

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**EVALUAREA
CURRICULUMULUI NAȚIONAL
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL**

STUDIU

CHIȘINĂU, 2018

Aprobată spre editare
de *Consiliul Științifico-Didactic* al Institutului de Științe ale Educației

Coordonatori științifici:

LILIA POGOLȘA, dr. hab. în pedagogie, prof. univ., IȘE.

NICOLAE BUCUN, dr. hab. în psihologie, prof. univ., IȘE.

VALENTIN CRUDU, dr. în pedagogie, șef Direcție Învățământ General, MECC.

AUTORI:

POGOLȘA Lilia, dr. hab. în pedagogie, prof. univ., IȘE.

BUCUN Nicolae, dr. hab. în psihologie, prof. univ., IȘE.

CRUDU Valentin, dr. în pedagogie, șef Direcție Învățământ general, MECC.

ACHIRI Ion, dr. în științe fizico-matematice, conf. univ., IȘE.

GAICIUC Valentina, consultant principal, Direcția Învățământ preuniversitar, MECC.

GHICOV Adrian, dr. hab. în pedagogie, conf. univ., IȘE.

GORAȘ Mariana, șef adjunct, Direcția Învățământ preuniversitar, MECC.

GUȚU Vladimir, dr. hab. în pedagogie, prof. univ., USM.

LUNGU Corina, consultant principal, Direcția Învățământ preuniversitar, MECC.

MARIN Mariana, dr. în pedagogie, conf. univ., AGIRoMd.

NASTAS Svetlana, dr. în pedagogie, IȘE.

PALADI Oxana, dr. în psihologie, conf. univ., IȘE.

Coordonatori ai grupurilor de experți naționali:

Ghicov Adrian, dr. hab., conf. univ., IȘE; *Grfu Natalia*, consultant principal, MECC; *Nikitcenko Ala*, dr., consultant principal, MECC; *Ceapa Valentina*, consultant principal, MECC; *Păgînu Victor*, consultant principal, MECC; *Goraș Mariana*, șef adjunct Direcție, MECC; *Prisacaru Angela*, consultant principal, MECC; *Onică Vasile*, consultant principal, MECC; *Lungu Corina*, consultant principal, MECC; *Cotovițaia Daniela*, consultant principal, MECC; *Gaiciuc Valentina*, consultant principal, MECC.

Recenzenți:

Maia Cojocar-Borozan – dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.

Nina Petrovski – dr. hab., conf. univ., Institutul de Științe le Educației.

Aliona Afanas – dr., conf. univ., Institutul de Științe le Educației.

CUPRINS

PRELIMINARII	6
PREMISE CONCEPTUALE ȘI CONTEXTUALE ALE EVALUĂRII CURRICULUMULUI ȘCOLAR	
Curriculumul și tendințele dezvoltării curriculare	7
Curriculumul școlar actual: context și necesități ale evaluării	8
MANAGEMENTUL EVALUĂRII CURRICULUMULUI ȘCOLAR	
Acțiuni manageriale și pedagogice privind evaluarea curriculumului școlar	10
Etapetele managementului evaluării curriculumului școlar	11
METODOLOGIA EVALUĂRII CURRICULUMULUI ȘCOLAR ȘI A PRODUSELOR CURRICULARE	
Metodologia evaluării curriculumului școlar: concept și proces	13
Modelul evaluării centrate pe decizie (CIPP)	13
Modelul „cutiei deschise”	14
Modelul criterial al evaluării curriculumului școlar	18
Modalități și instrumente de evaluare	20
Instrucțiuni generale pentru evaluare	32
Sistemul de indicatori privind evaluarea manualului școlar	32
Scurt comentariu și sugestii pentru experți/evaluatori	34
EVALUAREA CALITĂȚII CURRICULUMULUI ȘCOLAR ȘI A PRODUSELOR CURRICULARE	
Rezultatele evaluării curriculumului școlar și a produselor curriculare din perspectiva beneficiarilor.....	35
a) <i>Opiniile cadrelor didactice</i>	35
b) <i>Opiniile managerilor școlari</i>	56
c) <i>Opiniile elevilor din învățământul primar</i>	69
d) <i>Opiniile elevilor din învățământul gimnazial</i>	73
e) <i>Opiniile elevilor din învățământul liceal</i>	82
f) <i>Opiniile părinților</i>	90
Rezultatele evaluării curriculumului școlar de către experții naționali	98
Rezultatele evaluării calității testelor pentru examenele de bacalaureat	102
REPERE CONCEPTUALE ȘI INOVATIVE PRIVIND MODERNIZAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR	
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE	107
ANEXA 1. Chestionare de evaluare a produselor curriculare	
A. 1.a. <i>Chestionar pentru cadre manageriale</i>	108
A. 1.b. <i>Chestionar pentru cadre didactice</i>	115
A. 1.c. <i>Chestionar pentru elevii claselor primare</i>	125
A. 1.d. <i>Chestionar pentru elevii claselor gimnaziale</i>	129
A. 1.e. <i>Chestionar pentru elevii claselor liceale</i>	135
A. 1.f. <i>Chestionar pentru părinți</i>	141
ANEXA 2. Algoritmul evaluării curriculumului școlar și a unor produse curriculare proiectate	146
ANEXA 3. Structura raportului de sinteză a evaluării curriculumului la disciplinele de studiu	154

ANEXA 4. Rapoartele de sinteză a evaluării curriculumului la disciplinele de studiu din învățământul primar, gimnazial și liceal

<i>MATEMATICĂ (învățământ primar)</i>	157
<i>ȘTIINȚE (învățământ primar)</i>	165
<i>ISTORIE (învățământ primar)</i>	179
<i>ISTORIA, CULTURA ȘI TRADIȚIILE POPORULUI RUS (învățământ primar)</i>	190
<i>ISTORIA, CULTURA ȘI TRADIȚIILE POPORULUI UCRAINEAN (învățământ primar)</i>	199
<i>EDUCAȚIE MORAL-SPIRITUALĂ (învățământ primar)</i>	206
<i>EDUCAȚIE MUZICALĂ (învățământ primar și gimnazial)</i>	235
<i>EDUCAȚIE PLASTICĂ (învățământ primar și gimnazial)</i>	242
<i>EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ (învățământ primar și gimnazial)</i>	252
<i>EDUCAȚIE FIZICĂ (învățământ primar, gimnazial și liceal)</i>	262
<i>LIMBA ROMÂNĂ (învățământ primar)</i>	266
<i>LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ pentru instituțiile de învățământ cu limba rusă de instruire (învățământ primar)</i>	273
<i>LIMBA ȘI LITERATURA RUSĂ (învățământ primar)</i>	282
<i>LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ (învățământ gimnazial și liceal)</i>	294
<i>LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ pentru instituțiile de învățământ cu limba rusă de instruire (învățământ gimnazial)</i>	296
<i>LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ pentru instituțiile de învățământ cu limba rusă de instruire (învățământ liceal)</i>	304
<i>LITERATURA UNIVERSALĂ</i>	312
<i>LIMBA ȘI LITERATURA RUSĂ (învățământ gimnazial și liceal)</i>	315
<i>LIMBA ȘI LITERATURA RUSĂ (învățământ gimnazial)</i>	323
<i>LIMBI STRĂINE (învățământ primar, gimnazial, liceal (limba străină I) și învățământ liceal (limba străină II)</i>	328
<i>LIMBA ȘI LITERATURA UCRAINEANĂ (învățământ primar, gimnazial, liceal)</i>	349
<i>LIMBA ȘI LITERATURA BULGARĂ (învățământ primar, gimnazial, liceal)</i>	354
<i>LIMBA ȘI LITERATURA GĂGĂUZĂ (învățământ primar, gimnazial, liceal)</i>	360
<i>ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ (învățământ gimnazial)</i>	364
<i>ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ (învățământ liceal)</i>	373
<i>EDUCAȚIE CIVICĂ (învățământ gimnazial)</i>	382
<i>EDUCAȚIE CIVICĂ (învățământ liceal)</i>	388
<i>RELIGIE (învățământ gimnazial)</i>	395
<i>GEOGRAFIE (învățământ gimnazial)</i>	399
<i>GEOGRAFIE (învățământ liceal)</i>	410
<i>MATEMATICĂ</i>	422
<i>FIZICĂ (învățământ gimnazial)</i>	433
<i>FIZICĂ, ASTRONOMIE (învățământ liceal)</i>	438
<i>BIOLOGIE ((învățământ gimnazial)</i>	442
<i>CHIMIE (învățământ gimnazial și liceal)</i>	450
<i>INFORMATICĂ (învățământ gimnazial și liceal)</i>	497
<i>DIRIGENȚIE (învățământ primar, gimnazial și liceal)</i>	508
ANEXA 5. Algoritmul evaluării calității testelor pentru examenele de bacalaureat...	521
ANEXA 6. Raport de sinteză privind calitatea testelor pentru examenele de bacalaureat (model).....	525

ANEXA 7. Rapoartele de sinteză privind evaluarea calității testelor pentru examenele de bacalaureat (sesiunile: 2015, 2016, 2017).....	527
<i>LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ</i>	533
<i>MATEMATICĂ (profil real)</i>	543
<i>MATEMATICĂ (profil umanist, arte, sport etc.)</i>	548
<i>FIZICĂ (profil real și umanist)</i>	553
<i>CHIMIE (profil real)</i>	562
<i>CHIMIE (profil umanist)</i>	567
<i>BIOLOGIE (profil real)</i>	572
<i>BIOLOGIE (profil umanist)</i>	577
<i>INFORMATICĂ (profil real și umanist)</i>	587
<i>LIMBA ȘI LITERATURA RUSĂ (profil real și umanist)</i>	593
<i>LIMBI STRĂINE (profil real și umanist)</i>	600
<i>LIMBA FRANCEZĂ</i>	604
<i>LIMBA ENGLEZĂ</i>	609
<i>LIMBA ȘI LITERATURA UCRAINEANĂ</i>	622
<i>LIMBA ȘI LITERATURA BULGARĂ</i>	624
<i>LIMBA ȘI LITERATURA GĂGĂUZĂ (profil real și umanist)</i>	629
<i>GEOGRAFIE (profil umanist)</i>	632
<i>ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ (profil real)</i>	639
<i>ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ (umanist)</i>	645
<i>ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ (arte)</i>	650
<i>TEORIA MUZICII (profil arte)</i>	655
<i>ISTORIA TEATRULUI (profil arte)</i>	657
<i>COREGRAFIE (profil arte)</i>	659
<i>ISTORIA ARTELOR PLASTICE (profil arte)</i>	661
<i>ARMONIE, SOLFEGII (profil arte)</i>	664
<i>EDUCAȚIE FIZICĂ</i>	666

PRELIMINARII

Acest studiu prezintă rezultatele evaluării Curriculumului Național în învățământul general din Republica Moldova – ca document reglator al procesului educațional și ca act normativ implementat în procesul educației elevilor claselor primare, gimnaziale și liceale.

Evaluarea Curriculumului Național face parte din paradigma postmodernă a curriculumului – dimensiunea procesuală. În acest sens, evaluarea curriculumului oferă informații necesare pentru conceptori de curricula, profesori școlari, manageri, experți în educație privind starea actuală și reală a curriculumului școlar și realizarea feedback-ului respectiv.


Politicile de evaluare a Curriculumului Național sunt parte integrantă a strategiilor dezvoltării curriculare, în general, și se stabilesc în raport cu diferite nevoi sociale, economice, politice și, propriu-zis, educaționale. Studiarea acestui domeniu pune în evidență o multitudine de abordări și tipuri de evaluare a curriculumului: de regularizare, de orientare, de validare și, implicit, de stabilire a relațiilor între obiectul evaluării și contextul educațional, între procesele și produsele curriculare etc.

Evaluarea Curriculumului Național are un rol reglator fiind gestionată de un ansamblu de principii și criterii evaluative specifice acestui proces. Indiferent de abordarea unui sau altui model de evaluare a curriculumului școlar, conceptualizarea evaluării curriculumului solicită stabilirea unui cadru de referință prin care se concepe și se realizează evaluarea curriculumului, dar și elaborarea unei metodologii în acest sens. În acest context, menționăm că fundamentele pedagogice ale evaluării curriculumului școlar sunt stipulate în Cadrul de referință al Curriculumului Național, iar metodologia respectivă se axează pe indicatori și descriptori de calitate a unui curriculum școlar, dar și pe un sistem de metode, remarcând: matricea de asociere, harta de dezvoltare operațională a conceptelor și a competențelor, metoda expertizei etc.

Metodologia de evaluare a curriculumului școlar poate fi aplicată pentru analiză și aprecierea calității curriculumului școlar proiectat la o disciplină școlară în diferite forme: curriculumul pe discipline, manualul școlar, ghidul metodologic etc.

Autorii

PREMISE CONCEPTUALE ȘI CONTEXTUALE ALE EVALUĂRII CURRICULUMULUI ȘCOLAR



Curriculumul și tendințele dezvoltării curriculare

Abordarea sistemică/holistică a curriculumului educațional prefigurează și direcții de evaluare a acestuia: conceptuală, structurală, procesuală și al produsului.

În acest sens, curriculumul se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților educației, în funcție de care se structurează și celelalte componente ale paradigmei curriculare.

Paradigma curriculumului actual:

- ✚ asigură unitatea demersului psihocentric și sociocentric în educație;
- ✚ asigură unitatea teoriei educației și teoriei instruirii;
- ✚ asigură corelația pedagogică, psihologică și socială a elementelor curriculare la nivel de sistem și proces;
- ✚ asigură unitatea predării-învățării-evaluării;
- ✚ asigură comunicarea optimă între profesori și elevi.

De aici, putem deduce și obiectul evaluării curriculumului educațional, dar și aspectele specifice construcției curriculare în parte. Așadar, obiectul evaluării curriculumului educațional la nivel de sistem constituie Paradigma Curriculumului Național, iar aspectele specifice de evaluare constituie:

- produse curriculare: *Planul de învățământ, curricula pe discipline, manuale școlare, ghiduri metodologice, testele de evaluare;*
- procesul de proiectare-implementare-monitorizare a curriculumului școlar;
- structura curriculumului școlar;
- finalitățile învățământului la nivel de sistem și discipline școlare.


În cadrul evaluării curriculumului ne vom axa pe evaluarea produselor curriculare și implicit pe evaluarea conceptelor, proceselor, finalităților din perspectiva curriculară.

Totodată, în procesul evaluării curriculumului școlar, se va ține cont de tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional și cel național:

- ✓ Constituirea curriculumului ca teorie și științe ale educației.
- ✓ Corelarea optimă a relațiilor dintre componentele Paradigmei curriculumului școlar: obiective-context-proces-rezultat; predare-învățare-evaluare; conceptualizare-proiectare-implementare-monitorizare-realizare a conexiunii inverse.
- ✓ Redefinirea curriculumului pe discipline și a unităților de învățare pornind de la statutul și binomul competențelor specifice. Competențele devin un nou sistem de referință al finalităților de formare. Conținuturile devin mijloace de formare a acestor competențe.
- ✓ Centrarea curriculumului pe elev: diversificarea ofertelor de discipline, traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.
- ✓ Abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară, propune realizarea unor situații complexe, utilizând unitățile de conținut și competențele care se formează în cadrul unui grup de discipline școlare.
- ✓ Orientarea curriculumului la aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare autonomă.
- ✓ Implicarea activă a elevilor în diferite activități curriculare și extracurriculare.

- ✓ Corelarea curriculumului școlar cu procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc.
- ✓ Redimensionarea relațiilor profesor-elev, elev-elev, în promovarea și construirea cunoașterii.
- ✓ Actualizarea cadrului valoric/axiologic în structura curriculumului școlar.

Așadar, curriculumul ca teorie, tendințele dezvoltării curriculumului pe plan internațional și național reprezintă un sistem de repere privind elaborarea indicatorilor și a metodologiei de evaluare a curriculumului școlar.



**Curriculumul școlar actual:
context și
necesități ale
evaluării**

Curriculumul școlar actual este a treia generație de acest tip de documente și prima generație de curricula centrate pe competențe.

Curriculumul fiind un sistem de elemente ierarhic organizate are ca scop concretizarea și valorificarea politicilor educaționale, având ca un cadru de referință răspunsuri la următoarele întrebări:

- *Ce fel de educație este cerută de societate?* (centrată pe cel ce învață).
- *Ce se învață?* (finalități și sistemul de conținuturi).
- *Cât anume se învață?* (complexitatea și accesibilitatea conținuturilor și a finalităților).
- *Când are loc un anumit tip de învățare?* (psihopedagogia vârstelor și dinamica dezvoltării intelectuale a elevilor).
- *Cum se face învățarea?* (motivația, condiții, strategii didactice interactive etc.).
- *Cui se adresează?* (conceptorilor de curricula, profesorilor, elevilor, managerilor în educație).
- *Cu ce resurse și mijloace?* (totalitatea resurselor umane, financiare etc.).

Acest cadru de referință al curriculumului actual pune în valoare două funcții principale: *funcția reglatoare* realizată prin finalități și standarde de calitate și *funcția strategică* realizată prin mijloace și activități educaționale.

O parte dintre componentele reglatoare și strategice se regăsesc în curricula pe discipline, iar altele se regăsesc în alte produse curriculare, manuale, ghiduri metodologice etc.

Componenta teleologică a curriculumului o constituie „competențele”, categorie curriculară esențială care are rolul de:

- a răspunde nevoilor reale de formare pentru un segment de populație într-un context socio-cultural;
- a ghida acțiunile esențiale ale sistemului de învățământ la nivel instituțional și microsocial;
- a indica rezultatele care trebuie atinse prin intermediul programului educativ;
- a orienta selecția conținuturilor, activităților și demersurile de învățare [6, p. 16].

În Curriculumul Național competențele sunt structurate după cum urmează:

- ☞ competențe-cheie;
- ☞ competențe transversale/transdisciplinare;
- ☞ competențe specifice disciplinei școlare;
- ☞ sub-competențe.

Componenta conținutală a curriculumului disciplinar o constituie „unități de conținuturi”, care include sistemul de cunoștințe: teorii, concepte, legități, principii, procese, fenomene, fapte etc., corelate cu finalitățile și particularitățile de vârstă ale elevilor.

Componenta procesuală a curriculumului disciplinar include un sistem de activități și strategii didactice, determinate teleologic și conținutal. Trebuie de menționat că curriculumul actual a funcționat și funcționează într-un context socio-economic și educațional foarte specific:

- criza socio-economică și politică continuă;
- declinul demografic accentuat;
- nivelul scăzut de motivație pentru elevi, profesori și manageri educaționali;
- devalorizarea statutului cadrului didactic etc.

Totodată, constatăm promovarea unor politici educaționale și curriculare cu referire la dezvoltarea sistemului de învățământ:


- elaborarea și implementarea standardelor educaționale;
- reconceptualizarea evaluării rezultatelor școlare în cadrul învățământului primar;
- conceptualizarea unui sistem al managementului curriculumului etc.

Așadar, curriculumul școlar actual a funcționat un ciclu curricular și mai mult (un ciclu, de regulă, constituie 4-5 ani), începând din anul 2010/2011, ceea ce determină necesitatea de a revizui acest document, pe de o parte, iar pe de altă parte, necesitatea de a îmbunătăți acest document, care ține de părțile slabe/vulnerabile a acestuia, identificate pe parcursul anilor prin monitorizarea și evaluarea unor experiențe practice ale cadrelor didactice, și anume:

- complexitatea materiei pe dimensiunea finalității și conținuturi;
- numărul mare de unități de conținuturi neactuale;
- realizarea insuficientă a conexiunilor interdisciplinare;
- realizarea insuficientă a conexiunilor dintre diferite tipuri de competențe, conținuturi și activități de învățare etc.

Totodată, pentru a reconceptualiza și a stabili unele orientări de dezvoltare a curriculumului actual în diferite forme de manifestare, este nevoie de o evaluare sistemică și holistică a acestuia în baza unei metodologii valide și eficiente.

MANAGEMENTUL EVALUĂRII CURRICULUMULUI ȘCOLAR



Acțiuni
manageriale și
pedagogice
privind
evaluarea
curriculumului

Managementul evaluării curriculumului este o activitate amplă care include acțiuni manageriale, precum și acțiuni pedagogice corelate cu etapele de dezvoltare a curricula disciplinare și componentele structurale ale acestora.

În acest context, menționăm un șir de acțiuni manageriale orientate spre:

- analiza strategiilor naționale și europene

de dezvoltare a curriculumului școlar;

- elaborarea *metodologiei de evaluare* în vederea realizării evaluării complexe a stării actuale a curriculumului școlar în învățământul general;
- analiza și prelucrarea statistică a datelor obținute în baza evaluării curriculumului școlar;
- elaborarea rapoartelor privind evaluarea curricula pe discipline școlare;
- elaborarea recomandărilor în vederea dezvoltării curriculumului școlar.

Managementul evaluării curriculumului presupune și identificarea grupurilor-țintă privind evaluarea implementării curriculumului. Drept rezultat al analizei prioritate s-a dat:


- elevilor din învățământul primar, gimnazial și liceal;
- cadrelor didactice și de conducere din învățământul general;
- părinților;
- experților naționali în educație.

Conform teoriei și metodologiei de proiectare și dezvoltare a curriculumului, periodic – aproximativ o dată la cinci ani – curriculumul școlar, precum orice document normativ devine obiectul evaluării pedagogice. Această acțiune reprezintă o activitate managerială de *evaluare–analiză–apreciere–măsurare* a calității produselor curriculare, prin raportarea acestora la un ansamblu de criterii și indicatori în vederea utilizării datelor obținute pentru elaborarea reperelor conceptuale de modernizare a curriculumului școlar [7].

Evaluarea curriculumului școlar ca produs tehnic semnifică evaluarea calității procesului prescris prin respectivul document normativ și are în vedere realizarea unui demers de apreciere–măsurare a calității curriculumului disciplinar proiectat ca model pedagogic. Or, prin evaluare se apreciază măsura în care curriculumul precizează *când, ce, cât și cum* se învață, calitatea descrierii în termeni normativi a viziunii educaționale asupra învățării și calitatea proiectivă a previzionării, efectele educaționale pe care le va avea învățarea la fiecare disciplină școlară într-un ciclu de învățământ.

Evaluarea calității curriculumului școlar este o acțiune tehnică care urmărește aprecierea valorii și meritului documentului elaborat ca model pedagogic, presupune analiza reflexiv-critică „din interior” a curriculumului și valorizează expertiza ca metodă de evaluare pentru eficientizarea și modernizarea curriculumului ca document reglator.

Procesul de evaluare se realizează în plan sincron, static, întrucât dimensiunea calitativă dezvoltă și o componentă cantitativă bazată pe metode specifice de evaluare, utilizează metode cvalimetrice ca modalitate de cuantificare a valorilor curriculare, vizează interferența dintre evaluarea de produs și cea procesuală, permite adoptarea logicii procesuale în proiectare și structurează specificul instrumentelor praxiologice.



Etapale managementului evaluării curriculumului școlar

Realizarea cu succes a acțiunilor de evaluare, orientate spre modernizarea curriculumului, este posibilă prin implementarea unui management de calitate. Managementul procesului de evaluare a curriculumului s-a realizat prin câteva etape bine determinate.

Planificarea procesului de evaluare a curriculumului a evidențiat obiectivele și metodologia evaluării curricula disciplinare, asigurând realizarea unui studiu evaluativ, bazat

pe un *plan de acțiuni* care determină convergența dintre obiective, constatări, recomandări și concluzii și permite elaborarea reperelor conceptuale de dezvoltare a curriculumului școlar.

Acțiunile de evaluare s-au desfășurat în mod etapizat, angajând diverse categorii de experți, după cum urmează:

- elaborarea și aprobarea *calendarului de acțiuni* privind evaluarea curriculumului școlar;
- selectarea și formarea *echipelor de experți naționali* pentru evaluarea curriculumului;
- elaborarea *metodologiei de evaluare a curriculumului* (inclusiv chestionarelor și algoritmul de evaluare a curriculumului pentru experții naționali);
- organizarea chestionării elevilor, cadrelor didactice și de conducere, părinților privind implementarea produselor curriculare;
- procesarea statistică a datelor, analiza rezultatelor chestionării actorilor implicați în evaluarea curriculumului și descrierea percepțiilor actorilor implicați;
- evaluarea de către experții naționali a curricula disciplinare și prezentarea rezultatelor evaluării;
- analiza rezultatelor evaluării și elaborarea recomandărilor pentru dezvoltarea curriculumului școlar.

Dimensiunile unei evaluări curriculare trebuie să permită acumularea de date pentru a orienta instituțiile de învățământ spre formarea unei generații de tineri cu o nouă mentalitate, având capacități, cunoștințe, aptitudini, calități personale menite să răspundă cerințelor moderne, care solicită un alt tip de profesionalism și un alt tip de integrare socială. Aceste aspecte, alături de orientarea învățământului spre o educație pentru toți, spre o școală inovativă, prietenoasă copilului, spre valorile democrației și umanizării, devin fundamentale în proiectarea dimensiunilor evaluării curriculare [7].

Etapa de identificare a grupurilor-țintă și de elaborare a chestionarelor este o etapă deosebit de responsabilă. Au fost elaborate chestionare, în vederea evaluării curriculumului și produselor curriculare, pentru: cadrele manageriale (anexa 1.a), cadrele didactice (anexa 1.b), elevii claselor primare (anexa 1.c), elevii claselor gimnaziale (anexa 1.d), elevii claselor liceale (anexa 1.e), pentru părinți (anexa 1.f).

Pentru chestionarea elevilor, a cadrelor didactice, a managerilor școlari și părinților au fost selectate instituțiile de învățământ general după următoarele criterii:

- distribuția geografică (*Centru, Nord, Sud*);
- mediul de trai (*urban, rural*);
- limba de comunicare (*română, rusă*).

Aplicarea chestionarelor a fost realizată în raionul Florești (*zona Nord*); mun. Chișinău (*zona Centru*); raionul Cahul (*zona Sud*). De asemenea, chestionarele au fost aplicate cadrelor didactice și de conducere din cadrul cursurilor de formare continuă realizate în Institutul de Științe ale Educației.

În procesul chestionării au fost antrenați:

- *1500 de elevi*: 450 de elevi din învățământul primar (clasele a III-a – a IV-a), 600 de elevi din învățământul gimnazial (clasele a VII-a – a IX-a); 450 de elevi din învățământul liceal (clasele a X-a – a XII-a);
- *600 de cadre didactice*;
- *120 de manageri școlari*;
- *50 de părinți*;
- *104 experți naționali pentru evaluarea curricula*.

Eșantioanele propuse pentru evaluarea curriculumului sunt reprezentative și definite statistic, oferind informații cantitative și calitative. Informațiile calitative sunt selectate prin tehnici de investigare folosite de experții internaționali.

La fundamentarea empirică a recomandărilor privind dezvoltarea curriculumului a fost îmbinată analiza cantitativă cu cea calitativă, oferind prioritate orientărilor, atitudinilor sau opțiunilor persoanelor implicate direct în implementarea curriculumului.

Managementul evaluării curriculumului a presupus diagnosticarea nu doar a stării statice a curricula disciplinare, dar și efectele unor revizuirii interioare, privind conturarea unor politici ulterioare de modernizare a curriculumului. Principalele ipoteze ale analizei procesului de evaluare a curriculumului și produselor curriculare sunt formulate astfel, încât să faciliteze activitatea experților naționali în vederea dezvoltării/modernizării curriculumului școlar.

METODOOGIA EVALUĂRII CURRICULUMULUI ȘCOLAR ȘI A PRODUSELOR CURRICULARE

Metodologia evaluării curriculumului școlar: concept și proces

Evaluarea curriculumului școlar este o acțiune analitico-sintetică, realizată prin intermediul unor metode specifice și care are ca scop aprecierea valorii și meritului documentului curricular ca model pedagogic din perspectiva dezvoltării acestuia.

O abordare sistemică a metodologiei de evaluare a curriculumului școlar, a se vedea:

1. Pogolșa L., Bucun N., Guțu Vl. et al. *Evaluarea curriculumului școlar – perspective de modernizare*. Coord.: Pogolșa L., Bucun N. Chișinău: IȘE, 2009 (Tipogr. „Print-Caro SRL”).
2. Guțu Vl., Achiri I. *Evaluarea curriculumului școlar. Ghid metodologic*. Chișinău, 2009.

Există mai multe abordări și modele de evaluare a curriculumului.

În evaluarea centrată pe decizie, se analizează curriculumul ca program educațional prin acțiuni dezvoltate pe patru niveluri care conduc, fiecare în parte, la luarea unor decizii specifice:

- ✓ *Evaluarea contextului* constă în aprecierea oportunității obiectivelor în raport cu nevoile sociale care au generat programul și are ca scop luarea unor *decizii de planificare* referitor la relația de determinare dintre obiectivele și nevoile identificate, dar și aprecierea gradului de adecvare a obiectivelor la aceste nevoi.
- ✓ *Evaluarea „intrărilor”* constă în aprecierea gradului de adecvare a strategiilor prevăzute a se derula în plan organizațional sau pedagogic în raport cu obiectivele. Această evaluare are în vedere adoptarea unor *decizii de structurare* prin identificarea unor noi strategii sau adaptarea celor existente la sistemul de obiective.
- ✓ *Evaluarea procesului* constă în aplicarea gradului de adecvare a strategiilor implementate în raport cu cele proiectate. Această evaluare vizează adoptarea unor *decizii de aplicare* a strategiilor, de operaționalizare și de adaptare a modului de aplicare a acestora în funcție de condițiile reale de implementare a curriculumului.
- ✓ *Evaluarea produsului* constă în aprecierea gradului de adecvare a rezultatelor obținute în raport cu rezultatele așteptate, adică cu obiectivele și adoptarea unor *decizii de revizuire* care conduc la validarea programului curricular în ansamblul său.

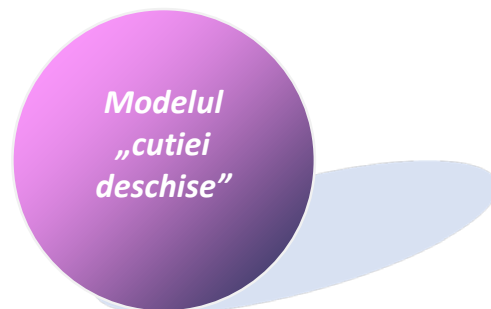
Modelul evaluării centrate pe decizie (CIPP)

Modelul dat constituie un reper în conceptualizarea procesului de evaluare întrucât:

- Fundamentează un demers prin care se pune în relație curriculumul cu contextul în care acesta este elaborat și implementat.
- Structurează procesul de evaluare prin relaționarea *context – obiective – strategie – produs*, interdependența și articularea acestor elemente fiind esențială în proiectarea, implementarea și evaluarea curriculumului.

- Impune o distincție clară între etapa de proiectare și cea de implementare a unui curriculum și evidențiază rolul reglator al evaluării documentelor curriculare atât în proiectare, cât și în implementare [6, p. 33-34].

Modelul „cutiei deschise” cuprinde un *set de criterii de evaluare* care permite formularea unor judecăți de valoare asupra modului de adecvare și articulare a componentelor curriculare, a curriculumului în ansamblu, la context în scopul de a lua o decizie pedagogică privind revizuirea acestuia.



Aceste criterii sunt generate de diferite tipuri de interacțiuni și supun analizei evaluative aspecte privind:

- raporturile externe dintre curriculum și context;
- raporturile interne dintre diferitele componente ale curriculumului.

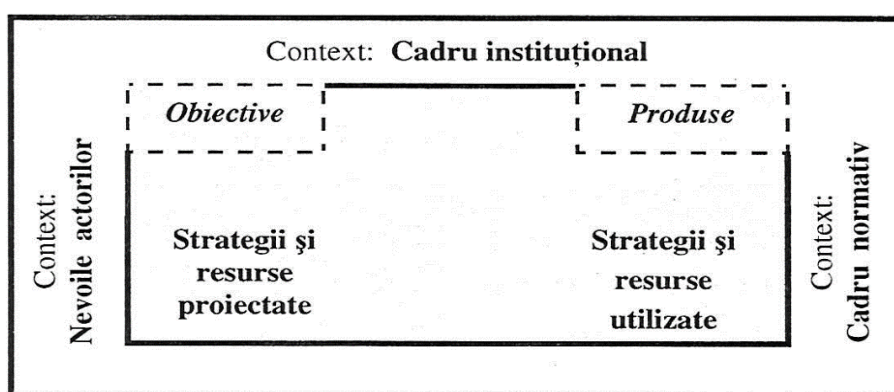


Figura 1. Modelul „cutiei deschise” –
Reprezentarea cadrului referențial și a componentelor curriculumului [6, p. 37]

↪ Raporturile externe dintre curriculum și context sunt gestionate printr-un ansamblu de criterii cu rolul de a analiza calitatea interacțiunilor între context ca „intrare” și curriculum ca „ieșire”. Aceste criterii sunt operaționalizate prin întrebări evaluate.

✚ **Criteriul 1. Pertinența** – reflectă măsura în care curriculumul *este bine orientat*. Criteriul de pertinență poate fi tradus prin două întrebări esențiale ce reprezintă, de fapt, o condiție necesară și suficientă:

- *Sistemul de competențe conduce la obținerea produselor așteptate?*
- *Acțiunile educaționale dezvoltate sunt suficiente pentru a obține rezultatele așteptate?*

Operaționalizarea acestui criteriu conduce la formularea unor indicatori, tradus în întrebări evaluative, pentru aprecierea măsurii în care grupul țintă va beneficia efectiv de rezultatele previzionate prin curriculum:

- *Elaborarea curriculumului a fost precedată de o analiză de nevoi?*
- *Curriculumul prevede măsuri complementare pentru a garanta producerea efectelor așteptate?*
- *Proiectarea curriculumului a fost un proces care a implicat toate categoriile de actori?*
- *Cea mai mare parte dintre achizițiile curriculare vor fi efectiv puse în valoare și aplicate de către elevi în contextele prevăzute în curriculum?*

✚ **Criteriul 2. Eficacitatea externă** vizează *efectele aplicării curriculumului*, adică măsura în care sunt anticipate prin curriculum mecanismele de transfer în situații reale a competențelor dobândite de elevi prin învățare. Eficacitatea externă depinde în mod esențial de două elemente:

- Măsura în care este anticipat prin curriculum transferul competențelor în contexte reale, adică relevanța sistemului de finalități și a acțiunilor pedagogice proiectate.
- Calitatea acțiunilor pedagogice: demersul pedagogic produce rezultatele scontate și efectele comportamentale sau atitudinale așteptate în situații de învățare descrise prin curriculum.

Operaționalizarea acestui criteriu conduce la formularea de indicatori sub formă de întrebări evaluative:

- *Competențele formate prin curriculum vor fi efectiv utilizate de către elevi?*
- *Finalitățile urmărite prin implementarea curriculumului au fost atinse?*
- *Prin aplicarea curriculumului a crescut gradul de motivare al elevilor?*
- *Procesul de implementare a curriculumului a ameliorat comunicarea instituțională?*
- *Implementarea curriculumului a contribuit la conștientizarea nevoilor de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice?*
- *Acțiunile complementare necesare pentru implementarea curriculumului (auxiliare curriculare, mijloace didactice, resurse umane, financiare) au fost realizate în termenii calitativi previzionați?*
- *Indicatorii de performanță au fost atinși?*

Pentru a formula judecăți de valoare în ceea ce privește eficiența externă a implementării unui curriculum este necesar ca elevii să se integreze în următorul ciclu de formare, pentru ca apoi să se facă o diferențiere între efectele care descriu eficiența externă a aplicării curriculumului și alte efecte secundare, care pot apărea în urma procesului de implementare.

✚ **Criteriul 3. Continuitatea** reflectă gradul de adecvare instituțională și măsoară efectele implementării curriculumului reflectate în schimbări la nivel instituțional. Înțelegând ca armonizare instituțională, continuitatea conduce la modificarea contextului administrativ sau organizațional și dezvoltă capacitatea de schimbare adaptativă. Pentru acest criteriu nu sunt formulate, în model, întrebări evaluative.

✚ **Criteriul 4. Adeziunea** reflectă nivelul de concordanță între competențele acțiunii educaționale și nevoi. Acest criteriu măsoară gradul de informare și de acord a beneficiarilor în legătură cu modul de implementare a programului curricular. Operaționalizarea criteriului conduce la formarea de indicatori sub formă de întrebări evaluative:

- *A fost satisfăcută nevoia de informare a tuturor categoriilor de actori și beneficiari?*
- *Programul de aplicare a curriculumului la toate nivelurile are acordul tuturor actorilor implicați?*
- *Finalitățile sunt cunoscute de toți participanții?*
- *Conținutul curriculumului este cunoscut?*

✚ **Criteriul 5. Conformitatea** reflectă nivelul de adecvare a curriculumului la cadrul normativ. Aprecierea gradului de conformitate cu cadrul legislativ existent la momentul implementării curriculumului presupune, mai degrabă, control decât evaluare. Indicatorii asigură evaluarea conformității din perspectiva politicilor de formare și de dezvoltare a resurselor umane necesare pentru implementarea curriculumului:

- *Curriculumul este în acord cu cadrul legislativ existent?*
- *Programul curricular este în acord cu politicile adoptate?*
- *Curriculumul este adaptat contextului profesional în care au fost pregătite cadrele didactice?*

↳ Raporturile interne dintre diferitele componente ale curriculumului reflectă gradul de acord între *competențe – strategii – produse și nevoile beneficiarilor*. Analiza relațiilor interne între aceste componente este realizată cu ajutorul următoarelor criterii:

✚ **Criteriul 6. Aplicabilitatea** măsoară *gradul de adecvare între strategiile și resursele prevăzute în raport cu mijloacele efective utilizate*. Aplicabilitatea curriculumului este măsurată prin calitatea răspunsurilor care poate fi date la următoarele întrebări:

- *Strategiile efectiv aplicate sunt conforme cu cele care au fost planificate prin curriculum?*
- *Resursele alocate și accesate sunt conforme cu cele care au fost planificate?*

Răspunsurile la aceste întrebări reprezintă repere evaluative care controlează conformitatea dintre curriculumul proiectat și curriculumul realizat din perspectiva aplicabilității.

Operaționalizarea criteriului în indicatori de aplicabilitate se traduce prin întrebări evaluative:

- *Repartiția tuturor tipurilor de competențe este în acord cu metodele pedagogice prevăzute?*
- *Materialele auxiliare și mijloacele didactice recomandate prin curriculum sunt funcționale?*
- *Elevii au competențele așteptate pentru a putea parcurge curriculumul prevăzut?*
- *Grupul țintă participant la programul curricular corespunde cu cel identificat ca beneficiar?*
- *Cadrele didactice au pregătirea științifică și metodică adecvată pentru implementarea curriculumului?*
- *Schimbările la nivel organizațional necesare pentru implementarea curriculumului sunt efective?*
- *Modalitățile de activizare ale elevilor sunt coerente?*

Evaluarea compară resursele utilizate efectiv cu resursele prevăzute și măsura în care acestea trebuie amendate și are ca efect regularizarea resurselor.

✚ **Criteriul 7. Eficacitatea internă/permanența** este reflectată prin *raportul dintre produsul obținut prin aplicarea curriculumului și competențele fixate*. Evaluarea permanenței unui curriculum, înțeleasă ca eficacitatea internă se poate traduce prin întrebarea: *competența urmărită a fost atinsă?* Altfel spus, dacă eficacitatea externă oferă informații asupra existenței sau absenței efectelor în urma aplicării curriculumului și descrie relația externă între „cutie” și elementele externe, eficacitatea internă măsoară gradul de adecvare a produselor la obiective, independent de condițiile de implementare.

Parametri semnificativi pentru acest criteriu sunt:

- *Raportul cantitativ dintre elevii care au dobândit competențe așteptate și numărul total al elevilor care au parcurs curriculumul.*
- *Nivelul mediu al competențelor dobândite de elevi.*

În egală măsură, eficacitatea internă sau nivelul permanențelor elevilor este în acord cu gradul de satisfacție, dar și cu rezultatele obținute la evaluări interne. Operaționalizarea criteriului eficienței interne se traduce în următoarele întrebări evaluative:

- *Elevii sunt mulțumiți de competențele dobândite?*
- *Elevii au posibilitatea de transfer a competențelor dobândite în contexte sociale sau profesionale?*
- *Competențele previzionate sunt dobândite de toți sau numai de către o parte dintre elevi?*
- *Sunt observabile la elevi schimbările atitudinale?*
- *Cunoștințele teoretice sunt dobândite de către marea majoritate a elevilor?*

- *Atitudinile formate prin curriculum sunt manifestate de către marea majoritate a elevilor?*

Este important de observat faptul că performanța nu este măsurată în termeni absoluți, ci în termeni de competențe dezvoltate în timpul procesului de învățare. Performanța elevilor este urmărită în termeni de *progres* de la momentul începerii programului curricular până la certificare. Altfel spus, evaluarea eficienței interne a curriculumului urmărește măsura în care sunt ameliorate performanței individuale prin procesul de învățare și progresul fiecărui elev. Din această perspectivă, se conturează ideea că un curriculum bun este acela care produce plusvaloare pentru toți elevii, adică fiecare dintre elevi și-a îmbunătățit, prin parcursul școlar, performanțele proprii în raport cu momentul inițial.

✚ **Criteriul 8. Eficiența internă** reflectă raportul dintre mijloacele și resursele angajate în procesul de învățare și rezultate. Evaluarea eficienței presupune analiza curriculumului din două perspective:

- Eficiența tehnică: *Rezultatele au fost obținute cu minim de resurse?*
- Eficiența economică: *S-ar fi obținut aceleași rezultate cu costuri mai mici?*

Operaționalizarea criteriului de eficiență a curriculumului se face prin următoarele întrebări evaluative:

- *Alternanța între teorie și practică a permis obținerea unei eficiențe maxime?*
- *Metodele pedagogice au permis valorificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice?*
- *Metodele pedagogice utilizate au permis atingerea obiectivelor urmărite într-un timp minim?*
- *Posibilitatea de transfer în clasă a competențelor dobândite de cadrele didactice prin programe de formare reflectă cerințele curriculumului?*

✚ **Criteriul 9. Coerența internă** analizează măsura în resursele și strategiile adoptate sunt relevante pentru realizarea finalităților prevăzute. Altfel spus, pentru implementare este importantă calitatea resurselor prevăzute în etapa de proiectare a curriculumului. Aceste resurse sunt evaluate din următoarele perspective:

- Coerența strategiilor de organizare, informare, pilotare a învățării, evaluare.
- Coerența resurselor instituționale, materiale, financiare, pedagogice, umane.

Coerența internă rezultă din analiza resurselor și a strategiilor sub aspectul adecvării la obiective și urmărește aprecierea măsurii în care acestea contribuie la realizarea finalităților prevăzute prin curriculum.

↳ Coerența strategiilor – Operaționalizarea criteriului se poate descrie prin următoarele întrebări evaluative:

- *Metodele pedagogice sunt adaptate la obiective?*
- *Metodele permit transferul competențelor și exersarea în alte contexte noi?*
- *Durata programului de învățare este adaptată la complexitatea sistemului de finalități?*
- *Competențele dobândite de elevi sunt evaluate pe tot parcursul școlar în contexte variate?*

↳ Coerența resurselor – Operaționalizarea criteriului se poate descrie prin următoarele întrebări evaluative:

- *Contextul în care are loc învățarea permite accesul la resurse pedagogice (auxiliare curriculare, materiale pentru lucrări practice etc.)?*
- *Mijloacele didactice necesare sunt disponibile pentru utilizarea lor în învățare?*
- *Ansamblul mijloacelor pedagogice susține eficient activitatea didactică?*
- *Auxiliarele didactice și mijloacele pedagogice sunt adaptate sistemului de obiective vizat?*
- *Motivarea elevilor pentru a parcurge curriculumul este adecvată?*

- ✚ **Criteriul 10. Fezabilitatea** presupune analiza curriculumului din perspectiva inversă coerenței: *finalitățile sunt realiste în raport cu resursele disponibile?* Dacă prin evaluarea coerenței pot fi ajustate și adaptate mai bine resursele, finalitățile intenționate, prin analiza fezabilității se pot face corecții în ceea ce privește formularea setului de finalități prevăzute în curriculum și adecvarea lor la resurse.

Exemple de indicatori de fezabilitate a finalităților descrise prin întrebări evaluative:

- *Finalitățile sunt în acord cu caracteristicile elevilor cărora li se adresează (vârstă, interese)?*
- *Finalitățile sunt realizabile în intervalul de timp prevăzut?*
- *Finalitățile sunt realiste în raport cu pregătirea cadrelor didactice?*
- *Finalitățile sunt realizabile cu resursele existente?*

Exemple de indicatori de fezabilitate a resurselor descrise prin întrebări evaluative:

- *Resursele pedagogice sunt disponibile?*
- *Resursele financiare necesare realizării programului curricular sunt disponibile?*
- *Elevii au, la intrare în sistem, competențele necesare pentru a putea parcurge curriculumul?*

- ✚ **Criteriul 11. Regularizarea resurselor** presupune *aprecierea nivelului de acord între resursele prevăzute inițial cu cele efectiv utilizate* pentru a implementa curriculumul. J. Roegiers consideră acest criteriu ca fiind necesar pentru a completa evaluarea coerenței în raport cu resursele. Indicatorii sunt aceiași ca cei utilizați pentru evaluarea coerenței dar orientați spre domeniul resurselor efectiv utilizate în implementarea curriculumului.

Analiza ansamblului criteriilor de evaluare din modelul „cutiei deschise” dezvoltat în cadrul de referință descris de *context – nevoi – obiective – strategii – resurse – rezultate*, conduce la identificarea unor calități ale acestui model [6, p. 37-42].

Acest model cuprinde cinci criterii de evaluare care acoperă sub-competențele curriculumului *obiective – strategii – resurse* și un criteriu pentru *performanța managerială*. Criteriile sunt asociate indicatorilor rafinați apoi în întrebări evaluative.

- ✚ **Criteriul 1. Pertinența** permite *stabilirea legăturii între obiectivele urmărite prin curriculum și nevoile educative și socio-economice care vor fi satisfăcute*, astfel spus, așteptările și nevoile societății, cerințele educaționale ale ciclului următor de formare, piața muncii, elevii și părinții. Cum obiectul evaluării este curriculumul școlar, pertinența se concentrează pe legătura dintre componentele curriculumului (obiective, standarde, conținut), integrarea adecvată a acestora în ciclul următor de formare și măsura în care se asigură, prin curriculum, formarea unor competențe-cheie certificabile. Deoarece curriculumul este în strânsă legătură de politica educațională, evaluarea pertinenței acestuia ca document de politică educațională, supune atenției organismelor cu putere de decizie recomandări susceptibile de a conduce la revizuirea lui pentru a-i mări gradul de performanță care rafinează acest criteriu sunt formulați astfel:
- *Obiectivele și standardele sunt în acord cu finalitățile ciclului, cu nivelul de competență cerut la intrarea în următorul ciclu de învățământ și/sau pe piața muncii?*
 - *Obiectivele, standardele și conținutul curriculumului răspund unor nevoi sociale?*
 - *Obiectivele, standardele și conținutul curriculumului răspund așteptărilor elevilor?*



- ✚ **Criteriul 2. Coerența** dă măsura în care curriculumul are obiective clare, articulate la finalități, conținuturi și activități de învățare semnificative, adecvate obiectivelor și disciplinei de studiu.

Indicatorii pentru evaluarea coerenței curriculumului sunt formulați în cadrul acestui model astfel:

- Curriculumul, înțeles ca ansamblu al experiențelor de învățare, are clar definite, la toate nivelurile, finalitățile (produs) al procesului educațional și obiectivele?
- Obiectivele descriu cu claritate competențele ce se doresc formate? Standardele stabilesc nivelul la care aceste competențe vor fi însușite? Conținuturile sunt definite și circumscrise obiectivelor și standardelor? Activitățile de învățare permit atingerea obiectivelor și standardelor?
- Activitățile de învățare sunt într-o succesiune logică și asigură aprofundarea și sinteza elementelor de conținut pentru dobândirea competențelor vizate?
- Cerințele specifice activităților de învățare (activități dirijate, activități individuale, de grup, activități de laborator etc.) sunt clare și realiste și au reflectare în proiectarea didactică?

- ✚ **Criteriul 3. Valoarea metodelor pedagogice.** Metodele pedagogice constituie ansamblul modalităților de învățare prin care sunt realizate obiectivele curriculumului școlar proiectat. Se disting două tipuri de decizii pedagogice: *decizii privind alegerea activităților care corespund cel mai bine obiectivelor vizate și grupului țintă și decizii care țin de alegerea celor mai adecvate metode pedagogice pentru realizarea optimă a activităților de învățare.* Măsura în care curriculumul oferă sugestii și orientări privind alegerea metodelor pedagogice adecvate și măsura în care acestea sunt adaptate obiectivelor și activităților de învățare constituie elemente importante în procesul de analiză și evaluare a curriculumului disciplinar.

- Metodele pedagogice sunt adaptate obiectivelor și activităților de învățare din curriculum, sunt în acord cu caracteristicile elevilor pentru a asigura însușirea obiectivelor la nivelul standardelor?
- Cadrele didactice răspund nevoilor manifestate de elevi în procesul de învățare?

- ✚ **Criteriul 4. Adecvare la resursele umane, materiale și financiare.** Calitatea curriculumului depinde, în mod esențial, de resursele umane, materiale și financiare necesare pentru implementarea curriculumului. Fără cadre didactice competente și motivate, fără personal auxiliar, care să poată oferi sprijin calificat elevilor, fără resurse materiale adecvate și de bună calitate nu este posibil să se realizeze un învățământ de calitate. Indiferent de cât de performant promite să fie curriculumul proiectat.

- Numărul și calitatea profesională a cadrelor didactice sunt adecvate? Au acestea competențe suficient de diversificate pentru a realiza obiectivele și a proiecta activitățile de învățare?
- Personalul auxiliar este în număr suficient și are calificarea necesară pentru a răspunde cerințelor de implementare a curriculumului?
- Motivația și competența cadrelor didactice sunt dezvoltate prin curriculum?
- Resursele materiale și echipamentele sunt adecvate calitativ, cantitativ și funcțional?
- Resursele financiare sunt suficiente pentru a asigura implementarea curriculumului?

- ✚ **Criteriul 5. Eficiența** relevă gradul de realizare a obiectivelor curriculumului. Prin acest criteriu se măsoară rezultatele așteptate obținute în timpul estimat, altfel spus, măsura în care elevii care parcurg acest curriculum dobândesc competențele așteptate la finalul ciclului de școlarizare.

- Formele de evaluare și selecție a elevilor sunt adecvate?
- Tehnicile și instrumentele de evaluare utilizate permit evaluarea obiectivelor curriculare?

- Nivelul reușitei școlare este satisfăcător și comparabil cu cel obținut prin aplicarea altor curricula?
- Elevii parcurg curriculumul într-un timp adecvat, în acord cu diferențele individuale și cu specificul învățării?
- Absolvenții au nivelul de competență prevăzut prin standardele disciplinare la final de ciclu?

✚ **Criteriul 6. Calitatea managementului.** Fără un management de calitate care să valorizeze competența tuturor celor implicați la realizarea programului educațional, este greu de acceptat că nivelul calitativ va fi acceptabil. Conceperea, planificarea, realizarea și evaluarea tuturor demersurilor pe care școala le întreprinde fac parte din ansamblul integrat de măsuri și activități care vizează atingerea obiectivelor educaționale și a standardelor curriculare. Acest nivel de analiză nu este prezent în model prin criterii sau întrebări evaluative.



Evaluarea calității curriculumului școlar și a produselor curriculare proiectate este o acțiune tehnică, dar și analitică care urmărește aprecierea valorii și a meritului documentelor curriculare ca modele pedagogice în scopul perfecționării acestora.

Evaluarea curricula școlare se va realiza în baza unui *sistem de criterii de evaluare* și a unui *set de indicatori* concretizați prin *întrebări evaluative*.

Experții vor efectua evaluarea fiecărui curriculum școlar proiectat având la bază următorul algoritm:

Tabelul 1. Evaluarea calității curriculumului școlar proiectat la disciplină

Criteriul	Indicatorii	Întrebările evaluative	Metodele și tehnicile de evaluare (recomandate)
I. Conformitatea	1.1. Racordarea curriculumului la cadrul legislativ existent.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curriculumul proiectat este în acord cu cadrul legislativ existent? 2. Curriculumul este în acord cu politicile/paradigmele educaționale adoptate? 3. În curriculum sunt evitate contaminările ideologice și discriminările de ordin rasial, etnic, de gen sau judecățile preconcepute privind grupuri defavorizate? 4. În componenta Preliminarii sunt prezente aspecte de racordare a curriculumului cu politicile educaționale adoptate, cu necesitățile dezvoltării curriculare. 	<p>Analiza comparată.</p> <p>Analiza comparată.</p> <p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza de conținut.</p>
	1.2. Adecvarea curriculumului la contextul profesional în care au fost pregătite cadrele didactice.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curriculumul este adaptat contextului profesional în care au fost pregătite cadrele didactice? 	Metoda evaluării prin expertiză.
II. Adeziunea	2.1. Informarea beneficiarilor privind modul de	<ol style="list-style-type: none"> 1. A fost satisfăcută nevoia de informare a tuturor categoriilor de actori și beneficiari? 	Analiza de context.

	implementare a curriculumului.	<p>2. Programul de aplicare a curriculumului la toate nivelurile are acordul tuturor actorilor implicați?</p> <p>3. Finalitățile educaționale sunt cunoscute de toți participanții?</p> <p>4. Conținutul curriculumului este cunoscut de elevi și părinți?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>
III. Relevanța	3.1. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu concepția disciplinei și specificul ariei curriculare.	<p>1. Finalitățile disciplinei școlare (competențele specifice, sub-competențele reflectă adecvat finalitățile generale (competențele-cheie și competențele transdisciplinare) ale ciclului de învățământ?</p> <p>2. „Ancorele educaționale” ale disciplinei se regăsesc transparent, fezabil și reprezentativ în formulările finalităților?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>
	3.2. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu domeniul de referință.	<p>1. Competențele specifice reflectă adecvat specificul domeniului științific, tehnologic și cultural care fundamentează disciplina școlară?</p> <p>2. Sub-competențele sunt consoane cu competențele specifice?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Matricea de asociere.</p>
	3.3. Rigoarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor.	<p>1. Conținuturile reflectă adecvat stadiul de dezvoltare a științelor?</p> <p>2. Selecția conținuturilor relevă absența erorilor și a ambiguităților științifice, a valorilor culturale îndoielnice sau a cunoștințelor perimate?</p> <p>3. Conținuturile selectate sunt semnificative și relevante?</p>	<p>Analiza comparată.</p> <p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza de conținut și comparată.</p>
IV. Pertinența	4.1. Respectarea structurii logice a științelor, tehnologiilor, a domeniului.	<p>1. Sunt prezente scheme conceptuale, are loc o abordare a științei ca proces și ca produs?</p> <p>2. În componenta Concepția didactică a disciplinei sunt prezente aspectele specifice disciplinei și curriculumului la disciplină (concepte fundamentale, algoritmi de implementare, principii, sisteme de valori și atitudini, descifrări semnificative)?</p> <p>3. Concepția didactică a disciplinei reflectă principiile curriculumului modern: -centrarea pe elev; -centrarea pe competențe; -centrarea pe învățarea activă; -centrarea pe interdisciplinaritate; -centrarea pe succes etc.?</p> <p>4. Concepția didactică a disciplinei corelează cu politicile educaționale și curriculare?</p>	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de conținut.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Analiza comparată.</p>
	4.2. Extensiunea finalităților.	<p>1. Sunt necesare dezvoltări ale competențelor specifice sau completări cu noi tipuri de competențe specifice?</p> <p>2. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale competențelor specifice?</p>	<p>Analiza comparată.</p> <p>Metoda cvalimetrică. Analiza de context.</p>

	4.3. Volumul finalităților.	1. Numărul competențelor specifice stabilit pentru ciclurile de învățământ este rațional, accesibil elevilor?	Metoda cvalimetrică.
	4.4. Variabilitatea finalităților.	1. Competențele specifice sunt în concordanță cu competențele-cheie și competențele transdisciplinare? 2. Finalitățile acoperă un spectru variat de achiziții școlare specifice disciplinei? 3. Sunt competențe specifice ce dezvoltă atitudini, valorifică disponibilități creative?	Metoda cuantificării. Matricea de asociere. Analiza de context.
	4.5. Calitatea standardelor de eficiență a învățării disciplinei.	1. Standardele sunt adecvate în raport cu competențele specifice? 2. Standardele sunt suficiente, complete în raport cu sub-competențele? 3. Sunt necesare dezvoltări ale standardelor sau completări cu noi tipuri de standarde? 4. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale standardelor?	Matricea de asociere. Metoda cvalimetrică. Analiza de context. Analiza de conținut.
V. Coerența	5.1. Continuități, discontinuități între competențele specifice ale ciclurilor de învățământ.	1. Sunt conservate competențele specifice pentru fiecare ciclu de învățământ? 2. Competențele specifice au dezvoltări calitative de la un ciclu la altul?	Analiza comparată. Analiza comparată.
	5.2. Calitatea subcompetențelor în relație cu competențele specifice.	1. Sub-competențele sunt reprezentative, esențiale față de competențe? 2. Sunt omisiuni sau încadrări ilegite ale sub-competențelor? 3. Sunt necesare dezvoltări ale sub-competențelor sau completări cu noi tipuri de sub-competențe? 4. Sunt necesare restrângeri ale sub-competențelor?	Metoda cuantificării. Analiza de conținut. Analiza de context. Analiza de context.
	5.3. Calitatea definirii finalităților disciplinei.	1. Competențele specifice sunt formulate în termeni specifici, lipsiți de ambiguitate? 2. Sunt necesare reformulări ale competențelor specifice? 3. Sub-competențele sunt formulate în termeni concreți, „măsurabili”, lipsiți de ambiguitate? 4. Sunt necesare reformulări ale sub-competențelor?	Analiza de conținut. Analiza de context. Analiza de conținut. Analiza de context.
	5.4. Dezvoltarea subcompetențelor în succesiunea anilor de studii.	1. Sub-competențele au dezvoltare continuă pe parcursul anului de studii și în succesiunea anilor de studii? 2. Sub-competențele au dezvoltări calitative și creșteri ale gradului de complexitate de la un an de studiu la altul? 3. Au loc creșteri cantitative în sistemul de sub-competențe? Are loc o multiplicare a sub-competențelor?	Analiza comparată. Analiza comparată. Metoda cvalimetrică.

	5.5. Sistemática subcompetențelor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sub-competențele se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu?</i> 2. <i>Sub-competențele se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studii?</i> 3. <i>Sub-competențele corelează cu dezvoltarea operațională a conceptelor (capacităților)?</i> 	<p><i>Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor.</i></p> <p><i>Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor.</i></p> <p><i>Harta de dezvoltare operațională a conceptelor (capacităților).</i></p>
	5.6. Concordanța conținuturilor cu finalitățile disciplinei.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele specifice?</i> 2. <i>Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu sub-competențele?</i> 3. <i>Sunt necesare completări sau eliminări în lista conținuturilor?</i> 	<p><i>Matricea de asociere.</i></p> <p><i>Matricea de asociere.</i></p> <p><i>Analiza de context.</i></p>
VI. Aplicabilitatea	6.1. Gradul de acoperire a principalelor categorii de subcompetențe.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sub-competențele acoperă domeniul cognitiv – cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități?</i> 2. <i>Sub-competențele acoperă domeniul afectiv – interese, atitudini, valori?</i> 3. <i>Sub-competențele acoperă domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii?</i> 	<p><i>Matricea de asociere.</i></p> <p><i>Matricea de asociere.</i></p> <p><i>Matricea de asociere.</i></p>
	6.2. Volumul cunoștințelor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei respective?</i> 2. <i>Unitățile de conținut sunt grupate artificial sau pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor?</i> 3. <i>Criteriile de eşalonare a conținuturilor sunt respectate?</i> 4. <i>Există o solicitare excesivă a cunoștințelor (conceptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare?</i> 	<p><i>Analiza de context.</i></p> <p><i>Analiza de context.</i></p> <p><i>Analiza de context.</i></p> <p><i>Metoda cvalimetrică.</i></p>
	6.3. Accesibilitatea conținuturilor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor?</i> 2. <i>Sunt prevăzute în curriculum conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare?</i> 3. <i>În ce măsură coincide gradul de accesibilitate cu gradul de detaliere a conținuturilor?</i> 	<p><i>Analiza comparată.</i></p> <p><i>Analiza de context.</i></p> <p><i>Analiza comparată.</i></p>
	6.4. Concordanța conținuturilor cu competențele și subcompetențele.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele?</i> 2. <i>Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu sub-competențele?</i> 3. <i>Sunt necesare completări sau eliminări în lista de conținuturi?</i> 4. <i>Volumul unității de conținut constituie o sursă adecvată pentru atingerea finalităților curriculare?</i> 	<p><i>Matricea de asociere.</i></p> <p><i>Matricea de asociere.</i></p> <p><i>Analiza de context.</i></p> <p><i>Metoda cuantificării.</i></p>

	6.5. Relevanța pragmatică a conținuturilor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru formarea elevului? 2. Există conținuturi cu valoare practică redusă? 3. Conținuturile orientează la formarea anumitor competențe pentru a fi atinse? 	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza de context.</p>
	6.6. Specificarea activităților de învățare cu finalitățile.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sunt relaționate metodologic activitățile de învățare cu competențele specifice și sub-competențele? 2. Sunt activitățile de învățare reprezentative pentru finalitățile cu care sunt în relație? 3. Sunt necesare completări sau eliminări în lista activităților de învățare? 	<p>Matricea de asociere.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Metoda cuantificării.</p>
VII. Eficiența internă	7.1. Valoarea și poziționarea finalităților.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fiecare competență transdisciplinară are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 2. Fiecare competență specifică are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 3. Fiecare sub-competență are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 4. Sunt necesare redistribuiri ale competențelor transdisciplinare, competențelor specifice în succesiunea anilor de studii? 5. Sunt necesare redistribuiri ale sub-competențelor în succesiunea anilor de studii? 6. Sunt necesare redistribuiri ale sub-competențelor în succesiunea temelor în cadrul fiecărui an de studii? 	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Harta de dezvoltare operațională a competențelor.</p> <p>Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor.</p> <p>Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor.</p>
	7.2. Relevanța pragmatică a conținuturilor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conținuturile au valoare practică, sunt semnificative pentru existența cotidiană a elevilor? 	<p>Analiza de conținut.</p>
	7.3. Esențialitatea informațiilor, accentuarea cunoștințelor cu valoare aplicativă și capacitate de transfer.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sunt prezente informații esențiale, concepte fundamentale ce contribuie la dobândirea cunoștințelor cu valoare aplicativă și la formarea capacităților de transfer? 2. Sunt evitate excesele de date factuale, istorice, descriptive și informații redundante? 3. Sunt prezente informații ce contribuie la transferul cunoștințelor în diverse domenii, inclusiv, în domeniul cotidian? 	<p>Analiza de conținut.</p> <p>Metoda cvalimetrică.</p> <p>Metoda cuantificării.</p>
	7.4. Valoarea motivațională.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conținuturile sunt de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemică și culturală, gustul 	<p>Analiza comparată.</p>

		<i>pentru lectură și extinderea orizontului de cunoaștere ale elevilor?</i>	
	7.5. Învățarea și diferențele individuale.	1. <i>Exemplele de activități de învățare prevăzute fac referințe explicite la tratarea diferențiată a elevilor (interese, capacități, abilități, măsuri de îndrumare diferită)?</i>	<i>Matricea de asociere.</i>
	7.6. Structuri integralizate.	1. <i>Conținuturile prevăd abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare?</i> 2. <i>Sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare mai aprofundate în curriculumul proiectat?</i> 3. <i>Există unități de conținut care favorizează conexiuni intra- și interdisciplinare?</i>	<i>Analiza de conținut.</i> <i>Analiza comparată.</i> <i>Analiza de conținut.</i>
VIII. Fezabilitatea	8.1. Fezabilitatea finalităților.	1. <i>Competențele transdisciplinare sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?</i> 2. <i>Competențele specifice ale disciplinei sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?</i> 3. <i>Sub-competențele sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?</i>	<i>Metoda evaluării prin expertiză.</i> <i>Metoda evaluării prin expertiză.</i> <i>Metoda evaluării prin expertiză.</i>
	8.2. Învățarea și finalitățile educaționale.	1. <i>Au exemplele de activități de învățare reprezentative pentru competențele și sub-competențele prevăzute?</i> 2. <i>Au activitățile de învățare valoare funcțională?</i>	<i>Analiza de conținut.</i> <i>Analiza de conținut.</i>
	8.3. Promovarea învățării active.	1. <i>Exemplele de activități de învățare ilustrează activități de natură să solicite participarea activă a elevilor (angajare în sarcină, efort intelectual, independență)?</i> 2. <i>Sugerează activitățile de învățare folosirea de metode variate în spiritul didacticii moderne?</i> 3. <i>În componenta Strategii didactice: orientări generale sunt accentuate strategiile și tehnologiile de promovare a învățării active?</i> 4. <i>În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la promovarea învățării active?</i>	<i>Analiza de conținut.</i> <i>Analiza de conținut.</i> <i>Analiza de context.</i> <i>Analiza de context.</i>
	8.4. Învățarea și accesibilitatea.	1. <i>Exemplele de activități de învățare sunt adaptate vârstelor elevilor, se situează în faza proximei dezvoltări, solicită un efort rațional?</i> 2. <i>În componenta Strategii didactice: orientări generale sunt accentuate strategiile și tehnologiile didactice ce contribuie la majorarea accesibilității învățării?</i>	<i>Analiza comparată.</i> <i>Analiza de context.</i>
	8.5. Învățarea și integrarea mijloacelor moderne	1. <i>Exemplele de activități de învățare prevăzute fac trimiteri și la mijloace de învățământ adecvate?</i>	<i>Analiza de context.</i>

	în procesul de învățare.	<ol style="list-style-type: none"> 2. Apar sugestii de integrare a noilor tehnologii informaționale și de comunicare (computer, internet etc.)? 3. În componenta Strategii didactice:orientări generale sunt accentuate modalitățile de integrare a noilor tehnologii în procesul învățării? 4. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la integrarea noilor tehnologii în procesul învățării? 	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de conținut.</p>
	8.6. Învățarea și evaluarea rezultatelor școlare.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exemplele de activități de evaluare prevăzute în curriculum sunt relevante? 2. Sunt prezente în curriculum aspecte relevante (strategii, tehnologii) privind specificul evaluării rezultatelor școlare la disciplină? 3. Sunt prezente în curriculum aspecte privind evaluarea finalităților specifice disciplinei? 4. În componenta Strategii de evaluare sunt prezente principiile evaluării educaționale? 5. Curriculumul subliniază caracterul integral al evaluării în procesul educațional (predare-învățare-evaluare)? 6. Este necesară prezența în curriculum a standardelor de eficiență a învățării disciplinei? 7. Sunt prevăzute în curriculum criterii, cerințe (norme) privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina respectivă? 8. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării rezultatelor școlare ale elevilor în bază de competențe? 	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de conținut.</p>
IX. Eficacitatea externă	9.1. Atingerea finalităților.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Finalitățile urmărite prin implementarea curriculumului la disciplina de studii au fost atinse? 2. Competențele formate prin implementarea curriculumului vor fi efectiv utilizate de către elevi? 3. Prin aplicarea curriculumului a crescut gradul de motivare pentru învățare a elevilor? 4. Indicatorii de performanță prevăzuți în Standardele de eficiență au fost atinși? 	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>
	9.2. Dezvoltarea cadrelor didactice.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementarea curriculumului a contribuit la conștientizarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice? 2. Implementarea curriculumului intensifică valorificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice? 	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>

	9.3. Asigurarea cu produse curriculare.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toate cadrele didactice sunt asigurate cu curriculumul la disciplină? 2. Toate cadrele didactice sunt asigurate cu ghidul de implementare a curriculumul la disciplină? 3. Acțiunile complementare necesare pentru implementarea curriculumului (manuale, ghiduri pentru profesori, mijloace didactice, suport didactic pentru evaluare la disciplină etc.) au fost realizate în termeni calitativi previzionați? 4. Manualele școlare repartizate prin arendă la disciplină corespund prevederilor curriculumului? 5. Calitatea manualelor la disciplină este satisfăcătoare? 	<p><i>Analiza cvalimetrică.</i></p> <p><i>Analiza cvalimetrică.</i></p> <p><i>Analiza de context.</i></p> <p><i>Analiza de context.</i></p> <p><i>Analiza de context.</i></p>
X. Designul și integralitatea curriculumului	10.1. Structura curriculumului.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Structura este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv? 2. Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la conștientizarea esențelor acestora? 3. Sunt necesare reformulări, redirecționări, restrângeri privind compartimentele curriculumului? 	<p><i>Analiza de context.</i></p> <p><i>Analiza de conținut.</i></p> <p><i>Analiza de conținut.</i></p>
	10.2. Designul copertei.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectul estetic al copertei este acceptabil? 	<p><i>Analiza de context.</i></p>
	10.3. Designul paginilor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Este acceptată plasarea în pagini a materialelor? 2. Sunt prezente erori tehnice, greșeli de tipar, plasări nereușite a materialelor în pagini? 	<p><i>Analiza de context.</i></p> <p><i>Analiza de conținut.</i></p>

Se poate realiza și o altă tehnologie de evaluare, care presupune actul de evaluare după componentele curriculumului:

Tabelul 2. Evaluarea curriculumului pe discipline

Evaluarea componentei „Repere conceptuale” (Concepție)

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
A.1.	Curriculumul disciplinei X conține componenta „Concepție”	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 	<p>Concepția este prezentată în curriculum ca și componentă de sine stătătoare?</p> <p>Concepția este prezentată fragmentar (prin unele repere conceptuale)?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză: analiza concepției în raport cu prevederile criteriului; analiza comparată.</p>
A.2.	Concepția reflectă ideile-cheie ale teoriei curriculumului modern	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 	<p>Concepția reflectă principiile curriculumului modern?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. centrarea pe elev; 2. centrarea pe competențe; 3. centrarea pe învățare activă; 4. centrarea pe cerințele sociale; 5. centrarea pe interdisciplinaritate; 6. centrarea pe succes etc. <p>Corelează cu politicile educaționale și curriculare?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză: analiza concepției în raport cu prevederile criteriului; analiza comparată.</p>

Instrucțiuni pentru experți:

- Analizați indicatorii și întrebările evaluative.
- Răspundeți consecutiv la fiecare întrebare în parte.
- Aplicați metoda și tehnica recomandată.
- Formulați concluziile și recomandările respective.
- Dacă cunoașteți alt indicator de evaluare a componentei date, descrieți rezultatul.

Evaluarea componentei „Competențe: specifice pe discipline, unități de competențe (sub-competențe)”

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
B. Competențe generale pe discipline				
B.1.	Coerența și complexitatea competențelor specifice disciplinei	1. 2.	Competențele specifice reflectă adecvat esența disciplinei de studiu. Competențele specifice sunt consonante cu competențele-cheie și cele transversale.	Metoda evaluării prin expertiză.
B.2.	Calitatea definirii competențelor specifice disciplinei	1. 2. 3.	Competențele specifice disciplinei sunt formulate coerent cu gradul lor de complexitate și forma de manifestare, achiziții reale obținute la finele studierii disciplinei date/sau a unei etape de învățare. Competențele specifice sunt formulate în termeni de finalități. Numărul de competențe specifice este în coerență cu potențialul disciplinei și cu cadrul taxonomic al competențelor.	
C. Unități de competențe (sub-competențe)				
C.1.	Coerența și complexitatea sub-competențelor	1. 2. 3.	Sub-competențele sunt reprezentative și esențiale în raport cu competențele specifice disciplinei și cele transversale. Sub-competențele ca achiziții intermediare asigură formarea/dezvoltarea competențelor specifice disciplinei și a celor transversale/ transdisciplinare. Sub-competențele reflectă gradul necesar de integrare a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor la nivel de unitate de învățare.	Metoda evalidimetrică.
C.2.	Volumul și calitatea definirii sub-competențelor	1. 2. 3.	Numărul sub-competențelor pentru fiecare unitate de învățare este coerent cu cadrul taxonomic, este rațional și accesibil elevilor. Sub-competențele sunt formulate în termeni de cunoștințe, capacități, atitudini și/sau în termeni de competențe în formă de manifestare inițială. Sub-competențele au o dezvoltare continuă, calitativă și cantitativă.	Metoda cuantificării. Metoda evaluării prin expertiză.
C.3.	Caracterul sistemic al sub-competențelor	1. 2.	Sub-competențele se articulează coerent pe verticală și orizontală în succesiunea studierii unităților de învățare, dar și în succesiunea ciclurilor de învățământ. Sub-competențele sunt coerente cu una sau altă taxonomie a competențelor.	Hartă de dezvoltare operațională a competențelor.
Instrucțiuni pentru evaluatori:				
<ul style="list-style-type: none"> • Analizați atent criteriile, indicatorii și întrebările evaluative. • Identificați metode și tehnici de evaluare a fiecărui indicator. • Atrageți atenția la: <ul style="list-style-type: none"> – numărul și complexitatea competențelor; – formularea lor adecvată; – coerența competențelor pe verticală și orizontală; – frecvența competențelor; 				

- continuitatea prezentării competențelor în raport cu tipologia lor;
- coerența sub-competențelor și a unităților de conținut;
- coerența sub-competențelor și a activităților de învățare.
- Formulați concluziile și recomandările respective.
- Formulați și descrieți rezultatele și în baza altor indicatori.

Evaluarea componentei „Conținuturi”

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
F.1.	Volumul conținuturilor	1. 2. 3.	Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei respective? Unitățile de conținut sunt grupate artificial sau pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor? Criteriile de eșalonare a conținuturilor sunt respectate?	Metoda evaluării prin expertiză. Analiza comparată. Analiza comparată.
F.2.	Accesibilitatea conținuturilor	1. 2. 3.	Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare de nivel general de formare al elevilor, domeniul de cunoaștere? Sunt prevăzute în curriculum conținuturi diferențiate pentru elevii cu interese și nevoi speciale și pentru elevii cu performanțe superioare? În ce măsură coincide gradul de accesibilitate cu gradul de detaliere a conținuturilor?	Metoda evaluării prin expertiză. Analiza de conținut. Analiza de conținut.
F.3.	Concordanța conținuturilor cu competențele	1. 2. 3.	Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele? Sunt necesare completări sau eliminări în lista de conținuturi? Volumul de informații ale unității de conținut constituie o sursă adecvată pentru atingerea finalităților curriculare?	Matricea de asociere. Matricea de asociere.
F.4.	Relevanța pragmatică a conținuturilor	1. 2. 3.	Conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru formarea personală? Există unități de conținut cu valoare practică redusă? Conținuturile orientează la formarea anumitor competențe pentru a fi atinse?	Analiza de conținut. Analiza comparată. Analiza comparată.
F.5.	Esențializarea conținuturilor ca valoare aplicativă de transfer	1. 2. 3. 4.	Există unități de conținut care ar constitui suport pentru formarea de atitudini/comportamente? Cum influențează eșalonarea actuală a unităților de conținut din curriculum asupra nivelului de formare personală a elevilor? Sunt prevăzute concepte fundamentale, metode de cunoaștere, strategii de investigație? Sunt evitate excesele de date factuale, istorice, descriptive și informații redundante?	Analiza de conținut. Analiza comparată. Analiza de conținut. Analiza de conținut.
F.6.	Rigoarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor	1. 2.	Conținuturile reflectă adecvat stadiul de dezvoltare a științelor? Selecția conținuturilor relevă absența erorilor și a ambiguităților științifice, a valorilor culturale îndoelnice sau a cunoștințelor perimate?	Analiza comparată. Analiza de conținut.
F.7.	Respectarea structurii logice a științelor, tehnologiilor, a sistematicii domeniilor	1.	Sunt prezente scheme conceptuale, are loc o abordare a științei ca proces și ca produs?	Matricea de asociere.

	și a produselor culturale			
F.8.	Valoarea motivațională	1.	Conținuturile sunt de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemologică, culturală a elevilor, gustul pentru lectură și extinderea orizontului de cunoaștere?	Analiza comparată.
F.9.	Structuri integralizate	1.	Conținuturile prevăd abordări, multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare sau transdisciplinare?	Analiza de conținut.
		2.	Sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare interdisciplinare sau transdisciplinare mai aprofundate în curriculumul disciplinei proiectate?	Analiza comparată.
		3.	Există unități de conținut care favorizează legături intra- și interdisciplinare?	Analiza de conținut.
<p>Instrucțiuni pentru experți:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studiați criteriile, indicatorii și întrebările evaluative. • Identificați metodele și tehnicile de evaluare. • Atrageți atenția la: <ul style="list-style-type: none"> – volumul unităților de conținuturi și la numărul de noțiuni/concepte; – complexitatea unităților de conținut; – corelarea conținuturilor și timpului rezervat pentru studierea lor; – valoarea formativă a conținuturilor; – adecvarea acestora științelor contemporane; – adecvarea conținuturilor necesităților de formare a competențelor specifice și transversale; – actualitatea conținuturilor. • Formulați concluziile respective. 				

Evaluarea componentei „Strategii didactice” (sugestii metodologice)

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
G.1.	Orientarea formativă a strategiilor didactice	1.	Curriculumul orientează spre aplicarea strategiilor didactice active, interactive?	Metoda evaluării prin expertiză.
		2.	Strategiile didactice sunt orientate spre formarea de competențe transversale și specifice?	Analiza comparată.
		3.	Este necesară prezența în curriculum a corelării <i>finalități-conținuturi-activități de învățare</i> ?	Analiza de context.
G.2.	Validitatea strategiilor didactice	1.	Strategiile didactice sunt selectate în raport cu: <ul style="list-style-type: none"> • finalitățile curriculare; • conținutul subiectului; • particularitățile domeniului de cunoaștere; • tipologia formelor de organizare a învățării; • orientarea spre învățarea independentă; • orientarea spre aspectul aplicativ; • orientarea spre sfera intereselor și motivațiilor elevilor. 	Analiza comparată. Metoda evaluării prin expertiză.

<p>Instrucțiuni pentru experți:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Citiți și analizați întrebările evaluative. • Identificați metodele și tehnicile de evaluare. • Atrageți atenția la: <ul style="list-style-type: none"> – integralitatea sugestiilor metodologice; – orientarea lor formativă; – coerența strategiilor didactice și a finalităților curriculare; – coerența strategiilor didactice și a unităților de conținut; – diversitatea formelor și metodelor de instruire. • Formulați concluziile adecvate. 				
--	--	--	--	--

Evaluarea componentei „Strategii de evaluare” (sugestii de evaluare)

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
H.1.	Reperle conceptuale sunt în raport cu abordările actuale ale evaluării	1. 2. 3. 4. 5.	Sunt prevăzute în curriculum principiile evaluării rezultatelor școlare? Sunt prevăzute în curriculum criteriile de evaluare? Este necesară prevederea evaluării diagnostice ca mijloc de maximizare a oportunităților de învățare și abordare a nevoilor individuale? Este necesară prevederea în curriculum a cerințelor referitor la evaluarea individualizată pentru adaptarea la ritmul personal de învățare și la tipologia personalității? Este necesară prezența în curriculum a descriptorilor de performanță la disciplina respectivă?	Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context.
	Calitatea sugestiilor metodologice de evaluare	1. 2. 3. 4. 5. 6.	Curriculumul precizează clar care este obiectul evaluării la disciplina respectivă (ce se evaluează)? Curriculumul explică metodologia de proiectare și realizare a evaluării la disciplina dată? Curriculumul subliniază caracterul integral al evaluării în procesul de învățământ (predare-învățare-evaluare)? Curriculumul recomandă metode și tehnici adecvate pentru disciplina respectivă? Cum vedeți în perspectivă prezentarea sugestiilor de evaluare: separată (aparte) sau integrată (de ex.: sugestii de predare-învățare-evaluare)? Este prevăzută în curriculum corelarea finalității-descriptori de evaluare-bareme de notare? Este necesară prezența unor itemi care ar permite stabilirea progresului elevilor?	Analiza comparată. Analiza de context. Analiza de conținut. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context.
	Tehnologii de evaluare	1. 2. 3. 4.	Sunt prevăzute în curriculum cerințe (norme) privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina școlară respectivă? Este sugerată necesitatea corelării evaluării formative/ curente cu evaluarea normativă/finală? Curriculumul recomandă metode și tehnici de evaluare adecvate? Este prevăzută corelarea optimă a competențelor (transversale și specifice) cu metodele și tehnicile de evaluare propuse?	Analiza de context. Analiza comparată. Analiza de context. Analiza de context.

Indicatorii adiționali

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
I.1.	Integralitatea curriculumului pe discipline	1. 2. 3.	Coerența și consecutivitatea componentelor structurale ale curriculumului proiectat? Realizarea generală a interdisciplinarității și transdisciplinarității? Realizarea demersului valoric și atitudinal?	Evaluarea prin expertiză. Analiza comparată. Analiza și sinteza.

Instrucțiuni generale pentru evaluare

1. Analizați atent fiecare criteriu, indicator și întrebare evaluativă.
2. Identificați/aplicați metode și tehnici adecvate de evaluare a fiecărui indicator.
3. Răspundeți concret la fiecare întrebare evaluativă.
4. Atrageți atenția la aspectele importante și prioritare.
5. Formulați concluziile și recomandările respective.
6. Formulați și descrieți rezultatele evaluării și în baza altor indicatori pe care îi considerați relevanți, analizând în parte fiecare compartiment al curriculumului proiectat la disciplină.
7. Concluziile și recomandările formulate trebuie să conducă la îmbunătățirea curriculumului școlar proiectat.

Sistemul de indicatori privind evaluarea manualului școlar

Sistemul – unitatea componentelor interconexe, orientate spre obținerea rezultatelor proiectate.

Calitatea manualului – sistemul componentelor interconexe care asigură realizarea funcțiilor dominante ale manualului respectiv și obținerea rezultatelor preconizate de către elevi.

Sistemul indicatorilor este corelat cu componentele de bază ale structurii manualului școlar: *componenta* – textele/materii de cunoaștere teoretică (de bază, complementare, explicative) este orientată spre realizarea funcțiilor informaționale și metodologice ale manualului.

Textele/materii de bază conțin definiții, noțiuni științifice, formularea legilor, legităților, principiilor, dar și informații cu referire la formarea atitudinilor emoționale și valorice cu referire la obiectul dat.

Textele/materii complementare conțin: extrase din literatura artistică, științifică, informații din curriculum vitae al savanților, date statistice etc.

Textele explicative se referă la „introducere”, dicționare de termeni, tabele generalizatoare etc.

Textele/materii instrumentale-praxiologice reprezintă sistemul de activități de învățare. Funcția acestei componente este valorificarea didactică a potențialului formativ al textelor de bază și al celor complementare.

Instrumentarul privind organizarea asimilării materiei prin strategii specifice pentru elevi. De regulă, acest instrumentar este prezentat prin tabele, scheme, desene, diagrame, organigrame etc.

Instrumentarul privind orientarea în „spațiul” manualului se conține în „introducere”, indicatori, simboluri etc.

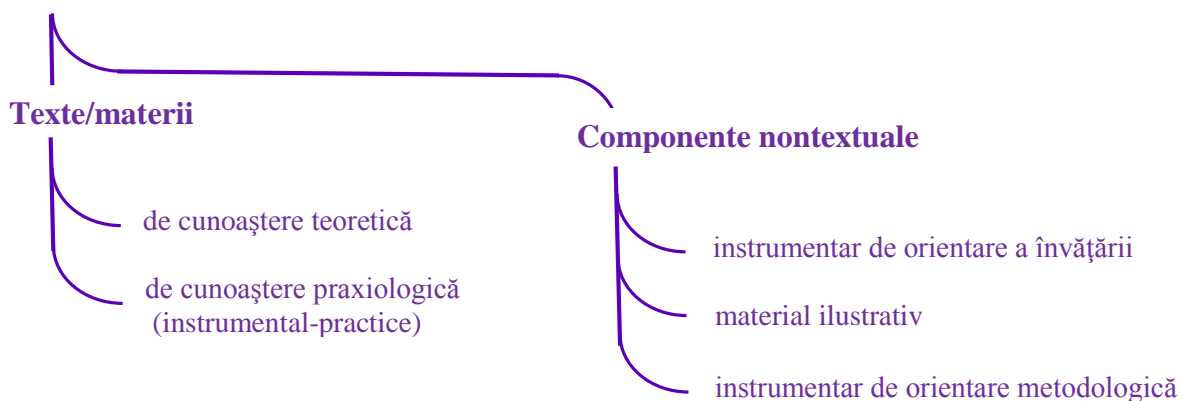


Figura 2. Structura manualului școlar

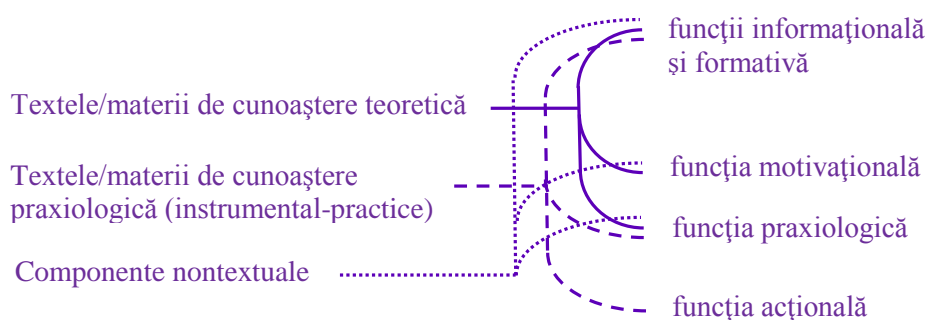


Figura 3. Potențialul funcțional al componentelor structurii manualului școlar

Așadar, sistemul indicatorilor de evaluare a manualului școlar poate fi prezentat ierarhic în raport cu potențialul formativ al fiecărui component al manualului.

- ↪ **Primul nivel** – aprecierea demersului/conținutului științific al materiei/textelor de bază:
 - corespunderea standardelor educaționale;
 - corectitudinea și complexitatea noțiunilor științifice (ceea ce se include în categoria „cunoștințe”).
- ↪ **Nivelul doi** – evaluarea reflectării cadrului metodologic al științei respective (a domeniului de cunoaștere și/sau de activitate):
 - aprecierea reflectării în conținutul manualului a metodelor de cunoaștere specifice științei date;
 - aprecierea gradului de actualitate a datelor factologice și statistice.
- ↪ **Nivelul trei** – evaluarea conținutului textelor/materiei complementare, materialelor ilustrative și celor de orientare. Acest nivel, de fapt, este cel de apreciere a funcției motivaționale a manualului.
- ↪ **Nivelul patru** – evaluarea instrumentarului metodologic al manualului (a funcției acționale). Accentul, în acest sens, trebuie de deplasat de pe demersul conținutal pe cel acțional. Desigur, că în manualul contemporan trebuie să se păstreze un minim obligatoriu de conținuturi, însă prezentarea unui sistem de activități de învățare (productive, reproductive, creative, de transfer etc.) va fi una prioritară.
- ↪ **Nivelul cinci** – evaluarea suporturilor didactice și metodologice ale manualului. Acest nivel se referă la evaluarea rolului altor produse curriculare corelate cu manualul dat: suporturi electronice, ghiduri metodologice, caiete pentru elevi etc.

Totodată, este nevoie de stabilit și criterii de calitate, care pot fi măsurate și cantitativ:

- ✓ *organizarea conținutului* (aprecierea logicii și consecutivității predării unităților de conținut, noilor noțiuni, definiții etc.);
- ✓ *limbajul și stilul prezentării materiei în manual;*
- ✓ *potențialul axiologic al manualului;*
- ✓ *ghidarea în carieră;*
- ✓ *calitatea poligrafică;*
- ✓ *relevanța psihologică și ergonomică.*



Abordarea propusă de evaluare a manualului școlar deschide diverse oportunități practice:

✚ Experții vor stabili valențele fiecărui indicator și subindicatori în dependență de funcțiile acestora în structura manualului școlar. Fiecare indicator, subindicatori pot fi apreciați calitativ și cantitativ.

✚ Experții vor stabili metode și instrumente de apreciere a manualului în baza acestor indicatori. Alături de metodele tradiționale (evaluarea prin expertiză, chestionare, harta dezvoltării conceptelor etc.) pot fi aplicate și metode statistice, cvalimetrice [2; 5; 9, p. 76-79].

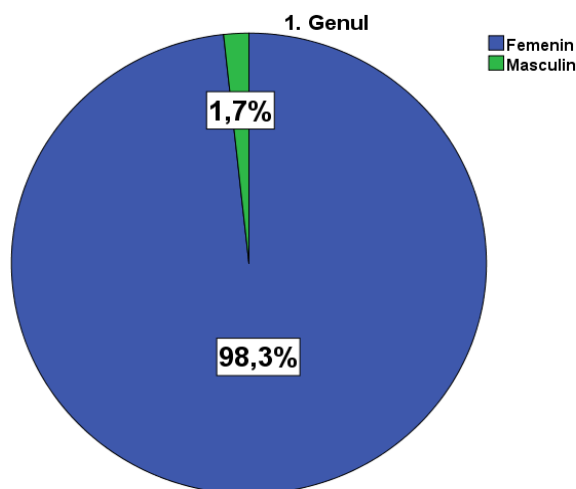
EVALUAREA CALITĂȚII CURRICULUMULUI ȘCOLAR ȘI A PRODUSELOR CURRICULARE

Rezultatele evaluării curriculumului școlar și a produselor curriculare din perspectiva beneficiarilor



În scopul evaluării curricula disciplinare a fost efectuată chestionarea a 600 de cadre didactice, din zonele de Nord, Centru și Sud ale Republicii Moldova, precum și a cadrelor didactice prezente la stagiile de formare continuă din cadrul Institutului de Științe ale Educației.

Figura 4. Personalul didactic participant la sondaj, pe gen



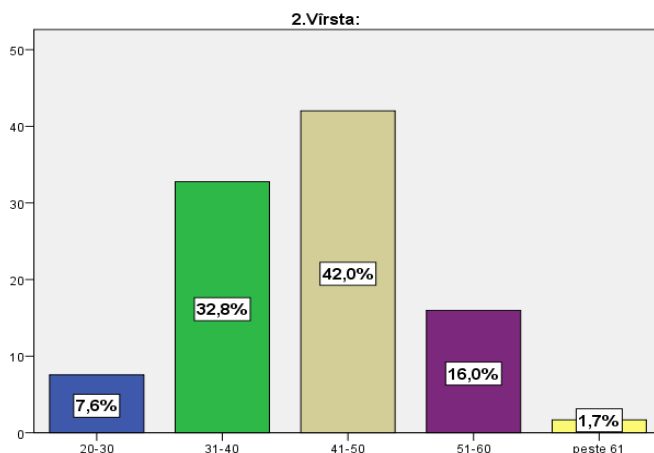
Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

În evaluarea curricula disciplinare au fost antrenate cadre didactice de gen feminin – 98,3%, de gen masculin – 1,7, realitate confirmată de datele statistice ale BNS, potrivit cărora, indiferent de zona geografică a țării, instituția de învățământ rămâne neatractivă pentru angajarea profesională a bărbaților (figura 4).

Reprezintă interes tabloul repartizării pe vârste a respondenților (figura 5), dintre care cca 8% sunt sub vârsta de 30 de ani și, deci, cei pentru care experiența profesională se reduce doar la implementarea curriculumului axat pe formare de competențe (2010). Cca 75 la sută dintre personalul didactic chestionat are vârsta între 30 și 50 de ani – contingent de vârstă cu grad avansat de credibilitate din două motive: sensibilitate pentru creștere/dezvoltare profesională și personală, cu implicație în mai multe formări de specialitate, și experiență de implementare a 2 generații de curriculum – cel axat pe obiective și cel axat pe formare de competențe. Menționăm faptul că 17,7% dintre participanții la sondaj au vârsta mai mare de 51 de ani, unde 1,7% reprezintă cadre didactice în etate, adică de peste 60 de ani.

Analiza grupului-țintă, din perspectiva vârstei, în linii generale, încurajează și inspiră încredere în raport cu interesul acestuia pentru realizarea schimbărilor curriculare.

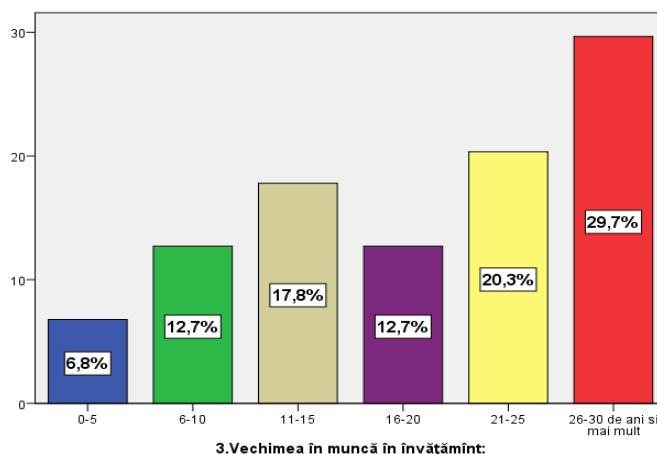
Figura 5. Personalul didactic participant la sondaj, pe vârste



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Analiza datelor generale ale respondenților din figura 6, cu referire la vechimea de muncă în domeniul educației, denotă faptul că 2 din 3 cadre didactice, sau 20,3%, profesează de cel mult 25 de ani, față de cca 30% cu un stagiul de lucru care depășește 26 ani.

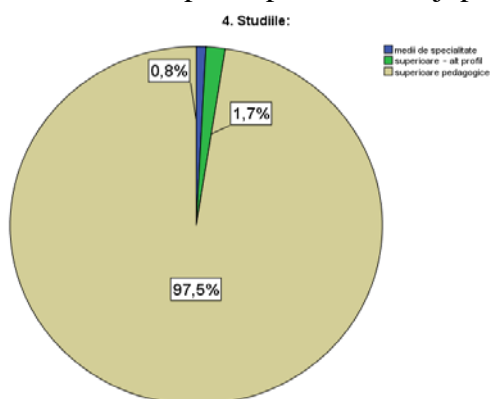
Figura 6. Personalul didactic participant la sondaj, după vechimea în muncă în educație



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Distribuția cadrelor didactice (figura 7) pe filiera *nivelul studiilor* pune în evidență deținerea diplomei de studii superioare pedagogice de către 97,5% de respondenți, 2,5% reprezintă personal cu studii medii de specialitate și personal cu studii superioare din alte domenii, în favoarea ultimului.

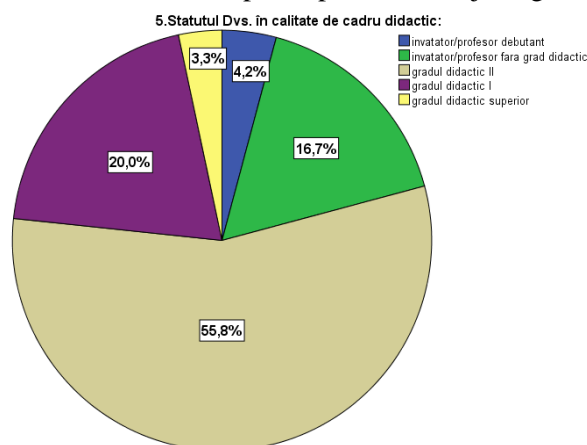
Figura 7. Personalul didactic participant la sondaj, pe niveluri de studii



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Credibilitatea rezultatelor chestionării crește odată cu participarea la aceasta a respondenților înalt calificați. În acest context, eficiența evaluării curriculumului școlar este inspirată de angajarea în sondaj a 79,1% de pedagogi cu grade didactice II, I și superior, cota parte de cca 60 la sută o reprezintă posesorii gradului didactic II, iar ceilalți constituie, respectiv, 20,0% și 3,3%. Respondenții fără grad didactic reprezintă 16,7 la sută, împreună cu cadrele didactice debutante apropiindu-se de 21% (figura 8).

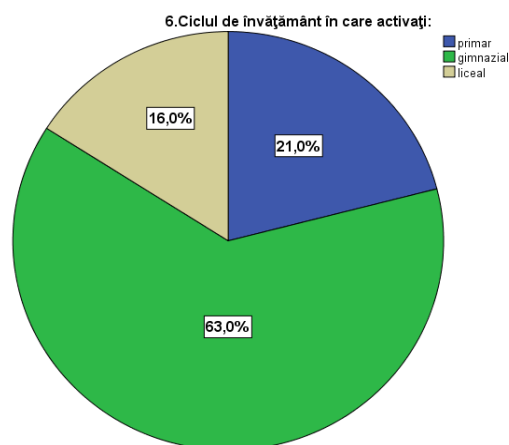
Figura 8. Personalul didactic participant la sondaj, cu grade didactice



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Analiza datelor cu privire la încadrarea participanților la sondaj în sistemul de învățământ, pe trepte de învățământ, permite sublinierea preponderenței numărului personalului didactic angajat în segmentul gimnazial, constituind 63% la sută din totalul pedagogilor. Situația din învățământul primar și liceal este, însă, asimetrică față de cea din gimnaziu, în sumă atingând valorile de 37%. În învățământul liceal activează cel mai mic număr de pedagogi, acesta constituind 16% din numărul total de respondenți (figura 9).

Figura 9. Personalul didactic participant la sondaj, pe trepte de învățământ



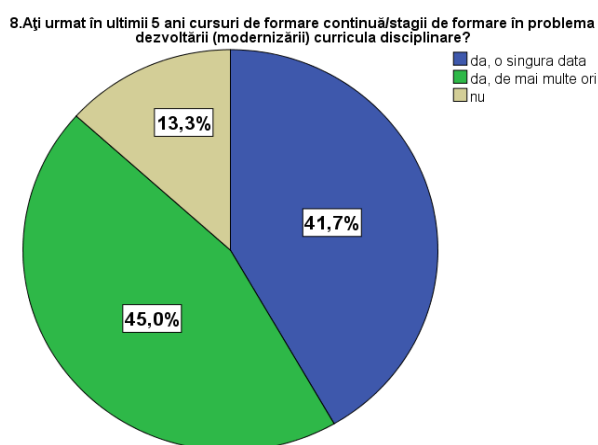
Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

În acord cu opinia personalului didactic chestionat, 41,7% au urmat o singură dată, în ultimii 5 ani, cursuri/stagii de formare continuă privind implementarea curricula disciplinare. Cota parte a respondenților tentați pentru dezvoltare profesională, prin urmarea frecventă a cursurilor/stagiilor de formare, este aproape identică (45,0%) cu cota celor care s-au format o singură dată, în mod formal, diferența fiind de doar 3,3%.

Făcând abstracție de nivelul interesului cadrelor didactice pentru formare profesională continuă, totuși, există un dezechilibru enorm între ponderea celor formați – 86,7 la sută – și celor neformați – 13,3 la sută, în ultimii 5 ani. Comparând cota persoanelor neformate (13,3%) cu cota pedagogilor fără

grad didactic (16,7%), am putea presupune o corelație între aceste două variabile, prima fiind cauza și a doua – efectul (figura 10).

Figura 10. Personalul didactic participant la sondaj, pe frecvența urmăririi cursurilor/stagiilor de formare continuă

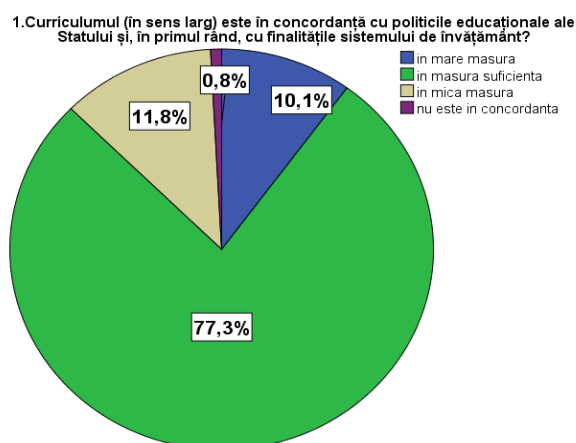


Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Rezultatele analizei variantelor de răspuns al respondenților la itemul *Curriculumul (în sens larg) este în concordanță cu politicile educaționale ale Statului și, în primul rând, cu finalitățile sistemului de învățământ?* ne face să conchidem că pedagogii se orientează, în linii mari, în spectrul documentelor de politici naționale din domeniul educației: ezitări de a răspunde la solicitare nu au fost înregistrate.

Opiniile referitoare la gradul de concordanță a curriculumului cu politicile educaționale și finalitățile sistemului de învățământ, însă, s-au împărțit, respectiv, în felul următor: cea mai mare pondere (77,3%) o au respondenții care consideră că produsele curriculare concordă „în măsură suficientă” cu documentele de politici de referință; respondenții cu opinii polarizate „în mare măsură” și „în mică măsură” s-au divizat în cote aproape egale – respectiv, 10,1% și 11,8%; cota parte a pedagogilor care neagă existența concordanței este nesemnificativă, fiind exprimată prin valoarea de 0,8 la sută (figura 11).

Figura 11. Concordanța Curriculumului Național cu politicile educaționale și finalitățile sistemului de învățământ

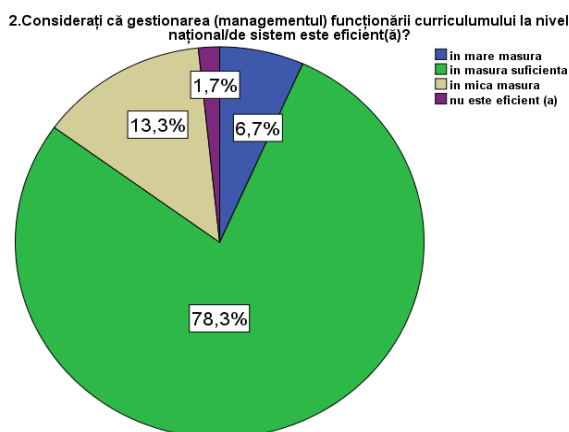


Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Valoarea opiniilor enunțate anterior nu poate fi trecută cu vederea și denotă necesitatea dezvoltării curriculumului, astfel încât acesta să se apropie mai mult de viziunile de ansamblu exprimate în concepțiile, strategiile naționale etc. din domeniul educației, implicite de finalitățile sistemului de învățământ.

Opinia respondenților, care interpretează managementul curriculumului la nivel național/de sistem ca unul eficient „în măsură suficientă”, este caracteristică pentru mediul academic, având ponderea cea mai mare – 78,3%. Ponderea intervievaților care apreciază efortul ministerului în gestionarea curriculumului prin calificativul „în mare măsură” este considerabil mai mică – de doar 6,7% din numărul total de participanți la sondaj. Trezește unele semne de întrebare opinia a 15% la sută dintre respondenți, care privesc activitatea organelor centrale de stat, în vederea implementării curriculumului, mai puțin eficientă (13,3%) sau chiar ineficientă (1,7%). Analiza comparativă a rezultatelor conduce spre concluzia că, în linii mari, personalul didactic din sistem este satisfăcut de managementul curriculumului la nivel național (figura 12).

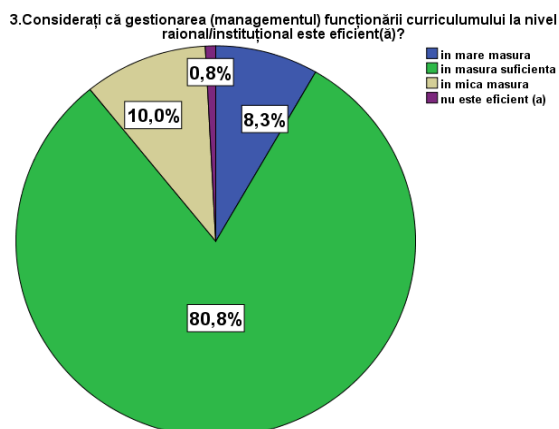
Figura 12. Managementul curriculumului la nivel național / de sistem



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Activitatea organelor locale de specialitate, precum și cea de nivelul instituțional, este privită mai optimist de către participanții la sondaj. Astfel, efortul direcțiilor de învățământ și a managerilor instituționali este apreciat cu calificativele „în măsură suficientă” și „în mare măsură” de către cca 89% la sută dintre intervievați, pe când cu calificativele „în mică măsură” sau „nu este eficient” – de către cca 11% la sută (figura 13).

Figura 13. Managementul curriculumului la nivel raional / instituțional

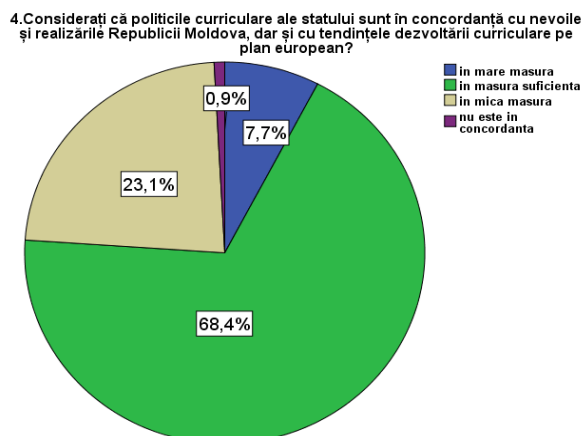


Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

În acord cu opiniile profesorilor, politicile curriculare ale statului au diferită măsură de concordanță cu nevoile și realizările Republicii Moldova, precum și cu tendințele dezvoltării curriculare pe plan european. Din cele relatate cu referire la gradul de concordanță, stabilim că respondenții care împărtășesc opinia „în măsură suficientă” și „în mare măsură” sunt în majoritate, constituind 76,1% la sută, fiecare dintre opinii având cota parte de, respectiv, 68,4% și 7,7%.

Aproape un sfert dintre respondenți, însă, susțin că concordanța este mică (23,1%) sau nu există deloc (0,9%) (figura 14).

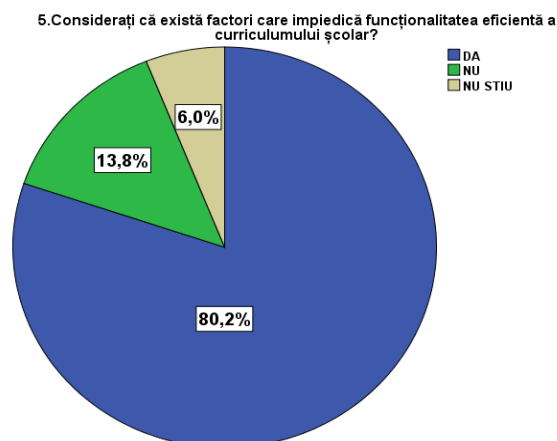
Figura 14. Concordanța politicilor curriculare ale statului cu nevoile și realizările Republicii Moldova și cu tendințele dezvoltării curriculare pe plan european



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Din ansamblul opiniilor exprimate de profesori cu referire la existența factorilor care împiedică funcționalitatea eficientă a curriculumului școlar, menționăm că 80,2% oferă răspunsul afirmativ, 13,8% – negativ, iar 6,0% sunt indeciși (figura 15).

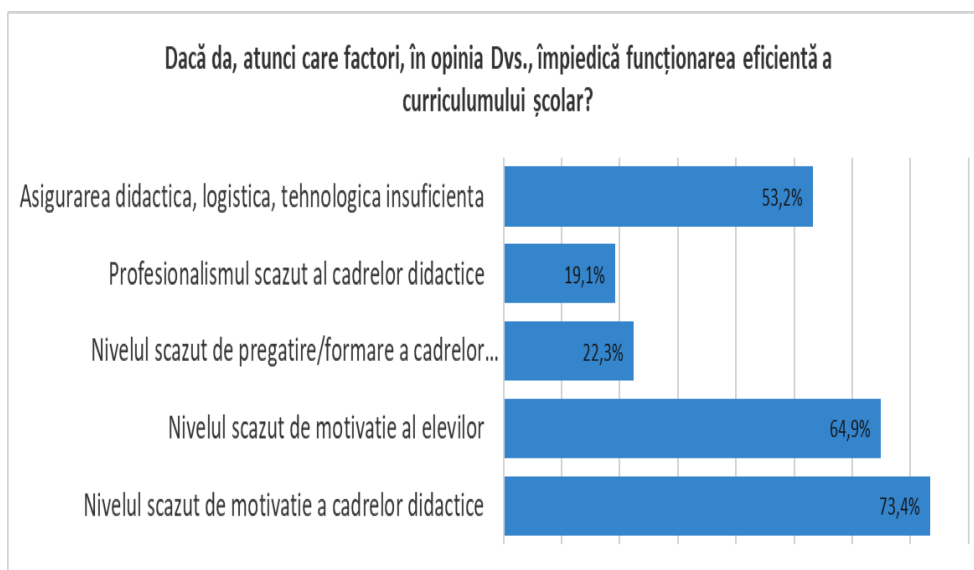
Figura 15. Existența factorilor care împiedică funcționalitatea eficientă a curriculumului școlar



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

După cum arată figura de mai jos, cele mai susținute cauze ale stagnerii, invocate de către respondenți, sunt cele asociate nivelului scăzut de motivație: al cadrelor didactice și al elevilor. Un număr impunător de pedagogi externalizează cauza eșecurilor profesionale, invocând insuficiența asigurării didactice, logistice și tehnologice. Cu o discrepantă substanțială urmează factorii de stagnare precum nivelul scăzut de pregătire/formare a cadrelor didactice pentru schimbări curriculare și profesionalismul scăzut al cadrelor didactice.

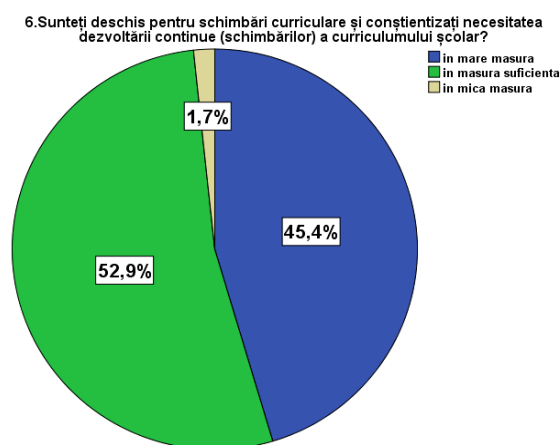
Figura 16. Obstacole care stagnează implementarea eficientă a curriculumului



Sursa: baza de date procesate în urma sondajului

Toate cadrele didactice participante la sondaj, în măsură mai mare sau mai mică, conștientizează necesitatea dezvoltării curriculumului școlar și sunt deschise pentru schimbările asociate (figura 17).

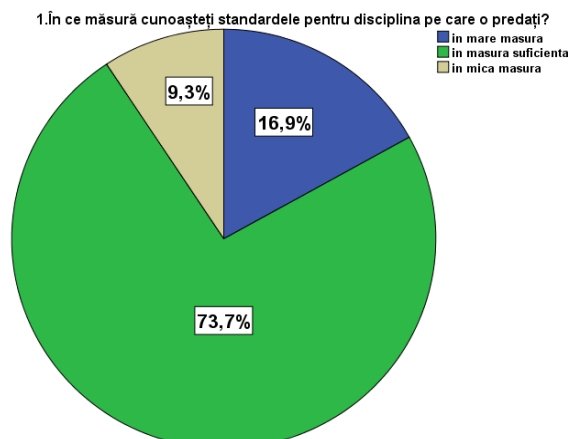
Figura 17. Deschiderea cadrelor didactice pentru schimbări curriculare



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Toți respondenții (100%) cunosc standardele de eficiență a învățării la disciplina de studiu pe care o predau, doar că măsura în care le cunosc este diferită. Astfel, 90,7% la sută dintre aceștia susțin că cunosc standardele respective „în măsură mare” și „în măsură suficientă” și doar cca 9% – „în măsură mică” (figura 18).

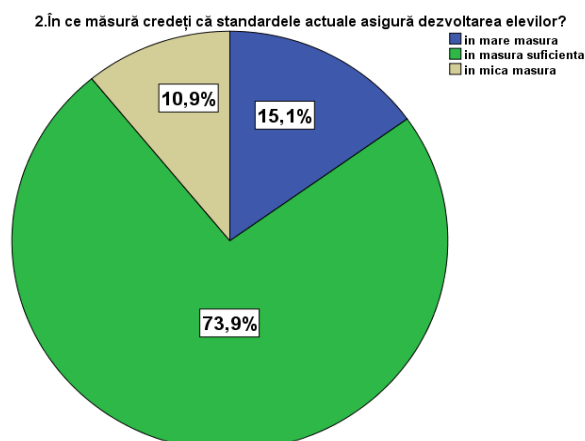
Figura 18. Nivelul de cunoaștere a standardelor de eficiență a învățării la disciplina de studiu



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Cea mai mare parte a personalului didactic chestionat (89,0%) este de părerea că standardele de eficiență a învățării în vigoare asigură dezvoltarea elevilor „în măsură mare” (15,1%) și „în măsură suficientă” (73,9%). În minoritate (10,9%) rămân cei care susțin că standardele nominalizate contribuie „în mică măsură” la ascensiunea în dezvoltare a copiilor (figura 19).

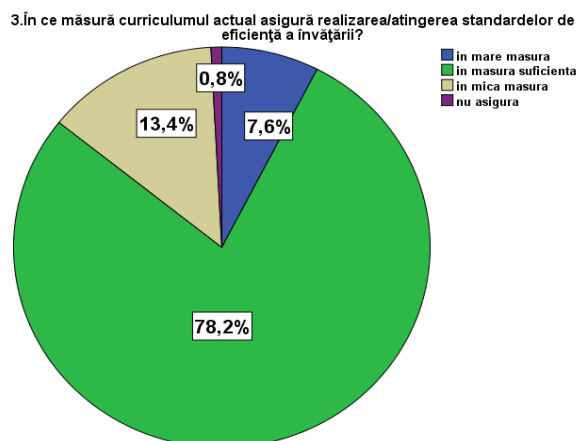
Figura 19. Nivelul de asigurare a dezvoltării elevilor de către standardele de eficiență a învățării



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Datele colectate cu privire la măsura în care curriculumul școlar asigură realizarea/atingerea standardelor de eficiență a învățării existente reprezintă o necesitate stringentă pentru dezvoltarea Curriculumului Național. Conform rezultatelor studiului (figura 20), doar 7,6% dintre respondenți indică faptul că curriculumul în vigoare asigură realizarea standardelor educaționale existente „în mare măsură”. Cel mai mare procent de cadre didactice – 78,2% – sunt de părerea că curriculumul asigură realizarea standardelor „în măsură suficientă”, iar 13,4% consideră că curriculumul asigură realizarea standardelor „în mică măsură”. Un număr nesemnificativ de cadre didactice (0,8%) cred că curriculumul nu asigură realizarea standardelor de eficiență.

Figura 20. Nivelul de asigurare a realizării/atingerii standardelor de eficiență a învățării prin curriculumul școlar

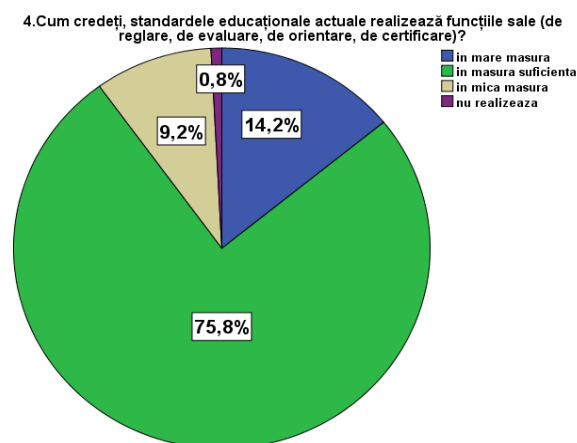


Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Analiza comparativă a rezultatelor sondajului actual cu cele ale sondajului din 2009, pe dimensiunea respectivă, demonstrează, pe de o parte, o cunoaștere mai bună de către pedagogi a documentelor de politici și reglatorii din domeniu, iar pe de altă parte – ascensiunea în calitate a curriculumului în vigoare față de cel precedent, acesta din urmă fiind interpretat, în acea perioadă, de doar 6,7% de respondenți ca document care reflectă standardele educaționale „în mare măsură” și tocmai de 27,4% respondenți – „în mică măsură”. La acel moment, 6,4% dintre cadrele didactice chestionate nu cunoșteau despre existența unor astfel de documente importante precum sunt standardele. Pentru autorii standardelor de eficiență, precum și pentru concepătorii noului curriculum, prezintă interes datele spicuite la itemul *Standardele educaționale actuale realizează funcțiile sale (de reglare, de evaluare, de orientare, de certificare)?* (figura 21).

Puțin peste 90% au remarcat nivelul înalt și mediu de realizare a funcțiilor standardelor: „în mare măsură” – 14,2% și „în măsură suficientă” – 75,8%. Numărul celor care au apreciat standardele de eficiență, pe aspectul respectiv, cu calificativul „în mică măsură” se încadrează în 9,2%. Cei nemulțumiți de standardele de față sunt în minoritate absolută, constituind doar 0,8%.

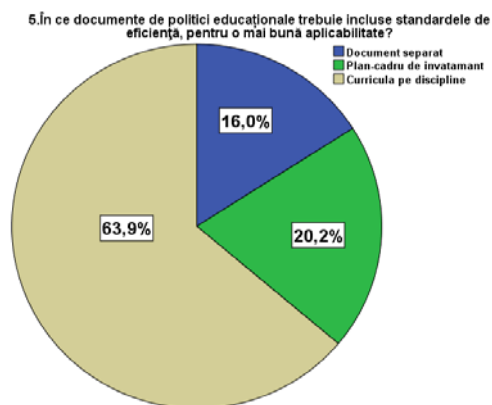
Figura 21. Nivelul de realizare a funcțiilor standardelor de eficiență a învățării



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Pentru o mai bună aplicabilitate a standardelor de eficiență, opiniile cadrelor didactice chestionate s-au împărțit în 3 categorii. Cea mai mare parte a pedagogilor propun includerea standardelor la curriculumul de referință (63,9%). O bună parte de pedagogi – 20,2% – consideră că standardele de eficiență vor fi mai funcționale odată cu includerea acestora în Planul-cadru de învățământ, și doar 16,0% îl văd ca document separat (figura 22).

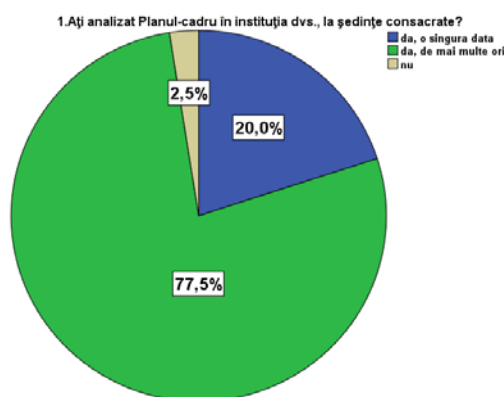
Figura 22. Forma de prezentare a standardelor de eficiență a învățării



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Rezultatele studiului referitor la componenta Planul-cadru de învățământ punctează interesul sporit al personalului didactic pentru produsul curricular respectiv, fapt confirmat prin frecvența cu care este acesta discutat la ședințe instituționale consacrate (figura 23). Doar 2,5% dintre cei chestionați nu au participat la astfel de ședințe, iar 77,5% au discutat Planul-cadru de mai multe ori.

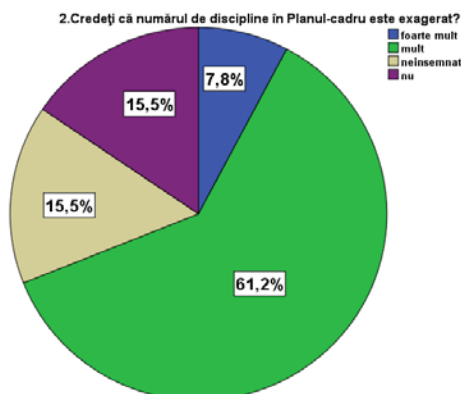
Figura 23. Frecvența discutării Planului-cadru de învățământ



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Un interes deosebit de mare reprezintă opiniile personalului didactic chestionat despre numărul de discipline de studiu din Planul-cadru de învățământ în vigoare (figura 24). Este surprinzător faptul că ponderea cea mai mare a respondenților (69,0%) consideră că documentul respectiv indică un număr „mult” (61,2%) și „foarte mult” (7,8%) exagerat de discipline școlare. Celelalte 31,0% îi reprezintă în mod egal pe cei care consideră că numărul de discipline școlare din Planul-cadru este exagerat „neînsemnat” (15,5%) și cei care consideră că nu este exagerat (15,5%).

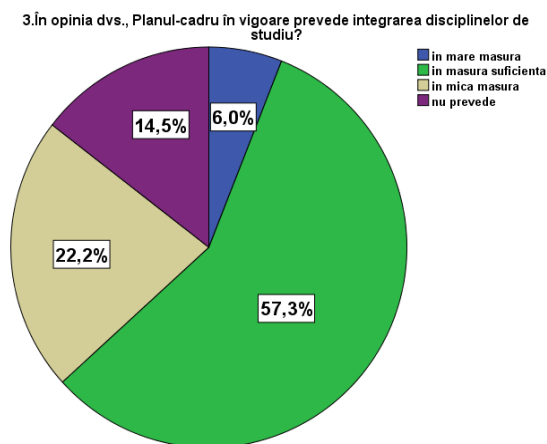
Figura 24. Numărul de discipline de studiu din Planul-cadru de învățământ în vigoare



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Nu putem minimaliza nici opiniile respondenților despre prevederea, în Planul-cadru în vigoare, a integrării disciplinelor de studiu. Ponderea celor satisfăcuți de starea actuală a documentului, din perspectiva nominalizată, este cea mai mare – 63,3 la sută, inclusiv: „în mare măsură” – 6,0 și „în măsură suficientă” – 57,3% (figura 25). O parte semnificativă a cadrelor didactice – 36,7% manifestă pesimism în raport cu prevederea, în actualul Plan-cadru, a integrării disciplinelor școlare. Dovada o reprezintă faptul că 22,2% de respondenți văd integrarea disciplinelor doar „în mică măsură”, iar 14,5% – consideră că „nu prevede”.

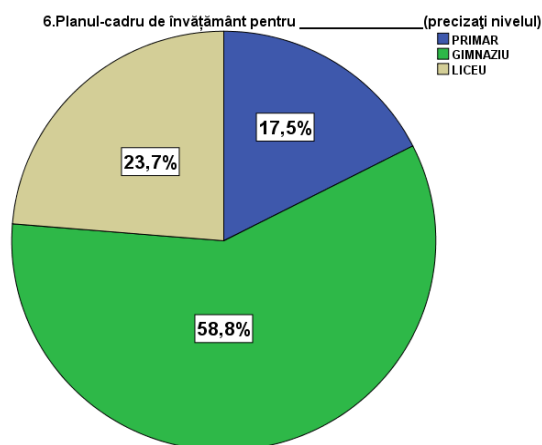
Figura 25. Prevederea, în Planul-cadru în vigoare, a integrării disciplinelor de studiu



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Planul-cadru a fost analizat de către cadrele didactice din toate ciclurile de învățământ (figura 26), cei mai mulți dintre ei reprezentând ciclul gimnazial – 52,8 la sută. Ponderea personalului care se referă la Planul-cadru pentru ciclul liceal este de 23,7%, iar la cel pentru ciclul primar – 17,5%.

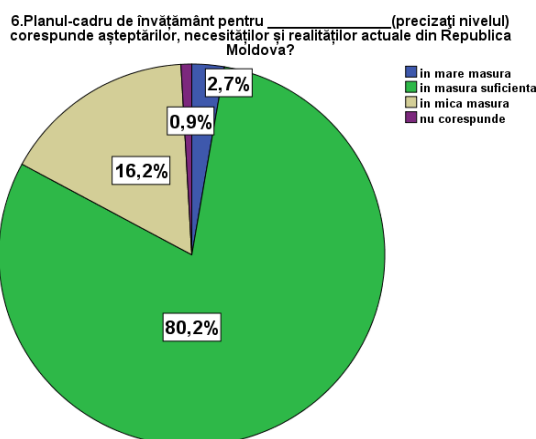
Figura 26. Reprezentativitatea cadrelor didactice la analiza Planul-cadru de învățământ, pe cicluri



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

În linii generale, luând în calcul opiniile întregului lot de chestionați indiferent de ciclul de învățământ, cadrele didactice sprijină actualul Plan-cadru, cca 83% dintre ei susținând că acesta răspunde așteptărilor, necesităților și realităților actuale din Republica Moldova „în măsură suficientă” (80,2%) și „în mare măsură” (2,7%) (figura 27). Totuși, fiecare al șaselea interviuat demonstrează reticență față de Planul-cadru, în aspectul expectanțelor față de acesta, 16,2% dintre ei precizând corespunderea „în mică măsură” și 0,9% că „nu corespunde”.

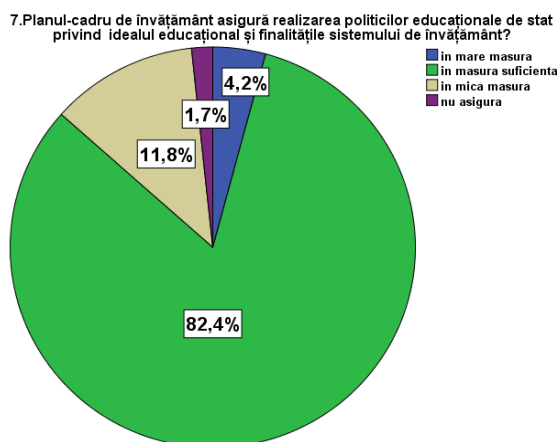
Figura 27. Corespunderea Planului-cadru de învățământ așteptărilor, necesităților și realităților actuale din Republica Moldova



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

În opinia celei mai mari părți ale profesorilor chestionați (86,6%), Planul-cadru de învățământ asigură realizarea politicilor educaționale de stat privind idealul și finalitățile sistemului de învățământ (figura 28), inclusiv „în măsură suficientă” (82,4%) și „în mare măsură” (4,2%). Celelalte 13,5% de respondenți privesc sumbru relația documentului cu idealul educațional și finalitățile învățământului, fie ocupând poziția la limita de jos a acceptării acesteia, prin selectarea calificativului „în mică măsură” (11,8%), fie negând-o (1,7%).

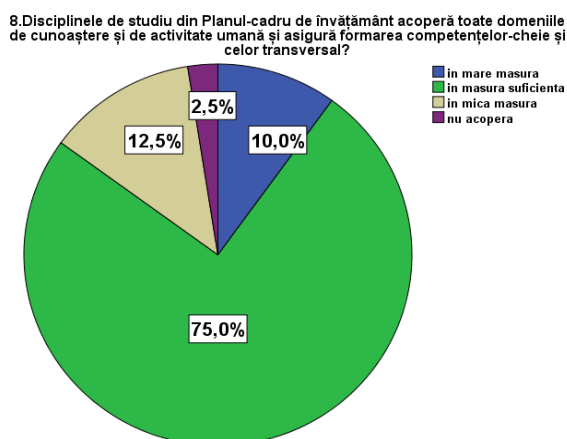
Figura 28. Asigurarea realizării politicilor educaționale de stat privind idealul educațional și finalitățile sistemului de învățământ prin Planul-cadru de învățământ



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Subiectele de interes major sunt cele legate de disciplinele școlare incluse în Planul-cadru de învățământ. În primul rând, acestea țintesc în nivelul de acoperire a domeniilor de cunoaștere și de activitate umană și, nu în ultimul rând, în nivelul de asigurare a formării competențelor-cheie și celor transversale. În acest context, ponderea cadrelor didactice care apreciază pozitiv spectrul disciplinelor școlare din Planul-cadru și funcționalitatea acestora în raport cu formarea competențelor este cea mai semnificativă – 85,0 la sută („în măsură suficientă” – 75,0%, „în mare măsură” – 10,0%) (figura 29). Totuși, nu putem ignora opinia altor 15,0% de pedagogi, care au rezerve față de plenitudinea Planului-cadru.

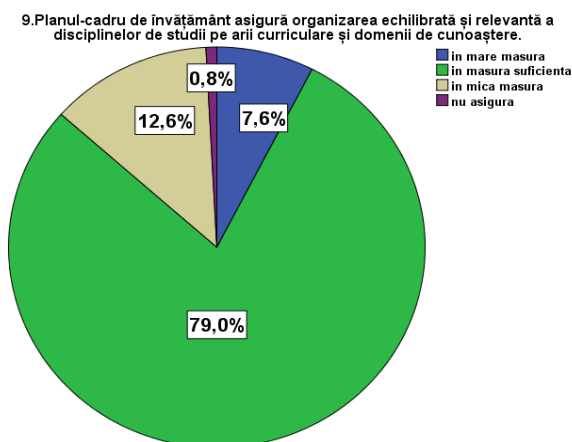
Figura 29. Acoperirea domeniilor de cunoaștere / de activitate umană și asigurarea formării competențelor-cheie și transversale în Planul-cadru de învățământ



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Un alt subiect de interes major este focalizat pe capacitatea Planului-cadru de învățământ de a asigura echilibrul și relevanța disciplinelor de studii, pe arii curriculare și domenii de cunoaștere. În acest sens, 86,6% dintre participanții la sondaj apreciază pozitiv Planul-cadru pe această filieră – 79,0% „în măsură suficientă” și 7,6% „în mare măsură”, deși trebuie luată în calcul și părerea a 13,4% de respondenți, care sesizează lacune, în document, și necesitatea de îmbunătățire a acestuia (figura 30).

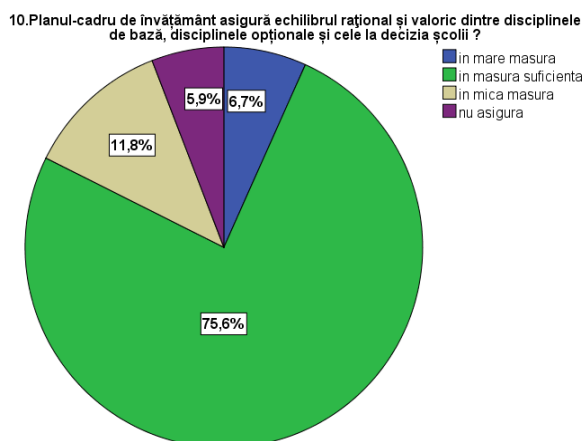
Figura 30. Asigurarea echilibrului și relevanței disciplinelor de studii, pe arii curriculare și domenii de cunoaștere, prin Planul-cadru de învățământ



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Echilibrul dintre disciplinele de bază, disciplinele opționale și cele la decizia școlii rămâne a fi, de-a lungul ultimilor ani, un subiect prioritar al managementului la nivel național din sistemul de învățământ, precum și al beneficiarilor serviciilor educaționale. Chiar dacă majoritatea cadrelor didactice chestionate – cca 82% – este satisfăcută de Planul-cadru, considerând că acesta asigură echilibrul rațional și valoric dintre disciplinele școlare, rămân cca 18% de nemulțumiți, dintre care 1/3 (5,9%) în mod franc declară că „nu asigură” (figura 31).

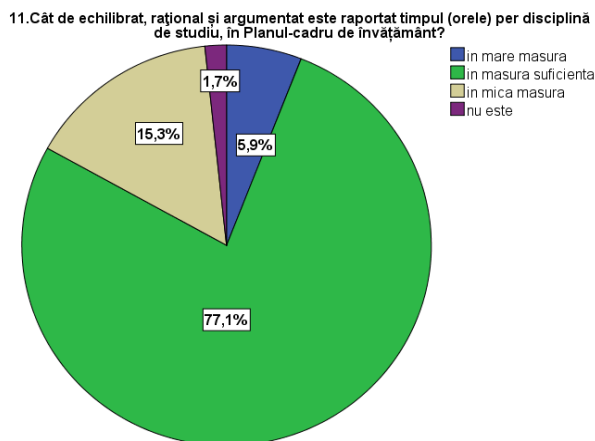
Figura 31. Asigurarea echilibrului rațional și valoric dintre disciplinele de bază, disciplinele opționale și cele la decizia școlii, în Planul-cadru de învățământ



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

De asemenea, atenția actorilor educaționali la toate nivelurile este focalizată pe raportul dintre resursele temporale, în Planul-cadru de învățământ, și disciplinele de studiu. Viziunile participanților la sondaj s-au împărțit diferit vizavi de puterea de convingere a Planului-cadru în capacitatea sa de a distribui timpul, pentru fiecare disciplină școlară, echilibrat, rațional și argumentat (figura 32). Majoritatea cadrelor didactice, cu ponderea de 98,0% la sută au oferit răspunsuri pozitive, doar că intensitatea acestora variază între nivelurile maxim, mediu și minim, cu calificativele, respectiv, „în mare măsură”, „în măsură suficientă” și „în mică măsură”. Astfel, în acest spectru de opinii, cota cea mai mare o deține categoria de persoane care consideră că documentul nominalizat propune un raport echilibrat „în măsură suficientă” (77,1%).

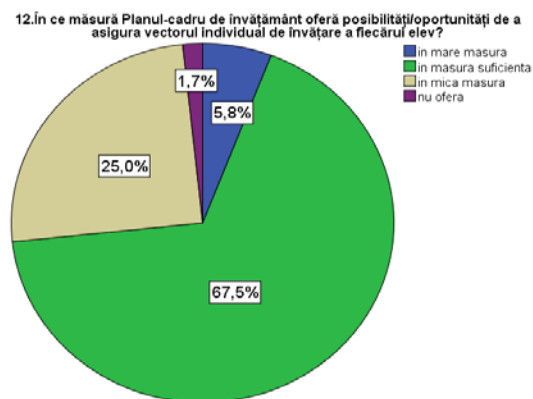
Figura 32. Asigurarea echilibrului timp–discipline, în Planul-cadru de învățământ



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Planul-cadru de învățământ, conform rezultatelor chestionării, asigură în măsură mică sau nu oferă posibilitate de a asigura vectorul individual de învățare a fiecărui elev. După cum observăm din diagramă (figura 33), doar 5,8% găsesc oportunități în asigurarea vectorului individual al Planului-cadru.

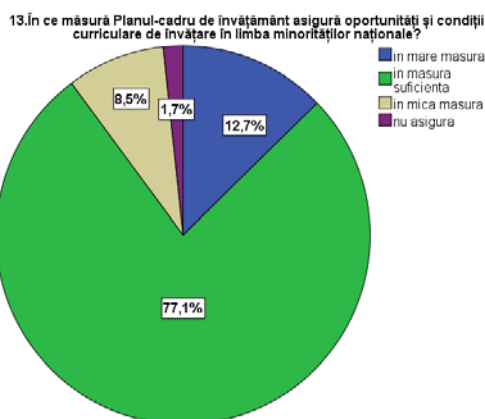
Figura 33. Oportunități de asigurare a vectorului individual de învățare a fiecărui elev



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

În 99,8%, Planul-cadru de învățământ asigură oportunități și condiții curriculare de învățare în limba minorităților naționale (figura 34).

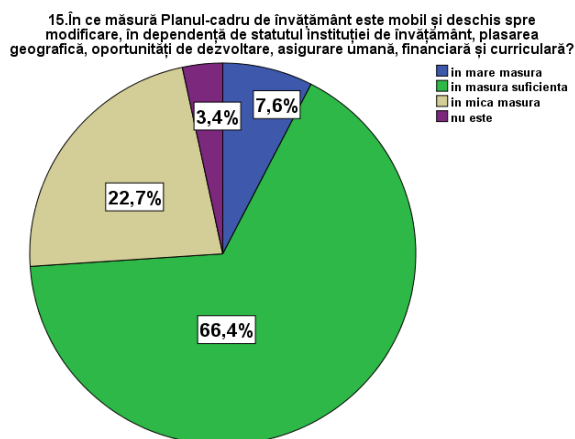
Figura 34. Asigurarea oportunităților și condițiilor curriculare de învățare în limba minorităților naționale, în Planul-cadru de învățământ



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

După cum observăm (figura 35), 74,0% demonstrează că Planul-cadru de învățământ este mobil și deschis spre modificare.

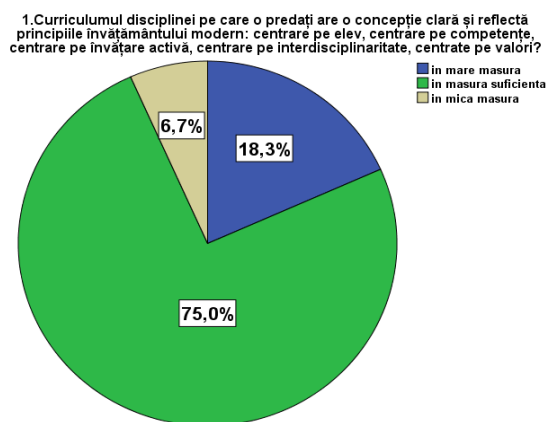
Figura 35. Mobilitatea și flexibilitatea Planului-cadru de învățământ



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Curriculumul disciplinei are o concepție clară și reflectă principiile învățământului modern (centrare pe elev, centrare pe competențe, centrare pe învățare activă, centrare pe interdisciplinaritate, centrare pe valori) „în măsură suficientă” – 75,0% (figura 36).

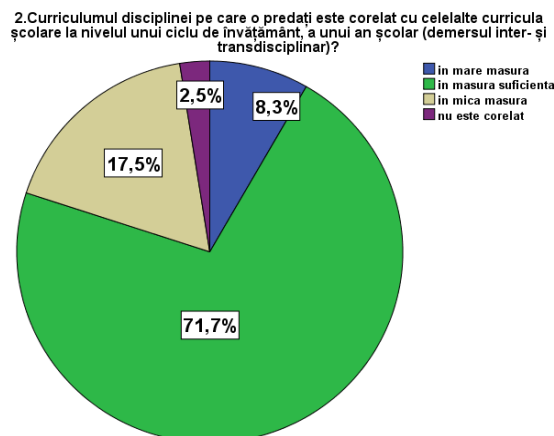
Figura 36. Gradul de claritate și reflectare a principiilor învățământului modern, în concepția curricula disciplinare



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Doar 2,5% dintre intervievați consideră că curricula disciplinare nu sunt corelate între ele (figura 37).

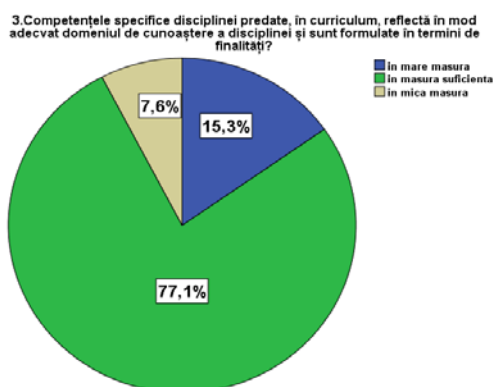
Figura 37. Corelarea dintre curricula disciplinare



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Este binevenit faptul că 92,4% dintre intervievați (figura 38) anunță că competențele specifice, în curriculum, reflectă în mod adecvat domeniul de cunoaștere a disciplinei predate.

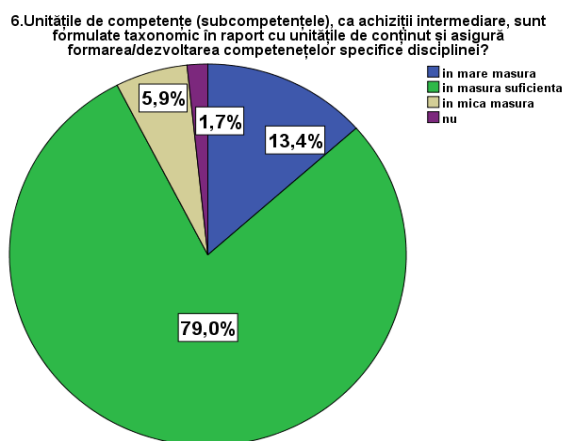
Figura 38. Reflectarea domeniului de cunoaștere în competențele specifice disciplinei predate, în curriculum



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Doar 1,7% dintre cadrele didactice chestionate ne-au informat că sub-competențele, ca achiziții intermediare, nu sunt formulate taxonomic în raport cu unitățile de conținut și nu asigură formarea competențelor specifice disciplinei (figura 39).

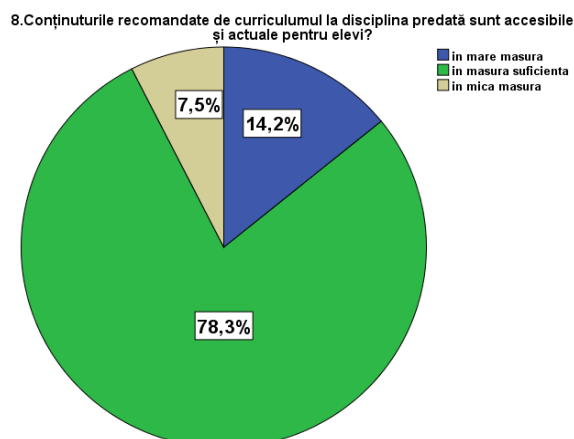
Figura 39. Corectitudinea formulării sub-competențelor din punct de vedere taxonomic



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Figura 40 demonstrează că doar pentru 7,5% dintre elevi conținuturile recomandate de curriculum la disciplina predată nu sunt accesibile și actuale.

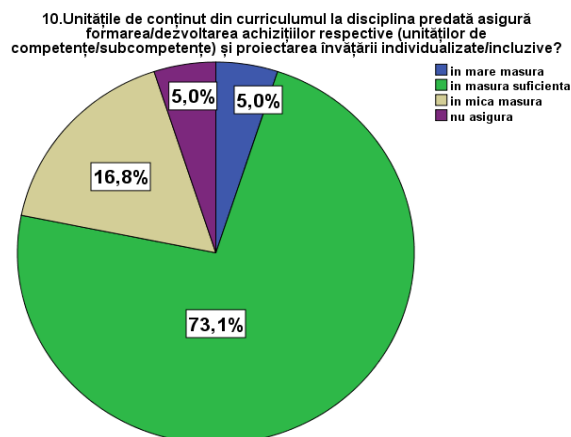
Figura 40. Accesibilitatea conținuturilor recomandate de curriculum



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Unitățile de conținut din curriculum nu asigură, în 5,0% cazuri, formarea/dezvoltarea subcompetențelor (figura 41).

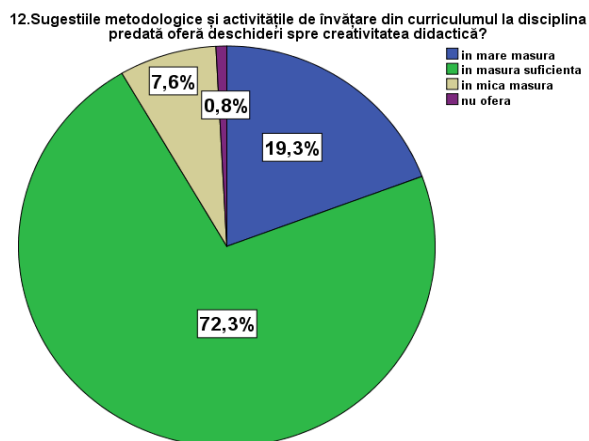
Figura 41. Formarea/dezvoltarea sub-competențelor prin unitățile de conținut



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

După cum am stabilit din figura 42, curriculumul la disciplină doar în cca 1% de cazuri nu oferă deschideri spre creativitatea didactică.

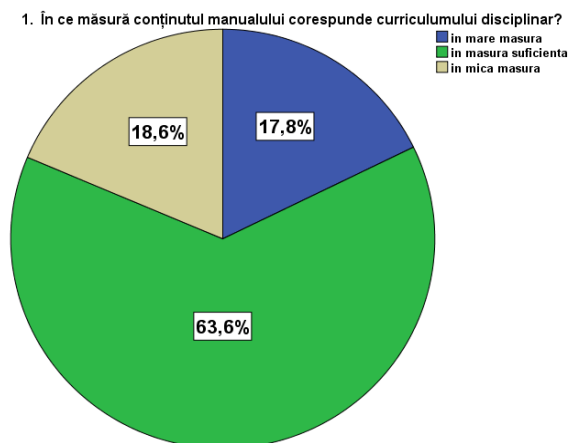
Figura 42. Deschiderea curriculumului spre creativitatea didactică



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Manualele școlare, conform datelor analizei, în 18,6% „în mică măsură” corespund curriculumului disciplinar (figura 43).

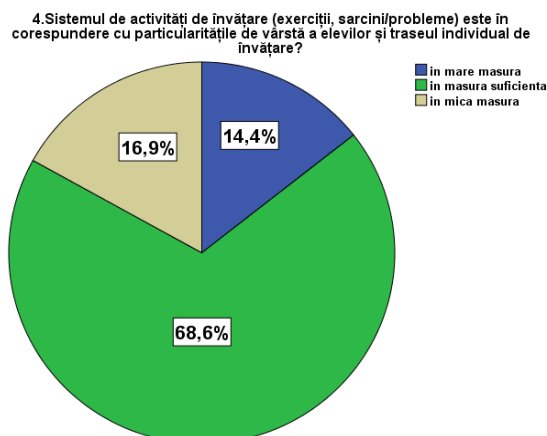
Figura 43. Corespunderea manualului școlar curriculumului



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Sistemul de activități de învățare este în corespundere cu particularitățile de vârstă a elevilor „în mare măsură” în 14,4% (figura 44).

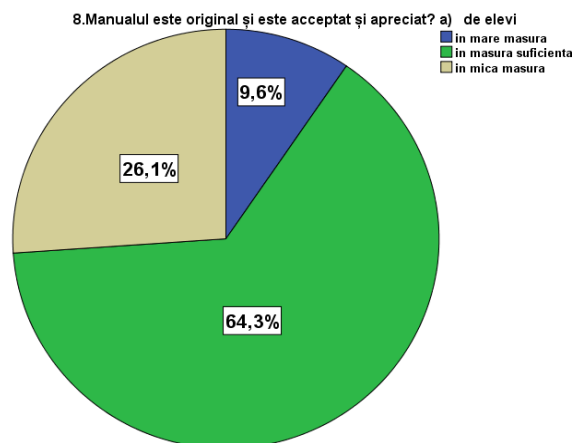
Figura 44. Corespunderea activităților de învățare particularităților de vârstă a elevilor



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Din numărul total de intervievați, 26,1% (figura 45) demonstrează că „în mică măsură” manualul este original, acceptat și apreciat de către elevi.

Figura 45. Originalitatea manualelor și gradul de acceptare și apreciere al acestora de către elevi



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Rezultatele studiului ne demonstrează că opiniile cadrelor didactice sunt diferite, iar schimbarea curriculumului este un proces complex, demonstrând starea actuală și nevoile de viitor ale sistemului educațional.

Opiniile cadrelor didactice cu referire la curricula disciplinare, pentru învățământul primar, se focalizează pe faptul că:

- ✚ conținuturile sunt prea încărcate și generale (Matematică, Limbă română);
- ✚ la unele discipline nu se ține cont de particularitățile de vârstă;
- ✚ Curriculumul nu contribuie la formarea identității naționale etc.

În cadrul învățământului gimnazial și liceal:

- ✚ curriculumul nu contribuie în deplină măsură la formarea concepției despre viață, identității naționale, de adaptare la condiții concrete ale societății;
- ✚ disciplinele au concepții, uneori, nu prea clare, cu conținuturi mai puțin accesibile tuturor elevilor;
- ✚ produsele curriculare (ghiduri, metode didactice, complexe didactice) nu corespund curriculumului;
- ✚ sunt propuse conținuturi care nu orientează elevul spre integrare și includere în societate;
- ✚ curriculumul este supraîncărcat;
- ✚ deseori, conținuturile au caracter teoretic și respectă insuficient consecutivitatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea;
- ✚ lipsește concordanța dintre curriculum și manual;

Cadrelor didactice propun diferite posibilități de integrare a disciplinelor școlare, cele mai frecvente din ele fiind:

- Chimie – Biologie;
- Chimie – Biologie – Fizică;
- Chimie – Biologie – Geografie – Matematică – Informatică;
- Matematică – Informatică;
- Matematică – Fizică – Informatică;
- Matematică – Fizică – Chimie;
- Fizică – Astronomie – Informatică;
- Istorie – Geografie;
- Istorie – Geografie – Educație civică;
- Istorie – Geografie – Limbă și literatură română;
- Limbă română – Limbă străină – Istorie;
- Educație plastică – Educație tehnologică;
- Educație plastică – Educație tehnologică – Educație muzicală;
- Educație plastică – Educație muzicală.

Posibilitățile de integrare propuse pentru integrarea unor discipline vor fi folosite în procesul dezvoltării curriculumului, în special pentru micșorarea volumului de informații.

O altă propunere a profesorilor a fost dezvoltarea relațiilor interdisciplinare din punctul de vedere al problematicii care ar reflecta atât continuitatea ei, cât și amplificarea problematică.

Analiza rezultatelor evaluării curricula disciplinare, ne permit să formulăm câteva propuneri de ordin general care vor veni în ajutor experților la dezvoltarea curriculumului:

- ✚ curriculumul național presupune o viziune multi- și interdisciplinară cu privire la obiectele de studiu, grupându-le în cadrul unei arii curriculare, însă este necesar de a susține mai larg obiectivele exprimate în mod explicit pentru asigurarea unei coerențe

- verticale în cadrul curriculumului și pentru transferarea acestora în competențe. Ne referim la racordarea disciplinelor din învățământul primar la cel gimnazial și liceal și asigurarea continuității de la un ciclu curricular la altul și de la o clasă la alta;
- ✚ deosebit de necesară devine activitatea de susținere a coerenței orizontale prin stabilirea legăturilor dintre disciplinele aceleiași arii curriculare și/sau din arii curriculare diferite. Aceste relații dintre discipline pot fi stabilite, în primul rând, pe linia profilului de formare ca componentă reglatoare a curriculumului care descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului obligatoriu;
 - ✚ în rapoartele experților prezentate pentru fiecare disciplină școlară regăsim diferite exemple de articulare și corelare, dar paradigma comunicativ-funcțională trebuie să devină fundamentală în dezvoltarea curriculumului la toate disciplinele;
 - ✚ un obiectiv comun trebuie să devină contextualizarea informațiilor, trecerea de la orientarea excesiv-academică la aplicarea cunoștințelor în situații de viață dintre cele mai variate;
 - ✚ integrarea, articularea s-ar putea face cu mai multă eficiență dacă ar fi prevăzute sarcini de sinteză cu caracter disciplinar. Profesorii, vorbind de gruparea disciplinelor în aceeași arie curriculară, au în vedere o serie de elemente comune ale acestor discipline, dar care nu sunt exploatate suficient, pentru că manualele se editează în continuare pe o direcție monodisciplinară;
 - ✚ în procesul revizuirii curricula, se vor prezenta conținuturi cu caracter intra-, multi- și interdisciplinar.

Studiul realizat ne-a demonstrat interesul pronunțat al cadrelor didactice, elevilor, părinților, managerilor școlari pentru dezvoltarea curriculumului. Majoritatea respondenților care au participat la evaluarea curriculumului sesizează nevoia unei schimbări coerente și flexibile a acestuia.

În opinia lor, actualul curriculum pentru toate ciclurile de învățământ – primar, gimnazial și liceal, corespunde din mai multe puncte de vedere ținutei unui act normativ-reglatoriu. Structura curriculumului evaluat concordă cu recomandările actuale ale documentelor de politici educaționale din țară și a celor europene. Totodată, rămâne de realizat un șir de schimbări, care vor permite să actualizeze rolul educației ca activitate de disciplinare, cultivare, civilizare și moralizare a personalității.

Prin intermediul curriculumului va fi transmis mesajul care va face înțeleasă activitatea educativă școlară și extrașcolară ca spațiu aplicativ care permite transferul și aplicabilitatea cunoștințelor, abilităților, competențelor dobândite în sistemul de învățământ. Prin formele sale specifice, activitatea educativă școlară și extrașcolară, prezentată de curriculum, dezvoltă gândirea critică și stimulează implicarea tinerei generații în actul decizional în contextul respectării drepturilor omului și al asumării responsabilităților sociale, realizându-se, astfel, o simbioză lucrativă între componenta cognitivă și cea comportamentală.

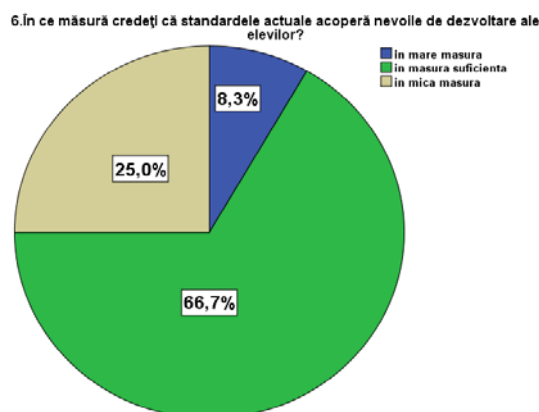
Curriculumul prevede educația ca o prioritate absolută și un agent-cheie al asigurării coeziunii sociale, capabil să contribuie la îmbunătățirea climatului democratic european. Activitatea educativă din unitatea de învățământ este concepută de curriculum ca mediu de dezvoltare personală, ca modalitate de formare și întărire a culturii organizaționale a unității școlare și ca mijloc de îmbunătățire a motivației, frecvenței și performanței școlare, precum și de remediere a unor probleme comportamentale ale elevilor.

Evaluatorii curriculumului ne informează că acest document, în mare parte, este rațional, cu componente coerente și structurate consecutiv, contribuie la conștientizarea esențelor actului educativ. Dar, totodată, este necesar de a promova unele schimbări/modernizări pentru eficientizarea curriculumului.

**b) OPINIILE
MANAGERI-
LOR ȘCOLARI**

În rezultatul evaluării implementării curriculumului 8,3% de manageri școlari consideră că standardele de eficiență a învățării, ca componentă a Curriculumului Național, corespund nevoilor de dezvoltare ale elevilor, 25,0% de manageri școlari – corespund în „măsură suficientă”, 66,7% de manageri sunt de părerea că standardele de eficiență a învățării acoperă nevoile de dezvoltare a elevilor în „măsură mică” (figura 46).

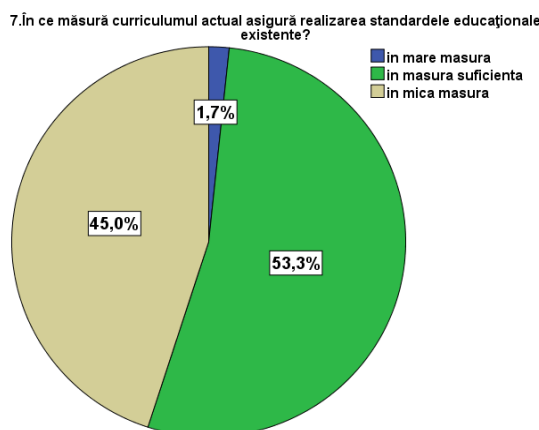
Figura 46. Relația dintre standardele de eficiență a învățării și nevoile de dezvoltare a elevilor



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Cu referire la relația între standardele de eficiență a învățării și curriculum doar 1,7% de manageri școlari confirmă corespunderea „în mare măsură”, 53,3% – „în măsură suficientă”, iar 45,0% consideră că curriculumul în vigoare asigură realizarea standardelor de eficiență a învățării în „măsură suficientă” (figura 47).

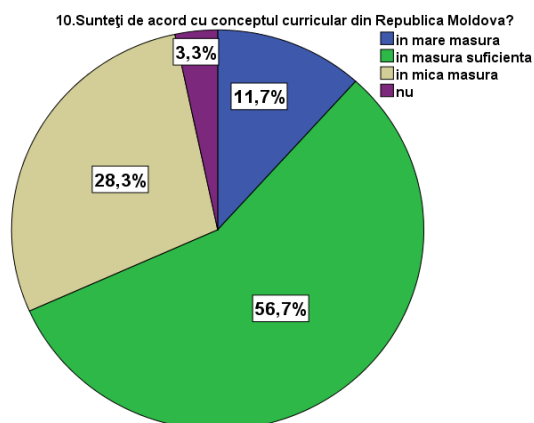
Figura 47. Relația dintre standardele de eficiență a învățării și curriculum



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Managerii școlari în mărime de 11,7% „în mare măsură” sunt de acord cu conceptul curricular din R. Moldova, 56,6% dintre respondenți „în mică măsură”, 28,3% „în mică măsură și doar 3,3% își exprimă dezacordul (figura 48).

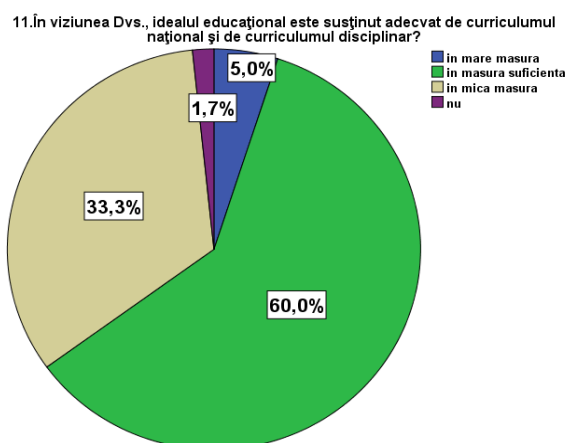
Figura 48. Susținerea conceptului curricular din R. Moldova



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Idealul educațional este susținut „în mare măsură” de 5,0%, „în măsură suficientă” – de 60,0%, „în mică măsură” – de 33,3% (figura 49). Aceste rezultate ne demonstrează că este nevoie de promovare, inclusiv prin intermediul curriculumului, a prevederilor Codului Educației.

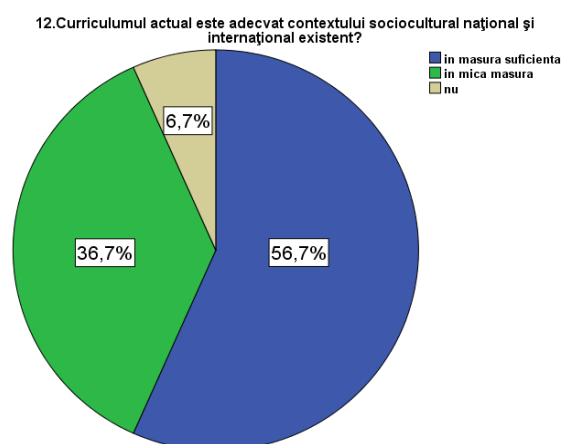
Figura 49. Relația dintre idealul educațional și Curriculumul Național, curriculumul disciplinar



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Relațiile curriculumului cu contextul sociocultural național sunt suficiente pentru 56,7% de respondenți, pentru 36,7% curriculumul este adecvat contextului sociocultural național „în mică măsură” (figura 50).

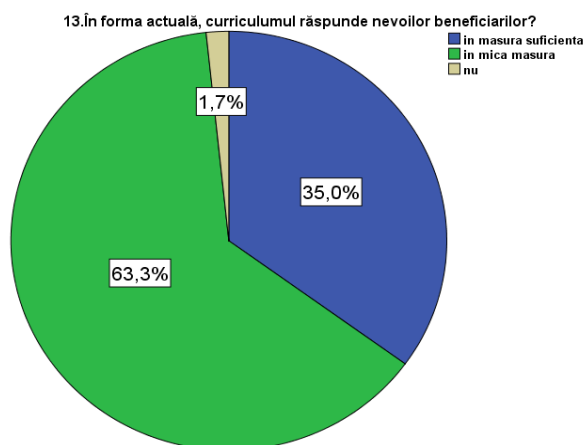
Figura 50. Corespunderea curriculumului contextului sociocultural național și internațional



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Atragem atenție, că 63,3% dintre managerii intervievați, menționează că curriculumul răspunde „în mică măsură” nevoilor beneficiarilor (figura 51).

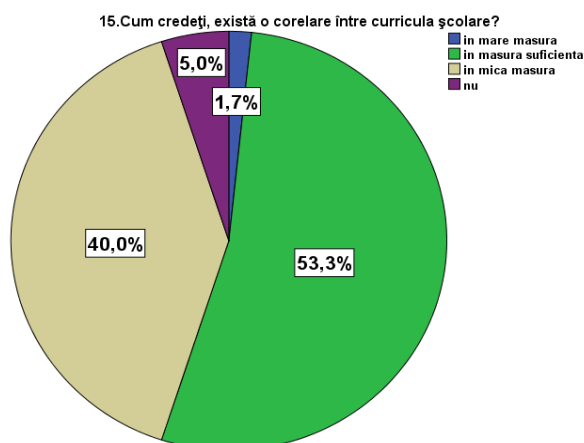
Figura 51. Corespunderea curriculumului nevoilor beneficiarilor



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Din datele prezentate (figura 52) se relevă că 40,0% dintre manageri evaluează situația, care „în mică măsură” demonstrează existența corelării între curricula disciplinare. Această situație ne orientează cert spre promovarea principiului interdisciplinarității și transdisciplinarității în contextul dezvoltării curriculare.

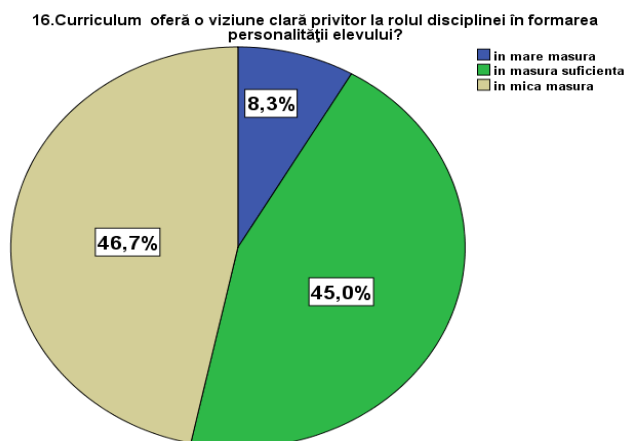
Figura 52. Corelarea între disciplinele de studiu



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Viziunea managerilor școlari referitor la rolul disciplinei de studiu în formarea personalității elevului este următoarea: „în mică măsură” – 46,7%, „în măsură suficientă” – 45% (figura 53).

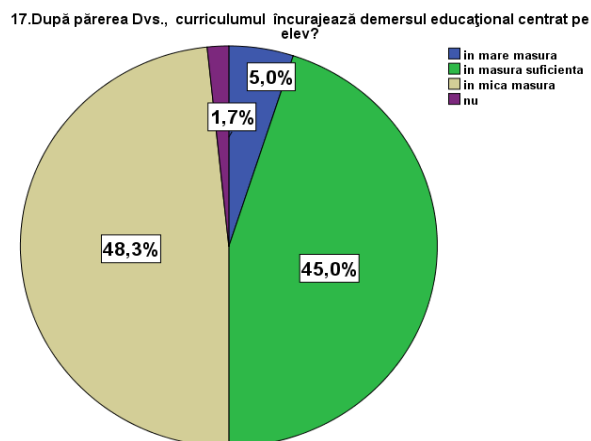
Figura 53. Nivelul de claritate a viziunii curriculumului asupra rolului disciplinei în formarea personalității copilului



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

48,3% manageri școlari sunt de părerea că curriculumul stimulează „în mică măsură” demersul educațional centrat pe copil și doar 5,0% „în mare măsură” (figura 54).

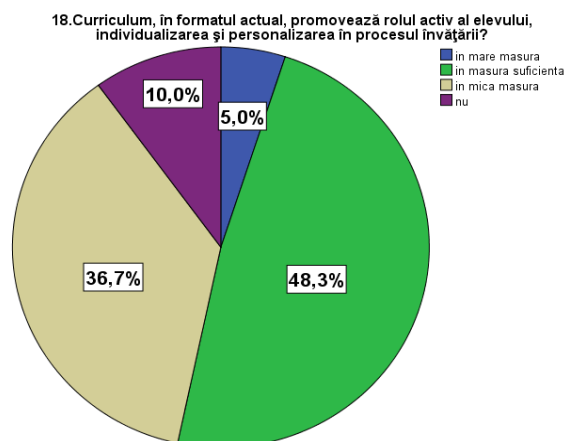
Figura 54. Curriculumul și centrarea pe elev



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

„În mică măsură” (36,7%) și „în măsură suficientă” (48,3%) curriculumul în vigoare promovează individualizarea și personalizarea procesului învățării (figura 55).

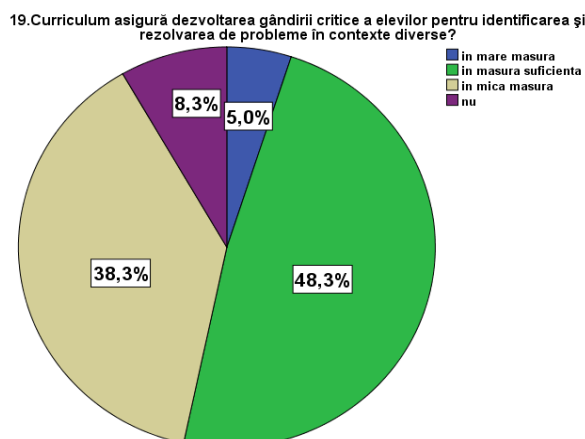
Figura 55. Curriculumul și capacitatea de promovare a individualizării și personalizării procesului învățării



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Curriculumul școlar asigură dezvoltarea gândirii critice „în mică măsură” (38,3%), 48,3% – „în măsură suficientă” și doar 5,0% „în mare măsură” (figura 56).

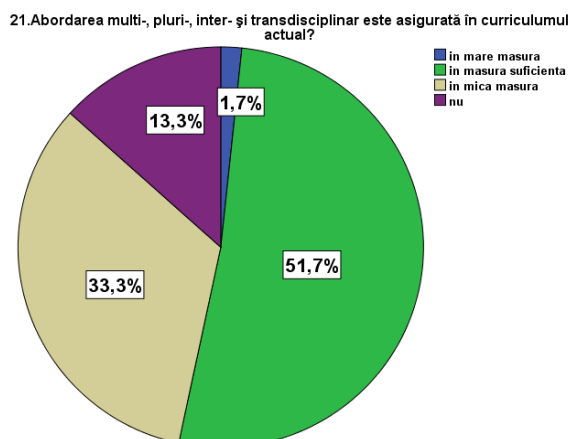
Figura 56. Dezvoltarea gândirii critice prin curriculum



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

După cum relevă datele, opiniile cu referire la asigurarea, în curriculum, abordării multi-, pluri-, inter-, transdisciplinarității s-au repartizat în felul următor: 33,3% – „în mică măsură”, 51,7% – „în măsură suficientă” și doar 1,7% „în mare măsură” (figura 57).

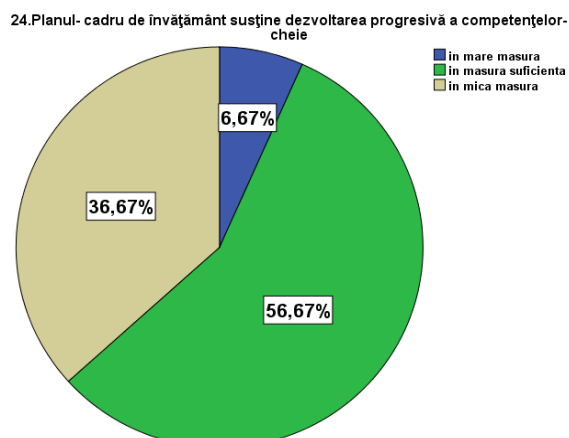
Figura 57. Abordarea, în curriculum, a multi-, pluri-, inter-, transdisciplinarității



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Dintre cei intervievați, doar 6,67% au arătat că Planul-cadru de învățământ susține „în mare măsură” dezvoltarea progresivă a competențelor-cheie (figura 58).

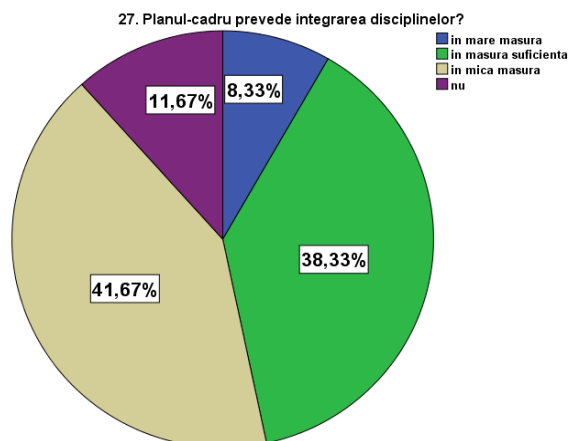
Figura 58. Prevederea dezvoltării progresive a competențelor-cheie, în Planul-cadru de învățământ



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Planul-cadru, conform rezultatelor sondajului, prevede integrarea disciplinelor în „în mică măsură” 41,67%, „în măsură suficientă” – 38,83% (figura 59).

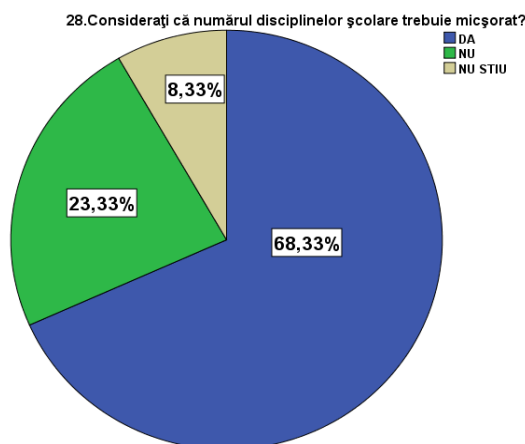
Figura 59. Integrarea disciplinelor, în Planul-cadru de învățământ



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Din numărul total de manageri intervievați, 68,33% consideră că trebuie micșorat numărul disciplinelor școlare (figura 60).

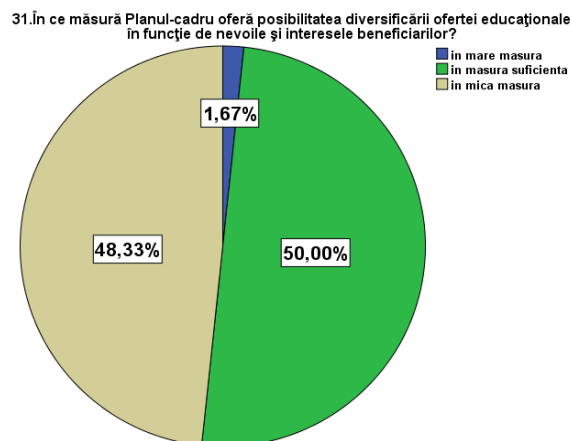
Figura 60. Planul-cadru și numărul disciplinelor școlare



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

„În mică măsură” (48,33%) Planul-cadru oferă posibilitatea diversificării ofertei educaționale, în funcție de nevoile și interesele beneficiarilor (figura 61).

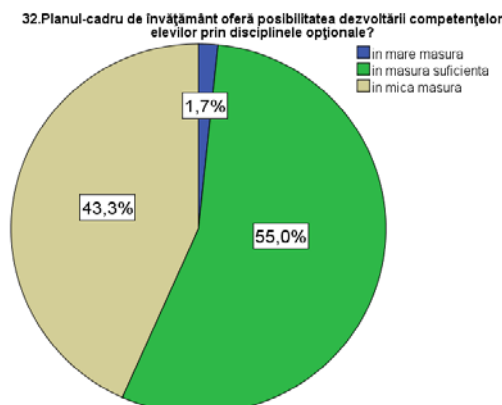
Figura 61. Planul-cadru și oportunități de diversificare a ofertei educaționale



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

În rezultatul anchetării s-a stabilit că Planul-cadru „în mică măsură” (43,3%) oferă posibilitatea de dezvoltare a competențelor prin disciplinele opționale (figura 62).

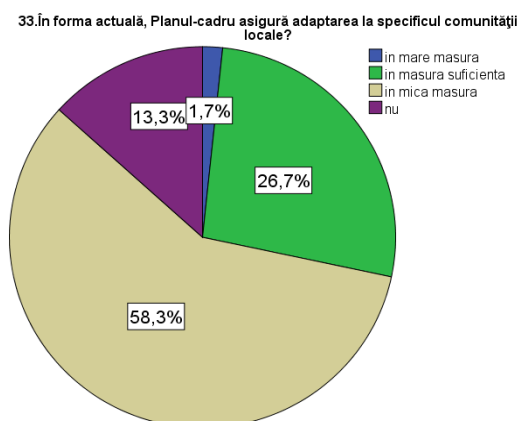
Figura 62.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

58,3% de manageri ne-au relatat că în forma actuală Planul-cadru asigură „în mică măsură” adaptarea curriculumului la specificul comunității locale (figura 63).

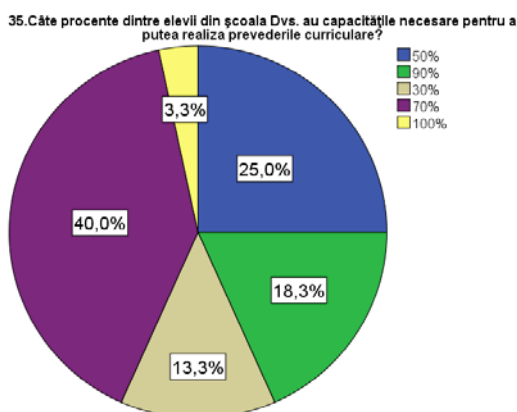
Figura 63.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Prezintă interes problema școlarizării. La întrebarea „Câte procente dintre elevii din școala dvs. au capacități necesare pentru a putea realiza provocările curriculumului?”, răspunsurile s-au repartizat în felul următor: „100%” – 13,3%; „70%” – 40,0%; „30,0%” – 3,3%; „90,0%” – 18,3%; „50,0%” – 25,0% (figura 64).

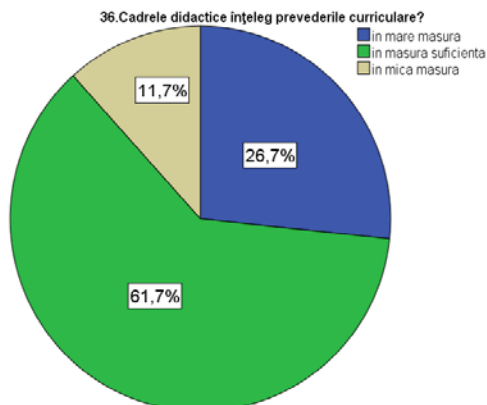
Figura 64.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Cadrele manageriale consideră că 61,7% dintre cadrele didactice înțeleg „în măsură suficientă” prevederile curriculare (figura 65).

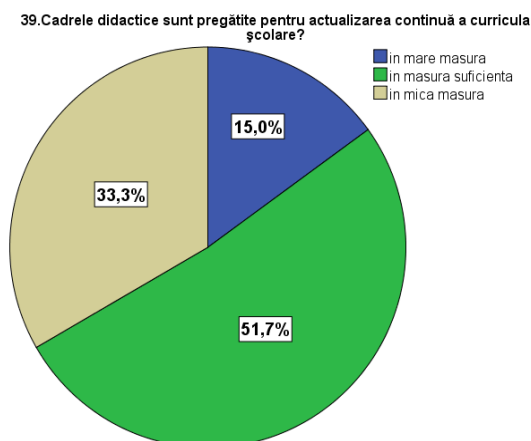
Figura 65.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Pentru actualizarea continuă a curricula școlare „în mare măsură” sunt pregătite 15,0% dintre cadrele didactice (figura 66).

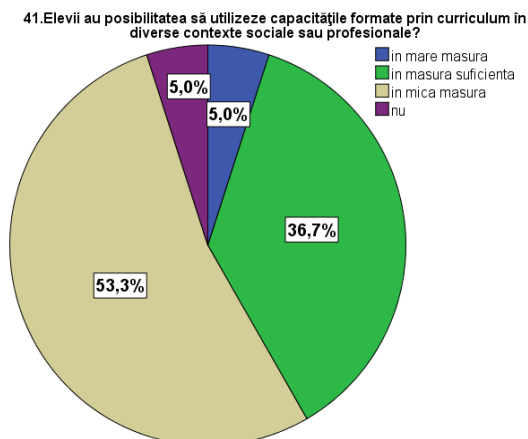
Figura 66.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Rezultatele ne demonstrează că elevii au posibilitatea să utilizeze capacitățile formate prin curriculum, în diverse contexte sociale sau profesionale, „în mică măsură” 53,3% (figura 67).

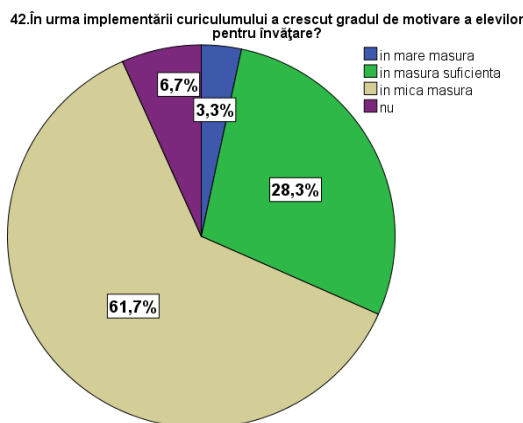
Figura 67.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

În urma implementării curriculumului axat pe competențe gradul de motivare al elevilor pentru învățare a crescut „în mică măsură” – 61,7% (figura 68).

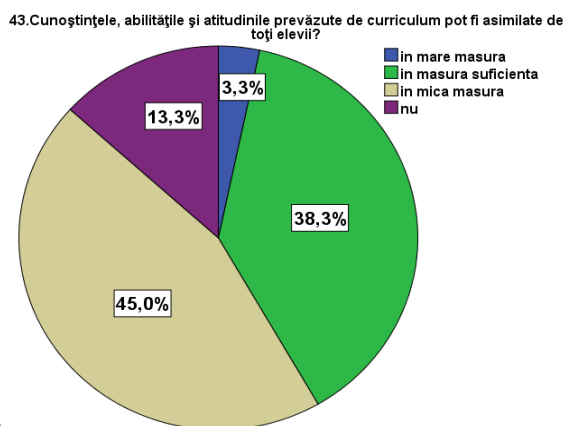
Figura 68.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Din opiniile managerilor aflăm că cunoștințele, abilitățile și atitudinile prevăzute de curriculum sunt asimilate de elevi „în mică măsură” – 45,0%, iar în 13,3% – nu pot fi asimilate (figura 69).

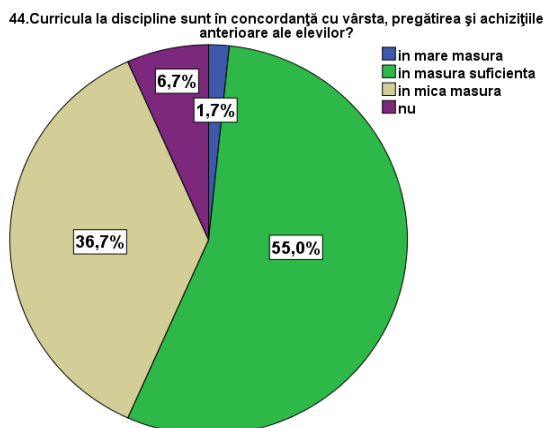
Figura 69.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Curricula disciplinare la nivel diferit sunt în concordanță cu vârsta, pregătirea și achizițiile anterioare ale elevilor. După cum demonstrează figura 70, 36,7% sunt „în mică măsură” în atare concordanță.

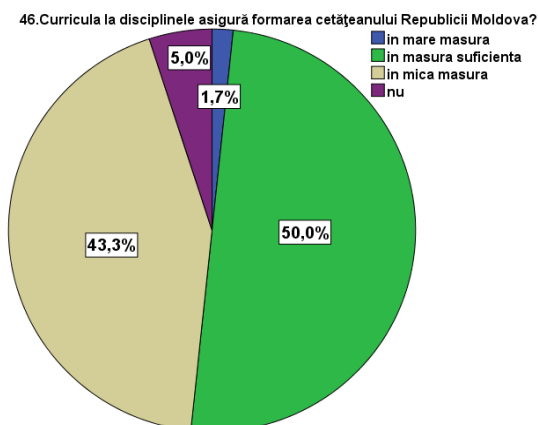
Figura 70.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Din datele acumulate, am stabilit că curriculumul, în 43,3% dintre intervieuați, creează condiții de formare a cetățeanului R. Moldova „în mică măsură” (figura 71).

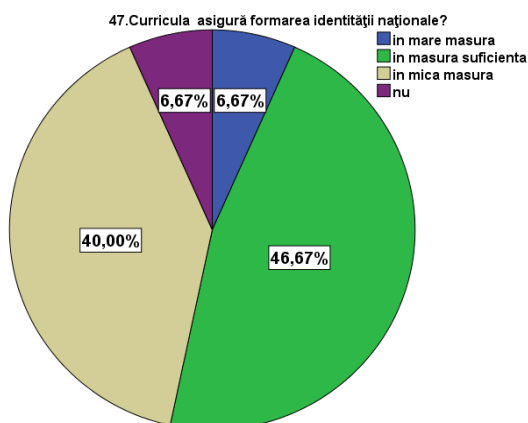
Figura 71.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Curriculumul oferă „în mare măsură” posibilitatea de formare a identității naționale, în opinia managerilor școlari, în 6,67% (figura 72).

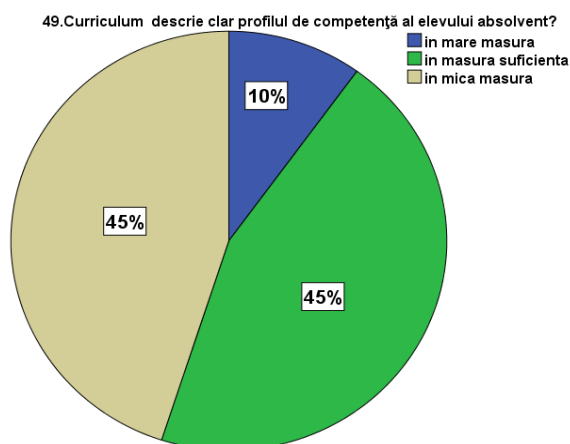
Figura 72.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Din datele acumulate, stabilim că curriculumul evaluat (45,0%) descrie „în mică măsură” clar profilul de competențe al elevului absolvent (figura 73).

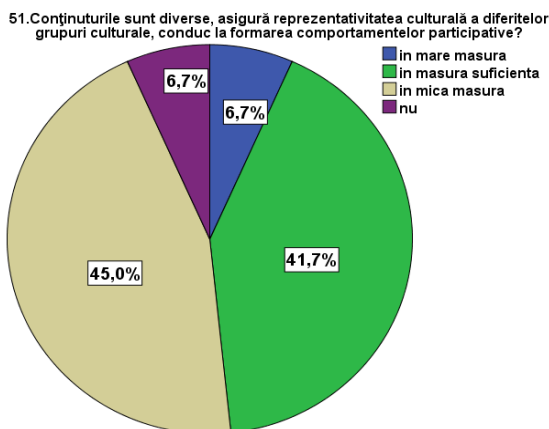
Figura 73.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Din numărul celor intervievați, 45,0% marchează „în mică măsură” că conținuturile sunt diverse și asigură reprezentativitatea diferitelor grupuri culturale, conduc la formarea competențelor participative (figura 74).

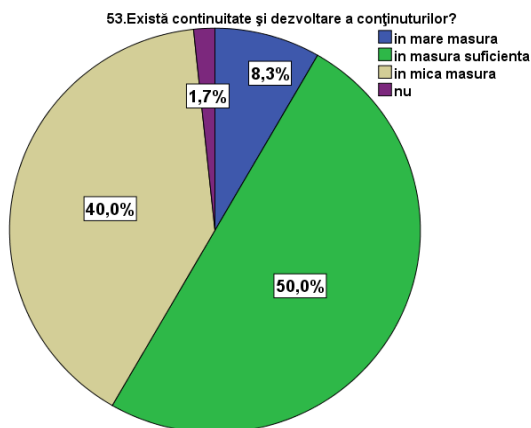
Figura 74.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Am stabilit că 40,0% de manageri caracterizează dezvoltarea pozitivă a conținuturilor, precum și continuitatea lor prin „în mică măsură” (figura 75).

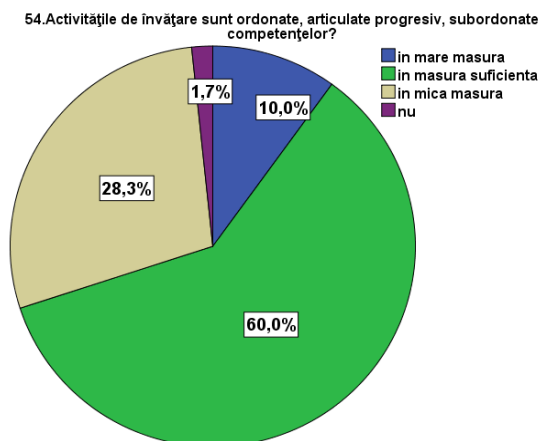
Figura 75.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

S-a stabilit că activitățile de învățare sunt ordonate, articulate progresiv, subordonate competențele „în mică măsură” și „în suficientă măsură” în 88,3% (figura 76).

Figura 76.

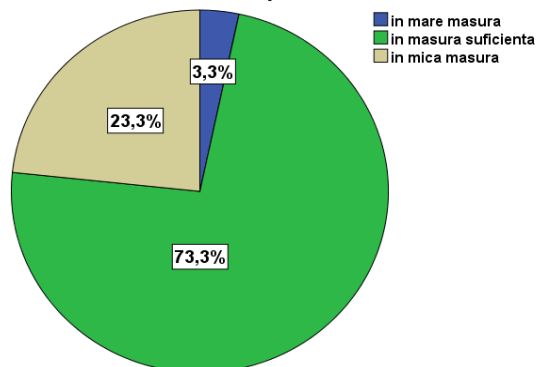


Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Cadrele didactice colectează informații despre nevoile elevilor, stilurile lor de învățare, sprijinul de care ar avea nevoie, abilitățile pe care și le-au format deja „în mică măsură” în 23,3% (figura 77).

Figura 77.

56. Cadrele didactice colectează informații despre nevoile elevilor, stilurile lor de învățare, sprijinul de care ar putea avea nevoie, cunoștințele lor anterioare, abilitățile pe care și le-au format deja în vederea personalizării procesului de învățare?

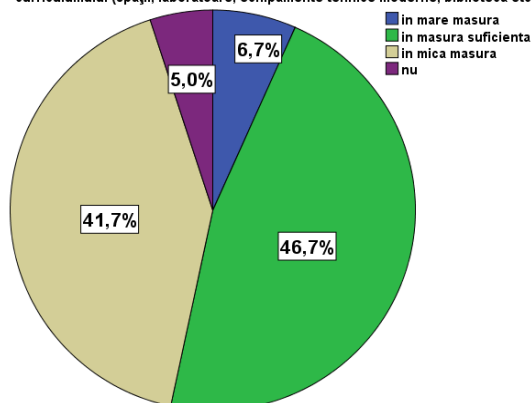


Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

41,7% dintre manageri ne-au informat că resursele materiale existente sunt „în mică măsură” suficiente pentru implementarea curriculumului (figura 78).

Figura 78.

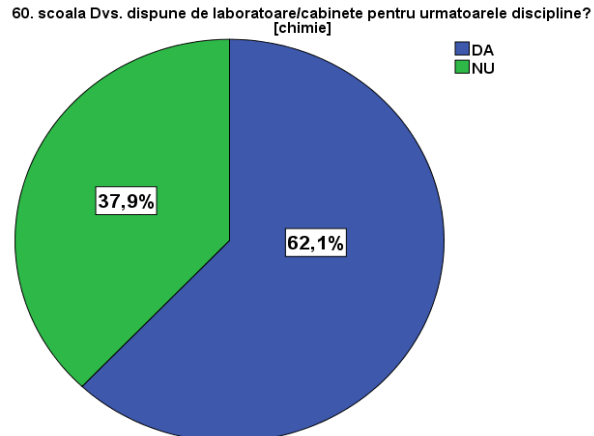
59. Resursele materiale existente în școală sunt suficiente pentru implementarea curriculumului (spații, laboratoare, echipamente tehnice moderne, bibliotecă etc.)?



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Este demonstrat că școlile nu dispun de laboratoare, cabinete pentru realizarea curriculumului la disciplinele reale în 37,9% (figura 79).

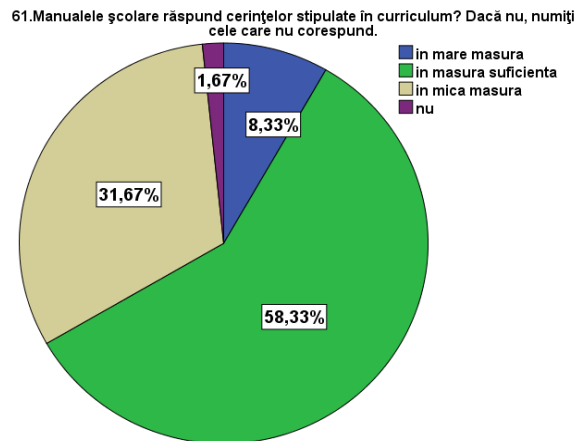
Figura 79.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

După cum vedem din figura 80, 31,67% dintre intervievați au afirmat că manualele școlare răspund „în mică măsură” cerințelor stipulate în curriculum.

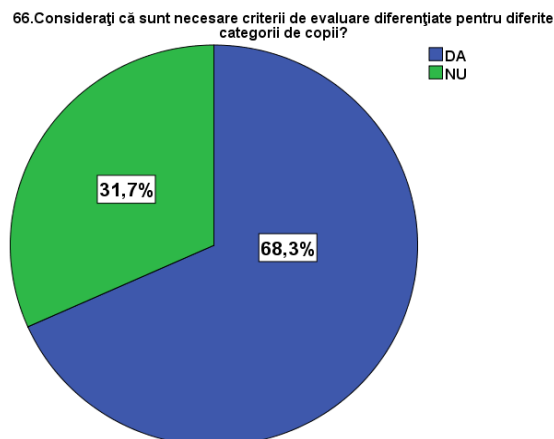
Figura 80.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

S-a stabilit (68,3%) că sunt necesare criteriile de evaluare diferențiate, pentru diferite categorii de copii (figura 81).

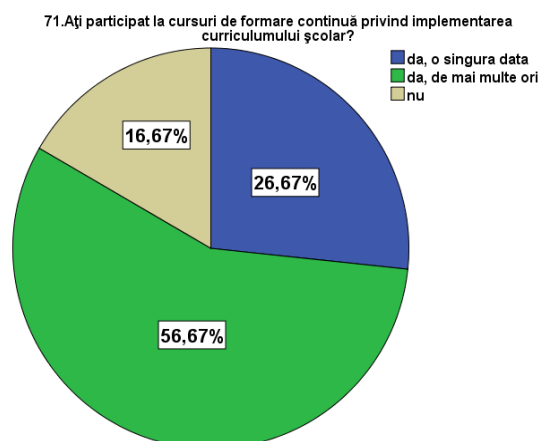
Figura 81.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Din totalul managerilor intervievați, 56,67% relatează că au participat la cursuri de formare continuă privind implementarea curriculumului școlar o dată sau de mai multe ori (figura 82).

Figura 82.



Sursa: Baza de date procesate în urma sondajului

Analizând rezultatele chestionării managerilor remarcăm faptul că aceștia au o atitudine obiectivă față de toate componentele curriculare, optează pentru schimbare, dar pentru o schimbare de calitate a curricula școlare. Totodată, înaintează un șir de sugestii de actualizare și dezvoltare a curriculumului:

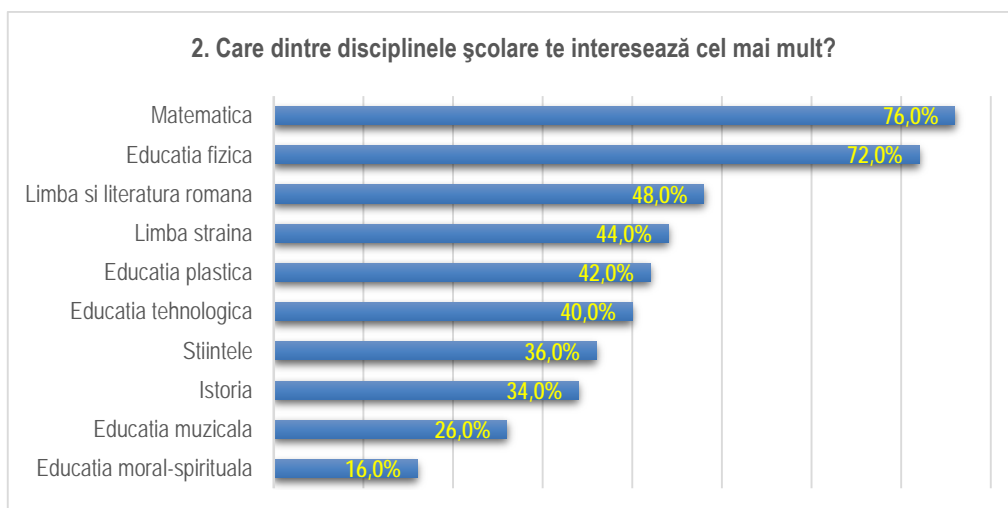
- De corelat competențele cu finalitățile ciclului de învățământ și ale ariilor curriculare;
- De dezvoltat aspectul praxiologic al curricula pentru asigurarea formării identității naționale, a civismului;
- De dezvoltat Planul-cadru cu orientare spre integrarea disciplinelor;
- De dezvoltat relațiile profesor–elev, profesor–părinte;
- De schimbat atitudinea profesorilor, elevilor, părinților față de școală;
- De motivat și stimulat cadrele didactice;
- De ridicat gradul de implicare personală a cadrelor didactice;
- De ridicat eficiența sistemului de motivare, implicare și evaluare a elevilor;
- De micșorat volumul informațiilor inutile, de accesibilizat informațiile pentru elevi;
- De sporit implicarea părinților în activitatea școlii;
- De sporit activitatea și implicarea elevilor în viața școlară și comunitară.

