 6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.
<i>Matematică</i>	3. Rezolvarea problemelor pe baza utilizării achizițiilor matematice, dând dovadă de gândire critică în adoptarea unui plan pertinent de rezolvare. 4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.
<i>Științe</i>	2. Explorarea-investigarea mediului înconjurător, manifestând curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor. 4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
<i>Istoria</i>	3. Aprecierea contribuției predecesorilor în perpetuarea istoriei, demonstrând

	respect față de tradițiile, obiceiurile, valorile neamului și ale popoarelor lumii.
<i>Educația moral-spirituală</i>	1. Recunoașterea valorilor moral-spirituale în diferite contexte de viață, demonstrând atitudine pozitivă și responsabilă față de sine și cei din jur. 2. Aprecierea valorică a comportamentelor proprii și ale altor persoane în contextul normelor moral-spirituale, dând dovadă de atitudine critică și comunicare asertivă. 3. Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale, tinzând spre virtuți moral-spirituale.
<i>Educație muzicală</i>	3. Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice, demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.
<i>Educație plastică</i>	3. Transferarea achizițiilor artistico-plastice în contexte educaționale/sociale/culturale, demonstrând respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
<i>Educația fizică</i>	3. Adoptarea unui comportament adecvat în cadrul activităților motrice educaționale, competiționale și recreative, demonstrând implicare și dorință de a-și ajuta colegii.
<i>Educația tehnologică</i>	1. Utilizarea materialelor, ustensilelor și tehnicilor specifice în diverse activități tehnologice, manifestând curiozitate și interes pentru inovații. 4. Transpunerea achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiene, demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur.

Tabelul A8.9 Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențele specifice disciplinelor școlare

i. competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	
Disciplina	Competențele specifice disciplinei / Numărul
<i>Limba și literatura română</i>	3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă. 6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.
<i>Matematică</i>	4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.
<i>Științe</i>	4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
<i>Istoria</i>	1. Identificarea și utilizarea adecvată a limbajului istoric, manifestând interes și atitudine pozitivă pentru cunoașterea lumii și a sinelui prin istorie. 3. Aprecierea contribuției predecesorilor în perpetuarea istoriei, demonstrând respect față de tradițiile, obiceiurile, valorile neamului și ale popoarelor lumii.
<i>Educația moral-spirituală</i>	1. Recunoașterea valorilor moral-spirituale în diferite contexte de viață, demonstrând atitudine pozitivă și responsabilă față de sine și cei din jur. 2. Aprecierea valorică a comportamentelor proprii și ale altor persoane în contextul normelor moral-spirituale, dând dovadă de atitudine critică și comunicare asertivă. 3. Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale, tinzând spre virtuți moral-spirituale.
<i>Educație muzicală</i>	1. Receptarea muzicii în situații de învățare și cotidiene, manifestând interes pentru cunoașterea sinelui și a lumii prin arte. 2. Exprimarea prin muzică a unor sentimente și idei, dând dovadă de atitudine creativă în valorificarea elementelor de limbaj muzical. 3. Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice, demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.
<i>Educație plastică</i>	1. Receptarea mesajelor vizuale și artistico-plastice în contexte variate, manifestând curiozitate și admirație pentru frumosul din viață și artă.

	<p>2.Realizarea de creații artistico-plastice, demonstrând interes pentru creativitate și gust estetic în exprimarea sinelui.</p> <p>3.Transferarea achizițiilor artistico-plastice în contexte educaționale/sociale/culturale, demonstrând respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.</p>
<i>Educația fizică</i>	<p>2.Aplicarea achizițiilor dobândite la disciplină în diverse activități individuale și colective, dând dovadă de interes pentru sporirea potențialului motric.</p>
<i>Educația tehnologică</i>	<p>2.Confecționarea unor obiecte simple utilitare și decorative, dând dovadă de motivație pentru creativitate și gust estetic.</p> <p>3.Apelarea la instrumente și resurse digitale în situații de învățare, dând dovadă de corectitudine, adecvare și respect pentru etica mediilor virtuale.</p> <p>4.Transpunerea achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiene, demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur.</p>

Anexa 9. Structura unei matrice clasice de evaluare

Domenii cognitive Domenii de conținut	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare	Total
Domeniul I				
Domeniul II				
Domeniul III				
Domeniul IV				
Total				

Anexa 10. Model de test integrativ

Tabelul A10.1 Exemplu de matrice de specificații pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar de tip test integrativ. Relația *domenii cognitive – domenii de conținut – numărul de itemi*

Aria curriculară	Disciplina	Standard de eficiență a învățării	Indicatori	Competențe transdisciplinare evaluate	Domenii cognitive			Total
					Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare/situații e problemă	
I. Limbă și Comunicare	<i>Limba și literatura română</i>	2; 3; 4; 5 – TLN 3; 4 – PRFL	2.1.; 2.2.; 5.1.; 5.4.; 3.3.; 4.2.;	2.a; 2.b.; 4.c; 4.d; 8.a; 8.b; 9.a;	I ₁ ; I ₂ ; I ₈ ;	I ₅ ; I ₆ ; I ₉ ;	I ₃ ; I ₄ ; I ₇	31 p.
II. Matematică și Științe	<i>Matematică</i>	1; 2; 7; 15; 17; 22	1.1.; 2.3.; 7.5.; 15.1.; 17.3.; 22.1.;	2.a; 2.b.; 4.a; 4.b; 4.c; 5.a; 8.b; 10.a;	I ₁₁ a, b, c	I ₁₂ ; I ₁₄	I ₁₃ ; I ₁₅	25 p.
	<i>Științe</i>	1; 2; 4;	2.1; 4.2.; 1.1.;	2.a; 4.a; 4.c;	I ₁₆ a	I ₁₆ b	I ₁₆ c	12 p.
III. Educație socioumană	<i>Istoria</i>	1 – II;	1.1.;	2.b.; 4.a;	I ₁₇ a	I ₁₇ b		5 p.
	<i>Educația moral-spirituală</i>	1 – SNSVM-S 1 – VCC	1.2.; 2.3; 2.1;	2.a; 2.b.; 8.b; 7.c.;	I ₁₀ d	I ₁₀ a, b	I ₁₀ c	8 p.
IV. Arte	<i>Educație muzicală</i>	2	2.7.;	4.c; 8.b; 9.a;	I ₁₉ a	I ₁₉ b		6 p.
	<i>Educație plastică</i>	1; 2;	1.5., 2.1;	2.a; 4.c; 9.a;	I ₁₈ a	I ₁₈ b		4 p.
VI. Tehnologii	<i>Educația tehnologică</i>	1;	1.1.; 1.5.,	2.a; 4.c; 4.d; 8.c.; 8.d.;		I ₂₀		6 p.
Total					30 p.	42 p.	25 p.	97 puncte

Obiectivele evaluării:

- să demonstreze în scris înțelegerea textului literar în itemii propuși;
- să identifice figurile de stil din text;
- să aplice normele de punctuație, lexicale, morfologice și sintactice în itemii propuși;
- să efectueze adunări, scăderi, înmulțiri și împărțiri în limita conținuturilor curriculare;
- să rezolve o problemă cu plan;
- să reprezinte prin desen figurile geometrice învățate;
- să utilizeze adecvat unitățile de măsură învățate;
- să deducă virtuțile morale în baza informației prezentate;
- să determine caracteristicile corpurilor vii și nevii;
- să consemneze izvoarele istorice studiate;
- să distingă elementele de limbaj plastic învățate;
- să recunoască instrumentele și notele muzicale în baza imaginilor prezentate;
- să argumenteze importanța alimentației pentru organismul uman;

Test

CUM SE SCRIE O CARTE

după Petre Ghelmez

Măgărușul era copilul cel mic al lui Mag, măgarul cel puternic și bun, și al Mamei Rafira.

Într-o bună zi, părinții l-au trimis pe Măgăruș să cunoască lumea pentru că *Lumea trebuie cunoscută de fiecare pe cont propriu!*

După întoarcerea din lume, Măgărușul se trezi voios și plin de putere. Se duse la părinții săi și începu să le povestească ce văzuse pe unde cutreierase.

– Ar fi minunat dacă ai scrie o carte despre toate acestea! îl sfătui tatăl. Spuse așa, la întâmplare, vorbele rămân sărace și neputincioase... Într-o carte, alese cu grijă, puse într-un anumit fel, unele lângă altele, cuvintele devin mult mai puternice, capătă suflet mare, se ajută unele pe altele... Într-o carte, fiecare cuvânt este ca un copac într-o pădure: rămâne el însuși, dar împrumută și din forța de necuprins a pădurii.

– Chiar, băiatul meu, de ce nu scrii tu o carte? Mulți scriu... Scrie și tu! Uite, îți cumpărăm noi, de la magazinul din centru, cerneală și hârtie. Și toc și peniță îți cumpărăm! adăugă binevoitoare Mama Rafira.

Măgărușul stătea pe gânduri.

Nu știi... la scris nu mă prea pricep. Și apoi, ca să scriu o carte, pe lângă cerneală, toc și hârtie, mai ai nevoie și de talent!

– Nu-i nimic, dragule, îți cumpărăm noi și talent, că doar de asta muncim noi... Numai să ne spui tu unde se dă talentul acesta, bătu-l-ar vina să-l bată, și-ți cumpărăm... Cât vrei îți cumpărăm!

– Rafiră, nu te băga! Talentul nu-l poți cumpăra decât de la tine însuți, Măgărușule! zise Mag zâmbind. Dacă există, bineînțeles... Dacă nu, tragi obloanele la magazin și gata! Ar trebui să încerci să scrii o carte despre cele văzute în călătoriile tale! Altfel, cum vrei să afli dacă există marfa asta la *magazinul* tău sau nu? Eu zic că talent la vorbit ai, poate ai și la scris!

Zile în șir, în fiecare noapte, Măgărușul avu de scris câte o poveste: despre Vânt, despre Furnici, despre Doi dovleci răi și nătărăi, buzați și bosumflați, despre Arici și despre Greiere, despre Libelulă. Nu uită de Mierlă și de Ciocârlie și nici despre Vulturelefantoracucrocodilzebrocapradelfin nu uită să scrie.

Când ajunse la sfârșit, când nu mai avu ce să spună, Măgărușul era istovit, ca după o boală grea. Puse toate foile între două coperte groase, apoi scrise mare și apăsat titlul *Povestirile măgărușului*.

Nr. crt.	Conținutul itemilor	Punctaj
1.	a) Completează enunțurile: Autorul textului <i>Cum se scrie o carte este</i> _____ Măgărușul și-a intitulat cartea _____	L012
2.	b) Scrie o comparație din text. _____ Încercuiește răspunsul corect. a) De ce l-au trimis părinții pe Măgăruș să cunoască lumea? <ul style="list-style-type: none">▪ pentru a afla cum se scrie o carte▪ pentru a cunoaște lumea pe cont propriu▪ pentru a afla despre ce să scrie în cartea sa▪ pentru a-și face prieteni b) Ce considera Măgărușul că e mai important să aibă pentru a scrie o carte? <ul style="list-style-type: none">▪ cerneală▪ toc▪ hârtie▪ talent	L01 L01
3.	Formulează răspunsuri la întrebările date. a) Ce înțelegi prin „ <i>Lumea trebuie cunoscută de fiecare pe cont propriu</i> ”? _____ b) Consideri că pentru a scrie o carte este suficient să ai talent? Motivează pe baza textului. _____	L012 L012
4.	Zile în șir, în fiecare noapte, Măgărușul a scris câte o poveste. Cum crezi că a intitulat el poveștile ilustrate mai jos? Scrie, pe baza textului, titluri potrivite.	L012 3



5. **Scrie cuvinte cu sens asemănător.** L012
34
- măgar _____
 - voios _____
 - dovleac _____
 - mare _____

6. **Formează adjective, apoi substantive, pornind de la verbele:** L012
34
- a munci: _____
- a sfătui: _____

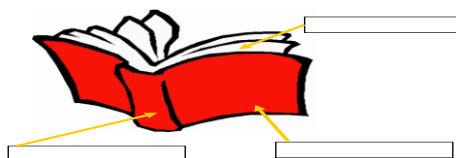
7. **a) Identifică subiectul și predicatul din propoziția:** L01

Măgărușul voios a plecat în lume.

- b) Transformă propoziția dată în propoziție simplă.** L01

- c) Transformă propoziția simplă obținută în propoziție enunțiativă negativă.** L01

8. **Scrie în casete denumirea părților componente ale unei cărți:** L012
3



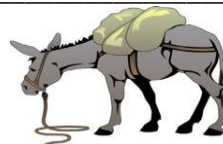
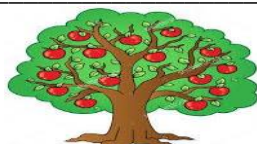
9. **Completează cu semnele de punctuație potrivite.** L012
345
- Povestește-ne și nouă măgărușule
- Să vă povestesc întrebasese uimit măgărușul
- Părinții nu mai aveau răbdare așa că l-au rugat frumos
- Te rugăm

10. **a) „Talentul nu-l poți cumpăra decât de la tine însuși, Măgărușule!” zise Mag zâmbind.** L01

Care trăsătură morală, din cele notate mai jos, este evidențiată de cuvintele lui Mag? Încercuiește răspunsul corect.

- curiozitate
- inteligență
- lene
- nepăsare
- sânghință

- b) Observă imaginile și numește câte două calități pe care le poți învăța de la personajele reprezentate.** L012



- c) Scrie în tabel 2 personaje literare care, după părerea ta, au dat dovadă de hărnicie:** L012

Personajul	Comportament
•	•
•	•

d) Descrie imaginea, răspunzând la întrebări:

Cine este reprezentat pe asin? _____

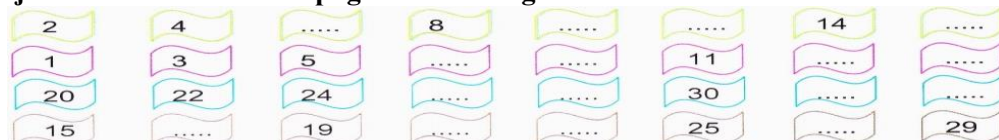
Ce poartă oamenii din imagine în mâini? _____

Despre ce secvență din biblie este vorba? _____



L012
3

11. a) Măgărușul are o carte nouă de povești. Din două în două pagini are imagini frumoase ilustrate, care îi plac foarte mult. Ajută-l să scrie numerele paginilor cu imagini. L012
3456
78



- b) Măgărușul vrea să afle care din cele două biblioteci, a sa și a prietenului lui, are mai multe cărți. Pune semnul corespunzător. L01



- c) Încercuiește răspunsul corect. Cine are o sumă mai mare de bani? L01

- Mag tatăl, deoarece are 5 bancnote de 10 lei.
- Mag junior, deoarece are 5 bancnote de 20 lei.
- Troto, deoarece are 5 bancnote de 50 lei.
- Curiosul, deoarece are 2 bancnote de 100 lei.

12. Calculează, apoi notează ce loc a ocupat fiecare măgăruș la concursul „Micul scriitor” dacă: L012
3



13. Desenează figura geometrică corespunzătoare. L012
3

Enunț

Figura geometrică

Are toate cele 4 laturi de lungimi egale.

Are laturile de lungimi egale două câte două.

Are trei laturi.

14. Măgărușul a plecat la magazin la ora 9 și 40 de minute și a ajuns la ora 10. L012
3
Scrie pe linia de mai jos câte minute a mers el până la magazin. _____
La ce oră va pleca de la magazin dacă stă acolo 15 minute. _____
La ce oră ajunge acasă dacă se întoarce pe același traseu. _____

15. **Rezolvă problema cu plan.** L01
Măgărușul a cumpărat 2 tocuri de la magazin cu 86 lei. Cât costă 8 tocuri? L012
_____ L012
_____ L01
16. **a) Pentru ca Măgărușul să cunoască lumea are nevoie de hartă. Notează** L012
elementele unei harți. 3



b) Descrie un dovleac, folosind cele 5 simțuri.



L012
345

Formă _____
Culoare _____
Gust _____
Miros _____
Importanță _____

c) Demonstrează că *mierla* și *ciocârlia* fac parte din același grup de animale.

L012
34

17. **a) Adevărat sau fals?**

L012

- | | | |
|--|---|---|
| Cărțile sunt izvoare istorice nescrise. | A | F |
| Cercetând urmele lăsate de strămoși putem studia istoria. | A | F |
| Uneltele, armele, monedele, clădirile pot fi considerate izvoare istorice. | A | F |
| Obiectele vechi create de om nu pot fi considerate izvoare istorice. | A | F |

b) Completează spațiile cu 3 izvoare istorice scrise.

L012
3

18. **a) Încercuiește răspunsul corect. Pentru a realiza desenul de mai jos am folosit ca** L01
element de limbaj plastic:



- Punctul
- Linia
- Pata picturală

b) Măgărușul a hotărât să coloreze coperta cărții, dar nu are toate culorile necesare. Ajută-l să obțină următoarele culori (scrie culoarea):

L012
3



Verde

_____ + _____



Violet

_____ + _____



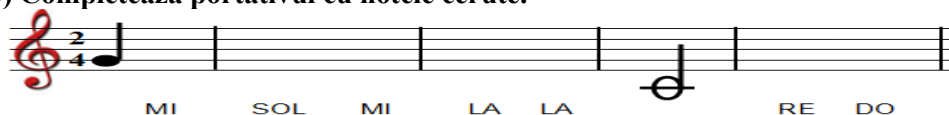
Portocaliu

_____ + _____

19. a) Încercuiește obiectele de mai jos care produc sunete muzicale.

L012
3

b) Completează portativul cu notele cerute.

L012
3

MI SOL MI LA LA RE DO

20. Scrie succint răspunsul în spațiul indicat:

L012

- Alimentele folosite de către om contribuie la _____
- Legumele și fructele pot fi păstrate prin diverse metode: _____
- Un regim alimentar corect înseamnă : _____

L012

L012

Felicitări, ai ajuns la sfârșitul testului!

Tabelul A.10.2 Baremul de corectare

Baremul de corectare			
Nr. item.	Varianta corectă	Punctaj	Acordarea punctajului
1.	a) Petre Ghelmez; Povestirile măgărușului. b) fiecare cuvânt este ca un copac; Măgărușul era istovit, ca după o boală grea;	L012 L01	a) 2 puncte: 1 punct pentru fiecare răspuns corect. b) 1 punct pentru determinarea corectă a comparației.
2.	a) pentru a cunoaște lumea pe cont propriu b) talent	L01 L01	a) 1 punct pentru încercuirea răspunsului corect. b) 1 punct pentru încercuirea răspunsului corect.
3.	a) În opinia mea aceasta presupune să cunoști persoane noi, să-ți faci prieteni și să descoperi zi de zi tainele naturii. b) Pentru a scrie o carte nu este de ajuns să ai talent, este nevoie de multă muncă, de sârguință.	L012 L012	a) 2 puncte: 1 punct pentru exprimare logică și 1 punct pentru originalitatea răspunsului. b) 2 puncte: 1 punct pentru exprimare logică și 1 punct pentru originalitatea răspunsului.
4.	a) Râvna furnicilor. b) Simfonia greierușului c) Dovlecii capricioși	L0123	3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare titlu potrivit. 1 p x 3 = 3 p
5.	Asin; bucuros, vesel, binedispus; bostan; enorm, colosal.	L01234	4 puncte: câte 1 punct pentru fiecare cuvânt cu sens asemănător corect. 1 p x 4 = 4 p
6.	Muncitor, muncă. Sfătos, sfat.	L01234	4 puncte: câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect. 1 p x 4 = 4 p
7.	a) <u>Măgărușul</u> voios a <u>plecat</u> în lume. b) Măgărușul a plecat. c) Măgărușul nu a plecat.	L01 L01 L01	a) 1 punct: 0,5 puncte pentru identificarea corectă a subiectului și 0,5 puncte pentru identificarea corectă a

			<p>predicatului.</p> <p>b) 1 punct pentru transformarea corectă a propoziției.</p> <p>c) 1 punct pentru transformarea corectă a propoziției.</p>
8.	Copertă, cotor, file.	L0123	3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect. <u>1 p x 3 = 3 p</u>
9.	<p>—Povestește-ne și nouă, măgărușule!</p> <p>— Să vă povestesc, întrebasese uimit măgărușul?</p> <p>Părinții nu mai aveau răbdare, așa că l-au rugat frumos:</p> <p>—Te rugăm!</p>	L012345	5 puncte: câte 0,5 puncte pentru fiecare semn de punctuație scris corect. <u>0,5 p x 10 = 5 p</u>
10.	<p>a) sânge și</p> <p>b) dărnicie, generozitate, mărinimie, blândețe, bunătate.</p> <p>c) <i>Fata babei</i> din opera „Fata babei și fata moșneagului” de Ion Creangă. Fata babei a spălat cățelușul, a curățat cu mare îngrijire părul de uscături și de omizi. Fata a călcat lut și a lipit cuptorul. <i>Cenușăreasa</i> din opera „Cenușăreasa” de Charles Perrault. Cenușăreasa a ales linte, a spălat vasele, a frecat podelele.</p> <p>d) Iisus Hristos. Intrarea Domnului în Ierusalim sau Floriile. Ramuri de măslin/palmier sau salcie</p>	L01 L012 L012 L0123	<p>a) 1 punct pentru încercuirea răspunsului corect.</p> <p>b) 2 puncte: câte 0,5 puncte pentru fiecare calitate identificată corect. <u>0,5 p x 4 = 2 p</u></p> <p>c) 2 puncte: 0,5 puncte pentru fiecare personaj identificat corect; 0,5 puncte pentru determinarea corectă a comportamentului, exprimarea logică și deplină. <u>0,5 p x 4 = 2 p</u></p> <p>d) 3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect. <u>1 p x 3 = 3 p</u></p>
11.	<p>a) 6; 10; 12; 16 7; 9; 13; 15 26; 28; 32; 34 17; 21; 23; 27</p> <p>b) $89 < 99$</p> <p>c) Troto (250 lei)</p>	L012345 678 L01 L01	<p>a) 8 puncte: câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect. <u>1 p x 8 = 8 p</u></p> <p>b) 1 punct pentru răspunsul corect.</p> <p>c) 1 punct pentru încercuirea răspunsului corect.</p>
12.	<p>$432 - 99 = 333$ (Curiosul)</p> <p>$432 + 129 = 561$ (Mag junior)</p> <p>Mag junior locul I; Troto locul II; Curiosul locul III.</p>	L0123	3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare calculul corect și 1 punct pentru poziționarea corectă a participanților.
13.	Pătrat, dreptunghi, triunghi.	L0123	3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare figură geometrică reprezentată corect. <u>1 p x 3 = 3 p</u>
14.	<p>20 de minute a mers până la magazin.</p> <p>La ora 10 și 15 minute va pleca de la magazin.</p> <p>La ora 10 și 35 de minute va ajunge acasă.</p>	L0123	3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect. <u>1 p x 3 = 3 p</u>
15.	<p>Problemă</p> <p>2 tocuri 86 lei</p> <p>8 tocuri ? lei</p> <p>Rezolvare:</p> <p>La ce preț se vând tocurile?</p> <p>$86 \text{ lei} \div 2 = 43 \text{ lei}$</p> <p>Cît costă 8 tocuri?</p>	L01 L012 L012 L01	6 puncte: 1 punct pentru reprezentarea corectă a schemei problemei; câte 1 punct pentru fiecare întrebare formulată corect; câte un 1 punct pentru fiecare operație efectuată corect; 1 punct pentru răspunsul scris corect.

	43 lei × 8 = 344 lei Răspuns: 344 lei		
16.	a) Titlul, legenda, scara b) Formă: poate fi ovoidal sau sferic. Culoare: verde sau galben-portocaliu intens. Gust: dulce. Miros: aromat, plăcut Importanță: alimentația, proprietăți medicinale. c) Grupul păsări: se înmulțesc prin ouă; au corp acoperit cu pene; au schelet, sânge cald; zboară (au 2 aripi); înghit hrana.	L0123 L012345 L01234	a) 3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect. <u>1 p x 3 = 3 p</u> b) 5 puncte: câte un punct pentru fiecare însușire stabilită corect. <u>1 p x 5 = 5 p</u> c) 4 puncte: câte un punct pentru fiecare criteriu determinat corect.
17.	a) F, A, A, F b) Inscripții pe monumente, diplome, acte, legi, cronici istorice, scrieri literare, legende, scrisori etc.	L012 L0123	a) 2 puncte: câte 1 punct pentru stabilirea valorii fiecărui enunț. <u>1 p x 2 = 2 p</u> b) 3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect. <u>1 p x 3 = 3 p</u>
18.	a) Linia b) Galben+Albastru; Roșu+Verde; Roșu+Galben	L01 L0123	a) 1 punct pentru încercuirea răspunsului corect. b) 3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare culoare obținută corect. <u>1 p x 3 = 3 p</u>
19.	a) Acoredon, pian, chitară b) SOL - se scrie pe a doua linie a portativului. MI - se scrie pe prima linie a portativului. LA - se scrie pe al doilea spațiu al portativului. RE - se scrie pe primul spațiu de sub portativ. DO - se scrie pe liniuța ajutătoare de sub portativ.	L0123 L0123	a) 3 puncte: câte un punct pentru fiecare răspuns încercuit corect. b) 3 puncte: câte 0,5 puncte pentru fiecare completare corectă. <u>0,5 p x 6 = 3 p</u>
20.	- Alimentele folosite de către om contribuie la creșterea organismului, asigură energia de care are nevoie omul pentru diverse activități, pentru funcționarea organelor sale. - Legumele și fructele pot fi păstrate prin diverse metode: congelare, uscare, murare. - Un regim alimentar corect înseamnă: <i>ce mâncăm</i> (legume, fructe), <i>cât mâncăm</i> (cantitatea) și <i>când mâncăm</i> (pe parcursul zilei).	L012 L012 L012	6 puncte: pentru fiecare idee logică, corectă și deplină se acordă 2 puncte. <u>2 p x 3 = 6 p</u>
Puncte total: 97			

Modalitatea de apreciere a testului integrativ va fi în conformitate cu *Metodologia de organizare și desfășurare a testării naționale din Învățământul Primar (pct. 23)* [145].

Baremele de corectare și schemele de convertire a punctajului în calificative, elaborate de către entitatea națională cu funcții de evaluare și examinare, asigură unificarea corectării și notării la nivel național. Astfel, la testarea națională, la toate probele, se aplică următoarea schemă de convertire:

	Recuperare	Calificativul - Suficient	Calificativul - Bine	Calificativul Foarte bine
Procentajul din numărul total de puncte al testului	0-24	25-57	58-89	90-100

Anexa 11. Test inițial (etapa de constatare) pentru cadre didactice

Test de identificare a competențelor inițiale ale cadrelor didactice (etapa de constatare) „Nivelul de dezvoltare inițial a competenței evaluative a cadrelor didactice – test integrativ”

Competențe

C1: Integrarea într-o viziune proprie a conceptului și a tehnologiei ECTÎP, de tip test integrativ.

C4: Promovarea unor diverse modalități de valorificare a rezultatelor evaluării competențelor transdisciplinare.

Obiectivele evaluării:

- să utilizeze termenii și expresiile specifice domeniului evaluării școlare;
- să stabilească corelația competențe cheie/transversale/transdisciplinare versus discipline școlare;
- să opereze cu termenii de *competență școlară*, *principiul integralității*, *personalitate integrală*, *test integrativ*;
- să identifice valențe pozitive și negative pentru evaluarea finală în învățământului primar, de tip test integrativ;
- să construiască itemi de evaluare a competențelor școlare pentru *teste integrative*.

Conținuturi:

1. Competența ca paradigmă novatoare în evaluarea didactică: analiza conceptuală, abordări structural-sistemice, funcționale și interacționale.

2. Principiul integralității ca premisă fundamentală a evaluării competențelor în învățământul primar. Personalitatea integrală.

3. Paradigma evaluării competențelor în învățământul primar, de tip test integrativ.

Matrice de specificație

Domenii cognitive / Domenii de conținut	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare	Total
Domeniul I Competența ca paradigmă novatoare în evaluarea didactică: analiza conceptuală, abordări structural-sistemice, funcționale și interacționale.		I ₄	I ₅	2 itemi (25%)
Domeniul II Principiul integralității ca premisă	I ₁	I ₃		2 itemi (25%)

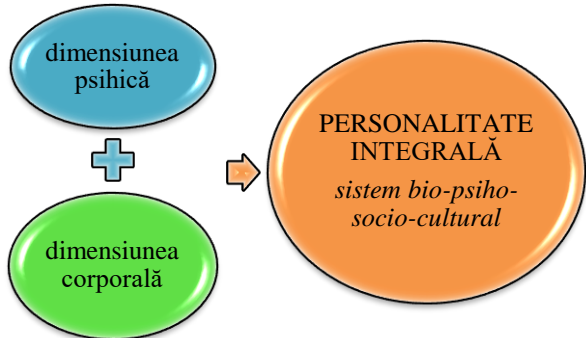
fundamentală a evaluării competențelor în învățământul primar. Personalitatea integrală.				
Domeniul IV Paradigma evaluării competențelor în învățământul primar de tip test integrativ	I₆, I₇	I₂	I₈,	4 itemi (50%)
Total	3 itemi (37,5%)	3 itemi (37,5%)	2 itemi (25%)	(100%)

Conținutul testului:

1. Descrieți în 2 fraze esența *principiului integralității* în contextul evaluării competențelor școlare.
2. Identificați 2 avantaje și 2 dezavantaje ale evaluării finale de *tip test integrativ* pentru treapta învățământului primar.
3. Realizați harta conceptuală a paradigmei *personalitate integrală*.
4. Explicați valoarea de adevăr a următoarelor negații:
 - ✓ *Competența nu se rezumă la un ansamblu de cunoștințe.*
 - ✓ *Competența nu este o capacitate abstractă, izolată de orice context.*
 - ✓ *Competența nu este atributul individului izolat.*
5. Ilustrați prin 2 exemple corelația competențe-cheie transversale - discipline școlare.
6. Definiți noțiunea de *test integrativ*.
7. Enumerați etapele proiectării unei probe de evaluare finale de tip *test integrativ*.
8. Formulați 3 itemi transdisciplinari pentru un test integrativ.

Baremul de corectare

Nr. item.	Varianta corectă	Punctaj	Acordarea punctajului
1.	<u>Răspunsuri posibile:</u> - Competențele presupun integrarea și transferul de cunoștințe în diverse situații, ca rezultat, problemele abordate din perspectiva integralității contribuie la o mai bună contextualizare a evaluării. - Considerarea elevului ca o ființă unitară, complexă; evaluarea trebuie să abordeze elevul în integralitatea sa.	L012	2 puncte: 1 punct pentru fiecare răspuns corect. <u>1 p x 2 = 2 p</u>
2.	<u>Răspunsuri posibile:</u> Avantaj: testul integrativ are la bază abordarea elevului ca o ființă complexă, evaluând diverse aspecte ale dezvoltării personalității sale. Dezavantaj: necesită o pregătire foarte amplă a evaluatorilor.	L01234	4 puncte: câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect. <u>1 p x 4 = 4 p</u>

3.	<p><u>Răspuns posibil:</u></p>  <p>The diagram consists of three ovals. On the left, a blue oval contains the text 'dimensiunea psihică' (psychological dimension) and a green oval contains 'dimensiunea corporală' (physical dimension). A blue plus sign is positioned between these two ovals. An orange arrow points from the plus sign to a larger orange oval on the right. This oval contains the text 'PERSONALITATE INTEGRALĂ' (Integral Personality) and 'sistem bio-psiho-socio-cultural' (bio-psycho-socio-cultural system).</p>	L0123	<p>3 puncte: $1 \text{ p} \times 3 = 3 \text{ p}$ 1 punct pentru respectarea subiectului 1 punct pentru reflectarea logică a ideilor 1 punct pentru utilizarea limbajului științific</p>
4.	<p><u>Răspunsuri posibile:</u></p> <p><i>Competența nu se rezumă la un ansamblu de cunoștințe:</i> stăpânirea unor cunoștințe vaste dintr-un anumit domeniu și capacitatea de a le reproduce la cerere nu sunt indicatori de competență; a fi competent înseamnă a mobiliza și a utiliza aceste cunoștințe în situații reale de viață.</p> <p><i>Competența nu este o capacitate abstractă, izolată de orice context:</i> elementele de potențialitate ale competenței nu pot fi puse în evidență decât prin acțiunea specifică în contexte reale de viață.</p> <p><i>Competența nu este atributul individului izolat:</i> ea se formează, se exersează și se evaluează prin interacțiune cu ceilalți, cu competențele celorlalți, în contexte de cooperare sau competiție.</p>	L0123	<p>3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare explicație judicioasă $1 \text{ p} \times 3 = 3 \text{ p}$</p>
5.	<p><u>Răspunsuri posibile:</u></p> <p><i>Competența de comunicare în limba maternă/limba de stat,</i> deși vizează prioritar disciplina limba și literatura română, prin dimensiunea terminologică, facilitează procesul de comunicare interindividuală și de explicitare a celorlalte dimensiuni educaționale (antreprenoriale, civice, morale etc.).</p> <p><i>Competențele de bază în matematică, științe și tehnologie.</i> Înțelegerea și reprezentarea timpului și a spațiului istoric se centrează pe elemente ce vizează nemijlocit competențele de bază în matematică, științe și tehnologie.</p>	L012	<p>2 puncte: câte 1 punct pentru fiecare exemplu elocvent. $1 \text{ p} \times 2 = 2 \text{ p}$</p>
6.	<p>Testul integrativ este un instrument de evaluare a competențelor școlare, ce include itemi integrativi cu sarcini din toate disciplinele școlare studiate și implică mobilizarea unui ansamblu integrat de resurse, în scopul de a rezolva situații-problemă din viața reală.</p>	L012	<p>2 puncte: 1 punct pentru exprimarea logică, deplină 1 punct pentru utilizarea limbajului științific</p>
7.	<p>Etapele elaborării testului integrativ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stabilirea statutului disciplinei. 2. Precizarea competențelor transdisciplinare. 3. Precizarea competențelor specifice ale disciplinei/obiectivelor vizate de evaluare. 4. Stabilirea conținuturilor tematice și referințele de bază conform domeniilor supuse evaluării. 5. Construirea matricei de specificații. 6. Redactarea probei în concordanță cu obiectivele 	L0123456 7	<p>7 puncte: câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect. $1 \text{ p} \times 7 = 7 \text{ p}$</p>

	de evaluare vizate. 7. Elaborarea baremului de corectare și apreciere.		
8.	<u>Răspunsuri posibile:</u> ✓ La Grădina Botanică, este limitat accesul turiștilor în zona destinată cercetării științifice. Explică importanța aplicării acestei măsuri. ✓ Numește doi factori de mediu cu influență asupra ciclului de viață al animalelor.	L0123	3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect. <u>1 p x 3 = 3 p</u>
Total			26 de puncte

Anexa 12. Sesiunea de formare a cadrelor didactice 1
„Tendințe moderne în evaluarea competențelor elevilor în învățământul primar”

Tema: Tendințe moderne în evaluarea competențelor elevilor în învățământul primar

Grupul țintă: învățători

Forma de activitate: seminar de inițiere

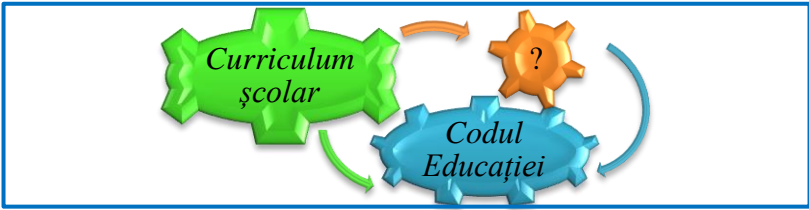






Timpul necesar: 2 ore academice

Obiectivele sesiunii:

- Analizarea documentelor de politici educaționale naționale în contextul ECTÎP.
- Interpretarea modelelor europene de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul primar.
- Aprecierea procesului de evaluare în cadrul sistemelor educaționale de alternativă.
- Îndeplinirea testului „Nivelul de dezvoltare inițial a competenței evaluative a cadrelor didactice – test integrativ”.