Din opiniile managerilor școlari, este clar că curriculumul bazat pe competențe este mult mai eficient și formează condiții de dezvoltare complexă a elevilor. Totodată, ne relatează că majoritatea pedagogilor au nevoie de demonstrații practice, formări actualizate anume în problema dezvoltării competențelor.

c) OPINIILE ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂN- TUL PRIMAR

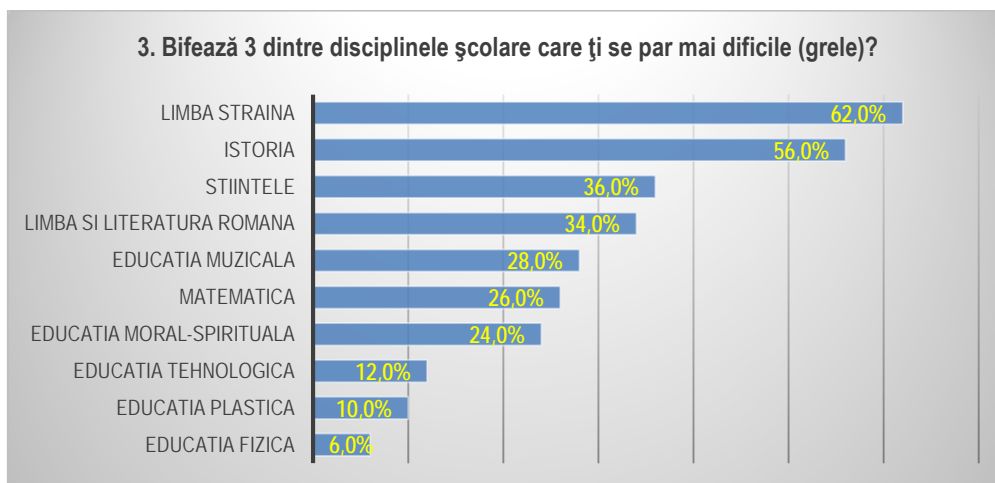
Analiza datelor despre elevii claselor primare a fost realizată în dependență de clasă (clasa a II-a, clasa a III-a și clasa a IV-a). Aceste date nu înregistrează diferențe statistice, rezultatele fiind în toate cazurile foarte apropiate. Pentru analiza opiniilor au fost studiate peste 500 de chestionare, care ne-au demonstrat că dintre disciplinele școlare îi interesează în măsură mai mare Matematica (76,%), Educația fizică (72,0%), Limba și literatură română (48,0%) (figura 83).

Figura 83. Interesul elevilor pentru disciplinele de studiu



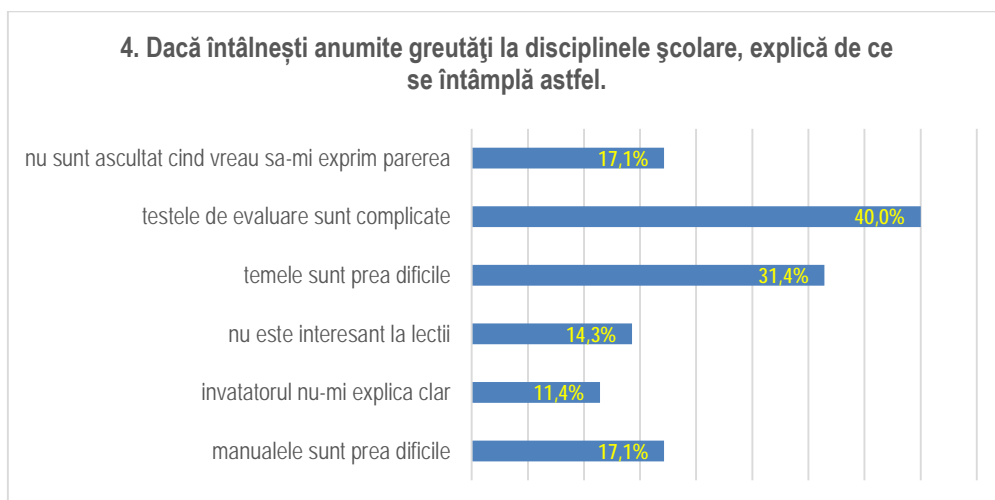
Disciplinele școlare care, în opinia elevilor, reprezintă cele mai mari dificultăți, sunt Limba străină (62,0%), Istorie (56,0%), Științe (36,0%) ș.a. (figura 84).

Figura 84. Cele mai dificile discipline școlare



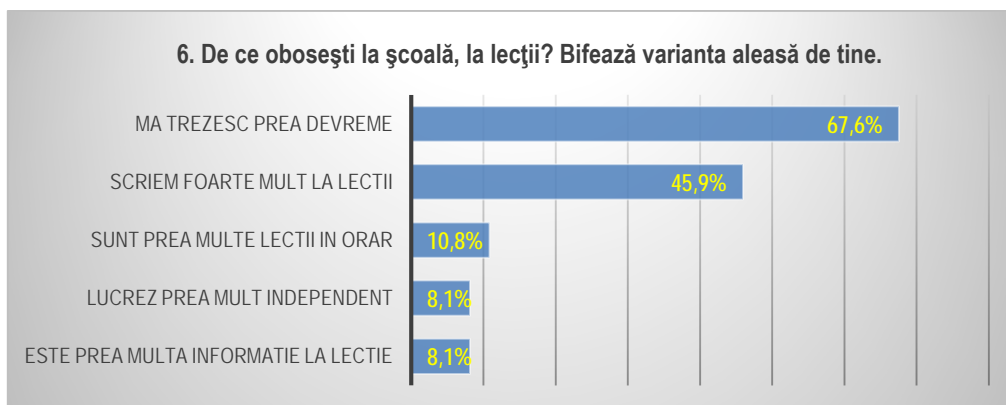
Se întâmplă această situație din cauza testelor de evaluare complicate (40,0%), temelor prea dificile (31,4%), manualelor dificile (17,1%) (figura 85).

Figura 85. Greutăți asociate disciplinelor de studiu



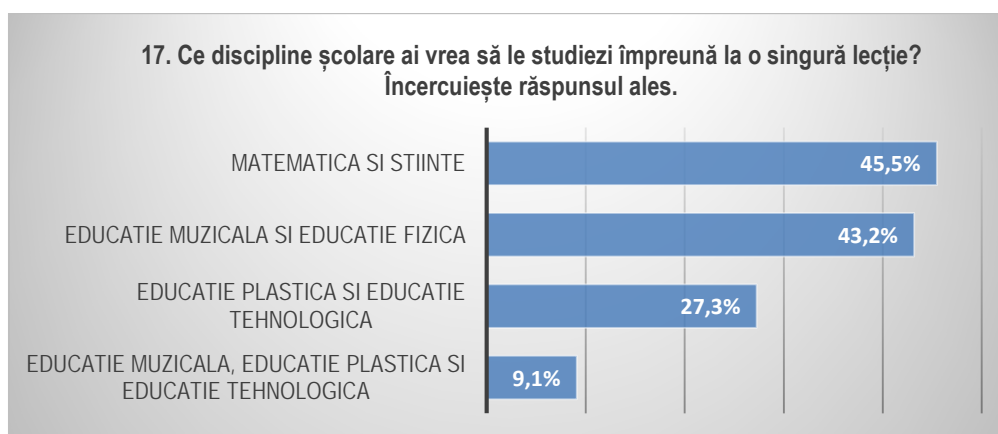
Elevii ne-au relatat că în 54,0% de timp puțin obosec la școală, iar în 10,0% percep oboseala mult mai evidentă. Obosesc elevii la școală, la lecții, în 67,6% din cauză că se trezesc prea devreme, iar în 45,9% cazuri pentru că scriu foarte mult la lecții (figura 86).

Figura 86. Cauzele oboselii la școală



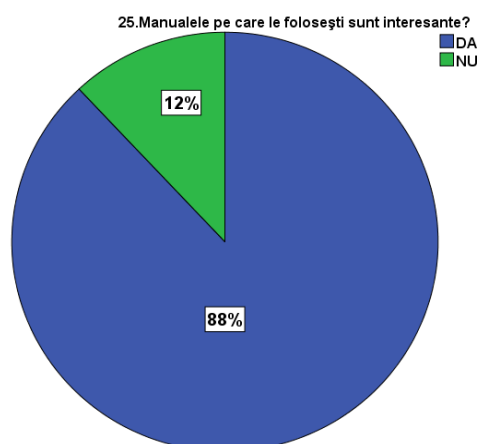
Prezintă interes rezultatele cu referire la întrebarea „Ce discipline școlare ai vrea să studiezi împreună?” (figura 87). După cum observăm, elevii doresc în 45,5% cazuri îmbinarea Matematicii cu Științele, 43,3% – a Educației muzicale cu Educația fizică, 27,3% – a Educației plastice cu Educația tehnologică.

Figura 87. Îmbinarea disciplinelor școlare



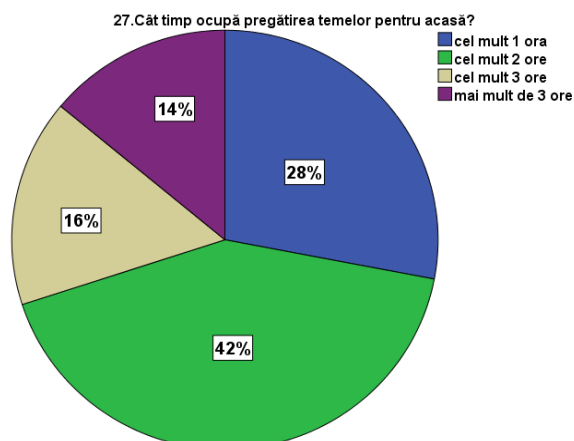
12,0% dintre elevii claselor primare ne informează că manualele pe care le folosesc nu sunt interesante (figura 88), deoarece conțin puține sarcini, exerciții interesante.

Figura 88. Nivelul interesului pentru manualele școlare



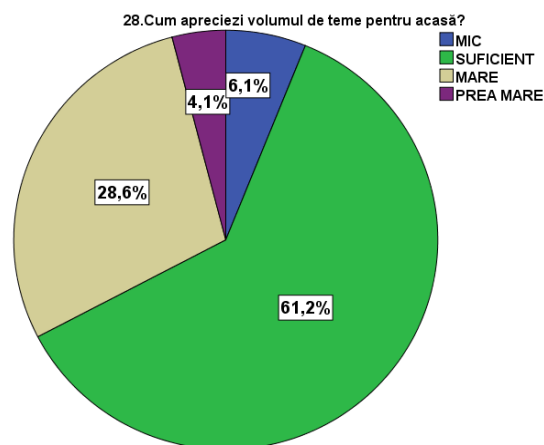
Dintre cei implicați în cercetare, 14,0% ne-au relatat că pregătirea temelor pentru acasă ocupă mai mult de 3 ore (figura 89).

Figura 89. Timpul pentru pregătirea temelor pentru acasă



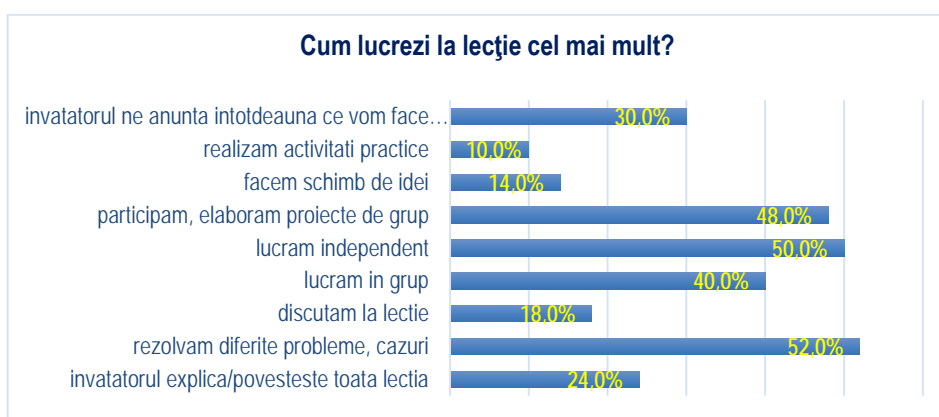
28,6% dintre elevii chestionați atestă că volumul temelor pentru acasă este mare (figura 90).

Figura 90. Volumul temelor pentru acasă



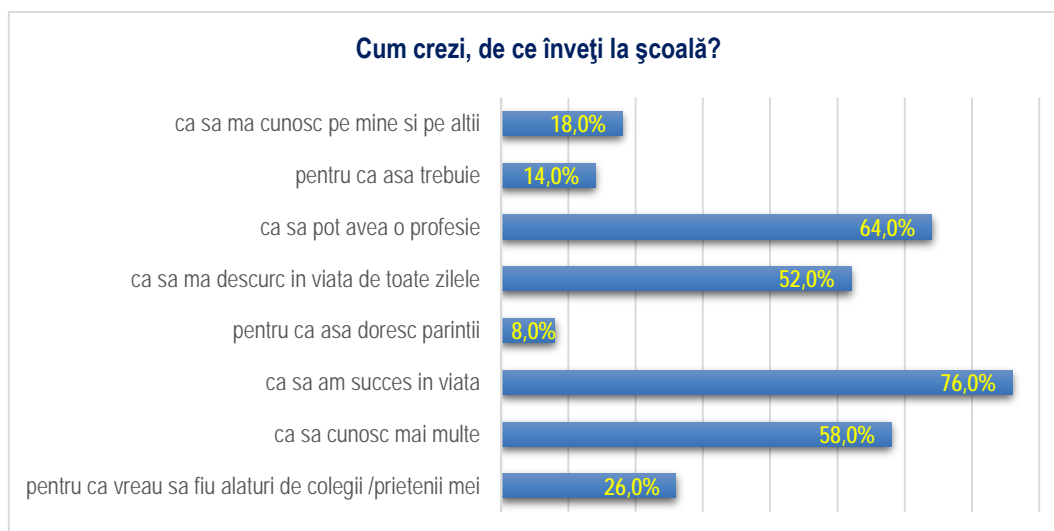
Elevii claselor primare, la lecții, cel mai mult (52,0%) rezolvă diferite probleme, cazuri; în 50,0% de timp lucrează independent; în 48,0% elaborează proiecte de grup (figura 91).

Figura 91.



Dintre cei intervievați, la școală învață ca să aibă succes în viață 76,0%, 58,0% – să cunoască mai multe, 54,0% – ca să poată avea o profesie ș.a. (figura 92).

Figura 92.



Analiza opiniilor elevilor din clasele primare demonstrează că autorii curriculumului trebuie să ia în considerare multe aspecte relatate cu referire la actualizarea documentului respectiv:

Trebuie:

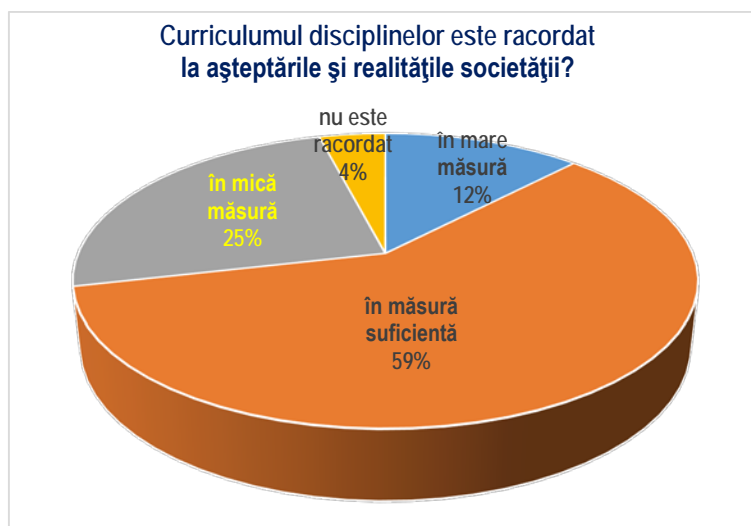
- de revăzut normele de apreciere a rezultatelor elevilor;
- de corelat evaluarea formativă curentă cu evaluarea formativă finală;
- de adecvat tehnicile de evaluare la particularitățile de dezvoltare ale elevilor;
- de dezvoltat strategiile de învățare independent;
- de mărit aspectul aplicativ al învățării;
- de sensibilizat interesele și motivațiile elevilor;
- de stabilit coerența strategiilor didactice și unităților de conținut;
- de sporit valoarea formativă a potențialului educativ al conținuturilor;
- de abordat conținuturile din perspectiva multi-/pluridisciplinară, interdisciplinară sau transdisciplinară;
- de mărit valoarea motivațională a conținuturilor;
- de accesibilizat conținuturile;
- de promovat, prin curriculum, educația incluzivă, centrată pe elev, pe succes etc.;
- de realizat profilactica oboselii elevilor;
- de efectuat centrarea pe învățarea activă.

**d) OPINIILE
ELEVILOR
DIN ÎNVĂȚĂ-
MÂNTUL
GIMNAZIAL**

În studiu au fost implicați elevii claselor a VI-a – a IX-a, dar rezultatele ne-au demonstrat deosebiri minime în schimbarea valorilor acestora, de la clasă la clasă. În cercetare au fost implicați peste 600 de elevi.

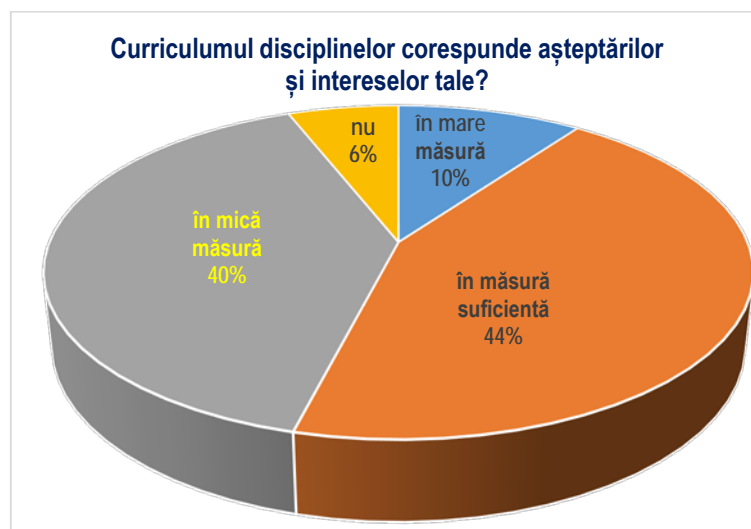
Din rezultatele prelucrate statistic stabilim că curriculumul disciplinar pentru gimnaziu (figura 93), este racordat în 25,0% „în mică măsură” la așteptările și realitățile societății noastre.

Figura 93. Racordarea curriculumului la așteptările și realitățile societății



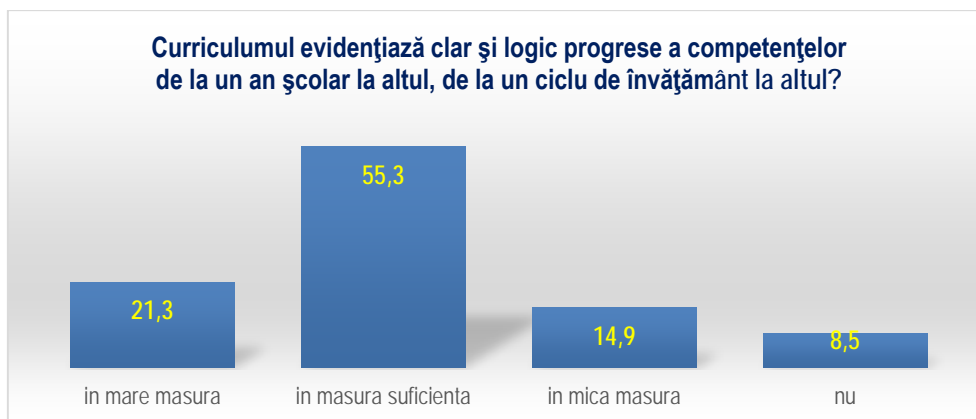
Din figura 94 observăm că 40,0% dintre elevi „în mică măsură” percep curriculumul disciplinelor corespunzător așteptărilor și intereselor sale.

Figura 94. Corespunderea curriculumului așteptărilor și intereselor



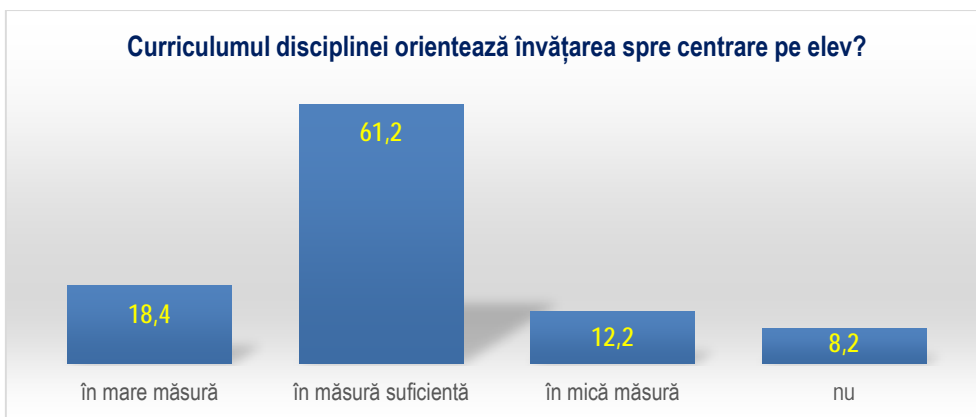
Curriculumul evaluat în 14,9% evidențiază clar și logic progresul competențelor de la un școlar la altul, de la un ciclu de învățământ la altul (figura 95).

Figura 95.



Centrarea pe elev este susținută de curriculum „în măsură suficientă” (61,2%) sau „în măsură mică” (12,2%) (figura 96).

Figura 96.



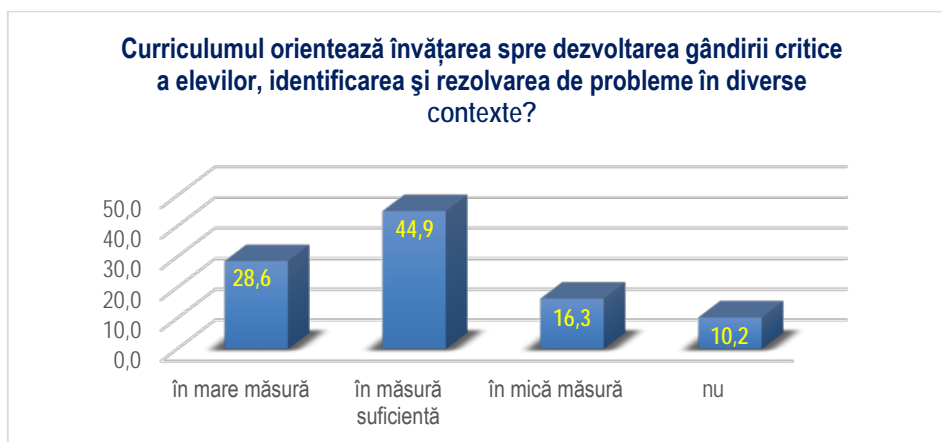
Observăm (figura 97) că curriculumul conține activități de învățare prin colaborare, cooperare, studii de caz și valorizează aptitudinile individuale „în mică măsură” pentru 31,0% de elevi.

Figura 97.



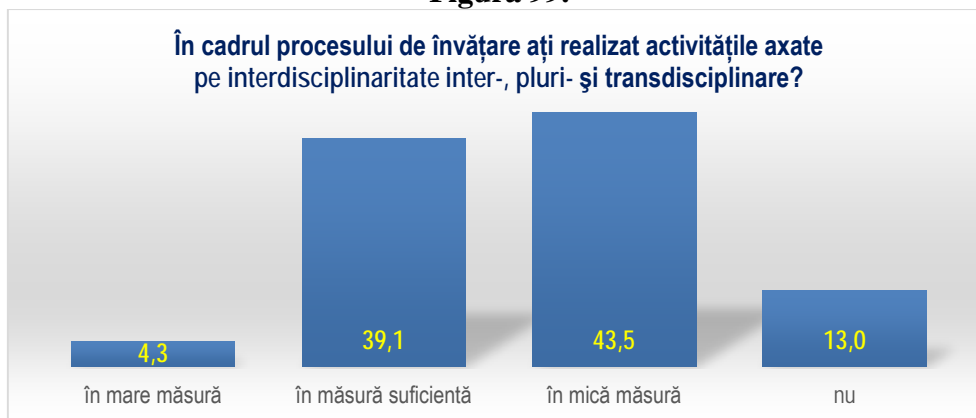
„În mică măsură” (16,8% elevi) curriculumul evaluat orientează învățarea spre dezvoltarea gândirii critice a elevilor (figura 98).

Figura 98.



În cadrul procesului de învățare, curriculumul „în mică măsură” (43,5%) sau „nu realizează” (13,0%) activități axate pe inter-, pluri- și transdisciplinaritate (figura 99).

Figura 99.



Evaluarea curriculumului ne oferă date care confirmă că „în măsură suficientă” (36,7%) conținuturile sunt supradimensionate (figura 100).

Figura 100.

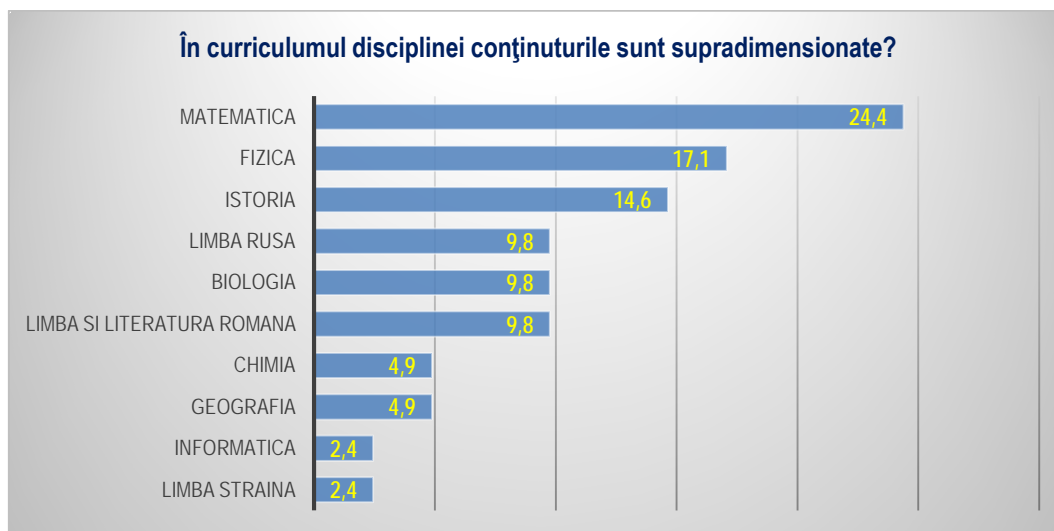
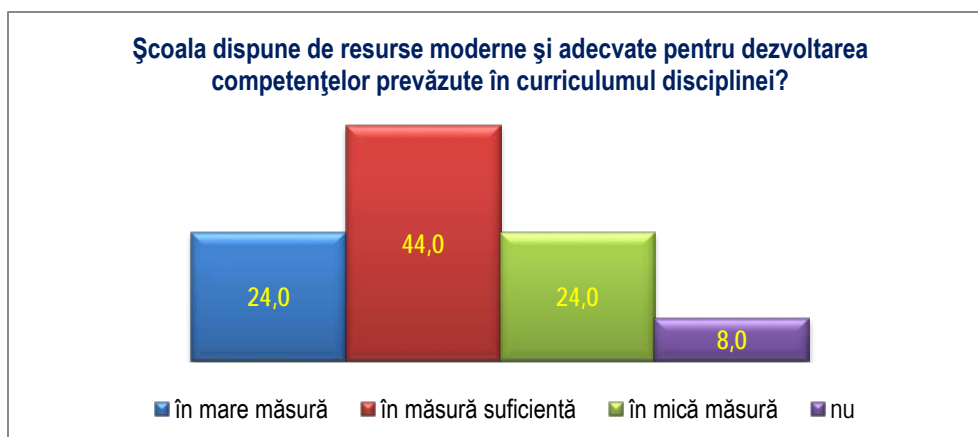


Figura 101 ne demonstrează că școala dispune „în mică măsură” (24,0%) sau „nu dispune” (8,0%) de resurse moderne și adecvate pentru dezvoltarea competențelor prevăzute de curriculumul gimnazial.

Figura 101.



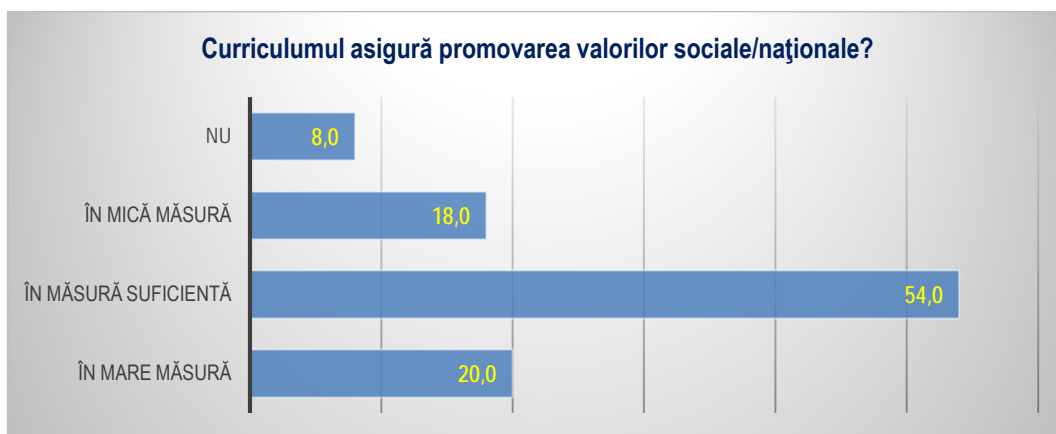
Curricula disciplinare, la momentul actual, corespunde „în mică măsură” (32,0%) sau „nu corespunde” (8,0%) situației pentru realizarea activităților de stimulare a spiritului de inițiativă și creativitate al elevilor (figura 102).

Figura 102.



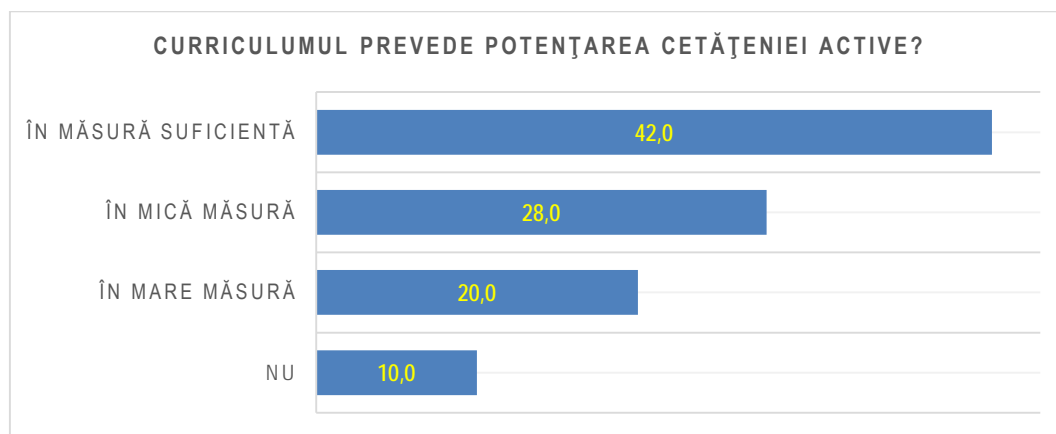
La etapa actuală, curriculumul asigură promovarea valorilor sociale/naționale „în mică măsură” (18,0%) și „în măsură suficientă” – 54,0% (figura 103).

Figura 103.



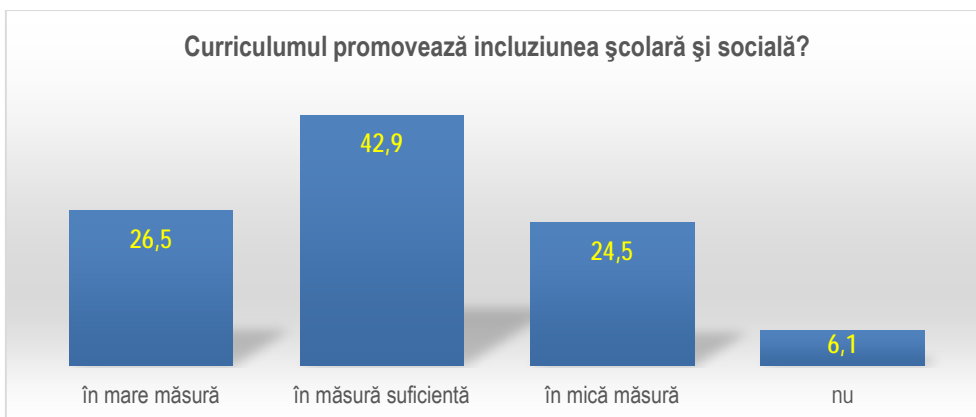
Curriculumul prevede „în mică măsură” (28,0%) potențarea cetățeniei active (figura 104).

Figura 104.



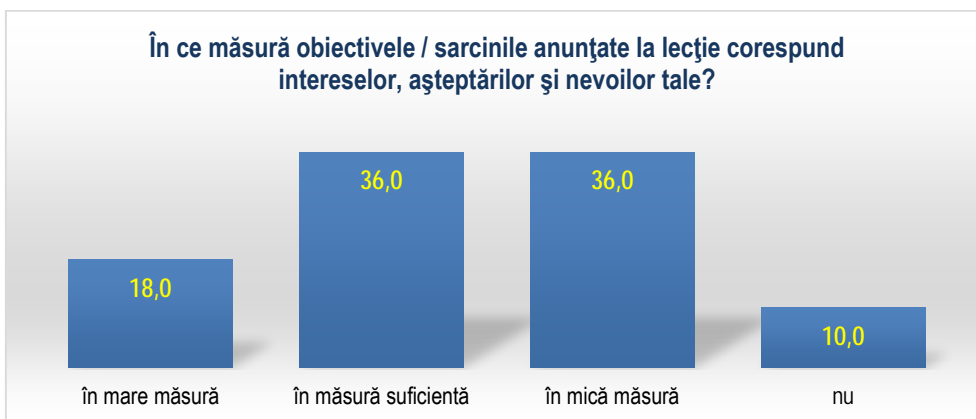
Curriculumul în vigoare „în mică măsură” (24,5%) promovează incluziunea școlară și cea socială (figura 105).

Figura 105.



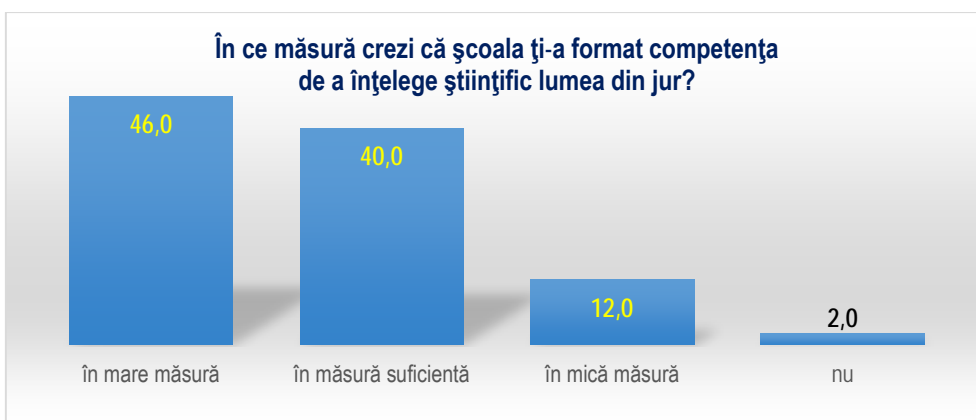
Sarcinile anunțate la lecție, prezentate în curriculum, „în mică măsură” (36,0%) sau „nu corespund” (10,0%) așteptărilor și nevoilor elevilor (figura 106).

Figura 106.



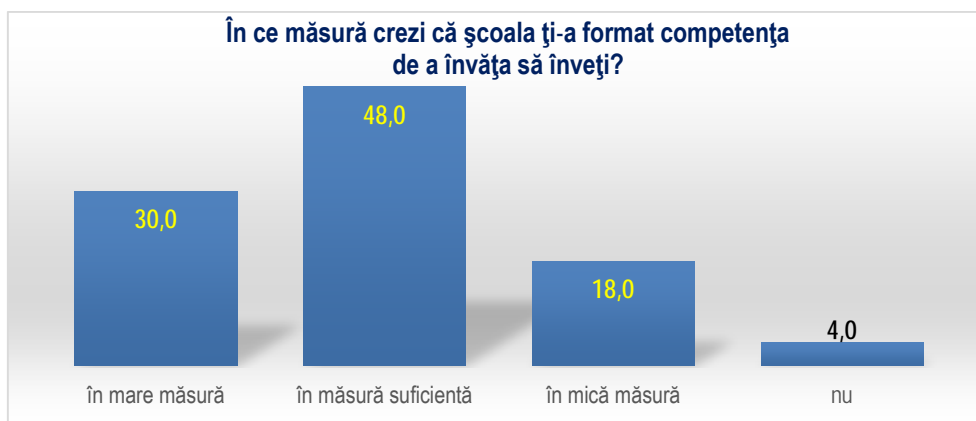
Curriculumul implementat formează „în mică măsură” (12,0%) competența de a înțelege științific lumea din jur (figura 107).

Figura 107.



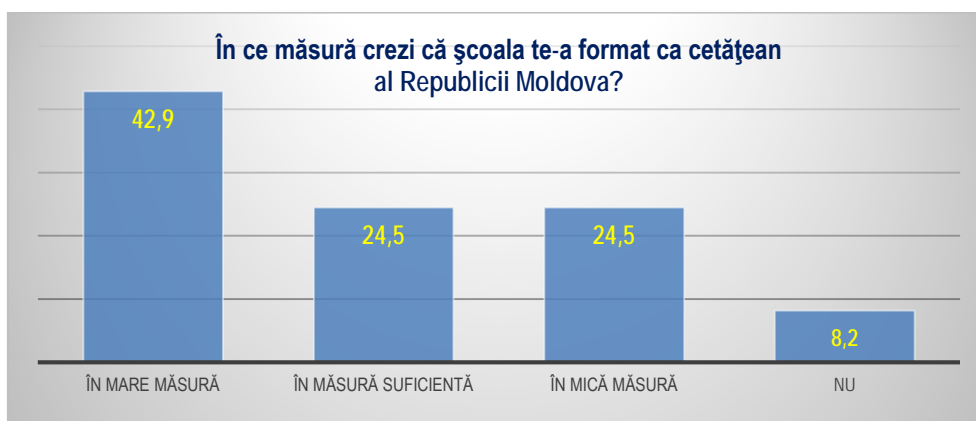
Școala, prin curriculumul prezent, „în mică măsură” (18,0%) formează competența de a învăța să înveți (figura 108).

Figura 108.



Elevii din ciclul gimnazial afirmă că școala „în mică măsură” (24,5%) i-a format ca cetățeni ai Republicii Moldova (figura 109).

Figura 109.



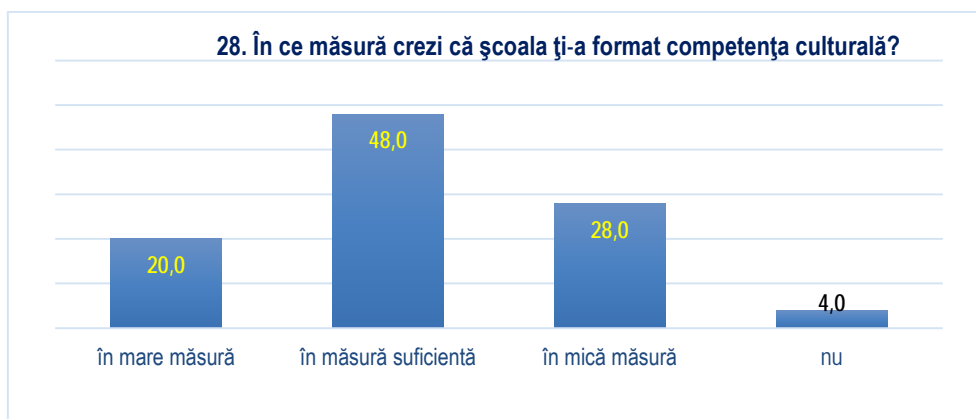
Școala, prin curriculumul evaluat, „în mică măsură” (31,3%) formează competențe antreprenoriale/economice (figura 110).

Figura 110.



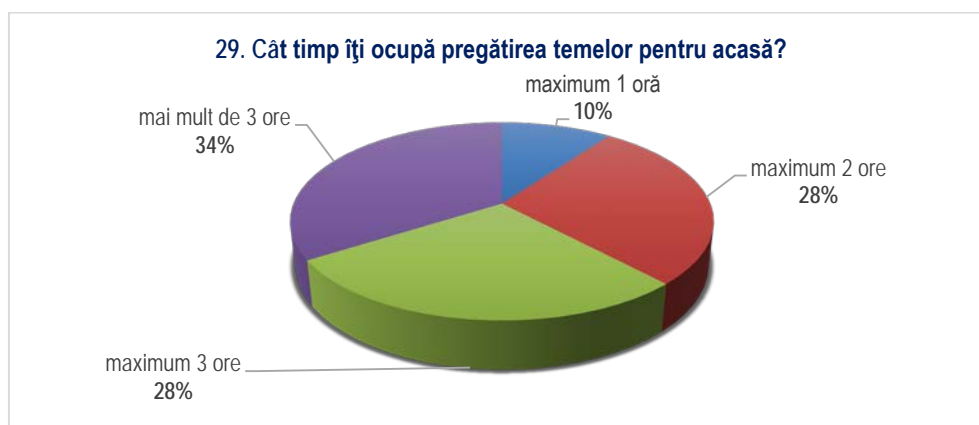
Elevii din gimnaziu au relatat că curriculumul „în mică măsură” (28,0%) formează competența culturală (figura 111).

Figura 111.



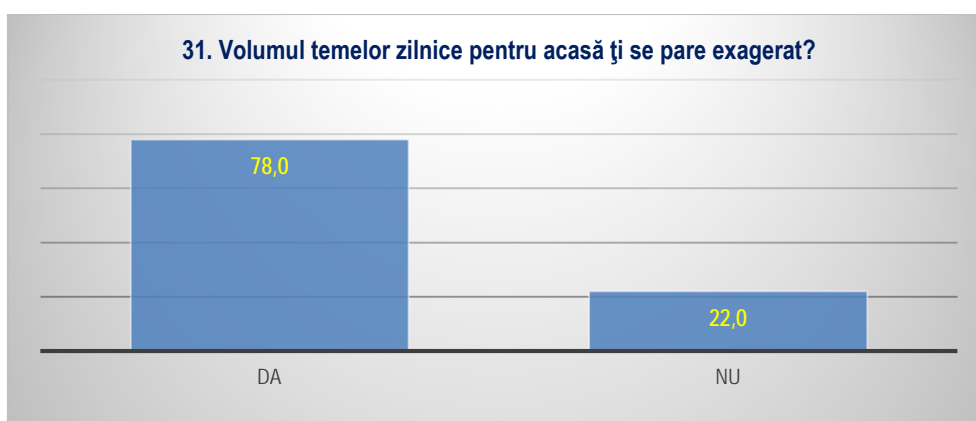
La acest ciclu, elevii ne informează că pregătirea temelor pentru acasă le ocupă maximum 3 ore 28,0% și mai mult de 3 ore – 34,0% (figura 112).

Figura 112.



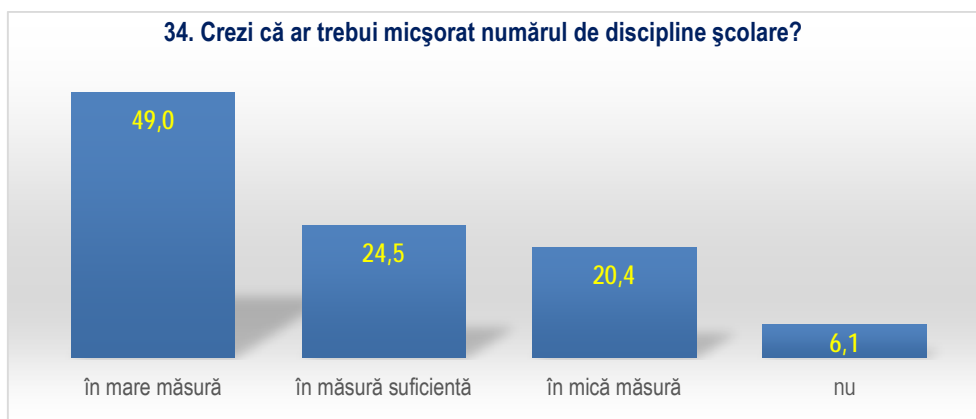
Elevii din gimnaziu subliniază că volumul temelor zilnice pentru acasă este exagerat (78,0%), iar cauza de bază este curriculumul și manualele supraîncărcate, exigențele profesorilor (figura 113).

Figura 113.



Din răspunsurile acumulate, 49,0% cred că ar fi binevenită micșorarea numărului de discipline școlare, în Planul-cadru de învățământ pentru gimnaziu (figura 114).

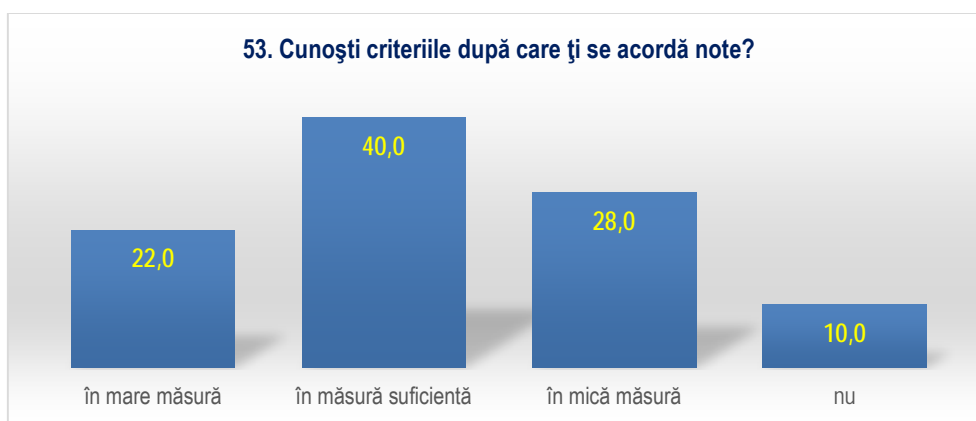
Figura 114.



Din opiniile elevilor observăm că de la 14,0% până la 36,0% dintre ei relatează, la diferite discipline de studiu, se realizează legătura dintre ele „în mică măsură”.

Elevii implicați în evaluarea curriculumului denotă că „în mică măsură” cunosc criteriile după care li se acordă note (28,0%) (figura 115).

Figura 115.



Putem remarca că curricula evaluate pentru gimnaziu au un impact pozitiv, dar, totodată, nu sunt lipsite de un șir de curențe care le-am observat din opiniile elevilor. Curriculumul evaluat nu-i motivează pe elevi pentru învățare, mulți dintre elevi au un grad avansat de neînțelegere a unor discipline, puțin este realizată integrarea între discipline, multe dintre ele au un volum informațional înalt, nivel redus de formare a competențelor de utilizare a computerului, culturale, antreprenoriale, de comunicare. Conținuturile acoperă în mică măsură sau nu acoperă interesele și așteptările elevilor.

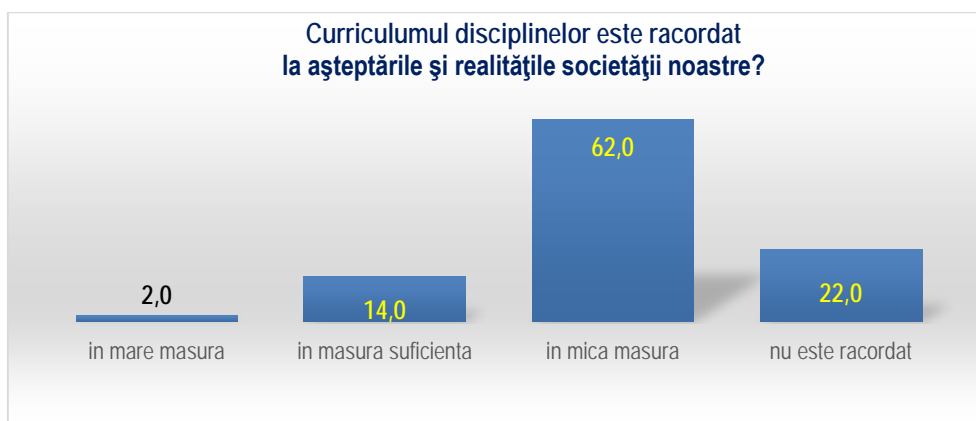
Mulți elevi ne-au relatat despre dezvoltarea deprinderilor practice, a gândirii pozitive critice-pragmatică, cultivarea originalității elevilor; reducerea volumului de informație, stabilirea de relații interdisciplinare, majorarea gradului de accesibilitate și a caracterului aplicativ al curriculumului; dezvoltarea potențialului educativ orientându-l spre formarea personalității integrale; avansarea originalității, strategiilor și metodelor de predare-învățare-evaluare; dezvoltarea principiului coerenței între sarcinile de învățare; deschiderea curricula pentru includerea școlară și socială a tuturor elevilor.

**e) OPINIILE
ELEVILOR DIN
ÎNVĂȚĂMÂN-
TUL LICEAL**

Pentru a obține rezultate obiective, în scopul actualizării curriculumului școlar, au fost implicați în studiu 450 de elevi ai claselor a X-a – a XII-a. Prelucrarea statistică a datelor finale, referitoare la diversitatea rezultatelor în dependență de clasa de elevi, ne-a demonstrat lipsa corelațiilor statistice obiective.

După cum observăm (figura 116), curriculumul evaluat nu este racordat (22,0%) sau este racordat „în mică măsură” (62,0%) la așteptările și realitățile societății noastre.

Figura 116.



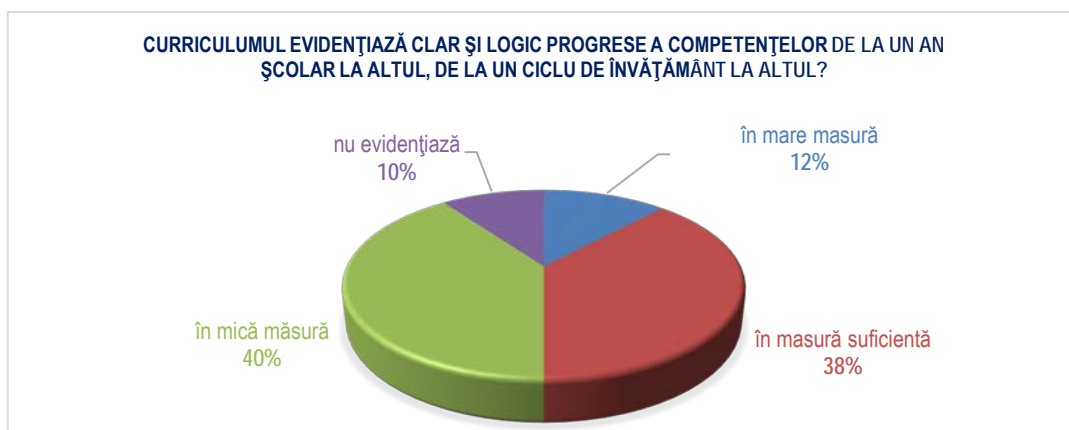
Spre regret, curriculumul școlar pentru liceu „nu oferă” (18,0%) sau oferă „în mică măsură” (60,0%) o viziune clară cu referire la rolul disciplinei în formarea personalității elevilor (figura 117).

Figura 117.



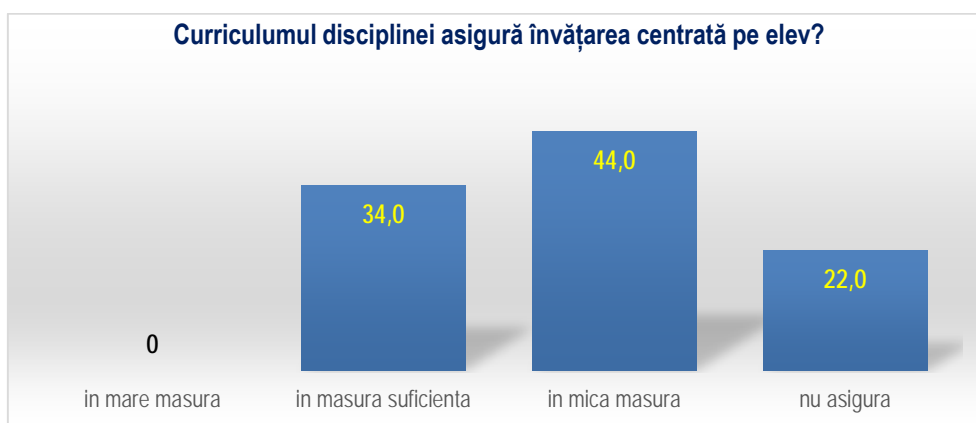
Curriculumul în vigoare nu evidențiază (10,0%) sau evidențiază „în mică măsură” (40,0%) clar și logic progresele competențelor de la un an școlar la altul, de la un ciclu de învățământ la altul (figura 118).

Figura 118.



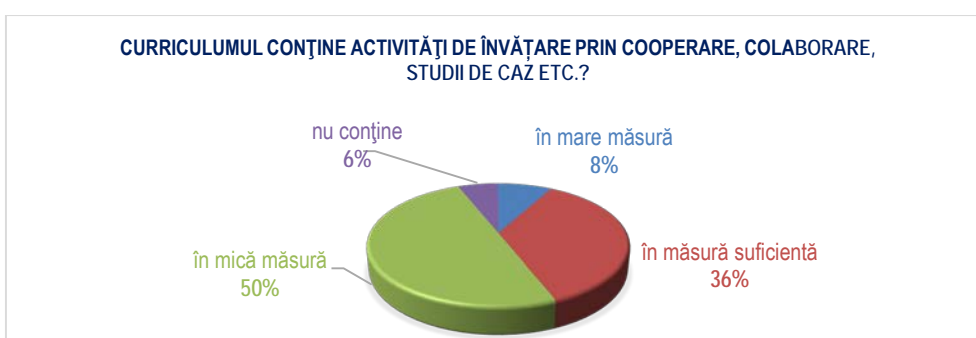
Este de menționat că curriculumul implementat „nu asigură” (22,0%) sau asigură „în mică măsură” (44,0%) învățarea centrată pe elev (figura 119).

Figura 119.



Elevii ne-au relatat că curriculumul în 50,0% conține „în mică măsură” activități de învățare prin cooperare, colaborare, studii de caz etc. (figura 120).

Figura 120.



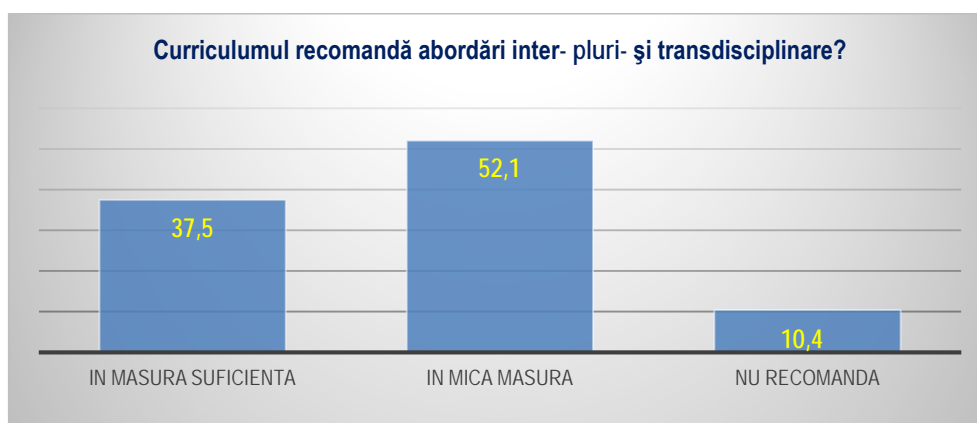
Curriculumul liceal „în mică măsură” (42,0%) încurajează gândirea critică a elevilor, pentru identificarea și rezolvarea de probleme în diverse contexte (figura 121).

Figura 121.



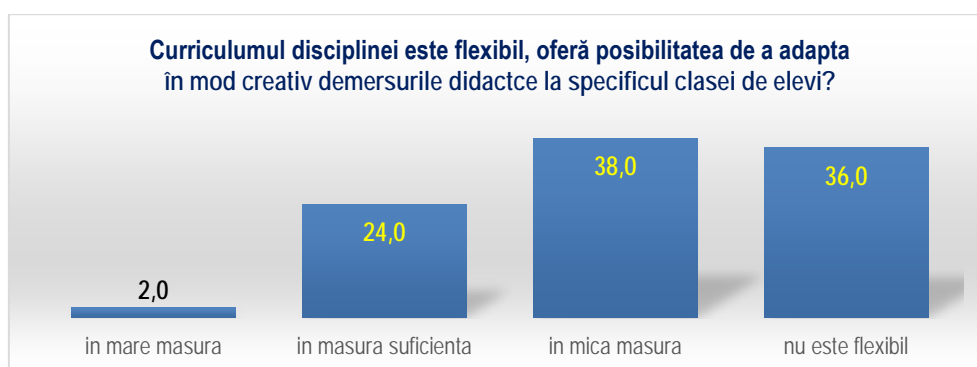
Trebuie de subliniat că din opiniile liceenilor curriculumul „în mică măsură” (52,1%) lansează abordări inter-, pluri- și transdisciplinare (figura 122).

Figura 122.



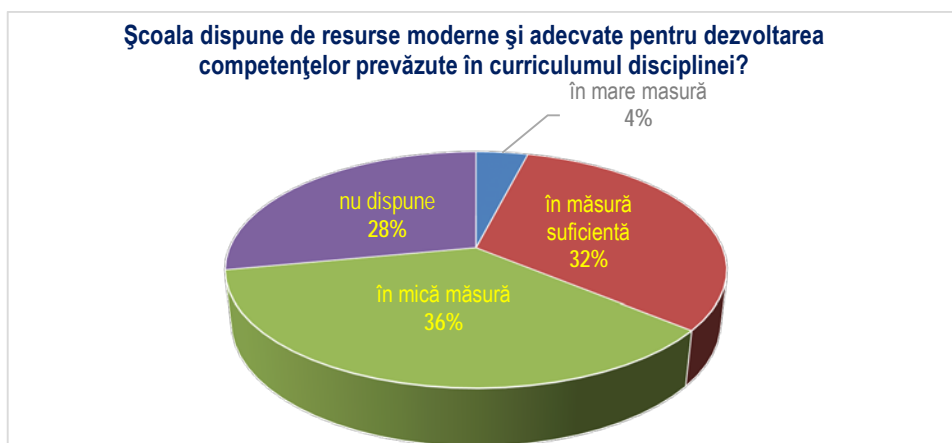
36,0% de liceeni ne-au informat că curriculumul implementat nu este flexibil (36,0%) și nu oferă posibilitate de a-l adapta în mod creativ (figura 123).

Figura 123.



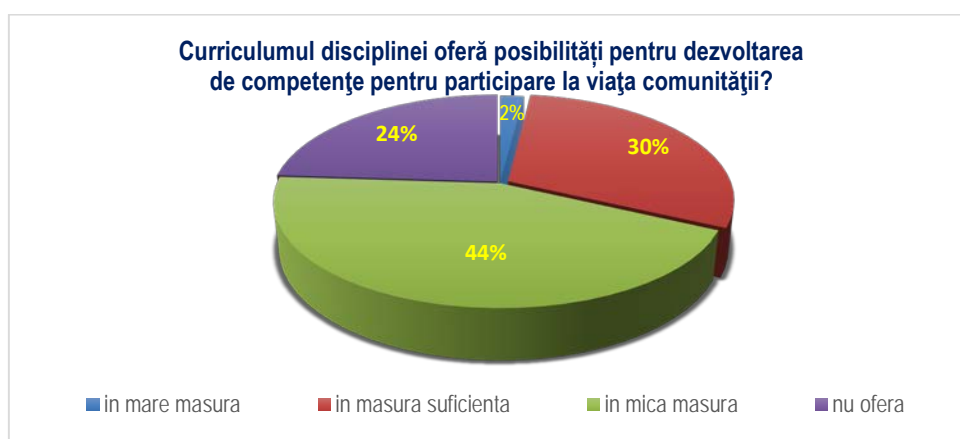
După cum demonstrează figura 124, școala în 28,0% „nu dispune”, iar în 36,0% – dispune „în mică măsură” de resurse moderne și adecvate pentru dezvoltarea competențelor prevăzute în curriculumul disciplinar.

Figura 124.



Curriculumul oferă „în mică măsură” (44,0%) posibilitatea pentru dezvoltarea de competențe de participare la viața comunitară (figura 125).

Figura 125.



Curriculumul implementat în școală „nu oferă” (22,0%) sau oferă „în mică măsură” (62,0%) sugestii utile pentru crearea activităților de stimulare a spiritului de inițiativă și creativitate a elevilor (figura 126).

Figura 126.



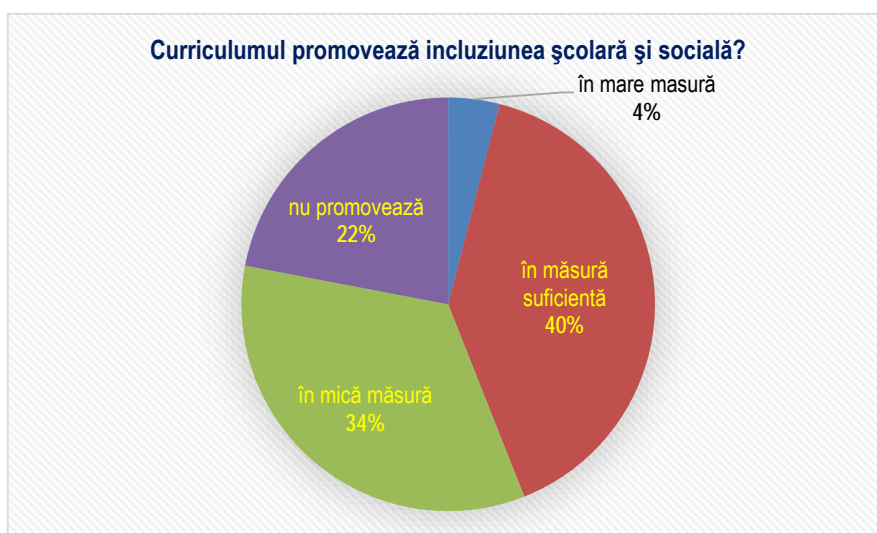
Potențarea cetățeniei active este „în mică măsură” la 44,9% de intervievați (figura 127).

Figura 127.



Curriculumul supus evaluării „nu promovează” (22,0%) sau promovează „în mică măsură” (34,0%) incluziunea școlară și socială (figura 128).

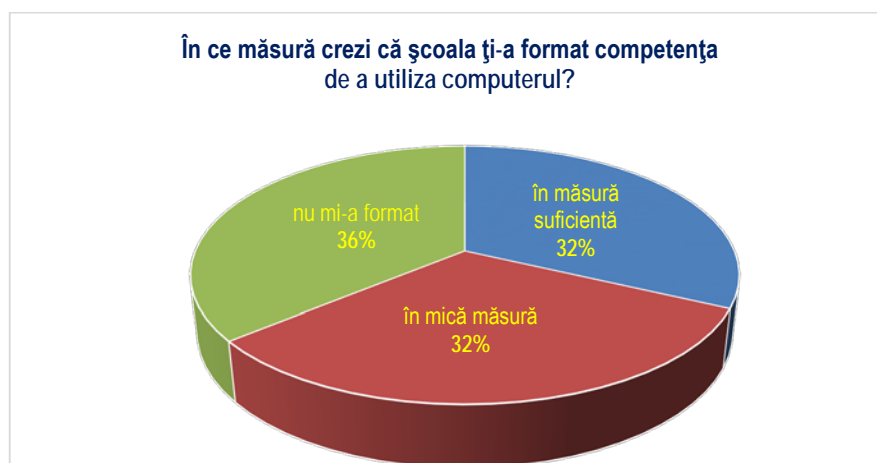
Figura 128.



Un șir de opinii ale liceenilor ne-au demonstrat că disciplinele de studiu „în mică măsură”, de la 20,0% până la 56,0%, nu sunt prezentate după înțelesul elevilor.

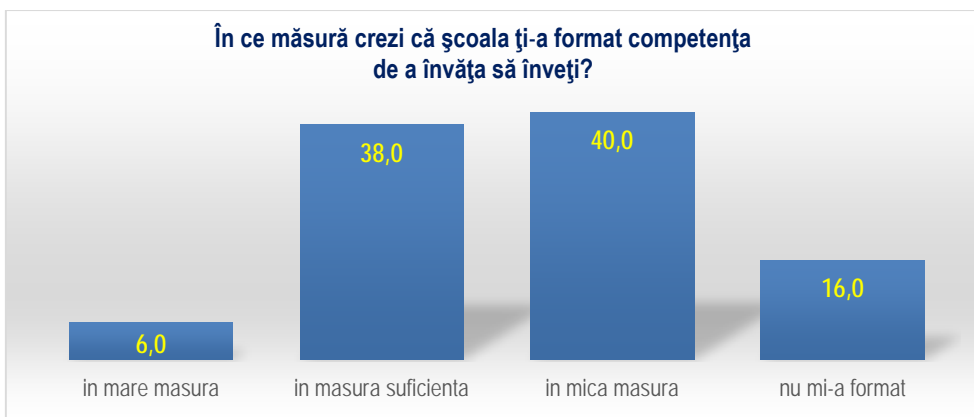
Școala formează un șir de competențe, dar nivelul acestora este foarte diferit. De exemplu: la întrebarea „În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a utiliza computerul?” 36,0% răspund că „nu le-a format”, iar 32,0% – „în mică măsură” (figura 129).

Figura 129.



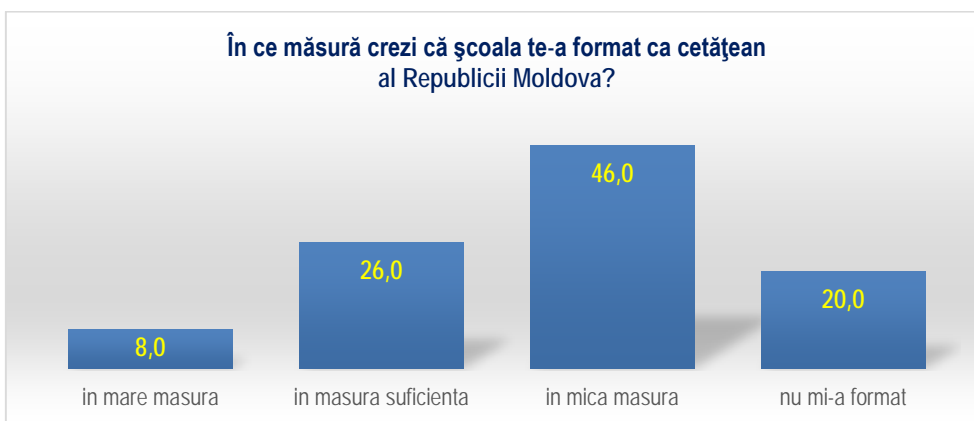
Școala, din relatările elevilor, nu le-a format competențe de a învăța să învețe în 16,0%, iar în 40,0% le-a format „în mică măsură” (figura 130).

Figura 130.



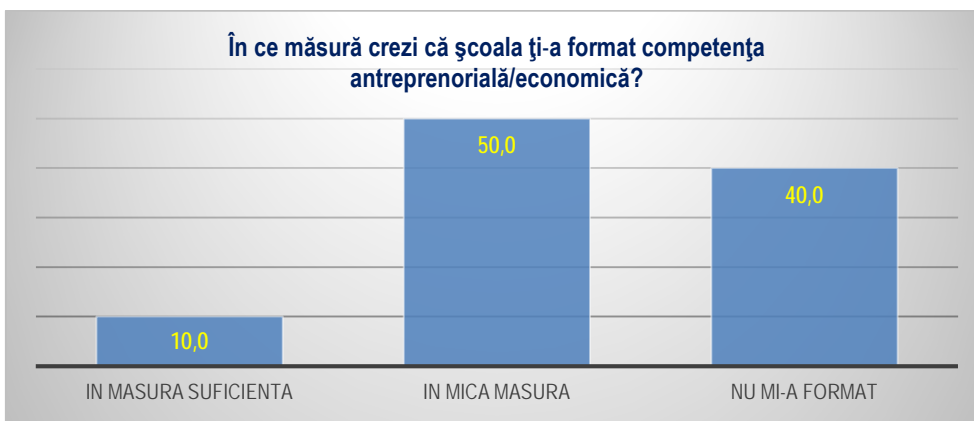
Alertează opinia liceenilor vizavi de capacitatea școlii de a dezvolta competențe asociate civismului: 20,0% dintre elevi consideră că școala nu i-a format ca cetățeni ai Republicii Moldova, iar 46,0% – i-a format „în mică măsură” (figura 131).

Figura 131.



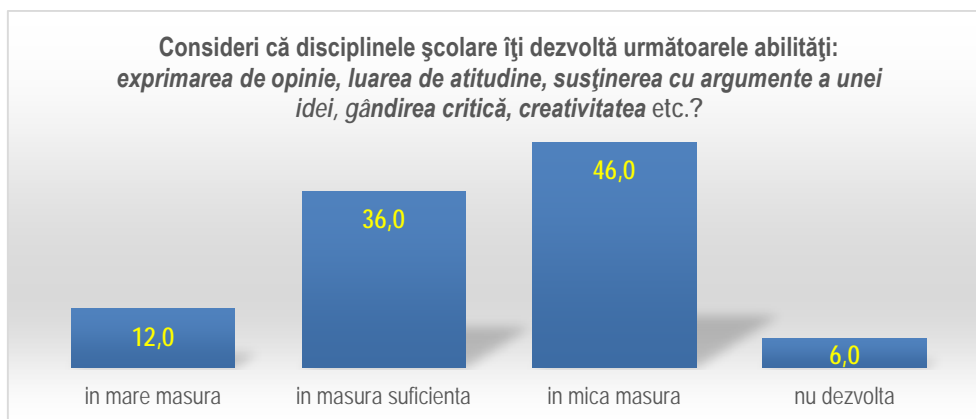
La fel, este gravă situația referitoare la formarea competenței antreprenoriale/economice. Astfel, 40 la sută dintre respondenți consideră că școala nu o formează și 50% o formează „în mică măsură” (figura 132).

Figura 132.



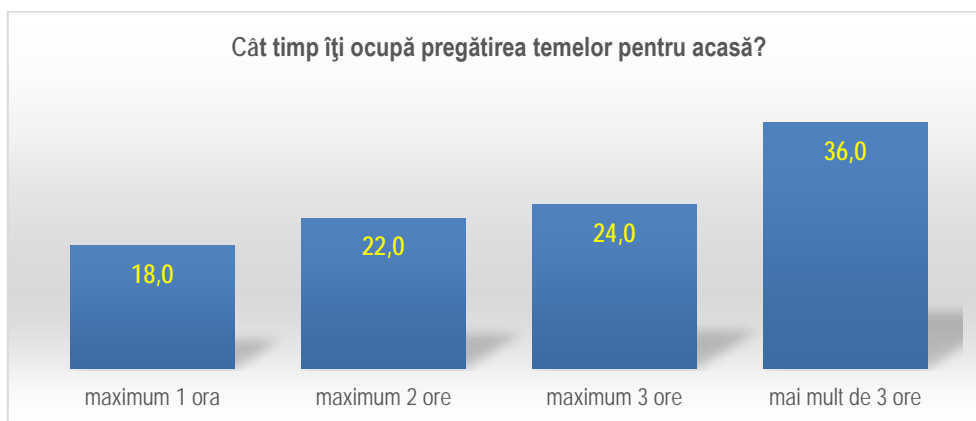
Prin curriculumul implementat, „în mică măsură” (46,0%) li se formează și le dezvoltă abilitățile de exprimare de opinie, luarea de atitudine, susținerea cu argumente a unor idei, gândirea critică etc. (figura 133).

Figura 133.



Precum ne demonstrează datele, timpul consumat pentru pregătirea temelor pentru acasă depășește 3 ore în 36,0% de cazuri (figura 134).

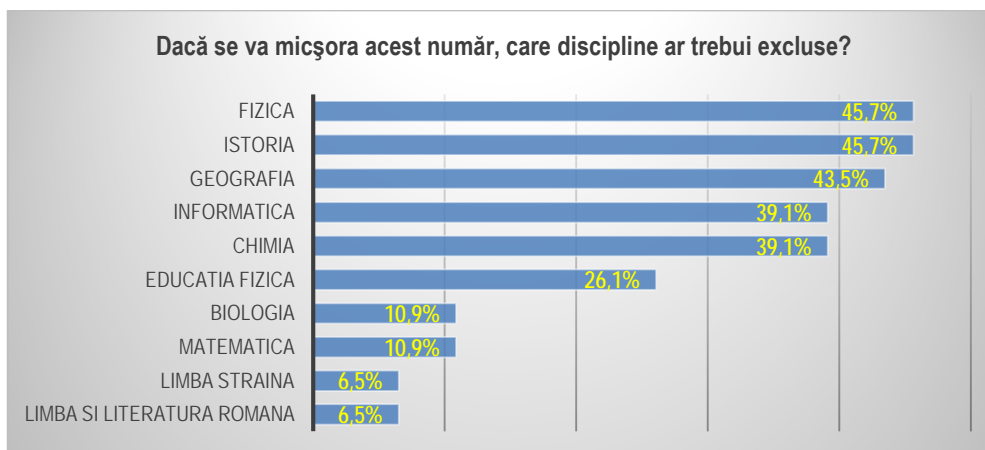
Figura 134.



Volumul temelor pentru acasă pe zi este exagerat (92,0%) din considerentele că curriculumul este supraîncărcat (80,9%).

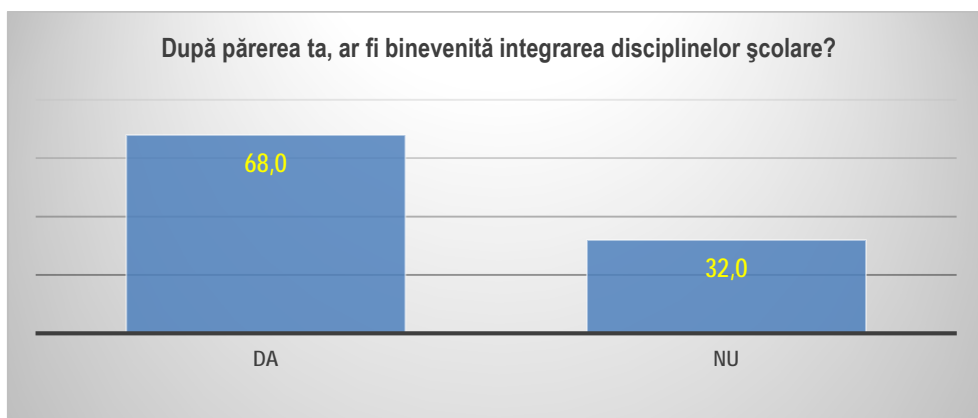
Din numărul total de intervieuați, 82,0% consideră că ar trebui micșorat numărul disciplinelor școlare, iar în cazul în care se va micșora acest număr, atunci vor trebui excluse: Fizică – 45,7%, Istorie – 45,7%, Geografie – 43,5%, Informatică – 39,1%, Chimie – 39,1% ș.a. (figura 135).

Figura 135.



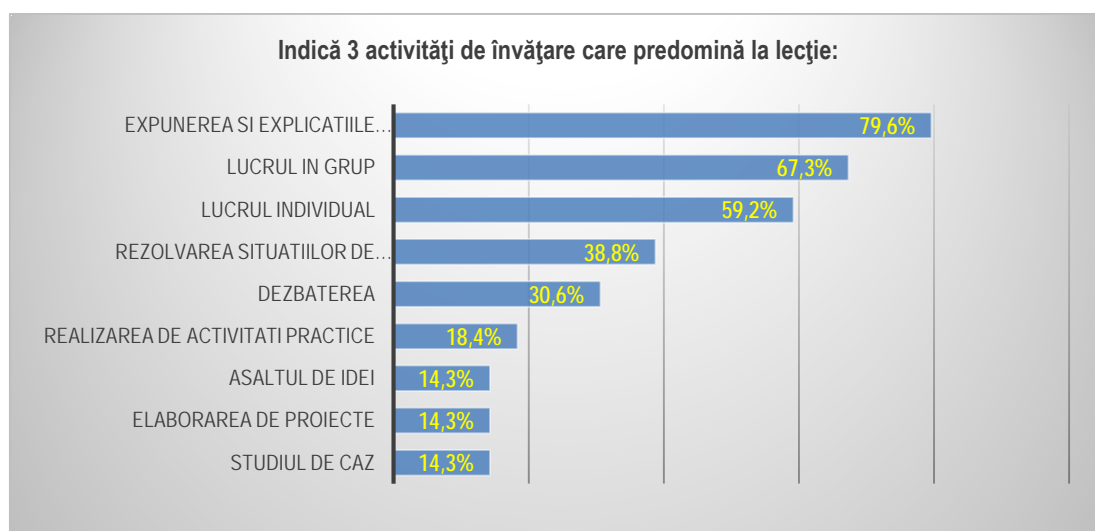
Dintre chestionați, 92,0% ne-au relatat că nu trebuie mărit numărul disciplinelor școlare, dar concomitent – că ar fi binevenită (68,0%) integrarea disciplinelor școlare (figura 136).

Figura 136.



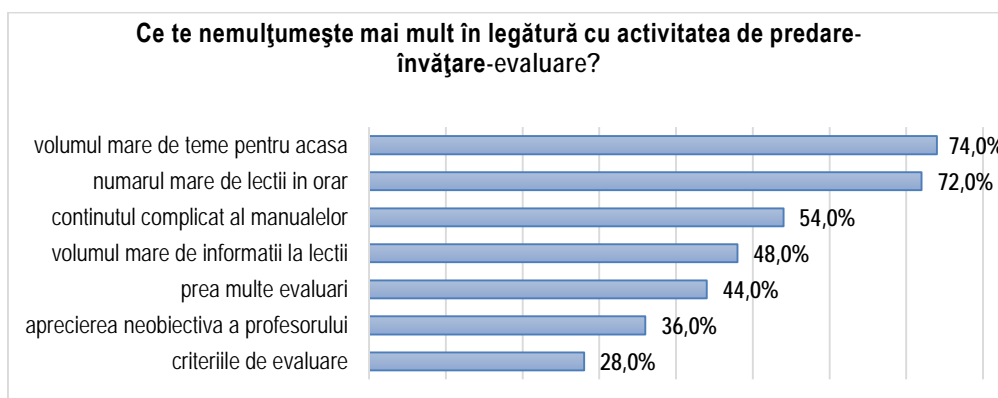
Liceenii ne-au informat că, conform curriculumului, printre cele 3 activități de învățare, care predomină la lecție, sunt: expunerea/explicația (79,6%), lucrul în grup (67,3%), lucrul individual (59,2%) etc. (figura 137).

Figura 137.



Opiniile care țin de activitatea de predare-învățare-evaluare, mai cu seamă, la cauzele care „te nemulțumesc mai mult” în legătură cu această activitate, răspunsurile sunt următoarele (figura 138).

Figura 138.



După cum ne-a demonstrat studiul, opiniile elevilor claselor liceale ne demonstrează că majoritatea problemelor țin de volumul și conținutul curriculumului, sistemul de evaluare neeficient, discrepanțele dintre conținutul unor manuale și curriculum, orientarea teoretică în detrimentul aplicativului etc.

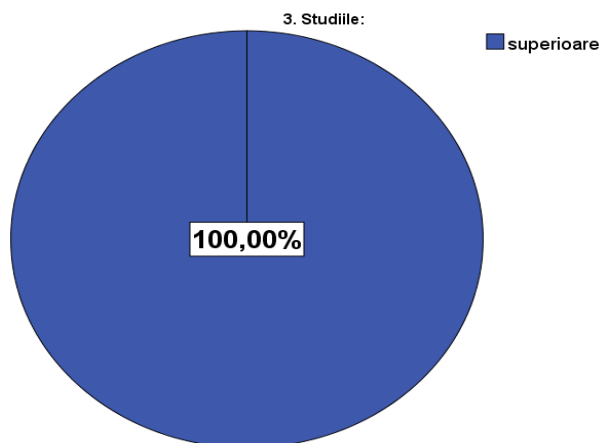
Pentru îmbunătățirea/actualizarea curriculumului este necesară:

- adecvarea lui la contextul sociocultural național și internațional;
- modelarea personalității care corespunde idealului educațional;
- diminuarea supraîncărcării informative și dezvoltarea competențelor cognitive;
- asigurarea reproducerii valorilor naționale reprezentative concomitent cu deschiderea spre valorile europene și universale pentru formarea cetățeanului demn al Republicii Moldova;
- incorporarea în curriculum a unei perspective de educare a elevilor pentru viața privată (viață și management domestic, abilități practice, grija față de propria persoană, îngrijirea persoanelor cu necesități speciale, relații familie–comunitate, participare la viața comunității ș.a.);
- dezvoltarea comunicării autentice profesor–elev;
- schimbarea rolului disciplinei Informatică în procesul de formare a elevilor pentru viață;
- integrarea unor discipline atât la profilul real, precum și la cel umanist;
- construirea planurilor de învățământ din perspectiva elevilor și a nevoilor de formare pe care le au aceștia la vârsta școlarității, micșorarea paralelismului, adaptarea învățării la specificul unei anumite comunități;
- asigurarea coerenței la nivelul diferitor componente intrinseci ale curriculumului, relațiilor dintre curriculum și finalitățile sistemului de învățământ;
- organizarea conținuturilor în dependență de particularitățile de vârstă ale elevilor;
- formarea permanentă și în dinamică a competențelor de a învăța să înveți, de parteneriat, de comunicare etc.



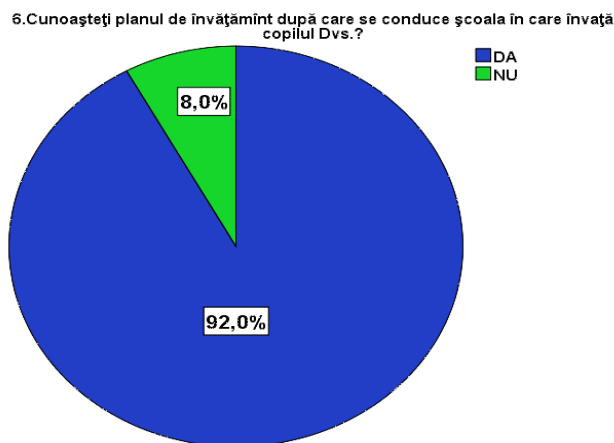
Potrivit rezultatelor analizei chestionarelor prevăzute pentru părinți, 100% de intervievați au studii superioare (figura 139). Acest fapt ne încurajează să avem încredere în rezultatele chestionării din motivul că gradul de înțelegere de către părinți a conținutului chestionarului și a realităților școlare/curriculare este mare.

Figura 139. Nivelul de studii al părinților chestionați



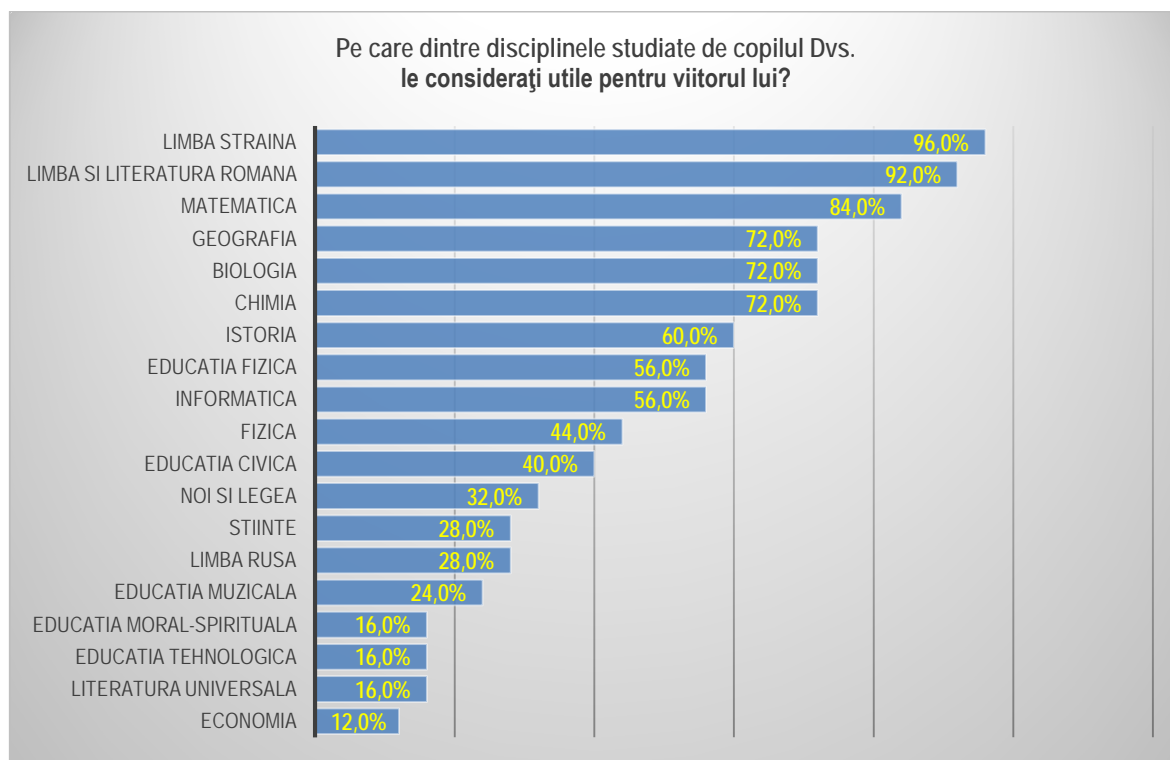
Un alt prilej de optimism este că părinții au răspuns la itemi cu cunoștință de cauză – cea mai mare parte dintre ei (92,0%) cunosc Planul de învățământ la care se orientează instituția, în care își fac studiile copiii lor (figura 140).

Figura 140. Nivelul de cunoaștere a Planului de învățământ



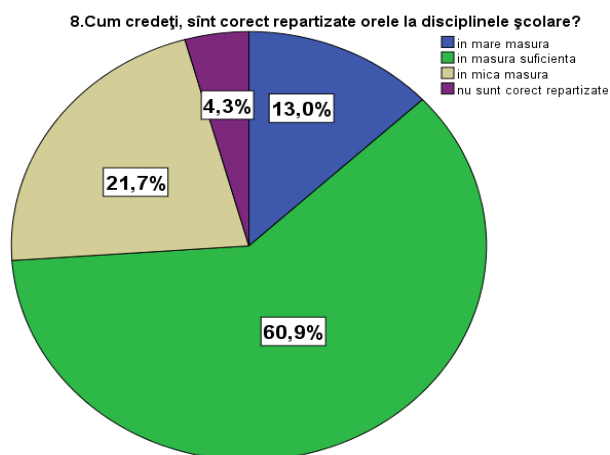
Prezintă interes modul în care părinții prioritizează, din punctul de vedere al utilității în viitorul copiilor săi, disciplinele pe care aceștia le studiază (figura 141). Astfel, în topul disciplinelor se situează Limba străină – 96,0%. Disciplina Limba și literatura română este considerată utilă, în perspectivă, de 92,0 la sută dintre respondenți. Matematică, la fel, se află printre disciplinele în top (84,0%), înregistrând cu 8% mai puțini adepți, după care urmează Geografie, Biologie și Chimie – toate aceste 3 discipline, deopotrivă, sunt nominalizate de 72,0%. Printre cele mai puțin „utile”, din punctul de vedere al părinților, este Educație muzicală, Educație moral-spirituală, Educație tehnologică, Literatura universală și Economie, acestea situându-se în parametrii 24,0% – 12,0%.

Figura 141. Prioritizarea disciplinelor de studiu din punct de vedere al utilității pentru viitorul copiilor



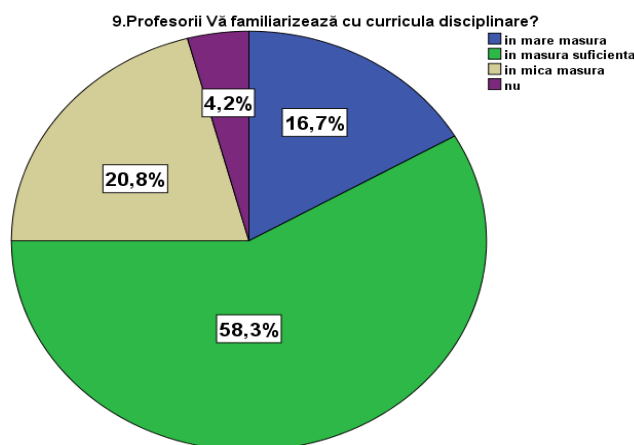
Majoritatea părinților (73,9%) consideră corectă repartizarea orelor la disciplinele școlare: „în mare măsură” – 13,0% și „în măsură suficientă” – 60,9% (figura 142).

Figura 142. Corectitudinea repartizării orelor la disciplinele școlare



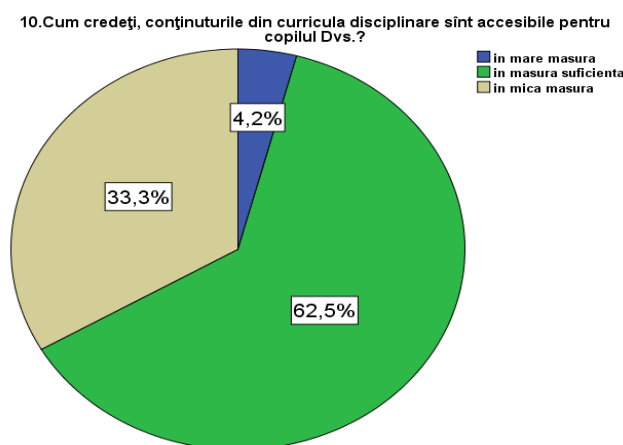
Din datele cercetării observăm că 58,3% dintre părinți „în măsură suficientă” sunt familiarizați cu curricula disciplinare (figura 143).

Figura 143. Familiarizarea părinților cu curricula la disciplinele de studiu



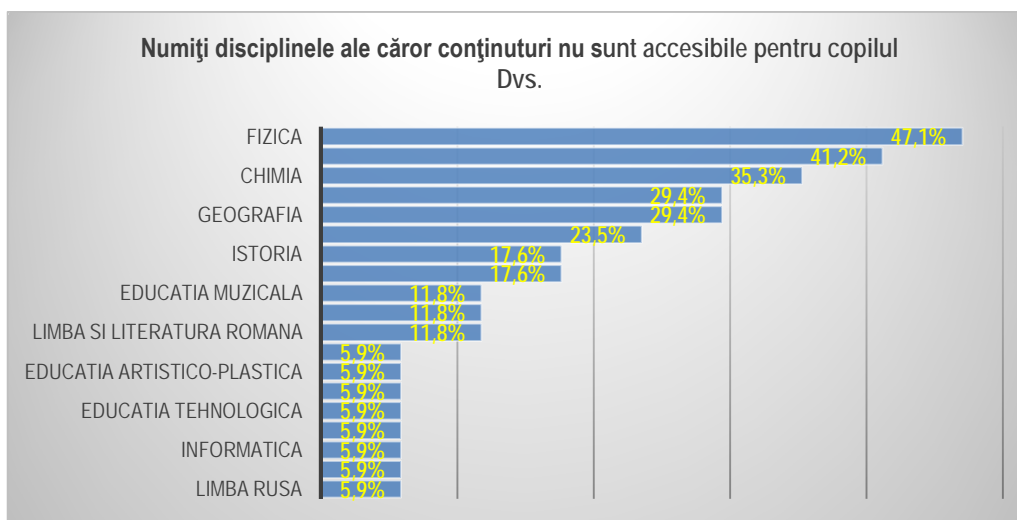
Din răspunsurile părinților stabilim că pentru copii conținuturile din curricula disciplinare sunt „în mică măsură” accesibile – în 62,5% (figura 144).

Figura 144. Accesibilitatea conținuturilor din curricula la disciplinele de studiu



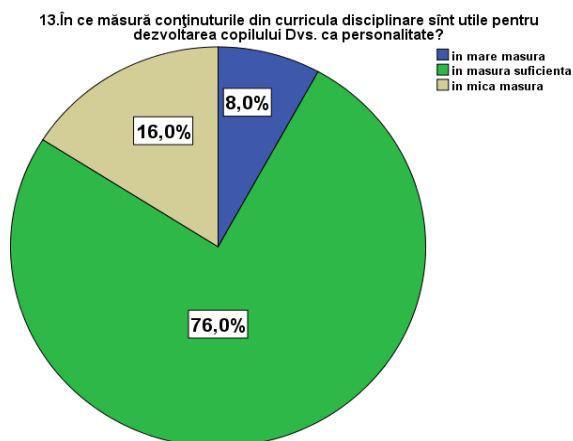
Cel mai frecvent s-au dovedit a fi neaccesibile conținuturile la Fizică (47,1%), Matematică (41,2%), Chimie (35,3%), Geografie (29,4%), Biologie (23,5%) etc. (figura 145).

Figura 145. Accesibilitatea conținuturilor disciplinelor de studiu



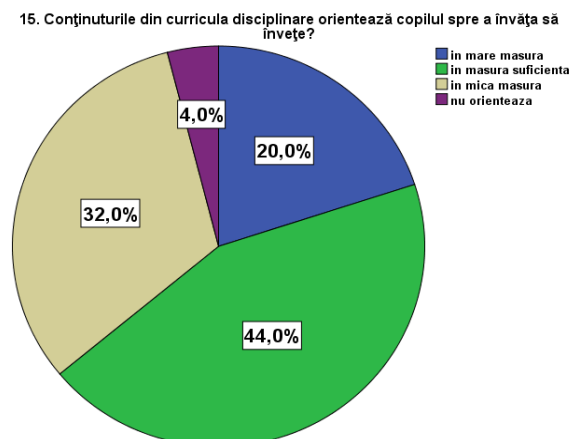
Sunt utile „în mică măsură”, în 76,0%, conținuturile din curricula disciplinare pentru dezvoltarea copilului lor ca personalitate (figura 146).

Figura 146. Utilitatea conținuturilor din curricula disciplinare pentru dezvoltarea copilului ca personalitate



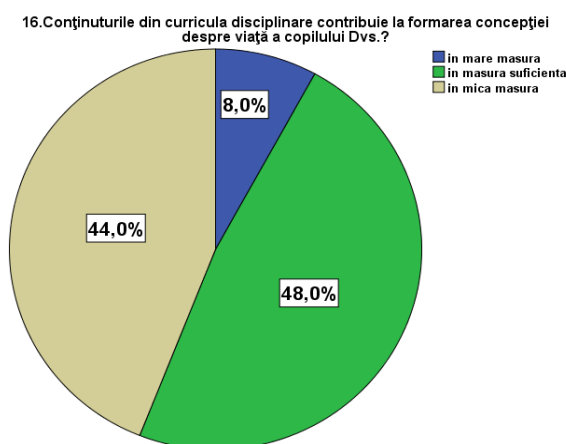
Conținuturile din curricula disciplinare orientează „în mică măsură” (32,0%) fie că „nu orientează” (4,0%) spre competența „A învăța să înveți” (figura 147).

Figura 147. Potențialul conținuturilor din curricula disciplinare de orientare a copilului spre competența „A învăța să înveți”



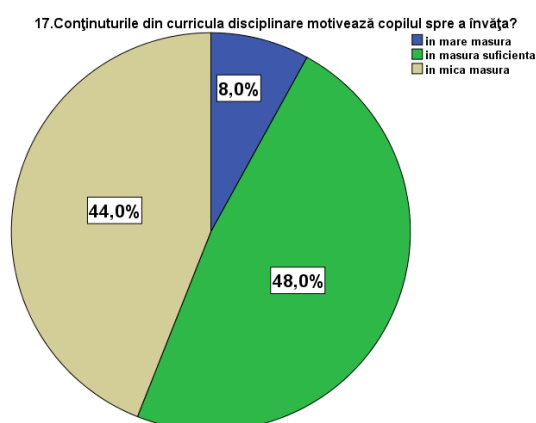
Conform datelor acumulate de la părinți, stabilim că în 44,0% conținuturile curricula disciplinare contribuie „în mică măsură” la formarea concepției despre viață a copilului (figura 148).

Figura 148. Potențialul conținuturilor din curricula disciplinare de formare a concepției despre viață a copilului



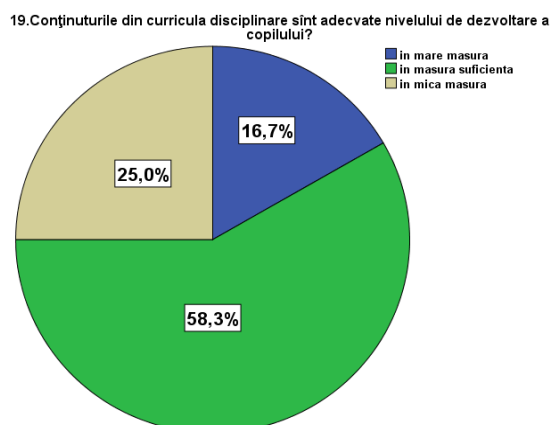
Conținuturile din curricula disciplinare, comparativ, motivează insuficient copilul pentru învățare. Aceasta o demonstrează figura 149 – pentru 44,0% conținuturile „în mică măsură” motivează copilul de a învăța.

Figura 149. Potențialul conținuturilor curriculare de motivație a copilului pentru învățare



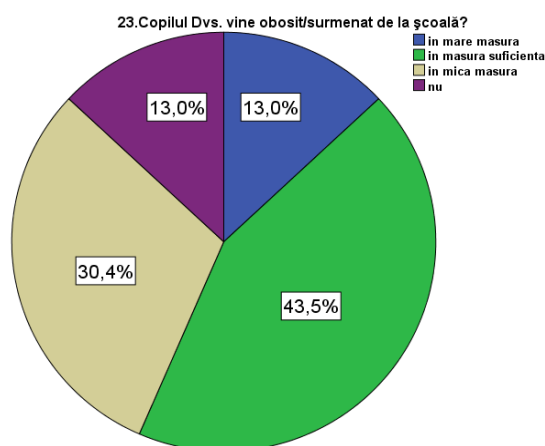
„În măsură mică” (25,0%) și „în măsură suficientă” (58,3%) conținuturile din curricula disciplinare sunt adecvate nivelului de dezvoltare a copilului (figura 150).

Figura 150. Corespunderea conținuturilor din curricula disciplinare nivelului de dezvoltare a copilului



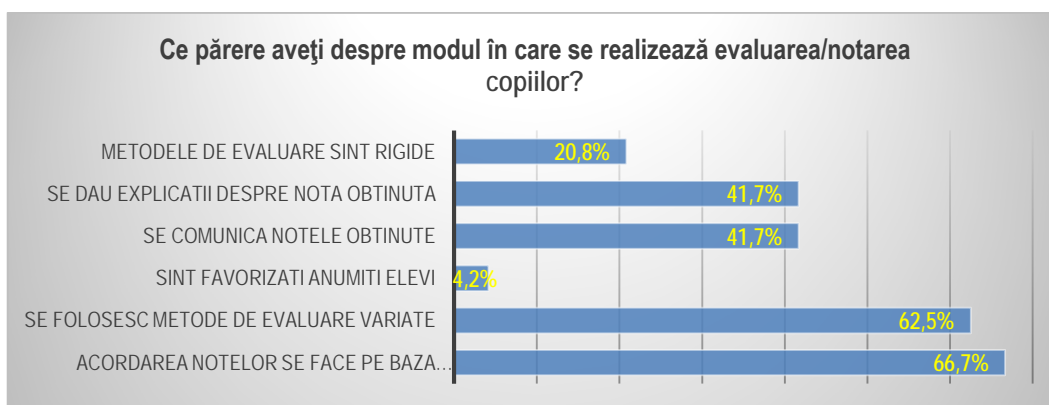
Cauzele nereușitelor copilului părinții le văd în: procesul educațional (38,5%), suprasolicitarea copilului în cadrul disciplinelor (21,0%), manualele supradozate (38,5%), tehnologiile de învățare depășite (30,8%) etc. (figura 151).

Figura 151. Gradul de oboseală a copilului în școală



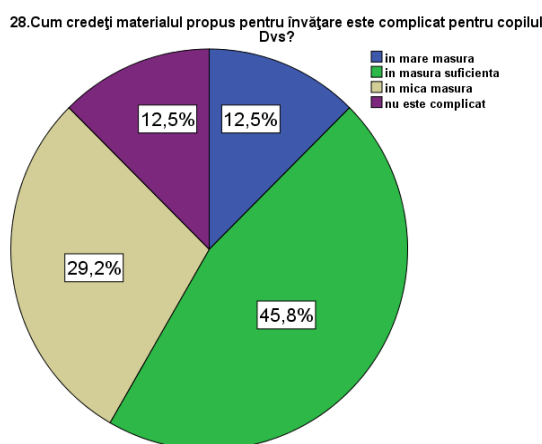
Prezintă interes modul în care se realizează evaluarea copiilor. Din figura 152, observăm că evaluarea și, deci, acordarea notelor se face, preponderent, pe baza cunoștințelor/competențelor (66,7%), prin utilizarea variată de metode (62,5%). În faptul, că notele obținute sunt anunțate copiilor, cred 41,7% de părinți.

Figura 152. Evaluarea / notarea rezultatelor obținute de copii



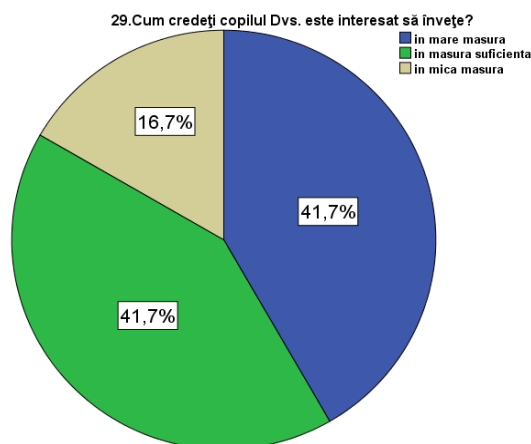
În opinia a 12,5% de părinți, materia de învățare este complicată pentru elev „în mare măsură” (figura 153). Tot atâția părinți consideră că nu este complicată. Ceilalți părinți (75,0%) cred că complexitatea materialului este „în măsură suficientă” (45,8%) sau „în mică măsură” (29,2%).

Figura 153. Gradul de complexitate a materialului de studiu



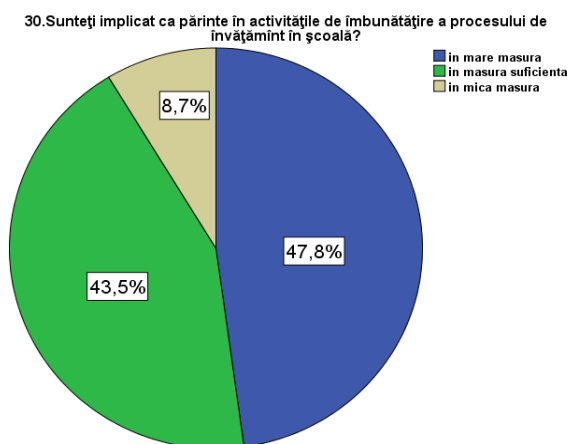
Prezintă interes ceea ce cred părinții despre nivelul interesului copiilor pentru învățare (figura 154). În acest sens, părinții sunt satisfăcuți de interesul manifestat în 83,4%, divizându-se egal pe calificativele „în mare măsură” (41,7%) și „în măsură suficientă” (41,7%).

Figura 154. Nivelul de satisfacție a părinților referitor la interesului copilului pentru învățare



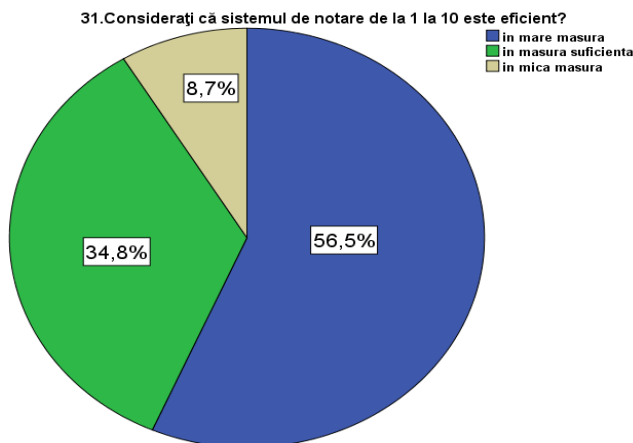
Doar 8,7% dintre părinți susțin că sunt implicați „în mică măsură” (8,7%) în activitățile de îmbunătățire a procesului educațional din instituția de învățământ în care își fac studiile copiii lor (figura 155).

Figura 155. Gradul de implicare a părinților în procesul educațional



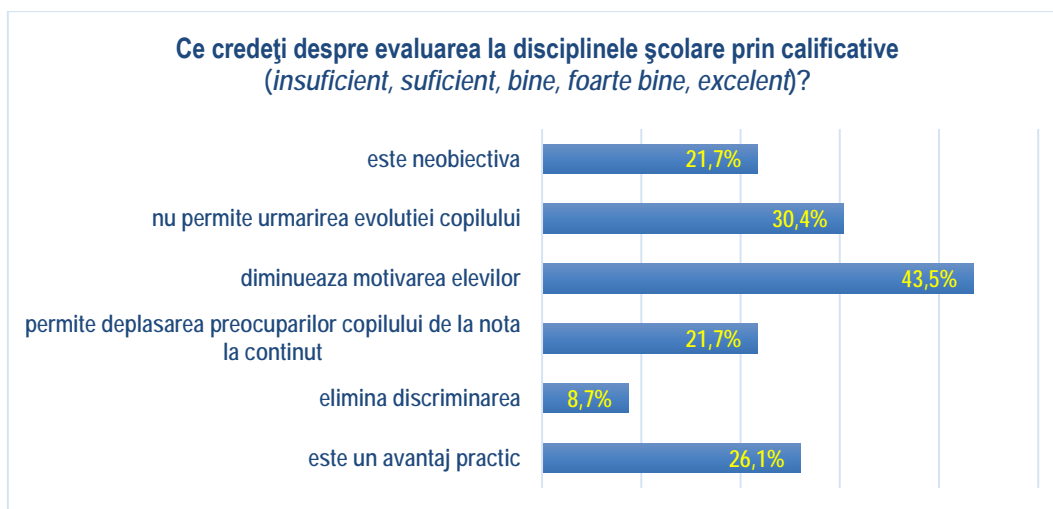
Majoritatea părinților (91,3%) susțin sistemul de notare de la 1 la 10 puncte: „în mare măsură” – 56,5% și „în măsură suficientă” – 34,8% (figura 156).

Figura 156. Eficiența sistemului de notare de la 1 la 10



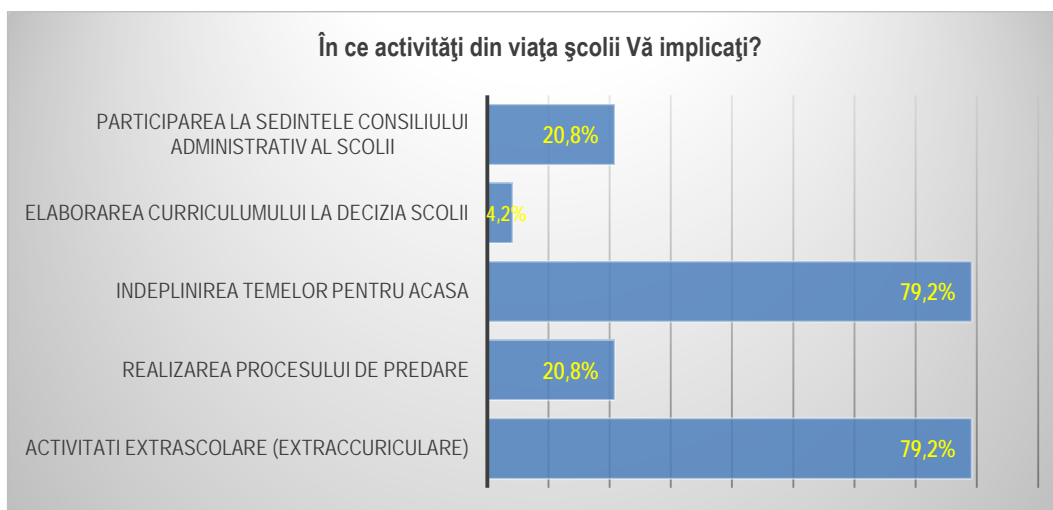
Cu totul alt tablou se conturează vizavi de evaluarea prin calificative, la disciplinele de studiu (figura 157). Astfel, părinții cred că un astfel de sistem de notare demotivează elevii (43,5%), nu permite urmărirea evoluției elevilor (30,4%).

Figura 157. Evaluarea prin calificative



Din răspunsurile părinților desprindem că aceștia sunt implicați, preponderent, în activitățile extrașcolare ale elevilor (79,2%) și cele de realizare a temelor pentru acasă (79,2%) (figura 158).

Figura 158. Implicarea părinților în activitățile din viața școlii



Părinții propun nu doar modernizarea curriculumului, dar și a condițiilor de implementare. Printre opiniile de îmbunătățire a curriculumului, cele mai importante sunt:

- prevederea, în curricula, a mai multor activități culturale și de formare a comportamentului;
- eficientizarea procesului de formare a competențelor de comunicare în limba străină, antreprenoriale și utilizare a tehnologiilor informaționale;
- implicarea mai largă a părinților în activitățile școlare;
- mărirea potențialului de motivare a elevilor pentru învățare;
- intensificarea modelelor de evaluare la diferite cicluri de învățământ pentru diferite arii și în dependență de particularitățile de dezvoltare a elevilor;
- stabilirea unui raport rațional dintre științele reale, umanistice, sociale, tehnologice, în conformitate cu tendințele internaționale;
- promovarea conexiunii și a continuității între competențe și cicluri de învățământ;
- dezvoltarea învățării în echipă, de sine stătător, activ;

- micșorarea volumului de informații prin fuziunea unor discipline;
- creșterea gradului de pregătire/calificare al cadrelor didactice.

Rezultatele evaluării curriculumului școlar de către experții naționali

Materia de bază în evaluare vine din partea experților, competenți și experimentați în analiza curriculumului, la diferite faze ale evoluției lor. Pentru activitatea de evaluare au fost determinați experți în analiza aspectelor pedagogice, psihologice, sociale, fiziologice ale curriculumului.

La dispoziția evaluatorilor a fost pus un pachet de materiale de referință – metode, instrumente, chestionare etc. Materialele de suport, utilizate de experții pentru evaluare, sunt prezentate în: ghidul metodologic „*Evaluarea curriculumului școlar*” pentru ciclurile de învățământ primar, gimnazial și liceal; *Chestionarul pentru cadrele didactice* (anexa 1.a); *Algoritmul evaluării curriculumului școlar și a unor produse curriculare proiectate* (anexa 2); Metodologia evaluării curriculumului pe discipline/Sugestii și activități evaluative; modelul *Raportului de sinteză a evaluării curriculumului pe discipline* (anexa 3). În plus, la materialele de suport nominalizate, experții au fost asigurați cu curricula la disciplinele de referință.

Materialele de suport au fost elaborate și aplicate de grupurile de lucru, desemnate prin dispozițiile MECC nr. 448/1, nr. 448/3, nr. 448/4, nr. 448/5, nr. 448/6, nr. 448/7 din 09.10.17.

Pentru formarea competențelor suplimentare de evaluare a curriculumului, au fost organizare seminare de formare a echipelor în problemele recente ale evaluării. Evaluatorii au fost formați pe arii curriculare, în conformitate cu unele trebuințe individuale.

Realizarea evaluării a fost racordată la contextul sociocultural, național și internațional actual și a cuprins: concepția curriculumului, obiectivele generale ale sistemului de învățământ pe cicluri, ariile curriculare, obiectivele transdisciplinare, Planul-cadru de învățământ, obiectivele generale pe discipline, conținuturile disciplinei, strategiile didactice, strategiile de evaluare, coerența dintre componentele curriculumului etc.

În baza perspectivei dezvoltării curriculumului, evaluarea întreprinsă a pus accentele pe stabilirea nivelului: centrării curricula pe copil, succes; respectării principiilor școlii inclusive, prietenoase copilului; coerenței componentelor curriculare; integralizării – interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare; atitudinal și motivațional al pedagogilor și elevilor; complexității activităților de învățare; activismului elevilor; dezvoltării competențelor ș.a.

În acest demers metodologic au fost incluse acțiunile de:

- determinare a încărcăturii echilibrate la nivelul componentelor curriculumului-nucleu, în sensul stabilirii dacă acesta prevede formarea unor competențe și însușirea unor cunoștințe suficiente și adecvate, atât în raport cu timpul alocat, cât și cu nivelul de dezvoltare a elevilor pe care îi vizează;
- identificare a eventualelor decalaje existente între ciclul primar, gimnazial și liceal, atât în ceea ce privește conținuturile, cât și metodologia predării;
- identificare a conceptelor dificil de înțeles pentru elevi la nivelul fiecărei discipline;
- determinare a metodelor de predare, specifice fiecărei discipline, predominante în activitatea didactică;
- determinare a impactului noilor manuale asupra metodologiei didactice;
- determinare a schimbărilor produse în aplicarea noului curriculum în domeniul proiectării didactice și aprecierea măsurii în care existența acestui curriculum stimulează utilizarea metodelor active de predare-învățare;

- determinare a măsurii în care curriculumul la decizia școlii este adecvat aptitudinilor și intereselor elevilor.

În scopul unei mai bune operaționalizări și aplicabilități a rezultatelor evaluării s-au realizat următoarele analize:

- a concepției și raportarea caracteristicilor acesteia la prevederile abordării holistice și pentagonale ale curriculumului;
- a elementelor constituente și raportarea acestora la numărul necesar/recomandat de elemente;
- a tipurilor de obiective și stabilirea coerenței/incoerenței dintre ele;
- a gradului de complexitate ale obiectivelor generale/cadru în raport cu potențialul lor formativ și informativ;
- a numărului și tipologiei obiectivelor de referință cu structura unității de conținut;
- a frecvenței obiectivelor de referință în cadrul studierii unităților de conținut;
- a conținuturilor curriculare în raport cu principiile existente;
- a unităților de conținut din perspectiva abordărilor științifice;
- a unităților de conținut din perspectiva accesibilității lor;
- a conținuturilor curriculare din perspectivă educativă și formativă;
- a strategiilor didactice propuse în curriculum în raport cu abordările moderne ale instruirii;
- a strategiilor de evaluare în curriculum în raport cu abordările moderne ale evaluării.

S-a propus o serie de metode pentru evaluarea curriculumului: metoda expertizei, metoda matricei de asociere, metoda hărții de dezvoltare a conceptelor (capacităților), metoda analizei de context, metoda analizei de conținut, metoda analizei comparate, metoda cuantificării, metoda cvalimetrică. Criteriile structurale ale calității curriculumului, criteriile de evaluare a acestuia s-au demonstrat a fi efective în procesul examinării lui și ne-au favorizat în obținerea datelor reale despre documentul actual.

În urma aplicării metodologiei de evaluare propuse au fost stabilite avantajele și dezavantajele curriculumului existent, s-au formulat unele concluzii și recomandări privind ameliorarea curriculumului proiectat la toate disciplinele de studiu din învățământul preuniversitar.

Actului de evaluare au fost supuse 47 de curricula pentru toate disciplinele de studiu, pe cicluri de învățământ. Conceptorii noului curriculum vor utiliza rezultatele evaluării documentelor reglatorii de referință, consultând anexele 1-12, în funcție de disciplinele de interes profesional.

Fiecare expert a prezentat rezultatele evaluării curriculumului, pe discipline, conform ariilor curriculare (anexa 4).

Toate rapoartele prezentate de către experți au fost analizate cu scopul de a determina prioritățile în perspectiva actualizării curricula disciplinare, eliminării lacunelor în procesul construcției noului model de curriculum. Conceptorii de curriculum, fiecare personal, va fi orientat în procesul scrierii noului curriculum, la rapoartele pe discipline, la care vor trebui să reacționeze prin schimbări, ajustări de o calitate mai înaltă.

Analiza tuturor curricula de studiu ne-a oferit posibilitatea de a înainta un șir de sugestii suplimentare care trebuie luate în considerare de către conceptorii în procesul construcției noilor curricula, mai cu seamă cele care vizează următoarele aspecte:

- revederea noțiunii de sub-competență, care, deși este corectă din punct de vedere științific (M. Minder), a provocat, totuși, un val de interpretări în breaslă;
- realizarea progresiei competențelor specifice pe clase, pe cicluri, dar și pe arii;

- oportunitatea introducerii competenței de comunicare și de lectură la toate disciplinele din Planul-cadru;
- stringența probei de evaluare a competenței de exprimare orală, care ar trebui să înceapă încă din clasa a IV-a;
- valorificarea Cadrului de referință al curriculumului;
- intensificarea interdisciplinarității, îndeosebi la ciclurile gimnazial și liceal;
- micșorarea numărului conținuturilor curriculare, la unele discipline;
- creșterea calității conținuturilor curriculare și corelarea lor cerințelor de dezvoltare a copilului și societății;
- mărirea potențialului educativ al curriculumului (valorificarea istoriei dezvoltării curriculumului);
- diversificarea metodelor de evaluare la diferite clase și categorii de copii;
- orientarea conținuturilor spre formarea identității naționale și cetățeniei active;
- implicarea elevilor în formarea valorilor naționale, spirituale, general-umane;
- dezvoltarea continuă a accesibilității conținuturilor pentru toți elevii;
- diversificarea activităților de învățare;
- reducerea sarcinilor exagerate ale curriculumului;
- orientarea spre dezvoltarea în curriculum a disciplinelor umaniste;
- integrarea treptată în curriculum a disciplinelor științifice și tehnice;
- dezvoltarea complexă a personalității elevilor, acoperirea nevoilor reale ale lor;
- fortificarea calității (noi forme, metode, instrumente) în procesul de învățare;
- orientarea curriculumului spre învățarea prin cooperare și accentuarea lucrului în grup;
- evaluarea sistemică a performanțelor și a evoluției permanente a elevilor;
- promovarea unui curriculum flexibil, deschis, multifuncțional;
- valorizarea competențelor pentru viață care pot fi practicate prin modul de existență, achiziționare, transferare, aplicare în contexte reale de viață;
- orientarea curriculumului spre realizarea personală și dezvoltarea pe parcursul vieții;
- asigurarea calității educației și ralierea curriculumului la valorile și standardele europene;
- asigurarea curriculumului diferențiat care ia în considerare interesele, talentele, capacitățile, stilurile, condițiile și contextele de învățare foarte diferite;
- racordarea curriculumului la cerințele reale ale vieții, asigurarea calității educației și ralierea sistemului educațional la valorile, standardele europene;
- orientarea curriculumului spre realizarea personală și dezvoltarea de-a lungul vieții, spre potențarea unei cetățenii active și incluzive, pentru angajabilitate în piața muncii;
- dezvoltarea în curriculum a abilității de a acționa autonom, de a folosi instrumente în manieră interactivă, de a funcționa în grupuri socialmente eterogene, de a dezvolta deprinderi necesare societății cunoașterii;
- concretizarea/operationalizarea progresivă a idealului educațional în finalități, cicluri de învățământ, arii curriculare;
- asigurarea reproducerii valorilor naționale reprezentative concomitent cu deschiderea spre valorile europene și universale;
- dezvoltarea deprinderilor și competențelor necesare societății cunoașterii;
- prevederea în curriculum a oportunităților școlare care oferă șanse egale tuturor elevilor națiunii, indiferent de școala în care se află;
- includerea în curricula a perspectivei de gen;
- dezvoltarea inteligenței emoționale complementare celei cognitive;
- formarea, prin curricula, a respectului pentru viața privată, cultivarea responsabilității faptelor, dezvoltarea toleranței față de diversitate, a solidarității în relațiile interumane;
- deschiderea și liberalizarea activității didactice, ameliorarea la nivelul strategiilor, metodologiilor, practicilor de predare-învățare;
- promovarea intensă a metodelor interactive;

- conceptualizarea curriculumului în corespundere cu nevoile individuale ale celor care învață: gândire critică, soluționarea de probleme, cooperare, flexibilitate, creativitate, responsabilitate pentru lucrul bine făcut, adaptabilitate, valorizarea diversității, participarea la viața comunității;
- dezvoltarea unui curriculum flexibil, deschis, multifuncțional, oferit într-o diversitate de forme (în clasă și, în afara clasei), în măsură să încurajeze arii largi de învățare și noi demersuri, cum ar fi integrarea disciplinelor, curriculum personalizat, învățare comunitară, extinderea corelației cu educația informală;
- reflectarea în cadrul curriculumului a abordării diferențiate (una și aceeași disciplină vine cu mai multe tipuri de oferte, pe niveluri de complexitate și pe arii de interese);
- valorificarea în cadrul conținuturilor a teoriilor inteligențelor multiple;
- orientarea strategiilor didactice spre formarea competențelor: accentuarea caracterului euristic al strategiilor didactice; diversificarea metodologiei didactice; folosirea preponderent a unor metode de tip acțional, cu caracter aplicativ; însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală;
- conceptualizarea prin curriculum a unui demers de formare educațională și profesională continuă;
- revizuirea în Codul Educației a numărului de competențe (la noi sunt 9);
- trecerea eșalonată, începând cu anul din anul de studii 2017-2018, la programe școlare; se propun programe școlare conform experienței din România;
- adecvarea curriculumului la realitățile interne ale societății și ale sistemului de învățământ, având drept obiectiv pregătirea elevului pentru viață, în general, și pentru integrarea socio-profesională, în special;
- echilibrarea ponderii domeniilor disciplinei și integrarea acestora într-un sistem coerent la nivel de interdependențe funcțional-structurale și din punct de vedere temporal;
- flexibilitatea curriculumului prin parcurgerea și aplicarea acestuia la clasă, în contextul respectării diferențelor la elevii de aceeași vârstă (ritm de învățare, nivel de achiziții anterioare, motivație internă, specific cultural și comunitar);
- continuitatea curriculumului prin asigurarea unei tranziții optime de la un ciclu de învățământ la altul și de la un an de studii la altul, cu introducerea unor secvențe de lansare a procesului de instruire la nivelul achizițiilor de bază în termeni de conținuturi-ancoră;
- diversificarea criteriilor de structurare a conținuturilor programei școlare la nivelul achizițiilor de bază, cu deschideri semnificative în planul practicii didactice;
- corelarea activităților propuse prin curriculum cu dimensiunea axiologică a idealului educațional, referitor la formarea personalității autonome creative;
- delimitarea conceptelor cu care se vor opera în curriculum la disciplină: competențe-cheie, competențe generale, competențe specifice, unitate de învățare, metode/tehnici, strategii, evaluare criterială pe descriptori etc.; corelarea conceptelor în plan național (documente, acte) și în plan internațional;
- racordarea obligatorie a curriculumului la *documentele-axă pentru sistem* (Codul educației; Standardele de eficiență a învățării; Planul-cadru; Profilul absolventului din Cadrul de referință etc.) *documente specifice disciplinei; documente specifice ciclului;*
- asumarea conexiunilor dintre competențe și corelarea numărului acestora la timpul alocat (nr. de ore la disciplină);
- acordarea curriculumului la disciplină unei zone de flexibilitate pentru subiecți atât la nivel de conținuturi, cât și la nivel de strategii (adresate elevilor cu potențial deosebit etc. – incluziune).

Gama largă de opinii, repere conceptuale propuse vor contribui la modernizarea/actualizarea curriculumului pe discipline. Toți cei care vor lucra la un nou curriculum trebuie să nu uite de copii, deoarece ei sunt beneficiarii direcți ai viitoarei curricula actualizate.

Analiza în ansamblu a tuturor rapoartelor individuale și de sinteză, analiza sugestiilor vizavi de documentele evaluate, analiza rezultatelor dezbaterilor publice pe marginea curriculumului, analiza literaturii de specialitate, a documentelor de politici de referință, a experiențelor internaționale și naționale anterioare și, având Cadrul de referință – ca fundament al dezvoltării curriculumului – a condus la formularea *Reperelor conceptuale pentru dezvoltarea/actualizarea curriculumului*.

Rezultatele evaluării calității testelor pentru examenele de bacalaureat (pentru perioada 2015-2017)

Evaluarea calității testelor de bacalaureat a fost realizată în baza unei analize multicriteriale a instrumentelor de evaluare ale rezultatelor școlare ale elevilor la absolvirea liceului pentru formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța culturii evaluării și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative.

Procesul de evaluare a calității testelor de bacalaureat a presupus un șir de activități, după cum urmează:

- diagnosticarea *stării de facto* a produselor din cadrul politicilor evaluative ale performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova;
- identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța *evaluare–curriculum, instruire–evaluare, performanță – note și medii școlare, formarea cadrelor didactice – competențe evaluative*;
- prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ;
- elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului;
- prognosticarea evoluțiilor în *curriculumul evaluat* din învățământul liceal al Republicii Moldova și informarea adecvată a decidenților în educație.

În vederea eficientizării procesului de evaluare a calității testelor de bacalaureat a fost elaborat *Algoritmul evaluării testelor de BAC* (anexa 5). În conformitate cu algoritmul evaluării testelor au fost identificate pentru analiză următoarele produse din cadrul politicilor evaluative:

- testele docimologice;
- programa de examen;
- matricea de specificații a testului;
- matricea de specificații a programei;
- baremele de corectare;
- baremele de notare (de convertire a punctajului).

Produsele din cadrul politicilor evaluative au fost estimate din perspectiva corespunderii acestora produselor curriculare (standardele de eficiență a învățării și curricula disciplinare). Descrierea rezultatelor evaluării a fost realizată conform cu indicatorii din cadrul algoritmului evaluării testelor:

- racordarea Programei de examen cu Curriculumul la disciplină și Standardele de eficiență a învățării disciplinei;
- adecvarea testului la Programa de examen;
- corelarea testului cu finalitățile educaționale la disciplină;
- structura testului docimologic;
- calitatea formulării itemilor/sarcinilor;
- volumul testului;
- designul testului;

- calitatea *Baremului de corectare*;
- corectitudinea *Baremului de notare(de convertire a punctajului)*.

În rezultatul evaluării calității testelor, experții au elaborat rapoarte de sinteză conform structurii propuse (anexele 5-6):

- *analiza generală a programului de examen* în raport cu specificul fiecărui profil de evaluare; continuitatea standarde de eficiență a învățării – Programă de examen; curriculum – Programă de examen; cuprinderea instrumentelor pe baza cărora vor fi construite testele (competențe evaluate, standarde de evaluare, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații, modele de teste, bareme de corectare și de notare etc.);
- *analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat*;
- *explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil*;
- *analiza calităților testelor de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat*;
 - a) *obiectivitatea* testului: caracterul explicit și claritatea itemilor;
 - b) *aplicabilitatea* testului: adecvarea itemilor la conținuturile vizate, la volum, la spațiul de realizare, la timpul și la resursele materiale necesare aplicării testului respectiv;
 - c) *fidelitatea* testului: consistența internă și omogenitatea testului, măsura în care toți itemii relaționează între ei, iar fiecare item relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării;
 - d) *validitatea* testului: testul surprinde sau nu ceea ce presupune că trebuie să măsoare – la nivel de conținut (dacă testul reflectă măsura în care itemii acestuia evaluează fenomenul, trăsătura, domeniul investigat); la nivel de construct (structură și design) – de concept (cât de bine e transpus în test o competență, o caracteristică etc.); validitatea concurențială – compararea celor 3 teste între ele, pe profiluri (sesiunea 2015, 2016, 2017);
- *analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului* în examene ca 2 componente indispensabile ale testului aplicat: structură(rubricile și relația directă între ele), conținut(determinarea criteriilor de evaluare pentru fiecare categorie a răspunsului posibil, stabilirea corectă a punctajului pentru fiecare item, elaborarea răspunsurilor corecte și complete pentru componentele fiecărui item, în cazul itemilor subiectivi și a probelor cu un grad avansat de originalitate), accesibilitate (să permită citirea și procesarea rapidă a informației oferite, precum și definirea comportamentului obiectiv în aprecierea răspunsurilor);
- *analiza schemei de convertire a punctajului în note*: derivă din calitățile testului sau e definitivată după ce un număr semnificativ de lucrări au fost corectate (aproximativ 20% din numărul total), acordarea aceleași note tuturor răspunsurilor încadrate în aceeași categorie, asigură sau nu rigurozitatea corectării, favorizează aprecierea obiectivă;
- *corectitudinea traducerii testelor/ itemilor/ sarcinilor în alte limbi*;
- **concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor.**

Rapoartele de sinteză privind evaluarea calității testelor la examenele de BAC sunt expuse în anexa 7.

REPERE CONCEPTUALE ȘI INOVATIVE PRIVIND DEZVOLTAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR

Curriculumul Național constituie un sistem de concepte, produse, procese, finalități și experiențe de învățare, care constituie fundamentul sistemului de învățământ și al politicilor educaționale – în general.

Dezvoltarea Curriculumului Național reprezintă un demers de maximă importanță pentru funcționarea eficientă a întregului sistem educațional. Totodată, acest proces nu este izolat de contextul național și cel internațional. Dimpotrivă, acești factori, în mare parte, determină orientările conceptuale și metodologice ale schimbării curriculare.

Dezvoltarea Curriculumului Național nu poate fi eficientă fără a ține cont de:

- provocările lumii contemporane: globalizarea, internaționalizarea, fenomenul culturii autentice, digitalizarea, tehnologizarea, criza valorilor etc.;
- contextul național: criza social-politică, criza demografică, criza economică etc.;
- starea Curriculumului actual: gradul înalt de teoretizare a materiei de învățat, nivelul scăzut de realizare a conexiunilor interdisciplinare, desincronizarea dintre evaluarea formativă/curentă și cea finală etc.

Astfel, necesitatea dezvoltării/actualizării Curriculumului Național este determinată de:

- racordarea politicilor curriculare la standardele naționale și internaționale;
- asigurarea continuității în reformele curriculare și politicile educaționale;
- realizarea direcției strategice de asigurare a calității în dezvoltarea și aplicarea curriculumului pentru învățământul general;
- reglarea continuă a cadrului curricular în raport cu disfuncționalitățile identificate în procesul monitorizării acestuia, cu bunele practici existente și cu cercetările științifice de ultimă oră.

În acest context în septembrie 2017, MECC a inițiat procesul de evaluare a curricula disciplinare în scopul determinării stării actuale a calității curriculumului, precum și a elaborării sugestiilor conceptuale de actualizare a acestuia, conform tendințelor dezvoltării curriculare pe plan internațional și cel național.

Actului de evaluare au fost supuse 47 de curricula pentru toate disciplinele de studiu, pe cicluri de învățământ (*primar, gimnazial, liceal*). Evaluarea realizată a demonstrat interesul pronunțat al cadrelor didactice, elevilor, părinților, managerilor școlari pentru modernizarea/actualizarea curricula disciplinare. Majoritatea respondenților antrenați în evaluarea curriculumului sesizează necesitatea unei schimbări coerente și flexibile a acestuia.

În opinia lor:

- actualul curriculum pentru toate ciclurile de învățământ, în mare parte corespunde cerințelor unui act normativ-reglatoriu;
- structura curriculumului evaluat concordă cu recomandările actuale ale documentelor de politici educaționale naționale/internaționale.

Totodată, rămâne de realizat un șir de schimbări care vor permite:

- ajustarea și racordarea curriculumului la prevederile Codului Educației, Strategiei 2020, ale paradigmei postmoderniste în educație;
- concretizarea și operaționalizarea progresivă a idealului educațional în finalitățile educației, trepte de învățământ, arii curriculare;

- promovarea educației ca o prioritate absolută în vederea asigurării coeziunii sociale;
- descongestionarea (simplificarea) și actualizarea conținuturilor curriculare;
- diminuarea, simplificarea, accesibilizarea terminologiei utilizate în curriculum;
- realizarea interconexiunilor cu alte discipline (interdisciplinarității);
- regândirea paradigmatică și modificarea modalității de evaluare a rezultatelor școlare, accentul fiind pus pe evaluarea cumulativă, formativă și axată pe competențe;
- elaborarea referențialului de evaluare a curricula școlare;
- orientarea la învățarea activă/interactivă;
- dozarea clară a timpului (în curricula la toate disciplinele școlare) pentru orele de contact direct cu elevii și a timpului pentru lucrul individual/ lucrul pentru acasă (se propune varianta 1+1);
- formularea clară și dozarea rațională a finalităților în raport cu numărul de ore alocat disciplinei;
- racordarea conținuturilor manualelor școlare la curricula disciplinare;
- elaborarea metodologiei de implementare a curricula disciplinare și a referențialului de evaluare;
- asigurarea implementării curricula disciplinare cu suporturi didactice și metodologice;
- reconceptualizarea rolului și funcțiilor disciplinelor opționale și ale celor la decizia școlii;
- introducerea componentei educative în curriculum ca mediu de dezvoltare personală, modalitate de formare și consolidare a culturii organizaționale a unității școlare și ca mijloc de îmbunătățire a motivației, frecvenței și performanței școlare, precum și de remediere a unor probleme comportamentale ale elevilor etc.

Evaluatorii informează că curriculumul ca document de politici educaționale, în mare parte, este rațional, cu componente coerente și structurate consecutiv, contribuind la conștientizarea esențelor actului educațional. Totodată, susțin necesitatea schimbării/actualizării curriculumului pentru eficientizarea acestuia.

Drept urmare a procesului de evaluare, dezvoltarea Curriculumului Național se va axa pe o abordare sistemică, constructivistă și contextuală. În același sens, reperele conceptuale care se caracterizează printr-un un grad înalt de inovare sunt orientate spre:

1. Redimensionarea/dezvoltarea actualelor Planuri de învățământ prin:

- Sincronizarea și asigurarea echilibrului dintre ariile curriculare și disciplinele școlare din perspectiva formării sistemului necesar de competențe pentru acoperirea finalităților educaționale;
- Reducerea numărului de ore (2-3 ore) și de discipline școlare obligatorii (2-3 discipline de studii, în cadrul învățământului liceal și redimensionarea disciplinelor școlare în dependență de profilul liceului);
- Reconceptualizarea statutului (a rolului și funcțiilor) disciplinelor opționale și mărirea cotei acestora în planurile de învățământ, pentru diversificarea ofertelor educaționale și asigurarea la maximum a intereselor și oportunităților elevilor, totodată, determinând traseul individual de formare.

2. Reconceptualizarea unor discipline școlare atribuindu-le valențe formative prioritare, spre exemplu:

- *Ora de dirigenție* va deveni disciplină cu statut obligatoriu în Planul de învățământ, în cadrul învățământului gimnazial, în scopul unei abordări specifice și flexibile pentru

atingerea indicatorilor esențiali pe traseul dezvoltării personale al elevului, prin formarea unor abilități sociale, de ghidare în carieră, de comunicare interpersonală, de voluntariat, de formare a calităților viitorului cetățean democratic etc.;

- *Educația tehnologică*, ca disciplină școlară, va conține module reconceptualizate (*spre exemplu*: în clasele primare va include module de „Robotică”, „Informatică aplicată”, păstrând și modulele ce țin de tradiții populare);
- *Tehnologiile digitale și cultura gestionării informației* urmează să fie valorificate la toate ciclurile învățământului general, în scopul dezvoltării competențelor digitale;
- *Educația civică* urmează să fie reconceptualizată astfel, încât să asigure deschideri spre celelalte discipline școlare la nivelul axiologic și instrumental, potrivit *Profilului absolventului* descris în Cadrul de referință al Curriculumului Național. Disciplina poate fi redenumită în „*Educație pentru societate*” cu includerea unor module actuale pentru elevi, dar și pentru societate (*spre exemplu*: modulul de educație pentru drepturile copilului/omului; modulul de educație pentru cetățenie democratică, pentru cultură politică, elemente de management; modulul de educație interculturală, psihologie emoțională etc.);
- *Disciplinele reale* în cadrul învățământului gimnazial pot fi restructurate în două module: nivel de cultură generală (pentru toți elevii) și nivel variabil (pentru elevii dotați sau pentru cei care au nevoie de aprofundarea disciplinelor pentru viitoarele profesii).

3. Formarea continuă a cadrelor didactice este un proces corelat – întotdeauna – cu schimbările curriculare. În acest sens, e necesară dezvoltarea și diversificarea pieții serviciilor de formare continuă, cu condiția ca instituțiile respective să dispună de potențialul uman și experiențial. Așadar, conceptul-cheie al formării continue presupune formarea în raport cu nevoile personale, în raport cu nevoile instituționale și în raport cu nevoile naționale.

4. Pe dimensiunea curriculumului formal există necesitatea să se asigure formarea întregului spectru de competențe. În acest caz, instituțiile de învățământ vor pune accent pe antrenarea elevilor în activitățile nonformale ale învățământului extrașcolar. Această problemă va deveni una importantă în perioada imediat următoare.

5. Pe dimensiunea curriculumului informal se conturează mai multe acțiuni importante. De exemplu, editarea unor reviste pentru copii și tineret, precum „*Tânărul constructor*”, „*Tânărul voluntar*” etc. Realizarea unor emisiuni educaționale pentru copii, elevi, profesori. Curriculumul informal trebuie dezvoltat pe baza principiului nevoii de autoafirmare și dezvoltare personală a elevului în contextul social, cultural și economic al Mileniului III.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri I., Bucun N., Crudu V., Ghicov A., Gremalschi A., Guțu Vl., Pogolșa L. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017.
2. Darii L. *Bazele pedagogice ale evaluării curriculumului disciplinar pentru învățământul primar*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2003.
3. Guțu Vl. *Cadrul de referință al Curriculumului Național. Ghid metodologic*. Chișinău: Editura „Știința”, 2007.
4. Guțu Vl., Achiri I. *Evaluarea curriculumului școlar. Ghid metodologic*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2009.
5. Mahmood Kh. *Standardization of textbook evaluation criteria through development of quality textbook indicators*. <http://piqc.edu.pk>.
6. Neagu M., Achiri I. *Evaluarea curriculumului școlar proiectat. Ghid metodologic*. Iași: Editura PIM, 2008.
7. Pogolșa L. *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*. Chișinău: Lyceum, 2013.
8. Pogolșa L., Bucun N., Guțu Vl. et al. *Evaluarea curriculumului școlar – perspective de modernizare*. Coord.: L. Pogolșa, N. Bucun. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2009.
9. Кох Р. Закон Парето или принципы 80/20. Общая и прикладная ценология. 2007, №4, с.76-79.

CHESTIONARE DE EVALUARE A PRODUSELOR CURRICULARE

**Stimate Domnule Director / Stimate Doamnă Director!**

Vă rugăm să răspundeți la întrebările din chestionarul de mai jos, care are ca obiectiv identificarea opiniei comunității pedagogice și manageriale referitor la curricula școlare. Chestionarul cuprinde întrebări deschise, răspunsul cărora va fi conceput de Dvs., și întrebări cu alegere multiplă, pentru care Dvs. sunteți rugat (ă) să alegeți, prin bifare, una sau mai multe variante de răspuns.

*Menționăm că nu există răspunsuri corecte sau incorecte.
Garantăm confidențialitatea răspunsurilor Dvs.!*

Vă mulțumim anticipat!

Codul CCM	2. Raionul / municipiul _____	3. Școala primară/Gimnaziul/Liceul _____
------------------	---	--

1. Genul:

1. feminin	2. masculin
------------	-------------

2. Vârsta:

1. 20-30 de ani	4. 51-60 de ani
2. 31-40 de ani	5. peste 61 de ani
3. 41-50 de ani	

3. Vechimea de muncă în învățământ:

1. 0-5 ani	3. 11-15 ani	5. 21-25 de ani
2. 6-10 ani	4. 16-20 de ani	6. 26-30 de ani și mai mult

4. Studiile:

1. medii de specialitate	2. superioare pedagogice	3. superioare – alt profil	4. master/dr.
--------------------------	--------------------------	----------------------------	---------------

5. Cunoașteți standardele de eficiență a învățării din R. Moldova?

1. da	2. nu
-------	-------

6. În ce măsură credeți că standardele actuale acoperă nevoile de dezvoltare ale elevilor?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu acoperă
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

7. **În ce măsură curriculumul actual asigură realizarea standardelor de eficiență a învățării existente?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|----------------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu reflectă |
|-------------------|-------------------------|-------------------|----------------|
8. **Unde credeți că ar trebui să fie incluse standardele educaționale, pentru o mai bună aplicabilitate?**
1. broșură separată
2. curriculum
9. **Apreciați necesitatea standardelor de eficiență a învățării pentru învățământul din R. Moldova.**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|---------------------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu sunt necesare |
|-------------------|-------------------------|-------------------|---------------------|
10. **Sunteți de acord cu conceptul curricular din Republica Moldova?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
11. **În viziunea dvs., idealul educațional este susținut adecvat de curriculumul național și de curriculumul disciplinar?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
12. **Curriculumul actual este adecvat contextului socio-cultural național și internațional existent?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
13. **În forma sa actuală, curriculumul răspunde nevoilor beneficiarilor?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
14. **Dintre cele 9 competențe-cheie, căror, în opinia dvs., le răspund curricula disciplinare?**
1. competențe de comunicare în limba română;
 2. competențe de comunicare în limba maternă;
 3. competențe de comunicare în limbi străine;
 4. competențe în matematică, științe și tehnologie;
 5. competențe digitale;
 6. competența de a învăța să înveți;
 7. competențe sociale și civice;
 8. competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă;
 9. competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.
15. **Cum credeți, există o corelare între curricula disciplinare?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
16. **Curriculumul oferă o viziune clară privitor la rolul disciplinei în formarea personalității elevului?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
17. **În opinia dvs., curriculumul încurajează demersul educațional centrat pe elev?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
18. **Curriculumul, în formatul actual, promovează, în procesul învățării, rolul activ al elevului, individualizarea și personalizarea?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|

19. **Curriculumul asigură dezvoltarea gândirii critice a elevilor pentru identificarea și rezolvarea de probleme în contexte diverse?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
20. **În opinia dvs., curriculumul este în concordanță cu evoluțiile recente în domeniile științific, tehnologic și cultural?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
21. **În curriculumul actual este asigurată abordarea multi-, pluri-, inter- și transdisciplinară?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
22. **Curriculumul oferă sugestii pentru realizarea activităților multi-, pluri-, inter- și transdisciplinare?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
23. **Cum credeți, curriculumul este flexibil din perspectiva ofertei demersului didactic corespunzător specificului clasei?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
24. **Planul- cadru de învățământ susține dezvoltarea progresivă a competențelor-cheie?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
25. **Planul-cadru de învățământ asigură corelarea între pregătirea obligatorie și cea opțională, precum și cea de profil în cazul liceului?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
26. **Planul-cadru de învățământ, din perspectiva nr. de ore, asigură condiții pentru ascendența de la un ciclu la altul?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
27. **Cum credeți, Planul-cadru prevede integrarea disciplinelor?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
28. **Considerați că numărul disciplinelor școlare necesită a fi**
- | | | |
|-------------|------------|------------|
| 1. micșorat | 2. majorat | 3. Nu știu |
|-------------|------------|------------|
29. **În cazul în care pledați pentru varianta de răspuns nr. 1 („micșorat”), numiți disciplinele care, după părerea dvs., pot fi excluse din Planul-cadru.**
- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 3. _____ |
| 2. _____ | 4. _____ |
30. **În ce măsură Planul-cadru oferă posibilitatea diversificării ofertei educaționale, în funcție de nevoile și interesele beneficiarilor?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
31. **În forma sa actuală, Planul-cadru asigură adaptarea la specificul comunității locale?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
32. **Cum credeți, Planul-cadru de învățământ, prin disciplinele opționale nominalizate, oferă oportunități pentru dezvoltarea competențelor la alevi?**
- | | | | |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|
| 1. în mare măsură | 2. în măsură suficientă | 3. în mică măsură | 4. nu |
|-------------------|-------------------------|-------------------|-------|

33. Vă rugăm să indicați disciplinele care provoacă în măsură mai mare interesul elevilor.

1	_____
3	_____
2	_____
4	_____

34. Câte procente dintre elevii instituției dvs. dispun de capacități necesare pentru a putea realiza prevederile curriculare?

1.	10%	3.	90%	5.	70%
2.	50%	4.	30 %	6.	100%

35. Cum credeți, cadrele didactice din instituția dvs. interpretează corect prevederile curriculare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

36. În opinia dvs., cadrele didactice dispun de pregătire științifică și metodologică pentru implementarea eficientă a curricula disciplinare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

37. Cadrele didactice sunt motivate pentru implementarea curricula?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

38. Cadrele didactice sunt pregătite pentru actualizarea continuă a curricula disciplinare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

39. Cadrele didactice sunt motivate pentru perfecționarea curricula disciplinare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

40. Cum credeți, elevii au oportunități pentru a-și pune în aplicație capacitățile formate prin curriculum, în diverse contexte sociale sau profesionale?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

41. În urma implementării curriculumului, a crescut gradul de motivare a elevilor pentru învățare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

42. Cunoștințele, abilitățile și atitudinile prevăzute de curriculum pot fi asimilate de către toți elevii?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

43. Curricula disciplinare în vigoare sunt în racordate la vârsta elevilor, pregătirea și achizițiile sale anterioare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

44. Curricula disciplinare în vigoare sunt reale în raport cu pregătirea cadrelor didactice?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

45. Curricula disciplinare în vigoare asigură formarea cetățeanului Republicii Moldova?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

46. Curricula disciplinare în vigoare asigură formarea identității naționale?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

47. Strategiile aplicate de către personalul didactic, la lectii, corespund celor prevăzute de curriculum?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

48. Curriculumul descrie clar profilul de competență al elevului absolvent?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

49. Curricula la disciplinele școlare sunt realizabile în intervalul de timp indicat în Planul de învățământ?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

50. În opinia dvs., conținuturile se caracterizează prin diversitate, asigură reprezentativitatea culturală a diferitelor grupuri culturale și conduc la formarea comportamentelor participative?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

51. Ordinea conținuturilor și ritmul recomandat de învățare corespund caracteristicilor dezvoltării intelectuale a elevilor cărora li se adresează?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

52. Există continuitate și dezvoltare a conținuturilor?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

53. Activitățile de învățare sunt ordonate, articulate progresiv, subordonate competențelor?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

54. Este asigurat accesul elevilor, părinților, membrilor comunității locale la informația cu privire la realizarea prevederilor curriculare de către colectivul pedagogic al școlii?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

55. Cadrele didactice colectează informații despre nevoile elevilor, stilurile lor de învățare, sprijinul de care ar putea avea nevoie, cunoștințele lor anterioare, abilitățile pe care și le-au format deja în vederea personalizării procesului de învățare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

56. Dispune instituția dvs. de cel puțin un exemplar de curriculum pentru fiecare disciplină școlară?

1. pentru toate disciplinele
2. pentru majoritatea disciplinelor
3. doar pentru puține discipline
4. altele _____

57. Fiecare profesor /învățător posedă un exemplar de curriculum la disciplina școlară și un exemplar de ghid metodologic?

1. da	2. nu	3. nu știu
-------	-------	------------

58. Resursele materiale existente în școală sunt suficiente pentru implementarea curriculumului (spații, laboratoare, echipamente tehnice moderne, bibliotecă etc.)?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

59. Școala Dvs. dispune de laboratoare/cabinete pentru următoarele discipline?

1. biologie	1. da	2. nu
-------------	-------	-------

2. chimie	1. da	2. nu
3. fizică	1. da	2. nu
4. informatică	1. da	2. nu
5. limbi străine	1. da	2. nu
6. altele		

60. Manualele școlare răspund cerințelor stipulate în curriculum?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

Dacă varianta dvs. de răspuns este „nu”, numiți-le pe cele care nu corespund.

61. Instituția Dvs. asigură și cu alte auxiliare didactice pentru disciplinele școlare decât cele oferite centralizat.

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

62. Ce părere aveți despre modul în care se realizează evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor/ notarea?

1. acordarea notelor se face pe baza cunoștințelor/competențelor
 1. se folosesc metode de evaluare variate
 2. sunt favorizați anumiți elevi
 3. se dau note pentru a sancționa abaterile disciplinare
 4. se comunică notele obținute
 5. se dau explicații despre nota obținută
 6. nu se aplică metode de evaluare adaptate pentru diferite categorii de copii
 7. metodele de evaluare sunt rigide
 8. altele _____
-

63. Considerați că sistemul de notare de la 1 la 10 este eficient?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

64. Ce credeți despre evaluarea la disciplinele școlare prin calificative („insuficient”, „suficient”, „bine”, „foarte bine”, „excelent”)?

1. este un avantaj practic
 2. elimină discriminarea
 3. permite deplasarea preocupărilor copilului de la notă la conținut
 4. diminuează motivarea elevilor
 5. nu permite urmărirea evoluției copilului
 6. este neobiectivă
 7. altele _____
-

65. Considerați că sunt necesare criteriile de evaluare diferențiate pentru diferite categorii de copii?

1. da	2. nu
-------	-------

66. În ce măsură sunt relectate în Planul de activitate a instituției dvs. acțiunile privind implementarea, funcționarea și monitorizarea curriculumului școlar?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

67. Ați motivat cadrele didactice privind percepția necesității schimbărilor curriculare și a implementării acestora?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

68. Gestionați proiectarea, elaborarea și implementarea curriculumului la decizia școlii?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

69. În ce măsură apreciați eficiența managementului curriculumului în instituția Dvs.?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

70. Ați participat la cursuri de formare continuă privind implementarea curriculumului școlar?

1. da, o singură dată	2. da, de mai multe ori	3. nu
-----------------------	-------------------------	-------

71. Identificați 2-3 puncte forte ale reformei curriculare din perspectivă managerială.

1. _____
2. _____
3. _____

72. Identificați 2-3 puncte slabe ale reformei curriculare din perspectivă managerială.

1. _____
2. _____
3. _____

73. Considerați necesară dezvoltarea actualului curriculum?

1. da	2. nu	3. nu știu
-------	-------	------------

74. Formulați 2-3 sugestii privind managementul dezvoltării curriculumului în Republica Moldova.

1. _____
2. _____
3. _____

75. Formulați 2-3 sugestii privind realizarea continuității la nivelul treptelor de învățământ.

1. _____
2. _____
3. _____

76. Formulați 2-3 sugestii cu privire la integrarea disciplinelor școlare.

1. _____
2. _____
3. _____

Concluzii, comentarii finale

Mulțumim pentru colaborare!

**1.b. CHESTIONAR
pentru cadre
didactice**

Stimați profesori!

Vă rugăm să răspundeți la întrebările din chestionarul de mai jos, care are ca obiectiv identificarea opiniei comunității pedagogice referitor la curricula școlare.

Chestionarul cuprinde întrebări deschise, răspunsul cărora va fi conceput de Dvs., și întrebări cu alegere multiplă – pentru care Dvs. sunteți rugați să alegeți una sau mai multe variante de răspuns.

Menționăm că nu există răspunsuri corecte sau incorecte.

Garantăm confidențialitatea răspunsurilor Dvs.!

Vă mulțumim anticipat!

1. Codul CCD	2. Raionul / municipiul	3. Școala / Liceul
	_____	_____

PARTEA I. Date generale

1. Genul:

1. feminin	2. masculin
------------	-------------

2. Vârsta:

1. 20-30 de ani	4. 51-60 de ani
2. 31-40 de ani	5. peste 61 de ani
3. 41-50 de ani	

3. Vechimea în muncă în învățământ:

5 ani	11-15 ani	21-25 de ani
10 ani	16-20 de ani	26-30 de ani și mai mult

4. Studiile:

1. medii de specialitate	2. superioare pedagogice	3. superioare – alt profil	4. alte studii
--------------------------	--------------------------	----------------------------	----------------

5. Statutul Dvs. în calitate de cadru didactic:

1. învățător/profesor debutant	4. gradul didactic I
2. învățător/profesor fără grad didactic	5. gradul didactic superior
3. gradul didactic II	

6. Treapta de învățământ în care activați:

1. primar	2. gimnazial	3. liceal
-----------	--------------	-----------

7. Disciplinele pe care le predați:

1.	3.
2.	4.

8. Ați urmat în ultimii 5 ani cursuri de formare continuă în problema dezvoltării (modernizării) curricula disciplinare?

1. da, o singură dată	2. da, de mai multe ori	3. nu
-----------------------	-------------------------	-------

- Comentați răspunsul 3: _____

PARTEA II. Management și politici curriculare

1. Curriculumul (în sens larg) este în concordanță cu politicile educaționale ale Statului și, în primul rând, cu finalitățile sistemului de învățământ?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este în concordanță
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

2. Considerați că gestionarea (managementul) funcționării curriculumului la nivel național/de sistem este eficient (ă)?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este eficient (ă)
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

3. Considerați că gestionarea (managementul) funcționării curriculumului la nivel raional/instituțional este eficient (ă)?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este eficient (ă)
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

4. Considerați că politicile curriculare ale statului sunt în concordanță cu nevoile și realizările Republicii Moldova, dar și cu tendințele dezvoltării curriculare pe plan european?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este în concordanță
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

5. Considerați că există factori care împiedică funcționalitatea eficientă a curriculumului școlar?

1. da	2. nu	3. nu știu
-------	-------	------------

Dacă *da*, atunci care factori, în opinia Dvs., împiedică funcționarea eficientă a curriculumului școlar?

- | |
|---|
| 1. Nivelul scăzut de motivație a cadrelor didactice.
2. Nivelul scăzut de motivație al elevilor.
3. Nivelul scăzut de pregătire/formare a cadrelor didactice pentru schimbări curriculare.
4. Profesionalismul scăzut al cadrelor didactice.
5. Asigurarea didactică, logistică, tehnologică insuficientă.
6. Alți factori:
..... |
|---|

6. Sunteți deschis pentru schimbări curriculare și conștientizați necesitatea dezvoltării continue (schimbărilor) a curriculumului școlar?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

PARTEA III. Curriculumul și standardele educaționale

1. În ce măsură cunoașteți standardele pentru disciplina pe care o predăți?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu cunosc
-------------------	-------------------------	-------------------	--------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

2. În ce măsură credeți că standardele actuale asigură dezvoltarea elevilor?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu asigură
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

3. În ce măsură curriculumul actual asigură realizarea/atingerea standardelor educaționale?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu asigură
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

4. Cum credeți, standardele educaționale actuale realizează funcțiile sale (de reglare, de evaluare, de orientare, de certificare)?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

5. În ce documente de politici educaționale ar trebui de inclus standardele educaționale pentru o mai bună aplicabilitate?

1. Document aparte	2. Plan-cadru de învățământ	3. Curricula pe discipline	4. Alte variante:
--------------------	-----------------------------	----------------------------	-------------------

PARTEA IV. Evaluarea Planului-cadru de învățământ

1. Ați analizat Planul-cadru în instituția Dvs.?

1. da, o singură dată	2. da, de mai multe ori	3. nu
-----------------------	-------------------------	-------

- Comentați răspunsul 3: _____

2. Credeți că numărul de discipline în Planul-cadru este exagerat?

1. foarte mult	2. mult	3. neînsemnat	4. nu
----------------	---------	---------------	-------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

3. Prevede Planul-cadru integrarea disciplinelor?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu prevede
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

4. Numiți disciplinele din planul-cadru care pot fi integrate.

1. _____
2. _____
3. _____

I.

1. _____
2. _____
3. _____

II.

5. Numiți disciplinele din planul-cadru pentru care poate fi micșorat numărul de ore.

1. _____	3. _____
2. _____	4. _____

6. Planul-cadru de învățământ (se concretizează pentru ce nivel) corespunde așteptărilor, necesităților și realităților actuale din Republica Moldova?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

7. Planul-cadru de învățământ asigură realizarea politicilor educaționale de stat privind idealul educațional și finalitățile sistemului de învățământ?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu asigură
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

8. Disciplinele de studiu din Planul-cadru de învățământ acoperă toate domeniile de cunoaștere și de activitate umană și asigură formarea competențelor-cheie și celor transversale.

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu acoperă
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

9. Planul-cadru de învățământ asigură organizarea echilibrată și relevantă a disciplinelor de studii pe arii curriculare și domenii de cunoaștere.

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu asigură
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

10. Planul-cadru de învățământ asigură echilibrul rațional și valoric dintre disciplinele de bază, disciplinele opționale și cele la decizia școlii.

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu asigură
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

11. Cât de echilibrat, rațional și argumentat este raportizat timpul (orele) pentru studierea disciplinelor școlare în Planul-cadru de învățământ?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este echilibrat
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

12. În ce măsură Planul-cadru de învățământ oferă posibilități/opportunități de a asigura vectorul individual de învățare a fiecărui elev?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu oferă
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

13. În ce măsură Planul-cadru de învățământ asigură oportunități și condiții curriculare de învățare în limbile minorităților naționale?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu asigură
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

14. În ce măsură Planul-cadru de învățământ este corelat cu activitățile nonformale/extracurriculare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este corelat
-------------------	-------------------------	-------------------	--------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

15. În ce măsură Planul-cadru de învățământ este mobil și deschis spre modificare în dependență de statutul instituției de învățământ, plasarea geografică, oportunități de dezvoltare, asigurare umană, financiară și curriculară?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

16. Ce schimbări ați introduce în Planul-cadru de învățământ pentru următorul ciclul curricular?

1.
2.
3.
4.
5.

17. Dvs. personal puteți afirma că:

- Conștientizați real care este rolul și locul disciplinei pe care o predați din Planul de învățământ.
- Numărul de ore prevăzute pentru disciplina pe care o predați nu condiționează într-o măsură ridicată calitatea rezultatelor elevilor.
- Sunteți echidistant/ă în aprecierea valențelor altor discipline școlare.
- Ați venit cu noi idei de modificare a Planului-cadru de învățământ fără a prioritiza disciplina pe care o predați.
- Ați propus discipline originale la decizia școlii.
- Consultați Planurile de învățământ din alte țări.
- Puteți propune un Plan de învățământ care ar fi optimal din toate punctele de vedere.

PARTEA V. Evaluarea curriculumului pe discipline

1. Curriculumul disciplinei pe care o predați are o concepție clară și reflectă principiile învățământului modern: centrare pe elev, centrare pe competențe, centrare pe învățare active, centrare pe interdisciplinaritate, centrare pe valori?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu reflectă
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

2. Curriculumul disciplinei pe care o predați este corelat cu celelalte curricula școlare la nivelul unui ciclu de învățământ, a unui an școlar (demersul inter- și transdisciplinar)?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este corelat
-------------------	-------------------------	-------------------	--------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

3. Competențele specifice disciplinei predate din curriculum reflectă în mod adecvat domeniul de cunoaștere, a disciplinei și sunt formulate în termeni de finalități?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu reflectă
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

4. Competențele specifice disciplinei din curriculum sunt consonante cu cele transversale/transdisciplinare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt consonante
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

5. Gradul și complexitatea competențelor specifice disciplinei proiectate pe cicluri de învățământ și ani de studii sunt relevante vârstei și potențialului elevilor?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt relevante
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

6. Unități de competențe (sub-competențe) ca achiziții intermediare sunt formulate taxonomic în raport cu unitățile de conținut și asigură formarea/dezvoltarea competențelor specifice pe discipline?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

7. Conținuturile din curriculumul predate sunt structurate pe unități/module relevante substanței disciplinei date și asigură dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu reflectă
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

8. Conținuturile din curriculumul predat sunt accesibile și actuale pentru elevi?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt accesibile
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

9. Unitățile de conținut din curriculumul predate sunt corelate cu unitățile de conținut ale altor discipline din aria curriculară respectivă?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt corelate
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

10. Unitățile de conținut din curriculumul predate asigură formarea/dezvoltarea achizițiilor respective (unităților de competențe/sub-competențe) și proiectarea învățării individualizate/incluzive?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu asigură
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

11. Curriculumul disciplinei predate orientează spre aplicarea strategiilor didactice active/interactive, dar și spre formarea competențelor specific disciplinei și celor transdisciplinare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu orientează
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

12. Sugestiile metodologice și activitățile de învățare din curriculumul predate oferă deschideri spre creativitatea didactică?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu oferă
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

13. Sugestiile de evaluare din curriculumul predate oferă repere clare (instrumente, indicatori, modele de teste etc.) de evaluare a rezultatelor școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu oferă
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

14. Curriculumul școlar oferă posibilități de diversificare și diferențiere a evaluării rezultatelor școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu oferă
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

15. Curriculumul disciplinei pe care o predați încurajează centrarea pe elev, promovând un rol activ al acestuia în învățare (prin comunicare asertivă, cooperare, colaborare, învățare autonomă, învățare reciprocă etc.)?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu încurajează
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

16. Curriculumul disciplinei pe care o predați încurajează gândirea critică a elevilor pentru identificarea și rezolvarea de problem în diferite contexte?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu încurajează
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

17. Curriculumul disciplinei pe care o predați orientează spre formarea la elevi a unui sistem de valori și atitudini?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu orientează
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

18. În ce măsură curriculumul disciplinei pe care o predați va oferi sugestii utile pentru dezvoltarea spiritului de inițiativă și a creativității?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

19. Considerați că textul curriculumului disciplinei pe care o predați este clar, concis, coerent?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

20. În ce măsură prevederile și orientările curriculumului disciplinei pe care o predați sunt utile pentru proiectarea didactică de lungă durată și a demersului didactic pentru context reale de învățare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt utile
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

21. Ce schimbări/adaptări/extinderi ați introdus pe parcursul predării disciplinei în curriculumul (pot fi alese mai multe răspunsuri)?

- Am concretizat și dezvoltat competențele specifice disciplinei.
- Am extins din perspectiva taxonomică sub-competențele în cadrul fiecărei unități de învățare.
- Am introdus informații noi, mai actuale pentru elevi în contextul disciplinei predate.
- Am diversificat formele de organizare a învățării: de la lecții tradiționale la cele netradiționale.
- Am stabilit mai clar conexiunile dintre competențele specifice disciplinei, conținuturi, strategii de predare-învățare-evaluare.
- Am stabilit mai clar conexiunile interdisciplinare și pluridisciplinare.
- Am promovat strategii didactice noi (sau de autor).
- Altele

22. Dvs., personal, ați spune că:

- Cunoașteți și promovați conceptul curriculumului actual.
- Sunteți motivat pentru implementarea curriculumului actual.
- Aveți performanțe în predarea disciplinei date.
- Sunteți rezistent/ă la diferiți factori care frânează funcționarea eficientă a curriculumului.
- Sunteți deschis/ă spre renovarea curriculumului actual.
- Căutați cauza insucceselor în sine.

23. Numiți punctele forte ale curriculumului disciplinar:

24. Numiți punctele slabe/vulnerabile ale curriculumului disciplinar:

Pentru concluzii, observații, sugestii Vă rugăm să utilizați acest spațiu:

.....
...
.....
...
.....
...
.....
...
.....
...

PARTEA VI. Evaluarea manualului școlar

1. În ce măsură conținutul manualului corespunde curriculumului disciplinar?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

2. Conținutul manualului corespunde principiilor științifice și adevărului științific și istoric?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

3. Organizarea conținuturilor pe unități și module este echilibrată și în raport cu numărul de ore predate pentru studierea acestora?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

4. Sistemul de activități de învățare (exerciții, sarcini/probleme) este în corespundere cu particularitățile de vârstă a elevilor și traseul individual de învățare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

5. Sistemul de activități de învățare (exerciții, sarcini/probleme) este structurat pe niveluri (reproductive, productive, creative) în raport cu tipologia competențelor specific disciplinei?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

6. Designul și structura manualului corespund criteriilor de calitate?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

7. Limbajul manualului este accesibil pentru elevi de o anumită vârstă?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

8. Manualul este original și este acceptat și apreciat?

a) de elevi

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

b) de profesori

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____

9. Manualul include subiecte și materiale complementare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespunde
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

- Comentați răspunsurile 3, 4: _____
-

10. Manualul este valoros/necesar pentru profesor deoarece:

- Asigură pe deplin realizarea curriculumului de discipline.
- Asigură procesul de predare-învățare-evaluare.
- Asigură realizarea proiectării didactice de lungă durată și de scurtă durată în raport cu specificul clasei de elevi și metodologiei proprii.
- Orientează spre învățarea activă/interactivă a elevilor.
- Asigură cu activități didactice complementare și teme pentru acasă.
- Include sistemul de activități de evaluare a rezultatelor elevilor.

11. Enumerați concret și argumentați părțile vulnerabile ale manualului evaluat cu referire la:

- calitatea și complexitatea competențelor specifice și a sub-competențelor;
 - complexitatea, actualitatea și relevanța (argumentați concret);
 - sistemul de exerciții/activități;
 - limbajul;
 - designul;
 - orientări transdisciplinare;
 - cerințe psihosanitare etc.
-

12. Dvs. personal ați putea spune că:

- Eficient ați aplicat curriculumul disciplinar, manualul școlar și ghidul metodologic în cadrul proiectării demersurilor didactice (proiectelor didactice).
- Ați valorificat pe deplin potențialul manualului școlar și a ghidului metodologic.
- Ați format la elevi abilități de a lucra cu manualul dat.
- Ați dezvoltat și ați complementat manualul cu materiale proprii.
- Ați monitorizat părțile tari și cele vulnerabile ale manualului pe parcursul anului de studii.
- Ați generalizat informațiile despre manualul dat într-un set de sugestii pentru autori.

Mulțumim pentru colaborare!



Dragă elev/elevă!

Citește cu atenție fiecare dintre întrebările de mai jos și răspunde în mod independent și sincer. Bifează răspunsurile care se potrivesc părerii tale. În spațiul rezervat la unele întrebări, formulează răspunsuri clare. Reține! Chestionarul este anonim.

Îți mulțumim pentru participare!

Codul CEP	Raionul / municipiul	Școala primară/Gimnaziu/Liceu	Media anuală în clasa anterioară
_____	_____	_____	_____

1. Genul:

1. masculin	2. feminin
-------------	------------

2. Care dintre disciplinele școlare te interesează cel mai mult?

1. Limba și literatura română	6. Educația plastică
2. Limba străină	7. Educația muzicală
3. Matematica	8. Educația tehnologică
4. Științele	9. Educația fizică
5. Istoria	10. Educația moral-spirituală

3. Bifează 3 dintre disciplinele școlare care ți se par mai dificile (grele)?

1. Limba și literatura română	6. Educația plastică
2. Limba străină	7. Educația muzicală
3. Matematica	8. Educația tehnologică
4. Științele	9. Educația fizică
5. Istoria	10. Educația moral-spirituală

4. Dacă întâlnești anumite greutăți la disciplinele școlare, explică de ce se întâmplă astfel. Bifează varianta aleasă de tine.

1. manualele sunt prea dificile	4. teme sunt prea dificile
2. învățătorul nu-mi explică clar	5. testele de evaluare sunt complicate
3. nu este interesant la lecții	6. nu sunt ascultat când vreau să-mi exprim părerea

5. Obosești la școală?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. foarte mult
----------	----------	---------	----------------

6. De ce obosești la școală, la lecții? Bifează varianta aleasă de tine.

1. mă trezesc prea devreme	3. este prea multă informație la lecție	5. lucrez prea mult independent	7. învățătorul vorbește prea mult la lecții
2. nu este interesant	4. sunt prea multe lecții în orar	6. învățătorul doar ne întreabă	8. scriem foarte mult la lecții

9. altele

7. Tu înțelegi tot ce ți se explică sau ce trebuie să înveți la disciplina *Limba română*?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. foarte mult
----------	----------	---------	----------------

8. Tu înțelegi tot ce ți se explică sau ce trebuie să înveți la disciplina *Limba străină*?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. foarte mult
----------	----------	---------	----------------

9. Tu înțelegi tot ce ți se explică sau ce trebuie să înveți la disciplina *Matematica*?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. foarte mult
----------	----------	---------	----------------

10. Tu înțelegi tot ce ți se explică sau ce trebuie să înveți la disciplina *Științe*?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. foarte mult
----------	----------	---------	----------------

11. Tu înțelegi tot ce ți se explică sau ce trebuie să înveți la disciplina *Istoria*?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. foarte mult
----------	----------	---------	----------------

12. Tu înțelegi tot ce ți se explică sau ce trebuie să înveți la disciplina *Educația plastică*?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. foarte mult
----------	----------	---------	----------------

13. Tu înțelegi tot ce ți se explică sau ce trebuie să înveți la disciplina *Educația muzicală*?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. foarte mult
----------	----------	---------	----------------

14. Tu înțelegi tot ce ți se explică sau ce trebuie să înveți la disciplina *Educația tehnologică*?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. foarte mult
----------	----------	---------	----------------

15. Tu înțelegi tot ce ți se explică sau ce trebuie să înveți la disciplina *Educația fizică*?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. foarte mult
----------	----------	---------	----------------

16. Tu înțelegi tot ce ți se explică sau ce trebuie să înveți la disciplina *Educația moral-spirituală*?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. foarte mult
----------	----------	---------	----------------

17. Ce discipline școlare ai vrea să le studiezi împreună la o singură lecție? Încercuiește răspunsul ales.

1. educație plastică și educație tehnologică	2. educație muzicală, educație plastică și educație tehnologică	3. matematică și științe	4. educație muzicală și educație fizică
--	---	--------------------------	---

18. Dacă niciuna din variantele de mai sus nu este potrivită, te rugăm să ne scrii varianta ta.

19. Despre ce ai vrea să înveți mai mult, dar la școală nu se învață despre aceasta?

20. Cum crezi, ceea ce înveți la școală îți folosește în viață?

1. da	2. nu
-------	-------

21. Dacă da, ce anume ți-a folosit și unde?

22. Ce activități realizați în afara clasei?

23. Ce ai învățat din aceste activități?

24. Cum reacționează învățătoarea/învățătorul când ai o altă opinie (păreră)?

25. Manualele pe care le folosești sunt interesante?

1. da	2. nu
-------	-------

26. Ce greutăți întâmpini în lucrul cu manualul? Bifează.

1. paginile manualelor conțin prea mult text	5. sunt dificile, greoaie, anevoioase
2. conțin puține exerciții interesante	6. nu sunt bine ilustrate, nu sunt atrăgătoare
3. informațiile nu sunt clare	7. altceva _____
4. nu conțin exemple din viață	

27. Cât timp ocupă pregătirea temelor pentru acasă?

1. cel mult 1 oră	2. cel mult 2 ore	3. cel mult 3 ore	4. mai mult de 3 ore
-------------------	-------------------	-------------------	----------------------

28. Cum apreciezi volumul de teme pentru acasă?

1. mic	2. suficient	3. mare	4. prea mare
--------	--------------	---------	--------------

29. Cine te ajută să faci temele pentru acasă?

1. mama	3. fratele / sora
2. tata	4. fac temele independent
5. altcineva	

30. Ești mulțumit de rezultatele care le ai la școală?

1. foarte mulțumit	2. mulțumit	3. nemulțumit	4. nu pot răspunde
--------------------	-------------	---------------	--------------------

31. Dacă ești nemulțumit, de ce se întâmplă așa?

1. nu este interesant la lecții	5. nu mi se explică unde nu înțeleg
2. ceea ce se învață este dificil	6. nu-mi place sala de clasă
3. nu înțeleg explicațiile învățătorului	7. nu sunt acceptat de colegi
4. nu reușesc să fac temele pentru acasă	8. altceva _____

32. Cum lucrezi la lecție cel mai mult? Bifează cifrele corespunzătoare la 3 activități dintre cele de mai jos.

1. învățătorul explică/povestește toată lecția	6. participăm, elaborăm proiecte de grup
2. rezolvăm diferite probleme, cazuri	7. facem schimb de idei
3. discutăm la lecție	8. realizăm activități practice
4. lucrăm în grup	9. învățătorul ne anunță întotdeauna ce vom face la lecții
5. lucrăm independent	

33. Îți explică învățătorul nota?

1. da	2. nu
-------	-------

34. De obicei, la disciplinele școlare ești notat pentru:

1. răspunsuri orale	3. modul în care scrii
2. purtare	

35. Cum crezi, de ce înveți la școală?

1. pentru că vreau să fiu alături de colegii/prietenii mei	5. ca să mă descurc în viața de toate zilele
2. ca să cunosc mai multe	6. ca să pot avea o profesie
3. ca să am succes în viață	7. pentru că așa trebuie
4. pentru că așa doresc părinții	8. ca să mă cunosc pe mine și pe alții

Mulțumim pentru colaborare!



Dragă elevă/elev!

Citește cu atenție fiecare dintre întrebările de mai jos și răspunde în mod independent și sincer. În spațiul rezervat la unele întrebări, formulează răspunsuri clare și concise. Menționăm că nu există răspunsuri corecte sau incorecte. Bifează răspunsurile care se potrivesc părerii tale. Reține! Chestionarul este anonim.

Îți mulțumim pentru participare!

Codul CEG	Raionul / municipiul	Școala primară/Gimnaziul/Liceul	Media anuală în clasa a VIII-a
_____	_____	_____	_____

1. Genul:

1. masculin	2. feminin
-------------	------------

2. Bifează 3-4 discipline școlare pe care le consideri mai dificile.

1. Limba și literatura română	5. Matematică	9. Informatică
2. Limba străină	6. Fizice	10. Educație fizică
3. Istorie	7. Chimie	11. Limba rusă
4. Geografie	8. Biologie	12. Educație civică

3. Curriculumul disciplinelor este racordat la așteptările și realitățile societății?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este racordat
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

4. Curriculumul disciplinelor corespunde așteptărilor și intereselor tale?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu oferă
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------

5. Competențele specifice disciplinei _____ (de concretizat disciplina) din curriculum reflectă în mod adecvat domeniul de cunoaștere al disciplinei (cultural, științific, tehnologic etc.) și orientările tale spre succes?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu reflectă
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------

6. Curriculumul evidențiază clar și logic progrese a competențelor de la un an școlar la altul, de la un ciclu de învățământ la altul?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu evidențiază
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

7. Curriculumul disciplinei orientează învățarea spre centrare pe elev?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu încurajează
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

8. Curriculumul conține activități de învățare prin colaborare, cooperare, studii de caz etc. și valorizează aptitudinile individuale?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu conține
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

9. Curriculumul orientează învățarea spre dezvoltarea gândirii critice a elevilor, identificarea și rezolvarea de probleme în diverse contexte?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu încurajează
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

10. În cadrul procesului de învățare ați realizat activitățile axate pe interdisciplinaritate intra, pluri- și transdisciplinare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu recomandă
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------

11. În curriculumul disciplinei conținuturile sunt supradimensionate? _____
(se indică disciplina concretă)

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt
-------------------	-------------------------	-------------------	------------

12. Supradimensionarea îngreunează formarea și dezvoltarea reală a competențelor la elevi prevăzute de curriculum?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu îngreunează
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

13. Școala dispune de resurse moderne și adecvate pentru dezvoltarea competențelor prevăzute în curriculumul disciplinei?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu dispune
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

14. Curriculumul disciplinei oferă posibilități și oportunități pentru dezvoltarea de competențe pentru participare la viața comunității?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu oferă
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------

15. Curriculumul oferă oportunități pentru realizarea activităților de stimulare a spiritului de inițiativă și creativitate a elevilor?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu oferă
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------

16. Curriculumul asigură promovarea valorilor sociale/naționale?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu asigură
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

17. Curriculumul prevede potențarea cetățeniei active?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu prevede
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

18. Curriculumul promovează incluziunea școlară și socială?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu promovează
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

19. În ce măsură obiectivele / sarcinile anunțate la lecție corespund intereselor, așteptărilor și nevoilor tale?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespund
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------

20. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a comunica în limba maternă?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

21. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a comunica în limba străină?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

22. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a înțelege științific lumea din jur?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

23. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a utiliza computerul?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

24. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a învăța să înveți?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

25. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a te cunoaște pe tine însuși și pe ceilalți?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

26. În ce măsură crezi că școala te-a format ca cetățean al Republicii Moldova?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu m-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

27. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența antreprenorială/economică?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

28. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența culturală?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

29. Cât timp îți ocupă pregătirea temelor pentru acasă?

1. maximum 1 oră	2. maximum 2 ore	3. maximum 3 ore	4. mai mult de 3 ore
------------------	------------------	------------------	----------------------

30. Crezi că disciplinele școlare îți dezvoltă următoarele abilități:

- | | |
|--|---------------------|
| 1. exprimarea de opinie | 4. gândirea critică |
| 2. luarea de atitudine | 5. creativitatea |
| 3. susținerea cu argumente a unei idei | 6. altceva _____ |

31. Volumul temelor zilnice pentru acasă ți se pare exagerat?

1. da	2. nu
-------	-------

32. Dacă volumul temelor pentru acasă pe zi ți se pare exagerat, care este cauza?

1. manualul este supraîncărcat
2. profesorul are cerințe prea mari la disciplină
3. curriculumul este supraîncărcat
4. cerințele sunt exagerate la nivel de liceu
5. altele _____

33. În opinia ta, numărul de discipline școlare studiate în prezent la gimnaziu este suficient pentru dezvoltarea ta?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este suficient
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------------

34. Crezi că ar trebui micșorat numărul de discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu ar trebui micșorat
-------------------	-------------------------	-------------------	--------------------------

35. Dacă se va micșora acest număr, care discipline ar trebui excluse?

1. Limba și literatura română	5. Matematica	9. Informatica
2. Limba străină	6. Fizica	10. Educația fizică
3. Istoria	7. Chimia	11. Limba rusă
4. Geografia	8. Biologia	12. Educația civică

36. Crezi că ar trebui majorat numărul de discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu ar trebui majorat
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------------

37. În opinia ta, în ce măsură se realizează legătura disciplinei *Limba și literatura română* cu alte discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu se realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

38. În opinia ta, în ce măsură se realizează legătura disciplinei *Limba străină* cu alte discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu se realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

39. În opinia ta, în ce măsură se realizează legătura disciplinei *Istoria* cu alte discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu se realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

40. În opinia ta, în ce măsură se realizează legătura disciplinei *Geografie* cu alte discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu se realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

41. În opinia ta, în ce măsură se realizează legătura disciplinei *Matematică* cu alte discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu se realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

42. În opinia ta, în ce măsură se realizează legătura disciplinei *Fizică* cu alte discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu se realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

43. În opinia ta, în ce măsură se realizează legătura disciplinei *Chimie* cu alte discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu se realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

44. În opinia ta, în ce măsură se realizează legătura disciplinei *Biologie* cu alte discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu se realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

45. În opinia ta, în ce măsură se realizează legătura disciplinei *Informatică* cu alte discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu se realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

46. În opinia ta, în ce măsură se realizează legătura disciplinei *Educație fizică* cu alte discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu se realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

47. În opinia ta, în ce măsură se realizează legătura disciplinei *Educație civică* cu alte discipline școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu se realizează
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

48. După părerea ta, ar fi binevenită integrarea disciplinelor școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu ar fi binevenită integrarea
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------------------

49. Care dintre disciplinele școlare existente consideri că ar putea fi predate integrat / combinat (de exemplu: istorie+geografie)? **Indică-le.**

50. **Indică 3 activități de învățare care predomină la lecție:**

1. expunerea și explicațiile profesorului	7. elaborarea de proiecte
2. rezolvarea situațiilor de problemă	8. asaltul de idei
3. discuția	9. dezbateră
4. lucrul în grup	10. realizarea de activități practice
5. lucrul individual	11. altele _____
6. studiul de caz	

51. **Ce te nemulțumește mai mult în legătură cu activitatea de predare-învățare-evaluare?**

1. numărul mare de lecții în orar	5. aprecierea neobiectivă a profesorului
2. volumul mare de informații la lecții	6. prea multe evaluări
3. volumul mare de teme pentru acasă	7. criteriile de evaluare
4. conținutul complicat al temelor din manual	8. altele _____

52. **Indică prin cifre de la 1 la 10, în ordinea importanței, disciplinele școlare care îți influențează dezvoltarea calităților personale.**

1. Limba și literatura română	7. Chimie
2. Limba străină	8. Biologie
3. Istorie	9. Informatică
4. Geografie	10. Educație fizică
5. Matematică	11. Limba rusă
6. Fizică	12. Educație civică

53. **Cunoști criteriile după care ți se acordă note?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu cunosc
-------------------	-------------------------	-------------------	--------------

54. **Argumentează răspunsul de la itemul 61 în spațiul rezervat mai jos:**

55. Tu, personal, ai spune, că:

- Cunoști bine și conștientizezi necesitatea studierii acestei discipline.
- Ești pe deplin responsabil pentru propriile rezultate ale învățării.
- Te implici activ în actul de învățare.
- Ești dispus să ajuți pe alții și să colaborezi în procesul de instruire.
- Ești deschis pentru învățarea autonomă, autoformarea, indiferent de modalitatea predării-învățării la clasă.
- Ești motivat pentru studierea acestei discipline.
- Cauți cauza propriilor insuccese în sine?

Mulțumim pentru colaborare!



1.e.
CHESTIONAR
pentru elevii
claselor liceale

Drag (ă) elev/elevă!

Citește cu atenție fiecare dintre întrebările de mai jos și răspunde în mod independent și sincer. În spațiul rezervat la unele întrebări formulează răspunsuri clare și concise. Menționăm că nu există răspunsuri corecte și incorecte. Bifează răspunsurile care se potrivesc părerii tale. Reține! Chestionarul este anonim.

Îți mulțumim pentru participare!

Codul <u>CEL</u>	Raionul / municipiul	Școala primară/Gimnaziu/Liceu	Media anuală în clasa anterioară
_____	_____	_____	_____

1. Genul:

1. masculin	2. feminin
-------------	------------

2. Profilul:

1. real	2. umanist
---------	------------

3. Bifează 3-4 discipline școlare pe care le consideri mai dificile.

1. Limba și literatura română	6. Fizica, astronomia
2. Limba străină	7. Chimia
3. Istoria	8. Biologia
4. Geografia	9. Informatica
5. Matematica	10. Educația fizică

4. Curriculumul disciplinelor este racordat la așteptările și realitățile societății noastre?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este racordat
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

5. Curriculumul școlar oferă o viziune clară cu referire la rolul disciplinei în formarea personalității elevilor?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu oferă
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------

6. Competențele specifice disciplinei din curriculum reflectă în mod adecvat domeniul de cunoaștere al disciplinei (cultural, științific, tehnologic etc.) și orientările tale spre succes?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu reflectă
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------

7. Curriculumul evidențiază clar și logic progrese a competențelor de la un an școlar la altul, de la un ciclu de învățământ la altul?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu evidențiază
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

8. Curriculumul disciplinei asigură învățarea centrată pe elev?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu asigură
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

9. **Curriculumul conține activități de învățare prin cooperare, colaborare, studii de caz etc.?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu conține
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

10. **Curriculumul încurajează gândirea critică a elevilor pentru identificarea și rezolvarea de probleme în diverse contexte?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu încurajează
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

11. **Curriculumul recomandă abordări inter- pluri- și transdisciplinare?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu recomandă
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------

12. **Curriculumul disciplinei este flexibil, oferă posibilitatea de a adapta în mod creativ demersurile didactice la specificul clasei de elevi?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este flexibil
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

13. **În curriculumul disciplinei conținuturile sunt supradimensionate?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt
-------------------	-------------------------	-------------------	------------

14. **Supradimensionarea îngreunează formarea și dezvoltarea reală a competențelor prevăzute de curriculum?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu îngreunează
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

15. **Școala dispune de resurse moderne și adecvate pentru dezvoltarea competențelor prevăzute în curriculumul disciplinei?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu dispune
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

16. **Curriculumul disciplinei oferă posibilități pentru dezvoltarea de competențe pentru participare la viața comunității?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu oferă
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------

17. **Curriculumul oferă sugestii utile pentru crearea activităților de stimulare a spiritului de inițiativă și creativitate a elevilor?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu oferă
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------

18. **Curriculumul asigură promovarea valorilor naționale?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu asigură
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

19. **Curriculumul prevede potențarea cetățeniei active?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu prevede
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------

20. **Curriculumul promovează incluziunea școlară și socială?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu promovează
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

21. **În ce măsură corespund obiectivele / sarcinile anunțate la lecție cu interesele, așteptările și nevoile tale?**

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu corespund
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------

22. Cum crezi, în ce măsură materia de studiu la disciplina *Limba și literatura română* este pe înțelesul tău?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este pe înțelesul meu
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------------

23. Cum crezi, în ce măsură materia de studiu la disciplina *Limba străină* este pe înțelesul tău?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este pe înțelesul meu
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------------

24. Cum crezi, în ce măsură materia de studiu la disciplina *Istoria* este pe înțelesul tău?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este pe înțelesul meu
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------------

25. Cum crezi, în ce măsură materia de studiu la disciplina *Geografia* este pe înțelesul tău?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este pe înțelesul meu
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------------

26. Cum crezi, în ce măsură materia de studiu la disciplina *Matematica* este pe înțelesul tău?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este pe înțelesul meu
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------------

27. Cum crezi, în ce măsură materia de studiu la disciplina *Fizica* este pe înțelesul tău?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este pe înțelesul meu
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------------

28. Cum crezi, în ce măsură materia de studiu la disciplina *Chimia* este pe înțelesul tău?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este pe înțelesul meu
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------------

29. Cum crezi, în ce măsură materia de studiu la disciplina *Biologia* este pe înțelesul tău?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este pe înțelesul meu
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------------

30. Cum crezi, în ce măsură materia de studiu la disciplina *Informatica* este pe înțelesul tău?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este pe înțelesul meu
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------------

31. Cum crezi, în ce măsură materia de studiu la disciplina *Educația fizică* este pe înțelesul tău?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este pe înțelesul meu
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------------

32. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a comunica în *Limba maternă*?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

33. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a comunica în *Limba străină*?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

34. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a înțelege științific lumea din jur?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

35. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a utiliza computerul?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

36. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a învăța să înveți?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

37. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența de a te cunoaște pe tine însuși și pe ceilalți?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

38. În ce măsură crezi că școala te-a format ca cetățean al Republicii Moldova?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

39. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența antreprenorială/economică?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

40. În ce măsură crezi că școala ți-a format competența culturală?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu mi-a format
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------

41. Consideri că disciplinele școlare îți dezvoltă următoarele abilități: exprimarea de opinie, luarea de atitudine, susținerea cu argumente a unei idei, gândirea critică, creativitatea etc.?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu dezvoltă
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------

42. Cât timp îți ocupă pregătirea temelor pentru acasă?

1. maximum 1 oră	2. maximum 2 ore	3. maximum 3 ore	4. mai mult de 3 ore
------------------	------------------	------------------	----------------------

43. Volumul temelor pentru acasă pe zi ți se pare exagerat?

1. da	2. nu
-------	-------

44. Dacă volumul temelor pentru acasă pe zi ți se pare exagerat, care este cauza?

1. manualul este supraîncărcat
2. profesorul are cerințe prea mari la disciplină
3. curriculumul este supraîncărcat
4. cerințele sunt exagerate la nivel de liceu
5. altele

45. În opinia ta, numărul de discipline școlare studiate acum în liceu este suficient pentru dezvoltarea ta?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este suficient
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------------

46. Crezi că ar trebui micșorat numărul de discipline școlare?

1. da	2. nu
-------	-------

47. Dacă se va micșora acest număr, care discipline ar trebui excluse?

1. Limba și literatura română	6. Fizica
2. Limba străină	7. Chimia
3. Istoria	8. Biologia
4. Geografia	9. Informatica
5. Matematica	10. Educația fizică

48. Crezi că ar trebui mărit numărul de discipline școlare?

1. da	2. nu
-------	-------

49. După părerea ta, ar fi binevenită integrarea disciplinelor școlare?

1. da	2. nu
-------	-------

50. Care dintre disciplinele școlare existente consideri că ar putea fi predate integrat / combinat (de exemplu: istoria+geografia)? Indică-le.

51. Indică 3 activități de învățare care predomină la lecție:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. expunerea și explicațiile profesorului | 6. studiul de caz |
| 2. rezolvarea situațiilor de problemă | 7. elaborarea de proiecte |
| 3. discuția | 8. asaltul de idei |
| 4. lucrul în grup | 9. dezbateră |
| 5. lucrul individual | 10. realizarea de activități practice |
| 11. altele _____ | |

52. Ce te nemulțumește mai mult în legătură cu activitatea de predare-învățare-evaluare?

2. numărul mare de lecții în orar
3. volumul mare de informații la lecții
4. volumul mare de teme pentru acasă
5. conținutul complicat al manualelor
6. aprecierea neobiectivă a profesorului
7. prea multe evaluări
8. criteriile de evaluare
9. altele _____

53. Indică prin cifre de la 1 la 10, în ordinea importanței, disciplinele școlare care îți influențează dezvoltarea calităților personale.

1. Limba și literatura română	6. Fizica
2. Limba străină	7. Chimia
3. Istoria	8. Biologia
4. Geografia	9. Informatica
5. Matematica	10. Educația fizică

54. Cunoști criteriile după care ți se acordă note?

1. deloc	2. puțin	3. mult	4. în totalitate
----------	----------	---------	------------------

55. Argumentează răspunsul de la itemul 54 în spațiul rezervat mai jos:

56. Tu, personal, ai spune, că: (Bifează)

- Cunoști bine și conștientizezi necesitatea studierii disciplinelor.
- Ești pe deplin responsabil pentru propriile rezultate ale învățării.
- Te implici activ în actul de învățare.
- Ești predispus să ajuți pe alții și să colaborezi în procesul de instruire.
- Ești deschis pentru învățarea autonomă, autoformarea, indiferent de modalitatea predării-învățării la clasă.
- Ești motivat pentru studierea disciplinelor.
- Cauți cauza propriilor insuccese în sine.

Mulțumim pentru colaborare!



1.f.
CHESTIONAR
pentru părinți

Dragă părinte!

Vă rugăm să completați în mod independent și sincer acest chestionar, necesar pentru a evalua și a dezvolta în continuare curriculumul școlar. Chestionarul cuprinde întrebări deschise, răspunsul cărora va fi conceput de Dvs., și întrebări cu alegere multiplă – pentru care Dvs. sunteți rugat să alegeți una sau mai multe variante de răspuns. Menționăm că nu există răspunsuri corecte sau incorecte. Garantăm confidențialitatea răspunsurilor Dvs.!

Vă mulțumim anticipat pentru participare!