Design instrucțional

Secvență	Activități de predare-învățare (Situatii de învățare)	Strategia didactică
Evocare	<p>✚ Spargerea gheții. Jocul de prezentare „Inițialele calităților” <i>Scopul:</i> cunoașterea numelor participanților și crearea climatului socio-afectiv favorabil. <i>Desfășurarea.</i> Fiecare își spune numele și două calități pozitive ce îl caracterizează, denumirea cărora începe cu aceleași inițiale ca și numele. De exemplu: <i>Olga Anghel — onestă și amabilă. Evaluare.</i> Cum v-ați simțit fiind solicitați de a găsi și de a prezenta două calități de-ale dvs?</p> <p>✚ Formați două cercuri concentrice și discutați în perechi pe marginea următoarelor subiecte/ întrebări/ probleme: - <i>Cu ce asociați sintagma de evaluare a competențelor? De ce?</i> - <i>Continuați afirmația evaluarea competențelor în învățământul primar este ...</i> - <i>Un învățător - evaluator bun este cel care...</i> - <i>Imaginați-vă că, în calitate de Dvs. de învățător, urmează să prezentați la ședința catedrei de specialitate o comunicare despre ECTÎP. Care ar fi 2- 3 idei pe care le-ați accentua neapărat?</i> - <i>Dacă ați prezenta ECTÎP printr-o construcție, cum ar trebui să fie/ ce ar trebui să conțină această construcție?</i> - <i>Dacă ați reprezenta tabloul ECTÎP printr-o culoare, care ar fi? De ce?</i> - <i>Dacă ați asocia ECTÎP cu o floare, care ar fi? De ce?</i> După fiecare întrebare, persoanele din cercul din interior se deplasează un pas spre dreapta; în timpul discuției, formatorul se apropie de o pereche și în acest timp toți ascultă discuția, fiind în drept să intervină, pe parcurs, cu completări.</p>	<p style="text-align: center;">Frontal Conversația Joc didactic</p> <p style="text-align: center;">Frontal</p> <p style="text-align: center;">Lucrul în perechi</p> <p style="text-align: center;">Brainstorming în cerc Conversația Observația</p>

	<p>✚ Examinați și realizați Testul/ proba 2 „<i>Nivelul de dezvoltare inițial a competenței evaluative a cadrelor didactice – test integrativ</i>”. Etapa de constatare.</p>	Test						
Realizarea sensului	<p>✚ Prezentarea și analizarea documentelor de politici educaționale naționale în contextul ECTÎP. Prezentare Power Point (PPT).</p> <p>✚ Formați 5 grupuri. Aranjați în clustering sau în altă formă grafică documentele de politici educaționale și prezentați posterul colegilor. Exemplu:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>✚ Studiați în grup, în baza metodei <i>Predare complementară, materialul din Fișa Modele europene de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul primar</i>. Reflectați asupra celor studiate și completați în caietul de notițe într-un tabel: ce am aflat nou și ce cred că voi aplica în activitatea didactică.</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Am aflat nou</i></td> <td style="text-align: center;"><i>Voi aplica</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">✓</td> <td style="text-align: center;">✓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">✓</td> <td style="text-align: center;">✓</td> </tr> </table> <p>✚ Analizați individual Fișa 2. Evaluarea în cadrul sistemelor educaționale de alternativă. Caut pe cineva care spune...</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; width: 30%; text-align: center;"> <p>Ce este specific pentru evaluare în pedagogia Freinet?</p>  </div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; width: 30%; text-align: center;"> <p>Ce este specific pentru evaluare în pedagogia Waldorf?</p>  </div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; width: 30%; text-align: center;"> <p>Care din tendințele procesului de evaluare sunt inspirate din pedagogiile alternative?</p>  </div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; width: 30%; text-align: center;"> <p>Ce este specific pentru evaluare în modelul Planul Jena?</p>  </div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; width: 30%; text-align: center;"> <p>Ce este specific pentru evaluare în pedagogia Montessori?</p>  </div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; width: 30%; text-align: center;"> <p>Ce modalități de evaluare din pedagogiile alternative ar fi binevenite și în învățământul tradițional?</p>  </div> </div>	<i>Am aflat nou</i>	<i>Voi aplica</i>	✓	✓	✓	✓	<p>Prezentare PPT Dezbateră Frontal</p> <p>Clustering Lucrul în grup</p> <p>Predare complementară Lucrul în grup</p> <p>Lucrul individual</p> <p>Caut pe cineva care spune...</p> <p>Conversația</p>
<i>Am aflat nou</i>	<i>Voi aplica</i>							
✓	✓							
✓	✓							
Reflecție	<p>✚ Împărțiți-vă în două grupuri, una <i>Evaluarea modernă</i>, alta <i>Evaluarea tradițională</i>. Discutați, timp de 5-10 minute, despre ECTÎP în Republica Moldova (documente educaționale, strategii de evaluare, locul și statutul evaluării școlare etc.). Notați ideile pe un poster, apoi prezentați-le. Comentați și comparați imaginea din perspectiva: evaluarea modernă viciversa evaluarea tradițională. Anticipați, <i>ce schimbări se vor produce în activitatea de evaluare școlară peste 10 ani, dar peste 50 de ani, dar peste 100 de ani?</i></p>	<p>Lucrul în grup</p> <p>Poster Turul galeriei Conversația Observația</p>						
Extindere	<p>✚ Se propune o listă de link-uri cu reportaje, filme despre sistemul de evaluare în alte state. Învățătorii se pot informa pentru discuții, ulterioare, pe marginea subiectului.</p> <p>https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/educatie/diferentele-enormedintre-sistemul-de-invatamant-finlandez-si-cel-romanesc-941570</p> <p>https://www.digi24.ro/regional/digi24-timisoara/evaluare-in-premierala-clasa-a-iv-a-organizarea-n-a-fost-deloc-usoara-subiecteleau-aparut-cu-intarziere-249066</p>	Explicația						

Anexa 13. Sesiunea de formare a cadrelor didactice 2

„Ipostaze psihopedagogice ale procesului evaluativ în învățământul primar”

Tema: Ipostaze psihopedagogice ale procesului evaluativ în învățământul primar

Grupul țintă: învățători

Forma de activitate: seminar-metodologic

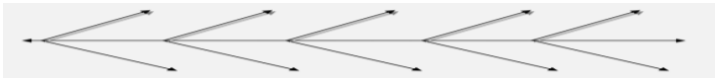

Timpul necesar: 2 ore academice

Obiectivele sesiunii:

- Explicarea conceptelor aferente problemei studiate (competență, competență școlară, competențe transdisciplinare etc.).
- Schițarea modelului integrator al competenței din perspectivă praxiologică.
- Examinarea particularităților dezvoltării psiho-anatomo-fiziologice ale școlarului mic în contextul evaluării competențelor.
- Aprecierea „paradigmei personalitate integrală” ca premisă fundamentală a evaluării competențelor în învățământul primar.
- Determinarea avantajelor și dezavantajelor metodelor de evaluare moderne, reieșind din experiența la clasă.

Design instrucional

Secvență	Activități de predare-învățare (Situatii de învățare)	Strategia didactică						
Evocare	<p>✚ Spargerea gheții. Jocul „Prinde mingea!” <i>Materiale:</i> minge. <i>Scopul:</i> reactualizarea termenilor-cheie învățați la sesiunea anterioară. <i>Desfășurarea:</i> Jocul trebuie să decurgă rapid. Jucătorii formează un cerc, iar o persoană stă în centru cu obiectul ce trebuie aruncat. Jucătorul aruncă obiectul în sus, spunând un nume și un termen-cheie, intrând în cerc (ex.: Elena-evaluare, Andrei-curriculum). Persoana numită trebuie să prindă mingea, înainte ca aceasta să cadă, repetând apoi acțiunile. Jocul continuă până ce sunt enunțați 10-15 termeni-cheie.</p> <p>✚ Completați rubrica unu și doi a tabelului Știu – Vreau să știu – Învăț, raportându-vă la enunțul: Ce știu despre ipostazele psihopedagogice ale procesului evaluativ în învățământul primar?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Știu</th> <th>Vreau să știu</th> <th>Învăț</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">✓</td> <td style="text-align: center;">✓</td> <td style="text-align: center;">✓</td> </tr> </tbody> </table>	Știu	Vreau să știu	Învăț	✓	✓	✓	<p>Explicația Joc didactic</p> <p>Frontal Știu – Vreau să știu – Învăț</p>
Știu	Vreau să știu	Învăț						
✓	✓	✓						
Realizarea sensului	<p>✚ Prezentare Power Point. Ce este o competență? ✚ Lucrați în grupuri cu materialul „Conceptul de competență” în baza Mozaic-ului. Schițați modelul integrator al competenței”. Pentru evaluarea/autoevaluarea rezultatelor activității elaborați o sinteză a schiței elaborate, din perspectivă praxiologică. ✚ Notați în tabel asocieri corelate cu noțiunile de evaluare și competență.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Evaluare</th> <th>Competență</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">✓</td> <td style="text-align: center;">✓</td> </tr> </tbody> </table> <p>✚ Continuați propoziția, utilizând 5-7 noțiuni: evaluarea</p>	Evaluare	Competență	✓	✓	<p>Prezentare PPT Explicația Lucrul în grup Mozaic Autoevaluarea</p> <p>Asocieri</p>		
Evaluare	Competență							
✓	✓							

	<p><i>competențelor presupune... (Asocieri libere)</i></p> <p>✚ Citiți textul „<i>Evaluarea competențelor prin elemente de integrare</i>”, utilizând semnele: + „informație nouă”; V „informație cunoscută”; „informație contradictorie”; ? „necesită documentare”. Elucidarea și dezbaterea informației contradictorii și a celei care necesită documentare.</p> <p>✚ Diagrama cauzelor și efectelor „Particularitățile dezvoltării psiho-anatomo-fiziologice ale școlarului mic în contextul evaluării competențelor”.</p> <p>a) <i>De ce trebuie respectate particularitățile psiho-anatomo-fiziologice ale școlarului mic în activitatea de evaluare?</i></p> <p>b) <i>Stabiliți și înscrieți 3-5 cauze.</i></p> <p>c) <i>Determinați care ar putea fi efectele.</i></p>  <p>✚ Identificați și înscrieți, pe raze, trasăturile distinctive ale <i>personalității integrale</i>.</p>  <p>Concepeți noțiunea de <i>personalitate integrală</i>, în baza însușirilor nominalizate.</p> <p>✚ Lectura independentă „<i>Personalitate integrală</i>”. Contrapunerea informației.</p> <p>✚ Prezentare PPT „Metodele de evaluare”.</p> <p>Identificați și notați în Jurnalul cu dublă intrare <i>avantajele și dezavantajele</i> celei mai des utilizate de dvs. metode de evaluare modernă, reieșind din experiența la clasă.</p> <table border="1" data-bbox="419 1182 1273 1256"> <thead> <tr> <th>Avantaje</th> <th>Dezavantaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table> <p>✚ Îndepliniți fișa Metodele de evaluare.</p> <table border="1" data-bbox="419 1323 1273 1630"> <tr> <td> <p><i>În baza materialului prezentat (PPT), alegeți 2 metode netradiționale care vă sânt familiare și racordați-le la evaluarea unei competențe specifice pentru disciplina preferată.</i></p> <p>Disciplina _____</p> <p>Competența specifică _____</p> <p>Metode adecvate:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. <i>Explicații și comentarii:</i> _____</p> </td> </tr> </table> <p>Schimbarea fișelor de lucru cu colegul de bancă. Prezentarea, la dorință, a 3-4 fișe întregului grup de formabili.</p>	Avantaje	Dezavantaje	✓	✓	<p><i>În baza materialului prezentat (PPT), alegeți 2 metode netradiționale care vă sânt familiare și racordați-le la evaluarea unei competențe specifice pentru disciplina preferată.</i></p> <p>Disciplina _____</p> <p>Competența specifică _____</p> <p>Metode adecvate:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. <i>Explicații și comentarii:</i> _____</p>	<p>libere</p> <p>Lucrul în perechi</p> <p>Lucrul individual</p> <p>SINELG</p> <p>Dezbaterea</p> <p>Explicația</p> <p>Frontal</p> <p>Diagrama cauze-efecte</p> <p>Frontal</p> <p>Conversația</p> <p>Frontal</p> <p>Paianjen</p> <p>Lucrul în perechi</p> <p>Lectura independentă</p> <p>Prezentare PPT</p> <p>Explicația</p> <p>Observația</p> <p>Jurnalul cu dublă intrare</p> <p>Lucrul individual</p> <p>Explicația</p> <p>Evaluarea reciprocă</p>	
Avantaje	Dezavantaje							
✓	✓							
<p><i>În baza materialului prezentat (PPT), alegeți 2 metode netradiționale care vă sânt familiare și racordați-le la evaluarea unei competențe specifice pentru disciplina preferată.</i></p> <p>Disciplina _____</p> <p>Competența specifică _____</p> <p>Metode adecvate:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. <i>Explicații și comentarii:</i> _____</p>								
<p>Reflecție</p>	<p>✚ Completați rubrica trei a tabelului Știu – Vreau să știu – Învăț, raportându-vă la enunțul: <i>Ce am învățat despre ipostazele psihopedagogice ale procesului evaluativ în învățământul primar.</i></p> <table border="1" data-bbox="419 1798 1273 1872"> <thead> <tr> <th>Știu</th> <th>Vreau să știu</th> <th>Învăț</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>	Știu	Vreau să știu	Învăț	✓	✓	✓	<p>Știu – Vreau să știu – Învăț</p> <p>Autoevaluarea</p>
Știu	Vreau să știu	Învăț						
✓	✓	✓						

Anexa 14. Sesiunea de formare a cadrelor didactice 3

„Paradigma evaluarea competențelor școlare în învățământul primar – test integrativ”

Tema: Paradigma evaluarea competențelor școlare în învățământul primar de tip test integrativ.

Grupul țintă: învățători

Forma de activitate: seminar-metodologic

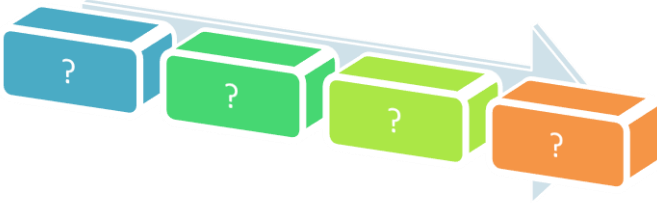
Timpul necesar: 2 ore academice

Obiectivele sesiunii:

- Ilustrarea Modelului ECTÎP.
- Interpretarea tehnologiei, etapelor de implementare a Modelului ECTÎP.
- Analizarea principiilor și a condițiilor psihopedagogice de elaborare și implementare a Modelului și a tehnologiei ECTÎP.
- Dezvoltarea unei opinii pedagogice privind implementarea Modelului și a tehnologiei ECTÎP la nivel de sistem educațional.

Design instructional

Secvență	Activități de predare-învățare (Situatii de învățare)	Strategia didactică
Evocare	<p>✚ Spargerea gheții. Jocul „ Ghemul călător ”. <i>Materiale:</i> ghem. <i>Scopul:</i> reactulizarea temei studiate și crearea unui climat socio-afectiv favorabil. <i>Desfășurarea.</i> Toți participanții formează un cerc. Ei trebuie să transmită cât mai repede posibil ghemul de la unul la altul, spunând câte o expresie din tema studiată anterior. Exemplu: <i>personalitate integrală, voința elevului de vârstă școlară mică, evaluarea competențelor etc.</i></p>	Frontal Joc didactic Explicația
Realizarea sensului	<p>✚ Prezentare PPT „Modelul ECTÎP”. ✚ Fișa de lucru „Modelul ECTÎP”. Comerțul cu o problemă. Discuție în plen. 1. Analizați individual fișa de lucru. 2. În perechi, formulați, pe 3 fișe separate, trei probleme ce pot surveni în procesul de implementare/realizare a modelului ECTÎP la nivel de sistem educațional, așa cum le vedeți în calitate de cadru didactic (învățător). 3. În grup de 4, cu altă pereche, prezentați-vă reciproc problemele și discutați soluțiile posibile: o pereche prezintă o problemă, cealaltă pereche încearcă să ofere o soluție pentru ea: dacă soluția este acceptabilă, fișa iese din joc; dacă soluția nu este acceptabilă, fișa se lasă pentru discuția în plen. 4. În plen, prezentați din partea grupului de 4 o problemă careia nu i-ați găsit soluție sau o problemă pe care ați vrea să o discutați cu colegii. Participați la discuție.</p> <p>✚ Examinarea informației „Principiile evaluării competențelor școlare”. Procedeeul cercetării reciproce.</p>	Prezentare PPT Comerțul cu o problemă <i>Lucru individual, în perechi, în grup</i> Problematizarea Conversația
		Procedeeul cercetării

	<p>1) Formați perechi. 2) Distribuiți numere: 1 și 2. 3) Citiți împreună secvența cu privire la „Principiile evaluării competențelor școlare”. 4) Reveniți la primul principiu, recitiți-l și primul cursant adresează una-două întrebări colegului său. Este important ca întrebările să vizeze aplicarea fiecărui principiu. 5) Cursantul al doilea răspunde la fiecare întrebare. 6) Dacă nu reușește, se discută și se caută împreună o variantă de răspuns. 7) Înregistrați întrebările la care nu ați găsit un răspuns comun. 8) Repetați procedura după fiecare alineat, inversând rolurile. 9) La încheierea cercetării textului, examinați lista de întrebări înscrise și alegeți-le pe cele mai interesante sau pe cele mai complicate. 10) Propuneți în plen aceste întrebări, pentru a fi discutate și a li se căuta un răspuns.</p> <p>✚ Reprezentați și prezentați împreună principiile pe care se bazează evaluarea competențelor în învățământul primar prin simboluri.</p> <p>✚ Explicarea, analizarea și dezbateră subiectului „Etapile și mecanismul de implementare a Paradigmei/Modelului ECTÎP”. Prezentare PPT.</p> <p>Completați, paralel cu cercetarea PPT a subiectului, tabelul (Agenda cu notițe paralele):</p> <table border="1" data-bbox="427 996 1284 1070"> <thead> <tr> <th><i>Ideii importante pentru mine</i></th> <th><i>Comentariu. De ce?</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table> <p>✚ Aranjați în formă grafică etapele/pașii de implementare a Metodologiei ECTÎP. Se lucrează pe poster, în echipe.</p>  <p>✚ Analizați și completați fișa „Evaluarea competențelor – model integrator”. 6 De ce?</p> <table border="1" data-bbox="427 1467 1284 2011"> <tr> <td><i>Evaluarea competențelor/Pedagogia modernă prefigurează concepția construcției unui <u>model integrator</u> al evaluării.</i></td> </tr> <tr> <td><i>Analizând cauza celor afirmate, răspundeți la întrebarea de mai jos.</i></td> </tr> <tr> <td>N.B.! Utilizați relatori ca deoarece, căci, fiindcă, pentru că, de aceea că. Nu recurgeți la relatori ca pentru a, să, ca să – aceștia vor indica scopul, nu cauza.</td> </tr> <tr> <td>1. <i>DE CE Evaluarea competențelor/Pedagogia modernă prefigurează concepția construcției unui <u>model integrator</u> al evaluării?</i></td> </tr> <tr> <td>2. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i></td> </tr> <tr> <td>3. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i></td> </tr> <tr> <td>4. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i></td> </tr> <tr> <td>5. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i></td> </tr> <tr> <td>6. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i></td> </tr> <tr> <td>7. <i>Concluzionați</i></td> </tr> </table> <p>✚ Prezentarea modelului de Test integrativ (PPT). Realizarea</p>	<i>Ideii importante pentru mine</i>	<i>Comentariu. De ce?</i>	✓	✓	<i>Evaluarea competențelor/Pedagogia modernă prefigurează concepția construcției unui <u>model integrator</u> al evaluării.</i>	<i>Analizând cauza celor afirmate, răspundeți la întrebarea de mai jos.</i>	N.B.! Utilizați relatori ca deoarece, căci, fiindcă, pentru că, de aceea că. Nu recurgeți la relatori ca pentru a, să, ca să – aceștia vor indica scopul, nu cauza.	1. <i>DE CE Evaluarea competențelor/Pedagogia modernă prefigurează concepția construcției unui <u>model integrator</u> al evaluării?</i>	2. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i>	3. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i>	4. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i>	5. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i>	6. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i>	7. <i>Concluzionați</i>	<p>reciproce</p> <p>Lucrul în perechi</p> <p>Conversați a</p> <p>Dezbateră a</p> <p>Evaluarea reciprocă</p> <p>Exercițiul „Simbolul ”</p> <p>Prezentare PPT</p> <p>Explicația Dezbateră a</p> <p>Agenda cu notițe paralele</p> <p>Lucrul în grup</p> <p>Turul galeriei</p> <p>Evaluarea frontală</p> <p>6 De ce?</p> <p>Explicația</p> <p>Observația Problematizarea</p> <p>Evaluarea reciprocă</p> <p>Dezbateră a</p> <p>Interviul</p>
<i>Ideii importante pentru mine</i>	<i>Comentariu. De ce?</i>															
✓	✓															
<i>Evaluarea competențelor/Pedagogia modernă prefigurează concepția construcției unui <u>model integrator</u> al evaluării.</i>																
<i>Analizând cauza celor afirmate, răspundeți la întrebarea de mai jos.</i>																
N.B.! Utilizați relatori ca deoarece, căci, fiindcă, pentru că, de aceea că. Nu recurgeți la relatori ca pentru a, să, ca să – aceștia vor indica scopul, nu cauza.																
1. <i>DE CE Evaluarea competențelor/Pedagogia modernă prefigurează concepția construcției unui <u>model integrator</u> al evaluării?</i>																
2. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i>																
3. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i>																
4. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i>																
5. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i>																
6. <i>Adresați întrebarea DE CE? afirmației dvs. anterioare:</i>																
7. <i>Concluzionați</i>																

	interviului pe probleme de metaevaluare: test integrativ.	
Reflecție	<p>✚ Consolidarea cunoștințelor privind subiectul studiat, în baza tehnicii de dezvoltare a gândirii critice <i>Cubul</i>. Pe cele șase fețe ale cubului, colorate diferit, sunt notate câte un verb. Exemplu: <i>Albastru</i> - <u>Describe</u>: matricea de specificații pentru testarea națională transdisciplinară a competențelor în învățământul primar. <i>Mov</i> - <u>Compară</u>: testul docimologic clasic cu testul integrativ. <i>Roșu</i> - <u>Asociază</u>: testul integrativ cu un fenomen al naturii. <i>Verde</i> - <u>Analizează</u>: modalitatea de selectare a conținuturilor curriculare pentru testul transdisciplinar/integrativ. <i>Galben</i> - <u>Argumentează</u>: <i>pro</i> sau <i>contra</i> tehnologiei ECTÎP. <i>Portocaliu</i> - <u>Aplică</u>: relatează despre exigențele impuse în elaboarea matricei de specificații.</p>	<p>Cubul</p> <p>Lucrul în grup</p> <p>Autoevaluarea</p> <p>Evaluarea frontală</p> <p>Conversația</p> <p>Observația</p>
Extindere	<p>✚ Formabilii sunt solicitați să se autoevalueze în cadrul unui joc. (<i>Stația „Mândrie”</i>). <i>Scopul</i>: autoevaluarea în contextual subiectului studiat și crearea climatului socio-afectiv destins. <i>Desfășurarea</i>. Participanții sunt îndemnați să se prezinte și să numească calitățile lor pozitive manifestate pe parcursul activităților, lecției, venind cu argumente pertinente. Prezentarea calităților poate include atât descrieri verbale, cât și nonverbale. Cineva poate nota pe tablă sau pe o coală de hârtie toate calitățile personale numite de participanți.</p>	<p>Jocul didactic „Stația Mândrie”</p> <p>Explicația</p> <p>Autoevaluarea</p>

Anexa 15. Sesiunea de formare a cadrelor didactice 4
„Valorificarea tehnologiei ECTÎP – test integrativ”

Tema: Tehnologia de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar, prin valorificarea testului integrativ.

Grupul țintă: învățători

Forma de activitate: Training

Timpul necesar: 2 ore academice

Obiectivele sesiunii:

- Demonstrarea conexiunii competențe cheie/transversale/ transdisciplinare în contextul proiectării testului integrativ.
- Construirea de teste integrative centrate pe nevoile elevilor.
- Analizarea modelelor de teste integrative create.
- Aplicarea tehnologiei ECTÎP cu aspecte de integralizare.

Design instrucțional

Secvență	Activități de predare-învățare (Situatii de învățare)	Strategia didactică				
Evocare	<p>✚ Spargerea gheții. Jocul „Creienul curios”. <i>Materiale:</i> creion. <i>Scopul:</i> reactualizarea temei studiate și crearea unui climat socio-afectiv prielnic. <i>Desfășurarea.</i> Formabilii transmit creionul, din mână în mână, continuând două enunțuri, despre starea lor efectivă „Din fericire astăzi ...”, și „Despre evaluarea competențelor știu că ...” Exemplu: <i>Din fericire astăzi mă simt minunat, pentru că am reușit să servesc cafeaua. Despre evaluarea competențelor știu că este parte integrantă a procesului de învățământ, are caracter pragmatic și este centrată pe elev.</i></p> <p>✚ Realizați un tabel și notați asocieri corelate cu noțiunile de evaluare și competență.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Evaluare</th> <th>Competență</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td align="center">✓</td> <td align="center">✓</td> </tr> </tbody> </table> <p>✚ Continuați propoziția, utilizând 3-5 noțiuni: <i>o evaluare bazată pe competențe presupune... (Asocieri libere).</i> Gândiți-vă în perechi, apoi prezentați altei perechi. Pentru evaluarea rezultatelor activității, lucrați cu perechea vecină. Realizați o schemă explicativă, discutați, formulați întrebări și răspundeți la ele.</p>	Evaluare	Competență	✓	✓	<p>Frontal Joc didactic Explicația</p> <p>Conversația</p> <p>Agenda cu notițe paralele Lucrul independent</p> <p>Asocieri libere</p> <p>Gândește– perechi– prezintă (GPP)</p>
Evaluare	Competență					
✓	✓					
Realizarea sensului	<p>✚ Aranjați competențele-cheie din perspectiva relevanței, pentru fiecare disciplină curriculară (cl. I-IV), în ordine descrescătoare. <i>Disciplinele:</i> 1. limba și literatura română; 2. matematică; 3. științe; 4.</p>	<p>Lucrul individual</p>				

	<p><i>istoria românilor și universală; 5. educația moral-spirituală; 6. educația muzicală; 7. educația plastică; 8. educația fizică; 9. educația tehnologică; 10. dezvoltarea personală.</i></p> <table border="1" data-bbox="406 280 1236 974"> <thead> <tr> <th>Competența-cheie</th> <th>Nr.</th> <th>Motivația / Argumentarea</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Competențe de învățare / de a învăța să înveți.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Competențe de comunicare în limba de instruire și în limba de stat.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Competențe de comunicare într-o limbă străină.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Competențe acțional strategice.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Competențe de autocunoaștere și autorealizare.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Competențe interpersonale, civice, morale.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Competențe culturale și interculturale.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Competențe antreprenoriale.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p> ✚ Prezentarea și dezbateră rezultatelor activității, întregii grupe de formabili. Inter/transdisciplinaritatea este nu doar un nou mod de abordare a conținuturilor, dar și un nou mod de evaluare a competențelor. ✚ Încadrarea formabililor în cercuri – masă rotundă, în echipe de câte 6 persoane. Inițierea discuției privind subiectul <i>Valorificarea oportunităților de integrare inter și transdisciplinară la nivel de evaluare școlară.</i> Distribuirea fișelor și completarea ei de către fiecare cursant: </p> <div data-bbox="406 1310 1268 2027" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p align="center"><i>Fișa „Oportunități de integrare inter și transdisciplinară la nivel de evaluare școlară”</i></p> <p>Valorificați oportunități de integrare inter și transdisciplinară la nivel de evaluare școlară, realizând următoarele sarcini:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Selectați o competență transdisciplinară din curriculumul școlar (cl. I-IV).</i> <i>Completați florile cu 4 discipline de învățământ diferite.</i> <i>Identificați și înscrieți pe petalele lor conținuturi care pot fi abordate și evaluate integrativ și marcați corelațiile la nivel de 2, 3, 4 discipline.</i> <div align="center" data-bbox="542 1646 1133 1915"> </div> <ol style="list-style-type: none"> <i>Formulați o sarcină de evaluare care ar viza competența selectată.</i> <i>Identificați oportunități de aplicare a sarcinii de evaluare la</i> </div>	Competența-cheie	Nr.	Motivația / Argumentarea	Competențe de învățare / de a învăța să înveți.			Competențe de comunicare în limba de instruire și în limba de stat.			Competențe de comunicare într-o limbă străină.			Competențe acțional strategice.			Competențe de autocunoaștere și autorealizare.			Competențe interpersonale, civice, morale.			Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie.			Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale.			Competențe culturale și interculturale.			Competențe antreprenoriale.			<p>Explicația</p> <p>Reflecția personală</p> <p>Dezbateră</p> <p>Masa rotundă – cercul</p> <p>Conversația</p> <p>Lucrul independent</p> <p>Lotus</p> <p>Lucrul în grup</p>
Competența-cheie	Nr.	Motivația / Argumentarea																																	
Competențe de învățare / de a învăța să înveți.																																			
Competențe de comunicare în limba de instruire și în limba de stat.																																			
Competențe de comunicare într-o limbă străină.																																			
Competențe acțional strategice.																																			
Competențe de autocunoaștere și autorealizare.																																			
Competențe interpersonale, civice, morale.																																			
Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie.																																			
Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale.																																			
Competențe culturale și interculturale.																																			
Competențe antreprenoriale.																																			

	<p>diferite discipline.</p> <p>Examinarea și aprecierea activității. După ce sunt completate toate însărcinările, fișa circulă din mână în mână, în același sens și fiecare participant își aduce opinia în discuție sau contribuția. Circulația se oprește când foaia revine la cel care a lansat-o.</p> <p>Analizarea, generalizarea informației și comentarea modificărilor opiniilor survenite pe parcurs.</p> <p>✚ Elaborați un test integrativ pentru evaluarea finală, care implică evaluarea competențelor a mai multor discipline școlare (cl. I-IV). Lucrați în aceeași componentă, echipe de câte 6 persoane.</p> <p>a) Determinați competențele (din cele 10 transdisciplinare, competențe specifice disciplinei/subcompetențe) care vor fi evaluate prin acest test integrativ.</p> <p>b) Discutați și descrieți algoritmul (PPT) de elaborare a testului integrativ.</p> <p>c) Elaborați baremul și grila de evaluare.</p> <p>d) Elaborați un poster pentru evaluarea/ autoevaluarea rezultatelor activității.</p> <p>e) Formulați întrebări pentru echipe și discutați în baza celor prezentate.</p> <p>✚ Apreciați activitatea unei echipe, prin tragere la sorți, evaluând testul integrativ, în baza grilei de evaluare <i>Calitatea testului integrativ</i>.</p>	<p>Frontal Lucrul în grup Explicația</p> <p>Dezbateră Conversația Învățarea cu ajutorul modelelor (prezentare PPT)</p> <p>Învățarea cooperativă Evaluarea prin cooperare</p>				
Reflecție	<p>✚ Lucrați independent și reflectați asupra enunțurilor: <i>Testul integrativ, bazat pe competențe înseamnă... și Testul integrativ, bazat pe competențe nu înseamnă...</i> Prezentați rezultatul activității prin joc de rol, desen, pantomimică, poezie etc. (la alegere).</p> <p>✚ Reflecție: <i>Ce oportunități oferă abordarea inter/transdisciplinară pentru evaluarea competențelor în învățământul primar?</i></p> <p>✚ Revizuiți trainingul de astăzi, comentați afirmația cercetătorului J. Moffett: „<i>Cel mai puternic argument pentru interdisciplinaritate este chiar faptul că viața nu este împărțită pe discipline.</i>”</p>	<p>Lucrul independent</p> <p>Joc de rol</p> <p>Reflecția personală</p> <p>Frontal Brainstorming</p>				
Extindere	<p>✚ Evaluati și autoevaluați activitatea dvs din timpul trainingului, completând tabelul de mai jos (<i>Agenda cu notițe paralele</i>):</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;"><i>Ideii importante pentru mine</i></th> <th style="width: 50%;"><i>Comentariu. De ce?</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">✓</td> <td style="text-align: center;">✓</td> </tr> </tbody> </table> <p>Generalizarea informației și concluzionarea în baza trainingului desfășurat.</p>	<i>Ideii importante pentru mine</i>	<i>Comentariu. De ce?</i>	✓	✓	<p>Agenda cu notițe paralele</p> <p>Frontal</p>
<i>Ideii importante pentru mine</i>	<i>Comentariu. De ce?</i>					
✓	✓					

Tabelul care reprezintă Grila „Calitatea testului integrativ”

<p>Criteria de apreciere a testului integrativ</p>	<p>Da</p>	<p>Parțial</p>	<p>Nu</p>	<p>Observații</p>
---	------------------	-----------------------	------------------	--------------------------

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Matricea de specificație corespunde scopului și tipului de test. ✓ Procentele evaluate din fiecare conținut/temă sunt raportate la nivelurile cognitive/competențele specificate în matrice. ✓ Competențele curriculare selectate au un pregnant caracter transdisciplinar. ✓ Obiectivele testului de evaluare sunt definite corect. ✓ Testul acoperă uniform elementele de conținut majore pe care le testează. ✓ Testul abordează inter-/ transdisciplinar elementele de conținut pe care le evaluează. ✓ Gradul de acoperire a conținuturilor curriculare. ✓ Testul măsoară conținuturi importante. ✓ Conținutul testului corespunde vârstei elevului. ✓ Proporția itemilor este în concordanță cu numărul de ore de studiu alocate disciplinei școlare din <i>Planul Cadru</i>. ✓ Itemii sunt formulați potrivit principiilor psihopedagogice. ✓ Testul are itemi integrativi și autentici. ✓ Itemii reflectă obiectivele trasate (măsoară ceea ce a fost destinat să măsoare). ✓ Indicațiile testului sunt clare. ✓ Nivelul de dificultate este corespunzător vârstei elevului. ✓ Lungimea testului este potrivită vârstei elevului. ✓ Testul este obiectiv (gradul de concordanță între aprecierile evaluatorilor independenți în ceea ce privește un răspuns bun pentru fiecare din itemii testului). ✓ Baremul de corectare este alcătuit corect. ✓ Schema de apreciere este alcătuită corect. ✓ Testul corespunde, în ansamblu, scopului care a fost proiectat (<i>test inițial, test formtiv, test sumativ, test final etc.</i>). 				
--	--	--	--	--

Anexa 16. Sesiunea de formare a cadrelor didactice 5 „Pledoarie pentru o tehnologie de evaluare a competențelor școlare la finele învățământului primar - test integrativ”

Tema: Pledoarie pentru o tehnologie de evaluare a competențelor școlare la finele învățământului primar de tip test integrat.

Grupul țintă: învățători

Forma de activitate: Seminar de bilanț a activităților experimentale.

Timpul necesar: 2 ore academice

Obiectivele sesiunii:

- Aprecierea metodologiei ECTÎP în context educațional.
- Inventarierea problemelor legate de ECTÎP.
- Evaluarea și autoevaluarea sesiunilor ECTÎP.