1. Codul CP	2. Raionul / municipiul	3. Școala primară/Gimnaziu/Liceu
--------------------	--------------------------------	---

1. Genul:

1. masculin	2. feminin
-------------	------------

2. Vârsta:

1. 20-30 de ani	3. 41-50 de ani	5. peste 61 de ani
2. 31-40 de ani	4. 51-60 de ani	

3. Studiile:

1. superioare	3. profesional-tehnice
2. medii de specialitate	4. medii

4. Clasa în care învață copilul Dvs.:

1. I	4. IV	7. VII	10. X
2. II	5. V	8. VIII	11. XI
3. III	6. VI	9. IX	12. XII

5. Când Vă gândiți la viitorul copilului Dvs., ce credeți că ar trebui să dezvolte școala prin disciplinele de studiu? (notați de la 1 la 7 în ordine crescătoare șapte dintre variantele propuse sau completați)

1. spiritul mândriei naționale și respectul față de obligațiile civice fundamentale
2. sentimentul identității naționale
3. conștiința de cetățean al Republicii Moldova
4. atitudinea respectuoasă față de lege, responsabilitatea socială
5. simțul demnității personale
6. individualitatea, gândirea critică
7. ținuta etică adecvată normelor sociale
8. capacitatea de a lua decizii independent, de a-și apăra interesele în mod nonviolent
9. tendința spre succes în viață
10. trebuințele și competențele de autocunoaștere și autoeducație
11. tendința de practicare a unui mod sănătos de viață

12. atitudinea pozitivă și respectul față de familie, rude, bătrâni etc.
13. cultura aspirațiilor /dorințelor
14. capacitatea de a depăși situațiile neordinare
15. capacitățile de previziune/anticipare a schimbărilor sociale
16. abilitățile de adaptare la noile condiții în vederea satisfacerii nevoilor personale și sociale
17. capacitățile de colaborare prin tolerarea diferențelor
18. atitudinea responsabilă față de mediul ambiant
19. altele _____

6. Cunoașteți Planul de învățământ după care se conduce școala în care învață copilul Dvs.?

1. da	2. nu
-------	-------

7. Pe care dintre disciplinele studiate de copilul Dvs. le considerați utile pentru viitorul lui? (bifați în dreptul disciplinelor studiate de copilul Dvs., argumentați în spațiile rezervate)

1. Limba și literatura română	6. Fizica	11. Geografia	16. Educația moral-spirituală
2. Limba străină	7. Matematica	12. Economia	17. Educația muzicală
3. Limba rusă	8. Chimia	13. Informatica	18. Educația artistico-plastică
4. Literatura universală	9. Biologia	14. Educația civică	19. Educația fizică
5. Științe	10. Istoria	15. Educația tehnologică	20. Noi și legea
21. _____			Argumentați _____

8. Cum credeți, sunt corect repartizate orele la disciplinele școlare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt corect repartizate
-------------------	-------------------------	-------------------	-------------------------------

9. Profesorii Vă familiarizează cu curricula disciplinare?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

10. Cum credeți, conținuturile din curricula disciplinare sunt accesibile pentru copilul Dvs.?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt accesibile
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------------

11. Numiți disciplinele ale căror conținuturi nu sunt accesibile pentru copilul Dvs.

1. Limba și literatura română	6. Fizica	11. Geografia	16. Educația moral-spirituală
2. Limba străină	7. Matematica	12. Economia	17. Educația muzicală
3. Limba rusă	8. Chimia	13. Informatica	18. Educația artistico-plastică
4. Literatura universală	9. Biologia	14. Educația civică	19. Educația fizică
5. Științe	10. Istoria	15. Educația tehnologică	20. Noi și legea
Argumentați _____			

12. În opinia Dvs., conținuturile din curricula disciplinare îi pot servi copilului în viața lui socială?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

13. În ce măsură conținuturile din curricula disciplinare sunt utile pentru dezvoltarea copilului Dvs. ca personalitate?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt utile
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

14. Conținuturile din curricula disciplinare țin cont de dezvoltarea integrală a omului?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu țin cont
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------

15. Conținuturile din curricula disciplinare orientează copilul spre a învăța să învețe?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu orientează
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

16. Conținuturile din curricula disciplinare contribuie la formarea concepției despre viață a copilului Dvs.?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu contribuie
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

17. Conținuturile din curricula disciplinare motivează copilul spre a învăța?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu motivează
-------------------	-------------------------	-------------------	-----------------

18. Conținuturile din curricula disciplinare orientează copilul spre integrarea lui socială?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu orientează
-------------------	-------------------------	-------------------	------------------

19. Conținuturile din curricula disciplinare sunt adecvate nivelului de dezvoltare a copilului?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt
-------------------	-------------------------	-------------------	------------

20. Copilul Dvs. are o reușită bună la toate disciplinele școlare?

1. da	2. nu (<i>dacă ați bifat „nu”, răspundeți la întrebarea 21</i>)
-------	---

21. Numiți disciplinele școlare la care reușita copilului Dvs. nu este satisfăcătoare.

1. Limba și literatura română	6. Fizica	11. Geografia	16. Educația moral-spirituală
2. Limba străină	7. Matematica	12. Economia	17. Educația muzicală
3. Limba rusă	8. Chimia	13. Informatica	18. Educația artistico-plastică
4. Literatura universală	9. Biologia	14. Educația civică	19. Educația fizică
5. Științe	10. Istoria	15. Educația tehnologică	20. Noi și legea

22. Cum credeți, care sunt cauzele nereușitei copilului Dvs.?

1. interesul scăzut față de școală
2. curriculumul supraîncărcat
3. tehnologiile de învățare depășite
4. sistemul rigid de evaluare
5. manualele prea încărcate
6. cerințele înalte ale profesorilor de la diferite discipline
7. pregătirea necorespunzătoare a profesorilor de la diferite discipline
8. atitudinea profesorului față de copil
9. comportamentul copilului în școală

10. relațiile copilului cu colegii
11. suprasolicitarea copilului în cadrul disciplinelor
12. curricula disciplinare nediferențiate
13. procesul educațional neadaptat la diferite categorii de copii
14. altele _____

23. Copilul Dvs. vine obosit/surmenat de la școală?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-------------------------	-------------------	-------

24. Cum credeți, care este cauza surmenajului copilului Dvs. la școală?

1. orarul nu este stabilit în conformitate cu posibilitățile psihofizice ale copilului
2. curriculumul este complicat
3. activitatea la ore se realizează, în mare măsură, prin activități tradiționale
4. numărul de ore este prea mare
5. volumul lucrului pentru acasă este prea mare
6. altele _____

25. Credeți că viața școlară afectează sănătatea copilului Dvs.?

1. în mare măsură	2. într-o anumită măsură	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	--------------------------	-------------------	-------

26. Ce părere aveți despre modul în care se realizează evaluarea/notarea copiilor?

1. acordarea notelor se face pe baza cunoștințelor/competențelor
2. se folosesc metode de evaluare variate
3. sunt favorizați anumiți elevi
4. se dau note pentru a sancționa abaterile comportamentale
5. se comunică notele obținute
6. se dau explicații despre nota obținută
7. nu se aplică metode de evaluare adaptate pentru diferite categorii de copii
8. metodele de evaluare sunt rigide
9. altele _____

27. Considerați că copilul Dvs. reușește să facă calitativ temele pentru acasă?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu reușește
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------

28. Cum credeți materialul propus pentru învățare este complicat pentru copilul Dvs.?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este complicat
-------------------	-------------------------	-------------------	----------------------

29. Cum credeți copilul Dvs. este interesat să învețe?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu este
-------------------	-------------------------	-------------------	------------

30. Sunteți implicat ca părinte în activitățile de îmbunătățire a procesului de învățământ în școală?

1. în mare măsură	2. în măsură suficientă	3. în mică măsură	4. nu sunt implicat
-------------------	-------------------------	-------------------	---------------------

31. Considerați că sistemul de notare de la 1 la 10 este eficient?

1. în mare măsură	2. în măsură satisfăcătoare	3. în mică măsură	4. nu
-------------------	-----------------------------	-------------------	-------

32. Ce credeți despre evaluarea la disciplinele școlare prin calificative (insuficient, suficient, bine, foarte bine, excelent)?

1. este un avantaj practic
2. elimină discriminarea
3. permite deplasarea preocupărilor copilului de la notă la conținut
4. diminuează motivarea elevilor
5. nu permite urmărirea evoluției copilului
6. este neobiectivă
7. altele _____

33. În ce activități din viața școlii Vă implicați?

1. activități extrașcolare (extracurriculare)
2. realizarea procesului de predare
3. îndeplinirea temelor pentru acasă
4. elaborarea curriculumului la decizia școlii
5. participarea la ședințele Consiliului administrativ al școlii
6. altele _____

Mulțumim pentru colaborare!

ALGORITMUL EVALUĂRII CURRICULUMULUI ȘCOLAR ȘI A UNOR PRODUSE CURRICULARE PROIECTATE

Disciplina _____

Treptele de învățământ _____

Experții:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Stimați experți,

Vă rugăm să răspundeți sincer și concret la întrebările de mai jos. Răspunsurile DVS. ne vor fi utile pentru îmbunătățirea Curriculumului ca document școlar de primă importanță și a produselor curriculare, în contextul dezvoltării curriculare și majorării calității educației în Republica Moldova.

INSRUȚIUNI GENERALE PENTRU EVALUATORI:

1. Studiați atent *Curriculumul la disciplină, Ghidul de implementare a curriculumului la disciplină, Standardele de eficiență a învățării la disciplină și manualele școlare la disciplina respectivă.*
2. Studiați atent *Ghidul metodologic: Evaluarea curriculumului școlar.*
3. Studiați metodele și tehnicile de evaluare a curriculumului școlar și a produselor curriculare prezentate în Ghidul metodologic.
4. Analizați atent fiecare criteriu, indicator și întrebare evaluativă.
5. Aplicați metodele și tehnicile indicate de evaluare pentru fiecare indicator.
6. Răspundeți concret la fiecare întrebare evaluativă.
7. Atrageți atenția la aspectele importante și prioritare.
8. Formulați constatările și recomandările respective.
9. Formulați și descrieți rezultatele evaluării și în baza altor indicatori pe care îi considerați relevanți, analizând în parte fiecare compartiment al curriculumului proiectat la disciplină și a produsului curricular respectiv.
10. Concluziile și recomandările formulate trebuie să conducă la îmbunătățirea curriculumului școlar proiectat și a produselor curriculare respective.
11. Scrieți și prezentați *Raportul* în conformitate cu cerințele stipulate.

Indicatorii	Întrebările evaluative	Metodele și tehnicile de evaluare (recomandate)	Constatari și recomandări
<p>1.1. Racordarea curriculumului cu cadrul legislativ existent.</p>	<p>1.1.1. Curriculumul proiectat este în acord cu cadrul legislativ existent?</p> <p>1.1.2. Curriculumul este în acord cu politicile/paradigmele educaționale adoptate?</p> <p>1.1.3. În curriculum sunt evitate contaminările ideologice și discriminările de ordin rasial, etnic, de gen sau judecătorești preconcepționale privind grupuri de favorizate?</p> <p>1.1.4. În componența Preliminarilor sunt prezente aspecte de racordare a curriculumului cu politicile educaționale adoptate, cu necesitățile dezvoltării curriculare.</p>	<p>Analiza comparată.</p> <p>Analiza comparată.</p> <p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza de conținut.</p>	
<p>1.2. Adekvarea curriculumului la contextul profesional în care au fost pregătite cadrele didactice.</p>	<p>1.2.1. Curriculumul este adaptat contextului profesional în care au fost pregătite cadrele didactice?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>	
<p>2.1. Informarea beneficiarilor privind modul de implementare a curriculumului.</p>	<p>2.1.1. A fost satisfăcută nevoia de informare a tuturor categoriilor de actori și beneficiari?</p> <p>2.1.2. Programul de aplicare a curriculumului la toate nivelurile are acordul tuturor actorilor implicați?</p> <p>2.1.3. Finalitățile educaționale sunt cunoscute de toți participanții?</p> <p>2.1.4. Conținutul curriculumului este cunoscut de elevi și părinți?</p>	<p>Analiza de context.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>	
<p>3.1. Reprezentativitatea și legitimarea finalităților în relație cu concepția disciplinei și specificul artei curriculare.</p>	<p>3.1.1. Finalitățile disciplinei școlare (competențele specifice, sub-competențele) reflectă adecvat finalitățile generale (competențele-cheie și competențele transdisciplinare) ale ciclului de învățământ?</p> <p>3.1.2. „Ancorele educaționale” ale disciplinei se regăsesc transparent, fezabil și reprezentativ în formulările finalităților?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>	
<p>3.2. Reprezentativitatea și legitimarea finalităților în relație cu domeniul de referință.</p>	<p>3.2.1. Competențele specifice reflectă adecvat specificul domeniului științific, tehnologic și cultural care fundamentează disciplina școlară?</p> <p>3.2.2. Sub-competențele sunt consonante cu competențele specifice?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Matricea de asociere.</p>	
<p>3.3. Rigorarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor.</p>	<p>3.3.1. Conținuturile reflectă adecvat stadiul de dezvoltare a științelor?</p> <p>3.3.2. Selecția conținuturilor relevă absența erorilor și a ambiguităților științifice, a valorilor culturale îndoielnice sau a cunoscuțelor perimate?</p> <p>3.3.3. Conținuturile selectate sunt semnificative și relevante?</p>	<p>Analiza comparată.</p> <p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza de conținut și comparată.</p>	

<p>4.1. Respectarea structurii logice a științelor, tehnologiilor, a domeniului.</p>	<p>4.1.1. În curriculum sunt prezente scheme conceptuale, are loc o abordare a științei ca proces și ca produs? 4.1.2. În componența Concepția didactică a disciplinei sunt prezente aspectele specifice disciplinei și curriculumului la disciplină (concepție fundamentală, algoritmi de implementare, principii, sisteme de valori și atitudini, descrieri semnificative)? 4.1.3. Concepția didactică a disciplinei reflectă principiile curriculumului modern: - centrarea pe elevi; - centrarea pe competențe; - centrarea pe învățarea activă; - centrarea pe interdisciplinaritate; - centrarea pe succes etc. 4.1.4. Concepția didactică a disciplinei corelează cu politicile educaționale și curriculare?</p>	<p>Analiza de context. Analiza de conținut. Analiza de context.</p>	
<p>4.2. Extensiunea finalităților.</p>	<p>4.2.1. Sunt necesare dezvoltări ale competențelor specifice sau completări cu noi tipuri de competențe specifice? 4.2.2. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale competențelor specifice?</p>	<p>Analiza comparată. Metoda cvantitativă. Analiza de context.</p>	
<p>4.3. Volumul finalităților.</p>	<p>4.3.1. Numărul competențelor specifice stabiliți pentru treptele de învățământ este rațional, accesibil elevilor?</p>	<p>Metoda cvantitativă.</p>	
<p>4.4. Variabilitatea finalităților.</p>	<p>4.4.1. Competențele specifice sunt în concordanță cu competențele-cheie și competențele transdisciplinare? 4.4.2. Finalitățile acoperă un spectru variat de achiziții școlare specifice disciplinei? 4.4.3. Sunt competențe specifice ce dezvoltă atitudini, valori și disponibilități creative?</p>	<p>Metoda cvantitativă. Matricea de asociere. Analiza de context.</p>	
<p>4.5. Calitatea standardelor de eficiență a învățării disciplinei.</p>	<p>4.5.1. Standardele sunt adecvate în raport cu competențele specifice? 4.5.2. Standardele sunt suficiente, complete în raport cu sub-competențele? 4.5.3. Sunt necesare dezvoltări ale standardelor sau completări cu noi tipuri de standarde? 4.5.4. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale standardelor?</p>	<p>Matricea de asociere. Metoda cvantitativă. Analiza de context. Analiza de conținut.</p>	
<p>5.1. Continuități, discontinuități între competențele specifice a ciclurilor de învățământ.</p>	<p>5.1.1. Sunt conservate competențele specifice pentru fiecare ciclu de învățământ? 5.1.2. Competențele specifice au dezvoltări calitative de la un ciclu la altul?</p>	<p>Analiza comparată. Analiza comparată.</p>	
<p>5.2. Calitatea sub-competențelor în relație cu competențele specifice.</p>	<p>5.2.1. Sub-competențele sunt reprezentative, esențiale față de competențe? 5.2.2. Sunt omisiuni sau încadrări ilegitime ale sub-competențelor?</p>	<p>Metoda cvantitativă. Analiza de conținut.</p>	

	5.2.3. Sunt necesare dezvoltări ale sub-competențelor sau completări cu noi tipuri de sub-competențe? 5.2.4. Sunt necesare restrângeri ale sub-competențelor?	Analiza de context. Analiza de conținut.	
5.3. Calitatea definiții finalităților disciplinei.	5.3.1. Competențele specifice sunt formulate în termeni specifici, lipsiți de ambiguitate? 5.3.2. Sunt necesare reformulări ale competențelor specifice? 5.3.3. Sub-competențele sunt formulate în termeni concreți, „măsurabili”, lipsiți de ambiguitate? 5.3.4. Sunt necesare reformulări ale sub-competențelor?	Analiza de conținut. Analiza de context. Analiza de conținut. Analiza de context.	
5.4. Dezvoltarea sub-competențelor în succesiunea anilor de studii.	5.4.1. Sub-competențele au dezvoltare continuă pe parcursul anului de studii și în succesiunea anilor de studii? 5.4.2. Sub-competențele au dezvoltări calitative și creșteri ale gradului de complexitate de la un an de studiu la altul? 5.4.3. Au loc creșteri cantitative în sistemul de sub-competențe? Are loc o multiplicare a sub-competențelor?	Analiza comparată. Analiza comparată. Analiza comparată. Metoda cvantitativă.	
5.5. Sistemática sub-competențelor.	5.5.1. Sub-competențele se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu? 5.5.2. Sub-competențele se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studii? 5.5.3. Sub-competențele corelează cu dezvoltarea operațională a conceptelor (capacităților)?	Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor. Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor. Harta de dezvoltare operațională a conceptelor (capacităților).	
5.6. Concordanța conținuturilor cu finalitățile disciplinei.	5.6.1. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele specifice? 5.6.2. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu sub-competențele? 5.6.3. Sunt necesare completări sau eliminări în lista conținuturilor?	Matricea de asociere. Matricea de asociere. Analiza de context	
6.1. Gradul de acoperire a principalelor categorii de sub-competențe.	6.1.1. Sub-competențele acoperă domeniul cognitiv – cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități? 6.1.2. Sub-competențele acoperă domeniul afectiv – interese, atitudine, valori? 6.1.3. Sub-competențele acoperă domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii?	Matricea de asociere. Matricea de asociere. Matricea de asociere.	
6.2. Volumul cunoștințelor.	6.2.1. Unițile de conținut corespund structurii disciplinei respective? 6.2.2. Unițile de conținut sunt grupate artificial sau pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor? 6.2.3. Criteriile de eşalonare a conținuturilor sunt respectate? 6.2.4. Există o solicitare excesivă a cunoștințelor (conceptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare?	Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context. Metoda cvantitativă.	

6.3. Accesibilitatea conținuturilor.	<p>6.3.1. Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor?</p> <p>6.3.2. Sunt prevăzute în curriculum conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare?</p> <p>6.3.3. În ce măsură coincide gradul de accesibilitate cu gradul de detaliere a conținuturilor?</p>	<p>Analiza comparată.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza comparată.</p>	
6.4. Concordanța conținuturilor cu competențele și sub-competențele.	<p>6.4.1. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele?</p> <p>6.4.2. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu sub-competențele?</p> <p>6.4.3. Sunt necesare completări sau eliminări în lista de conținuturi?</p> <p>6.4.4. Volumul unității de conținut constituie o sursă adecvată pentru atingerea finalităților curriculare?</p>	<p>Matricea de asociere.</p> <p>Matricea de asociere.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Metoda cuantificării.</p>	
6.5. Relevanța pragmatică a conținuturilor.	<p>6.5.1. Conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru formarea elevului?</p> <p>6.5.2. Există conținuturi cu valoare practică redusă?</p> <p>6.5.3. Conținuturile orientează la formarea anumitor competențe pentru a fi atinse?</p>	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza de context.</p>	
6.6. Specificarea activităților de învățare cu finalități.	<p>6.6.1. Sunt relaționate metodologic activitățile de învățare cu competențele specifice și sub-competențele?</p> <p>6.6.2. Sunt activitățile de învățare reprezentative pentru finalitățile cu care sunt în relație?</p> <p>6.6.3. Sunt necesare completări sau eliminări în lista activităților de învățare?</p>	<p>Matricea de asociere.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Metoda cuantificării</p>	
7.1. Valoarea și poziționarea finalităților.	<p>7.1.1. Fiecare competență transdisciplinară are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează?</p> <p>7.1.2. Fiecare competență specifică are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează?</p> <p>7.1.3. Fiecare sub-competență are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează?</p> <p>7.1.4. Sunt necesare redistribuiri ale competențelor transdisciplinare, competențelor specifice în succesiunea anilor de studii?</p> <p>7.1.5. Sunt necesare redistribuiri ale sub-competențelor în succesiunea anilor de studii?</p> <p>7.1.6. Sunt necesare redistribuiri ale sub-competențelor în succesiunea temelor în cadrul fiecărui an de studii?</p>	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Harta de dezvoltare operațională a competențelor.</p> <p>Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor.</p> <p>Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor.</p>	

7.2. Relevanța pragmatică a conținuturilor.	7.2.1. Conținuturile au valoare practică, sunt semnificative pentru existența cotidiană a elevilor?	Analiza de conținut.	
7.3. Esențialitatea informațiilor, accentuarea cunoștințelor cu valoare aplicativă și capacitate de transfer.	7.3.1. Sunt prezente informații esențiale, concepte fundamentale ce contribuie la dobândirea cunoștințelor cu valoare aplicativă și la formarea capacităților de transfer? 7.3.2. Sunt evitate excesele de date factuale, istorice, descriptive și informații redundante? 7.3.3. Sunt prezente informații ce contribuie la transferul cunoștințelor în diverse domenii, inclusiv, în domeniul cotidian? 7.3.4. Este realizată corelarea între curriculumul la disciplină și curricula la disciplinele din aria curriculară și din alte arii, cu care disciplina are tangențe?	Analiza de conținut. Metoda cvalimetrică. Metoda cuantificării. Analiza de conținut.	
7.4. Valoarea motivațională.	7.4.1. Conținuturile sunt de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemică și culturală, gustul pentru lectură și extinderea orizontului de cunoaștere ale elevilor?	Analiza comparată.	
7.5. Învățarea și diferențele individuale.	7.5.1. Exemplele de activități de învățare prevăzute fac referințe explicite la tratarea diferențiată a elevilor (interese, capacități, abilități, măsuri de îndrumare diferită)?	Matricea de asociere.	
7.6. Structuri integrate.	7.6.1. Conținuturile prevăd abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare? 7.6.2. Sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare mai aprofundate în curriculumul proiectat? 7.6.3. Există uniități de conținut care favorizează conexiuni intra- și interdisciplinare?	Analiza de conținut. Analiza comparată. Analiza de conținut.	
8.1. Fezabilitatea finalităților.	8.1.1. Competențele transdisciplinare sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor? 8.1.2. Competențele specifice ale disciplinei sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor? 8.1.3. Sub-competențele sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?	Metoda evaluării prin expertiză. Metoda evaluării prin expertiză. Metoda evaluării prin expertiză.	
8.2. Învățarea și finalitățile educaționale.	8.2.1. Au exemplele de activități de învățare reprezentative pentru competențele și sub-competențele prevăzute? 8.2.2. Au activitățile de învățare valoare funcțională?	Analiza de conținut. Analiza de conținut.	
8.3. Promovarea învățării active.	8.3.1. Exemplele de activități de învățare ilustrează activități de natură să solicite participarea activă a elevilor (angajare în sarcină, efort intelectual, independență)? 8.3.2. Sugerează activitățile de învățare folosirea de metode variate în spiritul didacticii moderne? 8.3.3. În componența Strategii didactice: orientări generale sunt accentuate strategiile și tehnologiile de promovare a învățării active?	Analiza de conținut. Analiza de conținut. Analiza de context.	

	8.3.4. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la promovarea învățării active?	Analiza de context.	
8.4. Învățarea și accesibilitatea.	8.4.1. Exemplele de activități de învățare sunt adaptate vârștelor elevilor, se situează în faza proximei dezvoltări, solicită un efort rațional? 8.4.2. În componența Strategiilor didactice-orientări generale sunt accentuate strategiile și tehnologiile didactice ce contribuie la majorarea accesibilității învățării?	Analiza comparată. Analiza de context.	
8.5. Învățarea și integrarea mijloacelor moderne în procesul de învățare.	8.5.1. Exemplele de activități de învățare prevăzute fac trimiteri și la mijloace de învățământ adecvate? 8.5.2. Apar sugestii de integrare a noilor tehnologii informaționale și de comunicare (computer, internet etc.)? 8.5.3. În componența Strategiilor didactice- orientări generale sunt accentuate modalitățile de integrare a noilor tehnologii în procesul învățării? 8.5.4. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la integrarea noilor tehnologii în procesul învățării?	Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de conținut.	
8.6. Învățarea și evaluarea rezultatelor școlare.	8.6.1. Exemplele de activități de evaluare prevăzute în curriculum sunt relevante? 8.6.2. Sunt prezente în curriculum aspecte relevante (strategii, tehnologii) privind specificul evaluării rezultatelor școlare la disciplină? 8.6.3. Sunt prezente în curriculum aspecte privind evaluarea finalităților specifice disciplinei? 8.6.4. În componența Strategiilor de evaluare sunt prezente principiile evaluării educaționale? 8.6.5. Curriculumul subliniază caracterul integral al evaluării în procesul educațional (predare-învățare-evaluare)? 8.6.6. Este necesară prezența în curriculum a standardelor de eficiență a învățării disciplinei? 8.6.7. Sunt prevăzute în curriculum criterii, cerințe (norme) privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina respectivă? 8.6.8. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării rezultatelor școlare ale elevilor în bază de competențe?	Analiza de context. Analiza de context. Analiza de conținut. Analiza de context. Analiza de conținut.	
9.1. Atingerea finalităților.	9.1.1. Finalitățile urmărite prin implementarea curriculumului la disciplina de studii au fost atinse? 9.1.2. Competențele formate prin implementarea curriculumului vor fi efectiv utilizate de către elevi? 9.1.3. Prin aplicarea curriculumului a crescut gradul de motivare pentru învățare a elevilor?	Metoda evaluării prin expertiză. Metoda evaluării prin expertiză. Metoda evaluării prin expertiză.	

	9.1.4. Indicatorii de performanță prevăzuți în Standardele de eficiență au fost atinși?	Metoda evaluării prin expertiză.	
9.2. Dezvoltarea cadrelor didactice.	9.2.1. Implementarea curriculumului a contribuit la conștientizarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice? 9.2.2. Implementarea curriculumului intensifică valorificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice?	Metoda evaluării prin expertiză. Metoda evaluării prin expertiză.	
9.3. Asigurarea cu produse curriculare.	9.3.1. Toate cadrele didactice sunt asigurate cu curriculumul la disciplină? 9.3.2. Toate cadrele didactice sunt asigurate cu ghidul de implementare a curriculumul la disciplină? 9.3.3. Ghidul de implementare a curriculumul la disciplină corelează cu așteptările cadrelor didactice privind conștientizarea prevederilor curriculumului? 9.3.4. Acțiunile complementare necesare pentru implementarea curriculumului (manuale, ghiduri pentru profesori, mijloace didactice, suport didactic pentru evaluare la disciplină etc.) au fost realizate în termeni calitativi previzionați? 9.3.5. Manualele școlare repartizate prin arandă la disciplină corespund prevederilor curriculumului? 9.3.6. Calitatea manualelor la disciplină este satisfăcătoare?	Analiza cvantitativă. Analiza cvantitativă. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context.	
10.1. Structura curriculumului.	10.1.1. Structura este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv? 10.1.2. Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la conștientizarea esențelor acestora? 10.1.3. Sunt necesare reformulări, redirecționări, restrângeri privind compartimentele curriculumului?	Analiza de conținut. Analiza de conținut. Analiza de conținut.	
10.2. Designul copertei.	10.2.1. Aspectul estetic al copertei este acceptabil?	Analiza de context.	
10.3. Designul paginilor.	10.3.1. Este acceptată plasarea în pagini a materialelor? 10.3.2. Sunt prezente erori tehnice, greșeli de tipar, plasări nereușite a materialelor în pagini?	Analiza de context. Analiza de conținut.	

Experții:

1. _____ / _____
 2. _____ / _____
 3. _____ / _____
 4. _____ / _____
 5. _____ / _____
- „_____” 2017

STRUCTURA
RAPORTULUI DE SINTEZA A EVALUĂRII CURRICULUMULUI LA DISCIPLINELE DE
STUDIU

Sugestii de elaborare

Nr. crt.	Componente ale Raportului	Descrierea conținutului componentelor: <i>analiză, comparații concluzii, sugestii</i>
1.	Introducere la Raport	În Introducere se va descrie scopul și obiectivele evaluării curriculumului, se vor prezenta instrumentele de evaluare și eficiență/validitatea acestora, se vor identifica particularitățile specifice evaluării curriculumului pentru o anumită disciplină școlară. Alte informații necesare.
2.	Partea 1. Evaluarea curriculumului disciplinar pe componente în baza criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative	
1.1.	<i>Componenta Preliminarii.</i>	Se vor analiza și se vor fixa următoarele aspecte: <ul style="list-style-type: none"> • definirea/caracterizarea generală a curriculumului; • locul curriculumului dat în structura Curriculumului Național; • funcțiile curriculumului dat; • particularitățile curriculumului dat; • racordarea curriculumului dat la politicile educaționale și curriculare.
1.2.	<i>Componenta Repere conceptuale/concepție</i>	Se vor analiza și se vor prezenta următoarele aspecte în raport cu criteriile: <i>conformitate, relevanță, adecvare conceptuală</i> : <ul style="list-style-type: none"> • concepția curriculumului reflectă principiile învățământului modern; • concepția curriculumului corelează cu politicile educaționale și curriculare; • concepția curriculumului accentuează aspectele specifice disciplinei date. <i>Concluzii și sugestii</i> de perfecționare/dezvoltare a concepției curriculumului dat.
1.3.	<i>Componenta Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (sub-competențe)</i>	Se vor analiza și se vor prezenta următoarele aspecte în raport cu criteriile: <i>relevanța, relevanța, coerența, aplicabilitatea, accesibilitatea</i> etc.: <ul style="list-style-type: none"> • coerența și complexitatea/gradualitatea competențelor specifice disciplinei; • corelarea competențelor pe verticală și orizontală; • corectitudinea formulării competențelor specifice disciplinei și subcompetențelor în plan structural și taxonomic; • alte informații analitice. <i>Concluzii și recomandări</i> de perfecționare/dezvoltare a componentei date.
1.4.	<i>Componenta Conținuturi, unități de conținuturi</i>	Se vor analiza și se vor prezenta datele privind următoarele aspecte în raport cu criteriile: <i>accesibilitatea, relevanța, coerența, aplicabilitatea</i> etc.: <ul style="list-style-type: none"> • structurarea conținuturilor pe unități; • asigurarea formării de competențe; • volumul și accesibilitatea; • valoarea formativă; • relevanța științifică și praxiologică, culturală și motivațională; • alte informații analitice. <i>Concluzii și recomandări</i> concrete de dezvoltare a acestei componente.
1.5.	<i>Componenta Sugestii metodologice/ strategii didactice</i>	Se vor analiza și se vor prezenta datele analitice privind următoarele aspecte în raport cu criteriile: <i>fezabilitatea, eficiența, orientarea formativă, adecvarea finalităților</i> etc.: <ul style="list-style-type: none"> • orientarea spre învățarea activă; • orientarea spre dezvoltarea creativității elevilor; • orientarea spre a învăța să înveți;

		<ul style="list-style-type: none"> • orientarea spre formarea de competențe; • orientarea spre diversificarea formelor și strategiilor didactice; • tipologia activităților de învățare; • etc. <p><i>Concluzii și recomandări de dezvoltare a acestei componente.</i></p>
1.6.	Componenta Evaluarea	<p>Se vor analiza și se vor prezenta datele analitice privind următoarele aspecte în raport cu criteriile: <i>relevanța, fezabilitatea, aplicabilitatea</i> etc.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sugestiile de evaluare sunt clare și în raport cu principiile promovate la nivel de politici educaționale; • relevanța activităților și strategiilor de evaluare; • etc. <p><i>Concluzii și sugestii de dezvoltare a acestei componente.</i></p>
Partea 2. Evaluarea curriculumului disciplinar din perspectiva interdisciplinarității și transdisciplinarității		
2.1.	Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de competențe/ finalități	<p>Se vor analiza orientările curriculumului dat la formarea competențelor transdisciplinare/transversale în raport cu orientările altor curricula (cel puțin din aceeași arie curriculară) în acest sens.</p> <p>Se vor analiza valențele competențelor specifice disciplinei și ale sub-competențelor privind formarea/dezvoltarea competențelor transdisciplinare, transversale.</p>
2.2.	Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de unități de conținuturi	<p>Se vor analiza și compara unitățile de conținut ale disciplinelor din aria curriculară respectivă și se vor stabili conexiuni și oportunități de realizare a interdisciplinarității.</p> <p><i>Concluzii și sugestii</i> concrete de realizare a principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi.</p>
2.3.	Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a rezultatelor școlare	<p>Se vor analiza subiectele și testele de evaluare a rezultatelor școlare la diferite discipline din perspectiva interdisciplinarității.</p> <p><i>Concluzii și recomandări</i> concrete de realizare a principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare.</p>
2.4.	Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline	<p>Se vor analiza unitățile de conținut și ale disciplinelor din aria curriculară din perspectiva oportunităților de integrare.</p>
Partea 3. Designul și integralitatea curriculumului		
3.1.	Structura curriculumului	<p>Se va analiza structura curriculumului pe discipline și se vor prezenta datele analitice privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • consecutivitatea, raționalitatea și consecutivitatea componentelor; • interconexiunea componentelor; • formularea compartimentelor; • etc.
3.2.	Designul curriculumului	<ul style="list-style-type: none"> • designul copertei și aspectul estetic; • designul paginilor.
Partea 4. Concluzii generale și recomandări privind reactualizarea curriculumului respectiv		

N.B. Se va încuraja și se va aprecia dacă experții vor aplica în cadrul evaluării curriculumului, date comparative în dinamică, scheme, tabele, organigrame; vor evidenția clar, în baza exemplelor concrete, punctele vulnerabile și punctele forte ale curriculumului disciplinar în funcție.

Important, ca experții să compare rezultatele proprii ale evaluării curriculumului disciplinar cu rezultatele chestionării cadrelor didactice, managerilor, elevilor și părinților.

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului la disciplina _____

aprobat în 20 _____

INTRODUCERE

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

- 1.1. Componenta **Preliminarii**
- 1.2. Componenta **Repere conceptuale/concepție**
- 1.3. Componenta **Competențe**
- 1.4. Componenta **Conținuturi**
- 1.5. Componenta **Sugestii metodologice și activități de învățare**
- 1.6. Componenta **Evaluarea rezultatelor școlare**

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

- 2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități
- 2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi
- 2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

- 3.1. Structura curriculumului
- 3.2. Designul curriculumului

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

- 4.1. Concluzii și aprecieri
- 4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național

Experți: 1.
2.
3.
4.

**RAPOARTELE DE SINTEZĂ
A EVALUĂRII CURRICULUMULUI LA DISCIPLINELE DE STUDIU
DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, GIMNAZIAL ȘI LICEAL**

ARIA CURRICULARĂ *MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE*

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului la disciplina *Matematică, învățământ primar*

Experți:

- ❖ VALENTINA GAICIUC, consultant principal, MECC.
- ❖ LUDMILA URSU, dr., conf. univ., UPS „*Ion Creangă*” din Chișinău.

INTRODUCERE

În cadrul procesului de dezvoltare curriculară, evaluarea curriculumului școlar, inclusiv a celui de Matematică pentru clasele I-IV, este necesară, având drept scop aprecierea valorii și meritului documentului curricular ca model pedagogic din perspectiva dezvoltării acestuia.

Obiectivele evaluării curriculumului vizează dimensiunile reglatoare și strategică reflectate prin componentele teleologică, conținutală, procesuală ale acestui document, evidențierea aspectelor vulnerabile și a oportunităților de îmbunătățire în contextul noului cadru de politici educaționale și ținând cont de experiența funcționării documentului în perioada anilor 2010-2017.

Instrumentarul de evaluare propus: analiza comparată, analiza de conținut, analiza de context, metoda evaluării prin expertiză, matricea de asociere, cuantificarea, metoda cvalimetrică, harta de dezvoltare operațională a competențelor.

Particularitățile evaluării curriculumului dat pot fi specificate la nivelul necesităților derulării cu succes a procesului de implementare a evaluării criteriale prin descriptori în învățământul primar în baza noului Cod al Educației (2015), de aspecte de corelare și optimizare în contextul instrucțiunilor și metodologiilor aprobate pentru procesul respectiv.

**Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE
COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR
ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE**

1.1. Componenta Preliminarii

Curriculumul disciplinar la Matematică pentru ciclul primar (2010) este parte componentă a Curriculumului școlar, clasele I-IV (2010), în preliminariile căruia se prezintă Cadru de referință al curriculumului școlar modernizat, incluzând compartimentele: Repere conceptuale de modernizare a curriculumului școlar; Repere strategice de modernizare a curriculumului școlar; Curriculumul școlar modernizat pentru învățământul primar.

Este dată definirea/caracterizarea generală a Curriculumului școlar pentru învățământul primar ca parte componentă a Curriculumului Național modernizat, care reprezintă un document normativ pentru organizarea procesului educațional în clasele I-IV în baza următoarelor concepte-cheie ale politicilor educaționale naționale: idealul educațional, competențe-cheie transversale, competențele transdisciplinare pentru treapta primară de învățământ.

Curriculumul disciplinar se definește ca „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.”

Curriculum școlar de Matematică este particularizat ca „un document reglator, adresat învățătorilor și tuturor responsabililor de învățământul primar”.

În contextul noului Cod al Educației și al noului Cadru de referință a curriculumului național, este necesară actualizarea conceptelor-cheie și, corespunzător, actualizarea definirii/caracterizării

curriculumului atât la nivelul ciclului primar, cât și la nivelul disciplinelor școlare, inclusiv Matematică.

Se precizează ca principali beneficiari ai documentului: cadre didactice, autori de manuale și materiale didactice, factori de decizie, părinți. Pentru fiecare dintre aceste categorii sunt prezentate oportunități de valorificare a documentului curricular. Din acestea, dar și din tot textul prezentat în preliminariei, pot fi sesizate, într-o oarecare măsură, unele funcții ale curriculumului. Totuși, se constată că funcțiile curriculumului școlar pentru învățământul primar și cele ale curricula disciplinare nu sunt elucidate într-o manieră explicită.

Se prezintă structura unică a curricula disciplinare pentru învățământul primar, constituită din următoarele componente:

- concepția didactică a disciplinei;
- administrarea disciplinei;
- competențele specifice disciplinei;
- repartizarea conținuturilor pe clase și unități de timp;
- sub-competențe, conținuturi și activități de învățare-evaluare.

Se oferă descrierea fiecărei componente.

Ca rezultat al analizei comparative a curricula disciplinare pentru învățământ primar, se constată că în Curriculumul disciplinar la Matematică sunt prezente toate aceste părți componente, iar conținutul și semnificația acestora corespunde fidel descrierilor date în preliminariele Curriculumului pentru clasele I-IV.

Concluzii și sugestii de perfecționare/îmbunătățire:

✓ În contextul noului Cod al Educației și al noului Cadru de referință a curriculumului național, este necesară actualizarea conceptelor-cheie și, corespunzător, a definirii/caracterizării curriculumului atât la nivelul ciclului primar, cât și la nivelul disciplinelor școlare, inclusiv Matematica.

✓ Se constată că funcțiile curriculumului școlar pentru învățământul primar și cele ale curricula disciplinare sunt vizate, dar nu sunt elucidate într-o manieră explicită. De aici rezultă necesitatea precizării și explicitării funcțiilor respective în corespundere cu noile politici educaționale.

1.2. Componenta Repere conceptuale/concepție

Curriculumul de Matematică pentru clasele I-IV include *Concepția didactică a disciplinei* ca o componentă de sine stătătoare.

Concepția este prezentată la nivel fundamental și integrator, relevând generalitatea, specificul și interdependența următoarelor dimensiuni.

• Se formulează scopul major al educației matematice la treapta primară de învățământ: „formarea competențelor matematice specifice, necesare pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului, care îi vor asigura premisele integrării școlare la următoarea treaptă de învățământ și ale integrării lui sociale și profesionale de perspectivă.” Astfel, se constată reflectarea principiului curriculumului modern: centrarea pe cerințele sociale.

• Se formulează principiile specifice ale procesului educațional la matematică în clasele primare în contextul procesului respectiv la nivelul învățământului general:

• *Principiul constructiv (al structuralității)* vizează structurarea, restructurarea și corelarea sistematică a conceptelor de bază și achizițiilor aferente ca un aspect esențial al predării-învățării-evaluării. În contextul acestui principiu, se argumentează principiul de organizare modular-concentrică în spirală a învățământului matematic modern, urmărind formarea, la finalizarea școlarizării, a unor structuri ale gândirii specifice matematicii.

• *Principiul formativ* vizează formarea directă a personalității elevului în procesul educațional la matematică. În contextul acestui principiu, învățământul matematic primar se orientează spre un set de *valori și atitudini*, lista cărora se etalează. Analiza listei date demonstrează necesitatea actualizării acesteia în contextul schimbărilor survenite în politicile educaționale.

- Continuitatea educației matematice la nivelul claselor I-IV și ciclurilor preșcolar-primar-gimnazial este stipulată ca unul dintre principiile după care a fost ordonată proiectarea curriculumului dat.

- Sunt reflectate principiile curriculumului modern:
 - „centrarea pe elev, asigurând actualizarea și adaptarea la particularitățile de vârstă ale elevilor;
 - corelația inter-/transdisciplinară cu alte discipline școlare, asigurând coerența pe verticală și orizontală;
 - delimitarea pe clase a unui nivel obligatoriu de pregătire a elevilor și profilarea posibilităților în învățare și obținere de noi performanțe;
 - centrarea pe atingerea finalităților, proiectate în termeni de competențe la nivel de treaptă de învățământ (competențe specifice) și particularizate la nivelul conținuturilor obligatorii pentru fiecare clasă (sub-competențe)”.

Principiile de centrare pe învățare activă și de centrare pe succes nu se prezintă ca formulări aparte, dar se reflectă în contextul descrierii dinamicii formării unei competențe matematice la elevii de vârstă școlară mică.

Concluzii și sugestii de perfecționare/îmbunătățire:

- ✓ Curriculumul de Matematică pentru clasele I-IV include Concepția didactică a disciplinei ca o componentă de sine stătătoare.
- ✓ Concepția curriculumului reflectă principiile învățământului modern: centrarea pe elev; centrarea pe competențe; centrarea pe învățare activă; centrarea pe cerințele sociale; centrarea pe interdisciplinaritate; centrarea pe succes etc. Poate fi sugerată o explicitare mai clară a referințelor la principiile învățării active și centrării pe succes.
- ✓ Concepția curriculumului accentuează aspectele specifice disciplinei date. În contextul schimbărilor survenite în politicile educaționale, este recomandabilă actualizarea listei de valori și atitudini spre care se orientează învățământul matematic primar.

1.3. Componenta Competențe

⇒ Competențe generale pe discipline

Competențele specifice disciplinei Matematică în clasele I-IV reflectă adecvat esența disciplinei de studiu:

1. Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații diverse.
2. Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate.
3. Rezolvarea și formularea de probleme, utilizând achizițiile matematice.
4. Explorarea/investigarea unor situații-problemă reale sau modelate, integrând achizițiile matematice și cele din alte domenii.

Competențele specifice vizate sunt consonante cu competențele-cheie și cele transversale, regăsindu-se, în principal, în *Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie*, dar consonând și cu celelalte domenii, într-o măsură adecvată disciplinei. Pentru a îmbunătăți gradul de explicitare a corelării cu competențele-cheie și cele transversale, considerăm că merită a fi luată în considerare ideea de a formula competențe specifice la nivelul ariei curriculare, în cazul vizat – Matematică și Științe. Astfel, ar deveni completă ierarhia competențelor:

- competențe-cheie
- competențe transversale
- competențe transdisciplinare
- competențe specifice ariei curriculare
- competențe specifice disciplinei.

Un alt efect pozitiv ar fi acela că formularea competențelor pentru aria curriculară ar face mai ușor de urmărit conexiunile interdisciplinare.

Competențele specifice disciplinei sunt formulate coerent cu gradul lor de complexitate și forma de manifestare, exprimând achiziții reale obținute la finele studierii Matematicii în ciclul primar.

Competențele specifice disciplinei Matematică în clasele I-IV sunt formulate în termeni de finalități. Numărul lor este în coerență cu potențialul disciplinei și cu cadrul taxonomic al competențelor (tabelul 1).

Tabelul 1. Corelarea competențelor specifice disciplinei Matematică în clasele I-IV cu cadrul taxonomic al competențelor

Cadrul taxonomic	Competențele specifice disciplinei Matematică în clasele I-IV
I. Competența de cunoaștere și înțelegere	1. Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații diverse.
II. Competența de aplicare și operare	2. Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate.
	3. Rezolvarea și formularea de probleme, utilizând achizițiile matematice.
III. Competența de integrare și transfer	4. Explorarea/investigarea unor situații-problemă reale sau modelate, integrând achizițiile matematice și cele din alte domenii.

☞ Unități de competențe (sub-competențe)

În curriculumul de Matematică pentru clasele I-IV: „Sub-competențele se deduc din competențele specifice și le particularizează prin racordare la conținuturile delimitate pentru fiecare clasă”; „Într-o facilitare a activității pedagogilor, se prezintă în mod separat subcompetențele prevăzute pentru fiecare unitate de conținut (modul) și cele preconizate pentru fiecare clasă.”

Astfel, se constată o particularitate specifică pentru Curriculumul de Matematică – complementarea cu o componentă de natură sintetică: o listă a sub-competențelor preconizate pentru evaluare la finalizarea clasei respective, având generic comun pentru clasele I-III: „Evaluările realizate la finele clasei a IV-a vor demonstra posedarea subcompetențelor”. Pentru clasa a IV-a se precizează: „Evaluările la finele clasei a IV-a se vor realiza în baza standardelor de competență pentru învățământul primar.”

Experiența funcționării documentului în perioada anilor 2010-2017 a demonstrat utilitatea acestei componente în contextul evaluărilor anuale. Este recomandabilă, totuși, detalierea unei liste sintetice și pentru finele clasei a IV-a. Exprimăm sugestia de a complementa și celelalte curricula disciplinare pentru învățământul primar cu liste sintetice de sub-competențe la finele fiecăreia dintre clasele I-IV.

Formularea sub-competențelor se prezintă ca fiind coerentă în plan structural și taxonomic, corelând cu competențele specifice disciplinei particularizate pe unitățile de conținut. Prima cifră a indicatorului cifric al sub-competențelor reprezintă numărul de ordine al unității de conținut corespunzătoare. Fiecare dintre sub-competențele pentru o unitate de conținut constituie o proiecție a uneia dintre competențele specifice. Ponderele sub-competențelor corespunzătoare aceleiași competențe specifice este în corespundere cu specificul conținuturilor vizate.

Tabelul 2. Corelarea sub-competențelor cu competențele specifice în cadrul taxonomic al competențelor

	Competențele specifice disciplinei	Sub-competențe				Pondere totală
		Cl. I	Cl. a II-a	Cl. a III-a	Cl. a IV-a	
cunoaștere și înțelegere	1. Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații diverse.	1.1.; 1.2.; 2.1.; 2.2.; 2.3.; 3.1.; 4.1.; 4.2.; 4.3.; 5.1.; 5.2.; 5.3.	1.1.; 2.1.; 3.1.; 4.1.	1.1.; 1.2.; 1.3.; 2.2.; 3.2.; 4.1.	1.1.; 1.2.; 1.3.; 1.4.; 2.2.; 3.2.; 4.1.; 4.2.; 4.3.; 5.1.; 5.3.	30%
aplicare și operare	2. Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate.	2.4.; 3.2.; 3.3.; 4.4.; 4.5.; 5.4.; 5.5.	1.2.; 1.3.; 1.4.; 2.2.; 2.3.; 2.4.; 3.2.; 3.3.; 3.4.	1.5.; 2.1.; 2.3.; 2.4. 3.1.; 3.3.; 3.4.; 4.2.	1.6.; 2.1.; 2.3.; 2.4.; 3.1.; 3.3.; 3.4.; 4.4.; 5.2.	50%
	3. Rezolvarea și formularea de probleme, utilizând achizițiile matematice.	3.4.; 3.5.; 4.7.; 4.8.; 5.7.; 5.8.	1.5.; 1.6.; 2.5.; 2.6.; 3.5.; 3.6.	2.5.; 2.6.; 3.5.; 3.6.	2.5.; 2.6.; 3.5.; 3.6.; 4.5.	
integritate și transfer	4. Explorarea/investigarea unor situații-problemă reale sau modelate, integrând achizițiile matematice și cele din alte domenii.	1.3.; 2.5.; 4.6.; 5.6.	3.7.; 4.2.; 4.3.; 4.4.	1.4.; 2.7.; 3.7.; 3.8.; 4.3.; 4.4.	1.5.; 1.7.; 2.7.; 3.7.; 3.8.; 5.4.; 5.5.	20%

Dezvoltarea competențelor specifice pe parcursul claselor I-IV se constată a fi echilibrată, dezvoltând extrapolări succesive pe domenii numerice concentrice, simultan cu ascensiunea elevilor în vârstă, și asigurând o dezvoltare continuă, calitativă și cantitativă. Exemplificăm în baza competenței specifice 2 (tabelul 3).

Tabelul 3. Exemplu de dezvoltare a sub-competențelor vizând competența specifică 2. Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate.

Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
3.2. 3.2.	1.2. 1.3. 1.4	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.
4.2. 4.3.	2.2. 2.3. 2.4.	3.1. 3.2. 3.3. 3.4.	3.1. 3.2. 3.3. 3.4.
5.2. 5.3.	3.2. 3.3. 3.4.		4.4.

Explicitând pentru clasa a II-a, de exemplu, obținem pe una dintre orizontale:

1.2.Efectuarea adunării și scăderii până în centrul 0-100, fără și cu treceri peste ordin, explicând modul de calcul.	2.2.Efectuarea înmulțirii prin adunare repetată și utilizând tabla înmulțirii, a împărțirii exacte prin scădere repetată și ca probă a înmulțirii.	3.2.Efectuarea operațiilor aritmetice în exerciții cu 2 operații, cu și fără paranteze, explicând ordinea efectuării operațiilor.
---	--	---

Concluzii și sugestii de perfecționare/îmbunătățire:

- ✓ Expertiza realizată permite a concluziona că sistemul de competențe specifice și de sub-competențe respectă criteriile de relevanță, pertinentă, coerență, aplicabilitate și accesibilitate.
- ✓ Se evidențiază drept oportună complementarea cu o componentă de natură sintetică: liste a sub-competențelor preconizate pentru evaluare la finalizarea claselor I-III. Se recomandă detalierea unei liste sintetice de sub-competențe în Curriculumul de matematică pentru finele clasei a IV-a. Exprimăm sugestia de a complementa și celelalte curricula disciplinare pentru învățământul primar cu liste sintetice de sub-competențe la finele fiecăreia dintre clasele I-IV.
- ✓ Considerăm necesară revizuirea formulării unor sub-competențe prin eliminarea precizărilor conținutistice restrictive.

1.4. Componenta Conținuturi

Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei reliefând următoarele domenii integrative: numerele naturale și fracțiile; operații aritmetice; rezolvarea de probleme; elemente intuitive de geometrie; măsurări.

Principiul constructiv (al structuralității) vizează structurarea, restructurarea și corelarea sistematică a conceptelor de bază și achizițiilor aferente ca un aspect esențial al predării-învățării-evaluării la disciplină. În contextul acestui principiu, conținuturile se organizează modular-concentric în spirală, urmărind formarea, la finalizarea ciclului primar, a unor structuri ale gândirii specifice matematicii. Modulele preconizate pentru clasele primare sunt organizate conform concentrelor numerice: 0-10; 0-20; 0-100; 0-1 000; 0-1 000 000. Organizarea spiralată asigură extrapolarea, aprofundarea, dezvoltarea, sistematizarea și generalizarea achizițiilor matematice, de la un centru la altul, în corespundere cu gradul de accesibilitate corespunzător vârstei. O asemenea organizare concentrică a conținuturilor este aprobată pe parcursul evoluției învățământului matematic în lume.

Conținuturile sunt corelate logic cu sistemul de competențe: pentru fiecare unitate de conținut se prezintă un sub-sistem aparte de sub-competențe, care la rândul lor operaționalizează sistemul competențelor specifice la nivelul conținutului respectiv. Prima cifră a indicatorului cifric al sub-competențelor reprezintă numărul de ordine al unității de conținut corespunzătoare. Astfel, corelarea vizată este explicită și se prezintă ca fiind „tare”.

În curriculum se propune repartizarea conținuturilor pe clase și unități de timp. În fiecare clasă se prevede o rezervă de ore pentru „recapitulare, sinteze pe parcursul anului, la discreția învățătorului”. Acest fapt permite individualizarea și diferențierea parcurșurilor de învățare ale elevilor, în funcție de particularitățile dezvoltării fiecăruia. Totuși, implementarea ECD în clasele primare solicită o echilibrare cât mai clară a repartizării numărului de ore pe unități de conținut. De aceea sugerăm un calcul mai atent al rezervelor de ore în fiecare clasă.

Considerăm că în clasa a IV-a este oportună descongestionarea prin eliminarea problemelor rezolvabile prin metoda figurativă. Susținem că elementul de conținut vizând rezolvarea problemelor prin această metodă în clasa a IV-a, deși are cu siguranță și anumite efecte formative, este totuși unul artificial.

Reprezentarea figurativă a relațiilor dintre necunoscute nu este eficientă în toate cazurile. De exemplu, pentru a reprezenta relația „ x este de 20 de ori mai mare decât y ”, elevul ar trebui să-l reprezinte pe y ca 20 de segmente egale, ceea ce nu este deloc comod.

În clasa a V-a aceste probleme servesc drept pistă de trecere de la metode aritmetice la metode algebrice de rezolvare a problemelor – rezolvarea prin ecuație. Însă, această pistă nu este corectă, deoarece în aceste probleme se întrebă două valori necunoscute, fiind date suma/diferența și diferența/raportul lor. Deci rezolvarea trebuie efectuată printr-un sistem de două ecuații liniare – ceea ce nu se prevede pentru clasa a V-a. Iar rezolvarea printr-o singură ecuație a acestor probleme în clasa a V-a este, de fapt, o abordare eronată.

Astfel, actualmente, elevii învață într-a patra să rezolve problemele de tipurile respective folosind metoda figurativă, apoi în clasa a V-a se reînvăță a le rezolva printr-o ecuație (ceea ce nu este, până la urmă, corect), apoi mai târziu învață a le rezolva printr-un sistem de două ecuații liniare. Evident, traseul care se configurează în perspectiva formării matematice a elevului, nu este rațional.

Concluzii și recomandări de perfecționare/îmbunătățire:

✓ Se constată că și în linii mari, și pe aspecte specifice sunt respectate criteriile *accesibilitatea*, *relevanța*, *coerența*, *aplicabilitatea* în structurarea conținuturilor pe unități; asigurarea formării de competențe; volumul și accesibilitatea; valoarea formativă; relevanța științifică și praxiologică.

✓ Sugerăm un calcul mai atent al rezervelor de ore în fiecare clasă.

✓ Recomandăm descongestionarea prin excluderea problemelor rezolvabile prin metoda figurativă în clasa a IV-a și racordarea corespunzătoare a curriculumului de matematică pentru clasa a V-a.

1.5. Componenta **Sugestii metodologice și activități de învățare**

1.6. Componenta **Evaluarea rezultatelor școlare**

Sugestiile metodologice se prezintă sub aspect general pentru toate disciplinele ciclului primar. În curriculumul de matematică se prezintă componenta *Activități de învățare și evaluare (recomandate)*, care este într-o corelare explicită cu conținuturile și sub-competențele, fiind asigurată prin forma tabelară de organizare și orientate clar spre formarea de competențe, spre a învăța să înveți, fiind ordonate în creșterea gradului de manifestare a creativității elevilor.

Activitățile de învățare și cele de evaluare nu sunt, astfel, discriminate, prezentând situații semnificative care sunt aplicabile atât în formarea competențelor, cât și în evaluarea acestora. Activitățile recomandate concordă cu specificul didactic al disciplinei și sunt accesibile și eficiente. Tipologia activităților de învățare nu este explicitată suficient, acordându-se atenție, în principal, aspectelor metodic-matematice.

Concluzii și recomandări de perfecționare/îmbunătățire:

✓ Pentru asigurarea implementării ECD, considerăm deosebit de important de a include în curricula disciplinare produsele școlare recomandate în metodologiile privind implementarea ECD aprobate de MECC. Astfel, este necesară reconfigurarea componentei actuale *Activități de învățare și evaluare (recomandate)* din perspectiva noilor politici educaționale.

✓ În același context, considerăm necesară revizuirea curriculumului școlar pentru clasele I-IV sub aspectul strategiilor didactice și de evaluare, astfel încât cadrul didactic să dobândească toată informația respectivă din curriculum, fără să mai aibă nevoie să coreleze principalul document curricular cu alte documente auxiliare: metodologii, instrucțiuni, ghiduri de implementare a ECD.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

Analiza efectuată ne permite să constatăm realizarea parțială a principiului interdisciplinarității la disciplinele din aria curriculară Matematică și Științe.

Cele mai explicite sunt legăturile interdisciplinare pe domeniile de competențe și conținuturile care vizează măsurările și organizarea tabelară a datelor.

Prevederile curriculumului de Matematică și a celui de Științe oferă multiple posibilități de realizare a interdisciplinarității la nivelul activităților de învățare recomandate: prin conținutul tematic al problemelor de matematică și prin conținuturi de identificare a numerelor naturale și efectuarea unor calcule în contextul explorării mediului.

Pentru explicitarea interdisciplinarității, considerăm că merită a fi luată în considerare ideea de a formula competențe specifice la nivelul ariei curriculare.

Urmărirea interdisciplinarității va deveni mai facilă și în contextul includerii produselor școlare în curricula disciplinare.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

Structura curriculumului de matematică pentru clasele I-IV include următoarele compartimente:

1. concepția didactică a disciplinei;
2. administrarea disciplinei;
3. competențele specifice disciplinei;
4. repartizarea conținuturilor pe clase și unități de timp;
5. sub-competențe, conținuturi și activități de învățare-evaluare.

Pentru anul aprobării (2010) aceste compartimente erau optime și răspundeau cadrului de politici și necesităților cadrelor didactice în mod fidel. Actualmente, în condițiile schimbărilor care vizează implementarea ECD, este necesară revizuirea componentei Activități de învățare și evaluare.

Sub celelalte aspecte, se constată consecutivitatea, raționalitatea, conexiunea și interconexiunea componentelor structurale ale curriculumului evaluat.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri

În baza evaluării efectuate, constatăm că, în perioada 2010-2015, curriculumul de matematică a funcționat eficient, fiind racordat fidel la cadrul de politici educaționale, întrunind criteriile de calitate, reflectând plenar aspectele didactico-matematice, răspunzând realităților practicii școlare.

De la aprobarea noului Cod al Educației (2015) situația s-a schimbat și documentul curricular principal a trebuit să fie complementat cu documente curriculare auxiliare: instrucțiuni, metodologii, ghiduri de implementare a ECD. Această situație creează multiple inconveniențe cadrelor didactice și solicită o soluționare imediată.

De asemenea, este necesară racordarea la nivel conceptual și structural cu noul Cadru de referință al curriculumului național.

4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național.

1. În contextul Codului Educației și al noului Cadru de referință a curriculumului național, este necesară actualizarea conceptelor-cheie și, corespunzător, a definiției/caracterizării curriculumului atât la nivelul ciclului primar, cât și la nivelul disciplinelor școlare, inclusiv Matematică.

2. Se constată că funcțiile curriculumului școlar pentru învățământul primar și cele ale curricula disciplinare sunt vizate, dar nu sunt elucidate într-o manieră explicită. De aici rezultă necesitatea precizării și explicitării funcțiilor respective în corespundere cu noile politici educaționale.

3. În Concepția disciplinei, poate fi sugerată o explicitare mai clară a referințelor la principiile învățării active și centrării pe succes.

4. În contextul schimbărilor survenite în politicile educaționale, este recomandabilă actualizarea listei de valori și atitudini spre care se orientează învățământul matematic primar.

5. Se evidențiază drept oportună complementarea curriculumului de Matematică printr-o componentă de natură sintetică: liste a sub-competențelor preconizate pentru evaluare la finalizarea claselor I-III. Se recomandă detalierea unei liste sintetice de sub-competențe în Curriculumul de matematică pentru finele clasei a IV-a. Exprimăm sugestia de a complementa și celelalte curricula disciplinare pentru învățământul primar cu liste sintetice de sub-competențe la finele fiecăreia dintre clasele I-IV.

6. Considerăm necesară revizuirea formulării unor sub-competențe prin eliminarea precizărilor conținutistice restrictive.

7. Sugerăm un calcul mai atent al rezervelor de ore în fiecare clasă.

8. Recomandăm descongestionarea prin excluderea problemelor rezolvabile prin metoda figurativă în clasa a IV-a și racordarea corespunzătoare a curriculumului de matematică pentru clasa a V-a.

9. Pentru asigurarea implementării ECD, considerăm deosebit de important de a include în curricula disciplinare produsele școlare recomandate în metodologiile privind implementarea ECD aprobate de MECC. Astfel, este necesară reconfigurarea componentei actuale *Activități de învățare și evaluare (recomandate)* din perspectiva noilor politici educaționale.

10. În același context, considerăm necesară revizuirea curriculumului școlar pentru clasele I-IV sub aspectul strategiilor didactice și de evaluare, astfel încât cadrul didactic să dobândească toată informația respectivă din curriculum, fără să mai aibă nevoie să coreleze principalul document curricular cu alte documente auxiliare: metodologii, instrucțiuni, ghiduri de implementare a ECD.

11. Pentru explicitarea interdisciplinarității, considerăm că merită a fi luată în considerare ideea de a formula competențe specifice la nivelul ariei curriculare. Urmărirea interdisciplinarității va deveni mai facilă și în contextul includerii produselor școlare în curricula disciplinare.

RAPORT DE SINTEZĂ a evaluării curriculumului la disciplina *Științe*, treapta primară

Expert:

- ❖ ZINAIDA GALBEN-PANCIUC, profesor, grad didactic superior, LT „*Gheorghe Asachi*”, mun. Chișinău.

1. Introducere

Schimbările din societate impun, mai mult ca oricând, reconsiderarea dimensiunilor teoriei și practicii educaționale. Transformările tehnologice masive din secolul XXI induc învățarea într-un ritm mai rapid, dar și stăpânirea unui șir de competențe profesionale și transferabile pe parcursul întregii vieți. În acest context este firesc ca preocupările specialiștilor în domeniul educației să se focuseze pe identificarea nevoilor de învățare și dezvoltare, precum și pe strategiile optime de aplicare a acțiunilor instructiv-educative. Revizitarea curriculumului școlar la Științe, în acest context, reprezintă o etapă firească făcând parte din strategiile dezvoltării curriculare. **Scopul major** al evaluării curriculumului la această disciplină este de a oferi învățătorilor, părinților, elevilor un document reglator de calitate, axat pe dezideratele educației în secolul XXI, **obiectivele fiind:**

- *dezvoltarea componentei valorice și comportamentale/atitudinale a sistemului de competențe;*
- *asigurarea unei educații centrate pe elev, pe formarea de competențe;*
- *aplicarea eficientă a aspectelor inter- și transdisciplinare în cadrul disciplinei Științe;*
- *formularea și clasificarea problemelor în urma identificării acestora în curriculumul modernizat pentru a fi rezolvate, îmbunătățite, dezvoltate (repere: noi tendințe în dezvoltarea curricula pe plan național și internațional, noi exigențe sociale față de programele școlare.*

1.1. Preliminarii

Curriculumul școlar modernizat (2010) la disciplina Științe este redactat în concordanță cu cadrul legislativ existent: *Concepția dezvoltării învățământului din Republica Moldova, Legea Învățământului, Codul Educației, Standardele educaționale la disciplina Științe, treapta primară*. Acesta însușește tendințele la zi ale dezvoltării curriculare pe plan internațional și național: corelarea cu procesele de globalizare, centrarea pe elev, centrarea pe competențe, abordarea transdisciplinară, promovarea valorilor general-umane.

1.2. Repere conceptuale/concepție

Curriculumul la disciplina „Științe” clasele II-IV este în strânsă conexiune cu prioritățile educaționale prestabilite, respectiv cu selectarea cunoștințelor, competențelor și valorilor considerate semnificative și esențiale pentru elev. Acesta debutează cu componenta „Repere conceptuale” și reflectă ideile-cheie ale teoriei curriculumului modern. Astfel, disciplina de învățământ *Științe* vizează observarea și perceperea lumii în întregul său, cu elementele componente, procesele și fenomenele caracteristice, precum și învățarea activă prin înțelegere și aplicare. Aceasta implică transformarea elevului din spectator, în actor al activității de natură științifică. Se evidențiază astfel necesitatea de a-l pregăti pe elev ca pe un cetățean care să utilizeze demersul științific în vederea *înțelegerii și participării active* la viața socială. Prin acest document se promovează, de asemenea, ideea de realizare a actului educațional *predare-învățare-evaluare* în cheia centrării pe elev, direcționând spre raportarea copilului la mediul în care trăiește și nu doar la o acumulare de fapte și informații, o însușire de concepte.

Finalitățile de studiu a științelor la ciclul primar se vor materializa prin atingerea unui nivel de performanță elementar în formarea competențelor-cheie. În acord cu nivelurile de dezvoltare cognitivă și afectivă ale elevilor programele școlare oferă repere sigure pentru structurarea achizițiilor și aplicarea acestora. În urma analizei curriculumului modernizat am dedus următoarele:

- au fost adaptate conținuturilor învățării la nevoile și interesele elevului precum și la exigențele vieții sociale;*
- s-au selectat competențe, sub-competențe, conținuturi după criterii de calitate;*
- este mai evidentă corelarea evaluărilor formative cu cele sumative;*

- s-a asigurat continuitatea de la ciclul primar la cel gimnazial (nu și cu treapta preșcolară);
- s-au introdus specificări care să includă performanțe așteptate, contexte, condiții, activități, unele indicații privind moduri de apreciere a succesului;
- este prezentată lista procedurilor științifice, a experimentelor;
- racordarea la standardele educaționale.

Una din problemele disciplinei *Științe*, însă, rămâne a fi în continuare numărul mic de ore stabilite în Planul-cadru – 1 oră săptămânal pentru clasele II-IV, iar în clasa I aceasta e lipsă. Astfel, conținuturile propuse în Programa școlară pentru clasele I-IV sunt mai puțin funcționale în demersul practic-aplicativ, iar lipsa disciplinei în clasa I a făcut imposibilă realizarea continuității între treptele preșcolară și primară (caz neatestat în nici o țară!). Or, nerespectarea acestui principiu antrenează apariția unor goluri, stagnări în învățare. Disciplina a dispărut din planurile-cadru în anul școlar 1991-1992 cu recomandarea „elevii să învețe de sine stătător și extrașcolar”. Cum au văzut factorii de decizie de atunci însușirea de sine stătător în clasa I a unei discipline? E posibil ca un copil de șapte ani, aflat în perioada de alfabetizare, să se familiarizeze neghidat cu natura, să însușească informații, chiar și cele mai elementare, despre lumea animală și cea vegetală, despre schimbările sezoniere, despre protecția mediului în care trăiește, despre adoptarea unui mod de viață sănătos din punct de vedere fizic și mental ori să facă observări, să experimenteze? Elevul la această vârstă are nevoie de tălmăcirea și îmbogățirea fondului de reprezentări concrete pentru a-și forma primele noțiuni științifice elementare.

Constatăm, deci, că mai multe generații de elevi au fost private de dreptul de a studia o disciplină deosebit de importantă.

O opinie convingătoare atestăm și în studiul de politici educaționale „Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri”, de A. Gremalschi: „În curriculumul moldovenesc în vigoare, disciplinele cărora li s-a alocat un număr relativ mic de ore pentru formarea și dezvoltarea unei competențe sunt, în majoritatea absolută a cazurilor, din domeniul științelor reale. Disciplinele cărora li s-a alocat un număr mai mare de ore per competență sunt, cel mai des, din domeniul științelor umanistice. Această abordare contravine, într-o anumită măsură, practicilor europene, care arată că menținerea la nivel înalt a competențelor în matematică, științe și tehnologii este foarte importantă pentru dezvoltarea economică”. În țările cu sisteme de educație eficiente, spre exemplu învățământul finlandez, pune mare preț pe științe și pe practică – 5 ore săptămânal.

O altă problemă este numărul insuficient de ore rezervate acestei discipline – 1 oră săptămânal. Ultimele investigații în psihologia învățării demonstrează că nici o disciplină nu poate asigura realizarea deplină a obiectivelor curriculare într-o singură oră. Atât Curriculumul școlar, cât și suporturile didactice complementare au fost elaborate și aprobate inițial de către Consiliul Național cu prevedere a 2 ore. Acestea au dovedit eficiența și utilitatea lor în vederea realizării dezideratului principal al educației – formarea elevului pentru activitatea socială și de muncă la nivel calitativ. Mai adăugăm că practic în toate țările europene curricula prevede pentru această disciplină 2-5 ore săptămânal (Finlanda, Japonia – 5 ore). Deși s-au făcut demersuri în acest sens din partea autorilor de curricula, manuale către Ministerul Educației și Științei, Institutul de Științe ale Educației, inspectorilor departamentelor generale de învățământ, învățătorilor din republică, „carul a rămas nemișcat” până în prezent. O posibilă soluție ar fi, credem noi, comasarea unor discipline cum ar fi: Educația moral-spirituală cu Dirigenția.

În concluzie: Reintroducerea în clasa I a disciplinei Științe ar suprima nihilismul care defavorizează învățarea semnificativă, consecventă, sistematică, precum și realizarea unei învățări calitative de facto. Reieșind din cele expuse anterior, analizând și chestionarele administrate învățătorilor din republică în cadrul stagiilor de formare, IȘE, am atestat opinii unanime ale acestora cu referire la alocarea a câte 2 ore disciplinei Științe pentru clasele a 3-a și a 4-a.

Pornind de la ideea că orice produs al activităților umane este relativ perfect, precum și urmărind evoluția rapidă a societății în care spiritul contemporan trebuie să facă față unor mari sfidări: explozia informațională, stresul, accelerarea ritmului vieții, creșterea gradului de incertitudine, este loc întotdeauna de o perfecționare a materialelor reglatoare existente în scopul îmbunătățirii calității vieții de elev. Oamenii de știință consideră activitatea de revizuire drept „activitate permanentă în

pas cu progresul cunoașterii și evoluția societății” (A.I. Olivier, 1965). Aceste argumente conduc spre o *ecologie educativă*, care presupune dezvoltarea unei gândiri de tip holistic, a unor competențe de procesare informațională, dezvoltarea memoriei vii. În această ordine de idei curriculumul școlar a suportat pe parcursul anilor mai multe modificări, ajustări și la nivelul studierii științelor în treapta primară. O schimbare majoră s-a realizat în 2010 – odată cu trecerea de la curriculumul centrat pe obiective la cel centrat pe competențe. Prin implementarea ultimului s-a urmărit constant o triplă finalitate generală:

- *cunoașterea și înțelegerea științifică a integrității naturii, depășindu-se asimilarea mecanică a informațiilor insistându-se pe formarea deprinderilor de muncă intelectuală și dezvoltarea capacităților elementare de operare logică: analiză, sinteză, relaționale, concluzionare, apreciere, luare de decizii etc.;*

- *formarea la elevi a unei culturi științifice, adecvate vârstei, care să le permită înțelegerea, conexiunea dintre mediul natural și cel social și influența acestora asupra „Eu-lui”;*

- *pregătirea elevilor pentru a continua cu succes etapele ulterioare de dezvoltare intelectuală în cadrul disciplinelor școlare: fizică, biologie, chimie, geografie etc.; având la bază concepțiile științifice, recunoașterea și înțelegerea a naturii, societății, a „Eu-lui”.*

Astfel, Curriculumul școlar, clasele I-IV, 2010 a fost elaborat din stringenta necesitate de modernizare a învățământului în scopul unei instruirii mai eficiente în planul finalităților; formarea competențelor-cheie, ajustarea strategiilor educaționale, mijloacelor de învățământ metodelor, dar și în cel al evaluării.

1.3. Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (sub-competențe)

Datorită caracterului deschis și flexibil Curriculumul a făcut posibilă studierea integrată a conținuturilor prin activități de cunoaștere și înțelegere a realității ce reflectă integrarea individului în univers.

Această concluzie a reieșit din acțiunile de valorificare a potențialului real științific și praxiologic al Curriculumului implementat în învățământul primar întreprinse prin demersurile:

- evaluarea cu referire la realizarea competențelor specifice din Curriculumul școlar modernizat;

- observarea și examinarea implementării propriu-zise al Curriculumului la Științe prin asistența la ore;

- realizarea unor sondaje, chestionare scrise cu ajutorul cărora am înregistrat opinii, atitudini, interese, dezvăluiri de situații, fapte concrete prin care am relevat următorii indicatori:

- *relevanța cadrului conceptual;*

- *caracterul științific și psihopedagogic;*

- *volumul, echilibrul intern al tipurilor de sub-competențe și conținuturi;*

- *corelarea sub-competențelor cu conținuturile recomandate de programa disciplinei;*

- *gradul de adecvare între nevoile elevului și conținutul documentelor curriculare;*

- *organizarea modulară a conținuturilor;*

- *nivelul de coerență inter- și intradisciplinară;*

- *actualitatea informațiilor;*

- *valorile promovate;*

- *echilibrul între aspectele: practice și cele teoretice; cel informativ și formativ;*

- *tratarea diferențiată și individualizată;*

- *măsura în care cadrul teoretic de referință este în relație cu instrumentele și metodologia;*

- *nivelul de concordanță între reforma educațională și programele de formare a cadrelor*

didactice.

Recomandări: Este necesar a se reformula unele sub-competențe ce vizează

competențele specifice 2 și 3 care să implice mai multe activități de explorare și investigare.

1.4. Conținuturi, unități de conținut

Pe parcursul anilor de aplicare a Curriculumului modernizat, în urma analizei sondajelor sociologice în rândurile pedagogilor și specialiștilor de la direcțiile raionale de învățământ cu referire la evaluarea calității învățării au fost scoase în evidență date concludente asupra calității acestuia. Astfel, dacă e să ne referim la gradul de adecvare a competențelor 60,1% din respondenți apreciază pozitiv selectarea și formularea acestora, 21,7% susțin, însă, că acestea sunt baza suprasolicitării elevului, iar 18,2% consideră asigurarea coerenței între competențe.

La analiza compartimentelor Curriculumului conform parametrilor urmăriți datele se prezintă după cum urmează în tabelele 1 și 2:

Tabelul 1.

Sub-competențe		Conținuturi recomandate	
Parametri	Date	Parametri	Date
• valorificarea capacităților elevilor	73,4%	• asigurarea realizării subcompetențelor	76,2%
• conturarea conținuturilor învățării	69,2%	• promovarea valorilor autentice	36,4%
• sugerarea domeniilor activității de învățare	41,3%	• asigurarea însușirii limbajului științific	76,2%
• asigurarea coerenței pe verticală	23,1%	• corespunderea cu interesele și nevoile elevilor	61,5%
		• deschiderea pentru completări, îmbunătățiri	61,5%

Tabelul 2.

Strategii didactice		Strategii de evaluare	
Parametri	Date	Parametri	Date
structurarea cadrului general al tehnologiilor de predare-învățare	48,2%	adecvarea sugestiilor de evaluare, obiectivelor și conținuturilor propuse	46,1%
deschiderea pentru aplicarea tehnologiilor creative în activitatea profesorului	82,5%	funcționalitatea	42%
vizarea reperelor esențiale ale cunoașterii științifice	57,3%	deschiderea în scopul aplicării tehnologiilor creative în instruire	64,3%

Analiza procesului de învățământ din perspectiva curriculară a conferit activității didactice o imagine mult mai clară și articulată asupra tipurilor de cunoștințe și capacități necesare conform caracteristicilor majore ale culturii și ale colectivului de elevi. Aceasta a evidențiat corelația certă între proiectarea curriculară a instruirii și formarea – dezvoltarea personalității celui educat, caracterul de optimalitate la nivelul corespondenței pedagogice dezvoltată continuu între competențe, strategiile de predare-învățare-evaluare.

În termenii competențelor definite în cadrul programelor, proiectarea curriculară a permis diferențierea pedagogică care vizează performanțele unui elev concret, capabil de progres școlar permanent. Monitorizarea implementării Curriculumului școlar modernizat a urmărit și ghidat procesul de ameliorare școlară planificat, iar schimbările de mai apoi au fost efectuate în funcție de nevoile, prioritățile și contextul pe care le-a relevat școala pe parcursul desfășurării activității sale.

În această ordine de idei Curriculumul școlar a relevat o modificare fundamentală la nivelul studierii științelor în treapta primară. Compartimentarea conținuturilor în module s-a dovedit a fi o acțiune reușită din start, acestea derivând din ierarhizarea în Curriculumul modernizat.

Conceptualizarea, elaborarea și implementarea curriculumului a conturat și unele blocaje ale educației științifice:

▪ creșterea continuă a volumului de informații științifice care depășesc posibilitățile intelectuale ale elevului, ceea ce impune tendința strategică spre o cercetare integrală a științelor fundamentale despre natură cu predicția: Unui Univers coerent îi va corespunde o știință integratoare;

▪ necoresponderea unor conținuturi ale disciplinelor despre natură cu nivelul actual al științelor fundamentale. Acestea tratează lumea într-o manieră fragmentară, lipsindu-le interdependența, coerența și continuitatea. Elevul își formează prin intermediul disciplinei o imagine, pe alocuri, vagă și incompletă despre lume;

▪ lipsa coerenței și continuității dintre treptele preșcolară și primară, gimnazială și cea liceală în procesul educației științifice. Se impune o studiere sistemică și mai profundă prin extinderea numărului de ore a științelor în treapta primară – baza studierii mai multor discipline în ciclurile următoare;

▪ necesitatea stimulării potențialului intelectual al copiilor la această vârstă, reieșite din cercetările psihopedagogice ale oamenilor de știință R. Gagne, R. Ausubel, J. Brunner, Jackson, Vâgotski, Davâdov et al. Lucrările acestora relevă particularitățile cognitive deosebite la vârsta școlară mică 7-10 ani. Copilul demonstrează plasticitate, receptivitate, dispune de mari rezerve ale memoriei, de o pondere considerabilă a gândirii concrete precum și de multă curiozitate, disponibilitate în activitățile de învățare;

▪ solicitarea unui nou tip de predare care să slujească pe deplin exigențelor societății democratice, competențelor de gestionare, conservare și protecție a mediului prin prisma unei programe, a proiectelor care să conducă de la o cunoaștere pasivă la o interacțiune activă cu mediul prin transpunerea teoriei în practică etc.

Propunerile noastre ar fi ca programele să aibă în continuare doar un rol orientativ – să prezinte conținutul de bază al disciplinei și principii generale de evaluare a elevilor, iar evaluarea să aibă un rol minimal. În așa mod învățătorii nu vor mai da vina pe programe pentru orele „stufosă”, ritmul alert de predare a materiei și pentru teme de acasă date în exces (acestea din urmă vor avea rol de extindere!). În plus, ar imprima cadrelor didactice mai multă responsabilitate știind că se mizează pe excelența lor.

Pentru a analiza concordanța conținuturilor cu sub-competențele s-a folosit metoda de analiză calitativă „Matricea de asociere”.

Clasa a II-a. Matricea de asociere a conținuturilor cu sub-competențele

Tabelul 3.

Conținuturi/ Sub-competențe	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1
1. Corpuri din natură (terestre/cerești, vii/nevii, naturale/artificiale).	X	X	O	X			X			X	X
2. Mediile de viață ale omului (rurale/urbane, familial, școlar, social).							X				X
3. Animalele și mediile lor de viață (terestru, subteran, acvatic, aerian).	X	X					X				X
4. Plantele și mediile lor de viață (terestru și acvatic).	X	X					X	X			X
5. Organele plantei (rădăcină, tulpină, frunze, floare, fruct, semințe).	X	X					X	X			
6. Schimbările produse în lumea vie	X	X					X		X		
7. Simțurile în cunoașterea mediului înconjurător.										X	

8. Stelele. Soarele. Planetele.	X	X	X	X	X									
9. Planeta Pământ – corp ceresc. Modelul Pământului. Polii, axa de rotație, ecuatorul.		X	X		X									
10. Luna – satelitul natural al Pământului. Fazele Lunii.		X	X	X	X									
11. Spațiul. Amplasarea corpurilor în spațiul: casei, clasei, școlii, satului, orașului, terestru, cosmic.	O			X										
12. Mișcarea – însușire comună a tuturor corpurilor. Tipurile de mișcare: rectilie (pe linie dreaptă), de rotație (în jurul axei sale).	X	X												
13. Ziua și noaptea.					X	O								
14. Anotimpurile.	X				X	X	X	O						X
15. Timpul. Măsurarea timpului.					X	X								
16. Orientarea în timp: calendarul, ceasornicul.					X	X								
17. Ziua de lucru a elevului.					X			O						
18. Protecția mediului înconjurător.	X	O						X	O			X	X	

În urma unei analize calitative bazate pe evidențierea calității relațiilor între unitatea de conținut și sub-competențe putem deduce că, în mare parte, acestea corelează logic și metodologic cu conținuturile, asigurând astfel o legătură explicit „tare”.

Sub-competențele 2.1 și 3.2 sunt „slabe” pentru că formularea lor induce anumite restricții. Aceste obiective solicită doar unități înguste de conținut. Propunem reformularea acestora.

Conținuturile 8-12 nu au legături „tari” cu sub-competențele derivate din competențele specifice 3 și 4. Recomandăm formularea/reformularea sub-competențelor care să justifice existența acestor conținuturi din curriculumul clasei a II-a.

Lipsește relaționarea conținuturilor 2-7 cu sub-competențele de la competența specifică 2, de aceea corespund într-o măsură mai mică acelu set de deprinderi exploratorii ce trebuie formate și dezvoltate elevilor. Este necesar și în acest caz formularea unor noi sub-competențe care ar justifica prezența acestor conținuturi.

Clasa a III-a. Matricea de asociere a conținuturilor cu obiectivele de referință

Tabelul 4.

Conținuturi/ Sub-competențe	1. 1	1. 2	2. 1	2. 2	2. 3	2. 4	2. 5	*2.6	3.1	3. 2	3. 3	3. 4	4. 1	4. 2
1. * Două viziuni (științifică și religioasă) despre apariția Pământului.	X	X							X				X	
2. Uscatul și apele.	X	X							O					X
3. Globul Pământesc. Harta. Planul.	X	X												
4. Locul Republicii Moldova pe planeta Pământ.	X								X				X	

5. Chișinău – capitala Republicii Moldova.	X						X		X					
6. Învelișurile interne și externe ale Pământului.	X			X					X				X	
7. Formele principale ale reliefului: câmpia, dealul, muntele.	X	X					X		X				X	
8. Relieful Republicii Moldova	X						X		X				X	
9. Solul. Proprietățile lui (culoarea, solubilitatea, duritatea). Diversitatea solului (de cernoziom, nisipos, argilos).	X	X		X			X		X				X	
10. Bogății ale subsolului (piatra albă, ghipsul, granitul, agila, nisipul).	X	X			X				X					
11. Aerul. Proprietățile aerului (culoarea, elasticitatea, compresibilitatea).		X		X			X		X				X	
12. Fenomenele din atmosferă (încălzirea aerului, mișcarea aerului).		X		X			X		X		X			
13. Apa. Proprietățile ei (culoarea, fluiditatea, compresibilitatea).		X		X			X		X				X	
14. Stările de agregare: solidă, lichidă, gazoasă.		X	X	X	X				X	X				
15. Apele curgătoare și apele statice.	X	X							X				X	
16. Circulația apei în natură.			X	X					X	X	X		X	
17. Fenomene din natură (norii, ploaia, curcubeul, grindina, lapovița, roua, ceața, bruma, poleiul, zăpada).		X	X	X		X			X	X	X		X	
18. Meteorologia și prognozarea vremii.	X					X			X		X			
19. Lumea vie: plantele, animalele și mediile lor de viață	X	X				X	X		X				X	X
20. Relațiile biotice: om-plantă-animal, plantă-plantă, plantă-animal, animal-animal.		X				X	X	X	X				O	X
21. Zonele Pământului: deșerturile arctice și	X					X	X	X	X				X	X

antarctice, tundra, pădurile, stepele, deșerturile calde, savanele, pădurile tropicale.																
22. Lumea vegetală și animală din Republica Moldova: flora spontană (plante de câmp, de pădure, de apă), plante decorative, plante de cultură (livada, via, grădina de zarzavaturi, gramineele); animale sălbatice și domestice.	X						X	X	X	X				X	X	X
23. Grădina Zoologică.								X		X					X	X
24. Cartea Roșie a Republicii Moldova.	X							X	X	X					X	

Analiza relațiilor stabilite prin asociere între sub-competențele și conținuturile pentru clasa a III-a prezentate în tabelul de mai sus, au permis formularea următoarelor aprecieri:

Conținuturile 1-4 sunt relaționate în mare parte cu sub-competențele derivate din competențele specifice 1 și 4 I și IV și într-o măsură mai mică cu competențele 2 și 3. Astfel, activitățile de învățare sunt centrate preponderent pe cunoașterea și utilizarea noțiunilor de bază, informațiilor precum și pe formarea atitudinilor. Se impun mai multe activități care să formeze și să dezvolte elevilor capacități de explorare/investigare, precum și a capacității de comunicare științifică. Recomandăm formularea unor astfel de activități.

Clasa a IV-a. Matricea de asociere a conținuturilor cu obiectivele de referință

Tabelul 5.

Conținuturi/ Sub-competențe	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	*4.4	4.5
1. Două concepții (științifică și religioasă) despre originea omului.							X		X						
2. Populația globului.	X			X			X		O	X					X
3. Populația Republicii Moldova.	X						X		X	X					
4. Sistemul nervos.		X		X			X				X	X			
5. Organele de simț: ochiul, urechea, nasul, limba, pielea. Rolul organelor	O	X		X			X				X	X	X		O

de simț în viața omului.															
6. Scheletul și mușchii corpului. Ținuta corectă și dezvoltarea armonioasă a corpului.		X		X			X				X	X			
7. Inima. Mișcarea sângelui.		X		X			X				X	X			
8. Plămâni. Respirația. Igiena respirației.		X		X			X			O	X	X			X
9. Organele digestive: stomacul, intestinele, ficatul, rinichii.		X		X			X				X	X			O
10. Dinții și igiena dentară.		X		X			X				X	X			
11. Nutriția organismului uman: vitamine, grăsimi, proteine, minerale.		X					X				X	X			O
12. Ciclul vieții.	X	O					X								
13. Cunoașterea – condiție sine qua non a existenței omului. Atenția.			X		X		X						X		
14. Procesele de cunoaștere: senzația și percepția, memoria, gândirea, imaginația.	O		X		X		X						X		
15. Familia. Relațiile de rudenie.						X	X	X				X		X	
16. Relațiile interpersonale: prietenești, colegiale, profesor-elev etc.						X	X							X	

17. Personalitatea – valoare social-umană. Însușirile personalității (caracterul, temperamentul etc.).						X	X							X	
18. Hrana spirituală: cartea, teatrul, monumentele, muzeele, personalitățile marcante etc.							X							X	
19. Felurile de artă: literatura, pictura, arhitectura, olăritul, țesutul etc.							X								
20. Lumea – mediul în care trăiesc.							X	X	X	X	X	X			X
21. Lumea vie.	X						X	O	X	X	X	X			X
22. Lumea – populația Pământului.	X						X		X		X				
23. Lumea – planeta Pământ.							X		X	X					X
24. Lumea – Universul.							X		X						X
25. Impactul ecologic.							X	X		X	X	X			X
26. Dezvoltare a științei și tehnicii.							X								

În urma lecturii matricei de asociere a conținuturilor cu sub-competențele pentru clasa a IV-a înaintăm următoarele **constatări**:

Între conținuturile 15-20, 22-26 și sub-competențele ce derivă din competența specifică 2 lipsește legătura. Se impune formularea unor subcompetențe care să justifice existența conținuturilor menționate. Sub-competența 2.2. induce o restricție (se referă doar la achiziția de informații). Recomandăm reformularea sub-competenței.

Între conținuturile 16-19 și sub-competențele ce derivă din competențele specifice 3, și 4 se observă legături „slabe”. Este necesar a se reformula sub-competențele existente care ar permite asocierea explicită a acestora cu conținuturile enumerate, precum și formularea unor sub-competențe noi care să justifice prezența lor.

Manualul școlar detaliază în mare măsură conținuturile recomandate de curriculum într-o formă accesibilă și captivantă.

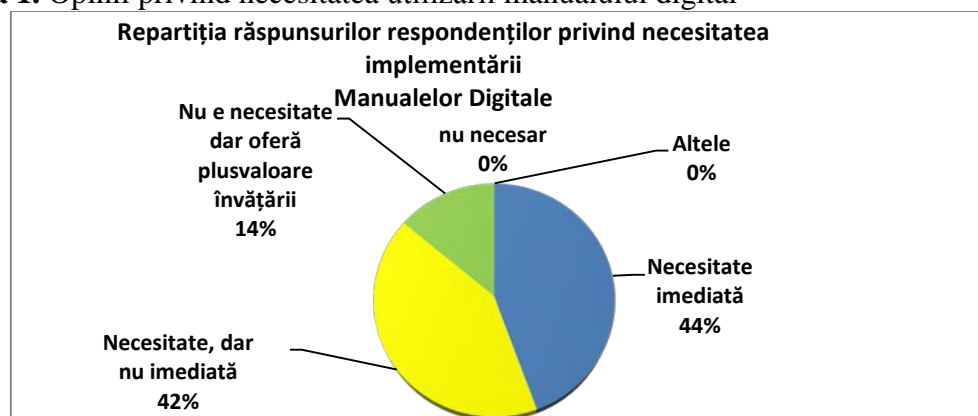
Tabelul 6. Funcțiile manualului de Științe

Funcțiile manualului de Științe		
<i>de informare</i>	<i>de structurare</i>	<i>de ghidare</i>
<ul style="list-style-type: none"> • cunoștințele sunt selectate astfel, încât să asigure progresivitatea și accesibilitatea învățării, să evite supraîncărcarea. 	<ul style="list-style-type: none"> • de la exemple și ilustrații – la observație și analiză; • de la experiența practică – la teorie; • de la expozeu – la exemple și ilustrații. 	<ul style="list-style-type: none"> • repetiția, memorarea, repetarea metodelor; • activitatea deschisă și creativă a elevului, care poate utiliza cu ușurință cunoștințele empirice. (După S. Roger)

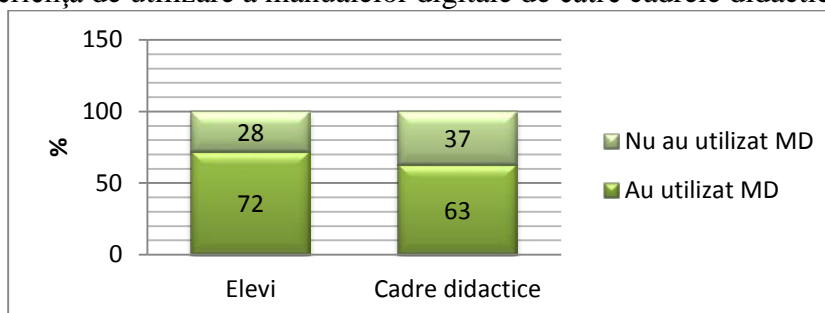
O modalitate de modernizare și adaptare a conținutului învățământului la cerințele școlii contemporane o constituie organizarea modulară.

Tendențele de dezvoltare a Tehnologiilor Informaționale și de Comunicații (TIC) impun pentru viitorul apropiat o modificare a modelului structural al resurselor educaționale pentru învățământul preuniversitar. Utilizarea la scară largă a tabletelor și dispozitivelor e-Book permite trecerea de la manualul clasic, tipărit pe hârtie, la manualul modern – digital.

În procesul de elaborare a Concepției manualului digital a fost realizat un sondaj în rândurile editorilor, reprezentanților companiilor din domeniul TIC, cadrelor didactice, elevilor și părinților acestora. Rezultatele sondajului au indicat într-un mod cât se poate de clar: manualul digital este o necesitate pentru sistemul educațional din țara noastră (Figura 1).

Figura 1. Opinii privind necesitatea utilizării manualului digital

Majoritatea cadrelor didactice chestionate (63%), dar și elevii (72%) au deja o experiență de utilizare a manualelor digitale. (Figura 2).

Figura 2. Experiența de utilizare a manualelor digitale de către cadrele didactice și elevi

Mai mult de jumătate dintre respondenți au optat și pentru înlocuirea treptată a manualelor tradiționale prin manuale digitale și utilizarea în viitor doar a acestora (77%).

1.5. Sugestii metodologice/ strategii didactice

Lecția eficientă presupune tehnică și artă educațională, un stil didactic personalizat, modern și tehnologizat! Curriculumul modernizat sprijină activitatea învățătorului în acest context.

Observația este metoda de bază în studiul Științelor care face să predomine acțiunea de cercetare directă a realității. Învățătorul poate utiliza multiple *forme de organizarea* a observărilor: *observare dirijată, autodirijată, spontană, planificată, enumerativă, descriptivă, sistematică*. **Experimentul, investigația** oferă posibilități de a demonstra abilități de aplicare în mod creativ a cunoștințelor. **Metodele activ-participative** utilizate la Științe oferă un cadru propice formării-dezvoltării spiritului de cercetare obiectivă a realității pe baza unor criterii de rigurozitate științifică. Stimularea **gândirii critice**, reflexive și autonome se va realiza prin metode și tehnici activ-participative: *Descoperirea euristică, Algoritmul, Problematizarea, Asaltul de idei, Demonstrația, Lectura imaginii, Proiectul, Free write (scriere liberă, eseu), Excursia, Știu-Vreau să știu-Am învățat, PRES, Portofoliul, Descrierea științifică, Jocul didactic, Clustering-ul, PRO și CONTRA, 6 de ce?, Interviu, ATS (Analiza trăsăturilor semantice), Gigsaw (armonizarea elementelor), Cubul, Șase pălării gânditoare, Explozia stelară, Mandala, Aplicatia PowerPoint etc.*

Recunoașterea valorilor mediului înconjurător, trezirea și dezvoltarea sentimentului de dragoste pentru natură, implicarea directă în protecția mediului sunt dezideratele acestei discipline. Realizate, avem șansa de a îmbunătăți calitatea vieții de elev. Activitățile de Științe se vor axa, pe o dezvoltare durabilă care își propun să mențină și să îmbunătățească relația OM-MEDIU.

Învățarea va fi cu atât mai eficientă cu cât i se va da posibilitate copilului să experimenteze, să redescopere mediul în care trăiește prin contactul direct cu acesta. Demersurile didactice pentru această disciplină vor releva un caracter accentuat formativ al metodelor de instruire.

Pentru a evidenția complexitatea legăturii dintre dezvoltarea durabilă și educație Națiunile Unite au declarat deceniul 2005-2014 deceniul EDUCAȚIEI PENTRU O DEZVOLTARE DURABILĂ. Or, Dezvoltarea armonioasă a ființei umane este posibilă numai într-un mediu natural sănătos și curat. Învățându-i pe copii să apere natura, îi învățăm să-și apere viața!

Propuneri: Pentru a realiza un demers calitativ și captivant, este necesar în continuare prin exigențele curriculumului:

- *Strategiile metodologice și didactice ar fi rezonabil să se expună la fiecare disciplină aparte;*
- *Amplificarea caracterului formativ al metodelor;*
- *Îmbogățirea, diversificarea metodologiei didactice prin promovarea metodelor*

activ-participative și tehnicilor de învățare moderne – strategia învățării prin cooperare și dezvoltarea gândirii critice. Aplicarea pe larg a **SEI – Sistemul Educațional Informatizat** (utilizarea calculatorului direct în procesul de predare). Predare printr-un sistem inovativ format din *board interactiv, videoproiector, computer conectat la internet, camere de filmat, softuri educaționale, lecțiile vor face posibilă atingerea unei cote majore în ceea ce ne-a propus spre realizare, imprimând Curriculumului calitatea la care râvnim. Se impun și manualele în versiune electronică.*

1.6. Evaluarea

În baza standardelor educaționale pentru treapta primară au fost elaborate nivelurile de performanță, testele de evaluare. Astfel, acestea asigură conexiunea dintre curriculum și evaluare.

Recomandările referitoare la evaluarea performanțelor elevilor în curriculumul actual asigură feed-back-ul permanent pentru corecția deficiențelor în asimilarea conținuturilor învățării, perfecționarea continuă a procesului educațional, a procesului de evaluare, precum și efectuarea unor analize și prognoze utile oricărui proces de decizie. Aceasta implică utilizarea unei game largi de metode și tehnici. Evaluarea autentică este continuă și cumulativă urmând să releve mai degrabă capacitățile elevului și nu eșecul acestuia. De aceea s-a mizat pe o relație de cooperare între profesor, elev, părinte. Prin demersurile de evaluare, au fost evidențiate importanța studiului, promovarea succesului și a studiului optim pentru toți elevii, într-o manieră clară pe înțelesul elevilor.

Propuneri: A se include în curriculumul revizitat noile indicații cu referire la evaluările prin descriptori, luând ca bază Metodologia de implementarea a Evaluării Criteriale prin Descriptori (MECD) la toate clasele în care se predă disciplina Științe.

Partea 2. Evaluarea curriculumului disciplinar din perspectiva interdisciplinarității și transdisciplinarității

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/ finalități

Prin interdisciplinaritate s-a realizat acțiunea deschisă dintre competențe și conținuturi interdependente din două sau mai multe discipline, ce au implicat și interpenetrarea disciplinelor. La nivelul proiectării curriculare vorbim, așadar, de competențe transversale și competențe-cheie. Prin interdisciplinaritate se dezvoltă competențe integrate / transversale / cheie / crosscurriculare. La nivel interdisciplinar apar transferuri orizontale ale cunoștințelor dintr-o disciplină în alta la nivel metodologic și conceptual.

Propuneri: A se amplifica aceste idei în curriculumul revizitat.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de unități de conținuturi

Dat fiind faptul, că paradigma disciplinei are la bază viziunea de integrare, prin recomandările din curriculum au fost stabilite conexiuni clare de relații între mai multe discipline cum ar fi: geografie, biologie, fizică, chimie, astronomie, psihologie, sociologie (p. 98). Aceste corelații interdisciplinare reprezintă una dintre perspectivele cele mai adecvate în abordarea fenomenelor și proceselor complexe, contribuind astfel la „formarea unei imagini unitare a realității. Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nici o disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături între discipline. Conținutul unui învățământ interdisciplinar a fost promovat la nivelul programelor școlare, la nivelul manualelor școlare și altor suplimente.

Propuneri: A se amplifica aceste idei în curriculumul revizitat.

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare

Legătura dintre discipline este realizată și la nivelul de evaluare a rezultatelor școlare, dar într-o măsură mai restrânsă. Creează un mediu propice de verificare și apreciere a însușirii materiei de studiu, fiecare elev participă în acest proces, participând astfel la construirea calitativă a propriilor cunoștințe. Dintre avantajele interdisciplinarității se pot aminti:

- clarifică mai bine și cu mai multă ușurință intențiile de evaluare;
- elevul dobândește informații despre nivelul atins, ameliorează și extinde cunoștințele din domenii diferite.

Propunere: Este nevoie de o precizare printr-o descriere mai amplă referitor la acest subiect.

2.4. Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline

În majoritatea țărilor, învățământul în domeniile educație cetățenească, antreprenoriat și TIC sunt integrate în curriculum pentru învățământul primar și secundar. Această idee am putea s-o preluăm și noi.

Există câteva moduri principale în care competențele-cheie transversale pot fi integrate în curriculum în învățământul primar: pot avea statut cross-curricular, pot fi integrate în Curriculumul disciplinei.

Partea 3. Designul și integralitatea curriculumului

3.1. Structura curriculumului

Structura curriculumului este una, rațională, componentele sunt coerente și structurate logic și consecutiv. Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la conștientizarea esențelor acestora. Sunt necesare reformulări, redirectionări, restrângeri într-o măsură mai mare sau mai mică conform noilor directive, sugestiilor din partea experților la toate compartimentele curriculumului.

Propunere: Compartimentele „Strategii didactice” și „Strategii de evaluare să se ateste la fiecare disciplină, or, fiecare dintre acestea are un specific.

3.2. Designul curriculumului

Aspectul copertei ar trebui să rămână simplist, dar poza/pozele să reflecte mai fidel noua viziune a educației. Plasarea în paginile curriculumului a materialelor este potrivită, s-a folosit principiul retellizării (tabelul) care face lectura mai facilă și mai rapidă. Conținuturile documentului sunt redactate cărturar, n-au fost atestate erori grave de tipar sau plasări nereușite în pagini.

Propunere: Poza/pozele să reflecte mai fidel noua viziune a educației

În concluzie: Prin demersul de perfecționare a curriculumul actual la disciplina Științe trebuie elucidate mai profund mai multe aspecte. Unele dintre ele vizează:

- *orientarea învățării spre formarea de competențe funcționale și semnificative;*
- *utilizarea TIC ca resursă educațională importantă drept rezultat al venirii în instituțiile de învățământ a generației de elevi digital-nativi și, concomitent, creșterea nivelului competențelor digitale ale cadrelor didactice;*
- *adaptarea curriculumului la nevoile și interesele elevului precum și la exigențele vieții sociale (centrarea pe elev);*
- *selectarea competențelor și conținuturilor după criterii de calitate;*
- *realizarea unor parcursuri școlare individualizat.*

RAPORTUL DE EVALUARE
a curriculumului școlar și a unor produse curriculare proiectate la disciplina Istorie (Istoria Românilor și Universală),
ciclul primar, clasa a IV-a

Expert:

❖ PAVEL CERBUȘCA, doctor, profesor, grad didactic superior, LAȘM.

Indicatorii	Întrebările evaluative	Metodele și tehnicile de evaluare (recomandate)	Constatări și recomandări
1.1. Racordarea curriculumului cu cadrul legislativ existent.	<p>Curriculumul proiectat este în acord cu cadrul legislativ existent? Curriculumul este în acord cu politicile/paradigmele educaționale adoptate? 1.1.3. În curriculum sunt evitate conținuturile ideologice și discriminările de ordin rasial, etnic, de gen sau judecătorești preconcepționate privind grupuri defavorizate? 1.1.4. În componenta Preliminarii sunt prezente aspecte de racordare a curriculumului cu politicile educaționale adoptate, cu necesitățile dezvoltării curriculare.</p>	<p>Analiza comparată. Analiza comparată. Analiza de conținut. Analiza de conținut.</p>	<p>Curriculumul ISTORIA (Istoria Românilor și Universală), clasa a IV-a corespunde cadrului legislativ și a cerințelor normative. Curriculumul Istoria Românilor și Universală, clasa a IV-a corespunde politicilor/paradigmele educaționale. În cadrul revizurii documentului ar trebui de centrat pe valorificarea inteligențelor multiple ale copilului. În document nu se întâlnesc erori și elemente ideologice sau diverse tipuri de discriminări.</p> <p>Componenta <i>Preliminarii</i> este inclusă în document la începutul documentului, comună pentru toate disciplinele predate în clasele primare. Unele elemente sunt descrise în Concepția didactică a disciplinei. Prezentul document reflectă necesitatea de a forma elevilor din clasa a IV-a unele reprezentări generale despre istoria familiei, localității, neamului românesc, Europei în baza evenimentelor remarcabile, activității unor personalități și valorilor culturale create de către om pe parcursul timpului. Actualul Curriculum a fost elaborat din perspectiva trecerii de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective, la modelul axat pe competențe.</p>
1.2. Adecvarea curriculumului la contextul profesional în care au fost pregătite cadrele didactice.	<p>1.2.1. Curriculumul este adaptat contextului profesional în care au fost pregătite cadrele didactice?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>	<p>În linii generale cadrele didactice au fost pregătite pentru a implementa prevederile Curriculumului, doar în aspect metodologic. Dar așa cum majoritatea învățătorilor nu sunt specialiști în predarea istoriei, ar trebui de mărit nr. de ore pentru formarea lor pe specialitate.</p>
2.1. Informarea beneficiarilor privind modul de implementare a curriculumului.	<p>2.1.1. A fost satisfăcătoare nevoia de informare a tuturor categoriilor de actori și beneficiari?</p>	<p>Analiza de context. Metoda evaluării prin expertiză.</p>	<p>Curriculumul ISTORIA (Istoria Românilor și Universală), clasa a IV-a constituie suportul didactic de bază adresat învățătorilor pentru organizarea activităților, proiectarea și desfășurarea eficientă a procesului educațional. Învățătorii au comunicat activ elevilor și părinților cerințele Curriculumului.</p>

	<p>2.1.2. Programul de aplicare a curriculumului la toate nivelurile are acordul tuturor actorilor implicați?</p> <p>2.1.3. Finalitățile educaționale sunt cunoscute de toți participanții?</p> <p>2.1.4. Conținutul curriculumului este cunoscut de elevi și părinți?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>	<p>În perioada de aprobare a documentului au fost organizate dezbateri publice și au fost difuzate proiectele de Curriculum în instituțiile de învățământ. Elevii nu au fost implicați fiind prea mici, iar părinții s-au exprimat doar la general.</p> <p>Finalitățile educaționale sunt prezentate elevilor de către învățători, fiind informați și părinții cu aceste prevederi.</p> <p>Conținutul Curriculumului sunt cunoscute de elevi doar în timpul activităților și parțial de către părinți. Sporadic învățătorii informează elevii cu referire la competențele care urmează să fie dezvoltate. În unele cazuri și cu metodele de învățare și evaluare. Părinții sunt informați episodic de către cadrele didactice sau prin intermediul elevilor.</p>
<p>3.1. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu concepția disciplinei și specificul artei curriculare.</p>	<p>3.1.1. Finalitățile disciplinei școlare (competențele specifice, sub-competențele) reflectă adecvat finalitățile generale (competențele-cheie și competențele transdisciplinare) ale ciclului de învățământ?</p> <p>3.1.2. „Ancorele educaționale” ale disciplinei se regăsesc transparent, fezabil și reprezentativ în formulările finalităților?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>	<p>Finalitățile disciplinei sunt formulate clar, reprezentând așteptările subiecților implicați în acul de învățare.</p> <p>În document sunt prezentate exemple de competențe finale: ● organizarea și implicarea persoanelor cu care comunică în jocuri didactice cu utilizarea axei cronologice și hărții istorice; ● prezentarea unei comunicări succinte în baza unui tablou, secvențe de film istoric sau a unei povestiri cu conținut istoric; ● participare în pregătirea unei expoziții „Tradiții și obiceiuri ale familiei, oamenilor din localitate”; ● realizarea unor reflecții despre o vizită la muzeu sau excursii pe locurile istorice din localitate; ● alcătuirea și prezentarea în colaborare cu cei apropiați a arborelui familiei din care face parte.</p>
<p>3.2. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu domeniul de referință.</p>	<p>3.2.1. Competențele specifice reflectă adecvat specificul domeniului științific, tehnologic și cultural care fundamentează disciplina școlară?</p> <p>3.2.2. Sub-competențele sunt consonane cu competențele specifice?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Matricea de asociere.</p>	<p>Competențele specifice reflectă clar domeniul științific și cultural. În ceea ce privește aspectul tehnologic ar trebui dezvoltat.</p> <p>Sub-competențele sunt formulate în concordanță cu competențele specifice și reiese din acestea. Totodată sub-competențele ar trebui concretizate și să fie în legătură directă clară cu sugestiile de conținuturi și activitățile de învățare.</p>
<p>3.3. Rigoarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor.</p>	<p>3.3.1. Conținuturile reflectă adecvat stadiul de dezvoltare a științelor?</p> <p>3.3.2. Selecția conținuturilor relevă absența erorilor și a ambiguităților științifice, a valorilor culturale îndoielnice sau a cunoștințelor perimate?</p> <p>3.3.3. Conținuturile selectate sunt semnificative și relevante?</p>	<p>Analiza comparată.</p> <p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza de conținut și comparată.</p>	<p>Unitățile de conținut și subiectele propuse în Curriculum reflectă adecvat aspectul științific, totuși având un caracter preponderent practic.</p> <p>În selectarea conținuturilor s-a ținut cont de cerințele științifice și valorificarea cunoștințelor. Nu au fost înregistrate erori și ambiguități.</p> <p>Conținuturile propuse în Curriculumul la ISTORIE (Istoria Românilor și Universală), clasa a IV-a sunt semnificative și relevante. Este binevenită structurarea conținuturilor în trei Capicole: <i>Introducere</i> (unde sunt prezente subiecte de cunoaștere a istoriei,</p>

4.1. Respectarea structurii logice a științelor, tehnologiilor, a domeniului.	4.1.1. În curriculum sunt prezente scheme conceptuale, are loc o abordare a științei ca proces și ca produs? 4.1.2. În componența Concepția didactică a disciplinei sunt prezente aspectele specifice disciplinei și curriculumului la disciplină (concepțe fundamentale, algoritmi de implementare, principii, sisteme de valori și atitudini, descrieri semnificative)?	Analiza de context. Analiza de conținut.	izvoarele istorice, timpul și spațiul istoric, localitatea natală), <i>Personalități istorice</i> (domitori, neamului), <i>Încheiere</i> (mănăstiri, cetăți, tradiții, obiceiuri etc.). Analiza de context a demonstrat că în Curriculum nu sunt prezente scheme conceptuale, dar se respectă abordarea științifică ca proces, dar și ca produs. Concepția didactică a disciplinei se profilează, în actualul context educațional, ca un demers complex. În alcătuirea Curriculumului s-au luat în considerație următoarele aspecte: – modificările din planurile de învățământ, experiențele Curriculumului anterior și noile realizări în domeniul științelor educaționale; – studierea trecutului istoric, pornind de la istoria locală, spre cea națională și europeană; – asigurarea posibilității de utilizare a materialelor auxiliare existente (manuale, caiete ale elevului, ghiduri ale profesorului, materiale auxiliare, resurse on-line etc.); – observările și recomandările experților, profesorilor și persoanelor interesate de modernizarea Curriculumului școlar; – rolul istoriei la formarea competențelor generale pentru învățământul primar. În concepția didactică a disciplinei sunt reflectate principiile Curriculumului moderne: centrarea pe elev (prin activitățile propuse de integrare a subiecților); centrarea pe competențe (deși predomină centrarea pe dezvoltarea deprinderilor și a acumulării cunoștințelor); centrarea pe învățarea activă (în special prin valorificarea competențelor-cheie – A învața să înveți); centrarea pe interdisciplinaritate (care lasă de dori, așa cum sunt prezentate puține posibilități de abordare trans- și interdisciplinară); centrarea pe succes (prin descrierea elementelor de motivație școlară pentru a atinge performanțe superioare) etc. Concepția didactică a disciplinei este corelată cu politicile educaționale și curriculare. Modernizarea Curriculumului s-a efectuat din următoarele perspective: – axarea pe elev, în raport cu capacitățile lui individuale și particularitățile lui de vârstă; – orientarea elevului la formarea de competențe integratoare.
4.2. Extensiunea finalităților.	4.2.1. Sunt necesare dezvoltări ale competențelor specifice sau completări cu noi tipuri de competențe specifice? 4.2.2. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale competențelor specifice?	Analiza comparată. Analiza comparată. Metoda cvantimetrică. Analiza de context.	Nu este necesar de completat cu noi competențe specifice. Este necesar de redactat competențele specifice în legătură cu alte module/unități de învățare propuse de la o clasă la alta.
4.3. Volumul finalităților.	4.3.1. Numărul competențelor specifice stabilite pentru treptele de învățământ este rațional, accesibil elevilor?	Metoda cvantimetrică.	Numărul de competențe specifice stabilite pentru treapta primară este de 5, adică este rațional și sunt accesibile elevilor.
4.4. Variabilizarea finalităților.	4.4.1. Competențele specifice sunt în concordanță cu competențele-cheie și competențele transdisciplinare?	Metoda cvantimetrică.	La general competențele specifice sunt în concordanță cu competențele-cheie și competențele transdisciplinare, deși în document ele sunt incluse comune pentru toate disciplinele predate la treapta primară. Se cere o abordare interdisciplinară, prezentând

4.5. Calitatea standardelor de eficiență a învățării disciplinei.	4.5.1. Standardele sunt adecvate în raport cu competențele specifice? 4.5.2. Standardele sunt suficiente, complete în raport cu sub-competențele? 4.5.3. Sunt necesare dezvoltări ale standardelor sau completări cu noi tipuri de standarde? 4.5.4. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale standardelor?	Matricea de asociere. Analiza de context. Matricea de asociere. Metoda evaluimetrică. Analiza de context.	situații reale cotidiene, utilizând unitățile de conținut și competențele care se formează în cadrul unui grup de discipline școlare la clasele primare. Finalitățile proiectate acoperă un spectru larg de achiziții școlare specifice disciplinei <i>Istoria</i> , cum ar fi povestirea, explicația, demonstrarea, proiectele de grup și în perechi etc. Specificul disciplinei este orientat spre dezvoltarea de atitudini și valoriifică creația și multiplele inteligențe ale copilului. Standardele sunt adecvate în raport cu competențele specifice. Standardele sunt suficiente în raport cu sub-competențele. Nu este necesar de dezvoltat și de completat cu noi standarde.	
5.1. Continuități, discontinuități între competențele specifice a ciclurilor de învățământ.	5.1.1. Sunt conservate competențele specifice pentru fiecare ciclu de învățământ? 5.1.2. Competențele specifice au dezvoltări calitative de la un ciclu la altul?	Analiza comparată. Analiza comparată.	Numărul standardelor este rațional și relevant competențelor specifice și sub-competențelor. Competențele specifice pentru treapia primară sunt accesibile și deschid posibilități de dezvoltare la treapia gimnazială. Dezvoltarea calitativă a competențelor specifice este limitată, așa cum accent se pune pe acumularea de cunoștințe și dezvoltarea deprinderilor, dar mai puțin al competențelor.	
5.2. Calitatea sub-competențelor în relație cu competențele specifice.	5.2.1. Sub-competențele sunt reprezentative, esențiale față de competențe? 5.2.2. Sunt omisiuni sau încadrări ilegitime ale sub-competențelor? 5.2.3. Sunt necesare dezvoltări ale sub-competențelor sau completări cu noi tipuri de sub-competențe? 5.2.4. Sunt necesare restrângeri ale sub-competențelor?	Metoda cuantificării. Analiza de conținut. Analiza de context. Analiza de context.	Calitatea sub-competențelor în raport cu competențele specifice este reprezentativă, așa cum primele derivă din ultimele. Omisiuni și încadrări ilegitime ale sub-competențelor nu au fost înregistrate. Nu este necesar de dezvoltat sau de completat cu noi sub-competențe, doar că ar trebui să fie redactate și formulate cu caracter de integrare și să aibă posibilitate de a aplica cunoștințele teoretice în diverse acțiuni practice, realizate în familie, școală și în comunitate. Restrângeri ale sub-competențelor nu sunt necesare.	
5.3. Calitatea definirii finalităților disciplinei.	5.3.1. Competențele specifice sunt formulate în termeni specifici, lipsiți de ambiguitate? 5.3.2. Sunt necesare reformulări ale competențelor specifice? 5.3.3. Sub-competențele sunt formulate în termeni concreți, „măsurabili”, lipsiți de ambiguitate?	Analiza de conținut. Analiza de context. Analiza de conținut.	În formularea competențelor specifice nu au fost atestate ambiguități. Nu este necesară reformularea competențelor specifice. Sub-competențele sunt formulate în termeni concreți.	

	5.3.4. Sunt necesare reformulări ale sub-competențelor?	Analiza de context.	Unele sub-competențe ar trebui de redactat și de reformulat, așa cum sunt formulate în termeni științifici, iar învățătorii nu au pregătirea de specialitate necesară. De asemenea nr. de sub-competențe ar putea fi redus.
5.4. Dezvoltarea sub-competențelor în succesiunea anilor de studii.	5.4.1. Sub-competențele au dezvoltare continuă pe parcursul anului de studii și în succesiunea anilor de studii? 5.4.2. Sub-competențele au dezvoltări calitative și creșteri ale gradului de complexitate de la un an de studiu la altul? 5.4.3. Au loc creșteri cantitative în sistemul de sub-competențe? Are loc o multiplicare a sub-competențelor?	Analiza comparată. Analiza comparată. Metoda evaluimetrică.	Sub-competențele au dezvoltare continuă pe parcursul anului, deși se cere o concretizare mai clară în raport cu unitățile de conținuturi și activitățile de învățare propuse (nu sunt machetate într-un singur tabel). Sub-competențele sunt formulate la nivel mediu pentru clasa a IV-a, totuși se observă o creștere a gradului de complexitate. Ar trebui de pus accent pe istorii scurte și documente pentru nivelul copiilor. Se percepe o creștere calitativă în sistemul de sub-competențe, dar cantitativ este la un nivel constant. Numărul de sub-competențe ar putea fi redus și orientate spre un caracter de aplicare și integrare în comunitate.
5.5. Sistemauca sub-competențelor.	5.5.1. Sub-competențele se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu? 5.5.2. Sub-competențele se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studii? 5.5.3. Sub-competențele corelează cu dezvoltarea operațională a conceptelor (capacităților)?	Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor. Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor. Harta de dezvoltare operațională a conceptelor (capacităților).	Sub-competențele se articulează coerent pe verticală cu alte sub-competențe, în succesiune cu alte discipline studiate în clasa a IV-a. Sub-competențele corelează în termeni generali cu dezvoltarea operațională a conceptelor (capacităților).
5.6. Concoordanța conținuturilor cu finalitățile disciplinei.	5.6.1. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele specifice? 5.6.2. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu sub-competențele? 5.6.3. Sunt necesare completări sau eliminări în lista conținuturilor?	Matricea de asociere. Matricea de asociere. Analiza de context.	Conținuturile sunt relaționate logic cu competențele specifice. Conținuturile sunt relaționate logic cu sub-competențele. Nu este necesar de completat cu anumite conținuturi, poate de redus nr. lor.
6.1. Gradul de acoperire a principalelor categorii de sub-competențe.	6.1.1. Sub-competențele acoperă domeniul cognitiv – cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități? 6.1.2. Sub-competențele acoperă domeniul afectiv – interese, atitudini, valori? 6.1.3. Sub-competențele acoperă domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii?	Matricea de asociere. Matricea de asociere. Matricea de asociere.	Sub-competențele acoperă la nivel înalt domeniul cognitiv – cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități. Sub-competențele acoperă la nivel mediu domeniul afectiv – interese, atitudini, valori. Sub-competențele acoperă la nivel mediu domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii. În Curriculum sunt descrise competențele cu caracter de integrare, care pot fi dezvoltate la elevi.

6.2. Volumul cunoștințelor.	<p>6.2.1. <i>Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei respective?</i></p> <p>6.2.2. <i>Unitățile de conținut sunt grupate artificial sau pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor?</i></p> <p>6.2.3. <i>Criteriile de egalizare a conținuturilor sunt respectate?</i></p> <p>6.2.4. <i>Există o solicitare excesivă a cunoștințelor (conceptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare?</i></p>	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Metoda cvalimetrică.</p>	<p>Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei respective.</p> <p>Unitățile de conținut pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor.</p> <p>Criteriile de egalizare a conținuturilor sunt respectate în mare parte.</p> <p>Există o solicitare a cunoștințelor (conceptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare.</p>
6.3. Accesibilitatea conținuturilor.	<p>6.3.1. <i>Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor?</i></p> <p>6.3.2. <i>Sunt prevăzute în curriculum conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare?</i></p> <p>6.3.3. <i>În ce măsură coincide gradul de accesibilitate cu gradul de detaliere a conținuturilor?</i></p>	<p>Analiza comparată.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza comparată.</p>	<p>Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor.</p> <p>În Curriculum sunt prevăzute conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare. Există subiecte și anumite materiale care pot fi propuse suplimentar elevilor cu interes sporit față de istorie.</p> <p>Gradul de accesibilitate cu gradul de detaliere a conținuturilor coincide la nivel mediu.</p>
6.4. Concoordanța conținuturilor cu competențele și sub-competențele.	<p>6.4.1. <i>Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele?</i></p> <p>6.4.2. <i>Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu sub-competențele?</i></p> <p>6.4.3. <i>Sunt necesare completări sau eliminări în lista de conținuturi?</i></p> <p>6.4.4. <i>Volumul unității de conținut constituie o sursă adecvată pentru atingerea finalităților curriculare?</i></p>	<p>Matricea de asociere.</p> <p>Matricea de asociere.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Metoda cuantificării.</p>	<p>Conținuturile sunt relaționate logic cu competențele specifice.</p> <p>Conținuturile sunt relaționate logic cu sub-competențele.</p> <p>Nu este necesar de completat sau de eliminat anumite conținuturi. Totodată este necesar de restructurat unitățile de conținuturi și de redus nr. lor.</p>
6.5. Relevanța pragmatică a conținuturilor.	<p>6.5.1. <i>Conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru formarea elevului?</i></p> <p>6.5.2. <i>Există conținuturi cu valoare practică redusă?</i></p> <p>6.5.3. <i>Conținuturile orientează la formarea anumitor competențe pentru a fi atinse?</i></p>	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza de context.</p>	<p>În cea mai mare parte conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru dezvoltarea competențelor elevului.</p> <p>Nu există conținuturi cu valoare practică redusă, doar că unele conținuturi ar putea fi integrate pentru ca elevii să aibă mai mult timp de discuții, povestiri, studii de caz, lucru în grup, acțiuni organizate în școală, familie sau comunitate etc.</p> <p>Conținuturile propuse orientează clar la dezvoltarea unor competențe cu caracter de integrare.</p>
6.6. Specificarea activităților de învățare cu finalități.	<p>6.6.1. <i>Sunt relaționate metodologic activitățile de învățare cu competențele specifice și sub-competențele?</i></p>	<p>Matricea de asociere.</p>	<p>Activitățile de învățare sunt sugestive, dar din punct de vedere metodologic sunt relaționate cu competențele.</p>

	6.6.2. Sunt activitățile de învățare reprezentative pentru finalitățile cu care sunt în relație? 6.6.3. Sunt necesare completări sau eliminări în lista activităților de învățare?	Analiza de context. Metoda cuantificării	Activitățile de învățare sunt reprezentative pentru finalitățile cu care sunt în relație. În curriculum nu este necesar de completat cu noi activități de învățare. Acest lucru poate fi dezvoltat în Ghidul metodologic de implementare a Curriculumului. În document competențele transdisciplinare sunt integrate pentru toate disciplinele predate la treapta primară.
7.1. Valoarea și poziționarea finalităților.	7.1.1. Fiecare competență transdisciplinară are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 7.1.2. Fiecare competență specifică are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 7.1.3. Fiecare sub-competență are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 7.1.4. Sunt necesare redistribuiri ale competențelor transdisciplinare, competențelor specifice în succesiunea anilor de studii? 7.1.5. Sunt necesare redistribuiri ale sub-competențelor în succesiunea anilor de studii?	Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context. Harta de dezvoltare operațională a competențelor. Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor. Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor. Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor.	Sub-competențele sunt semnificative și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor de treapta primară. Nr. de competențele tras-disciplinare este acceptabil, ele fiind comune pentru toate disciplinele predate la treapta primară. Nr. sub-competențelor ar putea fi redus, de asemenea și conținuturile pot fi revizuite. Sub-competențele ar trebui redistribuite în raport cu competențele specifice.
7.2. Relevanța pragmatică a conținuturilor.	7.2.1. Conținuturile au valoare practică, sunt semnificative pentru existența cotidiană a elevilor?	Analiza de conținut.	În mare parte conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru existența cotidiană a elevilor.
7.3. Esențialitatea informațiilor, accentuarea cunoștințelor cu valoare aplicativă și capacitate de transfer.	7.3.1. Sunt prezente informații esențiale, concepte fundamentale ce contribuie la dobândirea cunoștințelor cu valoare aplicativă și la formarea capacităților de transfer?	Analiza de conținut. Metoda cvalimetrică.	În Curriculum sunt prezente informații esențiale, concepte ce contribuie la dobândirea cunoștințelor cu valoare aplicativă și la formarea capacităților de transfer. În Curriculum nu sunt excese de date actuale, istorice, descriptive și informații redundante.

	<p>7.3.2. Sunt evitate excesele de date factuale, istorice, descriptive și informații redundante?</p> <p>7.3.3. Sunt prezente informații ce contribuie la transferul cunoștințelor în diverse domenii, inclusiv, în domeniul cotidian?</p> <p>7.3.4. Este realizată corelarea între curriculumul la disciplină și curricula la disciplinele din aria curriculară și din alte arii, cu care disciplina are tangențe?</p>	<p>Metoda cuantificării.</p> <p>Analiza de conținut.</p>	<p>În Curriculum sunt prezente informații ce contribuie la transferul cunoștințelor în diverse domenii, inclusiv, în domeniul cotidian.</p> <p>Este realizată corelarea între Curriculumul la disciplină și Curriculumul disciplinelor din aria curriculară și din alte arii, cu care disciplina are tangențe.</p>
7.4. Valoarea motivațională.	<p>7.4.1. Conținuturile sunt de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemică și culturală, gustul pentru lectură și extinderea orizontului de cunoaștere al elevilor?</p>	<p>Analiza comparată.</p>	<p>În mare parte conținuturile sunt de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemică și culturală, gustul pentru lectură și extinderea orizontului de cunoaștere al elevilor.</p>
7.5. Învățarea și diferențele individuale.	<p>7.5.1. Exemplele de activități de învățare prevăzute fac referințe explicite la tratarea diferențiată a elevilor (interese, capacități, abilități, măsuri de îndrumare diferită)?</p>	<p>Matricea de asociere.</p>	<p>Exemplele de activități de învățare prevăzute fac referințe explicite la tratarea diferențiată a elevilor (interese, capacități, abilități, măsuri de îndrumare diferită) la nivel înalt.</p>
7.6. Structuri integrale.	<p>7.6.1. Conținuturile prevăd abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare?</p> <p>7.6.2. Sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare mai aprofundate în curriculumul proiectat?</p> <p>7.6.3. Există unități de conținut care favorizează conexiuni intra- și interdisciplinare?</p>	<p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza comparată.</p> <p>Analiza de conținut.</p>	<p>În cea mai mare parte conținuturile prevăd abordări interdisciplinare, transdisciplinare.</p> <p>Nu sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare mai aprofundate în curriculumul proiectat.</p> <p>Există mai multe unități de conținut care favorizează conexiuni intra- și interdisciplinare, de exemplu: Localitatea natală, Personalități istorice, Tradiții și obiceiuri, Religia, Educația etc.</p>
8.1. Fezabilitatea finalităților.	<p>8.1.1. Competențele transdisciplinare sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?</p> <p>8.1.2. Competențele specifice ale disciplinei sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?</p> <p>8.1.3. Sub-competențele sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>	<p>Competențele transdisciplinare sunt prezentate comune pentru toate disciplinele predare în clasele primare și este acceptabilă această abordare.</p> <p>Competențele specifice sunt realizabile la nivel înalt în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor pentru treapta liceală.</p> <p>Sub-competențele sunt realizabile la nivel mediu în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor pentru treapta primară.</p>

8.2. Învățarea și finalitățile educaționale.	8.2.1. Au exemplele reprezentative de activități de învățare pentru competențele și sub-competențele prevăzute? 8.2.2. Au activitățile de învățare valoare funcțională?	Analiza de conținut. Analiza de conținut.	Exemplele de activități de învățare sunt reprezentative pentru competențele și sub-competențele prevăzute. Majoritatea activităților de învățare au valoare funcțională.
8.3. Promovarea învățării active.	8.3.1. Exemplele de activități de învățare ilustrează activități de natură să solicite participarea activă a elevilor (angajare în sarcină, efort intelectual, independență)? 8.3.2. Sugerează activitățile de învățare folosirea de metode variate în spiritul didacticii moderne? 8.3.3. În componenta Strategii didactice:orientări generale sunt accentuate strategiile și tehnologiile de promovare a învățării active? 8.3.4. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la promovarea învățării active?	Analiza de conținut. Analiza de conținut. Analiza de context. Analiza de context.	În cea mai mare parte exemplele de activități de învățare ilustrează activități de natură să solicite participarea activă a elevilor (angajare în sarcină, efort intelectual, independență). Toate activitățile de învățare sugerează folosirea de metode variate în spiritul didacticii moderne. Curriculumul include în capitolul Sugestii metodologice un șir de strategii și tehnologii de promovare a învățării active. În curriculum sunt indicate un șir de surse bibliografice referitoare la promovarea învățării active.
8.4. Învățarea și accesibilitatea.	8.4.1. Exemplele de activități de învățare sunt adaptate vârșelor elevilor, se situează în faza proximei dezvoltări, solicită un efort rațional? 8.4.2. În componenta Strategii didactice:orientări generale sunt accentuate strategiile și tehnologiile didactice ce contribuie la majorarea accesibilității învățării?	Analiza comparată. Analiza de context.	În Curriculum, în componenta Sugestii metodologice sunt propuse un șir de activități de învățare, adaptate vârșei elevilor. În contextul schimbărilor după anul 2010, ar trebui de restructurat recomandările metodice, utilizând noi strategii și modalități de implementare. În Curriculum, în componenta Sugestii metodologice sunt accentuate strategiile și tehnologiile didactice ce contribuie la majorarea accesibilității învățării.
8.5. Învățarea și integrarea mijloacelor moderne în procesul de învățare.	8.5.1. Exemplele de activități de învățare prevăzute fac trimiteri și la mijloace de învățământ adecvate? 8.5.2. Apar sugestii de integrare a noilor tehnologii informaționale și de comunicare (computer, internet etc.)? 8.5.3. În componenta Strategii didactice: orientări generale sunt accentuate modalitățile de integrare a noilor tehnologii în procesul învățării? 8.5.4. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la integrarea noilor tehnologii în procesul învățării?	Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de conținut.	Puține exemple de activități de învățare prevăzute fac trimiteri și la mijloace de învățământ adecvate. În Curriculum sunt parțial incluse sugestii de integrare a noilor tehnologii informaționale și de comunicare (computer, internet etc.). În document, în componenta Sugestii metodologice, sunt accentuate parțial modalitățile de integrare a noilor tehnologii în procesul învățării. În document sunt indicate puține surse bibliografice referitoare la integrarea noilor tehnologii în procesul învățării.

8.6. Învițarea și evaluarea rezultatelor școlare.	8.6.1. Exemplele de activități de evaluare prevăzute în curriculum sunt relevante? 8.6.2. Sunt prezente în curriculum aspecte relevante (strategii, tehnologii) privind specificul evaluării rezultatelor școlare la disciplină? 8.6.3. Sunt prezente în curriculum aspecte privind evaluarea finalităților specifice disciplinei? 8.6.4. În componenta Strategii de evaluare sunt prezente principiile evaluării educaționale? 8.6.5. Curriculumul subliniază caracterul integral al evaluării în procesul educațional (predare-învățare-evaluare)? 8.6.6. Este necesară prezența în curriculum a standardelor de eficiență a învățării disciplinei? 8.6.7. Sunt prevăzute în curriculum criterii, cerințe (norme) privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina respectivă? 8.6.8. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării rezultatelor școlare ale elevilor în bază de competențe?	Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context.	În document, în componenta Sugestii de evaluare, comune pentru toate disciplinele predate în clasele primare și este acceptabilă această abordare, sunt prezente unele exemple de activități de evaluare și sunt relevante. În document, în componenta Sugestii de evaluare sunt prezente aspecte relevante (strategii, tehnologii) privind specificul evaluării rezultatelor școlare la disciplină. În Curriculum, în componenta Sugestii de evaluare sunt prezente aspecte privind evaluarea finalităților specifice disciplinei. În Curriculum, în componenta Sugestii de evaluare sunt prezente principiile evaluării educaționale, fiind comune pentru toate disciplinele predate în clasele primare și este acceptabilă această abordare. În Curriculum, în componenta Sugestii de evaluare este specificat în linii generale caracterul integral al evaluării în procesul educațional (predare – învățare – evaluare). Standardele de eficiență a învățării disciplinei trebuie descrise în Ghidul metodologic de implementare a Curriculumului la Istoria Românilor și Universală, clasa a IV-a. În curriculum sunt prevăzute criterii, cerințe (norme) privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina respectivă, fiind comune pentru toate disciplinele predate în clasele primare. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării rezultatelor școlare ale elevilor în bază de competențe.
9.1. Atingerea finalităților.	9.1.1. Finalitățile urmărite prin implementarea curriculumului la disciplina de studii au fost atinse? 9.1.2. Competențele formate prin implementarea curriculumului vor fi efectiv utilizate de către elevi? 9.1.3. Prin aplicarea curriculumului a crescut gradul de motivare pentru învățare a elevilor? 9.1.4. Indicatorii de performanță prevăzuți în Standardele de eficiență au fost atinși?	Metoda evaluării prin expertiză. Metoda evaluării prin expertiză. Metoda evaluării prin expertiză. Metoda evaluării prin expertiză.	În mare parte finalitățile urmărite prin implementarea curriculumului la disciplina de studii au fost atinse. Competențele formate prin implementarea curriculumului sunt efectiv utilizate de către elevi în diverse situații cotidiene chiar în ani de studii. În mare parte prin aplicarea curriculumului a crescut gradul de motivare pentru învățare a elevilor. În mare parte indicatorii de performanță prevăzuți în Standardele de eficiență au fost atinși.
9.2. Dezvoltarea cadrelor didactice.	9.2.1. Implementarea curriculumului a contribuit la conștientizarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice?	Metoda evaluării prin expertiză.	Implementarea Curriculumului a contribuit la conștientizarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice. În special acesta se explică și prin faptul că o mare parte din cadrele didactice nu au pregătire necesară de a preda disciplina și sunt deschiși să se implice în dezvoltarea profesională.

	9.2.2. Implementarea curriculumului intensifică valorificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice?	Metoda evaluării prin expertiză.	Implementarea Curriculumului intensifică valorificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.
9.3. Asigurarea cu produse curriculare.	9.3.1. Toate cadrele didactice sunt asigurate cu curriculumul la disciplină? 9.3.2. Toate cadrele didactice sunt asigurate cu ghidul de implementare a curriculumul la disciplină? 9.3.3. Ghidul de implementare a curriculumul la disciplină corelează cu așteptările cadrelor didactice privind conștientizarea prevederilor curriculumului? 9.3.4. Acțiunile complementare necesare pentru implementarea curriculumului (manuale, ghiduri pentru profesori, mijloace didactice, suport didactic pentru evaluare la disciplină etc.) au fost realizate în termeni calitativi previzionați? 9.3.5. Manualele școlare repartizate prin arenă la disciplină corespund prevederilor curriculumului? 9.3.6. Calitatea manualelor la disciplină este satisfăcătoare?	Analiza cvalimetrică. Analiza cvalimetrică. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context. Analiza de context.	Toate cadrele didactice sunt asigurate cu curriculumul la disciplină. Documentul poate fi descărcat de pe site minister: http://www.edu.gov.md/sites/default/files/curriculum_scolar_clasele_i-iv_ro_2.pdf Toate bibliotecile din școli au fost asigurate cu Ghidul de implementare a Curriculumul la disciplină. Ghidul ar trebui de asemenea de plasat pe site ministerului. În mare parte Ghidul de implementare a curriculumul la disciplină corelează cu așteptările cadrelor didactice privind conștientizarea prevederilor curriculumului. În Suportul metodologic sunt descrise aspecte generale, dar și concrete pentru anumite activități de învățare. Totuși pregătirea învățătorilor cu referire la predarea disciplinei ar trebui de intensificat. Acțiunile complementare necesare pentru implementarea curriculumului (manuale, ghiduri pentru profesori, mijloace didactice, suport didactic pentru evaluare la disciplină etc.) au fost realizate în termeni calitativi previzionați. Sunt elaborate puține materiale complementare în ajutorul învățătorului și a elevului pentru realizarea prevederilor curriculare: fișe, postere, proiecte, materiale video și electronice, deși în Internet sunt foarte multe și posibil de aplicativ. Manualul școlar elaborat și repartizat gratis în biblioteci corespunde cerințelor Curriculumului și este pe înțelesul copiilor. Calitate manualului este înaltă și corespunde cerințelor, fiind pe înțelesul elevilor.
10.1. Structura curriculumului.	10.1.1. Structura este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv? 10.1.2. Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la conștientizarea esențelor acestora? 10.1.3. Sunt necesare reformulări, redirecționări, restrângeri privind compartimentele curriculumului?	Analiza de context. Analiza de conținut. Analiza de conținut.	Structura Curriculumului este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv. Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la conștientizarea esențelor acestora. Sunt necesare reformulări nesemnificative privind compartimentele curriculumului.
10.2. Designul copertei.	10.2.1. Aspectul estetic al copertei este acceptabil?	Analiza de context.	Aspectul estetic al copertei este acceptabil.
10.3. Designul paginilor.	10.3.1. Este acceptată plasarea în pagini a materialelor? 10.3.2. Sunt prezente erori tehnice, greșeli de tipar, plasări nereușite a materialelor în pagini?	Analiza de context. Analiza de conținut.	Este acceptată plasarea în pagini a materialelor. Nu au fost înregistrate erori tehnice, greșeli de tipar, plasări nereușite a materialelor în pagini.

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului școlar și a unor produse curriculare proiectate la disciplina *Istoria, cultura și tradițiile poporului rus*, treapta primară

Expert:

❖ VALENTINA URSU, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

Indicatorii	Întrebările evaluative	Metodele și tehnicile de evaluare (recomandate)	Constatari și recomandări
1.1. Raccordarea curriculumului la cadrul legislativ existent.	<p>1.1.1. Curriculumul proiectat este în acord cu cadrul legislativ existent?</p> <p>1.1.2. Curriculumul este în acord cu politicile/paradigmele educaționale adoptate?</p> <p>1.1.3. În curriculum sunt evitate conținuturile ideologice și discriminările de ordin rasial, etnic, de gen sau judecățile preconcepute privind grupuri defavorizate?</p> <p>1.1.4. În componența Preliminarilor sunt prezente aspecte de raccordare a curriculumului cu politicile educaționale adoptate, cu necesitățile dezvoltării curriculare.</p>	<p>Analiza comparată</p> <p>Analiza comparată</p> <p>Analiza de conținut</p> <p>Analiza de conținut</p>	<p>Curriculumul evaluat este depășit, dat fiind faptul că după anul 2010 au fost adoptate mai multe legi, inclusiv Codul Educației. În perioada 2010-2017 au fost aprobate și alte acte normative naționale și internaționale referitoare la educație.</p> <p>În curriculum sunt evitate conținuturile ideologice și discriminările de ordin rasial, etnic, de gen sau judecățile preconcepute privind grupuri defavorizate. Dar, deoarece se examinează separat istoria, cultura și tradițiile poporului rus, elevii nu cunosc istoricul celorlalte popoare conlocuitor din Republica Moldova. Acest fapt indirect poate crea condiții pentru a fi promovate idei preconcepute sau discriminatorii despre celelalte popoare.</p> <p>Curriculumul nu este adaptat contextului profesional în care au fost pregătite cadrele didactice.</p>
1.2. Adecvarea curriculumului la contextul profesional în care au fost pregătite cadrele didactice.	<p>1.2.1. Curriculumul este adaptat contextului profesional în care au fost pregătite cadrele didactice?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză</p>	<p>Nevoia de informare a tuturor categoriilor de actori și beneficiari a fost satisfăcută parțial.</p> <p>Programul de aplicare a curriculumului la toate nivelurile are acordul doar a unor actori implicați.</p>
2.1. Informarea beneficiarilor privind modul de implementare a curriculumului.	<p>2.1.1. A fost satisfăcută nevoia de informare a tuturor categoriilor de actori și beneficiari?</p> <p>2.1.2. Programul de aplicare a curriculumului la toate nivelurile are acordul tuturor actorilor implicați?</p> <p>2.1.3. Finalitățile educaționale sunt cunoscute de toți participanții?</p> <p>2.1.4. Conținutul curriculumului este cunoscut de elevii și părinții?</p>	<p>Analiza de context</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză</p>	<p>Finalitățile educaționale sunt formulate ambiguu. Nu este clar pentru ce stat formăm cetățeni – Republica Moldova sau Rusia. Doar unii părinți cunosc conținutul curriculumului.</p>
3.1. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu concepția disciplinei și specificul ariei curriculare.	<p>3.1.1. Finalitățile disciplinei școlare (competențele specifice, sub-competențele) reflectă adecvat finalitățile generale (competențele-cheie și competențele transdisciplinare) ale ciclului de învățământ?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză</p>	<p>Finalitățile disciplinei școlare nu corespund formării unor cetățeni toleranți, ce sunt pregătiți pentru viața în cadrul comunității formate și din alte popoare: români, ucraineni, bulgari, găgăuzi, evrei etc., accentul punându-se, în mare parte, pe particularitățile culturii și tradițiilor poporului rus din Rusia.</p>

	3.1.2. „Ancorele educaționale” ale disciplinei se regăsesc transparent, fezabil și reprezentativ în formulările finalităților?	Metoda evaluării prin expertiză	
3.2. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu domeniul de referință.	3.2.1. Competențele specifice reflectă adecvat specificul domeniului științific, tehnologic și cultural care fundamentează disciplina școlară? 3.2.2. Sub-competențele sunt consoane cu competențele specifice?	Metoda evaluării prin expertiză. Matricea de asociere	Elivelor nu li se formează competențe de respect, dat fiind faptul că nu sunt cunoscute cu cultura și tradițiile conlocutorilor de etnie rusă din Republica Moldova: sosirea în aceste teritorii, particularitățile asimilării tradițiilor băștinașilor, modul de conviețuire de-a lungul istoriei, specificul tradițiilor locale, în comparație cu cele din Rusia. Sunt utilizate foarte puține realizări științifice în domeniu. În lista publicațiilor referitoare la conținuturile cursului toate publicațiile sunt editate în Rusia. Oare nu le avem pe ale noastre? Nu sunt valorificate deloc cercetările științifice, realizate de savanții din Republica Moldova de etnie rusă. În cadrul Institutului Patrimoniului Cultural al ASM activează mulți cercetători, care au elaborat și au publicat numeroase studii dedicate obiceiurilor, tradițiilor, sărbătorilor, ocupațiilor, modului de viață, îndeletnicirilor rușilor din Republica Moldova și conviețuirii lor în aceste teritorii. De aceea, curriculumul evaluat are foarte multe ambiguități, accentul punându-se doar pe particularitățile culturii și tradițiilor poporului rus fără a ține cont de teritoriul de conviețuire.
3.3.Rigoarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor.	3.3.1. Conținuturile reflectă adecvat stadiul de dezvoltare a științelor? 3.3.2. Selecția conținuturilor relevă absența erorilor și a ambiguităților științifice, a valorilor culturale îndoielnice sau a cunoștințelor perimate? 3.3.3. Conținuturile selectate sunt semnificative și relevante?	Analiza comparată Analiza de conținut Analiza de conținut și comparată	Conceptia didactică a disciplinei are prezente aspectele specifice disciplinei (concepte fundamentale, algoritmi de implementare, principii, sisteme de valori și atitudini, descifări semnificative). Dar ea reflectă parțial mai multe principii ale curriculumului modern: - centrarea pe elev; - centrarea pe competențe; - centrarea pe învățarea activă. Sunt puține exemple de respectare a principiului interdisciplinarității. Curriculumul nu este orientat pe succes.
4.1. Respectarea structurii logice a științelor, tehnologiilor, a domeniului.	4.1.1. În curriculum sunt prezente scheme conceptuale, are loc o abordare a științei ca proces și ca produs? 4.1.2. În componența Conceptia didactică a disciplinei sunt prezente aspectele specifice disciplinei și curriculumului la disciplină (concepte fundamentale, algoritmi de implementare, principii, sisteme de valori și atitudini, descifări semnificative)? 4.1.3. Conceptia didactică a disciplinei reflectă principiile curriculumului modern: - centrarea pe elev; - centrarea pe competențe; - centrarea pe învățarea activă; - centrarea pe interdisciplinaritate; - centrarea pe succes etc.	Analiza de context Analiza de conținut Analiza de context	
		Analiza comparată	

	4.1.4. Concepția didactică a disciplinei corelează cu politicile educaționale și curriculare?		În ansamblu, actualul Curriculum este depășit la capitolul corelare cu politicile educaționale în domeniu.
4.2. Extensiunea finalităților.	4.2.1. Sunt necesare dezvoltări ale competențelor specifice sau completări cu noi tipuri de competențe specifice? 4.2.2. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale competențelor specifice?	Analiza comparată. Metoda cvalimetrică Analiza de context	Sunt necesare dezvoltări ale competențelor specifice și completări cu noi tipuri de competențe specifice. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale competențelor specifice.
4.3. Volumul finalităților.	4.3.1. Numărul competențelor specifice stabilit pentru treptele de învățământ este rațional, accesibil elevilor?	Metoda cvalimetrică	Trebuie examinat atent numărul de competențe la fiecare clasă.
4.4. Variabilitatea finalităților.	4.4.1. Competențele specifice sunt în concordanță cu competențele-cheie și competențele transdisciplinare? 4.4.2. Finalitățile acoperă un spectru variat de achiziții școlare specifice disciplinei? 4.4.3. Sunt competențe specifice ce dezvoltă atitudini, valorifică disponibilități creative?	Metoda cunantificării Matricea de asociere Analiza de context	Sunt competențe specifice ce dezvoltă atitudini, valorifică disponibilități creative. În ansamblu, finalitățile nu acoperă un spectru variat de achiziții școlare.
4.5. Calitatea standardelor de eficiență a învățării disciplinei.	4.5.1. Standardele sunt adecvate în raport cu competențele specifice? 4.5.2. Standardele sunt suficiente, complete în raport cu sub-competențele? 4.5.3. Sunt necesare dezvoltări ale standardelor sau completări cu noi tipuri de standarde? 4.5.4. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale standardelor?	Matricea de asociere Metoda cvalimetrică Analiza de context Analiza de conținut	Sunt necesare dezvoltări ale standardelor sau completări cu noi tipuri de standarde. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale standardelor.
5.1. Continuități, discontinuități între competențele specifice a ciclurilor de învățământ.	5.1.1. Sunt conservate competențele specifice pentru fiecare ciclu de învățământ? 5.1.2. Competențele specifice au dezvoltări calitative de la un ciclu la altul?	Analiza comparată Analiza comparată	Nu dispunem de informații ce este la treapta de gimnaziu la acest capitol.
5.2. Calitatea sub-competențelor în relație cu competențele specifice.	5.2.1. Sub-competențele sunt reprezentative, esențiale față de competențe? 5.2.2. Sunt omisiuni sau încadrări ilegitime ale sub-competențelor? 5.2.3. Sunt necesare dezvoltări ale sub-competențelor sau completări cu noi tipuri de sub-competențe? 5.2.4. Sunt necesare restrângeri ale sub-competențelor?	Metoda cunantificării Analiza de conținut Analiza de context Analiza de context	Sunt necesare dezvoltări ale sub-competențelor sau completări cu noi tipuri de sub-competențe. Sunt necesare reformulări ale sub-competențelor.
5.3. Calitatea definirii finalităților disciplinei.	5.3.1. Competențele specifice sunt formulate în termeni specifici, lipsiți de ambiguitate?	Analiza de conținut Analiza de context	Sunt necesare reformulări ale competențelor specifice.

	5.3.2. Sunt necesare reformulări ale competențelor specifice? 5.3.3. Sub-competențele sunt formulate în termeni concreți, „măsurabili”, lipsiți de ambiguitate? 5.3.4. Sunt necesare reformulări ale sub-competențelor?	Analiza de conținut Analiza de context	
5.4. Dezvoltarea sub-competențelor în succesiunea anilor de studii.	5.4.1. Sub-competențele au dezvoltare continuă pe parcursul anului de studii și în succesiunea anilor de studii? 5.4.2. Sub-competențele au dezvoltări calitative și creșteri ale gradului de complexitate de la un an de studiu la altul? 5.4.3. Au loc creșteri cantitative în sistemul de sub-competențe? Are loc o multiplicare a sub-competențelor?	Analiza comparată Analiza comparată Metoda cvantimetrică	Sunt necesare reformulări ale sub-competențelor.
5.5. Sistemática sub-competențelor.	5.5.1. Sub-competențele se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu? 5.5.2. Sub-competențele se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studii? 5.5.3. Sub-competențele corelează cu dezvoltarea operațională a conceptelor (capacităților)?	Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor Harta de dezvoltare operațională a conceptelor (capacităților)	Urmează să fie reformulate toate sub-competențele, dat fiind faptul că marea lor majoritate sunt competențe cognitive. Sub-competențele corelează puțin cu dezvoltarea operațională a capacităților.
5.6. Concordanța conținuturilor cu finalitățile disciplinei.	5.6.1. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele specifice? 5.6.2. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu sub-competențele? 5.6.3. Sunt necesare completări sau eliminări în lista conținuturilor?	Matricea de asociere Matricea de asociere Analiza de context	Sunt necesare completări, eliminări ale mai multor conținuturi ce se referă la actualitatea din Rusia. Recomandăm insistent includerea conținuturilor ce analizează modul de viață al reprezentanților de etnie rusă din Republica Moldova.
6.1. Gradul de acoperire a principalelor categorii de sub-competențe.	6.1.1. Sub-competențele acoperă domeniul cognitiv – cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități? 6.1.2. Sub-competențele acoperă domeniul afectiv – interese, atitudini, valori? 6.1.3. Sub-competențele acoperă domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii?	Matricea de asociere Matricea de asociere Matricea de asociere	Sub-competențele acoperă parțial domeniul afectiv – interese, atitudini, valori. Considerăm că pe elevi îi interesează mai mult prezenta elementelor de cultură rusă în ținutul nostru și valoarea acestora astăzi.
6.2. Volumul cunoștințelor.	6.2.1. Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei respective?	Analiza de context Analiza de context	Unitățile de conținut, în mare parte, sunt grupate artificial. Există o solicitare excesivă a cunoștințelor (conceptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare.

	6.2.2. <i>Unitățile de conținut sunt grupate artificial sau pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor?</i> 6.2.3. <i>Criteriile de eşalonare a conținuturilor sunt respectate?</i> 6.2.4. <i>Există o sollicitare excesivă a cunoștințelor (conceptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare?</i>	<i>Analiza de context</i> <i>Metoda cvalimetrică</i>	
6.3. <i>Accesibilitatea conținuturilor.</i>	6.3.1. <i>Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor?</i> 6.3.2. <i>Sunt prevăzute în curriculum conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare?</i> 6.3.3. <i>În ce măsură coincide gradul de accesibilitate cu gradul de detaliere a conținuturilor?</i>	<i>Analiza comparată</i> <i>Analiza de context</i> <i>Analiza comparată</i>	Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor. Nu sunt prevăzute în curriculum conținuturi diferențiate pentru elevii cu interese speciale și capabili de performanțe superioare. Gradul de accesibilitate coincide în măsură medie cu gradul de detaliere a conținuturilor.
6.4. <i>Concordanța conținuturilor cu competențele și sub-competențele.</i>	6.4.1. <i>Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele?</i> 6.4.2. <i>Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu sub-competențele?</i> 6.4.3. <i>Sunt necesare completări sau eliminări în lista de conținuturi?</i> 6.4.4. <i>Volumul unității de conținut constituie o sursă adecvată pentru atingerea finalităților curriculare?</i>	<i>Matricea de asociere</i> <i>Matricea de asociere</i> <i>Analiza de context</i> <i>Metoda cuantificării</i>	Sunt necesare completări și eliminări în lista de conținuturi.
6.5. <i>Relevanța pragmatică a conținuturilor.</i>	6.5.1. <i>Conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru formarea elevului?</i> 6.5.2. <i>Există conținuturi cu valoare practică redusă?</i> 6.5.3. <i>Conținuturile orientează la formarea anumitor competențe pentru a fi atinse?</i>	<i>Analiza de context</i> <i>Analiza de conținut</i> <i>Analiza de context</i>	Există conținuturi cu valoare practică redusă.
6.6. <i>Specificarea activităților de învățare cu finalitate.</i>	6.6.1. <i>Sunt relaționate metodologic activitățile de învățare cu competențele specifice și sub-competențele?</i> 6.6.2. <i>Sunt activitățile de învățare reprezentative pentru finalitățile cu care sunt în relație?</i> 6.6.3. <i>Sunt necesare completări sau eliminări în lista activităților de învățare?</i>	<i>Matricea de asociere</i> <i>Analiza de context</i> <i>Metoda cuantificării</i>	Sunt necesare completări și eliminări în lista activităților de învățare.
7.1. <i>Valoarea și poziționarea finalităților.</i>	7.1.1. <i>Fiecare competență transdisciplinară are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează?</i>	<i>Analiza de context</i>	Sunt necesare redistribuiri ale competențelor transdisciplinare, competențelor specifice în succesiunea anilor de studii.

7.2. Relevanța pragmatică a conținuturilor.	7.2.1. Conținuturile au valoare practică, sunt semnificative pentru existența cotidiană a elevilor?	Analiza de conținut	Conținuturile la unele compartimente au valoare practică, sunt semnificative pentru existența cotidiană a elevilor.		
7.3. Esențialitatea informațiilor, accentuarea cunoștințelor cu valoare aplicativă și capacitate de transfer.	7.3.1. Sunt prezente informații esențiale, concepte fundamentale ce contribuie la dobândirea cunoștințelor cu valoare aplicativă și la formarea capacităților de transfer? 7.3.2. Sunt evitate excesele de date factuale, istorice, descriptive și informații redundante? 7.3.3. Sunt prezente informații ce contribuie la transferul cunoștințelor în diverse domenii, inclusiv, în domeniul cotidian? 7.3.4. Este realizată corelarea între curriculumul la disciplină și curricula la disciplinele din aria curriculară și din alte arii, cu care disciplina are tangențe?	Analiza de conținut Metoda cvalimetrică Metoda cuantificării	Sunt necesare mai multe informații ce contribuie la transferul cunoștințelor în diverse domenii, inclusiv, în domeniul cotidian. Corelarea între curriculumul la disciplină și curricula la disciplinele din aria curriculară și din alte arii, cu care disciplina are tangențe nu este evidentă.		
7.4. Valoarea motivațională.	7.4.1. Conținuturile sunt de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemică și culturală, gustul pentru lectură și extinderea orizontului de cunoaștere a elevilor?	Analiza comparată	Conținuturile parțial contribuie la declanșarea și susținerea motivației epistemice și culturale, gustul pentru lectură și extinderea orizontului de cunoaștere a elevilor.		
7.5. Învățarea și diferențele individuale.	7.5.1. Exemplele de activități de învățare prevăzute fac referințe explicite la tratarea diferențiată a elevilor (interese, capacități, abilități, măsuri de îndrumare diferită)?	Matricea de asociere	Exemplele de activități de învățare prevăzute nu fac referințe la tratarea diferențiată a elevilor (interese, capacități, abilități, măsuri de îndrumare diferită).		
	7.1.2. Fiecare competență specifică are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 7.1.3. Fiecare sub-competență are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 7.1.4. Sunt necesare redistribuiri ale competențelor transdisciplinare, competențelor specifice în succesiunea anilor de studii? 7.1.5. Sunt necesare redistribuiri ale sub-competențelor în succesiunea anilor de studii? 7.1.6. Sunt necesare redistribuiri ale sub-competențelor în succesiunea temelor în cadrul fiecărui an de studii?	Analiza de context Analiza de context Harta de dezvoltare operațională a competențelor Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor	Sunt necesare redistribuiri ale sub-competențelor în succesiunea anilor de studii.		

7.6. Structuri integralizate.	<p>7.6.1. Conținuturile prevăd abordări multi-/pluridisciplinare, transdisciplinare?</p> <p>7.6.2. Sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare, transdisciplinare mai aprofundate în curriculumul proiectat?</p> <p>7.6.3. Există uniții de conținut care favorizează conexiuni intra-și interdisciplinare?</p>	<p>Analiza de conținut</p> <p>Analiza comparată</p> <p>Analiza de conținut</p>	<p>Conținuturile prevăd unele abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare.</p> <p>Sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare mai profunde în curriculumul proiectat.</p>
8.1. Fezabilitatea finalităților.	<p>8.1.1. Competențele transdisciplinare sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?</p> <p>8.1.2. Competențele specifice ale disciplinei sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?</p> <p>8.1.3. Sub-competențele sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză</p>	<p>Unele competențe specifice ale disciplinei sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor.</p>
8.2. Învățarea și finalitățile educaționale.	<p>8.2.1. Au exemplele de activități de învățare reprezentative pentru competențele și sub-competențele prevăzute?</p> <p>8.2.2. Au activitățile de învățare valoare funcțională?</p>	<p>Analiza de conținut</p> <p>Analiza de conținut</p> <p>Analiza de conținut</p>	<p>Mai multe activități de învățare au valoare funcțională.</p>
8.3. Promovarea învățării active.	<p>8.3.1. Exemplele de activități de învățare ilustrează activități de natură să solicite participarea activă a elevilor (angajare în sarcină, efort intelectual, independență)?</p> <p>8.3.2. Sugerează activitățile de învățare folosirea de metode variate în spiritul didacticii moderne?</p> <p>8.3.3. În componența Strategii didactice: orientări generale sunt accentuate strategiile și tehnologiile de promovare a învățării active?</p> <p>8.3.4. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la promovarea învățării active?</p>	<p>Analiza de conținut</p> <p>Analiza de conținut</p> <p>Analiza de context</p> <p>Analiza de context</p>	<p>Unele exemple includ activități de natură să solicite participarea activă a elevilor (angajare în sarcină, efort intelectual, independență).</p> <p>Activitățile de învățare sugerează folosirea de metode variate în spiritul didacticii moderne.</p> <p>În curriculum sunt indicate foarte puține surse bibliografice tematice referitoare la promovarea învățării active.</p>
8.4. Învățarea și accesibilitatea.	<p>8.4.1. Exemplele de activități de învățare sunt adaptate vârstei elevilor, se situează în faza proximei dezvoltări, solicită un efort rațional?</p> <p>8.4.2. În componența Strategii didactice: orientări generale sunt accentuate strategiile și tehnologiile didactice ce contribuie la majorarea accesibilității învățării?</p>	<p>Analiza comparată</p> <p>Analiza de context</p>	<p>Exemplele de activități de învățare sunt adaptate vârstei elevilor, se situează în faza proximei dezvoltări, solicită un efort rațional.</p>

8.5. Învățarea și integrarea mijloacelor moderne în procesul de învățare.	<p>8.5.1. <i>Exemplele de activități de învățare prevăzute fac trimiteri și la mijloace de învățământ adecvate?</i></p> <p>8.5.2. <i>Apar sugestii de integrare a noilor tehnologii informaționale și de comunicare (computer, internet etc.)?</i></p> <p>8.5.3. <i>În componența Strategii didactice: orientări generale sunt accentuate modalitățile de integrare a noilor tehnologii în procesul învățării?</i></p> <p>8.5.4. <i>În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la integrarea noilor tehnologii în procesul învățării?</i></p>	<p><i>Analiza de context</i></p> <p><i>Analiza de context</i></p> <p><i>Analiza de context</i></p> <p><i>Analiza de conținut</i></p>	<p>Apar sugestii de integrare a noilor tehnologii informaționale și de comunicare (computer, internet etc.).</p> <p>În curriculum sunt indicate foarte puține surse bibliografice referitoare la integrarea noilor tehnologii în procesul învățării.</p>
8.6. Învățarea și evaluarea rezultatelor școlare.	<p>8.6.1. <i>Exemplele de activități de evaluare prevăzute în curriculum sunt relevante?</i></p> <p>8.6.2. <i>Sunt prezente în curriculum aspecte relevante (strategii, tehnologii) privind specificul evaluării rezultatelor școlare la disciplină?</i></p> <p>8.6.3. <i>Sunt prezente în curriculum aspecte privind evaluarea finalităților specifice disciplinei?</i></p> <p>8.6.4. <i>În componența Strategii de evaluare sunt prezente principiile evaluării educaționale?</i></p> <p>8.6.5. <i>Curriculumul subliniază caracterul integral al evaluării în procesul educațional (predare-învățare-evaluare)?</i></p> <p>8.6.6. <i>Este necesară prezența în curriculum a standardelor de eficiență a învățării disciplinei?</i></p> <p>8.6.7. <i>Sunt prevăzute în curriculum criterii, cerințe (norme) privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina respectivă?</i></p> <p>8.6.8. <i>În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării rezultatelor școlare ale elevilor în bază de competențe?</i></p>	<p><i>Analiza de context</i></p> <p><i>Analiza de context</i></p> <p><i>Analiza de context</i></p> <p><i>Analiza de conținut</i></p> <p><i>Analiza de conținut</i></p> <p><i>Analiza de context</i></p> <p><i>Analiza de context</i></p> <p><i>Analiza de conținut</i></p>	<p>Sunt prezente în curriculum aspecte privind evaluarea finalităților specifice disciplinei.</p> <p>Este necesară prezența în curriculum a standardelor de eficiență a învățării disciplinei.</p> <p>Nu sunt prevăzute în curriculum criterii, cerințe (norme) adaptate la standardele contemporane privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina respectivă.</p> <p>În curriculum nu sunt indicate surse bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării rezultatelor școlare ale elevilor în bază de competențe.</p>
9.1. Atingerea finalităților.	<p>9.1.1. <i>Finalitățile urmărite prin implementarea curriculumului la disciplina de studii au fost atinse?</i></p> <p>9.1.2. <i>Competențele formate prin implementarea curriculumului vor fi eficient utilizate de către elevi?</i></p> <p>9.1.3. <i>Prin aplicarea curriculumului a crescut gradul de motivare pentru învățare a elevilor?</i></p> <p>9.1.4. <i>Indicatorii de performanță prevăzuți în Standardele de eficiență au fost atinși?</i></p>	<p><i>Metoda evaluării prin expertiză</i></p> <p><i>Metoda evaluării prin expertiză</i></p> <p><i>Metoda evaluării prin expertiză</i></p> <p><i>Metoda evaluării prin expertiză</i></p>	<p>Prin aplicarea curriculumului a crescut puțin gradul de motivare pentru învățare a elevilor.</p>

9.2. Dezvoltarea cadrelor didactice.	9.2.1. Implementarea curriculumului a contribuit la constituțizarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice? 9.2.2. Implementarea curriculumului intensifică valorificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice?	Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză	Implementarea curriculumului intensifică valorificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.
9.3. Asigurarea cu produse curriculare.	9.3.1. Toate cadrele didactice sunt asigurate cu curriculumul la disciplină? 9.3.2. Toate cadrele didactice sunt asigurate cu ghidul de implementare a curriculumului la disciplină? 9.3.3. Ghidul de implementare a curriculumului la disciplină corelează cu așteptările cadrelor didactice privind constituțizarea prevederilor curriculumului? 9.3.4. Acțiunile complementare necesare pentru implementarea curriculumului (manuale, ghiduri pentru profesori, mijloace didactice, suport didactic pentru evaluare la disciplină etc.) au fost realizate în termeni calitativi previzionați? 9.3.5. Manualele școlare reparate prinarendă la disciplină corespund prevederilor curriculumului? 9.3.6. Calitatea manualelor la disciplină este satisfăcătoare?	Analiza evaluimetrică Analiza evaluimetrică Analiza de context Analiza de context Analiza de context Analiza de context	Acțiunile complementare sunt absolut necesare pentru implementarea curriculumului (manuale, ghiduri pentru profesori, mijloace didactice, suport didactic pentru evaluare la disciplină etc.), care trebuie să fie realizate în termeni calitativi previzionați. Termenul de 5 ani de utilizare a tuturor materialelor didactice este depășit și urmează să fie elaborat întregul pachet educațional.
10.1. Structura curriculumului.	10.1.1. Structura este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv? 10.1.2. Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la constituțizarea esențelor acestora? 10.1.3. Sunt necesare reformulări, redirecționări, restrângeri privind compartimentele curriculumului?	Analiza de context Analiza de conținut Analiza de conținut	Sunt necesare reformulări, redirecționări, restrângeri privind compartimentele curriculumului.
10.2. Designul copertei.	10.2.1. Aspectul estetic al copertei este acceptabil?	Analiza de context	E necesară o nouă viziunea asupra aspectului estetic al materialelor.
10.3. Designul paginilor.	10.3.1. Este acceptată plasarea în pagini a materialelor? 10.3.2. Sunt prezente erori tehnice, greșeli de tipar, plasări nereușite a materialelor în pagini?	Analiza de context Analiza de conținut	Trebuie evitate erorile, greșelile pentru a spori calitatea materialelor și a trezi interesul elevilor pentru studiul independent.

Concluzie finală:

Considerăm că e necesară recomandarea unui singur Curriculum, spre exemplu „Cultura și tradițiile popoarelor conlocuitoare în Republica Moldova”, ce ar include studierea culturii și tradițiilor tuturor popoarelor de către elevii de toate etniile, și nu separat pe fiecare comunitate etnică.

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului la disciplina *Istoria, cultura și tradițiile poporului ucrainean*

Experți:

- ❖ ALA NIKITCENKO, dr., consultant principal, MECC.
- ❖ OLGA CURLEANȚEV, prof., grad didactic superior, LT „*Vasilii Suhomlinski*”, Edineț.

ВВЕДЕНИЕ

Осознавая исключительное значение образования в процессе социальной интеграции нашего многонационального общества и европейской интеграции страны, Министерство просвещения, культуры и исследования Республики Молдова ведет работу по продвижению европейских стандартов и передовой практики мультикультурного и полилингвального образования в Республике Молдова.

В соответствии с законом для обеспечения образовательного процесса в учебных заведениях с полным или частичным преподаванием на языках национальных меньшинств государство содействует разработке программ и учебно-методической литературы, подготовке педагогических кадров, а также сотрудничает в этой области с другими странами.

Цель каждого учебного предмета – воспитание учащегося как сознательного гражданина Республики Молдова.

Актуальность введения изучения предмета «История, культура и традиции украинского народа» в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений обусловлена социальной потребностью возрождения национальных культур, сохранения и обогащения неопределимой духовной сокровищницы народа, преодоления национального нигилизма, спасения духовности, интеграции общества.

Основопологающим принципом изучения предмета является неразрывное единство национального, общественного (государственного) и общечеловеческого начала. Наши дети должны осознавать принадлежность к своему этносу как части народа Молдовы, к своей культуре как к составной части многонациональной культуры Молдовы, входящей в круг культуры человечества. Полноценное воспитание подразумевает воспитание любви к родному языку, традициям, культуре своего народа и уважение к языкам, традициям, культуре других этносов общей Родины – Республики Молдова.

Изучение предмета «История, культура и традиции украинского народа» помогает учащемуся осознавать свою национальную принадлежность, познать свои этнические корни, определиться в разных сферах деятельности и самоопределиваться, реализоваться в поликультурном пространстве.

В преподавании данного учебного предмета неотъемлемой частью содержания должны стать дополнительные материалы по темам:

- мой этнос,
- мое село, город, регион, страна,
- изучение всех народов, населяющих Республику Молдова и прежде всего молдавского в качестве государствообразующего.

Следует отметить, что изучение предмета «История, культура и традиции украинского народа» помогло учащимся сохранить и углубить свое этническое самосознание.

Цели и задачи оценивания Цель: Анализ качества куррикулума по предмету «История, культура и традиции украинского народа» на базе оценивающих показателей и вопросов.

Для реализации данной цели были поставлены следующие задачи:

- Анализ каждого оценивающего критерия и вопроса;
- Анализ куррикулума по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для 1 – 4 классов по составляющим;
- Изучение и понимание куррикулума как образовательной программы в организационном образовательном контексте;
- Определение концепции и методологии оценивания

куррикулума по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для 1 – 4 классов и методического гида по внедрению куррикулума;

- Оценивание эффективности куррикулума по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для 1 – 4 классов;
- Выявление, отражает ли концепция куррикулума межнациональные и национальные тенденции в куррикулярном развитии:
 - сосредоточенность на ученике;
 - сосредоточенность на компетенциях;
 - сосредоточенность на интересах и нуждах ученика на конкретном возрастном этапе;
- Определение соответствия общеобразовательных целей с образовательным идеалом;
- Выявление, сформулированы ли в соответствии с таксономией трансдисциплинарные цели и включают ли они в себя все необходимые критерии для развития личности ученика;
- Установление отражает ли концепция куррикулума по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для 1 – 4 классов специфику учебной дисциплины:
 - активное обучение;
 - центрация на межпредметную связь;
 - сконцентрирована на успех;
- Проследить имеют ли ключевые компетенции по предмету свою значимость в развитии учеников в соответствии с их возрастом.

Используемые методы оценивания. При оценивании куррикулума по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для 1 – 4 классов по компонентам были использованы следующие методы:

- *контекстуальный анализ;*
- *анализ содержания: синтаксический анализ, лексический анализ;*
- *сравнительный анализ;*
- *Квантовый метод;*
- *метод экспертизы;*
- *метод ассоциативной матрицы;*
- *метод карты развития концепции.*

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ŞI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Componenta Preliminarii

Куррикулум по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для 1 – 4 классов опирается на современную концепцию данного предмета. Так концепция преподавания курса «История, культура и традиции украинского народа» предполагает коммуникативно-деятельный подход к организации обучения, что открывает новые возможности для речевого развития и нравственно воспитания учащихся.

Куррикулум по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для 1 – 4 классов охватывает дидактическую концепцию предмета, ключевые компетенции изучения предмета; базовые компетенции; субкомпетенции – по годам обучения; содержание обучения, методические рекомендации, рекомендации по оценке.

В куррикулуме обозначены субкомпетенции, к которым прилагаются ориентировочные виды учебной деятельности; общие учебные цели, реализация которых должна дать обществу грамотных выпускников, культурный уровень которых позволит им успешно решать как личные, так и общественные задачи.

Кроме этого, при обучении предмету «История, культура и традиции украинского народа» ведется целенаправленная работа по активному развитию у младших школьников основных видов речевой деятельности: аудирования (слушания), говорения, чтения и письма.

Школьный куррикулум по предмету адресован учителям и предоставляет широкие возможности выбора технологий обучения.

Куррикулум по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для 1 – 4 классов конкретизирует «обязательное минимальное ядро», а также «расширенное ядро» обучения, придавая им гибкость, что позволяет школе в целом успешно решать задачи дифференцированного и индивидуального подхода в образовании.

Также в содержание предмета включается и страноведческий материал, отражающий своеобразие социально-исторического развития коренной нации – молдаван и национальных меньшинств Республики Молдова. Основное назначение этого материала – воспитание гражданского самосознания учащихся, а также расширению их кругозора и развитие коммуникативной компетенции младших школьников.

Основопологающим принципом преподавания данного предмета в начальном звене является неразрывное единство национального, общественного (государственного) и общечеловеческого начала. Наши дети должны осознавать принадлежность к своему этносу как части народа Молдовы, к своей культуре как к составной части многонациональной культуры Республики Молдова, входящей в круг культуры человечества. Полноценное воспитание подразумевает воспитание любви к родному языку, традициям, культуре своего народа и уважение к языкам, традициям, культуре других этносов общей Родины – Республики Молдова. Именно на это направлен данный документ.

Таким образом, Куррикулум по украинскому языку и литературе – это основной нормативный документ учителя, который дает полное руководство к действию.

Одним из основных положений Базового куррикулума является воспитание учащихся в духе основных гражданских обязанностей, закрепленных в Конституции Республики Молдова, среди которых преданность стране, забота об укреплении молдавской государственности, сознательное выполнение своих обязанностей.

Данные образовательные цели нашли свое отражение в Куррикулуме по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для 1 – 4 классов в разной степени сложности.

1.2. Componenta Repere conceptuale/conceptie

Главной специфической целью изучения данного предмета является изучение культуры, обычаев, традиций украинцев, проживающих на территории Молдовы. Идея состоит в пробуждении национального и гражданского самосознания, воспитании общественной активности, формировании единой национальности – народ Республики Молдова. В основе развития современной личности положена общечеловеческая мораль, которая объединяет людей разных национальностей.

В соответствии с обозначенной целью и приоритетными принципами обучения определяется содержание предмета и основные направления обучения. И в содержании предмета нашли свое отражение основополагающие образовательные цели. Содержание предмета охватывает материал, необходимый для формирования, в том числе и этнокультуроведческой компетенции, усвоение наиважнейших сведений из народоведения, истории, культуры, обычаев украинского и молдавского народов, культурных достижений народов мира.

Таким образом, можно сказать, что Куррикулум по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для 1 – 4 классов основывается на ведущих положениях Национального куррикулума. Концепция данного куррикулума разработана в соответствии с образовательной политикой Республики Молдова. Содержание куррикулума основано на современном научном подходе, с учетом специфики изучения предмета в условиях диаспоры поэтапно, то есть по классам. Целью данного курса является комплексное, системное

исследование культуры украинского народа, который проживает в условиях диаспоры. Содержание имеет интегративный характер.

1.3. Componenta Competențe

Общая цель обучения предмету «История, культура и традиции украинского народа» – формирование духовно богатой, нравственно ориентированной, творческой личности с развитым чувством национального самосознания, ответственностью перед обществом, адаптированной к изменяющимся условиям социальной жизни и стремящейся к личному успеху.

В системе ключевых компетенций акцент сделан не только на развитие национальных компетенций, а и на понимании учащимися культурного и этнографического богатства других народов, проживающих в Молдове.

Ключевые компетенции соответствуют целям образовательной системы и возрастным особенностям младших школьников, охватывают знания, навыки и ценности. Данные компетенции сформулированы таксономно и в соответствии с принципами категорий познания (знания, типы деятельности), умениями (умения и навыки) и ценностями. В педагогическом процессе они реализуются интегрировано, в единстве. В курсе четко очерчены коммуникативно – деятельностный, функционально-стилистический, культурологический и личностный подходы к изучению предмета. Это означает, что главной целью изучения дисциплины должно быть всестороннее личностное и речевое развитие младших школьников.

Ключевые (специфические) компетенции учебной дисциплины сформулированы на основе системы межпредметных образовательных компетенций и связаны непосредственно с содержанием предмета, а также являются источником для разработки субкомпетенций по предмету. В курсе разработаны компетенции для развития творческих способностей учащихся и формирование свободной, гармоничной, творческой личности, адаптированной к условиям современной жизни.

1.4. Componenta Conținuturi

Содержание предмета в полной мере соответствует структуре учебной дисциплины. Содержание Курса предполагает расширение объема знаний и повышения образовательного уровня учащихся за счет введения новых знаний о истории, культуре и традициях украинского народа и взгляда на мир через национальную культуру. Это находится в соответствии с современными базовыми требованиями к образованию.

В Содержании обучения соблюдается тематическая преемственность, соответствие уровня сложности учебного материала возрастным возможностям учащихся.

Содержание предмета «История, культура и традиции украинского народа» соответствует критериям, охватывающим материал, необходимый для:

- формирования речевой компетенции, т.е. овладения основными видами речевой деятельности, культурой речевого поведения;
- формирования языковой компетенции, т.е. усвоения знаний о языковой системе, умении пользоваться ими в процессе общения, соблюдая речевые нормы на всех уровнях;
- формирования этнокультуроведческой компетенции, усвоения важнейших сведений из народоведения, истории, культуры, обычаев украинского народа, а именно украинцев Молдовы, культурных достижений коренной нации и других народов;
- овладения обобщенными методами и приемами мыслительной деятельности, осознания структуры собственной познавательной деятельности, формирования процедур творческой деятельности.

1.5. Componenta Sugestii metodologice și activități de învățare

В курсе предложены дидактические стратегии в виде методических рекомендаций, соотнесенных с ключевыми целями, нацеленными на формирование компетенций, и конкретизирующими требования стандартов по предмету. Дидактические стратегии, обозначенные в курсе, соответствуют возрастным особенностям учащихся, их сфере интересов; соответствуют курсовым целям, а также соотнесены с содержанием предмета и типологией уроков, имеют прикладной характер.

Виды учебной деятельности куррикулума ориентированы на использование учителем разнообразных активных и интерактивных техник, развертывающихся на ситуативной основе, и имеющих ценностно-ориентированный характер, стимулирующих способность к личному выбору и ориентации. Виды учебной деятельности, предложенные в куррикулуме, имеют интерактивный, инновационный характер, что позволяет учителя акцентировать внимание на:

- развитии личности ребенка, его умственных и физических способностей и наклонностей на уровне его максимального потенциала;
- воспитании уважения к правам и свободам человека независимо от его этнической принадлежности, социального происхождения и отношения к религии;
- подготовке ребенка к жизни в свободном обществе в атмосфере взаимопонимания, мира, терпимости, равенства между полами и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами;
- формировании потребности трудиться ради собственного и общественного блага, воспитание уважения к создателям материальных и духовных ценностей;
- воспитании уважения к родителям, к самобытности, языку и культурным ценностям своего народа, а также к национальным ценностям страны проживания, страны происхождения и других культур;
- привитии ответственного отношения к окружающей среде; формирование экологического сознания;

1.6. Componenta Evaluarea rezultatelor școlare

В куррикулуме предусмотрены принципы проверки и оценивания знаний учащихся по предмету, в их основе общеречевые компетенции – говорение, слушание, чтение и письмо. Даются критерии оценки общеречевых компетенций, а также критерии диагностики основных знаний и базисных умений, критерии, устанавливающие степень восприятия учебной дисциплины. В куррикулуме указаны 4 уровня оценки деятельности учащихся: высокий, хороший, удовлетворительный и неудовлетворительный. Указаны специфические стратегии оценивания, предлагается безоценочное обучение учащихся, что соответствует новым требованиям в преподавании дисциплин в начальном звене (критериальное оценивание через дескрипторы).

Куррикулум акцентирует интегральный характер оценивания в образовательном процессе. Методы и техники оценивания в куррикулуме не предлагаются. Корреляции целей обучения и целей оценивания также нет.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități

Межпредметные образовательные цели сформулированы таксономно и в соответствии с принципами категорий познания (знания, типы деятельности), умениями (умения и навыки) и ценностями. В педагогическом процессе они реализуются интегрировано, в единстве. Целепологания, на уровне смежных дисциплин, сформулированные в предметном куррикулуме, предполагают развитие коммуникативных компетенций учащихся через такие виды деятельности как: аудирование, говорение и письмо.

Субкомпетенции учебной дисциплины, согласно предметного куррикулума, сформулированы на основе системы транспредметных образовательных компетенций, компетенций группы родственных дисциплин и связаны непосредственно с содержанием учебной деятельности, а также являются источником для разработки ключевых компетенций по предмету.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi

В разделе содержание предмета «История, культура и традиции украинского народа» имеются темы, при изучении которых учитель осуществляет межпредметную связь на уроке,

например: при изучении темы «Лесные жители, степные жители» осуществляется междисциплинарная связь с биологией и т.д.

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare

В разделе 7 «Стратегии оценивания» авторами куррикулума не сделан акцент на развитие междисциплинарности. Предлагается проведение зачетов, тестирования, викторин. Рекомендуются предложить проведение интегрированных оценочных уроков – тестирования, уроков – викторин в параллели с предметами из смежной куррикулярной отрасли: например, литературы, географии, биологии и т.д.

При анализе содержания предмета выявлено:

- при изучении многих тем учителем осуществляется межпредметная связь с языком и литературой. Авторы куррикулума предлагают стихотворения, тексты, легенды для изучения на уроках истории, культуры и традиций украинского народа в начальном звене.

- Прослеживается тесная связь с историей и гражданским воспитанием, предлагаются для изучения темы из истории родного села, города, республики. При изучении темы «Мой родовид» учителю рекомендуется провести исследование происхождения фамилий, имен учащихся, составить родовое дерево каждого ученика.

- При изучении многих тем в 4 классе можно осуществлять межпредметную связь с историей, географией, биологией.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului.

При анализе дизайна документа выявлено:

- Структура куррикулума рациональная, компоненты структурированы, логичны.
- Названия глав и разделов правильные и соответствуют содержанию.
- Корректировки по названию разделов не нужны.

3.2. Designul curriculumului.

Обложка и титульный лист куррикулума приемлемы. Материал удобно и хорошо расположен на страницах.

Технические ошибки, опечатки отсутствуют.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri

Концепция куррикулума по предмету «История, культура и традиции украинского народа» разработана в соответствии с пятимерным подходом:

- Концепция системного школьного обучения – концепция личности – ориентированного обучения;

- Концепция, ориентированная на эффективную социологизацию учащегося;
- Концепция, направленная на процессе разработки и развития куррикулума;
- Концепция достижения конечных целей.

Считаем, что в куррикулуме по предмету достаточно четко прослеживается взаимосвязь и взаимозависимость базовых, ключевых и межпредметных компетенций.

Делая выводы можно отметить, что Куррикулум по предмету «История, культура и традиции украинского народа» разработан в соответствии с основными положениями Национального куррикулума. Однако нам представляется, что для всестороннего развития личности учащегося не достаточно компетенций в плане развития национальных ценностей. Можно было бы ввести национальный компонент в предметы эстетического цикла технологического воспитания: включить отдельными блоками сведения по музыкальному, изобразительному, народно-прикладному искусству, для использования их по усмотрению учителя.

Рассматривая образовательно-воспитательное значение данного предмета в языковом образовании этнических украинцев, важно определить его социальные функции познания

действительности, приобщения к неисчерпаемой духовной сокровищнице культурного опыта украинского народа, формирования и развития этнического самосознания, а также патриотических чувств, гражданского сознания, понимания своей сопричастности к молдавскому народу, уважения государственного языка, языков и культур других народов, проживающих в стране.

4.2 Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național.

На наш взгляд, необходимо продолжить разработку действенной системы межпредметных связей особенно по таким гуманитарным предметам как: родной, государственный, русский языки и литература, а также история, география, гражданское воспитание.

А также крайне необходима дальнейшая разработка и издание учебно-дидактического содержания по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для гимназических классов. Более десяти лет внедрения изучения истории, культуры и традиций своего народа в учебных заведениях с контингентом учащихся: украинцев, русских, гагаузов и болгар дали необыкновенно хорошие результаты. «История, культура и традиции народа» является предметом, самостоятельным и новаторским по своему содержанию и методике преподавания. Он не дублирует школьный курс истории и в то же время тесно с ним связан. Основные его темы хронологически соответствуют основным темам истории, изучаемой в средних классах, но рассматривают определённый исторический период в народоведческом и культурологическом аспектах. Данный предмет призван стать связующим звеном между школьными курсами истории, литературы, языка и других предметов, так как его содержание включает элементы фольклора, музыки, изобразительных искусств, географии, биологии в их народоведческом аспекте. И что особенно важно он преподаётся на языке соответствующего этноса, дополняя и расширяя знания по родному языку и литературе. Таким образом, данный предмет способствует укреплению межпредметных связей.

На наш взгляд, данный куррикулум по предмету «История, культура и традиции украинского народа» для 1-4 классов полностью соответствует целям и задачам современного уровня образования и является одним из главных и необходимых документов, которыми должен руководствоваться учитель в своей работе.

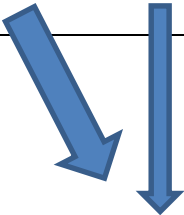
RAPORTUL DE EVALUARE
a curriculumului și a unor produse curriculare proiectate la disciplina Educație moral-spirituală
 treapta primară

Expert:
 ❖ SVETLANA PROCOPI, profesor, grad didactic superior, LT „Mihail Kogălniceanu”, mun. Chișinău.

Indicatorii	Întrebările evaluative	Constatari și recomandări
<p>1.1. Racordarea curriculumului cu cadrul legislativ existent.</p>	<p>1.1.1. Curriculumul proiectat este în acord cu cadrul legislativ existent?</p> <p>1.1.2. Curriculumul este în acord cu politicile/paradigmele educaționale adoptate?</p> <p>1.1.3. În curriculum sunt evitate contaminările ideologice și discriminările de ordin rasial, etnic, de gen sau judecățile preconcepute privind grupuri defavorizate?</p> <p>1.1.4. În componenta Preliminarii sunt prezente aspecte de racordare a curriculumului cu politicile educaționale adoptate, cu necesitățile dezvoltării curriculare.</p>	<p>După CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA, COD Nr. 152 din 17.07.2014, Capitolul III. Învățământul primar, Articolul 26. Misiunea învățământului primar: „Învățământul primar contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigură dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor în învățământul gimnazial.”</p> <p>Reiese, că Curricula la EMS din 2010 este proiectată în acord cu cadrul legislativ, pentru că se bazează pe actele normative și reglatorii:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cadrul de referință al curriculumului național (Ordinul Ministerului educației nr. 432 din 29 mai 2017); • Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii 2017–2018 (Ordinul ministerului educației nr. 180 din 29 martie 2017); • Standardele de eficiență a învățării (Ordinul ministerului educației nr. 1001 din 23.12. 2011); • Ghidul de implementare a Curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ (Ordinul ministerului educației nr. 597 din 30.06.2011); • REPERE METODOLOGICE DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, ANUL DE STUDII 2017-2018). <p>Conținutul evită contaminările ideologice și discriminările de ordin rasial, etnic, de gen sau judecățile preconcepute privind grupuri defavorizate.</p> <p>În procesul educațional, prin intermediul Curriculumului axat pe competențe Conceptul didactic al disciplinei este explicat mai detaliat, mai bine sunt tratate în <u>Ghidul învățătorului</u>. Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației nr. 428 din 10 mai 2016), unde valorile morale sunt enumerate ca listă orientativă pentru cadrele didactice.</p> <p>Curriculumul școlar clasele I-IV, 2010 prevede: „...cadrele didactice vor orienta demersul educațional al elevilor în perspectiva constituțizării conexiunilor între: a) ști, a ști să faci și a ști să fii (pag. 126).</p> <p>„Reușita implementării disciplinei Educație moral-spirituală s-ar traduce prin: a fi conștient motivat și activ pentru promovarea valorilor general-umane: adevăr, bine, bunățate, pace, patriotism, credință, înțelepciune, toleranță, dreptate, spirit de cooperare, încredere în virtuți.</p> <p>Implementarea acestor valori va contribui la stabilirea unei coerențe necesare între conținutul educației și mediul socio-cultural; cunoașterea/promovarea patrimoniului cultural al poporului și deschiderea spre alte culturi; formarea și dezvoltarea unor comportamente adecvate, de integrare și adaptare socială; formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive, autonome care să armonizeze relația cu sine și ceilalți, cu mediul înconjurător.” (pag. 127).</p> <p>Putem afirma cu certitudine, că în Preliminarii sunt prezente aspecte de racordare a curriculumului cu politicile educaționale adoptate, cu necesitățile dezvoltării curriculare, dar expuse în plan general.</p>

<p>1.2. Adecvarea curriculumului la contextul profesional în care au fost pregătite cadrele didactice.</p>	<p>1.2.1. Curriculumul este adaptat contextului profesional în care au fost pregătite cadrele didactice?</p>	<p>Curriculumul este adaptat contextului profesional. Eu am fost implicată în anul 2001, când a apărut Curricula la EMS ca formator local la stagiul „Curriculum școlar la educația moral-spirituală, tehnologii didactice, evaluarea în cadrul curricular. „Am activat toți 16 ani ca învățător, de aceea pot afirma că Curriculumul Național din 2010 corespunde cerințelor de rigoare. Formarea din 2001 m-a ajutat pe parcursul activității didactice la predarea EMS.</p> <p>OBIECTIVELE FORMĂRII</p>
<p>2.1. Informarea beneficiarilor</p>	<p>2.1.1. A fost satisfăcută nevoia de informare a</p>	<p>Specificul educației morale este determinat, pe de o parte, de particularitățile morale, ca fenomen social, care-i conferă conținutul, iar pe de altă parte, de condițiile sociopsihologice ce sunt implicate în realizarea ei. Ca și la oricare disciplină</p>

<p>privind modul de implementare a curriculumului.</p>	<p>tuturor categoriilor de actori și beneficiari?</p> <p>2.1.2. Programul de aplicare a curriculumului la toate nivelurile are acordul tuturor actorilor implicați?</p> <p>2.1.3. Finalitățile educaționale sunt cunoscute de toți participanții?</p> <p>2.1.4. Conținutul curriculumului este cunoscut de elevi și părinți?</p>	<p>depinde de tratarea ei de către cadrul didactic, motivarea elevilor. Uneori părinții vin cu emoții pozitive, de admirație pentru conținutul propus, că ei la rândul său n-au avut așa studiu.</p> <p>Părinții de alte confesiuni religioase, care nu sunt ortodocși, evită temele cu conținut religios. Exemplul: clasa I: „Învățătura lui Iisus”, Crăciunul copiilor”, „Sărbătoarea luminată”. La început refuză să ia manualul de EMS, până nu-i explici Curricula, demonstrezi manualul, nu acceptă studierea disciplinei.</p> <p>Învățătorii nu insistă pentru copiii din familii cu alte convingeri religioase să studieze aceste teme, dar ei absentează în zilele când în orar este inclusă această disciplină. Deși le spunem părinților, că trebuie să cunoască în plan informativ pentru a face o comparație, dar greu se dau convingși. Învățătorii nici nu fac la acele lecții religia, pentru că studiile nu le permit, dar problema există de mai mulți ani.</p> <p>În Germania de exemplu, atunci când părintele își înscrie copilul la școală știe de la bun început, că copilul va studia următoarea religie, apoi se decide cum procedează în continuare.</p> <p>După trecerea treptei primare de învățământ la evaluarea criterială prin descriptorii a fost satisfăcătoare nevoia de informare a părinților, pentru că ei primesc la început de an Tabelele de Performanță Școlară, unde sunt indicate finalitățile educaționale. Pentru elevii claselor primare putem afirma, că vor cunoaște conținutul după parcurgerea studierii temelor, pentru că ei pot răsfoi manualul citind imaginile, dar nu pătrund în esența asocierii conținutului cu ea.</p> <p>Părinții sunt informați la începutul anului de studii cu Curricula disciplinei, adică ce vor studia în clasa respectivă, de ce vor avea nevoie elevii.</p>
<p>3.1. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu concepția disciplinei și specificul ariei curriculare.</p>	<p>3.1.1. Finalitățile disciplinei școlare (competențele specifice, sub-competențele) reflectă adecvat finalitățile generale (competențele-cheie și competențele transdisciplinare) ale ciclului de învățământ?</p> <p>3.1.2. „Ancorele educaționale” ale disciplinei se regăsesc transparent, fezabil și reprezentativ în formulările finalităților?</p>	<p>Competențe transdisciplinare: Competențe specifice: Sub-competențe :</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">1. Competențe de învățare/a învăța să înveți</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">2. Competențe de comunicare în limba maternă/limba de stat</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">3. Competențe de comunicare într-o limbă străină</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">4. Competențe acționale-strategice</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">5. Competențe de autocunoaștere și autorealizare</div> </div> <p>Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.</p> <p>1. Recunoașterea semnificației unor norme din sfera valorilor moral-spirituale;</p> <p>2. Recunoașterea unor concepte din sfera valorilor moral-spirituale în contexte diferite;</p> <p>3. Analiza situațiilor de viață reale și imaginare conform normelor din sfera valorilor moral-spirituale;</p> <p>4. Identificarea situațiilor din cotidian din perspectiva valorilor moral-spirituale;</p> <p>5. Utilizarea, în contexte noi, a noțiunilor specifice valorilor moral-spirituale.</p> <p>Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonal pozitive.</p> <p>1. Cooperarea cu ceilalți, pentru realizarea unui schimb de opinii referitor la calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești;</p> <p>2. Exprimarea în cuvinte proprii a poveștelor lui Iisus Hristos;</p>

		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>6. Competențe interpersonal, civice, morale</p> <p>7. Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie</p> <p>8. Competențe digitale și în domeniul tehnologiilor informaționale</p> <p>9. Competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori)</p> <p>10. Competențe antreprenoriale.</p> <p>Conținutul comprehensiv al acestor competențe</p> </div>	 <p>Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.</p>	<p>3. Explicarea moralei textelor biblice/literare în raport cu situațiile din viață;</p> <p>4. Identificarea valorilor naționale;</p> <p>5. Stabilirea coreșpondențelor între calitățile personale și faptele personale;</p> <p>6. Analiza, prin lucru în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale.</p> <p>1. Demonstrarea respectului față de părinți și cei apropiați;</p> <p>2. Recunoașterea sărbătorilor calendaristice și de familie;</p> <p>3. Participarea la pregătirea și desfășurarea sărbătorilor de familie și calendaristice, naționale;</p> <p>4. Acceptarea noțiunii de valoare moral-spirituală în texte artistice, scripturale, folclorice;</p> <p>5. Reacționarea adecvată la morala textelor biblice;</p> <p>6. Analiza, în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale;</p> <p>7. Argumentarea valorii învățăturilor biblice, cotidiene, artistice.</p>	
			<p>Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.</p>	<p>1. Argumentarea atitudinii de respect și mândrie față de sărbătorile familiale și naționale;</p> <p>2. Asumarea răspunderii pentru casa părintească, lăcașurile sfinte, localurile culturale;</p> <p>3. Argumentarea semnificației și respectului față de normele din sfera valorilor moral-spirituale;</p> <p>4. Asumarea propriii răspunderi față de acțiunile proprii și față de cele ale grupului de apartenență;</p> <p>5. Participarea la soluționarea problemelor ce privesc propria dezvoltare.</p>	

	<p>Reușita implementării disciplinei Educația moral-spirituală s-ar traduce prin: a fi conștient motivat și activ pentru promovarea valorilor general-umane: adevăr, bine, bunătate, pace, patriotism, credință, înțelepciune, toleranță, dreptate, spirit de cooperare, încredere în virtuți.</p> <p>Implementarea acestor valori va contribui la stabilirea unei coerențe necesare între conținutul educației și mediul socio-cultural; cunoașterea/promovarea patrimoniului cultural al poporului și deschiderea spre alte culturi; formarea și dezvoltarea unor comportamente adecvate, de integrare și adaptare socială; formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive, autonome care să armonizeze relația cu sine și ceilalți, cu mediul înconjurător.</p> <p>„Ancorele educaționale” ale disciplinei se regăsesc transparent, fezabili și reprezentativ în formulările finalităților. Spre sfârșitul treptei primare de învățământ elevul:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manifestă atitudine pozitivă față de sine, analizează și evaluează acțiunile și faptele sale, încercând să devină mai eficient; 2. Manifestă politețe în interacțiunea cu oamenii din jur; 3. Are atitudine grijulie față de lucrurile făcute de oameni cu muncă; 4. Are o atitudine grijulie față de natură; 5. Menține curățenia și ordinea, are grijă de înfățișarea și sănătatea sa, vrea să fie sănătos; 6. Vrea să fie sincer și corect, îndeplinește promisiunile, distinge proprietatea personală de proprietatea altora și de obiectele de uz comun; 7. Valorifică diversitatea dorințelor și posibilităților oamenilor, recunoaște drepturile semenilor, manifestă compasiune; 8. Valorizează familia, clasa, școala, tinde să fie un prieten adevărat; 9. Identifică apartenența sa națională, își stimează poporul său, țara, simbolurile Republicii Moldova, respectă normele de comportament legate de acestea; 10. Observă frumusețea, manifestă creativitate, are satisfacție de la mișcare și activitate creativă, utilizează mijloace plastice pentru autoexprimare; 11. Tinde să rezolve conflictele pe cale pașnică, ascultă partenerul, exprimă recunoștință; 12. Urmărește fenomene, evenimente, procese pentru a le cunoaște, compară obiecte și evenimente, descrie asemănări și deosebiri; le grupează după 1-2 criterii, descriează planuri simple, tabele, diagrame, hărți; 13. Respectă regulile de securitate, evită situații periculoase, cheamă în ajutor, iar la apariția acestora să cheme ajutor; în caz de necesitate, apelează în instanțele potrivite; 14. Utilizează programe simple de calculator; 15. Învăță cu plăcere lucruri noi, independent și împreună cu alții, în pereche și în grup; 16. Alcătuiește un plan al zilei și îl urmează, distribuie timpul pentru învățare, distracție, îndeplinirea obligațiilor casnice și odihnă; 17. Depune, în activitatea de învățare și ocupațiile cotidiene, efort volitiv, își organizează acțiunile, învățând independent.
--	---

3.2. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu domeniul de referință.	3.2.1. <i>Competențele specifice reflecție adecvat specificul domeniului științific, tehnologic și cultural care fundamentează disciplina școlară?</i>	Activitatea în baza Curriculumului EMS vizează proiectarea și desfășurarea procesului educațional din perspectiva unui sistem de valori educaționale, care trebuie să se regăsească în profilul de formare a absolventului, și care are în vedere promovarea prin toate formele și dimensiunile educației a unui referențial axiologic ce include:																			
3.2.2. <i>Sub-competențele sunt conșoane cu competențele specifice?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Valori general-umane: viață, adevăr, bine, frumos, dreptate, libertate, egalitate, sacru etc. • Valori naționale: țara, poporul, simbolica statului (imn, stemă, drapel), limba națională, conștiința națională, istoria națională, cultura națională, credința, tradițiile, arta populară etc. • Valori educaționale stabilite pe dimensiunile educației: intelectuale, morale, estetice, fizice, tehnologice etc. • Valori curriculare stabilite pe arii curriculare și/sau discipline: obiective, conținuturi, tehnologii etc. • Valori instrumentale: competențe-cheie de tip transversal/transcurricular, general/pe trepte de învățământ, disciplinar etc. • Valori colective: ale clasei, ale grupului de elevi, ale grupurilor sociale, ale familiei etc. • Valori individuale, care sunt definitorii pentru orice ființă umană: identitatea, familia, credința, prietenii, educația, preferințele, dragostea, cariera etc. <p>Conștiința moral-spirituală a elevilor va fi dovedită de atitudini, comportamente/competențe și cunoștințe cu privire la semnificația unor concepte și norme din sfera valorilor umane.</p> <p>Matricea de asociere a competențelor specifice cu sub-competențele Educației moral-spirituale respective și cunoștințe cu privire la din treapta primară :</p>																				
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="842 707 906 958">Competențele specifice</th> <th data-bbox="842 965 906 1211">Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.</th> <th data-bbox="842 1218 906 1464">Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonal pozitive.</th> <th data-bbox="842 1471 906 1718">Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.</th> <th data-bbox="842 1724 906 1971">Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="568 707 568 958">Recunoașterea semnificației unor norme din sfera valorilor moral-spirituale;</td> <td data-bbox="568 965 568 1211">Clasa I</td> <td data-bbox="568 1218 568 1464"></td> <td data-bbox="568 1471 568 1718"></td> <td data-bbox="568 1724 568 1971"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="411 707 564 958">Recunoașterea unor Concepte din sfera valorilor moral-spirituale în contexte diferite;</td> <td data-bbox="411 965 564 1211">Clasa a II-a</td> <td data-bbox="411 1218 564 1464"></td> <td data-bbox="411 1471 564 1718"></td> <td data-bbox="411 1724 564 1971"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 707 406 958">Analiza situațiilor de viață reale și imaginare conform</td> <td data-bbox="159 965 406 1211">Clasa a II-a</td> <td data-bbox="159 1218 406 1464"></td> <td data-bbox="159 1471 406 1718"></td> <td data-bbox="159 1724 406 1971"></td> </tr> </tbody> </table>	Competențele specifice	Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.	Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonal pozitive.	Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.	Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.	Recunoașterea semnificației unor norme din sfera valorilor moral-spirituale;	Clasa I				Recunoașterea unor Concepte din sfera valorilor moral-spirituale în contexte diferite;	Clasa a II-a				Analiza situațiilor de viață reale și imaginare conform	Clasa a II-a				
Competențele specifice	Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.	Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonal pozitive.	Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.	Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.																	
Recunoașterea semnificației unor norme din sfera valorilor moral-spirituale;	Clasa I																				
Recunoașterea unor Concepte din sfera valorilor moral-spirituale în contexte diferite;	Clasa a II-a																				
Analiza situațiilor de viață reale și imaginare conform	Clasa a II-a																				

normelor din sfera valorilor moral-spirituale;								
Identificarea situațiilor din cotidian din perspectiva valorilor moral-spirituale;	<i>Clasa a III-a</i>							
Utilizarea, în contexte noi, a noțiunilor specifice valorilor moral-spirituale.	<i>Clasa a IV-a</i>							
Cooperarea cu ceilalți , pentru realizarea unui schimb de opinii referitor la calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești;		<i>Clasa I</i>						
Exprimarea în cuvinte proprii a poveștelor lui Iisus Hristos;		<i>Casa a II-a</i>						
Explicarea moralei textelor biblice/literare în raport cu situațiile din viață;		<i>Clasa a III-a</i>						
Identificarea valorilor naționale proprii neamului nostru;		<i>Clasa a III-a</i>						
Stabilirea corespondențelor între calitățile personale și faptele personale;		<i>Clasa a IV-a</i>						

Analiza , prin lucrul în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale.		<i>Clasa a IV-a</i>		
Demonstrarea respectului față de părinți și cei apropiați;			<i>Clasa I</i>	
Recunoașterea sărbătorilor calendaristice și de familie;			<i>Clasa I</i>	
Participarea la pregătirea și desfășurarea sărbătorilor de familie și calendaristice, naționale;			<i>Clasa a II-a</i>	
Acceptarea noțiunii de valoare moral-spirituală în texte artistice, scripturale, folclorice;			<i>Clasa a III-a</i>	
Reacționarea adecvată la morală textelor biblice;			<i>Clasa a III-a</i>	
Argumentarea valorii învățăturilor biblice, cotidiane, artistice;			<i>Clasa a IV-a</i>	
Argumentarea atitudinii de respect și mândrie față de sărbătorile familiale și naționale;				<i>Clasa I</i>
Asumarea răspunderii pentru casa părintească,				<i>Clasa a II-a</i>

		<p>lăcașurile sfinte, localurile culturale;</p> <p>Argumentarea semnificației și respectului față de normele din sfera valorilor moral-spirituale;</p> <p>Asumarea propriei răspunderi față de acțiunile proprii și față de cele ale grupului de apartenență;</p> <p>Participarea la soluționarea problemelor ce privesc propria dezvoltare.</p>					<i>Clasa a III-a</i>
		<p>Sub-competențele sunt <i>consorziate</i> cu competențele specifice că fiecare este regăsită în una din ele, respectiv după clasă.</p> <p>Conținuturile propuse în Curricula, expuse în manualele școlare de Educația moral-spirituală sunt diverse pentru fiecare clasă, respectând principiul accesibilității elevilor din clasele I-IV, reflectă stadiul de dezvoltare al disciplinei, pentru că textele se complică cu creșterea copilului. Structura manualelor tot diferă, ceea ce face ca să fie mai atractive, mai interesante pentru copii. În așa mod sunt motivați spre activitatea de studiere, încadrare în discuții, analiză.</p> <p>Conținuturile ajută învățătorii în ghidarea elevilor în:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stăpânirea unui ansamblu de cunoștințe fundamentale în dependență de problema care va trebui rezolvată în final; • dezvoltarea deprinderii de a utiliza cunoștințele în situații simple pentru a le înțelege, realizând astfel funcționalitatea cunoștințelor obținute; • rezolvarea diferitelor situații-problemă, conștientizând în așa fel cunoștințele funcționale în viziunea proprie; • rezolvarea situațiilor semnificative în diverse contexte care prezintă anumite probleme din viața cotidiană, manifestând comportamente/attitudini conform achizițiilor finale, adică competența. <p>Conținuturile creează un nou comportament al absolventului claselor primare. Elevul:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posează principalele calități ale unui om bun. • Urmează norme de comportament moral. • Încurajează faptele bune, comportamentul adecvat față de sine, cei apropiați, colegi. • Autoevaluează comportamentul propriu în mediul familial, social și cel natural. <p>În curriculum nu sunt prezente scheme conceptuale. Are loc abordarea științei ca proces în baza căreia se realizează produsele curriculare: manualele școlare. Ghidul de implementare, proiectarea de lungă și scurtă durată.</p> <p>Conceptia este prezentată în curriculum ca o componenta de sine stătătoare, dar ea este una generalizatoare întru totul curriculum școlar pentru clasele I-IV.</p> <p>În componenta Conceptia didactică a disciplinei sunt prezente aspectele specifice disciplinei:</p>					
3.3. Rigoarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor.	<p>3.3.1. <i>Conținuturile reflectă adevărat stadiul de dezvoltare a științelor?</i></p> <p>3.3.2. <i>Selecția conținuturilor relevă absența erorilor și a ambiguităților științifice, a valorilor culturale îndoielnice sau a cunoștințelor perimate?</i></p> <p>3.3.3. <i>Conținuturile selectate sunt semnificative și relevante?</i></p>						
4.1. Respectarea structurii logice a științelor, tehnologiilor, a domeniului.	<p>4.1.1. <i>În curriculum sunt prezente scheme conceptuale, are loc o abordare a științei ca proces și ca produs?</i></p>						

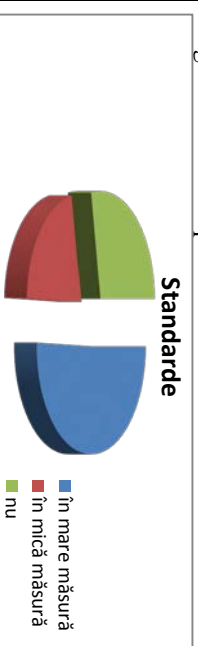
	<p>4.1.2. În componența Concepția didactică a disciplinei sunt prezente aspectele specifice disciplinei și curriculumului la disciplină (concepțe fundamentale, algoritmi de implementare, principii, sisteme de valori și atitudini, descrieri semnificative)?</p> <p>4.1.3. Concepția didactică a disciplinei reflectă principiile curriculumului modern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - centrarea pe elev; - centrarea pe competențe; - centrarea pe învățarea activă; - centrarea pe interdisciplinaritate; - centrarea pe succes etc. <p>4.1.4. Concepția didactică a disciplinei corelează cu politicile educaționale și curriculare?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Scopul Educației moral-spirituale; • Administrarea disciplinei; • Competențele specifice disciplinei; <p>Reperetele conceptuale ale actualului curriculum sunt teoretizate și pentru majoritatea cadrelor didactice acest compartiment nu prezintă o sursă de informare care să faciliteze realizarea activității educaționale.</p>
<p>4.2. Extensiunea finalităților:</p>	<p>4.2.1. Sunt necesare dezvoltări ale competențelor specifice sau completări cu noi tipuri de competențe specifice?</p> <p>4.2.2. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale competențelor specifice?</p>	<p>Pentru realizarea acestei misiuni, elevii trebuie priviți așa cum sunt, adică diferiți, performanțele lor trebuie raportate la capacitățile lor diferite, conținuturile trebuie să fie legate de viață, strategiile educaționale utilizate trebuie să fie diferențiate, iar evaluarea va trebui să fie una formativă care va evidenția progresele elevilor”.</p> <p>(Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ, Liceum, 2011, pag. 197).</p> <p><i>Nu sunt necesare.</i></p>

4.3. Volumul finalităților.	4.3.1. Numărul competențelor specifice stabilite pentru treptele de învățământ este rațional, accesibil elevilor?	Este accesibil, rațional.																								
4.4. Variabilitatea finalităților.	4.4.1. Competențele specifice sunt în concordanță cu competențele-cheie și competențele transdisciplinare? 4.4.2. Finalitățile acoperă un spectru variat de achiziții școlare specifice disciplinei? 4.4.3. Sunt competențe specifice ce dezvoltă atitudinile, valorifică disponibilități creative?	În curriculum sunt prezente competențele specifice în concordanță cu competențele-cheie. Apare „Formarea competențelor specifice disciplinei EMS este un proces separabil în etape ce țin de: <input type="checkbox"/> achiziționarea cunoștințelor fundamentale (a ști); <input type="checkbox"/> transformarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale (a ști să faci); <input type="checkbox"/> interiorizarea cunoștințelor și formarea atitudinilor (a ști să fii); <input type="checkbox"/> exteriorizarea cunoștințelor (știu să devin).” (Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ, Liceum, 2011, pag. 202).																								
4.5. Calitatea standardelor de eficiență a învățării disciplinei.	4.5.1. Standardele sunt adecvate în raport cu competențele specifice? 4.5.2. Standardele sunt suficiente, complete în raport cu sub-competențele? 4.5.3. Sunt necesare dezvoltări ale standardelor sau completări cu noi tipuri de standarde? 4.5.4. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale standardelor?	Matricea de asociere dintre standardele EMS și competențele specifice: <table border="1" data-bbox="167 1809 858 2038"> <thead> <tr> <th data-bbox="667 1809 858 1966">Competențe specifice</th> <th data-bbox="507 1809 667 1966">Standarde</th> <th data-bbox="347 1809 507 1966">Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.</th> <th data-bbox="188 1809 347 1966">Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.</th> <th data-bbox="28 1809 188 1966">Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.</th> <th data-bbox="167 1809 28 1966">Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="667 1966 858 2038">→</td> <td data-bbox="507 1966 667 2038">↓</td> <td data-bbox="347 1966 507 2038">+</td> <td data-bbox="188 1966 347 2038">+</td> <td data-bbox="28 1966 188 2038">+</td> <td data-bbox="167 1966 28 2038">-</td> </tr> <tr> <td data-bbox="667 2038 858 2128">Înțelegerea sensului și semnificația valorilor și normelor morale care conduc viața oamenilor în comunitate.</td> <td data-bbox="507 2038 667 2128">+</td> <td data-bbox="347 2038 507 2128">+</td> <td data-bbox="188 2038 347 2128">-</td> <td data-bbox="28 2038 188 2128">-</td> <td data-bbox="167 2038 28 2128">+</td> </tr> <tr> <td data-bbox="167 2038 667 2128">Producerea, elaborarea de texte cu conținut moral,</td> <td data-bbox="167 2038 667 2128">+</td> <td data-bbox="167 2038 667 2128"></td> <td data-bbox="167 2038 667 2128"></td> <td data-bbox="167 2038 667 2128"></td> <td data-bbox="167 2038 667 2128"></td> </tr> </tbody> </table>	Competențe specifice	Standarde	Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.	Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.	Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.	Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.	→	↓	+	+	+	-	Înțelegerea sensului și semnificația valorilor și normelor morale care conduc viața oamenilor în comunitate.	+	+	-	-	+	Producerea, elaborarea de texte cu conținut moral,	+				
Competențe specifice	Standarde	Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.	Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.	Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.	Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.																					
→	↓	+	+	+	-																					
Înțelegerea sensului și semnificația valorilor și normelor morale care conduc viața oamenilor în comunitate.	+	+	-	-	+																					
Producerea, elaborarea de texte cu conținut moral,	+																									

Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.	-	++	-	-
Respectarea diversității dorințelor și posibilității oamenilor, recunoașterea drepturilor reprezentate ale diferitor culturi.	-	+	-	-
Manifestarea unui comportament responsabil față de valorile general-umane.	-	-	++	-
Standardele sunt adecvate în raport cu competențele specifice.	66%	77%	55%	33%

++ în mare măsură – 77%
+ în mică măsură – 33%
- Nu – 42,25%

În baza tabelului de mai sus putem menționa, că standardele sunt adecvate în raport cu competențele specifice 77% în mare măsură, 33% – în mică măsură.
Competențele 1-3 sunt stipulate în standarde, de aceea poate ar fi cazul să fie omise din lista lor, dar să rămână ca competențe specifice, sau să fie reformulate.
În graficul următor putem urmări acest lucru.



Standardele sunt suficiente în raport cu sub-competențele, pentru că ele sunt *consonante* cu competențele specifice.

<p>5.1. Continuități, discontinuități între competențele specifice a ciclurilor de învățământ.</p>	<p>5.1.1. Sunt conservate competențele specifice pentru fiecare ciclu de învățământ? 5.1.2. Competențele specifice au dezvoltări calitative de la un ciclu la altul?</p>	<p>Ele continuă în treapta gimnazială, dar sunt racordate la competențele specifice disciplinei <i>Educație civică</i>.</p>								
<p>5.2. Calitatea sub-competențelor în relație cu competențele specifice.</p>	<p>5.2.1. Sub-competențele sunt reprezentative, esențiale față de competențe? 5.2.2. Sunt omisiuni sau încălcări ilegitime ale sub-competențelor? 5.2.3. Sunt necesare dezvoltări ale sub-competențelor sau completări cu noi tipuri de sub-competențe? 5.2.4. Sunt necesare restrângeri ale sub-competențelor?</p>	<p><i>La fiecare competență specifică sunt prezentate subcompetențele.</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1133 1388 1165 1859">Competența specifică</th> <th data-bbox="1133 1859 1165 2038">Subcompetențe:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="813 1388 1133 1859"> <p>Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.</p> </td> <td data-bbox="813 1859 1133 2038"> <p>1. Recunoașterea semnificației unor norme din sfera valorilor moral-spirituale (cl. I-a); 2. Recunoașterea unor concepte din sfera valorilor moral-spirituale în contexte diferite (cl. a II-a); 3. Analiza situațiilor de viață reale și imagine conform normelor din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a II-a); 4. Identificarea situațiilor din cotidian din perspectiva valorilor moral-spirituale (cl. a III-a); 5. Utilizarea, în contexte noi, a noțiunilor specifice valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a).</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="478 1388 813 1859"> <p>Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.</p> </td> <td data-bbox="478 1859 813 2038"> <p>1. Cooperarea cu ceilalți, pentru realizarea unui schimb de opinii referitor la calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești (cl. I-a); 2. Exprimarea în cuvinte proprii a poveștelor lui Iisus Hristos (cl. a II-a); 3. Explicarea moralei textelor biblice/literare în raport cu situațiile din viață (cl. a III-a); 4. Identificarea valorilor naționale (cl. a III-a); 5. Stabilirea corelărilor dintre calitățile personale și faptele personale (cl. a IV-a); 6. Analiza, prin lucru în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a).</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="199 1388 478 1859"> <p>Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.</p> </td> <td data-bbox="199 1859 478 2038"> <p>1. Demonstrarea respectului față de părinți și cei apropiați (cl. I-a); 2. Recunoașterea sărbătorilor calendaristice și de familie (cl. I-a); 3. Participarea la pregătirea și desfășurarea sărbătorilor de familie și calendaristice, naționale (cl. a II-a); 4. Acceptarea noțiunii de valoare moral-spirituală în texte artistice, scripturale, folclorice (cl. a III-a); 5. Reacționarea adecvată la morala textelor biblice (cl. a III-a); 6. Analiza, în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a);</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Competența specifică	Subcompetențe:	<p>Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.</p>	<p>1. Recunoașterea semnificației unor norme din sfera valorilor moral-spirituale (cl. I-a); 2. Recunoașterea unor concepte din sfera valorilor moral-spirituale în contexte diferite (cl. a II-a); 3. Analiza situațiilor de viață reale și imagine conform normelor din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a II-a); 4. Identificarea situațiilor din cotidian din perspectiva valorilor moral-spirituale (cl. a III-a); 5. Utilizarea, în contexte noi, a noțiunilor specifice valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a).</p>	<p>Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.</p>	<p>1. Cooperarea cu ceilalți, pentru realizarea unui schimb de opinii referitor la calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești (cl. I-a); 2. Exprimarea în cuvinte proprii a poveștelor lui Iisus Hristos (cl. a II-a); 3. Explicarea moralei textelor biblice/literare în raport cu situațiile din viață (cl. a III-a); 4. Identificarea valorilor naționale (cl. a III-a); 5. Stabilirea corelărilor dintre calitățile personale și faptele personale (cl. a IV-a); 6. Analiza, prin lucru în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a).</p>	<p>Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.</p>	<p>1. Demonstrarea respectului față de părinți și cei apropiați (cl. I-a); 2. Recunoașterea sărbătorilor calendaristice și de familie (cl. I-a); 3. Participarea la pregătirea și desfășurarea sărbătorilor de familie și calendaristice, naționale (cl. a II-a); 4. Acceptarea noțiunii de valoare moral-spirituală în texte artistice, scripturale, folclorice (cl. a III-a); 5. Reacționarea adecvată la morala textelor biblice (cl. a III-a); 6. Analiza, în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a);</p>
Competența specifică	Subcompetențe:									
<p>Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.</p>	<p>1. Recunoașterea semnificației unor norme din sfera valorilor moral-spirituale (cl. I-a); 2. Recunoașterea unor concepte din sfera valorilor moral-spirituale în contexte diferite (cl. a II-a); 3. Analiza situațiilor de viață reale și imagine conform normelor din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a II-a); 4. Identificarea situațiilor din cotidian din perspectiva valorilor moral-spirituale (cl. a III-a); 5. Utilizarea, în contexte noi, a noțiunilor specifice valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a).</p>									
<p>Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.</p>	<p>1. Cooperarea cu ceilalți, pentru realizarea unui schimb de opinii referitor la calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești (cl. I-a); 2. Exprimarea în cuvinte proprii a poveștelor lui Iisus Hristos (cl. a II-a); 3. Explicarea moralei textelor biblice/literare în raport cu situațiile din viață (cl. a III-a); 4. Identificarea valorilor naționale (cl. a III-a); 5. Stabilirea corelărilor dintre calitățile personale și faptele personale (cl. a IV-a); 6. Analiza, prin lucru în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a).</p>									
<p>Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.</p>	<p>1. Demonstrarea respectului față de părinți și cei apropiați (cl. I-a); 2. Recunoașterea sărbătorilor calendaristice și de familie (cl. I-a); 3. Participarea la pregătirea și desfășurarea sărbătorilor de familie și calendaristice, naționale (cl. a II-a); 4. Acceptarea noțiunii de valoare moral-spirituală în texte artistice, scripturale, folclorice (cl. a III-a); 5. Reacționarea adecvată la morala textelor biblice (cl. a III-a); 6. Analiza, în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a);</p>									

		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1069 712 1444 1048"> Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității. </td> <td data-bbox="1069 1048 1444 1859"> 7. Argumentarea valorii învățăturilor biblice, cotidiene, artistice (cl. a IV-a). 1. Argumentarea atitudinii de respect și mândrie față de sărbătorile familiale și naționale (cl. I-a); 2. Asumarea răspunderii pentru casa părintească, lăcașurile sfinte, localurile culturale (cl. a II-a); 3. Argumentarea semnificației și respectului față de normele din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a III-a); 4. Asumarea propriei răspunderi față de acțiunile proprii și față de cele ale grupului de apartenență (cl. a IV-a); 5. Participarea la soluționarea problemelor ce privesc propria dezvoltare.; (cl. a IV-a). </td> </tr> </table> <p>Subcompetența „Analiza, în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale” (cl. a IV-a) se atribuie pentru 2 competențe specifice: Nu sunt omisiuni sunt încădări legitime ale sub-competențelor am observat după tabelul de mai sus. Nu sunt necesare dezvoltări ale sub-competențelor sau completări cu noi tipuri de sub-competențe. Nu sunt necesare restrângeri ale sub-competențelor. Sub-competențele se articulează coerent pe verticală și orizontală în succesiunea studierii unităților de învățare, dar și în succesiunea claselor de la I-a până la a IV-a. Sub-competențele sunt coerente cu una sau altă taxonomie a competențelor.</p> <p><i>Competențele specifice disciplinei sunt formulate coerent cu gradul lor de complexitate și forma de manifestare, achizițiti reale obținute la finele studierii disciplinei date sau a unei etape de învățare. Competențele specifice sunt formulate în termeni de finalități.</i></p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="510 712 730 1254">Competența specifică:</td> <td data-bbox="510 1254 730 1792">Elevul:</td> </tr> <tr> <td data-bbox="510 712 730 1254"> Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare. </td> <td data-bbox="510 1254 730 1792"> ✓ Poședă principalele calități ale unui om bun. ✓ Urmează norme de comportament moral. ✓ Încurajează faptele bune, comportamentul adecvat față de sine, cei apropiați, colegi. ✓ Autoevaluează comportamentul propriu în mediul familial, social și cel natural. </td> </tr> </table> <p><i>Numărul de competențe specifice este în coerență cu potențialul disciplinei și cu cadrul taxonomic al competențelor.</i></p>	Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.	7. Argumentarea valorii învățăturilor biblice, cotidiene, artistice (cl. a IV-a). 1. Argumentarea atitudinii de respect și mândrie față de sărbătorile familiale și naționale (cl. I-a); 2. Asumarea răspunderii pentru casa părintească, lăcașurile sfinte, localurile culturale (cl. a II-a); 3. Argumentarea semnificației și respectului față de normele din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a III-a); 4. Asumarea propriei răspunderi față de acțiunile proprii și față de cele ale grupului de apartenență (cl. a IV-a); 5. Participarea la soluționarea problemelor ce privesc propria dezvoltare.; (cl. a IV-a).	Competența specifică:	Elevul:	Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.	✓ Poședă principalele calități ale unui om bun. ✓ Urmează norme de comportament moral. ✓ Încurajează faptele bune, comportamentul adecvat față de sine, cei apropiați, colegi. ✓ Autoevaluează comportamentul propriu în mediul familial, social și cel natural.
Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.	7. Argumentarea valorii învățăturilor biblice, cotidiene, artistice (cl. a IV-a). 1. Argumentarea atitudinii de respect și mândrie față de sărbătorile familiale și naționale (cl. I-a); 2. Asumarea răspunderii pentru casa părintească, lăcașurile sfinte, localurile culturale (cl. a II-a); 3. Argumentarea semnificației și respectului față de normele din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a III-a); 4. Asumarea propriei răspunderi față de acțiunile proprii și față de cele ale grupului de apartenență (cl. a IV-a); 5. Participarea la soluționarea problemelor ce privesc propria dezvoltare.; (cl. a IV-a).							
Competența specifică:	Elevul:							
Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.	✓ Poședă principalele calități ale unui om bun. ✓ Urmează norme de comportament moral. ✓ Încurajează faptele bune, comportamentul adecvat față de sine, cei apropiați, colegi. ✓ Autoevaluează comportamentul propriu în mediul familial, social și cel natural.							
5.3. Calitatea definirii finalităților disciplinei.	5.3.1. <i>Competențele specifice sunt formulate în termeni specifici, lipsiți de ambiguitate?</i> 5.3.2. <i>Sunt necesare reformulări ale competențelor specifice?</i> 5.3.3. <i>Sub-competențele sunt formulate în termeni concreți, „măsurabili”, lipsiți de ambiguitate?</i> 5.3.4. <i>Sunt necesare reformulări ale sub-competențelor?</i>	Sub-competențele se articulează coerent pe verticală și orizontală în succesiunea studierii unităților de învățare, dar și în succesiunea claselor I-IV. Sub-competențele sunt coerente cu una sau altă taxonomie a competențelor. Sub-competențele au dezvoltare calitativă și creștere ale gradului de complexitate de la un an de studiu la altul, pentru că sunt aceleași unități de învățare, dar diferă după conținut.						
5.4. Dezvoltarea sub-competențelor în succesiunea anilor de studii.	5.4.1. <i>Sub-competențele au dezvoltare continuă pe parcursul anului de studii și în succesiunea anilor de studii?</i> 5.4.2. <i>Sub-competențele au dezvoltări calitative și</i>							

	<p>creșteri ale gradului de complexitate de la un an de studiu la altul?</p> <p>5.4.3. Au loc creșteri cantitative în sistemul de sub-competențe? Are loc o multiplicare a sub-competențelor?</p>	<p>Numai că unele texte se repetă din manualul de limba română pentru clasele primare. Exemplu: „Cele patru piersici”; „Ce este mai tare decât cetăție?”. Se repetă unele subiecte de la orele de Dirigenție: „Familia mea”; „Prietenia”; E mai complicat pentru învățător, că la EMS ele trebuie tratate în alt mod, pe când unele cadre didactice repetă lecția de limbă română. De aici apare problema, că toți se revoltă că sunt repetați de conținut la Educația moral-spirituală, Științe (clasa aIV-a), Dirigenție.</p> <p>Consider, că educația niciodată nu poate fi multă, suficientă, ea este continuă la orice pas.</p>																														
<p>5.5. Sistematica sub-competențelor.</p>	<p>5.5.1. Sub-competențele se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu?</p> <p>5.5.2. Sub-competențele se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studii?</p> <p>5.5.3. Sub-competențele corelează cu dezvoltarea operațională a conceptelor (capacităților)?</p>	<p>Sub-competențele se articulează coerent pe verticală și orizontală în succesiunea studierii unităților de învățare, dar și în succesiunea claselor I-IV.</p> <p>Sub-competențele sunt coerente cu una sau altă taxonomie a competențelor.</p> <table border="1" data-bbox="813 1276 1117 1836"> <thead> <tr> <th>Competențe generale EMS</th> <th>Comportamente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Achiziționarea cunoștințelor fundamentale (a ști)</td> <td>Posează principalele calități ale unui om bun.</td> </tr> <tr> <td>2.Transformarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale (a ști să faci)</td> <td>Urmează norme de comportament moral.</td> </tr> <tr> <td>3. Interiorizarea cunoștințelor și formarea atitudinilor (a ști să fii)</td> <td>Încurajează faptele bune, comportamentul adecvat față de sine, cei apropiați, colegi.</td> </tr> <tr> <td>4. Exteriorizarea cunoștințelor (știu să devin)</td> <td>Autoevaluează comportamentul propriu în mediul familial, social și cel natural.</td> </tr> </tbody> </table>	Competențe generale EMS	Comportamente	1. Achiziționarea cunoștințelor fundamentale (a ști)	Posează principalele calități ale unui om bun.	2.Transformarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale (a ști să faci)	Urmează norme de comportament moral.	3. Interiorizarea cunoștințelor și formarea atitudinilor (a ști să fii)	Încurajează faptele bune, comportamentul adecvat față de sine, cei apropiați, colegi.	4. Exteriorizarea cunoștințelor (știu să devin)	Autoevaluează comportamentul propriu în mediul familial, social și cel natural.																				
Competențe generale EMS	Comportamente																															
1. Achiziționarea cunoștințelor fundamentale (a ști)	Posează principalele calități ale unui om bun.																															
2.Transformarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale (a ști să faci)	Urmează norme de comportament moral.																															
3. Interiorizarea cunoștințelor și formarea atitudinilor (a ști să fii)	Încurajează faptele bune, comportamentul adecvat față de sine, cei apropiați, colegi.																															
4. Exteriorizarea cunoștințelor (știu să devin)	Autoevaluează comportamentul propriu în mediul familial, social și cel natural.																															
<p>5.6. Concordanța conținuturilor cu finalitățile disciplinei.</p>	<p>5.6.1. Sunt relaționale logic și metodologic conținuturile cu competențele specifice?</p> <p>5.6.2. Sunt relaționale logic și metodologic conținuturile cu sub-competențele?</p> <p>5.6.3. Sunt necesare completări sau eliminări în lista conținuturilor?</p>	<p><i>Matricea de asociere a conținuturilor cu competențele specifice:</i></p> <table border="1" data-bbox="175 1276 766 2016"> <thead> <tr> <th>Competențele specifice</th> <th>Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.</th> <th>Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.</th> <th>Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.</th> <th>Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conținuturile</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>1. Calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești.</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>2. Calitățile unui copil.</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>3. Reguli și norme din sfera valorilor moral-spirituale.</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>4. Drepturile și îndatoririle copilului.</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table>	Competențele specifice	Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.	Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.	Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.	Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.	Conținuturile	X	X	X	X	1. Calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești.	X	X	X	X	2. Calitățile unui copil.	X	X	X	X	3. Reguli și norme din sfera valorilor moral-spirituale.	X	X	X	X	4. Drepturile și îndatoririle copilului.	X	X	X	X
Competențele specifice	Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.	Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.	Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.	Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.																												
Conținuturile	X	X	X	X																												
1. Calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești.	X	X	X	X																												
2. Calitățile unui copil.	X	X	X	X																												
3. Reguli și norme din sfera valorilor moral-spirituale.	X	X	X	X																												
4. Drepturile și îndatoririle copilului.	X	X	X	X																												

5. Eu și familia mea.		X		X				
6. Sărbători familiale și naționale.			X		X			
7. Patrimoniul spiritual al poporului: obiceiuri, tradiții.	X		X			X		
8. Activități în beneficiul comunității.	X						X	
9. Cartea – valoare spirituală.	X							
10. Povețele lui Iisus.	X							
11. Pildele biblice.	X							
12. Frumusețea prieteniei.	X		X		X		X	
13. Frumusețea naturii.					X		X	
14. Dragostea față de părinți, de Patrie, față de cei din jur.	X		X		X			
15. Motive folclorice, biblice, artistice specifice vieții moral-spirituale.	X		X		X		X	
16. Valori centrale ale religiei creștine: - Libertatea; - Dragostea; - Dreptatea; - Adevărul.	X		X		X			
17. Sărbătoarea Paștelui în familie și în comunitate.	X		X		X		X	
18. Crăciunul în familie. Crăciunul în comunitate.	X		X		X		X	
19. Aplicarea învățăturilor Bibliei în viața de zi cu zi: - atitudinea corectă a copilului în familie,	X		X		X		X	

	<p>față de prietenii, la școală; - atitudini față de plante.</p> <p>20. Esența și semnificația valorilor moral-spirituale.</p> <p>21. Religia creștină ortodoxă – religia oficială a Republicii Moldova.</p> <p>22. Universul copilăriei: familie, școală, comunitate.</p>															
<p>6.1. Gradul de acoperire a principalelor categorii de sub-competențe.</p>	<p>6.1.1. Sub-competențele <i>acoperă domeniul cognitiv – cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități?</i></p> <p>6.1.2. Sub-competențele <i>acoperă domeniul afectiv – interese, atitudini, valori?</i></p> <p>6.1.3. Sub-competențele <i>acoperă domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii?</i></p>															
	<p>Unele conținuturi se atribuie la toate competențele, cadrul didactic va selecta în dependență de clasă, nivelul specific al discipolilor săi.</p> <p>Conținuturile sunt reușite, chiar dacă se repetă e spre binele copilului, pentru că un elev din clasa a IV-a va interpreta altfel o parabolă decât un micuț din clasa I-a.</p> <p>Gradul de acoperire a principalelor categorii de sub-competențe la <i>Educația moral-spirituală</i>, putem compara prin Matrice de specificații.</p> <table border="1" data-bbox="925 694 1444 2038"> <tr> <td data-bbox="1316 694 1444 974"></td> <td data-bbox="1316 974 1444 1254">X</td> <td data-bbox="1316 1254 1444 1534"></td> <td data-bbox="1316 1534 1444 1814"></td> <td data-bbox="1316 1814 1444 2038"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1189 694 1316 974"></td> <td data-bbox="1189 974 1316 1254">X</td> <td data-bbox="1189 1254 1316 1534"></td> <td data-bbox="1189 1534 1316 1814"></td> <td data-bbox="1189 1814 1316 2038"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1061 694 1189 974"></td> <td data-bbox="1061 974 1189 1254">X</td> <td data-bbox="1061 1254 1189 1534">X</td> <td data-bbox="1061 1534 1189 1814">X</td> <td data-bbox="1061 1814 1189 2038">X</td> </tr> </table>		X					X					X	X	X	X
	X															
	X															
	X	X	X	X												
	<p>Subcompetențe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recunoașterea semnificației unor norme din sfera valorilor moral-spirituale (cl. D); 2. Recunoașterea unor concepte din sfera valorilor moral-spirituale în contexte diferite (cl. a II-a); 3. Analiza situațiilor de viață reale și imagine conform normelor din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a II-a); 4. Identificarea situațiilor din cotidian din perspectiva valorilor moral-spirituale (cl. a III-a); 5. Utilizarea, în contexte noi, a noțiunilor specifice valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a). <p>1. Cooperarea cu ceilalți, pentru realizarea unui schimb de opinii referitor la calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești (cl. I-a);</p> <p>2. Exprimarea în cuvinte proprii a poveștelor lui Iisus Hristos (cl. a II-a);</p> <p>3. Explicarea moralei textelor biblice/literare în raport cu situațiile din viață (cl. a III-a);</p> <p>4. Identificarea valorilor naționale (cl. a III-a);</p>															
	<p>Domenii cognitive</p> <p>acoperă domeniul cognitiv – cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități</p> <p><i>Cunoaștere și înțelegere</i></p> <p>25%</p> <p>acoperă domeniul afectiv – interese, atitudini, valori</p> <p><i>Aplicare</i></p> <p>50%</p>															

	<p>5. Stabilirea corespondențelor între calitățile personale și faptele personale (cl. a IV-a);</p> <p>6. Analiza, prin lucrul în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a);</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrarea respectului față de părinți și cei apropiați (cl. I-a); 2. Recunoașterea sărbătorilor calendaristice și de familie (cl. I-a); 3. Participarea la pregătirea și desfășurarea sărbătorilor de familie și calendaristice, naționale (cl. a II-a); 4. Acceptarea noțiunii de valoare moral-spirituală în texte artistice, scripturale, folclorice (cl. a III-a); 5. Reacționarea adecvată la morala textelor biblice (cl. a III-a); 6. Analiza, în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale (cl. a IV-a); 7. Argumentarea valorii învățăturilor biblice, cotidiene, artistice (cl. a IV-a). 									
<p>6.2. Volumul cunoștințelor.</p>	<p>6.2.1. <i>Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei respective?</i></p> <p>6.2.2. <i>Unitățile de conținut sunt grupate artificial sau pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor?</i></p> <p>6.2.3. <i>Criteriile de eşalonare a conținuturilor sunt respectate?</i></p>	<p>Cea mai mare pondere la disciplina dată este la domeniul afectiv-afectiv, după specificul curriculumului disciplinar.</p> <p>Volumul cunoștințelor.</p> <p>Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei respective. Ele sunt grupate artificial sau pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/ noțiunilor. Criteriile de eşalonare a conținuturilor sunt respectate. Există o solicitare excesivă a cunoștințelor (conceptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare.</p> <table border="1" data-bbox="162 1655 630 2042"> <thead> <tr> <th data-bbox="470 1655 630 1848">Clasa I-a</th> <th data-bbox="470 1848 630 2042">Clasa a II-a</th> <th data-bbox="470 2042 630 2235">Clasa a III-a</th> <th data-bbox="470 2235 630 2240">Clasa a IV-a</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="162 1655 470 1848"> <p>1. <u>Calitățile/trăsăturile de caracter ale persoanelor din povesti.</u> 2. <u>Calitățile unui copil.</u> 3. <u>Reguli și norme din sfera valorilor moral-spirituale.</u> 4. <u>Drepturile și îndatoririle copilului.</u> 5. <u>Eu și familia mea.</u> 6. <u>Sărbători familiale și naționale.</u> 7.</p> </td> <td data-bbox="162 1848 470 2042"> <p>1. <u>Trăsături moral-spirituale ale persoanei.</u> 2. <u>Cartea – valoare spirituală.</u> 3. <u>Valorile culturale ale neamului – tezaur spiritual.</u> 4. <u>Povețele lui Iisus Hristos.</u> 5. <u>Pildele biblice.</u> 6. <u>Crăciunul.</u> 7. <u>Sfintele Paști.</u> 8. <u>Frumusețea</u></p> </td> <td data-bbox="162 2042 470 2235"> <p>1. <u>Motive folclorice, biblice, artistice specifice vieții moral-spirituale.</u> 2. <u>Valori centrale ale religiei creștine:</u> - Libertatea; - Dragostea; - Dreptatea; - Adevărul.</p> </td> <td data-bbox="162 2235 470 2240"> <p>1. <u>Esența și semnificația valorilor moral-spirituale.</u> 2. <u>Valori personale și valori naționale.</u> 3. <u>Tradiții și obiceiuri locale.</u> 4. <u>Sărbători naționale.</u> 5. <u>Religia creștină ortodoxă – religia oficială a Republicii Moldova.</u></p> </td> </tr> </tbody> </table>	Clasa I-a	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a	<p>1. <u>Calitățile/trăsăturile de caracter ale persoanelor din povesti.</u> 2. <u>Calitățile unui copil.</u> 3. <u>Reguli și norme din sfera valorilor moral-spirituale.</u> 4. <u>Drepturile și îndatoririle copilului.</u> 5. <u>Eu și familia mea.</u> 6. <u>Sărbători familiale și naționale.</u> 7.</p>	<p>1. <u>Trăsături moral-spirituale ale persoanei.</u> 2. <u>Cartea – valoare spirituală.</u> 3. <u>Valorile culturale ale neamului – tezaur spiritual.</u> 4. <u>Povețele lui Iisus Hristos.</u> 5. <u>Pildele biblice.</u> 6. <u>Crăciunul.</u> 7. <u>Sfintele Paști.</u> 8. <u>Frumusețea</u></p>	<p>1. <u>Motive folclorice, biblice, artistice specifice vieții moral-spirituale.</u> 2. <u>Valori centrale ale religiei creștine:</u> - Libertatea; - Dragostea; - Dreptatea; - Adevărul.</p>	<p>1. <u>Esența și semnificația valorilor moral-spirituale.</u> 2. <u>Valori personale și valori naționale.</u> 3. <u>Tradiții și obiceiuri locale.</u> 4. <u>Sărbători naționale.</u> 5. <u>Religia creștină ortodoxă – religia oficială a Republicii Moldova.</u></p>
Clasa I-a	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a							
<p>1. <u>Calitățile/trăsăturile de caracter ale persoanelor din povesti.</u> 2. <u>Calitățile unui copil.</u> 3. <u>Reguli și norme din sfera valorilor moral-spirituale.</u> 4. <u>Drepturile și îndatoririle copilului.</u> 5. <u>Eu și familia mea.</u> 6. <u>Sărbători familiale și naționale.</u> 7.</p>	<p>1. <u>Trăsături moral-spirituale ale persoanei.</u> 2. <u>Cartea – valoare spirituală.</u> 3. <u>Valorile culturale ale neamului – tezaur spiritual.</u> 4. <u>Povețele lui Iisus Hristos.</u> 5. <u>Pildele biblice.</u> 6. <u>Crăciunul.</u> 7. <u>Sfintele Paști.</u> 8. <u>Frumusețea</u></p>	<p>1. <u>Motive folclorice, biblice, artistice specifice vieții moral-spirituale.</u> 2. <u>Valori centrale ale religiei creștine:</u> - Libertatea; - Dragostea; - Dreptatea; - Adevărul.</p>	<p>1. <u>Esența și semnificația valorilor moral-spirituale.</u> 2. <u>Valori personale și valori naționale.</u> 3. <u>Tradiții și obiceiuri locale.</u> 4. <u>Sărbători naționale.</u> 5. <u>Religia creștină ortodoxă – religia oficială a Republicii Moldova.</u></p>							
	<p>6.2.1. <i>Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei respective?</i></p> <p>6.2.2. <i>Unitățile de conținut sunt grupate artificial sau pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor?</i></p> <p>6.2.3. <i>Criteriile de eşalonare a conținuturilor sunt respectate?</i></p>	<p>acoperă domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii</p> <p><i>Integrare</i></p> <p>25%</p>								

6.2.4. Există o solicitare excesivă a cunoștințelor (conzeptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare?	Patrimoniul spiritual al poporului: obiceiuri, tradiții. 8. Activități în beneficiul comunității.	prieteniei. 9. Frumusețea naturii. 10. Dragostea față de părinți. 11. Dragostea față de Patrie. 12. Dragostea față de cei din jur.	3. Sărbătorirea Paștelui în familie și în comunitate. 4. Crăciunul în familie. Crăciunul în comunitate. 5. Aplicarea învățăturilor Bibliei în viața de zi cu zi: - atitudinea corectă a copilului în familie, față de prietenii, la școală; - atitudinea față de plante, animale, mediu; - atitudini de compasiune față de copii cu handicap.	6. Universal copilăriei: familie, școală, comunitate. 7. Dezvoltarea de activități în beneficiul comunității.
6.3. Accesibilitatea conținuturilor.	6.3.1. Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor? 6.3.2. Sunt prevăzute în curriculum conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare? 6.3.3. În ce măsură coincid gradul de accesibilitate cu gradul de detaliere a conținuturilor?	Din tabel reiese că conținuturile sunt grupate artificial, pun accent pe dezvoltarea progresivă a conzeptelor/ noțiunilor. Criteriile de explorare a conținuturilor sunt respectate. După culori se observă că au continuitate în celelalte clase. Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor. Cadrul didactic este liber în selectarea conținuturilor, manualelor, strategiilor didactice. În curriculumul la educația moral-spirituală nu sunt prevăzute conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare, acest lucru se depistează numai în timpul realizării obiectivelor. Elevii cu performanțe înalte se vor manifesta într-un mod, celalalt invers. Dar putem menționa faptul, că la această disciplină pot influența „CEI ȘAPTE ANI DE ACASĂ”, mediul social etc. Concluzionez următoarele, că conținuturile propuse sunt accesibile pentru toți, dar în ce măsură va fi educat ține de psihologia fiecărui actor implicat în procesul educațional.		
6.4. Concordanța conținuturilor cu competențele și sub-competențele.	6.4.1. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele? 6.4.2. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu sub-competențele?	Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele respectând principiile didactice. Se realizează următoarele obiective: triterea informației cu referire la progresul elevilor, diagnosticarea, în măsura posibilităților a originii dificultăților de învățare la elevi, adaptarea activităților de instruire și de învățare în funcție de informația culesă. Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu sub-competențele. Nu sunt necesare completări sau eliminări în lista de conținuturi, doar pentru ajutor cadrelor didactice să fie mai multe poezii cu conținut educativ, texte terapeutice. Poate de propus teste-grilă de autoevaluare pentru fiecare subiect, dar rezultatele să fie știute numai de elevi. Adică să se convingă singuri despre o anumită virtute proprie sau viciu. Volumul unității de conținut constituie o sursă adecvată pentru atingerea finalităților curriculare.		

	<p>6.4.3. Sunt necesare completări sau eliminări în lista de conținuturi?</p> <p>6.4.4. Volumul unității de conținut constituie o sursă adecvată pentru atingerea finalităților curriculare?</p>							
6.5. Relevanța pragmatică a conținuturilor.	<p>6.5.1. Conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru formarea elevului?</p> <p>6.5.2. Există conținuturi cu valoare practică redusă?</p> <p>6.5.3. Conținuturile orientează la formarea anumitor competențe pentru a fi atinse?</p>	<p>Conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru formarea elevului. Exemplu în clasa a I-a, lecția de prietenie” s-au stabilit criteriile de alegere a unui prieten, etapele formării unei prietenii, felurile prietenilor. Copiii de această vârstă se pot apropia de semeni cu o simplă afirmație „Vrei să fi prieten cu mine?” Dacă primesc un răspuns afirmativ se bucură, dar se întâmplă uneori invers suferea mult, că sunt respinși.</p> <p>Rețete pentru viață nu există, decât niște exemple din care se fac anumite concluzii sau își creează un model de a fi în viață, un fel de a se manifesta cu cei din jur.</p> <p>Nu există conținuturi cu valoare practică redusă, din greșeli putem învăța ceva. Cel mai bine un înțelept se învață pe greșelile altora.</p> <p>Toate conținuturile orientează la formarea anumitor competențe.</p>						
6.6. Specificarea activităților de învățare cu finalități.	<p>6.6.1. Sunt relaționate metodologic activitățile de învățare cu competențele specifice și sub-competențele?</p> <p>6.6.2. Sunt activitățile de învățare reprezentative pentru finalitățile cu care sunt în relație?</p> <p>6.6.3. Sunt necesare completări sau eliminări în lista activităților de învățare?</p>	<p>Matricea de asociere a activităților de învățare cu subcompetențele</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Subcompetențele</th> <th>Activități de învățare</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Clasa I</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cooperarea cu ceilalți pentru realizarea unui schimb de opinii referitor la calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești</td> <td>Jocuri de autocunoaștere în baza imaginilor; Exerciții de recunoaștere a caracteristicilor persoanei.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Clar că ele pot fi asociate în concordanță cu competența, sub-competența, obiectivele operaționale, formele de activitate.</p> <p>Nu putem spune că sunt multe, dar nici puține. Pentru început sunt suficiente, mai târziu cadrul didactic poate utiliza ceva specific ce-l reprezintă, sau este accesibil pentru copii în scopul ridicării motivației școlare.</p>	Subcompetențele	Activități de învățare	Clasa I		Cooperarea cu ceilalți pentru realizarea unui schimb de opinii referitor la calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești	Jocuri de autocunoaștere în baza imaginilor; Exerciții de recunoaștere a caracteristicilor persoanei.
Subcompetențele	Activități de învățare							
Clasa I								
Cooperarea cu ceilalți pentru realizarea unui schimb de opinii referitor la calitățile/trăsăturile de caracter ale personajelor din povești	Jocuri de autocunoaștere în baza imaginilor; Exerciții de recunoaștere a caracteristicilor persoanei.							
7.1. Valoarea și poziționarea finalităților.	7.1.1. Fiecare competență transdisciplinară are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează?	<p>Analiza de context.</p> <p>Da.</p>						
		<p>Analiza de context.</p> <p>Da.</p>						

	<p>7.1.2. Fiecare competență specifică are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează?</p> <p>7.1.3. Fiecare sub-competență are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează?</p> <p>7.1.4. Sunt necesare redistribuiri ale competențelor transdisciplinare, competențelor specifice în succesiunea anilor de studii?</p> <p>7.1.5. Sunt necesare redistribuiri ale sub-competențelor în succesiunea anilor de studii?</p> <p>7.1.6. Sunt necesare redistribuiri ale sub-competențelor în succesiunea temelor în cadrul fiecărui an de studii?</p>	<p>Analiza de context.</p> <p>Harta de dezvoltare operațională a competențelor.</p> <p>Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor.</p> <p>Harta de dezvoltare operațională a sub-competențelor.</p>	<p>Da.</p> <p>Da.</p> <p>Nu.</p> <p>Da.</p>
7.2. Relevanța pragmatică a conținuturilor.	7.2.1. Conținuturile au valoare practică, sunt semnificative pentru existența cotidiană a elevilor?	În timpul discuțiilor se menționează utilizarea informațiilor în viața de zi cu zi.	
7.3. Esențialitatea informațiilor, accentuarea cunoștințelor cu	7.3.1. Sunt prezente informații esențiale, contribuie la dobândirea	Analiza de conținut.	Nu.

valoare aplicativă și capacitate de transfer.	<p>cunoștințelor cu valoare aplicativă și la formarea capacităților de transfer?</p> <p>7.3.2. Sunt evitate excesele de date factuale, istorice, descriptive și informații redundante?</p> <p>7.3.3. Sunt prezente informații ce contribuie la transferul cunoștințelor în diverse domenii, inclusiv, în domeniul cotidian?</p> <p>7.3.4. Este realizată corelarea între curriculumul la disciplină și curricula la disciplinele din aria curriculară și din alte arii, cu care disciplina are tangențe?</p>	<p><i>Metoda evaluimetrică.</i></p> <p><i>Metoda cuantificării.</i></p> <p><i>Analiza de conținut.</i></p>	<p>Nu.</p> <p>Da.</p>
7.4. Valoarea motivațională.	7.4.1. Conținuturile sunt de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemică și culturală, gustul pentru lectură și extinderea orizontului de cunoaștere ale elevilor?	Analiza comparată.	Da.
7.5. Învățarea și diferențele individuale.	7.5.1. Exemplele de activități de învățare prezăutate fac referințe explicite la tratarea diferențiată a elevilor (interese, capacități, abilități, măsuri de îndrumare diferențiată)?	Matricea de asociere.	Nu, sunt mai monotone. Repetate de mai multe ori devin plictisitoare.
7.6. Structuri integrate.	7.6.1. Conținuturile prevăd abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare?	Analiza de conținut.	Da.

	7.6.2. Sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare mai aprofundate în curriculumul proiectat? 7.6.3. Există uniții de conținut care favorizează conexiuni intra- și interdisciplinare?	Analiza comparată.	Da.
8.1. Fezabilitatea finalităților:	8.1.1. Competențele transdisciplinare sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor? 8.1.2. Competențele specifice ale disciplinei sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor? 8.1.3. Sub-competențele sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?	Metoda evaluării prin expertiză. Metoda evaluării prin expertiză. Metoda evaluării prin expertiză.	Da. Da. Da.
8.2. Învățarea și finalitățile educaționale.	8.2.1. Au exemplele de activități de învățare reprezentative pentru competențele și sub-competențele prevăzute? 8.2.2. Au activitățile de învățare valoare funcțională?	Analiza de conținut. Analiza de conținut.	Da. Nu. Pentru că rar se vede acest lucru.
8.3. Promovarea învățării active.	8.3.1. Exemplele de activități de învățare ilustrează activități de natură să solicite participarea activă a elevilor (angajare în sarcină, efort intelectual, independență)?	Analiza de conținut.	Nu prea.

	<p>8.3.2. Sugerază activitățile de învățare folosirea de metode variate în spiritul didacticii moderne?</p> <p>8.3.3. În componența Strategii didactice:orientări generale sunt accentuate strategiile și tehnologiile de promovare a învățării active?</p> <p>8.3.4. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la promovarea învățării active?</p>	<p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza de context.</p>	<p>Da.</p> <p>Da.</p> <p>Nu sunt indicate surse bibliografice.</p>
8.4. Învățarea și accesibilitatea.	<p>8.4.1. Exemplele de activități de învățare sunt adaptate vârstei elevilor, se situează în faza proximei dezvoltări, solicită un efort rațional?</p> <p>8.4.2. În componența Strategii didactice:orientări generale sunt accentuate strategiile și tehnologiile didactice ce contribuie la majorarea accesibilității învățării?</p>	<p>Analiza comparată.</p> <p>Analiza de context.</p>	<p>Da.</p> <p>Da.</p>
8.5. Învățarea și integrarea mijloacelor moderne în procesul de învățare.	<p>8.5.1. Exemplele de activități de învățare prevăzute fac trimiteri și la mijloace de învățământ adecvate?</p> <p>8.5.2. Apar sugestii de integrare a noilor tehnologii informaționale și de comunicare (computer, internet etc.)?</p>	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p>	<p>Da.</p> <p>Da.</p>

	<p>8.5.3. În componenta Strategii didactice: orientări generale sunt accentuate modalitățile de integrare a noilor tehnologii în procesul învățării?</p> <p>8.5.4. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la integrarea noilor tehnologii în procesul învățării?</p>	Analiza de context.	Nu.
8.6. Învățarea și evaluarea rezultatelor școlare.	<p>8.6.1. Exemplele de activități de evaluare prevăzute în curriculum sunt relevante?</p> <p>8.6.2. Sunt prezente în curriculum aspecte relevante (strategii, tehnologii) privind specificul evaluării rezultatelor școlare la disciplină?</p> <p>8.6.3. Sunt prezente în curriculum aspecte privind evaluarea finalităților specifice disciplinei?</p> <p>8.6.4. În componenta Strategii de evaluare sunt prezente principiile evaluării educaționale?</p> <p>8.6.5. Curriculumul subliniază caracterul integral al evaluării în procesul educațional (predare-învățare-evaluare)?</p> <p>8.6.6. Este necesară prezența în curriculum a</p>	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de conținut.</p> <p>Analiza de context.</p>	<p>Nu.</p> <p>Da.</p> <p>Da.</p> <p>Da.</p> <p>Da.</p> <p>Da.</p>

	<p>standardelor de eficiență a învățării disciplinei?</p> <p>8.6.7. Sunt prevăzute în curriculumul criterii, cerințe (norme) privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina respectivă?</p> <p>8.6.8. În curriculum sunt indicate surse bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării rezultatelor școlare ale elevilor în bază de competențe?</p>	<p>Analiza de context.</p> <p>Analiza de conținut.</p>	<p>Nu.</p> <p>Nu.</p>
9.1. Atingerea finalităților.	<p>9.1.1. Finalitățile urmărite prin implementarea curriculumului la disciplina de studii au fost atinse?</p> <p>9.1.2. Competențele formate prin implementarea curriculumului vor fi efectiv utilizate de către elevi?</p> <p>9.1.3. Prin aplicarea curriculumului a crescut gradul de motivare pentru învățare a elevilor?</p> <p>9.1.4. Indicatorii de performanță prevăzuți în Standardele de eficiență au fost atinși?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p> <p>Metoda evaluării prin expertiză.</p>	<p>Da poate fi în mare măsură sau mică.</p>
9.2. Dezvoltarea cadrelor didactice.	9.2.1. Implementarea curriculumului a contribuit la conștientizarea nevoilor de dezvoltare	Metoda evaluării prin expertiză.	Da.

	<p><i>profesională a cadrelor didactice?</i></p> <p>9.2.2. Implementarea curriculumului intensifică valorificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice?</p>	<p><i>Metoda evaluării prin expertiză.</i></p>	<p><i>Da.</i></p>
9.3. Asigurarea cu produse curriculare.	<p>9.3.1. Toate cadrele didactice sunt asigurate cu curriculumul la disciplină?</p> <p>9.3.2. Toate cadrele didactice sunt asigurate cu ghidul de implementare a curriculumul la disciplină?</p> <p>9.3.3. Ghidul de implementare a curriculumul la disciplină corelează cu așteptările cadrelor didactice privind consțiențizarea prevederilor curriculumului?</p> <p>9.3.4. Acțiunile complementare necesare pentru implementarea curriculumului (manuale, ghiduri pentru profesori, mijloace didactice, suport didactic pentru evaluare la disciplină etc.) au fost realizate în termeni calitativi previzionați?</p> <p>9.3.5. Manualele școlare reparate prin arendă la disciplină corespund</p>	<p><i>Analiza cvalinetrică.</i></p> <p><i>Analiza cvalinetrică.</i></p> <p><i>Analiza de context.</i></p> <p><i>Analiza de context.</i></p>	<p><i>Da.</i></p> <p><i>Da.</i></p> <p><i>Da.</i></p> <p><i>Da.</i></p> <p><i>Da, pentru că părinții procură manual copiii.</i></p>

	<i>prevederilor curriculumului?</i> 9.3.6. <i>Calitatea manualelor la disciplină este satisfăcătoare?</i>	<i>Analiza de context.</i>	
10.1. Structura curriculumului.	10.1.1. <i>Structura este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv?</i> 10.1.2. <i>Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la conștientizarea esențelor acestora?</i> 10.1.3. <i>Sunt necesare reformulări, redirecționări, restrângeri privind compartimentele curriculumului?</i>	<i>Analiza de context.</i> <i>Analiza de conținut.</i>	<i>Da.</i> <i>Da.</i>
10.2. Designul copertei.	10.2.1. <i>Aspectul estetic al copertei este acceptabil?</i>	<i>Analiza de context.</i>	<i>Da.</i>
10.3. Designul paginilor.	10.3.1. <i>Este acceptată plasarea în pagini a materialelor?</i> 10.3.2. <i>Sunt prezente erori tehnice, greseli de tipar, plasări nereușite a materialelor în pagini?</i>	<i>Analiza de context.</i> <i>Analiza de conținut.</i>	

ARILE CURRICULARE ARTE, TEHNOLOGII, SPORT
RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina Educație muzicală,
treptele primară și gimnazială

Experți:

- ❖ DANIELA COTOVIȚCAIA, consultant principal, MECC.
- ❖ AURELIA SERJANT, profesor, grad didactic I, LTPA „Nicolae Sulac”, mun. Chișinău.
- ❖ VITALIE BELÎ, dr., conf. univ., IȘE.

Nr. crt.	Componente ale Raportului	Descrierea conținutului componentelor: analiză, comparații concluzii, sugestii
1.	Introducere la Raport	În Introducere se va descrie scopul și obiectivele evaluării curriculumului, se vor prezenta instrumentele de evaluare și eficiență/validitatea acestora, se vor identifica particularitățile specifice evaluării curriculumului pentru o anumită disciplină școlară. Alte informații necesare.
Partea 1. Evaluarea curriculumului disciplinar pe componente în baza criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative		
1.1.	Componenta Preliminară:	<p>Concluzii și propuneri:</p> <p>Curriculumul la disciplina școlară Educație muzicală, reprezentată, <i>de facto</i>, două documente separate în două broșuri (una pentru treapta primară, în „Curriculumul școlar pentru clasele I-IV” și o broșură separată intitulată „Curriculum pentru învățământul gimnazial la Educația muzicală, clasele V-VIII”, Metodologic și Conceptual Curriculumul la Educație muzicală reprezintă un tot întreg. Este separat în două broșuri/cărți diferite, pentru a asigura comoditatea învățătorilor de la treapta primară, în vederea folosirii materialelor în complex.</p> <p>Rubrica Preliminarii lipsește în „Curriculumul pentru clasele primare, I-IV”, pe când este în Curriculumul pentru clasele gimnaziale. Informația prezentată include în mare, referiri generale la pedagogia competențelor, în virtutea trecerii de la modelul de proiectare centrat pe obiective la modelul axat pe competențe.</p> <p>În curriculumul de Educație muzicală pentru clase gimnaziale, în Preliminarii este suficient argumentată raportarea acestuia la schimbările din societatea contemporană, clar dezvoltată particularitatea modernizării prin raportare la politicile educaționale și curriculare.</p> <p>La aspectul „funcțiile curriculumului dat” este necesar de explicat cum curriculumul poate fi pus în aplicație în faza de proiectare și realizare practică a educației muzicale; cum se stabilește raportul dintre curriculum și diverse piese curriculare: manualul, ghidul profesorului, fonocrestomația etc.</p> <p>Componenta „Administrarea disciplinei <i>Educație muzicală</i>” inclusă în preliminară poate fi completată cu temele generale pe ani de studii, după cum urmează:</p> <p>Clasa a 1-a – „Eu și Muzică”, Clasa a 2-a – „Trei tipuri de muzică: cântecul, dansul, marșul”, Clasa a 3-a – „Limbajul muzicii”, Clasa a 4-a – „Muzica poporului meu”, Clasa a 5-a – „Muzica și alte arte”, Clasa a 6-a – „Muzica cu și fără program”, Clasa a 7-a – „Imaginea muzicii”.</p> <p>În Curriculumul de Educație muzicală pentru clasele primare lipsește preliminarile, ca componentă a acestui curriculum, prin urmare aspectele enunțate nu pot fi analizate.</p>

	<p>Recomandări/Propuneri: <i>La aspectul „definirea/caracterizarea generală a curriculumului” se cere (a) o argumentare mai explicită a principiului tematismului în organizarea conținuturilor, care reprezintă legițiile artei muzicale, trepte necesare de parcurs în edificarea culturii muzicale; (b) descriere a necesității legăturii muzicii cu viața în procesul de realizare praxiologică a curriculumului.</i> Reducerea volumului de text, excluzând aspectele teoretice și descrierile preluate din literatura de specialitate.</p>
<p>1.2.</p>	<p>Componenta Repere conceptuale/concepție</p> <p>Concluzii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definirea conceptului de <i>competență</i> și <i>competență muzicală</i> trebuie de revizuit în conformitate cu politicile educaționale și curriculumare. - Expunerea competențelor transversale și transdisciplinare nu este clar justificată, nu satisface cerințele obiective de informare ale beneficiarului (ce să facă cu ele profesorul? De ce ele sunt egalodate înaintea competențelor specifice?) - Este necesar de accentuat următoarele aspecte specifice disciplinei: (a) valoarea și rolul trăirilor emoționale în activitatea de cunoaștere a muzicii, (b) caracterul practic al procesului de cunoaștere a muzicii, (c) interpretarea vie a muzicii la lecție, (d) criteriile de selectare a repertoriului muzical pentru activitatea de audție și interpretare vocal-corală. - Este necesară, în această componentă, reflectarea principiilor fundamentale ale educației (principiul echității, calității, relevanței, centrării educației pe beneficiarul acesteia, libertății de gândire, etc.), reflectate în Codul Educației și corelarea acestora cu politicile educaționale și curriculumare la educația muzicală. - Este supraaglomerat informativ Capitolul intitulat „Concepția didactică a disciplinei” (la treapta gimnazială) și Concepția didactică a educației muzicale în Republica Moldova (treapta primară) fapt ce dezorientează cadrele didactice. <p>Recomandări/Propuneri</p> <p>Excluderea din Curriculumul la Educație muzicală (treapta primară și treapta gimnazială) a Capitolului ce vizează „<i>Concepția didactică a disciplinei</i>” ori transferarea conținutului vizat în „<i> Ghidul profesorului</i>”.</p> <p>Componenta preliminară și Componenta Concepția didactică a disciplinei pot fi comasate într-o componentă unică, posibil intitulată „<i>Notă de prezentare</i>”.</p>
<p>1.3.</p>	<p>Componenta Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (sub-competențe)</p> <p>Concluzii:</p> <p>se atestă o situație care creează blocaje cadrelor didactice în vederea asigurării calității procesului de proiectare, implementare/aplicare și evaluare. Menționăm aici „<i>Competențele-cheie/ transversale</i>”, apoi urmează „<i>Competențe transdisciplinare pentru învățământul gimnazial</i>” și în cele din urmă sunt prezentate „<i>Competențele specifice ale disciplinei Educație muzicală</i>”.</p> <p>Recomandări/Propuneri</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competențele specifice ale disciplinei Educație muzicală se cer a fi explicate prin raportare la domeniile de activitate specifice (creație, audție, interpretare, reflexie); (Cum se dezvoltă sau se divid competențele specifice în alte competențe cu grad mai mic de acoperire?) Cum se articulează competențele specifice cu conținuturile și tehnologiile planificate pentru fiecare clasă, la fiecare temă?) - Trebuie de intervenit la formularea unor unități de competențe prin raportare la Standarde, Referențialul de evaluare și manualele școlare elaborate în ultimii 3 ani! - Excluderea „<i>Competențelor-cheie/transversale</i>”, deoarece acestea sunt în Codul Educației. - Comasarea „<i>Competențelor transdisciplinare pentru învățământul gimnazial</i>” și „<i>Competențele specifice ale disciplinei Educație muzicală</i>” în vederea asigurării și respectării atât a principiilor transdisciplinare, cât și a celor specifice domeniului Educație muzicală. - Dezvoltarea unor abordări interdisciplinare la nivelul artei curriculumare, pornind de la elaborarea competențelor generale pentru aria curriculară arte și revizuind competențele specifice disciplinelor artistice. - Numărul mare al acestora – raportat la numărul de ore la disciplină creează blocaje în vederea orientării activității didactice și nu asigură finalitatea invocată.

	<p>- Programa nu asigură corelarea pe orizontală a competențelor și a conținuturilor între diverse discipline la nivelul unui ciclu școlar sau al unui an de studiu? (De exemplu: La disciplina istoria românilor și universală, clasa a V-a – sunt 10 sub-competențe, iar la Educație muzicală – 24 de sub-competențe, în raport cu numărul de ore/săptămână, 2 ore la istorie și 1 oră la Educație muzicală).</p>
<p>1.4.</p>	<p>Componenta Conținuturi, unități de conținuturi</p> <p>Constatări: Curriculumul prezintă un număr exagerat de conținuturi (<i>treapta primară și treapta gimnazială</i>), care poartă un caracter recomandat. Așadar: <i>cadrele didactice/învățătorii de la treapta primară</i>, selectează conținuturile, reieșind din: posibilitățile instituției în vederea asigurării materialului fonocrestomatic, propriile gusturi și preferințe muzical-artistice. Există riscul de a omite anumite creații valoroase din patrimoniul muzical-artistice național ori universal, având în vedere posibilitatea alegerii și libertatea <i>cadrelor didactice/învățătorii de la treapta primară</i> în acest sens. În ultimii 3 ani au fost publicate manuale școlare care au dezvoltat deja unele unități de conținut din perspectiva accesibilității și aplicabilității. De aici rezultă necesitatea stabilirii coerenței dintre manualele de generație nouă și unitățile de conținut din curriculum.</p> <p>Recomandări/Propuneri:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reșalonarea conținuturilor propuse, conform unui algoritm clar determinat, fiind clasificate creațiile, în cele obligatorii, la alegere, cu respectarea principiului contextului național în folosul celui universal și particularitățile de vârstă ale elevilor (treapta primară și gimnazială). - Simplificarea și micșorarea abordărilor de conținut în clasa a 7-a, revizuite totalmente unitățile de conținut din clasa a 8-a (cu excepția ultimei teme). - Tema „Imaginea muzicală (clasa a 7-a) să nu fie dezvoltată exclusiv pe genuri și forme de muzică academică. - Includerea creațiilor din muzica sec. XX-XI în repertoriul muzical pentru audite. - Este stringentă problema repertoriului muzical pentru interpretarea vocal-corală în clasele a 6-8. - Toate temele incluse în curriculum trebuie de dezvoltat, de particularizat, de caracterizat pe scurt (în 3-5 enunțuri la fiecare temă), pentru a orienta cadrele didactice la valorile unităților de conținut. - Numărul mare de conținuturi recomandate. Corelarea conținuturilor revine de fapt cadrului didactic, iar gradul de reușită pe această dimensiune este direct proporțional cu nivelul de pregătire al acestuia.
<p>1.5.</p>	<p>Componenta Sugestii metodologice/strategii didactice</p> <p>Concluzii: În curriculum este foarte puțin spațiu acordat activităților de creație muzicală elementară. În acest sens, este imperativ de definit și caracterizat pe scurt cele mai aplicabile activități de creație: improvizate, muziciere, dramatizare, jocul muzical, crearea acompaniamentului ritmic/ritmico-timbral pentru cântec, elaborarea planului dinamic al cântecului, partitura ascultătorului, muzicograma etc.</p> <p>Învățarea activă poate fi promovată prin (a) exemple de teme de studiu independent, teme pentru pe acasă, repertoriul muzical opțional etc.; (b) prin explicarea modalității de integrare a metodelor specifice educației muzicale cu așa numitele metode moderne.</p> <p>Recomandări/Propuneri:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Această componentă la fel poartă un caracter recomandat, prin urmare poate fi exclusă din tabelul, în care este amplasată actualmente și propusă în calitate de suport aplicativ-practic, recomandat cadrelor didactice, în „Ghidul pentru implementare a curriculumului la educație muzicală”. <p>Alte viziuni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - În „Curriculumul pentru treapta primară” este necesar de revizuit modalitatea de expunere a unităților de conținut; de reorganizat temele semestrului 2 din clasa a doua; de repartizat orele pentru fiecare temă semestrială conform volumului, importanței și valorii temei (și nu proporțional – așa cum este). - Activitățile de învățare și evaluare pot fi completate cu tehnologii raportate la unitățile conținut (în clasele primare).

		<ul style="list-style-type: none"> - La compartimentul „Sugestii metodologice” se va explica ponderea studiului elementelor de teorie a muzicii în cadrul lecțiilor de educație muzicală. - Este strict necesară orientarea cadrelor didactice asupra metodologiei de audiere și învățare a cântecului în cinci pași.
1.6.	Componenta Evaluarea	<p>Recomandări/Propuneri:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este imperativă descrierea tipologiei rezultatelor școlare la educație muzicală în contextul Standardelor educaționale și a Referențialului de evaluare. - Trebuie de specificat clar criteriile de evaluare a rezultatelor școlare (modele) pentru fiecare domeniu de activitate: creație, audiere, interpretare, reflexie. - Este necesar de argumentat conceptul de „cultură muzicală” ca finalitate a educației muzicale, prin raportare la rezultatele școlare. - Să se asigure realizarea următoarelor dimensiuni: ♣ conceptual/funcțional (ce se urmărește prin curriculum și dacă acest deziderat este atins), ♣ structural (dacă se respectă structura acceptată și sunt coerente pe trepte de învățământ); ♣ operațional (dacă predarea-învățarea, organizată în baza curriculumului, este eficientă, centrată pe elev); ♣ acțional (dacă corespunde conceptual, structural și operațional educației inclusive și școlii prietenoase copilului).
Partea 2. Evaluarea curriculumului disciplinar din perspectiva interdisciplinarității și transdisciplinarității		
2.1.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/ finalități	<p>Disciplina școlară Educație muzicală este studiată la fel ca alte fenomene – fizice, lingvistice, biologice etc., arta muzicală, în primul rând, este mijloc al educației, iar cunoașterea muzicală permite realizarea premisei pentru înțelegerea, receptarea și integrarea muzicii în viață. Astfel, educația prin muzică se realizează în temeiul educației/cunoașterii muzicale. Curriculumul actual nu conține modele clare bazate pe "contexte", "condiții", "criterii" și "activități" de învățare raportate la obiective măsurabile.</p> <p><i>Introducerea elementelor de curriculum integrat este profitabilă deoarece acestea:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Răspund necesităților (provocărilor) societății actuale; 2. Stimulează rolul activ al elevului, școlar mic – ca organizator al propriei structuri a cunoașterii; 3. Sunt în concordanță cu noile orientări din epistemologie și din științele cognitive; 4. Permit flexibilitatea curriculumului prin posibilitatea dezvoltării unor părți semnificative ale Curriculumului la nivel local; 5. Permit relaționarea cu experiențele și evenimentele curente și semnificative din viața elevului.
2.2.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de unități de conținuturi	<p>Legile artei muzicale sunt exprimate în temele generale. Dacă vom analiza succesiunea temelor propuse în curriculumul modernizat la Educația muzicală (2010), vom descoperi manifestarea principiului tematismului pe orizontală și pe verticală. Spre exemplu, în clasa întâia se studiază tema generală „Eu și muzica”, care se dezvoltă prin temele semestriale: „Ce sentimente redă muzica?”, „Ce povestește muzica?”, „Cum povestește muzica?”, „De ce avem nevoie de muzică?”. În studiul acestor teme sunt ascunse cele mai importante legături ale artei muzicii:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> muzica este o artă sonoră, intonațională, care acționează asupra stării emoționale a receptorului/interpretului, iar trăirea mesajului muzicii este punctul inițial în traseului cunoașterii, fără de care cunoștințele achiziționate și aptitudinile formate/dezvoltate își pierd orice valoare; <input type="checkbox"/> muzica este o artă imagistică și temporală, conținutul căreia se dezvoltă în timp, treptat, sunet cu sunet; imaginea creației muzicale se recrează de receptor în baza retrării mesajului sonor-artistic; <input type="checkbox"/> muzica are un limbaj specific de expresie, care poate fi explicat și descoperit prin cele patru însușiri ale sunetului muzical (înălțime, durată, intensitate, timbru); <input type="checkbox"/> mesajul creațiilor muzicale este inspirat din viață (natură, viața societății, trăirile, viața unui om); prin mesajul său creațiile muzicale pot însoți/descrie/influența/chimba viața. Studiul oricărei creații muzicale parcurge inevitabil câteva axe: imaginea muzicală, limbajul muzicii, forma/genul muzicii. Studiul oricărei creații muzicale parcurge inevitabil câteva axe în cadrul activităților muzical-didactice: imaginea muzicală, limbajul muzicii, forma/genul muzicii.

2.3.	Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a rezultatelor școlare	Principiul tematismului, deja cunoscut de către profesorii de Educație muzicală, și-a găsit o dezvoltare în Curricula modernizate prin: ♣ crearea unui circuit închis în tematica claselor I-VIII (argument: studiul începe de la tema „ <i>Eu și Muzica</i> ” (clasa I) și evoluează spre tema „ <i>Muzica – valoare a Eur-lui</i> ” (clasa VIII).																																																										
2.4.	Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline	Unul din obiectivele modernizării curriculumului este anume stabilirea coerenței, dar nu numai între produsele curriculare (ghid, manual ș.a.), ci și pe interiorul curriculumului – între elementele de structură a curriculumului, între temele pe clase, între competențele specifice disciplinei, unitățile de conținut, activități de învățare și evaluare. Asigurarea coerenței pe orizontală (exemplu: temele din clasa a V-a se axează pe relația dintre muzică și alte arte – literatură, teatru, coregrafie, artele plastice și se studiază pe baza temelor din clasele primare).																																																										
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1129 577 1161 1205">Educația muzicală/ subiectul</td> <td data-bbox="1129 1205 1161 1848">Subiect altă disciplină</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="1098 577 1129 1848">Clasa II</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1066 577 1098 1205">Portretul muzical</td> <td data-bbox="1066 1205 1098 1848">Portretul plastic – Educația plastică</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1034 577 1066 1205">Tabloul muzical</td> <td data-bbox="1034 1205 1066 1848">Tabloul plastic</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1002 577 1034 1205">Tempoul</td> <td data-bbox="1002 1205 1034 1848">Metronomul – Fizică</td> </tr> <tr> <td data-bbox="970 577 1002 1205">Opera-basm</td> <td data-bbox="970 1205 1002 1848">Basmul – Limba și literatura română</td> </tr> <tr> <td data-bbox="938 577 970 1205">Măsura de tactare</td> <td data-bbox="938 1205 970 1848">Noțiuni de măsură – Matematica</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="906 577 938 1848">Clasa III</td> </tr> <tr> <td data-bbox="874 577 906 1205">Limbași muzical, sunet, semn grafic</td> <td data-bbox="874 1205 906 1848">Sunet, semn grafic – Limba română</td> </tr> <tr> <td data-bbox="842 577 874 1205">Termeni de mișcare</td> <td data-bbox="842 1205 874 1848">Viteza de mișcare – Matematică</td> </tr> <tr> <td data-bbox="810 577 842 1205">Măsura de tactare fracție</td> <td data-bbox="810 1205 842 1848">Fracția – Matematică</td> </tr> <tr> <td data-bbox="778 577 810 1205">Timbrul vocal și instrumental</td> <td data-bbox="778 1205 810 1848">Timbrul – Științe</td> </tr> <tr> <td data-bbox="746 577 778 1205">Forma muzicală</td> <td data-bbox="746 1205 778 1848">Forma obiectului – Științe</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="715 577 746 1848">Clasa IV</td> </tr> <tr> <td data-bbox="683 577 715 1205">Cântecul haiduceșc, recruții</td> <td data-bbox="683 1205 715 1848">Despre haiduci, recrutarea ostașilor – Istorie</td> </tr> <tr> <td data-bbox="651 577 683 1205">Doina, Balada (Miorița; Codreanu)</td> <td data-bbox="651 1205 683 1848">Genurile de doină și baladă (Miorița; Codreanu)– Literatura română</td> </tr> <tr> <td data-bbox="619 577 651 1205">Cântecul academic <i>Bardul din Mircești</i></td> <td data-bbox="619 1205 651 1848">Poetul V. Alecsandri – Literatura română</td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 577 619 1205"><i>Cântecul Reveldere</i></td> <td data-bbox="587 1205 619 1848">Poezia <i>Reveldere</i> de M. Eminescu – Literatura română</td> </tr> <tr> <td data-bbox="555 577 587 1205">Oratoriul <i>Miorița</i></td> <td data-bbox="555 1205 587 1848">Balada <i>Miorița</i> – Literatura română</td> </tr> <tr> <td data-bbox="523 577 555 1205">Cântecul <i>Codrii mei frumoși</i></td> <td data-bbox="523 1205 555 1848">Despre codri – Științe</td> </tr> <tr> <td data-bbox="491 577 523 1205">Opera <i>Ștefan cel Mare</i></td> <td data-bbox="491 1205 523 1848">Despre Ștefan cel Mare – Istorie</td> </tr> <tr> <td data-bbox="459 577 491 1205">Balețul <i>Luceafărul</i></td> <td data-bbox="459 1205 491 1848">Apus de soare – Literatura română</td> </tr> <tr> <td data-bbox="427 577 459 1205">Balețul <i>Luceafărul</i></td> <td data-bbox="427 1205 459 1848">Poemul <i>Luceafărul</i> – Literatura română</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="395 577 427 1848">Clasa V</td> </tr> <tr> <td data-bbox="363 577 395 1205">Subiectele temei generale: Muzica și literatura</td> <td data-bbox="363 1205 395 1848">Simbioza cu genurile literare</td> </tr> <tr> <td data-bbox="331 577 363 1205">Tema generală: Muzica și artele plastice.</td> <td data-bbox="331 1205 363 1848">Subiectele se suprapun cu teme plastice</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="300 577 331 1848">Clasa VI</td> </tr> <tr> <td data-bbox="268 577 300 1205">Tema generală: Trecutul istoric – subiect al creațiilor muzicale.</td> <td data-bbox="268 1205 300 1848">Subiecte comune cu istoria</td> </tr> <tr> <td data-bbox="236 577 268 1205">Tema generală: Muzica și natura.</td> <td data-bbox="236 1205 268 1848">Aspecte comune cu geografia</td> </tr> </table>	Educația muzicală/ subiectul	Subiect altă disciplină	Clasa II		Portretul muzical	Portretul plastic – Educația plastică	Tabloul muzical	Tabloul plastic	Tempoul	Metronomul – Fizică	Opera-basm	Basmul – Limba și literatura română	Măsura de tactare	Noțiuni de măsură – Matematica	Clasa III		Limbași muzical, sunet, semn grafic	Sunet, semn grafic – Limba română	Termeni de mișcare	Viteza de mișcare – Matematică	Măsura de tactare fracție	Fracția – Matematică	Timbrul vocal și instrumental	Timbrul – Științe	Forma muzicală	Forma obiectului – Științe	Clasa IV		Cântecul haiduceșc, recruții	Despre haiduci, recrutarea ostașilor – Istorie	Doina, Balada (Miorița; Codreanu)	Genurile de doină și baladă (Miorița; Codreanu)– Literatura română	Cântecul academic <i>Bardul din Mircești</i>	Poetul V. Alecsandri – Literatura română	<i>Cântecul Reveldere</i>	Poezia <i>Reveldere</i> de M. Eminescu – Literatura română	Oratoriul <i>Miorița</i>	Balada <i>Miorița</i> – Literatura română	Cântecul <i>Codrii mei frumoși</i>	Despre codri – Științe	Opera <i>Ștefan cel Mare</i>	Despre Ștefan cel Mare – Istorie	Balețul <i>Luceafărul</i>	Apus de soare – Literatura română	Balețul <i>Luceafărul</i>	Poemul <i>Luceafărul</i> – Literatura română	Clasa V		Subiectele temei generale: Muzica și literatura	Simbioza cu genurile literare	Tema generală: Muzica și artele plastice.	Subiectele se suprapun cu teme plastice	Clasa VI		Tema generală: Trecutul istoric – subiect al creațiilor muzicale.	Subiecte comune cu istoria	Tema generală: Muzica și natura.	Aspecte comune cu geografia	
Educația muzicală/ subiectul	Subiect altă disciplină																																																											
Clasa II																																																												
Portretul muzical	Portretul plastic – Educația plastică																																																											
Tabloul muzical	Tabloul plastic																																																											
Tempoul	Metronomul – Fizică																																																											
Opera-basm	Basmul – Limba și literatura română																																																											
Măsura de tactare	Noțiuni de măsură – Matematica																																																											
Clasa III																																																												
Limbași muzical, sunet, semn grafic	Sunet, semn grafic – Limba română																																																											
Termeni de mișcare	Viteza de mișcare – Matematică																																																											
Măsura de tactare fracție	Fracția – Matematică																																																											
Timbrul vocal și instrumental	Timbrul – Științe																																																											
Forma muzicală	Forma obiectului – Științe																																																											
Clasa IV																																																												
Cântecul haiduceșc, recruții	Despre haiduci, recrutarea ostașilor – Istorie																																																											
Doina, Balada (Miorița; Codreanu)	Genurile de doină și baladă (Miorița; Codreanu)– Literatura română																																																											
Cântecul academic <i>Bardul din Mircești</i>	Poetul V. Alecsandri – Literatura română																																																											
<i>Cântecul Reveldere</i>	Poezia <i>Reveldere</i> de M. Eminescu – Literatura română																																																											
Oratoriul <i>Miorița</i>	Balada <i>Miorița</i> – Literatura română																																																											
Cântecul <i>Codrii mei frumoși</i>	Despre codri – Științe																																																											
Opera <i>Ștefan cel Mare</i>	Despre Ștefan cel Mare – Istorie																																																											
Balețul <i>Luceafărul</i>	Apus de soare – Literatura română																																																											
Balețul <i>Luceafărul</i>	Poemul <i>Luceafărul</i> – Literatura română																																																											
Clasa V																																																												
Subiectele temei generale: Muzica și literatura	Simbioza cu genurile literare																																																											
Tema generală: Muzica și artele plastice.	Subiectele se suprapun cu teme plastice																																																											
Clasa VI																																																												
Tema generală: Trecutul istoric – subiect al creațiilor muzicale.	Subiecte comune cu istoria																																																											
Tema generală: Muzica și natura.	Aspecte comune cu geografia																																																											

	<p>Clasa VII</p> <p>Imaginea muzicală în <i>Uvertura Egmont</i> de L. Beethoven</p> <p>Opera <i>Alexandru Lăpușneanu</i> de G. Mustea</p> <p>Poemul muzical <i>Miorița</i> de T. Chiriac</p> <p>Clasa VIII</p> <p>Tema generală: Valori perene ale muzicii naționale</p> <p>Vals din filmul <i>Gingașa și tandra mea</i>, <i>fară</i> de E. Doga</p> <p>Exemple de filme artistice cu fondal</p>	<p>Istorie – răscoala poporului Țărilor de Jos din sec. XVI.</p> <p>Istorie – a doua domnie a lui Lăpușneanu.</p> <p>Balada <i>Miorița</i> – Limba și literatura română</p> <p>Aspecte comune cu capitolul Cultură – Istorie începând de la tradiții până la personalități/artiști ai culturii naționale.</p> <p>Istorie – Culture, Cinematografie</p>	
Partea 3. Designul și integralitatea curriculumului			
<p>3.1.</p>	<p>Structura curriculumului</p> <p>Se propune modificarea structurii curriculumului la educația muzicală, după cum urmează:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nota de prezentare 2. Competențe generale 3. Subcompetențe 4. Conținuturi recomandate 5. Sugestii de repertoriu obligatoriu și opțional (recomandat) pentru interpretare 6. Sugestii de repertoriu obligatoriu și opțional pentru audiții muzicale 7. Exemple de activități/strategii didactice și de evaluare. 		
<p>3.2.</p>	<p>Designul curriculumului</p> <p>Formatul și designul poate fi păstrat.</p>		
	<p>Partea 4. Concluzii generale și recomandări privind reactualizarea curriculumului respectiv</p> <p>Investigațiile în domeniul metodologic al revizuirii curriculumului presupun inventarierea tuturor factorilor care influențează, pozitiv sau negativ, calitatea și perspectivele de dezvoltare a învățământului într-o anumită perioadă de timp (2010-2017) un deziderat al revizuirii curricula discipline este revenirea la tezaurul culturii naționale și la valorile de seamă ale culturii universale.</p> <p>În acest context, pornind de la necesitatea integrării și sincronizării sistemului educațional din Moldova cu cel European, se implică în mod deosebit orientările UNESCO privind democratizarea educației, modernizarea sa prin respectul identității culturale, deschiderea sa continuă spre valorile care asigură progresul social.</p> <p>Politica de stat în domeniul educației cuprinde două elemente majore: principiile fundamentale ale educației (conform Codului Educației) și finalitățile sistemului educațional.</p>		
	<p>Legimitatea unui model educațional este conferită de scopurile economice, culturale, sociale și personale pentru a căror atingere se investește în sistemul educațional, cel mai important scop fiind cel personal-educația este despre oameni și pentru oameni, nu despre componentele identice ale unei mașinării care trebuie să funcționeze conform unor indicatori mecanici. Oamenii au diferite talente,abilități, pasiuni, interese, motivații. Problema centrală a educației contemporane o reprezintă astfel identificarea acelor caracteristici care ar crea premisele succesului personal și profesional, care influențează calitatea vieții și starea de bine, precum și configurarea traseelor educaționale. În calitate de părinți trebuie să ne imaginăm adultul care va deveni în viitor.</p> <p>Curriculumul integrat reprezintă un domeniu actual, fără a fi un domeniu nou, cu un potențial cert de a inova și de a propune soluții la provocările cu care se confruntă sistemele de învățământ. O astfel de abordare sugerează o schimbare de la procesul de predare-învățare, centrat pe acumularea de informații și de fapte, la o abordare ce încurajează dezvoltarea de relații conceptuale între subdomeniile cunoașterii și a varietăților discipline. O abordare centrată pe elev, care îi permite acestuia să își construiască singur sensuri și semnificații. Această abordare susține la nivelul elevilor procesul de gândire – învățare, rezolvarea de probleme și integrarea de cunoștințe, transferul de cunoștințe și abilități în situații reale de viață, metacogniția și luarea de decizii, dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.</p>		

<p>Obiectivul central al învățământului contemporan constă în crearea contextului adecvat pentru ca tinerii să achiziționeze un set de cunoștințe relevante, să își dezvolte abilitățile, aptitudinile și valorile, precum și să beneficieze de experiențele necesare pentru a-și continua procesul educațional pe parcursul întregii vieți. Nu în ultimul rând acestea să-i ofere elevului o educație de bază amplă, și echilibrată, care să ofere posibilitatea de a lua decizii fundamentale privind propriul viitor educațional și profesional. factorii mențiți să influențeze procesul de selecție și de integrare a cunoștințelor în curriculumul disciplinar sunt: democratizarea accesului la informație, formarea capitalului social, evoluția cunoașterii către arii de corectare hibrid, integrate.</p> <p>Este pe larg împărțită opinia conform căreia curriculumul este profund inadecvat condițiilor socioeconomice contemporane, fapt ce converge pune problema corelării elementelor teoretice cu cele practice. Irelevanța curriculumului reprezintă unul dintre obstacolele majore pentru expansiunea învățământului general.</p> <p>Această percepție, converge atitudini și de respingere a școlii.</p> <p>A învăța să gândi și a învăța să înveți devin priorități ale sistemelor de învățământ, după cum urmează: capacitatea de a integra contexte de învățare formală și nonformală, cunoștințe declarative, procedurale și conceptuale, abilități de prelucrare, procesare și utilizare ale cunoștințelor. Capacitatea de a accesa, selecta și evalua informații, inclusiv din cadrul unor medii virtuale.</p> <p>Abilitatea de a dezvolta și aplica diferite forme de inteligență laterală, emoțională, socială, complementare celei tradițional – academice, care presupune strict procese de tip cognitiv.</p> <p>Capacitatea de a desfășura procese de învățare eficiente, atât individuale, cât și de echipă. Abilitatea de a crea, transfera și extrapola cunoștințe, a gestiona situații ambigue probleme imprevizibile și contexte greu de definit.</p> <p>Abilitatea de urma rute profesionale multiple, selectând și proiectând modalități relevante educației și de formare.</p> <p>În acest sens, de exemplu, Artele (disciplinele școlare educație muzicală, educație plastică) sunt prezente ca având o contribuție semnificativă, la dezvoltarea creativității și a culturii, câștigând progresiv un loc central în curriculumul general, deoarece tipurile de abilități și capacități urmărite în cadrul lor sunt tot mai insistente cerute de societatea cunoașterii.</p> <p>Oportunitatea introducerii în domeniul largi a cunoașterii de tip-inter sau transdisciplinar, este pertinentă eliminarea specializării timpului într-o calitate restrânsă în învățământul secundar.</p> <p>Avantajul abordării disciplinare este acela că oferă cadrelor didactice posibilitate de a observa cu atenție modul în care elevii ajung să stăpânească conceptele și informațiile specifice. Două modele semnificative în acest sens sunt modelul mental și modelul de acțiune. A face față provocărilor lumii contemporane înseamnă a dispune de capacitatea de a face transferuri rapide și eficiente între diverse arii, discipline: a colecta, a sintetiza a aplica concomitent cunoștințe, deprinderi și capacități, abilități dobândite prin studierea diverselor discipline. Aportul fiecărei discipline este nu prin ceea ce este specific, ci prin ceea ce este ori are în comun cu alte discipline ceea ce generalizabil și transferabil astfel, abordarea integrată, dintr-un principiu regulator al educației, devine un principiu general al unității lumii – integrabilitatea, atât la nivel proiectiv, cât și la cel al transunerii în practică.</p> <p>În general integrarea este acțiunea de interrelaționare a diverselor elemente pentru a construi un întreg armonios.</p>

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina *Educație plastică*

Expertii:

- ❖ DANIELA COTOVIȚAIA, consultant principal, MECC.
- ❖ LILIA PRISĂCARU, director adjunct, grad didactic, S LTPA „Ion și Doina Aldea-Teodorovici”, mun. Chișinău.
- ❖ ALA VITCOVSCHI, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

Nr. crt.	Componente ale Raportului	Descrierea conținutului componentelor: <i>analiză, comparații concluzii, sugestii</i>								
1.	Introducere la Raport	Evaluarea curriculumului disciplinar are ca scop îmbunătățirea traseului curricular la Educație Plastică. Obiectivul evaluării este diagnosticarea situației actuale, depistarea curențelor în structura și formularea componentelor curriculare. Expertiza documentului a fost efectuată prin analiza comparativă cu curriculumul pentru educația muzicală. Drept metode de evaluare au fost aplicate „analiza de context”, „analiza de conținut”, „evaluarea prin expertiză”, „asocierea”.								
Partea 1. Evaluarea curriculumului disciplinar pe componente în baza criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative										
1.1.	Componenta Preliminarii.	Actualul Curriculum disciplinar a Educației Plastice este parte componentă a Curriculumului Național modernizat și prezintă un document normativ pentru proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului educațional. Educația Plastică este definită ca disciplină școlară obligatorie în contextul Curriculumului Național care s-a constituit în baza noului concept, reîșind din caracterul formativ al procesului educațional conjugat cu particularitățile specifice artei plastice.								
1.2.	Componenta Repere conceptuale/concepție	Ca concepție disciplina Educație Plastică nu are scopul de a forma artistul plastic, ci este un instrument de culturalizare, sensibilizare, formare a unui dialog dintre copil și lumea artelor, totodată contribuind la formarea competențelor pro-active și creative. Unul dintre principiile și cerințele învățământului modern este – centrarea pe elev, care este proiectat din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat. Elevul devine subiectul procesului educațional. Totodată structurarea documentului denotă accentul sporit asupra materialelor, instrumentelor și tehnicilor de artă, orientând activitatea în cadrul lecției de educație plastică spre aspecte aplicativ-practice. Pe când culturalizarea, sensibilizarea, formarea unui dialog dintre copil și lumea artelor rămâne pe planul doi. Recomandări: Unificarea și identificarea tangențelor la nivelul principiilor disciplinelor din Aria curriculară Arte și Tehnologii, ar putea asigura în cele din urmă reducerea volumului materialului propus cât și ar asigura realizarea unei continuități în studiul artelor și formarea competențelor-cheie de exprimare culturală și conștientizare a valorilor culturale (Anexa 2).								
1.3.	Componenta Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (sub-competențe)	Actualul curriculumul vizează formarea la elevi a unui sistem de competențe necesare pentru continuarea studiilor, având menirea să asigure optimizarea integrării în societate. Evaluarea graduală a sub-competențelor disciplinei Educație plastică pe domeniile de cunoaștere (clasa a V-a) <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Cunoaștere</th> <th>Aplicare</th> <th>Integrare</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>18%</td> <td>58%</td> <td>24%</td> </tr> </tbody> </table> Analiza unităților de competență/ sub-competențelor a disciplinei Educație plastică clasa a V-a evidențiază dominarea preponderentă a aspectului aplicativ, din 17 sub-competențe la cunoaștere sunt 3 sub-competențe, la aplicare 10 sub-competențe și la integrare – 4 sub-competențe. <i>Reprezentarea schematică a repartizării/corelării competențelor specifice u sub-competențelor</i> <div style="text-align: right;"><i>Clasa a V-a</i></div> <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 50%;">Competențe specifice</td> <td style="width: 50%;">Sub-competențe</td> </tr> </table>	Cunoaștere	Aplicare	Integrare	18%	58%	24%	Competențe specifice	Sub-competențe
Cunoaștere	Aplicare	Integrare								
18%	58%	24%								
Competențe specifice	Sub-competențe									

		<table border="1"> <tr> <td>1.</td> <td>1.1, 2.1, 5.1, 5.2</td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td>3.3, 3.4, 4.3, 4.4, 5.4</td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td>1.2, 3.1, 3.2, 4.3, 5.3</td> </tr> <tr> <td>4.</td> <td>2.2, 2.3, 4.1, 4.3</td> </tr> <tr> <td>5.</td> <td>3.3, 3.4, 4.3</td> </tr> </table> <p>Se constată o suprapunere în corelarea sub-competențelor cu Competențele specifice, deoarece acestea pot fi atribuite în egală măsură la două competențe specifice concomitent.</p> <p>În baza studiului am constatat și un șir de carențe în plan structural și taxonomic în formularea sub-competențelor. (<i>Exemple: cl. I – 3.1., 3.2., 3.3.; cl. II – 1.1., 1.2., 2.5.</i>)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Două dintre competențele specifice reprezintă domeniul aplicativ-practic (nr.3 „Reprezentarea plastică a structurilor” și nr. 4. „Crearea compozițiilor plastice în diverse tehnici”. 2. Alte două competențe specifice reprezintă domenii mai largi de cunoaștere artistică, după cum urmează: nr.2 „Valorificarea limbajului artelor plastice” și nr.5. „Perceperea artistică a operelor de artă”. 3. Competențele specifice sunt formulate vag și prin urmare nu acoperă toate domeniile de cunoaștere artistică, enunțate în scopul principal al disciplinei școlare – Educație plastică. 4. Capitolele III, IV și V urmează a fi revizuite și corelate la documentele de politici (Codul Educației) și Cadrul Național de Referință al Curriculumului. <p>Recomandări:</p> <p>În contextul adoptării pedagogiei competențelor la scară națională prezintă interes procesul de formare a competențelor cultural-artistice la elevii din școala generală (atât cei de la treapta primară, cât și cei de la treapta gimnazială), asigurat prin integralizarea disciplinelor Educație muzicală, Educație plastică, Educație tehnologică (meșteșugărit).</p> <p>Sistemul de Competențe-cheie/ transversale și anume – Competența de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale (de a recepta și de a crea valori) vizează apropierea valorilor culturii (naționale și general-umane) pe care elevul trebuie să le cunoască și să le interiorizeze.</p> <p>Exprimarea culturală cuprinde aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor prin intermediul diferitelor medii, incluzând muzica, expresia corporală, literatura și artele plastice.</p> <p>Dintre toate domeniile culturii arta este cea care asigură accesul elevului la judecata estetică. Artele se diferențiază prin mijloacele lor de expresie-dar receptivitatea în fața actului artistic este o caracteristică a omului modern, care poate fi realizată și influențată prin orele și disciplinele de profil (Educație plastică, Educație muzicală etc.).</p> <p>În cele din urmă revizuirea Competențelor specifice ale disciplinei trebuie realizată ținând cont de dezvoltarea oportunităților pentru indivizi, astfel încât ei: să-și exprime propria cultură; să exploreze, să înțeleagă și să îmbrățișeze diversitatea, pentru a depăși prejudecata cross-culturală; să compare diferitele culturi; să respecte toleranța; să păstreze și să-și formeze propria identitate și cultură.</p>	1.	1.1, 2.1, 5.1, 5.2	2.	3.3, 3.4, 4.3, 4.4, 5.4	3.	1.2, 3.1, 3.2, 4.3, 5.3	4.	2.2, 2.3, 4.1, 4.3	5.	3.3, 3.4, 4.3
1.	1.1, 2.1, 5.1, 5.2											
2.	3.3, 3.4, 4.3, 4.4, 5.4											
3.	1.2, 3.1, 3.2, 4.3, 5.3											
4.	2.2, 2.3, 4.1, 4.3											
5.	3.3, 3.4, 4.3											
1.4.	Componenta Conținuturi, unități de conținuturi	<p>Conținuturile fundamentează teoretic formarea competențelor specifice ale elevilor în procesul educațional sunt structurate în patru compartimente identice pentru toate clasele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Materiale, instrumente și tehnici de artă; • Elemente de limbaj plastic; • Inițiere în compoziție; • Inițiere în domeniul artelor plastice. <p>Conținuturile sunt înșiruite într-o succesiune logică menită să asigure formarea de competențe. Volumul conținuturilor recomandate de curriculum nu este exagerat și este accesibil pentru categoria de vârstă, potențialul de învățare și nivelul general de pregătire al elevilor. Sunt relaționate logic cu competențele și sub-competențele. Centrarea curriculumului pe competențe stabilește o viziune netradițională față de aplicarea conținuturilor, astfel acestea devin flexibile oferind profesorului rolul de a decide care conținuturi urmează a fi realizate pe parcursul anului, reieșind din competențele profesionale, interesele grupului de elevi, specificul localității sau a zonei geografice.</p>										

		<p>Cu toate momentele pozitive enumerate, se impun unele reajustări a acestei componente.</p> <p>(Exemple: cl. a II-a, capitolul „Materiale, instrumente și tehnici de artă”, tema „Subiectul lucrării plastice” nu are relevanță științifică, poate ar fi „Corelația dintre subiectul lucrării și specificul materialelor de artă”).</p> <p>Conținutul disciplinei Educație plastică din perspectiva cunoștințelor artistice-plastice de cultură generală, fundamentale și praxiologice/practice, clasa a V-a</p> <table border="1" data-bbox="528 367 1385 483"> <thead> <tr> <th data-bbox="528 367 815 443">Cunoștințe de cultură generală</th> <th data-bbox="815 367 1082 443">Cunoștințe fundamentale</th> <th data-bbox="1082 367 1385 443">Cunoștințe praxiologice</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="528 443 815 483">20-30%</td> <td data-bbox="815 443 1082 483">10%</td> <td data-bbox="1082 443 1385 483">50-60%</td> </tr> </tbody> </table> <p>De aici se evidențiază faptul că tendințele sunt orientate spre dominarea cunoștințelor praxiologice și procentul foarte redus a cunoștințelor fundamentale.</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Personalitatea copilului și implicit sensibilitatea lui artistică este rezultanta acțiunii conjugate a factorilor ereditari, de mediu și de educație. 2. De aceea învățătorul trebuie să conștientizeze că limbajul plastic este cel mai apropiat școlarului mic și să nu ceară să reproducă până la identificare elementele din natura. 	Cunoștințe de cultură generală	Cunoștințe fundamentale	Cunoștințe praxiologice	20-30%	10%	50-60%
Cunoștințe de cultură generală	Cunoștințe fundamentale	Cunoștințe praxiologice						
20-30%	10%	50-60%						
1.5.	<p><i>Componenta Sugestii metodologice/ strategii didactice</i></p>	<p>Sugestiile metodologice recomandate de actualul curriculum sunt orientate spre învățarea activă, dezvoltarea creativității elevilor, formarea competențelor specifice.</p> <p>Sunt sugerate diverse forme și strategii didactice în scopul formării competențelor elevilor de a deosebi operele de artă plastică de operele de artă populară, de a-și exprima atitudinea față de evenimente culturale, de a percepe și descrie mesajul operelor de artă plastică. Unele dintre ele sunt: vizitele la muzeu, ateliere de creație ale plasticienilor, meșterilor populari, etc.</p> <p>În „<i>Concepția didactică a disciplinei</i>” profesorii sunt îndemnați să apeleze la metode diverse și creative, stiluri variate de predare pentru ca să-i facă pe elevi să conștientizeze că orice problemă poate avea mai multe soluții.</p>						
1.6.	<p><i>Componenta Evaluarea</i></p>	<p>Sugestiile de evaluare în actualul curriculum reies din ideea fundamentală a actualului concept de educație plastică care constă în faptul că imaginea artistico-plastică este rezultatul actului de creație și, concomitent, metodă de instruire.</p> <p>Evaluarea este o componentă importantă a demersului didactic care oferă informații cu privire la desfășurarea procesului de predare-învățare. Ea vizează atât modul de organizare a activității de către cadrul didactic, cât și rezultatele obținute. Astfel se creează o relație funcțională între constatarea și aprecierea rezultatelor produse și cunoașterea factorilor, situațiilor care au condus la obținerea acelor rezultate.</p> <p>Această relație, pedagog-școlar duce la diagnosticarea procesului didactic la stabilirea interdependenței dintre strategii, conținuturi evaluare și obiective</p> <p>Prin evaluare putem clasifica școlarii în funcție de performanțele proprii, putem descoperi aptitudini artistice, iar pentru îmbunătățirea acestor performanțe se pot stabili punctele tari și punctele slabe ale activității de predare-învățare. Lecțiile următoare pot fi etape cu obiective și sarcini de rezolvare, stabilite în urma celor constatate, pentru a obține noi performanțe.</p> <p>Recomandări</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deciziile ameliorative trebuie să fie raportate în permanență la vârsta școlarelor, la specificul activității de creație plastică și la obiectivele prevăzute de curriculum. - În urma sondajului opiniei învățătorilor la treapta primară se simte necesitatea indicării tipurilor de evaluate și a produselor educaționale. - Evaluarea trebuie racordată la situațiile de învățare, la aptitudinile artistice, dar și la atitudinea lui față de învățare. - Școlarul nu trebuie raportat la un etalon, ci la obiectivele proiectate pentru o temă plastică. - Evaluarea va fi justă numai în măsura în care va măsura competența vizată în mod precis de către învățător. - La Educație plastică, evaluarea va fi subiectiva dacă nu se va face după criterii care să măsoare obiectivele propuse și dacă nu se va urmări raportul dintre aspectele informative și cele formative. 						

		<p>- Activitatea de creație plastică trebuie privită ca o activitate complementară celorlalte activități de învățare în care se urmărește atât dezvoltarea capacităților intelectuale, cât și capacitatea de a aplica cunoștințele însușite.</p> <p>Creativitatea didactică, flexibilitatea, prezența de spirit, empatia, tactul pedagogic sunt caracteristici ce conturează profilul unui educator de arta care este conștient ca printr-o evaluare obiectivă a realizărilor plastice va dezvolta elevilor gândirea creatoare, precum și capacitatea de evaluare sau de autoevaluare.</p> <p>- Descriptorii de performanță sunt acele criterii unitare, elaborate la nivel național care pot asigura celor interesați, informații relevante despre nivelul de pregătire al elevilor.</p> <p>- Pentru treapta primară strategiile de evaluare necesită a fi corelate cu metodologia evaluării criteriale prin descriptorii (ECD).</p>
Partea 2. Evaluarea curriculumului disciplinar din perspectiva interdisciplinarității și transdisciplinarității		
2.1.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități	<p>Educația plastică are tangențe, similitudini cu astfel de discipline cum ar fi: Educația tehnologică, Limba și literatura română, istorie, matematică, educație muzicală. (Anexa 1)</p> <p>Finalitățile și scopurile educației nu pot fi realizate decât prin ansamblul tuturor disciplinelor, al căror spirit de vecinătate trebuie stimulat în vederea atingerii țintelor comune. Spiritul interdisciplinar este solicitat și de împrejurarea ca exista nu doar obiective specifice ci și obiective comune ale diferitelor discipline sau categorii de discipline.</p> <p>Relațiile dintre activitățile plastice și celelalte discipline școlare sunt multiple, ele realizându-se prin folosirea transferului de cunoștințe de la celelalte discipline către obiectul Educație plastică în funcție de cunoștințele elevilor și posibilitățile lor de exprimare artistică.</p> <p>Pentru profesorul de Educație plastică, lucrările realizate de elevi trebuie să fie o mărturie care arată în ce măsură elevii au participat la lecții, ce interes au și care este rezultatul aplicării lor în lucrări.</p> <p>În cadrul disciplinei Educație plastică putem vorbi de metode de educație estetică prin care se realizează obiectivele educației estetice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. formarea priceperilor și deprinderilor necesare înțelegerii, interpretării sau creării artei; 2. cunoașterea și analiza în cadrul activității școlare a capodoperelor artei plastice; 3. crearea ambianței estetice în incinta și exteriorul școlii.
2.2.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de unități de conținuturi	<p>Problema constă în rigiditatea și izolarea curriculumului disciplinar, lipsa de flexibilitate în gestionarea timpului școlar. Conceptul de abordare integrată a curriculumului azi rămâne încă o variantă de alternativă sau o modalitate de a complementa curriculumul disciplinar.</p> <p>Dacă am generaliza toate noțiunile, observăm că ele sugerează:</p> <p>combinarea obiectivelor de studii;</p> <p>centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;</p> <p>relațiile între concepte, fenomene și procese din domenii diferite;</p> <p>corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană;</p> <p>unitățile tematice, conceptele sau problemele ca principii organizaționale ale curriculumului;</p> <p>flexibilitatea în gestionarea timpului școlar și gruparea elevilor.</p> <p>Teme-suport: sunt utilizate pentru a susține dezvoltarea unor deprinderi sau competențe integrate, pentru a căror formare/dezvoltare nu mai sunt suficiente cadrele unei anumite discipline. Astfel competențele de grad înalt precum luarea de decizii, competențele antreprenoriale, comunicarea interculturală pot conduce la apariția unor teme sau proiecte integrate, situate dincolo de disciplinele tradiționale.</p> <p>Teme-context: creează oportunități prin intermediul cărora elevilor li se facilitează accesul la explorarea unor probleme/provocări ale lumii în care trăiesc: drepturile omului, sărăcia, diversitatea culturală, libertatea sau cetățenia democratică. Ca teme anterioare, acestea au o puternică orientare practică, învățarea producându-se prin experimentare, investigare și descoperire.</p> <p>Recomandări:</p> <p>Fiecare nouă paradigmă curriculară, fiecare nou model de instruire, fiecare reformă educațională încorporează, într-un mod fundamental, problematica integrării curriculare.</p> <p>Noțiunea de curriculum integrat nu este una tocmai nouă.</p>

		Transferul cunoștințelor și dezvoltarea capacității de a transpune în imagini plastice diferite aspecte ale realității trebuie să devină obiectivul de bază al disciplinei Educație plastică.
2.3.	Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a rezultatelor școlare	Actualul curriculum Educație plastică prevede predarea/învățarea/evaluarea fiecărei teme prin conexiunea mai multor genuri de activitate: examinarea materialului didactic, audierea muzicii sau lectura operelor/textelor corespunzătoare subiectului sau perioadei istorice etc., aceste indicații le găsim în componenta „ <i>Concepția didactică a disciplinei</i> ”. Iar cel de Educație muzicală sugerează – elaborarea unor desene (colaje, aplicații) inspirate din muzica audiată; excursii la muzeele de artă; desenarea chipului muzical al mamei, al învățătoarei, al prietenului, asocierea chipului cu melodii, lucrări muzicale. Se simte necesitatea revizuirii acestei componente a curriculumului de Educație plastică, cât și a celor din disciplinele Educație muzicală și Educație tehnologică (meșteșugăritul), în special pentru trapta primară. Metode de evaluare Prezentări orale și în format electronic, prezentarea de carte, rezumatul, comentariul, minieseurile, autoevaluarea, portofoliul, jocul de rol.
2.4.	Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multor discipline	Racordarea tuturor componentelor domeniilor științe, natură, tehnică, viața de zi cu zi. Predarea educației plastice în școală cere de la profesor o pregătire temeinică, necesită capacități ce permite realizarea analogiilor și a corelării cu multiplele domenii ale vieții. Recomandări: Sistematizarea și algoritmizarea activităților cadrelor didactice ar oferi posibilitatea evitării dimensiunii de excludere conștientă a părților dificile, anevoioase ori incomode cadrelor didactice din perspectivă multidimensională.
Partea 3. Designul și integralitatea curriculumului		
3.1.	Structura curriculumului	Curriculumul poate fi structurat în diverse moduri, însă obligatoriu ar trebui să conțină următoarele compartimente: 1. Notă de prezentare 2. Structura curriculumului 3. Competențele specifice 4. Conținuturile de învățare recomandate/obligatorii 5. Sugestii metodologice 6. Exemple de activități de învățare
3.2.	Designul curriculumului	Se acceptă

Partea 4. Concluzii generale și recomandări privind reactualizarea curriculumului respectiv

Reieșind din faptul că totul și toate sunt într-o continuă schimbare, iar actualul curriculum a fost proiectat în 2010, ținându-se cont de concepția axării pe formarea de competențe este și astăzi actual, dar necesită unele ajustări de context și structură.

A preda artele în școală nu înseamnă a vehicula un număr de cunoștințe și a le impune elevilor, ci a le propune un subiect să reflecteze la cunoștințe, să le însușească, deoarece ele răspund unor probleme care, vor fi propriile lui probleme, problemele vieții sale de adult. Disciplinele artistice nu trebuie privite ca unități de specializare, ci ca unități capabile de a pune la dispoziția celor care se educă mijloacele pentru a se cultiva, pentru a avea acces la lume și la sine. Diversificarea practicilor artistice ar contribui la formarea câmpului cultural al fiecărui elev. **Cultura artistică școlară în contextual paradigmei globale este subiectul ce se educă prin intermediul disciplinelor școlare.** Arta își are rolul și destinația sa în edificarea personalității umane, deoarece posedă o colosală forță asupra omului.

Educația artistică materializată prin disciplinele școlare (**educație muzicală și educație plastică, educație tehnologică, compartimentul meșteșugărit**) este o componentă fundamentală a curriculumului, pentru că e strâns legată de dezvoltarea intelectuală, socială, culturală și emoțională a elevului prin studiul teatrului, artelor vizuale, dansului și muzicii. O asemenea componentă

educațională conduce la dezvoltarea creativității și gândirii critice, dar și la capacitatea de a lucra individual și în grup. În plus activitatea de creație încurajează elevii să se exprime verbal și nonverbal, să descopere și să-și dezvolte abilități care vor fi foarte utile, dar care vor provoca plăcere, satisfacție. Artele încurajează imaginația și creativitatea și dezvoltă simțul estetic.

Elevii sunt încurajați să stabilească legături între studiul artei, istoriei, geografiei, limbii, culturii ca mijloace de comunicare cu toate culturile din lume. Elevii au posibilitatea să descopere că diferitele domenii artistice împărtășesc elementele-cheie și principiile estetice similare.

În acest context, curricula învățământului cultural-artistice trebuie concepută, pentru a le permite elevilor:

- Să creeze sau să se implice în opere de teatru, arte vizuale, dans și muzică;
- Să dobândească o serie de cunoștințe și abilități de bază în domeniul artelor;
- Să-și dezvolte gândirea critică, adică acea capacitate de a analiza și aprecia diferitele forme de reprezentare în artă;
- Să se exprime și să comunice cu ușurință prin intermediul artelor;
- Să-și dezvolte gândirea creativă și abilitatea de a se implica în procesul de creație;
- Să reprezinte elementele noi pentru delimitarea identității personale, lingvistice și culturale;
- Să se folosească de arte pentru a cunoaște și aprecia contribuția artistică a altor culturi;
- Să stabilească legături între arte și cu alte discipline și să înțeleagă concepte care depășesc parametrii unei singure discipline;
- Să ajungă la o viziune holistică, integrală despre existență.

Formarea unei receptivități artistice și o susținere sau mărire a bazei sociale a valorizării culturii se asigură prin progresia prestabilită de achiziții, dar și prin exerciții practice, de o sensibilitate față de viața culturală, structurată și condusă pe baza unei pedagogii a proiectului în strânsă legătură cu diferite tipuri de artiști: muzicieni, plasticieni, coregrafi. Este un mod de a face posibilă întâlnirea vie cu opera de artă, cu practică, cu artistul.

Educația artistică ajută la: aprobarea dreptului omului la educație și participare culturală; dezvoltarea capacităților individuale; îmbunătățirea calității educației și promovarea exprimării diversității culturale. Consiliul Europei a lansat o Convenție Cadru asupra valorii moștenirii culturale pentru societate care a identificat nevoia țărilor europene de a păstra resursele culturale, de a promova identitatea culturală, de a respecta diversitatea și de a încuraja dialogul intercultural.

Aceasta a recomandat „încurajarea educației artistice și participarea activă în activități culturale, cu o perspectivă spre dezvoltarea creativității și inovației”. Rezoluția a fost urmată de un Plan de Activitate pentru Cultură. Recomandările-cheie au inclus: educația artistică ar trebui să fie obligatorie la toate nivelurile școlii; predarea artelor ar trebui să folosească cele mai noi tehnologii de informare și comunicare; predarea istoriei artei trebuie să implice întâlnirile cu artiștii și vizitele la locașurile de cultură. Pentru a progresa în ceea ce privește aceste aspecte, rezoluția a chemat la o mai mare supraveghere și la coordonarea educației artistice la nivel european, incluzând monitorizarea impactului predării artelor asupra competențelor elevilor în Uniunea Europeană.

Importanța elementului cultural local se justifică prin nevoia de resurse didactice și metodologice și de parteneri instituționali în derularea unui demers didactic eficient, orientat spre practică, atât în beneficiul elevilor, cât și al comunității. Aspectele culturale locale vor fi integrate fenomenului cultural la nivel național și universal, pentru conștientizarea identității culturale a elevilor și a valorii acesteia în viața socială a viitorilor cetățeni. Întregul demers cultural-artistice trebuie să conducă la structurarea, exprimarea și promovarea unei atitudini care să permită identificarea, conservarea și promovarea valorilor culturale.

Așadar elementele comune în vederea formării competențelor cultural-artistice, rămân a fi:

- Disponibilitatea pentru receptarea informației culturale și artistice.
- Manifestarea inițiativei în raport cu fenomenul cultural.
- Valorizarea propriei sensibilități estetice și pe a celorlalți, în context intercultural.
- Conștientizarea dimensiunii educaționale a fenomenului cultural-artistice.

➤ Cultivarea creativității ca dimensiune a personalității în ansamblu, cu aplicabilitate în domenii diverse de activitate.

Cultura poate fi înțeleasă ca o modalitate specifică de organizare și de dezvoltare a existenței umane, exprimată prin produsul muncii materiale și spirituale, ca un sistem de norme și structuri sociale, de valori sociale stabilite în raport de atitudinea oamenilor față de natură, față de ceilalți și față de ei însuși (2).

Propuneri și recomandări:

1. **Disciplina Educație plastică** în viziunea contemporană a educației, în care curriculumul depășește barierele unei singure discipline de formare a competențelor specifice, necesită o revizuire a conținuturilor în scopul găsirii tangențelor comune cu alte discipline, elemente transferabile, elemente care asigură caracterul general. Literatura pedagogică actuală descrie integrarea curriculară drept o modalitate inovatoare de proiectare a curriculumului, care presupune sintetizarea și organizarea didactică a conținuturilor din diferitele domenii ale cunoașterii, astfel încât să se asigure că elevul achiziționează o imagine coerentă, unitară despre lumea reală.

2. Ca și toate disciplinele școlare, trebuie să contribuie la formarea personalității elevului, care devenind adult, să se integreze în mediul social. Mediul social include fenomenele artei practice în tot ceea ce ne înconjoară. Deci, se impune o *educație vizuală* și nu doar *plastică* ce ar orienta perceperea și evaluarea mediului natural, mediului vital și cel al operelor de artă.

Educația vizuală este axată pe sensibilizare, formare de valori general-umane, atitudine, participare activă, comportament etc. și pune accent pe următoarele dimensiuni:

- umană (atitudine față de natură, față de opere de artă, evenimente din viața socială, comportament responsabil, adult, ecologic, înțelegerea proceselor și consecințelor etc.);
- culturală (delimitarea valorilor artistice veritabile și a kitsch-ului (utile în viața cotidiană – cadouri, amenajare, vestimentație (la piață ca la teatru) etc.), cunoașterea în linii mari a tendințelor de dezvoltare a artelor, extinderea sferei de influență a artelor, motivele apariției noilor curente și orientări în arte, motivele apariției și diseminării kitsch-ului etc.);
- pragmatică (alegerea vestimentației, amenajarea apartamentului, schița unei coafuri, planului localității etc.).

3. Considerăm că în cadrul Educației plastice, ar trebui extinse, diversificate activitățile de explorare estetică și creativă a realității, nelimitându-se doar la imaginile grafice, picturale și sculpturale.

4. Pot fi explorate creativ toate tipurile de imagini artistice (fotografia, imaginea video, clasică și digitală, filmul, imaginea tv., imaginea prelucrată la computer care generează realitatea virtuală).

5. Finalitatea constă în formarea personalității care se va integra în viața sa adultă în mediul social, care să asigure dezvoltarea în ansamblu a personalității, nu formarea unui maestru îngust specializat.

Finalitățile Educației plastice/vizuale se vor axa pe formarea următoarelor capacități ale elevului:

elevul va fi capabil:

- să interpreteze imaginea mediului natural perceput;
- să analizeze o operă de artă;
- să formuleze concluzii;
- să exprime opinii personale referitoare la valoarea operei de artă percepute;
- să utilizeze informația în scopul rezolvării unei probleme personale;
- să identifice și să soluționeze probleme de caracter social/cultural.

O experiență artistică tutelată de școală presupune raportarea la trei poli: a vedea, a face, a interpreta acțiuni sau producții artistice.

Un învățământ de calitate presupune „cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice și a respectului pentru natură și mediul înconjurător natural, social și cultural.

Astfel de poziționări anunță scopuri și obiective educative corelative, la nivelul curriculumului propriu-zis, pe direcția estetică și artistică. Rene Hubert teoretizează trei categorii de finalități ale educației artistice, după cum urmează:

- Finalități naționale și sociale (prin ralierea elevilor la tradițiile sau obiceiurile artistice, artizanale, culturale ale poporului din care elevul face parte);
- Finalități tehnice și profesionale (educația estetică poate deveni un prealabil care pune accent pe dezvoltarea unor abilități sau competențe aptitudinale ce stau la baza conturării unui profil profesional);
- Finalități estetice propriu-zise (de producere și receptare a produselor artistice) (Hubert, 1965, pp. 433-435).

Permițându-le elevilor să-și lărgescă orizonturile culturale, studiul artelor duce la o mai bună înțelegere a lumii. Formele artistice reflectă într-adevăr cultura, istoria, stilul nostru de viață, mentalul și aspirațiile actuale, valorile personale și colective. Unele îndeletniciri sunt transmise încă difuz de la o generație la alta, deoarece se bazează pe tradiție. **Prin studierea artelor, elevii vor descoperi tradițiile, cultura artistică, reprezentările altor persoane.** Prin intermediul acestor discipline, ei învață să comunice în diverse medii artistice și își dau seama că artele au fost mult timp un mijloc esențial de a reprezenta, interpreta și comunica idei, sentimente, mesaje, tradiții.

Anexa 1

Prezentăm câteva exemple în care interdisciplinaritatea acționează între disciplina școlară Educație plastică și celelalte discipline din Planul-cadru.

Educația plastică folosește cunoștințele majorității disciplinelor școlare, care influențează sau pot influența dezvoltarea imaginației elevilor ușurându-le munca în realizarea lucrărilor specifice.

Limba și literatura română oferă o multitudine de posibilități pentru formarea elevilor în funcție de valorile frumosului și expresivității care le dezvoltă imaginația plastică. Lectura basmelor, îi poartă pe elevi pe tărâmurile fantastice, le oferă posibilitatea întâlnirii cu diferite personaje, zugrăvite în diferite situații și culorii, elemente care pot însufleți imaginația în realizarea unor lucrări plastice în care să folosească contraste cromatice subliniind dinamismul acțiunii. Volumele având ca tematica călătoriile, aventurile, pot avea o înrâurire pozitivă asupra elevilor în realizarea unor lucrări plastice, precum și lucrările cu conținut științifico-fantastic. Descrierile de natură redau forme, culori, anotimpuri, diferite ore ale zilei, cântecul păsărilor, activitatea diferitelor ființe, susurul apelor care pot deveni elemente precise în realizarea unui peisaj. Imagini plastice deosebite se pot realiza folosind ca tematica poezia de dragoste a lui M. Eminescu, „Amintiri din copilărie” ale lui I. Creanga, descrierile lui M. Sadoveanu, pastelurile lui V. Alecsandri etc.

Limba și literatura română îi ajută în mare măsură pe elevi în a realiza lucrări de design grafic, cum ar fi ilustrații la o strofa, o poezie sau o copertă de carte.

Matematica, în special geometria ne pune la dispoziție cunoștințe și noțiuni legate de punct, linie, arc, formă și corp geometric etc., noțiuni cu care se vehiculează și la educația plastică în realizarea unor construcții grafice care dezvoltate din punct de vedere artistic slujesc în realizarea unor ornamente cu caracter geometric pe care elevii le pot folosi în organizarea unor compoziții ornamentale.

Aceleași elemente elevii le pot descoperi în țesăturile și cusăturile populare, pe diferite imprimeuri. Diferite forme geometrice stau la baza structurii unor compoziții plastice cum ar fi: pătratul, triunghiul, cercul etc. având diferite semnificații și expresivități altfel:

- **ca forme expresive** – care tin de psihic; pătratul – reprezintă vigoare, robustețe, gravitate; triunghiul – reprezintă agresivitate, violență; cercul – reprezintă delicatețe, împlinire, perfecțiune;
- **ca impresie** – care tine de senzorial, optic; pătratul – este static, greu, limitat;
- triunghiul – da impresia de mișcare lentă, deschidere; cercul – dă impresia de ușor, mobilitate;
- **din punct de vedere simbolic** – care ține de intelect, subiectiv:
- pătratul – reprezintă posesia, echilibrul perfect, materia, cromatic îi corespunde roșul;
- triunghiul – reprezintă credința, gelozia, gândirea supremă, cromatic îi corespunde galben; cercul – reprezintă puritate, rațiune, adevăr, destindere, mișcare continuă, cromatic îi corespunde albastrul.

Limbile straine – franceza, engleza – ne ajută, mai ales, la lecturile de istoria artelor unde elevii vin în contact cu numele unor localități, autori, curente artistice, școli, care trebuie scrise și pronunțate corect în limba respectivă. Noțiuni cum ar fi contre-jour – a privi împotriva luminii, plain-air – pictura practică în aer liber, *ronde-bosse* – sculptura realizată în relief, statuie, *cloisonné* – tehnica de lucru

a emailului, sunt adesea folosite în vocabularul specific artelor plastice. Din limba engleza amintim termenul de design – tradus mai liber, util și frumos.

Istoria, în general, și alături istoria artelor, ne ajuta sa intelegem conditiile sociale, politice, culturale în care au apărut și s-au dezvoltat diferite curente artistice, școli, personalități de seamă ale artelor, sa ordonam cronologic aceste evenimente. Istoria Patriei aduce la cunoștința elevilor multitudinea evenimentelor care s-au succedat de-a lungul timpului pe meleagurile noastre, chipuri ale unor personalități care au avut contribuții majore în desfășurarea unor evenimente, sacrificiile facute de inaintași pentru libertate, unitate, independență. Toate aceste aspecte pot trezi în sufletul elevilor mândria, sentimente de respect și dragoste față de înaintași, trăiri care pot fi ilustrate în compozitii cu tematică istorică. Legați de istoria neamului, putem veni cu exemple de capodopere realizate de mari personalitati ale picturii naționale în care elevii pot desluși evenimentul ilustrat, modul de concepere a lucrării, vestimentația epocii, coloritul, mesajul transmis de autor.

Diferite structuri ale naturii se studiaza în cadrul biologiei, structuri care la educația plastică, prin stilizare, devin structuri plastice, utile în organizarea compozițiilor decorative. Varietatea lumii vegetale și a faunei, a formelor și culorilor este un bogat izvor de inspirație pentru elevi în realizarea motivelor decorative pentru propriile lucrări. Astfel de motive pot fi identificate sub diferite aspecte pe frumoasele țesături și cusături populare românești, care demonstrează puterea de imaginație și varietatea prelucrării acestora de către artiștii populari.

Cunoștințe despre formele de relief, flora și fauna corespunzătoare acestora sunt asimilate la **geografie**. Aceste elemente adesea sunt reprezentate în lucrările elevilor sub forma priveliștilor din natură. În artă facem o clasificare a peisajelor în funcție de formele de relief peisaj montan, de deal, de câmpie, de deltă, marin, acestea la rândul lor în funcție de anotimp.

Si **educația muzicală** are elemente comune cu **educația plastică**. La studiul ritmului plastic se fac multe analogii cu cunoștințe din muzică. Elementele ritmului plastic sunt definite astfel: întinderea corespunde duratei sunetului muzical; înălțimea corespunde înălțimii sunetului muzical; calitatea corespunde timbrului în muzică; accentul corespunde accentului muzical, intervalul corespunde intervalului în muzică. Când discutăm despre game cromatice spunem că o gamă caldă este majora, iar una rece este minora. Atât în pictură, cât și în muzică sunt frecvente noțiunile de linie, ritm, compoziție, studiu.

Dimensiuni conexe Educație muzicală și Educație plastică

<i>Educație muzicală/subiectul</i>	<i>Subiect altă disciplină</i>
CL II	
Portretul muzical	Portretul plastic – Educație plastică
Tablou muzical	Tabloul plastic
CL III	
Limbaj muzical, sunet, semn grafic	Sunet, semn grafic – Limba română, Educație plastică
CL V	
Tema generală: Muzica și artele plastice	Subiectele se suprapun cu teme plastice
Exemple de filme artistice cu fondal	

Anexa 2

Educație plastică	Educație muzicală	Educație tehnologică
Principiul unității dintre senzorial și rațional	Principiul intuiției	
Principiul percepției globale, unitare a formei și conținutului operei de artă	Principiul accesibilității	Principiul concordanței cu particularitățile de vârstă
Principiul educației artistice în baza valorilor autentice	Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor	Principiul corelării cu necesitățile reale de viață

Principiul unității perceperii și creației	Principiul sistematizării și continuității	Principiul coerenței și al echilibrului dintre diverse componente ale conținutului educațional
Principiul unității dintre autoexprimarea elevului și dezvoltarea creativității plastice	Principiul însușirii temeinice	Principiul viziunii ecologice asupra conținuturilor
Principiul conexiunii teoriei cu practica	Principiul legării teoriei de practică	Principiul concordanței generalizate
	Principiul asigurării conexiunii inverse	
Principiul perceperii globale, unitare a formei și conținutului operei de artă	Principiul realizării educației estetice	

Anexa 3

Obiective	Praxisul
Rezolvarea problemei plastice conform exigentelor enunțate de profesor	Socializarea - Respectarea convențiilor comunitare - Discernarea priorităților în acțiuni
Evoluția nivelului cognitiv	Orientare spațial-vizuală - Algoritmizarea (ordonarea) gândirii
Formarea capacităților de estimare cultural-valorică	Distincția dintre o valoare și o pseudovaloare - Capacitatea de a face opțiuni - Capacitatea de a argumenta o alegere
Experimentarea creativă	Producerea ideilor - Conduita creativă - Autonomia - Inițiativa - Găsirea unei multitudini de soluții valabile pentru o problemă - Depistarea și reconvertirea propriilor eșecuri
Progresul în capacitatea de percepere	Dezvoltarea sensibilității - Formularea atitudinilor personale față de o imagine vizualizată - Decodarea sensurilor ascunse în imagine
Progresul în capacitatea de comunicare	- Formularea de opinii - Dezvoltarea spiritului analitic - Expunerea propriei producții în fața altora - Acceptarea producției altuia (acceptarea diversității)

Astfel, se vor forma competențele specifice, dar și transferabile, necesare dezvoltării personale a elevului (competența de a învăța să învețe, competențe sociale etc.). Pe baza unei astfel de educații deschise și flexibile se poate realiza specializarea profundă prin formarea unor competențe generale durabile în timp. Abordarea integrată, specifică transdisciplinarității, este centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene.

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina *Educație tehnologică*

Experți:

- ❖ DANIELA COTOVIȚAIA, consultant principal, MECC.
- ❖ ALA VITCOVSCHI, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

Nr. crt.	Componente ale Raportului	Descrierea conținutului componentelor: <i>analiză, comparații, concluzii, sugestii</i>
1.	Introducere la Raport	<p>Curriculumul la Educația tehnologică reprezintă documentul reglator, elaborat în baza standardelor educaționale de competență și de conținut, care consemnează oferta educațională obligatorie a disciplinei pe un parcurs educațional determinat.</p> <p>Metodele de evaluare utilizate</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentarea științifică cu referire la proiectarea și evaluarea curriculumului • Analiza calitativă de conținut • Analiza de context • Analiza comparată • Matricea de asociere • Metoda evaluării prin expertiză
2.	Partea 1. Evaluarea curriculumului disciplinar pe componente în baza criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative	
1.1.	Componenta Preliminarii.	<p>Concepția generală a curriculumului la educația tehnologică corelează în mare măsură cu politicile educaționale adoptate și cu necesitățile dezvoltării curriculare. Preliminariile prezintă explicit definirea/caracterizarea generală a conceptului de curriculum, premisele indicate pentru elaborarea curriculumului modernizat sunt de asemenea actuale și prevăd racordarea curriculumului dat la politicile educaționale și curriculare. Sunt prezentate competențele de bază la treapta primară și gimnazială.</p> <p>Se explică structura modulară a procesului instructiv-educativ raportată la locul curriculumului dat în structura Curriculumului Național. Ca și particularități ale curriculumului se descriu: modul de selectare a modulelor disciplinei, specificul activităților de învățare ce favorizează formarea de competențe specifice disciplinei, stabilirea ponderii activităților practice și experimentale, cât și informează cadrele didactice despre modulul de stabilire a numărului de ore și a unităților de conținut.</p> <p>Recomandăm: Ar fi cazul să se adauge în conținutul Preliminarilor funcțiile curriculumului dat.</p>
1.2.	Componenta Repere conceptuale/concepție	<p>Curriculumul reprezintă ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului școlar. În viziunea Curriculumului Național pentru învățământul obligatoriu Educația tehnologică este o disciplină de trunchi comun, componentă a ariei curriculare Tehnologii.</p> <p>Aria curriculară Tehnologii cuprinde următoarele discipline: Educație tehnologică pentru clasele a I-a – a IX-a.</p> <p>Curriculumul disciplinei <i>Educația tehnologică</i> conține componenta <i>Repere conceptuale/concepție</i>. Concepția este prezentată în curriculum ca o componentă de sine stătătoare.</p> <p>Repererele conceptuale ale curriculumului evaluat subliniază acordul acestuia cu cadrul legislativ existent, cu politicile/paradigmele educaționale adaptate.</p> <p>Ideile-cheie ale concepției subliniază caracterul interdisciplinar al educației tehnologice care asigură potențialul productiv și creativ al elevilor prin valorificarea capacităților fiecăruia legate în mod firesc de mediu, evidențiindu-se centrarea pe învățarea activă, aplicată, preponderent practică.</p> <p>În <i>Concepția didactică a disciplinei</i> sunt prezentate aspectele specifice curriculumului la disciplină. Se descriu conceptele fundamentale, algoritmi de implementare, principiile educației tehnologice la nivel de UNESCO și principiile specifice acestei discipline racordate la condițiile realității din școală. Se fac descifrări semnificative termenului de competență, competență școlară.</p> <p>Sunt prezentate competențele-cheie / transversale stabilite pentru învățământul din Republica Moldova și competențele transdisciplinare pe trepte de învățământ. La fel se descriu patru competențe specifice disciplinei.</p> <p>În Concepție se specifică repartizarea modulelor pe clase și pe unități de timp.</p> <p>Concluzii și sugestii de perfecționare/dezvoltare:</p>

	<p>Pornind de la ideea că orice produs al activităților umane este relativ perfect, precum și urmărind evoluția rapidă a societății în care spiritul contemporan trebuie să facă față unor mari sfidări: explozia informațională, evaluarea rapidă a tehnologiilor, accelerarea ritmului vieții, creșterea gradului de incertitudine, ar fi loc întotdeauna de o perfectare a materialelor reglatoare existente în scopul îmbunătățirii calității acestora.</p> <p>1. În acest context se necesită revizuirea Concepției didactice a disciplinei prin identificarea unor noi conținuturi educaționale și strategii didactice adecvate menite să răspundă provocărilor societății contemporane în domeniul tehnologiilor.</p> <p>2. Identificarea și selectarea, în funcție de treapta de instruire, a unor domenii/conținuturi care să <i>sprijine</i> și să <i>motiveze</i> activitatea elevilor în dezvoltarea competențelor tehnologice.</p> <p>3. În curriculumul disciplinei la treapta primară de învățământ nu s-a ținut cont de particularitățile cognitive și fiziologice ale elevilor pe care aceștia le posedă la vârsta respectivă. Unele module propuse (croșetarea, tricotarea) sunt prea complicate. Ideea susținută de cadrele didactice din republică este de a adăuga un modul ce ar permite valorificarea tehnologiilor de prelucrare artistică a hârtiei, a materialelor naturale și a celor reciclabile, activități tehnologice mai simple specifice vârstei date.</p> <p>4. Unificarea terminologiei specifice din Concepție, ex: p.5 Competența de bază a disciplinei, sau competențe-sinteză, nu este clar, deoarece se cunoaște că disciplina are patru competențe specifice. Astfel aceste două alineate trebuie revăzute.</p> <p>5. Conținutul din <i>Repere conceptuale/concepție</i> ce vizează descrierea modulelor pe clase și unități de timp (p. 6, 8-10) trebuie de revăzut, deoarece se dublează, se poate indica printr-o frază numărul de ore alocat modulelor, acesta fiind același – 32 (64).</p>
1.3.	<p><i>Componenta Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (sub-competențe)</i></p> <p>În cadrul educației tehnologice se urmărește dezvoltarea competenței generale ce ține de asigurarea praxiologică a demersului tehnologic prin activități de achiziționare a unor cunoștințe funcționale și competențe necesare satisfacerii nevoilor fundamentale ale omului în societatea contemporană care vor spori capacitatea acestuia de a beneficia de progresul tehnologic în viața personală și publică, de a deveni competitiv pe piața muncii, de abordare a unui stil sănătos de viață, de orientare școlară și profesională în cunoștință de cauză.</p> <p>Reeșind din cele expuse mai sus, competențele specifice reflectă parțial adecvat esența disciplinei de studiu.</p> <p>Se înregistrează regăsirea parțială a competențelor specifice disciplinei în competențele transdisciplinare pe trepte. Astfel finalitățile disciplinei școlare reflectă parțial adecvat finalitățile generale. Competențele specifice parțial vizează competențele-cheie și și cele transdisciplinare.</p> <p>Subcompetențele disciplinei reflectă competențele specifice și le particularizează prin racordarea la conținuturi. Ca achiziții intermediare asigură în mare parte competențele specifice disciplinei și mai puțin a celor transversale și transdisciplinare.</p> <p>Analiza de context evidențiază repetarea aceleiași formulări a sub-competențelor de la un modul la altul, de la o clasă la alta. Acest fapt mărește cu mult volumul de pagini ale curriculumului disciplinar.</p> <p>Ex: <i>Modulul tricotarea, clasa a V-a.</i></p> <p>Sub-competența 1. Elaborarea unui proiect de confecționare a papuceilor de casă sau a mănușii cu un deget (la alegerea elevului):</p> <ul style="list-style-type: none"> - reprezentarea elementelor de bază ale tricotării ochi pe față, ochi pe dos, jeteu. <p><i>Modulul tricotarea, clasa a VI-a.</i></p> <p>Sub-competența 1. Elaborarea unui proiect de tricotare a unui fular/ căciuliță/ mănuși (la preferință):</p> <ul style="list-style-type: none"> - executarea elementelor de bază ale tricotării ochi pe față, ochi pe dos, jeteu. <p>Formulara <i>executarea elementelor de bază</i> nu se referă la procesul de proiectare (p. 27).</p> <p><i>Modulul tricotarea, clasa a VII-a.</i></p> <p>Sub-competența 1. Elaborarea unui proiect de confecționare a unei veste fără mâneci, fustițe, jucării (la alegere):</p> <ul style="list-style-type: none"> - să execute elementele de bază ale tricotării (ochi pe față, ochi pe dos, jeteu).

		<p>Repetarea în mare a conținutului sub-competențelor de la clasă la clasă se regăsește practic la toate modulele (19 la număr). Prezentăm încă un exemplu de analiză graduală a competențelor specifice în baza modulului <i>Împletitul din fibre vegetale</i>. Analiza tabelului evidențiază că sub-competențele au o dezvoltare continuă mai mult sub aspect cantitativ.</p> <p>Concluzii și recomandări de perfecționare/dezvoltare a componente date.</p> <p>Competențele specifice disciplinei sunt clare, dar nu sunt complexe și nu reflectă toate achizițiile reale obținute la finele disciplinei date. Astfel, numărul de competențe specifice nu este în coerență cu potențialul disciplinei.</p> <p>Competențele specifice necesită o redactare a formulării:</p> <p>Ex.: Competența specifică 1. Elaborarea unui proiect de confecționare a unui obiect, <i>care să răspundă unei trebuințe</i>, prezentarea acestui proiect. Propunem varianta: Elaborarea unui proiect de confecționare a unui obiect utilitar, prezentarea acestui proiect.</p> <p>Competența specifică 4. Evaluarea lucrării realizate, memorizarea etapelor procesului tehnologic. Propunem varianta: Evaluarea/autoevaluarea lucrării realizate, prezentarea etapelor procesului tehnologic.</p> <p>Sub-competențele disciplinei trebuie revăzute în plan structural și taxonomic. La fel acestea trebuie numerotate, ca la alte discipline.</p> <p>Competențele specifice disciplinei ar putea fi formulate astfel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificarea tipurilor de date, materiale, procese, tehnologii specifice domeniilor vizate. • Utilizarea unui sistem unitar de noțiuni, concepte, mărimi și unități de măsură folosite în procesele tehnologice din diverse domenii de activitate. • Explicarea unor fenomene și procese tehnologice prin intermediul unor modele variate. <p>O altă variantă:</p> <p>Pentru clasele I-IV – Educație tehnologică</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cunoașterea și utilizarea unor tehnici de lucru cu diverse materiale și ustensile. 2. Proiectarea, confecționarea și evaluarea unor produse simple. 3. Dezvoltarea capacității de cooperare în scopul realizării unui produs. 4. Dezvoltarea simțului practic – gospodăresc și estetic, ca răspuns la nevoile și dorințele oamenilor. <p>Pentru clasele V-IX – Educație tehnologică:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dezvoltarea capacității de proiectare, executare, evaluare, utilizare și valorificare a produselor. 2. Valorificarea în comunicare a termenilor și simbolurilor specifice tehnologiilor. 3. Dezvoltarea spiritului de inițiativă și a capacității de orientare profesională.
1.4.	<i>Componenta Conținuturi, unități de conținuturi</i>	<p>Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei Educație tehnologică. Ele reflectă competențele specifice ale disciplinei concretizate pentru fiecare modul și clasă.</p> <p>Conținuturile sunt selectate și organizate parțial în funcție de potențialul de învățare al elevilor. De ex: la treapta primară sunt propuse domenii de cunoaștere complicate (modulele Croșetare, Tricotare, Activități agricole). Conținuturile Modulului <i>Arta acului</i> în clasa a III-a și a IV-a se regăsesc apoi în clasa a V-a (Tehnici de cusut și brodat: punctul înaintea acului, înșăilătura, găurele simple, duble, puncte tighel, cruciuliță, lântișor).</p> <p>Majoritatea conținuturilor propuse în baza modulelor vizează proiectarea și confecționarea unor anumite obiecte utilitare (ex: modulul <i>Design vestimentar</i>, clasa a VII-a – confecționarea unei fuste, clasa a VIII-a – confecționarea unei bluze/cămăși de noapte, clasa a IX-a – confecționarea unui sarafan/ unei rochii). Fiind propuse aceleași unități de conținut pentru toate trei clase menționate. Stabilirea articolului din start limitează și reduce valoarea practică a conținuturilor, care conform concepției disciplinei trebuie să ia în considerație doleanțele elevilor.</p> <p>Pentru a analiza concordanța conținuturilor cu sub-competențele propunem un alt exemplu specific tuturor modulelor și claselor. În acest scop s-a folosit metoda de analiză calitativă „Matricea de asociere”.</p> <p>În urma unei analize calitative bazate pe evidențierea calității relațiilor între unitatea de conținut și sub-competențe putem deduce că în marea sa parte conținuturile sunt relaționate logic și metodologic cu sub-competențele.</p> <p>Totodată, observăm că unitățile de conținut, nu reflectă toate sub-competențele. Sub-competențele 1 și 4 sunt reflectate parțial (1) sau deloc (4) în conținuturi.</p>

		<p>Propunem: Completarea conținuturilor cu unități de învățare ce ar valorifica sub-competența 1, 3 și 4. Ex: Elaborarea unui proiect de confecționare a unui articol brodat (sub-competența 1); Tehnologia confecționării unui articol brodat (sub-competența 3); Evaluarea procesului de confecționare a unui articol brodat (sub-competența 4). Ar fi bine ca unitățile de conținut să fie mai largi, să ofere posibilitatea cadrelor didactice de a selecta conținuturi ce ar avea valoare practică și sunt semnificative pentru formarea competențelor tehnologice a unui anumit grup de elevi, reieșind din condițiile existente. Conținutul practic aplicabil al curriculumului (de facto), îl constituie lucrările practice ale elevilor. Ele ocupă aproximativ 75% din orele rezervate; restul timpului se folosește pentru studierea materiei teoretice. Observație foarte importantă: Se scoate în evidență permanent caracterul național și tradițiile populare. Sunt accentuate elementele etnografice, stabilindu-se o colaborare deosebită cu meșterii populari. Astfel, putem enumera câteva realizări practice ale elevilor, cum ar fi obiecte din zestrea miresei, Ileana Cosânzeana confecționate din pănuși de porumb. La modulul gastronomic elevii învață bucătăria tradițională pentru diverse sărbători religioase (Crăciun, Paști) sau evenimente sociale (nunți, botezuri).</p> <p>Concluzii și recomandări Recomandăm revederea conținuturilor astfel ca acestea să constituie o sursă adecvată pentru atingerea finalităților curriculare, ce ar prevedea diferențierea pentru elevi cu interese și nevoi diferite, cât și pentru elevi cu performanțe superioare. Prin demersul de perfecționare trebuie elucidate mai profund mai multe aspecte. Unele dintre ele vizează: ❖ orientarea învățării spre formarea de competențe; ❖ flexibilitatea ofertei de învățare; ❖ adaptarea conținuturilor predării-învățării-evaluării la nevoile și interesele elevului precum și la exigențele vieții actuale; ❖ selectarea subcompetențelor și conținuturilor după criterii de calitate; ❖ realizarea unor parcursuri școlare în mod individualizat.</p>
1.5.	Componenta Sugestii metodologice/ strategii didactice	<p>Componenta <i>Strategii didactice</i> în curriculum disciplinar la Educație tehnologică ca element integrator, cu funcție de orientare generală este foarte restrânsă, doar o pagină. Analiza strategiilor didactice denotă orientarea formativă ale acestora. Strategiile didactice sunt selectate în raport cu finalitățile curriculare și orientează în mare măsură la aplicarea strategiilor didactice active, interactive. În măsură ce curriculumul (sub-competențele, conținuturile și activitățile de învățare) este structurat concentric, aplicarea cu corectitudine din partea cadrelor didactice a acestora vor duce la formarea de competențe. Strategiile didactice sunt selectate în raport cu procesul de predare-învățare-evaluare și evidențiază două etape: 1. folosirea calităților personale ale elevului; 2.formarea și dezvoltarea calităților individuale. Strategiile didactice orientează la învățarea independentă, la aspectul aplicativ, la sfera intereselor și motivațiilor elevilor. Ele sunt reprezentative pentru conținutul subiectului.</p>
1.6.	Componenta Evaluarea	<p>Curriculumul subliniază caracterul integral al evaluării în procesul de învățământ (predare-învățare-evaluare). Strategiile de evaluare direcționează selectarea tipurilor de evaluare. Este sugerată necesitatea corelării evaluării formative/ curente cu evaluarea normativă/ finală. Curriculumul recomandă și unele metode și tehnici de evaluare parțial adecvate.</p> <p>Concluzii și recomandări de dezvoltare a acestei componente: Sugestiile de evaluare prezentate în curriculum necesită o revizuire în raport cu abordările actuale ale evaluării formative, care se focalizează pe evaluarea procesului și în raport cu principiile promovate la nivel de politici educaționale. Pentru treapta primară strategiile de evaluare necesită a fi corelate cu metodologia evaluării criteriale prin descriptorii (ECD).</p>
Partea 2. Evaluarea curriculumului disciplinar din perspectiva interdisciplinarității		

<i>și transdisciplinarității</i>		
2.1.	Realizarea principiului <i>interdisciplinarității</i> la nivel de competențe/finalități	<p>Învățământul axat pe competențe prezintă deja o abordare intradisciplinară. Domeniul de acoperire al competențelor formate în cadrul educației tehnologice este unul extins și practic, are sfere de interferență cu toate cele opt competențe-cheie recomandate de UNESCO, dar și cu competențele-cheie transversale ale curriculumului național.</p> <p>Faptul, că disciplina Educație tehnologică din curricula învățământului primar și celui gimnazial prezintă conținuturi integrate și deoarece prezintă relații reciproce dintre materii combinate cu exigențele psihologice ale vârstelor respective, atunci, în acest caz, abordarea învățământului parțial este interdisciplinară. Iar faptul că în conținuturile integrate se urmărește formarea /dezvoltarea personalității, adică, a elevului – omului de mâine se poate accentua că avem o abordare transdisciplinară.</p> <p>Noțiunile oferite de disciplinele științifice sunt desprinse, amplificate cu grijă până la limita necesităților impuse și valorificate pentru rezolvarea problemei tehnologice. Matematica, fizica, chimia, artele plastice oferă suport teoretic și experimental pentru obținerea produselor finite necesare traiului. Aceste produse se obțin respectând etapele tehnologice. Dar fenomenul este și invers. Noțiunile tehnice, tehnologice odată aplicate în viață sunt folosite de știință pentru studiul ei în viitor.</p> <p>Profilul modern al omului va trebui dublat de o formație umanistă, temeinică, deoarece muncitorul epocii informatizate este nu numai înalt calificat, ci și format moral, căci munca cu mașinile viitorului, cu oameni pregătiți intelectual, dar primitivi moral devine periculoasă. Astfel și studiul disciplinelor umaniste devine absolut necesar să fie făcut în interdisciplinaritate cu disciplina Educație tehnologică.</p> <p>Pentru a înțelege modul de funcționare al unei mașini, ușor ar fi ca elevul să cunoască evoluția în timp a mașinii respective, adică evaluarea mașinii de la simplu la complex. Astfel disciplinele Istorie și Educație tehnologică se întrepătrund, se contribuie între ele și ajută la formarea personalității elevului. Cunoscând geografia cu resursele naturale și cu dezvoltarea economică, industrială se pot cunoaște meseriile necesare în anumite părți ale țării, ale lumii.</p>
2.2.	Realizarea principiului <i>interdisciplinarității</i> la nivel de unități de conținuturi	<p>Curriculumul disciplinei Educație tehnologică are un caracter interdisciplinar pronunțat. Legăturile interdisciplinare la nivel de unități de conținut vizează asemenea discipline ca: Educația plastică (mijloacele de expresie plastică, arta decorativă aplicată, bazele designului ș.a.); matematica (calcularea dimensiunilor, figuri și corpuri geometrice, operarea cu numere ș.a.); limba și literatura (lucrurile de text, dezvoltarea limbajului, comunicarea orală ș.a.); științe (natura materialelor prime, ecologia materialelor ș.a.).</p> <p>Educație tehnologică și interdisciplinaritate: GEOGRAFIE – Meserii adecvate zonelor. ISTORIE – Istoria dezvoltării tehnicii. FIZICĂ – Conceptele fizicii aplicate. CHIMIE – Proprietățile chimice ale materialelor necesare tehnicii. BIOLOGIE – Relația mediu–tehnologie. ECONOMIE – Management și tehnologie. MATEMATICĂ – Desfășurarea corpurilor. Relații de calcul. LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ – Meserii oglindite în literatură. LIMBI MODERNE – Expresii tehnice. SPORT – Mobilitate fizică necesară oricărei activități.</p> <p>De accentuat conținuturile de la celelalte obiecte, care au tangențe cu cele studiate la Educație tehnologică, spre ex. Subiectul „Desenul tehnic la Educație tehnologică”, „Scara” la Geografie, „Înmulțirea, împărțirea numerelor” – la Matematică și altele.</p> <p>De menționat studierea unor module în concordanță cu cele studiate la alte obiecte, ex. – Modulul „Electrotehnica” de studiat în sem. 11, în concordanță cu studierea conținuturilor la Fizică.</p>
2.3.	Realizarea principiului <i>interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a	<p>Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare poate fi atins în cadrul disciplinelor Educație tehnologică și Educație plastică prin realizarea produselor comune: prezentare de obiecte și accesorii confecționate (educație tehnologică) și decorate, finisate în tehnici specifice artelor plastice (educație plastică).</p> <p>Evaluarea multiaspectuală a proiectelor în concordanță cu Informatica.</p>

	rezultatelor școlare	Aplicarea metodei proiectelor.
2.4.	Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline	Educația tehnologică face parte din aria curriculară Tehnologii. Alte discipline în această arie nu sunt, astfel se propune integrarea unităților de conținut a unor module ce au același specific în domenii tehnologice generale din cadrul curriculumului disciplinar. Ex: artele textile tradiționale fac parte din domeniul tehnologic de procesare a materialelor, studierea lor sumară fiind axată anume pe acest aspect, drept exemplu la capitolul „prelucrare manuală a materiei prime”.
Partea 3. Designul și integralitatea curriculumului		
3.1.	Structura curriculumului	3.1. Structura curriculumului
3.2.	Designul curriculumului	3.2. Designul curriculumului Designul copertei, designul paginilor poate fi schimbat, modernizat.
Partea 4. Concluzii generale și recomandări privind reactualizarea curriculumului respectiv		

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

Tânărului de azi trebuie să-i fie întărită puterea de gândire și de acțiune, oferindu-i-se un orizont cât mai larg, abilitatea de a rezolva la cât mai multe probleme din cele mai variate domenii, continua necesitate de perfecționare. Se impune ca el să învețe neîncetat pentru a răspunde la variatele și complexe probleme pe care i le impune lumea contemporană. Toate disciplinele școlare se corelează, se întrepătrund pentru a rezolva această problemă.

Ținând cont de faptul că în societatea contemporană, **educația tehnologică** devine una din disciplinele cu o importanță tot mai mare pentru viitoarea integrare în societate a tinerei generații, în Republica Moldova apare necesitatea reconceptualizării și valorificării statutului acestei discipline. Situația actuală demonstrează că există un dezechilibru între cunoașterea științifică și ponderea activităților practice, în care predomină cea din urmă, astfel, ignorându-se importanța cunoașterii contextului tehnologic în care se înscriu dexteritățile practice.

O altă problemă constă în perceperea tehnologiei ca un proces îngust de confecționare, în mare parte manuală, a unor obiecte în baza fișelor tehnologice. În contrariu, în lumea contemporană termenul tehnologie are o conotație mult mai largă – „Procesele creative și de know-how care ajută oamenii să utilizeze instrumente, resurse și sisteme pentru soluționarea problemelor și sporirea controlului asupra mediului natural și construit în efortul de a ameliora/îmbunătăți existența umană.” (Definiție elaborată de UNESCO, 1985).

Curriculumul disciplinar la Educație tehnologică din Republica Moldova este depășit în contextul dezvoltării și implementării tehnologiilor în toate domeniile de activitate umană, care au devenit deja de peste două decenii obiectul de studiu al educației tehnologice în marea majoritate a sistemelor de învățământ din lume.

Curriculumului în vigoare atestă o tendință de promovare îngustă a modulelor și conținuturilor curriculare, fără a lua în considerare motivațiile, capacitățile și aptitudinile diferențiate ale elevilor, accent punându-se pe meșteșugurile populare, ceea ce nu este, după cum am menționat mai sus, un conținut prioritar pentru Educație tehnologică în context contemporan.

Astfel se predă doar ceea ce cunoaște profesorul în funcție de asigurarea didactică a instituției de învățământ. Numărul redus de ore opționale la decizia școlii, prevăzute în Planul de învățământ, nu permite extinderea conținuturilor educației tehnologice în domenii mai actuale, pentru a putea asigura flexibilitate și adaptare a ofertei școlii la cerințele actuale.

Cert este că:

- Educația tehnologică trebuie să rămână o disciplină obligatorie în Planul de învățământ, pentru clasele I – a IX-a.

- Educația tehnologică nu este învățământ profesional tehnic și nici învățământ teoretico-științific în sens strict.
- Educația tehnologică nu trebuie să se reducă doar la instruirii practice, la inițieri într-un meșteșug tradițional sau într-o profesie modernă. □
- Educația tehnologică nu are obligațiunea de a face o profesionalizare timpurie. □

Educația tehnologică este o formație culturală nouă, generată din raportul omului modern cu tehnologia.

Se necesită lansată activitatea de reconceptualizare a educației tehnologice, care a fost ajustată la cerințele contemporaneității doar prin denumire, nu și prin conținut. În scopul asigurării mobilității instituțiilor de învățământ, cadrelor didactice, elevilor și părinților, în funcție de resursele necesare, este oportun de a revedea structura modulară a conținuturilor educaționale și posibilitatea de a le integra pe domenii tehnologice mai generale.

Anexa 1

Informație despre modulele selectate/solicitate la orele de Educație tehnologică la nivel de țară

Foarte solicitate:

Domenii profesionale -100%

Croșetarea -60%

Tehnologia prelucrării lemn. -50%

Împletitul din fibre vegetale -45%

Mai puțin solicitate:

Tricotarea -45%

Design vestimentar -30%

Arta culinară și sănătatea - 30%

Arta acului /Broderie/ --25%

Tehnologia prelucrării metal. -15%

Sărbători calendaristice -15%

Arta covorului moldovenesc -15%

Eletrotehnica -15%

Limbaj grafic -5%

Lipsa interesului:

Arta ceramicii - 0

Activități agricole -0

Spații verzi -0

Automobilul -0

Mașini agricole 0

Tractorul -0

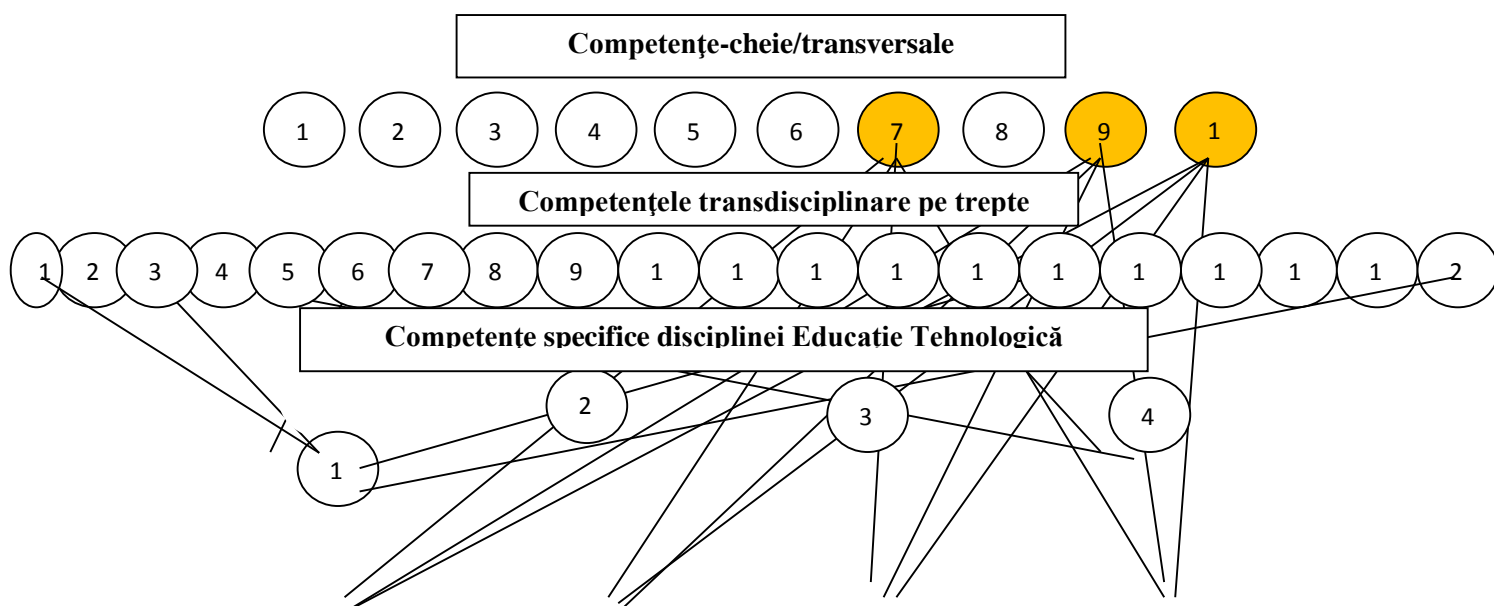


Figura 1. Corelarea competențelor specifice disciplinei cu competențele-cheie și competențelor transdisciplinare pe trepte

Analiza figurii ne demonstrează ieșirea competențelor specifice disciplinei la trei competențe-cheie, aceasta subliniind importanța disciplinei. La fel se înregistrează regăsirea parțială a competențelor specifice disciplinei în competențele transdisciplinare pe trepte. Astfel finalitățile disciplinei școlare reflectă parțial adecvat finalitățile generale. Competențele specifice parțial vizează competențele-cheie și și cele transdisciplinare.

Sub-competențele disciplinei reflectă competențele specifice și le particularizează prin racordarea la conținuturi. Ca achiziții intermediare asigură în mare parte competențele specifice disciplinei și mai puțin a celor transversale și transdisciplinare.

Analiza de context evidențiază repetarea aceleiași practic formulări a sub-competențelor de la un modul la altul, de la o clasă la alta. Acest fapt mărește cu mult volumul de pagini ale curriculumului disciplinar.

Matricea de prezentare graduală a competențelor specifice disciplinei Educația tehnologică, clasele V-IX

Ex. Competența specifică nr.1: Elaborarea unui proiect de confecționare a unui obiect, care să corespundă unei trebuințe; prezentarea acestui proiect.

Clasa V	Clasa VI	Clasa VII	Clasa VIII	Clasa IX
Descriptori privind dezvoltarea graduală				
1. Să elaboreze un proiect de confecționare a figurinei preferate: băiețel (fetiță) din pănuși (foi de porumb).	1. Să elaboreze un proiect de confecționare a fluturașului (îngerășului) a unei jucării (din paie, pănuși).	1. Să elaboreze un proiect de confecționare a păpușii modelate din două elemente separat lucrate (tavă pentru fructe/ păsări măiestre) la alegere.	1. Să elaboreze un proiect de confecționare a unui obiect utilizând tehnica răsucirii firului: coșuleț pentru dulciuri, tavă pentru pâine – la alegere.	1. Să elaboreze un proiect de confecționare a unor suvenire mici: cățeluș, căpriță, vițeluș, tavă pentru flori, personaje din poveștile populare etc.

Analiza tabelului evidențiază că sub-competențele au o dezvoltare continuă mai mult sub aspect cantitativ.

Concluzii și recomandări de perfecționare/dezvoltare a componentei date.

Competențele specifice disciplinei sunt clare, dar nu sunt complexe și nu reflectă toate achizițiile reale obținute la finele disciplinei date. Astfel, numărul de competențe specifice nu este în coerență cu potențialul disciplinei.

Anexa 4

Pentru a analiza concordanța conținuturilor cu sub-competențele propunem un alt exemplu specific tuturor modulelor și claselor. În acest scop s-a folosit metoda de analiză calitativă „Matricea de asociere”.

Clasa a V-a. Matricea de asociere a conținuturilor modulului *Arta acului* și a sub-competențelor

Conținuturi/ Sub-competențe	1	-	-	-	2	-	-	3	-	-	-	4	-	-
1. Articole de port popular și obiecte de uz casnic și ritual decorate cu broderii (cămăși, ștergare, năfrămițe, mileuri etc.): - aspectul tradițional al portului popular din R. Moldova; - caracteristici esențiale.		X												
2. Ornamentica și cromatica tradițională: - elemente decorative; - motive populare (coarnele berbecului, călița ocolită), geometrice (unghi, romb etc.); - culori de bază (roșu, negru, alb); - culori complimentare (albastru, galben, liliaciu etc.).		X												
3. Materiale și ustensile: - pânză de bumbac, in, cânepă etc.); - fire colorate „muline”; - ace, foarfece mari și mici; - gherghef, panglică centimetrică etc.					X									
4. Norme de igienă și securitate a muncii: - igiena personală; - păstrarea și utilizarea adecvată a materialelor și ustensilelor.							X							
5. Tehnici de cusut și brodat: - punctul înaintea acului; - însăilătura, găurele simple, duble; - puncte tighel, cruciuliță, lântișor. (A utiliza doar punctele ce armonizează cu decorul ales)										X				

În urma unei analize calitative bazate pe evidențierea calității relațiilor între unitatea de conținut și sub-competențe putem deduce că în marea sa parte conținuturile sunt relaționate logic și metodologic cu sub-competențele.

Dar, în cazul de față analizat în tabel, observăm că unitățile de conținut, nu reflectă toate sub-competențele. Sub-competențele 1 și 4 sunt reflectate parțial (1) sau deloc (4) în conținuturi. Propunem completarea conținuturilor cu unități de învățare ce ar valorifica sub-competența 1, 3 și 4. Ex: Elaborarea unui proiect de confecționare a unui articol brodat (sub-competența 1); Tehnologia confecționării unui articol brodat (sub-competența 3); Evaluarea procesului de confecționare a unui articol brodat (sub-competența 4).

Ar fi bine ca unitățile de conținut să fie mai largi, să ofere posibilitatea cadrelor didactice de a selecta conținuturi ce ar avea valoare practică și sunt semnificative pentru formarea competențelor tehnologice a unui anumit grup de elevi, reieșind din condițiile existente.

În contextul reactualizării curriculumului de Educație tehnologică se va orienta spre formarea următoarelor competențe:

- cunoaște și conștientizează rolul și impactul istoric, cultural și social al tehnologiilor asupra mediului și societății;
- înțelege conceptele esențiale ale tehnologiilor;
- cunoaște domeniile tehnologice din lumea modernă;
- manifestă atitudine responsabilă și etică în utilizarea tehnologiilor bazate pe valorile umanismului;
- utilizează tehnologiile în diverse domenii;
- demonstrează creativitate pentru invenție și inovație, rezolvare a problemelor tehnologice și cotidiene;
- capacități de gândire critică, de cercetare, cooperare, comunicare etică și eficientă în limbajul tehnologiilor;
- cunoaște rolul și procesul de design;
- cunoaște și înțelege logica tehnologică;
- cunoaște modul de utilizare a unui șir de produse tehnologice și legitățile ergonomice;
- respectă regulile de securitate, igienă și protecție a muncii;
- cunoaște materiile prime și proprietățile acestora;
- cunoaște și utilizează unele scule și mașini-unelte;
- cunoaște familiile profesionale cu specific tehnologic.

În linii mari, conținuturile propuse de curriculumul actual nu vor fi total înlocuite, însă majoritatea lor urmează să fie integrate într-un context modern.

Scopul disciplinei Educație tehnologică nu este acela de a realiza un produs finit, ci de a pătrunde în miezul problemelor tehnologice, dezvoltând mobilitatea în gândire a elevilor, respectiv:

- A dezvolta puterea de exprimare a minții, curiozitatea, plăcerea și nevoia de a învăța, aptitudinea de a înțelege o problemă tehnologică, de a îi defini datele, de a-i găsi o soluție, de a structura cunoștințele;
- A stimula activitatea gândirii divergente, a libertății, a responsabilității, a facultății de a-și lua sarcini, de a se angaja într-o activitate concretă;
- A explora, a cuceri, a construi mediul și a se construi construindu-l.

RAPORT DE SINTEZĂ **a evaluării curriculumului la disciplina *Educație fizică***

Experți:

- ❖ VASILE ONICĂ, consultant principal, MECC.
- ❖ TEODOR GRIMALSCHI, dr., prof. univ., UNEFS.
- ❖ ANDREI CRĂCIUN, dr. în pedagogie, profesor, grad didactic superior, LT „Vasile Vasilache”, mun. Chișinău.
- ❖ ALEXANDRA PRODAN, profesoară, grad didactic superior, LT „Gheorghe Asachi”, mun. Chișinău.

INTRODUCERE

În conformitate cu strategiile de dezvoltare curriculară, schimbările ce au loc în societate la etapa actuală de ordin economic, politic și educațional a apărut necesitatea de a evalua nivelul de implementare a curriculumului național modernizat aprobat în 2010. Finașitățile fiecărui curriculum determină și celelalte componente ale lui. Ritmul înalt de dezvoltare a societății moderne influențează și finalitățile oricărui sistem de învățământ. Care sunt competențele pe care trebuie să le posedă astăzi un absolvent, cât de relevante sunt astăzi sugestiile privind metodele de predare-învățare-evaluare propuse în curriculumul la educație fizică, astfel ca între elev și profesor să existe o comunicare optimă.

Obiectivele evaluării curriculumului:

1. Evaluarea corectitudinii metodologiei pedagogice.
2. Corelarea conținuturilor curriculare cu finalitățile la diferite trepte de instruire.
3. Corespunderea conținuturilor curriculare realităților social-economice, logistice, resurselor didactice.

Vor fi utilizate:

-metoda prin expertiza, metoda matricii de asociere, metoda harții de dezvoltare a conceptelor, analiza de conținut, analiza lexicală de conținut, analiza comparării și cuantificării.

La etapa dezvoltării virtuținoase a tehnologiilor, când hipodinamia a devenit un producător de oameni obezi, tot mai multe diferențe apar în dezvoltarea capacităților motrice ale omului. Aceasta presupune o nouă abordare în evaluare a competențelor elevilor, iar evaluarea curriculumului va propune noi standarde și criterii de evaluare.

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Componenta Preliminarii

- ✓ Componenta Preliminarii în curriculumul la disciplina *Educație fizică* în învățământul primar lipsește. În curriculumul pentru învățământul gimnazial și liceal este dată o caracteristică generală a curriculumului.
- ✓ În Preliminariile pentru învățământul gimnazial nu se accentuează locul curriculumului de Educație fizică în structura Curriculumului Național.
- ✓ Funcțiile curriculumului sunt menționate în preliminariile pentru învățământul gimnazial și liceal.
- ✓ Sunt relatate, dar foarte pe scurt, particularitățile Curriculumului modernizat.
- ✓ În 2014 a fost adoptat Codul Educației al Republicii Moldova. Totodată în curriculumul la Educație fizică pentru învățământul gimnazial este indicat Planul-cadru doar din 2009, dar acest document se aprobă în fiecare an.

În preliminarii la aria curriculară sport este necesar să se țină cont de competențele transdisciplinare.

1.2. Componenta **Repere conceptuale/concepție**

- În Concepție sunt reflectate principiile de bază ale activității didactice.
 - Concepția corelează cu politicile educaționale.
 - Concepția accentuează specificul disciplinei *Educație fizică*.
- Se recomandă să se evidențieze principiul respectării particularităților individuale ale elevilor.*

1.3. Componenta **Competențe**

- Competențele specifice disciplinei *Educație fizică* din curriculumul pentru învățământul gimnazial și liceal sunt identice. Nu se poate de apreciat diferența de complexitate. În curriculumul pentru învățământul primar una din competențe este formulată astfel, de exemplu: **Dezvoltarea competențelor fizice de bază prin intermediul exercițiilor fizice.**

Formularea competențelor specifice nu corespunde definiției noțiunii de **competență**, care include un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini.

Prima competență specifică include cunoștințe, a **doua** se referă la calități și a **treia** se referă la atitudini, ceea ce reprezintă componentele unei competențe. Competențele cognitive, psihomotrice și atitudinale trebuie să includă toate componentele definirii competenței. Ar fi necesar să se reformuleze competențele specifice și sub-competențele și să se completeze cu o competență privind modul sănătos de viață.

1.4. Componenta **Conținuturi**

- Conținuturile curriculare la disciplina educație fizică sunt prezentate în module, care pot fi selectate în dependență de condițiile existente în instituțiile de învățământ. Unitățile de învățare nu sunt evidențiate, iar din practică în cadrul lecțiilor sunt parcurse mai multe teme (unități). Este necesar de structurat conținuturile pe unități de învățare. Se propune de completat conținuturile curriculare la fiecare modul cu jocuri specifice modului.
- Conținuturile necesită să fie revizuite.
- Volumul conținuturilor pentru unele module este mare și nu se reușește formarea subcompetențelor psihomotrice.
- Conținuturile constituie valoare formativă.
- Sunt bazate pe realizările științei din domeniu, contribuie la dezvoltarea culturală a societății. Pentru o bună motivare a practicării exercițiilor fizice se recomandă o autonomie mai mare în alegerea conținuturilor curriculare.

1.5. Componenta **Sugestii metodologice și activități de învățare**

- Sugestiile metodologice din *Orientări generale* prevăd un proces de învățare interactiv.
- În mare parte procesul de învățare este bazat pe reproducerea acțiunilor motrice, dar este necesar să fie propuse sugestii privind dezvoltare a creativității.
- Se recomandă de a respecta echilibrul dintre metodele de predare-învățare-evaluare în aspect de diferențiere în funcție de interesele elevului.
- Metodologia de predare-învățare oferă profesorului câmp de libertate și creativitate.
- În Sugestiile metodologice nu este relatată o diversitate de forme și strategii de învățare, dar ele sunt menționate în Ghidul de implementare a curriculumului.
- În Ghidul de implementare a curriculumului modernizat sunt descrise mai multe tipuri de organizare a lecțiilor de educație fizică.

1.6. Componenta **Evaluarea rezultatelor școlare**

Sugestii de evaluare a competențelor formate la elevi sunt relatate atât în compartimentul de formare a subcompetențelor, cât și în Ghidul de implementare a curriculumului.

- La compartimentul atletism sunt recomandate doar activități de evaluare cu indicatori cantitativi.

Se recomandă de revizuit standardele de eficiență a învățării la domeniul competențe psihomotrice prin efectuarea unui studiu de adaptare la pregătirea fizică generală;

de diversificat metodele de evaluare.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități.

La nivel informativ sunt menționate disciplinele: pedagogia, psihologia, anatomia, fiziologia, biomecanica, statistica, filozofia, igiena, medicina sportivă.

La nivel de finalități sunt evidențiate *informatica, psihologia și igiena*.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi.

La nivel de conținuturi sunt identificate legături cu disciplinele: Biologie (cl. VIII), Istorie (cl. VIII), matematică (cl. X).

Se propune de a include în conținuturile curriculare modulul *turismul pedestru* în scopul sporirii interdisciplinarității.

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare.

La nivel de evaluare a rezultatelor elevilor au fost identificate legături cu disciplina limba română sau rusă la evaluarea competențelor cognitive (teste de evaluare a cunoștințelor), privind corectitudinea exprimării și respectarea cerințelor terminologice, și biologia. Alte activități de evaluare țin de disciplina *Educație fizică*.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului.

- În curriculumul la disciplina Educație fizică pentru învățământul primar lipsesc componentele Preliminarii și Bibliografie.

- În curriculumul la disciplina Educație fizică pentru învățământul gimnazial se propune să fie scris în denumirea componentei Concepția didactică a disciplinei *Educația fizică*.

Compartimentul V să fie denumit: **Conținuturi și activități de predare-învățare-evaluare**.

3.2. Designul curriculumului.

Designul copertei curriculumului la Educație fizică să fie specific disciplinei.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri

- În linii generale curriculumul modernizat din 2010 este un produs bun și a influențat foarte mult schimbarea atitudinii profesorilor față de rezultatele elevilor în formarea competențelor și realizarea finalităților educaționale. Revizitarea curriculumului ne va da posibilitate să-l reactualizăm și să aducem clarități în unele finalități ale învățământului modern pentru absolventul de astăzi al liceului sau al gimnaziului în contextul dezvoltării continue a societății umane.

- În scopul sporirii calității procesului de formare a competențelor grupul de experți insistă asupra necesității elaborării manualelor și a caietului de Educație fizică.

- pentru realizarea eficientă a prevederilor curriculare este necesară dotarea instituțiilor de învățământ conform unui standard minim.

4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național.

Formularea neclară a competențelor specifice la disciplina Educație fizică a creat unele dificultăți cu privire la evaluarea corelației între conținuturi și competențele specifice disciplinei, între subcompetențe și competențele specifice, între competențele specifice și finalitățile pentru fiecare treaptă de învățământ, între competențele specifice și competențele-cheie. Totodată o mare parte din cadrele didactice nu prea au înțeles ce reprezintă o competență specifică, deci nu au putut să le formeze aceste competențe la elevi.

Pentru elaborarea curricula disciplinare este foarte important să se țină cont de creșterea complexității competențelor specifice pe verticală, de la treaptă de învățământ inferioară la altă treaptă – superioară și o corelare a competențelor specifice pe orizontală.

ARIA CURRICULARĂ LIMBĂ ȘI COMUNICARE

Disciplina de studiu Limbă și literatură română (școala națională)

RAPORT DE SINTEZĂ a evaluării curriculumului la disciplina *Limba română*, clasele I-IV

Experți:

- ❖ MARIANA MARIN, dr., conf. univ., IȘE.
- ❖ ANGELA LUPEI, învățătoare, grad didactic I, LT „Mihai Eminescu”, or. Hâncești.

Nr. crt.	Componente ale Raportului	Descrierea conținutului componentelor: <i>analiză, comparații concluzii, sugestii</i>
1.	Introducere la Raport	<p>În cadrul procesului de dezvoltare curriculară, evaluarea curriculumului școlar, inclusiv a celui de Limba și literatura română pentru clasele I-IV, este necesară, având drept scop aprecierea valorii și meritului documentului curricular ca model pedagogic din perspectiva dezvoltării acestuia.</p> <p>Obiectivele evaluării curriculumului vizează dimensiunile reglatoare și strategică reflectate prin componentele teleologică, conținutală, procesuală ale acestui document, evidențierea aspectelor vulnerabile și a oportunităților de îmbunătățire în contextul noului cadru de politici educaționale și ținând cont de experiența funcționării documentului în perioada anilor 2010-2017.</p> <p>Instrumentarul de evaluare propus: analiza comparată, analiza de conținut, analiza de context, metoda evaluării prin expertiză, matricea de asociere, cuantificarea, metoda cvalimetrică, harta de dezvoltare operațională a competențelor.</p> <p>Particularitățile evaluării curriculumului dat pot fi specificate la nivelul necesităților derulării cu succes a procesului de implementare a evaluării criteriale prin descriptori în învățământul primar în baza noului Cod al Educației (2015), de aspecte de corelare și optimizare în contextul instrucțiunilor și metodologiilor aprobate pentru procesul respectiv.</p>
Partea 1. Evaluarea curriculumului disciplinar pe componente în baza criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative		
1.1.	Componenta Preliminarii.	<p>Se vor analiza și se vor fixa următoarele aspecte:</p> <ul style="list-style-type: none">• definirea/caracterizarea generală a curriculumului; <p>În cadrul procesului de reformă a învățământului, analiza și evaluarea curriculumului ca document de politică educațională este o etapă necesară. Rezultatele semnificative în urma acestei evaluări vor fi corelate cu elemente de politică educațională, cu realitatea educațională a școlii, cu evaluarea școlară și cu elemente semnificative ale realităților sociale, constituind elementele de ordin conceptual și operațional care ghidează revizuirea programelor școlare.</p> <p>În acord cu finalitățile învățământului primar în ansamblul său și cu finalitățile disciplinelor ce se studiază în învățământul primar, sunt necesare schimbări în ceea ce privește învățarea și modul de abordare a conținuturilor. Considerăm că schimbările din curriculum vor oferi cadrelor didactice sugestii adecvate pentru organizarea unui demers didactic centrat pe dezvoltarea competențelor de cunoaștere prin recurgere la modele concrete, folosirea unor metode care să favorizeze relația nemijlocită a elevului cu obiectele cunoașterii și învățarea prin efort propriu dirijat, adaptat nevoilor individuale ale fiecărui elev care să stimuleze atitudinea de colaborare, interesul și motivația pentru aplicarea cunoștințelor în contexte variate.</p> <p>Disciplina cu numărul <i>unu</i> în Planul-cadru – <i>Limba și literatura română</i> – constituie disciplina de bază care asigură înainte de toate succesul școlar și intergenitatea socială a școlarului mic. Astfel, pornind de la potențialul de însușire a limbii și literaturii române de către copii și de la idealul de a educa o personalitate liberă și creativă a fost elaborată concepția unei discipline integrate de limba română în clasele I – IV. Prin</p>

		<p>aceasta s-a fundamentat teoretic structura disciplinei, cerințele principale față de elaborarea conținutului, principiile de eșalonare a acestuia etc.</p> <p>Modelul comunicativ–funcțional presupune dezvoltarea integrală a capacităților ce vizează cele patru deprinderi: <i>înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea</i>. Doar astfel, educația lingvistică și literar-artistică va asigura însușirea corectă de către elevi a celor trei funcții stabilite de știința psiholingvistică:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conținutul (ce mesaj trebuie comunicat); • Structurarea și competența lingvistică (modul în care se formulează din punct de vedere gramatical acest mesaj); • Valoarea psihologică și motivația expunerii (starea emotivă, atitudinea vorbitorului față de ascultător și invers, față de cele comunicate etc.). <p>Demersul practic al educației lingvistice și literare în clasele primare este reglementat de principii inter- și multidisciplinare, reperate de către disciplinele <i>Limba română (gramatica), Citirea și dezvoltarea vorbirii coerente, Lectura particulară (tainele cărții)</i> precum și corelarea cu unele discipline precum <i>Științe, Educație moral-spirituală, Educație artistico-plastică etc.</i>, care, în totalitatea lor, formează un complex didactic-educativ unitar și multifuncțional, în care se împletesc organic conținuturile lingvistice (lexic, fonetică, gramatică), artistic-estetic (literatura, arte plastice) și procesele psihologice ale învățării (limbajul și comunicarea).</p> <p>Integralizarea disciplinei școlare <i>Limba și literatura română</i> presupune interacțiunea și corelarea elementelor de construcție a comunicării (unități fonologice, lexicale și gramaticale), precum și echivalența proceselor ce definesc exprimarea orală (vorbirea) și a celor ce definesc exprimarea scrisă (redactarea), implicând funcțiile <i>afectivă, motivațională și atitudinală</i> ale comunicării. Realizarea acestora este posibilă doar pe baza textului literar/nonliterar, care profilează și dezvoltă actualitatea de învățare a limbii române pe coordonatele lingvistică, comunicativă, literar-artistică.</p> <p>Din perspectiva competențelor–cheie/transversale și a competențelor transdisciplinare pentru treapta primară de învățământ au fost formulate <i>competențe specifice</i> substituind <i>obiectivele-cadru</i>, care sunt reflectate nemijlocit în <i>Standardele de competență</i>. În structura curriculară sunt prevăzute: <i>competențe specifice, subcompetențe, conținuturi ale învățării, activități de învățare și evaluare</i>.</p> <p>Componenta conceptuală constă în structurarea unui sistem de finalități concentrate în subcompetențe, care la rândul lor subordonează unor idei, concepte, criterii și principii pedagogice generale și specifice educației lingvistice și literare în clasele primare, din care se deduce <i>teleologia</i> Educației lingvistice și literar-artistice (EL/ELA), se sistematizează/structurează <i>conținuturile EL/ELA</i>², se formulează <i>metodologiile specifice EL/ELA</i>, toate acestea fiind asamblate într-un model teoretic-aplicativ unitar, cu deschideri maxime de reușită școlară.</p> <p>Curriculumul la limba și literatura română conține o structură a paradigmei comunicativ-funcționale fiind reprezentată prin tabelul nr. 2. Conținutul detaliat poate fi găsit în lucrarea <i>Curriculum școlar: proiectare, implementare și dezvoltare</i>.</p> <p>Programele I-IV de limbă română continuă ascendent dezvoltarea paradigmei comunicativ-funcționale a disciplinei și ca studiu integrat, inter- și multidisciplinar, și ca formare a competențelor specifice de comunicare, lectură și scriere, și ca formare a trăsăturilor de încadrare într-un context cultural – național – universal, trăsături definitorii ale unei personalități contemporane.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Locul curriculumului dat în structura Curriculumului Național; • funcțiile curriculumului dat; • particularitățile curriculumului dat; • racordarea curriculumului dat la politicile educaționale și curriculare.
1.2.	Componenta Repere conceptuale/concepție	Se vor analiza și se vor prezenta următoarele aspecte în raport cu criteriile: <i>conformitate, pertinență, adecvare conceptuală</i> :

		<p>Competențele specifice ale educației lingvistice și literar-artistice în clasele primare indică asupra unui sistem de competențe (cunoștințe, capacități, atitudini) de formare lingvistică și literar-artistică a elevilor la această vârstă organizate pe trei fundamente ale disciplinei:</p> <p>limba cu funcție denotativă și pragmatic-socială (practica rațională și funcțională a limbii);</p> <p>limba cu funcție conotativă (reprezentări culturale și formarea unui univers afectiv și atitudinal);</p> <p>limba cu funcție instrumentală (însușirea instrumentarului necesar muncii intelectuale afective și psihomotorii).</p> <p>Subcompetențele concretizează competențele specifice în comportamente (cognitive, afective și psihomotorii); sunt ierarhizate pe niveluri (clase) și exprimate în termeni de capacități de personalitate și de unități de conținut; au un caracter formativ. Acestea sunt organizate ierarhic în funcție de complexitate și potențialul de cunoaștere al elevilor (apud Clausse și Minder).</p> <p>Secvențele de conținut integrează unitățile de învățare și sunt semnificative pentru domeniul competenței specifice și permit subordonarea în evoluție (ierarhie și algoritm) a subcompetențelor, ceea ce validează principiul diviziunii dificultăților.</p> <p>Finalitățile educației lingvistice și literare în clasele primare determină <i>competențele specifice</i> la primul nivel de concretizare, vizând:</p> <p>dezvoltarea competenței comunicative orale și scrise;</p> <p>structurarea competenței de înțelegere și de interpretare a universului textual în general și al celui literar – în special;</p> <p>consolidarea competențelor cognitive (mentale) și acționale în ansamblul lor.</p> <p>La al doilea nivel de concretizare, competențele specifice vizează:</p> <p>formarea, structurarea și consolidarea competențelor cognitive generale, a modelelor și tehnicilor de acțiune individuală, independentă și creatoare;</p> <p>performarea rațională a limbii materne: stimularea reflecției (gândirii) active asupra limbii ca sistem și utilizarea corectă și nuanțată a acesteia în diverse situații de comunicare orală și scrisă;</p> <p>realizarea educației literare, ca temelie a educației artistic-estetice, precum și a formării culturii generale umaniste, inclusiv a universului afectiv.</p> <p>Curriculumul modernizat accentuează prin modulul Tainele cărții (Lectura particulară) cele trei <i>ipostaze didactice ale textului literar</i> – suport al lecturii, operă literară și obiect cultural, axându-se pe scopul educației literar-artistice de formare a cititorului cult, ulterior posesor valorizant al instrumentarului lectoral și urmărește dezideratele:</p> <p>transferul cunoștințelor, deprinderilor asimilate în clasă – la activitățile de lectură particulară;</p> <p>utilizarea eficientă a tehnicilor de lucru cu cartea și presa periodică pentru copii;</p> <p>cunoașterea celor mai importante opere artistice și științifico-populare, precum și numele autorilor;</p> <p>exprimarea atitudinii personale față de lectură particulară, integrând valorile acestora în axiologia literară și cea proprie;</p> <p>cultivarea conștientă a gustului estetic și a preferințelor literare;</p> <p>dezvoltarea interesului inițial și trecerea acestuia în interes durabil pentru lectura particulară.</p> <p>Forma de lucru cu cartea pentru copii în clasele I – IV este lecția de lectură particulară.</p> <p>Continuitatea la nivel de trepte de școlaritate este respectată în prezentul curriculum, ținându-se cont de principiile generale ale educației lingvistice și literar-artistice, începute ca premise în treapta preșcolară și sedimentate în treapta gimnazială, din perspectiva principiului concentric/spiralat al achizițiilor de competențe specifice disciplinei, în funcție de particularitățile individuale de dezvoltare ale elevilor.</p> <p>Mobilitatea obținută prin curriculumul modernizat la <i>limba și literatura română</i> în clasele primare se datorează faptului că s-a reușit a contura competențele specifice ale disciplinei în concordanță cu modelul</p>
--	--	--

		<p>comunicativ-funcțional care presupune dezvoltarea integrală a capacităților ce vizează cele patru deprinderi: <i>înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea</i>. În același timp competențele specifice au fost racordate competențelor transversale și corelate cu standardele de competență aflate la momentul dat în proces de dezvoltare. În atenția învățătorilor vor fi preocupările didactice legate de <i>receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare; perceperea mesajului citit/audiat prin receptarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare și utilitatea textelor nonliterare; utilizarea scrisului ca tehnică psihomotrică și ca abilitate de exprimare a gândurilor; aplicarea conceptelor și a terminologiei lexicale, fonetice, morfologice și sintactice în structurarea mesajelor comunicative; manifestarea interesului și a preferințelor pentru lectură</i>.</p> <p>În varianta curriculumului modernizat s-a orientat asupra unei grile de repartizare a temelor pe clase și pe unități de timp ce implică secvențele de conținut: <i>comunicare orală, comunicarea scrisă: lectura, scrisul; tainele cărții și elemente de construcție a comunicării</i>. Atenționăm asupra faptului că aceasta nu implică modificarea paradigmei comunicativ-funcționale a educației lingvistice și literare. Repartizarea este convențională, deci flexibilă și ajustată la propriile motivații pedagogice. Ordinea secvențelor, în cadrul aceleiași clase, poate fi schimbată, dacă nu este afectată logica științifică sau didactică. Așadar nu vom percepe ore separate de limbă, de scriere sau citire.</p> <p>Unitățile de conținut vor fi realizate într-un context integrator în toate conținuturile prevăzute de curriculum, bazate pe propriile căutări ale elevilor, stimulându-se preferințele de lectură, având ca impact îmbogățirea valorilor naționale, civice, morale etc., constituind o sursă directă de asigurare transdisciplinară, fără a fi supusă evaluărilor finale, externe. Orientarea generală a curriculumului modernizat nu prefigurează o oră aparte înscrisă ca disciplină școlară și nici nu implică o regularitate strictă de orar. Fuziunea acestuia în proiectarea calendaristică de asemenea este liberă, lăsată la discreția învățătorului, bazată fiind, bineînțeles pe o motivație pedagogică.</p> <p>Tematica lecturii particulare este de obicei liberă, însă e bine să fie apropiată de tematica lecturii din clasă pentru a realiza legături tematice, comparații și extensii valorice. Listele recomandate în curriculum sunt flexibile și constituie un reper de orientare, ținând cont de situația de facto în bibliotecile personale și locale.</p>
1.3.	Componenta Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (subcompetențe)	<p>Se vor analiza și se vor prezenta următoarele aspecte în raport cu criteriile: <i>relevanța, pertinența, coerența, aplicabilitatea, accesibilitatea</i> etc.:</p> <p>coerența și complexitatea/gradualitatea competențelor specifice disciplinei;</p> <p>corelarea competențelor pe verticală și orizontală;</p> <p>corectitudinea formulării competențelor specifice disciplinei și subcompetențelor în plan structural și taxonomic;</p> <p>alte informații analitice.</p> <p><i>Concluzii și recomandări</i> de perfecționare/dezvoltare a componentei date.</p>
1.4.	Componenta Conținuturi, unități de conținuturi	<p>Se vor analiza și se vor prezenta datele privind următoarele aspecte în raport cu criteriile: <i>accesibilitatea, relevanța, coerența, aplicabilitatea</i> etc.:</p> <p>structurarea conținuturilor pe unități;</p> <p>asigurarea formării de competențe;</p> <p>volumul și accesibilitatea;</p> <p>valoarea formativă;</p> <p>relevanța științifică și praxiologică, culturală și motivațională;</p> <p>alte informații analitice.</p> <p><i>Concluzii și recomandări</i> concrete de dezvoltare a acestei componente.</p>
1.5.	Componenta Sugestii metodologice/strategii didactice	<p>Se vor analiza și se vor prezenta datele analitice privind următoarele aspecte în raport cu criteriile: <i>fezabilitatea, eficiența, orientarea formativă, adecvarea finalităților</i> etc.</p>

		<p>Concluziile noastre vor valida funcționalitatea/actualitatea Curriculumului la acest capitol prin următoarele argumente:</p> <p>Curriculumul orientează în mare măsură la aplicarea strategiilor didactice active, interactive;</p> <p>În măsură ce curriculumul (obiectivele, activitățile de învățare și conținuturile) este structurat concentric, aplicarea cu corectitudine din partea cadrelor didactice a acestora vor duce la formarea de competențe.</p> <p>Strategiile didactice sunt selectate în raport cu: obiectivele curriculare; conținutul subiectului; particularitățile de vârstă ale elevilor; tipologia lecțiilor; orientarea la învățarea independentă; orientarea la aspectul aplicativ; orientarea spre dezvoltarea creativității elevilor; orientarea spre a învăța să înveți; orientarea spre formarea de competențe; orientarea spre diversificarea formelor și strategiilor didactice; la sfera intereselor și motivațiilor elevilor; instruirea incluzivă etc. Justificăm afirmația dată prin prezența în curriculum a activităților de învățare care sunt în corelație cu obiectivele curriculare; conținutul subiectului; particularitățile de vârstă ale elevilor; tipologia lecțiilor; orientarea la învățarea independentă; orientarea la aspectul aplicativ, la sfera intereselor și motivațiilor elevilor;</p> <p>Activitățile de învățare sunt relaționate metodologic cu obiectivele planificate.</p> <p>Strategiile didactice sunt reprezentative pentru conținutul subiectului. Exemplele activităților de învățare sunt adaptate vârstei elevilor.</p> <p>Concluzii și recomandări de dezvoltare a acestei componente:</p> <p>Exemplele ilustrează că activitățile de învățare solicită participarea activă a elevilor (angajarea în sarcină, efortul intelectual).</p> <p>Este absolut necesar să se introducă activități specifice tipologiei activităților de învățare.</p>
1.6.	Componenta Evaluarea	<p>Curriculumul actual nu prevede criteriile de evaluare. Subliniem că este necesară prevederea evaluării diagnostice ca mijloc de maximalizare a oportunităților de învățare și abordare a nevoilor individuale. Este necesar să se prevadă în curricula cerințele de diagnosticare – prin aceasta se scoate la iveală reușita elevilor și dacă o mare parte nu au reușit, învățătorii nu trec mai departe, ci se opresc, ajută să înlăture golurile, iar cei care au reușit la timp își aprofundează cunoștințele. Pentru fiecare disciplină la finele treptei primare de învățământ sunt necesare standardele pentru a orienta mai ușor cadrele didactice.</p> <p>Prezentarea sugestiilor de evaluare în Noul Curriculum ar trebui să se realizeze din perspectivă integrată: predare–învățare–evaluare: sugestiile de evaluare sunt clare și în raport cu principiile promovate la nivel de politici educaționale; relevanța activităților și strategiilor de evaluare; etc.</p> <p>Concluzii și sugestii de dezvoltare a acestei componente.</p>
Partea 2. Evaluarea curriculumului disciplinar din perspectiva interdisciplinarității și transdisciplinarității		
2.1.	Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de competențe/ finalități	<p>Se vor analiza orientările curriculumului dat la formarea competențelor transdisciplinare/transversale în raport cu orientările altor curricula (cel puțin din aceeași arie curriculară) în acest sens.</p> <p>Se vor analiza valențele competențelor specifice disciplinei și a subcompetențelor privind formarea/dezvoltarea competențelor transdisciplinare, transversale.</p> <p>Analiza efectuată ne permite să constatăm realizarea parțială a principiului interdisciplinarității la disciplinele din aria curriculară Limbă și comunicare.</p> <p>Pentru explicitarea interdisciplinarității, considerăm că merită a fi luată în considerare ideea de a formula competențe specifice la nivelul ariei curriculare.</p> <p>Urmărirea interdisciplinarității va deveni mai facilă și în contextul includerii produselor școlare în curricula le discipline.</p>
2.2.	Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de unități de conținuturi	<p>Se vor analiza și compara unitățile de conținut al disciplinelor din aria curriculară respectivă și se vor stabili conexiuni și oportunități de realizare a interdisciplinarității.</p>

		<i>Concluzii și sugestii</i> concrete de realizare a principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi.
2.3.	Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a rezultatelor școlare	<p>Sugestiile metodologice se prezintă sub aspect general pentru toate disciplinele ciclului primar. În curriculumul de limba română se prezintă componenta <i>Activități de învățare și evaluare (recomandate)</i>, care este într-o corelare explicită cu conținuturile și subcompetențele, fiind asigurată prin forma tabelară de organizare și orientate clar spre formarea de competențe, spre a învăța să înveți, fiind ordonate în creșterea gradului de manifestare a creativității elevilor.</p> <p>Activitățile de învățare și cele de evaluare nu sunt, astfel, discriminate, prezentând situații semnificative care sunt aplicabile atât în formarea competențelor, cât și în evaluarea acestora. Activitățile recomandate concordă cu specificul didactic al disciplinei și sunt accesibile și eficiente. Tipologia activităților de învățare nu este explicitată suficient, acordându-se atenție, în principal, aspectelor metodico-matematic.</p> <p>Concluzii și recomandări de perfecționare/îmbunătățire:</p> <p>Pentru asigurarea implementării ECD, considerăm deosebit de important de a include în curricula disciplinare produsele școlare recomandate în metodologiile privind implementarea ECD aprobate de MECC. Astfel, este necesară reconfigurarea componentei actuale <i>Activități de învățare și evaluare (recomandate)</i> din perspectiva noilor politici educaționale.</p> <p>În același context, considerăm necesară revizuirea curriculumului școlar pentru clasele I-IV sub aspectul strategiilor didactice și de evaluare, astfel încât cadrul didactic să dobândească toată informația respectivă din curriculum, fără să mai aibă nevoie să coreleze principalul document curricular cu alte documente auxiliare: metodologii, instrucțiuni, ghiduri de implementare a ECD.</p>
2.4.	Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline	Se vor analiza unitățile de conținut și a disciplinelor din aria curriculară din perspectiva oportunităților de integrare.
Partea 3. Designul și integralitatea curriculumului		
3.1.	Structura curriculumului	<p>Structura curriculumului de matematică pentru clasele I-IV include următoarele compartimente:</p> <ul style="list-style-type: none"> concepția didactică a disciplinei; administrarea disciplinei; competențele specifice disciplinei; repartizarea conținuturilor pe clase și unități de timp; subcompetențe, conținuturi și activități de învățare-evaluare. <p>Pentru anul aprobării (2010) aceste compartimente erau optime și răspundeau cadrului de politici și necesităților cadrelor didactice în mod fidel. Actualmente, în condițiile schimbărilor care vizează implementarea ECD, este necesară revizuirea componentei <i>Activități de învățare și evaluare</i>.</p> <p>Sub celelalte aspecte, se constată consecutivitatea, raționalitatea, conexiunea și interconexiunea componentelor structurale ale curriculumului evaluat.</p>
3.2.	Designul curriculumului	Este necesar formatul B4, coperta mai dură, fontul să fie 13. designul paginilor.
Partea 4. Concluzii generale și recomandări privind reactualizarea curriculumului respectiv		
<p>În baza evaluării efectuate, constatăm că, în perioada 2010-2015, curriculumul de limba și literatură română a funcționat eficient, fiind racordat fidel la cadrul de politici educaționale, întrunind criteriile de calitate, reflectând plenar aspectele didactico-matematic, răspunzând realităților practicii școlare.</p> <p>De la aprobarea noului Cod al Educației (2015) situația s-a schimbat și documentul curricular principal a trebuit să fie complementat cu documente curriculare auxiliare: instrucțiuni, metodologii, ghiduri de implementare a ECD. Această situație creează multiple inconveniențe cadrelor didactice și solicită o soluționare imediată.</p> <p>De asemenea, este necesară racordarea la nivel conceptual și structural cu noul Cadru de referință al curriculumului național.</p>		

<p>În acord cu finalitățile învățământului primar în ansamblul său și cu finalitățile disciplinelor ce se studiază în învățământul primar, sunt necesare schimbări în ceea ce privește învățarea și modul de abordare a conținuturilor. Considerăm că schimbările din curriculum vor oferi cadrelor didactice sugestii adecvate pentru organizarea unui demers didactic centrat pe dezvoltarea competențelor de cunoaștere prin recurgere la modele concrete, folosirea unor metode care să favorizeze relația nemijlocită a elevului cu obiectele cunoașterii și învățarea prin efort propriu dirijat, adaptat nevoilor individuale ale fiecărui elev care să stimuleze atitudinea de colaborare, interesul și motivația pentru aplicarea cunoștințelor în contexte variate.</p>

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului și a unor produse curriculare proiectate la disciplina *Limba și literatura română* pentru instituțiile de învățământ cu limba rusă de instruire, treapta primară

Experți:

- ❖ NATALIA GRĂU, consultant principal, MECC.
- ❖ ALEXANDRA BARBĂNEAGRĂ-BIBICU, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- ❖ SVETLANA DERMENJI-GURGUROV, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- ❖ INGA LIULENOV, profesor, grad didactic superior, LT „Antioh Cantemir”, mun. Chișinău.
- ❖ LORA GÂRLEANU, profesor, grad didactic superior, LT „Alec Russo”, mun. Chișinău.