Design instrucional

Secvență	Activități de predare-învățare (Situatii de învățare)	Strategia didactică
Evocare	<p>✚ Spargerea gheții. Jocul „Caruselul”. <i>Scopul:</i> reactualizarea subiectelor studiate; crearea unui climat relaxant și reconfortant. <i>Desfășurarea.</i> Cursanții formează două cercuri, unul în interiorul altuia și se plasează față în față cu o persoană. Formatorul anunță de fiecare dată o temă de discuție, iar peste 1 minut cercul din afară se mișcă peste 1 sau 2 persoane în stânga sau în dreapta. <i>Exemple:</i> <i>lucrurile care mă fac să zâmbesc;</i> <i>activitățile mele îndrăgite;</i> <i>anotimpul preferat;</i> <i>locurile în care aș vrea să călătoresc;</i> <i>cea mai mare realizare profesională / personală;</i> <i>un moment din viața de școlar, legat de evaluare, pe care mi-l amintesc;</i> <i>aspecte pe care aș dori să le schimb în domeniul educațional, la nivel de evaluare școlară;</i> <i>metoda preferată de evaluare;</i> <i>cărți citite pe teme educaționale (evaluarea școlară)</i></p> <p>✚ Exercițiu creativ. Prezentare PPT. Pornind de la aprecierile prezentate (PPT), care evidențiază diversitatea elevilor, elaborați o listă de acțiuni / intervenții ale cadrului didactic în procesul de evaluare. <i>Exemplu:</i> oferă feedback constructiv, oferă sprijin în învățare etc. <i>Unii copii sunt precum roabele: Trebuie împinse.</i> <i>Unii sunt precum bărcuțele: Trebuie vâslite.</i> <i>Unii sunt precum zmeele: Dacă nu le ții strâns de sfoară,</i> <i>Vor zbura departe, sus.</i> <i>Unii sunt precum pisicuțele: Torc mulțumite când sunt mângâiate</i> <i>Unii sunt precum baloanele: Tare ușor de vătămat,</i> <i>Dacă nu le mânuiești cu grijă.</i></p>	<p>Frontal Joc didactic Explicația</p> <p>Conversația</p> <p>Lucrul în perechi</p> <p>Prezentare PPT</p> <p>Exercițiul</p> <p>Lucrul independent</p> <p>Conversația</p> <p>Frontal</p>

	<i>Unii sunt mereu de nădejde Și gata să te ajute. (autor necunoscut)</i>	
Realizarea sensului	<p>✚ Focus-grup. Se lucrează în chipe de 5-6 persoane cu fișele de activitate</p> <p>Analizați, în grup, testul integrativ, elaborat pentru testarea finală în învățământul primar, după algoritmul:</p> <p><i>Exprimați punctul de vedere cu privire la calitatea testului în ceea ce privește relația – curriculum școlar. Faceți propuneri de îmbunătățire a probei de evaluare analizate. Considerați că este posibil aplicarea unui test integrativ la nivel național? Care ar fi avantajele/ dezavantajele? Argumentați. Care ar fi impactul unui astfel de test asupra elevilor?</i></p> <p>Prezentarea în plen a rezultatelor activității.</p> <p>✚ Reieșind din discuțiile și informația prezentată pe parcursul sesiunilor, întregului curs: <i>Ce schimbări considerați că trebuie realizate pentru eficientizarea evaluării competențelor în învățământul primar? La ce nivel credeți că trebuie operate aceste schimbări? (ex: mentalități, politici, proceduri de lucru etc.)</i></p> <p>✚ Cursanții lucrează independent:</p> <p>Imaginați-vă că sunteți responsabilul comisiei metodice. Elaborați planul unei expuneri pe care urmează să o susțineți în fața colegilor, cu tema „Pledoarie pentru testul integrativ la finale învățământului primar”.</p> <p><i>Dacă ați susține aceeași expunere în fața părinților, în cadrul unei activități organizate de școală, cum ați structura expunerea? Ce părți din prima expunere ați menține?</i></p> <p>Cursanții răspund aleatoriu, urmăresc cu atenție prezentarea și fac aprecieri.</p> <p>✚ Examinați și realizați testul/proba 2 „Nivelul de dezvoltare final a competenței evaluative a cadrelor didactice – test integrativ”. Etapa de control.</p>	<p>Lucrul în grup Învățarea cu ajutorul modelelor Focus-grup</p> <p>Frontal</p> <p>Dezbaterea</p> <p>Lucrul individual</p> <p>Exercițiul creativ Conversația</p> <p>Test Lucrul independent</p>
Reflecția	<p>✚ Evaluarea interactivă de bilanț:</p> <p><i>Cum credeți că ați putea aplica resursele oferite de acest curs? Ce competențe noi ați dobândit prin participarea la acest curs? Ce ați aflat în plus despre evaluarea competențelor în învățământul primar?</i></p> <p><i>Cum credeți că ați putea acționa pentru îmbunătățirea rezultatelor elevilor dumneavoastră la astfel de evaluări a competențelor (teste integrative)?</i></p> <p>✚ Aplicarea tehnicii „Copacul” pentru un feed-back rapid. Desenați în acest măr: <i>mere verzi</i> (achizițiile la curs), <i>mere galbene</i> (noutățile aflate la curs), <i>mere roșii</i> (aspectele mai puțin plăcute la curs).</p>	<p>Frontal</p> <p>Conversația</p> <p>Evaluarea orală</p> <p>Tehnica Copacul</p>



Anexa 17. Curriculumul cursului de formare profesională pentru învățători ECTÎP

Prezentare generală

Argument. Centrarea învățământului pe formarea/dezvoltarea de competențe presupune o reconceptualizare a tehnologiei evaluative corespunzător imperativelor societății contemporane. Noua filozofie presupune o pregătire a cadrelor didactice pentru a asimila, a adapta și aplica noi metode și instrumente de evaluare. O deficiență a sistemului educațional autohton constă (și) în lipsa probelor de evaluare intr-/ transdisciplinare, axate pe evaluarea competențelor școlare prevăzute de curriculumul național la sfârșitul clasei a IV-a. Pentru a ajunge la o remediare a situației create e nevoie de stabilirea unor repere teoretice și metodologice de evaluare a competențelor școlare, inclusiv prin elaboarea unor instrumente autentice de evaluare a competențelor transdisciplinare formate în clasele I-IV.

Scopul curriculumului. Acest curriculum se orientează spre instrumentalizarea învățătorilor cu cadre teoretice de evaluare a competențelor școlare, spre formarea unor abilități de structurare pe cont propriu, în funcție de situațiile specifice de educație, a noi formule și dispozitive de evaluare a competențelor transdisciplinare. Prin diferite stagii de pregătire teoretică și aplicații practice învățătorii vor fi puși în situația de a construi și analiza probe cu caracter transdisciplinar; să le testeze, evalueze și să le perfecționeze astfel încât să se ajungă la un anumit grad de validare a noilor instrumente.

Curriculumul are o structură coerentă și comprehensivă, fiind configurat în concordanță cu noile linii de evoluție din domeniul practicilor evaluative, dar și cu unele evoluții din planul politicilor educaționale internaționale. Având în vedere că respectivul curriculum implică doar o încercare de pune în valoare testarea finală (cl. a IV-a) prin probe transdisciplinare, se merge de la fundamentarea din perspectiva politicilor educaționale și până la tematizări și exemplificări concrete.

COMPETENȚE:

C₁: Integrarea într-o viziune proprie a conceptului și a tehnologiei ECTÎP.

C₂: Valorificarea tehnologiei ECTÎP reieșind din experiența la clasă.

C₃: Proiectarea unei probe/unui instrument de evaluare a competențelor transdisciplinare în învățământul primar.

C₄: Promovarea unor diverse modalități de valorificare a rezultatelor evaluării competențelor transdisciplinare.

Nr. crt.	Conținutul	Număr ore		Total
		Teorie	Aplicații practice	
1.	Cadrul legislativ și normativ al evaluării competențelor școlare: analiza documentelor de politici educaționale	1	1	2
2.	Evaluarea criterială în bază de descriptori (ECD) între măsurare-apreciere-decizie	1	1	2
3.	Modele de analiză a conceptului pedagogic de evaluare	1	1	2
4.	Modele europene de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul primar	1	1	2
5.	Unitatea și complementaritatea tipurilor de evaluare	1	1	2
6.	Ipostaze psihopedagogice ale procesului evaluativ	1	1	2
7.	Personalitatea integrală: principiu generativ în evaluarea competențelor școlare	1	-	1
8.	Competența ca paradigmă novatoare pentru evaluarea didactică: analiză conceptuală, abordări structural-sistemice, funcționale și interacționale	1	-	1
9.	Valorile evaluării competențelor elevilor în învățământul primar	1	1	2
10.	Principii ale evaluării competențelor școlare în învățământul primar	1	1	2
11.	Ipostaze teoretico-metodologice privind tehnologia ECTÎP	1	1	2
12.	Proiectarea probei de evaluare transdisciplinară pentru evaluarea finală în învățământul primar	2	3	5
13.	Valorificarea rezultatelor evaluării	1	1	2
14.	Feedback constructiv. Chestionar de evaluare a sesiunilor de formare	1	2	3
Total		15	15	30

Resurse bibliografice:

1. Albușescu I. Pedagogii alternative. București, Editura ALL, 2014.
2. Callo T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007, 171 p., ISBN 978-9975-70-161-7
3. Cucuș, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași, Polirom, 2008, 265 p., ISBN 978-973-46-0936-9
4. Curriculum școlar modernizat. Cl. I-IV. Chișinău, 2010.
5. Manolescu, M. Teoria și metodologia evaluării. București, Ed. Universitară, 2010, 328 p., ISBN 978-973-749-952-3
6. Munteanu A. Psihologia copilului și adolescentului. Timișoara, 2003, 289 p.
7. Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa I-IV: Ghid metodologic. Inst. de Științe ale Educației. – Ed. a 2-a, actualizată și compl. – Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. „Cavaioli”). 64 p., ISBN 978-9975-59-160-7
8. Standarde educaționale (coord. Pogolșa L. și Bucun N.), IȘE, Chișinău: Lexon-Prim, (Tipogr. „Reclama”), 2012, 320 p., ISBN 978-9975-4436
9. Testarea națională a elevilor în Europa: obiectivele, organizarea și utilizarea rezultatelor. Disponibil: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/109RO.pdf// (vizitat 2016-11-12).
10. Vogler J. (coord.) Evaluarea în învățământul preuniversitar. Iași, Polirom, 2000, 288 p.

Anexa 18. Test final (etapa de control) pentru cadre didactice

Test de identificare a competențelor finale ale cadrelor didactice (etapa de control) „Nivelul de dezvoltare final a competenței evaluative a cadrelor didactice – test integrativ”

Competențe

C1: Integrarea într-o viziune proprie a conceptului și a tehnologiei ECTÎP, de tip test integrativ.

C4: Promovarea unor diverse modalități de valorificare a rezultatelor evaluării competențelor transdisciplinare.

Obiectivele evaluării:

- să utilizeze termenii și expresiile specifice domeniului evaluării școlare;
- să stabilească corelația competențe cheie/transversale/transdisciplinare versus discipline școlare;
- să opereze cu termenii de *competență școlară, principiul integralității, personalitate integrală, test integrativ*;
- să aprecieze **modelul de evaluare școlară cel mai potrivit pentru R. Moldova.**
- să construiască matricea de specificație pentru o probă de evaluare finală – *test integrativ*

Conținuturi:

4. Competența ca paradigmă novatoare pentru evaluarea didactică: analiză conceptuală, abordări structural-sistemice, funcționale și interacționale.

5. Principiul integralității ca premisă fundamentală a evaluării competențelor în învățământul primar. Personalitatea integrală.

6. Paradigma evaluării competențelor în învățământul primar, de tip test integrativ.

Matrice de specificație

Domenii cognitive	Domenii de conținut	Cunoaștere /înțelegere	Aplicare	Integrare	Total
Domeniul I Competența ca paradigmă novatoare pentru evaluarea didactică: analiză conceptuală, abordări structural-sistemice, funcționale și interacționale.			I ₃	I ₄	2 itemi (25%)
Domeniul II Principiul integralității ca premisă fundamentală a evaluării competențelor în învățământul primar. Personalitatea integrală.		I ₁	I ₂		2 itemi (25%)
Domeniul IV Paradigma evaluării competențelor în învățământul primar de tip test integrativ.		I ₆ , I ₇	I ₅	I ₈	4 itemi (50%)
Total		3 itemi (37,5%)	3 itemi (37,5%)	2 itemi (25%)	(100%)

Conținutul testului:

1. Descrieți în 3 fraze esența *principiului integralității* din perspectiva evaluării competențelor școlare, de tip test integrativ.

2. Reprezentați grafic paradigma *personalitate integrală*.

3. Explicați valoarea de adevăr a următoarelor enunțuri:

Competența nu se rezumă la un ansamblu de cunoștințe.

Competența nu se rezumă la deprinderi sau abilități.

Competența nu este echivalentă cu performanța.

4. Ilustrați prin 3 exemple, corelația competențe cheie/transversale/transdisciplinare versus discipline școlare.

5. Bifați modelul de evaluare școlară cel mai potrivit pentru R. Moldova. Argumentați în 5-6 enunțuri opțiunea.

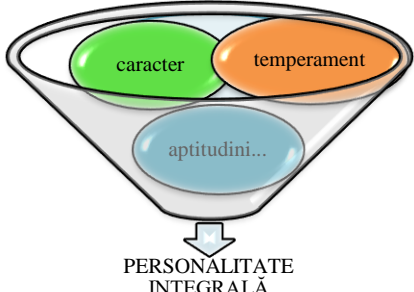
- | | | | |
|------------------------------------|---|----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Bulgaria | <input type="checkbox"/> Franța | <input type="checkbox"/> Polonia | <input type="checkbox"/> Finlanda |
| <input type="checkbox"/> Danemarca | <input type="checkbox"/> Marea Britanie | <input type="checkbox"/> Spania | <input type="checkbox"/> Olanda |

6. Definiți noțiunea „*test integrativ*”.

7. Enumerați etapele proiectării unei probe de evaluare finale de tip *test integrativ*.

8. Construiți matricea de specificație pentru o probă de evaluare finală – *test integrativ*.

Baremul de corectare

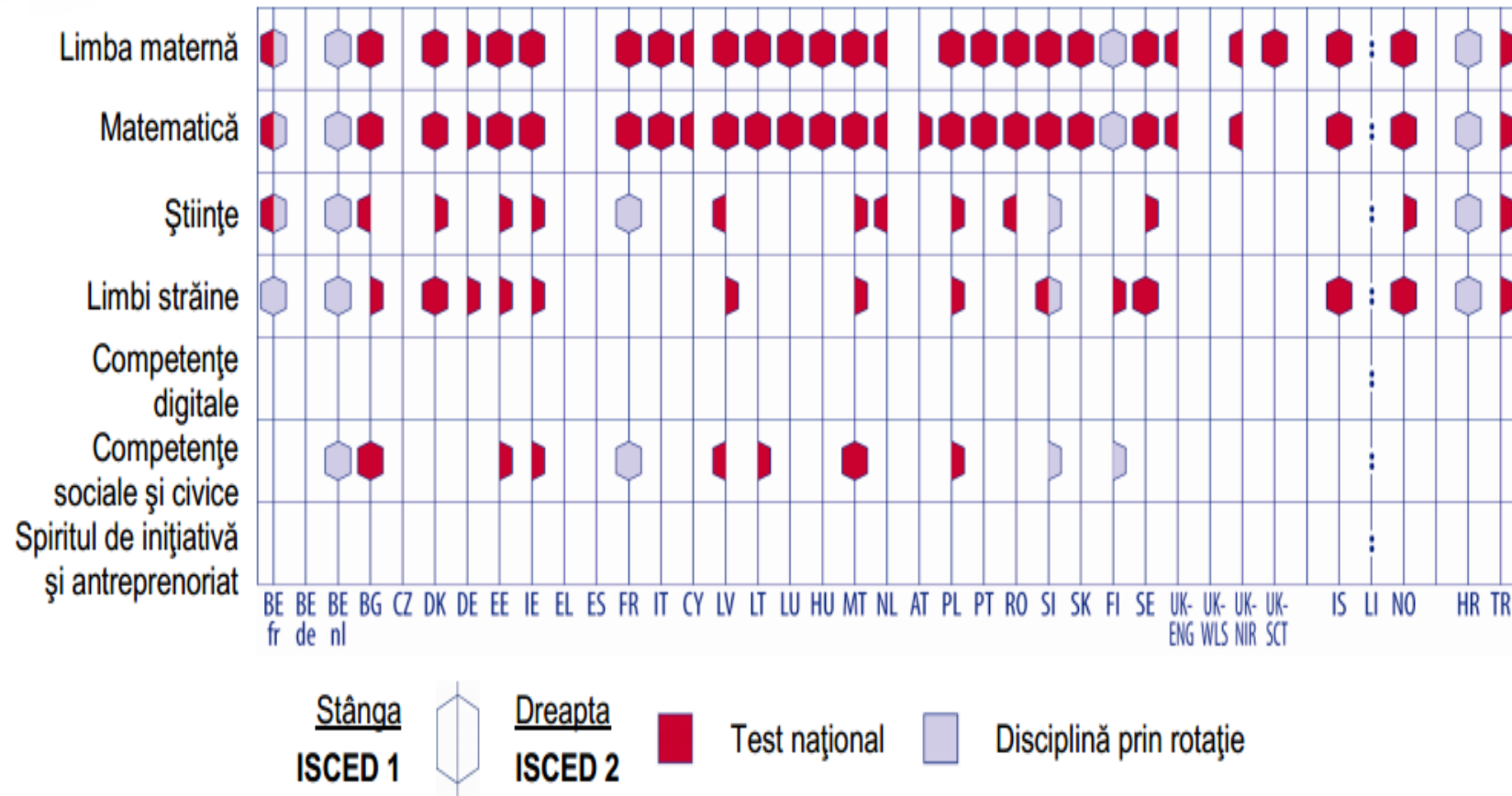
Nr. it.	Varianta corectă	Punctaj	Acordarea punctajului
1.	<p><u>Răspunsuri posibile:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Abordarea elevului de vârstă școlară mică ca personalitate integrală, pune accentul pe o evaluare complexă a competențelor școlare. Competențele presupun integrarea și transferul de cunoștințe în diverse situații, ca rezultat, problemele tratate din perspectiva integralității contribuie la o mai bună contextualizare a evaluării. 	L0123	<p>3 puncte: 1 punct pentru fiecare răspuns corect. 1 p x 3 = 3 p</p>
2.	<p><u>Răspuns posibil:</u></p> 	L0123	<p>3 puncte: 1 p x 3 = 3 p</p> <p>1 punct pentru respectarea subiectului</p> <p>1 punct pentru reflectarea logică a ideilor</p> <p>1 punct pentru utilizarea limbajului științific</p>