INTRODUCERE

Evaluarea curriculumului disciplinar este o acțiune deosebit de importantă premergătoare elaborării unei noi generații de curricula naționale. Aceasta constituie o premisă pentru calitatea elaborării documentelor curriculare în Republica Moldova. În contextul paradigmei educaționale contemporane evaluarea Curriculumului disciplinar cuprinde două dimensiuni: evaluarea curriculumului ca *proces* și ca *produs*. Evaluarea Curriculumului ca *produs* vizează revizuirea structurii acestuia, consecutivității, raționalității și consecutivității componentelor curriculumului disciplinar, designului curriculumului. Evaluarea Curriculumului ca *proces* vizează analiza acestuia în raport cu criteriile: relevanța, pertinența, coerența, aplicabilitatea, accesibilitatea curriculumului în cadrul predării – învățării – evaluării la clasa de elevi.

Evaluarea Curriculumului la *Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ preuniversitare cu limba rusă de instruire (clasele I-IV)* și a suporturilor curriculare s-a realizat cu scopul constatării stării actuale, analizei și aprecierii calității curriculumului disciplinar proiectat și a produselor curriculare având în vedere următoarele aspecte:

- asigurarea calității educației din perspectiva documentelor normative și strategice ale RM (*Codul Educației; Strategia 2020; Programul național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale 2016-2020*) și compatibilizarea curriculumului național cu cel european, cu standardele europene prin formarea domeniilor de competențe-cheie, îndeosebi a competențelor de comunicare (*Cadrul European comun de Referință pentru limbi: predare-învățare-evaluare*) și a celor culturale (cunoașterea culturii naționale și a etniilor conlocuitoare, precum și deschiderea interesului spre cultura diversă a Europei), indispensabile vieții active într-o societate a cunoașterii specifică secolului XXI;

- evaluarea programului curricular urmărind păstrarea coerenței interne a disciplinei, continuitatea și progresia de la o clasă la alta, dar și continuitatea cu curriculumul de limba și literatura română pentru treapta primar și cel pentru liceu; descongestionarea programului curricular, prin eliminarea unor conținuturi considerate nerelevante pentru formarea și dezvoltarea competențelor specifice disciplinei;

- utilizarea modelului de proiectare curriculară centrat pe competențe, model care accentuează caracterul practic-aplicativ al procesului de instruire la limba și literatura română ca limbă nematernă și care permite asigurarea continuității și a progresiei de la o treaptă la alta, de la o clasă la alta.

Procesul de evaluare s-a realizat în baza unui ansamblu de principii și criterii evaluative specifice acestui proces/descriptori de calitate, stipulate în *Cadrul de referință al Curriculumului Național, Ghidul metodologic. Evaluarea curriculumului școlar*, coord. L. Pogolșa, V. Crudu (Chișinău: Lyceum, 2017). În evaluarea calității curriculumului disciplinar s-a utilizat algoritmul: criteriul, indicatorul, întrebări evaluative și un șir de metode și tehnici de evaluare, printre care menționăm: analiza comparată, analiza de conținut, metoda evaluării prin expertiză, analiza de

context, metoda cvalimetrică, harta de dezvoltare operațională a subcompetențelor, matricea de asociere etc.

Curriculumul la *Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ preuniversitar cu limba rusă de instruire* (aprobat prin ord. ME nr. 331 din 12.05.2010), este un document reglator ce descrie oferta educațională a disciplinei la treapta primară, clasele a I-a – a IV-a.

Curriculumul evaluat este elaborat conform cu documentele normative în vigoare la data elaborării documentului, anul 2010.

Totodată, în baza expertizei realizate, relevăm că curriculumul proiectat nu este în acord cu cadrul legislativ existent, documentele normative naționale și internaționale, politicile/paradigmele educaționale adoptate: *Codul Educației al Republicii Moldova* (cod nr. 152 din 17.07.2014); *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020. „Educația-2020”* (HG nr. 944 din 14.11.2014); *Standardele de eficiență a învățării la limba și literatura română* (apr. ord. ME, nr. 1001 din 23.12.2011), *Evaluarea criterială prin descriptori de performanță (2015)*, *Programul național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale, 2016-2020* (HG nr. 904 din 31.12.2015); *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: predare-învățare-evaluare (2003) etc.*

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Componenta Preliminarii

În componenta *Preliminarii* se specifică locul curriculumului în structura Curriculumului Național – disciplină obligatorie în cadrul ariei *Limbă și comunicare*, totodată constatăm că în partea introductivă nu este definit scopul documentului, nu este valorificată dimensiunea formativă și informativă a învățării prin studiul limbii și literaturii române în instituțiile cu instruire în limba rusă, nu se specifică funcțiile și particularitățile curriculumului, nu se regăsesc aspecte de racordare a curriculumului la politicile educaționale adoptate la nivel național, dar și internațional *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: predare-învățare-evaluare*, necesitățile dezvoltării curriculare la treapta primară.

Sugestii/recomandări de perfecționare/dezvoltare a componentei date.

- Identificarea scopului curriculumului, a locului în structura Curriculumului național, a dimensiunilor informativă, formativă și a particularităților curriculumului disciplinar la treapta primară.

- Racordarea curriculumului disciplinar la politicile educaționale și curriculare, naționale și internaționale, CECRL.

1.2. Componenta Repere conceptuale/concepție

Componenta *Concepția didactică a disciplinei* reflectă unele aspecte specifice ale disciplinei și curriculumului disciplinar (scopul, obiectivele, conceperea acestora în termeni de competențe; valori și atitudini ce urmează a fi formate, descifrări de sens ale conceptului de competență/competență școlară, modul de abordare a conținuturilor educaționale (unități tematice, fenomene lingvistice, recomandări pentru autorii de manuale etc.). Sistemul de valori identificat este direcționat pentru crearea reală a premiselor pentru formarea/dezvoltarea competențelor inter/transdisciplinare, competențelor specifice disciplinei. Valorile oferite de curriculum contribuie la formarea elevilor ca cetățeni activi ai societății în cadrul RM, dezvoltarea competenței de comunicare în limba română *prin valori și pentru valori*.

Totodată, inventarierea curriculumului ne permite să remarcăm că în concepție vag se definește scopul învățării limbii și literaturii române în școlile cu instruire în limba rusă, treapta primară, nu se regăsesc conceptele fundamentale ale disciplinei (limbă și gândire, limbă și vorbire, rolul limbii materne și a textului etc.), principiile învățării limbii române ca limbă nematernă, specificul învățării limbii române de elevii de vârstă școlară mică, algoritmi de implementare a curriculumului disciplinar etc. Documentul evaluat nu corelează cu politicile educaționale naționale și europene *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*. Se constată un anumit deficit de concepte cu

referire la valorile europene: *apărarea drepturilor omului, pluralismul de opinii, multilingvismul, asigurarea păcii, democrația, libertatea de exprimare, libertatea de circulație, spiritul civic, cooperarea, transparența, echitatea, toleranța etc.*

Concluzie: Concepția didactică a disciplinei stabilită în curriculum se axează pe Concepția didactică la disciplina Limba și literatura română pentru elevii alolingvi, aprobată prin Hotărârea Colegiului Ministerului Învățământului nr. 17 din 21.11.95, având o vechime de peste 22 de ani. Astfel, cadrul normativ depășit nu asigură plenar condițiile necesare de studiere a limbii și literaturii române în școlile cu instruire în limba rusă.

Sugestii/recomandări:

- Elaborarea unei noi *Concepții didactice a disciplinei limba și literatura română în instituțiile cu instruire în limba rusă*, corelată cu documentele normative și strategice naționale și internaționale, politicile educaționale și curriculare existente, *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, ceea ce va permite sporirea calității procesului de învățare a limbii române de etniile conlocuitoare pe teritoriul RM.

- Redimensionarea curriculumului disciplinar în acord cu documentul Consiliului Europei – *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)*, privind însușirea limbilor nematerne/străine.

- Reevaluarea modului de structurare a studiului disciplinei *Limba și literatura română în instituțiile cu instruire în limba rusă*, treapta primară, din perspectiva reconceptualizării procesului de studiere a limbii române începând cu treapta preșcolară (preșcolar – primar – gimnazial – liceal), recomandare stipulată în *Programul național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale*.

- Identificarea clară a valorilor și atitudinilor formate prin studierea disciplinei, în conformitate cu particularitățile de vârstă ale elevilor la treapta primară.

1.3. Componenta **Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (subcompetențe)**

Componenta *Competențe* a curriculumului proiectează 3 tipuri de competențe: 11 competențe *inter/transdisciplinare*, 12 competențe specifice ale disciplinei și a câte 16 – 33 de subcompetențe pe clase, structurate pe niveluri de performanță și deprinderi integratoare: *înțelegere la auz, vorbire, lectură și scriere*.

Relevăm că competențele transversale, proiectate în curriculum, sunt în corespundere cu competențele recomandate de CE, cât privește competențele specifice ale disciplinei considerăm că ele necesită a fi reduse ca număr și redactate în acord cu prevederile CECRL.

Analiza cantitativă și calitativă a subcompetențelor a arătat că numărul lor diferă de la clasă la clasă, repartizarea, pe orizontală și verticală, este neuniformă, iar accentul se plasează prioritar pe formarea/dezvoltarea competenței de vorbire și lectură (Tabelul 1.).

Tabelul 1.

Analiza subcompetențelor pentru treapta primară pe clase

clasa	<i>Înțelegerea după auz</i>	<i>Vorbire</i>	<i>Lectură</i>	<i>Scriere</i>	<i>TOTAL</i>
clasa a I-a	7	7	-	-	14
clasa a II-a	8	8	11	5	32
clasa a III-a	7	8	8	4	27
clasa a IV-a	5	10	10	7	32
TOTAL	27	33	29	16	

Considerăm că cele 12 competențe specifice reflectă esența disciplinei de studiu. Acestea sunt parțial consonante cu competențele transdisciplinare, au un grad de complexitate relevant. Subcompetențele sunt repartizate pe clase, în baza celor patru deprinderi integratoare, însoțite de activități de învățare și evaluare. Numărul subcompetențelor, pe deprinderi integratoare, diferă de la

clasă la clasă și sunt structurate pe două niveluri în clasa I-a; și câte trei niveluri în clasele a II-a – a IV-a.

Competențele specifice disciplinei sunt parțial relevante, accesibile elevilor pentru treapta primară, sunt formulate pe alocuri alambicat/incoerent: De ex.: *înțelegerea mesajului de pe poziția comunicării prin sesizarea valorilor comune și specifice reflectate în literatura română și literatura grupurilor etnice conlocuitoare* (pag. 6 din Curriculum) etc.

În curriculum este greu de diferențiat competențele specifice pentru treapta primară, profesorul trebuie de sine stătător să le aleagă pe cele ce corespund acestui nivel. Subcompetențele nu sunt clasificate gradual.

Constatăm o corelare fragmentară dintre competențele specifice, subcompetențe. Subcompetențele se repetă de la clasă la clasă, iar elementul de noutate se „întrezărește” vag. Astfel, considerăm oportun ca în curriculumul disciplinar să fie indicate/specificate pe clase subcompetențele care urmează a fi dezvoltate și acele care urmează a fi formate în clasa respectivă. De ex. subcompetențele clasei a IV-a să le includă/repete pe cele din clasa a III-a, dar să fie specificate elementele de noutate, pentru a vedea clar cum se înregistrează progresul elevilor.

Numărul subcompetențelor este coerent cu cadrul taxonomic dar, considerăm că, la nivel de scriere, numărul acestora ar putea fi mărit.

În opinia evaluatorilor subcompetențele sunt formulate în termeni de competență în formă de manifestare inițială, au o dezvoltare continuă, cantitativă pe clase. Există o succesiune a acestora pe verticală și pe orizontală, dar s-a semnalat, pe alocuri, o incoerență a subcompetențelor cu unitățile de conținut și activitățile de învățare. Astfel, sunt necesare eliminări în lista conținuturilor din clasele a III-a și a IV-a, deoarece în unele cazuri, există o solicitare excesivă a cunoștințelor proiectate prin conținuturile curriculare.

Concluzii:

- Subcompetențele proiectate pentru treapta primară asigură, în general, formarea/dezvoltarea competențelor specifice disciplinei și, parțial, a celor transversale/transdisciplinare.

- Nu sunt identificate competențele specifice pentru treapta primară (profesorul trebuie să le aleagă de sine stătător pe cele ce corespund treptei date).

- Subcompetențele selectate nu asigură integral abordarea funcțional-comunicativă a procesului de învățare.

- Subcompetențele nu se articulează coerent, atât pe orizontală, la nivelul fiecărui an de învățământ, cât și pe verticală, în succesiunea anilor de studiu.

- Nu sunt specificate pe clase subcompetențele care urmează a fi dezvoltate și cele care urmează a fi formate în clasa respectivă (elementul de noutate).

- Se solicită o evaluare și redactare/reformulare a subcompetențelor pe clase și deprinderi integratoare.

Sugestii/recomandări:

- Reevaluarea sistemului de competențe specifice disciplinei, structurarea acestora în corespundere *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, cu nivelurile descrise în documentul de referință (A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2).

- Redactarea competențelor și a subcompetențelor proiectate pentru treapta primară.

- Identificarea competențelor specifice pentru treapta primară.

- Dezvoltarea calitativă a subcompetențelor, cu specificarea aspectelor de noutate de la clasă la clasă.

- Precizarea pe clase a subcompetențelor ce urmează a fi *dezvoltate* (din clasele anterioare) și a celor ce urmează a fi *formate* în clasa respectivă (subcompetențe specifice pentru clasa dată).

- Asigurarea formării competențelor necesare pentru comunicarea eficientă și integrarea sociolingvistică și profesională a elevilor alolingvi.

1.4. Componenta Conținuturi, unități de învățare

Analiza curriculumului, cu referire la conținuturile curriculare pentru treapta primară, a arătat că acestea sunt, în mare parte, selectate conform particularităților de vârstă, prevăd abordări

interculturale și interdisciplinare, sunt relaționate cu sistemul de competențe ce urmează a fi format/dezvoltat pe clase. Conținuturile au o valoare formativă, un pronunțat caracter praxiologic, motivant, contribuie la familiarizarea tinerei generații cu cultura, tradițiile și obiceiurile poporului nostru, dar și a etniilor conlocuitoare pe teritoriul RM.

Situația privind proiectarea orientativă a conținuturilor educaționale pe unități, clase la treapta primară este prezentată în tabelul 2.

Tabelul 2.

Analiza conținuturilor pe unități, clase la treapta primară

Repartizare orientativă a orelor	I	II	III	IV
Unități de învățare	4	3	3	4
Unități de conținut	11	12	17	18
Nr. de ore	102	102	132	132
Recapitulare	4	4	6	6
Lecturi particulare	4	6	6	6
Excursii	6	4	4	4
Lucrări de evaluare	-	-	4	4

Pentru fiecare clasă sunt proiectate câte 3-4 unități de conținut (cl. I, IV – 4; cl. II, III – 3). De exemplu, clasa I: 1 (Copiii în familie – 36); 2 (Copiii și natura – 28); 3 (Copiii în societate – 14); 4 (Copiii și literatura, arta -14). Tema „Copiii și literatura, arta” este propusă pentru studiere doar în cl. I-a și a IV-a. Nu este clară motivația excluderii acesteia din cl.II-a și a III-a.

Constatăm faptul că documentul nu prezintă o divizare clară a numărului de ore pe teme/subiecte și unități de învățare, este nemotivat numărul de ore repartizat pe unitățile de conținut, de asemenea nu este clară și corelarea acestora cu competențele și subcompetențele disciplinei. De ex.: În clasa a I-a sunt propuse lecturi particulare, însă studiarea literelor începe doar în clasa a II-a, sem. I. etc.

Considerăm necesar a structura unitățile de conținut conform Evaluării Criteriale prin descriptorii. În baza lor se vor stabili toate tipurile de evaluări necesare de organizat la o unitate, pentru a preveni insuccesul școlar. În acest context se vor alege și produsele de evaluat.

Conținuturile propuse sunt accesibile elevilor, însă printre ele se regăsesc mai rar fragmente de texte literare. Considerăm necesar a revede unitățile de conținut, pentru a include mai multe texte literare, dar și formularea corectă a condițiilor. De exemplu, subiectul *Apartamentul*. Sarcina. Descrie apartamentul tău. Copiii din oraș locuiesc la apartament, cei de la sate, în case la curte. Textul propus coincide cu o sarcină în care elevul ar putea fi pus în situația să-și prezinte locul lor de trai.

În suporturile curriculare nu sunt prevăzute conținuturi diferențiate pentru elevii dotați și elevii cu nevoi speciale.

Nu este o concordanță între subiectele gramaticale studiate de elevi la limba română și cele studiate în limba maternă. Se constată confuzii când materia gramaticală ce urmează fi studiată în limba română, nu a fost studiată anterior în limba maternă.

Toate cadrele didactice sunt asigurate cu programe curriculare la disciplină, ghiduri de implementare a documentului de referință și manuale școlare. Ghidul de implementare corelează în mare măsură cu așteptările cadrelor didactice, sunt însă subiecte/ momente neelucidate. Acțiunile complementare necesare pentru implementarea curriculumului (manuale, ghiduri etc.) au fost realizate în termeni calitativi previzibili, dar este necesar a elabora caiete, fișe de lucru, teste de evaluare pe clase.

Concluzii:

- Conținuturile educaționale parțial corespund cerințelor actuale privind formarea în cadrul disciplinei Limba și literatura română a competenței lingvistice de comunicare în scopul integrării socio-profesionale.

- Nu toate conținuturile sunt relevante și necesită o revizuire calitativă și cantitativă.

- Parțial sunt reflectate în curriculumul evaluat conținuturile educaționale cu referire la valorile europene.
- Se urmăresc discrepanțe între conținuturile studiate în limba română ca limbă nematernă și limba rusă/găgăuză, bulgară, ucraineană ca limbă maternă.

Sugestii/recomandări:

- Actualizarea/modernizarea conținuturilor la disciplină, în vederea asigurării relevanței pentru interesele copiilor și a adolescenților de astăzi, pentru perspectivele lor de dezvoltare personală, socială și profesională în calitate de cetățeni activi ai Republicii Moldova.
- Completarea componentei *Conținuturi educaționale* cu unități de conținut care să acopere și aspectul de *valori europene*.
- Păstrarea logică a celor 4 teme stabilite în curriculumul actual.
- Structurarea conținuturilor din manuale în corespundere cu ordinea unităților de învățare din curriculum.
- Sincronizarea conținuturilor din Curriculumul disciplinar la limba română ca limbă nematernă și a Curriculumului la limba și literatura maternă.

1.5. Componenta **Sugestii metodologice și activități de învățare**

În componenta *Sugestii metodologice* este prezentată tipologia și specificul strategiilor didactice utilizate în valorificarea procesului didactic la disciplina *Limba și literatura română în școlile cu instruire în limba rusă*. Strategiile didactice din curriculum sunt selectate în raport cu tipologia formelor de organizare. Se stabilesc reperele și modalitățile de proiectare a strategiilor didactice în funcție de competențele curriculare proiectate, activitățile specifice comunicative în predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă (de înțelegere după auz/ vorbire/ lectură/ scriere), modalitățile de diversificare și combinare a metodelor și tehnicilor de învățare în raport cu diferite criterii și principii.

Exemplele de activități sunt diverse, totodată nu se specifică cele cu referință la formarea elevilor de vârstă școlară mică. Sunt prezentate în insuficientă măsură sugestii de integrare a noilor tehnologii informaționale de comunicare.

Sugestii/recomandări:

- Prezentarea aspectelor metodologice în funcție de specificul predării unei limbi nematerne/străine elevilor de vârstă școlară mică, cerințelor CECRL, concepției curriculare.
- Selectarea strategiilor didactice în raport cu finalitățile curriculare, particularitățile domeniului de cunoaștere, aspectul aplicativ al procesului de instruire, specificul categoriei de vârstă al elevilor mici.
- Asigurarea unei expuneri explicite, coerente a modului de proiectare a demersului didactic la clasă axat pe orientarea *funcțional-comunicativă*, proiectării strategiilor conform cadrului ERRE.
- Diversificarea modalităților de integrare a noilor tehnologii didactice, informaționale și de comunicare în procesul didactic la clasă.

1.6. Componenta **Evaluarea rezultatelor școlare**

În Componenta *Evaluare* se specifică scopul evaluării, tipologia acesteia, se indică modul de formulare al obiectivelor de evaluare, sunt enumerate metodele și tehnicile de evaluare și se menționează că acestea pot fi aplicate în funcție de timpul și scopul evaluării, de tipul competențelor/standardelor în raport cu care se efectuează evaluarea. Se prezintă câteva modele de formulare a itemilor, metode alternative de evaluare.

Constatări:

- Modul de abordare a procesului de evaluare, exemplele de activități proiectate în curriculum sunt, în general, relevante.
- Compartimentul evaluarea, cu referință la treapta primară, conține neclarități. Conținuturile propuse în manual nu corespund ordinii unităților de învățare, fiind dificilă planificarea evaluărilor

pentru fiecare unitate. De ex.: o unitate trebuie să conțină o evaluare formativă inițială, 2-3 evaluări formative pe etape, o evaluare sumativă.

- Acestea nu pot fi respectate, deoarece succesiunea subiectelor din manual nu corespund unităților de învățare.

- Nu sunt specificate în curriculum principiile evaluării, vag sunt proiectate aspectele privind evaluarea finalităților specifice disciplinei (înțelegerea la auz, lectura, vorbirea și scrierea), corelarea finalități-descriptori de evaluare-barem de notare.

- Nu sunt proiectate criteriile, cerințe/norme privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina respectivă.

Sugestii/recomandări:

- Diversificarea instrumentelor de evaluare, inclusiv a celor de evaluare orală, în contexte autentice de comunicare, racordarea lor la nivelurile de competențe stabilite în CECRL.

- Descrierea principiilor pe care se axează evaluarea demersului didactic, modurile de evaluare a finalităților specifice disciplinei, criteriile, cerințele/norme privind aprecierea elevilor.

- Proiectarea evaluărilor în manuale în corespundere cu cele indicate în curriculum.

- Racordarea curriculumului disciplinar la cerințele Codului Educației, art. 16, pct. 5, Cu privire la Evaluarea Criterială prin Descriptori de performanță.

- Valorificarea produsului ca element important al evaluării la disciplină.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII ȘI TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de **competențe/finalități**

Documentul definește interdisciplinaritatea ca abordare intrinsecă a studiului oricărei limbi moderne. Unele competențe specifice, dar și subcompetențe asigură formarea/ dezvoltarea principiului interdisciplinarității.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de **unități de conținut**

Curriculumul prezintă realizarea unui demers interdisciplinar, prin referință directă la conexiunile posibile oferite de conținuturile educaționale a altor discipline (limba maternă a elevilor, limbile străine studiate, istoria, geografia, muzica, științele exacte, sociale etc.).

Reconceptualizarea curriculumului ne-ar permite valorificarea mai multor posibilități de realizare a unui demers interdisciplinar.

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de **evaluare a rezultatelor școlare**

Spre regret, se constată că documentul nu vine cu recomandări concrete de valorificare a acestui principiu la nivel de evaluare a rezultatelor școlare.

2.4. Stabilirea oportunităților de **integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a **mai multe discipline****

Din 2011, într-un șir de instituții de învățământ general din RM cu limba rusă de instruire se implementează Proiectul educațional „Integrarea sociolingvistică a elevilor alolingvi prin extinderea numărului de discipline școlare studiate în limba română”, proiect care promovează învățarea integrată a conținutului și a limbii române ca limbă nematernă în cadrul unui șir de discipline școlare (educație tehnologică, educație muzicală, educație fizică, în limba română. Proiectul a dat rezultate foarte bune și în acest sens considerăm oportună extinderea numărului de instituții / clase în care s-ar preda unele discipline școlare în limba română, ceea ce ar oferi ulterior mai multe șanse de integrare socio-profesională elevilor alolingvi.

Sugestii/propuneri:

- Realizarea învățării integrate a unor discipline și a limbii române în instituțiile de învățământ general cu limba rusă de instruire.

- Creșterea ponderii disciplinelor studiate în limba română în instituțiile cu limba rusă de instruire.
- Elaborarea și instituționalizarea mai multor variante de implementare a educației multilingve.
- Promovarea și implementarea modelelor eficiente de învățare a limbii române în instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului

Curriculumul la disciplina Limba și literatura română pentru treapta primară este structurat logic, coerent, fiind respectat principiul concentric, prin progresie graduală a nivelului de complexitate. Formularea compartimentelor este relevantă.

Structura documentului pentru treapta primară este similară cu celelalte trepte și cuprinde următoarele componente: PRELIMINARII, Structura disciplinei *limba și literatura română*. Administrarea disciplinei. I. Concepția didactică a disciplinei. II. Competențele transversale. III. Competențele transdisciplinare. IV. Competențele specifice ale disciplinei. V. Repartizarea temelor pe clase și pe unități de timp. VI. Subcompetențele disciplinei, unitățile de conținut, activitățile de învățare și evaluare – cl. I-IV. CONȚINUTURI EDUCAȚIONALE (*Aria tematică, Materia lingvistică*) – (*obligatorie*). V. Repartizarea temelor pe clase și pe unități de timp– cl. I – IV. VI. Subcompetențele disciplinei, unitățile de conținut, activitățile de învățare și evaluare. VII. Strategii didactice: orientări generale (metodologice). VIII. Strategii de evaluare. REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.

3.2. Designul curriculumului

Coperta este relevantă. Conținutul este repartizat uniform și este lizibil.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri

- Curriculumul disciplinar evaluat necesită a fi actualizat pe toate compartimentele, în acord cu actele normative naționale și internaționale.

4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național

- Considerăm oportună elaborarea unei noi *Concepții didactice a disciplinei limba și literatura română pentru instituțiile cu instruire în limba rusă*, corelată cu documentele normative și strategice naționale și internaționale, politicile educaționale și curriculare existente, *CECRL*.

- Modernizarea Curriculumului la disciplina *Limba și literatura română* pentru instituțiile cu instruire în limba rusă, treapta primară, în corespundere cu documentele normative în vigoare, *CECRL*, politicile educaționale și curriculare, Concepția și Standardele de eficiență a învățării.

- Asigurarea didactică și metodică a procesului de învățare a limbii române la etapa educației timpurii.

- Restructurarea studiului disciplinei *Limba și literatura română în instituțiile cu instruire în limba rusă*, treapta primară, din perspectiva reconceptualizării procesului de studiere a limbii române începând cu treapta preșcolară.

- Reevaluarea, în acord cu *CECRL*, a competențelor specifice disciplinei și a subcompetențelor pentru treapta primară, modul lor de redactare și prezentare pe clase (cu specificarea elementului de noutate).

- Revizuirea conținuturilor educaționale la disciplină, actualizarea lor, în vederea asigurării relevanței pentru interesele elevilor de astăzi, nevoile lor de formare, perspectivele de dezvoltare

personală, socială și profesională. Proiectarea unor conținuturi diferențiate pentru elevii dotați, elevii cu nevoi speciale.

- Îmbunătățirea structurală a repartizării temelor pe clase și pe unități de timp, prin indicarea exactă a numărului de ore orientativ pe teme și pe unități de învățare.

- Prezentarea explicită, coerentă a corelării strategiilor didactice din perspectiva abordării funcțional-comunicative a procesului de învățare a limbii române ca limbă nematernă la treapta primară, cerințelor CECRL, concepției curriculare.

- Diversificarea modalităților de integrare a noilor tehnologii didactice, informaționale și de comunicare în procesul de predare-învățare-evaluare la clasă.

- Reevaluarea Compartimentului *Evaluare* din perspectiva Evaluării Criteriale prin Descriptori de performanță.

- Extinderea numărului de discipline școlare studiate în limba română în instituțiile cu limba rusă de instruire, prin promovarea metodologiei CLIL.

- Conceptualizarea și editarea unei noi generații de manuale, clasele I-IV, auxiliare didactice/materiale didactice complementare, pe niveluri de învățământ, care să faciliteze învățarea disciplinei *Limba și literatura română*, în baza curriculumului modernizat: caiete ale elevului, cărți de lectură particulară, înregistrări audio/video, CD, lucrări didactice în format electronic, carduri cu imagini, fișe de lucru, teste/materiale practice pentru evaluarea curentă (orală și scrisă), fise didactice de evaluare conforme CECRL etc.

- Asigurarea condițiilor pentru îmbunătățirea competențelor de comunicare în limba română ale elevilor din instituțiile cu instruire în limba rusă.

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului la disciplina *Limba și Literatura rusă*, clasele I-IV

Experții:

- ❖ ANGELA CURACIȚCHI, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- ❖ TAMARA DEMCENCO, specialist principal, DGETS, grad didactic superior, mun. Chișinău.

Куррикулум по русскому языку и литературе для I-IV классов разработан в соответствии с существующей законодательной базой: Кодексом об образовании РМ, Стандартами эффективности обучения по русскому языку для школ с русским языком обучения 2012 года. Сравнительный анализ куррикулума и Стандартов эффективности обучения показал, что в основном, стандарты и субкомпетенции и индикаторы совпадают. Но есть и расхождения, которые проанализированы в таблице (Приложение 1). Произошло это из-за того, что в самих стандартах эффективности говорится, что «Стандарты являются основой для разработки базового учебного плана, образовательных предметных куррикулумов для каждого звена обучения (начального, гимназического, лицейского); объективной оценки уровня подготовки выпускников школ и деятельности образовательных учреждений; календарного и тематического планирования по учебным предметам.

Образовательные стандарты разработаны с целью повышения качества образования во всех учебных заведениях Республики Молдова. Они являются обязательными и охватывают многоаспектность основных элементов учебного процесса». В силу сложившихся обстоятельств, на момент разработки Школьного куррикулума для I-IV классов 2010 года, Стандарты эффективности обучения не были разработаны. Они появились два года спустя. При работе над куррикулумом по русскому языку для I-IV классов следует это учесть.

Школьный куррикулум для I-IV классов не противоречит принятой образовательной политике /парадигмам. Он не содержит материалов, имеющих отношение к расовой, этнической или гендерной дискриминации. В разделе **Введение** говорится о том, что куррикулум по русскому языку для I-IV классов школ с русским языком обучения Республики Молдова является обязательным документом для всех типов учебных заведений и уровней развития учащихся, гарантируя одинаковые условия для успешного обучения на начальной ступени образования. Куррикулум служит основой для календарно-тематического и поурочного проектирования учебного материала по русскому языку для учителей начальных классов, а также исходным документом для авторов учебников, учебных пособий, методических рекомендаций по организации учебного процесса, ориентированного на применение современных дидактических технологий и стратегий оценивания. есть аспекты увязки учебной программы с принятой образовательной политикой с потребностями развития учебной программы. Куррикулум адаптирован к профессиональной подготовке педагогов. Информирование учителей и руководителей учебных учреждений было проведено в достаточной мере на курсах, на республиканских, районных и муниципальных семинарах и Методических объединениях, родителей – на родительских собраниях, учащихся – в ходе внедрения куррикулума. Программа внедрения куррикулума была доведена до сведения всех участвующих.

Специфические компетенции по русскому языку знакомы всем учителям, учащимся и большинству родителей. Содержательные единицы известны учащимся и большинству родителей, т. к. они представлены в учебниках для 1-4 класса по русскому языку и литературе.

Специфические компетенции и субкомпетенции отражают как Базовые трансверсальные компетенции (1. Компетенции учения /умения учиться. 2. Компетенции общения на родном /государственном языке. 4. Компетенции деятельностно-стратегические. 5. Компетенции самопознания и самореализации. 6. Компетенции межличностные, гражданские, нравственные.

9. Компетенции на уровне национально-культурных, межкультурных, поликультурных ценностных отношений.) так и Базовые трансверсальные компетенции и транспредметные компетенции начального образования (**Компетенции учения /умения учиться.**

- Компетенции в планировании и организации собственной учебной деятельности как индивидуальной, так и в группах.

- Компетенции полномочия действовать в целях удовлетворения потребностей путем самостоятельного обучения (установка целей и реализация планов обучения).

- **Компетенции общения на родном /государственном языке.**

- Компетенции в осуществлении адекватных конструктивных коммуникативных контактов на родном /государственном языке как устно, так и письменно.

- Компетенции в изложении идей и выводов, на основе самостоятельно прочитанного текста.

- **Компетенции деятельностно-стратегические.**

- Компетенции действия в соответствии с планом деятельности обучения и досуга.

- Компетенции по налаживанию связей между собственными способностями, усилиями и результатами деятельности.

- **Компетенции межличностные, гражданские, нравственные.**

- Компетенции конструктивного взаимодействия с окружающими людьми, на основе сотрудничества.

- Компетенции оценивания семьи, класса, школы, дружеских отношений.

- Компетенции определения своей национальной принадлежности, для того чтобы ценить собственный народ, страну, уважать правила поведения, связанные с символикой Республики Молдова.

- **Компетенции самопознания и самореализации.**

- Компетенции в адекватной самооценке, в оценивании и использовании собственного потенциала для саморазвития и самореализации как личности.

- Компетенции самоанализа, самооценки и самоконтроля в учебной деятельности, в отношениях с другими людьми.

- Компетенции в выборе здорового образа жизни.

- Компетенции личной безопасности.

- **Компетенции на уровне национально-культурных, межкультурных, поликультурных ценностных отношений.**

- Компетенции восприятия национальной культуры и европейских культур.

Компетенции осознания и оценки многообразия культуры народов мира, толерантного и уважительного отношения к культурным ценностям других народов.

Специфические компетенции в адекватно отражают научный, технологический и культурный аспекты предмета Русский язык и литература. Субкомпетенции соотносятся со специфическими компетенциями, но, на наш взгляд, следует оптимизировать их количество и конкретизировать формулировку. Содержание адекватно отражает состояние развития науки на данный момент. Выбор содержания определяет отсутствие научных ошибок и двусмысленностей, сомнительных культурных ценностей или потерявших актуальность знаний. Содержание, предложенное в курсе является значимым и релевантным. Оно отбиралось в соответствии с логической структурой дисциплины, национальной и международной культурой, образом жизни общества, социальными отношениями и религиозными убеждениями и т.д.; возрастом и потенциалом ребенка, его индивидуальными интересами и потребностями. В процессе модернизации курса также было рассмотрено уменьшение «нагрузки» содержания учебных программ, так как объем материала, чаще всего, не определяет качество формирования субкомпетенций учащихся.

В курсе представлены концептуальные положения, но, с научной точки зрения, не всегда четко разграничена формулировка процесса и продукта. В концептуальных основах модернизации курса говорится, что новые социальные, экономические, культурные

факторы определили необходимость пересмотра задач нового куррикулума с точки зрения реальных потребностей в обучении и в формировании личности учащегося. Речь идёт о новом направлении в педагогике, о педагогике компетенций и функциональной дидактике в образовательном процессе. Это приведёт к формированию у учащихся системы навыков, необходимых для дальнейшей учёбы, профессиональной и социальной интеграции. Переход от куррикулума, основанного на целеполаганиях к куррикулуму, основанному на компетенциях, составляет основное значение модернизированного куррикулума. Концептуальные основы модернизированного куррикулума определяют, что для формирования компетенций у ученика необходимо:

- осваивать систему фундаментальных знаний для решения конкретных задач;
- развивать умения и навыки для использования своих знаний в различных ситуациях;
- решать различные **проблемные ситуации** в собственном видении;
- решать **значимые ситуации** в определенных проблематичных контекстах, которые представляют сложные проблемы повседневной жизни, демонстрируя приобретённые умения и компетенции;

Дальнейшая модернизация куррикулума определяется, с одной стороны, необходимостью достижения последовательной и единой структуры концепции куррикулума на всех образовательных уровнях: начальное, гимназическое и лицейское. С другой стороны, такой подход приведёт к усовершенствованию воспитательного процесса и к формированию базовых компетенций в соответствии с европейскими стандартами. Сравнительный анализ показал, что следует усовершенствовать формулировку некоторых специфических компетенций. Так, например, специфическая компетенция **2. Понимание значимости родного языка как средства общения и взаимодействия людей в естественных условиях.** Может быть сформулирована следующим образом: **2. Понимание значимости речи как средства общения и взаимодействия людей в естественных условиях,** потому что первый вариант не подкреплён в куррикулуме ни содержанием, ни обучающими/оценочными действиями.

Специфические компетенции: **7. Умение получать информацию о предмете речи из различных источников.** **8. Умение оценивать собственную деятельность (поступки) в соответствии с образцами художественной литературы и реальной жизни** следует либо объединить со специфическими компетенциями 1., 3., 4., 5., 6, либо дополнить содержательную часть куррикулума и обучающие/оценочные действия. Учитывая соотношение стандартов и специфических компетенций, оптимальное количество специфических компетенций пять:

1. Изучение родного языка с позиции социального заказа – овладение практической коммуникацией.

3. Понимание системных явлений в языке и в речи как основы грамотного использования рече-языковых средств в речевой деятельности.

4. Овладение моделями общения в различных речевых ситуациях.

5. Умение логически и стилистически оправданно использовать в речи средства языка, связно излагать мысли в процессе речевого общения.

6. Умение сравнивать, классифицировать и обобщать рече-языковые явления и жизненные ситуации, отраженные в предмете речи.

Специфические компетенции куррикулума по русскому языку и литературе соотносятся как с Базовыми трансверсальными так и с Базовыми транспредметными компетенциями начального образования. Учебники не всегда позволяют на практике реализовать принцип интеграции и не в полной мере помогают формировать субкомпетенции, заложенные в куррикулуме. Все специфические компетенции позволяют развивать отношения и творчески реализовать приобретённые навыки учащимся.

Соотношение стандартов и индикаторов из «Стандартов эффективности обучения» с субкомпетенциями и обучающей/оценочной деятельностью учащихся из Школьного куррикулума по русскому языку для I-IV классов представлено в Приложении 2. Стандарты

1.1. Знание и понимание смысла понятий «язык» и «речь», «речевое общение», «речь устная и письменная»; «монолог», «диалог» и их виды; «сфера и ситуация речевого общения» и 1.2. Знание и понимание различительных признаков разговорной и книжной речи, внеязыковых и языковых особенностей функциональных стилей речи и индикаторы, относящиеся к ним, в полной мере нашли своё отражение в формулировке субкомпетенций и обучающих /оценочных действий учащихся. Стандарты 3.1. Знание и понимание сущности и назначения языка, его роли в жизни человека и общества; роли русского языка как национального языка русского народа и языка межнационального общения достаточно сложно представить на уровне субкомпетенций, обучающих/оценочных действий и особенно при формулировке продуктов, подлежащих оцениванию (в курсе нет субкомпетенций, которые соответствуют данному стандарту). Для каждого цикла обучения сохранены специфические компетенции. Они качественно развиваются от одного цикла обучения к другому. Хорошо представлены и значимы субкомпетенции, относящиеся к специфическим компетенциям:

1. Изучение родного языка с позиции социального заказа – овладение практической коммуникацией.

3. Понимание системных явлений в языке и в речи как основы грамотного использования рече-языковых средств в речевой деятельности.

4. Овладение моделями общения в различных речевых ситуациях.

5. Умение логически и стилистически оправданно использовать в речи средства языка, связно излагать мысли в процессе речевого общения.

6. Умение сравнивать, классифицировать и обобщать рече-языковые явления и жизненные ситуации, отраженные в предмете речи.

Практически не представлены в курсе субкомпетенции, позволяющие сформировать специфические компетенции:

2. Понимание значимости родного языка как средства общения и взаимодействия людей в естественных условиях.

7. Умение получать информацию о предмете речи из различных источников.

8. Умение оценивать собственную деятельность (поступки) в соответствии с образцами художественной литературы и реальной жизни.

Есть упущения при формулировке субкомпетенций, на это следует обратить внимание. Некоторые субкомпетенции, которые не позволяют определить уровень их сформированности, следует переформулировать. Общее количество субкомпетенций по русскому языку необходимо оптимизировать, соотнося их по классам.

Специфические компетенции которые сформулированы конкретной терминологией, понятной не только педагогическим кадрам, но и родителям, и учащимся:

1. Изучение родного языка с позиции социального заказа – овладение практической коммуникацией.

2. Понимание системных явлений в языке и в речи как основы грамотного использования рече-языковых средств в речевой деятельности.

3. Овладение моделями общения в различных речевых ситуациях.

4. Умение логически и стилистически оправданно использовать в речи средства языка, связно излагать мысли в процессе речевого общения.

5. Умение сравнивать, классифицировать и обобщать рече-языковые явления и жизненные ситуации, отраженные в предмете речи.

Специфическую компетенцию **2. Понимание значимости родного языка как средства общения и взаимодействия людей в естественных условиях** следует либо реформулировать, либо представить в курсе субкомпетенциями, содержательными единицами и обучающими/оценочными действиями.

Большинство субкомпетенций сформулированы конкретно и являются измеряемыми.

Субкомпетенции типа **Проявление интереса к содержанию услышанного** сложно представить на содержательном, обучающем/оцениваемом действии и поэтому их следует

переформулировать. Не всегда субкомпетенции представлены в развитии на протяжении всех четырёх лет обучения. Так, например, субкомпетенции, связанные с чтением, есть только в курсе для первого класса: **Чтение слогов, слов и предложений в печатном и рукописном текстах** и для четвёртого класса: **Плавное, правильное и выразительное чтение текста**. Во втором и в третьем классе субкомпетенций, связанных с чтением, нет. Таким образом, мы можем сделать вывод, что субкомпетенции, во некоторых случаях, не имеют качественного развития от одного года обучения до другого. Количество субкомпетенций от одного года обучения до другого имеют количественную характеристику и систему в языковой области, что касается речевой части, то такой стройности не наблюдается. По горизонтали субкомпетенции почти во всех случаях соотносятся по годам с содержательными единицами и с обучающими/оценочными действиями. По вертикали в языковой области субкомпетенции почти во всех случаях соотносятся по годам с содержательными единицами и с обучающими/оценочными действиями, а в речевой области – не всегда.

Субкомпетенции соотносятся с операциональным развитием способностей учащихся. Содержательные единицы, касающиеся языковой области, логически и методологически связаны со специфическими компетенциями. Содержательные единицы, касающиеся языковой области, логически и методологически связаны с субкомпетенциями. Необходимо оптимизировать содержательную часть, касающуюся речевой области.

Субкомпетенции представляют когнитивную область – знания, умения, навыки; аффективную область – интерес, отношение, ценности; психомоторную область – психомоторную составляющую.

Содержательные единицы соответствуют структуре дисциплины Русский язык. Они сгруппированы с точки зрения прогрессивного развития концепций/понятий. Критерии структуризации содержания соблюдены. Потребность в знаниях (концепциях), предоставляемых через содержание учебной программы существует. Содержание подобрано и организовано в соответствии с учебным потенциалом и общеобразовательным уровнем учащихся. В курсе представлены содержания различного уровня, позволяющие развиваться как детям с особыми образовательными потребностями, так и одарённым детям. Содержание, предлагаемое курсом доступно учащимся. Содержания и компетенции так же, как и Содержания и субкомпетенции в языковой области связаны логически и методологически. (**Приложение 2**). А вот содержания в речевой области следует дополнить.

Объём содержательных единиц, учитывая то, что данная дисциплина является интегрированной, оптимальный. Они играют очень важную практическую роль и имеют большое значение для формирования учащегося, так как литературные произведения всегда оказывают влияние на внутренний мир человека, а особенно человека маленького, который часто верит в то, о чём читает. Содержательная часть – это форма отражения материальной и духовной культуры человечества – это единица знания, основной источник обучения, средство, при помощи которого определяются компетенции. Содержание отбиралось в соответствии с логической структурой дисциплины, национальной и международной культурой, образом жизни общества, социальными отношениями и религиозными убеждениями, возрастом и потенциалом ребенка, его индивидуальными интересами и потребностями. В процессе модернизации курса также было рассмотрено уменьшение «нагрузки» содержания учебных программ, так как объем материала не всегда определяет качество формирования компетенций. Содержание ориентирует и позволяет сформировать субкомпетенции, являющиеся основой формирования специфических компетенций.

Обучающие действия в большинстве случаев соотносятся с субкомпетенциями и специфическими компетенциями. Они практически всегда достаточны для формирования субкомпетенций и специфических компетенций, которые представляют. Есть необходимость некоторого дополнения и уточнения формулировок обучающих действий, так как иногда они сформулированы следующим образом: **Различение элементов книги** или: **Привитие навыков гигиены чтения и письма**, что является некорректным с точки зрения формулировки обучающих/оценочных действий.

Каждая трансдисциплинарная компетенция является значимой, адекватна возрасту учащихся. Специфические компетенции необходимо сократить и уточнить с точки зрения 4-х видов речевой деятельности (чтения, говорения, слушания и письма) как для любой языковой дисциплины), чтобы ввести соответствия с проверяемыми/оцениваемыми продуктами учения. Каждая суб-компетенция значима и адекватна возрасту учащихся. Трансдисциплинарные компетенции не нуждаются в перераспределении, специфические компетенции необходимо перераспределить, сократив их и уточнив формулировку. Необходимо дополнить суб-компетенциями темы, к которым не устанавливается соответствие с суб-компетенциями. Перераспределение суб-компетенций в отражении содержания тем необходимо в отдельных случаях. Содержание имеет практическую значимость, нацелено на получение ежедневного опыта учащимися. Однако должны появиться суб-компетенции, которые нацеливают на работу в сотрудничестве, на самостоятельный поиск информации, на создание собственных работ, по типу проектов. Фундаментально представлены концепции добывания и применения знаний, а концепции переноса в другую деятельность необходимо расширить.

В содержании куррикулума «излишним» является представление распределения часов по темам, поскольку сужает информацию до уровня конкретного учебника, а куррикулум должен быть «шире», и создаваемые учебники не должны влиять на содержание куррикулума. Процесс должен строиться «сверху вниз», а не наоборот. Обозначенный раздел уместен в гиде к модернизированному куррикулуму.

Необходимо добавить формируемые компетенции (как результаты обученности) к концу каждого учебного года. Отсутствуют суб-компетенции и темы куррикулума, которые формируют компетенции более высокого уровня (трансдисциплинарные). В куррикулуме присутствует информация, способствующая переносу знаний в другие области. Связь между куррикулумом дисциплины и куррикулумом дисциплин из куррикулярной области прослеживается слабо (эту связь можно решить на уровне суб-компетенций, сходных в дисциплинах одной куррикулумной области, проведения межязыковых интегрированных работ-проектов). Содержание куррикулума способно мотивировать к обучению, формирует читательский кругозор у учащихся. Предложенные примеры учебной деятельности ориентированы на индивидуальное и фронтальное обучение, формулировками не указывают на дифференциацию обучения. Содержание куррикулума ориентировано на межпредметную интеграцию.

Возможно использование трансдисциплинарного подхода в содержании проектируемого куррикулума. Содержание каждого раздела предмета построено с учетом интеграции речевого и языкового материала согласно требованиям, выдвигаемым к русскому языку и литературе в начальной школе.

Транспредметные компетенции, заявленные куррикулумом, не в полном объеме достижимы в начальной школе (К. общения на иностранном языке, К. деятельностно-стратегические, К. самопознания и самореализации, К. гражданские). Специфические компетенции, заявленные в куррикулуме дисциплины, адекватны возрасту и потенциалу учащихся, но требуют пересмотра, сокращения, уточнения. Суб-компетенции, представленные в куррикулуме дисциплины, соотносятся с потенциалом и возрастом учащихся. Но следует дополнить субкомпетенции к рече-языковым темам, к которым они не определены. Через примеры учебной и оценочной деятельности куррикулум предлагает мероприятия по реализации представленных компетенций и суб-компетенций. Примеры учебной и оценочной деятельности, представляющие функциональную значимость заявлены ограниченно. Примеры активного участия в учебной деятельности учащихся – включение в решение задач, указание на проявление возможных интеллектуальных усилий и т.д. – представлены только при выполнении прямых задач, связанных напрямую с конкретной темой. Выход на взаимодействие учащихся при получении результата труда отсутствует. Деятельность по использованию различных методов современной дидактики представлена слабо.

В разделе «Дидактические стратегии» (в гиде) поставлены акценты на продвижение активного обучения через конкретные методы и техники обучения. В куррикулуме идентифицированы отдельные источники по продвижению активного обучения. Примеры учебной деятельности адаптированы возрасту учащихся. Раздел «Дидактические стратегии» представлен не в куррикулуме, а в гиде, который подчеркивает стратегии, отмечающие уровень доступности обучения. Ссылки на соответствующие средства обучения в куррикулуме отсутствуют, в гиде подчеркивается роль учебника.

Предложения по интеграции новых информационных технологий отсутствуют. Акцент ставится на коммуникативные технологии обучения с точки зрения формируемой коммуникативной компетенции. В разделе «Дидактические стратегии» отсутствуют способы интеграции новых технологий в учебный процесс.

В библиографии куррикулума отсутствуют ресурсы, связанные с внедрением новых технологий в учебный процесс, а в гиде на них ставится акцент. Примеры оценочной деятельности, представленные в куррикулуме, являются соответствующими. В отдельных случаях требуют расширения. В куррикулуме не заявлены стратегии и технологии оценивания школьных результатов (они нашли место в гиде к модернизированному куррикулуму). С точки зрения методологии КОД не указаны оцениваемые продукты в соответствии с субкомпетенциями. В куррикулуме не обозначены специфические результаты дисциплины. Раздел «Стратегии оценивания» представлен не в куррикулуме, а в гиде к куррикулуму. В куррикулуме отражается связь преподавания-учения-оценивания, но содержание оценивания должно быть изменено с точки зрения методологии КОД. При наличии отдельного документа – стандартов – необходимости в представлении стандартов в куррикулуме нет, но необходима связь.

Куррикулум не заявляет нормы оценки знаний учащихся по предмету, но мы и не видим необходимости в этом разделе.

Куррикулум не представляет в библиографии источников об организации эффективного оценивания школьных результатов на основе компетенций. Обозначенные содержанием субкомпетенций результаты были достигнуты. Сформированные компетенции не всегда эффективно использовались учащимися в практике выполнения заданий из-за отсутствия системных действий со стороны педагога. Содержание куррикулума в целом способствовало повышению мотивации учения. Показатели эффективности, предусмотренные в Стандартах эффективности, достигнуты.

Внедрение куррикулума способствует определению нужд по профессиональному развитию педагогов. Внедрение куррикулума способствует повышению значимости профессиональных компетенций.

Куррикулум есть в наличии в библиотеке каждой школы республики, индивидуально у каждого педагога на местах нет своего рабочего экземпляра.

Гид есть в наличии в библиотеке каждой школы республики, индивидуально у каждого педагога на местах нет своего рабочего экземпляра (приобретался самостоятельно).

На момент модернизации куррикулума 2010 года изданный гид полностью соответствовал ожиданиям педагогов. На современном этапе в свете реформы оценивания для начальной школы ни гид, ни куррикулум не соответствуют полностью ожиданиям педагогов (соответствие содержания куррикулума проверяемым школьным продуктам в оценочной деятельности – в куррикулуме; представление новых форм планирования с точки зрения методологии КОД).

Дополнительные действия для реализации куррикулума были осуществлены в намеченные сроки, однако среди перечисленных ресурсов, обеспечивающих внедрение куррикулума слабым звеном осталось обеспечение руководством по оцениванию результатов учащихся, что актуально сейчас в свете реформы оценивания для начальной школы. Учебники соответствовали (кроме единичных случаев) на момент издания всем положениям куррикулума. В свете новых требований обнаруживается много несовершенств. Качество учебников удовлетворительное.

Структура куррикулума является рациональной, все компоненты представлены последовательно. Названия всех разделов куррикулума представлены адекватно. Коррекции должна подлежать в табличном варианте оценочная и обучающая деятельность на оцениваемые продукты учения (для начальной школы с точки зрения методологии КОД). Требуется переформулировка и редактирование отдельных названий (см. пункт 10.1.2).

Эстетический вид обложки и размещение информации на странице является приемлемым. Технических ошибок, опечаток в анализируемом куррикулуме не отмечается.

Приложение 1

Примеры соотношения стандартов и индикаторов из «Стандартов эффективности обучения» с субкомпетенциями и обучающей/оценочной деятельностью учащихся из «Школьного куррикулума по русскому языку для I-IV классов»

Стандарт	Индикаторы Начальное звено Ученик способен:	Субкомпетенция	Обучающая/оценочная деятельность учащихся
1.1. Знание и понимание смысла понятий «язык» и «речь», «речевое общение», «речь устная и письменная»; «монолог», «диалог» и их виды; «сфера и ситуация речевого общения».	-осуществлять речевое общение; - понимать основную информацию устных и письменных текстов; - различать на основе слухового восприятия диалогическую и монологическую речь;	1.Вычленение из потока речи диалога, отличие диалога от монолога. 3. Составление диалогов в соответствии с речевой ситуацией, условиями общения. 26. Различение устной и письменной речи. 27. Слушание и понимание речи, отличающейся различным темпом и тембром (быстрой, медленной, тихой, громкой, с разными интонациями).	Определение формы устного речевого общения (монолог, диалог). Восприятие диалогической речи; упражнения в создании ситуаций, побуждающих к диалогу, способствующих проявлению инициативы в беседе. Различение устной и письменной речи. Упражнения в слушании и понимании речи, отличающейся различным темпом и тембром (быстрой, медленной, тихой, громкой, с разными интонациями).
1.2. Знание и понимание различительных признаков разговорной и книжной речи, внеязыковых и языковых особенностей функциональных стилей речи.	- отличать разговорную речь от книжной; - понимать значение и роль доступных изобразительно-выразительных средств в художественных текстах; - понимать значение новых слов и выражений в контексте с целью их адекватного использования в собственной речевой практике; - определять жанр прочитанного произведения (рассказ, сказка, басня, стихотворение, пьеса, загадка, скороговорка, песня, поговорка);	28. Определение на слух жанра произведения. 4. Различие художественных произведений разных жанров. 5. Определение функционально-смыслового типа прочитанного произведения.	Соотносить заголовок текста с его главной мыслью и темой. Различать художественные произведения разных жанров: сказку, басню, стихотворение, рассказ.

<p>1.3. Умение свободно, точно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме; владение различными видами монолога и диалога.</p>	<p>- свободно, точно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме; - вести диалог на определённую тему в соответствии с целью и ситуацией общения; - соблюдать требования к монологической речи: содержательность, смысловая и грамматическая связь слов в предложении, предложений в тексте, композиционная стройность, логическая последовательность; - употреблять формулы речевого этикета в соответствии с целью и ситуацией общения;</p>	<p>3. Составление диалогов в соответствии с речевой ситуацией, условиями общения.</p>	<p>Упражнения в составлении диалогов.</p>
<p>2.1. Умение воспроизводить и создавать в устной форме монологические и диалогические высказывания на различные актуальные темы в соответствии с целями и ситуацией общения и адекватным употреблением языковых средств.</p>	<p>- адекватно воспроизводить услышанное и прочитанное в устной форме; - отвечать на вопросы по содержанию текста; - определять тему и основную мысль произведения; - составлять вопросы на понимание содержания по ходу чтения и прослушивания текста, на анализ и синтез, словесное рисование по тексту; - вести диалог на тему в соответствии с речевой ситуацией;</p>	<p>29. Осуществление речевого общения со взрослыми, сверстниками. 1. Адекватное восприятие и понимание речи собеседника, содержания прослушанного текста.</p>	<p>Восприятие речи собеседника.</p>
<p>2.2. Умение в письменной форме адекватно излагать содержание прослушанного или прочитанного текста (подробное, сжатое, выборочное); умение создавать письменные высказывания разных стилей, жанров и смысловых типов речи.</p>	<p>- адекватно воспроизводить услышанное и прочитанное в письменной форме; - создавать несложные письменные высказывания по образцу, по аналогии, по ключевым словам; - самостоятельно составлять связные высказывания по различным видам опор (зрительная опора, смысловая</p>	<p>7. Восприятие и адекватное воспроизведение в записи содержания прочитанного (прослушанного) текста. 7. Умение передать своими словами фрагмент из прочитанного или услышанного текста. 8. Конструирование текста.</p>	<p>Изложение прочитанного (прослушанного) текста адекватно его содержанию. Собирание материалов к сочинению. Составление коллективного или индивидуального плана сочинения. Составление устного сочинения по подготовленному плану. Написание подготовленного сочинения.</p>

	опора – план и др.);		Упражнения в составлении текстов.
2.3. Умение пользоваться различными видами чтения, приёмами работы с учебной литературой и другими информационными источниками.	- пользоваться учебными словарями, хрестоматиями, тетрадями на печатной основе; - владеть элементарными навыками работы с книгой: умение находить сведения об авторе, определять тип издания, пользоваться оглавлением; - правильно, осознанно и бегло читать вслух и про себя; - выделять в тексте основную и второстепенную информацию;	13. Умение работать с книгой. 14. Соблюдение навыков гигиены чтения и письма. 23. Установление значения слов с использованием толкового словаря.	Различение элементов книги. Привитие навыков гигиены чтения и письма.
2.4. Знание и понимание различительных признаков текста как продукта речевой деятельности; умение составлять различные планы текста, анализировать и создавать тексты различного типа, стиля и жанра.	- определять функционально-смысловой тип текста (повествование, описание, рассуждение); - устанавливать количество микротем (смысловых частей) текста, озаглавливать его, составлять простой план текста; - пересказывать прозаический текст (устный и письменный) по плану;	5. Определение функционально-смыслового типа прочитанного произведения.	Различать функционально-смысловые типы текста (повествование, описание, рассуждение) на основе его структурно-композиционных особенностей, конца и начала текста.
3.1. Знание и понимание сущности и назначения языка, его роли в жизни человека и общества; роли русского языка как национального языка русского народа и языка межнационального общения.	- понимать значение и роль языка в жизни человека и общества; роль русского языка как национального языка русского народа и языка межнационального общения; - знать и понимать элементарные лингвистические термины; адекватно употреблять их в учебной деятельности;	В курсе нет субкомпетенций, которые соответствуют данному стандарту	Нет обучающих и оценочных действий, которые нашли бы отражение индикаторов, представленных в стандартах: - понимать значение и роль языка в жизни человека и общества; - роль русского языка как национального языка русского народа и языка межнационального общения;
3.2. Владение основными нормами современного русского литературного языка и нормами русского речевого этикета.	- соблюдать самые распространенные нормы современного русского литературного языка и соблюдать их в устной и письменной речи;	Данный стандарт широко представлен в курсе рядом субкомпетенций	Обучающие и оценочные действия к субкомпетенциям, относящимся к данному стандарту, представлены в курсе достаточно полно.

<p>4.1. Усвоение основных единиц и категорий языка.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - знать фонетические и графические единицы языка (звук, буква, их отличия) и адекватно использовать их; - дифференцировать гласные и согласные звуки русского языка и правильно употреблять их в речи; - знать и мотивированно употреблять в речи лексические средства русского языка; - знать морфологические классы слов и правильно использовать их в речи; - идентифицировать синтаксические единицы языка: словосочетание, предложение, текст и использовать их для составления собственных высказываний 	<p>Данный стандарт широко представлен в curriculumе целым рядом субкомпетенций</p>	<p>Обучающие и оценочные действия к субкомпетенциям, относящимся к данному стандарту, представлены в curriculumе достаточно полно.</p>
<p>5.1. Познание национальных и мировых культурных ценностей посредством языка.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - относиться к языку как к культурной ценности народа; - использовать русский язык с целью познания национальных обычаев, традиций, культуры русского народа; - проявлять любовь и уважение к русскому языку как языку обучения; 	<p>Данный стандарт не представлен в curriculumе специальными субкомпетенциями.</p>	<p>Специальные обучающие/оценочные действия в curriculumе не представлены.</p>
<p>6.1. Знание и понимание содержания, идейно-тематического и жанрового своеобразия художественных произведений, рекомендованных предметным curriculumом.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - правильно (в соответствии с коммуникативной задачей), осознанно и выразительно читать изучаемые художественные произведения; - определять и понимать эмоциональный настрой произведения; оценивать героев, устанавливать отношение автора к герою. - определять тему и идею произведения; 	<p>11. Чтение слогов, слов и предложений в печатном и рукописном текстах. 12. Соблюдение правильной интонации при чтении предложений с разными знаками препинания. 5. Плавное, правильное и выразительное чтение текста. 3. Плавное, правильное и выразительное чтение незнакомого текста.</p>	<p>Упражнения в чтении слогов, слов и предложений в печатном и рукописном текстах.</p>
<p>6.2. Использование основных теоретико-литературных понятий и образно-выразительных средств (тропов и стилистических фигур) для анализа художественных и</p>	<ul style="list-style-type: none"> - пользоваться элементарными теоретико-литературными понятиями при анализе текстов; - находить в художественных текстах элементарные 	<p>5. Определение в художественном тексте выразительных средств языка. 21. Объяснение значения новых слов в контексте</p>	<p>Упражнения в понимании смысла новых слов и выражений в данном</p>

нехудожественных текстов.	образно-выразительные средства и объяснять их значение;	прослушанного сообщения.	контексте.
---------------------------	---	--------------------------	------------

Приложение 2

Примеры соотношений специфическая компетенция-субкомпетенция-содержание
в «Школьном курсе по русскому языку для I-IV классов»

Специфическая компетенция	Субкомпетенция	Содержание
Изучение родного языка с позиции социального заказа – овладение практической коммуникацией.	Создание собственных письменных высказываний.	Сочинение повествовательного характера по серии сюжетных картинок, по одной картине. Сочинение небольшого рассказа с элементами описания и рассуждения (о случае из своей жизни, об экскурсии, наблюдениях и т. д.)
Умение сравнивать, классифицировать и обобщать рече-языковые явления и жизненные ситуации, отраженные в предмете речи.	Знание и понимание значимых частей речи русского языка.	Части речи. Общее знакомство с частями речи: именем существительным, именем прилагательным, глаголом, местоимением, предлогом.
Умение сравнивать, классифицировать и обобщать рече-языковые явления и жизненные ситуации, отраженные в предмете речи.	Умение различать главные и второстепенные члены предложения (без использования терминов, обозначающих второстепенные члены).	Главные и второстепенные члены предложения (без деления второстепенных членов на виды)

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului la disciplina *Limba și literatura română*, treptele gimnazială și liceală

Expert:

❖ ADRIAN GHICOV, dr. hab., conf. univ, grad didactic superior, IȘE.

- Actualul document curricular pentru gimnaziu și liceu corespunde ca structură și conținut unui act normativ pe care se axează procesul educațional la Limba și literatura română.
- Structurarea pe competențe a Curriculumului e în concordanță deplină cu recomandările documentelor de politici educaționale europene la zi, dar rămâne să fie ajustat, în parte, la unele stipulări normative ale Codului Educației.
- Conținuturile sunt intercorelate adecvat cu tipurile de competențe recomandate a fi formate/dezvoltate elevilor la vârsta și la clasa respectivă, cu accent didactic pe ideea că formarea competențelor elevilor în domeniul lecturii, vorbirii, scrierii este relevantă pentru întreg parcursul școlar și pentru formarea lor ca oameni.
- Prin teoriile receptării (Iser, 1978; Rosenblatt, 1978) se accentuează rolul activ al cititorului în construirea semnificațiilor textelor citite în gimnaziu și liceu.
- Prin teoriile învățării precum cognitivismul și constructivismul (Bandura, 2001; Bruner, 1961; Nystrand, 1996; Vygotsky, 1978) se fundamentează ideea orientării spre elev, a implicării acestuia în propria învățare și a construirii progresive a competențelor.
- Apelul la *cadre de referință europene* care au fost elaborate între timp ar accentua în viitorul Curriculum pentru gimnaziu și liceu diversitatea de texte la care elevii sunt expuși la această vârstă, tipul de competențe de lectură ce pot fi dezvoltate, descrierea nivelurilor competențelor de lectură, sarcinile și strategiile didactice pe care le pot folosi profesorii.
- Considerăm că viitorul document curricular trebuie să abordeze paradigme cumulative ale studiului limbii și literaturii (Witte, Sâmișian, 2013), cu accent pe dezvoltare personală, socială și culturală a elevului. Viitoarea curricula școlare trebuie să aibă un aspect didactic poli-paradigmatic.
- În gimnaziu trebuie să predomine paradigma orientării spre cititor și cea lingvistică pe toate cele trei aspecte analizate (competențe, selecția textelor, metodologie), iar în liceu, – dezvoltarea competenței de cititor, scriptor și vorbitor cititor pe tot parcursul vieții. Răspuns personal (inclusiv răspuns creativ) + răspuns critic (personal response, critical response) = cititor competent/ cititor pe tot parcursul vieții.
- Abordarea tehnicistă trebuie să cedeze locul lecturii-înțelegere (*reading for meaning*) și plăcerii lecturii, iar metodologia trebuie să fie centrată complet pe progresie, implicare, motivare (învățare cu sens), pe abordări diverse care să conducă la răspunsuri personale și la gândire critică, la interesul de a împărtăși punctele de vedere, excluzând preponderența textelor canonice, concepțiile perimate, ce limitează înțelegerea diversității literaturii actuale (genurile) și eludează literatura actuală pentru copii/adolescenți.
- E nevoie de un echilibru între centrarea pe cititor și centrarea pe text (modelul orientării spre cititor/al dezvoltării personale și modelul social + introducerea modelului lingvistic.
- Evaluarea nu încurajează definitiv implicarea cititorului, gândirea critică, creativă în raport cu textele citite, cu rolurile cititorului (Appleyard): erou/eroină (se identifică cu personajele), gânditor (sunt interesați să cunoască lumea și să se cunoască), nterpret (învăță să abordeze analitic un text).
- Trebuie dezvoltată strategia formării competențelor de comprehensiune și interpretare (a înțelege textele = a înțelege lumea, a se înțelege pe sine) – și consolidate dimensiunile strategii și învățare cu sens, dezvoltarea competenței și a plăcerii de a prezenta/ discuta / analiza textele citite – valori și atitudini, stimularea plăcerii, a bucuriei de a citi, a scrie și a vorbi (texte care răspund intereselor elevilor de această vârstă) prin răspuns personal, răspuns creativ, discuții și clarificări privind

valorile proprii, stimularea exprimării creative a reacțiilor față de textele citite/văzute, exersarea capacităților analitice, dezvoltarea metacomprehensiunii și a răspunsului critic.

- Introducerea textelor diverse ca tipologie: texte continue, discontinue (grafice, formulare, tabele) și multimodale.
- Respectarea coraportului valoric, rațional și de interes al textelor recomandate: Literatură pentru copii/adolescenți (din literatura română și din literatura universală) – 50%; Texte nonliterare (jurnalistică, științifică, publicitare etc.) – 25%; Texte clasice din literatura română – 25%.
- Simplificarea, accesibilizarea terminologiei, astfel încât să nu se ajungă la distorsiuni științifice.
- Găsirea unor principii de structurare comune pentru lectura eferentă și cea estetică, pentru diversitatea de texte la care este expus un cititor obișnuit în postmodernitate.
- Abordarea secvențelor prototipice comune pentru texte literare și nonliterare – narativă, descriptivă, explicativă, argumentativă, dialogală (Adam); tipuri de text: narativ, descriptiv, expozitiv, argumentativ, instructiv, tranzacțional/dialogat (Werlich, PISA), genuri în sensul restrâns (specii): aventură, fantasy, SF, fabulă, pastel, farsă, comedie etc.
- E necesară revederea noțiunii de sub-competență, care, deși este corectă din punct de vedere științific (M. Minder), a provocat totuși un val de interpretări în breaslă.
- E necesară realizarea progresiei competențelor specifice pe clase, pe trepte, dar și pe arie.
- E imperativă nevoia de a introduce competența de comunicare și de lectură la toate disciplinele din Planul-cadru.
- Este evidentă stringența probei de evaluare a competenței de exprimare orală, care ar trebui să înceapă încă din clasa a IV.
- Toată lumea are un punct de vedere: profesorii, experții în curriculum, literații, părinții, autorii de manuale. Totuși, toți cei care vor lucra la un nou curriculum trebuie să nu uite de copii, ei sunt beneficiarii direcți ai viitoarei curricula disciplinare.

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului și a unor produse curriculare proiectate la disciplina *Limba și literatură română pentru instituțiile de învățământ cu limba rusă de instruire,* treapta gimnazială

Experți:

- ❖ NATALIA GRĂU, consultant principal, MECC.
- ❖ ALEXANDRA BARBĂNEAGRĂ-BIBICU, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- ❖ SVETLANA DERMENJI-GURGUROV, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- ❖ INGA LIULENOV, profesor, grad didactic superior, LT „Antioh Cantemir”, mun. Chișinău.
- ❖ LORA GÂRLEANU, profesor, grad didactic superior, LT „Alec Russo”, mun. Chișinău.

INTRODUCERE

Evaluarea Curriculumului la *Limba și literatura română pentru învățământul gimnazial (clasele V-IX), instituțiile de învățământ preuniversitare cu limba rusă de instruire (2010)*, și a suporturilor curriculare s-a realizat cu scopul constatării stării actuale, analizei și aprecierii calității curriculumului disciplinar proiectat și a produselor curriculare având în vedere următoarele aspecte:

- asigurarea calității educației din perspectiva documentelor normative și strategice ale RM (*Codul Educației; Strategia 2020; Programul național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale 2016-2020*) și compatibilizarea curriculumului național cu cel european, cu standardele europene prin formarea domeniilor de competențe-cheie, îndeosebi a competențelor de comunicare (*Cadrul European comun de Referință pentru limbi: predare-învățare-evaluare*) și a celor culturale (cunoașterea culturii naționale și a etniilor conlocuitoare, precum și deschiderea interesului spre cultura diversă a Europei), indispensabile vieții active într-o societate a cunoașterii specifică secolului XXI.

- evaluarea programului curricular urmărind păstrarea coerenței interne a disciplinei, continuitatea și progresia de la o clasă la alta, dar și continuitatea cu curriculumul de limba și literatura română pentru treptele primară și liceală; descongestionarea programului curricular, prin eliminarea unor conținuturi considerate nerelevante pentru formarea și dezvoltarea competențelor specifice disciplinei;

- utilizarea modelului de proiectare curricular centrat pe competențe, model care accentuează caracterul practic-aplicativ al procesului de instruire la limba și literatura română ca limbă nematernă și care permite asigurarea continuității și a progresiei de la o treaptă la alta, de la o clasă la alta.

Procesul de evaluare s-a realizat în baza unui ansamblu de principii și criterii evaluative specifice acestui proces/descriptori de calitate, stipulate în *Cadrul de referință al Curriculumului Național, Ghidul metodologic. Evaluarea curriculumului școlar*, coord. L. Pogolșa, V. Crudu (Chișinău: Lyceum, 2017). La evaluarea calității curriculumului disciplinar s-a utilizat algoritmul: criteriul, indicatorul, întrebări evaluative și un șir de metode și tehnici de evaluare, printre care menționăm: analiza comparată, analiza de conținut, metoda evaluării prin expertiză, analiza de context, metoda cvalimetrică, harta de dezvoltare operațională a subcompetențelor, matricea de asociere etc.

Curriculumul la *Limba și literatura română pentru învățământul gimnazial, instituțiile de învățământ preuniversitare cu limba rusă de instruire* (aprobat prin ord. ME nr. 331 din 12.05.2010), este un document normativ/reglator ce descrie oferta educațională a disciplinei pentru treapta gimnazială, clasele a V-a – a IX-a.

Curriculumul evaluat este elaborat conform cu documentele normative în vigoare la data elaborării documentului, anul 2010.

Relevăm că curriculumul proiectat nu este în acord cu cadrul legislativ existent, documentele normative naționale și internaționale, politicile/paradigmele educaționale adoptate: *Codul Educației al Republicii Moldova* (cod nr. 152 din 17.07.2014); *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020*. „Educația-2020” (HG nr. 944 din 14.11.2014); *Standardele de eficiență a învățării la limba și literatura română* (apr. ord. ME, nr. 1001 din 23.12.2011), *Programul național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale, 2016-2020* (HG nr. 904 din 31.12.2015); *Cadrul european comun de referință pentru limbi: predare-învățare-evaluare* (2003) etc.

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Componenta Preliminarii

În componenta *Preliminarii* se specifică locul curriculumului în structura Curriculumului Național – disciplină obligatorie în cadrul ariei *Limbă și comunicare*, totodată constatăm că în partea introductivă nu este definită/prezentată caracterizarea generală a curriculumului disciplinar, nu se specifică funcțiile și particularitățile curriculumului, nu se regăsesc aspecte de racordare a curriculumului la politicile educaționale adoptate la nivel național, dar și internațional *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: predare-învățare-evaluare*, necesitățile dezvoltării curriculare la treapta gimnazială.

1.2. Componenta Repere conceptuale/concepție

Componenta *Concepția didactică a disciplinei* reflectă unele aspecte specifice ale disciplinei și curriculumului disciplinar (principiile curriculumului modern, valori și atitudini ce urmează a fi formate, descifrări de sens ale conceptului de competență/competență școlară, modul de abordare a conținuturilor educaționale (unități tematice, fenomene lingvistice) etc. Sistemul de valori identificat este direcționat pentru crearea reală a premiselor pentru formarea/dezvoltarea competențelor inter/transdisciplinare, competențelor specifice disciplinei. Valorile oferite de curriculum contribuie la formarea elevilor ca cetățeni activi ai societății în cadrul RM, dezvoltarea competenței de comunicare în limba română *prin valori și pentru valori*.

Totodată, inventarierea curriculumului ne permite să remarcăm că în concepție vag se definește scopul învățării limbii și literaturii române în școlile cu instruire în limba rusă, nu se regăsesc conceptele fundamentale ale disciplinei (limbă și gândire, limbă și vorbire, rolul limbii materne și a textului etc.), principiile învățării limbii române ca limbă nematernă, algoritmi de implementare a curriculumului disciplinar etc. Documentul evaluat nu corelează cu politicile educaționale naționale și europene *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*. Se constată un anumit deficit de concepte cu referire la valorile europene: *apărarea drepturilor omului, pluralismul de opinii, multilingvismul, asigurarea păcii, democrația, libertatea de exprimare, libertatea de circulație, spiritul civic, cooperarea, transparența, echitatea, toleranța etc.*

Concluzie:

Concepția didactică a disciplinei stabilită în curriculum se axează pe *Concepția didactică la disciplina limba și literatura română pentru elevii alolingvi*, aprobată prin Hotărârea Colegiului Ministerului Învățământului nr. 17 din 21.11.95, având o vechime de peste 22 de ani. Astfel, cadrul normativ depășit nu asigură plenar condițiile necesare de studiere a limbii și literaturii române în școlile cu instruire în limba rusă.

Sugestii/recomandări:

- Redimensionarea curriculumului disciplinar în acord cu documentul Consiliului Europei – *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* (CECRL), privind însușirea limbilor nematerne/străine.

- Actualizarea *Concepției didactice a disciplinei* din perspectiva documentelor normative și strategice naționale și internaționale, corelarea concepției disciplinei cu politicile educaționale și curriculare existente, cu prevederile *CECRL*.

Se impune a revederea modalitățile de structurare a studiului disciplinei *Limba și literatura română în instituțiile cu instruire în limba rusă, din perspectiva reconceptualizării studierii limbii române începând cu treapta preșcolară (preșcolar – primar – gimnazial – liceal); studiul limbii și literaturii române la treapta gimnazială și liceală etc.*

1.3. Componenta Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (subcompetențe)

Componenta *Competențe* a curriculumului proiectează 3 tipuri de competențe: 11 competențe *inter/transdisciplinare*, 11 competențe specifice ale disciplinei și a câte 36 – 41 de subcompetențe pe clase, structurate pe niveluri de performanță și deprinderi integratoare: *înțelegere la auz, vorbire, lectură și scriere*.

Relevăm că competențele transversale, proiectate în curriculum, sunt în corespundere cu competențele recomandate de CE, cât privește competențele specifice ale disciplinei considerăm că ele necesită a fi reduse ca număr și redactate în acord cu prevederile CECRL.

Analiza cantitativă și calitativă a subcompetențelor a arătat că numărul lor diferă de la clasă la clasă, repartizarea, pe orizontală și verticală, este neuniformă, iar accentul se plasează prioritar pe formarea/dezvoltarea competenței de lectură (Tabelul 1).

Tabelul 1.

Analiza subcompetențelor din treapta gimnazială pe clase

clasa	<i>Înțelegerea după auz</i>	<i>Vorbire</i>	<i>Lectură</i>	<i>Scriere</i>	<i>TOTAL</i>
clasa a V-a	7	9	13	7	36
clasa a VI-a	7	8	10	9	34
clasa a VII-a	10	9	12	8	39
clasa a VIII-a	9	8	12	10	39
clasa a IX-a	9	15	11	6	41
TOTAL	42	41	58	40	

Constatăm o corelare fragmentară dintre subcompetențe, subcompetențele se repetă de la clasă la clasă, iar elementul de noutate se „întrezărește” vag. Astfel, considerăm oportun ca în curriculumul disciplinar să fie indicate/specificate pe clase subcompetențele care urmează a fi dezvoltate și acele care urmează a fi formate în clasa respectivă. De ex. subcompetențele clasei a VI-a să le includă/repete pe cele de a V-a, dar să fie specificate elementele de noutate, pentru a vedea clar cum se înregistrează progresul elevilor.

Concluzii:

- Subcompetențele proiectate pentru treapta gimnazială asigură, în general, formarea/dezvoltarea competențelor specifice disciplinei și, parțial, a celor transversale/transdisciplinare.

- Nu sunt identificate competențele specifice pentru treapta gimnazială.

- Subcompetențele selectate nu asigură integral abordarea funcțional-comunicativă a procesului de învățare.

- Subcompetențele nu se articulează coerent, atât pe orizontală, la nivelul fiecărui an de învățământ, cât și pe verticală, în succesiunea anilor de studiu.

- Nu sunt specificate pe clase subcompetențele care urmează a fi dezvoltate și cele care urmează a fi formate în clasa respectivă (elementul de noutate).

- Se solicită o evaluare și redactare/reformulare a subcompetențelor pe clase și deprinderi integratoare.

Sugestii/recomandări:

- Evaluarea sistemului de competențe specifice disciplinei și structurarea acestora în corespundere cu *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, nivelurile descrise în documentul de referință (A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2).

- Identificarea competențelor specifice pentru treapta gimnazială.

- Dezvoltarea calitativă a subcompetențelor, cu specificarea aspectelor de noutate de la clasă la clasă.
- Precizarea pe clase a subcompetențelor ce urmează a fi *dezvoltate* (din clasele anterioare) și a celor ce urmează a fi *formate* în clasa respectivă (subcompetențe specifice pentru clasa dată).
- Asigurarea formării competențelor necesare pentru comunicarea eficientă și integrarea sociolingvistică și profesională a elevilor alolingvi.

1.4. Componenta Conținuturi, unități de învățare

Analiza curriculumului, cu referire la conținuturile curriculare la treapta gimnazială, a arătat că acestea sunt, în mare parte, selectate conform particularităților de vârstă, prevăd abordări interculturale și interdisciplinare, sunt relaționate cu sistemul de competențe ce urmează a fi format/dezvoltat pe clase. Conținuturile au o valoare formativă, un pronunțat caracter praxiologic, motivant, contribuie la familiarizarea tinerei generații cu cultura, tradițiile și obiceiurile poporului nostru, dar și a popoarelor conlocuitoare pe teritoriul RM.

Situația privind proiectarea orientativă a conținuturilor educaționale pe unități, clase la treapta gimnazială este prezentată în tabelul 2.

Tabelul 2.

Analiza conținuturilor pe unități, clase la treapta gimnazială

Repartizare orientativă a orelor	V	VI	VII	VIII	IX
Unități de învățare	5	6	5	5/5	5/3
Unități de conținut	17	19	20	19	12
Nr. de ore	132	132	132	72/60	72/60
Recapitulare	6	6	6	8	8
Lecturi particulare	10	10	10	-	-
Lucrări de evaluare	6	6	6	6	6

Constatăm faptul că documentul nu prezintă o divizare clară a numărului de ore pe teme/subiecte și unități de învățare, de ex.: clasa a V-a de la 15 la 30 ore, clasa a VI-a de la 12 la 25 ore, clasa a VII-a de la 15 la 62 ore, clasa a VIII-a de la 6 la 25 ore, clasa a IX-a de la 8 la 26 ore. Considerăm necesar ca repartizarea temelor pe clase și pe unități de timp să fie îmbunătățită structural prin indicarea mai exactă a numărului de ore orientativ pe teme și pe unități de învățare.

Sunt necesare modificări în lista conținuturilor. Unele conținuturi nu mai sunt relevante, actuale zilei de astăzi, nu au valoare practică, abundă în arhaisme, regionalisme, nu sunt motivante pentru elevi, sunt dificile pentru percepția adolescentului, sunt multe ca volum etc. Conținuturile educaționale, cu referire la valorile europene, sunt reflectate parțial în curriculumul disciplinar.

În mod special remarcăm dificultatea conținuturilor din clasele a VIII-a și a IX-a, unde se studiază separat limba și literatura română. Materia de studiu la literatura română din clasa a VIII-a este mai complicată decât cea studiată în clasa a IX-a. Textele din clasele a VII-a și a VIII-a sunt voluminoase și greoaie, dificile pentru asimilare, mai mult de 20% de cuvinte sunt necunoscute și viceversa textele din clasa a IX-a sunt prea simple. Astfel, considerăm că conținuturile propuse în manualele din clasele a VIII-a și a IX-a trebuie revizuite/regândite, astfel încât să fie selectate și organizate în funcție de complexitate, domeniul de cunoaștere, nivelul general de formare al elevilor etc.

În viziunea noastră, e necesar a realiza studiul integrat al limbii și literaturii române cu referire la aceste clase.

În suporturile curriculare nu sunt prevăzute conținuturi diferențiate pentru elevii dotați și elevii cu nevoi speciale.

Nu este o concordanță între subiectele gramaticale studiate de elevi la limba română și cele studiate în limba maternă. Se constată confuzii când materia gramaticală ce urmează fi studiată în limba română, nu a fost studiată în limba maternă.

Toate cadrele didactice sunt asigurate cu curriculumul la disciplina, ghiduri de implementare a documentului de referință și a manualelor școlare. Ghidul de implementare corelează în mare măsură

cu așteptările cadrelor didactice, sunt însă subiecte/ momente neelucidate. Acțiunile complementare necesare pentru implementarea curriculumului (manuale, ghiduri etc.) au fost realizate în termeni calitativi previzibili, dar este necesar a elabora caiete, fișe de lucru, teste de evaluare pe clase.

Concluzii:

- Conținuturile educaționale parțial corespund cerințelor actuale privind formarea în cadrul disciplinei Limba și literatura română, a competenței lingvistice de comunicare în scopul integrării socio-profesionale.

- Nu toate conținuturile sunt relevante (în mod special cele din clasele a VIII-a și a IX-a) și necesită o revizuire calitativă și cantitativă.

- Parțial sunt reflectate în curriculumul evaluat conținuturile educaționale cu referire la valorile europene.

- Se urmăresc discrepanțe între conținuturile studiate în limba română ca limbă nematernă și limba și literatura maternă.

Sugestii/recomandări:

- Actualizarea/modernizarea conținuturilor la disciplină, în vederea asigurării relevanței pentru interesele copiilor și adolescenților de astăzi, pentru perspectivele lor de dezvoltare personală, socială și profesională în calitate de cetățeni activi ai Republicii Moldova.

- Completarea componentei *Conținuturi educaționale* cu unități de conținut care să acopere și aspectul de *valori europene*.

- Realizarea studiului integrat al limbii și literaturii române în clase a VIII-a și a IX-a.

- Revizuirea, conținuturilor propuse în manualele pentru clasele a VIII-a și a IX-a, astfel încât să fie selectate și organizate în funcție de complexitate, domeniul de cunoaștere, nivelului general de formare al elevilor etc.

- Sincronizarea conținuturilor din Curriculumul disciplinar de limba română și Curriculumul la limba și literatura maternă.

1.5. Componenta Sugestii metodologice și activități de învățare

În componenta *Sugestii metodologice* este prezentată tipologia și specificul strategiilor didactice utilizate în valorificarea procesului didactic la disciplina *Limba și literatura română în școlile cu instruire în limba rusă*. Se identifică reperele și modalitățile de proiectare a strategiilor didactice în funcție de competențele curriculare proiectate, activitățile specifice comunicative în predarea limbii române ca limbă nematernă (de înțelegere după auz/ vorbire/ lectură/ scriere), modalitățile de diversificare și combinare a metodelor și tehnicilor de învățare în raport cu diferite criterii și principii.

Documentul orientează spre aplicarea strategiilor didactice active, interactive. Strategiile didactice sunt selectate în raport cu tipologia formelor de organizare; care orientează spre aspectul aplicativ.

Exemplele de activități sunt adaptate vârstei elevilor. Sugestii de integrare a noilor tehnologii informaționale de comunicare sunt prezentate în mică măsură.

Sugestii/recomandări:

- Prezentarea aspectelor metodologice în funcție de specificul predării unei limbi nematerne/străine, cerințelor CECRL, concepției curriculare.

- Selectarea strategiilor didactice în raport cu finalitățile curriculare, particularitățile domeniului de cunoaștere, aspectul aplicativ al procesului de instruire.

- Asigurarea unei expuneri explicite, coerente a modului de proiectare a demersului didactic la clasă axat pe orientarea *funcțional-comunicativă* și de valorificare a cadrului ERRE.

- Diversificarea modalităților de integrare a noilor tehnologii didactice, informaționale și de comunicare în procesul didactic la clasă.

1.6. Componenta Evaluarea rezultatelor școlare

În Componenta *Evaluare* se specifică scopul evaluării, tipologia acesteia, se indică modul de formulare al obiectivelor de evaluare, sunt enumerate metodele și tehnicile de evaluare și se menționează că acestea pot fi aplicate în funcție de timpul și scopul evaluării, de tipul competențelor/

standardelor în raport cu care se efectuează evaluarea. Se prezintă un exemplu de item cu alegere multiplă și se descrie metoda portofoliului.

Constatări:

- Modul de abordare a procesului de evaluare, exemplele de activități proiectate în curriculum sunt, în general, relevante.

- Nu sunt specificate în curriculum principiile evaluării, vag sunt proiectate aspectele privind evaluarea finalităților specifice disciplinei (înțelegerea la auz, lectura, vorbirea și scrierea), corelarea finalități-descriptori de evaluare-barem de notare.

- Nu sunt proiectate criteriile, cerințe/norme privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina respectivă.

Sugestii/recomandări:

- Diversificarea instrumentelor de evaluare, inclusiv a celor de evaluare orală, în contexte autentice de comunicare, racordarea lor la nivelurile de competențe stabilite în CECRL.

- Descrierea principiilor pe care se axează evaluarea demersului didactic, modurile de evaluare a finalităților specifice disciplinei, criteriile, cerințele/norme privind aprecierea și notarea elevilor.

- Valorificarea produsului ca element important al evaluării la disciplină.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII ȘI TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități

Documentul definește interdisciplinaritatea ca abordare intrinsecă a studiului oricărei limbi moderne. Unele competențe specifice, dar și subcompetențe asigură formarea/ dezvoltarea principiului interdisciplinarității.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de unități de conținut

Curriculumul prezintă realizarea unui demers interdisciplinar, prin referință directă la conexiunile posibile oferite de conținuturile educaționale ale altor discipline (limba maternă a elevilor, limbile străine studiate, istoria, geografia, muzica, științele exacte, sociale etc.).

Reconceptualizarea curriculumului ne-ar permite valorificarea mai multor posibilități de realizare a unui demers interdisciplinar.

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare

Spre regret, se constată că documentul nu vine cu recomandări concrete de valorificare a acestui principiu la nivel de evaluare a rezultatelor școlare.

2.4. Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multor discipline

Din 2011, într-un șir de instituții de învățământ general din RM cu limba rusă de instruire se implementează Proiectul educațional „Integrarea sociolingvistică a elevilor alolingvi prin extinderea numărului de discipline școlare studiate în limba română”, proiect care promovează învățarea integrată a conținutului și a limbii române ca limbă nematernă în cadrul unui șir de discipline școlare (educație tehnologică, educație muzicală, educație fizică), în limba română. Proiectul a dat rezultate foarte bune și în acest sens considerăm oportună extinderea numărului de instituții / clase în care s-ar preda unele discipline școlare în limba română, ceea ce ar oferi ulterior mai multe șanse de integrare socio-profesională elevilor alolingvi.

Sugestii/propuneri:

- Realizarea învățării integrate a unor discipline și a limbii române în instituțiile de învățământ general cu limba rusă de instruire.

- Creșterea ponderii disciplinelor studiate în limba română în instituțiile cu limba rusă de instruire.

- Elaborarea și instituționalizarea mai multor variante de implementare a educației multilingve.

- Promovarea și implementarea modelelor eficiente de învățare a limbii române în instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale.

- Realizarea studiului integrat al limbii și literaturii române în clasele a VIII-a și a IX-a.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului

Curriculumul la disciplina Limba și literatura română pentru treapta gimnazială este structurat logic, coerent, fiind respectat principiul concentric, prin progresie graduală a nivelului de complexitate. Formularea compartimentelor este relevantă.

Structura documentului pentru treapta gimnazială este similară cu celelalte trepte și cuprinde următoarele componente: PRELIMINARII, Administrarea disciplinei. I. Concepția didactică a disciplinei. II. Competențele transversale. III. Competențele transdisciplinare. IV. Competențele specifice ale disciplinei. V. Repartizarea temelor pe clase și pe unități de timp. VI. Subcompetențele disciplinei, unitățile de conținut, activitățile de învățare și evaluare – clasele V-IX. CONȚINUTURI EDUCATIONALE (*Aria tematică, Materia lingvistică*) - (*obligatorie*). V. Repartizarea temelor pe clase și pe unități de timp – clasele V-IX. VI. Subcompetențele disciplinei, unitățile de conținut, activitățile de învățare și evaluare. VII. Strategii didactice: orientări generale (metodologice). VIII. Strategii de evaluare. REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.

3.2. Designul curriculumului

Coperta este relevantă. Conținutul este repartizat uniform și este lizibil.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri

- Curriculumul disciplinar evaluat necesită a fi actualizat pe toate compartimentele, în acord cu actele normative naționale și internaționale.

4.2 Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național

- Considerăm oportună elaborarea unei noi *Concepții didactice a disciplinei limba și literatura română pentru instituțiile cu instruire în limba rusă*, corelată cu documentele normative și strategice naționale și internaționale, politicile educaționale și curriculare existente, CECRL.

- Modernizarea Curriculumului la disciplina *Limba și literatura română* pentru instituțiile cu instruire în limba rusă, în corespundere cu documentele normative în vigoare, CECRL, politicile educaționale și curriculare, Concepția și Standardele de eficiență a învățării.

- Reevaluarea, în acord cu CECRL, a competențelor specifice disciplinei și a subcompetențelor.

- Proiectarea subcompetențelor pe clase astfel ca să fie specificate subcompetențele care urmează a fi dezvoltate și cele care trebuie formate pentru clasa respectivă (elementul de noutate).

- Revizuirea conținuturilor educaționale la disciplină, actualizarea lor, în vederea asigurării relevanței pentru interesele elevilor de astăzi, nevoile lor de formare, perspectivele de dezvoltare personală, socială și profesională. Proiectarea unor conținuturi diferențiate pentru elevii dotați, elevii cu nevoi speciale.

- Îmbunătățirea structurală a repartizării temelor pe clase și pe unități de timp, prin indicarea exactă a numărului de ore orientativ pe teme și pe unități de învățare.

- Prezentarea aspectelor metodologice și de evaluare din perspectiva abordării funcțional-comunicative a procesului de învățare a limbii române ca limbă nematernă, cerințelor CECRL, concepției curriculare.

- Diversificarea modalităților de integrare a noilor tehnologii didactice, informaționale și de comunicare în procesul de predare-învățare-evaluare la clasă.

- Realizarea studiului integrat al limbii și literaturii române în clasele a VIII-a și a IX-a.

- Extinderea numărului de discipline școlare studiate în limba română în instituțiile cu limba rusă de instruire, prin promovarea metodologiei CLIL.

- Conceptualizarea și editarea unei noi generații de manuale, clasele V-a – IX-a, auxiliare didactice/ materiale didactice complementare, pe niveluri de învățământ, care să faciliteze învățarea disciplinei *Limba și literatura română*, în baza curriculumului modernizat: caiete ale elevului, cărți

de lectură particulară, înregistrări audio/video, CD, lucrări didactice în format electronic, carduri cu imagini, fișe de lucru, teste/materiale practice pentru evaluarea curentă (orală și scrisă), fișe didactice de evaluare conforme CECRL etc.

- Asigurarea condițiilor pentru îmbunătățirea competențelor de comunicare în limba română ale elevilor din instituțiile cu instruire în limba rusă.

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului și a unor produse curriculare proiectate la disciplina *Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu limba rusă de instruire* treapta liceală

Experți:

- ❖ NATALIA GRĂU, consultant principal, MECC.
- ❖ ALEXANDRA BARBĂNEAGRĂ-BIBICU, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- ❖ SVETLANA DERMENJI-GURGUROV, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- ❖ INGA LIULENOV, profesor, grad didactic superior, LT „Antioh Cantemir”, mun. Chișinău.
- ❖ LORA GÂRLEANU, profesor, grad didactic superior, LT „Alec Russo”, mun. Chișinău.

INTRODUCERE

Evaluarea Curriculumului la *Limba și literatura română* pentru instituțiile cu limba rusă de instruire, clasele a X-a – a XII-a (2010) și a suporturilor curriculare s-a realizat cu scopul constatării stării actuale, analizei și aprecierii calității curriculumului disciplinar proiectat și a produselor curriculare având în vedere următoarele aspecte:

- asigurarea calității educației din perspectiva documentelor normative și strategice ale RM (*Codul Educației; Strategia 2020; Programul național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale 2016-2020*) și compatibilizarea curriculumului național cu cel european, cu standardele europene prin formarea domeniilor de competențe-cheie, îndeosebi a competențelor de comunicare (*Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: predare-învățare-evaluare*) și a celor culturale (cunoașterea culturii naționale și a etniilor conlocuitoare, precum și deschiderea interesului spre cultura diversă a Europei), indispensabile vieții active într-o societate a cunoașterii specifică secolului XXI;

- evaluarea programului curricular urmărind păstrarea coerenței interne a disciplinei, continuitatea și progresia de la o clasă la alta, dar și continuitatea cu curriculumul de limba și literatura română pentru treapta primară și cel pentru liceu; descongestionarea programului curricular, prin eliminarea unor conținuturi considerate nerelevante pentru formarea și dezvoltarea competențelor specifice disciplinei;

- utilizarea modelului de proiectare curricular centrat pe competențe, model care accentuează caracterul practic-aplicativ al procesului de instruire la limba și literatura română ca limbă maternă și care permite asigurarea continuității și a progresiei de la o treaptă la alta, de la o clasă la alta.

Procesul de evaluare s-a realizat în baza unui ansamblu de principii și criterii evaluative specifice acestui proces/descriptori de calitate, stipulate în *Cadrul de referință al Curriculumului Național, Ghidul metodologic. Evaluarea curriculumului școlar*, coord. L. Pogolșa, V. Crudu (Chișinău: Lyceum, 2017). În evaluarea calității curriculumului disciplinar s-a utilizat algoritmul: criteriul, indicatorul, întrebări evaluative și un șir de metode și tehnici de evaluare, printre care menționăm: analiza comparată, analiza de conținut, metoda evaluării prin expertiză, analiza de context, metoda eualimetrică, harta de dezvoltare operațională a subcompetențelor, matricea de asociere etc.

Curriculumul la *Limba și literatura română* pentru instituțiile cu limba rusă de instruire, clasele a X-a – a XII-a (aprobat prin ord. ME nr. 331 din 12.05.2010) este un document normativ ce descrie oferta educațională a disciplinei la treapta liceală, clasele a X-a – a XII-a.

Curriculumul evaluat este elaborat în acord cu documentele normative în vigoare la data elaborării documentului, anul 2010.

Totodată, în baza expertizei realizate, relevăm că curriculumul proiectat nu este în acord cu cadrul legislativ existent, documentele normative naționale și internaționale, politicile/paradigmele

educaționale adoptate: *Codul Educației al Republicii Moldova* (cod nr. 152 din 17.07.2014); *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020*. „Educația-2020” (HG nr. 944 din 14.11.2014); *Standardele de eficiență a învățării la Limba și literatura română* (apr. ord. ME, nr. 1001 din 23.12.2011), *Programul național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale, 2016-2020* (HG nr. 904 din 31.12.2015); *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: predare-învățare-evaluare (2003) etc.*

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Componenta Preliminarii

În componenta *Preliminarii* se specifică locul curriculumului în structura Curriculumului Național – disciplină obligatorie în cadrul ariei *Limba și comunicare*. Totodată, constatăm că în partea introductivă nu este definită/prezentată caracterizarea generală a curriculumului disciplinar, nu se specifică funcțiile și particularitățile curriculumului, nu se regăsesc aspecte de racordare a curriculumului la politicile educaționale adoptate la nivel național, dar și internațional *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: predare-învățare-evaluare*, necesitățile dezvoltării curriculare la treapta liceală.

Sugestii/recomandări de perfecționare/dezvoltare a componentei date.

- Identificarea scopului curriculumului, a locului acestuia în structura Curriculumului național, a dimensiunilor informativă/formativă, a particularităților curriculumului disciplinar la treapta liceală.

- Racordarea curriculumului disciplinar la politicile educaționale și curriculare, naționale și internaționale, CECRL.

1.2. Componenta Repere conceptuale/concepție

Componenta *Concepția didactică a disciplinei* reflectă unele aspecte specifice disciplinei și curriculumului disciplinar (scopul învățării limbii și literaturii române în școlile cu instruire în limba rusă, principiile curriculumului modern, valori și atitudini ce urmează a fi formate, descifrări de sens ale conceptului de competență/competență școlară, modul de abordare a conținuturilor educaționale (unități tematice, fenomene lingvistice) etc. Sistemul de valori identificat este direcționat pentru crearea reală a premiselor pentru formarea/dezvoltarea competențelor inter/transdisciplinare, competențelor specifice disciplinei. Valorile oferite de curriculum contribuie la formarea elevilor ca cetățeni activi ai societății în cadrul RM, dezvoltarea competenței de comunicare în limba română *prin valori și pentru valori*.

Inventarierea curriculumului ne permite să remarcăm că în concepție nu se regăsesc conceptele fundamentale ale disciplinei (limbă și gândire, limbă și vorbire, rolul limbii materne și a textului etc.), principiile învățării limbii române ca limbă nematernă, algoritmi de implementare a curriculumului disciplinar etc. Documentul evaluat nu corelează cu politicile educaționale naționale și europene *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*. Se constată un anumit deficit de concepte cu referire la valorile europene: *apărarea drepturilor omului, pluralismul de opinii, multilingvismul, asigurarea păcii, democrația, libertatea de exprimare, libertatea de circulație, spiritul civic, cooperarea, transparența, echitatea, toleranța etc.*

Concluzie: Concepția didactică a disciplinei, stabilită în curriculum, se axează pe *Concepția didactică la disciplina Limba și literatura română pentru elevii alolingvi*, aprobată prin Hotărârea Colegiului Ministerului Învățământului nr. 17 din 21.11.95, având o vechime de peste 22 de ani. Astfel, cadrul normativ depășit nu asigură plenar condițiile necesare de studiere a limbii și literaturii române în școlile cu instruire în limba rusă.

Sugestii/recomandări:

- Elaborarea unei noi *Concepții didactice a disciplinei Limba și literatura română în instituțiile cu instruire în limba rusă*, corelată cu documentele normative și strategice naționale și internaționale, politicile educaționale și curriculare existente, *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*,

ceea ce va permite sporirea calității procesului de învățare a limbii române de etniile conlocuitoare pe teritoriul RM.

- Redimensionarea curriculumului disciplinar la treapta liceală în acord cu documentul Consiliului Europei – CECRL privind însușirea limbilor nematerne/străine.

- Reevaluarea modului de structurare a disciplinei *Limba și literatura română în instituțiile cu instruire în limba rusă*, pe trepte de instruire, din perspectiva reconceptualizării studierii limbii și literaturii române începând cu treapta preșcolară (preșcolar – primar – gimnazial –liceal); studiul integrat al limbii și literaturii române în treapta gimnazială și liceală etc.

1.3. Componenta Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (subcompetențe)

Componenta *Competențe* a curriculumului proiectează 3 tipuri de competențe: **11** competențe *inter/transdisciplinare*, **11** competențe specifice ale disciplinei și a câte **49 – 53** de subcompetențe pe clase, structurate pe niveluri de performanță și deprinderi integratoare: *înțelegere la auz* (24), *vorbire* (53), *lectură* (38) și *scriere* (38) .

Competențele transversale, proiectate în curriculum, sunt în acord cu competențele recomandate de CE. Cât privește competențele specifice ale disciplinei considerăm că ele necesită a fi reduse ca număr și redactate în acord cu prevederile CECRL.

Analiza cantitativă și calitativă a subcompetențelor a arătat că numărul lor diferă de la clasă la clasă, iar repartizarea, pe orizontală și verticală, este neuniformă, accentul se plasează prioritar pe formarea/dezvoltarea competenței de vorbire – 53 de subcompetențe și mai puțin pe cele de înțelegere la auz – 24 (Tabelul 1.).

Tabelul 1.

Analiza subcompetențelor pentru treapta liceală pe clase

Clasa	Înțelegerea după auz	Vorbirea	Lectura	Scrierea	Total
X	9	15	14	11	49
XI	7	18	12	14	51
XII	8	20	12	13	53
Total	24	53	38	38	

Competențele specificate în curriculum reflectă adecvat esența disciplinei de studiu. Sunt formulate corect în termeni de finalități, au un grad de complexitate coerent. Numărul de competențe specifice este în acord cu potențialul disciplinei.

Totodată, constatăm o corelare fragmentară dintre subcompetențe, acestea se repetă de la o clasă la alta, iar elementul de noutate se „întrezărește” vag. Astfel, considerăm oportun ca în curriculumul disciplinar să fie indicate/specificate pe clase subcompetențele care urmează a fi dezvoltate și acele care urmează a fi formate în clasa respectivă.

Concluzii: Subcompetențele proiectate pentru treapta liceală asigură, în general, formarea/dezvoltarea competențelor specifice disciplinei și, parțial, a celor transversale/transdisciplinare.

- Subcompetențele nu se articulează coerent, atât pe orizontală, la nivelul fiecărui an de învățământ, cât și pe verticală, în succesiunea anilor de studii.

- Nu sunt specificate pe clase subcompetențele care urmează a fi dezvoltate și cele care urmează a fi formate în clasa respectivă (elementul de noutate).

- Se solicită o redactare/reformulare a subcompetențelor pe clase specifice treptei liceale.

Sugestii/recomandări:

- Evaluarea sistemului de competențe specifice disciplinei și structurarea acestora în corespundere *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, cu nivelurile descrise în documentul de referință (A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2).

- Identificarea competențelor specifice pentru treapta liceală.

- Dezvoltarea calitativă a subcompetențelor, cu specificarea aspectelor de noutate de la o clasă la alta.

- Precizarea pe clase a subcompetențelor ce urmează a fi dezvoltate (din clasele anterioare) și celor ce urmează a fi formate în clasa respectivă (subcompetențe specifice pentru clasa dată).

- Asigurarea formării competențelor necesare pentru comunicarea eficientă și integrarea sociolingvistică și profesională a elevilor alolingvi.

1.4. Componenta Conținuturi, unități de învățare

Analiza curriculumului, cu referire la conținuturile curriculare pentru treapta liceală, au arătat că acestea sunt, în mare parte, selectate conform particularităților de vârstă, prevăd abordări interculturale și interdisciplinare, sunt relaționate logic și metodologic cu sistemul de competențe ce urmează a fi format/dezvoltat pe clase. Conținuturile au o valoare formativă, un pronunțat caracter praxiologic, motivant, contribuie la familiarizarea tinerei generații cu cultura, tradițiile și obiceiurile poporului nostru, dar și a etniilor conlocuitoare pe teritoriul RM. Unele conținuturi prevăd abordări interdisciplinare.

Situația privind proiectarea orientativă a conținuturilor educaționale pe unități, clase la treapta liceală este prezentată în tabelul 2.

Tabelul 2.

Analiza conținuturilor pe unități, clase la treapta liceală

Repartizare orientativă a orelor	X	XI	XII
Unități de învățare	10	7	10
Unități de conținut	13	17	8
Nr. de ore	52/80	52/80	52/80
Recapitulare	8	8	8
Lucrări de evaluare	6	6	6

Conținuturile la treapta liceală sunt structurate pe teme/unități, ele variind de la 6 până la 40 de ore. O delimitare clară în unități nu este prezentată. În conținuturile lingvistice obligatorii este indicat și viitorul popular al verbului, fapt ce nu duce, în viziunea evaluatorilor, la vorbirea corectă și literară a elevului.

Conținuturile, în general, sunt relaționate logic și metodologic cu sistemul de competențe. Unitățile de conținut constituie un suport pentru formarea de comportamente/atitudini. Unele conținuturi prevăd abordări interdisciplinare. Se constată însă că unele conținuturi pentru treapta liceală sunt puțin accesibile, nu sunt relevante, actuale, nu au valoare practică, abundă în arhaisme, regionalisme, nu sunt motivante pentru elevi, sunt dificile pentru percepția elevilor, sunt multe ca volum etc.

Conținuturile educaționale, cu referire la valorile europene, sunt reflectate parțial în curriculumul disciplinar.

În viziunea tuturor evaluatorilor, studierea separată a limbii și literaturii române nu este relevantă pentru abordarea funcțional-comunicativă a procesului de instruire, formarea/dezvoltarea competenței de comunicare în limba română ca limbă nematernă.

Suporturile curriculare nu proiectează conținuturi educaționale diferențiate pentru elevii dotați și elevii cu nevoi speciale.

Nu este o concordanță între subiectele gramaticale studiate de elevi la limba română și cele studiate în limba maternă. Se constată confuzii când materia gramaticală ce urmează a fi studiată în limba română, nu a fost studiată anterior în limba maternă.

Toate cadrele didactice sunt asigurate cu curriculumul la disciplină, ghiduri de implementare a documentului de referință și manuale școlare. Ghidul de implementare corelează în mare parte cu așteptările cadrelor didactice. Acțiunile complementare necesare pentru implementarea curriculumului (manuale, ghiduri etc.) au fost realizate în termeni calitativi previzibili, dar este necesar a elabora caiete, fișe de lucru, teste de evaluare pe clase.

Concluzii:

- Conținuturile educaționale parțial corespund cerințelor actuale privind formarea în cadrul disciplinei Limba și literatura română a competenței lingvistice de comunicare în scopul integrării socio-profesionale.

- Nu toate conținuturile sunt relevante și necesită o revizuire calitativă și cantitativă.

- Parțial sunt reflectate în curriculumul evaluat conținuturile educaționale cu referire la valorile europene.

- Se urmăresc discrepanțe între conținuturile studiate în limba română ca limbă nematernă și cele din limba maternă.

Sugestii/recomandări:

- Actualizarea/modernizarea conținuturilor la disciplină, în vederea asigurării relevanței pentru interesele elevilor de astăzi, pentru perspectivele lor de dezvoltare personală, socială și profesională.

- Completarea componentei *Conținuturi educaționale* cu unități de conținut care să acopere și aspectul de *valori europene*.

- Realizarea studiului integrat al limbii și literaturii române în clase a X-a și a XII-a.

- Revizuirea, conținuturilor propuse în manualele pentru clasele a X-a și a XII-a, astfel încât să fie selectate și organizate în funcție de complexitate, domeniul de cunoaștere, nivelului general de formare al elevilor etc.

- Sincronizarea conținuturilor din Curriculumul disciplinar de limba și literatura română și Curriculumul la limba și literatura maternă.

1.5. Componenta Sugestii metodologice și activități de învățare

În componenta *Sugestii metodologice* este prezentată tipologia și specificul strategiilor didactice utilizate în valorificarea procesului didactic la disciplina *Limba și literatura română în școlile cu instruire în limba rusă*. Documentul evaluat orientează spre aplicarea strategiilor didactice active, interactive, se axează pe didactica modernă și reliefează o serie de exigențe și cerințe de care ar trebui să țină cont și profesorul de limba română ca limba a doua. Din punct de vedere teleologic, în curriculum se raportează strategiile didactice la competențele curriculare. Din punct de vedere comunicativ, este iminentă structurarea strategiilor didactice conform specificului activității comunicative (de înțelegere după auz/vorbire/lectură/scriere).

În curriculum sunt prezentate: tipologia și specificul strategiilor didactice pentru disciplina dată, cerințele de care trebuie să țină cont profesorul de limba română ca limba a doua, reperele și modalitățile de proiectare a strategiilor didactice, diversificarea și combinarea metodelor/tehnicilor de învățare în raport cu diferite criterii, formele de învățare, realizarea interdisciplinarității, dar și centrarea pe elev, învățământul inclusiv (la nivel teoretic) și utilizarea TIC prin: colectarea de informații / informarea, culegerea și procesarea datelor; utilizarea adecvată a resurselor Internet (site-uri informaționale și de cultură generală, biblioteci electronice, oferte de e-learning (învățare la distanță); utilizarea resurselor disponibile pe CD-uri (cărți, înregistrări audio și video etc.); realizarea de diverse proiecte și portofolii conform unor sarcini concrete; redactarea și prezentarea de diverse lucrări: prezentări în Power Point, cu utilizarea de proiectoare multimedia; redactarea de diverse texte: eseuri, referate, compuneri etc.; redactarea de texte utilitare, formulare: scrisori, cereri, CV-uri etc.

La cele menționate remarcăm că în document nu este prezentat aspectul dezvoltării creativității elevilor, dar și metodele/tehnicile de predare-învățare-evaluare potrivite pentru fiecare etapă a cadrului ERRE.

Strategiile didactice sunt selectate în raport cu finalitățile curriculare, particularitățile domeniului de cunoaștere, aspectul aplicativ.

Sugestii/recomandări:

- Prezentarea aspectelor metodologice în funcție de specificul predării unei limbi nematerne/străine, cerințelor CECRL, concepției curriculare.

- Selectarea strategiilor didactice în raport cu finalitățile curriculare, particularitățile domeniului de cunoaștere, aspectul aplicativ al procesului de instruire.

- Asigurarea unei expuneri explicite, coerente a modului de proiectare a demersului didactic la clasă axat pe orientarea *funcțional-comunicativă* și de valorificare a cadrului ERRE.

- Diversificarea modalităților de integrare a noilor tehnologii didactice, informaționale și de comunicare în procesul didactic la clasă.

- Prezentarea modalităților de lucru/strategiilor didactice pentru facilitarea procesului de instruire a elevilor cu necesități speciale.

1.6. Componenta Evaluarea rezultatelor școlare

În Componenta *Evaluare* se specifică scopul evaluării, tipologia acesteia, se indică modul de formulare al obiectivelor de evaluare, sunt enumerate metodele și tehnicile de evaluare și se

menționează că acestea pot fi aplicate în funcție de timpul și scopul evaluării, de tipul competențelor/standardelor în raport cu care se efectuează evaluarea.

Nu apar recomandări cu privire la dezvoltarea creativității elevilor, dar și modalitățile și formele de evaluare a elevilor cu CES.

Constatări:

- Modul de abordare a procesului de evaluare, exemplele de activități proiectate în curriculum sunt, în general, relevante.

- Nu sunt specificate în curriculum principiile evaluării, vag sunt proiectate aspectele privind evaluarea finalităților specifice disciplinei (înțelegerea la auz, lectura, vorbirea și scrierea), corelarea finalități-descriptori de evaluare-barem de notare.

- Nu sunt proiectate criteriile, cerințe/norme privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina respectivă.

Sugestii/recomandări:

- Diversificarea instrumentelor de evaluare, inclusiv a celor de evaluare orală, în contexte autentice de comunicare, racordarea lor la nivelurile de competențe stabilite în CECRL.

- Descrierea principiilor pe care se axează evaluarea demersului didactic, modurile de evaluare a finalităților specifice disciplinei, criteriile, cerințele/normele privind aprecierea și notarea elevilor.

- Valorificarea produsului ca element important al evaluării la disciplină.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII ȘI TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de **competențe/finalități**

Documentul definește interdisciplinaritatea ca abordare intrinsecă a studiului oricărei limbi moderne. Unele competențe specifice, dar și subcompetențe asigură formarea/ dezvoltarea principiului interdisciplinarității.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de **unități de conținut**

Analiza curriculumului permite observarea mai multor posibilități de realizare a unui demers interdisciplinar, prin referință directă la conexiunile posibile oferite de conținutul altor discipline (limba maternă a elevilor, limbile străine studiate, istorie, geografie, educație muzicală, științe exacte etc.).

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de **evaluare a rezultatelor școlare**

Considerăm necesar ca documentul să includă, alături de informația privind realizarea interdisciplinarității, recomandări concrete de realizare a principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare.

2.4. Stabilirea oportunităților de **integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a **mai multe discipline****

Din 2011, într-un șir de instituții de învățământ general din RM cu limba rusă de instruire, se implementează Proiectul educațional „Integrarea sociolingvistică a elevilor alolingvi prin extinderea numărului de discipline școlare studiate în limba română”, proiect care promovează învățarea integrată a conținutului și a limbii române ca limbă nematernă în cadrul unui șir de discipline școlare (educație tehnologică, educație muzicală, educație fizică, în limba română. Proiectul a dat rezultate bune și, în acest sens, considerăm oportună extinderea numărului de instituții / clase în care s-ar preda unele discipline școlare în limba română ceea ce ar oferi ulterior mai multe șanse de integrare socio-profesională ale elevilor alolingvi.

Sugestii/propuneri:

- Realizarea învățării integrate a unor discipline și a limbii române în instituțiile de învățământ general cu limba rusă de instruire.

- Creșterea ponderii disciplinelor studiate în limba română în instituțiile cu limba rusă de instruire.

- Elaborarea și instituționalizarea mai multor variante de implementare a educației multilingve.

- Promovarea și implementarea modelelor eficiente de învățare a limbii române în instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale.
- Realizarea studiului integrat al limbii și literaturii române în clasele a X-a și a XII-a.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului

Curriculumul la disciplina Limba și literatura română pentru treapta liceală este structurat logic, coerent, fiind respectat principiul concentric, prin progresie graduală a nivelului de complexitate. Formularea compartimentelor este relevantă.

Structura documentului pentru treapta liceală este similară cu celelalte trepte și cuprinde următoarele componente: PRELIMINARII, Administrarea disciplinei. I. Concepția didactică a disciplinei. II. Competențele transversale. III. Competențele transdisciplinare. IV. Competențele specifice ale disciplinei. V. Repartizarea temelor pe clase și pe unități de timp. VI. Subcompetențele disciplinei, unitățile de conținut, activitățile de învățare și evaluare – cl. X-XII. CONȚINUTURI EDUCAȚIONALE (*Aria tematică, Materia lingvistică*) - (*obligatorie*). V. Repartizarea temelor pe clase și pe unități de timp – clasele X-XII. VI. Subcompetențele disciplinei, unitățile de conținut, activitățile de învățare și evaluare. VII. Strategii didactice: orientări generale (metodologice). VIII. Strategii de evaluare. REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.

3.2. Designul curriculumului

Coperta este relevantă. Conținutul este repartizat uniform și este lizibil.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri

- Curriculumul disciplinar evaluat necesită a fi actualizat pe toate compartimentele, în acord cu actele normative naționale și internaționale.

4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național

- Considerăm oportună elaborarea unei noi *Concepții didactice a disciplinei Limba și literatura română pentru instituțiile cu instruire în limba rusă*, corelată cu documentele normative și strategice naționale și internaționale, politicile educaționale și curriculare existente, *CECRL*.

- Modernizarea Curriculumului la disciplina *Limba și literatura română* pentru instituțiile cu instruire în limba rusă, în corespundere cu documentele normative în vigoare, *CECRL*, politicile educaționale și curriculare, Concepția și Standardele de eficiență a învățării.

- Reevaluarea, în acord cu *CECRL*, a competențelor specifice disciplinei și a subcompetențelor pentru treapta liceală, stabilirea competențelor specifice pentru această treaptă.

- Proiectarea subcompetențelor pe clase, astfel ca să fie specificate subcompetențele care urmează a fi dezvoltate și cele care trebuie formate în clasa respectivă (elementul de noutate).

- Revizuirea conținuturilor educaționale la disciplină, actualizarea lor, în vederea asigurării relevanței pentru interesele elevilor de astăzi, nevoile lor de formare, perspectivele de dezvoltare personală, socială și profesională. Proiectarea unor conținuturi diferențiate pentru elevii dotați, elevii cu nevoi speciale.

- Îmbunătățirea structurală a repartizării temelor pe clase și pe unități de timp, prin indicarea exactă a numărului de ore orientativ pe teme și pe unități de învățare.

- Prezentarea aspectelor metodologice și de evaluare din perspectiva abordării funcțional-comunicative a procesului de învățare a limbii române ca limbă nematernă, cerințelor *CECRL*, concepției curriculare.

- Diversificarea modalităților de integrare a noilor tehnologii didactice, informaționale și de comunicare în procesul de predare-învățare-evaluare la clasă.

- Realizarea studiului integrat al limbii și literaturii române în clasele a X-a – a XII-a.

- Extinderea numărului de discipline școlare studiate în limba română în instituțiile cu limba rusă de instruire, prin promovarea metodologiei *CLIL*.

- Conceptualizarea și editarea unei noi generații de manuale, clasele X-XII, auxiliare didactice/ materiale didactice complementare, pe niveluri de învățământ, care să faciliteze învățarea disciplinei *Limba și literatura română*, în baza curriculumului modernizat: caiete ale elevului, cărți de lectură particulară, înregistrări audio/video, CD, lucrări didactice în format electronic, carduri cu imagini, fișe de lucru, teste/materiale practice pentru evaluarea curentă (orală și scrisă), fișe didactice de evaluare conforme CECRL etc.

- Asigurarea condițiilor pentru îmbunătățirea competențelor de comunicare în limba română ale elevilor din instituțiile cu instruire în limba rusă.

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina *Literatura universală*

Expert:

❖ DANIELA COTOVIȚAIA, consultant principal, MECC.

Nr. crt.	Componente ale Raportului	Descrierea conținutului componentelor: analiză, comparații concluzii, sugestii
1.	Introducere la <i>Raport</i>	
Partea 1. Evaluarea curriculumului disciplinar pe componente în baza criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative		
1.1.	<i>Componenta Preliminarii.</i>	<p>Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE</p> <p>1.1. Componenta Preliminarii</p> <p>În cadrul analizei au fost identificate următoarele aspecte forte ale curriculumului de Literatură universală:</p> <ul style="list-style-type: none"> - În cadrul <i>Preliminariilor</i> este definit în mod clar obiectivele documentului, valorificarea dimensiunii formative și informative a învățării prin studiul literaturii universale în școală; - Este argumentată necesitatea modernizării curriculumului, în perspectiva centrării pe competențele specifice disciplinei prin studiul diacronic al literaturii universale în clasele X, XI și studiul monografic în baza marilor teme literare în clasa a XII-a; - Este definit scopul curriculumului ce vizează formarea unui sistem de competențe corelat formării și fortificării componentei umanistice a elevului prin studierea disciplinei (pag. 3); - Este specificat statutul disciplinei care este obligatorie și aparține ariei curriculare „Limbă și Comunicare” (pag. 4). <p>Concluzii și recomandări de perfecționare/dezvoltare a componentei date.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De inclus în <i>Preliminarii</i> documentele de politici educaționale aprobate după anul 2010: Codul Educației (2014); Strategia sectorială „Educația 2020”, Standardele de eficiență a învățării (2012), care vizează ajustarea curriculumului la politicile curriculare și educaționale; - De accentuat, în mod clar, funcțiile și importanța curriculumului la Literatura universală pentru clasele liceale cu profil umanist în baza Cadrul de Referință al Curriculumului Național.
1.2.	<i>Componenta Repere conceptuale/concepție</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepția curriculumului accentuează aspectele specifice disciplinei Literatura universală, afirmând dezideratul formării culturii literar-artistice și a culturii comunicării. • Valorile și atitudinile formate prin predarea disciplinei sunt relevante și accesibile conform particularităților de vârstă ale elevilor. • Este distinct și pertinent formulată configurarea structurii conținuturilor pentru fiecare clasă cu specificarea epocilor, curentelor literare, a genurilor și speciilor literare (clasa (X, XI) și a celor 6 mari teme literare: Copilărie, adolescență, tinerețe; Aventură și călătorie; Arta iubirii; Război și Pace; Condiția umană; Timpul eului. • Concepția curriculumului corelează cu politicile educaționale și curriculare. Este argumentat în mod pertinent rolul studiului diacronic în perspectiva înțelegerii de către elev a canonului literar universal. Este relevant argumentat rolul literaturii de frontieră și a textelor teoretice (manifestele literare) în procesul de înțelegere a fenomenului literar. <p>Concluzii și recomandări de perfecționare/dezvoltare a componentei date.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propunem a fi revăzută prevederea cu privire la distribuirea numărului de ore pentru clasele cu studiu aprofundat al limbilor străine pentru care se alocă câte 2 ore săptămânal și în clasa a X-a (pag. 4). Această prevedere nu mai este actuală. În același timp, în curriculum nu a fost prevăzută și dublarea numărului de ore pentru clasa a X-a la repartizarea orientativă a conținuturilor și unităților de timp. Numărul de ore alocat este de 34 de ore. - De inclus principiile de selectare a textelor literare în corespundere cu unitățile de conținut propuse. - De reformulat unele teme literare, eventual, integrându-se anumite conținuturi în așa măsură ca, în perspectivă, prin mijlocirea textului literar, să fie valorificate alte domenii

		care ar putea contribui la îmbogățirea orizontului de cunoaștere și a viziunii elevului asupra problematicii lumii contemporane (ex. tehnologizarea, educația pentru mass-media).
1.3.	Componenta Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (subcompetențe)	<p>Curriculum prevede clar formarea celor 4 competențe specifice corespunzătoare disciplinei, formulate coerent și respectându-se gradualitatea procesului de formare la elevi a competențelor specifice.</p> <p>Deosebit de valoros este faptul că se accentuează importanța sincronizării unor fenomene literare, totodată, asigurându-se corelarea cu fenomenul literar românesc. Acest aspect este urmărit cu responsabilitate și în formularea competențelor specifice disciplinei (CS 3.1, 3.2, 3.3).</p> <p>Concluzii și recomandări de perfecționare/dezvoltare a componentei date.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este necesar să fie revăzută repartizarea subcompetențelor pentru fiecare clasă, în așa măsură ca să fie asigurată, printr-o pondere echilibrată, formarea graduală a fiecărei competențe specifice. Așa de exemplu, pentru clasa a X-a subcompetențele 1.1 și 1.2 se regăsesc de 5 ori prin corelarea cu cele 7 unități de conținut propuse. În același timp, subcompetența 2.4 este valorificată de 0 (zero) ori, iar subcompetențele 1.3, 2.3, 3.2, 3.3 și 4.1 sunt reluate doar o singură dată. În clasa a XI-a și a XII subcompetența 2.4 este prezentă câte o singură dată. Total: de 2 ori. Aceasta se constată în contextul în care subcompetența 2.4 <i>Stabilirea unor conexiuni între viziunile asupra lumii reflectate în texte literare aparținând diferitor curente/mișcări literare</i> este una esențială în procesul formării competențelor specifice disciplinei Literatura universală. Cu atât mai mult, aceasta este o competență de integrare și transfer deosebit de valoroasă pentru formarea profilului absolventului la disciplină. - Propunem a fi completat setul de competențe specifice prin delimitarea clară și a domeniului care vizează dialogul/comunicarea interculturală prin mijlocirea textului literar. Acest aspect este doar menționat la rubrica <i>Valori și atitudini</i> (pag. 6), dar nu este reluat, în mod consecvent, în formularea competențelor specifice ulterior. - Chiar dacă conform cadrului conceptual al curriculumului unul dintre domenii este Cultura comunicării, propunem să se reformuleze setul de competențe specifice (4.2. <i>Aplicarea unor tehnici de elaborare a diverselor tipuri de compoziții</i> 4.3. <i>Exprimarea orală și/sau în scris a opiniilor personale asupra unor texte literare și nonliterare</i>) prin racordarea concretă la specificul disciplinei Literatura universală, evitându-se formularea generalizantă, care poate fi interpretată drept o transferare automată de conținuturi curriculare de la disciplina Limba și literatura română.
1.4.	Componenta Conținuturi, unități de conținuturi	<ul style="list-style-type: none"> • Structurarea conținuturilor pe unități este coerentă și permite formarea la elevi a competențelor specifice ale disciplinei Literatura universală și asigurarea formării la elevi a dominantei profilului umanist. • Unitățile de conținuturi au valoarea formativă și probează relevanță științifică și praxiologică, culturală și motivațională. <p>Concluzii și recomandări concrete de dezvoltare a acestei componente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propunem ca anumite conținuturi să fie integrate și decongestionată (de exemplu, numărul de noțiuni-cheie la Clasicism este impunător și nu întotdeauna absolut relevant: „epopee, realism psihologic, aforism și caracter aforistic, intrigă, deznodământ etc.” (pag. 20). - La clasa a XI-a, este necesar să fie alocate mai multe conținuturi și ore pentru modernism, avangardă și postmodernism printr-o echilibrare/recuperare din contul ponderii curentelor literare tradiționale care sunt foarte generos valorificate și la disciplina Limba și literatura română.
1.5.	Componenta Sugestii metodologice/strategii didactice	<ul style="list-style-type: none"> - Componenta <i>Sugestiile metodologice/strategii didactice</i> este pertinentă și relevantă, fiind orientarea spre învățarea activă și dezvoltarea creativității elevilor. - Metodele și strategiile propuse converg spre formarea de competențe specifice disciplinei Literatura universală. - Este salutabil faptul că sunt recomandate diferite tipuri de lectură, care pot fi adaptate în dependență de obiectivele concrete propuse și strategii participativ-active moderne și actuale. <p>Concluzii și recomandări de dezvoltare a acestei componente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se recomandă continuarea dominantei metodologice existente și dezvoltarea acesteia prin valorificarea proiectului de grup, precum și a instrumentelor Web 2.0.
1.6.	Componenta Evaluarea	<p>Sugestiile de evaluare sunt clare, pertinente, oferind foarte multă libertate/responsabilitate cadrului didactic.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concluzii și sugestii de dezvoltare a acestei componente.

		<ul style="list-style-type: none"> - Se recomandă să fie oferite sugestii de evaluare corelate cu sugestiile metodologice propuse anterior (pag. 30 -31). - Evaluarea să fie axată pe sarcini autentice, care valorifică probleme reale, situații din viața elevului, transferabile ca impact axiologic procesului său de autorealizare.
Partea 2. Evaluarea curriculumului disciplinar din perspectiva interdisciplinarității și transdisciplinarității		
2.1.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/ finalități	
2.2.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de unități de conținuturi	
2.3.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare	
2.4.	Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline	
Partea 3. Designul și integralitatea curriculumului		
3.1.	Structura curriculumului	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculumul la disciplina Literatura universală este structurat logic, coerent, respectându-se principiul concentric, prin progresie graduală a nivelului de complexitate. În linii generale, curriculumul reflectă principiul interdisciplinar și transdisciplinar, acestea fiind prezente și în Concepția didactică a disciplinei.
3.2.	Designul curriculumului	Este corespunzător.
Partea 4. Concluzii generale și recomandări privind reactualizarea curriculumului respectiv		
	<p>IMPORTANT!</p> <p>Considerăm absolut necesar ca în următoarea generație curricula să nu se regăsească două curricula distincte pentru școala națională și pentru minorități separat. Nu este justificată risipirea de mijloace pentru a elabora 2 curricula, cu două echipe de autori diferiți, ulterior cu editare de manuale, pentru a forma aceleași competențe specifice disciplinei în corespundere cu profilului absolventului din clasele umaniste. Este suficientă asigurarea traducerii.</p>	

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului la disciplina *Limba și literatura rusă*, ciclul gimnazial / liceal

Experți:

- ❖ MARIA MACOVEI, prof., grad diactic I, LT „Constantin Popovici”, s. Nihoreni, raionul Râșcani.
- ❖ ALLA NIKITCENKO, dr., consultant principal, MECC.

INTRODUCERE

Необходимость оценки куррикулума как «подвижной системы ведущих идей и целей школьного преподавания в целом» продиктована новым видением образовательного пути (образовательной политики), призванной предусматривать ожидания общества в отношении результатов обучения в соответствии с уровнями образования, а также изменениями в социальной, экономической, политической сферах общества.

Основной задачей оценивания куррикулума является качественная оценка куррикулума по русскому языку и литературе, (другим дисциплинам) как проекта, как процесса, как «продукта» и документа, включающего теоретические, методологические и практические аспекты.

Цель оценивания куррикулума – модернизировать данный (анализируемый) куррикулум с учетом выявленных ранее недостатков:

- высокого уровня теоретизированности;
- низкого уровня релевантности и практического применения содержания, предусмотренного куррикулумом гимназического и лицейского циклов для обучения в течение всей жизни, а также – для утверждения уч-ся в личном, общественном и профессиональном плане;
- чрезмерной концентрации формативного и итогового оценивания на знаниях и воспроизведении содержания в ущерб оцениванию компетенций (содержание экзаменационных тестов за курс гимназии, БАКа, схемы оценивания);
- недостаточное формирование жизненных навыков (содержание учебного материала не является примером и не соответствует современным потребностям учащихся).
- не реализуется в полной мере принцип межпредметности (связь с румынским языком, иностранными языками, историей и др.).

Анализ и оценивание куррикулума 2010 года связаны непосредственно с тенденцией дальнейшего развития и реформирования образования, а также с логическим завершением цикла функционирования действующего куррикулума.

Оценивание куррикулума проведено методами анализа и сравнения, основанными на выводах, сравнительных характеристиках существующего куррикулума по русскому языку и литературе (гимназические и лицейские циклы) с Кодексом об Образовании (2014 г.), Национальной Стратегией Развития Образования (2020), другими образовательными документами настоящего периода; с результатами национальных экзаменов за курс гимназии, лицея; практиками работающих учителей; предложениями учащихся и родителей.

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

Куррикулум по русскому языку и литературе 2010 года (гимназического и лицейского циклов) соответствует образовательной политике 2010 года и является достаточно устаревшим по отношению к требованиям и ожиданиям современного общества.

Одним из основных концептуальных положений данного куррикулума является понятие о «школьной компетенции», под которой понимается совокупность (интегрированная система) знаний, умений и навыков, ценностных отношений, приобретаемых учащимися в ходе обучения,

и которые могли бы быть востребованными и реализованными в специфических условиях, адаптированных к возрасту ученика и его индивидуальным способностям.

Система полученных знаний, сформированных умений, навыков и ценностных отношений необходима школьнику для разрешения определенных проблем, с которыми он может столкнуться в реальной жизни.

Однако система компетенций по предмету «Русский язык» в 5-12 классах недостаточно отражает социально-ориентированный подход (акцент – на личностное ориентирование).

Типы учебной деятельности учащихся связаны, в большей степени, с изучением языка и теории, направленные на формирование коммуникативных, информационно-отображающих (когнитивной) компетенций, что, в основном, способствует развитию практических навыков, навыков предприимчивости и инициативности.

В структуре Национального куррикулума куррикулум по русскому языку и литературе занимает соответствующее место, как один из элементов структуры, наряду с такими элементами как: базовый учебный план, «рамочный» учебный план для каждого цикла обучения и др.

Структура куррикулума по русскому языку и литературе определяется базовым учебным планом Национального куррикулума и может адаптироваться под индивидуальные потребности учебных заведений.

Функции данного куррикулума заключаются в развитии культурологической, эстетической, читательской, языковой, коммуникативной и речевой компетенций как ведущих стратегий обучения, воспитания, оценивания.

Спецификой куррикулума «Русский язык и литература» является формирование образного логического мышления учащихся на основе языкового и литературного образования, определение способов активизации их творческой деятельности, формирование высоко духовной, нравственной, образованной, толерантной личности через идейно-эстетическую проблематику художественных произведений, их жанровое своеобразие, выдающейся ролью в истории русской и мировой литературы.

Специфические компетенции по предметам «Русский язык» и «Русская литература» в целом адекватно отражают ключевые компетенции данного образовательного цикла, специфику научного, технологического и культурного уровня. Конечные цели (прогнозируемый результат) соотносимы с объемом знаний, который получит гимназист/лицеист к концу изучаемого курса.

Специфические компетенции по предмету уточнены для каждого учебного цикла, формируются на основе изученных фактов, понятий и т.п. и взаимосвязаны с такими ключевыми компетенциями, как:

- учения/ умения учиться;
- общения на русском языке;
- компетенции самопознания и самореализации;
- социальные и гражданские, (нравственные компетенции);
- компетенции культурного самовыражения и осознания культурных ценностей..

Специфические компетенции в целом направлены на развитие действенно-стратегических компетенций и творческих способностей учащихся. Однако специфические компетенции по предмету «Русский язык» в 5-9 классах недостаточно отражают социально-ориентированный компетентностный подвид.

Специфические компетенции изменяются / усложняются от одного класса/ цикла к другому, являются качественно развивающимися и вытекающими последовательно, не требуют укомплектований новыми компетенциями и навыками развития. Нет необходимости в перераспределении межпредметных, специфических компетенций из года в год.

Для формулировки специфических компетенций использованы конкретные термины.

Общее количество специфических компетенций, установленных для каждого образовательного периода обучения, не является рациональным, доступным в полной мере.

Выдвигаются единые требования (как конечный результат) к уровню подготовки выпускников. Возможно добавление / уточнение в этой связи конкретных формулировок:

- «базовый уровень»; «углубленное изучение».

Целесообразно сократить общее количество специфических компетенций в курсе по литературе для лицейских классов и пересмотреть необходимость развивать следующие умения и навыки:

- владеть стиховедческими понятиями (конкретно: «верлибр») в 10 классе;
- анализировать стихотворение в соответствии с системами стихосложения («дольник», «тактовик») в 11 классе.

По русскому языку сократить/ пересмотреть:

- умения определять тип связи предложений в тексте (9 класс);
- умение продуцировать тексты научного стиля различной жанровой принадлежности (12 класс);
- изменить формулировку следующих компетенций в 12 классе, так как данные формулировки не соответствуют возрасту и развитию учащихся 12 класса (заменить слова):
- умение ... определять тексты;
- умение ... определять автора.

Специфические компетенции = субкомпетенции соответствуют операциональному развитию способностей учащихся, охватывают когнитивную область, частично отражают интересы и различного рода отношения, являются способствующими развитию у учащихся таких умений и навыков: использование знаний в конкретных ситуациях; решение различных проблемных ситуаций осознанно, предпринимая определенные действия, проявляя личное отношение (поведение), соответствующее результату.

В анализируемом курсе по предметам «Русский язык» и «Русская литература» для 10-12 кл. нет обозначенного понятия «субкомпетенция». Последние упоминаются (в качестве примеров) только в разделе «содержательные единицы» курса для 5-9 классов. Прослеживается так называемые «специфические компетенции», которые конкретно описаны в каждом из курсов для каждого цикла / класса. Учителя, преподающие учебную дисциплину (учитывая методические требования к проектированию и оформлению урока) ориентируются при подготовке к образовательной деятельности на специфические компетенции, формулируя субкомпетенции самостоятельно.

Следует четко обозначить и разграничить данные понятия «специфические компетенции» и «субкомпетенции».

«Субкомпетенции» = «специфические компетенции» представлены по классам конкретно, сформулированы с учетом содержательных единиц учебного процесса, фокусируют дидактическое действие на конечный результат ученика, что делает «субкомпетенции» наиболее значимыми, являются практически общими для учебных дисциплин: «Русский язык» и «Русская литература».

При восприятии и понимании в курсе данных понятий «субкомпетенция» = «специфическая компетенция» как идентичных – целесообразно обратить внимание на некоторые детали по изменению формулировок и внесение определенных конкретных (уточняющих) определений:

- возможность объединить слова «осознанно» и «осмысленно» читать тексты (5 класс);
- объединить «выразительно читать художественные тексты и поэтические тексты ...» в одну компетенцию (5 класс);
- конкретизировать необходимые изобразительно-выразительные языковые средства (7 класс), так как средств существует достаточно много;
- компетенция «отвечать на вопросы по содержанию текста» больше подходит для 6 класса/ 7 класса;
- расширить формулировку: «создавать тексты...» с указанием количества предложений (объем) в тексте (8 класс);
- изменить формулировку: «читать по ролям» (для учащихся 9 класса это просто);

- дополнить компетенцию: «редактировать... в соответствии с требованиями, предъявляемыми культурой русской речи» указанием конкретных требований.

В курсе 2010г. осуществлена логическая последовательность усвоения элементов содержания; даны рекомендации по примерному распределению часов (согласно модулям), методические рекомендации (по выполнению) общего характера.

Линейность структуры содержания обучения обеспечивает последовательное, системное изучение многоуровневой системы языка и параллельное формирование речевых и коммуникативных умений у учащихся. Содержательные единицы соответствуют структуре рассматриваемой дисциплины. сосредоточены на прогрессивном развитии понятий и являются источником для достижения общих и конкретных целей учебно-воспитательного процесса. Содержание имеет практическую ценность, является существенным для повседневной жизни учеников: формирование общеязыковых, культурных, коммуникативных компетенций.

Содержание программного материала представлено корректно, без явно обозначенных двусмысленных, сомнительных понятий в отношении общечеловеческих, нравственных и культурных ценностей. Научных ошибок и устаревших понятий нет. Материал с низким содержанием отсутствует. Критерии классификации содержания учтены. Содержание программы логически связано со специфическими компетенциями.

Содержание (модули, тематическая направленность) оптимально отражает состояние развития науки о русском языке и истории русской литературы за исключением недостаточности внимания на такие аспекты:

- вариативность норм современного русского языка (учет существующих взглядов на проблему);

- развитие и состояние русской литературы в настоящий период (начало XXI века) на всех уровнях (новые тенденции, актуальные темы, современные авторы и их произведения).

Программное содержание учебной дисциплины «Русский язык» не в полной мере обеспечивает формирование коммуникативных компетенций учащихся. Владение теоретическими знаниями изолировано от умения применять эти знания в практической речевой деятельности. Необходимо обеспечить оптимальное содержание между изучением языка и формированием практических речевых навыков с учетом существующим в настоящее время объемом учебных часов.

Целесообразно признание самостоятельности школьных предметов «Русский язык» и «Литература» с учетом их традиционной взаимной связи, а также – соблюдение в курсе общих подходов к структуре разделов «Русский язык как учебный предмет» и «Литература как учебный предмет», т.к. единообразие обеспечит целостность и логичность содержания. Важно сохранить линейное построение курса обучения (по литературе) на заключительном этапе школьного образования.

Разнообразие образовательных потребностей и запросов учащихся предусматривает вариативность (рекомендации) содержания по предмету и необходимость модифицирования курса в помощь учителю для разработки рабочих курсов (модифицированных)

Нет конкретного разделения на базовое (минимальный, основной уровень) и углубленное (для одаренных учащихся) изучение предмета. Не в полной мере обеспечена дифференциация содержания курса с учетом образовательных потребностей и интересов учащихся (возможностей, уровня владения языком и т.п.), а также для изучения русского языка в условиях многоязычия (этническая принадлежность учащихся).

Обратить внимание при отборе произведений для изучения на критерии их соответствия задачам, развитию ученика и его возрастным особенностям (например, в 6 кл. «Дубровский» А. Пушкина; в 8 кл. – «Капитанская дочка»).

В содержании (список для чтения и изучения) нет произведений о проблемах современных подростков (с 5 по 9 кл.).

Основной способ предъявления произведения в школе – чтение его *полного текста*, поскольку речь идет о художественных произведениях, одним из важнейших признаков

которых является эстетическая целостность. В большинстве случаев недопустимо пропускать эпизоды и фрагменты, которые на первый взгляд могут показаться неважными или «затянутыми»; исключен краткий пересказ сюжета как способ первичного предъявления текста. Некоторые произведения в силу их специфики можно изучать *по фрагменту* (по возможности завершённой части – главе и т.п.). Некоторые произведения (например, древнерусской литературы), трудные для чтения и восприятия современных школьников, должны изучаться в переложении. Тем не менее, они являются предметом обязательного, а не рекомендованного изучения, поскольку их отсутствие в программе серьезно затруднит создание целостной картины развития литературы.

Так как в настоящее время заметно снижение мотивации учащихся к чтению следует усилить компонент, направленный на формирование читательских компетенций. В этой связи – пересмотреть список произведений, предложенный для изучения по фрагментам, важно фрагменты конкретизировать.

Содержание по русскому языку целесообразно дополнить перечнем необходимых для изучения лингвистических понятий и терминов.

Обязательным является линейное строение курса обучения на заключительном этапе школьного литературного образования, что позволяет обобщить и систематизировать знания учеников на историко-литературной основе, дать научно обоснованную картину литературного процесса (отсутствие линейной, хронологической основы в освоении литературы противоречит принципу научности, историзма, разрушает системность обучения);

Допустимы варианты построения курса в лицейских классах на историко-литературной основе.

Сохраняет свое значение традиционный вариант трехгодичного курса (10-12 классы), при котором XX век изучается в выпускном классе.

В системе обучения русскому языку и литературе оценивание занимает важное место, поскольку является составным компонентом триады, отражающей сущность учебного процесса: обучение – учение – оценка. В качестве основного концептуального положения принимается тезис, согласно которому подлежит оценке и замеряется следующая иерархия компетенций: специфические → межпредметные → ключевые.

Система оценивания включает следующие виды и формы оценки языковой, читательской, речевой и коммуникативной компетенций учащихся, направленных на текущий учет знаний, умений и навыков (по мере усвоения конкретных тем), а также – суммарная (итоговая) оценка, осуществляемая в конце семестра, этапа обучения (тематические зачеты, развернутые эвристические беседы, контрольные работы, устный опрос, письменные творческие работы (контрольные итоговые), тестирование и т.п.).

Тестирование в дидактике выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную:

Диагностическая функция заключается в выявлении уровня компетентности учащегося. По объективности, широте и скорости диагностирования тестирование превосходит все остальные формы педагогического контроля. Обучающая функция тестирования состоит в активизации учебно-познавательной деятельности школьника. Воспитательная функция проявляется в осознании школьником периодичности и неизбежности тестового контроля, что дисциплинирует, организует и направляет деятельность учащихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развивать свои способности.

Объективная оценка учебных достижений осуществляется, как правило, стандартизированными процедурами, при проведении которых все учащиеся находятся в одинаковых (стандартных) условиях и используют примерно одинаковые по свойствам измерительные материалы (тесты).

Такую стандартизированную процедуру оценки учебных достижений предлагаем реализовывать в виде тестирования, которое является основной формой итогового контроля в Республике Молдова.

Преимущества тестов в сравнении со всеми возможными формами контроля заключаются в следующем:

- все учащиеся находятся в равных условиях, что позволяет объективно сравнивать их достижения;
- исключается субъективность оценивания;
- результаты можно подвергнуть статистической обработке;
- существенно экономится время, затрачиваемое на проверку.

Оценивание не должно быть просто констатирующим и проверочным, но и формирующим, определяющим и предугадывающим, стимулирующим, мотивационным, школьным и профессиональным ориентиром.

Оценивание перестает быть приложением к учебно-воспитательному процессу, оно постоянно прогрессирует, переходя в ранг одного из важнейших факторов обучения, способного влиять на сферы и условия обучения и воспитания.

Современное школьное оценивание отказывается от санкционированной функции, не допускает оценивания только того, что учащемуся преподавалось и того, что выучили, помогает ученику открыть свои возможности обучения, становления и развития, помогает самореализоваться – это главная проблема для современного подростка, таким образом, ему предоставляется возможность самостоятельного обучения.

Анализ куррикулума выявил ряд актуальных проблем в данной области, например:

- практика преувеличения важности когнитивной области в ОШР;
- необоснованная автоматизация целей из куррикулума и обучающего содержания, которая провоцирует уменьшение комплексного характера целей обучения и знания;
- чрезмерное признание конечных результатов легко оцениваемыми.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

Русский язык и литература, как учебные предметы, составляют ядро школьного гуманитарного образования: они формируют языковую личность, приобщают учеников к красоте и богатству художественного слова, помогают овладеть всеми возможностями русского языка и потенциалом словесного искусства для дальнейшего саморазвития и самореализации.

При межпредметном подходе к изучению русского языка и литературы в определенной степени установлены общие для учебных предметов компетенции, которые ведут к реализации целей более высокого уровня, что обеспечивает формирование и развитие ключевых коммуникативных, языковых компетенций, обусловленных личностно-ориентированным характером обучения; к учету индивидуальности эстетического восприятия произведений искусства, максимальной опоре на личный опыт и возможности школьника в процессе изучения литературы; гуманизации учебного процесса в целом.

Возможность и необходимость осуществления межпредметных связей русского языка и литературы определяется (в данном куррикулуме) конкретно, находят отражение как в формировании компетенций, так и видах деятельности учащихся. Они являются конструктивным и преобразующим практику обучения дидактическим принципом, реализация которого позволяет достичь целостности процесса обучения, единства ключевых и специфических компетенций, методов и приемов преподавания и оценивания, организационных форм обучающей деятельности.

В зависимости от дидактических целей межпредметные компетенции рассматриваются с точки зрения:

- а) общности методов и приемов;
- б) форм преподнесения знаний;
- в) формирования умений и навыков;

г) общности предметов в плане развития интеллектуально-познавательных способностей учащихся;

д) воспитания креативной активности и самостоятельности в учебной деятельности.

Дидактическая концепция по предмету отражает в большей степени направленность на междисциплинарность (взаимосвязь) русского языка и литературы, литературы и истории, гражданского воспитания.

Прослеживается частичная связь между куррикулумами по русскому языку и куррикулумами по предметам данной куррикулярной области «Язык и общение», наблюдаются некоторые расхождения, например, с куррикулом по истории (изучается история румын и всемирная история). Осуществление непосредственной связи с историей происходит в следующих направлениях: история науки / литературы / языка. Конкретным проявлением этой связи являются: использование сведений из истории языкознания (объяснение лингвистических терминов); историко-лингвистический комментарий (синонимические отношения, многозначность и др.); привлечение этимологических справок при толковании значений отдельных слов, фразеологизмов, при формировании орфографической грамотности.

Прослеживается разновидность сопоставительной связи русского языка с изобразительным и музыкальным искусством. Такая связь стимулирует интеллектуально-познавательную и речевую деятельность учащихся, ибо искусство интенсивно развивает творческую фантазию, эстетический вкус, эмоциональную чуткость, воображение.

Основой связи русского языка с литературой являются художественные тексты разных жанров. Материалы учебников истории, географии, химии способствуют овладению такими стилями речи, как научный (в частности, его научно-популярная разновидность) и официально-деловой (документы различного плана).

Межпредметные компетенции при изучении литературы формируются в нескольких главных направлениях:

а) русская литература и русский язык (в плане развития речи, наблюдения над стилем писателя и языком художественного произведения, средствами выразительной передачи мысли художника и др.);

б) русская литература и история (роль исторических знаний в изучении биографии писателя, характеристика эпохи создания произведения, взаимосвязь истории общества и истории развития литературы и искусства и др.);

в) русская литература и изобразительное искусство;

г) русская литература и музыка;

д) русская литература и мировая литература, в том числе литература родного края и региона (произведений литературы Молдовы практически не наблюдается в списке изучаемых текстов).

В помощь учащемуся в учебных пособиях по русской литературе представлены материалы, способствующие развитию названных компетенций, например, «странички истории», «это интересно», и пр., учебные статьи, направленные на конкретное сопоставление произведений литературы и живописи, литературы и музыки. Вопросы и задания по анализу художественного текста ориентируют учащихся на внимательное прочтение художественного текста с целью постижения его языкового и стилового своеобразия.

Межпредметная компетенция имеет ценность, является значимой для уровня развития учащегося соответствующего возраста, так как предлагает пересечения различных предметных связей. Связывающим являются единицы содержания по предметам: «Русский язык» – «Русская литература»; «Русская литература» – «История»; «Русская литература» – «Всемирная литература»; «Русская литература» – «Гражданское воспитание» и прочие связующие предметов гуманитарного и эстетического циклов.

Стратегии текущего оценивания и итогового оценивания предполагают выполнение комплексного анализа текста, что дает представление об уровне сформированности языковых и речевых умений и навыков учащихся, осознанном отношении к использованию единиц

языковой системы в тексте. Анализ текста на уроках русского языка и литературы помогает в большей мере решить проблему межпредметных связей, так как на этом этапе важно, как реализуются полученные знания, умения и навыки применительно к разным учебным предметам.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

Являясь самостоятельным научно-методическим документом, Куррикулум 2010 года выполняет функцию связующего звена в системе научно-методической документации, создает фундамент для разработки и реализации различного рода проектирования учебной деятельности по литературе и русскому языку, гарантирует их научную и педагогическую обоснованность.

Куррикулум описывает методологические подходы к изучению русского языка и литературы в школе, устанавливает требования к содержанию и объему образования школьников на всех этапах основного образования, включая перечень обязательных для изучения дидактических единиц (авторов и их произведений, разделов науки о языке, понятий и терминов и т.п.), обеспечивает преемственность образовательных этапов, а также предлагает способы решения ряда вопросов организации обучения.

Важно, чтобы при разработке нового Национального куррикулума были учтены все аспекты куррикулярной политики, обозначенные на законодательном уровне в «Кодексе об Образовании» (2014 г.), «Стратегии Образования – 2020».

ИТОГОВЫЙ ОТЧЕТ

оценивания куррикулума по *Русскому языку и литературному чтению* в гимназиях с румынским языком обучения

Expertji:

- ❖ ALA NIKITCENKO, dr., consultant principal, MECC.
- ❖ IVANCA ROTARI, profesor, grad didactic I, LT „*Natalia Dadiani*”, mun. Chişinău.

Образование в Республике Молдова основывается не только на компетентностном и личностно-ориентированном подходе к обучению, но и на активном внедрении в учебный процесс современных дидактических технологий, включающих принцип индивидуализации. Общество должно быть уверено, что абсолютно все учащиеся смогут быть успешны и предопределят свое будущее. Способность к общению во всех видах речевой деятельности важнейший фактор того, что в куррикулуме найдут отражение достижения современной педагогики, психологии и методики обучения языкам, в том числе и русскому языку.

Основной целью оценивания куррикулума по русскому языку и литературному чтению для гимназий с румынским языком обучения является модернизация подхода к процессу преподавания–учения–оценивания и подготовка нового документа, который отразит основное законодательство о функционировании языков на территории Республики Молдова и на основании Закона об образовании.

Важнейшая задача – составление выводов и рекомендаций, опирающихся на индикаторы, вопросы оценки и методы, которые помогут в дальнейшем обновить куррикулум, согласно новых требований современности.

Куррикулум по русскому языку и литературному чтению для гимназий с румынским языком обучения использует общепринятые компоненты содержания учебной дисциплины: речевая тематика, элементы конструирования речевой деятельности, литературно – тематические блоки, литературно – речевые и рече- языковые сведения и понятия. Основное назначения документа – служить инструментом, который регулирует деятельность учителя/ученика (ов) и документом для авторов учебников, вспомогательных пособий, учебно – дидактических материалов и методических рекомендаций. Поэтому важно было проанализировать и зафиксировать следующие аспекты:

- Место данного куррикулума в структуре Национального куррикулума;
- Функции данного куррикулума;
- Особенности данного куррикулума;
- Соотношение данного куррикулума с воспитательными задачами Образования Республики Молдова.

Необходимо подчеркнуть, что школьная компетенция включает способность к общению на русском языке во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме.

Куррикулум по русскому языку и литературному чтению для гимназий с румынским языком обучения – часть Национального куррикулума, основными принципами которого являются функциональность, коммуникативная направленность, мотивированность, содержательность, целенаправленность и ситуативная соотнесенность. Особенностью данного документа является тот факт, что сохраняется условное разделение обучения на конкретные этапы: комплексное обучение в V-VII классах и интегрированный курс в VIII – IX классах.

При анализе концептуальных основ важно отметить, что в большинстве случаев прослеживается доходчивость и ясность в изложении материала, который соответствует главным задачам обучения. В целом концепция отражает принципы современного образования. Формирование коммуникативной компетенции осуществляется на базе отрывков из произведений, объединенных в тематические блоки с выходом на достижение определенных способностей учащимися:

- Осознавать и понимать роль и значение русского языка для установления взаимоотношений и конструктивного сотрудничества с людьми других национальностей в различных областях совместной деятельности.
- Проявлять интерес и желание к восприятию, конструированию устных и письменных актов общения, позволяющих понимать и быть понимаемым.
- Осознанно воспринимать ценностные компоненты текстов художественной литературы как искусство слова в контексте национальной и мировой литературы.
- Выражать свое личное отношение к духовным, нравственным, эстетическим, общечеловеческим ценностям.
- Осознавать необходимость активного включения в читательскую деятельность, адекватно воспринимая ситуации и выбирая тактику поведения, включающую самоконтроль и толерантность.

Куррикулум разработан в соответствии с существующей законодательной базой. Практически скоординированы все компоненты структуры куррикулума на финальные результаты по предмету. Документ в целом соответствует принятой образовательной политике, основанной на компетентностном и личностно-ориентированном подходе. В нем нет материалов, способствующих идеологическому загрязнению. В Предисловии представлены аспекты соответствия содержания и принятых воспитательно-образовательных компонентов.

Куррикулум адаптирован к контексту профессиональной подготовки педагогических кадров и определяет ключевые, трансверсальные, транспредметные компетенции, специфические предметные компетенции и субкомпетенции.

Ценностные отношения, формируемые в образовательном процессе, являются достижимыми и прозрачными. В концепции дисциплины утверждён коммуникативно-деятельностный подход, согласно которому общая цель учебной дисциплины – формирование коммуникативной компетенции. Содержание куррикулума в основном соответствует научным и методологическим требованиям модернизации образования. В выборе содержания нет научных ошибок, однако не всегда текст предопределяет формирование культурных ценностей, так как изменилось современное восприятие некоторых контекстуальных отрывков (А. Платонов «Никита», Л. Нечаев «Ожидание друга», А.Куприн «Скворцы», Б. Ласкин «Привет от Димки», В. Короленко «В дурном обществе», М. Горький «Легенда о Данко», К. Паустовский «Снег»). Большинство материалов являются значимыми и релевантными.

Специфические предметные компетенции и ценностные отношения отражают научный уровень и культурную сферу, являющуюся базисной основой предмета русский язык и литературное чтение. Субкомпетенции на каждом уровне образовательного процесса созвучны со специфическими предметными компетенциями.

Количество специфических компетенций является разумным и доступным для учащихся, они соответствуют ключевым трансверсальным и транспредметным компетенциям гимназического образования. Результаты охватывают вариативность и широкий спектр всех элементов формирования компетенций на уроках русского языка. Специфические компетенции формируют творческие возможности в адекватном развитии ценностных отношений (духовные, нравственные, эстетические, общечеловеческие). На этапе комплексного обучения и интегрированного курса не всегда сохраняется логичность формирования специфических компетенций. При переходе с этапа комплексного обучения на интегрированный курс следует упростить научную базу с целью более эффективного формирования коммуникативной компетенции. Субкомпетенции практически соответствуют основным компетенциям по предмету. Допустимы ограничения в формулировке субкомпетенций (типа – запоминать). В формулировках специфических предметных компетенций нет двусмысленных выражений и недочетов. Нет необходимости в переформулировке субкомпетенций и вводе новых синонимичных терминов. Прослеживается непрерывное развитие субкомпетенций на протяжении учебного курса (5-7, 8-9 классы), что

способствует формированию специфических предметных компетенций и ценностных отношений. Принцип от простого к сложному не всегда приводит к положительным качественным изменениям и составляет сущность речевого партнерства в конструировании и производству различных актов общения.

Из года в год имеет место расширение субкомпетенций. В каждой параллели (по горизонтали) предложенные задания помогают достигать определенного уровня сформированности коммуникативной компетенции. Содержание каждой графы по вертикали последовательно позволяет развивать коммуникативные способности учащихся. Субкомпетенции соответствуют основным принципам развития способностей учащихся и включают когнитивную область: знания, умения, навыки. Субкомпетенции способствуют формированию и ценностных отношений, что приводит к адекватному восприятию ситуаций и способности выбора тактики поведения во взаимодействии с другими людьми, проявлять толерантность и способность к разрешению конфликтов.

Помогают проявлять интерес к изучению предмета и приобретению адекватных психомоторных реакций на предмет речи. Нет необходимости расширения специфических компетенций. Важно ограничить любую их переформулировку.

Содержание куррикулума соответствует научным и методологическим требованиям модернизации образования. В выборе содержания нет научных ошибок, однако не всегда текст предопределяет формирование культурных ценностей, так как изменилось современное восприятие некоторых контекстуальных отрывков. Большинство материалов являются значимыми и релевантными. Однако следовало бы объединить некоторые модули, и для каждого из них выделить большее количество часов с целью более качественного подхода к процессу обучения. Содержание сосредоточено на прогрессивном развитии концепций/понятий и в основном соответствует критериям классификации. Приобретение знаний, предполагаемых содержанием куррикулума достаточно востребовано, однако возможно упрощение содержания в соответствии с учебным потенциалом и общим уровнем образования учащихся (большинство учащихся 5 класса начинают изучать русский язык как неродной на элементарном уровне). В куррикулуме не предполагается дифференциация материала по повышенным интересам и способностям учеников.

В удовлетворительной степени уровень доступности соответствует уровню детализации содержания. Содержание материала логически и методологически соответствует компетенциям и субкомпетенциям (Тема «Чему учат в школе?», субкомпетенции 1.2, 1.3 – упр. 1, 2.1 – упр. 3, 2.4 – упр.5, 2.6 – упр. 1, 3.2 – упр. 2, 4.2 – упр. 7).

Желательно исключать отрывки, не представляющие интереса для учащихся. Не всегда объем содержания адекватен и работает на результат. В списке содержания нет необходимости в дополнениях, но допустимы некоторые исключения. Содержание в достаточной мере является значимым, оно направлено на формирование коммуникативной компетенции и представляет практическую ценность для формирования личности школьника (6класс: Модуль 8 «Мой край родной Молдова»; 7 класс: Модуль 8 «Добро пожаловать в Молдову»; 9 класс: Модуль 4 «Родина... почему мы ее любим» и др.). Все компетенции имеют ценность и в большинстве случаев соответствуют возрастным особенностям учащихся и уровню их развития. Содержание в целом представляет практическую ценность для повседневного общения на неродном языке. (Страноведческая, лингвострановедческая, культуроведческая компетенции являются основной частью предметной компетенции, которая представляет знания не только о стране изучаемого языка, но и родной истории, быте, традициях, культуре молдавского народа). Но не в достаточной степени мотивирует учащихся осознавать необходимость активного включения в читательскую деятельность. Предлагаемые виды учебной деятельности предполагают дифференцированный подход, учитывающий интересы, способности, возможности учащихся. Специфические компетенции и субкомпетенции дисциплины в большинстве случаев достижимы с учетом возрастных возможностей учащихся и их потенциалом.

Предусматриваются примеры заданий, которые являются показателями навыков и сформированности субкомпетенций, например: 7 класс, Модуль I. Школьные годы,

Урок 5. Верные друзья: учащиеся способны определять главную мысль текста, задавать вопросы и отвечать на них, оценивать поступки героев и т.д.; субкомпетенции:

1.4, 2.1, 2.6, 2.8. Учебные единицы представляют функциональную ценность (9 класс – А.Грин «Зеленая лампа», Н.Заболоцкий «Не позволяй душе лениться» и т.д.).

В концепции дисциплины утверждён коммуникативно-деятельностный подход. «Дидактическая концепция» представляет аспект, характерный для русского языка и учитывающий минимизацию языкового материала в учебных целях с опорой на родной язык учащихся и учетом их возрастных особенностей, отражает принципы современных требований:

- расширение культурного кругозора ученика и развитие его интеллекта;
- развитие способности общения во всех видах речевой деятельности;
- формирование способности адекватной оценки национальной культуры, речевого поведения для достижения намеченного уровня сформированности коммуникативной компетенции;
- владение основой страноведческих знаний и умений, необходимых для понимания общечеловеческих и культурных ценностей, способствующих формированию успешности каждого школьника;
- отработка механизмов речи, включающая межпредметные связи (история, родной язык, музыка, изобразительное искусство и др.).

Учебная деятельность не всегда иллюстрирует активность учащихся, способность работать в группах, проявлять интеллект и самостоятельность, предполагается использование различных современных методов. Выделяются стратегии и технологии для поощрения активного обучения.

В курсе не представлены в достаточной степени источники библиографии, содействующие активному обучению, не указана конкретная литература по предмету и методике преподавания.

Стратегии оценивания, включенные в курс и опирающиеся на образовательные государственные и предметные стандарты, актуальны и в большинстве своем соответствуют специфике результатов обучения. Формы оценивания бывают различными, соответствуют специфике дисциплины.

Содержание предполагает межпредметную связь (родной язык и литература, история, музыка, изобразительное искусство и др.). Необходимы некоторые изменения с опорой на родной язык, которые указаны лишь в некоторых модулях. Учебная деятельность связана с формированием конкретных навыков и субкомпетенций (7 класс: 1.4, 2.1, 2.2, 2.3 и т.д.) и представляет результативность достижения определенных компетенций. Возможны некоторые дополнения и исключения в списке заданий. В общем плане мотивация учащихся возрастает, но в недостаточной степени некоторые материалы способствуют этому. Введение курса значительно способствовало осознанию потребностей преподавателей в профессиональном развитии и в достаточной степени дает возможность в настоящее время повышать профессиональный уровень каждого преподавателя.

Структура курса рациональна, компоненты последовательны в изложении субкомпетенций, содержания и видов деятельности. Заглавия соответствуют изложенному материалу. Эстетический вид обложки приемлем. Нет необходимости в синонимичных переименованиях различных терминов и названий. Расположение материалов на страницах удовлетворительно. Допущены типографические ошибки (при наборе были упущены названия предлагаемых авторами произведений для 9 класса: К.Паустовский «Телеграмма», М.Лермонтов «Парус»).

Рекомендации и предложения реактуализации данного куррикулума

Исходя из вышеизложенного, предлагается:

1. Учесть стандарты, которые соответствуют конкретным специфическим навыкам по предмету русский язык и литературное чтение в гимназиях с румынским языком обучения, добавив их в новый куррикулум, не расширяя специфических компетенций.
2. Пересмотреть этап перехода от комплексного обучения к интегрированному курсу, упростив научную базу, с целью более эффективного формирования коммуникативной компетенции.
3. Изъять некоторые художественные произведения, так как не всегда текст понятен и интересен современному школьнику и не предполагает его интеграцию в общество (А. Платонов «Никита», Л. Нечаев «Ожидание друга», Б. Ласкин «Привет от Димки», А. Куприн «Скворцы», В. Короленко «В дурном обществе», М. Горький «Старуха Изергиль», К.Паустовский «Снег»).
4. Добавить тексты, представляющие практическую ценность для повседневного общения на неродном языке в различных коммуникативных ситуациях.
5. Сократить количество модулей в 6 и в 7 классах, объединив или исключив некоторые из них, выделяя на каждый по 10 – 12 часов. Например,

6 класс:

Модуль 1. Школьные годы.

Модуль 2. Времена года.

Модуль 3. Мой край родной – Молдова.

Модуль 4. Путешествие по России.

Модуль 5. В мире сказок и приключений (сказки, мультфильмы).

7 класс:

Модуль 1. Тепло семейного очага (включить национальные традиции).

Модуль 2. О здоровом образе жизни (о вкусной и здоровой пище и спорт – это здоровье).

Модуль 3. Успех – это труд (объединить с модулями «Наши увлечения» и «Минута время бережет»).

Модуль 4. Добро пожаловать в Молдову (добавить о природе родного края).

Модуль 5. Слава и гордость России.

6. Дифференцировать материал для учащихся с повышенными интересами и способностями.
7. Представить конкретные библиографические источники, связанные с использованием современных технологий в процессе обучения.
8. Конкретизировать критерии требований оценивания на каждом этапе.

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului la disciplina *Limbi străine*

Treptele de învățământ primar, gimnazial, liceal (*Limba străină I*) și treapta liceală (*Limba străină II*)

Experți:

- ❖ NATALIA GRÎU, consultant principal, MECC.
- ❖ IOAN GUȚU, dr., conf. univ., USM.
- ❖ ALIONA AFANAS, dr., conf. univ., IȘE.
- ❖ VIOLETA BOTNARI, profesor, grad didactic I, LT „Dante Alighieri”, mun. Chișinău.
- ❖ ANGELA OSIPOV, profesor, grad didactic superior, IPLT „M. Kogălniceanu”, mun. Chișinău.
- ❖ OXANA ABRAMOVA, profesor, grad didactic superior, IPLT „A. Pușkin”, mun. Chișinău.
- ❖ ZINAIDA MÎRZENCO, profesor, grad didactic I, IPLT „Miguel de Cervantes”, mun. Chișinău.

INTRODUCERE

Scopul evaluării curriculumului la disciplina Limba străină I (LS 1) constă în revizuirea acestuia ca proces și ca produs. Evaluarea Curriculumului ca produs vizează revizuirea structurii acestuia, consecutivității, raționalității și consecutivității componentelor curriculumului de LS, designului curriculumului. Evaluarea Curriculumului ca proces vizează analiza acestuia în raport cu criteriile: relevanța, pertinența, coerența, aplicabilitatea, accesibilitatea curriculumului în cadrul predării – învățării – evaluării LS la clasa de elevi. Pe parcursul evaluării curriculumului au fost aplicate mai multe metode și tehnici de evaluare: metoda evaluării prin expertiză, analiza de conținut, analiză comparată etc. De asemenea, au fost utilizate instrumente de evaluare: chestionare pentru elevi, profesori, manageri școlari etc.

EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

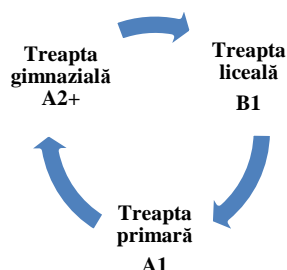
COMPONENTA *PRELIMINARII*

Preliminariile Curriculumului la LS I și II treptele primară, gimnazială și liceală definesc curriculumul școlar ca un document ce trebuie să răspundă nevoilor societății per ansamblu și educației în special, să reflecte și să promoveze modernizarea procesului de învățământ, să se racordeze adecvat la noile provocări ale relației pedagogice proiectare-predare-învățare-evaluare, să reevalueze viziunea științifico-didactică a autorilor de curriculum asupra unor componente curriculare, să se responsabilizeze față de sugestiile parvenite dinspre experiența școlară a profesorilor, să argumenteze viabilitatea și fiabilitatea obiectivelor propuse spre formare cu performanțele obținute de elevi, asigurând trecerea de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective la modelul centrat pe *competențe*.

Preliminariile vizează și particularitățile Curriculumului dat ce țin de definitivarea unui sistem efectiv de competențe ca proces durativ, cu caracter transversal și interdisciplinar. La fel, este specificată importanța comunicării în LS ca și competență-cheie europeană destinată educației pe tot parcursul vieții. Cu începere de la treapta primară, până la treapta învățământului liceal, această competență ține de sensibilizarea valorii LS ca mijloc prioritar de a accede la surse internaționale de informare și de documentare, ca instrument efectiv de abordare și realizare a unui nivel mai înalt de cultură generală și de civilizație, de maturizare spirituală și intelectuală, de comunicare interpersonală și interculturală. La fel, este remarcat specificul comunicării într-o LS ca una din competențele-cheie europene, conform contextelor sociale stabilite de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL), completate și de alte domenii educaționale, definitive de Curriculumul de limbi străine din Massachusetts (CLSM) și de Curriculumul de franceză pentru clasele bilingve (CFCB). Tot aici este precizat procesul de formare a acestei competențe de la o treaptă de învățământ la alta, prin

corelarea domeniilor cu competențele specifice disciplinei LS I și este remarcat specificul acestui proces. Astfel, documentul descrie conținutul competenței și stabilește ca finalitate la LS I:

- pentru treapta primară: **nivelul A1** al descriptorilor CECRL;
- pentru treapta gimnazială: **nivelul A2+** al descriptorilor CECRL;
- pentru treapta liceală: **nivelul B1** al descriptorilor CECRL.



Curriculumului dat este racordat la politicile educaționale și curriculare europene, naționale și internaționale, face referință la competența de comunicare într-o LS ca una din competențele-cheie europene conform CECRL, la domeniile educaționale ale CLSM și la cele ale CFCB. Componenta **Preliminarii** a fost elaborată în mare parte conform cerințelor curriculare în vigoare și necesităților dezvoltării curriculare. Mai mult, în Preliminarii este prezentată în mod schematic *Structura curriculumului la Limba străină I pentru treapta primară* care facilitează lectura și vizibilitatea tuturor componentelor curriculare, de asemenea fiind menționați și beneficiarii acestui document (profesorii de LS, autorii de manuale și suporturi didactice la această disciplină).

Sugestii:

- E nevoie de specificat în mod explicit **locul** curriculumului dat în structura Curriculumului Național.
- Curriculumul conține o serie de factori importanți legați de specificul structurii sistemului de învățământ din Republica Moldova, de experiența curriculară, de recomandările documentelor europene, de racordarea competențelor la nivelurile CECRL, de coordonarea conținuturilor cu disciplinele limitrofe ale treptei primare, de ajustarea lor la particularitățile psihofiziologice ale elevilor etc. Totodată, documentul nu expune în mod explicit **funcțiile** curriculumului dat în baza Cadrului de Referință al Curriculumului Național (de conceptualizare și proiectare, de orientare și normare, de orientare și sincronizare cu tendințele actuale în educație, reglatoare, strategică) pentru un document care apare la prima treaptă a învățământului general și acest lucru pare important, necesar și util.
- De specificat mai concret **principiile** curriculumului la LS I în baza Cadrului de Referință al Curriculumului Național (centrarea pe învățarea activă; centrarea pe interdisciplinaritate; centrarea pe succes etc.).
- De accentuat **principiul interdisciplinar și transdisciplinar**.
- E nevoie, de asemenea, de racordat curriculumul dat la noile politici educaționale și curriculare stipulate în Strategia sectorială „Educația 2020”, în Standardele de eficiență a învățării Limbilor Străine în învățământul primar și preuniversitar din Republica Moldova (2011), în Codul Educației (2014), care au apărut după publicarea curriculumului în cauză (2010).
- Lista **beneficiarilor** ar putea fi extinsă și la profesorii din aria Limbă și comunicare, profesorii de geografie și istorie, inclusiv la părinți și copii.

COMPONENTA REPERE CONCEPTUALE/CONCEPȚIE

Concepția reflectă principiile învățământului modern centrate pe elev, pe competențe, pe învățarea activă, pe interculturalitate.

Concepția corelează cu politicile educaționale și curriculare ce țin de asigurarea unei viziuni coerente și logice asupra predării-învățării-evaluării LS prin prisma dimensiunii comunicativ-acționale a limbii în formarea tipului respectiv de competență, aceasta fiind definită conform viziunilor

educaționale și curriculare actuale (sistem de *cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini*, p.6). Referințele sunt făcute la Grupul de lucru B al Comisiei Europene (2004) și la CECRL (2001). Concepția curriculumului accentuează aspectele specifice disciplinei date legate de competența de comunicare în LS, de demersul de formare a competențelor la LS, de premisele revizuirii curriculare din 2010 a Curriculumului la LS I, de rolul profesorului și al elevului în acest demers complex. Este prezent un Glosar de termeni unde sunt definite conceptele de bază ale curriculumului de LS I. Tot în document la această componentă sunt specificate finalitățile pentru fiecare clasă și chiar a unui profil al vorbitorului de limbă străină pentru fiecare treaptă de școlaritate.

Sugestii:

- Redactarea **denumirii** „Concepția didactică a disciplinei” în „Concepția curriculumului disciplinei”;
- Includerea definiției **noțiunii de „competență”** în conformitate cu recomandările Cadrului de Referință al Curriculumului Național (2017);
- Includerea componentei **Valori și atitudini** în document, deoarece Cadrul de Referință al Curriculumului Național (2017) reflectă această componentă, în plus un deziderat pentru formarea personalității elevului îl constituie sistemul de valori care i se formează pe parcursul școlarității.
- Substituirea competențelor-cheie cu cele din Codul Educației **articolul 11**. Finalitățile .
- Revizuirea **competențelor transdisciplinare în corelație cu competențele-cheie și cele specifice** disciplinei LS I.
- Includerea și dezvoltarea unor **principii** (de ex. principiul centrării pe succes).
- Corelarea disciplinei cu documentele de politici lingvistice internaționale precum CECRL;
- Accentuarea **aspectelor specifice învățării** disciplinei LS I;
- Actualizarea **Glosarului de termeni** unde sunt definite conceptele de bază ale curriculumului de LS I.

Specificarea **finalităților** pentru fiecare clasă și chiar a unui profil al vorbitorului de limbă străină pentru fiecare treaptă de școlaritate.

COMPONENTA **COMPETENȚE**

Curriculum prevede clar formarea competențelor specifice și subcompetențelor corespunzătoare disciplinei, care sunt formulate coerent. Competențele specifice sunt în concordanță cu competențele-cheie și prezintă adecvat esența disciplinei de studiu. Se atestă o creștere cantitativă a sistemului de competențe în procesul trecerii la treapta de școlaritate succesoare.

Domeniile, precum și competențele specifice disciplinei indicate în curriculum reflectă adecvat specificul disciplinei, acoperă un spectru variat de achiziții școlare specifice și corespund potențialului și particularităților de vârstă ale elevilor treptei primare.

La etapa treptei primare procesul de interiorizare a limbii străine are loc la nivel de imitare, receptare, reproducere, identificare, ulterior, la treptele gimnazială și liceală se consolidează mai mult nivelul de aplicare și producere, fapt de care s-a ținut cont la elaborarea unităților de competență. Astfel se constată o operaționalizare rațională a conceptelor în funcție de potențialul elevilor și finalitățile curriculare (conform nivelelor A1, A2, B1).

TREAPTA PRIMARĂ

COMPETENȚĂ SPECIFICĂ	TAXONOMIA UNITĂȚILOR DE COMPETENȚE		
	CLASA A II-A	CLASA A III-A	CLASA A IV-A
Competența comunicativă: de receptare a mesajelor orale	Recunoașterea Distingerea Identificarea	Recunoașterea Distingerea Identificarea	Distingerea Identificarea Aplicarea
Competența comunicativă:	Identificarea Reproducerea	Reproducerea Producerea	Reproducerea Producerea Participarea

de producere a mesajelor orale și interacțiunea orală			Redarea Aplicarea
Competența comunicativă: de receptare a mesajelor scrise	Distingerea Recunoașterea Identificarea Citirea	Recunoașterea Identificarea Citirea Înțelegerea Asocierea	Identificarea Citirea Aplicarea
Competența comunicativă: de producere a mesajelor scrise și interacțiunea scrisă	Reproducerea Copierea Scrierea Realizarea legăturii	Reproducerea Copierea Scrierea Realizarea legăturii Completarea	Scrierea Realizarea legăturii Aplicarea Respectarea normelor Utilizarea Asigurarea coerenței
Competența culturală: inițierea în cunoașterea altor culturi	Crearea 1 Conștientizarea 1 Formarea unor atitudini 1 Descoperirea 1 Cunoașterea 3 Identificarea 1	Cunoașterea 2 Identificarea 3 Inițiere în cunoaștere 1	Cunoașterea 3 Inițiere în cunoaștere 3 <u>Gestionarea</u> 1 Cooperarea 1
Competența de bază: conectarea la alte limbi și discipline	Identificarea 3 Efectuarea acțiunilor de numărare 1 Realizare de desene 1 Ascultarea și interpretarea 1 Utilizarea 1 Scrierea 1 Citirea și scrierea 1	Identificarea 1 Citirea și scrierea cifrelor 1 Desenarea și prezentarea unui plan 1 Ascultarea și interpretarea 1 Utilizarea 1 Denumirea și scrierea 2 Descrierea 1	Identificarea 1 Citirea corectă a cifrelor 1 Explicarea unui plan 1 Ascultarea și interpretarea 1 Utilizarea 1 Identificarea și caracterizarea 1 Identificarea și exprimarea 2

Concluzie: se constată că formularea unor subcompetențe se referă doar la activitatea de cunoaștere.

TREAPTA GIMNAZIALĂ

Urmare a examinării calității și complexității formulării competențelor specifice disciplinei au fost identificate următoarele aspecte (LS I, gimnaziu):

cl. V

DOMENIUL COMUNICARE

1. Competența comunicativă: Receptarea mesajelor orale

Verb: acțiune, activitate	Nivel, modalitate, normă	Context, rezultat
<i>Receptarea</i>	<i>mesajelor orale</i>	

2. Competența comunicativă și pragmatică: Producerea mesajelor orale și interacțiunea

<i>Producerea</i>	<i>mesajelor orale și interacțiunea</i>	
-------------------	---	--

3. Competența comunicativă: Receptarea mesajelor scrise

<i>Receptarea</i>	<i>mesajelor scrise</i>	
-------------------	-------------------------	--

4. Competența comunicativă: Producerea mesajelor scrise

<i>Producerea</i>	<i>mesajelor scrise</i>	
-------------------	-------------------------	--

DOMENIUL *CULTURĂ*

- 5. Competența socio/pluriculturală: cunoașterea obiceiurilor, tradițiilor, personalităților istorice și culturale**

DOMENIUL *CONEXIUNE*

- 6. Competența interdisciplinară: cunoașterea asemănărilor și deosebirilor interlingvistice și interculturale**

<i>Cunoașterea</i>	<i>asemănărilor și deosebirilor interlingvistice și interculturale</i>	
--------------------	--	--

DOMENIUL *COMPARAȚIE*

- 7. Competența socio/pluriculturală: cultivarea deprinderilor de autoformare, autohidare, autoevaluare**

<i>Cultivarea</i>	<i>deprinderilor de autoformare, autohidare, autoevaluare</i>	
-------------------	---	--

DOMENIUL *COMUNITATE*

- 8. Competența civică: Formarea de atitudini și valori**

<i>Formarea</i>	<i>de atitudini și valori</i>	
-----------------	-------------------------------	--

clasele VI – IX

DOMENIUL *COMUNICARE*

- 1. Competența comunicativă: Receptarea mesajelor orale**

Verb: acțiune, activitate	Nivel, modalitate, normă	Context, rezultat
<i>Receptarea</i>	<i>mesajelor orale</i>	

- 2. Competența comunicativă și pragmatică: Producerea mesajelor orale și interacțiunea**

<i>Producerea</i>	<i>mesajelor orale și interacțiunea</i>	
-------------------	---	--

- 3. Competența comunicativă: Receptarea mesajelor scrise**

<i>Receptarea</i>	<i>mesajelor scrise</i>	
-------------------	-------------------------	--

- 4. Competența comunicativă și pragmatică: Producerea mesajelor scrise și interacțiunea**

<i>Producerea</i>	<i>mesajelor scrise și interacțiunea</i>	
-------------------	--	--

DOMENIUL *CULTURĂ*

- 5. Competența socio/pluriculturală: cunoașterea obiceiurilor, tradițiilor, personalităților istorice și culturale**

Cunoașterea	obiceiurilor, tradițiilor, personalităților istorice și culturale	
--------------------	--	--

DOMENIUL CONEXIUNE

6. Competența interdisciplinară: cunoașterea asemănărilor și deosebirilor interlingvistice și interculturale

Cunoașterea	asemănărilor și deosebirilor interlingvistice și interculturale	
--------------------	--	--

DOMENIUL COMPARAȚIE

7. Competența socio/pluriculturală: cultivarea deprinderilor de autoformare, autoghidare, autoevaluare

Cultivarea	deprinderilor de autoformare, autoghidare, autoevaluare	
-------------------	--	--

DOMENIUL COMUNITATE

8. Competența civică: sensibilizarea în formarea de atitudini și valori

Sensibilizarea	în formarea de atitudini și valori	
-----------------------	---	--

TREAPTA GIMNAZIALĂ ȘI LICEALĂ

Calitatea și complexitatea formulării competențelor specifice disciplinei LS I

clasele X – XII

DOMENIUL COMUNICARE

9. Competența comunicativă: Receptarea mesajelor orale

Verb: acțiune, activitate	Nivel, modalitate, normă	Context, rezultat
Receptarea	mesajelor orale	

10. Competența comunicativă și pragmatică: Producerea mesajelor orale și interacțiunea

Producerea	mesajelor orale și interacțiunea	
-------------------	---	--

11. Competența comunicativă: Receptarea mesajelor scrise

Receptarea	mesajelor scrise	
-------------------	-------------------------	--

12. Competența comunicativă și pragmatică: Producerea mesajelor scrise și interacțiunea

Producerea	mesajelor scrise și interacțiunea	
-------------------	--	--

DOMENIUL CULTURĂ

13. Competența pluri/interculturală: Cunoașterea altor culturi și personalități

Cunoașterea	altor culturi și personalități	
--------------------	---	--

DOMENIUL *COMPARAȚIE*

14. Competența metodologică: Cultivarea deprinderilor de autoformare, autoghidare, autoevaluare

Cultivarea	deprinderilor de autoformare, autoghidare, autoevaluare	
-------------------	--	--

DOMENIUL *CONEXIUNE*

15. Competența interdisciplinară: Cunoașterea interferențelor lingvistice și culturale

Cunoașterea	interferențelor lingvistice și culturale	
--------------------	---	--

DOMENIUL *COMUNITATE*

16. Competența civică: Formarea de atitudini și valori

Formarea	de atitudini și valori	
-----------------	-------------------------------	--

Calitatea și complexitatea formulării competențelor specifice disciplinei *Limba străină II*, liceu

clasele X – XII

DOMENIUL *COMUNICARE*

1. Competența comunicativă și pragmatică: Receptarea mesajelor transmise oral sau în scris în diferite situații de comunicare

Verb: acțiune, activitate	Nivel, modalitate, normă	Context, rezultat
Receptarea	mesajelor transmise oral sau în scris	în diferite situații de comunicare

2. Competența comunicativă și pragmatică: Producerea de mesaje orale sau scrise adecvate unor contexte variate de comunicare

Producerea	de mesaje orale sau scrise	adecvate unor contexte variate de comunicare
-------------------	-----------------------------------	---

3. Competența pragmatică: Realizarea de interacțiuni în comunicarea orală sau scrisă

Realizarea	de interacțiuni în comunicarea orală sau scrisă	
-------------------	--	--

4. Competența pragmatică: Transferul și medierea mesajelor orale sau scrise în situații variate de comunicare

Transferul și medierea	mesajelor orale sau scrise	în situații variate de comunicare
-------------------------------	-----------------------------------	--

Concluzii:

- Se constată că, în mare parte, competențele specifice și conținuturile curriculare sunt proiectate într-o perspectivă transdisciplinară, permițând/anticipând formarea achizițiilor necesare.

- Formularea competențelor specifice este relevantă parțial structurii acestora.
- Cele 3 componente ale competenței: verb; nivel, modalitate, normă; context, rezultat nu se regăsesc în structura tuturor competențelor specifice.
- Competențele specifice pentru clasa a V-a sunt prezentate separat de celelalte clase, deoarece începând cu clasa a VI-a până la clasa a IX-a intervin schimbări la competența specifică 4 și la competența specifică 8.
- Competențele specifice disciplinei *Limba străină I* pentru clasele X-XII sunt proiectate, în mare parte, taxonomic coerent:
 1. Competența specifică nr.1, 3, 5, 7 → categoria de competențe – *cunoaștere*;
 2. Competențele specifice nr.2, 4 → categoria de competențe – *aplicare*;
 3. Competențele specifice nr.6, 8 → categoria de competențe – *integrare*.

Totodată, experții au examinat corelarea dintre competențele specifice și competențele transversale, prezentate în următorul tabel:

Competențe specifice	Competențe transversale
Competența lingvistică	1, 2
Competențe comunicative	1, 2, 4, 6, 7, 9
Competențe pragmatice	1, 2, 9
Competențe culturale	4, 7, 10
Competențe interdisciplinare	4, 5, 7
Elemente de competență metodologică	3, 9

- Competențele specifice disciplinei *Limba străină I* pentru clasele X-XII sunt proiectate, în mare parte, taxonomic coerent;
- Competența specifică nr.1, 3, 5, 7 → categoria de competențe – *cunoaștere*;
- Competențele specifice nr.2, 4 → categoria de competențe – *aplicare*;
- Competențele specifice nr.6, 8 → categoria de competențe – *integrare*;
- Formularea competențelor specifice este relevantă parțial structurii acestora;
- Competențele specifice disciplinei *Limba străină I* pentru clasele X-XII sunt proiectate, în mare parte, taxonomic coerent;
- Competența specifică nr.1, 3, 5, 7 → categoria de competențe – *cunoaștere*;
- Competențele specifice nr.2, 4 → categoria de competențe – *aplicare*;
- Competențele specifice nr.6, 8 → categoria de competențe – *integrare*;
- Formularea competențelor specifice este relevantă parțial structurii acestora;
- Competența specifică 4 include în structura sa două acțiuni care se completează reciproc, dar transferul presupune și medierea a ceea ce transferi;
- Competențele specifice disciplinei *Limba străină II* pentru clasele X-XII sunt proiectate, în mare parte, taxonomic coerent;
- Competența specifică nr.1 → categoria de competențe – *cunoaștere*;
- Competențele specifice nr.2, 3 → categoria de competențe – *aplicare*;
- Competențele specifice nr.4 → categoria de competențe – *integrare*.
- În cadrul studierii limbii străine II este doar domeniul Comunicare, deoarece studiază doar 3 ani; observă că sunt prezente sub-competențe variate, se repetă subcompetența formulată prin redactare doar la 2 competențe specifice (2, 3);
- Autorii au utilizat o diversitate de verbe, care reprezintă subcompetențele și contribuie la formarea graduală a competențelor specifice (cl. 10);
- Autorii au utilizat o diversitate de verbe, care reprezintă subcompetențele și contribuie la formarea graduală a competențelor specifice (doar 2 subcompetențe se repetă de mai multe ori, în rest toate sunt diferite) (cl. 11).
 - Competența specifică 1 la subcompetența: *Recunoașterea argumentelor și identificarea concluziilor dintr-un text argumentativ*

Concluzii pentru ambele trepte:

- Evaluarea prin expertiză a subcompetențelor atestă continuitatea lor între treapta gimnazială și cea liceală (domeniile comunicare, conexiune); unele discontinuități/ finalități: 4 subcompetențe (comparație), 6 subcompetențe (cultură), 1 subcompetență (comunitate) lipsesc în clasa a 10-a.
- La treapta liceală se atestă descreșterea numărului de subcompetențe pe anumite competențe/domenii: clasa a 10-a total – 39 subcompetențe; clasa a 11-a – 38 subcompetențe; clasa a 12-a – 32 subcompetențe.
- Se atestă formulări de subcompetențe ce vizează implicarea concomitentă a 2 acțiuni/ operații de procesare conform nivelelor din cadrul taxonomic; (De exemplu, la ciclul liceal, domeniul Conexiune (pag. 26). *Identificarea și discutarea tipurilor de comportament la diverse manifestări*. O altă subcompetență din același domeniu este formulată prin două verbe care definesc acțiuni ce se exclud denaturându-se sensul (pag. 26): *Compararea și contrastarea vocabularului specific a structurilor gramaticale, a expresiilor ideomatice din punct de vedere a corespunderii lor în ambele limbi*.
- Se atestă continuitate ascendentă în conținuturile lingvistice, tematice în scopul obținerii de finalități în domeniile comunicare, conexiune. Dezvoltarea calitativă se reflectă prin complexitatea abordării conținuturilor, a aprofundării interdisciplinare și interlingvistice, a deschiderilor interculturale. Competențele au un caracter integrator, interdisciplinar și motivațional/ atitudinal.

Corelarea competențelor pe verticală și orizontală:

- Pe parcursul anilor de studii, subcompetențele au o dezvoltare continuă și se articulează în mare măsură coerent, prezentând o creștere calitativă a gradului de complexitate de la un an de studiu la altul.
- În același timp, se constată că unele subcompetențe nu atestă o dezvoltare graduală coerentă, fiind formulate în aceiași termeni (de ex.: 1.2.: *Distingerea în fluxul verbal a cuvintelor și sintagmelor simple și scurte, care conțin sunete, modele de intonație, fenomene specifice limbii străine, emise lent, clar și repetat.* (cl. 1, 2, 3, 4)/ *4.2.Reproducerea semnelor diacritice, simbolurilor fonetice specifice limbii străine.* (cl. 2, 3)).
- Activitățile de învățare și evaluare, precum și medierea acestora sunt reprezentative, au valoare funcțională și asigură eficiența internă. Ele prezintă un grad suficient de relaționare metodologică cu competențele specifice și unitățile de competență respective.

Sugestii:

- De formulat în termeni de **finalități achizițiile pentru fiecare treaptă de școlaritate**, corelate unui profil al vorbitorului de limbă străină pentru fiecare nivel, așa cum a fost specificat și la rubrica *Concepție*.
- De revenit asupra formulării unor subcompetențe în termeni măsurabili. Totodată, este necesară formularea clară, taxonomică, a competențelor și unităților de competență, evitându-se ambiguitățile.
- De exclus formulările de subcompetențe ce vizează implicarea concomitentă a 2 acțiuni/ operații de procesare conform nivelelor din cadrul taxonomic.
- De respectat **principiul continuității** și creșterii gradului de complexitate a subcompetențelor.
- **De numerotat** competențele specifice și subcompetențele corespunzător în același mod pentru fiecare clasă (1.1, 1.2 ..., 2.1, 2.2 ...).
- Se propune de a numerota fiecare competență Culturală, Conexiune, Comparație și Comunitate și respectiv, fiecare subcompetență.
- De specificat și de concretizat **unitățile de competență** menționate în capitolul VI și capitolul V. Acestea să nu se suprapună sau să fie înlocuite prin sinonime pentru a nu crea ambiguitate

la interpretarea lor. Eventual ar fi bine să fie explicate în capitolul IV și unitățile de competență.

- De înlocuit în capitolul V, Domeniul Comunicare, sintagma *Competență de bază* prin *Competență comunicativă*.
- De indicat în tabelele din Capitolul V: Subcompetențe, conținuturi, activități de învățare și evaluare pe clase, competențele specifice și subcompetențele. Astfel dat fiind faptul că în cadrul activităților de receptare și producere a mesajelor orale și scrise are loc formarea competențelor lingvistice, pragmatice și socioculturale, precum și respectiv unitățile de competențe subordonate acestora e necesar de a menționa corect e vorba de competență sau subcompetență.
- De definit clar și holistic competențele specifice și unitățile de competență, în așa măsură ca să fie inteligibile cadrului didactic (Ce este competența lingvistică? Ce este competența pragmatică? etc.).
- De specificat și de concretizat unitățile de competență menționate. Acestea să nu se suprapună sau să fie înlocuite, în alte contexte, prin sinonime pentru a nu crea ambiguitate de interpretare. Eventual, ar fi bine să fie explicate unitățile de competență.
- Este necesar de stabilit un **număr echilibrat** de subcompetențe pentru fiecare competență specifică (sunt competențe specifice cu 2 subcompetențe, altele cu 6, 9 sau chiar 11 subcompetențe etc.).

• **COMPONENTA CONȚINUTURI**

• **Structurarea conținuturilor pe unități**

Conținuturile curriculare tematice la LS acoperă domeniile privat, educațional și public conform CECRL și/ sau domeniul comunicare cu elemente de inițiere în cultură, elemente de conexiune și comparație, fapt ce corespunde finalităților treptei primare, potențialului și particularităților de vârstă ale elevilor. Ele sunt structurate pe unități de învățare, pe subteme și eșalonate pe clase. Complexitatea conținuturilor crește progresiv în funcție de clasă și asigură continuitatea, accesibilitatea și abordarea interdisciplinară a conceptelor.

În particular în conținuturile curriculare tematice sunt propuse subiecte ce se referă la contextul imediat de viață al elevilor și la situații concrete cu care se confruntă elevii nemijlocit în viața cotidiană zi de zi.

Se constată că anumite conținuturi lingvistice sunt structurate pe categorii gramaticale, însă nu corespund întru totul potențialului de învățare al elevilor și trebuie revizuite conform specificului fiecărei limbi.

În mod implicit conținuturile asigură o abordare diferențiată a învățării, însă nu sunt specificate conținuturi pentru elevii cu nevoi speciale sau pentru elevii apti de performanțe superioare, această funcție revenindu-i profesorului.

Asigurarea formării de competențe

Conținuturile tematice propuse în curriculumul la LS I, sunt în concordanță cu competențele și unitățile de competență cu unele excepții. Astfel de ex. la treapta primară pentru subcompetența *1.4. Identificarea intenției de comunicare și a formulelor de politețe elementare pentru a stabili un contact social (a saluta, a răspunde la salut, a (se) prezenta, a-și lua rămas bun) – clasa a II-a și 1.2. Identificarea intenției de comunicare și a formulelor de politețe elementare pentru a interacționa oral (a angaja și a încheia un schimb verbal față în față, o convorbire telefonică; a solicita și a oferi informații uzuale (de ordin personal, despre mediul înconjurător); a formula și a accepta o invitație, a felicita, a propune și a cere cuiva să facă ceva) – clasa a IV-a – nu sunt specificate unități de conținut la capitolul respectiv.*

În lista conținuturilor lingvistice sunt necesare eliminări, deoarece unele subiecte gramaticale și lexicale nu corespund capacității de înțelegere și interiorizare a acestora de către elevi la etapa dată. (de ex: în clasa a II-a la limba germană capitolul *Lexicul* este prezentă în lista de conținuturi

conjuncția, pe când în competențele proiectate se operează doar cu termeni de tip enunțuri simple).

Unele conținuturi lingvistice nu sunt detaliate (de ex.: clasa a II-a, morfologie, pronumele: personal, *posesiv* ...). Pronumele posesiv este un subiect care nu se învață la nivelul A1. E necesară să fie indicat *articolul posesiv* cu detalierea persoana I, II, sing. (al meu, al tău).

Conținuturile lingvistice, *Limba italiană*, „Folosirea verbului reflexiv *chamarsi* la prezentul indicativ nu este recomandat pentru clasa a II-a.

Volumul și accesibilitatea conținuturilor și valoarea formativă

Conținuturile propuse sunt relevante și asigură formarea de competențe proiectate în curriculum, au valoare pragmatică și sunt accesibile elevilor.

Conținuturile tematice au valoare aplicativă și de transfer, constituie un suport eficient pentru formarea de atitudini/ comportamente și asigură conexiunea interdisciplinară.

Relevanța științifică și praxiologică, culturală și motivațională

Unitățile de conținut tematice sunt integrate în domenii accesibile vârstei elevilor, poartă un caracter practic și derivă din necesitățile și interesele elevului.

Conținuturile prevăzute pot fi abordate multi-/ pluridisciplinar și au conexiune preponderent cu disciplinele geografie, artă, matematică și științe, etică ...

Valoarea motivațională a conținuturilor derivă din faptul, că sunt centrate pe interesele, necesitățile și experiența elevului. De asemenea prin cântece, poezii, povești, prevăzute în conținuturi și la capitolul subcompetențe, este stimulat interesul pentru lectură.

Concluzii și sugestii:

- Conținuturile tematice structurate pe domeniile cultură, conexiune, comunitate, comparație, cât și cele pragmatice (domeniul comunicare) prezintă un caracter motivațional prin tematica variată ajustată la interesele și preferințele elevilor, valorile individuale și general-umane.
- Se atestă o prezență mare de competențe și conținuturi care fac referire, directă sau implicită la abordări pluridisciplinare (domeniul cultură, comunitate, conexiune, comparație), inter și transdisciplinare (comparație, comunitate, conexiune, civilizație și cultură) fiind valorificate într-o viziune flexibilă, acțională și funcțională și, în perspectivă extracurriculară, prin proiecte educaționale.
- Este necesară o detaliere a conținuturilor tematice, eventual cu specificări pentru o abordare diferențiată a învățării.
- E necesară o analiză a conținuturilor lingvistice în raport cu disciplina *Limba și literatura română*. Ar fi utilă revizuirea conținuturilor lingvistice la limbi străine prin contrastarea cu cele prevăzute în curricula acestei discipline.
- Conținuturile lingvistice, *Limba italiană*, „Folosirea verbului reflexiv *chamarsi* la prezentul indicativ” de transferat la clasa a II-a de la clasa a III-a.
- De prevăzut conținuturi diferențiate pentru elevii cu interese și nevoi speciale și pentru elevii cu performanțe superioare.
- Ar fi util de revăzut conținuturile lingvistice la limba spaniolă la toate treptele. Formularea unor unități de conținut au caracter enciclopedic și implică teoretizare excesivă a unor noțiuni, categorii.
- Ar fi utilă revizuirea conținuturilor lingvistice la LS prin contrastarea cu cele prevăzute în curriculumul la limba română pentru treptele primară, gimnazială și liceală.
- ***Sugestii de conținuturi relevante*** și actuale pentru sistemul de competențe al sec. XXI: *Fenomenul migrației; educația de gen; educația; democrația; incluziunea socială; solidaritate; oportunitățile de învățare online, virtuală sau blended learning, educația pentru media etc.*

COMPONENTA SUGESTII METODOLOGICE ȘI ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

- Informația prezentată reflectă parțial denumirea *Strategii didactice*. Este necesar de revăzut acest compartiment. Sunt reflectate direcțiile magistrale ale procesului de predare – învățare a LS.
- Sunt redată parțial unele metode didactice precum: proiectul și portofoliul.
- Sunt redată unele instrucțiuni cu privire la realizarea obiectivelor și finalităților învățării LS (care corespunde, mai degrabă, sugestiilor metodologice, și nu strategiilor didactice);

Sugestii:

- Redenumirea componentei din *Strategii didactice* în *Sugestii metodologice*;
- Incluziunea tipologiei strategiilor didactice active și interactive: Strategii expositive; strategii didactice ilustrativ – explicative; strategii euristice; strategii algoritmice; strategii de învățare prin cooperare; strategii problematizate (după Cadrul de Referință al Curriculumului Național).
- Specificarea formelor de instruire specifice limbii străine;
- Incluziunea *principiilor specifice strategiilor didactice active/interactive*: Construirea propriilor înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii; Discutarea și negocierea, nu impunerea subiectelor;
- Promovarea alternativelor metodologice de predare – învățare – evaluare.
- Promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme etc. (conform Cadrul de Referință al Curriculumului Național) etc.
- Instrucțiunile pentru concepătorii de manuale ar fi bine de inclus la fiecare treaptă școlară.
- Este necesară centrarea strategiilor pe abordarea integrată a conținuturilor învățării în LS (CLIL).

Important: este necesară elaborarea unei noi generații de manuale pe niveluri, în conformitate cu CECRL și particularitățile de vârstă ale elevilor.

1 COMPONENTA EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARE

- Curriculumul prevede principii ale evaluării rezultatelor școlare și criteriile de evaluare în funcție de scopul urmărit, în funcție de timpul efectuării și în funcție de realizatorul evaluării. Pentru a crea oportunități de învățare pentru fiecare categorie de elevi, este necesar de a prevedea evaluări diagnostice ca mijloc de abordare a nevoilor individuale. Curriculumul precizează obiectul evaluării la disciplina respectivă. Curriculumul explică metodologia de proiectare și realizare a evaluării prin argumentate științifice și subliniază implicit caracterul integral al evaluării în procesul de învățământ. Curriculumul recomandă și prezintă metode și tehnici adecvate procesului de evaluare. Este necesară prezența unor itemi care ar permite stabilirea progresului elevilor cu exemplificare detaliată în ghidul de implementare.

Tehnologii de evaluare

În curriculum nu sunt prevăzute norme privind aprecierea și notarea elevilor.

Curriculumul sugerează necesitatea corelării evaluării formative/curente cu evaluarea normativă/finală (sugestii de evaluare).

E nevoie de prevăzut corelarea competențelor specifice/transversale cu strategii de evaluare prin formulări generalizate.

Sugestii:

- De introdus sistemul de evaluare prin descriptorii în conformitate cu prevederile Codului Educației.
- Ar fi necesară și utilă prezența în curriculum a standardelor de eficiență a învățării disciplinei.

E nevoie de actualizat în curriculum sursele bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării rezultatelor școlare ale elevilor în bază de competențe.

EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

Curriculumul la disciplina **Limba Străină** este structurat logic, coerent și consecutiv pentru un document de acest tip. În linii generale, curriculumul reflectă principiul interdisciplinar și transdisciplinar, acestea ilustrându-se parțial în Concepția didactică a disciplinei, Strategii didactice. Bineînțeles, o dată cu completarea componentelor structurale ale curriculumului, vor fi fortificate și acestea principii. Prin includerea componentei *Valori și atitudini* în curriculum, va fi realizat și acest indicator (în perspectivă).

Designul și integralitatea curriculumului

Consecutivitatea și interconexiunea componentelor este acceptabilă și corespunde finalităților disciplinei LS. Compartimentele sunt, în mare parte, formulate corespunzător.

Designul și aspectul estetic al produsului este relevant tipului de document: sobru, estetic și corespunzător așteptărilor beneficiarilor.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV, PE TREPTE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Învățământul primar, limba străină 1

Concluzii și aprecieri

- Curriculumul dat corespunde în mare măsură nevoilor actanților educaționali, este centrat pe elev. Sistemul de competențe și activitățile de învățare conduc la obținerea efectelor și produselor așteptate. Achizițiile curriculare vor putea fi ulterior valorificate în situații de învățare la treapta de învățământ gimnazial.
- În cadrul *Preliminariilor* este definit curriculumul la limba străină I pentru învățământul primar.
- Este argumentată necesitatea modernizării curriculumului de limbi străine I datorită trecerii de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective la modelul centrat pe competențe.
- Se accentuează modelul curricular predare – învățare – evaluare (la modelul centrat pe obiective era modelul predare–învățare).
- Este definit scopul curriculumului ce vizează formarea unui sistem de competențe spre care țintește sfârșitul unei trepte școlare.
- Este racordat la politicile educaționale și curriculare internaționale (Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi; Curriculum de Limbi Străine din Massachussets).
- Este prezentată Structura Curriculumului de limbi străine pentru învățământul primar (p. 5).
- Corelarea disciplinei cu documentele de politici lingvistice internaționale CECRL (p. 6).
- Curriculumul conține o serie de factori importanți legați de specificul structurii sistemului de învățământ din Republica Moldova, de experiența curriculară, de recomandările documentelor europene, de racordarea competențelor la nivelurile CECRL, de coordonarea conținuturilor cu disciplinele limitrofe ale treptei primare, de ajustarea lor la particularitățile psihofiziologice ale elevilor etc. Totodată însă, documentul nu expune în mod explicit **funcțiile** curriculumului dat (reglatoare, strategică) pentru un document care apare la prima treaptă a învățământului general.
- Componenta **Repere conceptuale** este prezentată în mod integral, are caracter general și reflectă ideile-cheie ale curriculumului modern. În Concepție sunt evitate contaminările ideologice și discriminările de ordin rasial, etnic, de gen sau judecățile preconcepuate privind grupurile defavorizate.
- **Competențele specifice** sunt în concordanță cu competențele-cheie și prezintă adecvat esența disciplinei de studiu. Domeniile, precum și competențele specifice disciplinei indicate în curriculum reflectă adecvat specificul disciplinei, acoperă un spectru variat de

achiziții școlare specifice și corespund potențialului și particularităților psihofiziologice ale elevilor treptei primare. Procesul de formare a competențelor în curriculumul la Limba străină I, treapta primară, este reflectat în mare măsură clar și structurat. La treapta primară se respectă cadrul taxonomic rațional și accesibil elevilor.

- **Activitățile de învățare și evaluare**, precum și medierea acestora sunt reprezentative, au valoare funcțională și asigură eficiența internă. Ele prezintă un grad suficient de relaționare metodologică cu competențele specifice și unitățile de competență respective, însă unele activități de învățare sunt formulate ambiguu.
- **Conținuturile curriculare tematiche** la limbi străine, treapta primară acoperă domeniile privat, educațional și public conform CECRL și/ sau domeniul comunicare cu elemente de inițiere în cultură, elemente de conexiune și comparație, fapt ce corespunde finalităților ciclului primar, potențialului și particularităților psihofiziologice ale elevilor. **Conținuturile tematiche** propuse în curriculumul la limbi străine I, treapta primară, sunt în mare măsură racordate sistemului de competențe. **Conținuturile lingvistice** sunt structurate pe categorii gramaticale, însă nu corespund întru totul potențialului de învățare al elevilor.
- Componenta **Evaluarea rezultatelor școlare** nu este prezentată detaliat și se referă doar la definirea evaluării în sens larg și la formele evaluării.
- Conținuturile prevăzute pot fi abordate multi-/ pluridisciplinar și au conexiune preponderent cu disciplinele geografie, artă, matematică și științe, etică ...

Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național

Componenta Preliminarii

- Ar fi necesar de specificat locul curriculumului dat în structura Curriculumului Național și racordarea lui la noile politici educaționale și curriculare.

Sugestii:

- Redactarea denumirii „*Concepția didactică a disciplinei*” în „*Concepția curriculumului disciplinei*”;
- Completarea componentei cu concepte fundamentale învățării disciplinei Limbi Străine (este doar competența școlară) printr-un *Glosar de termeni*, unde vor fi definite și alte concepte fundamentale disciplinei: competența comunicativă, competența pragmatică, competența discursivă etc.;
- Includerea componentei *Valori și atitudini*, deoarece Cadrul de Referință al Curriculumului Național (varianta 2017) reflectă această componentă, în plus un deziderat pentru formarea personalității elevului în constituie sistemul de valori care i se formează pe parcursul școlarității.
- Competențele-cheie trebuie substituite cu cele din Codul Educației **articolul 11**. Finalitățile educaționale (2) Educația urmărește formarea următoarelor competențe-cheie:
 - a) competențe de comunicare în limba română;
 - b) competențe de comunicare în limba maternă;
 - c) competențe de comunicare în limbi străine;
 - d) competențe în matematică, științe și tehnologie;
 - e) competențe digitale;
 - f) competența de a învăța să înveți;
 - g) competențe sociale și civice;
 - h) competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă;
 - i) competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.
- De revăzut competențele transdisciplinare în corelație cu competențele-cheie și cele specifice disciplinei Limbi străine I.

- Informația prezentată nu reflectă denumirea *Strategii didactice*. Este necesar de revăzut în întregime componenta aceasta.
- Redenumirea componentei din *Strategii didactice* în *Sugestii metodologice*;
- Sunt prezentate domeniile de cunoaștere la limba străină, dar nu reflectă strategiile didactice;
- Includerea tipologiei strategiilor didactice active și interactive:
- Strategii expositive; strategii didactice ilustrativ – explicative; strategii euristice; strategii algoritmice; strategii de învățare prin cooperare; strategii problematizate (după Cadrul de Referință al Curriculumului Național).

Componenta Repere conceptuale

- Ar fi util de dezvoltat în componenta **Repere conceptuale** și principiile centrării pe cerințele sociale, mai ales, pe interdisciplinaritate.
- Ar fi bine să fie inclusă componenta **Valori și atitudini**, deoarece un deziderat pentru formarea personală a elevului îl constituie sistemul de valori care i se formează pe parcursul școlarității.

Componenta Competențe

- Ar fi bine de înlocuit în capitolul V, Domeniul Comunicare, sintagma **Competență de bază** prin **Competență comunicativă**.
- Ar fi bine de revizitat **unitățile de competență** menționate în capitolul VI și capitolul V: de străduit pe formularea acestora prin noțiuni comune corespunzătoare, precum și de revăzut clasificarea acestora (competențe specifice sau unități de competență).
- Ar fi util de a formula finalități sau așteptări pentru întreaga treaptă primară (nivel A1) pentru fiecare competență specifică.
- Ar fi bine de revenit asupra formulării unor subcompetențe în termeni măsurabili și de dezvoltat unele subcompetențele gradual.
- Ar fi util de numerotat competențele specifice și subcompetențele corespunzător în același mod pentru fiecare clasă (1.1, 1.2 ..., 2.1, 2.2 ...).

Componenta Conținuturi

- Ar fi bine să fie respectată o structură comună pentru toate limbile străine în prezentarea conținuturilor lingvistice.
- Ar fi util de formulat conținuturile lingvistice în termeni gramaticali în limba română cu traducerea acestora în paranteze în limba străină.
- Ar fi necesară analiza detaliată a conținuturilor lingvistice în raport cu disciplina limba maternă, precum și racordarea lor la particularitățile de învățare ale elevilor.
- Ar fi necesare completările a conținuturilor tematice în funcție de competențe și de tendințele actuale.

Componenta Strategii metodologice și activități de învățare

- Ar fi util de inclus tipologia strategiilor didactice active și interactive, de descris unele strategii didactice și de menționat tipuri de texte specifice treptei primare.
- Ar fi util de menționat strategiile de evaluare specifice treptei primare, precum și descrierea unora (exemple).
- Ar fi bine să fie sugerată necesitatea evaluării în conformitate cu standardele de eficiență a învățării și de introdus evaluarea criterială prin descriptorii.
- Ar fi bine de introdus unele prevederi privind evaluarea rezultatelor elevilor cu cerințe speciale.

Învățământul gimnazial, limba străină 1

Concluzii și aprecieri

- Argumentarea structurată a modernizării curriculumului la limba străină I pentru învățământul gimnazial (p. 3);
- Se accentuează principiile învățământului formativ parțial (p.4): centrarea pe elev, pe competențe.
- Se accentuează modelul curricular proiectare–predare–învățare–evaluare (la modelul centrat pe obiective, era modelul predare–învățare);
- Corelarea disciplinei cu documentele de politici lingvistice internaționale CECRL (p. 6);
- Este prezenta un Glosar de termeni unde sunt definite conceptele de bază ale curriculumului de limbi străine I;
- Concepția disciplinei reflectă principiile specifice de învățare a limbii străine (p. 6-7);
- Formularea competențelor specifice este relevantă parțial structurii acestora;
- Competențele specifice disciplinei *Limba străină I* pentru clasele V-IX sunt proiectate taxonomic coerent:
- Competențele specifice nr.1, 3, 5, 7 → categoria de competențe – *cunoaștere*;
- Competențele specifice nr.2, 4 → categoria de competențe – *aplicare*;
- Competențele specifice nr.6, 8 → categoria de competențe – *integrare*;
- Se observă o diversitate a acțiunilor utilizate în formularea subcompetențelor, ceea ce denotă prezența unei multitudini de operații necesare în formarea graduală a competențelor specifice;
- Informația prezentată reflectă parțial denumirea *Strategii didactice*. Este necesar de revăzut acest compartimentul.
- Sunt redate parțial unele metode didactice: metodele directe (audio-vizuale) de predare a limbii străine ce implică cunoașterea atât de către profesor, cât și de către elev a tehnicilor înaintate: mijloace audio, video, CD, DVD, televizorul, radioul etc.;
- La p. 83 – 84 sunt redate unele instrucțiuni cu privire la realizarea obiectivelor și finalităților învățării limbii străine (care corespunde, mai degrabă, sugestiilor metodologice, și nu strategiilor didactice);
- Sunt instrucțiuni pentru conceptorii de manuale (care corespund, mai degrabă, sugestiilor metodologice, și nu strategiilor didactice);

Sugestii:

- De inclus în *Preliminarii* documentele de politici educaționale aprobate după anul 2010:
- Codul Educației (2014); Strategia sectorială „Educația 2020”, Standardele de eficiență a învățării (2012), care vizează ajustarea curriculumului la Limbile Străine I la politicile curriculare și educaționale;
- Redactarea denumirii „*Concepția didactică a disciplinei*” în „*Concepția curriculumului disciplinei*”;
- Substituirea definiției „competență” după Cadrul de Referință al Curriculumului Național (2017);
- Excluderea denumirii celor 2 subparagrafe: Repere epistemologice (Glosarul de termeni nu înseamnă acest titlu), Principii de proiectare a procesului didactic la limbile străine;
- Includerea și altor noțiuni în Glosarul de termeni (învățarea pe tot parcursul vieții, învățarea activă etc.);
- Includerea componentei *Valori și atitudini*, deoarece Cadrul de Referință al Curriculumului Național (varianta 2017) reflectă această componentă, în plus un deziderat pentru formarea personalității elevului îl constituie sistemul de valori care i se formează pe parcursul școlarității;
- De specificat mai concret funcțiile curriculumului la Limbile Străine I în baza Cadrului de Referință al Curriculumului Național (de conceptualizare și proiectare, de orientare și normare, de orientare și sincronizare cu tendințele actuale în educație);

- Este necesar de stabilit un număr echilibrat de subcompetențe pentru fiecare competență specifică (sunt competențe specifice cu 2 subcompetențe, altele cu 6, 9 sau chiar 11 subcompetențe etc.).
- Redenumirea componentei din *Strategii didactice* în *Sugestii metodologice*;
- Includerea tipologiei strategiilor didactice active și interactive:
- Strategii expositive; strategii didactice ilustrativ – explicative; strategii euristice; strategii algoritmice; strategii de învățare prin cooperare; strategii problematizate (după Cadrul de Referință al Curriculumului Național);
- Instrucțiunile pentru concepătorii de manuale ar fi bine de inclus la fiecare treaptă școlară.

Învățământ liceal, limba străină 1

Concluzii și aprecieri

În cadrul analizei au fost identificate următoarele aspecte forte ale curriculumului de Limbi Străine:

- Curriculumul dat corespunde în mare măsură nevoilor actanților educaționali, este centrat pe elev. Sistemul de competențe și activitățile de învățare conduc la obținerea efectelor și produselor așteptate.
- **Componenta Preliminarii** a fost întocmită conform exigențelor și necesităților actuale ale dezvoltării curriculare. În același timp, documentul nu formulează în mod clar, ca și în cazul curricula precedente, *funcțiile* curriculumului liceal (reglatoare, strategică).
- **Componenta Repere conceptuale** reflectă ideile-cheie ale curriculumului actual și evită contaminările ideologice și discriminările de ordin rasial, etnic, de gen sau judecățile preconcepute privind grupurile defavorizate.
- **Competențele specifice** reflectă adecvat esența disciplinei, derivă din competențele-cheie și competențele transversale, au un caracter integrator, interdisciplinar și motivațional/atitudinal. Formularea competențelor specifice însă este relevantă parțial structurii acestora: cele 3 componente ale competenței nu se regăsesc în structura tuturor competențelor specifice, totodată unele sunt formulate ambiguu, prin mai multe acțiuni sau acțiuni care se exclud.
Activitățile de învățare și evaluare, precum și medierea acestora prezintă un grad suficient de relaționare metodologică cu competențele specifice și unitățile de competență respective.
- **Conținuturile curriculare tematice** acoperă domeniile privat, educațional și public conform CECRL fapt ce corespunde finalităților treptei liceale, potențialului și particularităților psihofiziologice ale elevilor. Complexitatea conținuturilor crește progresiv în funcție de clasă și asigură continuitatea, accesibilitatea și abordarea interdisciplinară a conceptelor. *Conținuturile tematice* propuse în curriculumul la limbi străine I nu asigură pe deplin formarea competențelor și unităților de competență sunt specificate teme generale, nedetaliat.
- **Componenta Evaluarea rezultatelor școlare** prevede principii ale evaluării rezultatelor școlare, criterii de evaluare., recomandă și prezintă metode și tehnici adecvate procesului de evaluare. Însă nu sunt prezente exemple de itemi în funcție de tipul evaluării, precum și norme privind aprecierea și notarea elevilor. Componenta strategii de evaluare nu conține sugestii cu referință la elaborarea criteriilor de evaluare scrisă, orală, baremelor de apreciere etc.
 - Conținuturile prevăzute pot fi abordate multi-/ pluridisciplinar și au conexiune preponderent cu disciplinele geografie, artă, matematică și științe, etică.
 - Este racordat la politicile educaționale și curriculare internaționale (Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi; Curriculumul de limbi străine din Massachussets (CLSM)).

- Concepția disciplinei este prezentată integrat, axându-se pe: continuitatea logică a concepției studierii limbii străine; abordarea acțională a limbii; modelul curricular predare – învățare – evaluare; specificul curriculumului revizuit (accentul de la predare la învățare); corelarea competențelor cu particularitățile de vârstă ale elevilor.
- Este prezent un Glosar de termeni unde sunt definite conceptele de bază ale curriculumului de limbi străine I.
- Autorii au valorificat potențialul formativ al mai multor categorii de acțiuni/activități prevăzute de taxonomii ale competențelor: identificare, selectare, producere, redactare, elaborare etc. De fapt, aceste categorii sunt niște prechiziții foarte importante în formarea graduală a competențelor specifice.
- Se observă o multitudine de subcompetențe diferite, dar unele dintre acestea se repetă: identificarea, compararea, expunerea, scrierea.
- Conținuturile sunt selectate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor, respectând descriptorii pe niveluri de referință conform CECRL.
- Conținuturile lingvistice și tematice racordate la domeniile CECR și ale CLSM sunt ajustate la specificul treptei liceale, au un caracter util, agreabil intereselor de vârstă, caracter motivant de dezvoltare interculturală, relaționare socială în baza preferințelor culturale și civice ale elevului.
- **Sugestii:**
- De inclus în *Preliminarii* documentele de politici educaționale aprobate după anul 2010:
- Codul Educației (2014); Strategia sectorială „Educația 2020”, Standardele de eficiență a învățării (2012), care vizează ajustarea curriculumului la Limbile Străine I la politicile curriculare și educaționale;
- De specificat funcțiile curriculumului la Limbile Străine I în baza Cadrului de Referință al Curriculumului Național (de conceptualizare și proiectare, de orientare și normare, de orientare și sincronizare cu tendințele actuale în educație);
- De specificat mai concret principiile curriculumului la Limbile Străine I în baza Cadrului de Referință al Curriculumului Național (centrarea pe învățarea activă; centrarea pe interdisciplinaritate; centrarea pe succes etc.);
- Redactarea denumirii „*Concepția didactică a disciplinei*” în „*Concepția curriculumului disciplinei*”;
- Includerea definiției noțiunii de „competență” după Cadrul de Referință al Curriculumului Național (2017);
- Includerea componentei *Valori și atitudini*, deoarece Cadrul de Referință al Curriculumului Național (varianta 2017) reflectă această componentă, în plus un deziderat pentru formarea personalității elevului îl constituie sistemul de valori care i se formează pe parcursul școlarității;
- E necesară revizuirea conținuturilor lingvistice la limbi străine prin contrastarea cu cele prevăzute în curriculumul la limba română pentru treptele primară, gimnazială și liceală.
- *Sunt necesare completări și detalieri în lista conținuturilor tematice.*
- *Sugestii de conținuturi:*
- Migrația; educația de gen; educația pentru mass-media; democrația; incluziunea socială; solidaritatea; învățarea online, virtuală sau blended learning;
- Redenumirea componentei din *Strategii didactice* în *Sugestii metodologice*;
- Includerea tipologiei strategiilor didactice active și interactive;
- Strategii expositive; strategii didactice ilustrativ – explicative; strategii euristice; strategii algoritmice; strategii de învățare prin cooperare; strategii problematizate (după Cadrul de Referință al Curriculumului Național);
- Specificarea formelor de instruire specifice limbii străine;
- Includerea *principiilor specifice strategiilor didactice active/interactive*:

- Promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme etc. (după Cadrul de Referință al Curriculumului Național) etc.

Componenta Preliminarii

- Ar fi necesar de specificat locul curriculumului dat în structura Curriculumului Național și racordarea lui la noile politici educaționale și curriculare.

Componenta Repere conceptuale

- Ar fi util de dezvoltat în componenta **Repere conceptuale** și principiile centrării pe cerințele sociale, pe succes și, mai ales, pe interdisciplinaritate.
- Ar fi necesar ca și aici **Conceptia** să fie corelată cu noile politici educaționale și curriculare exprimate în Strategia Educației 2020, în Standardele de eficiență a învățării Limbilor Străine în învățământul primar și preuniversitar din Republica Moldova (2011), în Codul Educației (2014), care au apărut după publicarea Curriculumului la LS I, treapta liceală (2010).

Componenta Competențe

- Ar fi bine de formulat în termeni de finalități achizițiile pentru treapta liceală, corelate unui profil al vorbitorului de limbă străină pentru nivelul B1, așa cum a fost specificat și la rubrica *Conceptie*.
- Ar fi necesar de revizitat unele formulări pentru a exclude formulările ambigue și menționarea a 2 sau/și mai multe acțiuni concomitente.
- De definit clar și holistic competențele specifice și unitățile de competență, în așa măsură ca să fie inteligibile cadrului didactic.
- Ar fi util de numerotat competențele specifice și subcompetențele corespunzător în același mod pentru fiecare clasă (1.1, 1.2 ..., 2.1, 2.2 ...).

Componenta Conținuturi

- Ar fi bine să fie respectată o structură comună pentru toate limbile străine în prezentarea conținuturilor lingvistice.
- Ar fi util de formulat conținuturile lingvistice în termeni gramaticali în limba română cu traducerea acestora în paranteze în limba străină.
- Ar fi necesară analiza detaliată a conținuturilor lingvistice în raport cu disciplina limba maternă, precum și racordarea lor la particularitățile de învățare ale elevilor.
- Ar fi necesare completări ale conținuturilor tematice în funcție de competențe și de tendințele actuale.
- Ar fi util de prevăzut conținuturi diferențiate pentru elevii cu interese și nevoi speciale și pentru elevii cu performanțe superioare.

Componenta Strategii metodologice și activități de învățare

- Ar fi util de inclus tipologia strategiilor didactice active și interactive, de descris unele strategii didactice și de menționat tipuri de texte specifice treptei liceale.

Componenta evaluarea rezultatelor școlare

- Ar fi bine să fie sugerată necesitatea evaluării în conformitate cu standardele de eficiență a învățării.
- Ar fi bine de dezvoltat componenta Sugestii de evaluare prin exemplificări.
- Ar fi bine să fie sugerată necesitatea evaluării în conformitate cu standardele de eficiență a învățării.
- Ar fi bine de introdus unele prevederi privind evaluarea rezultatelor elevilor cu cerințe speciale.
- Instrucțiunile pentru concepătorii de manuale ar fi bine de inclus la fiecare treaptă școlară.
- *De introdus unele prevederi privind evaluarea rezultatelor elevilor cu CES.*
- *Este necesar de redenumit componenta respectivă Sugestii de evaluare.*
- *De dezvoltat componenta Sugestii de evaluare prin exemplificări.*
- *Evaluarea produselor realizate de elevi care implică un ansamblu de competențe transversale la realizarea lor – modele.*

Învățământ liceal, limba străină 2

Concluzii și aprecieri

În cadrul analizei au fost identificate următoarele aspecte forte ale curriculumului de Limbi Străine:

- Necesitatea modernizării și revizuirii curriculumului de limbi străine;
- Argumentarea structurată a modernizării curriculumului la limba străină I pentru învățământul gimnazial (p. 6);
- Este racordat la politicile educaționale și curriculare internaționale (Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi; Curriculumul de limbi străine din Massachussets (CLSM));
- Trecerea de la modelul de proiectare curriculară centrată pe obiective la modelul centrat pe competențe;
- Sunt menționați factorii care au stat la baza revizuirii curriculumului de LS II.

În cadrul analizei componenteii „*Concepția disciplinei*” am identificat următoarele:

- Concepția disciplinei este prezentată integrat, accentuându-se diferențierea demersului educațional pentru fiecare clasă (X, XI, XII).
- Este prezent un Glosar de termeni (repere epistemologice) în care sunt definite conceptele de bază ale curriculumului de limbi străine I.
- Formularea competențelor specifice este relevantă parțial structurii acestora.
- Competența specifică 4 include în structura sa două acțiuni care se completează reciproc, dar transferul presupune și medierea a ceea ce transferi.
- Competențele specifice disciplinei *Limba străină II* pentru clasele X-XII sunt proiectate, în mare parte, taxonomic coerent:
 1. Competența specifică nr.1 → categoria de competențe – *cunoaștere*;
 2. Competențele specifice nr.2, 3 → categoria de competențe – *aplicare*;
 3. Competența specifică nr.4 → categoria de competențe – *integrare*.
- Informația prezentată reflectă parțial denumirea *Strategii didactice*. Este necesar de revăzut acest compartiment.
- Sunt redată parțial unele metodele didactice: proiectul și portofoliul.
- La p. 49 sunt redată unele instrucțiuni cu privire la realizarea obiectivelor și finalităților învățării limbii străine (care corespunde, mai degrabă, sugestiilor metodologice, și nu strategiilor didactice).

Sugestii:

- De inclus în *Preliminarii* documentele de politici educaționale aprobate după anul 2010: Codul Educației (2014); Strategia sectorială „Educația 2020”, Standardele de eficiență a învățării (2012), care vizează ajustarea curriculumului la Limbile Străine I la politicile curriculare și educaționale;
- De specificat funcțiile curriculumului la Limbile Străine I în baza Cadrului de Referință al Curriculumului Național (de conceptualizare și proiectare, de orientare și normare, de orientare și sincronizare cu tendințele actuale în educație);
- Redactarea denumirii „*Concepția disciplinei*” în „*Concepția curriculumului disciplinei*”;
- Includerea definiției noțiunii de „competență” după Cadrul de Referință al Curriculumului Național (2017);
- Includerea componenteii *Valori și atitudini*, deoarece Cadrul de Referință al Curriculumului Național (varianta 2017) reflectă această componentă, în plus un deziderat pentru formarea personalității elevului îl constituie sistemul de valori care i se formează pe parcursul școlarității;
- Redenumirea componenteii din *Strategii didactice* în *Sugestii metodologice*;
- Includerea tipologiei strategiilor didactice active și interactive;

- Strategii expozitive; strategii didactice ilustrativ – explicative; strategii euristice; strategii algoritmice; strategii de învățare prin cooperare; strategii problematizate (după Cadrul de Referință al Curriculumului Național);
- Componenta *Strategiile didactice* nu accentuează strategiile și tehnologiile de promovare a învățării active; sunt mai degrabă sugestii/instrucțiuni metodologice;
- De completat bibliografia cu noi surse bibliografice ce vizează promovarea învățării active, constructive;
- Este necesar de accentuat modalitățile de integrare a noilor tehnologii în procesul învățării.

Toate acestea vor fi selectate și corelate cu finalitățile curriculare la limba străină II, cu conținutul subiectului, orientarea spre învățare independentă, spre aspectul aplicativ, spre sfera intereselor și motivațiilor elevilor.

Concluzii generale și recomandări privind reactualizarea curriculumului la disciplina Limbi străine

- Curriculumul la LS este un document racordat la politicile educaționale și curriculare europene, naționale și internaționale, face referință la competența de comunicare într-o LS ca una din competențele-cheie europene conform CECRL, la domeniile educaționale ale CLSM și la cele ale CFCB.

Perioada de implementare a asigurat formarea finalităților disciplinei școlare prin formarea competențelor specifice, subcompetențelor) în corespundere cu competențele-cheie și competențele transdisciplinare ale fiecărei trepte de învățământ.

- La elaborarea următoare generații de curricula se vor avea în vedere următoarele aspecte:
 - **funcțiile** curriculumului dat în baza Cadrului de Referință al Curriculumului Național (de conceptualizare și proiectare, de orientare și normare, de orientare și sincronizare cu tendințele actuale în educație, reglatoare, strategică) pentru un document care apare la prima treaptă a învățământului general și acest lucru pare important, necesar și util;
 - **principiile** (care trebuie dezvoltate într-o perspectivă argumentativă) curriculumului la LS I în baza Cadrului de Referință al Curriculumului Național (centrarea pe învățarea activă; centrarea pe interdisciplinaritate; centrarea pe succes etc.). În mod deosebit, se va accentua rolul **principiilor interdisciplinar și transdisciplinar**;
 - racordarea curriculumului dat la noile politici educaționale și curriculare stipulate în Strategia sectorială „Educația 2020”, în Standardele de eficiență a învățării Limbilor Străine în învățământul primar și preuniversitar din Republica Moldova (2011), în Codul Educației (2014), care au apărut după publicarea curriculumului în cauză (2010);
 - extinderea listei de **beneficiari**;
 - includerea tipologiei **strategiilor didactice active și interactive**;
 - **revizuirea conținuturilor lingvistice** la LS prin contrastarea cu cele prevăzute în curriculumul la limba română pentru treptele primară, gimnazială și liceală;
 - **introducerea unor conținuturi relevante** și actuale pentru sistemul de competențe al sec. XXI.

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului la disciplina *Limba și literatura ucraineană*,

Experți:

- **Alla Nikitcenko**, dr., consultant principal, MECC;
- **Diana Ignatenco**, dr., US „*Alecu Russo*”, Bălți.

INTRODUCERE

Оценивание действующего Куррикулума дисциплины «Украинский язык и литература» производится с целью улучшения Куррикулума как школьного документа первостепенной важности, а также куррикулярных продуктов в контексте развития и повышения качества образования в Республике Молдова, в частности с целью оптимизации и модернизации учебного процесса в школьных заведениях, в которых украинский язык изучается как предмет. Основные задания оценивания Куррикулума состоят в общей характеристике Куррикулума, его основных компонентов и содержания, выявлении положительных сторон, а также проблемных положений, которые требуют модификации и усовершенствования.

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Componenta Preliminarii

1.1.1. Школьный куррикулум дисциплины «Украинский язык и литература», разработанный в 2010 году, соответствует действующей законодательной базе РМ в сфере образования.

1.1.2. Куррикулум соответствует Национальной политике и стратегии развития образования РМ.

1.1.3. В Куррикулуме отсутствуют какие-либо предубеждения, предположения идеологической, расовой, этнической, гендерной дискриминации.

1.1.4. В разделе «Вступ» представлены аспекты взаимосвязи Куррикулума с действующей образовательной политикой, с потребностями развития учебных программ.

1.1.5. Куррикулум адаптирован к контексту профессиональной подготовки дидактических кадров.

1.1.6. Куррикулум находится в открытом доступе, в электронной и печатной версиях, таким образом удовлетворяется потребность информирования всех категорий участников и бенефициаров учебного процесса.

1.1.7. Программа реализации Куррикулума на всех уровнях согласована со всеми заинтересованными сторонами.

1.1.8. Финальные цели обучения известны всем участникам учебного процесса.

1.1.9. Содержание Куррикулума известно учащимся и родителям.

Реализация Куррикулума позволяет повысить осведомленность потребностей в профессиональном развитии дидактических кадров. Реализация Куррикулума позволяет повысить валоризацию профессиональных компетенций дидактических кадров. Все дидактические кадры обеспечены Куррикулумом дисциплины. Все дидактические кадры обеспечены Гидом по реализации Куррикулума дисциплины. Гид по реализации Куррикулума дисциплины соответствует ожиданиям дидактических кадров в плане осведомленности о положениях Куррикулума. Дополнительные действия по реализации Куррикулума (учебники, гиды для учителей, дидактические средства, дидактическая поддержка в оценивании по дисциплине) реализованы в предусмотренные сроки. Школьные учебники по дисциплине

соответствуют положениям Куррикулума. Качество школьных учебников по дисциплине удовлетворительно.

1.2. Componenta Repere conceptuale/concepție

1.2.1. Куррикулум содержит существенную информацию, фундаментальные концепции, которые способствуют приобретению знаний с практической значимостью и формированию пропускной способности. Представлена информация, которая способствует передаче знаний из различных сфер, включая повседневную. В Куррикулуме представлены концептуальные схемы, имеет место параллель наука как процесс и наука как продукт.

1.2.2. В компонент «Дидактична концепція дисципліни» входят специальные аспекты дисциплины и Куррикулума (фундаментальные концепции, алгоритмы реализации, принципы, система ценностей и отношений, смысловые расшифровки).

1.2.3. Дидактическая концепция дисциплины, в целом, отражает принципы модернизированного Куррикулума:

- концентрирование на ученике;
- концентрирование на компетенциях;
- концентрирование на активном обучении;
- концентрирование на междисциплинарности;
- концентрирование на успешности.

Применение Куррикулума повышает степень мотивации к обучению у учащихся.

1.2.4. Дидактическая концепция дисциплины соответствует образовательной политике. Показатели эффективности, предусмотренные Стандартами эффективности, могут быть достигнуты.

1.2.5. Не в полной мере поддерживается корреляция между Куррикулумом этой дисциплины и другими дисциплинами подобного характера.

1.3. Componenta Competențe

1.3.1. Компетенции, сформированные в рамках Куррикулума, могут быть эффективно использованы учащимися.

1.3.2. Финальные цели охватывают широкий спектр школьных принадлежностей, необходимых для изучения дисциплины. Воспитательные цели дисциплины в формулировании финальных целей являются транспарентными, выполнимыми и репрезентативными. Финальные цели обучения, реализованные в рамках Куррикулума, могут быть достигнуты. Финальные цели дисциплины (специфические компетенции, субкомпетенции) адекватно отражают финальные цели (ключевые и трансдисциплинарные компетенции) образовательного цикла.

1.3.3. Специфические компетенции отражают специфику научной, технологической и культурной сферы, являющейся базой данной школьной дисциплины. Специфические компетенции согласованы с ключевыми и междисциплинарными компетенциями. Специфические компетенции развивают отношения к окружающей реальности, развивают творческие способности. Специфические компетенции соответствуют разработанным Стандартам дисциплины. Специфические компетенции сохраняются на всех образовательных циклах. Специфические компетенции развиваются, усложняются от цикла к циклу. Специфические компетенции сформулированы с помощью специфических терминов, недвусмысленные.

1.3.4. Субкомпетенции согласованы со специфическими компетенциями. Взаимосвязь Стандартов и субкомпетенций присутствует. Субкомпетенции являются репрезентативными, существенными по отношению к компетенциям. В субкомпетенциях отсутствуют упущения либо незаконные внедрения. Субкомпетенции сформулированы конкретными терминами, емкими и недвусмысленными речевыми единицами. Субкомпетенции представлены в развитии на протяжении, как учебного года, так и всего периода обучения. Субкомпетенции демонстрируют качественное развитие и повышение степени сложности при переходе на

следующий год обучения. Система суб-компетенций демонстрирует количественное развитие, увеличиваясь при переходе на следующий год обучения. Суб-компетенции сформулированы последовательно, в горизонтальном направлении, следуя уровню каждого года обучения. Субкомпетенции сформулированы последовательно, по вертикали, в течение всех лет обучения. Субкомпетенции соотносятся с операциональной разработкой концепций (возможностей). Субкомпетенции охватывают когнитивную сферу: знание, понятие, понимание, возможности, навыки. Суб-компетенции охватывают аффективную сферу: интересы, отношение, ценность. Субкомпетенции охватывают психомоторную сферу: психомоторное поведение.

1.3.5. В связи с модернизацией учебного процесса есть необходимость в развитии специфических компетенций, в их дополнении новыми видами. Возможны модификации некоторых специфических компетенций, их объединение, переформулирование. Количество специфических компетенций, установленных для всех образовательных ступеней, не всегда бывают рациональными, доступными всем категориям и уровням развития бенефициаров и могут быть пересмотрены. Возможны некоторые реформулировки специфических компетенций. Специфические компетенции относительно реализуемы в соотношении с учебным потенциалом и возрастом учащихся.

1.3.6. Возможны модификации или дополнения суб-компетенций новыми типами. Возможны сокращения видов суб-компетенций. Допускаются некоторые реформулировки суб-компетенций. Субкомпетенции относительно реализуемы в соотношении с учебным потенциалом и возрастом учащихся.

1.4. Componenta Conținuturi

1.4.1. Содержание Куррикулума адекватно отражает уровень научного развития. Выбор содержания показывает отсутствие научных ошибок и двусмысленностей, сомнительных культурных ценностей или устаревших знаний. Выбранное содержание является значимым и релевантным. Единицы содержания соответствуют структуре дисциплины. Единицы содержания подчеркивают прогрессивное развитие понятий. Содержание способно поддержать эпистемическую и культурную мотивацию, художественный вкус, любовь к чтению, расширение горизонта знаний учащихся.

1.4.2. Содержание Куррикулума логически и методологически связано со специфическими компетенциями. Содержание Куррикулума логически и методологически связано с суб-компетенциями. В Куррикулуме предусмотрена дифференциация содержания для детей с высоким уровнем специальных интересов и способностей. Содержание, в целом, ориентировано на формирование определенных компетенций, которые должны быть достигнуты.

1.4.3. Содержание Куррикулума требует модификации, в частности сокращения предложенных тем. В целом, соблюдены критерии расписания содержания, однако некоторые темы требуют изменения периода обучения либо исключения из программы. В некоторых случаях существует чрезмерная потребность в дополнительных знаниях при изучении некоторых тем Куррикулума. Не всегда содержание соответствует образовательному потенциалу и общему уровню подготовки учащихся. Уровень доступности содержания совпадает с уровнем детализации в удовлетворительной степени. Объем содержания превосходит адекватные источники, необходимые для достижения финальных целей Куррикулума. В большей мере, содержание превосходит практическую ценность и значимость для формирования учащегося. Существуют темы со сниженной практической ценностью. Содержание может быть модифицировано с целью повышения практической ценности, значимости для повседневной жизни учащихся.

1.5. Componenta Sugestii metodologice și activități de învățare

1.5.1. Куррикулум предлагает виды учебной деятельности с использованием различных методов в духе современной дидактики. Компонент Дидактические стратегии акцентирует

внимание на стратегиях и технологиях для поощрения активного обучения. В Куррикулуме указаны библиографические источники, касающиеся продвижения активного обучения. В Куррикулуме предлагаются библиографические источники относительно интегрирования инновационных технологий в процесс обучения. Виды учебной деятельности методологически связаны со специальными компетенциями и субкомпетенциями. Виды учебной деятельности являются репрезентативными для достижения финальных целей. Виды учебной деятельности показательны для предусмотренных компетенций и суб-компетенций. Виды учебной деятельности обладают функциональной ценностью. Виды учебной деятельности адаптированы возрасту учащихся, их развития, требуют рациональных усилий. Компонент Дидактические стратегии акцентирует стратегии и дидактические технологии, направленные на повышение доступности обучения. Виды учебной деятельности ссылаются на адекватные средства обучения.

1.5.2. Возможны модификации в списке видов учебной деятельности. Образцы учебной деятельности не во всех случаях соотносятся с дифференциацией учащихся по интересам, способностям, возможностям, мерам руководства. Виды учебной деятельности частично иллюстрируют действия, привлекающие учащихся к активному участию (привлечение к работе, умственные усилия, независимость). Предложения по интегрированию инновационных технологий (компьютер, интернет) слабо представлены. Компонент Дидактические стратегии не содержит предложения по интегрированию инновационных технологий в процесс обучения.

1.6. Componenta Evaluarea rezultatelor școlare

1.6.1. Компонент «Стратегии оценивания» содержит принципы образовательного оценивания. Куррикулум подчеркивает интегрированный характер оценивания в образовательном процессе (преподавание – обучение – оценивание). В Куррикулуме предусмотрены критерии, требования, нормы оценивания учащихся по данной дисциплине. Виды оценивания, предусмотренные Куррикулумом, релевантны. В Куррикулуме представлены релевантные аспекты, отражающие специфику оценивания школьных результатов по дисциплине. Куррикулум содержит аспекты, предполагающие оценивание специфических финальных целей дисциплины.

1.6.2. Желательно наличие в Куррикулуме стандартов эффективности обучения дисциплине. В Куррикулуме не указаны библиографические источники по упорядочению оценивания школьных результатов оценивания учащихся на базе компетенций.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități

Финальные цели дисциплины (специфические компетенции, субкомпетенции) адекватно отражают финальные цели (ключевые и трансдисциплинарные компетенции) образовательного цикла. Специфические компетенции согласованы с ключевыми и междисциплинарными компетенциями. Каждая междисциплинарная компетенция является ценной, значимой и адекватной возрастному уровню учащихся.

Возможно перераспределение междисциплинарных и специфических компетенций в течение нескольких лет обучения.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi

Содержание частично предусматривает мультидисциплинарные, междисциплинарные, трансдисциплинарные подходы. Единицы содержания, которые поддерживают внутри- и междисциплинарные связи, присутствуют в удовлетворительной степени, требуют доработки.

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare

Трансдисциплинарные компетенции относительно реализуемы в соотношении с учебным потенциалом и возрастом учащихся.

Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline

Необходимо ввести более углубленные мультидисциплинарные, междисциплинарные, трансдисциплинарные подходы в проектированный Куррикулум.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului.

Структура Куррикулума является рациональной, его компоненты согласованы и последовательно структурированы. Названия разделов адекватны и способствуют осознанию их сути.

Возможны некоторые изменения, уточнения, преобразования в разделах Куррикулума, их названий и расположения.

3.2. Designul curriculumului.

Эстетический аспект обложки приемлем, возможны варианты. Расположение материалов на страницах приемлемо, может быть пересмотрено. Присутствуют незначительные погрешности в тексте технического характера.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri

- в целом Куррикулум хорошо разработан и эффективно внедрен в учебный процесс.

4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național.

- при совершенствовании новой разработки куррикулума необходимо:

I. Разгрузить содержание:

1. Сократить грамматические темы по всей вертикали, учитывая межпредметные связи с языком обучения и другими изучаемыми языками.

2. Снять ряд произведений из обязательного изучения, особенно в лицейском звене.

II. Все содержание куррикулума и учебника пересмотреть по концепции изучения предмета, а не языка обучения.

ИТОГОВЫЙ ОТЧЕТ

оценивания куррикулума по дисциплине **Болгарский язык и литература.**

Предложения о составе куррикулума.

Эксперты:

- ❖ **Alla Nikitcenko**, dr., consultant principal, MECC;
- ❖ **Nadejda Gaidarji**, prof., grad didactic unu, LT „*M. Guboglo*”, Ceadâr-Lunga.

N.	Компоненты	Описание состава компонентов: анализ, сравнения, выводы, предложения
1.	Введение к отчету	<p>1. Основной целью оценивания куррикулума являлась его привлекательность и приемлемость для общего развития учащихся, которое понимается как развитие ума, воли, школьников и как надежная основа усвоение ими знаний, умений, и навыков.</p> <p>2. Куррикулум оценивался небольшой экспертной группой, в состав которой входило 5 педагогов-практиков, преподающих во всех трех звеньях: начальное, гимназическое и лицейское. Экспертная группа в основном использовала для анализа куррикулума такие методы как сравнительный анализ, так как именно он дал возможность сравнить программу куррикулума, в частности компетенций на всех уровнях, между тремя курсами – начальный, гимназический и лицейский; анализ контента с элементами описания из практики; калибровочный метод использовался с целью выявления непрерывности развития и сохранности компетенций из цикла в цикл. Использовался и метод количественной оценки при анализе отдельных тем по классам. Данные методы позволили проанализировать ныне действующий куррикулум по предмету Болгарский язык и литература, а так же позволил внести некоторые предложения по его незначительному изменению.</p>
<p>Часть 1-я</p> <p>Оценивание куррикулума по предметам, составленное на базе критериев, индикаторов и оценивающих вопросов.</p>		
1.1	Введение	<p>1. Экспертная группа в ходе анализа куррикулума выявило его характеристику: куррикулум имеет линейно-ступенчатое построение, которое характеризуется постепенным усложнением знаний по годам обучения и некоторым наличием педагогически неоправданных повторов при изучении разных курсов. Вместе с тем на каждой ступени обучения новый учебный материал возрастающей степени сложности раскрывается на базе уже усвоенных школьниками знаний, что обеспечивает преемственность и посильное для учащихся увеличение трудности при усвоении учебного материала.</p> <p>2. На изучение болгарского языка в начальной школе выделяется 3 ч в неделю: 1 класс – интегрированный курс изучения болгарского языка и чтения; Во 2-4 классах 3 часа в неделю. В 5-9 классах 3 часа в неделю, из них 2 часа болгарского языка и 1 час литературы; 10-12 класс реального профиля 3 часа в неделю: 1 час болгарского языка и 2 часа литературы; 10-12 класс гуманитарного профиля 4 часа в неделю: 1 час болгарского языка и 3 часа болгарской литературы.</p> <p>3. Куррикулум направлен на реализацию средствами предмета «Болгарский язык» основных задач образовательной области «Филология»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства Республики Молдова, о языке как основе национального самосознания; - развитие диалогической и монологической устной и письменной речи; - развитие коммуникативных умений; - развитие нравственных и эстетических чувств; - развитие способностей к творческой деятельности. <p>4. Особенностью данного куррикулума является уже один тот факт, что позволяет учащимся болгарской национальности изучать свой родной язык, познакомиться с историей его развития, осваивать современные особенности</p>

		<p>языка, знакомиться с богатством болгарской художественной литературы, а не только с литературой других народов, населяющих нашу страну и живущих в других странах.</p> <p>5. В куррикулуме по болгарскому языку и литературе заложены и воспитательные цели и задача. Такие как: осознание своей этнической и национальной принадлежности, формирование ценностей многонационального общества РМ; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей, формирование мотивации к творческому труду, к работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.</p>
1.2	Концептуальные основы	<p>В куррикулуме по Болгарскому языку и литературе ясно и четко определены его задачи, решение которых обеспечит достижение основных целей изучения предмета:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развитие речи, мышления, воображения школьников, умения выбирать средства языка в соответствии с целями, задачами и условиями общения; • формирование у младших школьников первоначальных представлений о системе и структуре болгарского языка: лексике, фонетике, графике, орфоэпии, морфемике (состав слова), морфологии, синтаксисе, стилистике и др.; • формирование навыков культуры речи во всех её проявлениях, умений правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные устные монологические высказывания и письменные тексты; • воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к болгарскому языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждение познавательного интереса к языку, стремления совершенствовать свою речь. <p>Концепция куррикулума по Болгарскому языку и литературе отражает принципы современного образования;</p> <p>Концепция куррикулума по Болгарскому языку и литературе (в большей степени) связана с куррикулярными воспитательными политиками;</p> <p>Концепция куррикулума по Болгарскому языку и литературе опирается на особые аспекты данного предмета: родной язык, изучение болгарской литературы на основе многих исторических моментов болгарской истории, изучение творчества бесарабских поэтов и писателей, отражение истории, культуры и традиций именно местного болгарского населения (бессарабских болгар) во многих художественных произведениях и др.;</p> <p>Концепция данного куррикулума не нуждается в переработке с целью его улучшения. Он имеет свое логическое начало и логический конец.</p>
1.3	Специфические концепции и субкомпетенции данного предмета	<p>Сравнивая начальное звено с гимназическим, выявляется наличие одинаковых базовых трансверсальных компетенций с более расширенным их толкованием в гимназическом звене и с наличием компетенции № 5 <i>Восприятие и оценка ценностей своей культуры и культуры других народов</i>; в то время как в лицейском цикле отсутствует компетенция № 1 (гимназия) – <i>Организационная: обучаться и самообучаться</i>, (создание мотивов и постановка целей для познавательных и других видов деятельности).</p> <p>Анализируя все 8 (9) трансверсальных компетенций, делаем вывод, что компетенция под № 4 (лицей: Компетенция этнокультурная и интеркультурная) имеет место быть в виде качественного события чаще всего в начальном звене, в то время как она очень слабо прослеживается в гимназическом и на практике отсутствует в лицейском цикле. Наше видение: 4-ю трансверсальную компетенцию аннулировать.</p> <p>Сравнивая три звена, делаем вывод, что логическая связь между специфическими компетенциями имеет место быть и каждая из них работает на уроке.</p> <p>Субкомпетенции на уроках (в зависимости от тем) являются качественными событиями и отселяют в зависимости от темы урока.</p>

Анализируя субкомпетенции по всем трем звеньям, рекомендуем для общеобразовательных учреждений с недельной нагрузкой 3 часа в начальном и гимназическом звене, **не брать во внимание субкомпетенции для внеклассного чтения (общим счетом 10 компетенций)**, которые **частично работают** на уроках чтения и литературы.

Упущений и незаконных субкомпетенций не наблюдается.

Остановившаяся на разновидностях субкомпетенции: **знания, способности, отношения**, останавливаемся на последнем. Понятие *отношение* разбито на 2 позиции: позиция формирования и позиция проявления, где расписаны 3 субкомпетенции: 1. *Уважение и почет к родному языку и готовность сохранять его исконные особенности и богатства*. 2. *Уважение и почет к языкам других этносов в Молдове*; 3. *Понимание и толерантность к отличию, вытекающему из специфики типа ментальности каждого народа*. **Все вышеперечисленные субкомпетенции, на наш взгляд, очень слабо прослеживаются на уроках болгарской литературы, но отражаются в других дисциплинах.**

Специфические компетенции сформулированы ясно, точно и конкретно. Особенно в начальном звене наблюдаются **перефразированные** субкомпетенций. К примеру: 1) *ученик должен различать художественный и нехудожественный текст-прозу, стихотворение* и 2-я субкомпетенция – *различает художественный текст от нехудожественного*. В гимназическом звене (5 кл.) перефразированные конкретные СК: 1) *уважение и почет к литературе и культуре других этносов в Молдове*; и 2-я СК: *понимание и толерантность к различиям, вытекающее из менталитетной специфики каждого народа*.

Для примера возьмем СК лицейского цикла, в которых имеется дублирование в постановке задач. На уровне способности (11 класс) уровень способности 8 и 9 СК почти схожи: делать анализ об этическом и лирическом произведении (8 и 9) и анализировать произведение в соответствии с жанровой спецификой (9СК).

Субкомпетенции сформулированы конкретными терминами и лишены двусмысленности.

Переформулировка не требуется.

Субкомпетенции в течение одного учебного года **не имеют** непрерывного развития, **так как закономерно имеют место при изучении конкретной темы языка или литературы**, т.е. субкомпетенция зависит от изучаемой темы; некоторые субкомпетенции имеют непрерывное развитие в течении ряда учебных лет только в том случае, когда некоторые темы из гимназического звена шире и подробнее изучаются в лицейских классах. Например, субкомпетенции, имеющие отношение к темам: «Речь и речевая ситуация», «Текст и признаки текста», «Научный стиль и его жанры», «Способы редактирования текста и правила создания правильного текста», «Формы разговорной речи», «Жанры официально-делового стиля» и другое.

Субкомпетенции имеют качественные изменения и увеличивают сложность от одного года к другому. Например, субкомпетенция на уровне знаний в начальном звене нацеливает на уместном использовании языковых средств, характерных для ситуации общения, исходя из участников цели и условий. В гимназическом звене данная СК на том же уровне знаний качественно изменена и увеличивается до трех позиций: признаки речевой ситуации, признаки литературной и разговорной речи и видов текста по цели создания. В лицейском цикле данная СК увеличивается до 5-ти позиций на том же уровне знаний:

- 1) Признаки речевой ситуации.
- 2) Признаки текста-повествования, текста-описания, текста-рассуждения.
- 3) Тематическо-структурные части текста.
- 4) Виды сокращения текста.
- 5) Способы редактирования текста.

Данный сравнительный анализ приводит к выводу, что СК видоизменены по принципу от простого к сложному.

		<p>Субкомпетенции согласуются между собой связно по горизонтали на уровне каждого учебного года, образуя одно законченное целое.</p> <p>СК согласованы между собой по годам с 1 по 12 последовательно.</p> <p>СК согласованы с оперативным развитием способностей учащихся и соразмеримы их возрастным особенностям.</p>
1.4	Составляющие модулей (Тематика)	<p>Единицы содержания соответствуют дисциплине БЕЛ.</p> <p>Единицы тематического содержания по классам сосредоточены на прогрессивном развитии понятия.</p> <p>В куррикулуме по БЕЛ учитываются критерии тематических классификаций.</p> <p>Анализируя спрос знаний, предусмотренных учебной программой, мы не будем подвергать анализу начальное звено все СК, тематика направлена на общее развитие всех видов способностей учащихся. Анализируя гимназию, акцентируем внимание на:</p> <p>5 кл. – Тест. Изречение. Словосочетание.</p> <p>6 кл. – Изречение. Дума-назоваваща еденица. Части на речта.</p> <p>7 кл. Изречение – видове по състав.</p> <p>8 кл. – Текст. Стил.</p> <p>9 кл. – Стил. Качества на речта. (необходима в 9 классе более глубокое изучение и работа над <i>предложением</i>).</p> <p>10 кл. – Текст. Създаване на текст. Изработване на литературно съчинение.</p> <p>11 кл. – Речева ситуация. Стилистика.</p> <p>12 кл. – Преговор. Подготовка за изпит на степен бакалавър, <i>за които са отделене съвсем малко часове.</i></p> <p>Литература: Начальное и гимназическое звено – все литературные темы, предусмотренные программой, пользуются спросом, в то время как:</p> <p>10 кл. – чрезмерным спросом знаний пользуются темы литературы эпохи Возрождения.</p> <p>11 кл. Творчество И. Вазова, П. Славейкова, Е. Пелина, П. Яворова.</p> <p>12 кл. Творчество Х. Смирненского, Г. Милева, Е. Багрена, Й. Йовкова, М. Хаджийски, Н. Ванцарова, Д. Талева.</p> <p>В целом содержание учебного материала соответствует потенциалу и общему уровню образования учащихся, за исключением:</p> <p>7 кл. – по теме «Виды сложных предложений», который целесообразно было бы исключить из тематического содержания, а больше акцентировать внимание на пунктуации сложных предложений.</p> <p>9 кл. – не соответствует учебному потенциалу учащихся жанровое многообразие научного и публицистического стилей. Наши рекомендации: их сократить до минимума с учетом их дальнейшего подробного изучения в лицейских классах.</p> <p>10 кл. – не соответствует учебному потенциалу и общему уровню образования учащихся большое количество тем уделено староболгарской литературе. Рекомендуем сократить ее до первоучителей Кирила и Мефодия, Черноризец Храбър, «За буквите».</p> <p>Константин Пресловски «Азбучна Молитва», сократив количественный состав часов до 9, а 10 кл. рекомендуем дополнить вслед за Возрожденской литературой Творчеством Вазова, перебросив с 11 кл, так как тематическое содержание 11 кл. перегружено (единственно роман «Под игото» можно оставить в 11 классе).</p> <p>12 кл. – Экспертная группа рекомендует исключить творчество Н. Турнаджиева и А. Далчева. Спорный вопрос возник с творчеством Г. Милева.</p> <p>В учебном плане предусмотрены темы художественной литературы для самостоятельного прочтения и внеклассной работы с акцентом на работу с учащимися с особыми интересами в начальном и гимназическом звене.</p> <p>Уровень доступности соответствует уровню детализации контента в тех произведениях и языковых темах, которые были исключены выше.</p>
1.5	Методические предложения/ дидактические стратегии	<p>Куррикулум по Болгарскому языку и литературе составлен грамотно и адекватно с целью его результативного применения на практике, акцента ставится на активное обучение, на креативность ученика, на формирование компетенций, на разнообразие дидактических форм и стратегий, на типологию деятельности обучения, на использование современных дидактических технологий и др.</p>

1.6	Оценивание	<p>Куррикулум по болгарскому языку и литературе возможен для внедрения, что показали годы практики, а атк же служит качественным инструментом для реализации учебного процесса. Разработанные в нем требования оценивания ясные, четкие и конкретные, соответствуют принципам воспитательной политики. Анализируются следующие аспекты: релевантность, возможность внедрять и пользоваться.</p> <p>-требования оценивания, ясные и соответствующие принципам воспитательной политики;</p> <p>Что касается стратегий оценивания экспертная комиссия выражает мнение, что результаты окончательных оценок, точнее, соответствующие оценки, не отражают в полной мере степень реализации целей образования, поскольку нет четкой методологии разработки оценочной схемы, поскольку используемые в настоящее время схемы в процессе каждого тестирования „дорабатываются” с учетом текущей статистики, которая отражает распределение накопленных школьниками</p> <p>пунктов в процессе экзамена. В результате, оценка, в том виде, в каком она предстает в настоящее время, не отражает в полной мере успехи или неудачи школьника с точки зрения некоторых экзаменационных целей.</p>
<p>Часть 2</p> <p>Оценивание куррикулума по предмету с перспективы межпредметной и предметной деятельности</p>		
2.1	Реализация принципа межпредметных связей на уровне итоговых компетенций	<p>Ориентиры куррикулума по Болгарскому языку и литературе сравнивались с ориентирами куррикулумов других изучаемых языков в РМ в школах с рускоязычным обучением. Больших расхождений нами не выявлено на уровне межпредметных и странсверсальных компетенций. Специфические компетенции во многом схожи.</p>
2.2	Реализация принципа межпредметности на уровне модулей	<p>Сравнивать модули по дисциплине Болгарская литература с целью реализации межпредметных связей практически невозможно, так как речь идет о различном тематическом материале. В то время как можно найти точки соприкосновения в темах по языкам в большей степени в лицейском цикле при изучения модулей: Текст; Речевая ситуация; Разговорный стиль; Научный стиль; Публицистичный стиль.</p> <p>Предложение по реализации межпредметных связей на уровне содержания куррикулума упорядочить модули по всем изучаемым языкам во всех куррикулумах таким образом, чтобы данные темы шли синхронно и ограничить изучение жанрового многообразия стилистики до минимума.</p>
2.3	Реализация принципа межпредметности на уровне оценивания школьных результатов	<p>Анализируя спрос знаний, предусмотренных учебной программой, мы не будем подвергать анализу начальное звено, тематика направлена на общее развитие всех видов способностей учащихся.</p> <p>Анализируя гимназию, акцентируем внимание на:</p> <p>5 кл. – Тест. Изречение. Словосочетание.</p> <p>6 кл. – Изречение. Дума-назоваваща еденица. Части на речта.</p> <p>7 кл. Изречение – видове по състав.</p> <p>8 кл. – Текст. Стил.</p> <p>9 кл. – Стил. Качества на речта. (необходима в 9 классе более глубокое изучение и работа над предложением).</p> <p>10 кл. – Текст. Създаване на текст. Изработване на литературно съчинение.</p> <p>11 кл. – Речева ситуация. Стилистика.</p> <p>12 кл. – Преговор. Подготовка за изпит на степен бакалавър, за които са отделене съвсем малко часове.</p> <p>Литература: Начальное и гимназическое звено – все литературные темы, предусмотренные программой, пользуются спросом, в то время как:</p> <p>10 кл. – чрезмерным спросом знаний пользуются темы литературы эпохи Возрождения.</p> <p>11 кл. Творчество И. Вазова, П. Славейкова, Е. Пелина, П. Яворова.</p> <p>12 кл. Творчество Х. Смирненского, Г. Милева, Е. Багрена, Й. Йовкова, М. Хаджийски, Н. Ванцарова, Д. Талева.</p> <p>Внешнее оценивание по болгарскому языку и литературе должно производиться при помощи инструмента (теста), который бы был схож по структуре с инструментом оценивания по другим языкам, т. е. работа по незнакомому тексту</p>

		и заданий к нему как по языку, так и по литературе, которые используются на данный момент.
2.4	Определение возможностей внедряемости интеграции дисциплин и модулей в одну или несколько других дисциплин.	Дисциплину Болгарский язык и литература невозможно целиком интегрировать с другими дисциплинами. Интеграция отдельных модулей возможно. Это рассматривалось в пункте 2.2.
Часть 3		
Дизайн и внедрение куррикулума		
3.1	Структура куррикулума	Последовательность компонентов в куррикулуме по Болгарскому языку и литературе приемлема, все компоненты рациональны, межкомпонентная связь имеет место быть. В куррикулуме по Болгарскому языку и литературе ясно и четко сформулированы основные компоненты: - общая теория содержания; - структура предмета; - иерархия целей обучения; - общие методические указания; - рекомендации по контролю.
3.2	Дизайн куррикулума	Эстетический вид обложки является приемлемым. Дизайн страниц: увеличить шрифт, разграничить темы по классам и цифры (кол-во часов), все должно соответствовать модулю.
Часть 4		
Рекомендации и предложения реактуализации данного куррикулума		
<p>Для полноценной реализации куррикулума необходимо создать для всех этапов обучения методические пособия для учителей, дидактические материалы (тесты, сборники упражнений и др.).</p> <p>Все учебники по данной дисциплине соответствуют куррикулуму, но в начальном звене интегрирование урока требует другую структуру учебника.</p> <p>Учебники по данной дисциплине среднего качества (тонкий переплет, тусклые иллюстрации, допущено много ошибок, малое количество упражнений в начальном звене).</p> <p>Требуется упрощение распределения учебного содержания как по языку, так и по литературе. (см. выше)</p>		

ОТЧЕТ ОЦЕНИВАНИЯ
куррикулума по Гагаузскому языку и литературе
Предложения о составе куррикулума.

Experti:

- ❖ ALLA NIKITCENKO, dr., consultant principal, MECC.
- ❖ EVGHENIA IANCIOGLO, inspector, DGÎUTA Găgăuzia, grad didactic II.

N.	Компоненты	Описание состава компонентов: анализ, сравнения, выводы, предложения
1.	Введение к отчету	Данные куррикулумы оцениваются с целью: проанализировать структуру и содержание программы, её эффективности при выработке заданных компетенций, сравнить концептуальные основы куррикулов 2006 и 2010 годов и дать их оценку. Задачи оценки учебной программы: проанализировать содержание, оценить компетенции и стратегии оценивания, сделать выводы, выявить проблемы, сильные и слабые стороны куррикулума и дать предложения по его усовершенствованию.
Часть 1-я Оценивание куррикулума по предметам, составленное на базе критериев, индикаторов и оценивающих вопросов.		
1.1.	Введение	Главная цель обучения гагаузскому языку в доуниверситетских учебных заведениях – свободное владение гагаузским (родным) языком во всех видах речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), в различных сферах и ситуациях общения. Свободное владение языком предполагает освоение учащимися определенного объема сведений о системе и структуре языка, единицах и правилах функционирования в речи; умение отбирать и использовать языковые средства в соответствии с целями и задачами общения; умение организовать речевое общение на основе усвоения социальных норм речевого поведения и т.д. Модернизированный куррикулум (2010г.) по гагаузскому языку и литературе включает в себя методологию и концепцию языкового и литературного образования в доуниверситетских учебных заведениях, определяет структуру и систему изучения гагаузского языка и литературы, устанавливает базовый уровень определения учебного материала, очерчивает стратегии обучения и систему оценивания, предлагает нормы и варианты проверки компетенций учащихся. Все содержание куррикулума ориентировано на формирование ценностных отношений.
1.2.	Концептуальные основы	<i>Положительное в модернизированном куррикулуме.</i> В ходе модернизации куррикулума по гагаузскому языку и литературе для доуниверситетских учебных заведений с контингентом детей гагаузской национальности произошли следующие изменения: <ul style="list-style-type: none"> • В куррикулуме (2010г.) представлена концепция учебного процесса. • Куррикулум представляет собой компетентностный подход в образовании (в качестве основной цели обучения выступает совокупность компетенций, а в качестве средства ее достижения – построение, содержание и структура – по модулям). Гагаузский язык и литература преподаётся как родной язык в соответствии с куррикулумом, утверждённым Министром образования, культуры и искусства Республики Молдова в 2010 году, и состоит из 3 частей: <ol style="list-style-type: none"> 1. “Gagauz dili hem literaturası başlankı klaslara deyni” 2. “Gagauz dili hem literaturası 5-6 klaslara deyni” 3. “Gagauz dili hem literaturası X-XI klaslara deyni” Структура куррикулума по гагаузскому языку и литературе 2010 года:

		<ol style="list-style-type: none"> 1. Введение. 2. Концепция литературного и языкового образования. 3. Транспредметные компетенции по гагаузской литературе и языку. 4. Ключевые и межпредметные компетенции по гагаузской литературе и языку. 5. Субкомпетенции предмета «Гагаузский язык и литература» 6. Распределение тем по классам и определение количества часов по предмету «Гагаузский язык и литература» 7. Единицы по содержанию. Обучающие виды деятельности. Субкомпетенции. 8. Обучающие технологии по предмету 9. Стратегии оценивания. <p>Библиография.</p> <p>В kurikulum (2010г.) введены ранее не обозначенные рубрики, например: «Распределение тем по классам и определение количества часов по предмету, стратегии оценивания, обучающие технологии по предмету».</p> <p>В связи с внесенными изменениями введены новые терминологические понятия.</p> <p>Выводы:</p> <p>Разгрузка куррикулума (2010г.) дала нам возможность точнее распределить литературный и языковой материал по классам гимназического и лицейского цикла. В итоге разгрузка программного материала привела к значительному уменьшению как количества модулей, так и конкретных тем в модулях. Предлагаем в начальной школе для детей не гагаузской национальности ввести двухуровневую программу, которая позволит к концу начальной школы провести единое национальное тестирование.</p>
1.3.	Специфические концепции и субкомпетенции данного предмета	<p><i>Положительное в модернизированном куррикулуме.</i></p> <p>Система целеполаганий заменена системой компетенций, которая способна более эффективно готовить учащихся к самостоятельной жизни.</p> <p>В куррикулуме начального и гимназического цикла субкомпетенции разработаны для каждого класса отдельно, для лицейских классов они представлены в общем для всех 3-х классов.</p> <p>В куррикулуме даны 6 видов компетенций:</p> <p>Terbietmäk kompetençiyası Annamak kompetençiyası Sözleşmäk kompetençiyası Becerme klerin kurulmak kompetençiyası Lingvistika kompetençiyası Gagauz dilinin hem literaturasının gagauz halkının kultura kompetençiyası</p> <p>Они релевантны и концептуально пригодны. Данная программа отражает принципы современного образования.</p> <p>Компетенции, характерные для данной дисциплины, правильно сформулированы на структурном уровне.</p> <p>Целесообразно было бы в куррикулуме отразить субкомпетенции по каждому классу отдельно.</p>
1.4.	Составляющие модулей (Тематика)	<p><i>Положительное в модернизированном куррикулуме.</i> Тематика усвоения материала: темпы и способы усвоения учебного материала учащимися вариативны; усвоение предполагает непрерывное исследование, усилия и самодисциплину; усвоение развивает отношения, способности и ведет к накоплению знаний; оно ориентировано на содержание, существенное для развития личности учащегося и для включения его в общественную жизнь.</p> <p>Каждая субкомпетенция даётся в единстве с содержанием и оцениванием. Предлагаемое содержание доступно, релевантно, последовательно и внедряемо, однако в начальном звене желательно пересмотреть содержание материала для чтения в связи с тем, что в последнее время издано достаточное количество</p>

		детской литературы и желательно включить в программу для изучения произведения, соответствующие возрастным особенностям детей, а также пересмотреть объём предлагаемых произведений. В гимназическом цикле сократить количество изучаемой литературы, т.к. их очень много или предоставить возможность учителю самому выбрать произведения из предлагаемого содержания.
1.5.	Методические предложения/ дидактические стратегии	<i>Положительное в модернизированном куррикулуме.</i> Преподавание: оно призвано формировать и поддерживать мотивы непрерывной учебы школьников. Обучение/преподавание по куррикулуму облегчает перенос информации и компетенции с одной дисциплины на другую; протекает в атмосфере, связывающей школьную деятельность с окружающей действительностью; учителя создают разнообразные условия учебы, выявляют и стимулируют наклонности и интересы школьников. Положительным является и то, что в куррикулуме предложены виды учебной деятельности, а учитель может их дополнить своими, т.е. дана демократичность в целевой направленности. Данная учебная программа ориентирована на то, чтобы учить детей самостоятельно добывать знания по заданному учителем алгоритму. Также она ориентирована на обучение и развитие творческих способностей учеников, развитие учебных навыков школьников.
1.6.	Оценивание	<i>Положительное в модернизированном куррикулуме.</i> Оценивание осуществляется путем использования разнообразных методов, оно является корректирующим процессом, содержащим информацию о качестве обучения, вырабатывающим у учащихся способность правильной самооценки и желание постоянно улучшать результаты учебы. Качественное оценивание выявляет в первую очередь возможности каждого ученика, а не его просчеты; оно является многосторонним и нацеленным на общественную и эмоциональную эволюцию ученика, а также на его познавательную деятельность. Критерии оценивания, предлагаемые куррикулумом, понятны и соответствуют принципам, продвигаемым на уровне общеобразовательной политики.
Часть 2		
Оценивание куррикулума по предмету с перспективы межпредметной и предметной деятельности		
2.1.	Реализация принципа межпредметных связей на уровне итоговых компетенций	<i>Положительное в модернизированном куррикулуме.</i> Принцип межпредметных связей осуществляется на уроках гагаузского языка и литературы. Содержание отдельных тем связано, с материалами истории, музыки, рисования и языков. Система литературно-художественного образования на современном этапе развития науки и общества рассматривается во взаимосвязи гуманитарных знаний и точных наук с информатикой.
2.2.	Реализация принципа межпредметности на уровне модулей	<i>Положительное в модернизированном куррикулуме.</i> В модернизированном куррикулуме уделяется внимание транспредметности. Транспредметные и межпредметные связи на уроках гагаузского языка и литературы способствуют развитию у учащихся интереса к нашим предметам и повышению эффективности уроков. Однако, данная связь может быть эпизодической, чаще при проведении итоговых занятий.
2.3.	Реализация принципа межпредметности на уровне оценивания школьных результатов	Осуществление принципа межпредметности не контролируется. Нет такого учебного предмета и разработанных тестов, кроме тех, которые создаются самими работниками отдельных школ для оценки результатов школы с точки зрения междисциплинарности.
2.4.	Определение возможностей внедряемости интеграции дисциплин и модулей в одну	Интеграция гагаузского языка и литературы с другими дисциплинами невозможна, в связи с тем, что остальные предметы изучаются на русском языке. Но вместе с тем, тематика особенно

	или несколько других дисциплин.	раздела «Язык» должна быть созвучна и опираться на изученный материал по другим языкам.
Часть 3 Дизайн и внедрение куррикулума		
3.1.	Структура куррикулума	Структура куррикулума составлена научно, последовательно, компоненты программы взаимосвязаны и соответствуют возрастным особенностям учащихся.
3.2.	Дизайн куррикулума	Дизайн внешнего вида и обложки, страниц учебной программы соответствует необходимым требованиям.
Часть 4 Рекомендации и предложения реактуализации данного куррикулума Внедряя и реализуя модернизированный куррикулум 2010 года на уровне республики, региона, района, были проведены ряд мероприятий, которые позволяют реализовать поставленные задачи куррикулума и выработку необходимых компетенций. Благодаря творческой и грамотно поставленной работе всех работников сферы образования, компетентности учителей, учащиеся успешно овладевают знаниями, умениями и навыками по гагаузскому языку и литературе, что прослеживается и отражается в конечных результатах при проведении национального тестирования по данному предмету. Однако, проводимый мониторинг внедрения и реализации куррикулума по гагаузскому языку и литературе показал:		
Сильные стороны		Слабые стороны
Календарное и поурочное планирование соответствует модернизированному куррикулуму.		Затруднения в составлении планирования по модулям из-за нехватки времени.
Содержание программы реализуется.		Отсутствие гидов для учителей по всем ступеням обучения. Отсутствие учебников с 10 по 12 классы; Отсутствие учебников по предмету «История, культура и традиции гагаузского народа». Нехватка методической, художественной литературы и раздаточного материала.
Используются современные образовательные технологии и технологии оценивания. Проведение контрольных работ, зачетных недель, контрольных срезов знаний.		Не всегда проводится дифференцированное оценивание уч-ся. Недостаточное количество ТСО.
Проблемы:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Осталось неразрешенной проблемой оснащение учебниками, соответствующими модернизированному куррикулуму по гагаузскому языку и литературе (10-12 классы) и по предмету «История, культура и традиции гагаузского народа» (3-9 классы); 2. переполненность групп (23-24 уч-ся) и не всегда проводится дифференцированное оценивание учащихся; 3. недостаточный уровень технического и дидактического обеспечения уроков гагаузского языка и литературы; 4. разгрузить грамматический материал по гагаузскому языку. 		
Пожелания по созданию гидов.		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Включить в гиды тестовые задания по гагаузскому языку и литературе, а также диктанты различных видов. 2. Разрабатывая гиды, учитывать категорию молодых специалистов. 		

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina *Istoria românilor și universală*,
treapta gimnazială

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, grad didactic superior, MECC.
- ❖ NINA PETROVSCHI, dr. hab., conf. univ., IȘE.
- ❖ RODICA NEAGA, dr., profesor, grad didactic superior, LT „*Orizont*”, Chișinău.
- ❖ VERA BALAN, director, profesor, grad didactic superior, LT „*Petru Ștefănuță*”, Ialoveni.
- ❖ VALENTINA CINCILEI, profesor, grad didactic superior, LT „*Mihai Eminescu*”, Bălți.

INTRODUCERE

Schimbările, devenite evidente în societatea contemporană determină necesitatea racordării politicilor educaționale ale Republicii Moldova la exigențele timpului, transpuse în documentele de politici relevante dezvoltării curriculare în învățământul general.

Disciplinele școlare din învățământul general, în funcție de logica didactică și specificul curricular, au menirea de a contribui la pregătirea și modelarea profilului elevului în raport cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății. Astfel, conform finalităților educaționale (art. 11 pct. 2 al Codului educației), școala are misiunea de a pregăti o gândire critică la beneficiarii săi, iar prin componenta sa civică, disciplina școlară *Istoria românilor și universală* își menține privilegiul printre științele socio-umanistice care contribuie direct la formarea unei culturi generale, a unui sistem de valori caracteristic societății civilizate, având la bază educația patriotică, morală și decențe ale comportamentului cotidian, care, luate drept dovadă și (sau) garanție a judecății acțiunilor oamenilor, determină interpretările, interacțiunile și comportamentele sociale.

Evaluarea curriculumului la disciplina *Istoria românilor și universală* este realizată în conformitate cu Metodologia de evaluare, prezentată în ghidul metodologic „Evaluarea curriculumului școlar” (Chișinău, 2017).

Obiective evaluării curriculumului:

- Analiza și aprecierea calității curriculumului școlar pentru obținerea datelor privind comprehensivitatea acestuia;
- Stabilirea corelației dintre *curriculum-scris/ stabilit, Curriculumul predat /operaționalizat, Curriculumul învățat/realizat/atins și Curriculumul evaluat* din perspectiva transdisciplinarității și interdisciplinarității;
- Elaborarea Raportului de evaluare în conformitate cu cerințele prestabilite.

Instrumentele de evaluare a curriculumului:

- ✓ *Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014;*
- ✓ *Curriculumul modernizat la istorie pentru învățământul gimnazial și liceal* (aprobat prin ordinul ME nr.331 din 12.05.2010);
- ✓ *Ordinul ME nr.124 din 07.03.2012 Cu privire la organizarea educației istorice în învățământul preuniversitar;*
- ✓ *Ghidul de implementare a curriculumului modernizat la istorie pentru treapta gimnazială*, aprobat prin ordinul ministrului educației nr.597 din 30.06.2011;
- ✓ *Standardele de eficiență a învățării Istoriei românilor și universale*, aprobate prin ordinul ministrului educației nr. 1001 din 23.12.2011;
- ✓ *Referențialul de evaluare și Instrumentele de evaluare aferente standardelor de eficiență a învățării la disciplina școlară Istoria românilor și universală*, recomandat pentru aprobare prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum (proces – verbal nr.2 din 4 aprilie 2014);
- ✓ *Cadrul de referință al Curriculumului Național* aprobat prin ordinul ME nr.432 din 29.05.2017.

În temeiul celor expuse consideram oportună evaluarea actualului format al ansamblului de documente școlare de tip reglator, specific disciplinei *Istoria românilor și universală*, punând

accentul pe Finalitățile educaționale ale Republicii Moldova stabilite prin art. 11 al *Codul Educației* și pe Profilul absolventului proiectat în *Cadrul de referință al Curriculumului Național*, precum și pe importanța dezvoltării tinerilor cetățeni.

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Componenta Preliminarii

• definirea/caracterizarea generală a curriculumului

Compartimentul dat al documentului pornește de la necesitatea de modernizare și dezvoltare a curriculumului. Definirea noțiunii de curriculum lipsește, accentul fiind pus pe modificarea modelului de proiectare curriculară în bază de obiective la modelul de proiectare axat pe competențe cu prezentarea noțiunii de „competență”;

• locul curriculumului dat în structura Curriculumului Național – tangențial;

• funcțiile curriculumului dat lipsesc;

• particularitățile curriculumului dat sunt reflectate prin prisma „Educației istorice” și a sintagmei „Disciplina Istorie” care își propune formarea și dezvoltarea competențelor-cheie europene și naționale, cu precădere în ceea ce privește calitățile viitorului cetățean democratic, participativ și responsabil. Astfel „*Istoria are menirea de a forma un cetățean democratic prin înzestrarea lui cu competențe funcționale ce îi vor permite să facă față cerințelor societății contemporane*”;

• racordarea curriculumului dat la politicile educaționale și curriculare. Curriculumul la Istorie pentru învățământul gimnazial (2010) corespunde politicilor educaționale timpului în care a fost elaborat.

În Preliminarii sunt redate elementele de noutate: trecerea la *pedagogia în bază de competențe* și *centrarea pe elev* în calitate de subiect al procesului educațional, ținând cont de particularitățile de vârstă și individuale ale acestuia.

În componenta *Preliminarii* sunt prezente tangențial aspecte de racordare a curriculumului cu politicile educaționale adoptate, cu necesitățile dezvoltării curriculare. Totuși, componenta *Preliminarii* trebuie reactualizată, se cer dezvoltate, completate politicile educaționale cărora trebuie să se racordeze curriculumul.

1.2. Componenta Repere conceptuale/concepție

Actualul document nu conține Repere conceptuale/concepție a curriculumului la disciplină, dar prezintă *Concepția didactică a educației istorice în Republica Moldova*, care la rândul ei reflectă:

• principiile învățământului modern prin faptul că:

- educația istorică își propune să contribuie la formarea cetățeanului democratic;

- predarea istoriei își propune să aibă la bază ideea de reconciliere și influențe reciproce pozitive între popoare;

- învățământului istoric stabilește o legătură directă cu identitatea etnică, lingvistică, culturală și religioasă, deoarece pe calea educației istorice se poate însuși apartenența la o anumită identitate de către fiecare cetățean;

• corelarea cu politicile educaționale și curriculare prin stabilirea următoarelor principii generale ale educației istorice:

„- democratizarea și umanizarea educației;

- unitate și diversitate în educație;

- valorificarea personalității umane prin educație;

- centrarea educației pe valorile naționale și general-umane;

- individualizarea traseului educațional;

- responsabilitatea față de propria formare ca cetățean;

- raportarea binelui personal la binele social;

- democratizarea relației educator-educat;

- echitatea socială și egalitatea șanselor;

- educația pentru o viață împlinită și formarea competențelor utile pentru toată viața.”

(Curriculum la Istorie, clasa a V-a – a IX-a).

Unicul criteriu prezent, conform indicatorilor stabiliți, este prezentarea fără structură logică a **aspectelor specifice disciplinei Istorie pentru treapta gimnazială** „...cadrul cronologic și spațial, diversitatea lumii din perspectivă culturală, interpretarea obiectivă a faptelor și evenimentelor istorice etc.”

Concluzii:

1. Actualul document include *Concepția didactică a educației istorice în Republica Moldova* și nu *Repere conceptuale/concepție a curriculumului la disciplină pentru învățământul gimnazial*;
2. Componenta dată face referință la „Educația istorică”/„Disciplina Istoria”/„Învățământul istoric” și nu la conceptul de curriculum.
3. Prin conținutul său compartimentul dat sugerează doar elementele componente ale Reperelor conceptuale curriculare.
4. Compartimentul dat nu include relații între competențele specifice, conținuturi, timp, strategii, evaluare.

Sugestii de perfecționare/ dezvoltare:

1. Elaborarea componentei *Repere conceptuale/concepție a curriculumului la disciplină pentru învățământul gimnazial conform teoriilor curriculare*.
2. Accentuarea aspectelor specifice disciplinei cum ar fi: integralizarea curriculară, învățarea pragmatică, constructivismul, proiectarea constructivistă, educația multiculturală.
3. Dezvoltarea principiilor curriculum-ului modern: interdisciplinaritate, învățarea pragmatica, proiectare constructivistă etc.

1.3. Componenta Competențe

• coerența și complexitatea/gradualitatea competențelor specifice disciplinei:

Sunt prezente Competențele-cheie/ transversale, precum și detalierea lor conform Curriculumului Național (2010).

Sunt formulate șapte (7) competențe specifice disciplinei. Autorii vin cu constatarea că „competențele specifice sunt definite la nivelul disciplinei de studiu având un grad mai avansat de generalitate și de complexitate.”, lăsând loc de interpretări. Formularea competențelor specifice nu corespunde principiului enunțat de către autori precum că „includ valori și atitudini care accentuează dimensiunea afectivă și de atitudine și morală a învățării din perspectiva contribuției specifice *Istoriei*, la atingerea finalităților educației.”

În mare parte competențele specifice nu derivă din competențele-cheie/transversale, deoarece competențele specifice nu sunt formulate drept competență ci mai degrabă ca acțiune.

Competențele specifice nu întotdeauna sunt în concordanța cu competențele-cheie și cele transdisciplinare. De exemplu, competențele digitale, de autoinstruire și autorealizare nu se găsesc reflectate în competențele specifice.

• **Gradualitatea competențelor specifice** nu se respectă. Competențele specifice nu reflectă adecvat finalitățile generale.

• Corelarea competențelor pe verticală și orizontală.

Tabelul 1. Corelarea competențelor specifice cu subcompetențele pe verticală și orizontală la disciplina Istoria românilor și universală în învățământul gimnazial:

Clasa	competențele specifice						
	1	2	3	4	5	6	7
Sub-competențe							
V	1,2,7	3,4,	5,6,8 (t)	6	9 (t)	10 (t)	7 (t)
VI	1,2,8	3,4	4,5	6	6,5,8	9,7	9
VII	1,2,6	3,4,6	5	6,8	6,8	6,7,8	9
VIII	1,5	2,3,8	4,5	6	8,	7,8	7,9
IX	1,4,5	2,3	-	4,5	6,7	6,7	7,8

Notă: * (t) – corelare tangențială. Numerotarea subcompetențelor a fost realizată pentru fiecare clasă în parte (numărul subcompetențelor pentru fiecare clasă nu indică aceeași competență).

Subcompetențele se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu și pe verticală, în succesiunea anilor de studii. Subcompetențele corelează cu dezvoltarea operațională a conceptelor, capacităților.

• **Corectitudinea formulării competențelor specifice disciplinei și sub-competențelor** în plan structural și taxonomic.

Tabelul 2. Analiza structurii competențelor specifice în funcție de finalitate

Verb: acțiune, activitate	Domeniul, disciplina, subiectul	Nivel, modalitate, normă	Context, rezultat
Înțelegerea și utilizarea	limbajului de specialitate	adecvată	
Înțelegerea și reprezentarea	timpului și a spațiului istoric		
Cunoașterea și interpretarea	surselor istorice		
Determinarea	relațiilor de cauzalitate și schimbare în istorie.		
Aprecierea	situațiilor, faptelor și proceselor istorice	critică și obiectivă	
Manifestarea	atitudinii față de impactul evenimentelor istorice		asupra societății
Formarea	comportamentelor democratice și valorilor general-umane.		

Prezenta schemă de analiză a formulării competențelor specifice denotă structurarea incompletă/ parțială în funcție de finalitățile disciplinei.

Este necesar de formulat competențele specifice adecvat cerințelor actuale. S – ar putea uni într-o singură formulare competența *Aprecierea critică și obiectivă a situațiilor, faptelor și proceselor istorice* cu *Manifestarea atitudinii față de impactul evenimentelor istorice asupra societății*, ori aprecierea critică și obiectivă ar include și manifestarea atitudinii.

Competențele specifice disciplinei *Istoria românilor și universală* pentru clasele a V-a – a IX-a nu sunt proiectate *taxonomic* coerent cu pondere pe categoria de competență – cunoaștere, aplicare, integrare. De exemplu: „Înțelegerea și utilizarea adecvată a limbajului de specialitate” poate fi inclusă în categoria de competență *cunoaștere* (înțelegere) și categoria de competență *aplicare* (utilizarea)”.

Unele subcompetențe ar putea fi dezvoltate. De exemplu, *Manifestarea interesului față de studierea și promovarea valorilor naționale și general-umane* poate fi completată cu impactul evenimentelor istorice asupra schimbărilor în societate.

Subcompetențele nu întotdeauna sunt formulate în termeni concreți și măsurabili. De exemplu, cl. V: selectarea informațiilor din sursele istorice, cultivarea interesului pentru trecutul istoric; cl. VI: demonstrarea interesului față de studierea valorilor naționale și universale; cl. VIII: promovarea valorilor culturii naționale și universale etc. În multe cazuri subcompetențele sunt formulate cu aceleași verbe: identificarea, exprimarea, utilizarea.

Subcompetențele, în mare parte, au dezvoltări calitative, dar uneori se întâmplă ca într-o clasă mai mica subcompetențele au gradul de complexitate mai mare decât în clasa precedentă. De exemplu: cl. VI subcompetența *Explicarea termenilor istorici* se repetă și în cl. VII, IX. În cl. VI se propune subcompetența *Utilizarea termenilor istorici în comunicări*, pe când în cl. VII – *Utilizarea termenilor istorici în caracterizarea evenimentelor istorice*. Ori, a caracteriza un eveniment istoric este mai ușor de efectuat decât a elabora o comunicare. Iar în cl. IX se cere doar *explicarea*

semnificației termenilor istorici, pe când elevii de această vârstă trebuie să elaboreze referate, discursuri etc.

Subcompetențele, în mare parte, sunt reprezentative și esențiale în raport cu competențele specifice.

Concluzii:

1. Competențele specifice includ, în mare, domeniile de referință ale disciplinei;
2. Competențele specifice disciplinei *Istoria românilor și universală* nu sunt formulate în conformitate cu cerințele de redactare a competențelor curriculare. Competența nr.1 include în structura sa trei acțiuni diferite – care nu constituie o competență.
3. Competențele specifice disciplinei *Istoria românilor și universală* reprezintă o derivată a obiectivelor, fără a respecta corelarea în formulare cu competențele-cheie/transversale.
4. Subcompetențele nu respectă un principiu unic de eșalonare în raport cu competențele specifice.
5. Nu se respectă coraportul dintre subcompetență și competența specifică.

Sugestii

1. Respectarea principiului corelării dintre finalitățile educaționale – competențele specifice și unitățile de competență (subcompetențe) ale disciplinei în vederea asigurării caracterului operațional și funcțional al achizițiilor.
2. Formularea competențelor specifice disciplinei *Istoria românilor și universală* în conformitate cu teoria curriculară.
3. Reformularea subcompetențelor prin sporirea gradului de complexitate de la o clasă la alta și menținerea corespondenței de la un an de studiu la altul.

1.4. Componenta Conținuturi

- **structurarea conținuturilor pe unități:**

În document autorii utilizează în titlul compartimentului noțiunea de „Teme” referindu-se, de fapt, la unitățile de conținut.

De exemplu: *Repartizarea temelor pe clase și unități de timp*

Administrarea disciplinei Istorie:

Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de unități de conținut pe clase	Nr. de ore pe an
Disciplină obligatorie	Științe socio-umanistice	V	28	68
		VI	33	68
		VII	19	68
		VIII	22	68
		IX	30	68

Curriculumul nu specifică modalitatea de repartizare procentuală enunțată în document (**50% spațiul universal, 45% – spațiul românesc și 5% – spațiul local** (regiunea, localitatea, familia, școala) per unitate de învățare stabilite pentru anul de studiu. Astfel, profesorul este liber să stabilească această raportare cu referire la încadrarea conținuturilor recomandate în spațiile istorice indicate. Lasă loc de interpretare specificarea spațiului local (localitatea, familia, școala) în raport cu unele epoci istorice (clasele V-VI).

Principiul *studierea evoluției istorice de la nivel local și național spre cel european și universal* enunțat în componenta **Concepția didactică a educației istorice în Republica Moldova** nu se respectă în structurarea Conținuturilor curriculare per clasă /epocă istorică.

- **Asigurarea formării de competențe** prin relaționarea logică și metodologică a conținuturilor cu competențele și cu subcompetențele.

Subcompetențele acoperă domeniul cognitiv și anume: Cunoștințele – înțelegerea, cunoașterea, determinarea; Capacitățile – utilizarea adecvata, reprezentarea; Deprinderile, abilitățile – aprecierea

critica, manifestări ale atitudinii, formarea comportamentelor. De menționat că domeniul afectiv este mai puțin acoperit de subcompetențe.

- **Volumul și accesibilitatea:**

Unitățile de conținut, în mare parte, respecta structura disciplinei, predominând problemele politice, economice. Rămân umbrite problemele ce țin de cultura, mod de viață. De exemplu, în cl. VI din 26 unități de conținut, doar 5 se refera la cultură, viața cotidiană; cl. VII din 16 unități de conținut – 4 se refera la cultură, viața cotidiană etc.

Se constată necesitatea de grupare a unităților de conținut pornind de la perspectiva formării unor competențe funcționale ca instrumente de vehiculare cognitivă, de accesare și procesare a informației cu caracter istoric.

Raportul de structurare a conținuturilor științifico-educative abordate în curriculumul la disciplină privind optica de predare de la istoria locală/ regională/națională spre istoria universală nu întotdeauna poate fi respectat pornind de la specificul epocii istorice.

La fel se constată Sugestii de conținuturi prea largi, care solicită cunoștințe avansate ale elevilor precum și deținerea conceptelor, noțiunilor ce reprezintă valențele educative ale disciplinei, dar și complică atingerea finalităților curriculare.

Documentul nu include sugestii de conținut pentru individualizarea traseului educațional al elevului, acest lucru fiind delegat profesorului, care nici prin formarea inițială nici prin cea continuă nu posedă competențele profesionale necesare.

În curriculum nu sunt prevăzute conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare.

Atestam o discordanță dintre gradul de accesibilitate și gradul de dezvoltare a conținuturilor curriculare pentru clasele din treapta gimnazială, determinând insuccesul școlar și diminuarea atractivității disciplinei.

- **Relevanța științifică și praxiologică, culturală și motivațională:**

Sugestiile de conținuturi curriculare pentru fiecare clasă din treapta gimnazială sunt relevante educației istorice fiind realizate în baza principiului cronologic.

Predomină aspectul științific de formulare a *Sugestiilor de conținuturi* ce contribuie la formarea competențelor cognitive în raport cu celelalte grupuri de competențe.

Se constată formatul îngust al aspectului cultural și motivațional al *Sugestiilor de conținuturi* ce limitează cadrul educațional de formare și dezvoltare a valorilor general-umane ale tinerii generații.

În Sugestiile de conținuturi relevanța praxiologică este diminuată. Conținuturile ar trebui să iasă din cutia disciplinară. Adică, sa – l aducă pe elev în situații de context real (în ce situații ale vieții este valabilă informația: unde, când, pentru cine, cu ce scop, ce ne învață un eveniment sau altul) etc.

- **Alte informații analitice:**

Sugestiile de conținuturi includ activități de sinteză, care în mare parte au un grad sporit de complexitate și nu corespund particularităților de vârstă. Unele formulări de activități de sinteză n-au un caracter motivațional.

De exemplu: *clasa a V-a: „Cetățeanul în Grecia Antică”;*

clasa a VI-a: „Regimul turco-fanariot și habsburgic”;

clasa a VII-a: „Lupta de emancipare a popoarelor din America Latină și Asia și Africa”.

Curricula include activitățile de învățare care sunt relaționate metodologic cu competențele specifice și sub-competențele. Activitățile de învățare propuse sunt mai modeste decât finalitățile de atins.

Concluzii:

1. Sugestiile de conținut sunt voluminoase și corespund în mare parte principiului cronologic de studiere a istoriei în învățământul gimnazial.

2. Conținuturile sunt relativ relaționate logic și metodologic;

3. Subcompetențele enumerate pentru toate clasele din treapta gimnazială urmează să fie corelate cu *Sugestiile de conținuturi* de către profesor;
4. Unitățile de conținut nu permit valorificarea competențelor specifice prin intermediul subcompetențelor enumerate (vezi Tabelul 1).

Recomandări:

1. Numărul *Sugestiilor de conținut* necesită modificare în vederea micșorării volumului în contextul decongestionării curriculare;
2. Abordarea echilibrată a domeniilor economic, politic, social și cultural în formularea *Unităților de învățare*;
3. Uniformizarea termenilor utilizați în document: (*Sugestii de conținuturi*, *Unități de conținut*, *Unități de învățare*);
3. Unitățile de conținut urmează să fie revizuite, reformulate și structurate pe nivele de inteligență din perspectiva finalităților educaționale ale disciplinei;
4. Unitățile de conținut urmează să fie revizuite, reformulate și structurate din perspectiva finalităților educaționale ale disciplinei ținând cont de nivelul de inteligență al elevilor;
5. Elaborarea *Unităților de conținut* pe nivele: scăzut, mediu și înalt în funcție de potențialul de învățare ce determină traseul educațional al elevilor.
6. „Împrospătarea” activităților de învățare prin racordarea la noile modele de învățare prin introducerea activităților de învățare contextualizată, de integrare, de construire.

1.5. Componenta Sugestii metodologice și activități de învățare

Sugestiile metodologice constituie componenta curriculumului care trebuie să prezinte modul de organizare a activității didactice pentru fiecare clasă determinând parcursul educațional la disciplină specific treptei de școlaritate.

Este importantă structurarea complexă a acestei componente în vederea asigurării transferului didactic al *științei* Istoria în *disciplina școlară* Istoria, respectând principiul **științific, praxiologic, cultural și motivațional**.

În curriculum *Sugestiile metodologice* sunt stipulate în compartimentul VII. *Strategii didactice: orientări generale (metodologie)*, redenumirea dată schimbă optica de prezentare a esenței compartimentului.

Informația prezentată în acest compartiment nu oferă profesorului structurat și delimitat elementele didacticii centrate pe formarea de competențe.

Prezența în document a **metodelor** ce asigură formarea Nivelului I (Cunoaștere) este însoțită de structurarea pe clase a **activităților de învățare** (Nivelul II și III).

Este salutară sugestia autorilor adresată cadrelor didactice de a lua în considerație particularitățile *învățământului incluziv* conform necesităților educaționale în vederea organizării procesului educațional individualizat și diferențiat.

O atenție sporită se acordă *învățării autonome* care asigură dezvoltarea capacității de a învăța pe toată durata vieții.

Concluzii:

1. Sugestiile metodologice corespund practicilor pedagogice centrate pe elev.
2. Curriculumul sugerează aplicarea strategiilor didactice active și interactive, acestea pot contribui, în opinia noastră la formarea de competențe.
3. Compartimentul dat posedă în caracter aplicativ și orientează elevul spre învățarea de sine stătătoare.

Recomandări:

1. Completarea acestui compartiment cu elementele didacticii centrate pe formarea de competențe.
2. Diversificarea strategiilor didactice în vederea formării competențelor digitale solicitate pe piața muncii.

1.6. Componenta Evaluarea rezultatelor școlare

Acest aspect este inclus în Compartimentul VIII. *Strategii de evaluare* care de fapt conține toate componentele teoretice ale evaluării rezultatelor școlare:

- etapele evaluării;
- funcțiile evaluării;
- formele evaluării;
- instrumentele de evaluare;
- tehnicile de evaluare.

Componenta *Strategii de evaluare* respectată principiile evaluării educaționale.

Autorii menționează necesitatea respectării principiului interdisciplinarității pe dimensiunea evaluării precum și corelarea rezultatelor școlare cu nivelul de formare a competențelor specifice.

Este lipsă corelarea prevederilor curriculumului cu *Referențialul de evaluare și Instrumentele de evaluare aferente standardelor de eficiență a învățării la disciplina școlară Istoria românilor și universală*, și *Standardele de eficiență a învățării la disciplina școlară Istoria românilor și universală*.

Concluzii:

1. Se constată o abordare complexă a aspectelor teoretice ale evaluării, fără racordarea la didactica disciplinei;

2. Se atestă lipsa specificării instrumentelor/formelor/tehnicilor de evaluare aplicate la evaluarea competențelor-cheie/competențelor specifice și a subcompetențelor.

Recomandări:

1. Elaborarea documentelor de politici educaționale (Concepția evaluării rezultatelor școlare, Standardele de evaluare) ce vizează evaluarea în bază de competențe și necesitatea adaptării acestora la disciplinele școlare;

2. Necesitatea de reformulare a aspectelor de evaluare a rezultatelor școlare specifice disciplinei;

3. Includerea aspectelor de proiectare a activității de evaluare din perspectiva proiectării didactice în baza unităților de învățare.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități

Orientările curriculumului dat la formarea competențelor transdisciplinare/transversale în raport cu orientările altor curricula în acest sens.

În raport cu prevederile altor curricula disciplinare, curriculum la istorie pune accentul pe formarea următoarelor competențe transversale: Competențe specifice limbii române/ limbilor străine și Competențele specifice Geografiei, precum și Competențele antreprenoriale.

Se vor analiza valențele competențelor specifice disciplinei și a subcompetențelor privind formarea/dezvoltarea competențelor transdisciplinare, transversale.

Competența specifică: Formarea abilităților de comunicare corectă în limba maternă; protecția monumentelor istorice și naturale.

Formarea comportamentelor democratice și valorilor general-umane.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi

La treapta gimnazială, din punct de vedere al istoriei există o complementaritate sub diferite forme: istorie/educație civică, istorie/geografie, istorie/limba și literatura română, istorie/informatică.

Însă, acesta poate fi realizat parțial și la nivel de unele teme, conținuturi.

Principiul interdisciplinarității, la etapa actuală, poate fi realizat, în special, la nivelul activităților extrașcolare.

Teme de proiecte integrate care implică două sau mai multe discipline de învățământ/activități de sinteză:

- ✓ Republica Moldova și Integrarea Europeană (*Geografie/Istorie*);
- ✓ Evoluția economică și socială a localității natale (*Geografie/Istorie*);
- ✓ Minoritățile etnice în Republica Moldova (*Geografie/Istorie*);

✓ Monumente și locuri remarcabile (*Geografie/Istorie*).

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare
– poate fi realizat, la nivel de aplicare a acelorași tipuri de itemi.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

6.1. Structura curriculumului.

Curriculum la istorie are o structură acceptabilă, valabilă pentru toate disciplinele școlare, fiind destul de compact. Structura este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv, este necesară includerea Standardelor de eficiență a învățării disciplinei –

Lipsește cuprinsul;

Sunt necesare reformulări ale denumirii componentelor curriculumului la Istorie în conformitate cu câmpul noțional al Cadrului de Referință al Curriculumului Național și prevederile teoretice de referință.

3.2. Designul curriculumului – atractiv, reieșind din faptul că este comun pentru toate disciplinele, forma grafică a copertei îi transmite și o valoare de act metodologic.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1 Concluzii și aprecieri

1. Curriculumul pentru treapta gimnazială este centrat, **în aspect formal**, pe atingerea unui sistem de competențe specifice corelate cu sistemul de competențe-cheie sugerat de Comisia Europeană – nu este practic în proiectarea demersului didactic.

2. În el lipsesc pașii necesari formării și evaluării competențelor la istorie.

4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național

- **Revederea formulării competențelor specifice, ținându-se cont de specificul disciplinei**, de modurile specifice de cunoaștere ale domeniului în care se încadrează disciplina. Algoritmul de generare al competențelor specifice trebuie să includă trei mari componente: 1) **abilități/ deprinderi fundamentale**, 2) **cunoștințe/ Strategii ale domeniului /Contexte de realizare**, 3) **valori și atitudini**. De exemplu: *Utilizarea surselor istorice primare prin aplicarea metodologiei specifice pentru a realiza unele probleme de interpretare a fenomenului istoric.*

- **Accesibilizarea conținuturilor:**

- Unitățile de conținut voluminoase urmează să fie revizuite, reformulate și structurate din perspectiva finalităților educaționale ale disciplinei ținând cont de nivelul de inteligență al elevilor;

- Acordarea unei ponderi mai mari cunoștințelor praxiologice, procedurale și atitudinale. Realizarea unor structuri de instruire prin sistemul de competențe – conținuturi, care să aibă elemente de certă atractivitate pentru elevi și în care aceștia să identifice o utilitate pragmatică evidentă pentru traseul lor educațional și social.

Structura curriculumului la Istorie este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv, dar sunt necesare reformulări, adaptări la terminologia modernă cu includerea *standardelor de eficiență a învățării disciplinei*.

Sugestiile metodologice prevăzute ar trebui să orienteze procesul educațional spre o mai mare rigurozitate sub raportul realizării competențelor specifice, utilizând conținuturi ce pot fi selectate și organizate de către cadrele didactice, în mod nuanțat și constructiv, în acest scop.

Este necesar să se renunțe la anumite secvențe de conținuturi, care nu formează competențe, dar duc la supraîncărcarea procesului educațional cu date și denumiri.

Competențele generale și specifice ce trebuie formate în gimnaziu prin procesul educațional centrat pe disciplina *Istoria românilor și universală* să pună accentul și să promoveze valorile și atitudinile, așa ca: atitudinea pozitivă față de educație, cunoaștere, societate, cultură, civilizație; disponibilitatea pentru învățarea permanentă, utilizând metode și tehnici interactive.

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina *Istoria românilor și universală*,
treapta liceală

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, grad didactic superior, MECC.
- ❖ NINA PETROVSCHI, dr. hab., conf. univ., IȘE.
- ❖ RODICA NEAGA, dr., profesor, grad didactic superior, LT „*Orizont*”, Chișinău.
- ❖ VERA BALAN, director, profesor, grad didactic superior, LT „*Petru Ștefănuță*”, Ialoveni.
- ❖ VALENTINA CINCILEI, profesor, grad didactic superior, LT „*Mihai Eminescu*”, Bălți.

INTRODUCERE.

Reactualizarea Curriculumului la *Istoria românilor și universală* a devenit o necesitate, în vederea ajustării politicilor curriculare naționale la tendințele curriculare internaționale și la așteptările/exigențele societății. Curriculumul disciplinar ca parte componentă a Curriculumului Național asigură democratizarea educației prin valoare științifică, gnoseologică, axiologică, motivațională, praxiologică etc., iar funcționalitatea acestuia trebuie să fie asigurată de consecvența politicilor educaționale.

Conform Codului Educației finalitatea principală este formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe ale individului care includ cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce vor permite participarea activă în toate domeniile vieții. Or, astăzi, când trăim într-o societate în care mesajele din mass-media și internet influențează preadolescenții și adolescenții acest individ se confruntă cu probleme din ce în ce mai complexe, deaceia se simte o nevoie acută de „impunere” a modelelor culturale și istorice prin educație.

Istoria stă la baza formării majorității competențelor generale ale domeniilor socio-umane. Disciplina școlară *Istoria românilor și universală* contribuie la formarea sistemului de valori caracteristic societăților democratice, culturii generale, modelării personalității cu achiziții imediate și de perspectivă, la formarea propriilor trasee de dezvoltare intelectuală și profesională ale absolventului, atât de necesare astăzi acestuia, pentru integrare în viața socială și în special/îndeosebi în câmpul muncii.

Curriculumul la disciplina *Istoria românilor și universală* este evaluat în conformitate cu Metodologia de evaluare, prezentată în ghidul metodologic „Evaluarea curriculumului școlar” (Chișinău, 2017).

Obiective ale evaluării curriculumului:

- Analiza și aprecierea calității curriculumului școlar pentru obținerea datelor privind comprehensivitatea acestuia;
- Stabilirea corelației dintre *curriculum-scris/ stabilit, Curriculumul predat /operaționalizat, Curriculumul învățat/realizat/atins și Curriculumul evaluat* din perspectiva transdisciplinarității și interdisciplinarității;
- Elaborarea Raportului de evaluare în conformitate cu cerințele prestabilite.

Instrumentele de evaluare a curriculumului:

- ✓ *Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014;*
- ✓ *Curriculumul modernizat la istorie pentru învățământul gimnazial și liceal* (aprobat prin ordinul ME nr.331 din 12.05.2010);
- ✓ *Ordinul ME nr.124 din 07.03.2012 Cu privire la organizarea educației istorice în învățământul preuniversitar;*
- ✓ *Ghidul de implementare a curriculumului modernizat la istorie pentru treapta gimnazială*, aprobat prin ordinul ME nr.597 din 30.06.2011;
- ✓ *Standardele de eficiență a învățării Istoriei românilor și universale*, aprobate prin ordinul ME nr. 1001 din 23.12.2011;

✓ *Referențialul de evaluare și Instrumentele de evaluare aferente standardelor de eficiență a învățării la disciplina școlară Istoria românilor și universală, recomandat pentru aprobare prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum (proces – verbal nr.2 din 4 aprilie 2014).*

✓ *Cadrul de referință al Curriculumului Național aprobat prin ordinul ME nr.432 din 29.05.2017.*

Nivelul calității educației este decisiv, de aceea considerăm necesară evaluarea ansamblului de documente școlare de tip reglator, specifice disciplinei *Istoria românilor și universală*, punând accentul pe finalitățile educaționale stabilite în art. 11 al *Codului Educației*, **Profilul absolventului proiectat în *Cadrul de referință al Curriculumului Național* și crearea a noi oportunități pentru tineri, competențe necesare pentru perspective și șanse de reușită în viață.**

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Componenta Preliminarii

• definirea/caracterizarea generală a curriculumului

Acest compartiment atestă necesitatea de modernizare și dezvoltare a curriculumului. Definirea noțiunii de curriculum lipsește, accentul fiind pus pe modificarea modelului de proiectare curriculară în bază de obiective la modelul de axat pe competențe cu prezentarea noțiunii de „competență”.

- **locul curriculumului dat în structura Curriculumului Național** este prezentat tangențial;
- **funcțiile curriculumului dat** sunt elucidate tangențial.
- **particularitățile curriculumului dat:**

- „adoptarea pedagogiei axate pe competențe;

- utilizarea sintagmelor „Educație istorică” și „Disciplina Istorie”;

- *istoria se studiază conform principiului problematic pentru ambele profiluri: abordarea diverselor aspecte din perspective economice, politice, sociale, culturale ale statelor și ale popoarelor lumii, la general, și ale românilor în special;*

- *prevede competențe specifice suplimentare pentru elevii care studiază istoria în clasele liceale diferențiat (marcate pentru profilul umanist), pentru a le permite acestora o abordare mai largă și un început de specializare;*

- *sugestiile de conținuturi sunt abordate atât în contextul cronologic, cât și cel geografic (național, regional, european și mondial);*

- *contribuția istoriei la finalitățile sistemului de învățământ și a competențelor-cheie;*

- *contribuția istoriei la profilul de formare a absolventului liceului, în mod deosebit la competențe care vizează: comunicarea, participarea la rezolvarea problemelor comunității, învățarea eficientă, educația continuă.” (Curriculum la Istorie. Știința 2010, pag. 3-4).*

- **racordarea curriculumului dat la politicile educaționale și curriculare.** Curriculumul la Istorie pentru învățământul liceal (2010) corespunde politicilor educaționale timpului în care a fost elaborat, luându-se în considerație experiențele programelor anterioare, recomandările referitoare la studiul istoriei, cuprinse în documente elaborate la nivel european și mondial precum: Recomandările Adunării Parlamentare cu privire la dimensiunea europeană a educației (Recomandarea 1111/1989), cu privire la învățarea istoriei în Europa (Recomandarea 1283/1996), cu privire la studiul istoriei în secolul al XXI-lea (Recomandarea 15/2001), cu privire la predarea istoriei în regiunile de conflict și post-conflict (Recomandarea 1880/2009) și cele ale Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei privind educația în ceea ce privește păstrarea moștenirii istorice (Recomandarea nr. R (98) 5), cu privire la o politică față de „apologia urii” (Recomandarea nr. R (2000) 13) și Memorandumul pentru educația permanentă, elaborat de Uniunea Europeană, observațiile și sugestiile cadrelor didactice din republică, precum și ale experților naționali și internaționali în domeniile științelor educației și istoriei.

Constatăm că curriculumul propune/contribuie:

- *stimularea interesului pentru istorie,*

- *dezvoltarea creativității elevilor,*

- asigurarea condițiilor pentru continuarea învățării după liceu pentru a utiliza abilitățile formate în cadrul lecțiilor de istorie în viața cotidiană. (*Curriculum la Istorie. Știința 2010, pag.4*).

1.2. Repere conceptuale/concepție ale curriculumului

Componenta repere conceptuale stabilește **principiile învățământului modern** prin

- contribuția la formarea cetățeanului democratic;
- reconciliere și influențe reciproce pozitive între popoare;
- accentuarea legăturii cu identitatea etnică, lingvistică, culturală și religioasă pentru a însuși apartenența la o anumită identitate de către fiecare cetățean.

• **corelarea cu politicile educaționale și curriculare prin stabilirea următoarelor principii generale ale educației istorice:**

- democratizarea și umanizarea educației;
- unitate și diversitate în educație;
- valorificarea personalității umane prin educație;
- centrarea educației pe valorile naționale și general-umane;
- individualizarea traseului educațional;
- responsabilitatea față de propria formare ca cetățean;
- raportarea binelui personal la binele social;
- democratizarea relației educator-educat;
- echitatea socială și egalitatea șanselor;
- educația pentru o viață împlinită și formarea competențelor utile pentru toată viața.

(*Curriculum la Istorie. Știința 2010, pag. 6*).

- **aspectelor specifice disciplinei Istoria pentru treapta liceală includ**

cadrul cronologic și spațial, diversitatea lumii din perspectiva culturală, interpretarea obiectivă a faptelor și evenimentelor istorice.

În baza principiilor generale ale educației, curriculum proiectează profilul absolventului prin competențe, valori și atitudini cetățenești .

Concluzii:

5. Componenta dată face referință la trei sintagme „Educația istorică”/„Disciplina Istoria”/„Învățământul istoric” .

6. Este necesară precizarea /determinarea modalităților de realizare a principiilor generale ale educației.

7. Curricula nu realizează racordarea dintre competențele specifice, conținuturi, timp, strategii, evaluare.

Sugestii de perfecționare/ dezvoltare:

Elaborarea componentei *Repere conceptuale/concepție a curriculumului la disciplină pentru învățământul liceal conform teoriilor curriculare și cadrului reglator la zi.*

1.3. Componenta Competențe

• **coerența și complexitatea/gradualitatea competențelor specifice disciplinei:**

Sunt prezente competențele-cheie/ transversale, precum și detalierea lor conform Curriculumului Național (2010).

Sunt formulate opt (8) competențe specifice ale disciplinei. În mare parte competențele specifice nu derivă din competențele-cheie/transversale, deoarece competențele specifice nu sunt formulate în calitate de competență ci drept acțiune.

• **Gradualitatea competențelor specifice** nu se respectă. Competențele specifice nu reflectă adecvat finalitățile generale.

Tabelul 1. Corelarea competențelor specifice cu subcompetențele pe verticală și orizontală la disciplina Istoria românilor și universală în învățământul liceal:

Clasa	competențele specifice							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	Subcompetențe							
X	1,6	2,3,6	4	5	6	7	7,8	8
XI	1,4	2,3	6T	5	4,6,7	6T,7	-	8
XII	1,6,7	2,5	1,4	5,1	6	7,6	-	7,8

Notă: * (t) – corelare tangențială; Numerotarea subcompetențelor a fost realizată pentru fiecare clasă în parte (numărul subcompetenței pentru fiecare clasă nu indică aceeași competență).

Tabelul 2. Analiza structurii competențelor specifice în funcție de finalitate

Verb: acțiune, activitate	Domeniul, disciplina, subiectul	Nivel, modalitate, normă	Context, rezultat
Înțelegerea și utilizarea	limbajului de specialitate	adecvată	
Înțelegerea și reprezentarea	timpului și a spațiului istoric		
Cunoașterea și interpretarea	surselor istorice		
Determinarea	relațiilor de cauzalitate și schimbare în istorie		
Aprecierea	situațiilor, faptelor și proceselor istorice	critică și obiectivă	
Manifestarea	atitudinii față de impactul evenimentelor istorice		asupra societății.
Formarea	comportamentelor democratice și valorilor general-umane.		
Competența de a păstra și de a aprecia	patrimoniul național și local		în context universal

Prezenta schemă de analiză a formulării competențelor specifice denotă structurarea incompletă/ parțială în funcție de finalitățile disciplinei.

Competențele specifice disciplinei *Istoria românilor și universală* pentru clasele X-XII nu sunt proiectate *taxonomic*, coerent cu pondere pe categoria de competență – cunoaștere, aplicare, integrare. De exemplu: „Înțelegerea și utilizarea adecvată a limbajului de specialitate” poate fi inclusă în categoria de competență *cunoaștere* (înțelegere) și categoria de competență *aplicare* (utilizarea)”.

Subcompetențele, în mare parte, sunt reprezentative și esențiale în raport cu competențele specifice.

Concluzii:

1. Competențele specifice includ, în mare parte, domeniile de referință ale disciplinei.
2. Competențele specifice disciplinei *Istoria românilor și universală* nu sunt formulate în conformitate cu cerințele de redactare a competențelor curriculare. Competența nr.1 include în structura sa trei acțiuni diferite – care nu constituie o competență.
3. Competențele specifice disciplinei *Istoria românilor și universală* reprezintă o derivată a obiectivelor, fără a respecta corelarea în formulare cu competențele-cheie/transversale.
4. Subcompetențele nu respectă un principiu unic de racordare cu competențele specifice.
5. Există o inegalitate în coraportul competență specifică/ subcompetență, subcompetențele nu oferă un cadru suficient de operaționalizare a competențelor specifice.

Sugestii

6. Respectarea principiului corelării dintre finalitățile educaționale – competențele specifice și unitățile de competență (subcompetențe) ale disciplinei în vederea asigurării caracterului operațional și funcțional al achizițiilor;

7. Formularea competențelor specifice disciplinei *Istoria românilor și universală* în conformitate cu teoria curriculară.

8. Reformularea subcompetențelor prin sporirea gradului de complexitate de la o clasă la alta și menținerea continuității de la un an de studiu la altul.

1.4. Componenta Conținuturi

- **Structurarea conținuturilor pe unități:**

În document autorii utilizează în titlul compartimentului noțiunea de „Teme” referindu-se, de fapt, la unitățile de conținut.

De exemplu: *Repartizarea temelor pe clasă și unități de timp.*

- **Administrarea disciplinei Istorie:**

Statutul disciplinei	Aria Curriculară	Clasa	Nr. de unități de conținut pe clase	Nr. de ore pe an	
				Profil umanist	Profil real
Disciplină obligatorie	Științe socio-umanistice	a X-a	34	102	68
		a XI-a	36	102	68
		a XII-a	29	102	68

Curriculumul nu specifică modalitatea de repartizare procentuală enunțată în document (**50% spațiul universal, 45% – spațiul românesc și 5% – spațiul local** (regiunea, localitatea, familia, școala) per unitate de învățare stabilite pentru anul de studiu. Astfel, profesorul stabilește încadrarea conținuturilor recomandate de sinestătător. Specificarea spațiului local (localitatea, familia, școala) (ex. clasa a X-a epoca antică și medievală) lasă loc de interpretare.

În componenta principiul *studierea evoluției istorice de la nivel local și național spre cel european și universal* nu se respectă în structurarea Conținuturilor curriculare per clasă / epocă istorică.

- **Asigurarea formării de competențe:**

Subcompetențele acoperă domeniul cognitiv: Cunoștințele – înțelegerea, cunoașterea, determinarea; Capacitățile – utilizarea adecvată, reprezentarea; Deprinderile, abilitățile – aprecierea critică, manifestări ale atitudinii, formarea comportamentelor. De menționat că domeniul afectiv-atitudinal și moral este mai puțin relevant pentru sub-competențe.

- **Volumul și accesibilitatea:**

Unitățile de conținut, în mare parte, respectă structura disciplinei, predominând problemele politice, economice.

Se constată necesitatea de grupare a unităților de conținut din perspectiva formării unor competențe funcționale ca instrumente de cogniție, de accesare și procesare a informației cu caracter istoric.

Structurarea conținuturilor abordate în curriculumul la disciplină privind optica de predare de la istoria locală/ regională/națională spre istoria universală nu întotdeauna poate fi respectat pornind de la specificul epocii istorice.

La fel se constată Sugestii de conținuturi voluminoase, inaccesibile care sunt recomandate și necesită cunoștințe avansate ale elevilor.

Documentul nu include sugestii de conținut pentru individualizarea traseului educațional al elevului, acest lucru fiind delegat profesorului, care nu întotdeauna posedă competențele profesionale necesare.

Atestăm o discordanță dintre gradul de accesibilitate al conținuturilor și permisivitatea dezvoltării competențelor, aceasta duce deseori la insuccesul școlar și diminuează atractivitatea disciplinei.

- **Relevanța științifică și praxiologică, culturală și motivațională:**

Sugestiile de conținuturi curriculare pentru fiecare clasă a treptei liceale sunt relevante educației istorice. *Sugestiile de conținuturi* contribuie, în mod special, la formarea competențelor cognitive, acestea predominând în raport cu celelalte grupuri de competențe.

Se constată diminuarea aspectului cultural și motivațional al *Sugestiilor de conținuturi* ceea ce limitează cadrul educațional de formare și dezvoltare a valorilor general-umane ale tinerii generații.

În *Sugestiile de conținuturi* relevanța praxiologică este redusă.

- **Alte informații analitice.**

Activitățile de sinteză conțin sugestii de conținut, acestea restricționează libertatea/creativitatea cadrului didactic și respectiv al elevului.

Concluzii:

1. Sugestiile de conținut contribuie la formarea competențelor specifice;
2. Unitățile de conținut nu permit valorificarea competențelor specifice prin intermediul subcompetențelor enumerate (vezi Tabelul 1);
3. Este evidentă necesitatea structurării sugestiilor de conținuturi în unități de învățare cu detalieri.

Recomandări:

1. Abordarea echilibrată a domeniilor economic, politic, social și cultural în formularea *Unităților de învățare*;

2. Uniformizarea termenilor utilizați în document: *Sugestii de conținuturi*, *Unități de conținut*, *Unități de învățare*;

3. Unitățile de conținut urmează să fie revizuite, reformulate și structurate din perspectiva finalităților educaționale ale disciplinei ținând cont de nivelul de inteligență și potențialul de învățare al elevilor;

4. Formularea titlurilor unităților de învățare conform principiului problematic;

5. *Sugestiile de conținut* necesită revizuire în vederea micșorării volumului în contextul descongestionării curriculare;

6. Subcompetențele enumerate pentru toate clasele din ciclul liceal să fie corelate cu *Sugestiile de conținuturi*;

7. Elaborarea *Unităților de conținut* pe niveluri: inferior, mediu și înalt în funcție de potențialul de învățare ce determină traseul educațional al elevilor;

8. Excluderea sugestiilor de conținuturi pentru activitățile de sinteză;

9. Subcompetențele enumerate pentru toate clasele treptei liceale să fie corelate cu *Sugestiile de conținuturi*;

1.5. Componenta Sugestii metodologice și activități de învățare

Sugestiile metodologice constituie componenta curriculumului, care trebuie să prezinte modul de organizare a activității didactice pentru fiecare clasă, determinând parcursul educațional la disciplină specific treptei de liceu.

Este importantă structurarea complexă a acestei componente în vederea asigurării transferului didactic al *științei* Istorie în *disciplina școlară*, respectând principiul **științific, praxiologic, cultural și motivațional**.

În curriculum *Sugestiile metodologice* sunt stipulate în compartimentul VII. *Strategii didactice: orientări generale (metodologie)*, redenumirea dată schimbă optica de prezentarea a esenței compartimentului.

Informația prezentată în acest compartiment nu oferă profesorului structurat și delimitat elementele didacticii centrate pe formarea de competențe.

Prezența în document a **metodelor** ce asigură formarea Nivelului I (Cunoaștere) este însoțită de structurarea pe clase a **activităților de învățare** (Nivelul II și III).

O atenție sporită se acordă *învățării autonome* care asigură dezvoltarea capacității de a învăța pe toată durata vieții.

Concluzii:

1. Sugestiile metodologice corespund practicilor pedagogice centrate pe elev.
2. Curriculumul sugerează aplicarea strategiilor didactice active și interactive, acestea *pot contribui*, în opinia noastră la formarea de competențe.
3. Compartimentul dat posedă un caracter aplicativ și orientează elevul spre învățarea autonomă.

Recomandări:

1. Completarea acestui compartiment cu elementele didacticii centrate pe formarea de competențe.
2. Diversificarea strategiilor didactice în vederea formării competențelor digitale solicitate pe piața muncii.
3. Utilizarea, diversificarea metodelor de învățământ activ-participative care solicită interacțiune, comunicare continuă, atribuire de responsabilități, reflectare critică la premise, soluții și consecințe, propuneri de demersuri prospective.

1.6. Componenta Evaluarea rezultatelor școlare

Compartimentul VIII prezintă *Strategii de evaluare* ce conține componentele teoretice ale evaluării rezultatelor școlare:

- etapele evaluării;
- funcțiile evaluării;
- formele evaluării;
- tehnicile de evaluare;
- instrumentele de evaluare.

Concluzii:

1. Curriculumul nu este racordat cu *Referențialul de evaluare și Instrumentele de evaluare aferente standardelor de eficiență a învățării la disciplina școlară Istoria românilor și universală*, și cu *Standardele de eficiență a învățării la disciplina școlară Istoria românilor și universală*.
2. Se constată o abordare complexă a aspectelor *teoretice* ale evaluării, fără a oferi exemple *practice* de evaluare a competenței.
3. Se atestă lipsa specificării instrumentelor/formelor/tehnicilor de evaluare aplicate la evaluarea competențelor-cheie/competențelor specifice și a subcompetențelor.

Recomandări:

1. Elaborarea documentelor de politici educaționale (Concepția evaluării rezultatelor școlare, Standardele de evaluare) ce vizează evaluarea în bază de competențe și necesitatea adaptării acestora la disciplinele școlare.
2. Reformularea aspectelor de evaluare a rezultatelor școlare specifice disciplinei.
3. Includerea aspectelor de proiectare a activității de evaluare din perspectiva proiectării didactice în baza unităților de învățare.
4. Diversificarea instrumentele de evaluare.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități

Orientările curriculumului dat la formarea competențelor transdisciplinare/transversale în raport cu orientările altor curricula în acest sens.

În raport cu prevederile altor curricula disciplinare, curriculumul la istorie pune accentul pe formarea următoarelor competențe transversale: Competențe specifice limbii române/ limbilor străine, Educație civică și Competențele specifice ale Geografie, precum și Competențele antreprenoriale.

Se vor analiza valențele competențelor specifice disciplinei și a subcompetențelor privind formarea/dezvoltarea competențelor transdisciplinare, transversale.

Competența specifică: Formarea abilităților de comunicare corectă în limba maternă; protecția monumentelor istorice și naturale.

Formarea comportamentelor democratice și valorilor general-umane.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi

La treapta liceală, din punct de vedere al istoriei există o complementaritate sub diferite forme: istorie/educație civică, istorie/geografie, istorie/limba și literatura română, istorie/informatică.

Însă, acesta poate fi realizat parțial și la nivel de unele teme, conținuturi.

Principiul interdisciplinarității, la etapa actuală, poate fi realizat, în special, la nivelul activităților extrașcolare.

Teme de proiecte integrate care implică două sau mai multe discipline de învățământ/activități de sinteză:

- ✓ Republica Moldova și Integrarea Europeană (*Geografie/Istorie*);
- ✓ Evoluția economică și socială a localității natale (*Geografie/Istorie*);
- ✓ Minoritățile etnice în Republica Moldova (*Geografie/Istorie*);
- ✓ Monumente și locuri remarcabile (*Geografie/Istorie*).

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare – poate fi realizat, la nivel de aplicare a aceluiași tipuri de itemi.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului.

Curriculum la istorie are o structură acceptabilă, valabilă pentru toate disciplinele școlare, fiind destul de compact. Structura este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv, este necesară includerea Standardelor de eficiență a învățării disciplinei. Este lipsă cuprinsul;

Sunt necesare reformulări ale denumirii componentelor Curriculumului la Istorie în conformitate cu câmpul noțional al Cadrului de Referință al Curriculumului Național și prevederile teoretice de referință.

3.2. Designul curriculumului – atractiv, reieșind din faptul că este comun pentru toate disciplinele, forma grafică a copertei îi transmite și o valoare de act metodologic.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri Modernizarea sistemului de educație din Republica Moldova trebuie să asigure o dezvoltare durabilă prin accesul echitabil și nediscriminatoriu la studii de calitate la toate nivelurile de învățământ pentru toți copiii.

Curriculumul la *disciplina școlară Istoria românilor și universală* pentru treapta liceală este centrat, **în aspect formal**, pe atingerea unui sistem de competențe specifice corelate cu sistemul de competențe-cheie sugerat de Comisia Europeană – nu este practic în proiectarea demersului didactic. Este imperioasă includerea etapelor de formare a competențelor și metodologia evaluării acestora.

4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național

Reformularea competențelor specifice, ținându-se cont de specificul disciplinei, de modul de cunoaștere al domeniului în care se încadrează disciplina. Algoritmul de generare al competențelor specifice trebuie să includă trei mari componente: **1) Abilități/ deprinderi fundamentale, 2) Cunoștințe/ Strategii ale domeniului /Contexte de realizare, 3) Valori și atitudini.**

4. Accesibilizarea conținuturilor, prin acordarea unei ponderi mai mari cunoștințelor praxiologice, procedurale și atitudinale. Realizarea unor structuri de instruire prin sistemul de competențe – conținuturi, care să conțină elemente de atractivitate pentru elevi și în care aceștea să identifice o utilitate pragmatică evidentă pentru traseul lor educațional și social.

Prezentul curriculum aduce în plan școlar conținuturi structurate după o logică „academică” aceasta determină reproducerea materiei, în mare parte, nu și la formarea de competențe de tip

funcțional care ar trebui să corespundă cerințelor sociale exprimate în termeni de achiziții finale, măsurabile și evaluabile.

Accentul ar trebui pus pe abordarea unor structuri relevante pentru dimensiunea pragmatică a existenței cotidiene a elevilor.

Sugestiile metodologice prevăzute ar trebui să orienteze procesul educațional spre o mai mare rigurozitate sub raportul realizării competențelor specifice, utilizând conținuturi ce pot fi selectate și organizate de către cadrele didactice, constructiv, în realizarea acestui scop.

Renunțarea la anumite secvențe de conținuturi, care nu duc la formarea unor competențe diferite, ci la supraîncărcarea procesului educațional.

Finalitățile realizate și prin inter- și transdisciplinaritate în predarea istoriei trebuie să ducă la formarea absolventului care este capabil să decidă asupra carierei și să se integreze activ în viața socială.

Or, cât este de importantă astăzi gândirea deschisă, creativă, independentă, critică pentru a avea inițiativă, pentru a fi curios să investighezi, să înveți în permanență, pentru a putea să acționezi și să fii responsabil față de tine, familie, societate.

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina *Educație civică*,
treapta gimnazială

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, grad didactic superior, MECC.
- ❖ PAVEL CERBUȘCA, dr., prof., grad didactic superior, LAȘM.
- ❖ RODICA SOLOVEI, dr., conf. cerc., IȘE.
- ❖ SVETLANA VASILACHI, inspector, DÎTS, grad didactic superior, Bălți.

Nr. crt.	Componente ale Raportului	Descrierea conținutului componentelor: analiză, comparații, concluzii, sugestii
Introducere		
Partea 1. Evaluarea Curriculumului disciplinar pe componente în baza criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative		
1.1.	Preliminarii	Actualul curriculum a fost elaborat din perspectiva trecerii de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective la modelul centrat pe competențe și se fundamentează pe concepția formării la elevi a competențelor cu caracter de integrare în comunitate.
1.2.	Repere conceptuale	<p>Criteriile: <i>conformitate, relevanță, adecvare conceptuală</i> vor elucida aspectele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflectă principiile învățământului modern: Disciplina educație civică se profilează în actualul context educațional, ca un demers complex, ale cărui dimensiuni – educație pentru identitate, educație pentru valorile naționale și general-umane, educație pentru democrație și civism, educație pentru promovarea sănătății fizice și psihice, educație pentru creștere personală și carieră, – se înscriu într-o nouă paradigmă, care își propune extinderea cadrului problematic al școlii și al familiei către mediul socio-cultural. - Corelarea cu politicile educaționale și curriculare: Curriculumul la educația civică este fondat pe principiile: <i>axiologic; învățării centrate pe elev; compatibilizării curriculumului național cu experiențele și practicile statelor europene; coerenței intra- și interdisciplinare, intra- și intercurriculare; accesibilității; învățării prin acțiune.</i> - Accentuarea aspectelor specifice ale disciplinei: Scopul major al disciplinei: formarea calităților cetățeanului activ și responsabil, promotor al valorilor naționale, general-umane și democratice, capabil să-și asume responsabilitatea pentru propriul destin și destinul comunității. <p>Concluzie: Reperele conceptuale ale actualului curriculum sunt stabilite și structurate logic, se raportează exact misiunii respectivei discipline școlare și respectă următoarele principii: <i>axiologic; învățării centrate pe elev; accesibilității; compatibilizării curriculumului național cu experiențele și practicile statelor europene; coerenței intra- și interdisciplinare, intra- și intercurriculare; învățării prin acțiune.</i></p>
1.3.	Competențe specifice și unități de competență	<p>Criteriile: <i>relevanță, relevanță, coerență, aplicabilitate, accesibilitate</i></p> <p>Raportul competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinei:</p> <p>Concluzie: Nu își regăsesc reflectare în – competențele specifice ale disciplinei competențele-cheie/transversale/transdisciplinare nr.3, 4, 6. În contextul existenței lumii noilor tehnologii CCT nr. 6 este indispensabilă.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corectitudinea formulării competențelor specifice (taxonomic): CS nr.1 ține de domeniul aplicare, analiză și evaluare;

		<p>CS nr.2 și nr.3 țin de domeniul aplicare; CS nr.4 ține de domeniul aplicare și sinteză; CS nr.5 ține de domeniul analiză și sinteză. Concluzie: Lipsește nivelul de cunoaștere și înțelegere, conform Taxonomiei revăzute a lui Bloom, însă totodată este evident că elevul are competențe din acest nivel formate, căci fără existența lor nu putem avansa în eșaloanele următoare.</p>
1.4.	Conținuturi și unități de conținuturi	<p>Criteriile: <i>relevanță, coerență, aplicabilitate, accesibilitate</i> vor elucida aspectele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Structurarea conținuturilor pe unități Curriculumul de educație civică a fost elaborat în variantă modulară. Modulele sunt elaborate în coerență verticală precum și orizontală, prin raportare la achizițiile de trunchi comun stipulate pentru clasele gimnaziale. - Asigurarea formării de competențe Fiecare modul tinde să posede o funcție proprie și să vizeze formarea unor unități de competență care apoi să asigure formarea unor competențe clar definite; - Volumul și accesibilitatea Fiecare modul are stabilit un anumit număr de ore în dependență de clasă. Se observă însă cum nr. de ore este în creștere la modulul nr.3 (<i>Viața și sănătatea – valori personale și sociale</i>) și nr.4 (<i>Dezvoltarea personală și orientarea pentru carieră</i>) și în descreștere la modulul 1 și 2 (<i>Societatea democratică</i>). În opinia noastră, modulul nr.2 în clasa a IX-a, reieșind din faptul că vorbim despre o finalitate a unei trepte de învățământ nu poate fi redus în număr de ore rezervate. - Valoarea formativă Destul de înaltă pentru că competențele specifice proiectate de a fi formate vin în întâmpinarea nevoilor fundamentale de educație ale copilului. Spre exemplu: dezvoltarea încrederii în sine, a respectului de sine și a auto-disciplinei, respectarea drepturilor și asumarea de responsabilități, acceptarea unui mod sănătos de viață, dobândirea de repere în orientarea școlară și profesională devin condiții esențiale pentru dezvoltarea personalității elevului de azi și a cetățeanului de mâine. În sugestiile metodologice din ultimii ani avem Educația civică trecută prin prisma conceptelor <i>despre, prin și pentru</i> ECD și EDO. <p>Concluzie: Conținuturi relevante, coerente cu accesibilitate graduală bine gândită și cu mari posibilități de aplicabilitate. În opinia noastră, așa cum civismul este un sinonim al termenului patriotism, modulul nr. 3 și nr. 4 pot deveni parte componentă ale altei discipline școlare (de ex. Modul sănătos de viață, Dirigenția).</p>
1.5.	Sugestii metodologice	<p>Criteriile: <i>fezabilitate, eficiență, orientare formativă, adecvarea finalităților</i> vor elucida aspectele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientarea spre învățarea activă elevii sunt dirijați să parcurgă traseul de la informare la acțiune, care constă din câțiva pași: de la însușirea unui volum de cunoștințe, la formarea capacităților de analiză a informațiilor, de apreciere și exprimare a opiniei personale. - Orientarea spre diversificarea formelor și strategiilor didactice și spre dezvoltarea creativității elevilor Activitățile de învățare din curriculum au caracter orientativ și autorii recomandă ca strategiile de lucru propuse să țină seama de experiența elevilor la această vârstă și să permită analiza pozitivă a acestei experiențe. Cu alte cuvinte tehnologia desfășurării procesului didactic ar trebui să fie construită pe prisma: ceea ce știm determină ceea ce putem învăța. Prin strategiile didactice sugerate documentul oferă oportunități reale pentru dezvoltarea creativității elevilor - Orientarea spre a învăța să înveți Curriculumul recomandă metode care să formeze treptat cunoștințele, capacitățile, atitudinile, deprinderile – traseu ce asigură formarea competențelor specifice disciplinei. Mai mult ca atât, la educația civică sunt rezervate și ore pentru activități practice, iar un interes aparte trezește activitatea de monitorizare a DO în instituție/comunitate. - Tipologia activităților de învățare Sunt recomandate în special metodele active care să contribuie la dezvoltarea capacității de comunicare a elevilor, la crearea unui cadru educațional, bazat pe încredere și respect, favorabil pentru manifestarea spiritului analitic, tolerant, deschis către recunoașterea și interiorizarea valorilor și a normelor civice.

		Este recomandat lucrul în grupuri mari, grupuri mici, perechi și individual – toate la discreția cadrului didactic, măiestriei acestuia dar și a colectivului de elevi pe care îl are la clasă. Concluzie: La moment această parte a curriculumului este intitulată Strategii didactice însă dincolo de titulatură este una foarte complexă.
16.	Evaluarea	Criteriile: fezabilitate, relevanță, aplicabilitate, vor elucida aspectele: - Sugestiile de evaluare sunt clare în raport cu principiile promovate la nivel de politici educaționale Evaluarea la educația civică are o funcție pedagogică complexă pentru că solicită/ofere realizarea acestui proces din perspectiva cadrelor didactice dar și din perspectiva elevilor. - Relevanța activităților și strategiilor de evaluare Activitățile de evaluare din curriculum au caracter orientativ. Însă așa cum Referențialul de evaluare oferă o gamă largă de produse ce pot fi utilizate în cadrul acestui compartiment iar Standardele determină clar performanța la care urmează să fie atinsă de către elev putem afirma că activitățile și strategiile de evaluare sunt relevante și realizabile
Partea 2. Evaluarea Curriculumului disciplinar din perspectiva interdisciplinarității și transdisciplinarității		
2.1.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități	Educație civică & Istoria românilor și universală Finalitatea: <i>formarea calităților cetățeanului activ și responsabil, promotor al valorilor naționale, general-umane și democratice, capabil să-și asume responsabilitatea pentru propriul destin și destinul comunității.</i> Transpunerea în practică a principiului interdisciplinarității la nivel de competențe este ușor de urmărit și de realizat în cadrul ariei curriculare științe socio-umane, în special la disciplina Istoria românilor și universală. Astfel CS 5 de la istorie: Aprecierea critică și obiectivă ... – corelează reușit cu CS 1 de la Educația civică; CS 6: Manifestarea atitudinii ... cu CS 1 și CS 2; Formarea comportamentelor democratice și valorilor general-umane cu CS 2 și CS 4.
2.2.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de unități de conținuturi	Educație civică & Istoria românilor și universală la nivel de unități e conținuturi se observă mai pronunțat în clasa a IX-a unde se studiază epoca contemporană. Câteva exemple ar fi: • Perspectiva europeană a Republicii Moldova & Republica Moldova și Integrarea europeană. • Lumea multiculturală și păstrarea valorilor naționale & Minoritățile etnice în Republica Moldova etc.
2.3.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare	Educație civică & Istoria românilor și universală Alături de formele și instrumentele clasice de evaluare, la ambele discipline școlare curriculumul recomandă de a fi utilizate forme și instrumente complementare, cum sunt: <i>proiectul, portofoliul, autoevaluarea, observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor</i> ș.a.
2.4.	Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline și în cadrul a mai multe discipline	
Partea 3. Designul și integralitatea Curriculumului		
3.1.	Structura curriculumului	Structura Curriculumului la Educația civică respectă modelul clasic însă evidențiază aspectul de valorizare al elementului național. Componentele sunt coerente și structurate consecutiv: Preliminarii; / Concepția didactică a disciplinei; / Competențe specifice; / Repartizarea unităților de conținut pe clase și pe unități de timp; Subcompetențe, sugestii de conținuturi, activități de învățare și evaluare; Strategii didactice; / Strategii de evaluare; / Referințe bibliografice. Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la esențializarea informației incluse.
3.2.	Designul curriculumului	Design reușit al copertei și al paginilor documentului.
Partea 4. Concluzii generale și recomandări privind reactualizarea Curriculumului respectiv		

		<p>Sugestii:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ E necesar de a revedea/actualiza respectarea principiilor: compatibilizării curriculumului național cu experiențele și practicile statelor europene; coerenței intra- și interdisciplinare, intra- și intercurriculare;✓ A formula o competență specifică din nivelul de cunoaștere și înțelegere, conform Taxonomiei revăzute a lui Bloom;✓ Așa cum civism este un sinonim al termenului patriotism, modulul nr. 3 și nr. 4 pot deveni parte componentă ale altei discipline școlare (de ex. Modul sănătos de viață, Dirigenția).
--	--	--

Raport de sinteză a evaluării manualului școlar la *Educație civică* pentru clasa a VIII-a

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, grad didactic superior, MECC.
- ❖ PAVEL CERBUȘCA, dr., prof., grad didactic superior, LAȘM.
- ❖ RODICA SOLOVEI, dr., conf. cerc., IȘE.
- ❖ SVETLANA VASILACHI, inspector, DÎTS, grad didactic superior, Bălți.

Nr. crt.	Componente ale Raportului	Descrierea conținutului componentelor: analiză, comparații, concluzii, sugestii						
	Introducere	Actualul manual școlar, editat în a. 2013, constituie un important suport didactic pentru activitatea la clasă a profesorului și a elevului.						
Partea 1. Evaluarea Manualului școlar pe componente în baza criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative								
1.1.	Relevanță	Manualul a fost elaborat respectând sugestiile Curriculumului la disciplină și anume: <ul style="list-style-type: none"> - Centrarea pe elev <i>Se iau în considerație cunoștințele elevilor și se urmărește creșterea lor calitativă și cantitativă;</i> <i>Prin sarcinile propuse (caracter interactiv) plasează elevul în centrul activității didactice; Dezvoltă cooperarea și spiritul de echipă.</i> - Caracterul adecvat <i>Răspunde cerințelor Curriculumului prin asigurarea legăturii cu viața prin sarcinile care implică activitatea în comunitate.</i> 						
1.2.	Accesibilitate	Manualul este accesibil, această caracteristică reieșind din: <ul style="list-style-type: none"> - Scopurile urmărite de grupul de autori sunt anunțate la început și anume: <i>Manualul urmează a fi de folos elevului în propria-i formare, pentru ca acesta să fie capabil de a analiza, interpreta, sintetiza și evalua cu atenție fapte și idei, de a aplica cele învățate.</i> - Claritatea prezentării materiei <i>Limba științific corect, adecvat vârstei elevilor și însoțit de un vocabular la fiecare temă;</i> 						
1.3.	Validitate	Manualul întrunește o serie de condiții solicitate și anume: <ul style="list-style-type: none"> • Respectă coerența internă fapt reflectat prin repartizarea modulară: <ol style="list-style-type: none"> 1. Omul – ființă social. 2. Societatea democratică. 3. Viața și sănătatea – valori personale și sociale. 4. Dezvoltarea personală și orientarea pentru carieră. • Include o serie de conținuturi care subscriu fiecărui modul, însă acestea nu corespund în formularea lor cu cele recomandate de Curriculum pentru clasa respectivă. • La fel nu corespunde nici numărul de ore prevăzut de curriculum pentru administrarea disciplinei cu cel din manual. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Curriculum</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Manual</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">I. <u>Omul – ființă socială</u> 5 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eficiența persoanei. Idealul persoanei. 2. Respect pentru unicitatea persoanei. 3. Proiecte individuale și de grup. Avantajele colaborării și comunicării eficiente. 4. Învățarea pentru succesul școlar. 5. Performanță prin participare. Dezvoltarea personală și calitățile de lider. </td> <td style="vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">Reușit 5 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unicitatea persoanei. 2. Calea spre eficiență. 3. Comunicarea eficientă și Colaborarea. 4. Învățarea și succesul școlar. 5. Evoluția parcursului Personal. </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">II. <u>Societatea democratică</u> 6 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Valori și simboluri naționale. Valori și simboluri europene. 7. Constituția Republicii Moldova. Limitele puterii într-un stat democratic. Limitele libertăților individuale. </td> <td style="vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;">6 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. 7. </td> </tr> </tbody> </table>	Curriculum	Manual	<p style="text-align: center;">I. <u>Omul – ființă socială</u> 5 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eficiența persoanei. Idealul persoanei. 2. Respect pentru unicitatea persoanei. 3. Proiecte individuale și de grup. Avantajele colaborării și comunicării eficiente. 4. Învățarea pentru succesul școlar. 5. Performanță prin participare. Dezvoltarea personală și calitățile de lider. 	<p style="text-align: center;">Reușit 5 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unicitatea persoanei. 2. Calea spre eficiență. 3. Comunicarea eficientă și Colaborarea. 4. Învățarea și succesul școlar. 5. Evoluția parcursului Personal. 	<p style="text-align: center;">II. <u>Societatea democratică</u> 6 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Valori și simboluri naționale. Valori și simboluri europene. 7. Constituția Republicii Moldova. Limitele puterii într-un stat democratic. Limitele libertăților individuale. 	<p style="text-align: center;">6 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. 7.
Curriculum	Manual							
<p style="text-align: center;">I. <u>Omul – ființă socială</u> 5 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eficiența persoanei. Idealul persoanei. 2. Respect pentru unicitatea persoanei. 3. Proiecte individuale și de grup. Avantajele colaborării și comunicării eficiente. 4. Învățarea pentru succesul școlar. 5. Performanță prin participare. Dezvoltarea personală și calitățile de lider. 	<p style="text-align: center;">Reușit 5 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unicitatea persoanei. 2. Calea spre eficiență. 3. Comunicarea eficientă și Colaborarea. 4. Învățarea și succesul școlar. 5. Evoluția parcursului Personal. 							
<p style="text-align: center;">II. <u>Societatea democratică</u> 6 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Valori și simboluri naționale. Valori și simboluri europene. 7. Constituția Republicii Moldova. Limitele puterii într-un stat democratic. Limitele libertăților individuale. 	<p style="text-align: center;">6 ore</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. 7. 							

		<p>8. Guvernarea majorității și interesul civic. 9. Transparența activității autorităților publice. Competențele autorităților publice. 10. Societatea civilă și inițiativele cetățenești. 11. Participarea cetățeanului R. Moldova la viața comunității locale, naționale. Proiectul de dezvoltare a comunității.</p>	<p>8. 9. 10. 11. Prevenirea comportamentului delinvent și pedeapsa legală.</p>
		<p>III. <u>Viata și sănătatea – valori personale și sociale</u> <i>5 ore</i></p> <p>12. Prietenia și iubirea: factorii care influențează implicarea / neimplicarea în relații sexuale. 13. Consecințele în plan individual și social a debutului vieții sexuale: sarcină nedorită, pericol de infectare și transmitere a HIV/SIDA, ITS, modificarea planului de viață etc. 14. Repere etice și psihologice de depășire a stărilor emoționale și anticiparea evoluării acestora în comportamente delincvente (copierea, mituirea, agresiunea și autoagresiunea, abandonul, vagabondajul, proxenetismul, prostituarea, consumul, păstrarea și comercializarea drogurilor etc.). 15. Solidaritatea umană cu victimele.</p>	<p><i>6 ore</i></p> <p>12. 13. 14. Decizii pentru o viață sănătoasă și sigură. 15. Influențe și presiuni cu potențial de risc. 16. Stresul – prieten sau dușman?</p>
		<p>IV. <u>Dezvoltarea personală și ghidarea în carieră</u> <i>7 ore</i></p> <p>16. Aptitudinile, visurile și proiectul de carieră. 17. Abilități de explorare și planificare a carierei. Decizia pentru carieră și responsabilitatea asociată. 18. Proiectarea carierei: argumentare, intenție, scop, pași. 19. Spiritul de inițiativă, creativitatea, implicarea activă – condiții de valorificare a proiectului de carieră. 20. Surse de venit ale persoanei. Surse legale și ilegale. Riscuri asociate acumulării ilegale de venit. 21. Adevăr și manipulare în sursele de informații (colegi, mass-media, familia, instituții, spoturi publicitare).</p>	<p><i>4 ore</i></p> <p>17. Făurirea propriului destin: visuri, interese, aptitudini. 18. Decizia pentru carieră. 19. Planificarea carierei Personale. 21. Surse de venit ale persoanei.</p>
		<p>• Respectă unitatea metodologică: Exercițiile sunt repartizate taxonomic, interesante și atractive ca conținut, cu un grad înalt de soluționare. → → Procesează informația; Apreciază, Comunică, Decide Acționează</p> <p>• Prin conținuturile propuse, studiile de caz, motto-urile, extrasele din documente, imaginile propuse anualul promovează valori autentice.</p>	

RAPORT DE SINTEZĂ a evaluării curriculumului la disciplina *Educație civică*, treapta liceală

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, grad didactic superior, MECC.
- ❖ PAVEL CERBUȘCA, dr., prof., grad didactic superior, LAȘM.
- ❖ RODICA SOLOVEI, dr., conf. cerc., IȘE.
- ❖ SVETLANA VASILACHI, inspector, DÎTS, grad didactic superior, Bălți.

INTRODUCERE.

Revizuirea documentelor reglatorii la *Educație civică* este o necesitate și o cerință a timpului, așa cum în ultimii ani au survenit schimbări radicale, atât în aprobarea unor acte legislative noi (de exemplu Codul Educației, 2014), dar mai cu seamă transformări în mentalitatea cetățenilor, în special a copiilor, care sunt mai pragmatici și mai aproape de cerințele actuale ale societății, dar și exigențele și tendințele organizațiilor internaționale, cu care Republica Moldova are încheiate acorduri de colaborare. De asemenea au apărut mai multe sisteme și instituții de informare, precum mass-media, Internetul, dar și societatea civică a devenit mai activă și mai competentă.

Curriculumul la Educație Civică, treapta liceală, ca parte componentă a Curriculumului Național, asigură realizarea politicii educaționale și necesitățile societății. Totodată cerințele Codului Educației cu referire la formarea unui caracter integrat și dezvoltarea unui sistem de competențe ale individului, care includ cunoștințe, abilități, atitudini și valori vor permite participarea activă în toate domeniile vieții, trebuie dezvoltate în contexte noi.

Curriculumul la disciplina Educație civică este evaluat în conformitate cu Metodologia de evaluare, prezentată în ghidul metodologic „Evaluarea curriculumului școlar” (Chișinău, 2017). Obiectivele de bază ale evaluării curriculumului se axează pe *analiza și aprecierea calității curriculumului școlar pentru obținerea datelor privind comprehensivitatea acestuia; stabilirea corelației dintre Curriculum-scris/ stabilit, Curriculumul predat /operaționalizat, Curriculumul învățat/realizat/atins și Curriculumul evaluat din perspectiva transdisciplinarității și interdisciplinarității.*

Principalele instrumentele de evaluare ale Curriculumului la Educație civică sunt:

- ✓ *Codul Educației al Republicii Moldova, 2014;*
- ✓ *Cadrul de referință al Curriculumului Național aprobat prin ordinul ministrului educației nr.432 din 29.05.2017;*
- ✓ *Standardele de eficiență a învățării Educației civice, aprobate prin ordinul ministrului educației, 2011.*
- ✓ *Curriculumul modernizat la Educație civică pentru învățământul gimnazial și liceal (aprobat în anul 2010);*
- ✓ *Ghidul de implementare a curriculumului modernizat la Educație civică pentru treapta gimnazială;*

Considerăm importantă evaluarea documentelor școlare, specifice disciplinei *Educație civică*, punând accentul pe finalitățile educaționale stabilite în art. 11 al *Codului Educației*, Profilul absolventului proiectat în *Cadrul de referință al Curriculumului Național* și crearea a noi oportunități pentru tineri, competențe necesare pentru perspective și șanse de reușită în viață.

Partea I. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Componenta Preliminarii în Curriculumul la Educație civică, treapta liceală.

În documentele elaborate accentul este pus pe modificarea paradigmei de proiectare curriculară în bază de obiective (2006) la modelul axat pe competențe (2010), cu prezentarea noțiunilor de „competență”, „competență generală”, „competență specifică”, „subcompetențe”. Adoptarea unui nou model de proiectare curriculară este determinată de cerințele sociale actuale, precum și de

tendința de a realiza unitatea de concepție a programelor educaționale la nivelul treptei liceale de învățământ.

La treapta liceală toate disciplinele își asumă o parte din responsabilitatea pentru dobândirea anumitor abilități și formarea unor competențe civice integratoare privind dezvoltarea elevilor în plan personal, social și profesional. Dar educația civică are o menire specială în acest context. Inclusiv modernizarea Curriculumului la Educație civică s-a efectuat din perspectiva *centrării pe elev, orientării la formarea de competențe integratoare, realizării inter-disciplinarității*, dezvoltării competențelor formate la treapta gimnazială de învățământ.

În Curriculumul liceal la Educație civică sunt descrise următoarele funcții:

- oferă repere actualizate privind proiectarea didactică și desfășurarea procesului educațional la disciplină din perspectiva unei pedagogii axate pe competențe;

- asigură desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare la educația civică orientat spre formarea de competențe integratoare;

- constituie actul normativ de baza pentru elaborarea manualelor școlare, a ghidurilor metodologice și a altor materiale de suport la disciplina educație civică.

În elaborarea Curriculumului de Educație civică pentru treapta liceală s-au luat în considerație observațiile și sugestiile cadrelor didactice, ale managerilor școlarii și ale membrilor societății civile, precum și experiența educațională din ultimii ani de peste hotare. În cele din urmă se realizează o grila comuna de drepturi și responsabilități care ar putea constitui baza cetățeniei active la nivel instituțional și comunitar.

Prin implementarea Curriculumului Educație civică se urmărește încurajarea pregătirii tinerilor pentru rolurile și responsabilitățile de cetățeni activi ai țării și ai lumii, pregătirea acestora pentru a se implica activ, responsabil și dezinteresat în viața comunității.

Concluzie: În Preliminarii sunt descrise aspecte de racordare a Curriculumului cu politicile educaționale adoptate. Curriculumul liceal la Educație civică constituie suportul didactic de bază adresat cadrului didactic întru direcționarea și sistematizarea activității acestuia, proiectarea, organizarea și desfășurarea eficientă a procesului educațional la disciplina respectivă.

Constatăm că Curriculumul contribuie la stimularea interesului pentru implicarea în activități cu caracter civic, dezvoltarea creativității și multiplelor inteligențe ale copiilor, asigurarea condițiilor pentru continuarea învățării după liceu pentru a utiliza abilitățile formate în cadrul lecțiilor de educație civică în viața cotidiană. Curriculumul Educație civică (treapta liceală) este elaborat în corespundere cu cadrul legislativ existent la moment și corespunde cerințelor de bază. Curriculumul la Educație civică (treapta liceală) este în acord cu politicile/paradigmele educaționale adoptate. Scopul Curriculumului de a promova valori și comportamente civilizate este realizat. În document sunt evitate aspecte ideologice și orice tip de discriminări.

Sugestii: Totodată este necesar de redactat documentul din perspectiva cerințelor actuale axate pe dezvoltarea competențelor cu caracter de integrare și specificului disciplinei Educație civică. Este necesar de efectuat centrarea Curriculumului pe elev și pe multiplele lui inteligențe. De asemenea este necesar de specificat în detalii formarea de atitudini non-discriminatorii, în special abordarea dimensiunii de gen, sau judecăți/stereotipuri preconcepute.

1.2. Repere conceptuale ale curriculumului.

Componenta repere conceptuale din Curriculum la Educație civică, treapta liceală, stabilește demersul complex, ale cărui dimensiuni principale sunt: educație pentru identitate, educație pentru valorile naționale și general-umane, educație pentru democrație și civism, educație pentru creștere personală și carieră, educație pentru promovarea sănătății fizice și psihice – se înscriu într-o nouă paradigmă, care își propune extinderea cadrului problematic al școlii și al familiei către mediul socio-cultural.

În principiu este realizat scopul major al Educației civice: formarea cetățeanului activ și responsabil, devotat Patriei – Republica Moldova, pregătirea elevului pentru a trăi și a activa conștient într-o societate democratică, a-și asuma responsabilități pentru propriul destin și destinul țării. Astfel, Educația civică în liceu vizează însușirea de către elevi a cunoștințelor despre drepturile și îndatoririle fundamentale ale omului și formarea trebuinței de a le realiza în viața cotidiană; educarea

patriotismului, a respectului față de legile și simbolurile statului, dezvoltarea conștiinței naționale și a spiritului civic; formarea unei atitudini responsabile față de propria sănătate ca valoare personală și socială; stimularea activității politice, economice, sociale; asumarea responsabilității pentru propriul destin și destinul țării.

Actualitatea disciplinei Educație civică este determinată și de Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC) care conturează beneficiarilor un „profil de formare european”, antrenând toate persoanele, indiferent de vârstă, rol social și alte diferențe. În acest sens disciplina Educație civică are ca deziderat educarea sentimentului de devotament față de statul Republica Moldova la toți cetățenii acestuia, indiferent de origine etnică, cultură, convingeri, precum și formarea identității, manifestată în identitate personală și civică, identitate națională și europeană, în vederea participării lor active la construirea unei societăți democratice la nivelul comunității locale, naționale, regionale și globale. Astfel se realizează ideea creării unui mediu educațional unic prin formarea la tinerii cetățeni a unor competențe integratoare comune.

Concluzii:

Repererele conceptuale ale disciplinei sunt corelate cu politicile educaționale și curriculare. Obiectivele realizate în cadrul orelor de Educație civică sunt completate cu activități educative în școală, activități extrașcolare, precum și activități în parteneriat cu familia și comunitatea. În baza principiilor generale ale educației, Curriculumul proiectează profilul absolventului prin competențe, valori și atitudini cetățenești.

Sugestii de perfectionare/ dezvoltare:

Elaborarea componentei *Reperere conceptuale/concepție a Curriculumului* la disciplină pentru învățământul liceal conform teoriilor curriculare și cadrului reglator la zi. Este necesar de redactat competențele specifice în legătură cu alte module/unități de învățare propuse de la o clasă la alta (ca să nu se repete).

1.3. Componenta Competențe

Coerența și complexitatea/gradualitatea competențelor specifice disciplinei:

S-a constatat că competențele specifice au valoare, sunt semnificative și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor la treapta liceală.

În Curriculum sunt prezente Competențele-cheie/ transversale, precum și detalierea lor conform Curriculumului Național (2010). Sunt formulate cinci (5) competențe specifice ale disciplinei. În mare parte competențele specifice nu derivă din competențele-cheie/ transversale, deoarece competențele specifice nu sunt formulate în calitate de competență, ci drept acțiune, dar oricum sunt orientate spre crearea unor produse: proiecte, simulări, acțiuni comunitare etc.

Gradualitatea competențelor specifice în linii mari se respectă. Totodată competențele specifice nu reflectă adecvat finalitățile generale, care ar trebui concretizate.

Corelarea competențelor pe verticală și pe orizontală:

Competențele specifice reflectă clar domeniile de bază. Mai puțin domeniul tehnologic și antreprenorial. Totodată nu sunt acoperite toate competențele-cheie, în special competențele ce țin de limbile străine și cele cifrice. Analiza formulării competențelor specifice denotă structurarea incompletă/ parțială în funcție de finalitățile disciplinei.

Concluzii:

Competențele specifice disciplinei sunt formulate în conformitate cu cerințele de redactare a competențelor curriculare. Competențele specifice disciplinei reprezintă o derivată a obiectivelor, fără a respecta corelarea în formulare cu competențele-cheie/transversale. Competențele specifice includ, în mare parte, domeniile de referință ale disciplinei. Competențele specifice sunt realizabile la nivel mediu în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor la treapta liceală.

Subcompetențele, în mare parte, sunt reprezentative și esențiale în raport cu competențele specifice. S-a constatat că și sub-competențele au valoare, sunt semnificative și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor la treapta liceală. Subcompetențele respectă în linii generale principiile de racordare cu competențele specifice. Totodată subcompetențele nu oferă un cadru clar de operaționalizare a competențelor specifice.

Cu siguranță se simte o creștere calitativă în sistemul de subcompetențe, dar cantitativ este la un nivel constant. Nu atât este important numărul de subcompetențe, ci faptul că au un caracter de aplicare și integrare în comunitate. Unele subcompetențe ar trebui de redactat și de reformulat, de exemplu (în clasa a X-a): investigarea elementelor indispensabile reușitei în afaceri; explorarea oportunităților de angajare în câmpul muncii în comunitate; proiectarea planului individual de acțiuni pentru creștere în carieră.

Subcompetențele acoperă la nivel maxim domeniul cognitiv – cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități. Subcompetențele acoperă la nivel mediu domeniul afectiv – interese, atitudini, valori. Subcompetențele acoperă la nivel mediu domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii. În Curriculum sunt descrise competențele cu caracter de integrare, care pot fi dezvoltate la elevi.

Sugestii:

Competențele specifice disciplinei Educație civică ar trebui proiectate *taxonomic*, coerent cu pondere pe categoria de competență – cunoaștere, aplicare, integrare. De exemplu: „Înțelegerea și utilizarea adecvată a limbajului de specialitate” poate fi inclusă în categoria de competență *cunoaștere* (înțelegere) și categoria de competență *aplicare* (utilizarea)”. Este necesară formularea competențelor specifice disciplinei în conformitate cu teoria curriculară. Subcompetențele ar trebui concretizate și să fie în legătură directă clară cu sugestiile de conținuturi și activitățile de învățare. De asemenea este necesar de reformulat subcompetențele prin sporirea gradului de complexitate de la o clasă la alta și menținerea continuității de la un an de studiu la altul. Considerăm că este necesar de concretizat și de reformulat mai concret subcompetențele.

1.4. Componenta Conținuturi

Structurarea conținuturilor pe unități:

Unitățile de conținut și subiectele propuse în Curriculum reflectă adecvat aspectul științific, totuși având un caracter preponderent practic. În selectarea conținuturilor s-a ținut cont de cerințele științifice și valorificarea cunoștințelor. Nu au fost înregistrate erori și ambiguități.

Conținuturile propuse în Curriculum la treapta liceală (fiind o continuitate de la treapta gimnazială) sunt semnificative și relevante.

Unitățile de conținut pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor. Criteriile de eşalonare a conținuturilor sunt respectate în mare parte. Nu există o solicitare excesivă a cunoștințelor (conceptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare.

Concluzii:

Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor. În cea mai mare parte conținuturile prevăd abordări multi-/pluri-disciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare. Conținuturile sunt de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemică și culturală, gustul pentru lectură și extinderea orizontului de cunoaștere al elevilor.

Conținuturile sunt relaționate logic cu competențele specifice, și cu subcompetențele. Nu este necesar de completat sau de eliminat anumite conținuturi, doar că este necesar de structurat unitățile de conținuturi după o altă modalitate, așa cum ele se repetă de la un an școlar la altul, deși subiectele sunt diferite.

În Curriculum nu sunt prevăzute conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare. Gradul de accesibilitate cu gradul de detaliere a conținuturilor coincide la nivel mediu. În cea mai mare parte conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru dezvoltarea competențelor elevului.

Sugestiile de conținuturi propuse în Curriculum orientează clar la dezvoltarea unor competențe cu caracter de integrare, contribuie la formarea competențelor specifice. Nu există conținuturi cu valoare practică redusă, doar că unele conținuturi ar putea fi integrate pentru ca elevii să aibă mai mult timp de discuții, lucru în grup, acțiuni organizate în școală, familie sau comunitate, implicarea în elaborarea și implementarea proiectelor etc.

Sugestii:

Nu este rezonabilă modalitatea de prezentare a unităților de conținuturi, unde cele 4 module se repetă de la an la an. Pentru fiecare clasă se propun module separate cu caracter de dezvoltare, dar și altele noi.

Nu este necesar de completat sau de eliminat anumite conținuturi. Totodată este necesar de restructurat unitățile de conținuturi pe ani de studii la treapta liceală și de introdus noi module pe clase, de exemplu:

- în clasa a X-a *Cetățeanul și identitatea; Codul de etică al elevului; Școala – familia – comunitatea; Voluntariatul și mentoratul; Autoconducerea școlară; Dreptul familiei etc.*;
- în cl. a XI-a – *Educația juridică; Educația pentru integritate; Instituțiile în slujba cetățeanului; Dreptul civil etc.*
- în cl. a XII-a – *Mass-media și societatea; Regimurile democratice și nedemocratice; Dezvoltarea pentru carieră; Dreptul penal etc.*

1.5. Componenta Sugestii metodologice și activități de învățare

Sugestiile metodologice constituie componenta Curriculumului care prezintă modul de organizare a activității didactice pentru fiecare clasă, determinând parcursul educațional la disciplină specific treptei de liceu.

Activitățile de învățare sunt sugestive, dar din punct de vedere metodologic sunt relaționate cu competențele. Activitățile de învățare sunt reprezentative pentru finalitățile cu care sunt în relație. Curriculumul sugerează aplicarea strategiilor didactice active și interactive, acestea pot contribui, în opinia noastră la formarea de competențe.

Concluzii:

În cea mai mare parte exemplele de activități de învățare ilustrează activități care solicită participarea activă a elevilor (angajare în sarcină, efort intelectual, independență). Toate activitățile de învățare sugerează folosirea de metode variate în spiritul didacticii moderne.

În Curriculum, în componenta *Sugestii metodologice* sunt propuse un șir de activități de învățare, adaptate vârstei elevilor, sunt accentuate strategiile și tehnologiile didactice ce contribuie la majorarea accesibilității învățării.

În Curriculum nu este necesar de completat cu noi activități de învățare. Acest lucru poate fi dezvoltat în Ghidul metodologic de implementare a Curriculumului. Sugestiile metodologice corespund practicilor pedagogice centrate pe elev. Exemplele de activități de învățare sunt reprezentative pentru competențele și subcompetențele prevăzute. Majoritatea activităților de învățare au valoare funcțională.

Sugestii:

Diversificarea strategiilor didactice în vederea formării competențelor civice și digitale solicitate pe piața muncii.

Completarea acestui compartiment cu elementele didacticii centrate pe formarea de competențe cu caracter de integrare.

Utilizarea, diversificarea metodelor de învățământ activ-participative care solicită interacțiune, comunicare continuă, atribuire de responsabilități, reflectare critică la premise, soluții și consecințe, propuneri de demersuri prospective.

1.6. Componenta Evaluarea rezultatelor școlare

Compartimentul din Curriculum *Strategii de evaluare* conține componentele teoretice ale evaluării rezultatelor școlare: formele evaluării și instrumentele de evaluare.

În Curriculum, în componenta Sugestii de evaluare sunt prezente unele exemple de activități de evaluare, sunt prezente aspecte importante (strategii, tehnologii) privind specificul evaluării rezultatelor școlare la disciplină. De asemenea sunt prezente aspecte privind evaluarea finalităților specifice disciplinei.

Concluzii: În Curriculum nu sunt prevăzute criteriile, cerințele (norme) privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina respectivă. Se constată o abordare complexă a aspectelor *teoretice* ale evaluării, fără a oferi prea multe exemple *practice* de evaluare a competenței. De asemenea se atestă lipsa specificării instrumentelor/formelor/tehnichilor de evaluare aplicate la evaluarea competențelor/cheie/competențelor specifice și a subcompetențelor;

Sugestii: Se propune diversificarea instrumentele de evaluare. Curriculumul ar trebui racordat cu *Referențialul de evaluare și Instrumentele de evaluare aferente standardelor de eficiență a învățării la disciplina școlară* și cu *Standardele de eficiență a învățării la disciplină*. De asemenea este necesară elaborarea documentelor de politici educaționale (Concepția evaluării rezultatelor școlare, Standardele de evaluare), ce vizează evaluarea în bază de competență și necesitatea adaptării acestora la disciplinele școlare. Se propune includerea aspectelor de proiectare a activității de evaluare din perspectiva proiectării didactice în baza unităților de învățare.

Partea II. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități

Orientările Curriculumului dat contribuie mai mult la formarea competențelor transdisciplinare/transversale în raport cu orientările altor curricula în acest sens. Curriculumul la Educație civică, spre deosebire de alte discipline pune accentul pe formarea practică a tuturor competențelor transversale: mai puțin cele antreprenoriale și civice.

În cea mai mare parte conținuturile prevăd abordări multi-/pluri-disciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare. Nu sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare mai aprofundate în curriculumul proiectat. Există mai multe unități de conținut care favorizează conexiuni intra- și interdisciplinare, de exemplu la modulele: Omul ființă socială. Legea – instrument de protecție a cetățeanului. Viața și sănătatea. Creșterea personală și ghidarea în carieră.

Concluzii: Competențele transdisciplinare sunt realizabile la nivel mediu în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor la treapta liceală. Majoritatea din ele sunt dezvoltate prin intermediul activităților organizate în instituție sau în comunitate, având un caracter integrat.

Sugestii: Ar trebui dezvoltate componentele curriculare cu referire la competențele civice și cele antreprenoriale, dar și altele care poartă un caracter de integrare.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi

La Educație civică, la treapta liceală există o prezentare sub diferite forme cu mai multe discipline: istorie, geografie, limba și literatura română/maternă, IT, psihologie, economie antreprenariat etc. Însă, aceasta poate fi realizată parțial și la nivel de unele teme, conținuturi. Mai puțin sunt planificate unele activități cu caracter de integrare în comunitate.

Sunt propuse multe subiecte de dezbateri și proiecte integrate care implică două sau mai multe discipline de învățământ/activități. Principiul interdisciplinarității, la etapa actuală, poate fi realizat, în special, la nivelul unor lecții de sinteză și evaluare, dar și la nivelul unor activități extrașcolare.

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare – poate fi realizat, la nivel de aplicare a aceluiași tipuri de itemi, dar și a unor activități cu caracter de integrare.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului.

Concluzii:

Considerăm că Curriculumul la Educație civică are o structură acceptabilă, valabilă pentru toate disciplinele școlare, fiind destul de compact. Structura este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv, este necesară includerea Standardelor de eficiență a învățării disciplinei.

Sugestii: Sunt necesare reformulări ale denumirii componentelor curriculumului la Educație civică în conformitate cu Cadrul de Referință al Curriculumului Național și prevederile teoretice de referință.

3.2. Designul curriculumului este atractiv, reieșind din faptul că este comun pentru toate disciplinele, forma grafică a copertei îi transmite și o valoare de act metodologic.

Nu este acceptată plasarea în pagini a materialelor, în special este dificil de citit materialele incluse în tabel, care trebuie citite pe verticală. Este necesar de restructurat tabelul din capitolul VI. Subcompetențe, sugestii de conținuturi, activități de învățare și evaluare.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

Concluzii: Curriculumul la *disciplina școlară Educație civică* pentru treapta liceală este centrat pe atingerea unui sistem de competențe specifice corelate cu sistemul de competențe-cheie sugerat de Comisia Europeană.

Reorganizarea sistemului de educație din Republica Moldova trebuie să asigure o dezvoltare durabilă prin accesul echitabil și nediscriminatoriu la studii de calitate la toate nivelurile de învățământ pentru toți copiii. În acest context prin aplicarea Curriculumului a crescut gradul de motivare pentru învățare al elevilor.

Considerăm că în mare parte finalitățile urmărite prin implementarea Curriculumului la disciplina Educație civică au fost atinse. Competențele dezvoltate prin implementarea Curriculumului sunt efectiv utilizate de către elevi în diverse situații cotidiene chiar în anii de studii.

4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național

Considerăm necesară reformularea parțială a competențelor specifice și subcompetențelor, ținându-se cont de specificul disciplinei, dar și a sugestiilor de conținuturi, prin acordarea unei ponderi mai mare activităților practice, experiențelor și activităților în comunitate. Realizarea unor structuri de Educație civică prin sistemul integrat de competențe, care să conțină elemente de atractivitate pentru elevi și în care aceștia să identifice o utilitate pragmatică evidentă pentru traseul lor educațional și social. Este importantă și implicarea subiecților în actul de proiectare și desfășurare, precum și de evaluare a activităților.

Prezentul Curriculum prezintă o structurare preponderent „academică”, cu unele elemente practice, dar care ar trebui revizuite în contextul dezvoltării de competențe de tip funcțional, să corespundă cerințelor sociale exprimate în termeni de produse, achiziții finale, măsurabile și evaluabile. În acest context accentul ar trebui pus pe abordarea unor structuri relevante pentru dimensiunea pragmatică a existenței cotidiene a copiilor, care să fie într-o relaționare deschisă cu cea a părinților și a membrilor comunității. Finalitățile realizate și prin inter- și transdisciplinaritate ar trebui să ducă la formarea absolventului care este capabil să decidă asupra carierei și să se integreze activ în viața socială.

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina *Religie*,
treapta gimnazială

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, grad didactic superior, MECC.
- ❖ RODICA SOLOVEI, dr., conf. cercet., IȘE.

Nr. crt.	Componente ale Raportului	Descrierea conținutului componentelor: analiză, comparații, concluzii, sugestii
	Introducere	
Partea 1. Evaluarea Curriculumului disciplinar pe componente în baza criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative		
1.1.	Preliminarii	<p>Curriculumul proiectat este în concordanță cu Hotărârea Guvernului nr. 596 din 2 iulie 2010.</p> <p>Curriculumul este în concordanță cu paradigma educațională: centrarea pe formare de competențe, educație centrată pe elev.</p> <p>La elaborarea preliminarilor /nota de prezentare s-a ținut cont de aceste aspecte.</p>
1.2.	Repere conceptuale	<p>Criteriile: <i>conformitate, relevanță, adecvare conceptuală</i> elucidează aspectele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Reflectă principii învățământului modern:</i> Disciplina opțională Religie se profilează în actualul context educațional, ca un demers complementar disciplinelor socio-umane, ale cărui dimensiuni – educație pentru valorile culturale și general-umane, educație pentru societate, pentru familie, pentru frumos, pentru comunitate – se înscriu într-o nouă paradigmă, care își propune extinderea cadrului problematic al școlii și al familiei către mediul socio-cultural. - <i>Corelarea cu politicile educaționale și curriculare:</i> se încadrează. - <i>Accentuarea aspectelor specifice ale disciplinei:</i> În linii mari, competențele specifice și subcompetențele reflectă adecvat finalitățile generale (competențele-cheie și competențele transdisciplinare) ale treptei de învățământ, însă cu preponderență sunt vizate următoarele competențe-cheie: competențe de a învăța să înveți; competențe interpersonale, civice, morale; competențe de autocunoaștere și autorealizare; competențe acțional-strategice, competențe culturale, interculturale. <p>Valoarea formativă a educației religioase/moral-creștine este proiectată în competențele specifice și subcompetențe.</p> <p>Competențele specifice reflectă adecvat specificul domeniului moral-creștin/religios care fundamentează disciplina școlară.</p> <p>În linii mari sunt consoane cu competențele specifice.</p> <p>Concluzie: Reperele conceptuale ale actualului curriculum sunt stabilite și structurate logic, cu respectarea parțială a principiilor: axiologic; învățării centrate pe elev; accesibilității; compatibilizării curriculumului național cu experiențele și practicile statelor europene; coerenței intra- și interdisciplinare, intra- și intercurriculare; învățării prin acțiune.</p>
1.3.	Competențe specifice și unități de competență	<p>Criteriile: <i>relevanță, relevanță, coerență, aplicabilitate, accesibilitate</i> vor elucida aspectele:</p> <p>Conținuturile vizează dimensiunile moral-creștină/spirituală/religioasă, sunt semnificative, însă o bună parte din ele au un caracter informativ (de învățământ religios, teologic) în detrimentul celui formativ, de educație religioasă/moral-creștină.</p> <p>Da, sunt prezente, însă nu se fac descifrări semnificative.</p> <p>În concepția didactică a disciplinei se fac referințe la:</p> <ul style="list-style-type: none"> - centrarea pe elev; - centrarea pe competențe; - centrarea pe interdisciplinaritate; <p>Concepția didactică a disciplinei corelează parțial cu politicile educaționale și curriculare.</p>

		<p>Atestăm devieri, neconcordanțe în ceea ce privește articularea coerentă pe orizontală și verticală a subcompetențelor atât la nivelul unui an de studiu, cât și în succesiunea anilor de studii.</p> <p>Concluzie: Subcompetențele derivă din competențe, însă e nevoie de o restructurare a acestora conform algoritmului: achiziție de cunoștințe – dezvoltare de capacități și atitudini, exersare de comportamente. Constatăm că prevalează subcompetențe specifice nivelelor taxonomice: cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, evaluare. Ținând cont de specificul disciplinei, subcompetențele ar putea fi redactate în baza taxonomiei lui Krathwohl (domeniul afectiv).</p>
1.4.	<p>Conținuturi și unități de conținuturi</p>	<p>Criteriile: <i>relevanță, coerență, aplicabilitate, accesibilitate</i> vor elucida aspectele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Structurarea conținuturilor pe unități Multe conținuturi au caracter informativ, factual și este dificil să fie relaționat la competențele specifice. <p>Asigurarea formării de competențe Fiecare modul tinde să posede o funcție proprie și să vizeze formarea unor unități de competență care apoi să asigure formarea unor competențe clar definite. Ca formulare, prea puține conținuturi oferă ocazii de abordări/conexiuni multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare.</p> <p>În curriculumul proiectat de Religie sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare mai aprofundate.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumul și accesibilitatea În această variantă de curriculum, unitățile de conținut propuse sunt în concordanță cu structura disciplinei. Atestăm situații când unitățile de conținut sunt grupate incoerent, nu se respectă principiul complementarității, accesibilității, învățării prin acțiune. - Conținuturile, prin formulările propuse, solicită exagerat achiziție de cunoștințe. - Valoarea formativă La elaborarea conținuturilor nu s-a ținut cont îndeajuns de principiul accesibilității, de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor. <p>Curriculumul, în fond, nu prevede conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare, dar această idee poate fi promovată în cadrul orelor de către pedagog.</p> <p>La detalierea conținuturilor nu întotdeauna s-a ținut cont de principiul accesibilității.</p> <p>Concluzie: Ca formulare, competențele transdisciplinare vizează eforturi mentale pe care elevii de la treapta gimnazială ar putea, în linii mari, să le îndeplinească.</p> <p>La treapta primară este mai complicat de atins finalitățile proiectate, la gimnaziu, ar fi posibil, (<i>însă e nevoie de o reformulare a competențelor și a subcompetențelor</i>).</p> <p>O bună parte din conținuturi sunt formulate academizat, strict teologic, astfel încât este dificil de identificat valoarea lor practică. Unele conținuturi sunt formulate într-un limbaj strict teologic și nu sunt semnificative în sensul în care ar putea oferi oportunități de manifestare de atitudini și comportament în situații de integrare (cotidian).</p> <p>Este necesară o restructurare/ reconceptualizare a unităților de conținut astfel ca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elevii să aibă mai mult timp la dispoziție pentru exersarea de competențe, în special în contextul unor situații de integrare; - să permită o accentuare a caracterului educativ/formativ al disciplinei.
1.5.	<p>Sugestii metodologice</p>	<p>Criteriile: <i>fezabilitate, eficiență, orientare formativă, adecvarea finalităților</i> vor elucida aspectele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientarea spre învățarea activă

		<p>Nu sunt suficient de reprezentative. Atestăm neconcordanțe între activitatea de învățare și operația mentală solicitată prin verbul din subcompetență.</p> <p>Activitățile de învățare au parțial valoare funcțională. Da, solicită participarea activă a elevilor, însă mai mult în sala de clasă și mai puțin în situații de integrare.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientarea spre diversificarea formelor și strategiilor didactice și spre dezvoltarea creativității elevilor <p>Sugerează, însă nu o gamă variată de metode.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientarea spre a învăța să înveți <p>Curriculumul propune strategii și tehnologii de promovare a învățării active.</p> <p>Tipologia activităților de învățare</p> <p>Activitățile de învățare solicită efort rațional și mai puțin creativ. Atestăm activități de învățare care sunt destul de complicate pentru elevii din treapta primară, sau elevii din cl. V-VI.</p> <p>Concluzie: La moment această parte a curriculumului include activități de învățare care au parțial valoare funcțională și nu sunt suficient de reprezentative.</p> <p>Se atestă neconcordanțe între activitatea de învățare și operația mentală solicitată prin verbul din subcompetență, aspecte ce urmează să fie revizuite.</p>
16.	Evaluarea	<p>Criteriile: fezabilitate, relevanță, aplicabilitate, vor elucida aspectele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugestiile de evaluare sunt clare în raport cu principiile promovate la nivel de politici educaționale <p>În mod direct, nu sunt prezentate principiile evaluării educaționale, dar pot fi deduse.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relevanța activităților și strategiilor de evaluare <p>Activitățile de evaluare din curriculum au caracter orientativ.</p>
Partea 2. Evaluarea Curriculumului disciplinar din perspectiva interdisciplinarității și transdisciplinarității		
2.1.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități	Se accentuează că în cadrul Religiei acest principiu este nesemnificativ.
2.2.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de unități de conținuturi	-
2.3.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare	Disciplinele școlare Educația civică, Dirigenție, Educația morală spirituală Alături de formele și instrumentele clasice de evaluare, la ambele discipline școlare curriculumul recomandă de a fi utilizate forme și instrumente complementare, cum sunt: proiectul, portofoliul, autoevaluarea, observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor ș.a.
2.4.	Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline și în cadrul a mai multe discipline	
Partea 3. Designul și integralitatea Curriculumului		
3.1.	Structura curriculumului	<p>Structura Curriculumului la Educația civică respectă modelul clasic însă evidențiază aspectul de valorizare al elementului național. Componentele sunt coerente și structurate consecutiv:</p> <p>Preliminarii; / Concepția didactică a disciplinei; / Competențe specifice; / Repartizarea unităților de conținut pe clase și pe unități de timp; Subcompetențe, sugestii de conținuturi, activități de învățare și evaluare; Strategii didactice; / Strategii de evaluare; / Referințe bibliografice;</p>

		Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la esențializarea informației incluse.
3.2.	Designul curriculumului	Nu este varianta tipar
Partea 4. Concluzii generale și recomandări privind reactualizarea Curriculumului respectiv		
		<p>Sugestii:</p> <p>Competențele transdisciplinare au fost formulate în baza competențelor-cheie și în linii mari se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor de la respectiva treaptă de învățământ.</p> <p>La formularea competențelor specifice nu s-a ținut cont îndeajuns de principiile accesibilității, a respectării particularităților de vârstă. Pentru clasele I – IX se propune aceeași formulare a competențelor specifice.</p> <p>Ca formulare, unele subcompetențe pot prezenta un anumit grad de dificultate pentru elevi.</p> <p>E necesară o revizuire a coerenței pe verticală și orizontală a competențelor, subcompetențelor, pentru a evita suprapuneri, lipsa de complementaritate, incoerențe etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ E necesară o revizuire de ansamblu a subcompetențelor. E necesar de a revedea/actualiza respectarea principiilor: compatibilizării curriculumului național cu experiențele și practicile statelor europene; coerenței intra- și interdisciplinare, intra- și intercurriculare; ✓ A formula o competență specifică din nivelul de cunoaștere și înțelegere, conform Taxonomiei revăzute a lui Bloom; ✓ Așa cum civism este un sinonim al termenului patriotism, modulul nr. 3 și nr. 4 pot deveni parte componentă ale altei discipline școlare (de ex. Modul sănătos de viață, Dirigenția).

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina Geografie,
treapta gimnazială

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, grad didactic superior, MECC.
- ❖ ELENA BEREGOI, director, profesor, grad didactic superior, LT „M. Kogălniceanu”, mun. Chișinău.
- ❖ ELENA SOCHIRCĂ, dr., conf. univ., grad didactic superior, UST.

INTRODUCERE

Revederea curriculumului, care va avea drept urmare creșterea performanțelor școlare este mai mult decât o necesitate actuală, deoarece:

-curriculum nu este doar conținutul învățământului, cu care este frecvent asimilat. Conținuturile curriculare trebuie să fie oportune, atent selecționate, sistematizate și ponderate conform obiectivelor și nevoilor fiecărui individ educabil.

-curriculum nu este doar un proiect, un plan de învățământ riguros întocmit. Un proiect curricular înseamnă doar o jumătate de drum, chiar dacă este materializat într-un document ireproșabil întocmit, deoarece el trebuie pus în aplicare la clasă, la lecții în mod curent.