3.	<p><u>Răspunsuri posibile:</u> <i>Competența nu se rezumă la un ansamblu de cunoștințe: stăpânirea unor cunoștințe vaste dintr-un anumit domeniu și capacitatea de a le reproduce la cerere nu sunt indicatori de competență; a fi competent înseamnă a mobiliza și a utiliza aceste cunoștințe în situații reale de viață.</i> <i>Competența nu se rezumă la deprinderi sau abilități: a ști să faci nu este echivalent cu a ști să acționezi, iar competența se definește prin al doilea termen.</i> <i>Competența nu este echivalentă cu performanța. Performanța este manifestarea observabilă a competenței, în timp ce competența este o capacitate internă neobservabilă, care include elemente latente, de potențialitate ce vor genera anumite performanțe în momentul și în contextul acțiunii.</i></p>	L0123	<p>3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare explicație judicioasă <u>1 p x 3 = 3 p</u></p>
4.	<p><u>Răspunsuri posibile:</u> <i>Competențele de bază în matematică, științe și tehnologie. Înțelegerea și reprezentarea timpului și a spațiului istoric se centrează pe elemente ce vizează nemijlocit competențele de bază în matematică, științe și tehnologie.</i> <i>Competența de comunicare în limba maternă/limba de stat, deși vizează prioritar disciplina limba și literatura română, prin dimensiunea terminologică, facilitează procesul de comunicare interindividuală și de explicitare a celorlalte dimensiuni educaționale (antreprenoriale, civice, morale etc.).</i></p>	L0123	<p>3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare exemplu elocvent. <u>1 p x 2 = 2 p</u></p>
5.	<p><u>Răspunsuri posibile:</u> Evaluarea națională finlandeză se centrează pe evaluarea achizițiilor la subiecte trans-curriculare, care includ dezvoltarea personală, individualitatea, identitatea culturală, competențele media și de comunicare, cetățenia activă, spiritul antreprenorial, responsabilitatea pentru mediu, dezvoltarea durabilă, siguranța rutieră, tehnologie etc. Învățământul finlandez este clasat în topul mondial la testarea internațională PISA.</p>	L0123	<p>3 puncte: câte 1 punct pentru fiecare argument elocvent. <u>1 p x 2 = 2 p</u></p>
6.	<p>Definim <i>testul integrativ drept instrument, prin care pot fi evaluate competențe transdisciplinare ale elevilor la sfârșitul clasei a IV-a, însumând o gamă variată de discipline obligatorii (de bază) prevăzute de Curriculumul Național pentru învățământul primar.</i></p>	L012	<p>2 puncte: 1 punct pentru exprimarea logică, deplină 1 punct pentru utilizarea limbajului științific</p>
7.	<p>Etapele elaborării unui test integrativ: 1) Stabilirea statutului disciplinei. 2) Precizarea competențelor transdisciplinare. 3) Precizarea competențelor specifice ale disciplinei/obiectivelor vizate de evaluare. 4) Stabilirea conținuturilor tematice și referințele de bază conform domeniilor supuse evaluării. 5) Construirea matricei de specificații. 6) Redactarea probei în concordanță cu obiectivele de</p>	L0123456 7	<p>7 puncte: câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect. <u>1 p x 7 = 7 p</u></p>

	evaluare vizate. 7) Elaborarea baremului de corectare și apreciere.		
8.	Conform modelului (Tabelul 2.7 Matricea de specificații pentru evaluarea finală a competențelor în învățământul primar prin testul integrativ. Ponderea domeniilor de conținut).	L012	2 puncte: 1 punct pentru determinarea corectă a compartimentelor. 1 punct pentru completarea corectă a celulelor.
Total			26 de puncte

Anexa 19. Administrarea testelor naționale standardizate în Uniunea Europeană

Competențele cheie evaluate prin testarea națională (nivelurile ISCED 1 și 2), 2011/12



Sursa: Eurydice.

Anexa 20. Rezultatele chestionarelor adresate elevilor în cadrul experimentului diagnostic

Itemul 1. Determinarea stării emoționale a elevilor de vârstă școlară mică înaintea probelor de evaluare sumativă.

Datele reflectate în **Figura A20.1** denotă că aproximativ o doime din respondenți sânt calmi înaintea probelor de evaluare sumativă deoarece se pregătesc minuțios de fiecare evaluare, iar pentru 16,90% este o zi obișnuită. Mai mult de o treime (34,50%) au emoții, fiindu-le frică că nu vor putea face față cerințelor. Dintre temerile exprimate de elevii clasei a IV-a enumerăm: *poți să faci multe greșeli; nu voi reuși să finalizez evaluarea; mi-e frică că n-o să fac nimic corect; îmi este teamă să răspund la întrebări sau să absentez.* Interesante sunt și răspunsurile: *mă așez cu emoții în bancă; este o zi de răspuns la întrebări; este o zi specială; mă calmez ca să-mi pot controla emoțiile.* Totuși alții sunt încrezuți, afirmând că: *nu sunt deloc speriată, parcă ar fi o zi obișnuită și simplă; nu am deloc emoții eu mă pregătesc; sunt calmă, mă gândesc la tot ce am învățat; sunt calmă deoarece totul o să treacă.*

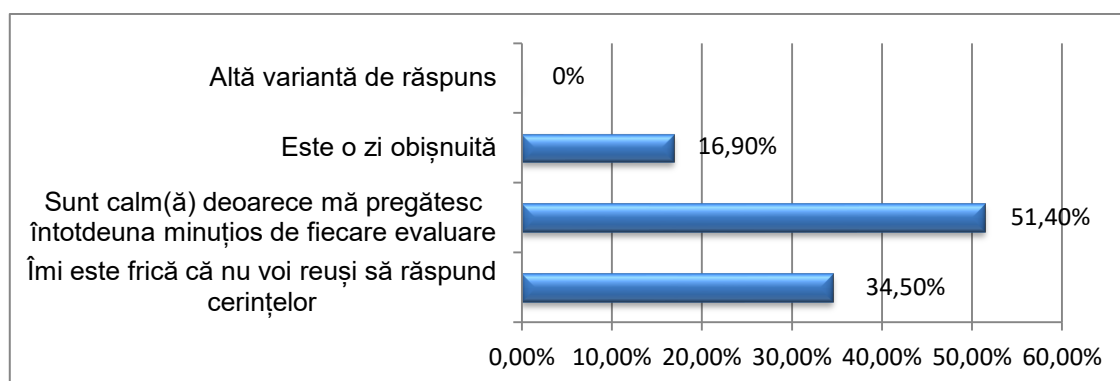


Figura A20.1. Starea emoțională a elevilor de vârstă școlară mică înaintea probelor de evaluare sumativă

Itemul 2. Determinarea gradului de pregătire a elevilor pentru evaluare. Constatăm că 88,73% elevi se pregătesc de evaluare și doar 11,27% elevi au răspuns negativ. Rezultă că elevii manifestă responsabilitate mare față de evaluarea școlară. Această situație ne vorbește indirect despre contribuția învățătorilor și părinților în acest proces.

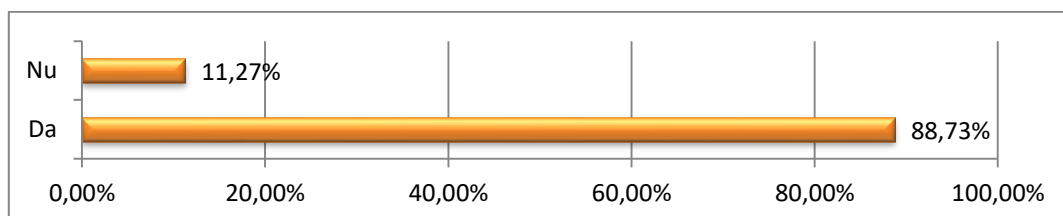


Figura A20.2. Gradul de pregătire al elevilor pentru evaluare

Itemul 3. Determinarea disciplinelor la care școlarii mici întâlnesc dificultăți la evaluare. Remarcăm că elevii claselor a IV-a întâlnesc cele mai mari dificultăți la disciplinele

școlare limba străină (56,33%) și istorie (51,40%). Aproximativ o treime întâlnesc dificultăți la matematică (37,32%), la științe (33,09%) și la limba și literatura română (29,57%). Mai puține dificultăți întâmpină elevii la disciplinele: educația fizică (16,19%), educația muzicală (10,56%), educația tehnologică (8,45%), educația plastică (4,92%), educația moral-spirituală (4,22%). Sesizăm că 14,08% nu întâlnesc dificultăți la evaluare.

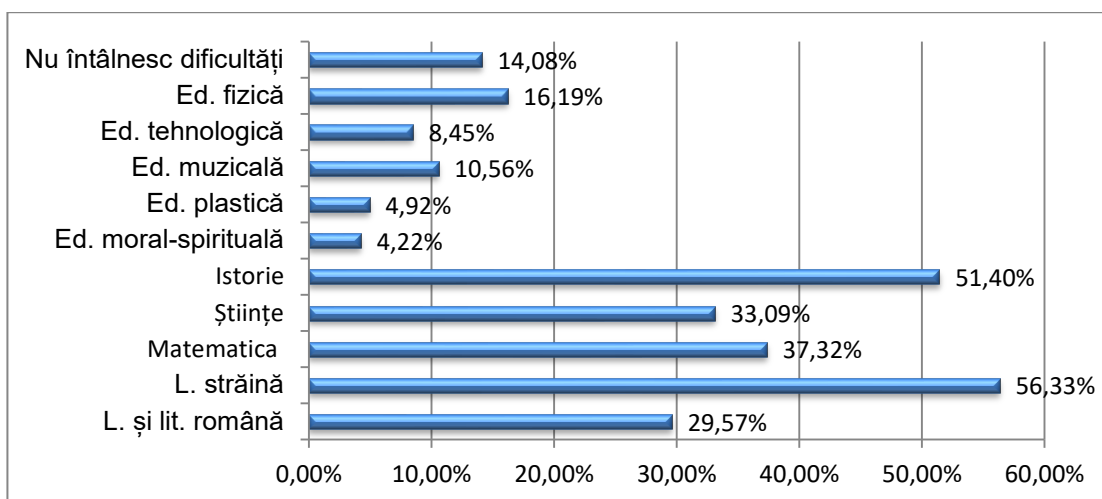


Figura A20.3. Discipline la care întâlnesc elevii cele mai mari dificultăți la evaluare

Itemul 4. Determinarea cauzelor privind dificultățile întâmpinate la evaluare. Elevii întâmpină dificultăți la evaluare din cauza că testele de evaluare sânt prea complicate (40,14%), și încă două aspecte ce derivă din primul, nu înțeleg însărcinarea din test (33,09%) sau nu pot realiza unele sarcini (12,67%). Alte cauze sânt de o intensitate mai mică și anume: învățătorul nu explică pe înțelesul elevilor (5,63%); temele studiate sânt prea dificile (7,74%); elevii nu pot lucra singuri, fără învățător (3,52%); li se acordă puțin timp (9,15%) etc.

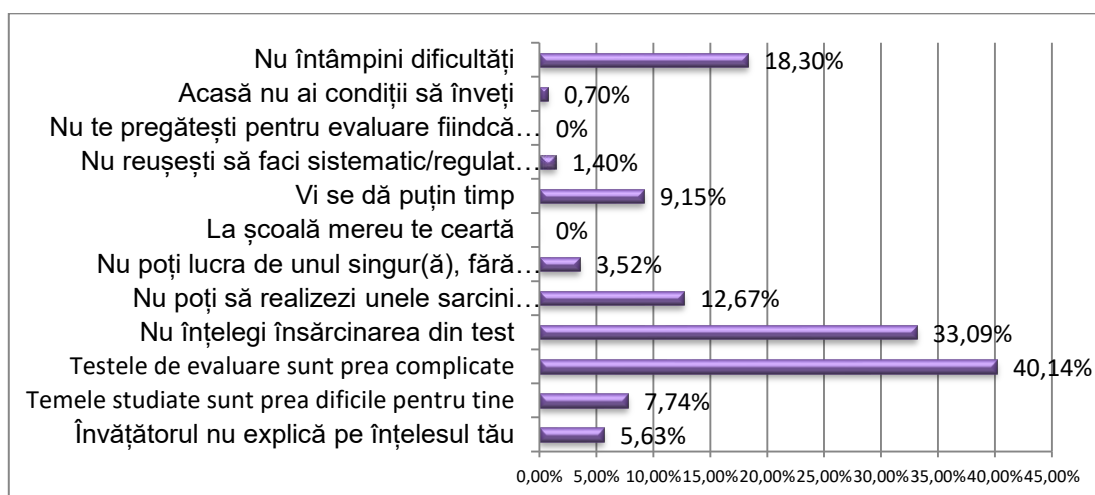


Figura A20.4. Cauzele privind dificultățile întâmpinate la evaluare

Itemul 5. Determinarea celor mai utilizate modalități de evaluare în învățământul primar, în opinia elevilor. Semnalăm că cel mai utilizat instrument de evaluare este testul

73,24%. Alte metode de evaluare, din cele supuse chestionării, sunt solicitate mai puțin: 14,79% – proiectul de grup; 6,34% – metoda portofoliul; 5,63% – probe orale.

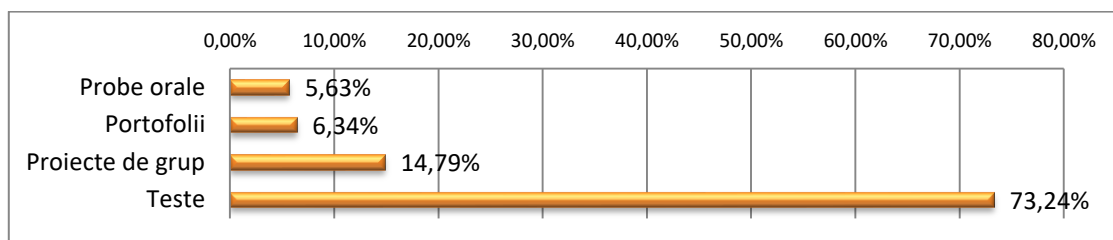


Figura A21.5. Modalitățile de evaluare utilizate cel mai frecvent

Itemul 7. Determinarea disciplinelor la care, potrivit elevilor, le va fi dificil la testarea națională (clasa a IV-a). Conform rezultatelor 41,55% elevi sunt siguri că vor reuși la ambele discipline, iar mai mult de jumătate consideră că vor întâlni dificultăți. Disciplina dificilă se consideră a fi matematica (35,92%) și mai puțin dificilă (16,19%) limba și literatura română. Procentul de 6,34 % susțin că dificil le va fi la ambele discipline. Din datele calitative rezultă că: mulți elevi întâmpină dificultăți la rezolvarea problemelor matematice; interesul scăzut față de lectură la limba și lit. română (*nu-mi place să citesc*).

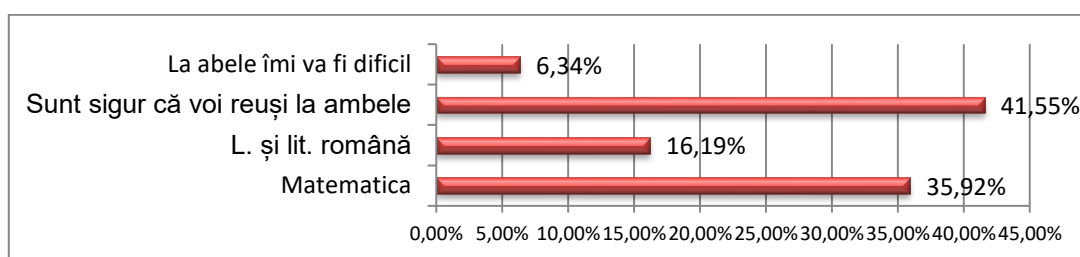


Figura A20.6. Disciplinele la care, potrivit elevilor, vor întâmpina dificultăți la testarea națională (cl. IV)

Itemul 8. Determinarea preferințelor privind modalitatea de desfășurarea a testării naționale (cl. IV). O doime optează pentru probele scrise - 56,34%. Alte modalități de evaluare au obținut un procentaj mic: 16,90% – prin joc; 9,15% – probe orale; 2,11% – probe practice. Conform datelor calitative, unii elevi au necesitatea să-și demonstreze competențele prin artă, ca de exemplu „*prin desen*”.

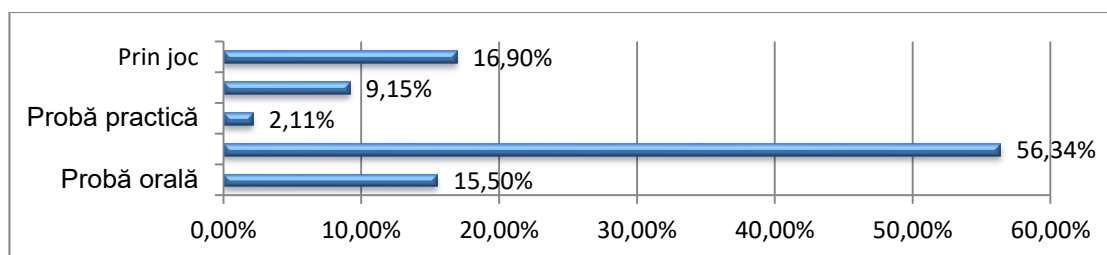


Figura A20.7. Preferințele elevilor privind modalitatea de desfășurarea a testării naționale

Anexa 21. Rezultatele chestionarelor adresate cadrelor didactice în cadrul experimentului diagnostic

Itemul 2. Determinarea a cât de des cadrele didactice oferă elevilor posibilitatea de a se autoevalua. Observăm din **Figura A21.1** că: 15,22% învățători le oferă *foarte des* elevilor posibilitatea să se autoevalueze; 71,74% învățători *des*; 13,04% - *rar*; 0% - *foarte rar* și *niciodată*.

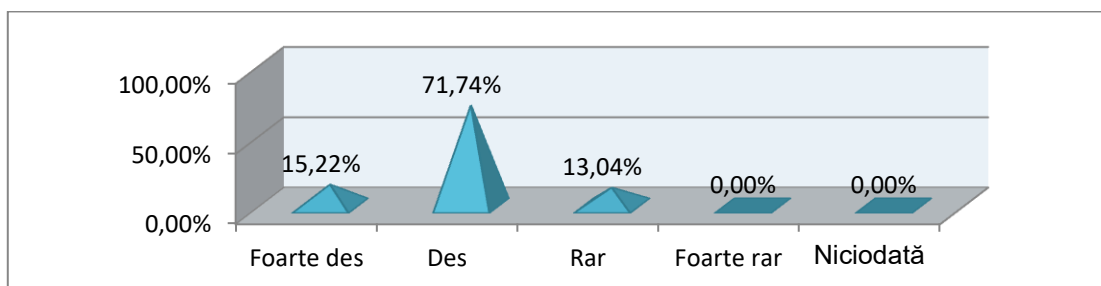


Figura A21.1. Posibilitatea oferită elevilor de a se autoevalua

Itemul 3. Determinarea a cât de des cadrele didactice oferă elevilor posibilitatea să-și evalueze colegii. Din numărul cadrelor didactice investigate, un procent restrâns (8,70%) apelează *foarte des* la această modalitate de evaluare, o doime (52,17%) indică că *des*, o treime (35,87%) susțin că *rar*, iar 3,26% indică că *foarte rar*.