Metodologia de evaluare a curriculumului școlar la Geografie a vizat: analiza și aprecierea calității curriculumului școlar la geografie în diferite forme: curriculumul la geografie (V-IX), manualele școlare, ghidul metodologic ș.a. Curricula disciplinare oferă o viziune clară privitoare la cunoștințele, abilitățile, valorile și atitudinile pe care le pot dobândi elevii în procesul de învățare. Parte componentă a curriculumului național, Curriculumul la geografie reprezintă un document reglator care ar trebui să conțină, într-o organizare coerentă, oferta educațională a disciplinei Geografie. Pornind de la specificul ei științific, Geografia trebuie considerată o știință atât a naturii, cât și a societății, având ca obiect principal de studiu interacțiunea dintre om și mediul său de viață, iar în viitor poate chiar o disciplină care ar urma principiile educației de tip „*outdoor*” ce se va desfășura în aer liber, care în accepțiunea sistemelor de educație din alte țări europene și nu numai, are la bază învățarea prin contactul direct cu elementele naturii și a mediului înconjurător apropiat, motiv pentru care necesită un document reglator bine gândit și practic în implementare.

**Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN
BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE**

1.1. Componenta Preliminarii

• **definirea/caracterizarea generală a curriculumului;** Sunt definite foarte detaliat noțiunile: competență – „*Competența este un ansamblu de cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale și atitudini care sunt activate în planificarea și executarea unei sarcini*”, dar nu sunt făcute referiri la sursa bibliografică sau cine citează aceste noțiuni, similar și tipurilor de competență, caracteristicilor competenței, inclusiv nu a fost clarificată noțiunea de *descriptorii* – ceea ce a în dus în eroare primii ani cadrele didactice ce predau această disciplină;

• **locul curriculumului dat în structura Curriculumului Național** – este precizat doar statutul de disciplină obligatorie în treapta gimnazială, fiind ignorată importanța geografiei în formarea finalităților educaționale și competențelor-cheie;

• **funcțiile curriculumului dat:** sunt indicate la pagina 4 separat, indicându-se numărul lor însă fără specificare și cu o formulare care corespunde mai mult particularităților Prin urmare funcțiile *de orientare, de sistematizare, de deschidere, de dirijare, de evaluare* – lipsesc la acest compartiment însă se regăsesc parțial în textul preliminarilor. *De dirijare* – „În baza curriculumului modernizat profesorii vor elabora proiecte de lungă durată, vor deriva competențele specifice, subcompetențe, vor elabora strategii didactice pentru procesul de predare-învățare și evaluare. În curriculum este indicat numărul de ore pentru unitățile de conținut, însă profesorul are dreptul de a modifica numărul de ore rezervat, în dependență de nivelul de pregătire al elevilor”. *De orientare* – „În toate clasele

sunt incluse câte două lucrări practice. Pentru fiecare unitate de conținut sunt indicate noțiuni-cheie, care vor fi incluse în evaluările școlare”.

- De evidențiat faptul că unele aspecte indicate precum „*Menționăm că la rând cu noțiunile noi, la capitolul corespunzător, vor fi repetate noțiunile-cheie din clasele precedente. În noul curriculum sunt incluse și denumirile obiectelor geografice care vor fi însușite la lecții*” sunt inutile și pun accent pe cunoștințe declarative, ceea ce complică formarea de competențe.

• **Racordarea curriculumului dat la politicile educaționale și curriculare** – se specifică orientarea educației spre: „*formarea de competențe, și propune modalități concrete de integrare a elevilor în situații cotidiene*” – o formulare foarte generală și departe de politica educațională a statului. În Preliminarii nu este nici o referire la racordarea curriculumului la geografie la politicile educaționale și curriculare ale statului.

În Preliminarii este bine redată contribuția Curriculumului la formarea elevului, dar nu și posibilitatea de integrare socială.

1.2. Componenta Repere conceptuale/concepție

• **concepția curriculumului reflectă principiile învățământului modern** – sunt expuse și însoțite de detalieri;

• **concepția curriculumului corelează cu politicile educaționale și curriculare** – nu se reflectă nici într-o abordare;

• **concepția curriculumului accentuează aspectele specifice disciplinei date** – parțial, prin indicarea principiilor didactice specifice Geografiei.

În curriculum sunt stipulate principiile didactice fundamentale, dar prezența lor aici este inutilă, însă cele enumerate ulterior ca principii didactice specifice geografiei sunt foarte binevenite, mai ales că au și explicațiile de rigoare.

La pagina 7-8 sunt indicate unitățile de învățare (modulele), ce ulterior se regăsesc la detalierile pentru fiecare clasă la pagina 11, prin urmare este informație cantitativă inutilă la Componenta Repere conceptuale. E discutabilă prezenta noțiunii *modul/module* – în momentul în care paralel cu *unitatea de învățare* deoarece induce cadrele didactice în eroare.

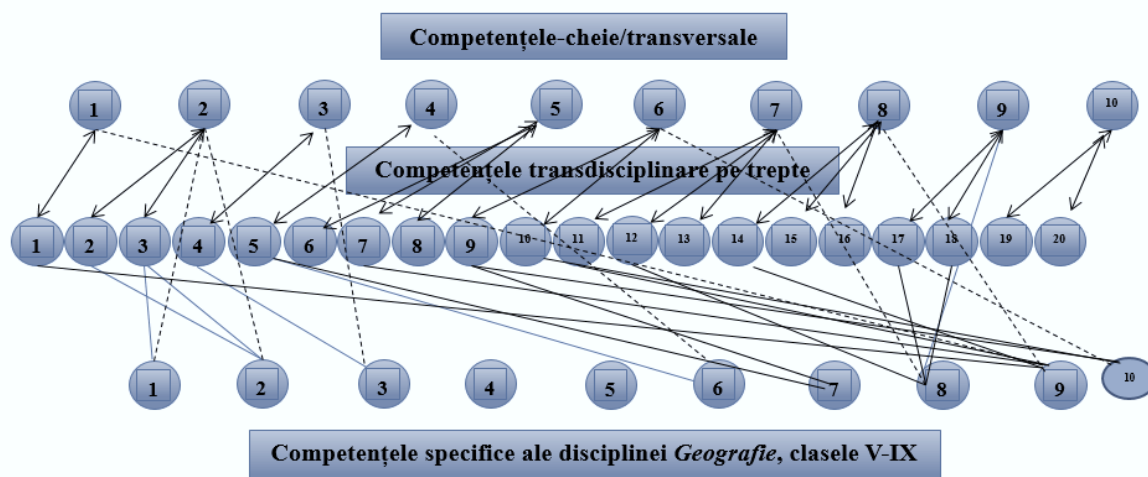
La pagina 5 sunt indicate șase caracteristici ale conținutului învățământului geografic, dintre care doar ultima vizează nemijlocit învățământul geografic prin conținut „*specificitate*, care vizează calitatea conținutului geografic de a utiliza un sistem de informații și capacități specifice geografiei, printr-o abordare interdisciplinară și pe fondul unei culturi generale mai variate”, motiv pentru care formularea lor trebuie foarte minuțios revăzută.

Concluzii și recomandări de perfecționare/dezvoltare a componentei date: curriculum respectă în mare măsură finalitățile sistemului de învățământ precizate în documentele de politică educațională elaborate la nivel național, cum ar fi centrarea pe competențe, centrarea pe elev; centrarea pe învățarea activă, dar centrarea pe aspectele specifice disciplinei este lacunară, motiv din care se necesită revizuirea și completarea cu caracteristici specifice cum ar fi: contribuția geografiei la formarea personalității elevului, caracteristicile geografiei ca disciplină obligatorie de studiu, sistemul metodologic propriu geografiei (competența cartografică), principalele componente ale geografiei școlare (elemente, procese, fenomene, structuri, sisteme și interacțiuni).

1.3. Componenta Competențe

• **coerența și complexitatea/gradualitatea competențelor specifice disciplinei.**

Pentru a elucida coerența competențelor specifice geografiei am realizat un studiu al legăturii dintre competențele-cheie / transversale, competențele transdisciplinare și competențele specifice geografiei, în rezultatul căruia am obținut următoarele:



Formularea competențelor specifice disciplinei geografie reiese în mare parte din competențele-cheie și transdisciplinare, competențele specifice disciplinei 4,5 nu și-au găsit corelarea cu cele transdisciplinare și cheie, întrucât reflectă caracterul specific, particular și distinct al disciplinei (4. *Explicarea fenomenelor și proceselor specifice mediului la nivel local, regional și global*; 5. *Identificarea relațiilor dintre componente, fenomene și procese naturale. Formarea comportamentului în raport cu natura pe baza cunoașterii relației cauză – efect*).

Calitatea și complexitatea formulării competențelor specifice disciplinei pot fi evidențiate prin următorul tabel:

Verb: acțiune, activitate	Domeniul, disciplina, subiectul	Nivel, modalitate, normă	Context, rezultat
<i>Utilizarea</i>	termenilor specifici	în prezentarea și explicarea informației geografice	
<i>Formarea</i>	abilităților de comunicare corectă	în limba maternă	
<i>Utilizarea corectă</i>	a termenilor/numelor proprii geografici	în limbi străine	
<i>Explicarea</i>	fenomenelor și proceselor specific mediului	la nivel local, regional și global	
<i>Identificarea</i>	relațiilor dintre componente fenomene și procese naturale		cunoașterea relației cauză-efect
<i>Aplicarea</i>	unor elemente din matematică, științe, tehnologii	în studierea mediilor...	
<i>Raportarea</i>	conținuturilor geografice	la un suport cartografic și grafic	
<i>Aprecieri</i>	aspectelor sociale civice și culturale ale spațiului geografic	la nivel local, regional și mondial	
<i>Obținerea</i>	unor tehnici și deprinderi de învățare	pentru pregătirea sistematică, pentru autoformare	
<i>Accesarea</i>	informațiilor cu caracter geografic	prin intermediul serviciilor electronice de bază	

Formularea competenței specifice 1 (*Utilizarea termenilor specifici în prezentarea și explicarea informației geografice*); și 5 (*Identificarea relațiilor dintre componente, fenomene și procese naturale. Formarea comportamentului în raport cu natura pe baza cunoașterii relației cauză – efect*); – foarte neadecvat și incorect. Competența 5 este formată din două enunțuri. Ca recomandare pentru competența 1 ar fi – Utilizarea limbajului și a terminologiei specifice în prezentarea și explicarea realității geografice manifestând interes pentru cunoașterea și înțelegerea acesteia.

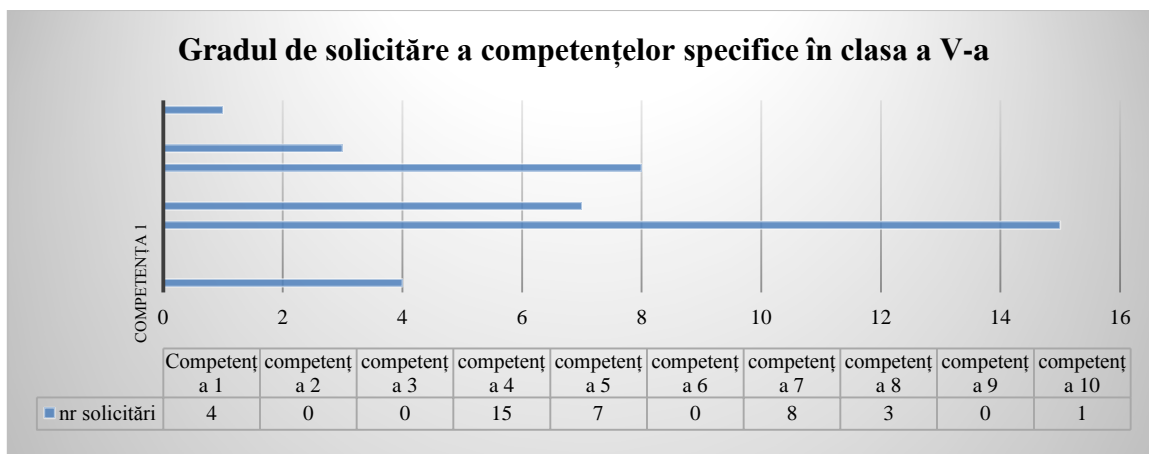
Gradualitatea competențelor specifice se respectă. Pentru fiecare competență specifică pot fi formulate sarcini de lucru/activități de învățare-evaluare care să determine progresia/creșterea graduală în formarea competenței în fiecare clasă de studiu a geografiei.

- **Corelarea competențelor pe verticală și orizontală;**

Corelarea competențelor specifice disciplinei Geografie – unități de competențe/descriptori, clasa a V-a:

Nr. crt.	Descriptori	Numărul de înregistrări la clasa a V-a	Corelarea cu una sau altă competență specifică
1.	Să identifice	3	Competențele nr.1, 7
2.	Să definească	1	Competența nr.1
3.	Să efectueze	1	Competența nr.1
4.	Să utilizeze	3	Competențele nr.1, 5, 7
5.	Să descrie	15	Competențele nr.4, 5, 8
6.	Să explice	8	Competența nr.4
7.	Să demonstreze	2	Competența nr.4
8.	Să deducă	2	Competența nr.5
9.	Să descifreze	1	Competența nr.7
10.	Să citească	4	Competența nr.7
11.	Să indice	1	Competența nr.7
12.	Să determine	2	Competența nr.7
13.	Să observe	1	Competența nr.4
14.	Să enumere	2	Competența nr.4
15.	Să prezinte	1	Competența nr.10
16.	Să caracterizeze	7	Competențele nr.4, 8
17.	Să aprecieze	4	Competența nr.5
18.	Să numească	2	Competențele nr.4, 8
19.	Să specifice	1	Competența nr.4
20.	Să exprime/arate	1	Competența nr.7
21.	Să măsoare	1	Competența nr.4
22.	Să reprezinte	1	Competențele nr.4, 7
23.	Să completeze	1	Competența nr.4
24.	Să consolideze	1	Competența nr.4
25.	Să analizeze	2	Competența nr.4
26.	Să coreleze	1	Competența nr.4
27.	Să recunoască	1	Competența nr.4
28.	Să manifeste	1	Competența nr.5
29.	Să stabilească	1	Competența nr.5
30.	Să propună	1	Competența nr.5

Gradul de solicitare a competențelor specifice în cadrul clasei a V-a poate fi reflectat în diagrama de mai jos:



Constatări:

- În corelarea pe orizontală se observă o solicitare sporită a competențelor specifice 4, 5, 7 punându-se accentul pe caracterul particular al disciplinei.

- În descriptorii predomină exagerat: caracterul descriptiv *să descrie* de 15 ori, *să caracterizeze* de 7 ori, *să explice* de 8 ori în defavoarea caracterului analitic – *să analizeze* de 2 ori, dar *să propună* și *să manifeste* câte o singură dată, deși conform caracterului curriculumului centrat pe formarea de competențe, acest segment nu trebuia de neglijat.

- **Corectitudinea formulării competențelor specifice disciplinei și subcompetențelor în plan structural și taxonomic;**

Unele formulări ale subcompetențelor lasă de dorit, exemplu: Examinarea hărții fizice la identificarea și descrierea particularităților reliefului Terrei; Selectarea și structurarea informațiilor din internet, din surse de literatură despre învelișurile interne ale Terrei.

De exemplu, competențele specifice 8, 9 și 10: *Aprecierea aspectelor sociale, civice și culturale ale spațiului geografic la nivel local, regional și mondial; Obținerea unor tehnici și deprinderi de învățare pentru pregătirea sistematică, pentru autoformare; Accesarea informațiilor cu caracter geografic prin intermediul serviciilor electronice de bază;* – **mai puțin sunt reflectate în conținuturi** în special la clasele a V-VIII-a.

Dintre competențele-cheie care pot fi formate nemijlocit la disciplina Geografie, putem menționa: se pune accentul pe dezvoltarea spiritului antreprenorial în clasa a IX-a, la unitatea de învățare – Economia națională, unde prin diferite activități sunt vizate aceste competențe-cheie, precum și orientarea profesională a tinerilor și competența de a învăța să înveți.

Competențele specifice disciplinei *Geografie* pentru clasele V-IX sunt proiectate, în mare parte, *taxonomic* coerent cu pondere pe categoria de competență – aplicare -50%.

Competențele specifice nr.1, 3, 4 → categoria de competențe – *cunoaștere*;

Competențele specifice nr. 2, 5, 6, 9, 10 → categoria de competențe – *aplicare*;

Competențele specifice nr. 7, 8 → categoria de competențe – *integrare*.

Concluzii și recomandări de perfecționare/dezvoltare a componentei date.

Este de menționat faptul că, numărul de competențe specifice la disciplină este exagerat, competența specifică nr.1,2,3 și 9 pot fi comasate în una, iar competența 9 este una trans disciplinară și nu comportă caracter specific. Lipsește competența de protecție a mediului ambiant la geografie, dar este prezentă în curricula de fizică, chimie și biologie unde sunt în total 4-5 competențe specifice.

1.4. Componenta Conținuturi

- **structurarea conținuturilor pe unități;**

Pentru fiecare clasă au fost identificate anumite specificuri reflectate în tabelul de mai jos.

Clasa	Numărul unităților de învățare	Conținuturi cu referire la:		
		geografie fizică	orizont local	geografie umană
Clasa a V-a	4	85%	5%	10%
Clasa a VI-a	3	90%	0%	10%
Clasa a VII-a	2	85%	5%	10%
Clasa a VIII-a	4	45%	50%	5%
Clasa a IX-a	5	5%	50%	45%

La nivel **structural** – prea multă atenție și un număr mare de ore în clasele VI-VII este acordat Geografiei Fizice în special temelor ca **Unitățile structurale ale scoarței terestre. Evoluția geologică a teritoriului**. Elevilor le este foarte dificil să înțeleagă aceste conținuturi, învață mecanic și când ajung în clasa a VIII-a la aceeași temă doar cu referire la Republica Moldova feedbackul lipsește sau este foarte mic.

Numărul de ore repartizat pentru unitățile de învățare în curriculum sunt cele care deranjează prin diferența numerică ce o înregistrează, unele unități cu un număr exagerat de mare, iar altele cu un număr exagerat de mic, așadar:

Clasa	Numărul unităților de învățare	Detalii de conținut a unităților de învățare	Număr de ore
Clasa a V-a	4	1. Terra – planeta noastră.	7
		2. Învelișurile Terrei.	18
		3. Societatea umană a Terrei.	4
		4. Ocrotirea Terrei.	2
Clasa a VI-a	3	1. Continente și bazine oceanice.	7
		2. Caracterizarea continentelor.	23
		3. Oceanul Indian.	2
Clasa a VII-a	2	1. Caracterizarea continentelor.	27
		2. Caracterizarea oceanelor (Arctic, Atlantic, Pacific)	5
Clasa a VIII-a	4	1. Republica Moldova. Particularități generale.	3
		2. Evoluția teritoriului și structura geologică	3
		3. Caracterizarea componentelor naturii.	23
		4. Problemele ecologice ale Republicii Moldova.	3
Clasa a IX-a	5	1. Poziția economico-geografică și organizarea administrativ-teritorială.	2
		2. Resursele naturale.	5
		3. Populația.	7
		4. Economia națională.	15
		5. Caracteristicile economico-geografice regionale.	3

Se atestă situații a unităților de învățare cu 27 și respectiv 23 de ore număr foarte mare de ore în raport cu unele unități de învățare de 2-3 sau chiar 4 ore. Acest fapt a creat probleme din start cadrelor didactice în proiectarea evaluărilor sumative.

- **asigurarea formării de competențe;**

Poartă un caracter formal, în curriculum nu este prezentă o structură clară, în cele mai dese cazuri.

- **volumul și accesibilitatea;** Conținuturile disciplinei *Geografie*, clasa a V-a se constituie din:

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| • 26 unități de conținut; | • 1 teorii; |
| • 47 ± noțiuni generale; | • 2 legități; |
| • 14 ± procese descrise; | • 0 concepții; |
| • 12 ± fenomene geografice; | • 7 principii; |
| • 3 factori; | • 52 denumiri geografice. |

Aceste date scot în evidență teoretizarea geografiei la clasa a V-a, deoarece ca volum este foarte mult, în cele mai dese situații elevii au de asimilat aceste „cunoștințe teoretice” acasă.

Accesibilitatea este asigurată de prezența unor unități de învățare și de conținut cu același titlu întâlnit la disciplina Științe în treapta primară, cum ar fi: Corpurile cerești – clasa a II-a, Planeta Pământ, Înelșurile Pământului, Lumea vegetală și animală din Republica Moldova, Protecția mediului înconjurător – clasa a III-a, dar și de formulare, titlurile fiind scurte și clare, exemplu: Orientarea geografică, Vremea și clima, Râurile și lacurile, ș.a.

Doar unele titluri exagerează prin dimensiune. Ceea ce afectează accesibilitatea cum ar fi:

Factorii interni și externi, care duc la modelarea scoarței terestre – clasa a V-a.

Unitățile structurale ale scoarței terestre. Evoluția geologică a teritoriului. (pentru toate continentele) – clasa a VI-a -VII-a.

Pentru aceste exemple se propune în general înlocuirea lor cu titluri simple cum ar fi: *Relieful orizontului local*, sau în clasa a VI-a -a VII-a cu *Fenomene geografice de risc* sau în genere excluderea lor.

- **valoarea formativă;**

Sumar dar, este prin diverse activități recomandate.

Însă cu referință, în special la aplicarea tehnologiilor informaționale și de comunicare, mai aproape de NU. Doar de 4 ori este menționată sintagma *Utilizarea calculatorului* și cam de atâtea ori în curriculum se folosește ca activitate recomandată de învățare și evaluare – *conversația euristică* – 5 cazuri (3 cazuri – clasa a V-a și 2 cazuri – clasa a IX-a).

- **relevanța științifică și praxiologică, culturală și motivațională;**

Pentru fiecare clasă la fel au fost identificate anumite specificuri reflectate în tabelul de mai jos:

Clasa	Nivelul de relevanță			
	Științifică	Praxiologică	Culturală	Motivațională
Clasa a V-a	60%	5%	15%	20%
Clasa a VI-a	55%	5%	10%	30%
Clasa a VII-a	65%	5%	10%	20%
Clasa a VIII-a	60%	15%	5%	30%
Clasa a IX-a	20%	35%	15%	30%

Din datele expuse evident este faptul că, tendințele sunt orientate spre dominarea științifică.

- **alte informații analitice;**

La treapta gimnazială sunt prevăzute 10 aplicații practice. Însă, lipsesc aplicațiile în teren, excursiile, vizitele de studiu, ceea ce pentru disciplina geografie ar fi mai mult decât o necesitate, mai cu seamă în clasa a VIII-a și a IX-a, unde se studiază Geografia Republicii Moldova exemplu: Lucrarea practică nr. 2 – Caracterizarea unei unități economice din localitate în baza algoritmului – înlocuirea sintagmei „în baza algoritmului” cu „în baza unei vizite de studiu”.

- **Concluzii și recomandări concrete de dezvoltare a acestei componente.**

5. Dacă competențe specifice sunt formulate adecvat/coerent, cu posibilă dezvoltare graduală, atunci toate unitățile de conținut pot fi valorificate într-o măsură mai mare sau mai mică în formarea

competențelor specifice ale disciplinei. Desigur, că o unitate de conținut poate fi valorificată ca dominantă pentru una sau mai multe competențe specifice și invers.

6. Totodată, toate unitățile de conținut, în dependență de potențialul, oportunitatea și valoarea lor formativă, trebuie valorificate indirect prin competențele specifice ale disciplinei, dar și direct prin unitățile de competențe (subcompetențe) privind formarea competențelor transversale/transdisciplinare.

7. Unitățile de conținut trebuie analizate și din perspectiva structurii și importanța cunoștințelor pentru formarea personalității și din perspectiva orientării lor profesionale, date care reies din procentajul mic pentru dominantă praxiologică, culturală și motivațională.

1.5. Componenta Sugestii metodologice și activități de învățare.

Sugestiile metodologice comportă un caracter profund teoretizat și formalizat, fapt ce derivă chiar și din titlu: Strategii didactice: orientări generale (metodologice). În cadrul lui sunt propuse:

1. Orientările generale ale strategiilor didactice – teorie;
2. Metode dominante, procedee și tehnici activizante (cercetarea, ancheta, o problemă, studiul, demersul) – teorie;
3. Definirea strategiilor didactice – teorie;
4. Exemplu de corelare a subcompetențelor cu obiectivele operaționale – metodologie;
5. Tipurile de competențe necesare însușirii metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală – teorie;
6. Factorii de alegere a metodelor de învățământ – teorie/metodologie (sunt aduse exemple din geografie);
7. Tipurile de metode de comunicare – teorie;
8. Strategiile de dezvoltare a gândirii critice, cum ar fi: Pânza discuției; Problematizarea; Eu cercetez; Presupuneri și consecințe; Revizuirea circulară, Asocieri forțate; Scrierea reflexivă, Tabelul comparativ; Haicul; Avantaje – dezavantaje, Cauze efecte, brainstormingul; Maratonul de idei; Hexagonul; Interviul; Graficul T; Tabelul simbolic; Analiza SWOT; Știu – Vreau să știu – Am învățat, Sistemul Cornell etc. – metodologie.

Concluzii – din cele 8 aspecte cuprinse doar ≈3 poartă un caracter metodologic, prin urmare nu este pentru cadrele didactice util. Orientarea sugestiilor pe dimensiuni indică următoarele:

- Orientarea spre învățarea activă – lipsește practic. Tangențial învățarea activă poate fi subînțeleasă în cadrul enumerării tipurilor de metode care sunt orientate spre ea: „**Metode de învățare prin acțiuni practice:** metoda exercițiului, metoda proiectelor, metoda lucrărilor practice, metoda instruirii pe simulare etc.” (pag. 30).

- Orientarea spre dezvoltarea creativității elevilor – lipsește, poate fi subînțeleasă prin prezentarea/enumerarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice.

- Orientarea spre a învăța să înveți – lipsește.

- Orientarea spre formarea de competențe – se pune foarte mult accentul pe acest segment, cum se proiectează lecția ce vizează dobândirea de competențe, corelarea subcompetențe – obiective operaționale, tipuri de competențe ș.a.

- Orientarea spre diversificarea formelor și strategiilor didactice – la nivel teoretic sunt prezentate conceptele de strategii didactice, metodologia didactică modernă, factorii de care trebuie să se țină cont la selectarea metodelor, se pune accentul pe clasificarea/tipologia metodelor de învățământ.

1.6. Componenta Evaluarea rezultatelor școlare

Sugestiile de evaluare sunt clare și în raport cu principiile promovate la nivel de politici educaționale – da, se pune accent pe evaluarea competențelor, însă nu sunt indicați pașii evaluării unei competențe.

Relevanța activităților și strategiilor de evaluare – sunt prezentate teoretizat și formal. Domină câteva definiții despre ce reprezintă evaluarea ca proces, sunt prezentate clasificări ale evaluării în funcție de diferite criterii. Multă informație prezentată la acest compartiment este inutilă.

În curriculum, la componenta *Strategii de evaluare* predomină noțiunile de autoevaluarea, evaluarea reciprocă, interevaluare și evaluare interreciprocă – sunt forme de evaluare ce se regăsesc la toate trei clase de liceu

Termenii folosiți induc profesorii în eroare, prin urmare, nu sunt aplicabili. În același timp, sarcinile de evaluare sunt preponderent de nivelul cognitiv al reproducerii (de cunoaștere și înțelegere) și mai puțin de nivelul „Aplicare” și „Integrare” (abilități procedurale, atitudinale și comportamentale). Sunt insuficiente situațiile-problemă, studiile de caz, care ar putea fi luate din mass-media, rapoarte de specialitate, legi etc., care ar stimula dezbaterile, opinii diferite, rezolvarea de probleme.

Sunt binevenite aspectele ce fac trimitere la centrarea pe elev de exemplu: *Profesorul va selecta metodele optime de evaluare în dependență de nivelul de pregătire a elevilor. Se va ține cont de particularitățile de vârstă a elevilor, se va face o evaluare diferențiată. Se vor evalua capacitățile ce țin de orientarea elevului în viață, de capacitatea lui de a percepe corect procesele și fenomenele naturii și de formarea unei atitudini corecte față de natura localității natale.*

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități

Orientările curriculumului dat la formarea competențelor transdisciplinare/transversale în raport cu orientările altor curricula în acest sens.

În raport cu orientările altor curricula, la geografie se pune accentul pe formarea următoarelor competențe transversale: Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie; Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale; Competențe interpersonale, civice, morale; Competențe culturale, interculturale (de a recepta și de a crea valori); Competențe antreprenoriale, ceea ce reprezintă un punct forte al actualului curriculum la geografie.

Se vor analiza valențele competențelor specifice disciplinei și a subcompetențelor privind formarea/dezvoltarea competențelor transdisciplinare, transversale.

Competențele specific vizate în acest sens sunt:

Formarea abilităților de comunicare corectă în limba maternă; protecția mediului ambiant.

Formarea comportamentelor democratice și valorilor general-umane.

Numărul mare competențe transdisciplinare pe treapta de învățământ gimnazial 20 la număr din start a creat cadrelor didactice nedumeriri, dar ulterior au fost depășite.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi

La treapta gimnazială, din punct de vedere al geografiei există o complementaritate sub diferite forme: geografie/științe, istorie/geografie, biologie/geografie, istorie/geografie/educație civică; geografie/științe sociale; geografie/economie; geografie/TIC. Este dificil să le propunem elevilor sarcini de lucru într-o viziune interdisciplinară însă cadrul didactic poate aborda anumite conținuturi din această perspectivă, iar curriculumul în acest sens oferă această oportunitate:

Geografie, Clasa a V-a – Apa în atmosferă; *Științe*, clasa a V-a – Stările de agregare ale substanțelor.

Geografie, Clasa a V-VII-a – Zonele naturale; *Biologia*, clasa a VI-a: Reacția plantelor la factorii de mediu. Comportamente de integrare a animalelor în mediu.

Geografie, Clasa a IX-a – Economia națională, structura pe ramuri; *Istoria*, clasa IX-a – RSSM. Economie și societate (1944 -1991).

Geografie, Clasa a IX-a – Economia națională în perioada de tranziție. *Istoria*, clasa IX-a – Republica Moldova în perioada post-sovietică.

Geografie, Clasa a X-a Universul și Sistemul solar – *Fizică*, *Astronomie*.

La clasa VI-a: *Geografie* – Călătoriile geografice; *Istorie* – Marile descoperiri geografice și sistemul colonial.

Oferim un exemplu de situație de învățare interdisciplinară.

Geografie – Științe (Proprietățile și dinamica apelor oceanice, clasa a V-a).

1. Mișcarea apelor oceanice – viteză, circuit, direcție, forța de atracție a Lunii și Soarelui.

2. Temperatura și salinitatea apelor oceanice – proprietățile apei, dizolvarea substanțelor în apă, evaporarea.

3. Importanța Oceanului Planetar și protecția lui – mediu de viață pentru viețuitoare, adaptările viețuitoarelor la mediul oceanic; poluarea apelor oceanice.

La treapta gimnazială, există o complementaritate între geografie și matematică. Operațiile matematice sunt frecvent folosite în geografie pentru stabilirea unor rapoarte sau a unor indici, determinarea coordonatelor geografice, măsurători realizate pe hartă etc. Legătura dintre geografie și matematică se realizează mai ales la lucrările practice, unde sunt necesare măsurători, lucrări cu planul, cu schița, cu harta (Exemple: temele „Reprezentarea suprafeței Pământului”, clasa V-a; „Harta geografică”, „Rețeaua de grade și coordonatele geografice”, clasa a VI-a; Lucrare practică „Determinarea coordonatelor geografice”, clasa a VI-a ș.a.).

Limba și literatura română poate sensibiliza elevii și în același timp transmite cunoștințe în domeniul geografiei prin bogăția de texte literare (Opere literare studiate la treapta gimnazială: Mihai Eminescu, „*Mai am un singur dor*”, „*Ce te legeni...*”, „*Revedere*”; Ion Agârbiceanu „*File din cartea naturii*”; Mihail Sadoveanu „*Baltagul*”, „*Țara de dincolo de negură*”; „*Taine*”; Vasile Alecsandri „*Concertul în luncă*”; George Topârceanu „*Rapsodii de primăvară*”, „*Rapsodii de toamnă*” ș.a.).

Principiul interdisciplinarității, la etapa actuală, poate fi realizat, în special, la nivelul activităților extracurriculare.

Teme de proiecte integrate care implică două sau mai multe discipline de învățământ/activități de sinteză:

✓ Dimitrie Cantemir – cărturar, enciclopedist, domn al Moldovei (*Geografie/Limba și literatura română/Istorie*);

✓ Nicolae Milescu Spătaru – jurnal de călătorie (*Geografie/Istorie/Limba și literatura română*);

✓ Republica Moldova și Integrarea Europeană (*Geografie/Istorie*);

✓ Evoluția economică și socială a localității natale (*Geografie/Istorie*);

✓ Minoritățile etnice în Republica Moldova (*Geografie/Istorie*);

✓ Monumente și locuri remarcabile (*Geografie/Istorie*);

✓ Idei pentru dezvoltarea durabilă a comunității (*Geografie/Biologie/Educație civică*).

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare – poate fi realizat, la nivel de aplicare a acelorași tipuri de itemi în cadrul disciplinelor de studiu: geografie, istorie, limba și literatura română și altele .

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului

Curriculum la geografie are o structură acceptabilă, valabilă pentru toate disciplinele școlare, fiind destul de compact, însă:

- Lipssește cuprinsul;

- Referințele bibliografice sunt formale.

Sunt prezentate 28 de referințe bibliografice, dar doar 4 din ele fac referință la metodologie, cum ar fi de exemplu: Mîndruș O., Apostol G. Ghid metodologic. București: Editura Corint, 1998.

Se recomandă pe viitor să fie incluse sursele pentru cadrele didactice nu cele utilizate pentru elaborarea curriculumului, ci cele ce vor fi folosite de cadrele didactice, inclusiv sursele electronice, manualele încărcate pe o platformă educațională accesibilă tuturor.

3.2. Designul curriculumului – acceptabil, reieșind din faptul că este comun pentru toate disciplinele.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri

Curriculumul de geografie pentru treapta gimnazială este centrat, **în aspect formal**, pe atingerea unui sistem de competențe specifice corelate cu sistemul de competențe-cheie sugerat de Comisia Europeană.

În acest sistem referențial, geografia se regăsește în principalele grupe de competențe, cu prezențe și ponderi diferite, având și un anumit specific ce derivă din disponibilitățile sale educaționale reale, afirmate în timp.

4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național

- **revederea formulării competențelor specifice, ținându-se cont de** specificitatea disciplinei, de modurile specifice de cunoaștere ale domeniului în care se încadrează disciplina. Algoritmul de generare al competențelor specifice trebuie să includă trei mari componente:

1) **Abilități/ deprinderi fundamentale,**

2) **Cunoștințe/ Strategii ale domeniului /Contexte de realizare,**

3) **Valori și atitudini.** De exemplu: *Integrarea aspectelor din natură și societate într-o structură obiectivă (mediul) pentru rezolvarea problemelor de mediu din perspectiva dezvoltării durabile dovedind atitudine pozitivă pentru inovație și inițiativă.*

- **Accesibilizarea conținuturilor**, prin acordarea unei ponderi mai mari cunoștințelor praxiologice, procedurale și atitudinale. Realizarea unor structuri de instruire prin sistemul de competențe – conținuturi, care să aibă elemente de certă atractivitate pentru elevi și în care aceștia să identifice o utilitate pragmatică evidentă pentru traseul lor educațional și social.

- **Echilibrarea conținuturilor prin acordarea unei ponderi mai mari conținuturilor de geografie umană**, în special la clasele a V-a, a VI-a și a VII-a, punându-se accentul în acest fel pe dezvoltarea competențelor care dezvoltă participarea socială, aprecierea aspectelor sociale, civice și culturale ale spațiului geografic la nivel local, regional și global. Structurile educaționale trebuie să își propună amplificarea inserției sociale a geografiei.

- **Revizuirea preliminarilor, concepției didactice a disciplinei, sugestiilor metodologice și de evaluare** prin conferirea unui caracter practic și funcțional. Trecerea de la o geografie descriptivă și enciclopedică la o geografie funcțională (relațională), operațională și aplicată.

- **Revederea și suprapunerea conținuturilor** prin prisma principiului interdisciplinarității cu alte discipline, prin colaborarea cu experții altor discipline școlare. Conectarea geografiei cu celelalte discipline din aria curriculară „Științe socio-umane” prin asumarea unui câmp comun de competențe și valori.

- **Revizuirea unităților de conținut** prin asumarea unor domenii explicite ale problematicii lumii contemporane.

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina *Geografie*,
treapta liceală

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, grad didactic superior, MECC.
- ❖ ELENA BEREGOI, director, profesor, grad didactic superior, LT „M. Kogălniceanu”, mun. Chișinău.
- ❖ ELENA SOCHIRCĂ, dr., conf. univ., grad didactic superior, UST.

INTRODUCERE

Prin conținuturi pot fi desemnate toate cunoștințele, informațiile care sunt vehiculate, transmise, toate deprinderile care se formează ca urmare a exersării cunoștințelor, totalitatea convingerilor, sentimentelor care se formează și care vor avea un impact decisiv asupra dezvoltării ulterioare a personalității. Noțiunea de *curriculum* este probabil conceptul cel mai controversat astăzi în spațiul științelor educației. Unul dintre motive ar fi că prin curriculum s-a desemnat cândva o realitate educațională oarecum limitată, cu timpul, termenul înregistrând o expansiune conceptuală și, evident, semantică fără precedent. Alt motiv ar fi acela că ori de câte ori s-a pus problema reformei în educație ceea ce se întâmplă – referința s-a făcut înainte de toate, la schimbări mai mult sau mai puțin profunde în domeniul Curriculumului.

În consecință, în gândirea pedagogică actuală, Curriculumul a devenit, în sens larg, expresia unei noi viziuni despre conceperea și realizarea oricărui parcurs educativ; în sens restrâns, el se referă la structurarea și organizarea învățării într-o anumită direcție, în cazul dat – evaluarea curriculumului educațional la geografie, care este o etapă așteptată a curriculumului în sensul îmbunătățirii calității lui, prin oferirea de informații necesare pentru autorii de curricula, cadre didactice, manageri educaționali, diverși experți.

Metodologia de evaluare a curriculumului școlar a vizat: analiza și aprecierea calității curriculumului școlar la geografie în diferite forme: curriculumul la geografie (X-XII), manualele școlare, ghidul metodologic etc.

**Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN
BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE**

1.1. Componenta Preliminarii

• **definirea/caracterizarea generală a curriculumului** – Sunt definite foarte sec noțiunile de curriculum și competență, dar nu sunt făcute referiri la sursa bibliografică sau cine citează aceste noțiuni, astfel: „*Curriculumul școlar la Geografie pentru învățământul liceal, exprimat prin competențe generale și specifice, reprezintă documentul normativ principal ce descrie procesul educațional în unități de conținut, activități de învățare și evaluare, sugestii metodologice de predare și evaluare*”. Curriculumul dat nu se referă la oferta educațională a școlii și nu reprezintă sistemul experiențelor de învățare directe și indirecte, este foarte general definit. Realitatea interactivă cu efecte concrete, anticipate asupra procesului însuși este specificată și se referă la elev: „*Curriculumul asigură dezvoltarea elevului în raport cu particularitățile individuale ale acestuia în calitate de subiect al procesului educațional. El oferă fiecărui elev posibilitatea de a-și realiza potențialul propriu în cunoaștere, comportament, socializare și dezvoltă la elevi experiențele individuale incluzându-i în activitatea de instruire activă*” pentru profesor sunt doar indicații.

• **Locul curriculumului dat în structura Curriculumului Național** – lipsește;

• **funcțiile curriculumului dat:** *de orientare*, deoarece este indicat numărul de ore pentru fiecare temă, *de sistematizare* – profesorul are dreptul de a modifica acest număr de ore rezervat, în funcție de nivelul de pregătire al elevilor. În clasele a X-a – a XI-a sunt incluse câte două lucrări practice, iar în clasa a XII-a o singură lucrare practică, realizarea cărora va fi apreciată la toți elevii. *De deschidere* – Curriculumul este destinat autorilor de manuale și de alte materiale didactice la

geografie (atlase, ghiduri pentru profesori, caiete de lucru independent ș.a.), profesorilor de geografie, inspectorilor, conducătorilor instituțiilor de învățământ, părinților și elevilor;

de dirijare – În baza curriculumului modernizat profesorii vor elabora proiecte de lungă durată, vor deriva competențele specifice, vor elabora strategii didactice pentru procesul de învățare și evaluare. Lipsesc din preliminarii funcția *de evaluare*.

• **Particularitățile curriculumului dat** – sunt construite în baza unui demers simplu, dar nu cuprinde întreg aspectul educației prin geografie, astfel „*Curriculumul modernizat la geografie este orientat spre formarea competențelor (ce fel de competențe?) care oferă tinerilor posibilitatea reală de integrare socială, inclusiv posibilitatea de a acumula independent informațiile necesare*” (care?).

• **Racordarea curriculumului dat la politicile educaționale și curriculare** – se specifică orientarea educației spre:

- formarea de competențe, care este o schimbare în învățământ;
- prioritatea posibilității elevului de a face față situațiilor cotidiene concrete;
- excluderea „*cunoștințelor ce nu conferă competențe, care nu sunt funcționale în prezent și nu vor fi nici în viitor*” – o formulare foarte complicată dar mai puțin concretă. În preliminarii nu este nici o referire la racordarea curriculumului la geografie la politicile educaționale ale statului.

În Preliminarii este bine redată contribuția programei la formarea elevului, posibilitatea de integrare socială.

1.2. Componenta Repere conceptuale/concepție

• **concepția curriculumului reflectă principiile învățământului modern** – sunt expuse și însoțite de detalieri.

În curriculum sunt stipulate principiile didactice fundamentale, dar prezența lor aici este inutilă, în schimb nu se pune accent pe principiile didactice specifice geografiei sunt foarte binevenite.

La pagina 4 este indicată orientarea competențelor specifice spre formarea de cunoștințe declarative, procedurale și atitudinale. Din această dimensiune curriculum la geografie respectă în mare măsură finalitățile sistemului de învățământ precizate în documentele de politică educațională elaborate la nivel național, cum ar fi centrarea pe competențe, centrarea pe elev; centrarea pe învățarea activă, centrarea pe aspectele specifice disciplinei.

În curriculum dat sunt stipulate principiile didactice ce stau la baza procesului educațional la geografie: foarte multe la număr – 6, cu explicațiile de rigoare, dar nici una din ele nu face referire prin explicație la geografie. Exemplu – principiul integrării teoriei cu practica, care presupune că tot ceea ce se însușește, se cere să fie valorificat în activitățile ulterioare, asigurând dobândirea competențelor generale și particulare;

Similar și pentru *Competențele specifice din curriculum (pag. 4.)* (din 10 enumerate doar 6 fac referire directă la geografie) mai puțin cele de:

- reproducerea datelor;
- utilizarea corectă a termenilor științifici;
- utilizarea corectă a limbii materne și a limbilor străine;
- formarea legăturilor interdisciplinare.

• **Concepția curriculumului corelează cu politicile educaționale și curriculare** – corelează cu „formarea și dezvoltarea competențelor-cheie europene, recomandate de Parlamentul și Consiliul Uniunii Europene” p. 3, alte aspecte ale politicilor educaționale nu se regăsesc.

• **Concepția curriculumului accentuează aspectele specifice disciplinei date** – este menționat rolul geografiei ca disciplină școlară, menirea și rolul ei în formarea abilităților și a anumitor capacități la elevi, enumerate într-un fragment de text destul de lung, dar relevant. „Disciplina Geografie are un rol deosebit în formarea deprinderilor și abilităților, își aduce o contribuție importantă la formarea și dezvoltarea competențelor-cheie europene, recomandate de Parlamentul și Consiliul Uniunii Europene, cu precădere în ceea ce privește calitățile viitorului cetățean. Procesul educațional la geografie are menirea de a forma la elevi capacități de soluționare a problemelor ce țin de interacțiunea culturii și activității economice; cultivarea capacităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile inovațiilor și ale reformelor sociale din prezent; formarea capacităților de aplicare a realizărilor științifico-tehnice; cultivarea capacității

de valorificare culturală a informației furnizată de mijloacele audiovizuale; cultivarea responsabilității civice a personalității și a comunității umane în raport cu problemele specifice populației; formarea capacităților de înțelegere și de aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă și a instituțiilor sale recunoscute la scară universală, care promovează drepturile omului”. În concluziile prezentate la acest aspect este sumar evidențiat rolul geografiei ca disciplină școlară – educația geoeologică a personalității elevului în formare, în educația globală, economică, culturală, europeană, interdisciplinară, de dezvoltare durabilă.

1.3. Componenta Competențe

- **Coerența și complexitatea/gradualitatea competențelor specifice disciplinei.**

Mai multe competențe specifice au un caracter transdisciplinar și nu reflectă caracterul specific al disciplinei. De exemplu: *rezolvarea unor probleme abordate în temele studiate; prelucrarea surselor de informație.*

Competența specifică: colectarea, prelucrarea și interpretarea datelor și materialelor geografice – este formulată incorect, include trei acțiuni; Clasificarea unor elemente, obiecte geografice – nu este competență. Subcompetențele nu derivă din competențele specifice, dar se regăsesc în competențele-cheie și transdisciplinare.

Verb: acțiune, activitate	Domeniul, disciplina, subiectul	Nivel, modalitate, normă	Context, rezultat
Colectarea, prelucrarea și interpretarea	datelor și materialelor geografice		
Clasificarea	unor elemente, obiecte geografice		
Construirea	unui demers științific geografic		
Elaborarea	unor documente cu caracter geografic		
Interpretarea	unor documente geografice		
Caracterizarea	complexă a unor obiecte, procese, fenomene geografice		
Rezolvarea	unor probleme abordate	în temele studiate	
Întocmirea	unor prognoze	ale evoluției unor procese, fenomene geografice	
Prelucrarea	surselor de informație		

Pentru marea majoritate a acestor competențe specifice nu sunt respectate matricea de prezentare graduală a competențelor specifice disciplinei deasemenea nivelul și rezultatul.

Dintre competențele-cheie care pot fi formate nemijlocit la disciplina Geografie, putem menționa: *competențe antreprenoriale*, în special la clasa a XI-a și *competența de a învăța să înveți*.

Gradualitatea competențelor specifice se respectă, mai puțin pentru competențele specifice **Clasificarea unor elemente, obiecte geografice** și **Prelucrarea surselor de informație**. Pentru fiecare competență specifică pot fi formulate sarcini de lucru/activități de învățare-evaluare care să determine progresia/creșterea graduală în formarea competenței în fiecare clasă de studiu a geografiei.

- **Corelarea competențelor pe verticală și orizontală.**

Corelarea competențelor specifice disciplinei *Geografie* – subcompetențe/ descriptori,
clasa a XI-a:

Nr. crt.	Subcompetențe	Descriptori	Numărul de înregistrări la clasa a XI-a	Corelarea cu una sau altă competență specifică
1.		Selectarea	2	Competența nr.9
2.		Definirea	1	Competența nr.1
3.	Utilizarea	Utilizarea	4	Competența nr.1
4.		Analizarea	4	Competențele nr.1, 6
5.		Identificarea	3	Competențele nr.1, 5
6.	Clasificarea	Clasificarea	4	Competența nr.2
7.	Aprecierea	Aprecierea	3	Competențele nr.5, 7, 8
8.	Manifestarea	Manifestarea	4	Competența nr.3
9.	Explicarea	Explicarea	2	Competența nr.6
10.		Descrierea	3	Competența nr.6
11.		Selectarea	1	Competența nr.9
12.	Construirea	Construirea	3	Competența nr.3
13.		Compararea	1	Competența nr.5
14.	Caracterizarea	Caracterizarea	6	Competența nr.6
15.		Interpretarea	1	Competența nr.1
16.		Argumentarea	3	Competența nr.7
17.		Reprezentarea schematică	1	Competența nr.2
18.		Determinarea	1	Competența nr.1
19.		Formarea	1	Competența nr.7
20.		Recunoașterea	1	Competența nr.1
21.		Studierea	1	Competența nr.1
22.	Comunicarea		1	Competența nr.3
23.	Aplicarea		2	Competența nr.6
24.	Respectarea		1	Competența nr.7

Se observă o mare discrepanță în structurarea categoriilor de operații și acțiuni. *De exemplu*, frecvența utilizării a operațiilor de caracterizare este de șase ori – valabil pentru domeniul cunoaștere, iar de sinteză – argumentare de trei ori, iar manifestare, clasificare și utilizare – de 4 ori etc.

Iar unele formulări nu se regăsesc nici cum, de exemplu „Repartiția spațială a agriculturii”, pag. 15 – este indicat incorect la descriptori și pare a fi mai degrabă un conținut.

Autorii n-au valorificat potențialul formativ al altor categorii de acțiuni/activități prevăzute de taxonomii ale competențelor: a se vedea tabelul respectiv (*observare, discriminare, extrapolare* etc.). De fapt, aceste categorii sunt niște prechiziții foarte importante în formarea graduală a competențelor.

Competențele specifice disciplinei *Geografie* pentru clasele X-XII sunt proiectate, în mare parte, *taxonomic* coerent cu pondere pe categoria de competență – cunoaștere, aplicare, integrare ≈30%.

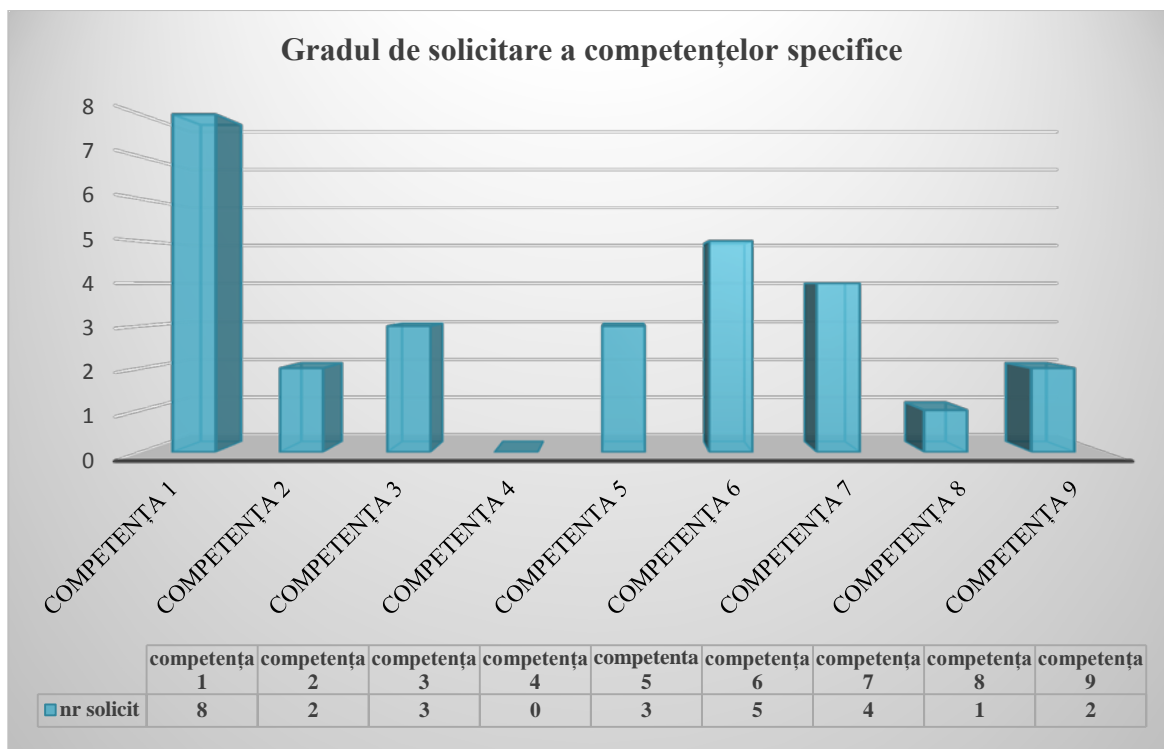
1. Competențele specifice nr.1, 5, 9 → categoria de competențe – *cunoaștere*.

2. Competențele specifice nr.2, 6, 7 → categoria de competențe – *aplicare*.

3. Competențele specifice nr.3, 4, 8 → categoria de competențe – *integrare*.

Există discrepanță în proiectarea subcompetențelor pentru a atinge una sau altă competență specifică disciplinei *Geografie*. *De exemplu*, pentru prima competență disciplinară pe parcursul unui an școlar este proiectată doar o acțiune (subcompetență). Aceasta se referă și la Competențele nr. 2, 7, 8.

Gradul de solicitare a competențelor specifice la nivel de clasa a XI-a poate fi vizualizat în diagrama de mai jos.



Din datele diagramei se observă un grad de solicitare a categoriei de competențe – cunoaștere și aplicare, ceea ce și servește pârgii temeinice pentru noul curriculum, care să includă categoria de competențe – integrare cu insistență.

În Curriculumul liceal la geografie se pune accentul pe formarea unor competențe care dezvoltă participarea socială a elevilor. De exemplu, **Competențe transdisciplinare** pentru treapta liceală: *de a manifesta o poziție civică activă, solidaritate și coeziune socială pentru o societate non-discriminatorie; de a acționa în diferite situații de viață în baza normelor și valorilor moral-spirituale ș.a.*, **competențe specifice și conținuturile tematice pentru aceasta însă lipsesc la geografie.**

Subcompetențe: Aprecierea aspectelor sociale, civice și culturale ale spațiului geografic la nivel regional și global – *Respectarea culturii popoarelor lumii, clasa a XI-a.*

Subcompetența: Manifestarea unui comportament critic și constructiv față de calitatea mediului. *Unitatea de învățare: Domeniile de degradare a mediului. Protecția mediului – ocrotirea vieții, clasa a XII-a.*

Subcompetența: Elaborarea propunerilor pentru soluționarea problemelor globale ale mediului natural și ale lumii contemporane. *Unitatea de învățare: Problemele actuale ale mediului natural și ale lumii contemporane.*

Subcompetența: Aprecierea aspectelor sociale, civice și culturale ale spațiului geografic la nivel regional și mondial. *Temele: Structura rasială, etno-lingvistică a și religioasă a populației. Structura pe grupe de vârste și sexe a populației. Resursele umane de muncă. clasa a XI-a.*

Subcompetența: Respectarea culturii popoarelor lumii; *Unitatea de învățare: Caracterizarea economico-geografică a regiunilor și statelor. Clasa a XI-a.*

Matricea de asociere competențe specifice disciplinei Geografie – conținuturi, clasa a XI-a, reflectă un indice de asociere – tare, ceea ce bucură, de fapt este cursul de geografie cel mai îndrăgit de elevii de liceu, aspect vizibil și în tabelul ce urmează.

- + indice de asociere „tare”
- O indice de asociere „slab”

Nr. crt.	Competențe specifice Unități de conținuturi	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Harta politică a lumii	+	+	+	+	+	O	+	+	+
2.	Resursele naturale	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3.	Populația	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4.	Economia mondială	+	+	+	+	+	+	+	O	+
5.	Caracterizarea economico-geografică a regiunilor și statelor	+	+	+	+	+	O	+	O	+

Concluzii:

6. Formularea competențelor specifice ale disciplinei *Geografie* nu este, în mare parte, relevantă structurii acestora.
7. Competența nr.1 include în structura sa trei acțiuni diferite – care nu constituie o competență.
8. Competența nr.2 (Clasificarea) include o singură operație și are mai puține oportunități de a fi dezvoltată gradual. Această competență, mai degrabă, se încadrează în categoria unităților de competențe/subcompetențelor.
9. Competențele specifice disciplinei *Geografie* pentru clasele X-XII sunt proiectate, în mare parte, taxonomic coerent.

1.4. Componenta Conținuturi

- **structurarea conținuturilor pe unități.**

Pentru fiecare clasă au fost identificate anumite caracteristici reflectate în tabelul de mai jos.

Clasa	Numărul unităților de învățare	Conținuturi cu referire la:		
		geografie fizică	orizont local	geografie umană
Clasa a X-a	7	90%	5%	5%
Clasa a XI-a	5	10%	5%	85%
Clasa a XII-a	4	55%	25%	20%

La nivel **structural** – în clasa a X-a conținuturile comportă un caracter academic. Conținuturile sunt axate pe studierea informațiilor științifice și nu pe formarea de competențe la elevi în conformitate cu prevederile curriculumului disciplinei.

Numărul de ore repartizat pentru unitățile de învățare în curriculum sunt cele care deranjează prin diferența numerică ce o înregistrează, unele unități cu un număr exagerat de mare, iar altele cu un număr exagerat de mic. așadar:

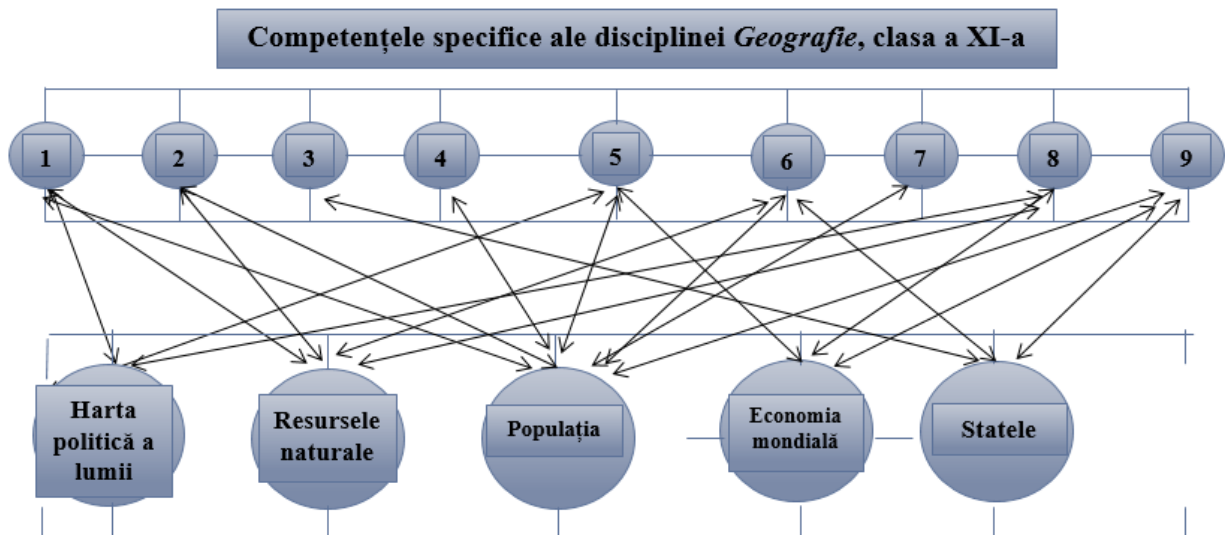
Clasa	Numărul unităților de învățare	Detalii de conținut a unităților de învățare	Număr de ore
Clasa a X-a	7	1. Pământul – individualitate în univers	10
		2. Litosfera	17
		3. Atmosfera terestră	16
		4. Hidrosfera	12
		5. Biosfera	4
		6. Solul	3
		7. Învelișul geografic	3
Clasa a XI-a	5	1. Harta politică a lumii	4
		2. Resursele naturale	7
		3. Populația	10
		4. Economia mondială	19
		5. Caracterizarea economico-geografică a regiunilor și a statelor	24

Clasa a XII-a	4	1. Geografia mediului. Caracterizare generală	4
		2. Tipologia mediului geografic	8
		3. Domeniile de degradare a mediului. Protecția mediului	13
		4. Problemele actuale ale mediului natural și ale lumii contemporane	7

Se atestă situații a unităților de învățare cu 24 și respectiv 19 ore număr foarte mare de ore în raport cu unele unități de învățare de 3-4 ore. Acest fapt a creat probleme din start cadrelor didactice în proiectarea unităților de învățare și a evaluărilor sumative.

• **Asigurarea formării de competențe** – chiar dacă tipul de cunoștințe care domină în conținuturile curriculare sunt cele declarative, totuși există spațiu și pentru formarea cunoștințelor procedurale și atitudinale – de exemplu, la clasa a XI-a – manifestarea atitudinii grijului și constructive față de utilizarea resurselor naturale, aprecierea aspectelor sociale, civice și culturale ale spațiului geografic la nivel regional și mondial; **la clasa a X-a** – rezolvarea problemelor, exercițiilor ce țin de elementele climatice, măsurarea distanțelor și suprafețelor pe hărți ș.a.

Funcționalitatea competențelor și a conținuturilor la geografie este demonstrată și din următoarea perspectivă.



Analiza reprezentării grafice scoate în evidență funcționalitatea competențelor și a conținuturilor la geografie în clasa a XI-a, fapt ce este considerat un punct forte al actualului curriculum.

• **volumul și accesibilitatea -;**

Structura cunoștințelor geografice									
Clasa	Teorii: generale particulare	Conceptii: generale particulare	Legități: generale particulare	Noțiuni: generale particulare	Procese: generale particulare	Fenomene: generale particulare	Fapte: generale particulare	Principii: generale particulare	Denumiri geografice
a X-a	2	0	2	75	34	12	0	4	163
a XI-a	1	0	0	41	8	10	0	0	0
a XII-a	7	2	2	40	13	17	3	4	0

Este o estimare subiectivă. Însă, evident este faptul că tendințele sunt orientate spre dominarea cunoștințelor fundamentale (noțiuni, fenomene, procese).

În numărul total de noțiuni, procese, fenomene au fost incluse atât cele generale, cât și cele particulare.

Accesibilitatea este asigurată de prezența unor unități de învățare și de conținut cu același titlu întâlnit la disciplina biologie, chimie, fizică la treptele gimnazială și liceală, cum ar fi: Tipurile de relații în mediul geografic, Componentele mediului, Tipurile de medii, Problemele actuale ale mediului natural și ale lumii contemporane ș.a.

Doar unele titluri exagerează prin dimensiune și nume. Ceea ce afectează accesibilitatea cum ar fi:

Geosistemul și sociosistemul. Particularități și funcții – clasa a XII-a.

Etapetele evoluției geologice și paleogeografice a Pământului – clasa a X-a.

Pentru aceste exemple se propune în general înlocuirea lor cu titluri simple cum ar fi: *Evoluția Terrei în timp* sau în genere excluderea lor.

• **Valoarea formativă.**

Sumar dar, este prin diverse activități recomandate la rubrica – activități de învățare și evaluare, selectate pentru fiecare subcompetență, dar adunate de cele mai multe ori foarte multe tehnici activizate lipsite de descrieri, ceea ce pentru cadrele didactice înseamnă – evitare, prin urmare sunt nefuncționale.

Însă cu referință, în special la aplicarea tehnologiilor informaționale și de comunicare, mai aproape de NECLAR. Doar de 5 ori este menționată sintagma *Utilizarea calculatorului în descrierea...* și de o singură dată în curriculum se folosește ca activitate recomandată de învățare și evaluare – *conversația euristică* – 1 caz (clasa a XI-a).

• **Relevanța științifică și praxiologică, culturală și motivațională.**

Pentru fiecare clasă la fel au fost identificate anumite caracteristici reflectate în tabelul de mai jos:

Clasa	Nivelul de relevanță			
	Științifică	Praxiologică	Culturală	Motivațională
Clasa a X-a	70%	5%	10%/	10%
Clasa a XI-a	55%	10%	20%	15%
Clasa a XII-a	55%	10%	20%	15%

Din datele expuse evident este faptul că, tendințele sunt orientate spre nivelul de relevanță științifică – un caracter înalt academic al conținuturilor.

• **Alte informații analitice.**

La treapta gimnazială sunt prevăzute 5 aplicații practice. Însă, lipsesc aplicațiile în teren, excursiile, vizitele de studiu, ceea ce pentru disciplina geografie ar fi mai mult decât o necesitate, mai cu seamă în clasa a XI-a și a XII-a, unde se studiază Geografia Umană a lumii și Geografia mediului, exemplu: *Lucrarea practică nr. 2 – Lucrare practică: Descrierea economico-geografică comparativă a Italiei și Norvegiei (conform algoritmului)* – clasa a XI-a, se propune înlocuirea *numelui țărilor cu 2 țări vizitate și conform algoritmului* cu – în baza *excursiilor realizate*. *Lucrare practică: Protejarea mediului în localitatea natală* – clasa a XII-a se propune înlocuirea cu – *Caracterizarea unei situații concrete din localitatea natală în „în baza unei vizite de studiu”*. Aspect care ar motiva foarte mult elevii, dar și ar valorifica dimensiunea practică a geografiei.

Concluzii și recomandări concrete de dezvoltare a acestei componente.

5. Competențele specifice sunt formulate relativ adecvat/coerent, dar cu o posibilă dezvoltare graduală limitată, fapt pentru care toate unitățile de conținut pot fi valorificate într-o măsură mai mare sau mai mică în formarea competențelor specifice ale disciplinei. O unitate de conținut poate fi valorificată ca dominantă pentru una sau mai multe competențe specifice și invers.
6. Toate unitățile de conținut, în dependență de potențialul, oportunitatea și valoarea lor formativă, trebuie corelate indirect prin competențele specifice ale disciplinei, dar și direct

prin unitățile de competențe (subcompetențe) privind formarea competențelor transversale/transdisciplinare.

7. Unitățile de conținut trebuie analizate și din perspectiva structurii și importanța cunoștințelor pentru formarea personalității și din perspectiva orientării lor profesionale, date care reies din procentajul mic pentru dominanta praxiologică, culturală și motivațională, similar și curriculumului gimnazial.

1.5. Componenta Sugestii metodologice și activități de învățare.

Sugestiile metodologice comportă un caracter profund teoretizat și formalizat.

Nu se respectă gradul de complexitate liceu versus gimnaziu. Unele activități de învățare sunt incluse prin copy/paste și nu au valoare funcțională. Unele activități incluse sunt foarte generale: completarea portofoliului (clasa a XI-a, se repetă de 4 ori, pe alocuri înlocuindu-se cu elaborarea portofoliului); utilizarea tabelului caracteristicilor; elaborarea comunicărilor geografice.

Cu privire la utilizarea TIC, ceea ce e propus în curriculum poartă un caracter învechit.

De exemplu: *selectarea informațiilor din Internet pentru elaborarea unui referat despre evoluția scoarței terestre.*

Documentare bibliografică în rețeaua Internet.

Selectarea materialelor din Internet.

Documentare în rețeaua internet, clasa a X-a.

Documentare în rețeaua internet, clasa a XII-a; elaborarea proiectelor și prezentarea lor în PPT cu utilizarea calculatorului, clasa a XII-a; utilizarea calculatorului în descrierea obiectivelor incluse în patrimoniul mondial ..., clasa a XII-a; utilizarea calculatorului în demonstrarea diferitor tipuri de hazarduri, clasa a XII-a; utilizarea calculatorului.

Orientarea spre învățarea activă – lipsește practic. Tangențial învățarea activă poate fi subînțeleasă în cadrul enumerării tipurilor de metode care sunt orientate spre ea: „**Metode de învățare prin acțiuni practice:** metoda exercițiului, metoda proiectelor, metoda lucrărilor practice, metoda instruirii pe simulare etc.” (pag. 21).

Orientarea spre dezvoltarea creativității elevilor – lipsește, poate fi subînțeleasă prin prezentarea/enumerarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice.

Orientarea spre a învăța să înveți – lipsește.

Orientarea spre formarea de competențe – se pune foarte mult accentul pe acest segment, cum se proiectează lecția ce vizează dobândirea de competențe, corelarea subcompetențe – obiective operaționale, tipuri de competențe ș.a.

Orientarea spre diversificarea formelor și strategiilor didactice – la nivel teoretic sunt prezentate conceptele de strategii didactice, metodologia didactică modernă, factorii de care trebuie să se țină cont la selectarea metodelor, se pune accentul pe clasificarea/tipologia metodelor de învățământ.

Tipologia activităților de învățare – nu este reflectată o tipologie.

La nivel **didactic** – capitolul VII din curriculum **Strategii didactice: orientări generale (metodologice)** – este formal și un pic depășit, este realizată foarte puțină trimitere la TIC, or, geografia este o disciplină care prin intermediul unor animații sau secvențe video sau cel mai simplu imagini sau hărți digitale poate cu mult mai ușor fi asimilată.

Activități recomandate de învățare și evaluare prezente la fiecare clasă de asemenea poartă un caracter formal.

1.6. Componenta Evaluarea rezultatelor școlare.

Sugestiile de evaluare sunt clare și în raport cu principiile promovate la nivel de politici educaționale – da, se pune accent pe evaluarea competențelor, însă nu sunt indicați pașii evaluării unei competențe.

Relevanța activităților și strategiilor de evaluare – sunt prezentate teoretizat și formal. Domină câteva definiții despre ce reprezintă evaluarea ca proces, sunt prezentate clasificări ale evaluării în funcție de diferite criterii. Multă informație prezentată la acest compartiment este inutilă, ea nu este accesibilă și mai ales practică cadrelor didactice.

În curriculum, la segmentul *Activități de învățare și evaluare* predomină noțiunile de autoevaluare, evaluarea reciprocă, interevaluare și evaluare interreciprocă – sunt forme de evaluare prezente la toate trei clase de liceu

Termenii folosiți induc profesorii în eroare, prin urmare, nu sunt aplicabili.

În același timp, sarcinile de evaluare sunt preponderent de nivelul cognitiv al reproducerii (de cunoaștere și înțelegere) și mai puțin de nivelul „Aplicare” și „Integrare” (abilități procedurale, atitudinale și comportamentale). Sunt insuficiente situațiile-problemă, studiile de caz, care ar putea fi luate din mass-media, rapoarte de specialitate, legi etc., care ar stimula dezbaterile, opinii diferite, rezolvarea de probleme.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități

Orientările curriculumului dat la formarea competențelor transdisciplinare/transversale în raport cu orientările altor curricula în acest sens.

Putem menționa această componentă ca fiind cea mai reușită dintre toate, mai cu seamă la nivel de conținuturi. În raport cu orientările altor curricula, la geografie se pune accentul pe formarea următoarelor competențe transversale: Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie; Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale; Competențe interpersonale, civice, morale; Competențe culturale, interculturale (de a recepta și de a crea valori); Competențe antreprenoriale.

Se realizează la nivel de unele competențe specifice, ca de exemplu interpretarea unor documente (imagini, fotografii, texte etc.).

Se vor analiza valențele competențelor specifice disciplinei și a subcompetențelor privind formarea/dezvoltarea competențelor transdisciplinare, transversale.

Competența specifică: Formarea abilităților de comunicare corectă în limba maternă; protecția mediului ambiant.

Formarea comportamentelor democratice și valorilor general-umane.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi

La treapta liceală, din punct de vedere al geografiei există o complementaritate sub diferite forme: geografie/fizică, geografie/chimie, biologie/geografie, istorie/geografie/educație civică; geografie/științe sociale; geografie/economie; geografie/TIC.

Însă, acesta poate fi realizat parțial și la nivel de unele teme, conținuturi: la clasa a X-a, cu chimia, fizica, biologia, astronomia.

Pământul – individualitate în Univers – Fizica, Astronomia.

Litosfera – Fizica, Chimia.

Atmosfera terestră, Hidrosfera – Fizica.

Biosfera, Solul – Biologia.

Clasa a XII-a: conținuturile se regăsesc și în cadrul disciplinelor Biologia și Chimia, Limba și literatura română.

Clasa a XI-a – cu Istoria.

Principiul interdisciplinarității, la etapa actuală, poate fi realizat, în special, la nivelul activităților extracurriculare.

Teme de proiecte integrate care implică două sau mai multe discipline de învățământ/activități de sinteză:

- ✓ Republica Moldova și Integrarea Europeană (*Geografie/Istorie*);
- ✓ Evoluția economică și socială a localității natale (*Geografie/Istorie*);
- ✓ Minoritățile etnice în Republica Moldova (*Geografie/Istorie*);
- ✓ Monumente și locuri remarcabile (*Geografie/Istorie*);
- ✓ Idei pentru dezvoltarea durabilă a comunității (*Geografie/Biologie/Educație civică*).

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare – poate fi realizat, la nivel de aplicare a acelorași tipuri de itemi.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului.

Curriculum la geografie are o structură acceptabilă, valabilă pentru toate disciplinele școlare, fiind destul de compact, însă:

- Lipsește cuprinsul;

- Lista bibliografică prezentată este neclară, ar fi bine să fie recomandate pentru cadrele didactice nu cele utilizate pentru elaborarea curriculumului, inclusiv sursele electronice, manualele încărcate pe o platformă educațională accesibilă tuturor, similar – curricula gimnaziale.

3.2. Designul curriculumului – atractiv, reieșind din faptul că este comun pentru toate disciplinele, forma grafică a copertei îi transmite și o valoare de act metodologic.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri

1. Curriculumul de geografie pentru treapta liceală este structurat la etapa de elaborare destul de bine, doar în rezultatul aplicării lui în practică, s-au depistat unele lacune, ce pot fi lichidate la etapa de elaborare a noilor curricula la disciplina *Geografie*, în scop de a transforma această disciplină în una atractivă, interesantă și cu un caracter pronunțat pragmatic, or, întrebarea „pentru ce eu să învăț” să aparțină trecutului;
2. Curriculumul de geografie pentru treapta liceală este centrat, **în aspect formal**, pe atingerea unui sistem de competențe specifice corelate cu sistemul de competențe-cheie sugerat de Comisia Europeană – nu este practic în proiectarea demersului didactic, prin urmare puțin util cadrelor didactice;
3. În el lipsesc pașii necesari formării și evaluării competențelor la geografie, fapt pentru care se recomandă cu insistență îmbunătățirea domeniului **METODOLOGIE**;
4. Adaptarea reperelor bibliografice și crearea unei baze de date electronice la disciplină cu referire la curricula și implementarea lor eficientă.

4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național

1. Prezentul curriculum la geografie la nivel de conținuturi este relativ bine structurat, doar că, în special la clasa a X-a, aduce în plan școlar conținuturi structurate după o logică „academică” (ce pun accent pe reproducerea disciplinei științifice). Accentul ar trebui pus pe abordarea unor structuri relevante pentru dimensiunea pragmatică a existenței cotidiene a elevilor;
2. Sugestiile metodologice prevăzute ar trebui să orienteze procesul educațional spre o mai mare rigurozitate sub raportul realizării competențelor specifice, utilizând conținuturi ce pot fi selectate și organizate de către cadrele didactice, în mod nuanțat și constructiv;
3. Renunțarea la anumite secvențe de conținuturi, care nu duc la construirea unor competențe, ci la repetarea unor informații și la supraîncărcarea procesului educațional cu date și denumiri și cifre – exemplu: *Evoluția paleogeografică a Pământului în diferite ere geologice*;
4. Competențele generale și specifice care ar trebui formate în liceu prin procesul educațional centrat pe geografie să pună accentual și să promoveze valorile și atitudinile, așa ca: *atitudinea pozitivă față de educație, cunoaștere, societate, cultură, civilizație; curiozitatea pentru explorarea realității înconjurătoare; respectul pentru diversitatea naturală și umană; conservarea și ocrotirea mediului de viață; disponibilitatea pentru învățarea permanentă, utilizând metode și tehnici investigative și centrate pe elev*;
5. Reformularea competențelor specifice după exemplul prezentat:

Verb: acțiune, activitate	Domeniul, disciplina, subiectul	Nivel, modalitate, normă	Context, rezultat
Aplicarea	cunoștințelor și a capacităților specifice Geografiei	în dezvoltarea unor proiecte în scopul identificării unor soluții	pentru rezolvarea de probleme locale, regionale, naționale

6. Includerea cuprinsului în noile curricula – este reperul de orientare necesar unui act normativ educational;
7. Respectarea în continuare a principiilor specifice disciplinei din perspectiva interdisciplinarității/ transdisciplinarității;
8. Reorientarea nivelului de relevanță științifică spre cel praxiologic, cultural și motivațional;
9. Măsurarea în volum și accesibilitate a unor conținuturi tematice: *Geosistemul și sociosistemul. Particularități și funcții* – clasa a XII-a, *Etapele evoluției geologice și paleogeografice a Pământului* – clasa a X-a. Pentru aceste exemple se propune în general înlocuirea lor cu titluri simple cum ar fi: *Evoluția Terrei în timp* sau în genere excluderea lor;
10. Includerea în Preliminarii a locului curriculumului dat în structura Curriculumului Național – și a funcției *de evaluare*.

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina *Matematică*

Experți:

- ❖ VALENTINA CEAPA, consultant principal, grad didactic superior, MECC.
- ❖ ION ACHIRI, dr., conf. univ., ISE.
- ❖ ANDREI CORLAT, dr., conf. univ., director, Institutul de Matematică și Informatică al AȘM.
- ❖ ALEXEI COTELEA, profesor, grad didactic superior, LT „M. Sadoveanu”, or. Călărași.
- ❖ LUDMILA BAȘ, profesor, grad didactic superior, LT „Constantin Stere”, or. Soroca.

Nr. crt.	Componente ale Raportului	Descrierea conținutului componentelor: <i>analiză, comparații concluzii, sugestii</i>
1.	Introducere	<p>Scopul evaluării: Determinarea nivelului calității curricula modernizate la Matematică pentru gimnaziu și liceu proiectate în anul 2010 și elaborarea recomandărilor de îmbunătățire a calității curriculumului proiectat.</p> <p>Obiectivele evaluării curriculumului proiectat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizarea evaluării curricula la <i>Matematică</i> pentru gimnaziu și liceu pe baza criteriilor și a întrebărilor evaluative recomandate, utilizând instrumentele și metodele adecvate; - Determinarea punctelor forte și a punctelor slabe a curricula evaluate; - Elaborarea unui sistem de propuneri și recomandări privind majorarea nivelului calității următoarei generații de curriculum la disciplina Matematica.
Partea 1. Evaluarea curriculumului disciplinar la Matematică pe componente în baza criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative		
1.1.	<i>Componenta Preliminarii.</i>	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</p> <p>În <i>Preliminarii</i> în măsură suficientă se definește și se caracterizează la nivel general curriculumul școlar la Matematică. Este prezentată racordarea curriculumului dat la politicile educaționale și curriculare autentice în anul 2010, inclusiv este determinat locul curriculumului dat în structura Curriculumului Național din perioada respectivă.</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Amplificarea argumentelor privind necesitatea dezvoltării curriculare în Republica Moldova.</i> 2. <i>Racordarea curriculumului la politicile educaționale în contextul prevederilor Codului Educației al Republicii Moldova, aprobat în anul 2014.</i> 3. <i>Corectarea, în text, a aspectului comprehensiv a conceptului competență școlară: competențele sunt sisteme integrate de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, nu ansambluri.</i> 4. <i>Corectarea în tabelul Administrarea disciplinei a inexactității privind numărul de ore pe an repartizate pentru clasa a IX-a, în comparație cu numărul de ore pe an repartizate pentru celelalte clase – V-VIII .</i> <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL (Profilul real, profilul umanist)</p> <p>În <i>Preliminarii</i> în măsură suficientă se definește și se caracterizează la nivel general curriculumul școlar la Matematică pentru liceu. Este prezentată racordarea curriculumului dat la politicile educaționale și curriculare autentice în anul 2010, inclusiv este determinat locul curriculumului dat în structura Curriculumului Național din perioada respectivă.</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Amplificarea argumentelor privind necesitatea dezvoltării curriculare în Republica Moldova.</i> 2. <i>Racordarea curriculumului la politicile educaționale în contextul prevederilor Codului Educației al Republicii Moldova, aprobat în anul 2014.</i> 3. <i>Corectarea, în text, a aspectului comprehensiv a conceptului competență școlară: competențele sunt sisteme integrate de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, nu ansambluri.</i>

		<p>4. Corectarea în tabelul Administrarea disciplinei a inexactității privind numărul de ore pe an repartizate pentru clasa a XII-a, atât la profilul real, cât și la profilul umanist, în comparație cu numărul de ore pe an repartizate pentru celelalte clase – X-XI.</p>
1.2.	Componenta Repere conceptuale/concepție	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</p> <p>Concepția didactică a disciplinei în măsură suficientă:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflectă principiile învățământului modern și principiile de proiectare a Curriculumului; • corelează cu politicile educaționale și curriculare; • accentuează aspectele specifice disciplinei date. <p>Recomandări:</p> <p>1. <i>Includerea în curriculum a definiției modernizate a conceptului competență școlară, definiție propusă de documentul Cadrul de referință a Curriculumului Național, 2017:</i></p> <p>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.</p> <p>2. <i>Descifrarea mai profundă a esenței fiecăruia dintre concepte: competență școlară și subcompetență.</i></p> <p>3. <i>Amplificarea aspectului comprehensiv și aplicativ al conceptului subcompetență în contextul formării competențelor (Vezi lucrarea Michel Minder Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier educațional, 2003. p.77).</i></p> <p>4. <i>Completarea sistemului de valori și atitudini în contextul prevederilor Codului Educației preconizate pentru formare în cadrul studierii Matematicii.</i></p> <p>5. <i>Amplificarea contextelor constructiviste privind libertatea profesorului în implementarea curriculumului proiectat.</i></p> <p>6. <i>Amplificarea și concretizarea necesității și importanței realizării principiilor – centrarea pe elev; – centrarea pe competențe; – centrarea pe învățarea activă; – centrarea pe interdisciplinaritate; – centrarea pe succes în cadrul studierii matematicii în gimnaziu.</i></p> <p>7. <i>Realizarea, în ansamblu, a corelării concepției didactice a disciplinei Matematică cu prevederile Codului Educației (2014) și a Cadrului de referință a curriculumului național (2017).</i></p> <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL (Profilul real, profilul umanist)</p> <p>Concepția didactică a disciplinei în măsură suficientă:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflectă principiile învățământului modern și principiile de proiectare a Curriculumului; • corelează cu politicile educaționale și curriculare; • accentuează aspectele specifice disciplinei date. <p>Recomandări:</p> <p>1. <i>Includerea în curriculum a definiției modernizate a conceptului competență școlară, definiție propusă de documentul Cadrul de referință a Curriculumului Național, 2017:</i></p> <p>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.</p> <p>2. <i>Descifrarea mai profundă a esenței fiecăruia dintre concepte: competență școlară și subcompetență.</i></p> <p>3. <i>Amplificarea aspectului comprehensiv și aplicativ al conceptului subcompetență în contextul formării competențelor (Vezi lucrarea Michel Minder Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier educațional, 2003. p.77).</i></p> <p>4. <i>Completarea sistemului de valori și atitudini în contextul prevederilor Codului Educației preconizate pentru formare în cadrul studierii Matematicii.</i></p> <p>5. <i>Amplificarea contextelor constructiviste privind libertatea profesorului în implementarea curriculumului proiectat.</i></p> <p>6. <i>Amplificarea și concretizarea necesității și importanței realizării principiilor – centrarea pe elev; – centrarea pe competențe; –</i></p>

		<p>centrarea pe învățarea activă; – centrarea pe interdisciplinaritate; – centrarea pe succes în cadrul studierii matematicii în gimnaziu.</p> <p>7. <i>Realizarea, în ansamblu, a corelării concepției didactice a disciplinei Matematica cu prevederile Codului Educației (2014) și a Cadrului de referință a curriculumului național (2017).</i></p>
1.3.	<p><i>Componenta</i></p> <p>Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (sub-competențe)</p>	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</p> <p>În măsură suficientă competențele specifice și subcompetențele reflectă adecvat competențele-cheie și competențele transdisciplinare, prioritare pentru disciplina Matematica, preconizate în anul 2010. Sistemul de competențe specifice poate fi păstrat în viitorul curriculum. Formulările competențelor specifice disciplinei și a subcompetențelor în plan structural și taxonomic sunt acceptabile cu unele recomandări. Competențe digitale mai puțin sunt oglindite în competențele specifice, ceea ce a adus la faptul că aproape de loc nu sunt reflectate în subcompetențe.</p> <p><i>Recomandări:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Includerea în curriculum a celor 9 competențe-cheie preconizate în Codul Educației aprobat în anul 2014.</i> 2. <i>Modificarea sistemului de Competențe transdisciplinare în contextul noului sistem de competențe-cheie determinat de Codul Educației.</i> 3. <i>Modernizarea sistemului de competențe specifice și subcompetențe în corelare cu modernizarea sistemelor de competențe-cheie și transdisciplinare.</i> 4. <i>Evidențierea mai accentuată în curriculum a conținutului comprehensiv al fiecăreia dintre cele 8 competențe specifice la matematică pentru gimnaziu.</i> 5. <i>Amplificarea în formulările competențelor specifice a componentelor competenței: abilități, cunoștințe, valori și atitudini din perspectiva studierii matematicii.</i> 6. <i>Revizuirea fiecărui sistem de subcompetențe preconizat pentru compartimentele matematice în contextul corelării cu sistemul de competențe specifice și competențele transdisciplinare și competențele-cheie, prioritare pentru compartimentul respectiv.</i> 7. <i>Completarea sistemelor de subcompetențe la compartimentele: Clasa a V-a: I. Numere naturale – o subcompetență referitoare la mulțimi și operații cu mulțimi; III. Elemente de geometrie și unități de măsură – o subcompetență referitoare la dreptele perpendiculare și dreptele paralele; Clasa a VI-a: III. Numere raționale. Operații cu numere raționale – o subcompetență nouă referitoare la mulțimi și operații cu mulțimi; subcompetența 3.7 din compartimentul III se va transfera la compartimentul IV. Rapoarte și proporții; Clasa a VII-a: II. Numere reale – o subcompetență nouă referitoare la mulțimi și operații cu mulțimi; subcompetența 8.5 va fi reformulată astfel: Utilizarea cazurilor de congruență a triunghiurilor, a criteriilor de congruență a triunghiurilor dreptunghice, a metodei triunghiurilor congruente, a proprietăților triunghiurilor în contexte variate; Clasa a VIII-a: I. Recapitulare și completări – o subcompetență nouă referitoare la mulțimi și operații cu mulțimi; corectarea numerotării subcompetențelor la compartimentul III. Șiruri. Funcții. IV. Ecuatii, inecuații, sisteme – o subcompetență nouă Rezolvarea inecuațiilor de gradul I cu o necunoscută și a sistemelor de inecuații de gradul I cu o necunoscută; V. Ecuatii de gradul II – o subcompetență nouă Rezolvarea ecuațiilor de gradul II în diverse contexte; Subcompetența 8.4 se va reformula astfel: Aplicarea criteriilor de asemănare a triunghiurilor și a metodei triunghiurilor asemenea în rezolvarea unor probleme practice și/sau din diverse domenii, Includerea în sistemul de subcompetențe preconizat pentru clasa a VIII-a a subcompetențelor relative elementelor de calcul financiar. Clasa a IX-a: III: Funcții. – o nouă subcompetență referitoare la aplicarea funcțiilor studiate și a proprietăților acestora în diverse contexte și domenii.</i> 8. <i>Redistribuirea în curriculumul pentru clasa a VI-a a subcompetenței 3.7 din compartimentul III. Numere raționale. Operații cu numere raționale în compartimentul IV. Rapoarte și proporții.</i> 9. <i>Amplificarea în sistemul de subcompetențe a aspectelor de formare a competențelor digitale în cadrul studierii matematicii în gimnaziu.</i>

II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL

A. PPROFILUL REAL

În măsură suficientă competențele specifice și subcompetențele, preconizate pentru profilul real, reflectă adecvat competențele-cheie și competențele transdisciplinare, prioritare pentru disciplina Matematică, preconizate în anul 2010. Sistemul de competențe specifice trebuie să fie modificat în viitorul curriculum conform recomandărilor de mai jos. Formulările competențelor specifice disciplinei și a subcompetențelor în plan structural și taxonomic sunt acceptabile cu unele recomandări. **Competențe digitale** mai puțin sunt oglindite în competențele specifice, ceea ce a adus la faptul că aproape de loc nu sunt reflectate în sub-competențe.

Recomandări:

1. *Includerea în curriculum a celor 9 competențe-cheie preconizate în Codul Educației aprobat în anul 2014.*
2. *Modificarea sistemului de Competențe transdisciplinare în contextul noului sistem de competențe-cheie determinat de Codul Educației.*
3. *Modernizarea sistemului de competențe specifice și subcompetențe în corelare cu modernizarea sistemelor de competențe-cheie și transdisciplinare.*
4. *Micșorarea numărului de competențe specifice de la 10 la 8 prin excluderea următoarelor competențe specifice:*
 - **3. Folosirea terminologiei și a notațiilor specifice matematicii în situații reale și/sau modelate** (Ea se conține în competența specifică 2).
 - **8. Selectarea mulțimea de informații culese sau indicate a datelor necesare pentru rezolvarea problemelor date sau formularea unor concluzii** (ea se conține în celelalte competențe specifice).
5. *Reformularea competenței specifice 4 în următoarea redactare: **Rezolvarea problemelor, situațiilor-problemă și analiza rezolvării acestora în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității și al semnificației rezultatelor.***
6. *Evidențierea mai accentuată în curriculum a conținutului comprehensiv al fiecăreia dintre cele 8 competențe specifice la matematică pentru liceu, profilul real.*
7. *Amplificarea în formulările competențelor specifice a componentelor competenței: abilități, cunoștințe, valori și atitudini din perspectiva studierii matematicii.*
8. *Revizuirea fiecărui sistem de subcompetențe preconizat pentru compartimentele matematice în contextul corelării cu sistemul de competențe specifice și competențele transdisciplinare și competențele-cheie, prioritare pentru compartimentul respectiv.*
9. *Completarea sistemelor de subcompetențe la compartimentele: **Clasa a X-a: II. Mulțimi** – o subcompetență nouă referitoare la aplicarea elementelor de logică matematică în diverse contexte. **III. Funcții. Ecuatii. Inecuații. Sisteme și totalități** – o subcompetență nouă referitoare la aplicarea funcțiilor studiate și a proprietățile acestora în rezolvări de probleme în situații reale și/sau modelate; **IV. Elemente de trigonometrie** – o subcompetență nouă referitoare la aplicarea funcțiilor trigonometrice studiate și a proprietăților acestora în diverse contexte; **VI. Elemente de combinatorică. Binomul lui Newton** – o subcompetență referitoare la rezolvarea problemelor combinatorice în diverse situații reale și/sau modelate; **Clasa a XII-a: III. Elemente de statistică matematică** – o subcompetență nouă referitoare la rezolvarea problemelor de calcul financiar în diverse contexte;*
10. *Excluderea din listă a subcompetențelor 2.2, 2.3, 2.4, clasa a X-a; 2.3, 4.9, 6.6, 7.6, 8.2, clasa a XI-a; 1.4, clasa a XII-a.*
11. *Amplificarea în sistemul de subcompetențe a aspectelor de formare a competențelor digitale în cadrul studierii matematicii în gimnaziu.*

B. PROFILUL UMANIST

Sistemul de competențe specifice și a subcompetențelor pentru profilul umanist trebuie să fie modificat în viitorul curriculum, conform recomandărilor de mai jos.

Recomandări:

1. *Continuarea formării și dezvoltării celor 8 competențe specifice, stipulate în curriculumul de matematică pentru gimnaziu.*

		<p>2. <i>Reactualizarea sistemelor de subcompetențe în corelare cu competențele specifice, competențele transdisciplinare pentru liceu, competențele-cheie și conținuturile propuse spre studiere la profilul umanist.</i></p>
1.4.	<p><i>Componenta</i> Conținuturi, unități de conținuturi</p>	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</p> <p>Conținuturile propuse spre studiere sunt rațional structurate pe unități. Asigură formarea de competențe și sunt necesare pentru studierea altor discipline școlare. Sunt relevante și accesibile pentru elevi. În ansamblu, conținuturile propuse spre studiere la matematică în gimnaziu sunt actuale, semnificative și relevante. Conținuturile preconizate pentru studiere la Matematică în gimnaziu au valoare practică, sunt semnificative și pentru existența cotidiană a elevilor.</p> <p><i>Recomandări:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Păstrarea majorității conținuturilor și în viitorul curriculum, dar concretizarea și simplificarea profunzimii studierii acestora.</i> 2. <i>Reglementarea în conținuturi în detalii a profunzimii privind studierea conceptelor matematice.</i> 3. <i>Includerea în conținuturile preconizate pentru clasa a VIII-a a subiectului Elemente de calcul financiar.</i> 4. <i>Excluderea din conținuturi a subiectelor:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Compunerea de ecuații simple și probleme care conduc la utilizarea operațiilor studiate (inclusiv elemente de organizare a datelor) (Clasa a V-a);</i> - <i>Scrierea numerelor raționale în diverse forme (Clasa a VI-a);</i> - <i>Rezolvarea în Q a ecuațiilor referitoare la aflarea termenului necunoscut al unei proporții (Clasa a VI-a);</i> - <i>Demonstrația unor identități simple (Clasa a VII-a);</i> - <i>Construcția (utilizând rigla și compasul) a triunghiurilor după cazurile LUL, ULU, LLL (Clasa a VII-a);</i> - <i>Mulțimi de numere (clasa a VIII-a);</i> - <i>Operații cu numere (reuniunea, intersecția, diferența) (Clasa a VIII);</i> - <i>Proprietățile probabilității (Clasa a VIII-a);</i> - <i>Graficul funcției (clasa a IX-a);</i> - <i>Proprietăți generale ale funcției (zerouri, monotonie, semn, extreme) (Clasa a IX-a);</i> - <i>Unghiuri. Clasificarea unghiurilor. Proprietăți. (Clasa a IX-a);</i> - <i>Triunghi. Elementele triunghiului. Clasificarea triunghiurilor (Clasa a IX-a).</i> 5. <i>Excluderea suprasolicitării elevilor la matematică prin respectarea de către profesori a rigorilor curriculumului privind conținuturile propuse spre studiere și profunzimea acestora.</i> <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL</p> <p>A. PROFILUL REAL</p> <p>Conținuturile propuse spre studiere sunt rațional structurate pe unități. Asigură formarea de competențe și sunt necesare pentru studierea altor discipline școlare. Sunt relevante și accesibile pentru elevi. În ansamblu, conținuturile propuse spre studiere la matematică în liceu, profilul real, sunt actuale, semnificative și relevante. Conținuturile preconizate pentru studiere la Matematică în liceu, profilul real, au valoare practică, sunt semnificative și pentru existența cotidiană a elevilor.</p> <p><i>Recomandări:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Păstrarea majorității conținuturilor și în viitorul curriculum, dar concretizarea și simplificarea profunzimii studierii acestora.</i> 2. <i>Reglementarea în conținuturi în detalii a profunzimii privind studierea conceptelor matematice.</i> 3. <i>Redistribuirea conținuturilor „Noțiunea de propoziție matematică. Valoarea de adevăr a propoziției. Noțiunile de axiomă, teoremă. Teoremă reciprocă, condiții necesare și suficiente. Metoda reducerii la absurd” din compartimentul V la compartimentul II (Clasa a X-a).</i> 4. <i>Reformularea unității de conținut II. Mulțimi în II. Elemente de logica matematică și teoria mulțimilor (Clasa a X-a).</i> 5. <i>Excluderea suprasolicitării elevilor la matematică prin respectarea de către profesori a rigorilor curriculumului privind conținuturile propuse spre studiere și profunzimea acestora.</i> <p>B. PROFILUL UMANIST</p>

		<p>Conținuturile matematice, propuse în curriculumul proiectat pentru studiere la profilul umanist, sunt dificile, nu sunt semnificative și relevante pentru elevi.</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Reactualizarea conținuturilor pentru profilul umanist în contextul competențelor specifice stipulate și în corelare cu obiectivul major privind studierea matematicii la profilul umanist: Matematica este o disciplină obligatorie de cultură generală, necesară pentru rezolvarea unor probleme practice din cotidian, probleme accesibile din alte științe și domenii: sociale, economice, politice etc.</i> 2. <i>Accentuarea prin conținuturile propuse a aplicabilității modelelor matematice studiate în diverse domenii.</i> 3. <i>Reactualizarea sistemelor de activități de învățare stipulate pentru unitățile de conținuturi propuse spre studiere la profilul umanist.</i>
1.5.	<p><i>Componenta</i> Sugestii metodologice/ strategii didactice</p>	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</p> <p>Componenta Strategii didactice:orientări generale conține sugestii binevenite privind aplicarea strategiilor și tehnologiilor didactice ce contribuie la majorarea accesibilității învățării, realizarea conexiunilor interdisciplinare, conexiunilor cu viața cotidiană. Sunt accentuate unele strategii și tehnologii de promovare a învățării active. Aceste sugestii trebuie să fie păstrate în viitorul curriculum cu următoarele recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Amplificarea în viitorul curriculum la matematică a aspectelor privind aplicarea strategiilor și tehnologiilor didactice ce contribuie la majorarea accesibilității învățării .</i> 2. <i>Amplificarea în viitorul curriculum la matematică a aspectelor privind aplicarea strategiilor și tehnologiilor didactice de promovare a învățării active și a realizării accesibilității studierii matematicii.</i> 3. <i>Amplificarea aspectelor privind aplicarea strategiilor și tehnologiilor didactice de majorare a interesului și motivației pentru matematică.</i> 4. <i>Modificarea formulării componentei VII a curriculumului proiectat astfel: VII. Strategii și tehnologii didactice: orientări generale.</i> 5. <i>Completarea sistemelor de activități de învățare pentru fiecare compartiment al curriculumului pentru gimnaziu, în corelare cu subcompetențele corespunzătoare și competențele preconizate pentru formare, inclusiv, privind aplicarea mijloacelor de învățământ la matematică.</i> 6. <i>Includerea unor aspecte metodologice referitoare la realizarea incluziunii în procesul educațional la matematică. Includerea unor aspecte metodologice referitoare la formarea competențelor digitale în procesul educațional la matematică în gimnaziu.</i> <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL (Profilul real, Profilul umanist)</p> <p>Componenta Strategii didactice:orientări generale conține sugestii binevenite privind aplicarea strategiilor și tehnologiilor didactice ce contribuie la majorarea accesibilității învățării, realizarea conexiunilor interdisciplinare, conexiunilor cu viața cotidiană. Sunt accentuate unele strategii și tehnologii de promovare a învățării active. Aceste sugestii trebuie să fie păstrate în viitorul curriculum cu următoarele recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Amplificarea în viitorul curriculum la matematică a aspectelor privind aplicarea strategiilor și tehnologiilor didactice ce contribuie la majorarea accesibilității învățării .</i> 2. <i>Amplificarea în viitorul curriculum la matematică a aspectelor privind aplicarea strategiilor și tehnologiilor didactice de promovare a învățării active a matematicii.</i> 3. <i>Amplificarea aspectelor privind aplicarea strategiilor și tehnologiilor didactice de majorare a interesului și motivației pentru matematică.</i> 4. <i>Modificarea formulării componentei VII a curriculumului proiectat astfel: VII. Strategii și tehnologii didactice: orientări generale.</i> 5. <i>Completarea sistemelor de activități de învățare pentru fiecare compartiment al curriculumului pentru liceu, în corelare cu subcompetențele corespunzătoare și competențele preconizate pentru formare, inclusiv, privind aplicarea mijloacelor de învățământ la matematică în liceu.</i> 6. <i>Includerea unor aspecte metodologice referitoare la realizarea incluziunii în procesul educațional la matematică.</i>

		<p>7. <i>Includerea unor aspecte metodologice referitoare la formarea competențelor digitale în procesul educațional la matematică în liceu.</i></p> <p>8. <i>Amplificarea aspectelor metodologice privind specificul predării-învățării-evaluării matematicii la profilul real în comparație cu profilul umanist.</i></p>
1.6.	Componenta Evaluarea	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</p> <p>În curriculum sunt prezente aspecte relevante (principii, strategii, tehnologii) privind specificul evaluării rezultatelor școlare la matematică. Curriculumul subliniază caracterul integral al evaluării în procesul educațional (predare-învățare-evaluare). Sugestiile de evaluare sunt clare în raport cu principiile promovate la nivel de politici educaționale. Activitățile de evaluare sunt relevante.</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Includerea în curriculum a principiilor evaluării rezultatelor școlare determinate de Cadrul de referință a Curriculumului Național, 2017.</i> 2. <i>Includerea în curriculum a standardelor de eficiență a învățării.</i> 3. <i>Amplificarea în viitorul curriculum la matematică a aspectelor privind realizarea paradigmei evaluării rezultatelor școlare pe bază de competențe.</i> 4. <i>Accentuarea specificului implementării paradigmei evaluării rezultatelor școlare pe bază de competențe la matematică.</i> 5. <i>Includerea în curriculum a criteriilor, cerințelor (normelor) privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina Matematica din perspectiva formării competențelor.</i> 6. <i>Modificarea formulării componentei VIII a curriculumului proiectat astfel: Strategii și tehnologii de evaluare.</i> 7. <i>Includerea unor aspecte metodologice referitoare la evaluarea matematicii în gimnaziu în contextul realizării incluziunii școlare.</i> <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL (Profilul real, Profilul umanist)</p> <p>În curriculum sunt prezente aspecte relevante (principii, strategii, tehnologii) privind specificul evaluării rezultatelor școlare la matematică. Curriculumul subliniază caracterul integral al evaluării în procesul educațional (predare-învățare-evaluare). Sugestiile de evaluare sunt clare în raport cu principiile promovate la nivel de politici educaționale. Activitățile de evaluare sunt relevante.</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Includerea în curriculum a principiilor evaluării rezultatelor școlare determinate de Cadrul de referință al Curriculumului Național, 2017.</i> 2. <i>Includerea în curriculum a standardelor de eficiență a învățării.</i> 3. <i>Amplificarea în viitorul curriculum la matematică a aspectelor privind realizarea paradigmei evaluării rezultatelor școlare pe bază de competențe.</i> 4. <i>Accentuarea specificului implementării paradigmei evaluării rezultatelor școlare pe bază de competențe la matematică.</i> 5. <i>Includerea în curriculum a criteriilor, cerințelor (normelor) privind aprecierea și notarea elevilor la disciplina Matematică din perspectiva formării competențelor.</i> 6. <i>Modificarea formulării componentei VIII a curriculumului proiectat astfel: Strategii și tehnologii de evaluare.</i> 7. <i>Includerea unor aspecte metodologice referitoare la realizarea evaluării la matematică în cadrul realizării incluziunii școlare.</i>
Partea 2. Evaluarea curriculumului disciplinar din perspectiva interdisciplinarității și transdisciplinarității		
2.1.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/ finalități	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</p> <p>Competențele specifice și sistemul de subcompetențe din curriculumul la matematică în gimnaziu contribuie la realizarea principiului interdisciplinarității. Activitățile de învățare în măsură suficientă contribuie la realizarea conexiunilor intra- și interdisciplinare.</p> <p>Recomandăm:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Revizuirea sistemului de competențe transdisciplinare pentru gimnaziu în conformitate cu prevederile competențelor-cheie stipulate în Codul Educației.</i> 2. <i>Amplificarea în cadrul subcompetențelor și a activităților de învățare la matematică a aspectelor de realizare a conexiunilor interdisciplinare.</i> 3. <i>Păstrarea în viitorul curriculum de matematică pentru gimnaziu a recomandărilor privind realizarea diverselor tipuri de conexiuni în</i>

		<p><i>cadru</i> studierii matematicii, prezentate în diverse compartimente ale curriculumului modernizat de matematică pentru gimnaziu.</p> <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL (Profilul real, Profilul umanist)</p> <p>Competențele specifice și sistemul de subcompetențe din curriculumul la matematică în gimnaziu contribuie la realizarea principiului interdisciplinarității. Activitățile de învățare în măsură suficientă contribuie la realizarea conexiunilor intra- și interdisciplinare.</p> <p><i>Recomandăm:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Revizuirea sistemului de competențe transdisciplinare pentru liceu în conformitate cu prevederile competențelor-cheie stipulate în Codul Educației.</i> 2. <i>Amplificarea în cadrul subcompetențelor și a activităților de învățare la matematică a aspectelor de realizare a conexiunilor interdisciplinare.</i> 3. <i>Păstrarea în viitorul curriculum de matematică pentru liceu a recomandărilor privind realizarea diverselor tipuri de conexiuni în cadrul studierii matematicii, prezentate în diverse compartimente ale curriculumului modernizat de matematică pentru liceu.</i>
2.2.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de unități de conținuturi	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</p> <p>În curriculumul de Matematică pentru gimnaziu sunt prezente aspecte referitoare la realizarea principiului interdisciplinarității, inclusiv la nivel de unități de conținuturi. Profesorii de matematică sunt obligați să prezinte în cadrul studierii matematicii exemple de aplicare a matematicii la fizică, chimie, biologie, informatică etc. Pentru multe unități de conținuturi la matematică sunt formulate subcompetențe și activități de învățare ce contribuie la realizarea principiului interdisciplinarității.</p> <p><i>Recomandări:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Corelarea curriculumului la Matematică cu curricula la Fizică, Chimie, Biologie, Informatică etc.</i> 2. <i>Amplificarea în viitorul curriculum în cadrul subcompetențelor și a activităților de învățare propuse la matematică a aspectelor de realizare a conexiunilor interdisciplinare, inclusiv la nivel de conținuturi.</i> 3. <i>Includerea în Ghidul de implementare a curriculumului pentru gimnaziu a unor tehnologii didactice privind realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi.</i> 4. <i>Includerea în conținuturi de către autorii de manuale de matematică a mai multor aspecte de natură care să favorizeze conexiunile intra- și interdisciplinare.</i> <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL (Profilul real, Profilul umanist)</p> <p>În curriculumul de Matematică pentru liceu sunt prezente aspecte referitoare la realizarea principiului interdisciplinarității, inclusiv la nivel de unități de conținuturi. Profesorii de matematică sunt obligați să prezinte în cadrul studierii matematicii exemple de aplicare a matematicii în fizică, chimie, biologie, informatică etc. Pentru multe unități de conținuturi la matematică sunt formulate sub-competențe și activități de învățare ce contribuie la realizarea principiului interdisciplinarității.</p> <p><i>Recomandări:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Corelarea curriculumului la Matematică pentru liceu cu curricula la Fizică, Chimie, Biologie, Informatică etc.</i> 2. <i>Amplificarea în viitorul curriculum în cadrul subcompetențelor și a activităților de învățare propuse la matematică a aspectelor de realizare a conexiunilor interdisciplinare, inclusiv la nivel de conținuturi.</i> 3. <i>Includerea în Ghidul de implementare a curriculumului pentru gimnaziu a unor tehnologii didactice privind realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi.</i> 4. <i>Includerea în conținuturi de către autorii de manuale de matematică a mai multor aspecte de natură care să favorizeze conexiunile intra- și interdisciplinare.</i>
2.3.	Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</p> <p>Testele de evaluare a rezultatelor școlare la matematică, propuse la examenul de absolvire a gimnaziului, nu conțin, deocamdată, itemi/sarcini din perspectiva interdisciplinarității. Manualele modernizate, deja, propun mai multe exerciții,</p>

		<p>sarcini, activități la evaluările sumative în contextul realizării <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a rezultatelor școlare la matematică.</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Amplificarea în viitorul curriculum a necesității realizării <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a rezultatelor școlare, inclusiv, la matematică. 2. Includerea în Ghidul de implementare a curriculumului de matematică pentru gimnaziu a unor exemple de teste și tehnologii de evaluare la matematică în contextul formării competențelor. 3. Includerea în manualele de matematică pentru gimnaziu a unor exemple de teste și tehnologii de evaluare în contextul formării competențelor. 4. Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a rezultatelor școlare în cadrul examenului de absolvire a gimnaziului la matematică. <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL (Profilul real, Profilul umanist)</p> <p>Testele de evaluare a rezultatelor școlare la matematică, propuse la examenul de BAC, nu conțin, deocamdată, itemi/sarcini din perspectiva interdisciplinarității. Manualele modernizate, deja, propun mai multe exerciții, sarcini, activități la evaluările sumative în contextul realizării <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a rezultatelor școlare la matematică.</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Amplificarea în viitorul curriculum a necesității realizării <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a rezultatelor școlare, inclusiv, la matematică. 2. Includerea în Ghidul de implementare a curriculumului de matematică pentru liceu a unor exemple de teste și tehnologii de evaluare la matematică în contextul formării competențelor. 3. Includerea în manualele de matematică pentru liceu a unor exemple de teste și tehnologii de evaluare în contextul formării competențelor. 4. Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a rezultatelor școlare în cadrul examenului BAC la matematică.
2.4.	Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</p> <p>Unitățile de conținut propuse spre studiere la matematică în gimnaziu nu pot fi integrate în cadrul mai multor discipline. Ele reprezintă fundamente științifice pe care se bazează toate disciplinele școlare studiate în gimnaziu. Cunoștințele dobândite în cadrul studierii unităților de conținut la matematică în gimnaziu se aplică la studierea conținuturilor la alte discipline.</p> <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL (Profilul real, Profilul umanist)</p> <p>Unitățile de conținut propuse spre studiere la matematică în liceu la ambele profiluri nu pot fi integrate în cadrul mai multor discipline. Ele reprezintă fundamente științifice pe care se bazează toate disciplinele școlare studiate în liceu. Cunoștințele dobândite în cadrul studierii unităților de conținut la matematică în liceu se aplică la studierea conținuturilor altor discipline.</p>
		Partea 3. Designul și integralitatea curriculumului
3.1.	Structura curriculumului	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL</p> <p>Structura curriculumului modernizat de matematică pentru gimnaziu este acceptată și una funcțională. Componentele sunt raționale și relevante. Consecutivitatea componentelor se acceptă.</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Păstrarea structurii și pentru viitorul curriculum de matematică în gimnaziu. 2. Modificarea formulărilor componentelor VII și VIII a curriculumului astfel: VII. Strategii și tehnologii didactice: orientări generale și VIII. Strategii și tehnologii de evaluare. <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL (Profilul real, Profilul umanist)</p> <p>Structura curriculumului modernizat de matematică pentru liceu este acceptată și una funcțională. Componentele sunt raționale și relevante. Consecutivitatea componentelor se acceptă.</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Păstrarea structurii și pentru viitorul curriculum de matematică pentru liceu.

		2. <i>Modificarea formulărilor componentelor VII și VIII a curriculumului astfel: VII. Strategii și tehnologii didactice: orientări generale și VIII. Strategii și tehnologii de evaluare.</i>
3.2.	Designul curriculumului	<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL Designul copertei curriculumului la matematică pentru gimnaziu nu este acceptabil. Este acceptată plasarea în pagini a materialelor. <i>Recomandări:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Modernizarea aspectul estetic al copertei curriculumului la Matematică pentru gimnaziu.</i> 2. <i>Corectarea erorilor tehnice și greșelilor de tipar la paginile 13 (subcompetența 1.1), 21 (subcompetența 4.5), 23 (subcompetența 5.10), 28 (numerotarea incorectă a subcompetențelor), 31 (subcompetența 7.8), 34 (subcompetența 1.7), 36-37 (numerotarea incorectă a subcompetențelor), 49 (subcompetența 3.1), 50 (subcompetența 3.5), 55 (subcompetența 7.2).</i> <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL (Profilul real, Profilul umanist) Designul copertei curriculumului la matematică pentru liceu nu este acceptabil. Este relevantă plasarea în pagini a materialelor. <i>Recomandări:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Modernizarea aspectului estetic al copertei curriculumului la Matematică pentru liceu.</i>
Partea 4. Concluzii generale și recomandări privind reactualizarea curriculumului la matematică		
		<p>I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL Concluzii generale: <i>Curriculumul proiectat la matematică pentru gimnaziu poate fi îmbunătățit și îmbogățit cu aspectele propuse în acest Raport.</i> Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Reactualizarea curriculumului la matematică se va efectua ținând cont de concluziile și recomandările experților.</i> 2. <i>Includerea în curriculum a sistemului reactualizat de competențe transdisciplinare în corelare cu finalitățile educaționale determinate de Codul Educației al republicii Moldova.</i> 3. <i>Includerea în curriculum a definiției modernizate a conceptului competență școlară, definiție propusă de documentul Cadrul de referință a Curriculumului Național, 2017:</i> 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. 4. <i>Includerea în componentele Preliminarii, Concepția didactică a disciplinei și Strategii didactice: orientări generale a curriculumului proiectat aspecte relevante privind paradigmele Școala prietenoasă copilului, Educația centrată pe elev, Educația incluzivă.</i> 5. <i>Completarea listei bibliografice din curriculumul proiectat cu noi surse referitoare la promovarea diverselor aspecte ale învățării active și a evaluării în bază de competențe.</i> 6. <i>Includerea de către autorii de manuale de matematică în conținuturi a mai multor aspecte de natură care să favorizeze conexiunile intra- și interdisciplinare.</i> 7. <i>Realizarea unui studiu privind eficiența utilizării de către absolvenții gimnaziului a competențelor formate prin implementarea curriculumului.</i> 8. <i>Realizarea unui studiu privind atingerea de către absolvenții gimnaziului a indicatorilor de performanță prevăzuți în Standardele de eficiență a învățării.</i> 9. <i>Reactualizarea politicii formării profesionale continue a cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale ale acestora.</i> 10. <i>Majorarea calității formării profesionale inițiale a viitorilor profesori de matematică privind competențele profesionale ale acestora, inclusiv, referitoare la implementarea curriculumului proiectat.</i> 11. <i>Realizarea formării profesionale continue în contextul amplificării valorificării competențelor profesionale ale cadrelor didactice în procesul implementării curriculumului proiectat.</i> 12. <i>Editarea de către Ministerul de resort a unui număr mai mare de exemplare de curriculum, inclusiv, la matematică. Managerii școlari vor asigura fiecare cadru didactic cu curriculumul la disciplină.</i> 13. <i>Editarea de către Ministerul de resort a unui număr mai mare de exemplare de Ghiduri de implementare a curriculumului, inclusiv, la matematică. Managerii școlari vor asigura fiecare cadru didactic cu Ghidul de implementare a curriculumului la disciplină.</i> 14. <i>Asigurarea pe gratis a cadrelor didactice cu produsele curriculare de calitate, necesare pentru implementarea curriculumului la fiecare disciplină, inclusiv la matematică.</i> 15. <i>Modernizarea Standardelor de eficiență a învățării matematicii în gimnaziu.</i> 16. <i>Elaborarea și realizarea unui program educațional la nivel de republică referitor la informarea elevilor și părinților privind rigorile curriculumului proiectat și a politicii educaționale a statului.</i> <p>II. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL (Profilul real, Profilul umanist)</p>

Concluzii generale: *Curriculumul proiectat la matematică pentru liceu poate fi îmbunătățit și îmbogățit cu aspectele propuse în acest Raport.*

Recomandări:

1. *Reactualizarea curriculumului la matematică se va efectua ținând cont de concluziile și recomandările experților.*

2. *Includerea în curriculum a sistemului reactualizat de competențe transdisciplinare în corelare cu finalitățile educaționale determinate de Codul Educației al republicii Moldova.*

3. *Includerea în curriculum a definiției modernizate a conceptului **competență școlară**, definiție propusă de documentul Cadrul de referință a Curriculumului Național, 2017:*

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.

4. *Includerea în componentele **Preliminarii, Concepția didactică a disciplinei și Strategii didactice: orientări generale** a curriculumului proiectat aspecte relevante privind paradigmele Școala prietenoasă copilului, Educația centrată pe elev, Educația incluzivă.*

5. *Reactualizarea esențială a curriculumului la matematică de liceu, profilul umanist: **reactualizarea sistemului de competențe specifice, a sistemelor de subcompetențe, a activităților de învățare și evaluare; reactualizarea conținuturilor propuse spre studiere.***

6. *Completarea listei bibliografice din curriculumul proiectat cu noi surse referitoare la promovarea diverselor aspecte ale învățării active și a evaluării în bază de competențe.*

7. *Includerea de către autorii de manuale de matematică în conținuturi a mai multor aspecte de natură care să favorizeze conexiunile intra- și interdisciplinare.*

8. *Realizarea unui studiu privind eficiența utilizării de către absolvenții liceului a competențelor formate prin implementarea curriculumului.*

9. *Realizarea unui studiu privind atingerea de către absolvenții liceului a indicatorilor de performanță prevăzuți în Standardele de eficiență a învățării.*

10. *Reactualizarea politicii formării profesionale continue a cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale ale acestora.*

11. *Majorarea calității formării profesionale inițiale a viitorilor profesori de matematică privind competențele profesionale ale acestora, inclusiv, referitoare la implementarea curriculumului proiectat în liceu.*

12. *Realizarea formării profesionale continue în contextul amplificării valorificării competențelor profesionale ale cadrelor didactice în cadrul implementării curriculumului proiectat.*

13. *Editarea de către Ministerul de resort a unui număr mai mare de exemplare de curriculum, inclusiv, la matematică. Managerii școlari vor asigura fiecare cadru didactic cu curriculumul la disciplină.*

14. *Editarea de către Ministerul de resort a unui număr mai mare de exemplare de Ghiduri de implementare a curriculumului, inclusiv, la matematică. Managerii școlari vor asigura fiecare cadru didactic cu Ghidul de implementare a curriculumului la disciplină.*

15. *Asigurarea pe gratis a cadrelor didactice cu produsele curriculare de calitate, necesare pentru implementarea curriculumului la fiecare disciplină, inclusiv la matematică.*

16. *Modernizarea Standardelor de eficiență a învățării matematicii în liceu.*

17. *Editarea manualelor de matematică separate pentru profilul real și profilul umanist.*

18. *Elaborarea și realizarea unui program educațional la nivel de republică referitor la informarea elevilor și părinților privind rigorile curriculumului proiectat și a politicii educaționale a statului.*

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului la disciplina *Fizică*, gimnaziu

Experți:

- ❖ VICTOR PĂGÎNU, consultant principal, grad didactic superior, MECC.
- ❖ ION BOTGROS, dr., conf. univ., IȘE.
- ❖ VIOREL BOCANCEA, dr., conf. univ., grad didactic superior, UST.
- ❖ VICTOR CIUVAGA, profesor, grad didactic superior, LT „Constantin Stere”, or. Soroca.
- ❖ SVETLANA BELEAEVA, profesor, grad didactic superior, LT „Mihail Koțiubinski”, mun. Chișinău.

INTRODUCERE	
<p>Evaluarea curriculumului la disciplina școlară FIZICĂ are ca scop aprecierea valorii și meritului documentului curricular din perspectiva dezvoltării acestuia.</p> <p>Evaluarea curriculumului la disciplina școlară FIZICĂ a fost realizată în baza unui sistem de criterii de evaluare (<i>pertinență, conformitate, adecvare conceptuală, relevanță, coerență, aplicabilitate, accesibilitate, eficacitate, continuitate, adevărate, fezabilitate, adecvarea finalităților etc.</i>) și a unui set de indicatori concretizați prin întrebări evaluative (incluse în algoritmul evaluării curriculumului școlar și a unor produse curriculare proiectate, un chestionar pentru cadre didactice elaborate de către Institutul de Științe ale Educației).</p>	
Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE	
1.1.	<p>Componenta Preliminarii</p> <p><i>În componenta Preliminarii curriculumul gimnazial este caracterizat ca document normativ de bază ce descrie condițiile învățării și finalitățile ce trebuie atinse la fizică, exprimate în termeni de competențe, conținuturi și activități de învățare, fiind eficientă în cazul când procesul educațional va fi centrat pe elev. Corespunde etapei de trecere de la un curriculum centrat pe obiective la cel centrat pe competențe. Este adresat profesorilor de fizică, elevilor de la treapta gimnazială, autorilor de manuale și de diverse materiale didactice.</i></p> <p><i>Sugestii de dezvoltare. La actuala etapă de dezvoltare, în componenta Preliminarii sunt necesare unele completări reieșind din prevederile Codului Educației, din criteriile stabilite pentru etapa actuală de dezvoltare curriculară. Considerăm, că rubrica Administrarea disciplinei nu necesită schimbări.</i></p>
1.2.	<p>Componenta Repere conceptuale/concepție</p> <p><u>Concluzii.</u> <i>În Concepția didactică a disciplinei Fizică sunt prezentate conceptele de bază cu privire la perfecționarea curriculumului gimnazial de fizică la etapa dată (condițiile și cerințele trecerii de la un curriculum centrat pe obiective la cel centrat pe competențe, definiția «competenței»).</i></p> <p><i>Perfecționarea curriculumului gimnazial de fizică în termeni de competență (an. 2010), a avut semnificația de a forma la elevi competența de cunoaștere științifică raportată la gradul de complexitate al informației științifice la treapta gimnazială în corelare cu potențialul intelectual al elevului de această vârstă. Importanța acestei competențe rămâne în permanență, actuală.</i></p> <p><i>Sugestii de dezvoltare. Procesul actual de dezvoltare a curriculumului necesită unele completări, o prezentare mai detaliată în corespundere cu politicile educaționale actuale. În aspectul centrării pe interdisciplinaritate se mai poate de completat. Definiția competenței necesită o reformulare mai pe înțelesul profesorilor, părinților.</i></p>
1.3.	<p>Componenta Competențe</p> <p><u>Concluzii.</u></p> <p><u>Competențele-cheie/transversale.</u> <i>Cele 10 competențe-cheie din Curriculumul gimnazial la Fizică nu corespund totalmente cu competențele-cheie din Codul Educației (art.11, (2)).</i></p> <p><u>Competențe transdisciplinare pentru treapta gimnazială de învățământ.</u></p> <p><i>Fiecare competență transdisciplinară are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează.</i></p> <p><u>Competențe specifice disciplinei. Subcompetențe.</u></p> <p><i>Cele 5 competențe specifice disciplinei „Fizică” reflectă competențele-cheie specificate și sunt orientate spre idealul educațional, specificat în curriculumul disciplinei școlare. Toate 5 competențe specifice dezvoltă la elevi atitudini, valorifică disponibilități creative.</i></p> <p><i>Considerăm, că nu sunt necesare redistribuiri ale competențelor transdisciplinare, competențelor specifice în succesiunea anilor de studii.</i></p> <p><i>Formularea subcompetențelor este accesibilă și corectă în plan structural și taxonomic.</i></p>

	<p><i>Este asigurată corelarea competențelor-cheie, competențelor specifice și a sub-competențelor pe verticală, cât și pe orizontală.</i></p> <p><i>Fiecare competență specifică și subcompetență are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează, cu unele excepții pentru subcompetențe:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Calcularea rezultantei a două sau mai multe forțe coliniare;</i> - <i>Investigarea experimentală a legii lui Arhimede;</i> - <i>Elaborarea strategiilor și tacticilor de aplicare a mecanismelor simple la soluționarea diverselor situații cotidiene;</i> - <i>Investigarea experimentală a câmpului magnetic generat de curentul electric, și a forței electromagnetice;</i> - <i>Asamblarea unui motor electric și confecționarea unui electromagnet.</i> <p><i>Subcompetențele vizate nu sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor.</i></p> <p><i>Conform opiniilor profesorilor, în perioada de implementare a curriculumului modernizat, nu s-a simțit necesitatea în completări cu noi tipuri de competențe specifice.</i></p> <p><i>Nu este solicitată necesitatea restrângerii, reformulării ale competențelor specifice. Considerăm, că numărul competențelor specifice stabilit pentru treapta gimnazială de învățământ este rațional și accesibil elevilor.</i></p> <p><i>Competența-cheie 6: „Competențe digitale, în domeniul TIC” mai puțin sunt oglindite în competențele specifice, ceea ce a adus la faptul că aproape de loc nu sunt reflectate în subcompetențe. La acest capitol se poate de făcut completări.</i></p> <p><i>Finalitățile acoperă un spectru variat de achiziții școlare specifice disciplinei.</i></p> <p><i>Toate competențele specifice dezvoltă atitudini, valorifică disponibilități creative, asigură o gândire critică.</i></p> <p><i>Sub-competențele sunt concrete, relevante.</i></p> <p><i>Totodată, considerăm că trebuie doar completate cu acele subcompetențe care vizează competențele digitale. Să fie clar tuturor beneficiarilor curriculumului care subcompetențe vor asigura formarea achizițiilor digitale, în ce măsură și cu ce instrumente.</i></p> <p><i>Competențele specifice, cât și subcompetențele sunt formulate coerent, lipsite de ambiguități și nu este necesitatea în reformularea lor, doar completate cu cele relatate mai sus.</i></p> <p><i>Așa cum curriculumul disciplinar la Fizică poartă un caracter conciclic (pe spirală), subcompetențele pe parcursul ciclului gimnazial se dezvoltă contuuu, calitativ, crește gradul de complexitate de la clasă la clasă.</i></p> <p><i>Efectuând harta de dezvoltare operațională a subcompetențelor la treapta gimnazială am constatat:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Subcompetențele sunt în permanentă dezvoltare de la clasă la clasă, devenind mai complexe, mai profunde, orientate spre formarea achizițiilor finale specifice treptei gimnaziale.</i> <p><i>Subcompetențele se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studii.</i></p> <p><i>Conținuturile sunt relaționate logic și metodologic cu competențele specifice, cât și cu sub-competențele.</i></p> <p><i>Subcompetențele acoperă domeniile cognitiv, afectiv și psihomotor.</i></p> <p><u>Sugestii de dezvoltare.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>De stabilit o concordanță între cele 10 competențe-cheie din Curriculumul gimnazial la Fizică pentru ca să corespundă totalmente cu competențele-cheie din Codul Educației (art.11, (2)).</i> 2. <i>Se propune de exclus subcompetențele:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Calcularea rezultantei a două sau mai multe forțe coliniare;</i> - <i>Cercetarea experimentală a legii lui Arhimede;</i> - <i>Elaborarea strategiilor și tacticilor de aplicare a mecanismelor simple la soluționarea diverselor situații cotidiene;</i> - <i>Investigarea experimentală a câmpului magnetic generat de curentul electric, și a forței electromagnetice;</i> - <i>Asamblarea unui motor electric și confecționarea unui electromagnet.</i> 3. <i>Considerăm că trebuie de completat cu subcompetențe care vizează competențele digitale.</i>
1.4.	<p>Componenta Conținuturi</p> <p><u>Concluzii.</u></p> <p><i>Unitățile de conținut științific corespund structurii disciplinei Fizică, pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor (noțiunilor), sunt structurate pe unități, asigură formarea de competențe, în ansamblu, sunt selectate și organizate în funcție de vârsta elevilor.</i></p> <p><i>Dar în unele unități de conținut există conținuturi care se propun de a fi excluse din Curriculumul gimnazial.</i></p>

	<p><i>cl. a VI-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eroarea relativă. - Dilatarea termică. <p><i>cl. a VII-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Graficul mișcării. - Relativitatea mișcării. <p><i>cl. a VIII-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecuația calorimetrică. - Legea lui Ohm pentru un circuit întreg. - Rezistența internă a sursei. <p><i>cl. a IX-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acțiunea câmpului electric și a celui magnetic asupra sarcinilor electrice. <p><i>Pentru studierea conținuturilor vizate mai sus elevii nu dispun de aparatul matematic necesar; <u>ar fi mai bine să se regăsească în cursul liceal.</u></i></p> <p><u>Sugestii de dezvoltare (eficientizare) a conținuturilor.</u></p> <p><i>1. Se propune de a exclude din conținuturile curriculare ale treptei gimnaziale (sau să fie aduse în concordanță cu studierea temelor tangente la matematică):</i></p> <p><i>cl. a VI-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eroarea relativă. - Dilatarea termică. <p><i>cl. a VII-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Graficul mișcării. - Relativitatea mișcării. <p><i>cl. a VIII-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecuația calorimetrică. - Legea lui Ohm pentru un circuit întreg. <p><i>cl. a IX-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acțiunea câmpului electric și a celui magnetic asupra sarcinilor electrice. <p><i>2. Se propune de exclus conținuturi / activități de învățare ce corespund subcompetențelor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Calcularea rezultantei a două sau mai multe forțe coliniare (Compunerea forțelor coliniare). - Asamblarea unui motor electric și confecționarea unui electromagnet. <p><i>3. Considerăm că trebuie de completat cu subcompetențe care vizează competențele digitale.</i></p>
<p>1.5.</p>	<p>Componenta Sugestii metodologice și activități de învățare</p> <p>În curriculumul gimnazial de Fizică componenta Sugestii metodologice și activități de învățare, de fapt sunt două separate:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. În cap. VII – Activități de învățare și evaluare pe clase. 2. În cap. VIII – Strategii didactice: orientări generale. <p>Activitățile de învățare sunt relaționate metodologic cu competențele specifice, subcompetențele și conținuturile.</p> <p>În componenta „Strategii didactice: orientări generale” se acordă suficientă atenție la orientarea spre învățarea activă. Se menționează corect că utilizarea metodelor în context interactiv îi vizează atât pe profesori, cât și pe elevi și presupune o participare activă prin efort comun vizând atingerea achizițiilor finale. Metodele centrate pe elev stimulează gândirea și imaginația lui, capacitatea de comunicare, voința, motivația, interesul etc. Activ este elevul care depune un efort de reflecție personală, interioară, abstractă, care întreprinde o activitate mintală de căutare, de cercetare, de redescoperire a adevărilor științifice.</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientarea spre dezvoltarea creativității elevilor; <p>Despre dezvoltarea creativității elevului nu se pomenește nimic în această componentă, doar se menționează că activ este elevul care depune un efort de reflecție personală, interioară, abstractă, care întreprinde o activitate mintală de căutare, de cercetare, de redescoperire a adevărilor științifice, ceea ce nu se poate realiza fără a fi creativ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientarea spre a învăța să înveți; <p>Acestui aspect se merită de acordat o atenție deosebită.</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientarea spre formarea de competențe; <p>Acest aspect este prezentat suficient de bine.</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientarea spre diversificarea formelor și strategiilor didactice; <p>Se menționează că strategia didactică presupune îmbinarea formelor de organizare a activităților elevilor, metodelor și mijloacelor de predare-învățare în cadrul procesului de formare, iar optimizarea acestora reprezintă sensul principal al strategiei și stilului de predare al profesorului dat. Mai sunt rezerve la sugestii de diversificare a metodelor, strategiilor didactice.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • tipologia activităților de învățare; Se clasifică ansamblul metodelor de predare-învățare specifice studierii fizicii. Este binevenită prezentarea diverselor activități de învățare, care conduc la formarea competențelor specifice fizicii. <p><u>Concluzii și sugestii de dezvoltare a acestei componente.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. În componenta Strategii didactice: orientări generale trebuie accentuate modalitățile de integrare a noilor tehnologii în procesul învățării. 2. Se propune de exclus din activități de învățare <ul style="list-style-type: none"> - Confecționarea electromagneților. - Asamblarea unui motor electric. 3. În curriculum trebuie de făcut referință la mai multe surse bibliografice referitoare la integrarea noilor tehnologii în procesul învățării.
1.6.	<p>Componenta Evaluarea rezultatelor școlare În curriculumul gimnazial de Fizică componenta este conținută în cap.IX. Strategii de evaluare. Sugestiile de evaluare sunt clare și în raport cu principiile promovate la nivel de politici educaționale. Relevanța activităților și strategiilor de evaluare este asigurată prin recomandarea metodelor și procedeele alternative de evaluare. Este prezentă suficientă informație despre evaluarea autentică.</p> <p><u>Concluzii și sugestii de dezvoltare a acestei componente.</u></p> <p>În componenta Strategii de evaluare se recomandă includerea principiilor evaluării educaționale, a referințelor la standardele de eficiență a învățării fizicii, la criteriile, cerințele (normele) privind aprecierea și notarea elevilor la fizică (Referențialului de evaluare). Se recomandă includerea surselor bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării rezultatelor școlare ale elevilor în bază de competențe.</p>
Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII	
2.1.	<p>Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități. Da, se realizează predominant, prin competențe în matematică, științe și tehnologii (TIC), dar și competențe de comunicare în l. maternă sau mai puțin, într-o limbă străină, culturale, interculturale, antreprenoriale.</p>
2.2.	<p>Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi. Principiul interdisciplinarității se realizează și la nivel de conținuturi prin conexiuni cu matematica, științe (chimie, biologie) și tehnologii (TIC), Probleme la nivel de gimnaziu: Matematică – realizarea transformărilor matematice, operații cu fracții zecimale, operații cu puteri, trasarea graficelor funcției liniare, operații cu procente, raporturi; Chimie – modelul planetar al atomului, analogia transformărilor de stare cu reacțiile de recombinare a hidrogenului și oxigenului, utilizarea Sistemului periodic al elementelor chimice; Biologie – la studierea radiațiilor radioactive (problemele ecologice legate de accidente la centrale nucleare); Geografie – influența căldurii specifice a apei asupra climei.</p> <p><u>Concluzii și sugestii de dezvoltare a acestei componente.</u></p> <p>Extinderea activităților de învățare prin lărgirea conexiunilor interdisciplinare.</p>
2.3.	<p>Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare. <u>Evaluările finale nu conțin practic sarcini care asigură principiul interdisciplinarității.</u></p>
2.4.	<p>Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline <u>Concluzii și sugestii de dezvoltare a acestei componente.</u> Nu este oportună integrarea unităților de conținut în cadrul integrării Științelor (fizică, chimie, biologie); poate s-ar accepta pentru experimentare integrarea în cl. V-VI, cu păstrarea autonomiei fiecărei discipline (în cazul școlilor mici, un profesor, în urma recalificării va preda toate științele la nivel de gimnaziu, datorită numărului mic de ore).</p>
Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI	
3.1.	<p>Structura curriculumului. Structura curriculumului de fizică are o consecutivitate, raționalitate și consecutivitate reușită a componentelor. Între acestea există o interconexiune bună. Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la conștientizarea esențelor acestora. Lasă de dorit formularea denumirii componentei „Subcompetențe”, care poate fi redenumită.</p>
3.2.	<p>Designul curriculumului.</p>

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

<p>4.1.</p>	<p>Concluzii și aprecieri</p> <p><i>În ansamblu, Curriculumul școlar de fizică pentru gimnaziu (ed. 2010) este un produs de calitate, are o structură rațională, componentele lui sunt structurate consecutiv și coerent. Curriculumul permite atingerea finalităților educaționale a disciplinei Fizică la final de gimnaziu.</i></p> <p><i>Totodată, este necesară dezvoltarea în continuare a curriculumului, reieșind din condițiile actuale, din concluziile și recomandările prezentate în algoritmele evaluării curriculumului școlar de către experți și prezentate mai sus în raportul de sinteză a evaluării curriculumului.</i></p> <p><i>Atingerea finalităților pot fi influențate nu doar pe curriculum. Sunt foarte multe alte cauze: calitatea manualelor și altor materiale didactice, formarea insuficientă, pasivitatea și indiferența cadrelor didactice de profil, lipsa cadrelor didactice, pregătirea insuficientă a cadrelor de profil la universități, lipsa mijloacelor efective de asigurare a calității, strategiile didactice neeficiente, teste de evaluare în care validitatea și aplicabilitatea este influențată negativ etc.</i></p> <p><i>Mijloacele didactice sunt insuficiente și învechite.</i></p>
<p>4.2.</p>	<p>Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național.</p> <p><i>Vor fi utile opiniile altor cadre didactice cu experiență, a elevilor în urma chestionării recomandate în Ghidul metodologic «Evaluarea curriculumului școlar». Se vor realiza astfel de chestionări?</i></p> <p><i>La dezvoltarea curriculumului ce urmează a fi realizată în 2018 să fie format un grup de lucru mixt, care să conțină atât reprezentanți ai grupului de experți ce au evaluat curriculumul, cât și cadre didactice din învățământul general și științifice de profil, care vor lua în considerație toate aspectele dezvoltării curriculare la etapa actuală.</i></p>

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la disciplina Fizică, Astronomie, cl. X-XII

Experți:

- ❖ VICTOR PĂGÎNU, consultant principal, grad didactic superior, MECC.
- ❖ ION BOTGROS, dr., conf. univ., IȘE.
- ❖ VIOREL BOCANCEA, dr., conf. univ., grad didactic superior, UST.
- ❖ VICTOR CIUVAGA, profesor, grad didactic superior, LT „Constantin Stere”, or. Soroca.
- ❖ SVETLANA BELEAEVA, profesor, grad didactic superior, LT „Mihail Koțiubinski”, mun. Chișinău.

INTRODUCERE	
<p>Evaluarea curriculumului la disciplina școlară FIZICĂ, ASTRONOMIE pentru cl. X-XII (ed. 2010), are ca scop aprecierea valorii și meritului documentului curricular din perspectiva dezvoltării acestuia.</p> <p>Evalurea curriculumului la disciplina școlară FIZICĂ, ASTRONOMIE a fost realizată în baza unui sistem de criterii de evaluare (<i>pertinență, conformitate, adecvare conceptuală, relevanță, coerență, aplicabilitate, accesibilitate, eficacitate, continuitate, adeziune, fezabilitate, adecvarea finalităților etc.</i>) și a unui set de indicatori concretizați prin întrebări evaluative (incluse în algoritmul evaluării curriculumului școlar și a unor produse curriculare proiectate, un chestionar pentru cadre didactice elaborate de către Institutul de Științe ale Educației).</p>	
Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE	
1.1.	<p>Componenta Preliminarii</p> <p><i>În componenta Preliminarii curriculumul liceal este caracterizat ca document normativ de bază ce descrie condițiile învățării și finalitățile ce trebuie atinse la fizică, exprimate în termeni de competențe, conținuturi și activități de învățare, fiind eficientă în cazul când procesul educațional va fi centrat pe elev. Corespunde etapei de trecere de la un curriculum centrat pe obiective la cel centrat pe competențe. Este destinat profesorilor de fizică, elevilor de la treapta liceală, autorilor de manuale și de diverse materiale didactice.</i></p> <p><u>Sugestii de dezvoltare.</u></p> <p><i>Deoarece curriculumul la disciplina școlară FIZICĂ, ASTRONOMIE pentru cl. X-XII (ed. 2010), a fost elaborat conform Legii Învățământului nr. 547 din 21 iulie 1995, la actuala etapă de dezvoltare, în componenta Preliminarii sunt necesare unele completări reieșind din prevederile Codului Educației, din criteriile stabilite pentru etapa actuală de dezvoltare curriculară.</i></p> <p><i>Considerăm, că rubrica Administrarea disciplinei nu necesită schimbări.</i></p>
1.2.	<p>Componenta Repere conceptuale/concepție</p> <p><u>Concluzii.</u> <i>În Concepția didactică a disciplinei Fizică, Astronomie sunt prezentate conceptele de bază cu privire la perfecționarea curriculumului liceal de fizică la etapa dată (condițiile și cerințele trecerii de la un curriculum centrat pe obiective la cel centrat pe competențe, definiții «competență școlară», «competențe specifice», «subcompetențe»).</i></p> <p><i>Perfecționarea curriculumului gimnazial de fizică în termeni de competență (an. 2010), a avut semnificația de a forma la elevi competența de cunoaștere științifică raportată la gradul de complexitate al informației științifice la treapta gimnazială în corelare cu potențialul intelectual al elevului de această vârstă. Importanța acestei competențe rămâne în permanență, actuală.</i></p> <p><u>Sugestii de dezvoltare.</u> <i>Procesul actual de dezvoltare a curriculumului necesită unele completări, o prezentare mai detaliată în corespundere cu politicile educaționale actuale. În aspectul centrării pe interdisciplinaritate mai trebuie de completat.</i></p>
1.3.	<p>Componenta Competențe</p> <p><u>Concluzii.</u></p> <p><u>Competențe-cheie/transversale.</u> <i>Cele 10 competențe-cheie din Curriculumul liceal la Fizică, Astronomie nu corespund totalmente cu competențele-cheie din Codul Educației (art.11, (2)).</i></p> <p><u>Competențe transdisciplinare pentru treapta liceală de învățământ.</u></p> <p><i>Fiecare competență transdisciplinară are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează.</i></p> <p><u>Competențe specifice disciplinei. Subcompetențe.</u></p> <p><i>Cele 5 competențe specifice disciplinei „Fizică” reflectă competențele-cheie specificate și sunt orientate spre scopul major al educației, specificat în curriculumul disciplinei școlare. Toate 5 competențe specifice dezvoltă la elevi aptitudini, atitudini, valorifică disponibilități creative.</i></p>

Considerăm, că nu sunt necesare redistribuiri ale competențelor transdisciplinare, competențelor specifice în succesiunea anilor de studii.

Formularea subcompetențelor este accesibilă și corectă în plan structural și taxonomic.

Este asigurată corelarea competențelor-cheie, competențe transdisciplinare competențelor specifice și a subcompetențelor pe verticală, cât și pe orizontală.

Fiecare competență specifică și subcompetență are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează, cu unele excepții pentru subcompetențe:

- Conștientizarea faptului că toate corpurile din Univers se atrag între ele cu forțe care depind de masele corpurilor și de distanța dintre ele – cl. a X-a (profil real);

- Din subcompetențele cap. III de exclus momentul cinetic și legea conservării momentului cinetic – cl. a X-a (profil real);

- În subcompetența: Analiza fenomenelor oscilatorii utilizând mărimile caracteristice ale mișcării oscilatorii de precizat: perioada, frecvența, elongația, amplitudinea, faza oscilațiilor, pulsația, legea mișcării. De exclus legea vitezei și legea accelerației – cl. a X-a (profil real).

- Aplicarea legilor reflexiei și refracției undelor mecanice. – cl. a X-a (profil real);

- Estimarea dilatării termice în situații concrete. – cl. a XI-a (profil real);

- Investigarea experimentală a unei surse de curent electric. – cl. a XI-a (profil real);

- Descrierea principiului de funcționare a tranzistorului. – cl. a XI-a (profil real);

- Explicarea conducției în tuburi cu raze catodice. – cl. a XI-a (profil real);

- Investigarea experimentală a rezonanței tensiunilor. – cl. a XII-a (profil real);

- Explicarea esenței ipotezei lui de Broglie. – cl. a XII-a (profil real);

- Modelarea difracției electronilor pe cristale (calitativ), descrierea principiului funcționării microscopului electronic (aspecte generale). – cl. a XII-a (profil real).

Subcompetențele vizate nu sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor.

Conform opiniilor profesorilor, în perioada de implementare a curriculumului modernizat, nu s-a simțit necesitatea în completări cu noi tipuri de competențe specifice.

Nu este solicitată necesitatea restrângerii, reformulării competențelor specifice. Considerăm, că numărul competențelor specifice stabilit pentru treapta gimnazială de învățământ este rațional și accesibil elevilor.

Competența-cheie 6: „Competențe digitale, în domeniul TIC” mai puțin sunt oglindite în competențele specifice, ceea ce a adus la faptul că aproape de loc nu sunt reflectate în subcompetențe. Se pot face completări.

Finalitățile acoperă un spectru variat de achiziții școlare specifice disciplinei.

Toate competențele specifice dezvoltă atitudini, valorifică disponibilități creative, asigură o gândire critică.

Subcompetențele sunt concrete, relevante.

Totodată, considerăm că trebuie doar completate cu acele subcompetențe care vizează competențele digitale. Să fie clar tuturor beneficiarilor curriculumului care subcompetențe vor asigura formarea achizițiilor digitale, în ce măsură și cu ce instrumente.

Competențele specifice, cât și subcompetențele sunt formulate coerent, lipsite de ambiguități și nu este necesitatea în reformularea lor, doar completate cu cele relatate mai sus.

Așa cum curriculumul disciplinar la Fizică poartă un caracter conciclic (pe spirală), subcompetențele pe parcursul treptei liceale se dezvoltă contunuu, calitativ, crește gradul de complexitate de la clasă la clasă.

Efectuând harta de dezvoltare operațională a subcompetențelor treapta liceală am constatat:

- Subcompetențele sunt în permanentă dezvoltare de la clasă la clasă, devenind mai complexe, mai profunde, orientate spre formarea achizițiilor finale specifice treptei liceale.

Subcompetențele se articulează coerent, pe verticală, în succesiunea anilor de studii.

Conținuturile sunt relaționate logic și metodologic cu competențele specifice, cât și cu subcompetențele.

Subcompetențele acoperă domeniile cognitiv, afectiv și psihomotor.

Sugestii de dezvoltare.

1. De stabilit o concordanță între cele 10 competențe-cheie din Curriculumul liceal la Fizică pentru ca să corespundă totalmente cu competențele-cheie din Codul Educației (art.11, (2)).

2. Se propune de exclus subcompetențele:

- Conștientizarea faptului că toate corpurile din Univers se atrag între ele cu forțe care depind de masele corpurilor și de distanța dintre ele – cl. a X-a (profil real);

- Din subcompetențele cap. III de exclus momentul cinetic și legea conservării momentului cinetic – cl. a X-a (profil real);

- În subcompetența: Analiza fenomenelor oscilatorii utilizând mărimile caracteristice ale mișcării

	<p>oscilatorii de precizat: perioada, frecvența, elongația, amplitudinea, faza oscilațiilor, pulsația, legea mișcării. De exclus: – Legea vitezei și legea accelerației – cl. a X-a (profil real);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicarea legilor reflexiei și refracției undelor mecanice. – cl. a X-a (profil real); - Estimarea dilatării termice în situații concrete. – cl. a XI-a (profil real); - Investigarea experimentală a unei surse de curent electric. – cl. a XI-a (profil real); - Descrierea principiului de funcționare a tranzistorului. – cl. a XI-a (profil real); - Explicarea conducției în tuburi cu raze catodice. – cl. a XI-a (profil real); - Investigarea experimentală a rezonanței tensiunilor. – cl. a XII-a (profil real); - Explicarea esenței ipotezei lui de Broglie. – cl. a XII-a (profil real); - Modelarea difracției electronilor pe cristale (calitativ), descrierea principiului funcționării microscopului electronic (aspecte generale). – cl. a XII-a. <p>3. Considerăm că trebuie de completat cu subcompetențe care vizează competențele digitale.</p>
1.4.	<p>Componenta Conținuturi</p> <p><u>Concluzii.</u></p> <p>Unitățile de conținut științific corespund structurii disciplinei Fizic, pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor (noțiunilor), sunt structurate pe unități, asigură formarea de competențe, în ansamblu, sunt selectate și organizate în funcție de vârsta elevilor.</p> <p>Dar în unele unități de conținut există conținuturi care se propun de a fi excluse din Curriculumul liceal.</p> <p>cl. a X-a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Momentul cinetic al punctului material. Legea conservării momentului cinetic. (Profil Real); - Compunerea oscilațiilor. (Profil Real); - Reflexia și refracția undelor. (Profil Real-Umanist); - Interferența și difracția undelor mecanice. (Profil Umanist); - Relativitatea mișcării mecanice. (Profil Umanist). <p>cl. a XI-a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curentul electric în tuburi cu raze catodice. Aplicații. (Profil Real-Umanist). <p>cl. a XII-a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inelele lui Newton. (Profil Real); - Dispersia luminii. (Profil Real); - Compunerea vitezelor. (Profil Real); - Proprietățile ondulatorii ale materiei. Ipoteza lui de Broglie. Difracția electronilor; Microscopul. (Profil Real); - Dualismul undă-corpusul. (Profil Real); - Fenomenul tunelării și unele manifestări în natură. (Profil Real). <p><u>Sugestii de dezvoltare (eficientizare) a conținuturilor.</u></p> <p>1. Se propune de a exclude din conținuturile curriculare ale treptei liceale conținuturile vizate mai sus;</p> <p>2. Considerăm că trebuie de completat cu subcompetențe care vizează competențele digitale.</p>
1.5.	
1.6.	<p>Componenta Evaluarea rezultatelor școlare</p> <p>În curriculumul liceal de Fizică componenta este conținută în cap.VIII. Strategii de evaluare.</p> <p>Sugestiile de evaluare sunt clare și în raport cu principiile promovate la nivel de politici educaționale.</p> <p>Relevanța activităților și strategiilor de evaluare este asigurată prin recomandarea metodelor și procedeele alternative de evaluare. Este prezentă suficientă informație despre evaluarea autentică.</p> <p><u>Concluzii și sugestii de dezvoltare a acestei componente.</u></p> <p>În componenta Strategii de evaluare se recomandă includerea principiilor evaluării educaționale, a referințelor la standardele de eficiență a învățării fizicii, la criteriile, cerințele (normele) privind aprecierea și notarea elevilor la fizică (Referențialului de evaluare).</p> <p>Se recomandă includerea surselor bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării rezultatelor școlare ale elevilor în bază de competențe.</p>
Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII	
2.1.	<p>Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități</p> <p>Da, se realizează predominant, prin competențe în matematică, științe și tehnologii (TIC), dar și competențe de comunicare în l. maternă sau mai puțin, într-o limbă străină, culturale, interculturale, antreprenoriale.</p>
2.2.	<p>Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi</p> <p>Principiul interdisciplinarității se realizează și la nivel de conținuturi prin conexiuni cu matematică, științe (chimie, biologie) și tehnologii (TIC),</p> <p>Probleme la nivel de gimnaziu:</p> <p>Matematică – realizarea transformărilor matematice, ecuații și sisteme de ecuații, trasarea graficelor mișcărilor mecanice, izoproceselor, operații cu vectori, proiecțiile vectorilor;</p>

	<p><i>Chimie – se realizează atunci când se studiază caracteristicile discrete ale substanței: cunoașterea conceptelor de mol și cantitatea de substanță, numărul Avogadro și legea lui Avogadro (cl. a XI-a), studiul de impact asupra mediului a emisiilor motoarelor termice (efectul de seră și alte probleme de mediu) (cl. a XI-a), în studiul transformărilor de fază (informația privind modificările proprietăților mecanice ale metalelor) (cl. a XI-a), utilizarea sistemului periodic în explicarea conductibilității semiconductoarelor cu impurități (cl. a XI-a), atunci când se analizează utilizarea efectului fotoelectric – acțiunea chimică a luminii (fotosinteză, ș.a.) (cl. a XII-a) pentru studiul radioactivității, studiul structurii atomilor și nucleului atomic, scriind reacții nucleare (cl. a XII-a);</i></p> <p><i>Biologie – la analiza spectrelor de radiații electromagnetice – acțiunea radiațiilor asupra celulei biologice și asupra organismelor vii, la studierea radiațiilor radioactive (problemele ecologice legate de accidente la centrale nucleare (cl. a XII-a).</i></p> <p><u>Concluzii și sugestii de dezvoltare a acestei componente</u> - <i>Extinderea activităților de învățare prin lărgirea conexiunilor interdisciplinare.</i></p>
2.3.	<p>Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare <i>Evaluările finale nu conțin practic sarcini care asigură principiul interdisciplinarității.</i></p>
2.4.	<p>Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline <u>Concluzii și sugestii de dezvoltare a acestei componente în clasele de liceu</u> <i>Nu este oportună integrarea unităților de conținut în cadrul integrării Științelor (fizică, chimie, biologie) în clasele de liceu; poate s-ar accepta pentru experimentare integrarea la profilul umanist, cu păstrarea autonomiei fiecărei discipline.</i></p>
Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI	
3.1.	<p>Structura curriculumului. <i>Structura curriculumului de fizică are o consecutivitate, raționalitate și succesiune adecvată a componentelor. Între acestea există o interconexiune bună. Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la conștientizarea esențelor acestora. Lasă de dorit formularea denumirii componentei „Subcompetențe”, care poate fi redenumită.</i></p>
3.2.	<p>Designul curriculumului. <i>Este acceptabil.</i></p>
Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV	
4.1.	<p>Concluzii și aprecieri <i>În ansamblu, Curriculumul școlar de Fizică, Astronomie pentru liceu (ed. 2010) este un produs de calitate, are o structură rațională, componentele lui sunt structurate consecutiv și coerent. Curriculumul permite atingerea finalităților educaționale a disciplinei Fizică, Astronomie la final de gimnaziu. Totodată, este necesară dezvoltarea în continuare a curriculumului, reieșind din condițiile actuale, din concluziile și recomandările prezentate în algoritmele evaluării curriculumului școlar de către experți și prezentate mai sus în raportul de sinteză a evaluării curriculumului. Atingerea finalităților pot fi influențate nu doar pe curriculum. Sunt foarte multe alte cauze:calitatea manualelor și altor materiale didactice, formarea insuficientă, pasivitatea și indiferența cadrelor didactice de profil, lipsa cadrelor didactice, pregătirea insuficientă a cadrelor de profil la universități, lipsa mijloacelor efective de asigurare a calității, strategiile didactice neeficiente, teste de evaluare în care validitatea și aplicabilitatea este influențată negativ etc. Mijloacele didactice sunt insuficiente și învechite.</i></p>
4.2.	<p>Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național. <i>Vor fi utile opiniile altor cadre didactice cu experiență, a elevilor în urma chestionării recomandate în Ghidul metodologic «Evaluarea curriculumului școlar». La dezvoltarea curriculumului ce urmează a fi realizată în 2018 să fie format un grup de lucru mixt, care să conțină atât reprezentanți ai grupului de experți ce au evaluat curriculumul, cât și cadre didactice din învățământul general și științifice de profil, care vor lua în considerație toate aspectele dezvoltării curriculare la etapa actuală.</i></p>

RAPORT DE SINTEZĂ

a evaluării curriculumului la disciplina *Biologie*, treapta gimnazială

Experți:

- ❖ MARIANA GORAȘ, șef adjunct *Direcție*, grad didactic superior, MECC.
- ❖ NINA BÎRNAZ, dr., conf. univ., USM.
- ❖ ANA POSTOLACHE-CĂLUGĂRU, profesor, grad didactic superior, LT „*Gheorghe Asachi*”, mun. Chișinău.
- ❖ ANA BRAȘOVEAN, profesor, grad didactic superior, LT „*Ginta Latină*”, mun. Chișinău.

INTRODUCERE

Scopul evaluării curriculumului la disciplina Biologie constă în racordarea Curriculumului la disciplina nominalizată la politicile educaționale actuale.

Obiectivele evaluării curriculumului la disciplina Biologie:

- corelarea conținutului Curriculumului cu cerințele sociale, psihopedagogice, economice actuale;
- eficientizarea calității predării-învățării-evaluării;
- aplicarea strategiilor educaționale în vederea formării competențelor necesare elevilor pentru integrarea în viața cotidiană;
- elaborarea produselor curriculare în contextul tehnologiilor educaționale actuale.

Metode de evaluare – analiza comparată, analiza de conținut, metoda evaluării prin expertiză, analiza de context, matricea de asociere, metoda cvalimetrică, metoda cuantificării, harta de dezvoltare operațională a conceptelor, harta de dezvoltare operațională a finalităților.

Instrumentar de evaluare – chestionar de evaluare cu indicatori și întrebări evaluative.

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Componenta Preliminarii

Curriculumul la biologie este un document de tip proiectiv care orientează și monitorizează proiectarea, organizarea și desfășurarea eficientă a procesului educațional la biologie.

Curriculumul la biologie are următoarele funcții:

- reprezintă actul normativ al procesului de predare-învățare-evaluare a biologiei în contextul unei pedagogii axate pe competențe;
- asigură repere privind proiectarea didactică și desfășurarea procesului educațional din perspectiva unei pedagogii axate pe competențe;
- reprezintă baza elaborării strategiei de evaluare la biologie;
- orientează procesul educațional spre formare de competențe la elevi;
- asigură baza privind elaborarea manualelor școlare, ghidurilor metodologice, testelor de evaluare.

Curriculumul la Biologie este parte integrantă a Curriculumului Național, elaborat pentru disciplina Biologie, cu statut de disciplină obligatorie, racordată la politicile educaționale și curriculare.

1.2. Componenta Repere conceptuale/concepție

Reperere conceptuale la disciplina Biologie corelează cu politicile educaționale și curriculare, reflectă principiile învățământului actual, dintre care:

- Principiul abordării modulare a disciplinei;
- Principiul perspectivei integrării profesionale;
- Principiul centrării activității/demersului didactic pe elev;
- Principiul funcționalității/utilității sociale ale procesului didactic;

- Principiul lateralizării echilibrate a informației;
- Principiul corelației interdisciplinare.

Disciplina Biologie prezintă anumite aspecte specifice și anume: prezentarea conținutului curricular în context modular, aspect care permite formarea complexă a competențelor specifice disciplinei.

Concluzii și sugestii de perfecționare/dezvoltare a concepției curriculumului la disciplina Biologie.

În vederea eficientizării/dezvoltării concepției disciplinei, propunem următoarele sugestii:

1) Completarea sistemului de principii cu 2 principii funcționale:

- Principiul diferențierii și individualizării învățării;
- Principiul legăturii teoriei cu practica.

2) Redactarea competențelor specifice disciplinei prin evidențierea componentei atitudinale/ valorice.

1.3. Componenta Competențe

Competențele specifice derivă din competențele-cheie și respectiv, competențele transdisciplinare care pot fi formate preponderent prin prisma disciplinei Biologie și anume:

- competența specifică 1 derivă din competența-cheie: competența de comunicare în limba maternă/limba de stat;
- competența specifică 2 derivă din competența-cheie: competențe de bază în matematică, științe (biologie) și tehnologie;
- competența specifică 3 derivă din competența-cheie: competențe de învățare/de a învăța sa înveți;
- competența specifică 4 derivă din competențele-cheie: competențe de bază în matematică, științe (biologie) și tehnologie, competențe acțional-strategice;
- competența specifică 5 derivă din competențele-cheie: competențe de bază în matematică, științe (biologie) și tehnologie, competențe de autocunoaștere și autorealizare.

Subcompetențele sunt formulate astfel, încât se subordonează competențelor specifice. La fel, se evidențiază corelarea competențelor pe verticală și orizontală.

Treapta gimnazială	Treapta liceală
<p><i>Clasa a 6-a, modulul Ocrotirea mediului:</i> Competența-cheie: <i>competențe de bază în matematică, științe (biologie) și tehnologie, competențe acțional-strategice;</i> Competența specifică: <i>Competența de a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor.</i> Subcompetența: <i>Proiectarea acțiunilor de protecție a animalelor și a plantelor pe cale de dispariție din localitate.</i></p>	<p><i>Clasa a 10-a, modulul Însușiri generale ale organismelor:</i> Competența-cheie: <i>Competențe de învățare/de a învăța să înveți;</i> Competența specifică: <i>Competența de a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare, interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice și a corelației dintre ele.</i> Subcompetențe: - <i>Utilizarea instrumentarului și a tehnicilor de laborator în procesul de investigație a însușirilor generale ale organismelor;</i> <i>Interpretarea datelor referitoare la însușirile generale ale organismelor.</i></p>

Formularea competenței specifice disciplinei și în plan structural evidențiază, în mod special, aspectul cognitiv și praxiologic al competenței. Pornind de la acest aspect, **propunem** redactarea competențelor specifice, astfel încât să fie evidențiat aspectul tridimensional al competenței (cognitiv, praxiologic, valoric), la fel și completarea unor competențe specifice cu aspectele de noutate ale

realizărilor științelor biologice la etapa actuală, precum și a realizărilor tehnologiilor informaționale care presupun utilizarea suportului tehnologic.

De exemplu, competența specifică nr. 4 poate fi redactată din *Competența de a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor* în *Competența de a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor, demonstrând inițiativă și creativitate în soluționarea problemelor de menținere a echilibrului dinamic în lumea vie.*

În același context, prezentăm un exemplu care confirmă dezvoltarea calitativă și creșterea gradului de complexitate de la un an de studiu la altul (pe verticală) pentru subcompetențele derivate din competența specifică nr. 2 – *Competența de a investiga procese biologice cu ajutorul aparatelor și ustensilelor de laborator.*

Clasa a 6-a	Clasa a 7-a	Clasa a 8-a	Clasa a 9-a
Diversitatea în lumea vie			
Studierea structurii celulei prin aplicarea lucrărilor practice.	Investigația particularităților formelor de locomoție la unele organisme prin observație.	Recunoașterea organismelor din diverse regnuri, filumuri, încrângături prin utilizarea instrumentelor/mijloacelor de determinare a organismelor.	Recunoașterea organismelor din diverse ecosisteme prin utilizarea instrumentelor/mijloacelor de determinare a organismelor.

La fel, subcompetențele se articulează coerent, taxonomic pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studiu. De exemplu:

Clasa a 7-a,	Modulul Sisteme vitale
Subcompetențe	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Identificarea sistemelor vitale cu funcții metabolice la om.</i> 2. <i>Recunoașterea organelor principale ale sistemului digestiv, respirator, circulator și excretor la om.</i> 3. <i>Argumentarea rolului sistemelor vitale în procesele metabolice la om.</i> 4. <i>Definirea noțiunii de metabolism.</i> 5. <i>Compararea etapelor metabolismului.</i> 6. <i>Determinarea semnificației nutriției, respirației, circulației, excreției ca funcții esențiale pentru întreținerea vieții.</i> 7. <i>Propunerea regulilor de igienă a sistemelor vitale.</i> 	

1.4. Componenta Conținuturi

Structurarea conținuturilor

Conținuturile la biologie sunt structurate modular:

- *Modular-concentric* – la gimnaziu (7 module care se realizează în fiecare clasă cu mărirea gradului de complexitate a conținutului fiecărui modul), fapt care reflectă un model de studiu integrat al acestei discipline și contribuie la formarea la elevi a unei concepții unitare asupra naturii).

Modular-linear – la liceu. (Unitățile de conținut la biologie, treapta liceu sunt structurate modular liniar, dar cu posibilitate pentru dezvoltarea progresivă a conceptelor), după cum urmează:

În general, conținuturile selectate sunt semnificative și relevante și au valoare în formarea competențelor. Totodată, unele conținuturi sunt prea detaliate pentru nevoile de învățare a copiilor, de exemplu, clasa a 6-a, modulul *Sisteme vitale*, teme: Comportamente alimentare la animalele carnivore, erbivore, omnivore. Însăși aspectele care țin de comportamente prezintă interes pentru elevi, pe când structurile sistemului digestiv sunt mult prea complexe pentru elevii din clasa a 6-a.

<i>Clasa a 10-a</i> Modulul: Însușiri generale ale organismelor	<i>Clasa a 11-a</i> Modulul: Sistemul reproducător și reproducerea la om	<i>Clasa a 12-a</i> Modulul: Bazele geneticii
<i>Tema:</i> <i>Reproducerea</i>	<i>Teme:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sistemul reproducător la om.</i> • <i>Fecundația, gestația și nașterea la om.</i> • <i>Dezvoltarea postnatală la om.</i> • <i>Afecțiuni ale sistemului reproducător.</i> • <i>Igiena sistemului reproducător.</i> 	<i>Teme:</i> <i>Reproducerea celulară: amitoza, mitoza, meioza.</i>

Conținuturile prezintă *valoare practică*, sunt semnificative pentru rezolvarea situațiilor din viață a elevilor, prezentând **relevanța științifică și praxiologică, culturală și motivațională**.

De exemplu, în tabelul de mai jos sunt prezentate aspecte din modulul Sisteme de coordonare și integrare ale organismelor în mediu, pentru clasele 6 – 9.

<i>Modulul: Sisteme de coordonare și integrare ale organismelor în mediu</i>	
<i>Clasa a 6-a</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reacția plantelor la factorii de mediu.</i> • <i>Comportamente de integrare ale animalelor în mediu.</i>
<i>Clasa a 7-a</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Organe de simț și funcțiile lor la om: ochiul și văzul, urechea și auzul, nasul și mirosul, limba și gustul, pielea și pipăitul.</i> • <i>Acuitatea simțurilor.</i> • <i>Igiena organelor de simț la om.</i>
<i>Clasa a 8-a</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Activitatea nervoasă superioară.</i> • <i>Igiena sistemului nervos.</i>
<i>Clasa a 9-a</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reglarea echilibrului ecosistemelor.</i>

De exemplu, în ceea ce privește *valoarea aplicativă*, conținutul include informații esențiale, concepte fundamentale ce contribuie la dobândirea cunoștințelor și la formarea capacităților de transfer.

<i>Clasa a 8-a, modulul Sisteme de susținere</i>	
<i>Conținuturi</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sistemul osos la om. Scheletul. Caracteristica oaselor.</i> • <i>Sistemul muscular la om. Grupele principale de mușchi. Structura, compoziția și proprietățile mușchilor.</i> • <i>Fiziologia sistemului locomotor.</i> • <i>Afecțiuni ale sistemului locomotor și acordarea prim ajutor în caz de afecțiuni.</i> • <i>Igiena sistemului locomotor.</i> 	

Concluzii și recomandări concrete de dezvoltare a acestei componente

Urmare a analizei pe dimensiunea Conținuturi, propunem descongestionarea modulului *Sisteme vitale*, clasa a 6-a, prin omiterea temelor: Comportamente alimentare la animalele carnivore, erbivore, omnivore. Însuși aspectele care țin de comportamente prezintă interes pentru elevi, pe când structurile sistemului digestiv sunt mult prea complexe pentru elevii clasei a 6-a.

1.5. Componenta Sugestii metodologice și activități de învățare

- Activitățile de învățare sunt formulate astfel, încât să formeze finalitățile curriculare (competențele specifice și subcompetențele), deci ele sunt reprezentative pentru competențele specifice și subcompetențe.

- Activitățile de învățare sunt formulate astfel, încât solicite participarea activă a elevilor prin propunerea metodelor interactive. De exemplu, la treapta de gimnaziu:

Modulul	Activități de învățare	Metoda didactică
Diversitatea în lumea vie	<ul style="list-style-type: none"> Proiectarea acțiunilor de ocrotire a plantelor și a animalelor din localitate. 	Metoda proiectului
Sisteme vitale	<ul style="list-style-type: none"> Observarea unor comportamente alimentare la animale. 	Observația
	<ul style="list-style-type: none"> Realizarea experimentului de evidențiere a fotosintezei la plante. 	Experimentul
Sisteme de susținere	<ul style="list-style-type: none"> Modelarea unor structuri de susținere la plante și la animale din diverse materiale. 	Modelarea
Reproducerea în lumea vie	<ul style="list-style-type: none"> Realizarea unor lucrări practice de înmulțire a plantelor de cameră prin diverse modalități. 	Lucrare practică

În tabelul de mai jos sunt prezentate exemplele de activități de învățare pentru clasa a 11-a, modulul Nutriția.

Activități de învățare	Metoda didactică
<ul style="list-style-type: none"> Recunoașterea pe planșe, mulaje a organelor sistemului digestiv la om. 	Lucru cu mijloace didactice (pe planșe, mulaje)
<ul style="list-style-type: none"> Redactarea unor referate legate de obiceiurile alimentare la om. 	Sinteză
<ul style="list-style-type: none"> Realizarea unor sondaje și reportaje despre boli digestive și obiceiuri alimentare. 	Metoda interviului
<ul style="list-style-type: none"> Demonstrarea exercițiilor de acordare a primului ajutor în caz de intoxicație și indigestie. 	Demonstrație
<ul style="list-style-type: none"> Redactarea regimurilor alimentare pentru persoane cu afecțiuni ale sistemului digestiv. 	Sinteză

Recomandare: e necesar de prezentat în componenta Strategii didactice aspecte referitoare la utilizarea tehnologiilor informaționale, computer, table interactive, programe computerizate, platforme electronice, mijloace actuale și indispensabile procesului actual de învățare.

1.6. Componenta Evaluarea

Sugestiile de evaluare sunt clare și corespund principiilor promovate la nivelul actelor normative și a politicilor educaționale. Sunt prezente în curriculum aspecte relevante privind specificul evaluării rezultatelor școlare la disciplina Biologie. Componenta **Strategii de evaluare** prezintă specificul evaluării rezultatelor școlare la disciplină în contextul demersului didactic axat pe competențe și evidențiază, în acest context, orientarea vectorului evaluării spre o evaluare formativă. De asemenea, sunt prezentate aspecte generale referitoare la evaluarea finalităților specifice disciplinei. Totodată, se recomandă elaborarea unui set de sarcini didactice pe niveluri, elaborate în context taxonomic corespunzătoare componentelor competenței.

Sugestii pentru îmbunătățirea componentei Evaluarea:

Pentru evaluarea formativă: prezentarea unui set de sarcini didactice pe niveluri cognitive, corespunzătoare competențelor curriculare;

Pentru evaluarea sumativă: prezentarea unui model de test sumativ pentru unul sau câteva module.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII/ TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/finalități

Competențele specifice sunt în concordanță cu competențele-cheie și competențele transdisciplinare, de exemplu:

- **Competența-cheie:** *Competențe de baza în matematică, Științe și tehnologie.*

- **Competența transdisciplinară:** *Competențe de a dobândi și a aplica cunoștințe de bază din domeniul Matematică, Științe ale Naturii și Tehnologii în rezolvarea unor probleme și situații din viața cotidiană.*

- **Competența specifică:** *Competența de a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor.*

Astfel sunt corelate toate cele 5 competențe specifice cu cele cheie și transdisciplinare, aspect reflectat și în criteriul 3.1.1 și 3.2.2.

Rezultă, competențele specifice disciplinei și subcompetențele sunt formulate astfel, încât contribuie direct la formarea competențelor-cheie și transdisciplinare.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi

De exemplu, există aspecte comune ale unor teme, în special cu chimia, prezentate în tabelul de mai jos, dar în general, acest aspect necesită colaborarea autorilor de curriculum pe arii curriculare.

Clasa	Chimie	Biologie
Clasa a 8-a	<ul style="list-style-type: none">• Oxigenul. Hidrogenul.• Substanțele compuse. Principalele clase de compuși anorganici.• Apa. Soluțiile.• Substanțele în jurul nostru.	<ul style="list-style-type: none">• Compoziția chimică a celulei.• Schimbul de substanțe și energie la nivel celular.
Clasa a 9-a	<ul style="list-style-type: none">• Chimia pentru mediu. Importanța substanțelor chimice pentru viața omului.	<ul style="list-style-type: none">• Circuitul materiei și energiei în natură. Rolul organismelor în circuitul materiei și al energiei în natură. Cicluri biogeochimice: ciclul apei, carbonului și azotului în natură.

În continuare, propunem unele exemple de abordare interdisciplinară, pentru diverse conținuturi studiate la treapta de gimnaziu, în cadrul disciplinelor biologie cu geografie, fizică, matematică.

Biologie – Geografie

Biologie:

- Reacția plantelor la factorii de mediu;
- Comportamente de integrare ale animalelor în mediu;
- Aspecte sezoniere ale ecosistemelor;
- Rezervații naturale din Republica Moldova;
- Diversitatea plantelor și animalelor din Republica Moldova.

Geografie:

- Vremea și clima;
- Zonele de climă;
- Caracteristici regionale din Republica Moldova.

Biologie – Fizică

Biologie:

- Sistemul circulator la om;
- Circuitul sângelui prin artere, vene, capilare.

Fizică:

- Curentul electric continuu;

- Circuitul curentului electric.

Biologie – Matematică

Biologie: – Mecanismele transmiterii caracterelor ereditare. Rezolvarea problemelor la Legile lui Gregor Mendel;

Matematică: – Rezolvarea problemelor textuale.

În concluzie, evidențiem faptul că disciplina Biologie include aspecte interdisciplinare și sugerăm necesitatea colaborării autorilor de curriculum pe arii curriculare.

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare

În procesul de evaluare atât formativă, cât și sumativă, la disciplina Biologie se formulează itemi din perspectiva interdisciplinarității.

Concluzii și recomandări: propunem prezentarea unor exemple de itemi în Curriculumul dezvoltat, ediția anului 2017.

2.4. Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multor discipline

La aspectul nominalizat, propunem elaborarea unor module în plan transdisciplinar pentru suport al cadrului didactic la disciplinele conexe din aceeași arie curriculară.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului.

Structura curriculumului este rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv.

Sugestii referitoare la titlul compartimentelor (indicatorul 10.1.2).

Experții vin cu o sugestie la compartimentul VI Subcompetențe, Unități de conținut, Activități de învățare și Evaluare pe clase și anume, înlocuirea termenului Subcompetențe cu sintagma Obiective de învățare.

Argument: Pornind de la concepția referitoare la procesul de învățământ, precum că intrările/input sunt obiectivele, iar ieșirile/output sunt competențele (Bocoș M.), în același context Robert Mager și Robert H. Vaughn propun termenul de: obiective de instruire/instrucționale; în curricula din țările înalt dezvoltate este termenul de obiective de învățare/Learning Objectives (Cambridge Secondary 1 Science Curriculum Framework, 2016).

3.2. Designul curriculumului.

- Considerăm, că pe coperta unui astfel de document nu trebuie să fie desene, este suficient să fie 2 nuanțe ale aceleiași culori, iar amplasarea textului să corespundă particularităților de percepție vizuală a informației și, bineînțeles, să fie scris anul de ediție;

- Corpul de literă este mic, formatul este mic, materialul este amplasat din abundență în pagină, în special primele 5 componente;

- Formatul să corespundă paginii A4;

- Coperta să fie de calitate superioară.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri

- Disciplina Biologie corelează cu politicile educaționale și curriculare;

- Finalitățile curriculare sunt elaborate în context gradual și taxonomic;

- Conținuturile sunt structurate modular:

- *Modular-concentric* – la gimnaziu (7 module care se realizează în fiecare clasă cu mărirea gradului de complexitate a conținutului fiecărui modul), fapt care reflectă un model de studiu integrat al acestei discipline și contribuie la formarea la elevi a unei concepții unitare asupra naturii);

- *Modular-linear* – la liceu (Unitățile de conținut la biologie, sunt structurate modular linear, dar cu posibilitate pentru dezvoltarea progresivă a conceptelor).

- Conținuturile prezintă *valoare practică*, sunt semnificative pentru rezolvarea situațiilor din viață a elevilor, prezentând *relevanța științifică și praxiologică, culturală și motivațională*.
- Conținuturile prezintă *valoarea aplicativă*, include informații esențiale, concepte fundamentale ce contribuie la dobândirea cunoștințelor și la formarea capacităților de transfer.
- Strategia didactică de predare-învățare-evaluare orientează proiectarea demersului educațional în contextul formării competențelor la elevi necesare pentru viață.

4.2. Sugestii și recomandări concrete în raport cu rezultatele evaluării curriculumului, dar și Cadrul de Referință al Curriculumului Național

În vederea eficientizării/dezvoltării concepției disciplinei, propunem următoarele sugestii:

1) Completarea sistemului de principii cu 2 principii funcționale:

- Principiul diferențierii și individualizării învățării;
- Principiul legăturii teoriei cu practica.

2) Redactarea competențelor specifice disciplinei prin evidențierea componentei atitudinale/ valorice

3) Completarea unor competențe specifice cu aspectele de noutate ale realizărilor științelor biologice la etapa actuală, precum și a realizărilor tehnologiilor informaționale care presupun utilizarea suportului tehnologic.

4) Descongestionarea unor conținuturi (de exemplu, modulul *Sisteme vitale*, clasa a VI, prin omiterea temelor: Comportamente alimentare la animalele carnivore, erbivore, omnivore. Însuși aspectele care țin de comportamente prezintă interes pentru elevi, pe când structurile sistemului digestiv sunt mult prea complexe pentru elevii din clasa a 6-a).

5) Prezentarea în componenta Strategii didactice a aspectelor referitoare la utilizarea tehnologiilor informaționale, computer, table interactive, programe computerizate, platforme electronice, mijloace actuale și indispensabile procesului actual de învățare.

6) Prezentarea unor exemple de itemi în componenta Strategii de evaluare în Curriculumul dezvoltat care reflectă:

- formarea competențelor curriculare;
- realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare.

7) Dezvoltarea componentei Evaluarea pe competențe.

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului școlar la disciplina *Chimie*
pentru învățământul gimnazial și liceal

Experți:

- ❖ MAIA CHERDIVARA, profesor, grad didactic superior, LT „*Ion Vatamanu*”, or. Strășeni.
- ❖ ELENA MIHAILOV, profesor, grad didactic superior, LT „*C. Sibirschi*”, mun. Chișinău.
- ❖ VIOLETA DRUȚĂ, profesor, grad didactic superior, LT „*Mihai Eminescu*”, mun. Chișinău.
- ❖ LUDMILA FRANȚUZAN, dr., conf. univ., ISE.
- ❖ MARIANA GORAȘ, șef adjunct *Direcția învățământ general*, grad didactic superior, MECC.

Introducere

Sistemul educațional reprezintă o structură complexă: analitico-sintetică – după acțiune; variabilă – după gradul sporit de dependență de o multitudine de factori de natură economică, socială, etnică; productivă – datorită scopului major vizat – realizarea, la finele unui proces de instruire a unui Produs solicitat de societate, cu șanse maxime de integrare în ea. Un sistem educațional nu funcționează independent, ci se înscrie în calitate de subsistem în ansamblul social, care la moment realizează un salt enorm, caracterizat prin dinamism fără precedent, tehnologizare, explozii informaționale, globalizare, crize economice, migrație, schimbări radicale ale relațiilor socio-umane care în consecință, modifică esențial cerințele pieții de muncă. În contextul acestor schimbări, este relevantă expresia celebrului academician Piotr Kapița (fizician rus, de origine basarabeană) că „educația este o industrie orientată spre viitor”. De aceea orice sistem educațional eficient este obligat să posede caracter predictiv – să prognozeze din start finalitățile educaționale din perspectiva unui proces de instruire de lungă durată (10-20 ani), în integrare cu un caracter dinamic – prin racordarea continuă la variațiile oricărui factor ce influențează acest sistem complex. În același timp, trebuie de ținut cont că sistemul educațional este foarte sensibil la orice modificări și schimbări, iar rezultatele vizibile și constante ale acestor intervenții nu pot fi estimate din start, ele apar și se dezvoltă în timp, necesitând o monitorizare și evaluare continuă.

Racordarea sistemului educațional la învățarea axată pe competențe, a impus o viziune nouă asupra tuturor componentelor acestuia: legislative – prin documentele curriculare respective; praxiologice – prin tehnologii de implementare a schimbărilor; atitudinale – prin raportul dintre posibilitățile și contribuția directă sau indirectă a fiecărui participant în proces, viziune materializată prin Curriculum modernizat.

Scopul și obiectivele evaluării

Curriculumul la disciplina Chimie este partea componentă a Curriculumului Național modernizat, elaborat în baza standardelor educaționale de competență, ce reprezintă un document normativ și un instrument didactic pentru organizarea eficientă a procesului educațional la chimie în gimnaziu, liceu, la profilurile real, umanist, arte și sport. Conform teoriei și metodologiei de proiectare și dezvoltare curriculară, curriculumul școlar, ca și orice act normativ, necesită periodic o evaluare pedagogică în vederea revizuirii și actualizării acestuia.

Evaluarea curriculumului modernizat la chimie 2010 reprezintă o activitate de evaluare-analiză-apreciere-măsurare a calității documentului elaborat, prin raportarea acestuia la un ansamblu de criterii și indicatori specifici domeniului, în vederea folosirii datelor obținute pentru elaborarea unei aprecieri finale și a luării unei decizii optime în acest sens.

Scopul evaluării curriculumului modernizat la chimie 2010 constă în analiza, după criterii riguroase, a calității acestui document, stabilirea gradului de comprehensivitate, relevanță și aplicabilitate și identificarea posibilităților de perfecționare a acestui document în scopul sporirii eficienței. Această evaluare este realizată și în scopul determinării eficienței strategiilor de

implementare a curriculumului axat pe competențe, de depistare a problemelor de aplicare și de identificare a soluțiilor de diminuare a dificultăților apărute.

Obiectivele evaluării:

- ✓ Racordarea curriculumului cu cadrul legislativ existent.
- ✓ Stabilirea coerenței transunerii competențelor-cheie/transversale în competențe transdisciplinare, competențe specifice disciplinei în subcompetențe.
- ✓ Concordanța conținuturilor cu sistemul de competențe/finalitățile disciplinei, cu activitățile de învățare evaluare.
- ✓ Asigurarea realizării legăturilor intra-, inter- și transdisciplinare.

Metodele de evaluare utilizate

A fost aplicată metodologia de evaluare a curriculumului școlar și a standardelor, conform principiilor, criteriilor și metodelor de evaluare prezentate în ghidul metodologic „Evaluarea curriculumului școlar” (Nicolae Bucun, Vladimir Guțu, Adrian Ghicov [et al.]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu; Inst. de Științe ale Educației, 2017):

- metoda evaluării prin expertiză;
- analiză de context și de conținut;
- matricea de asociere;
- analiza taxonomică a subcompetențelor;
- harta de dezvoltare operațională a subcompetențelor;
- analiza comparată;
- analiza cvalimetrică;
- analiza grafică;
- metoda cuantificării etc.

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Componenta Preliminarii.

În documentul examinat preliminariile sunt formulate succint, în limbaj clar, sunt bine structurate, explicite și accesibile:

- Curriculumul la disciplina Chimie (2010) *este definit* ca „partea componentă a Curriculumului Național modernizat, elaborat în baza standardelor educaționale de competență și se axează pe competențele-cheie, stabilite pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova, conform cadrului de referință european în domeniu”;

- sunt stipulate *funcțiile* Curriculumului și toți beneficiarii; (apreciem descrierea detaliată a funcțiilor curriculumului pentru disciplina chimie);

- este relevant principiul centrării pe elev prin accentuarea faptului că *competențele* sunt necesare pentru formarea și dezvoltarea personală, cetățenia activă, munca și incluziunea socială, în scopul îmbunătățirii calității vieții;

- este accentuat că „Curriculumul la disciplina Chimie reprezintă un *document normativ* și un *instrument didactic* pentru organizarea eficientă a procesului educațional la chimie în gimnaziu și în liceu, la profilurile real, umanist, arte și sport”.

Curriculumul pentru disciplina Chimie este în concordanță cu politicile educaționale și curriculare:

- *cadrul legislativ existent (Codul Educației al Republicii Moldova):*

- corespunde punctului 1 art. 40 din Codul Educației, deoarece conturează viziunea asupra parcursului educațional, proiectând așteptările societății cu privire la rezultatele scontate ale învățării pentru disciplina școlară, pe niveluri de învățământ și punctului 4 art. 40 prin faptul că a fost aprobat prin ordinul Ministerului Educației (la ședința Consiliului Național pentru Curriculum: liceu – proces verbal nr. 9 din 23 februarie 2010, ordinul Ministerului Educației nr. 121 din 26 .02. 2010; gimnaziu – proces verbal nr. 10 din 21 aprilie 2010, ordinul Ministerului Educației nr. 245 din 27 .04. 2010);

– curriculumul la chimie este axat pe formarea de competențe; schimbarea numărului competențelor-cheie (CC) de la 10 (în baza cărora a fost elaborat curriculumul dat) la nouă (stipulate de Codul Educației), nu afectează calitatea acestui document, deoarece modificarea numărului de CC nu vizează esența acestora dar ține mai mult de taxonomia lor (*tabelul 1*).

• *politicile/paradigmele educaționale adoptate, asigurând:*

- dreptul fundamental la educație;
- implementarea mecanismului de bază de formare și dezvoltare a capitalului uman;
- realizarea idealului și a obiectivelor educaționale, formarea conștiinței și identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană ale societății;
- promovează centrarea pe elev, centrarea pe competențe, centrarea pe interesele și trebuințele elevilor, sporirea potențialului intelectual al elevului, dezvoltarea unor abilități și viziuni creative, motivația unui efort personal în procesul învățării;
- asigură formarea anumitor atitudini față de sănătate, față de utilizarea substanțelor chimice, față de mediu (ca exemplu, prin modulele „Chimia pentru mediu”, „Transformările substanțelor în mediu”, „Importanța substanțelor chimice pentru viața omului” etc.);
- asigură calitatea procesului instructiv-educativ, ținând cont de particularitățile de vârstă ale elevilor.

Structura curriculumului la chimie corespunde cerințelor unice pentru aria curriculară „Matematica și științe” și include opt compartimente: preliminarii, concepția didactică a disciplinei; competențe-cheie/transversale; competențe transdisciplinare; competențe specifice, repartizarea temelor pe clase și pe unități de timp; sub-competențe corelate cu conținuturi și activități de învățare-evaluare recomandate; strategii didactice; strategii de evaluare; lista bibliografică.

În procesul educațional la chimie elevii își vor forma competențe de învățare inclusiv prin activități de elaborare a obiectivelor personale de învățare, planificarea învățării în mod individual sau de grup, realizarea lucrărilor de laborator experimentale și creative. Conform curriculumului predarea chimiei va fi orientată la formarea de valori și atitudini – constituenți ai competențelor, care au următoarele componente: cognitivă, funcțională, personală și etică. Procesul educațional la chimie conform curriculumului disciplinar în vigoare se va realiza în baza principiului sistematizării și continuității în proiectarea și rezolvarea situațiilor problemă, susținerea și stimularea elevilor în rezolvarea lor folosind la bază creativității, corectitudinii, independenței, obiectivității, perseverenței, interesului, inițiativei.

Tabelul 1. Sistemul Competențelor-cheie/ Competențe specifice disciplinei Chimia

Competențe-cheie recomandate de Uniunea Europeană	Competențe-cheie conform Codului Educației	Competențe-cheie conform Curriculumului Național (2010)	Competențe specifice disciplinei Chimia
1. comunicarea în limba maternă	1. competențe de comunicare în limba română 2. competențe de comunicare în limba maternă	1. competențe de învățare/de a învăța să înveți	Competența de a dobândi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul chimiei
2. comunicarea în limbi străine	3. competențe de comunicare în limbi străine	2. competențe de comunicare în limba maternă/limba de stat	
3. competențe matematice și competențe de bază la știință și tehnologie	4. competențe în matematică, științe și tehnologie	3. competențe de comunicare într-o limbă străină	Competența de a comunica în limbaj specific chimiei
4. competențe digitale	5. competențe digitale	4. competențe acțional-strategice	
5. a învăța să înveți	6. competența de a învăța să înveți	5. competențe de autocunoaștere și autorealizare	Competența de a rezolva probleme / situații – problemă
6. competențe sociale și civice	7. competențe sociale și civice	6. competențe interpersonale, civice, morale	
7. spiritul de inițiativă și antreprenoriat	8. competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	7. competențe de bază în matematică, științe și tehnologie	Competența de a investiga experimental substanțele și procesele chimice
8. conștientizare și exprimare culturală	9. competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	8. competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC)	Competența de a utiliza inofensiv substanțele chimice
		9. competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori)	
		10. competențe antreprenoriale	
Cod de descifrare: „ —> ” - legătură directă; „ - - -> ” - legătură tangențială			

Recomandări: De a revizui:

- *Competențele-cheie specificate în curriculum în scopul corespunderii cu Codul Educației RM;*
- *Competența transdisciplinară 4.3 în scopul adaptării acesteia la particularitățile de vârstă ale elevilor;*
- *Competența transdisciplinară 5.2 în contextul adaptării la noile cerințe curriculare prin completarea privind protecția sănătății personale.*

1.2. Componenta Repere conceptuale/concepție

În compartimentul II. **Concepția didactică a disciplinei** este definită disciplina Chimie, este redat statutul ei în Planul – cadru și valoarea ei formativă. În curriculumul evaluat este o prezentare amplă a concepției didactice a disciplinei chimie, care este dezvoltată în Ghidul de implementare a curriculumului modernizat (pag. 10-12). Concepția didactică a disciplinei reflectă principiile curriculumului modern în principiile specifice predării-învățării disciplinei chimie:

- principiul cunoașterii științifice a substanțelor și fenomenelor;
- principiul funcționalității cunoștințelor chimice;
- principiul sistematizării și continuității în proiectarea și rezolvarea situațiilor-problemă în procesul educațional la chimie;
- principiul individualizării și diferențierii activității de învățare la chimie;
- principiul cooperării în activitatea de învățare;
- principiul stimulării motivației de învățare și a creativității elevilor;
- principiul autoevaluării și al evaluării ghidate a rezultatelor învățării chimiei.

Concepția curriculumului evaluat 2010 conține un sistem de idei și orientări structurate ce sunt corelate cu politicile educaționale și curriculare, prezentând un concept general, comun și pentru gimnaziu și liceu.

Evaluarea comparativă a concepției disciplinei

Elemente structurale	Curriculumul gimnazial	Curriculumul liceal
Definirea disciplinei Chimie și a statutului disciplinei în Planul – cadru	Acceași pentru gimnaziu și liceu	Acceași pentru gimnaziu și liceu
Valoarea formativă a disciplinei	Prezentate complet, structurat, cu evidențierea competențelor specifice disciplinei	Prezentate complet, structurat, cu evidențierea competențelor specifice disciplinei
Principiile specifice predării-învățării disciplinei Chimie	Sunt explicate amănunțit	Sunt explicate amănunțit
Orientarea la formare de valori și atitudini	Este evidențiată și la gimnaziu și la liceu	Prezentate complet, structurat, cu evidențierea competențelor specifice disciplinei
Competențele-cheie/transversale, competențele transversale	Sunt prezentate și pentru gimnaziu și pentru liceu	Sunt prezentate și pentru gimnaziu și pentru liceu

Conceptul aplicat la elaborarea curriculumului ține de asigurarea continuității, dezvoltării ascendente și integrității procesului de instruire la disciplină prin abordarea chimiei ca proces și ca produs, fiind manifestat:

- la nivel de structurare a conținuturilor acestui document pe compartimente: preliminarii, concepție didactică, competențele vizate, repartizare a temelor pe clase și pe unități de timp etc.;

- la nivel funcțional – prin mecanismul de transpunere a competențelor-cheie în cele transdisciplinare, specifice și subcompetențe în baza principiilor și conținuturilor științifice ale discipline Chimie;
- la nivel acțional – în corelarea subcompetențelor cu conținuturile și activitățile de învățare-evaluare, prezentate pentru fiecare treaptă de instruire profil, clasă, unitate de conținut;
- la nivel atitudinal – prin reflectarea competențelor în situații de învățare ce stimulează elevii pentru achiziționarea cunoștințelor prin efort propriu, creează posibilități de formare a unui comportament ecologic, evidențiază avantajele chimiei în rezolvarea problemelor contemporaneității, în scopul sporirii calității vieții.

Conform curriculumului predarea chimiei va fi orientată la formarea de valori și atitudini – constituențe ale competențelor, ce au următoarele componente: cognitivă, funcțională, personală și etică. În compartimentul *Orientarea la formarea de valori și atitudini – constituențe ale competențelor* sunt reflectate principiile curriculumului modern (centrarea pe elev, centrarea pe competențe, centrarea pe învățarea activă, centrarea pe interdisciplinaritate, centrarea pe succes etc.), specificând fundamentul valoric al formării competențelor elevilor în procesul educațional la chimie. Structura curriculumului este flexibilă și poate fi ajustată la potențialul creativ al cadrului didactic, oferindu-i posibilitatea de a formula subcompetențele în dependență de competențele specifice preconizate, structurate și raportate la cunoaștere, capacități, deprinderi, abilități, care reies din concepția didactică a disciplinei.

1.3. Componenta Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (subcompetențe)

În formularea finalităților a fost pe deplin respectat principiul de bază al modernizării procesului de instruire la Chimie – formarea competențelor prin prisma utilizării practice a substanțelor, a estimării importanței și impactului lor asupra sănătății, mediului în funcție de structură și proprietăți, cu suportul elementelor motivaționale ca activitatea experimentală, rezolvarea problemelor, situațiilor-problemă, identificarea problemelor ecologice, elaborarea diferitor produse creative etc.

Datorită specificului existenței contemporane, Chimia pentru elevi a devenit nu doar o disciplină școlară, ci și o parte integrantă a vieții lor cotidiene, competențele chimice devenind competențe vitale. Practic, competențele specifice disciplinei proiectate în curriculumul reprezintă o reflectare a necesităților acestora, numărul competențelor specifice fiind rațional, iar performanțele indicate – accesibile.

Numărul competențelor specifice la o disciplină de studiu și complexitatea lor depinde de capacitatea acestora de a asigura integral formarea competențelor pe triada „competențe specifice – competențe transdisciplinare – competențe-cheie/transversale”.

În cazul disciplinei Chimie, competențele specifice proiectate în curriculumul 2010 asigură suportul necesar pentru formarea și dezvoltarea competențelor stipulate și nu necesită anumite completări, reformulări sau restrângeri. Cele cinci competențele specifice proiectate pentru disciplina Chimie reprezintă un sistem complex cu un grad de coeziune internă foarte mare, un sistem ce creează posibilități de formare și dezvoltare a atitudinilor și disponibilităților creative.

Competențele specifice disciplinei Chimie au un caracter complex și un grad sporit de interferență, asigurând parcurgerea integrală a tuturor etapelor procesului de cunoaștere la chimie într-o consecutivitate logică: pentru a dobândi cunoștințe fundamentale din domeniul chimiei (CS₁) ai nevoie de un limbaj chimic necesar (CS₂), cu care operezi pentru a rezolva probleme/situații-problemă (CS₃), investigând experimental substanțele și procesele chimice (CS₄) pentru a utiliza inofensiv substanțele chimice (CS₅) și a dobândi abilități și valori (CS₁). Acest model structural al competențelor specifice la chimie are un caracter intradisciplinar pronunțat, de aceea este propus la treptele gimnaziale, și liceale.

Competențele specifice disciplinei prezintă o materializare a competențelor-cheie și a celor transdisciplinare și țin să asigure continuitatea, dezvoltarea ascendentă și integrată a procesului de transpunere a științei Chimia în disciplina de studiu Chimie prin termeni de competență:

- pe domeniul științific – prin dobândirea cunoștințelor fundamentale din domeniul chimiei (CS₁), utilizând comunicarea în limbaj specific chimiei (CS₂);
- pe domeniul tehnologic – prin dobândirea abilităților din domeniul chimiei (CS₁), rezolvând probleme / situații-problemă (CS₃), investigând experimental substanțele și procesele chimice (CS₄);
- pe cel cultural (crearea unei culturi de comportament chimic civilizată) – prin utilizarea inofensivă a substanțelor chimice (CS₅), dobândirea valorilor din domeniul chimiei (CS₁).

Competențele specifice și subcompetențele proiectate derivă organic din competențele-cheie și respectiv, competențele transdisciplinare, reflectând adecvat specificul domeniului științific, tehnologic și cultural al disciplinei Chimie, cu o arie de acoperire esențială atât pe domeniul competențelor-cheie vizate direct prin disciplina Chimie, cât și a celor vizate indirect. (Tabelul 2).