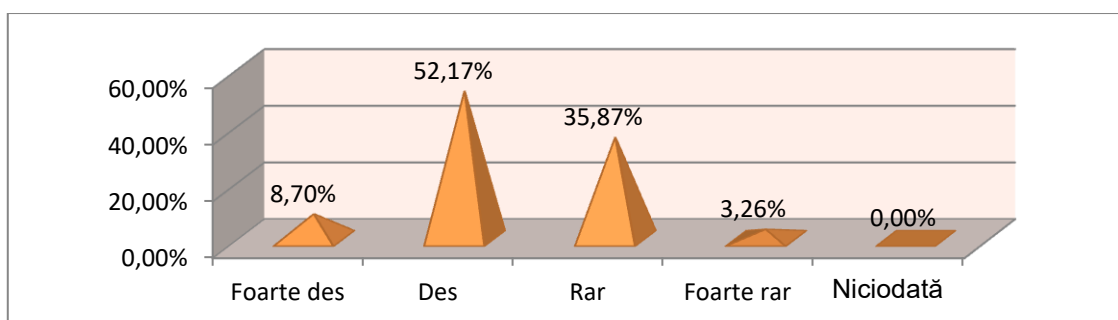


Figura A21.2. Posibilitatea oferită elevilor să-și evalueze colegii.

Itemul 4. Determinarea a cât de des cadrele didactice oferă elevilor posibilitatea să aleagă forma și metoda de evaluare. Doar 2,17% intervievați afirmă că îi implică *foarte des* pe elevi în procesul de selecție a formelor și metodelor de evaluare. Procentul de 17,39% afirmă că *des*, iar marea majoritate de 69,57% susțin că *rar*.

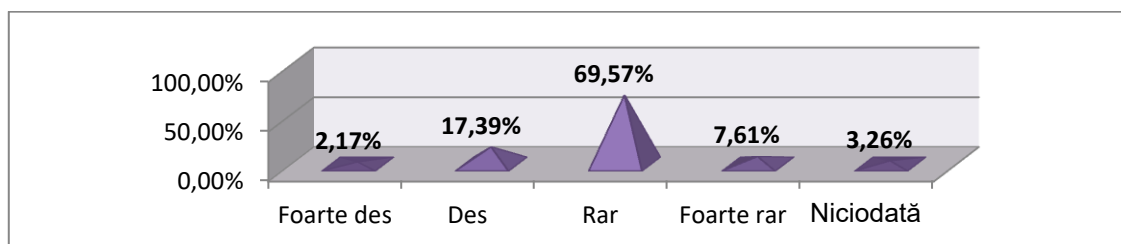


Figura A21.3. Posibilitatea oferită elevilor să aleagă forma și metoda de evaluare

Itemul 5. Determinarea opțiunii cadrelor didactice pentru teste când este vorba de evaluarea inițială, evaluarea formativă, evaluarea sumativă. Aproximativ jumătate din cadrele didactice chestionate susțin că optează *des* pentru test, referindu-se la toate tipurile de evaluare nominalizate: 53,26% - evaluarea inițială; 63,04% evaluarea formativă; 50% - evaluarea sumativă. Observăm că testul se bucură de popularitate în rândul cadrelor didactice la evaluările sumative, astfel încât 41,30% afirmă că optează *foarte des* pentru acest instrument de evaluare.

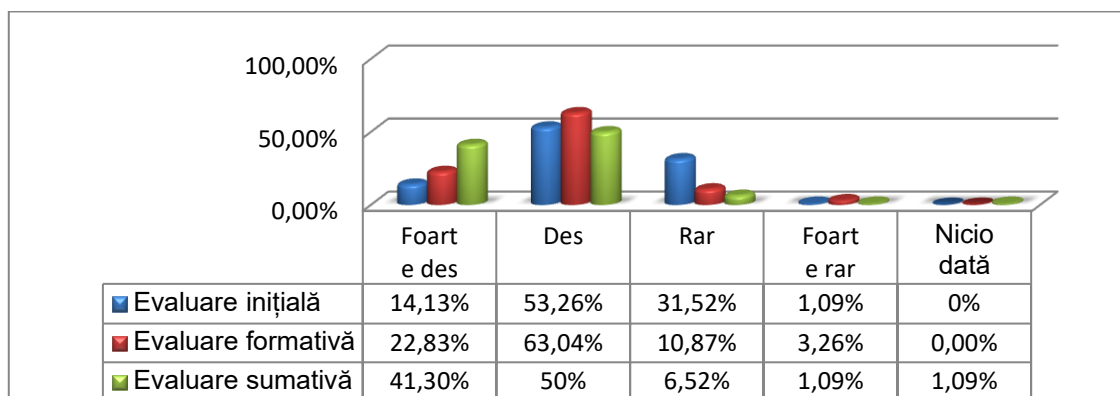


Figura A21.4. Opțiunea pentru teste în evaluarea rezultatelor școlare

Itemul 7. Determinarea în ce măsură probele de evaluare propuse la testarea națională sunt axate pe competențele/domeniile: a ști, a ști să faci, a ști să fii, a știi să fii în comunitate, a ști să devii. Aproximativ jumătate din cadrele didactice consideră că probele de evaluare propuse la testarea națională, *în mare măsură*, sunt axate pe toate domeniile enunțate. Totuși, o privire de ansamblu (Figura A21.5), ne permite să constatăm că balanța înclină în favoarea domeniilor *a ști* și *a ști să faci*.

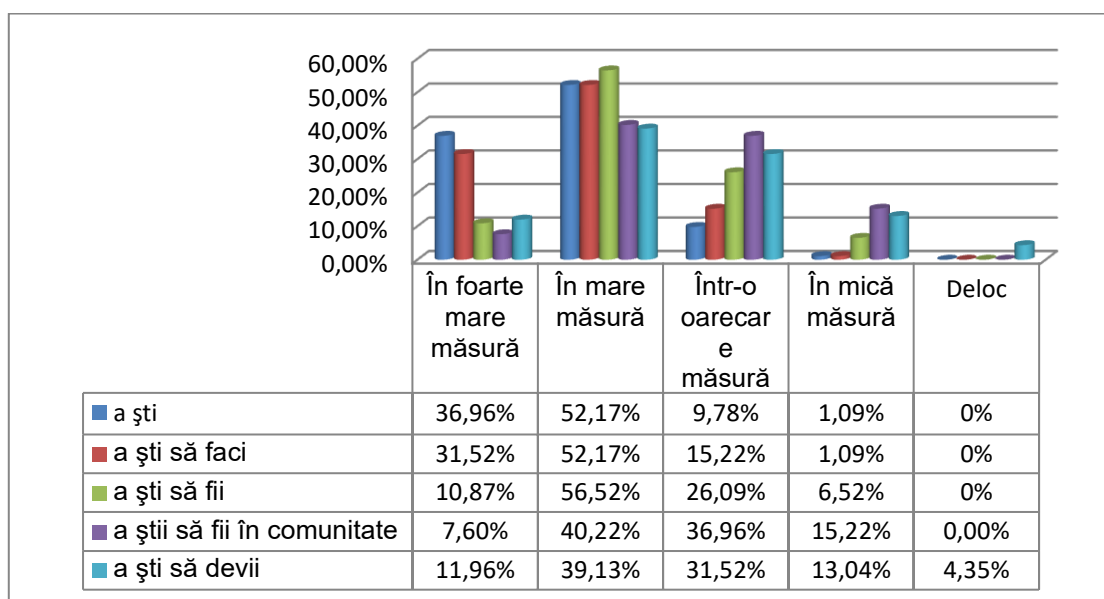


Figura A21.5. Nivelul în care probele testării naționale sunt axate pe domenii

Itemul 8. Determinarea în ce măsură testarea națională la finele învățământului primar oferă premize pentru asigurarea continuității procesului de formare-evaluare a competențelor școlare pentru următoarea treaptă de învățământ. Doar 7,61% din numărul personalului didactic afirmă că testarea națională oferă premisele asigurării continuității procesului de formare a competențelor în *foarte mare măsură*; 52,17% în *mare măsură*; 28,26% în *într-o oarecare măsură*; 8,70% – în *mică măsură* și 3,26% susțin că *deloc*.

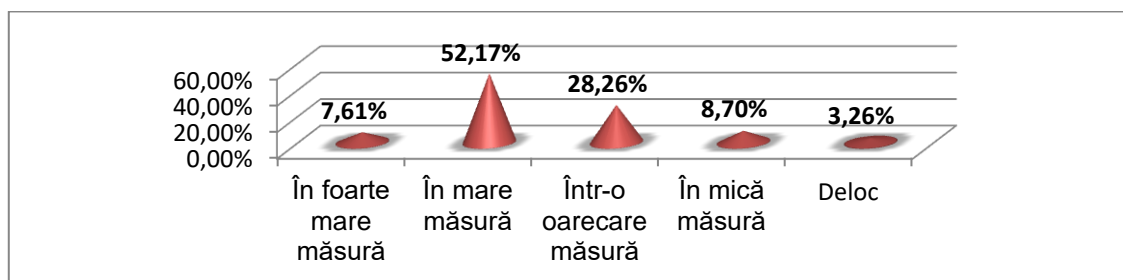


Figura A21.6. Nivelul în care testarea națională oferă premize pentru AC procesului de formare a competențelor școlare

Itemul 11. Determinarea celei mai potrivite forme de evaluare pentru evaluarea finală. Cadrele didactice consideră că pentru evaluarea finală, forma de evaluare scrisă este foarte potrivită 44,56% și potrivită 44,57%. Un număr de 20,65% apreciază că fiind *foarte potrivită* și *potrivită* (32,61%) forma de evaluare orală. Multe cadre didactice 42,39% indică că este *potrivită* pentru evaluarea finală forma de evaluare combinată (prin mai multe forme de evaluare). Referitor la celelalte forme de evaluare, constatăm că răspunsurile cadrelor didactice sunt dispersate pe nivelele.

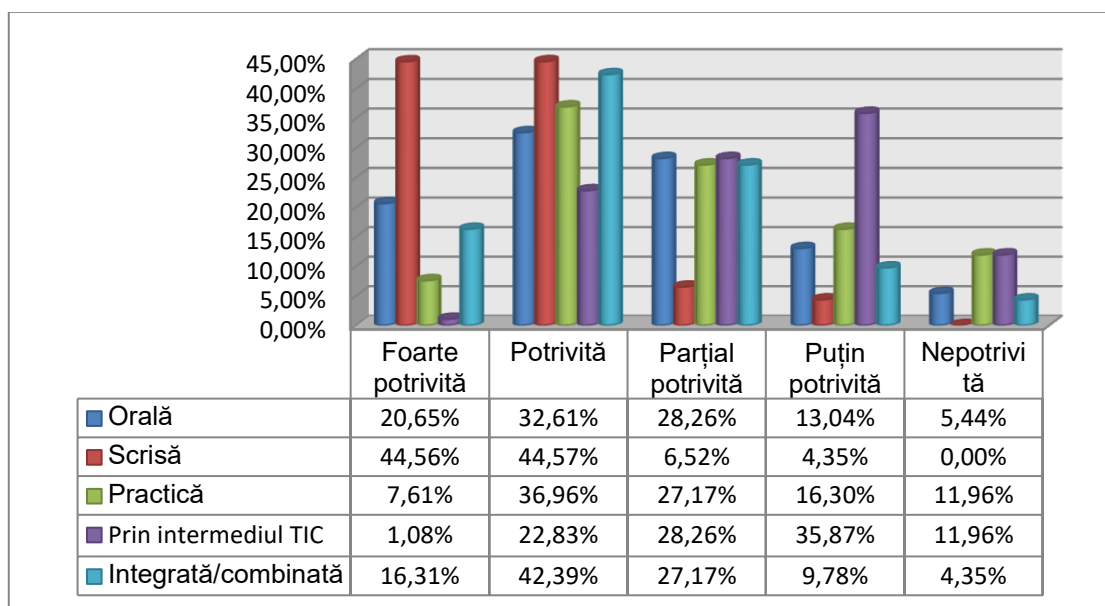


Figura A21.7. Forma potrivită de evaluare pentru evaluarea finală la clasa a IV-a

**Anexa 22. Rezultatele chestionarelor adresate managerilor școlari
în cadrul experimentului diagnostic**

Itemul 3. Determinarea opțiunii pentru teste la evaluarea sumativă a cadrelor didactice, în opinia managerilor școlari. Managerii școlari afirmă că 39,10% învățători optează *foarte des* pentru teste la evaluarea sumativă, 56,20% - *des*; 3,10% - *rar*; 1,60% *foarte rar*; 0% - *niciodată*.

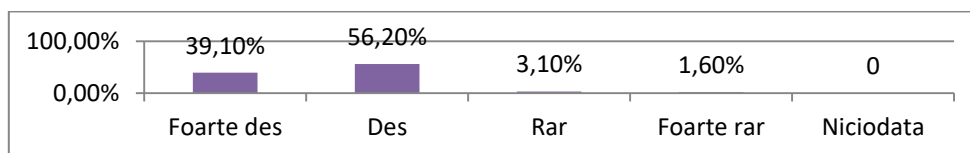


Figura A22.1. Opțiunea pentru teste la evaluarea sumativă în viziunea managerilor

Itemul 4. Determinarea în ce măsură probele de evaluare propuse la testarea națională reflectă competențele transdisciplinare. Probele testării naționale vizează în *foarte mare măsură* doar competența transdisciplinară *de comunicare în limba maternă/ limba de stat* (60,60%). În *mare măsură*, testarea națională reflectă competențele transdisciplinare următoare: *competențe de învățare/ de a învăța să înveți* (60,90%); *competențe de bază în matematică, științe și tehnologie* (40,60%); *competențe de autocunoaștere și autorealizare* (39,10%); *competențe antreprenoriale* (32,20%). Într-o oarecare măsură sunt vizate și competențele: *acțional-strategice* (45,30%); *interpersonale, civice, morale* (40,60%); *culturale, interculturale* (43,80%). Contrar, descoperim competențele digitale, în domeniul TIC și de comunicare într-o limbă străină, care sunt reflectate în mică măsură sau deloc în cadrul testării naționale.

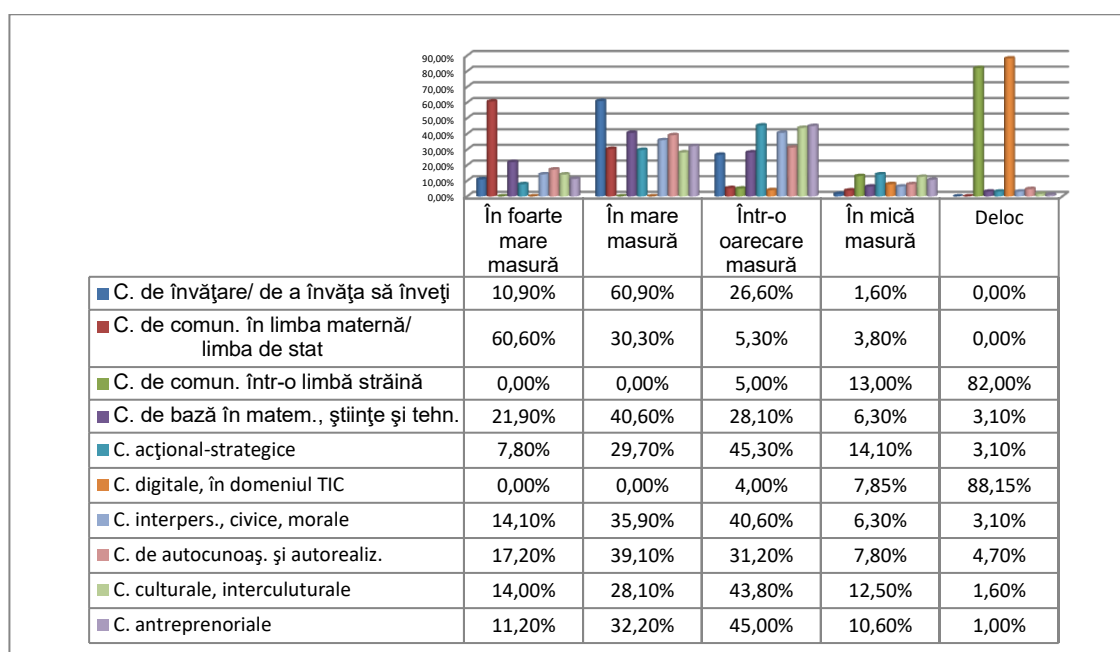


Figura A22.2. Nivelul în care testarea națională reflectă competențele transdisciplinare

Itemul 5. Determinarea în ce măsură probele de evaluare ale testării naționale sunt axate pe competențele/domeniile a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să fii în comunitate, a ști să devii. Circa o doime din managerii școlari afirmă că probele testării naționale, *în mare măsură*, sunt axate pe domeniul *a ști* (48,40%) și *a ști să faci* (53,10%). Preponderent, probele de la testarea națională sunt axate, *într-o oarecare măsură*, pe domeniile *a ști să fii* (43,80%); *a ști să fii în comunitate* (42,20%); *a ști să devii în comunitate* (42,20%); *a ști să devii* (45,30%).

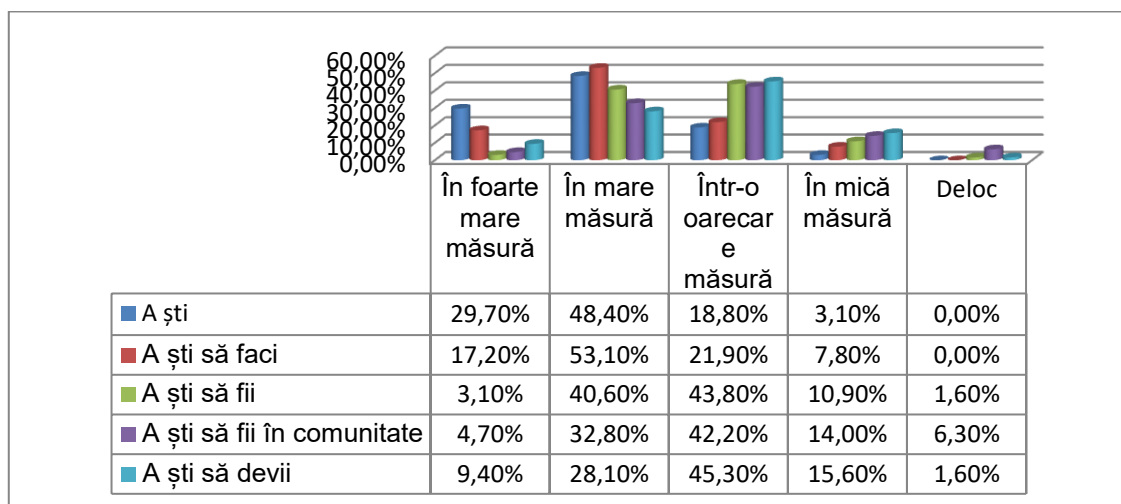


Figura A22.3. Nivelul în care testarea națională reflectă domeniile

Itemul 6. Determinarea în ce măsură testarea națională de la finele învățământului primar oferă premise pentru asigurarea continuității procesului de formare-evaluare a competențelor școlare în următorul nivel de învățământ. Remarcăm că 31,20% managerii școlari consideră că *în foarte mare măsură*; 42,20% - *în mare măsură*; 25% - *într-o oarecare măsură*; 1,60% *în mică măsură*; 0% - *deloc*.

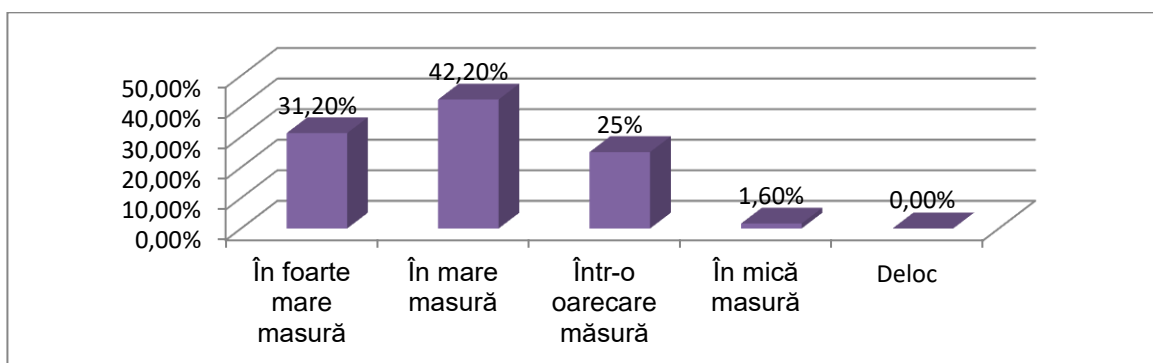


Figura A22.4. Nivelul în care testarea națională AC procesului de formare-evaluare a CȘ

Anexa 23. Rezultatele chestionarelor adresate părinților în cadrul experimentului diagnostic

Rezultatele chestionarelor adresate părinților în cadrul pre-experimentului

Itemul 2. Determinarea principalelor direcții de îmbunătățire a procesului de evaluare. Datele sunt clasate astfel: probele de evaluare să corespundă materiei predate – 13,48%; elevii să nu fie stresați – 12,36%; elevii să fie evaluați prin diverse metode 5,62%; să se țină cont de particularitățile (specificul) fiecărui elev – 4,49%; să se țină cont de vârsta elevilor – 3,37%; să fie precizate criteriile de evaluare – 2,25%.

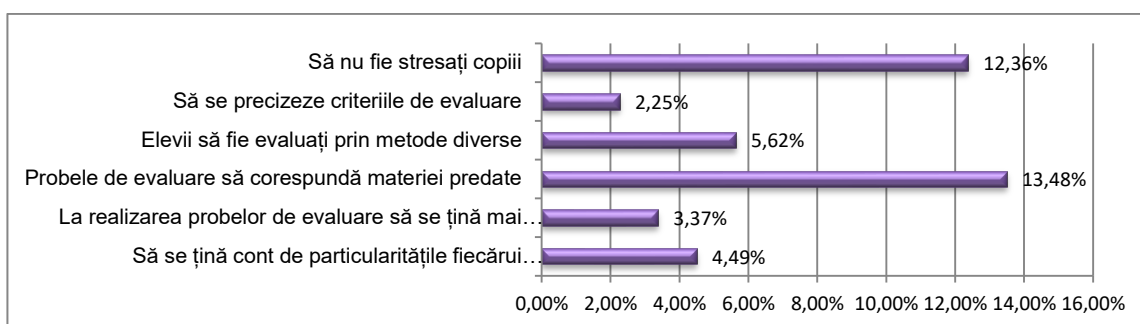


Figura A23.1. Principalele direcții de îmbunătățire a procesului de evaluare

Itemul 3. Determinarea celei mai potrivite forme de EC în învățământul primar. Rezultatele arată că 63,79% părinți pledează pentru probele scrise, 48,31% părinți optează pentru probele practice, iar 24,72% părinți pentru probe practice. Opțiunea părinților pentru probele scrise se explică, probabil, prin faptul că această formă de evaluare oferă mai mare transparență.

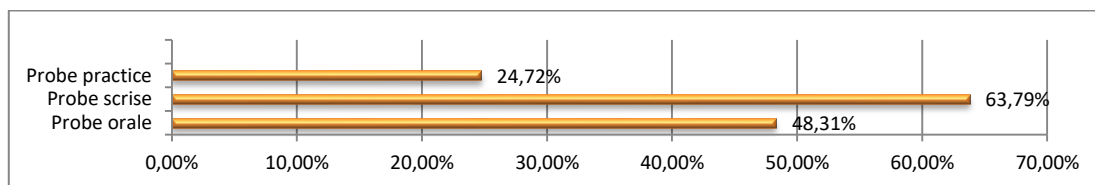


Figura A23.2. Forma potrivită de evaluare a competențele în învățământul primar

Itemul 6. Determinarea formei potrivite de evaluare pentru testarea națională. Preponderent părinții (61,80%) optează pentru forma de evaluare scrisă, doar 19,10% părinți optează pentru forma de evaluare orală. Alte forme de evaluare: 15,73% - evaluarea combinată; 8,99% - evaluarea computerizată; 6,74% - evaluarea practică.

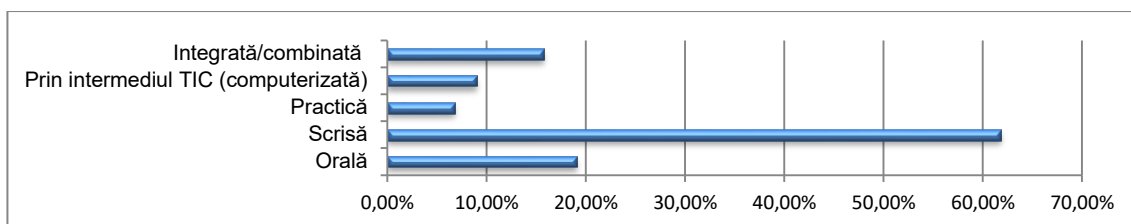


Figura A23.3. Forma potrivită de evaluare pentru testarea națională

Anexa 24. Chestionar *Reforma evaluării*

Obiectivele sesiunilor de formare:

Asimilarea, analiza, sinteza și evaluarea cunoștințelor privind:

- ✓ conceptul de competență școlară, personalitate integrală, test integrativ;
- ✓ diverse perspective de abordare a pedagogiilor alternative și a modelelor europene de evaluare a rezultatelor școlare;
- ✓ contextul și condițiile psihopedagogice ale desfășurării procesului evaluativ în învățământul primar;
- ✓ relevanța principiilor evaluării competențelor școlare pentru testarea finală (națională).

Aplicarea și integrarea capacităților și atitudinilor privind exersarea:

- ✓ modelului managementului activității de evaluare a competențelor în învățământul primar;
- ✓ proiectării și implementării probei de evaluare – test integrativ;
- ✓ managementul participativ, al performanței, al timpului, al comunicării;
- ✓ soluționarea problemelor profesionale privind evaluarea competențelor școlare.

Chestionar

Reforma evaluării

1. Care considerați că este rolul evaluării în procesul didactic? Stabiliți o ierarhie a acestora în ordinea importanței acordate de dvs.

- a. sancționarea rezultatelor
- b. motivarea elevilor
- c. îmbunătățirea rezultatelor
- d. ierarhizarea elevilor
- e. ameliorarea procesului de predare –învățare

2. Considerați că rezultatele obținute în urma evaluării elevilor oferă informații despre:

- a. activitatea de învățare a elevilor
- b. activitatea didactică a profesorului
- c. ambele

3. Care este tipul de probă de evaluare utilizat frecvent de dvs?

- a. probe orale. De ce?.....
- b. probe scrise. De ce?.....
- c. probe practice. De ce?.....

4. Considerați eficientă utilizarea instrumentelor alternative de evaluare?

- a. Da. De ce?.....
- b. Nu. De ce?.....

5. Bifați instrumentul utilizat frecvent și tăiați cu o linie instrumentul neutilizat:

- a. investigația
- b. proiectul
- c. autoevaluarea
- d. portofoliul
- e. tema de lucru în clasă

6. Care este atitudinea elevilor dvs. față de utilizarea instrumentelor alternative de evaluare?.....

7. Cunoașteți măsurile preconizate de reforma evaluării?

- a. Da. Enumerați cel puțin două dintre acestea.....
- b. Nu. De ce?.....

8. Cunoașteți argumentele pe care se întemeiază măsurile propuse de reforma evaluării?

- a. Da. De unde?.....
- b. Nu. De ce?.....

9. Care este opinia dvs. privind evaluarea pe baza descriptorilor de performanță?

10. Considerați că sistemul de apreciere prin calificative a rezultatelor elevilor din învățământul primar este mai avantajos decât cel de apreciere cu note?

- a. Da. De ce?.....
- b. Nu. De ce?.....
- c. Nu știu.

11. Care este opinia dvs privind implementarea sistemului unitar de criterii pentru acordarea notelor școlare pentru elevii claselor V- VIII?

12. Ce modificări ați propune pentru actualul sistem de evaluare?

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Stratan Victoria

Semnătura

Data 12.03.2020

CURRICULUM VITAE

INFORMAȚII PERSONALE Stratan Victoria



📍 bd. Dacia, 36, Chișinău, 2060, Republica Moldova

📞 79546582

✉ stratan.victoria@mail.ru

🇲🇩 Naționalitatea Republica Moldova

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

- 03.01.2020 – până în prezent cercetător științific
Proiectul „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor”
Universitatea de Stat din Tiraspol <https://ust.md/>
- 09.01.2018 – 25.09.2018 lector universitar
Institutul de Științe ale Educației, str. Doina, 104, mun. Chișinău, Republica Moldova
<http://ise.md/>
Desfășurarea activităților didactico-științifice și a celor complementare.
Catedra Educația Lingvistică, Literară, Învățământ Primar și Educație Timpurie
- 02.01.2013 – 31.03.2016 lector superior
Institutul de Științe ale Educației, str. Doina, 104, mun. Chișinău, Republica Moldova, <http://ise.md/>
Desfășurarea activităților didactico-științifice și a celor complementare.
Catedra Educație Preșcolară și Învățământ Primar
- 01.09.2010 – 30.06.2012 lector universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, str. I. Creangă, 1, mun. Chișinău, Republica Moldova <https://www.upsc.md>
Desfășurarea activităților didactico-științifice și a celor complementare.
Catedra Învățământ Primar
- 01.12.2008 – 06.08.2010 învățătoare la clasele primare
Instituția Privată Liceul „Columna”, str. Alba Iulia, 5/2, mun. Chișinău, Republica Moldova www.columna.org.md
Dirijarea activităților didactice.
Catedra Învățământ Primar
- 11.12.2007-30.10.2008 șefa Cabinetului metodic
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, str. I. Creangă, 1, mun. Chișinău, Republica Moldova <https://www.upsc.md>
Asigurarea concordanței alocării resurselor umane, materiale și informaționale în funcție de activitățile specifice.
- 22.03.2007-10.12.2007 laborant-superior
Universitatea de Stat din Tiraspol, str. Iablocikin, 5, mun. Chișinău, Republica Moldova ust.md
Asigurarea concordanței alocării resurselor materiale și informaționale în funcție de activitățile specifice.
Catedra Educație Preșcolară

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

2011-2015	Studii prin doctorat Teoria generală a educației (531.01) Institutul de Științe ale Educației, str. Doina, 104, mun. Chișinău, Republica Moldova				
2006-2007	Diplomă de master în Psihopedagogie Profesor de pedagogie și psihologie, cercetător științific în psihopedagogie Universitatea de Stat din Tiraspol, str. Iablocikin, 5, mun. Chișinău, Republica Moldova				
2002-2006	Diplomă de licență în Pedagogie Învățător de clasele primare, profesor de limbă engleză Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, str. I. Creangă, 1, mun. Chișinău, Republica Moldova				
1999-2002	Diplomă de Bacalaureat Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”, str. Pușkin, 38, mun. Bălți, Republica Moldova				
	Limba maternă Română				
Alte limbi străine cunoscute					
	ÎNȚELEGERE	VORBIRE	SCRIERE		
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	
Rusă	C2	C2	C1	B2	B1
Engleză	B2	C1	B1	A2	A2
Franceză	A2	B1	A1	A1	A1

Conferințe internaționale/naționale

- Conferința internațională *Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție. O privire intra-, pluri- și transdisciplinară*, decembrie 2019, Bacău, UGB
- Conferința științifică internațională *Cadrul didactic - promotor al politicilor educaționale*, 1-12 octombrie 2019, Chișinău, IȘE
- Conferința științifică internațională *Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*, 7-8 decembrie 2018, Chișinău, IȘE
- Conferința științifică internațională *Școala modernă: provocări și oportunități*, 5-7 noiembrie 2015, Chișinău, IȘE
- Conferința științifică internațională *Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar*, 29-30 octombrie 2015, Bălți, USARB
- Conferința științifico-metodică *Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere*, 7-8 noiembrie 2014, Chișinău, UST, 2014
- Conferința științifico-practică internațională *Perspectivile și problemele integrării în spațiul european al învățământului superior*, 4 iunie 2014, Cahul, USCH
- Conferința a X-a națională cu participare internațională științifico-practică a psihologilor *Dimensiuni contemporane în formarea personalității copilului și adolescentului*, 16 mai 2014, Chișinău, Centrul Psiho-Socio-Pedagogic al DGETS
- Conferința națională *Tradiții asociative ale învățătorilor*, ediția a III-a, cu genericul „Viziune-Misiune-Valori”, 29 martie 2014, Chișinău, AGIRO
- Conferința științifico-internațională *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*, 18-19 octombrie 2013, Chișinău, IȘE
- Conferința internațională a tinerilor cercetători, ediția a X-a, 23 noiembrie 2012, Chișinău, ULIM
- Conferința științifică internațională *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*, 2-3 noiembrie 2012, Chișinău, IȘE

Seminarii/Simpozioane

- Simpozionul pedagogic internațional *Evaluarea criterială prin descriptori: provocări și oportunități*, 5 decembrie 2015, IȘE, Chișinău
- Seminarul de instruire pentru cadre didactice în domeniul egalității și nediscriminării, CRJM în

parteneriat cu ECPI, 21 noiembrie 2015, Chișinău

- Seminarul de formare *Educație Socială și Financiară*, AFLATOUN, 10-13 februarie 2014, IȘE, Chișinău

Proiecte

- Executant în cadrul proiectului *Implementarea standardelor de calitate a instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal din RM din perspectiva Școlii prietenoase copilului* (et. a II-a), IȘE, UNICEF, 2015.
- Executant în cadrul proiectului *Dezvoltarea standardelor de eficiență a învățării și a standardelor de calitate a instituției de învățământ secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului*, ME, UNICEF, 2013.

Domenii de interes

- Evaluarea competențelor școlare în învățământul primar.
- Evaluarea criterială prin descriptori.
- Asigurarea continuității la nivelul treptelor de învățământ în contextul implementării Evaluării Criteriale prin Descriptori.
- Educația moral-spirituală în învățământul primar.
- Dezvoltarea personală în învățământul primar.
- Teoria și metodologia activităților ludice.
- Strategii de formare a competențelor artistico-plastice la elevii de vârstă școlară mică.

Afilieri

- Coautor în cadrul grupului de lucru pentru elaborarea criteriilor de succes la disciplinele școlare pentru *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori clasa a IV-a*, 2018.
- Coautor: *Repere metodologice privind asigurarea continuității la nivelul clasei a IV-a și a V-a din perspectiva implementării Evaluării Criteriale prin Descriptori (ECD)*, 2018.
- Formator la cursurile destinate învățătorilor claselor primare *Predarea simultană în învățământul primar*, iunie-iulie 2014, IȘE, Chișinău, Republica Moldova.

Certificări

- Certificat pentru participarea la Atelierul „Elaborarea politicilor educaționale în bază de dovezi”, 6 decembrie 2019, Centrul pentru Studiul Democrației din Cluj-Napoca, România, Departamentul Buna Guvernare al Fundației Soros-Moldova, Chișinău, R. Moldova.
- Certificat prin care se confirmă participarea în calitate de formator-expert în cadrul Seminarului Metodologic Republican „Perspective de continuitate metodologică a evaluării criteriale prin descriptori în clasa a IV”, 21 iunie 2018, IȘE, Chișinău, RM.
- Certificat prin care se confirmă participarea în cadrul Seminarului Metodologic Republican „La școală, fără note”, realizat în cadrul modulului tematic „Școala părinților”, 09 iunie 2018, IȘE, Chișinău, RM
- Certificat de formator central la stagiul de formare a formatorilor „Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar”, 29-30 mai, 2015, IȘE, Chișinău, RM
- Diplomă pentru participarea în calitate de formator central la activitățile Simpozionului Pedagogic Internațional *Evaluarea Criterială prin descriptori: Provocări și Oportunități*, 5 decembrie, 2015, IȘE, Chișinău, RM
- Certificat de absolvire a cursului *Platforme TIC online pentru formatorii IȘE*, 1 martie – 30 octombrie 2015, AISE, IREX, IȘE, Chișinău, RM
- Certificat de gradul II. Învățământ primar. Liceul „Columna”, Chișinău, R. Moldova