Tabelul 2. Matricea de asociere: Competențe-cheie (CC) – Competențe transdisciplinare (CTD) -Competențe Specifice (CS) (Chimie liceu, gimnaziu)

Competențe-cheie (CC)	Competențe transdisciplinare	Competențe specifice				
		CS ₁	CS ₂	CS ₃	CS ₄	CS ₅
CC ₁ *	CTD ₁	+	+	+	+	+
	CTD _{2,1}	+	+	+	+	*
CC ₂ *	CTD _{2,2}	+	+	+	+	+
	CTD _{3,1}	*	*	*	*	*
CC ₃ **	CTD _{4,1}	+	*	+	+	+
	CTD _{4,2}	+	+	+	+	+
	CTD _{4,3}	+	+	+	+	+
	CTD _{5,1}	+	*	+	+	+
CC ₅ *	CTD _{5,2}	+	*	+	+	+
	CTD _{6,1}	*	*	+	*	*
CC ₆ **	CTD _{6,2}	+	+	*	*	*
	CTD _{7,1}	<i>d</i>	*	*	+	*
CC ₇ **	CTD _{7,2}	<i>d</i>	<i>d</i>	*	*	*
	CTD _{7,3}	<i>d</i>	<i>d</i>	*	*	+
	CTD _{8,1}	+	<i>d</i>	+	+	+
CC ₈ **	CTD _{8,2}	+	+	+	+	+
	CTD _{8,3}	+	<i>d</i>	+	+	+
	CTD _{9,1}	*	<i>d</i>	*	<i>d</i>	<i>d</i>
CC ₉ **	CTD _{9,2}	*	<i>d</i>	*	<i>d</i>	<i>d</i>
	CTD _{10,1}	*	*	*	*	*
CC ₁₀ **	CTD _{10,1}	*	*	*	*	*
	CTD _{10,2}	*	*	*	+	+

Cod de descifrare:

1. „+” - legătură directă;
2. „*” - legătură tangențială;
3. „d” - la discreția profesorului, în dependență de situație/context;

CC* - competențe cheie în raport direct cu disciplina Chimie

CC** - competențe cheie în raport indirect cu disciplina Chimie

Concluzii: Competențele specifice disciplinei Chimie sunt în concordanță cu *Competențe-cheie* (CC) – Competențe transdisciplinare (CTD)

Competențele specifice la chimie:

- reflectă adecvat finalitățile procesului educațional la disciplină, îi apropie pe elevi de înțelegerea noțiunilor științifice prin dezvoltarea capacităților investigative în învățarea conceptelor fundamentale, cultivă independență, perseverență, responsabilitate, obiectivitate, creativitate, îi pregătesc pentru integrarea cu succes în viață și societate; sunt coerente cu competențele-cheie și cele transdisciplinare (*tabelul 1, 2*);
- acoperă domeniile: cognitiv, valoric, acțional, comunicativ, metodologic, social, tehnologic, sistemic ceea ce asigură un demers coerent spre apropierea elevului de sensul profund al disciplinei; competențele specifice sunt reprezentative, corelate cu standardele educaționale, au un grad sporit de acoperire a competențelor ierarhic superioare. Nu sunt necesare reformulări ale competențelor specifice.

Subcompetențele proiectate în curriculum au caracter multidimensional și pot fi tratate:

–ca o reflectare a Științei Chimia, fiind în concordanță rigidă cu logica internă și cu consecutivitatea academică a unităților de conținut propuse, asigurând în acest mod integritatea cunoștințelor chimice acumulate;

–ca un mijloc/instrument eficient de formare și dezvoltare a competențelor de toate tipurile (specifice, transdisciplinare și competențe-cheie/transversale) prin gradul maximal de acoperire a acestora;

–ca un instrument clar și explicit pentru realizarea unei proiectări didactice eficiente de către orice cadru didactic, cu experiență sau începător (concluzie în baza opiniilor profesorilor de chimie din Republică).

Subcompetențele proiectate sunt raportate la un sistem tridimensional:

- pe axa nivelelor de cunoștințe – capacități – atitudini (coraportul de 1:1:1), cu o dezvoltare de la cunoaștere, înțelegere, aplicare la treaptă gimnazială spre analiză, sinteză, evaluare la treapta liceală; sunt formulate în evoluție, cu creșterea gradului de complexitate și cu o dezvoltare calitativă: *să caracterizeze – să compare – să deducă – să realizeze (să elaboreze) – să aprecieze*, cu respectarea specificului fiecărui profil și an de studiu (*Tabelul 2*);

- pe axa învățare – antrenare – aplicare – reflecție asigură gradual procesul de formare a competențelor într-un coraport optim de 1:1:1, 8:1,8 (*Tabelul 3*);

pe axa corelării cu CC-CTD-CS se remarcă o derivare organică și echilibrată ce asigură prin realizarea subcompetențelor respective o acoperire optimă a domeniilor vizate atât de competențele specifice, cât și de cele cheie și transdisciplinare (*Tabelul 4, 4.1 (anexa), Tabelul 5*).

Fiecare subcompetență este în concordanță cu sistemul de competențe ierarhic superioare, are suportul cognitiv asigurat prin coordonarea cu conținuturile organizate într-un sistem cu legături interdisciplinare multiple pe orizontală și pe verticală, de aceea se poate de afirmat că fiecare subcompetență are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează.

Reieșind din principiul dezvoltării „pe spirală” subcompetențele la treapta liceală derivă din subcompetențele de la treapta gimnazială, având un caracter mai complex și mai profund. Acest fapt este în concordanță cu dezvoltarea adecvată vârstei copilului – deplasarea accentului de la gândirea concretă la gândirea abstractă. Subcompetențele proiectate reflectă organic consecutivitatea logică a liniilor de conținut și esența științifică a acestora.

În baza analizei comparative a frecvenței competențelor pe profiluri s-a constatat că atât la profilul real, cât și la umanist a fost aplicat un principiu unic în organizarea, prezentarea și structurarea subcompetențelor și repartizarea/ponderarea lor pe tipuri. Subcompetențele au o dezvoltare continuă, fiind axate pe corelația dintre: compoziție – structură – proprietăți – aplicare, sunt destul de reprezentative și esențiale față de competențele specifice. (Tabele 4, 5, 6). Același principiu a fost aplicat și la treapta gimnazială.

Tabelul 3. Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie (liceu, gimnaziu) cu competențele-cheie/transversale

Componente competență	Subcompetențe (exemple)	Etapele formării competenței	Competențe-cheie/transversale – competențe transdisciplinare										Cuantificare	Cuantificare sumară pe etape			
			CCT ₁	CCT ₂	CCT ₃	CCT ₄	CCT ₅	CCT ₆	CCT ₇	CCT ₈	CCT ₉	CCT ₁₀					
Cunoștințe	Să definească...	Învățare	+	+	*	+	+	+	+	+	+	+	+	+	19p	38p	
	Să descrie...		+	+	*	+	+	+	+	+	+	+	+	+	19p		
	Să exemplifice...	+	+	*	+	*	*	*	*	*	*	*	*	*	14,5p		
	Să coreleze...	+	+	d	+	*	*	*	*	*	*	*	*	*	14p		
	Să caracterizeze	+	+	d	+	*	*	*	*	*	*	*	*	*	14p		
Capacități	Să explice...	Aplicare	+	+	d	+	+	+	*	+	+	+	+	+	15p	67p	
	Să opereze cu...		+	+	d	+	+	+	*	+	+	+	+	+	13p		
	Să rezolve...		+	+	d	+	*	*	*	*	*	*	*	*	*		12p
	Să modeleze...		+	+	d	+	*	*	*	*	*	*	*	*	*		14p
	Să cerceteze...		+	+	d	+	*	+	+	*	+	+	*	*	*		13p
	Să elaboreze...		+	+	*	+	*	+	+	+	+	+	+	+	+		17,5p
	Să deducă...		+	+	d	+	+	+	+	+	+	+	*	+	+		16p
Atitudini	Să analizeze...	Reflecție	+	+	d	+	+	+	+	+	+	+	+	+	18p	68,5p	
	Să propună...		+	+	d	+	+	+	+	+	+	+	+	+	17p		

Cod de descifrare și cuantificare: „+” – *legătură directă* – (2 p.); „*” – *legătură tangențială* – (1 p.); „d” – *la discreția profesorului, în dependență de situație/context* – (0,5 p.); „-” – *nu are legătură*.

Concluzii:

- 1) Coraportul subcompetențelor pe axa componentelor competenței: Ponderarea cunoștințe: Ponderarea capacități : Ponderarea atitudini = 1: 1: 1
- 2) Coraportul subcompetențelor pe axa etapelor formării competențelor (Tabelul 4).

Tabelul 4. Matricea de asociere CC – CTD - CS Chimie – Subcompetențe (exemplu, clasa a X-a, real, tema 1)

Ponderea învățare: Ponderea antrenare : Ponderea aplicare: Ponderea reflecție = 1: 1: 1,8: 1,8

Competențe-cheie/transv.	Competențe transdisciplinare pentru treapta liceală de învățământ	Competențele specifice ale disciplinei Chimie	Subcompetențe
Competențe de învățare/de a învăța să înveți	Competențe de a stăpâni metodologia de integrare a cunoștințelor de bază despre natură, om și societate în scopul satisfacerii nevoilor și acționării pentru îmbunătățirea calității vieții personale și sociale.	<ul style="list-style-type: none"> • Competența de a dobândi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul chimiei. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să argumenteze</i> legătura chimiei cu alte științe... • <i>Să explice</i> noțiunile: • <i>Să opereze</i> corect cu noțiunile fundamentale ale chimiei, cu denumirile substanțelor în diferite situații de comunicare orală și scrisă. • <i>Să rezolve</i> probleme de determinare... • <i>Să estimeze</i> valoarea legilor fundamentale ale chimiei ...
Competențe de comunicare în limba maternă/limba de stat	Competențe de a comunica argumentat în limba maternă/limba de stat în situații reale ale vieții. Competențe de a comunica într-un limbaj științific argumentat.	<ul style="list-style-type: none"> • Competența de a comunica în limbajul specific chimiei. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să descrie</i> obiectul de studiu al chimiei. • <i>Să explice</i> noțiunile: • <i>Să opereze</i> corect cu noțiunile fundamentale • <i>Să rezolve</i> probleme de determinare • <i>Să elaboreze</i> și <i>să prezinte</i> o lucrare creativă
Competențe de comunicare într-o limbă străină	Competențe de a comunica argumentat într-o limbă străină în situații reale ale vieții.		<p><i>Por fi vizate tangențial prin diferite activități de învățare legate de selectarea informației din surse informaționale în altă limbă sau realizarea proiectelor integrate chimie-limbă străină.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Să argumenteze</i> legătura chimiei cu alte științe (matematice, fizice, biologie, geografie etc.). • <i>Să estimeze</i> influența chimiei asupra vieții omului și a mediului; importanța studierii. • <i>Să opereze</i> corect cu noțiunile fundamentale • <i>Să rezolve</i> probleme de determinare • <i>Să elaboreze</i> și <i>să prezinte</i> o lucrare creativă privind corelația noțiunilor de bază a chimiei.
Competențe acțional-strategice	Competențe de a-și proiecta activitatea, de a vedea rezultatul final, de a propune soluții de rezolvare a situațiilor-problemă din diverse domenii. Competențe de a acționa autonom și creativ în diferite situații de viață pentru protecția mediului.	<ul style="list-style-type: none"> • Competența de a dobândi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul chimiei. • Competența de a rezolva probleme/ situații-problemă. • Competența de a investiga experimental substanțelor și preparatelor chimice. • Competența de a utiliza inofensiv substanțele chimice. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să estimeze</i> influența chimiei asupra vieții omului și a mediului; importanța studierii. • <i>Să opereze</i> corect cu noțiunile fundamentale ale chimiei, cu denumirile substanțelor în situații de comunicare orală și scrisă. • <i>Să rezolve</i> probleme de determinare a efectului termic al reacției; de calcul în baza ecuațiilor chimice și termochimice.
Competențe de autocunoaștere și autorealizare	Competențe de gândire critică asupra activității sale în scopul autodezvoltării continue și autorealizării personale. Competențe de a-și asuma responsabilități pentru un mod sănătos de viață. Competențe de a se adapta la condiții și situații noi.	<ul style="list-style-type: none"> • Competența de a utiliza inofensiv substanțele chimice. • Competența de a dobândi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul chimiei. • Competența de a rezolva probleme/situații-problemă. • Competența de a investiga experimental substanțele și procesele chimice. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să estimeze</i> influența chimiei asupra vieții omului și a mediului; importanța studierii. • <i>Să opereze</i> corect cu noțiunile fundamentale ale chimiei, cu denumirile substanțelor în situații de comunicare orală și scrisă. • <i>Să rezolve</i> probleme de determinare a efectului termic al reacției; de calcul în baza ecuațiilor chimice și termochimice.

Competențe interpersonal, civice, morale	Competențe de a colabora în grup/echipă, a preveni situații de conflict și a respecta opiniile colegilor. Competențe de a manifesta o poziție activă civică, solidaritate și coeziune socială pentru o societate non-discriminatorie. Competențe de acțiune în diferite situații de viață în baza normelor și valorilor moral-spirituale.	<ul style="list-style-type: none"> • Competența de a dobândi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul chimiei. • Competența de a rezolva probleme/situații-problemă. • Competența de a investiga experimental substanțele și procesele chimice. • Competența de a utiliza inofensiv substanțele chimice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să <i>argumenteze</i> legătura chimiei cu alte științe (matematice, fizice, biologie, geografie etc.). • Să <i>estimeze</i> influența chimiei asupra vieții omului și a mediului; importanța studierii.
Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie	Competențe de a organiza activitatea personală în condițiile tehnologiilor aflate în permanență schimbare. Competențe de a dobândi și săpăni cunoștințe fundamentale din domeniul Matematică, Științe ale naturii și Tehnologii în raport cu nevoile sale. Competențe de a propune idei noi în domeniul științific.	<ul style="list-style-type: none"> • Competența de a dobândi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul chimiei. • Competența de a rezolva probleme/situații-problemă. • Competența de a investiga experimental substanțele și procesele chimice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să <i>rezolve</i> probleme de determinare a efectului termic al reacției; de calcul în baza ecuațiilor chimice și termochimice. • Să <i>estimeze</i> valoarea legilor fundamentale ale chimiei pentru dezvoltarea științei. • Să <i>elaboreze</i> și să <i>prezinte</i> o lucrare creativă privind corelația noțiunilor de bază ale chimiei.
Competențe digitale în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicabile	Competențe de a utiliza în situații reale instrumentele cu acțiune digitală. Competențe de a crea documente în domeniul comunicativ și informațional și a utiliza serviciile electronice, inclusiv rețeaua Internet, în situații reale.	<ul style="list-style-type: none"> • Competența de a rezolva probleme / situații-problemă. • Competența de a comunica în limbajul specific chimiei. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să <i>rezolve</i> probleme de determinare a efectului termic al reacției; de calcul în baza ecuațiilor chimice și termochimice. • Să <i>elaboreze</i> și să <i>prezinte</i> o lucrare creativă privind corelația noțiunilor de bază ale chimiei.
Competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori)	Competențe de a se orienta în valorile culturii naționale și a culturilor altor etnii în scopul aplicării lor creative și autorealizării personale. Competențe de toleranță față de valorile interculturale.	<ul style="list-style-type: none"> • Competența de a rezolva probleme / situații-problemă. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să <i>estimeze</i> influența chimiei asupra vieții omului și a mediului; importanța studierii. • Să <i>estimeze</i> valoarea legilor fundamentale ale chimiei pentru dezvoltarea științei.
Competențe antreprenoriale	Competențe de a săpăni cunoștințe și abilități de antreprenoriat în condițiile economiei de piață în scopul autoralizării în domeniul antreprenorial. Competența de a-și alege conștient viitoarea artă de activitate profesională.	<ul style="list-style-type: none"> • Competența de a rezolva probleme / situații-problemă. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să <i>rezolve</i> probleme/ situații-problemă contextuale cu elemente de orientare profesională, de constatare, de estimare sau decizie.

Tabetul 5. Corelarea subcompetențelor (SC) la treapta liceală cu competențele specifice disciplinei (exemplu, clasa a X-a, tema „Metalele”)

Exemplu: Tema 4. Clasa a X-a, profil real Subcompetențe					
• Să <i>estimeze</i> rolul biologic al elementelor metalice.					
Competențele specifice disciplinei Chimie					Cuantificare
CS ₁	CS ₂	CS ₃	CS ₄	CS ₅	
+	+	d	d	+	4p

• <i>Să exemplifice</i> legătura cauză-efect: utilizarea metalelor și structura atomului, tipul legăturii chimice, tipul rețelei cristaline, proprietățile fizice.	+	+	<i>d</i>	<i>d</i>	+	+	4p
• <i>Să argumenteze</i> corelația dintre locul metalului în SP și caracterul (metalic/amfoter), activitatea metalului și a compuşilor lui; avantajele utilizării aliajelor (fontei, oțelului, duraluminului).	+	+	<i>d</i>	<i>d</i>	+	+	4p
• <i>Să caracterizeze</i> proprietățile chimice generale ale metalelor în baza SP, Seriei activității metalelor și legăturilor genetice: interacțiunea cu nemetalele, apa, acizii, soluțiile de săruri; amfoteritatea aluminului.	+	+	<i>d</i>	+	+	+	4,5p
• <i>Să coreleze</i> activitatea chimică a metalelor, răspândirea lor în natură și metodele generale de obținere și de protecție împotriva coroziunii.	+	+	+	+	+	+	5p
• <i>Să deducă</i> proprietățile chimice, metodele generale de obținere a oxizilor și hidroxizilor metalelor, amfoteritatea oxidului și hidroxidului de aluminiu pe baza legăturilor genetice.	+	+	+	+	+	+	5p
• <i>Să identifice cationii unor metale.</i>	+	+	+	+	+	+	5p
• <i>Să rezolve</i> probleme experimentale și de calcul la tema „Metalele”.	+	+	+	+	+	+	5p
• <i>Să aprecieze</i> utilizarea metalelor și a compuşilor lor ca elemente vitale și nocive; ca materiale industriale importante și surse de poluare etc.	+	+	+	+	+	+	5p
	9p	9p	7p	7,5p	9p		41,5p

Cod de descifrare și cuantificare: „+” – *legătură directă* – (2 p.);

„*” – *legătură tangențială* – (1 p.);

„*d*” – *la discreția profesorului, în dependență de situație/context* – (0,5 p.);

„-” – *nu are legătură.*

Tabelul 5.1. Corelarea sub-competențelor (SC) la chimie la gimnaziu cu competențele specifice disciplinei (exemplu, clasa a VIII-a, tema „Oxigenul. Hidrogenul”)

Exemplu: Tema 2. Clasa a VIII-a, Subcompetențe	Competențele specifice disciplinei Chimie					Cuantificare
	CS ₁	CS ₂	CS ₃	CS ₄	CS ₅	
• <i>Să descrie</i> compoziția aerului, importanța lui ca o sursă naturală a planetei, circuitul oxigenului în aer, alotropia oxigenului.	+	+	<i>d</i>	+	+	4,5p
• <i>Să explice</i> identificarea și metodele de obținere a oxigenului, a hidrogenului în industrie și laborator.	+	+	<i>d</i>	<i>d</i>	+	4p
• <i>Să investigheze experimental:</i> obținerea, colectarea oxigenului și identificarea lui, acțiunea soluțiilor de acizi și baze alcaline asupra indicatorilor.	+	+	<i>d</i>	+	+	4,5p
• <i>Să exemplifice</i> proprietățile chimice ale oxigenului și ale hidrogenului prin ecuațiile reacțiilor, șirurile genetice pentru metale și nemetale.	+	+	+	+	+	5p
<i>Să stabilească</i> legătura cauză-efect dintre: reacția de oxidare/ardere și formare a oxizilor, utilizarea oxigenului și a hidrogenului în viața cotidiană, proprietățile fizice, chimice și acțiunea biologică.	+	+	+	+	+	5p
• <i>Să aprecieze</i> procesele de ardere ca sursă de energie și să propună măsuri de protecție a aerului.	+	+	+	+	+	5p
• <i>Să identifice</i> și să denumească oxizi, acizi, baze și săruri.	+	+	+	+	+	5p

• <i>Să rezolve</i> probleme de calcul de determinare a cantității de substanță în baza ecuațiilor reacțiilor la tema „Oxygenul. Hidrogenul”.	+	+	+		3p
• <i>Să manifeste</i> responsabilitate și grijă față de protecția aerului și a mediului.	+	+	d	d	4p
	9p	9p	7p	7p	40 p

Cod de descifrare și cuantificare: „+” – *legătură directă* – (2 p.);

„*” – *legătură tangențială* – (1 p.);

„d” – *la discreția profesorului, în dependență de situație/context* – (0,5 p.);

„-” – *nu are legătură*.

**Tabelul 6. Corelarea subcompetențelor cu competențele specifice, conținuturi și activități de învățare-evaluare recomandate (secvențe)
Clasa a X-a, tema 1 „Noțiunile și legile fundamentale ale chimiei”**

Competențe specifice	Subcompetențe	Activități de învățare-evaluare recomandate	Conținuturi
Competența de a dobândi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul chimiei	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să argumenteze</i> legătura chimiei cu alte științe (matematice, fizice, biologie, geografie etc.). • <i>Să exemplifice</i> valoarea efectului termic în producere, energetică, procese vitale. • <i>Să estimeze</i> valoarea legilor fundamentale ale chimiei pentru dezvoltarea științei. • <i>Să elaboreze</i> și <i>să prezinte</i> o lucrare creativă privind corelația noțiunilor de bază a chimiei. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alcătuirea formulelor chimice după valență, grad de oxidare, sarcinile ionilor și denumirile substanțelor (și invers). • Determinarea masei unui gaz cunoscând volumul lui (în condiții normale) și invers. • Alcătuirea ecuațiilor chimice pentru diferite tipuri de reacții chimice: de combinare, de descompunere, de substituție, de schimb. • Elaborarea și rezolvarea exercițiilor și problemelor prin aplicarea și transferul algoritmilor chimici studiați. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obiectul de studiu al chimiei. • Corelația chimiei cu alte științe ale naturii. • Influența chimiei asupra vieții omului și a mediului. • Importanța studierii chimiei. • Noțiunile fundamentale ale chimiei. • Legea constanței compoziției. • Legea conservării masei substanțelor. • Legea lui Avogadro și consecințele ei.
Competența de a comunica în limbajul specific chimiei	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să descrie</i> obiectul de studiu al chimiei. • <i>Să explice</i> noțiunile: • <i>Să opereze</i> corect cu noțiunile fundamentale ale chimiei, cu denumirile substanțelor în situații de comunicare orală și scrisă. • <i>Să elaboreze</i> și <i>să prezinte</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentarea aspectului calitativ și cantitativ al ecuațiilor chimice. • Elaborarea și prezentarea unei lucrări creative privind corelația noțiunilor de bază ale chimiei; argumentarea importanței studierii chimiei. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reacții chimice.
Competența de a rezolva probleme / situații-problemă	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să rezolve</i> probleme de determinare a efectului termic al reacției; de calcul în baza ecuațiilor chimice și termochimice. • <i>Să aplice</i> legile fundamentale ale chimiei la rezolvarea exercițiilor și problemelor. • <i>Să elaboreze</i> și <i>să prezinte</i> o lucrare creativă privind corelația noțiunilor de bază a chimiei. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calcule în baza corelației între v, m, V, N, N_A. • Calcule în baza ecuațiilor chimice (v, m, V substanței). • Calcule în baza ecuațiilor termochimice: corelația dintre masa /volumul substanței, cantitatea de căldură, efectul termic; determinarea masei/volumului substanței după cantitatea de căldură; alcătuirea ecuației termochimice după masa/volumul substanței și cantitate de căldură. • Rezolvarea unor probleme/situații-problemă cu conținut aplicativ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificarea lor după diferite criterii. • Noțiuni de reacții reversibile și ireversibile, rapide și lente. • Efecte termice ale reacțiilor chimice. • Reacții endo- și exoterme.

Competența de a investiga experimenta substanțele și procesele chimice		* <i>La discreția profesorului și în dependență de specificul clasei pot fi propuse activități cu caracter de cercetare experimentală la nivel de extindere.</i>	• Calcule termochimice și importanța lor.
Competența de a utiliza inofensiv substanțele chimice	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să estimeze influența chimiei asupra vieții omului și a mediului; importanța studierii.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborarea și prezentarea unei lucrări creative privind argumentarea importanței studierii chimiei. 	

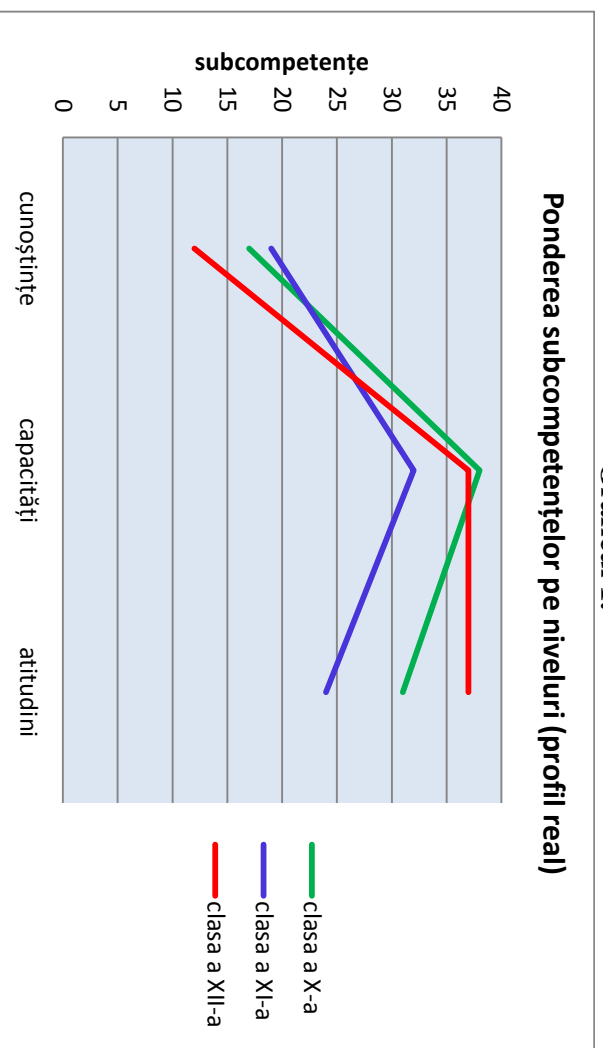
**Tablelul 6. 1. Corelarea subcompetențelor cu competențele specifice, conținuturi și activități de învățare-evaluare recomandate (secvențe)
Clasa a IX-a, tema 1 „Legea periodicității și Sistemul periodic”**

Competențe specifice	Subcompetențe	Activități de învățare-evaluare recomandate	Conținuturi
Competența de a dobândi cunoștințe fundamentale, abilități și valori din domeniul chimiei	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să argumenteze</i> importanța descoperirii Legii periodicității și Sistemului periodic. • <i>Să explice</i> legea periodicității și cauzele periodicității în baza structurii atomului. • <i>Să caracterizeze</i> elementul chimic conform locului în SP. • <i>Să compare</i> schimbarea proprietăților nemetalice / metalice ale elementelor chimice în perioadele și subgroupurile principale ale Sistemului periodic. • <i>Să elaboreze și să prezinte</i> pașaportul unui element chimic din SP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alcătuirea formulelor chimice după gradele de oxidare ale elementelor. • Caracterizarea elementelor chimice după poziția în SP. • <i>Compararea</i> schimbării proprietăților nemetalice / metalice ale elementelor chimice în perioadele și subgroupurile principale ale Sistemului periodic. • Determinarea gradelor de oxidare ale elementelor pe baza poziției lor în SP. • Elaborarea și prezentarea pașaportului unui element chimic la alegere.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemul periodic. • Legea periodicității și structura atomului. • Electronegativitatea. • Schimbarea periodică a proprietăților metalice și nemetalice. Cauzele periodicității. • Gradul de oxidare. • Determinarea gradului de oxidare pe baza formulei chimice. Alcătuirea formulelor pe baza gradelor de oxidare.
Competența de a comunica în limba/jul specific chimiei	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să elucideze</i> aportul lui D. Mendeleev la elaborarea SP. • <i>Să definească</i> noțiunile: • <i>Să opereze</i> corect cu noțiunile. • <i>Să elaboreze și să prezinte</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentarea aspectului calitativ și cantitativ al ecuațiilor chimice. • Elaborarea și prezentarea unei lucrări creative privind corelația noțiunilor de bază ale chimiei; argumentarea importanței studierii chimiei. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteristica elementului chimic: a) poziția în SP; b) structura atomului, electronii de valență și valențele posibile; c) caracterul (metalic/nemetalic); d) substanța simplă (formula, denumirea, caracterul (metal / nemetal); e) oxidul superior (formula, denumirea și caracterul bazic sau acid);
Competența de a rezolva probleme / situații-problemă	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să rezolve</i> probleme de calcul în baza ecuațiilor chimice: determinarea masei unei substanțe după masa altei substanțe participante. • <i>Să calculeze</i> gradele de oxidare ale elementelor din formule chimice. • <i>Să aplice</i> gradele de oxidare ale elementelor la alcătuirea formulelor chimice. • <i>Să elaboreze și să prezinte</i> diagrama Venn comparând diferite variante de SP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calcule în baza corelației între v, m. • Calcule în baza ecuațiilor chimice (v, m). • Calcularea gradelor de oxidare după formula chimică. • Alcătuirea formulei chimice după gradul de oxidare. • Rezolvarea unor probleme / situații-problemă cu conținut aplicativ. 	
Competența de a investiga experimenta substanțele și procesele chimice		* <i>La discreția profesorului.</i>	

Competența de a utiliza înofensiv substanțele chimice	<ul style="list-style-type: none"> • Să estimeze influența chimiei asupra vieții omului și a mediului; importanța studierii. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborarea și prezentarea unei lucrări creative privind argumentarea importanței studierii chimiei. 	f) hidroxidul superior (formula, denumirea); g) compusul hidrogenat pentru nemetale (formula și denumirea). <ul style="list-style-type: none"> • Calcule în baza ecuațiilor chimice: determinarea masei unei substanțe după masa altei substanțe participante.
---	---	---	---

Subcompetențele au o evoluție substanțială odată cu trecerea de la studierea substanțelor anorganice (clasa a X-a), la cele organice (clasa a XI-a, real, a XI-a și a XII-a umanis) și la tehnologii (clasa a XII-a, real), cu dezvoltări calitative și creșteri ale gradului de complexitate ce pot fi diferențiate pe câteva niveluri de derivare de la 1 la 4 (tabelul 8), în dependență de specificul fiecărui an de studiu, profil și de particularitățile de vârstă ale elevilor (Graficul 1).

Graficul 1.



Este relevant că și subcompetențele ce au un „trunchi cognitiv” comun sunt dezvoltate continuu și sistemic (Tabelul 8):

Tabelul 8. Dezvoltarea continuă a subcompetențelor. Principiul derivării subcompetențelor (exemple)

Nivel Exemple de unități structurale	I	II	III	IV
1. Noțiuni	Să definească noțiunea...	Să explice noțiunea... Să diferențeze noțiunile...	Să compare cu altă noțiune Să opereze corect în situații de comunicare orală sau scrisă	Să elaboreze o lucrare creativă privind corelația noțiunilor de bază a chimiei.
2. Legi	Să formuleze legea ...	Să aplice legile fundamentale ale chimiei la rezolvarea exercițiilor și problemelor.	Să aplice legile fundamentale ale chimiei la rezolvarea exercițiilor și problemelor.	Să estimeze valoarea legilor fundamentale ale chimiei pentru dezvoltarea științei.
3. Proprietăți fizice	Să descrie proprietățile fizice a ...	Să explice Să compare ... Să exemplifice...	Să argumenteze ... Să coreleze ...	Să deducă din structură ... Să investește experimental ...
4. Proprietăți chimice	Să descrie Să caracterizeze...	Să explice ... Să scrie ecuațiile reacțiilor Să compare proprietățile chimice ...	Să explice corelația dintre proprietăți și ... Să coreleze cu structura ...	Să deducă din structură/experimental...
5. Obținerea substanțelor	Să descrie	Să argumenteze prin ecuațiile reacțiilor ... Să compare ...	Să deducă din structură/prorietăți ... Să argumenteze necesitatea obținerii ...	Să deducă legătura cauză-efect dintre...
6. Utilizarea substanțelor	Să descrie	Să explice	Să argumenteze importanța ...	Să deducă din proprietăți ...
7. Rezolvarea problemelor de calcul	Să descrie algoritmul cunoscut	Să aplice algoritmul cunoscut	Să rezolve probleme combinate Să rezolve probleme complexe	Să deducă algoritmul. Să alcătuiască/elaboreze probleme.

Subcompetențele proiectate pentru un an de studiu sunt abordate sistemic, fiind racordate cu specificul unității de conținut, cu legăturile intradisciplinare între unitățile de conținut și cu sistemul competențelor specifice vizate (*tabelul 9*). Dezvoltarea subcompetențelor este realizată conform principiului dezvoltării concentrice, de la simplu la complex, în ascensiune de la o unitate de conținut la alta și de la un nivel de instruire la altul.

Tablelul 9. Dezvoltarea subcompetențelor pe parcursul unui an de studiu (exemplu, clasa a XI-a, profil real)

Tema 2.1 Hidrocarburi saturate.		Tema 2.2 Hidrocarburi nesaturate.	
Axa conceptuală	Noțiuni Compozite	Structură	Nomenclatură, izomerie
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să definească</i> noțiunile: alcani, formula generală, serie omoloagă, diferență de omologie, izomerie de catenă, grupe alchil (radical), hibridizare, orbital hibrid, hibridizare sp^3, reacții de substituție, eliminare, halogen derivați, cicloalcani. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să definească</i> noțiunile: alchenă, alcadienă, alchină, izomer de poziție, de funcțiune, monomer, polimer, reacții de adiție, reacții de polimerizare, probă de identificare, cauciuc, vulcanizare. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să explice</i> esența hibridizării sp^3 și influența ei asupra formei spațiale a metanului și a omologilor lui; modul de scindare a legăturilor... 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să explice</i> esența hibridizării sp^2 (etenă), sp (etină); influența lor asupra structurii, formei spațiale, legăturilor σ și π; reactivității; regula lui Marcovnicov.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să diferențieze</i> omologii și izomerii. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să coreleze</i> formulele generale ale hidrocarburilor nesaturate cu formulele moleculare, formulele de structură ale izomerilor posibili, denumirile (conform N.S.); tipurile de izomerie posibile. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să descrie</i> alcanii: compoziția, seria omoloagă, denumirea, tipul legăturilor chimice, izomerii de catenă, proprietățile fizice și chimice, răspândirea în natură și obținerea / extragerea din surse naturale. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să stabilească legătura cauză-efect</i> dintre compoziția hidrocarburi, proprietățile fizice, tipul legăturii chimice (σ, π), posibilitatea reacțiilor de substituție/adiție/polimerizare, metode de identificare.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să caracterizeze</i> compoziția, structura, proprietățile fizice și chimice, metodele de obținere și utilizarea ciclohexanului în comparație cu alcanii. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să prezinte</i> obținerea, proprietățile chimice ale alchenelor, alcadienelor și alchinelor prin ecuații chimice în corelare cu utilizarea lor. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să descrie</i> proprietăți, obținere 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să compare</i> cauciucul natural, butadienic și izoprenic, vulcanizat și nevulcanizat după compoziție, obținere, proprietăți fizice și utilizare.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să exemplifice</i> clasificarea halogen derivaților, tipurile izomeriei și nomenclatura sistematică, proprietățile fizice generale, proprietățile chimice, obținerea din alcani, utilizarea. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să deducă</i> ecuațiile reacțiilor de obținere a alchenelor, alcadienelor, alchinelor din schema legăturilor genetice corespunzătoare. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Proprietăți, obținere</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să investigheze</i> experimental obținerea etenei și proprietățile ei fizice și chimice.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să stabilească</i> legături genetice între alcani, cicloalcani și halogen derivați. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să argumenteze</i> prin ecuații chimice necesitatea producerii și prelucrării compușilor polimerici. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Legături genetice</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să rezolve probleme</i> în baza proprietăților, metodelor de obținere, legăturii genetice dintr-o clasă de substanțe organice studiate.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să identifice experimental</i> carbonul, hidrogenul și clorul în compușii organici, respectând cu precizie instrucțiunile de lucru și operațiile experimentale. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să manifeste</i> interes cognitiv și atitudini creative în activitățile de învățare-evaluare. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Experiment</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atitudini</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să coreleze proprietățile</i> alcanilor cu utilizarea lor în calitate de combustibil și de materie primă chimică. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Să rezolve probleme</i> în baza proprietăților și transformărilor reciproce alcanilor, cicloalcanilor și halogen derivaților. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sinteze</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rezolvări de probleme</i>

- a) exemplul 1: elementul cognitiv „noțiunile chimice” (*se referă direct la imbaul chimic (CS₂)*), are o creștere de la etapa „*să definească noțiunile*” în primele unități de conținut, la cea „*să explice noțiunile*”, „*să le diferențieze*”, „*să prezinte corelațiile dintre sistemele de noțiuni*” în unitățile ulterioare;
- b) exemplul 2: subcompetența ce vizează proprietățile substanțelor (*componente esențiale al majorității unităților de conținut la chimie, legate direct cu toate tipurile de CS*), este dezvoltată în creștere de la „*să descrie proprietățile*” până la „*să deducă proprietățile din structură/experimental...*”, „*să estimeze impactul asupra sănătății personale și asupra mediului*”.

Subcompetențele proiectate au o dezvoltare continuă fără discontinuități, având ca suport pentru fiecare unitate de conținut un sistem bine coordonat, specific chimiei, axat pe corespondența reciprocă: compoziție – structură – proprietăți-aplicare (*tabelul 9, coloana II*). Pentru fiecare unitate de conținut subcompetențele sunt formulate în evoluție prin dezvoltarea nivelului cognitiv pe care-l vizează și prin creșterea gradului de complexitate acțional: (*eleva/elevul va fi capabil*) „să definească – să descrie – să explice – să caracterizeze – să compare – să deducă concluzii – să aprecieze/estimeze” (*tabelul 9, coloana I, III*). Este relevant că aplicarea acestui principiu la proiectarea subcompetențelor facilitează realizarea legăturilor intradisciplinare între unitățile de conținut pentru un an de studiu și extinderea acestora pe niveluri de instruire ulterioare.

Omisuni sau încadrări ilegitime nu au fost depistate.

Analizând repartizarea tipurilor de subcompetențe pe teme în raport cu numărul de ore rezervate (pentru clasele a X-a, XI-a, XII-a, profil real și umanist), se poate de afirmat că numărul de subcompetențe propuse este cel optim și nu necesită dezvoltări, completări sau restrângeri. (*Tabelele 7.1, 7.4, 7.8 (exemple), 7.1-7.9 (anexa)*).

Subcompetențele sunt formulate taxonomic, în termeni specifici chimiei, concreți, lipsiți de ambiguitate, în conformitate cu standardele educaționale și nu necesită reformulări.

Recomandări:

- *De a dezvolta Competențele specifice pentru treapta gimnazială, în scopul axării acestora la specificul cursului studiat (studierea substanțelor anorganice).*
- *De a dezvolta Competențele specifice pentru treapta liceală, în scopul axării acestora la specificul cursului studiat (studierea substanțelor anorganice, organice și tehnologiilor chimice).*

Tabel 7.1. Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie la liceu cu unitățile de conținut în raport cu componentele competenței
(*Exemplu: clasa a X-a, real*)

Componente competență	Subcompetențe (exemple)	Etapele formării competenței	Conținuturile								Sumar		
			T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈			
Cunoștințe	Să definească...	Învățare	1			1						1	17
	Să descrie/ reprezinte...		1	1	1	1	1	1	1	1	3		
	Să exemplifice...	Antrenare	1	1	1	1	1	1	2	1	1	7	
	Să interpreteze/ caracterizeze	1	1	1	1	2	1	1	1	8			
Capacități	Să explice/ determine...	Aplicare	1	1	1	1	1	2	1	1	1	8	38
	Să opereze cu/ să aplice...		1			1	1		1		3		
	Să rezolve...		1			1			1		5		
	Să modeleze...				1	1			1		3		
	Să cerceteze/ diferențieze...		1	1		1			2		3		
	Să coreleze...			2	1	1			3		9		
	Să compare...			1	1	1			1		4		
	Să utilizeze		1			1			1		3		
	Să elaboreze..		1			1				1	3		
	Să deducă ...			1		1			1		6		
Atitudini	Să propună/ prezinte...	Reflecție	1			1		1	2	1	1	31	

Tabel 7.8. Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie la gimnaziu cu unitățile de conținut în raport cu componentele competenței
(*Exemplu: clasa a VIII-a*)

Componente competență	Subcompetențe (exemple)	Etapele formării competenței	Unitățile de conținut					Sumar		
			T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅			
Cunoștințe	Să definească...	Învățare	1	1	1	1		4	11	
	Să descrie/ reprezinte...			1		1		2		
	Să exemplifice...	1	1			1		3		
	Să interpreteze/ caracterizeze			1	1			2		
	Să explice/ determine...	Aplicare	3	1		1		5		
Să opereze cu/ să aplice.../ realizeze				1		1		2		
Să rezolve.../ să calculeze	1		1	1	1			4		
Să modeleze.../ alcătuiască			1	1	1			3		
Să clasifice/ diferențieze.../ identifice	1		1	1	1			3		
Capacități	Să coreleze...		1	1	2	1		5	25	
	Să compare...			1				1		
	Să utilizeze				1	1		2		
	Să elaboreze..	Reflecție	1		1			2		
	Să deducă ...									
	Să propună/ prezinte...			1	1		1			3
	Să cerceteze/ prepare experimental			1	1	2				4
Să argumenteze				1		1		3		
Să estimeze/ aprecieze/ valorifice/ manifeste	1	2	1	3	1		7			
Atitudini	Sumar		10	14	13	13	5	55	55	
	Nr. de ore		11	19	17	15	6	68		
	Numărul mediu de ore/									
	Nr. subcompetențe		1,1	1,36	1,31	1,15	1,2	1,24		
								1,24		

1.4. Componenta Conținuturi, unități de conținuturi

Unitățile de conținut în curriculumul evaluat:

- reflectă nu doar structura disciplinei de studiu ci și structura științifică a materiei predate, bazate pe legi fundamentale ale naturii;
- sunt eșalonate într-o consecutivitate științifică logică, ținând cont de evoluția noțiunilor, conceptelor, legilor și legăturilor dintre elementele de conținut;
- asigură dezvoltarea progresivă a conceptelor și noțiunilor;
- sunt relaționate logic și metodologic cu competențele specifice, având un grad de acoperire maximal posibil (*tabelul 10*);

- constituie un suport pentru formarea atitudinilor/comportamentelor, ca exemplu, a unui comportament ecologic, vizând grija și responsabilitatea față de mediu și față de propria sănătate.

Exemplu 1. Formarea unui comportament ecologic:

- clasa a X-a – Soluțiile, Corozivitatea metalelor, Reacții Red-Ox, Oxizi, Acizi, Baze, Săruri;
- clasa a XI-a – Surse naturale de hidrocarburi, Fenolul. Aldehide;
- clasa a XII-a – Grăsimi. Noțiuni de tehnologie chimică.

Exemplu 2. Formarea unei convingeri și atitudini pentru sănătatea proprie:

- clasa a X-a – Soluțiile. Disociația electrolică. Importanța și rolul substanțelor anorganice pentru viața și sănătatea omului;
- clasa a XI-a – Alcooli. Fenoli. Aldehide și cetone;
- clasa a XII-a – Hidrați de carbon. Grăsimi. Aminoacizi și proteine. Vitamine. Fermenți.

Conținuturile propuse sunt relatezionate logic și metodice cu competențele specifice și dezvoltarea competențelor de comunicare, de cercetare, de depistare și de rezolvare a problemelor etc., având un grad de acoperire 0,99-1,0 și la liceu (atât la profilul real, cât și la cel umanist), și gimnaziu (*tabelul 10.1, 10.2, 10.3*); valoarea dată diferă de valoarea 1, deoarece sunt unități de conținut în care ponderea suportului teoretic (științific) necesar pentru realizarea competențelor este mai mare, legătura cu competența specifică ce vizează experimentul chimic având caracter tangențial.

Tabelul 10.1. Corelarea unităților de conținut cu competențele specifice la disciplina CHIMIE, profilul real

	Unități de conținut	Competențe specifice					Cuantificare	Gradul de acoperire
		CS 1	CS 2	CS 3	CS 4	CS 5		
Clasa a X-a								
1.	Noțiunile și legile fundamentale ale chimiei. Reacțiile chimice.	+	+	+	*	+	9,5	0,95
2.	Structura atomului și legea periodicității.	+	+	+	+	+	10	1
3.	Legătura chimică și structura substanței.	+	+	+	+	+	10	1
4.	Soluțiile. Disociația electrolică.	+	+	+	+	+	10	1
5.	Procesele de oxido-reducere.	+	+	+	+	+	10	1
6.	Nemetalele.	+	+	+	+	+	10	1
7.	Metalele.	+	+	+	+	+	10	1
8.	Importanța și rolul substanțelor anorganice pentru viața și sănătatea omului.	+	+	+	+	+	10	1
<i>Gradul de acoperire mediu, clasa a X-a – 0,99</i>								
Clasa a XI-a								
1.	Bazele teoretice ale chimiei organice.	+	+	+	*	+	9,5	0,95
2.	Hidrocarburi.	+	+	+	+	+	10	1
3.	Derivații funcționali ai hidrocarburilor.	+	+	+	+	+	10	1
<i>Gradul de acoperire mediu, clasa a XI-a – 0,99</i>								
Clasa a XII-a								

1.	Compuși organici cu importanță vitală și industrială.	+	+	+	+	+	+	+	+	10	1
2.1.	Legăturile decurgerii reacțiilor chimice.	+	+	+	+	+	+	+	+	10	1
2.2.	Noțiuni de tehnologie chimică.	+	+	+	+	+	+	+	+	10	1
2.3.	Noțiuni de analiză chimică.	+	+	+	+	+	+	+	+	10	1
3.	Diversitatea și unitatea chimică a lumii substanțelor.	+	+	+	+	+	+	+	+	10	1
4.	Chimia în viața societății.	+	+	+	+	+	+	+	+	10	1
<i>Gradul de acoperire mediu, clasa a XII-a – 1,0</i>											
<i>Gradul de acoperire mediu, profil real – 1,0</i>											

Tabelul 10.2. Corelarea unităților de conținut cu competențele specifice la disciplina CHIMIE, profilul umanist

	Unități de conținut	Competențe specifice					Cuantificare	Gradul de acoperire
		CS 1	CS 2	CS 3	CS 4	CS 5		
Clasa a X-a								
1.	Noțiunile și legile fundamentale ale chimiei. Reacțiile chimice.	+	+	+	+	+	10	1
2.	Structura atomului și legea periodicității. Legătura chimică.	+	+	+	*	+	9,5	0,95
3.	Soluțiile. Disociația electrolică.	+	+	+	+	+	10	1
4.	Nemetalele.	+	+	+	+	+	10	1
5.	Metalele. Recapitulare.	+	+	+	+	+	10	1
<i>Gradul de acoperire mediu, clasa a X-a – 0,99</i>								
Clasa a XI-a								
1.	Bazele teoretice ale chimiei organice. Hidrocarburile.	+	+	+	+	+	10	1
2.	Alcooli, fenoli, aminele.	+	+	+	+	+	10	1
<i>Gradul de acoperire mediu, clasa a XI-a – 1,0</i>								
Clasa a XII-a								
1.	Aldehide, acizi carboxilici, esteri.	+	+	+	+	+	10	1
2	Compuși organici cu importanță vitală.	+	+	+	+	+	10	1
3.	Compuși macromoleculari sintetici. Legătura genetică dintre compuși organici și anorganici.	+	+	+	+	+	10	1
<i>Gradul de acoperire mediu, clasa a XII-a – 1,0</i>								
<i>Gradul de acoperire mediu, profil umanist – 1,0</i>								

Tabelul 10.3. Corelarea unităților de conținut cu competențele specifice la disciplina CHIMIE, gimnaziu

Unități de conținut	Competențe specifice					Cuantificare	Gradul de acoperire
	CS 1	CS 2	CS 3	CS 4	CS 5		
Clasa a VII-a							
1. Chimia – știința despre substanțe. Noțiuni chimice elementare.	+	+	+	+	+	1	1
2. Structura substanței.	+	+	+	*	+	9,5	0,95
3. Chimia și mediul.	+	+	+	+	+	10	1
<i>Gradul de acoperire mediu, clasa a VII-a – 0,99</i>							
Clasa a VIII-a							
1. Reacțiile chimice.	+	+	+	+	+	10	1
2. Oxigenul. Hidrogenul.	+	+	+	+	+	10	1
3. Substanțele compuse. Principalele clase de compuși anorganici.	+	+	+	+	+	10	1
4. Apa – substanța vieții. Soluțiile. Disocierea electrolică.	+	+	+	+	+	10	1
5. Substanțele din jurul nostru.	+	+	+	+	+	10	1
<i>Gradul de acoperire mediu, clasa a VIII-a – 1,0</i>							
Clasa a IX-a							
1. Legea periodicității și Sistemul periodic.	+	+	+	+	+	10	1
2. Metalele în viața noastră.	+	+	+	+	+	10	1
3. Starea gazoasă a substanțelor. Nemetalele și compușii lor.	+	+	+	+	+	10	1
4. Chimia pentru mediu. Importanța substanțelor chimice pentru viața omului.	+	+	+	+	+	10	1
<i>Gradul de acoperire mediu, clasa a IX-a – 1,0</i>							
<i>Gradul de acoperire mediu, gimnaziu – 1,0</i>							

Cod de descifrare și cuantificare: 1. «+» – *legătură directă* – (2 p.); 2. «*» – *legătură tangențială* – (1,5 p.);

Unitățile de conținut proiectate reflectă esența științifică a liniilor de conținut și consecutivitatea logică a acestora:

• clasa a X-a: noțiuni și legi fundamentale → compoziția și structura luminii înconjurătoare (structura atomului, legătura chimică, structura substanței) → transformările ce au loc cu substanța (procese Red-Ox, dizolvarea, interacțiunea în soluții) → substanțele anorganice din jurul meu (metalele, nemetalele și compușii lor) → Importanța și rolul substanțelor anorganice;

• clasa a XI-a: noțiuni și teorii fundamentale (specifice chimiei organice) → alcanii (sursa naturală) → derivații funcționali ai alcanilor cu importanță practică (alchene, alcadiene, alchine, alcooli, fenoli, amine, aldehide, acizi, esteri în paralel cu legăturile lor genetice);

• clasa a XII-a: compuși organici cu importanță vitală → compuși organici cu importanță industrială → necesitatea de obținere (tehnologie chimică) → necesitatea de monitorizare a producerii (analiza chimică) → aspectul complex al manifestării chimiei în viața societății.

Analiza legăturilor intradisciplinare demonstrează, că în curriculumul există o legătura coerentă și continuă între unitățile de conținut propuse (tabelul 11.1 și 11.2). În baza analizei realizatelor (tabelul 11.1 și 11.2) se poate de afirmat că grație multitudinii legăturilor intra- și interdisciplinare de fapt se operează în baza unui sistem complex de unități de conținut interdependente, fapt ce pune în evidență valoarea fiecărui component al acestui sistem. Din acest motiv nu există unități de conținut cu valoare practică redusă.

Datorită specificului disciplinei, absolut toate conținuturile curriculumului evaluat au valoare practică directă și semnificativă pentru activitatea cotidiană a elevului Practic, fiecare unitate de conținut conține elemente motivaționale prin specificarea importanței practice a substanțelor/proceselor studiate, prin specificarea domeniului activității cotidiene în care sunt încadrate subiectele informaționale, prin atingerea directă sau tangențială a aspectelor cu potențial de orientare profesională.

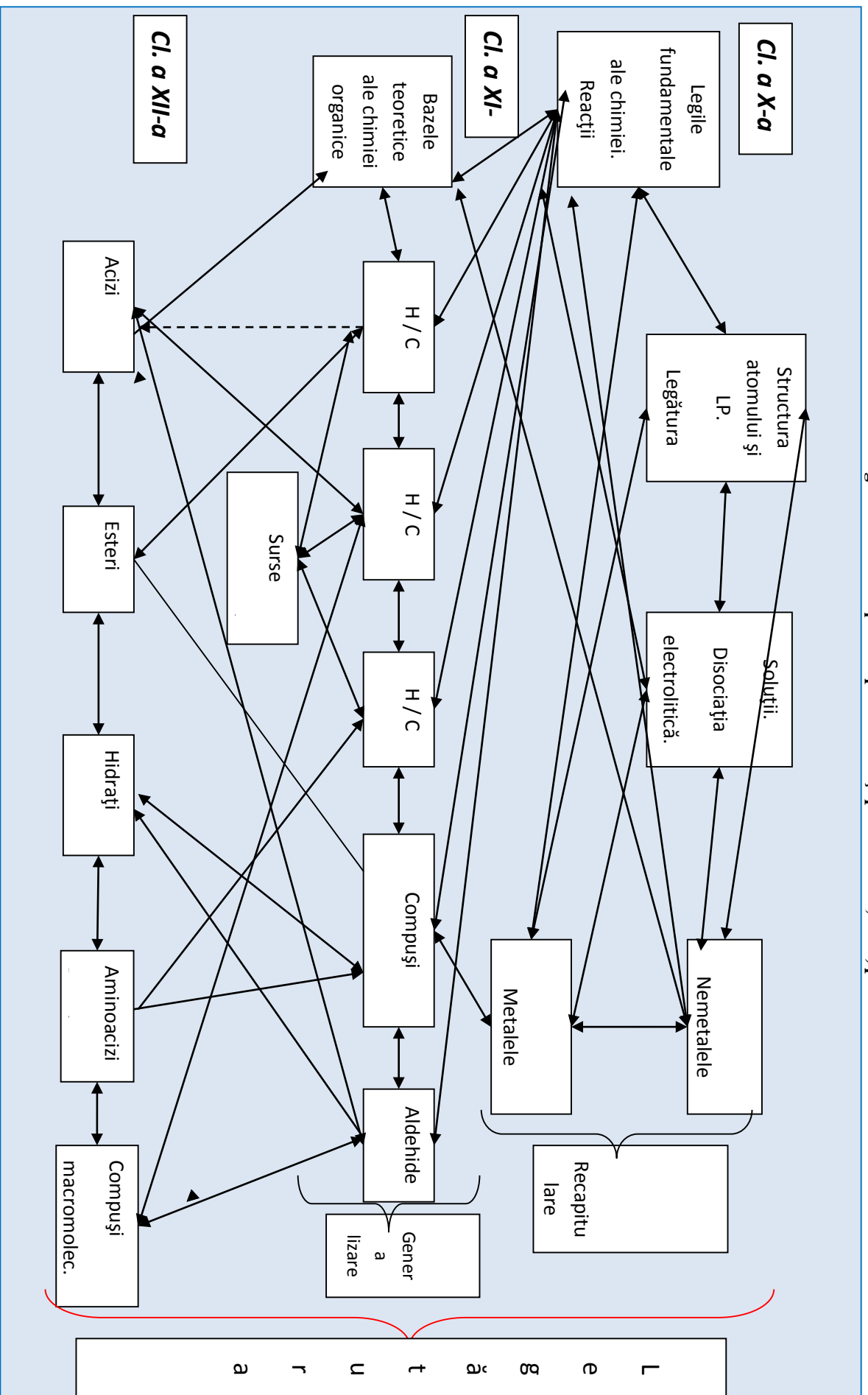
Conținuturile propuse sunt relaționate logic și metodologic cu subcompetențele proiectate, acoperind funcțional atât axa cunoștințe-capacități-attitudini, cât și cea acțională învățare-antrenare-aplicare-reflecție (tabelul 7.1-7.9), fiind în deplin acord cu potențialul de învățare și cu nivelul general de pregătire al elevilor.

Fiecare unitate de conținut are o anumită poziționare pe axa cognitivă a științei pe care o reprezintă, abordarea axiologică a căreia asigură încadrarea maximal posibilă a componentei informaționale vizate de unitatea respectivă în contextul real al experienței de viață, creând conexiunii ale sistemului de cunoștințe, capacități, deprinderi cu sistemul de valori și atitudini.

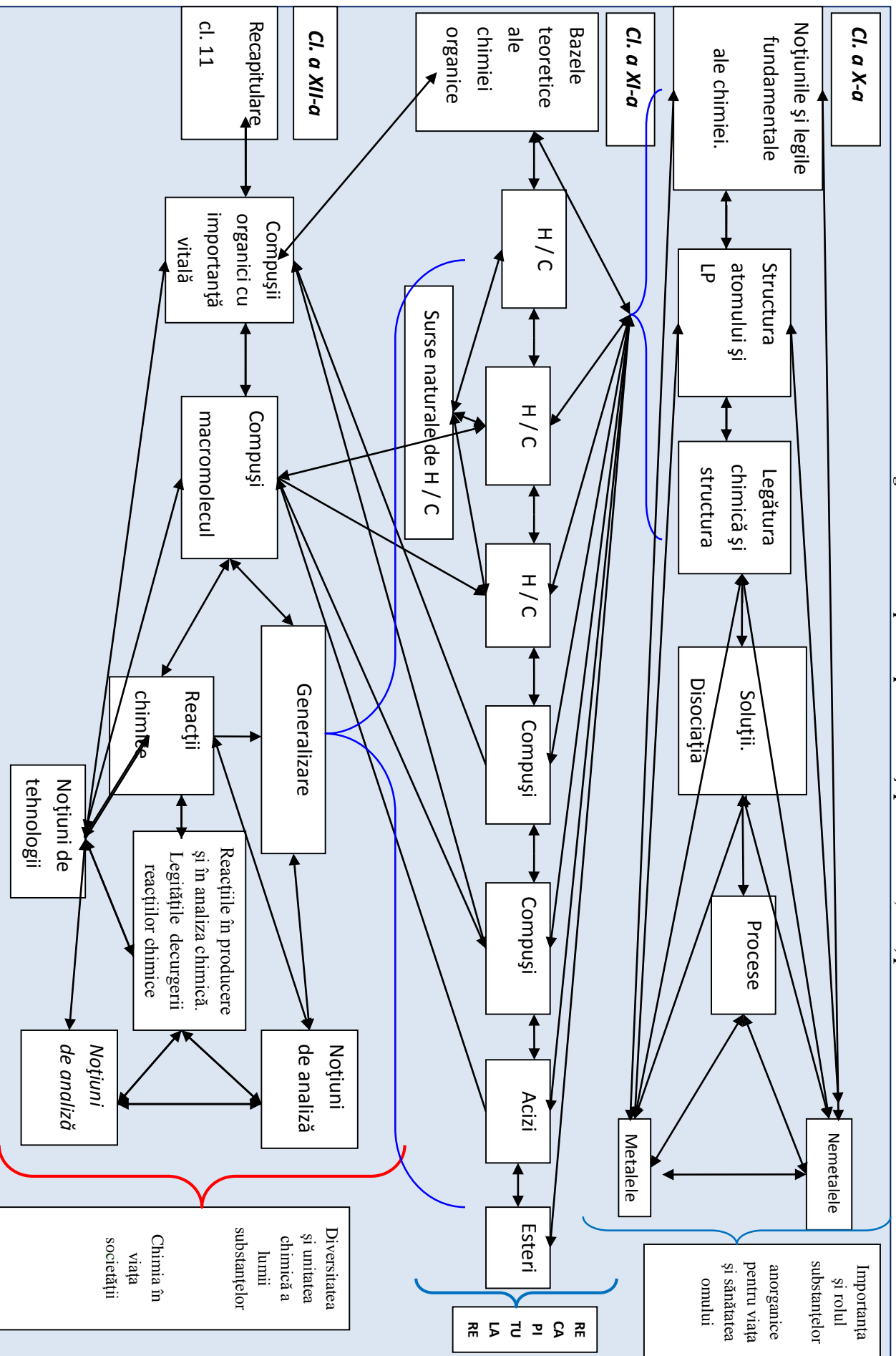
Exemple:

- formarea valorilor și atitudinii responsabile față de propria sănătate – temele soluții, pH-ul, metalele, nemetalele, alcoolii, fenolii, aldehidele, esterii, produșii organici cu importanță vitală etc.;
- formarea valorilor și atitudinilor responsabile față de mediu – obținerea diferitor substanțe, hidrații de carbon, fotosinteza, celuloza, polimerii și masele plastice, legăturile decurgenți reacțiilor chimice etc.;
- formarea valorilor în privința cunoștințelor chimice ca mijloace pentru depistarea/identificarea/ soluționarea diferitor situații-problemă – identificarea substanțelor, analiza calitativă și cantitativă etc.

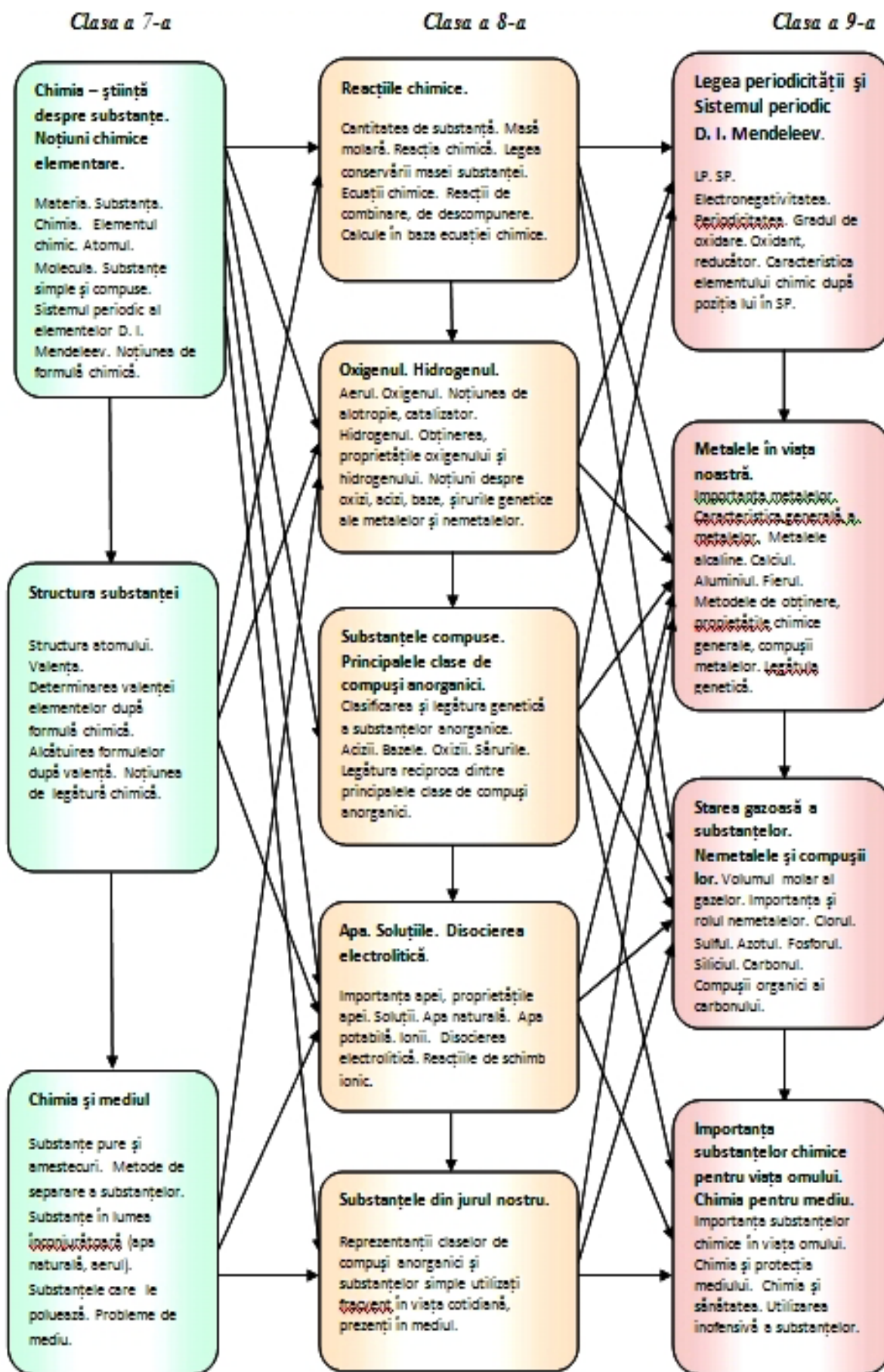
Tabelul 11.1. Legătura intradisciplinară pe verticală și pe orizontală, liceu, profilul umanist



Tabelul 11.2. Legătura intradisciplinară pe verticală și pe orizontală, lăcșu, profilul real



Tabelul 11.3. Cele mai importante legături intradisciplinare în cursul gimnazial de chimie



Conținuturile prevăzute de curriculumul actual inclusiv și gradul de detaliere a conținuturilor este tradițional pentru sistemul predării – învățării chimiei și poate fi considerat drept unul optim. Volumul unităților de conținut este optim, curriculumul pentru ambele profiluri este destul de echilibrat în raport cu numărul unităților de conținut, volumul lor, numărul și tipul competențelor (tabelul 7.1-7.9-anexa), grila raportul nr. de competențe la nr. de ore).

Conținuturile sunt formulate clar, laconic, indicând concret dimensiunile realizării competenței la care se referă (tipul reacției, metodele de obținere, proprietățile solicitate etc.), reflectând adecvat stadiul de dezvoltare a științei Chimia. Fiecare unitate de conținut conține elemente motivaționale:

- *la nivel cognitiv* – prin interdependența progresivă a conținuturilor;
- *la nivel aplicativ* – prin conexiunea continuă a teoriei cu practica cotidiană;
- *la nivel formativ* – prin formarea deprinderilor intelectuale.

Conținuturile diferențiate/pentru aprofundare nu sunt prevăzute separat în curriculum, dar pot fi derivate conform logicii științifice din conținuturile proiectate de către profesor în dependență de particularitățile elevului.

Fiecare unitate de conținut reprezintă o continuitate a unității anterioare și servește ca punte de legătură cu cea ulterioară. Unitățile de conținut totalmente corespund structurii disciplinei, fără solicitări excesive a cunoștințelor. Volumul unităților de conținut asigură atingerea finalităților curricular și au un grad de detaliere optim.

Recomandări:

– *Unitățile de conținut totalmente corespund structurii disciplinei, fără solicitări excesive a cunoștințelor.*

– *Nu sunt necesare completări sau eliminări în lista conținuturilor.*

1.5. Componenta Sugestii metodologice/ strategii didactice

Curriculumul orientează spre aplicarea de către cadrele didactice a strategiilor didactice active și interactive prin propunerea și descrierea metodelor de investigație, cercetare și proiect și prin indicațiile respective. Strategiile didactice descrise orientează spre formarea competențelor de comunicare, de cercetare și de rezolvare a problemelor. În ajutorul cadrelor didactice (în primul rând a celor începătoare, cât și a celor mai experimentate) vine explicarea tipologiei și specificului strategiilor didactice privind disciplina Chimie; reperele și modalitățile de proiectare a strategiilor didactice; diversitatea și combinarea metodelor și tehnicilor de învățare în raport cu diferite criterii; diversitatea formelor de învățare, învățarea autonomă; realizarea interdisciplinarității; centrarea pe elev; învățământul incluziv, utilizarea TIC, care se face în detalii în curriculum.

În curriculum este prezentată o corelare a competențelor specifice ale disciplinei Chimia – conținuturi – activități de învățare – evaluare ca instrument metodologic în proiectarea și desfășurarea procesului educațional. În compartimentul VII sunt descrise strategiile didactice, diversitatea metodelor și tehnicilor de învățare în raport cu diferite criterii: competențe, subcompetențe, conținuturi, clasa și vârsta elevilor.

Curriculumul oferă cadrelor didactice oportunitatea de a diversifica strategiile educaționale și a formelor de activitate educațională pentru a contribui la formarea competențelor și valorilor, dezvoltarea personalității elevului, orientând cadrele didactice spre:

- aplicarea strategiilor didactice formative (la fiecare temă se propun metode active de investigație, de cercetare și proiect) și centrată pe elev;
- aplicarea metodelor active și interactive, care pot servi pentru stimularea creativității elevilor (se propune la fiecare temă o gamă largă de activități creative în „Activitate creativă individuală/în grup”), și pentru stimularea gândirii critice;
- sistematizarea și continuitatea în crearea și rezolvarea situațiilor-problemă; aplicarea activităților de învățare axate pe problematizare, investigație euristică, experiment chimic;
- promovarea strategiilor de cercetare ce oferă elevilor posibilitatea de a-și dezvolta competențe de organizare și structurare a informației, de a stabili relații între idei, de a sintetiza pe baza lor un material nou;
- realizarea instruirii prin cooperare și stimularea învățării autonome;

- asigurarea coerenței interdisciplinare în cadrul orelor și în activitățile extra-curriculare;
- individualizarea și diferențierea activității de învățare, stimularea rolului activ al elevului ca organizator al propriei structuri a cunoașterii;
- autoevaluării și evaluării ghidate a produselor activității, utilizarea unor diverse game de evaluări a performanțelor școlare.

Strategiile didactice sunt selectate în raport cu:

- competențele specifice ale disciplinei Chimie și subcompetențele propuse;
- conținutul subiectelor;
- particularitățile de vârstă a elevilor;
- tipologia lecțiilor;
- orientarea spre învățarea independentă;
- orientarea la aspectul aplicativ, la sfera intereselor și motivațiilor elevilor.

Sugestiile metodologice propuse în curriculum sunt integrate având o orientare formativă în concordanță cu competențele specifice și subcompetențele și au orientare creativă. Setul de activități prezentate pune accentul pe:

- sporirea potențialului intelectual al elevului;
- dezvoltarea unor abilități și viziuni creative;
- motivația unui efort personal în procesul învățării.

Activitățile de învățare sunt prezentate în curriculum în paralel cu subcompetențele proiectate și cu unitățile de conținut corespunzătoare; în forma de prezentare tabelară, destul de eficientă pentru relevarea corelațiilor necesare pentru realizarea unei proiectări eficiente.

Activitățile sunt structurate pe niveluri:

- ✓ *exerciții*;
- ✓ *probleme* (cu indicarea tipurilor concrete de probleme în cazul problemelor de calcul), situații-problemă;
- ✓ *activități experimentale* (inclusiv și exemple de investigații a produselor, materialelor cotidiene, marcajele de pe ambalaje, activități ce pot fi realizate și în condiții de casă);
- ✓ *activități creative* (studii de caz, dezbateri, eseuri).

Activitățile propuse sunt în concordanță cu competențele specifice, având un grad de acoperire sporit (*tabelul 12*), au un caracter de recomandare și vor permite profesorului să le adapteze la specificul grupului de elevi, fiind transpuse la discreția profesorului în activități de nivel cognitiv sau acțional mai superior, prin variația formelor de aplicare, a condițiilor de realizare, a datelor inițiale, a câmpului motivațional etc. Activitățile recomandate în curriculum contribuie la accentuarea legăturii chimiei cu viața, dezvoltă gândirea critică și potențialul creativ și atitudinal al elevilor. Deoarece activitățile propuse în curriculum au caracter de recomandare și mai degrabă servesc drept modele de orientare, fiecare profesor are dreptul de a le modela sau de a le înlocui cu alte activități corespunzătoare stilului său de predare sau particularităților grupului de elevi cu care lucrează.

Activitățile de învățare-evaluare în curriculumul, având un caracter exemplar și orientativ pentru demersul didactic:

- *reduc aspectele teoretice la strictul necesar în favoarea aplicațiilor practice ale cunoștințelor;*
- *stimulează gândirea autonomă și deplasează accentul de pe simpla achiziționare de cunoștințe pe formarea de competențe și atitudini cu valențe ulterioare de actualizare și de extindere;*
- *sunt relaționate logic și metodologic cu competențele și conținuturile planificate și sunt reprezentative pentru acestea;*
- *în activitățile de învățare-evaluare sunt prevăzute acțiuni de grup și individuale, care permit implicarea diferențiată a elevilor (de la aplicarea simplă a cunoștințelor în rezolvări de exerciții, probleme, diferite activități experimentale la manifestarea capacităților creative ale elevilor);*
- *sunt adaptate vârstei elevilor și solicită din parte elevilor depunerea unui efort rațional;*

- solicită implicarea activă a fiecărui elev, sugerează folosirea de metode și procedee didactice moderne și a noilor tehnologii didactice.

Setul de activități prezentat în curriculumul pune accentul pe sporirea potențialului intelectual al elevului; dezvoltarea unor abilități și viziuni creative; motivația unui efort personal în procesul învățării.

Propuneri:

De păstrat în curriculum forma de prezentare a activităților în paralel cu subcompetențele și unitățile de conținut (în forma tabelară), deoarece este destul de eficientă pentru realizarea unei proiectări didactice.

De păstrat caracterul recomandat al activităților propuse pentru ca fiecare profesor să se poată manifesta creativ, adaptându-le la stilului său de predare, la condițiile pe care le are, la particularitățile grupului de elevi cu care lucrează.

Tabelul 12. Corelarea activităților de învățare cu subcompetențele și cu competențele specifice la disciplina CHIMIE, profilul real. (exemplu)

Nr.	Activități de învățare/evaluare (recomandate)	Subcompetențe proiectate	Competențe specifice					Cuantificare	Gradul de acoperire	
			CS ₁	CS ₂	CS ₃	CS ₄	CS ₅			
<i>Clasa a X-a, tema „Structura atomului și legea periodicității”</i>										
1. Exerciții	<ul style="list-style-type: none"> •Compararea diferitor tipuri de legătură chimică după diverse criterii: principiul de formare, tipul atomilor, rețeaua cristalină, proprietățile fizice ale substanțelor. 	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6*, 3.7, 3.8**	+	+	*	*	*	7	0.7	
	<ul style="list-style-type: none"> •Modelarea și compararea rețelelor cristaline. 	3.1, 3.6, 3.7,	+	+	*	*	*	7	0.7	
	<ul style="list-style-type: none"> •Modelarea schemelor de formare: a legăturii covalente prin formule electronice, formule de structură; a legăturii ionice prin formule electronice. 	3.1, 3.2, 3.3*3.4*	+	+	*	*	*	7	0.7	
	<ul style="list-style-type: none"> •Alcătuirea configurației electronice a ionilor (pe exemple de Na⁺, Ca²⁺, Cl⁻, S²⁻). 	3.1, 3.2, 3.3 3.4*	+	+	*	*	*	7	0.7	
	<ul style="list-style-type: none"> •Compararea structurii și proprietăților atomilor și ionilor (pe exemple de Na⁰, Na⁺, Ca⁰, Ca²⁺, Cl⁰, Cl⁻, S⁰, S²⁻). 	3.1, 3.2, 3.3	+	+	*	*	*	7	0.7	
	2. Rezolvarea problemelor	<ul style="list-style-type: none"> •Alcătuirea formulelor substanțelor cu o anumită legătură chimică/rețea cristalină. 	3.1, 3.2, 3.7*, 3.8*	+	+	+	*	*	8	0.8
		<ul style="list-style-type: none"> •Prognozarea proprietăților fizice a substanțelor în baza tipului de legătură chimică și a rețelei cristaline. 	3.1,3.3, 3.5	+	+	+	*	+	9	0.9
		<ul style="list-style-type: none"> •Rezolvarea unor probleme / situații-problemă cu conținut aplicativ. 	3.1-3.9	+	+	+	*	+	9	0.9
		<ul style="list-style-type: none"> •Experiența de laborator nr. 2. Studierea și compararea proprietăților fizice ale substanțelor cu diferite tipuri de legătură chimică. 	3.1, 3.5, 3.6, 3.8	+	+	+	+	+	10	1
	3. Activitate expert-mentală									
4. Activitate creativă	<ul style="list-style-type: none"> •Deducerea/exemplificarea/argumentarea corelației: compoziția substanței – tipul legăturii chimice – tipul rețelei cristaline – proprietățile fizice – aplicarea. 	3.1-3.9	+	+	+	*	+	9	0.9	

Cod de descifrare și cuantificare: 1. «+» – legătură directă – (2 p.); 2. «*» – legătură tangențială – (1 p.);

1.6. Componenta Evaluarea

În compartimentul VIII al curriculumului sunt specificate principiile evaluării rezultatelor școlare în „Strategii de evaluare”: este definită evaluarea competențelor elevilor, sunt precizate tipurile de evaluare, metodele și tehnicile de evaluare. Este accentuată necesitatea predominării evaluării curente (formative); corelarea evaluării formative cu evaluarea sumativă este logică, reieșind din structura și tipologia competențelor specifice ale disciplinei și subcompetențelor.

În curriculum se specifică principiile evaluării inițiale, formative și sumative, precum și a criteriile de evaluare a rezultatelor școlare:

modele de apreciere a cunoștințelor și capacităților elevilor axate pe competențe / finalități / indicatori pentru notare;

metode / modele de corelare între competențele-cheie/transversale – competențe specifice – subcompetențe – competențe de evaluare;

unele tehnici de depistare și estimare a progresului școlar;

sugestii de evaluare în conformitate cu standardele educaționale.

Criteriile de evaluare a rezultatelor școlare specificate în „Strategii de evaluare” reies din competențele specifice ale disciplinei pe trepte de învățământ fiind axate pe nivelurile de cunoaștere, aplicare, integrare:

la nivel de cunoaștere (nivelul I): cunoașterea și explicarea sistemului de noțiuni chimice, a legilor și teoriilor chimice de bază, terminologiei, nomenclaturii, proprietăților, obținerii și utilizării substanțelor;

la nivel de aplicare (nivelul II): aplicarea noțiunilor chimice de bază, a legilor și teoriilor chimice, utilizarea corectă a limbajului chimic și algoritmilor de rezolvare a problemelor; stabilirea legăturii cauză-efect dintre compoziția, structura substanțelor, proprietăți, utilizare;

la nivel de integrare (nivelul III): rezolvarea problemelor și explicarea fenomenelor chimice din lumea înconjurătoare.

Curriculumul la chimie 2010 reflectă principiile pedagogice generale privind evaluarea prin:

îmbinarea diferitor forme de evaluare: evaluare inițială, continuă și sumativă; evaluare de proces, de produs și de progres, cât și folosirea metodelor și instrumentelor complementare de evaluare: observarea sistematică a comportamentului elevilor, investigația, referatul, proiectul, portofoliul de creație, autoevaluarea;

indicarea orelor de evaluare sumativă pentru fiecare profil, clasă în grila „Repartizarea orelor”;

formularea clară și concisă a competențelor specifice și subcompetențelor;

corelarea obiectivelor evaluării cu posibilitatea de reflectare asupra rezultatelor învățării;

exemplele de activități de învățare-evaluare sunt accesibile și corespund vârstei elevilor cerând un efort intelectual rațional din partea lor;

schimbarea accentului de pe evaluarea cunoștințelor pe evaluarea competențelor.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII ȘI TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/ finalități

Competențele specifice și subcompetențele proiectate derivă organic din competențele-cheie și, respectiv, competențele transdisciplinare, reflectând adecvat specificul domeniului științific, tehnologic și cultural ce fundamentează disciplina Chimie. Aria de acoperire a competențelor-cheie ce pot fi vizate direct prin disciplina Chimie au valori esențială atât pe domeniul competențelor-cheie vizate direct prin disciplina Chimie cât și a celor vizate indirect, proiectând finalități cu un spectru larg de achiziții școlare (*Tabelul 2*).

În formularea finalităților a fost pe deplin respectat principiul de bază al modernizării procesului de instruire la Chimie – formarea competențelor prin prisma utilizării practice a

substanțelor, a estimării importanței și impactului lor asupra sănătății, mediului în funcție de structură și proprietăți, cu suportul elementelor motivaționale ca activitatea experimentală, rezolvarea problemelor, situațiilor-problemă, identificarea problemelor ecologice, elaborarea diferitor produse creative etc.

Competențele specifice, subcompetențele reflectă adecvat finalitățile procesului educațional la disciplină, îi apropie pe elevi de înțelegerea noțiunilor științifice prin dezvoltarea capacităților investigative în învățarea conceptelor fundamentale, cultivă independență, perseverență, responsabilitate, obiectivitate, creativitate, îi pregătesc pentru integrarea cu succes în viață și societate și sunt deduse în temeiul competențelor-cheie și competențelor transdisciplinare.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de unități de conținuturi

Conținuturile curriculumului modernizat 2010 la treapta gimnazială și liceală prevăd abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare. Conținuturile la chimie favorizează legăturile intra- și interdisciplinare, vizând proprietățile fizice, fenomenele naturale, biochimice, fizico-chimice: rezolvarea problemelor de calcul implică aparatul matematic; realizarea lucrărilor practice – deprinderi praxiologice; prepararea substanțelor – noțiuni economice, proprietățile chimice ale substanțelor – comportament ecologic și atitudine corectă față de sănătate.

Exemple:

Fizică-chimie: stările de agregare și transformările lor reciproce pentru caracterizarea proprietăților fizice ale substanțelor; noțiunea de curent electric și esența lui pentru argumentarea conductibilității metalelor, explicarea procesului de electroliză; randamentul proceselor fizice în raport cu randamentul proceselor chimice; căldura și legea conservării energiei pentru calcule termochimice, corelația temperatură-viteză de mișcare a particulelor pentru explicarea influenței temperaturii asupra vitezei unei reacții chimice etc.

Geografie-chimie: noțiuni de zăcăminte minerale, roci, extragere, forme native, pentru specificarea răspândirii substanțelor în natură și deducerii metodelor de obținere a lor (prin producere sau extragere).

Istorie-chimie: prezentarea istoricului unor descoperiri, specificarea condițiilor istorice ale unor descoperiri (obținerea cauciucului artificial ca una din consecințele blocadei economice), elucidarea influenței anumitor aspecte ale chimiei asupra mersului istoric (în aspect latent-descoperirea coloranților sintetici a diminuat diferența enormă dintre reprezentanții diferitor pături sociale, în aspect cardinal – dependența vitezei reacției fierului cu sulfatul de cupru de temperatură a determinat eșecul unuia din atentatele contra lui Hitler) etc.

Toate unitățile de conținut favorizează conexiunile intra- și interdisciplinare deoarece sunt proiectate într-o conexiune logică cu respectarea conexiunilor/legăturile respective și pe orizontală și pe verticală (*tabelul 11.1, 11.2, 11.3*). Legăturile interdisciplinare la Chimie sunt destul de multiple și este de ajuns ca una din ele să nu fie fundamentată destul de solid și atunci disciplina Chimie începe să fie percepută ca una destul de dificilă.

Din experiență se poate de afirmat că abordările multi-/ pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare, datorită complexității sale, solicită un timp de realizare mai mare și sunt eficiente doar în cazul în care au caracter sistemic și sistematic pe un suport cognitiv stabil la fiecare disciplină vizată (suport dependent de realizarea eficientă a legăturilor interdisciplinare). Aprofundarea acestor abordări ar solicita mărirea numărului de ore rezervate la disciplină pentru fiecare an de studiu, ceea ce la moment este destul de problematic.

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare

În curriculumul modernizat 2010 (liceu și gimnaziu) evaluarea formativă și evaluarea sumativă corelează logic și reiese din structura și tipologia competențelor specifice ale disciplinei și subcompetențelor. Activitățile de evaluare îmbină diferite forme de evaluare: evaluare inițială, continuă și sumativă; evaluare de proces, de produs și de progres folosește metode și instrumente complementare de evaluare: observarea sistematică a comportamentului elevilor, investigația, referatul, proiectul, portofoliul de creație, autoevaluarea.

În curriculumul sunt specificate principiile evaluării inițiale, formative și sumative, precum și criteriile de evaluare a rezultatelor școlare:

- modele de apreciere a cunoștințelor și capacităților elevilor axate pe competențe / finalități /indicatori pentru notare;
- metode / modele de corelare între competențele-cheie/transversale – competențe specifice – subcompetențe – competențe de evaluare;
- unele tehnici de depistare și estimare a progresului școlar;
- sugestii de evaluare în conformitate cu standardele educaționale.

Un moment important este și asigurarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare. În testele de evaluare la chimie frecvent sunt aplicate o varietate de sarcini/itemi realizarea cărora solicită aplicarea noțiunilor ce au tangențe directe cu alte discipline. De exemplu cu:

Fizică – utilizarea unui sistem de noțiuni cu caracter comun (cantitate, volum, densitate, cantitate de substanță, catod, anod, atom, electron, proton, neutron etc.), sistemul de unități fizice, caracterizarea proprietăților fizice ale substanțelor organice și anorganice; scrierea ecuațiilor reacțiilor de electroliză pentru soluții și topituri de NaCl și KCl; realizarea calculelor termochimice ș.a.

Biologie – descrierea/argumentarea rolului biologic al metalelor; clasificare și rolul vitaminelor, fermenților ș.a.

Geografie – compoziția aerului, apei naturale, răspândirea în natură a substanțelor simple și compuse (minereurile).

Istorie – date istorice despre descoperirile efectuate în chimie, date biografice despre savanții chimiști renumiți ș.a.

Matematică – este un transfer direct a aparatul matematic pentru realizarea calculelor în orice tip de problemă de calcul, transferul noțiunii de lg -pH.

Economie – producerea maselor plastice, polimerilor, medicamentelor, fibrelor ș.a.

Recomandări:

Cu scopul de a evidenția în curriculum conexiunile inter-disciplinare de dezvoltat componenta „Conținuturi” specificând ce disciplină și ce unitate de conținut a ei asigură realizarea legăturilor interdisciplinare relevante cu conținutul dat.

2.4. Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline.

2.4.1. Stabilirea oportunităților de integrare a unităților de conținut în cadrul unei discipline.

Opțiunile de integrare a unităților de conținut în cadrul disciplinei Chimie sunt realizate prin elaborarea unor module/unități de conținut mai ample ca volum, cu conexiuni semnificative între teme și subcompetențe. Aceste teme și subcompetențe sunt caracterizate prin legături puternice cu viața cotidiană a elevilor și le permit nu numai să identifice legăturile între ideile și procesele din domeniul Chimiei, dar și să le transpună/extrapolaze asupra lumii din afara școlii, cu propriile nevoi și interese și, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini transferabile. Exemple:

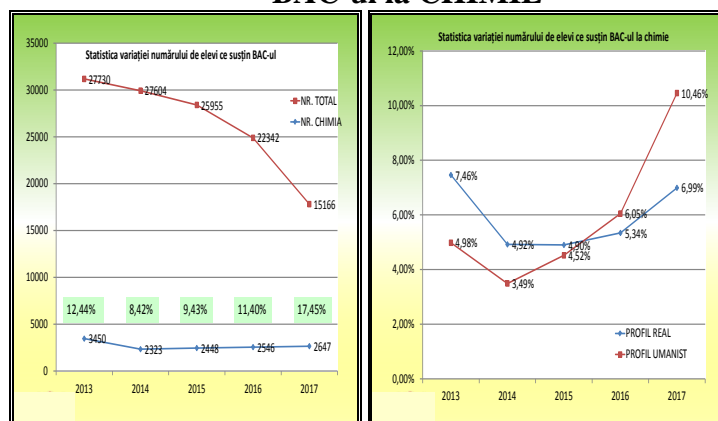
a) la nivel de module: Chimia și mediul (clasa a 7-a); Substanțele din jurul nostru (clasa a 8-a); Metalele în viața noastră; Chimia pentru mediu. Importanța substanțelor chimice pentru viața omului (clasa a 9-a); Importanța și rolul substanțelor anorganice pentru viața și sănătatea omului (clasa a 10-a); Compușii organici cu importanță vitală. **Compușii organici cu importanță industrială**; Chimia în viața societății (clasa a 12-a);

b) la nivel de sub-competențe: este relevantă abordarea sistemului de convergență/integrare a subcompetențelor ce vizează cunoștințele, capacitățile, atitudinile și valorile (cu o dezvoltare de la cunoaștere, înțelegere, aplicare în la treapta gimnazială; spre analiză, sinteză, evaluare la treapta liceală); sunt dezvoltate în evoluție, cu creșterea gradului de complexitate și cu o dezvoltare calitativă: să caracterizeze – să compare – să deducă – să realizeze (să elaboreze) – să aprecieze, cu respectarea specificului fiecărui modul și cu particularităților de vârstă ale elevilor.

Asigurarea continuității respectării principiului integrării intradisciplinare pe verticală în cadrul Curriculumului (asigurarea continuității curriculumului de la treapta gimnazială la cea liceală, de la un an de studiu la celălalt), plasarea „*Ancorelor practice*” permanente cu accentul pe formarea

unor valori și atitudini și a unor competențe transversale și transferabile, legătura cu experiențele cotidiene ale elevilor și cu contextul în care ei trăiesc sunt reperele ce solidifică temelia motivațională a disciplinei, materializată prin numărul absolvenților ce solicită Chimia la examenele de bacalaureat, aflat în creștere față de numărul total de solicitanți (*graficul 2*).

Graficul 2. Statistic variației numărului de candidați la examene BAC și numărului de elevi ce solicită BAC-ul la CHIMIE



2.4.2. Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul a mai multe discipline.

Fiecare știință are o structură integrată, bazată pe interacțiunea datelor, conceptelor, teoriilor etc. Transpunerea unei științe, îndeosebi a uneia din domeniul științelor reale, într-o disciplină de studiu este un proces destul de migălos și minuțios. Iar transpunerea unei discipline de studiu într-un proces de instruire mai complex, cu atât mai mult, într-un proces axat pe formarea de competențe „ca sistem de cunoștințe, capacități și atitudini”. Iar calitatea „suportului” pe care-l asigură fiecare disciplină pentru dezvoltarea armonioasă a competențelor necesare elevului depinde în primul rând de siguranța și trănicia legăturilor intradisciplinare formate și apoi dezvoltate în concordanță cu cele interdisciplinare. Procesul de integrare a disciplinelor, și îndeosebi a celor reale, conține un factor de risc ce poate afecta atât axa științifică a fiecărei discipline în parte, cât și procesul de formare a unor competențe stabile și viabile pe domeniul disciplinei date. Doar acest tip de competențe dintr-o disciplină fiind îmbinate cu competențe solide și similare din alt domeniu prin legături interdisciplinare vor fi suficiente pentru depistarea și soluționarea diferitor probleme.

Abordarea integrată a disciplinelor reale pe anumite unități de conținut ar asigura formarea unui set de competențe dintr-o viziune multidisciplinară, doar că acestea ar avea un nivel *inferior* de funcționalitate, fără a asigura competența de a argumenta, proiecta, prognoza complex conexiunile ce necesită implicarea nu doar a cunoștințelor tangente, dar și a logicii interne a disciplinelor specifice științelor reale.

Concluzii.

Dimensiuni majore ale integrării educaționale pot fi specificate prin gradul în care diferite discipline sau conținuturi relaționează unele cu altele și prin relevanța acestora pentru formarea și dezvoltarea personalității elevului în raport cu relațiile socio-umane existente, inclusiv cu realizarea în domeniul profesional. Este un lucru cert că progresul modern este bazat cu preponderență pe dezvoltarea științelor reale; matematicii, științelor ale naturii, tehnologiilor, aceste discipline fiind foarte importante pentru o serie întreagă de vocații cu un grad mare de solicitare pe piața muncii. Societatea contemporană are nevoie stringentă de o activitate competentă și de inovații în domeniile medicinei, farmaceuticii, agriculturii, tehnologiilor, ecologiei, în domenii asigurarea cărora ține în mare parte de calitatea și eficiența proceselor de instruire la disciplinele reale, inclusiv la Chimie. Această calitate și eficiență poate fi asigurată prin realizarea integrării disciplinelor pe principiul realizării legăturilor interdisciplinare prin conexiunile interdisciplinare sistemice și sistematice, păstrând identitatea fiecărei discipline.

Recomandări:

De a specifica în curriculumul pentru gimnaziu și pentru liceu în compartimentul II „Concepția didactică a disciplinei” liniile cognitive de conținut, în scopul relevării legăturilor intradisciplinare.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului

Structura curriculumului modernizat 2010 la gimnaziu și liceu este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv: preliminări – concepția didactică a disciplinei – competențe-cheie transversale-competențe transdisciplinare – competențe specifice ale disciplinei Chimie – repartizarea temelor pe clase și pe unități de conținut – subcompetențe, conținuturi, activități de învățare și evaluare pe clase – strategii didactice: recomandări generale-strategii de evaluare-referințe bibliografice. Titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la conștientizarea esențelor acestora.

3.2. Designul curriculumului:

- Aspectul estetic al copertei este acceptabil; culorile au fost alese destul de reușit; titlurile, informațiile necesare sunt evidențiate suficient; coperta nu este supraîncărcată cu text; plasarea pe copertă a stemei RM accentuează statutul oficial al acestui document;

- Amplasarea conținuturilor în pagină este una rațională, prezentând o varianta optimă pentru vizualizarea și perceperea informației;

forma tabelară de prezentare a subcompetențe – conținuturilor – activităților de învățare-evaluare pun în evidență corelațiile acestora;

- nu au fost observate erori tehnice, greșeli de tipar, plasări nereușite a materialelor în pagină.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4. 1. Concluzii și aprecieri

✓ Curriculum la disciplina Chimie:

• reprezintă un instrument didactic și un document reglator complex, calitativ și funcțional, elaborat în baza standardelor educaționale de competență și de conținut;

• prezintă o viziune amplă asupra modului de realizare a procesului de predare-învățare-evaluare la disciplină, este proiectat în strict acord cu cadrul legislativ existent și cu politicile/paradigmele educaționale adoptate. Este necesar de menționat, că spre deosebire de curriculumul decongestionat, curriculumul modernizat pentru gimnaziu este proiectat după principii de conceptualizare, structurare, dezvoltare și prezentare similare celor aplicate pentru treapta de liceu, asigurând prin aceasta continuitatea procesului educațional la disciplina Chimie și pe orizontală și pe verticală;

• conturează în termeni normativi viziunea educațională asupra învățării disciplinei, precizând în termeni concreți când, ce, cât și cum se va învăța-preda-evalua.

✓ Finalitățile disciplinei școlare (competențele specifice, subcompetențele)

reflectă adecvat finalitățile generale (competențele-cheie și competențele transdisciplinare) respectând principiile de bază ale modernizării procesului de instruire la Chimie – formarea competențelor prin prisma utilizării practice a substanțelor, a estimării, în funcție de structură și proprietăți, a importanței și impactului lor asupra sănătății și mediului.

✓ Structura curriculumului

este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv: preliminării, concepția didactică a disciplinei, competențe-cheie transversale, competențe transdisciplinare, competențe specifice ale disciplinei Chimie, repartizarea temelor pe clase și pe unități de conținut, sistemul tridimensional subcompetențe – conținuturi – activități de învățare și evaluare pe clase, strategii didactice, recomandări generale, strategii de evaluare, referințe bibliografice.

✓ Competențele specifice disciplinei Chimie

au un caracter complex și un grad sporit de interferență, asigurând parcurgerea integrală a tuturor etapelor procesului de cunoaștere într-o consecutivitate logică; derivă organic din competențele-cheie și respectiv, competențele transdisciplinare, reflectând adecvat specificul domeniului științific, tehnologic și cultural al disciplinei Chimie, cu o arie de acoperire esențială atât pe domeniul competențelor-cheie vizate direct prin disciplina Chimie, cât și a celor vizate indirect.

✓ Subcompetențele proiectate:

- sunt abordate sistemic, fiind racordate cu specificul fiecărei unități de conținut, cu legăturile interdisciplinare între unitățile de conținut și cu sistemul competențelor specifice vizate;
- dezvoltarea subcompetențelor este realizată conform principiului dezvoltării concentrice, de la simplu la complex, în ascensiune de la o unitate de conținut la alta și de la un nivel de instruire la altul. Este relevant că chiar și subcompetențele ce au un „trunchi cognitiv” comun sunt dezvoltate continuu și sistemic;

- subcompetențele sunt formulate taxonomic, în termeni specifici chimiei, concreți, lipsiți de ambiguitate, în conformitate cu standardele educaționale, și nu necesită reformulări,

- au o dezvoltare continuă fără discontinuități, având ca suport pentru fiecare unitate de conținut un sistem bine coordonat, specific chimiei, axat pe corespondența reciprocă: compoziție-structură-proprietăți-aplicare.

✓ Conținuturile propuse:

- sunt fundamentate pe legitățile de bază ale chimiei și țin de studierea substanțelor și proceselor cu importanță vitală, industrială și care au impact asupra mediului;

- reflectă adecvat stadiul actual de dezvoltare a științei Chimia; conținuturile fiecărui an de instruire fiind bazate pe linii disciplinare de învățare legate reciproc și dezvoltate pe spirală, cu respectarea principiului legăturilor intra-, inter- și transdisciplinare;

- sunt formulate clar, laconic, indică concret dimensiunile realizării competenței la care se referă (tipul reacției, metodele de obținere, proprietățile solicitate etc.), fiecare unitate de conținut are valoare practică și este semnificativă pentru viața cotidiană;

- asigură un suport cognitiv suficient pentru dezvoltarea competențelor transdisciplinare: de comunicare, de cercetare, de depistare și de rezolvare a problemelor, și sunt în deplin acord cu potențialul de învățare și cu nivelul general de pregătire al elevilor.

✓ Activitățile de învățare:

- sunt în concordanță cu competențele specifice, având un grad de acoperire sporit, au un caracter de recomandare și pot fi transpuse la discreția profesorului în activități de nivel cognitiv sau acțional mai superior, prin variația formelor de aplicare, a condițiilor de realizare, a datelor inițiale, a câmpului motivațional etc.;

- sunt prezentate pe niveluri: exerciții, rezolvări de probleme, activități experimentale și activități creative, asigurând condiții de realizare pentru elevii cu diferite aptitudini și stiluri de învățare;

- contribuie la accentuarea legăturii chimiei cu viața, dezvoltă gândirea critică și potențialul creativ și atitudinal al elevilor.

✓ Sugestiile metodologice:

- au orientare formativă și creativă, sunt în concordanță cu competențele specifice și subcompetențele;

- pun accentul pe sporirea potențialului intelectual al elevului, dezvoltarea unor abilități și viziuni creative, motivează pentru un efort personal în procesul învățării.

4.2. Propuneri și recomandări:

➤ De a revizui:

- Competențele-cheie specificate în curriculum în scopul corespunderii cu Codul Educației RM;

- Competența transdisciplinară 4.3 în scopul adaptării acesteia la particularitățile de vârstă ale elevilor;

- Competența transdisciplinară 5.2 în contextul adaptării la noile cerințe curriculare prin completarea privind protecția sănătății personale.
 - De a dezvolta Competențele sâpecifice pentru nivelul de gimnaziu, în scopul axării acestora la specificul cursului studiat (studierea substanțelor anorganice).
 - De a dezvolta Competențele specifice pentru nivelul de liceu, în scopul axării acestora la specificul cursului studiat (studierea substanțelor anorganice, organice și tehnologiilor chimice).
 - De a păstra în curriculum forma de prezentare a activităților în paralel cu subcompetențele și unitățile de conținut (în forma tabelară), deoarece este destul de eficientă pentru realizarea unei proiectări didactice.
 - De a păstra caracterul recomandat al activităților propuse pentru ca fiecare profesor să se poată manifesta creativ, adaptându-le la stilului său de predare, la condițiile pe care le are, la particularităților grupului de elevi cu care lucrează.
 - Cu scopul de a evidenția în curriculum conexiunile interdisciplinare, de dezvoltat componenta „conținuturi”, specificând ce disciplină și la nivelul cărei unități de conținut va favoriza realizarea conexiunilor interdisciplinare relevante cu conținutul dat.
 - De a specifica în curriculumul pentru gimnaziu și pentru liceu în *compartimentul II. Concepția didactică a disciplinei* liniile cognitive de conținut, în scopul relevării legăturilor intradisciplinare.
 - De a respecta în continuare în proiectarea curriculară realizarea legăturilor interdisciplinare prin conexiuni interdisciplinare sistemice și sistematice, păstrând identitatea fiecărei discipline.

Tabel 7.1 Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie la liceu cu unitățile de conținut în raport cu componentele competenței
(clasa a X-a, real)

Componente competență	Subcompetențe (exemple)	Etapale formării competenței	Conținuturile								Sumar		
			T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈			
Cunoștințe	Să definească...	Învățare	1	1	1	1	1					1	17
	Să descrie/ reprezinte...		1	1	1	1	1	1	1	1		3	
	Să exemplifice...	Antrenare	1	1	1	1	1	1	2	1	1	7	
	Să interpreteze/ caracterizeze		1	1	1	1	1	2	1	1	6		
	Să explice/ determine...	Aplicare	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	
	Să opereze cu/ să aplice...		1			1	1	1				3	
	Să rezolve...		1			1	1	1				3	
	Să modeleze...				1	1			1	1		5	
	Să cerceteze/ diferențieze...			1			1			2		3	
	Să coreleze...			2	1	1	1			3	2	9	
Să compare...			1	1	1	1			1		4		
Să utilizeze			1			1	1				3		
Atitudini	Să elaboreze...	Reflecție	1			1	1				1	3	
	Să deducă ...		1	1		1	1		2	1	6		
	Să propună/ prezinte...		1								1		
	Să investigheze experimental		1	1	1	1	1		1	1	5		
	Să argumenteze		1	1	1	1	1		1	1	7		
	Să estimeze/ aprecieze/ valorifice		2		1	1	1		1	2	1	10	
	Sumar		11	11	10	15	7	17	11	11	4	86	
	Nr. de ore		15	11	11	21	8	19	12	5		102	
	Numărul mediu de ore/ Nr.subcompetențe		1,36	1,0	1,1	1,4	1,14	1,12	1,1	1,25		1,18	

Tabel 7.2. Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie la liceu cu unitățile de conținut în raport cu componentele competenței
(clasa a XI-a, real)

Componente competență	Subcompetențe (exemple)	Etapale formării competenței	Conținuturile			Sumar
			T ₁	T ₂	T ₃	
Cunoștințe	Să definească...	Învățare		3	2	5
	Să descrie/ reprezinte...			2	2	4
	Să exemplifice...	Antrenare		1	2	3
						14

Capacități	Să interpreteze/ caracterizeze	Aplicare	1	1	2	4	30		
	Să explice/ determine...		1	2	2	5			
	Să opereze cu/ să aplice...		1	1		2			
	Să rezolve...		1	3	3	7			
	Să modeleze...		1		1	2			
	Să cerceteze/ diferențieze...			1	1	2			
	Să coreleze...			6	2	7			
	Să compare...			2	2	4			
	Să utilizeze		Reflecție						24
	Să elaboreze...					1		1	
Să deducă...	1	1		2	4				
Să propună/ prezinte...		2		3	5				
Să investigheze experimental		2		3	5				
Să argumenteze	1	1		2	4				
Să estimeze/ aprecieze/ valorifice		3		2	5				
Sumar		7		31	30	68	68		
Nr. de ore		7		33	29	68	68		
Numărul mediu de ore/ Nr. subcompetențe		1		1,03	0,97	1,0	1,0		

Tabel 7.3. Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie la liceu cu unitățile de conținut în raport cu componentele competenței (clasa a XII-a, real)

Componente competențe	Subcompetențe (exemple)	Etapale formării competenței	Conținuturile				Sumar		
			T ₁	T _{2,1-2,2}	T _{2,3}	T ₃		T ₄	
Cunoștințe	Să definească...	Învățare	1				1		
	Să descrie/ reprezinte...		2	1			3		
	Să exemplifice...		2	1			3		
	Să interpreteze/ caracterizeze		2	1			3		
	Să explice/ determine...		3	2	3		8		
Capacități	Să opereze cu/ să aplice.../ să prepare	Aplicare	2	2	1	1	1		
	Să rezolve.../ calculeze		2	2	3	1	8		
	Să modeleze...		2		1		3		
	Să coreleze/ diferențieze...		1		1	1	2		
	Să coreleze...		3	1	1	1	6		
	Să compare...		3	1		1	5		
	Să utilizeze								
	Să elaboreze...					1	1		
				Reflecție					2
									37

Să deducă .../proгноzeze/ identifice problema	2	2	2	1		7
	2	2		1	1	6
	2		2			4
	2	2	2	1	2	9
	4	1	1	1	3	10
Sumar	33	16	15	8	8	80
Nr. de ore	30	20	30	15	8	102
Numărul mediu de ore/ Nr.subcompetențe	0,91	1,25	2	1,875	1	1,28

Tablel 7.4. Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie la liceu cu unitățile de conținut în raport cu componentele competenței (clasa a X-a, umanist)

Componente competență	Subcompetențe (exemple)	Etapete formării competenței	Unități de conținut					Sumar	
			T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅		
Cunoștințe	Să definească...	Învățare			1			1	10
	Să descrie/ prezinte...			1		1		2	
	Să exemplifice...	Antrenare	1	2	1		1	5	
	Să interpreteze/ caracterizeze			1	1	1	1	3	
	Să explice/ determine...		1	1	1	1	1	5	
Să opereze cu/ să aplice...	Aplicare	1					1	14	
Să rezolve...				1			1		
Să modeleze...				1		1	1		
Să cerceteze/ diferențieze...									
Să coreleze... / să stabilizească			1	1			2		
Să compare...							1		
Să utilizeze							1		
Abilități	Să elaboreze..	Reflecție				1		1	10
	Să deducă ...								
	Să propună/ prezinte...			1				1	
	Să obțină/investigheze experimental					1		1	
	Să argumenteze		1		1			2	
Să estimeze/ aprecieze/ valorifice	2	1				5			
Atitudini	Sumar		7	8	6	6	7	34	
	Nr. de ore		7	8	6	6	7	34	
	Numărul mediu de ore/ Nr.subcompetențe		1	1	1	1	1	1	

Tabel 7.5. Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie la liceu cu unitățile de conținut în raport cu componentele competenței (clasa a XI-a, umanist)

Componente competență	Subcompetențe (exemple)	Etapile formării competenței	Unități de conținut		Sumar
			T ₁	T ₂	
Cunoștințe	Să definească.../formuleze	Învățare	2		2
	Să descrie/ reprezinte...		2	1	3
	Să exemplifice...	Antrenare		1	1
	Să interpreteze/ caracterizeze		2	1	3
	Să explice/ determine.../specifice	Aplicare	2	2	4
	Să opereze cu/ să aplice...		1		1
	Să rezolve...		2		3
	Să modeleze.../alcătuiască		1	1	1
	Să cerceteze/ diferențeze.../evidențieze		2	1	3
	Să coreleze...		1	2	3
Să compare...		2		3	
Să utilizeze	Reflecție				
Să elaboreze..					
Să deducă ...					
Să propună/ prezinte...		1	1	2	
Să investigheze experimental					
Să argumenteze		2		2	
Să estimeze/ aprecieze/ valorifice		1	2	3	
Sumar			21	13	34
Nr. de ore			21	13	34
Numărul mediu de ore/ Nr. subcompetențe			1	1	1

Tabel 7.6. Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie la liceu cu unitățile de conținut în raport cu componentele competenței (clasa a XII-a, umanist)

Componente competență	Subcompetențe (exemple)	Etapile formării competenței	Unități de conținut			Sumar
			T ₁	T ₂	T ₃	
Cunoștințe	Să definească.../formuleze	Învățare	1			1
	Să descrie/ reprezinte...		1		1	2
	Să exemplifice...	Antrenare	1			1
	Să interpreteze/ caracterizeze		1	2		3
Să explice/ determine.../specifice	Aplicare	1		1	4	
Să opereze cu/ să aplice...						
Sumar			1	2	1	15

Atitudini	Să rezolve...		1		1		2	12
	Să modeleze.../alcătuiască		1		1		2	
	Să cerceteze/ diferențeze.../evidențieze				1		1	
	Să coreleze...		1	2			3	
	Să compare...		1	2			4	
	Să utilizeze	Reflecție						
	Să elaboreze..							
	Să deducă ...			1			1	
	Să propună/ prezinte.../prognoseze			2		1	3	
	Să investigheze experimental							
	Să argumenteze		1	3	1		5	
	Să estimeze/ aprecieze/ valorifice		2	1			3	
Sumar		12	15	8		34	34	
Nr. de ore		12	13	9		34	34	
Numărul mediu de ore/ Nr. subcompetențe		1	0,9	1,13		1	1	

Tabel 7.7. Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie la gimnaziu cu unitățile de conținut în raport cu componentele competenței (clasa a VIII-a)

Componente competență	Subcompetențe (exemple)	Etapete formării competenței	Unitățile de conținut			Sumar	
			T ₁	T ₂	T ₃		
Cunoștințe	Să definească...	Învățare	1	1		2	7
	Să descrie/ reprezinte...		1	1	1	3	
	Să exemplifice...		1			1	
	Să interpreteze/ caracterizeze	Aplicare		1		1	
	Să explice/ determine.../stabiliască		1	2	1	4	
	Să opereze cu/ să aplice.../ să prepare/ să efectueze		2		1	3	
	Să rezolve... / calculeze						
	Să modeleze... / alcătuiască		1			1	
	Să identifice/ diferențieze...		1		2	4	
	Să coreleze... / să stabilească legătura		1	1		2	
Să compare...	1			1			
Să utilizeze							
Să elaboreze..	Reflecție				1	2	
Să deducă .../prognoseze/ identifice problema							
Să propună/ prezinte...			1			2	
Atitudini			1				8

	Să cerceteze experimental											
	Să argumenteze	1				1				2		
	Să estimeze/ aprecieze/ elucideze / sa formuleze opinii/ să manifeste	1		1						2		
	Sumar	15		8		7				30		30
	Nr. de ore	15		12		7				34		34
	Numărul mediu de ore/ Nr.subcompetențe	1		1,5		1				1,13		1,13

Tabel 7.8. Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie la gimnaziu cu unitățile de conținut în raport cu componentele competenței (clasa a VIII-a)

Componente competență	Subcompetențe (exemple)	Etapete formării competenței	Unitățile de conținut					Sumar		
			T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅			
Cunoștințe	Să definească...	Învățare	1	1	1	1	1		4	11
	Să descrie/ reprezinte...			1			1		2	
	Să exemplifice...	Antrenare	1	1			1		3	
	Să interpreteze/ caracterizeze				1		1		2	
	Să explice/ determine...		3	1		1	1		5	
Să opereze cu/ să aplice.../ realizeze	Aplicare			1			1		2	
Să rezolve.../ să calculeze		1	1	1	1	1		4		
Să modeleze.../ alcătuiască			1	1	1	1		3		
Să clasifice/ diferențieze.../ identifice		1	1	1	1			3		
Să coreleze...		1	1	2	1	1		5		
Să compare...			1				1		1	
Să utilizeze				1	1	1			2	
Să elaboreze..		Reflecție	1		1				2	
Să deducă ...										
Să propună/ prezinte...			1	1	1		1		3	
Să cerceteze/ prepare experimental			1	1	1	2			4	
Să argumenteze			1	1		1	1		3	
Să estimeze/ aprecieze/ valorifice/ manifeste		1	2	1	3	1		7		
Sumar			10	14	13	13	13	5	55	55
	Nr. de ore		11	19	17	15	15	6	68	68
Sumar	Numărul mediu de ore/ Nr. subcompetențe		1,1	1,36	1,31	1,15	1,2	1,24	1,24	1,24

Tabel 7.9. Corelarea subcompetențelor (SC) la chimie la gimnaziu cu unitățile de conținut în raport cu componentele competenței (clasa a IX-a)

Componente competență	Subcompetențe (exemple)	Etapela formării competenței	Unitățile de conținut				Sumar
			T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	
Cunoștințe	Să definească...	Învățare	1				1
	Să descrie/ reprezinte...			1	1	1	3
	Să exemplifice...	Antrenare		1	1	1	3
	Să interpreteze/ caracterizeze		1	1	1	1	3
	Să explice/ determine.../stabiliască	Aplicare	2	1	4		7
	Să opereze cu/ să aplice.../ să prepare						
	Să rezolve... / calculeze		1	1	2		4
	Să modeleze...				3		3
	Să identifice/ diferențieze...			2			2
	Să coreleze...			2			4
Să compare...		1	1	2		4	
Să utilizeze		1	1	2	1	3	
Să elaboreze..	Reflecție		1	2		3	
Să deducă .../prognoseze/ identifice problema			1	1		2	
Să propună/ prezinte...					3		3
Să cerceteze experimental			1	1	1		2
Să argumenteze		1	1	1	1	1	4
Să estimeze/ aprecieze/ elucideze / sa formuleze opinii/ să manifeste		1	1	5		7	
Sumar			8	14	32	4	58
Nr. de ore			10	17	36	5	68
Numărul mediu de ore/ Nr.subcompetențe			1,25	1,21	1,13	1,25	1,2

Tabelul 9.1. Dezvoltarea subcompetențelor pe parcursul unui an de studiu (exemplu, clasa a IX-a)

Tema 2. Metalele din viața noastră.	Axa conceptuală	Tema 3 nemetalele și compușii lor.
<ul style="list-style-type: none"> • Să definească noțiunile: metal, metal alcalin, proprietăți amfotere, aliaj, coroziune, duritatea apei. • Să caracterizeze metalele (Na, K, Ca, Al, Fe) după locul în SP 	Noțiuni Locul în SP	<ul style="list-style-type: none"> • Să definească noțiunile: volum molar, condiții normale, alotropie, îngrășămintele minerale. • Să caracterizeze nemetalele (Cl, S, N, P, Si, C) după locul în SP
<ul style="list-style-type: none"> • Să coreleze legătura chimică metalică cu proprietățile fizice... 	Structură	<ul style="list-style-type: none"> • Să argumenteze proprietățile fizice ale nemetalelor reieșind din structural lor...
<ul style="list-style-type: none"> • Să deducă metodele de obținere și proprietățile metalelor pe baza șirului genetic. 	Proprietăți, obținere	<ul style="list-style-type: none"> • Să stabilizească legătura cauză-efect dintre nemetale-oxizi acizi-acizi-ploi acide - protecția mediului ambiant.

<ul style="list-style-type: none"> • Să compare proprietățile fizice, chimice ale metalelor și ale compuşilor lor. • Să stabilească legături genetice metale - oxizi bazici – baze - săruri. 	Legături genetice	<ul style="list-style-type: none"> • Să scrie ecuațiile reacțiilor chimice...
<ul style="list-style-type: none"> • Să exemplifice rolul biologic al metalelor... • Să aprecieze importanța metalelor și a compuşilor lor în viața cotidiană. 	Rolul biologic Utilizare	<ul style="list-style-type: none"> • Să deducă legăturile genetice dintre nemetale-oxizi acizi-acizi-săruri. • Să deducă rolul biologic al metalelor... • Să propună situații de utilizare a nemetalelor și a compuşilor lor...
<ul style="list-style-type: none"> • Să cerceteze experimental proprietățile metalelor și a compuşilor lor. • Să elaboreze rapoarte de activitate experimentală. 	Experiment	<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice experimental oxidul de carbon (IV), ionii de clorură, sulfat, carbonat, amoniu. • Să elaboreze rapoarte de activitate experimentală
<ul style="list-style-type: none"> • Să rezolve probleme în baza proprietăților, metodelor de obținere, legăturii genetice dintre clasele de substanțe anorganice studiate. 	Rezolvări de probleme	<ul style="list-style-type: none"> • Să rezolve probleme în baza ecuațiilor reacțiilor chimice și cu utilizarea noțiunii de volum molar al gazelor.
<ul style="list-style-type: none"> • Să manifeste interes cognitiv și atitudini creative în activitățile de învățare-evaluare. 	Atitudini	<ul style="list-style-type: none"> • Să aprecieze influența ploilor acide asupra mediului și sănătății oamenilor...

Tabetul 12.1. Corelarea activităților de învățare cu subcompetențele și cu competențele specifice la disciplina CHIMIE, gimnaziu (exemplu)

Nr.	Activități de învățare/evaluare (recomandate)	Subcompetențe proiectate	Competențe specifice					Cuantificare	Gradul de acoperire
			CS1	CS2	CS3	CS4	CS5		
<i>Clasa a VIII-a, Tema 3, Principalele clase de compuși anorganici</i>									
	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificarea substanțelor în oxizi (acizi și bazici), acizi (oxigenați și neoxigenați), baze (alcaline și insolubile), săruri. 	3.1, 3.3, 3.9	+	+	*	*	*	7	0.7
	<ul style="list-style-type: none"> • Alcătuirea denumirii substanțelor anorganice din diferite clase de compuși. 	3.2, 3.9, 3.11*	+	+	*	*	*	7	0.7
	<ul style="list-style-type: none"> • Scrierea formulelor substanțelor anorganice din diferite clase de compuși după denumire. 	3.1, 3.2, 3.3, 3.9, 3.11*	+	+	+	*	*	8	0.8
	<ul style="list-style-type: none"> • Deducerea proprietăților chimice ale compuşilor anorganici din diferite clase în baza schemei legăturii genetice. 	3.1, 3.4, 3.5 3.6, 3.9*	+	+	+	*	*	8	0.8
	<ul style="list-style-type: none"> • Deducerea metodelor de obținere a sărurilor în baza schemei legăturii genetice. 	3.1, 3.2, 3.5, 3.9*	+	+	*	*	*	7	0.7
	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplificarea legăturii genetice prin scrierea ecuațiilor reacțiilor chimice. 	3.1, 3.4, 3.5, 3.6, 3.9*	+	+	*	*	*	7	0.7
2. Rezolvar	<ul style="list-style-type: none"> • Rezolvarea problemelor după ecuația reacției chimice pentru determinarea masei unei substanțe, cunoscând cantitatea de substanță/masa altei substanțe. 	3.6, 3.10, 3.9*	+	+	+	*	*	8	0.8

Activitate expertimentală	• <i>Experiiența de laborator nr. 6.</i> Proprietățile chimice generale ale acizilor.	3.1, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9*	+	+	*	+	+	9	0,9
	• <i>Experiiența de laborator nr. 7.</i> Proprietățile chimice generale ale bazelor.	3.1, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9*	+	+	*	+	+	9	0,9
• <i>Experiiența de laborator nr. 8.</i> Proprietățile chimice generale ale sărurilor.	3.1, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9*	+	+	*	+	+	9	0,9	
• <i>Lucrarea practică 1.</i> Legătura genetică dintre clasele principale de compuși anorganici.	3.1, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9*	+	+	*	+	+	9	0,9	
4. Activități	• Elaborarea și explicarea unei scheme privind formarea ploilor acide și aciditatea apei naturale.	3.1-3.11	+	+	+	*	+	9	0,9

Cod de descifrare și cuantificare: 1. «+» – *legătură directă* – (2 p.); 2. «*» – *legătură tangențială* – (1 p.);

Experți:

- ❖ Cherdivara Maia, cadru didactic, grad didactic superior, LT „Ion Varamanu”, Strășeni;
- ❖ Mihailov Elena, cadru didactic, grad didactic superior, LT „C. Sibirschi”, Chișinău;
- ❖ Druță Violeta, cadru didactic, grad didactic superior, LT „Mihai Eminescu”, Chișinău;
- ❖ Ludmila Frantuzan, dr., ISE;
- ❖ Mariana Goras, șef adjunct Direcția învățământ general, MECC, grad didactic superior.

RAPORT DE SINTEZĂ **al evaluării curriculumului la disciplina *Informatică***

Introducere

Scopul evaluării curriculumului la disciplina Informatică este de a oferi informații necesare pentru conceptorii de curricula, profesori școlari, manageri educaționali, experți în curriculum privind starea actuală și reală a curriculumului școlar și realizarea feedback-ului respectiv.

La evaluarea curriculumului la disciplina Informatică au fost utilizate: Curriculumul la disciplina Informatică (ediția 2010), Ghidurile de implementare a curriculumului la disciplina Informatică (pentru gimnaziu și liceu), Standardele de eficiență a învățării la disciplină, manualele școlare la disciplina respectivă, Ghidul metodologic „Evaluarea curriculumului școlar” (2017), „Algoritmii evaluării curriculumului școlar și a unor produse curriculare proiectate”, elaborat de ISE (2017).

De asemenea, la evaluarea curriculumului la disciplina Informatică s-a ținut cont și de următoarele acte normative și legislative: Codul Educației al Republicii Moldova (2014), Strategia Națională „Educația 2020”, Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova Digitală 2020” (aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 857 din 31.10.2013), Standarde de competențe digitale ale elevilor la treptele primară, gimnazială și liceală (aprobat prin ordinul Ministerului Educației nr. 862 din 07 septembrie 2015).

Partea 1. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR PE COMPONENTE ÎN BAZA CRITERIILOR, INDICATORILOR ȘI ÎNTREBĂRILOR EVALUATIVE

1.1. Preliminarii

Curriculumul la disciplina Informatica este un document normativ și obligatoriu pentru realizarea procesului de predare-învățare al disciplinei de studiu Informatica în clasele VII-XII. Obiectul de studiu al Informaticii ca știință interdisciplinară este prelucrarea automată a informației cu ajutorul calculatoarelor electronice. Ca disciplină școlară, Informatica are drept scop principal formarea și dezvoltarea gândirii algoritmice a elevului și se întemeiază pe următoarele principii:

- îmbinarea proceselor de predare-învățare a cunoștințelor teoretice prin complementarea lor cu activități practice cu utilizarea calculatoarelor și a altor dispozitive digitale;
- adaptarea nivelului de complexitate a cunoștințelor predate la vârsta elevilor;
- interdisciplinaritatea;
- adecvarea metodelor de predare-învățare la specificul instruirii asistate de calculator;
- echilibrarea încărcăturii informaționale și continuitatea între clase, niveluri și trepte de învățământ prin eșalonarea materialului teoretic în funcție de particularitățile de vârstă ale elevului și în concordanță cu specificul programelor de instruire asistată de calculator, programelor de aplicații și programelor de sistem ale calculatorului;
- diferențierea și individualizarea predării-învățării;
- stabilirea unui nivel obligatoriu de pregătire în domeniul Informaticii și formării unor capacități de avansare de sine stătătoare în însușirea temelor necunoscute și în aplicarea tehnologiilor informaționale moderne.

Funcțiile curriculumului la disciplina Informatică:

- act normativ al procesului de predare-învățare-evaluare a Informaticii în contextul unei pedagogii axate pe competențe;
- reper pentru proiectarea didactică și desfășurarea procesului educațional din perspectiva unei pedagogii axate pe competențe;
- componentă de bază pentru elaborarea strategiilor de evaluare la Informatică;
- orientare a procesului educațional spre formare de competențe cognitive și funcționale la elevi;

- componentă fundamentală pentru elaborarea manualelor școlare, manualelor electronice, ghidurilor metodologice, testelor de evaluare.

1.2. Repere conceptuale/concepție

Definirea disciplinei Informatica

Informatica participă la formarea și dezvoltarea generală a personalității, accentul instruirii la informatică fiind pus pe dezvoltarea gândirii logice și algoritmice. Integrarea persoanei în mediul informatizat al societății moderne este posibilă numai în cazul deținerii cunoștințelor informatice fundamentale și abilităților de utilizare instrumentală și de comunicare cu calculatorul și prin intermediul acestuia – totalitatea de competențe care se conțin în noțiunea de cultură informațională.

Statutul disciplinei în Planul de învățământ

Informatica este disciplină obligatorie în aria curriculară „Matematică și științe”.

Valoarea formativă a disciplinei

- formarea deprinderilor practice de utilizare a calculatorului pentru prelucrarea informației;
- formarea deprinderilor practice de comunicare folosind rețelele de calculatoare;
- studierea informaticii ca știință, care include elemente de algoritmizare, modelare, programare, logică, noțiunile de acumulare, păstrare și prelucrare a informației.

Principiile specifice predării-învățării disciplinei Informatica

Curriculumul la Informatică propune un model de studiu integrat al acestei discipline. Acest model contribuie la formarea la elevi a unei concepții unitare asupra informaticii ca știință și asupra metodelor de implementare a conceptelor informatice pentru dezvoltarea perpetuă a societății contemporane.

În acest context, curriculumul din 2010 s-a conturat pe următoarele principii specifice ale disciplinei Informatica:

1. Principiul abordării integrate a disciplinei – structurarea conținuturilor într-un model integrat, modular, care are ca scop crearea și dezvoltarea competențelor elevului pentru utilizarea sistemelor informatice și cultivarea continuă a modului de gândire algoritmic.

2. Principiul centrării activității / demersului didactic pe elev – acceptarea unui model de învățare activă, centrat pe elev, orientat către activități individuale sau în grup, care să permită dezvoltarea independenței de acțiune, originalității, creativității, capacității de lucru în echipă, combinând acestea cu individualizarea ritmului de învățare.

3. Principiul funcționalității sociale ale procesului didactic, care presupune dezvoltarea aptitudinilor și competențelor necesare pentru integrarea organică a elevilor în societatea informațională. Principiul este realizat în baza activităților practice de studiere și utilizare ale aplicațiilor software de uz general și de comunicare.

4. Principiul corelației interdisciplinare, care presupune abordarea unui demers didactic interdisciplinar cu toate disciplinele școlare, prin utilizarea principiilor și metodelor informatice pentru rezolvarea de probleme, elaborarea proiectelor, prelucrare de informații specifice disciplinelor și utilizarea resurselor educaționale digitale.

Concluzii și sugestii

În ansamblu, Curriculumul la Informatică corespundea cerințelor anilor 2010. Totodată, acest document a fost elaborat conform viziunilor asupra politicilor educaționale din anii 2010, care, într-o anumită măsură, nu mai corespund celor din noul Cod al Educației, în vigoare din decembrie 2014. În consecință, componentele opționale ale Curriculumului au o pondere foarte mică, fapt ce restrânge posibilitățile elevilor de a-și proiecta propriile trasee educaționale.

Astfel, concepția didactică a disciplinei corelează doar cu politicile educaționale în vigoare din anul 2010, și trebuie actualizată conform viziunilor asupra politicilor educaționale din anul 2017.

Se recomandă actualizarea Curriculumului în baza următoarelor principii:

Sporirea relevanței – formarea de competențe generale, necesare pentru integrarea participativă în societatea informațională, de continuare a studiilor de instruire profesională în învățământul profesional tehnic post-secundar și non-terțiar și învățământul superior.

Creșterea calității – raportarea competențelor preconizate de a fi formate și/sau performate și a activităților preconizate de predare-învățare-evaluare la standarde de referință și la bunele practici naționale și internaționale de studiere a Informaticii și Tehnologiei Informației și Comunicațiilor.

Realizarea capacităților – materiile de studiat și activitățile preconizate de învățare oferă fiecărui elev posibilitatea de a-și valorifica în volum deplin aptitudinile cu care este înzestrat.

Modularitatea – gruparea materiilor și activităților de predare-învățare-evaluare în unități de învățare ce se finalizează cu formarea și/sau performarea competențelor prestabilite.

Libertatea de a alege – extinderea posibilităților fiecărei instituții de învățământ și a fiecărui elev de a alege conținuturile și mijloacele informatice de instruire.

Valorificarea experiențelor personale – crearea pentru fiecare elev a unui mediu informatic de învățare, care să-i ofere posibilități pentru performarea competențelor în baza propriilor experiențe de utilizare a mijloacelor tehnologiei informației și a comunicațiilor.

Invarianța față de tipurile concrete de echipamente digitale și produse-program – specificul instrumentarului informatic utilizat în procesul de predare-învățare-evaluare (echipamentele digitale, produsele-program de sistem, produsele-program de aplicații, produsele-program educaționale) nu influențează integritatea competențelor formate și/sau performate.

1.3. Competențe

Procesul general de predare-învățare a disciplinei Informatica 2010 a fost elaborat în contextul sistemului de competențe pentru învățământul preuniversitar.

Competența a fost definită ca „un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală.”

Competențele transdisciplinare au fost descrise pe trepte de învățământ, reieșind din cele 10 competențe-cheie. Ulterior, au fost descrise competențele specifice ale disciplinei, pe trepte de învățământ, în concordanță cu competențele-cheie și competențele transdisciplinare. Pentru învățământul gimnazial ele sunt în număr de 10, iar pentru învățământul liceal – în număr de 11.

Concluzii și recomandări

Competențele specifice și subcompetențele curriculumului din 2010 au reflectat adecvat finalitățile generale (competențele-cheie și competențele transdisciplinare) ale fiecărei trepte de învățământ. De asemenea, competențele specifice au reflectat adecvat specificul domeniului științific, tehnologic și cultural care au fundamentat disciplina Informatică. Subcompetențele au dezvoltare continuă pe parcursul anului de studiu și în succesiunea anilor de studii, au dezvoltări calitative și creșteri ale gradului de complexitate de la un an de studiu la altul, se articulează coerent, pe orizontală și verticală, la nivelul fiecărui an de studiu.

În prezent, se cere actualizarea competențelor-cheie în corespundere Codului Educației al Republicii Moldova, art.11, alineatul (5). De regulă competențele transversale derivă din competențele-cheie, extind și dezvoltă pe acestea. În acest sens, va fi necesară actualizarea listei de competențe transversale.

Se cere actualizarea noțiunii de competență, precum și de competențe specifice.

Numărul competențelor specifice stabilit pentru treptele de învățământ la disciplina Informatică în 2010 a fost unul rațional și, în conformitate cu actele în vigoare în anul 2010, acestea au acoperit domeniul cognitiv – cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități; domeniul afectiv – interese, atitudini, valori precum și domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii.

Totodată, s-a constatat că competențele specifice pentru profilul umanist nu sunt accesibile tuturor elevilor.

În ansamblu, nu sunt necesare reformulări cardinale ale competențelor specifice. Dar, ținând cont de ultimele tendințe din domeniu, noile politici educaționale, la moment, domeniul afectiv – interese, atitudini, valori este acoperit doar parțial. Astfel, sunt necesare dezvoltări/completări ale competențelor specifice. Ar trebui extinse competențele de creare de conținuturi digitale. De asemenea, ar trebui incluse competențele referitoare la asigurarea securității online a copiilor, asigurarea securității informaționale, utilizarea semnăturii electronice, documentul electronic, securitatea în Internet, protecția datelor cu caracter personal, protejarea și respectarea dreptului de autor etc.

Se recomandă reformularea competențelor specifice legate de tehnologia și mijloacele de prelucrare a informației. În acest sens, formulările de competențe specifice trebuie aduse în conformitate cu cerințele noului Cadru de referință al Curriculumului Național.

Dezvoltări ale subcompetențelor sau completări cu noi tipuri de subcompetențe vor fi necesare în momentul extinderii competențelor specifice ale disciplinei Informatică.

1.4. Conținuturi

Conținuturile din curricula 2010 au reflectat adecvat stadiul de dezvoltare a științelor. Selecția conținuturilor a fost efectuată corect. Erorile și ambiguitățile științifice, valorile culturale îndoielnice și cunoștințele perimate lipsesc.

Conținuturile și competențele specifice, precum și subcompetențele au fost relaționate logic și metodologic.

Conținuturile au fost selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor și, în mare măsură, gradul de detaliere a conținuturilor coincide cu gradul de accesibilitate.

În ansamblu, la nivelul componentelor curriculumului nucleu, încărcătura este echilibrată și prevede formarea unor competențe și însușirea unor cunoștințe suficiente și adecvate, atât în raport cu timpul alocat, cât și cu nivelul de dezvoltare a elevilor pe care îi vizează.

Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei respective și pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor.

Unitățile de conținut pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/noțiunilor. Volumul unității de conținut constituie o sursă adecvată pentru atingerea finalităților curriculare.

Lista activităților de învățare reprezintă un set de recomandări – profesorul la clasă poate alege o opțiune sau alta în funcție de capacitățile elevilor. Totodată, ținând cont de cele mai recente realizări în domeniul științelor educației, dar și ale metodologiei utilizării TIC pentru instruire, lista activităților de învățare trebuie extinsă.

Analiza detaliată a curriculumului din anul 2010 relevă faptul că prin aplicarea acestuia au fost create premise pentru creșterea gradului de motivare al elevilor pentru a învăța Informatica. Astfel, comparativ cu ediția 2006, au fost exclusă impunerea studierii unui anumit limbaj de programare, fapt ce a permis studierea fundamentelor informatice în baza instrumentarului TIC actual în anul 2010. Se propune extinderea acestei practici și în viitorul curriculum, ediția 2018.

Conținuturile Curriculumului 2010 au avut o incontestabilă valoare practică și au fost semnificative pentru formarea elevului, bazându-se pe abordări multi/pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare.

Totodată, nu se atestă o solicitare excesivă a cunoștințelor (conceptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare. Astfel, în scopul creșterii relevanței și corespunderii cu solicitările actuale ale elevilor, conținuturile ar trebui revizuite. Se recomandă adăugarea conținuturilor referitoare la:

- prelucrările grafice;
- prelucrările multimedia;
- prelucrările de date sociologice;
- prelucrările avansate de texte;
- crearea de conținuturi digitale;
- utilizarea sistemelor de instruire asistată de calculator;
- securitatea informațională.

Programarea imperativă ar trebui de trecut în clasele liceale. În clasele gimnaziale ar trebui să rămână doar programarea vizuală.

În acest context, va fi necesară actualizarea standardelor de eficiență ale învățării prin completarea lor cu noi stipulări:

- programarea vizuală;
- securitatea în Internet;
- documentele electronice;
- sisteme de instruire asistată de calculator etc.

Concluzii și recomandări

Se recomandă modularizarea Curriculumului la Informatică. Selectarea și organizarea materiilor pe module va oferi cadrelor didactice posibilitatea de a-și elabora strategii proprii de proiectare și organizare a demersului educațional în vederea formării la elevi a competențelor, valorilor și atitudinilor ce corespund necesităților curente și de perspectivă ale unei societăți informaționale aflate în permanentă schimbare. Totodată, elevii vor avea posibilitatea de a-și realiza propriile preferințe în studierea aprofundată a anumitor teme din domeniul informaticii, tehnologiei informației și a comunicațiilor digitale.

În ediția 2010 a curriculumului la disciplina Informatică a fost exclusă impunerea studierii unui anumit limbaj de programare, fapt ce a permis studierea fundamentelor informatice în baza instrumentarului TIC. Totodată, s-a atestat o reticență din partea cadrelor didactice de a utiliza un alt limbaj de programare. Motivând că manualele conțin descrierea doar pentru limbajul Pascal. Pe când din partea elevilor, tot mai des se solicită studierea limbajelor C/C++, în unele cazuri și Python.

În context, se propune extinderea practicii existente privind selectarea limbajului de programare utilizat în viitorul curriculum, ediția 2018, iar în manualele școlare de prezentat paralel cu limbajul Pascal și un alt limbaj de nivel înalt, cum ar fi de exemplu C/C++.

La actualizarea Curriculumului se recomandă utilizarea următoarele metode:

Excluderea materiilor nerelevante – excluderea materiilor care sunt necesare doar pentru exercitarea ulterioară a profesiilor din domeniile ocupaționale Tehnologia Informației și Comunicațiilor. Astfel de materii pot fi studiate în cadrul disciplinelor școlare la alegere.

Includerea de materii relevante – includerea materiilor care se referă la dispozitivele și tehnologiile digitale noi, apărute în ultimii ani și a celor de perspectivă.

Simplificarea – cerință impusă de beneficiarii direcți ai sistemului educațional, mai exact, de elevi și părinți.

Adaptarea la particularitățile de vârstă ale copiilor – luarea în considerare a faptului că până la demararea procesului de studiere a disciplinei Informatică în clasa a 7-a, majoritatea absolută a elevilor au abilități de lucru cu mijloacele tehnologiei informației și comunicațiilor, dezvoltate în contexte informale și non-formale de învățare.

Ținând cont de tendința de dezvoltare continuă a TIC, cererea masivă a specialiștilor calificați în domeniu, ar fi salutabilă extinderea procesului de formare a competențelor digitale, demarând studierea disciplinei școlare Informatică începând cu **clasa a cincea**.

1.5. Sugestii metodologice și activități de învățare

Componentele de bază ale tehnologiei didactice de predare-învățare a Informaticii sunt:

1. Formarea de competențe specifice disciplinei Informatică.

2. Antrenarea sistematică în scopul dezvoltării competențelor de bază ale disciplinei.

3. Utilizarea metodelor active de instruire, centrate pe elev.

În curriculumul la disciplina Informatică, ediția 2010, lipsește titlul **Strategii didactice: orientări generale**, dar sunt compartimentele **Sugestii metodologice** și **Sugestii pentru evaluare**. Strategiile și tehnologiile de promovare a învățării active sunt descrise în compartimentul **Sugestii metodologice**.

Compartimentul **Strategii didactice** se regăsește în Ghidul de implementare a curriculumului (p.20-31).

Dintre strategiile didactice mai importante, aplicabile la studiul disciplinei Informatică, sunt propuse:

- strategii inductive (demersul didactic: de la particular spre general);
- strategii deductive (demersul didactic: de la general spre particular);
- strategii analogice (învățarea în baza modelelor);
- strategii mixte (inductiv-deductive și deductiv-inductive);
- strategii algoritmice (demers demonstrativ, intuitiv, structurat, ordonat);
- strategii euristice (obținerea cunoștințelor prin efort propriu – problematizare, experimentare, analiză, sinteză).

De asemenea, sunt prezentate repere și modalități de proiectare a strategiilor didactice specifice disciplinei, indicate surse bibliografice referitoare la promovarea învățării active: p.27, p.44. Exemplele de activități de învățare prevăzute sunt diverse și fac trimiteri și la mijloace de învățământ adecvate.

Surse bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării rezultatelor școlare ale elevilor în bază de competențe se regăsesc în „Ghidul de implementare a Curriculumului la Informatică”, Cartier, 2010.

Manualele, ghidurile pentru profesori și celelalte resurse didactice au fost realizate în termen și calitativ, urmând procedurile prevăzute de Regulamentul privind editarea Manualelor școlare. Suplimentar au fost produse și plasate în acces liber copiile digitale ale manualelor școlare la Informatică (pot fi accesate pe site-ul www.ctice.md)

Concluzii și recomandări

Pentru a asigura dezvoltarea și valorificarea resurselor cognitive, afective și acționale ale elevilor, pentru a-i „instrumenta” în vederea adaptării și inserției optime în mediul socioprofesional, este esențială construirea unor strategii didactice bazate pe acțiune, aplicare, cercetare, experimentare. Astfel, în noul Curriculum la Informatică, ediția 2018, elevilor ar trebui să li se ofere posibilitatea de a practica o învățare de calitate, de a realiza achiziții durabile, susceptibile de a fi utilizate și transferate în diverse contexte instrucționale și nu numai.

Curriculumul la disciplina Informatică, ediția 2010, oferă exemple și o prezentare variată a strategiilor și tehnologiilor didactice, surse bibliografice utile, relevante la momentul referirii.

De asemenea, o sursă bogată de recomandări privind utilizarea eficientă a diverselor strategii și tehnologiilor didactice sunt descrise și în Ghidul de implementare a curriculumului, precum și în Recomandările metodice la disciplina Informatică, elaborate anual de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.

Accentul este plasat pe modul în care informațiile asimilate sunt prelucrate, structurate, interpretate și utilizate în situații variate. Astfel elevii dobândesc competențe solide, dar și încrederea că acestea se vor dovedi operaționale și le vor servi în mod autentic în diverse contexte de viață. Se recomandă o promovare a strategiilor didactice interactive mai mare, care au un rol determinant în activitatea instructiv-educativă, fiind prezente în toate etapele conceperii și realizării efective a acesteia: a) în faza proiectării, atunci când profesorul, raportându-se la celelalte componente ale procesului de învățământ (obiective, conținuturi, timp, forme de organizare etc.), elaborează strategia didactică optimă; b) în faza de desfășurare efectivă a activității – strategia didactică devine un instrument concret care permite realizarea obiectivelor propuse; c) în faza (auto)evaluării, alături de alte componente ale procesului de învățământ, strategia didactică devine „obiect” al evaluării

profesorului, apreciindu-se, în funcție de rezultatele obținute, calitatea acestuia și gradul de corespondență cu finalitățile, conținutul, formele de organizare a procesului de învățământ.

În noul Curriculum, ediția 2018, în contextul implementării unui nou sistem de management al calității în învățământul preuniversitar, este necesară organizarea unui mediu de învățare stimulat, „interactiv”, care să faciliteze participarea elevilor la procesul propriei formări.

În context, lista activităților recomandate pentru a fi desfășurate la clasă va necesita o actualizare/completare cu cerințele actuale.

1.6. Evaluarea rezultatelor școlare

Evaluarea reprezintă o componentă fundamentală a procesului de învățământ, statutul ei în cadrul acestuia fiind reconsiderat, mai ales în ultimele decenii, datorită numeroaselor cercetări, studii, lucrări elaborate pe această temă. Evaluarea școlară este percepută astăzi ca fiind organic integrată în procesul de învățământ, având rolul de reglare, optimizare, eficientizare a activităților de predare-învățare.

Curriculumul la disciplina Informatică, ediția anului 2010 conține **sugestii pentru evaluare**, destinate cadrelor didactice. Sunt descrise tipurile de evaluări, sarcinile acestora, metodele folosite, precum și sunt înaintate sugestii privind desfășurarea activităților practice.

De asemenea, o sursă bogată de recomandări privind realizarea unei evaluări eficiente / moderne a competențelor specifice ale elevilor, strategii de evaluare sunt descrise în Ghidul de implementare a curriculumului, precum și în Recomandările metodice la disciplina Informatică, elaborate anual de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.

Totodată acest compartiment necesită îmbunătățiri semnificative, în special prin introducerea mijloacelor de evaluare asistate de calculator.

Concluzii și sugestii

Transformările produse la nivelul activității evaluative, au adus în prim plan atenției evaluatorilor concepte precum: autoevaluare, metacogniție, autocontrol, autoreglare, percepția eficacității personale etc. În cadrul evaluării școlare s-a produs astfel o mutație radicală: de la un demers evaluativ centrat pe produs, pe rezultatele obținute efectiv de către elev, este necesar să realizăm tranziția către un act evaluativ centrat pe procesele cognitive care susțin învățarea, un act evaluativ care să permită și să stimuleze autoreflexia, autocontrolul și autoreglarea. În acest context, se impune diversificarea strategiilor evaluative și alternarea metodelor, tehnicilor și instrumentelor tradiționale de evaluare cu cele moderne (alternative/complementare).

În context, se necesită o actualizare/completare a sugestiilor, în corespundere cu cerințele și tendințele actuale.

Partea 2. EVALUAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR DIN PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARITĂȚII ȘI TRANSDISCIPLINARITĂȚII

2.1. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de competențe/ finalități

Curriculumul la Informatică, ediția 2010, propune un model de studiu integrat al acestei discipline, model care contribuie la formarea la elevi a unei concepții unitare asupra informaticii ca știință și asupra metodelor de implementare a conceptelor informatice pentru dezvoltarea perpetuă a societății contemporane.

În acest context, au fost conturate următoarele **principii** specifice ale disciplinei Informatică:

1. Principiul abordării integrate a disciplinei – structurarea conținuturilor într-un model integrat, modular, concentric, care are ca scop crearea și dezvoltarea competențelor digitale ale elevului în scopul utilizării sistemelor informatice și cultivarea continuă a modului de gândire algoritmică.

2. Principiul centrării activității/demersului didactic pe elev – acceptarea unui model de învățare activă, centrat pe elev, orientat către activități individuale sau în grup, care să permită

dezvoltarea independenței de acțiune, a originalității, a creativității, a capacității de lucru în echipă, combinând acestea cu individualizarea ritmului de învățare.

3. Principiul funcționalității/utilității sociale a procesului didactic – dezvoltarea aptitudinilor și competențelor necesare pentru integrarea organică a elevilor în societatea informațională. Principiul este realizat în baza rezolvării unor situații de problemă, depășirea cărora contribuie la formarea capacităților de autoperfecționare (autoinstruire).

4. Principiul corelației interdisciplinare – abordarea unui demers didactic interdisciplinar cu toate disciplinele școlare, prin utilizarea principiilor și metodelor informatice pentru rezolvarea de probleme, elaborarea proiectelor, prelucrarea de informații specifice disciplinelor și utilizarea resurselor educaționale digitale.

2.2. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi

În procesul de învățământ la disciplina Informatică se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelațiilor minime obligatorii, sugerate chiar de curriculumul la disciplină sau pe arii curriculare. Corelarea cunoștințelor și abilităților de la diferitele discipline de învățământ contribuie substanțial la realizarea educației elevilor, la formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii, a capacității lor de a aplica cunoștințele în practică.

Legătura dintre discipline se realizează la nivel de conținuturi, tehnologii, competențe, dar efectul major se obține prin crearea unui mediu integrat, care permite exprimarea liberă a personalității elevului, dezvoltarea capacităților de lucru în echipă, autoinstruire și autoevaluare.

Pentru disciplina Informatică transferul interdisciplinar se realizează nu doar la nivel de conținuturi și tehnologii, dar și la nivel de instrumente și resurse. Instrumentele educaționale software, resursele digitale elaborate de echipe de profesori și elevi pot fi folosite cu succes în studierea altor discipline, dar au la bază un aparat informatic fundamental.

Informatica este una dintre științele cu multiple aspecte aplicative. Elementele de interdisciplinaritate apar chiar de la studierea conceptelor informatice fundamentale, care își au originile în logică, matematică, fizică. Deoarece un aspect fundamental al informaticii este prelucrarea informației, tehnologiile și mediile informatice se utilizează din ce în ce mai mult în studierea disciplinelor din sfera umanistică: limbi moderne, geografie, istorie etc., unde eficiența cercetării este proporțională cu capacitatea de prelucrare a informației.

Utilizarea platformelor de eLearning, de management al învățării, sau chiar a resurselor digitale online sau locale presupune prezența la elevi (și profesori) a unor componente ale competenței digitale care se dezvoltă preponderent în cadrul disciplinei Informatica. Pe de altă parte, utilizarea resurselor educaționale digitale la orele altor discipline au în calitate de rezultat secundar și extinderea prin exersare a competențelor digitale.

Cea mai eficientă metodă de realizare a interdisciplinarității în cadrul disciplinei Informatică este abordarea ei în bază de proiecte aplicative cu echipe mixte (2 – 3 elevi, profesorul la disciplina de profil, profesorul de informatică). Spre deosebire de microproiectele informatice (durata 1 – 2 săptămâni), durata proiectelor interdisciplinare poate fi stabilită, în funcție de complexitatea proiectului, la un semestru sau un an de studii.

Ghidul de implementare a curriculumului conține descrieri ale modelelor de realizare a principiului interdisciplinarității la nivel de conținuturi.

Concluzii și sugestii

În context, se necesită o actualizare/completare a sugestiilor de asigurare a interdisciplinarității, în corespundere cu cerințele și tendințele actuale.

2.3. Realizarea principiului interdisciplinarității la nivel de evaluare a rezultatelor școlare

Sugestiile de evaluare a competențelor digitale incluse în Curriculumul 2010 asigură în mare măsură evaluarea pe cele trei dimensiuni ale competenței: cunoștințe, abilități și atitudini.

Curriculumul indică explicit taxonomiile ce trebuie utilizate în procesul evaluării și criteriile de evaluare.

O descriere mai detaliată a metodelor de evaluare a fost inclusă în Referențialul de evaluare, lucrare accesibilă fiecărui profesor de Informatică.

În ansamblu, sugestiile de evaluare asigură interdisciplinaritatea, însă accentul este pus mai mult pe disciplinele din aria curriculară Matematică și științe. Se recomandă ca în Curriculumul ediția 2018 să fie extinse abordările bazate și pe disciplinele școlare din domeniul științelor umnaistice, fapt cerut și de penetrarea acestui domeniu de noile tehnologii ale informației și comunicațiilor.

2.4. Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline

În abordarea interdisciplinară încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad mai înalt; între acestea se numără și capacitățile metacognitive, cum ar fi luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă etc.

Legătura dintre discipline se poate realiza la nivel de conținuturi, tehnologii, competențe, dar efectul major este crearea unui mediu integrat, care permite exprimarea liberă a personalității elevului, dezvoltarea capacităților de lucru în echipă, autoinstruire și autoevaluare.

Pentru disciplina Informatică transferul interdisciplinar se realizează nu doar la nivel de conținuturi și tehnologii, dar și la nivel de instrumente și resurse. Instrumentele educaționale software, resursele digitale elaborate de echipe de profesori și elevi pot fi folosite cu succes în studierea altor discipline, dar au la bază un aparat informatic fundamental.

Informatica este una dintre științele cu multiple aspecte aplicative. Acestea se reflectă și în structura cursului liceal de informatică. Elementele de interdisciplinaritate apar chiar de la studierea conceptelor informatice fundamentale, care își au originile în logică, matematică, fizică. Deoarece un aspect fundamental al informaticii este prelucrarea informației, tehnologiile și mediile informatice se utilizează din ce în ce mai mult în studierea disciplinelor din sfera umanistică: limbi moderne, geografie, istorie etc., unde eficiența cercetării este proporțională cu capacitatea de prelucrare a informației.

Pentru ediția 2018 a Curriculumului disciplinar la Informatică se recomandă extinderea componentelor ce țin de aplicarea instrumentarului digital atât în studierea altor discipline școlare, cât și în crearea conținuturilor digitale cu caracter interdisciplinar.

Partea 3. DESIGNUL ȘI INTEGRALITATEA CURRICULUMULUI

3.1. Structura curriculumului

Structura curriculumului corespunde cerințelor Cadrului de referință, în vigoare în anul 2010. Componentele sunt structurate logic, titlurile compartimentelor reflectă conținutul acestora. Repartizarea materiilor pe compartimente este echilibrată.

3.2. Designul curriculumului

Designul Curriculumului a fost elaborat de o editură specializată în producerea de materiale didactice destinate școlii și corespunde cerințelor în vigoare în anul 2010.

Partea 4. CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRIVIND REACTUALIZAREA CURRICULUMULUI RESPECTIV

4.1. Concluzii și aprecieri

Curriculumul la disciplina Informatică, ediția 2010, corespunde cerințelor și viziunilor de politici educaționale din anul 2010. Documentul supus evaluării statuează în mod explicit

competențele generale, competențele specifice și subcompetențele pe care trebuie să le stăpânească elevul la absolvirea fiecărei trepte de învățământ.

Conținuturile recomandate sunt orientate spre formarea și dezvoltarea competențelor digitale, iar sugestiile metodologice și de evaluare orientează cadrele didactice spre centrarea procesului didactic pe elev.

Totodată, progresul tehnico-științific în domeniul Informaticii, realizările de ultimă oră în domeniul științelor educației impun necesitatea modernizării Curriculumului la disciplina școlară în cauză, principalele linii directoare fiind:

- fundamentarea Curriculumului pe principiile învățării constructiviste;
- modularizarea Curriculumului;
- extinderea componentelor propuse elevului pentru libera alegere;
- complementarea abordărilor teoretice cu activități practice, orientate spre realizarea de proiecte informatice;
- formarea nu doar a consumatorilor, dar și a producătorilor de conținuturi digitale.

4.2. Sugestii și recomandări ce derivă din rezultatele evaluării curriculumului și necesităților de modernizare conform cerințelor noului Cadrul de referință al Curriculumului Național

Abordări comune atât pentru treapta gimnazială, cât și pentru cea liceală

1. Implementarea unei noi taxonomii a competențelor, conformă ultimilor realizări ale științelor educației.
2. Redefinirea competențelor generale la Informatică, accentul punându-se pe îmbinarea armonioasă a cunoștințelor fundamentale din Informatică cu formarea și performarea abilităților de utilizare a mijloacelor oferite de noile tehnologii ale informației și comunicațiilor.
3. Creșterea gradului de atractivitate a Curriculumului prin structurarea lui pe module și extinderea componentelor la alegere, oferindu-le astfel elevilor posibilitatea să-și aleagă pentru o studiere mai aprofundată acele domenii ale Informaticii, pe care ei le consideră mai utile și/sau mai interesante.
4. Asigurarea neutralității curriculumului față de specificul produselor-program folosite (sistemele de operare, aplicațiile de birou, programele de prelucrări grafice, audio și video).

Treapta gimnazială

1. Excluderea tematicii referitoare la implementarea algoritmilor într-un limbaj imperativ de programare de nivel înalt.
2. Includerea studierii noilor echipamente digitale (calculatoarele portabile, calculatoarele de tip tabletă, telefoanele inteligente, tablele interactive).
3. Excluderea dependenței de produsele-program ale unui singur producător, oferindu-le elevilor posibilitatea să cunoască întreaga gamă de sisteme de operare și programe de aplicații cu destinație generală.
4. Schimbarea consecutivității de studiere a mijloacelor de procesare a informațiilor, implementându-se principiul „de la simplu la complex”: prezentări, documente de tip text, foi de calcul.
5. Reconceptualizarea studierii algoritmilor și a metodelor de algoritmizare, excluzându-se programarea într-un limbaj imperativ de nivel înalt, introducându-se în schimb elemente de programare orientată pe obiecte în medii vizuale didactice de programare.
6. În scopul creșterii accesibilității și atractivității temelor legate de algoritmizare și elaborare de algoritmi, reorientarea curriculumului de gimnaziu spre utilizarea în scopuri didactice a produselor-program de tip Logo, Scratch, Robo etc.
7. Simplificarea curriculumului prin excluderea materiilor irelevante, cu un pronunțat caracter teoretic, care încă nu sunt accesibile elevilor de vârstă în cauză.

8. Consolidarea componentele ce asigură accesul la serviciile electronice și instruirea asistată de calculator.

9. Extinderea tematicii legate de respectarea regulilor de securitate, ergonomice și etice în utilizarea tehnologiei informației și a comunicațiilor.

Treapta liceală

1. Simplificarea curriculumului prin excluderea temelor care sunt accesibile și prezentă interes doar pentru un număr foarte mic de elevi: tehnicile avansate de programare, metodele sofisticate de calcule numerice, metodele sofisticate de proiectare a bazelor de date. Astfel de teme ar trebui propuse pentru a fi studiate la cercurile de Informatică.

2. Sporirea atractivității Curriculumului prin includerea în programele pentru fiecare clasă de liceu a modulelor la alegere: prelucrări grafice, audio și video; fotografia digitală; prelucrări ale datelor în cercetările umanistice, prelucrări ale informațiilor din bazele de date, elemente de programare Web (JavaScript) și Web design, programarea vizuală.

3. Reconceptualizarea modului de abordare a aspectelor ce țin de algoritmi și de metodele de implementare a acestora, elevii și cadrele didactice având posibilitatea să aleagă ei însuși limbajele și mediile de programare utilizate.

4. Actualizarea temelor ce țin de principiile de funcționare și structura calculatoarelor și rețelelor digitale, în prim plan readucându-se principiile fundamentale ale Informaticii. În scopul însușirii profunde a acestor principii, în Curriculum ar trebui incluse echipamentele digitale și tehnologiilor de ultimă oră, în special a celor legate de Internet, prelucrări distribuite (în „nori”) și servicii electronice.

5. Extinderea temelor legate de respectarea cadrului normativ-juridic, regulilor de securitate, ergonomice și etice în utilizarea mijloacelor tehnologiei informației și comunicațiilor.

Experți:

- ❖ Gremalschi Anatol, doctor habilitat, profesor universitar, colaborator științific principal, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul în Chișinău).
- ❖ Prisăcaru Angela, profesor de informatică, grad didactic superior, consultant principal, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.
- ❖ Corlat Sergiu, profesor de informatică, grad didactic superior, LT „Orizont”, mun. Chișinău, șeful Centrului Tehnologii Informaționale, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul în Chișinău).

RAPORT DE SINTEZĂ
a evaluării curriculumului la *Dirigenție*

Nr. crt.	Componente ale Raportului	Descrierea conținutului componentelor: <i>analiză, comparații concluzii, sugestii</i>
1.	Introducere la <i>Raport</i>	<p>Evaluarea curriculumului la Dirigenție a avut ca scop determinarea stării actuale a calității curriculumului și elaborarea sugestiilor de revizitare a acestuia, conform tendințelor dezvoltării curriculare pe plan internațional și cel național. Evaluarea curriculumului a comportat un caracter analitico-sintetico-deductiv și s-a realizat printr-un ansamblu de principii și criterii evaluative specifice acestui proces. Fundamentele pedagogice ale evaluării curriculumului la Dirigenție derivă din cele stipulate în Cadrul de referință al Curriculumului Național, iar metodologia de evaluare s-a axat pe indicatori și descriptori de calitate, dar și pe un sistem de metode, printre care evidențiem: <i>matricea de asociere, harta de dezvoltare operațională a conceptelor și a competențelor, metoda expertizei etc.</i> În procesul de evaluare s-a ținut cont de tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional și cel național: <i>corelarea optimă a relațiilor dintre componentele Paradigmei curriculumului școlar: obiective-context-proces-rezultat; predare-învățare-evaluare; conceptualizare-proiectare-implementare-monitorizare-realizare a conexiunii inverse; axarea curriculumului și a unităților de învățare pornind de la statutul și binomul competențelor specifice: competențele devin un nou sistem de referință al finalităților de formare, iar conținuturile devin mijloace de formare a acestor competențe; centrarea curriculumului pe elev; abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară; orientarea curriculumului la aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare autonomă; actualizarea cadrului valoric/axiologic în structura curriculumului școlar.</i></p> <p>Sistemul de criterii de evaluare include: <i>conformitatea; adeziunea; relevanța; pertinența; coerența; aplicabilitatea; eficiența internă; fezabilitatea; eficacitatea externă; designul și integralitatea curriculumului.</i></p> <p>Procesul de evaluare a avut ca referință indicatorii:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Racordarea curriculumului la cadrul legislativ existent. 1.2. Adecvarea curriculumului la contextul profesional în care au fost pregătite cadrele didactice. 2.1. Informarea beneficiarilor privind modul de implementare a curriculumului. 3.1. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu concepția disciplinei și specificul ariei curriculare. 3.2. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu domeniul de referință. 3.3. Rigoarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor. 4.1. Respectarea structurii logice a științelor, tehnologiilor, a domeniului. 4.2. Extensiunea finalităților. 4.3. Volumul finalităților. 4.4. Variabilitatea finalităților. 4.5. Calitatea standardelor de eficiență a învățării disciplinei. 5.1. Continuități, discontinuități între competențele specifice a treptelor de învățământ. 5.2. Calitatea subcompetențelor în relație cu competențele specifice. 5.3. Calitatea definirii finalităților disciplinei. 5.4. Dezvoltarea subcompetențelor în succesiunea anilor de studii. 5.5. Sistematica subcompetențelor. 5.6. Concordanța conținuturilor cu finalitățile disciplinei. 6.1. Gradul de acoperire a principalelor categorii de subcompetențe. 6.2. Volumul cunoștințelor. 6.3. Accesibilitatea conținuturilor. 6.4. Concordanța conținuturilor cu competențele și subcompetențele. 6.5. Relevanța pragmatică a conținuturilor. 6.6. Specificarea activităților de învățare cu finalitățile. 7.1. Valoarea și poziționarea finalităților. 7.2. Relevanța pragmatică a conținuturilor. 7.3. Esențialitatea informațiilor, accentuarea cunoștințelor cu valoare aplicativă și capacitate de transfer.

		<p>7.4. Valoarea motivațională. 7.5. Învățarea și diferențele individuale. 7.6. Structuri integralizate. 8.1. Fezabilitatea finalităților. 8.2. Învățarea și finalitățile educaționale. 8.3. Promovarea învățării active. 8.4. Învățarea și accesibilitatea. 8.5. Învățarea și integrarea mijloacelor moderne în procesul de învățare. 8.6. Învățarea și evaluarea rezultatelor școlare. 9.1. Atingerea finalităților. 9.2. Dezvoltarea cadrelor didactice. 9.3. Asigurarea cu produse curriculare. 10.1. Structura curriculumului. 10.2. Designul copertei. 10.3. Designul paginilor.</p>
2.	Partea 1. Evaluarea curriculumului disciplinar pe componente în baza criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative	
1.1.	Componenta Preliminarii.	<p>Componenta <i>Preliminarii</i> din curriculum nu demonstrează racordarea acestuia la politicile educaționale adoptate, la direcțiile de dezvoltare curriculară.</p> <p>Recomandări: Este oportun ca dimensiunea de concepție/ de viziune să fie conturată de sistemul de idei și concepții despre procesul formării personalității umane în postmodernitate.</p>
1.2.	Componenta Repere conceptuale/concepție	<p><i>Curriculumul la dirigenție</i> este elaborat în baza <i>Concepției educației</i> în Republica Moldova, aprobată prin Hotărâre de Guvern în 2005.</p> <p>În același timp, analiza curriculumului și a <i>Concepției educației</i> demonstrează cert <i>dezacordul/ dezechilibrul</i> în raport cu cadrul legislativ existent. Ambele documente nu reflectă politicile/ paradigmele educaționale adoptate recent.</p> <p>Este obligatoriu ca <i>Curriculumul la dirigenție</i> în variantă îmbunătățită să urmărească atingerea idealului educațional: <i>Articolul 6. Codul Educației: Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.</i></p> <p>Constatăm că <i>Curriculumul la dirigenție</i> se constituie din următoarele componente: teleologie (sistemul de obiective), conținuturi (materii de predare-învățare-evaluare), tehnologii (metodologie).</p> <p>Recomandări: Este oportună traducerea valorilor asumate la nivelul societății în finalități educaționale și în experiențe benefice de învățare și formare.</p> <p>În fine, devine oportună:</p> <ul style="list-style-type: none"> • adecvarea curriculumului la dirigenție la cadrul legislativ existent; • adecvarea curriculumului la dirigenție la paradigma curriculară acceptată în R.Moldova; • adecvarea curriculumului la dirigenție la contextul socio-cultural național; • permeabilitatea curriculumului la dirigenție față de evoluțiile în domeniu înregistrate pe plan național; • coerența dintre curriculum și finalitățile educaționale, stipulate în documentele de politică educațională în vigoare; • relevanța curriculumului la dirigenție în raport cu finalitățile educaționale, stipulate în documentele de politică educațională în vigoare. <p>Scopul major urmărit prin <i>Curriculumul la dirigenție</i> ține de orientarea elevilor către inserție socială și profesională ulterioară, către dezvoltarea, prin conștiința elevilor înșiși, a ideii de democrație și progres social – condiții inerente libertății persoanei, idee pe care noi o apreciem ca valoroasă.</p> <p>Atragem atenția viitorilor autori de curriculum asupra ideii conceptuale a curriculumului la dirigenție, acesta preconizând <i>generalizarea /consolidarea /dezvoltarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor formate în cadrul</i></p>

		<p><i>activităților la diverse discipline școlare care atribuie elevului calitatea de personalitate, adică a conștiinței identității cu sine. Analiza de conținut și analiza comparată demonstrează că Concepția didactică a disciplinei ca și conținut valoric nu corelează cu politicile educaționale și curriculare, nu demonstrează racordarea la direcțiile de dezvoltare curriculară.</i></p> <p>Recunoaștem, însă, că aspectele generale necesare sunt, totuși, prezente (concepțe fundamentale, algoritmi de implementare, principii, sisteme de valori și atitudini, descifrări semnificative), doar că acestea susțin ideea pedagogiei tradiționale.</p> <p><i>Concepția didactică a disciplinei nu reflectă principiile curriculumului modern: centrarea pe elev; centrarea pe competențe, centrarea pe succes etc.</i></p> <p>Nu există standarde de eficiență a învățării pentru <i>Dirigenție</i></p>
1.3.	Componenta Competențe specifice disciplinei și unități de competențe (subcompetențe)	<p>Curriculumul nu este centrat pe competențe, nu deduce sistemul de subcompetențe, astfel criteriul privind continuitatea/discontinuitatea între competențele specifice nu poate fi aplicat în analiza curriculumului la dirigenție. În schimb, constatăm că obiectivele-cadru sunt conservate pentru treapta primară de învățământ, acestea nu prezintă dezvoltări calitative de la o treaptă la alta. Nici obiectivele de referință nu prezintă dezvoltări calitative semnificative și creșteri ale gradului de complexitate de la un an de studiu la altul.</p> <p>De exemplu:</p> <p><u>Clasa a I-a:</u> să analizeze norme de conduită civilizată în împrejurări, locuri și circumstanțe variate.</p> <p><u>Clasa a II-a:</u> să analizeze norme de conduită civilizată în împrejurări, locuri și circumstanțe variate.</p> <p><u>Clasa a III-a:</u> să analizeze situații de viață reale și imaginare conform normelor acceptate de societate.</p> <p><u>Clasa a IV-a:</u> să identifice normele de conduită civilizată și abaterile diferitelor grupuri sociale.</p> <p>Analiza curriculumului demonstrează că obiectivele reflectă, la general, specificul valoric și cultural pe care se fundamentează domeniul educație. Însă acesta prezintă o viziune destul de limitată asupra problematicii lumii contemporane.</p> <p>Comparativ cu curriculumul la dirigenție pentru treptele gimnazială și liceală, Curriculumul la dirigenție pentru treapta primară vizează aspecte ce răspund parțial problematicii contemporane: <i>practicarea unor norme de conduită în vederea educației pentru timpul liber; comportamente de autocunoaștere în vederea dezvoltării carierei.</i></p> <p>Așa cum am menționat anterior, <i>Curriculumul la dirigenție</i> este centrat pe obiective (obiective-cadru și de referință) și nu reflectă integral finalitățile generale ale învățământului gimnazial și liceal.</p> <p>Astfel, este oportun de <u>a decide formula adecvată a finalităților specifice domeniului educativ</u>, care să fie în consens cu politica educațională a statului, cu paradigma curriculară modernă.</p> <p>Recomandări:</p> <p>Cu toate acestea, rămâne oportun de a accentua fuzionarea valorilor lumii contemporane cu valorile comunității naționale și cu cele ale individului. Curriculumul la dirigenție pentru treapta primară trebuie să fie, în primul rând, relevant, adică să conțină și să promoveze ceea ce este esențial, util, oportun, benefic și fezabil. Este cert că Curriculumul la dirigenție trebuie să fie, în primul rând, relevant, adică să conțină și să promoveze ceea ce este esențial, util, oportun, benefic și fezabil.</p> <p>Volumul finalităților pentru treptele de învățământ trebuie să fie rațional, accesibil elevilor.</p> <p>În varianta curriculumului existent constatăm că numărul obiectivelor de referință este, în general, rațional și adecvat vârstei.</p> <p>Constatăm că obiectivele de referință sunt coerente obiectivelor-cadru. Credem că ar fi fost utilă dezvoltarea mai semnificativă a acestora de la un an la altul.</p>
1.4.	Componenta Conținuturi, unități de conținuturi	<p>Analiza de conținut la treapta primară demonstrează că conținuturile sunt, în general, relevante pentru elevul de astăzi, deși nu reflectă totalmente problematica lumii contemporane.</p> <p>Analiza de conținut la treapta gimnazială și liceală</p>

	<p>Aplicând matricea de asociere, deducem că conținuturile sunt relaționate logic și metodologic cu finalitățile preconizate, adică cu obiectivele-cadru, obiectivele de referință.</p> <p>Structurarea/organizarea conținuturilor este <i>concentrică</i>, denotă înlănțuirea logică a cunoștințelor prin reveniri asupra lor și prin aprofundări realizate în clase succesive ale aceleiași trepte curriculare, dar și în trepte curriculare diferite.</p> <p>Observăm că se lărgește progresiv cercul cunoașterii întru cultivarea sistematică, continuă și permanentă a conștiinței identității, manifestă în conștiința identității individului, conștiința identității comunității naționale/sociale, conștiința identității umanității.</p> <p>Conținuturile sunt flexibile, materiile imperative fiind recomandate pentru a fi adaptate la situațiile educative concrete.</p> <p>În același timp, deși conținuturile sunt semnificative, relevante pentru formarea și modelarea personalității elevului, acestea nu sunt suficiente / nu reflectă totalmente problematica lumii contemporane și nu oferă răspunsuri la multitudinea de probleme cu care se confruntă astăzi elevul.</p> <p>Conținuturile sunt selecționate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor. În același timp, nu sunt prevăzute în curriculum conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale.</p> <p>Conținuturile au valoare practică, sunt semnificative pentru formarea elevului, dar nu și suficiente în raport cu problemele majore cu care se confruntă elevul de astăzi.</p> <p>Se atestă <i>excese de concepte din psihologie cu caracter preponderent teoretic</i>. Multe conținuturi poartă caracter pur teoretic, cu valoare practică redusă.</p> <p>Sunt prezente unele informații ce contribuie la transferul cunoștințelor în diverse domenii, inclusiv, în domeniul cotidian.</p> <p>Unitățile de conținut corespund obiectivelor de referință.</p> <p>Ele pun accent pe dezvoltarea conceptelor/noțiunilor.</p> <p>În general, sunt respectate criteriile de eșalonare a conținuturilor.</p> <p>În același timp, există o suprasolicitare a cunoștințelor (conceptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare.</p> <p>La general, conținuturile corespund cu potențialul de învățare și nivelul general de pregătire al elevilor de la treapta primară.</p> <p>În curriculum nu sunt prevăzute conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare.</p> <p>Este oportun pentru selectarea conținuturilor studierea și <i>prospectarea dinamicii sociale și culturale a societății și adecvarea la acestea</i>.</p> <p>În același timp, se oferă un șir de subiecte ce depășesc limita capacității de înțelegere a adolescenților. Astfel, <i>curriculumul recomandă un șir de conținuturi care s-ar potrivi pentru studenții facultății de psihologie</i>. Spre exemplu, conținuturi recomandate pentru clasa a XII-a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criza de identitate și pierderea sinelui. Criza de identitate și respectul de sine redus. Criza de identitate și anxietatea. Criza de identitate și fătarnicia. Criza de identitate și lașitatea. Criza de identitate și trădarea. Criza de identitate și infidelitatea. Criza de identitate și supunerea manipulării. - Responsabilitate pentru gradul de autorealizare. <i>Vacuumul existențial</i>: pierderea sensului vieții și al respectului de sine. <i>Conștiința morții</i> ca principiu al eternității sufletului. - Viața omului. Soarta / karma / fatalitatea. - Instabilitatea emoțională, patimile nestăpânite, autocontrolul redus – pericole și riscuri personale și sociale. <p>În viziunea noastră, <i>problema curriculumului la dirigenție pe dimensiunea Conținuturi constă în caracterul acestora predominant teoretic și aprofundarea excesivă în cunoașterea conceptelor de ordin psihologic</i>.</p> <p>În curriculum nu sunt prevăzute conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale și capabili de performanțe superioare.</p> <p>În acest sens, în varianta îmbunătățită a curriculumului conținuturile urmează a fi selectate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - în conformitate cu idealul educațional; - conform principiilor de psihologie a învățării; - conform particularităților de vârstă și individuale ale elevilor;
--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - insistând asupra descoperirii, stimulării și valorificării disponibilităților și a potențialului elevilor; - promovând dezvoltarea gândirii divergente, critice și creative a elevilor, a imaginației lor. <p>Sunt prezente informații esențiale privind <i>formarea conceptului de sine</i>, dar nu și suficiente. Recomandări: Astfel, devine oportună:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raportarea la zi a conținuturilor recomandate de curriculum, acestea urmând a fi dezvoltate, extinse, conform noilor deziderate. • Adoptarea viziunii sistemice, holistice asupra <i>formării personalității capabile de autodezvoltare, independentă de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate</i> (conform art.6, Codul Educației). • Conținuturile selectate necesită a fi dezvoltate prin raportare la noile probleme cu care se confruntă elevii, școala, societatea. • În același timp, este important să se selecteze conținuturi flexibile, în concordanță cu <i>nevoile de perspectivă</i> ale societății; să se asigure integrarea conținuturilor, respectiv abordările inter-, multi- și transdisciplinară. • Este oportun pentru selectarea conținuturilor, studierea și <i>prospectarea dinamicii sociale și culturale a societății și adecvarea la acestea.</i>
1.5.	Componenta Sugestii metodologice/ strategii didactice	<p>Activitățile educaționale prevăzute <u>nu</u> fac trimiteri la mijloace de învățământ adecvate; nu se oferă sugestii de integrare a noilor tehnologii informaționale și de comunicare (computer, internet etc..</p> <p>În componenta <i>Strategii didactice: orientări generale</i> <u>nu</u> se indică modalități de integrare a noilor tehnologii în procesul învățării.</p> <p>În Curriculum <u>nu</u> sunt indicate surse bibliografice referitoare la integrarea noilor tehnologii în procesul învățării.</p>
1.6.	Componenta Evaluarea	<p>Activitățile de evaluare prevăzute în Curriculum sunt relevante.</p> <p>Este precizat specificul evaluării rezultatelor școlare la dirigenție: o evaluare preponderent de consiliere școlară și de orientare profesională, nicidecum una de control.</p> <p>În componenta <i>Strategii de evaluare</i> sunt prezente principiile evaluării educaționale.</p> <p>Este logic că Curriculumul nu prevede criterii, cerințe (norme) privind notarea elevilor la disciplina respectivă; este încurajată <i>autoevaluarea</i>.</p> <p>De fapt, evaluarea în cadrul activităților de dirigenție este abordată ca inventariere a achizițiilor generale ale elevilor și e conștientizare a potențialului lor general de formare și dezvoltare; ca modalitate de evaluare a eficienței acțiunilor educaționale realizate; de corectare și diagnoză a traiectului de formare generală și de orientare profesională.</p> <p>Apreciem ca nepotrivită afirmația autorilor precum că evaluarea în cadrul activităților de dirigenție are funcția de <i>programare a vieții elevilor!</i></p> <p>Este bine că evaluarea în cadrul activităților educative se va realiza prin evidențierea progresului individual înregistrat al fiecărui elev de la o etapă la alta.</p> <p>Se prevăd și metode interactive de evaluare una dintre care, folosită pe larg, cu ample valențe formative, este <i>autoevaluarea</i> elevilor.</p> <p>Apreciem valoarea formaivă a metodelor de evaluare recomandate de curriculum: <i>autocorectarea, autoaprecierea vegheată, aprecierea reciprocă, aprecierea obiectivă a personalității, (autoestimarea)</i> etc.</p> <p>Este bine că în Curriculum se oferă un șir de indicatori de performanță.</p> <p>De exemplu: Dirigintele va ține în câmpul său de atenție capacitatea elevului:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de clasificare a valorilor; - de a stabili obiective realiste; - de a lua decizii realiste; - de a iniția, stabili și întreține relații sociale; - de studiu, adică gestionarea eficientă a timpului, respectarea termenelor, lectura eficientă, gestionarea anxietății față de examene, gestionarea succesului, susținerea de prezentări publice etc.; - de petrecere a timpului liber;

		- legate de sănătate, adică cultura alimentației, evitarea consumului de alcool și a substanțelor toxice, gestionarea stresului etc.
	Partea 2. Evaluarea curriculumului disciplinar din perspectiva interdisciplinarității și transdisciplinarității	
2.1.	Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de competențe/ finalități	<p>Conținuturile prevăd abordări interdisciplinare, în special, prin raportare la educația morală. Însă sunt necesare abordări multi-/pluri-, transdisciplinare mai aprofundate în curriculumul la Dirigenție proiectat.</p> <p>Finalitățile disciplinei sunt formulate în varianta depășită/veche – <i>de obiective</i> (obiective-cadru și de referință) – și nu reflectă finalitățile generale ale învățământului gimnazial și liceal.</p> <p>În formula finalităților nu se regăsesc în mod clar, transparent, fezabil și reprezentativ „ancorele educaționale”.</p> <p>Constatăm că obiectivele-cadru sunt conservate, nu prezintă dezvoltări calitative de la un an la altul.</p> <p>Obiectivele cadru urmărite la treapta primară diferă de cele urmărite la treapta gimnazială (cu excepția nr. 4).</p> <p>Acestea urmăresc:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Cunoașterea sensului și semnificației unor norme din sfera valorilor umane.</i> 2. <i>Exersarea și practicarea unor norme de conduită în vederea educației pentru timpul liber.</i> 3. <i>Formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive care să armonizeze relația cu sine și viața de familie.</i> 4. <i>Formarea și dezvoltarea unor comportamente adecvate de autocunoaștere în vederea dezvoltării carierei.</i> <p>În același timp, obiectivele de referință au dezvoltări calitative și creșteri ale gradului de complexitate de la un an de studiu la altul. Însă, nu sunt prevăzute în Curriculum obiective diferențiate pentru elevi cu interese speciale.</p> <p>Cu toate acestea atestăm unele obiective de referință care, în viziunea noastră, nu răspund principiului <i>accesibilității</i>, pentru elevii de la treapta primară. Spre exemplu:</p> <p>Clasa a I-a: <i>Să-și creeze un model demn de urmat.</i></p> <p>Clasa a II-a: <i>Să-și construiască concepte fundamentale de timp.</i></p> <p>Clasa a III-a: <i>Să identifice sentimentul apartenenței la o colectivitate care reflectă cultura prin: comportare, ținută, limbaj; să identifice modele de personalități propuse drept ideal; să discearnă între aspirații și posibilități reale. Finalitățile, elaborate în varianta de obiective, acoperă un spectru îngust de achiziții școlare.</i></p> <p>În același timp, există dovezi privind grija autorilor în dezvoltarea sferei atitudinale a elevilor de la treapta primară:</p> <p><u>Clasa a II-a:</u> <i>să manifeste atitudini de respect pentru munca fiecărui membru de familie;</i></p> <p><u>Clasa a IV-a:</u> <i>să manifeste atitudini de respect și dezaprobare față de nerespectarea normelor de comportare civilizată.</i> Mai puțin se valorifică disponibilitățile creative ale copiilor.</p> <p>Obiectivele de referință acoperă preponderent domeniul cognitiv, în măsură limitată domeniul <i>afectiv</i> – interese, <i>atitudini</i>, <i>valori</i> și <i>insuficient</i> domeniul <i>psihomotor</i> – comportamente psihomotorii.</p> <p>În plus, observăm că multe dintre obiectivele de referință poartă <i>caracter vag, abstract.</i>, pentru treptele gimnazială și liceală.</p> <p>Spre exemplu:</p> <p><u>Clasa a VI-a:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Să manifeste interes pentru autodezvoltare. <p><u>Clasa a VII-a:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Să explice în cuvinte proprii cum îl influențează mediul și cum influențează el asupra mediului său social. - Să analizeze efectele acțiunilor proprii asupra mediului său de viață. <p><u>Clasa a VIII-a:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Să identifice rostul comunicării intime pentru realizare și pentru auto-realizarea celuilalt. - Să manifeste capacitatea de a fi prieten intim. - Să propună motive pentru a face ceea ce se cuvine.

		<p>Conținuturile prevăd abordări interdisciplinare, în special, prin raportare la educația civică. Însă sunt necesare abordări multi-/pluri-, transdisciplinare mai aprofundate în Curriculumul la Dirigenție proiectat.</p> <p>Spre exemplu, unități de conținut care favorizează conexiuni interdisciplinare:</p> <p><i>Clasa a VII-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Omul și lumea înconjurătoare. Eu vreau, știu și pot să influențez mediul (<i>Științe, Biologie</i>). - Identitatea noastră națională; identitatea noastră socio-culturală (<i>Istorie, Educație civică</i>). - Credința și Decalogul (cele zece porunci ale Bibliei) – dominantă a comportamentului etic/principii fundamentale ale altor religii. Valorile spirituale și cultura (<i>Educație moral-spirituală</i>). <p><i>Clasa a IX-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schimbarea permanentă a naturii vii (<i>Științe, Biologie</i>). <p><i>Clasa a X-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Drepturi și responsabilități. Familia – locul de afirmare și autorealizare a bărbatului și femeii. Probleme de gen în contemporaneitate (<i>Educație civică</i>). <p><i>Clasa a XI-a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Familia în viziunea religiei creștin-ortodoxe/a altor religii. Familia în Republica Moldova. Criza institutului familiei în lume. (<i>Educație moral-spirituală, Educație civică</i>). <p>Limbajul verbal, nonverbal și paraverbal expresiv (<i>Limba și literatura română</i>).</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Devine oportună modernizarea curriculumului la dirigenție din perspectiva centrării pe elev, centrării pe succes; orientării la formarea de competențe; realizării inter- și transdisciplinarității; din perspectiva valorică și comportamentală. 2. Formularea adecvată a finalităților specifice domeniului educativ, care să fie în consens cu politica educațională a statului, cu paradigma curriculară modernă.
2.2.	Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de unități de conținuturi	<p>În varianta Curriculumului existent constatăm că numărul obiectivelor de referință este rațional și, în general, adecvat vârstei.</p> <p>Unitățile de conținut corespund obiectivelor de referință.</p> <p>Ele pun accent pe dezvoltarea conceptelor/noțiunilor.</p> <p>În general, sunt respectate criteriile de eșalonare a conținuturilor.</p> <p>În același timp, există o suprasolicitare a cunoștințelor (conceptelor) prevăzute prin conținuturile curriculare.</p> <p>Se pare că randamentul procesului educativ a mizat mai mult pe gradul de competență în <i>materie de psihologie</i> a dirigintelui. În acest sens, era de așteptat contribuția psihologului școlar, unitate care nu există/nu va exista mulți ani în multe instituții de învățământ. Deci, aceste conținuturi au rămas în competența dirigintelui nepregătit pentru abordarea proceselor și fenomenelor psihologice, prin activități educative.</p> <p>Recomandări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evitarea supraîncărcării informaționale. 2. Asigurarea descongestionării conținuturilor prin selectarea atentă a acestora.
2.3.	Realizarea <i>principiului interdisciplinarității</i> la nivel de evaluare a rezultatelor școlare	<p>Activitățile de învățare invită la participarea activă a elevilor (angajare în sarcină, efort intelectual, independență). Însă, rolul decisiv îl are dirigintele, care aplică <i>metoda educațională</i> recomandată de curriculum.</p> <p>În componenta <i>Strategii didactice: orientări generale</i> mai puțin sunt prezente strategiile și tehnologiile de promovare a învățării active.</p> <p>Constatăm că ansamblul tehnologiilor educaționale aplicate la orele de dirigenție include preponderent metode tradiționale – expunerea orală, conversația, demonstrația intuitivă etc., completate cu elemente noi (dialogul, demonstrația cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, experimentul etc.), dar și metode moderne, interactive – descoperirea, cercetarea, problematizarea, cooperarea, brainstorming-ul, studiul de caz, dezbateră, luarea unei decizii, jocul de rol, exercițiile de creativitate etc.</p>

		Deci, este oportun ca noul curriculum la dirigenție să proiecteze variate activități de învățare centrate pe elev, care să îl activeze pe acesta și să asigure atingerea finalităților propuse. În curriculum nu sunt indicate surse bibliografice referitoare la promovarea învățării active. Recomandări: Credem că strategiile educative ar trebui: <ul style="list-style-type: none"> - să indice situații diverse și eficiente, adecvate finalităților; - să stimuleze și să susțină motivația elevilor pentru învățarea continuă, permanentă; - să dezvolte aptitudinile elevilor, să se răspundă intereselor și nevoilor lor educaționale; - să faciliteze nu transmiterea de cunoștințe, ci formarea de atitudini, comportamente, conduite etc.
2.4.	Stabilirea oportunităților de integrare a disciplinelor, a unităților de conținut în cadrul unei discipline sau în cadrul a mai multe discipline	Parțial sunt prezente informații esențiale, concepte fundamentale ce contribuie la dobândirea cunoștințelor cu valoare aplicativă și la formarea capacităților de transfer; în mare parte sunt evitate excesele de date factuale, istorice, descriptive și informații redundante; în mare parte sunt prezente informații ce contribuie la transferul cunoștințelor în diverse domenii, inclusiv, în domeniul cotidian; nu este realizată corelarea între Curriculumul la Dirigenție și curricula la disciplinele din aria curriculară și din alte arii, cu care disciplina are tangențe (Educație civică, Educație moral-spirituală ș.a.). Conținuturi comune din Curriculum la Dirigenție și Educație moral-spirituală (Anexă) Recomandări: Este necesară corelarea între Curriculumul la Dirigenție și curricula la disciplinele cu care are tangențe (Educație civice, Educație moral-spirituală ș.a.).
Partea 3. Designul și integralitatea curriculumului		
3.1.	Structura curriculumului	Aspirăm la o educație care să corespundă cerințelor societății postmoderne, dar realizăm activități educative (deja de 11 ani) în baza unui curriculum depășit. Curriculumul necesită restructurat, redimensionat în conformitate cu paradigma curriculară existentă. Sunt necesare reformulări, redirecționări privind compartimentele Curriculumului la Dirigenție. Devine oportună: <ul style="list-style-type: none"> • adecvarea Curriculumului la Dirigenție la cadrul legislativ existent; • adecvarea Curriculumului la Dirigenție la paradigma curriculară acceptată în R.Moldova; • adecvarea Curriculumului la Dirigenție la contextul socio-cultural național; • permeabilitatea Curriculumului la Dirigenție față de evoluțiile în domeniile înregistrate pe plan național; • coerența dintre Curriculum și finalitățile educaționale, stipulate în documentele de politică educațională în vigoare; Pertinența Curriculumului la Dirigenție în raport cu finalitățile educaționale, stipulate în documentele de politică educațională în vigoare. Coperta trebuie îmbunătățită din punct de vedere estetic și calitativ.
3.2.	Designul curriculumului	Plasarea în pagină a materialelor este acceptată. În text atestăm unele erori tehnice, greșeli de tipar.
Partea 4. Concluzii generale și recomandări privind reactualizarea curriculumului respectiv		

Educația este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare și moralizare a omului, iar scopul educației este de a dezvolta în individ toată perfecțiunea de care este susceptibil.

Activitatea educativă școlară și extrașcolară reprezintă spațiul aplicativ care permite transferul și aplicabilitatea cunoștințelor, abilităților, competențelor dobândite în sistemul de învățământ. Prin formele sale specifice, activitatea educativă școlară și extrașcolară dezvoltă gândirea critică și stimulează implicarea tinerei generații în actul decizional în contextul respectării drepturilor omului și al asumării responsabilităților sociale, realizându-se, astfel, o simbioză lucrativă între componenta cognitivă și cea comportamentală. Educația este o prioritate absolută și un

agent-cheie al asigurării coeziunii sociale capabilă să contribuie la îmbunătățirea climatului democratic european.

Activitatea educativă din unitatea de învățământ trebuie concepută și în continuare ca mediu de dezvoltare personală, ca modalitate de formare și întărire a culturii organizaționale a unității școlare și ca mijloc de îmbunătățire a motivației, frecvenței și performanței școlare, precum și de remediere a unor probleme comportamentale ale elevilor.

Structura curriculumului, în mare parte, este una rațională, componentele sunt coerente și structurate consecutiv; titlurile compartimentelor sunt adecvate și contribuie la conștientizarea esențelor acestora, însă mai necesită reformulări, redirecționări. Curriculumul la Dirigenție este centrat pe obiective (obiective-cadru și de referință) și nu reflectă finalitățile generale ale învățământului primar. Observăm că obiectivele respectă, la general, principiul evoluției gradului de dificultate: cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare/ judecări valorice.

Dacă ne referim la obiectivele de referință, observăm că acestea demonstrează parțial dezvoltarea în succesiunea anilor de studii și la general, se articulează pe verticală. Se atestă anumite tendințe de dezvoltare și creștere a gradului de complexitate de la un an de studiu la altul a obiectivelor de referință, dar nu și suficientă. Apreciem ca logică centrarea formării identității elevilor, concepută pe principiul individual-național-universal. Spre exemplu:

Obiectivul: II. Exersarea și practicarea unor norme de conduită în vederea educației pentru timpul liber	
Clasa a I-a	<ul style="list-style-type: none">• Să respecte regimul zilnic ca mod de ordonare și economisire a timpului.• Să practice diferite forme de odihnă activă, recreativă la aer liber.
Clasa a II-a	<ul style="list-style-type: none">• Să-și construiască concepte fundamentale de timp.• Să manifeste interes pentru lectură, pentru natură, pentru jocuri și sport.
Clasa a III-a	<ul style="list-style-type: none">• Să identifice valorile de participare și responsabilitate.• Să manifeste interes pentru viața artistică și socială.
Clasa a IV-a	<ul style="list-style-type: none">• Să identifice noțiunea de timp liber, de hobby, etc.• Să-și formeze capacitatea de autoorganizare a timpului liber.
Obiectivul: Formarea conceptului de sine	
Clasa a V-a	<ul style="list-style-type: none">• Să determine sensul cuvântului <i>identitate</i>.
Clasa a VI-a	<ul style="list-style-type: none">• Să scoată în evidență apartenența sa la familie, popor, națiune.• Să explice rolul și importanța mediului etnic și cultural pentru dezvoltarea omului.
Clasa a VII-a	<ul style="list-style-type: none">• Să-și estimeze valoarea pentru mediul său de viață.• Să explice în cuvinte proprii, cum îl influențează mediul și cum influențează el asupra mediului său social.
Clasa a VIII-a	<ul style="list-style-type: none">• Să-și raporteze calitățile proprii la rolurile sociale.
Clasa a IX-a	<ul style="list-style-type: none">• Să reprezinte identitatea ca structură dinamică.• Să argumenteze interdependența dintre autocunoaștere, cunoașterea celorlalți și formarea identității.• Să aplice autoobservarea și elemente de autoanaliză pentru cunoașterea propriei identități.
Clasa a X-a	<ul style="list-style-type: none">• Să demonstreze prin exemple din cotidian importanța identității – umane, etnice, culturale, civice, individuale – pentru afirmarea demnității persoanei.
Clasa a XI-a	<ul style="list-style-type: none">• Să argumenteze importanța identității umane, etnice, sociale, individuale, de gen pentru descoperirea propriei valori și formării respectului de sine.• Să dovedească opțiuni pentru valorile Familia și Patria.
Clasa a XII-a	<ul style="list-style-type: none">• Să explice efectele crizei de identitate.

Relevanța pragmatică a conținuturilor.

Conținuturile au valoare practică, sunt semnificative pentru formarea elevului, dar nu și suficiente în raport cu problemele majore cu care se confruntă elevul de astăzi.

Trebuie să apreciem că conținuturile sunt selecționate și organizate în funcție de potențialul de învățare și de nivelul general de pregătire al elevilor. În același timp, nu sunt prevăzute în Curriculum conținuturi diferențiate pentru elevi cu interese speciale. Obiectivele de referință acoperă preponderent domeniul cognitiv, în măsură limitată domeniul afectiv – interese, atitudini, valori și insuficient domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii:

Clasa a I-a: să manifeste deprinderi de comportament etic.

Clasa a II-a: să participe activ la viața familiei.

Clasa a IV-a: să-și formeze capacitatea de autoorganizare a timpului liber.

În plus, observăm că multe dintre obiectivele de referință poartă caracter vag, abstract. Spre exemplu:

Clasa a I-a și a II-a:

- să realizeze în propria conduită trăsături pozitive de caracter manifestate în aplicarea normelor de comportare civilizată;
- să manifeste interes pentru lectură, pentru natură, pentru jocuri și sport;
- să manifeste atitudini de respect pentru munca fiecărui membru de familie.

Clasa a III-a: să manifeste interes pentru viața artistică și socială.

Există conținuturi cu caracter pur teoretic, cu valoare practică redusă.

De exemplu,

Clasa a VII-a: Tendința omului spre perfecțiunea sa și a lumii. Familia, comunitatea, Patria, Europa, Terra.

Clasa a VIII-a: Rolul social. Apartenența de gen și rolurile sociale. Interacțiunile umane și rolurile sociale. Roluri sociale și comportamente adecvate cerințelor rolului. Modelul social și tendința de identificare cu el. Persoana, vârsta și dinamica rolurilor sociale.

Clasa a IX-a: Schimbarea permanentă a naturii vii. Schimbarea individului și responsabilitatea acestuia pentru ceea ce devine. Mediul social și puterea lui de influență asupra capacității omului de a deveni cel care intenționează să devină.

Conținuturile sunt relaționate logic și metodologic cu finalitățile preconizate, adică cu obiectivele-cadru, obiectivele de referință. Structurarea/organizarea conținuturilor este concentrică, denotă înlănțuirea logică a cunoștințelor prin reveniri asupra lor și prin aprofundări realizate în clase succesive.

Spre exemplu:

Clasa a I-a:

- Politețea la masă, în școală, în familie, pe stradă, în mijloacele de transport, la spectacole.
- Astăzi suntem musafiri.
- Arta conversației.
- Salutul. Farmecul lui.
- Camera de lucru.

Clasa a II-a:

- Politețea la masă, în școală, în familie, pe stradă, în mijloacele de transport, la spectacole.
- Astăzi suntem musafiri.
- Arta conversației.
- Salutul. Farmecul lui.
- Camera de lucru.

Clasa a III-a:

- Politețea la masă, în școală, în familie, pe stradă, în mijloacele de transport, la spectacole.
- Astăzi suntem musafiri.
- Arta conversației.
- Salutul. Farmecul lui.
- Camera de lucru.

Clasa a IV-a:

- Politețea la masă, în școală, în familie, pe stradă, în mijloacele de transport, la spectacole.
- Astăzi suntem musafiri.
- Arta conversației.

În mare parte conținuturile susțin gustul pentru lectură suplimentară și extinderea orizontului de cunoaștere ale elevilor. Spre exemplu:

- Clasa a II-a:
- *Comunicarea cu semenii.*
- *Cercurile extradidactice.*
- *Colecționarii și colecțiile.*

- *Povestea de seară.*
- *Profesia medicului.*
- *Inginer, învățător sau cofetar?*
- *Clasa a III-a:*
- *Regimul zilei.*
- *Televizorul-prieten sau dușman?*
- *Rolul plimbărilor la aer liber.*
- *Clasa a IV-a:*
- *Legenda măștișorului.*
- *Obiceiurile și tradițiile strămoșești.*
- În mare parte conținuturile susțin gustul pentru lectură suplimentară și extinderea orizontului de cunoaștere ale elevilor. Spre exemplu:

- *Clasa a VII-a:* Învățarea eficientă. Experiențele proprii în dezvoltarea potențialului personal. Vestimentația, machiajul și gustul estetic.

- *Clasa a VIII-a:* „Clovnismul”, bravada și agresivitatea – fața adevărată și mască. Modalități de exteriorizare decentă a stărilor / trăirilor interioare. Modalități de prevenire și depășire a emotivității.

- *Clasa a IX-a:* Stăpânirea de sine și manifestările în viața cotidiană (din perspectiva persoanei și a celorlalți). Eticheta corespondenței.

În același timp, deși conținuturile sunt semnificative, relevante pentru formarea și modelarea personalității elevului mic, acestea nu sunt suficiente / nu reflectă totalmente problematica lumii contemporane și nu oferă răspunsuri la multitudinea de probleme cu care se confruntă astăzi elevul.

Se atesă situații în care conținuturile sunt axate pe poziții negativiste – crize, instabilitate, nestăpânire, emoții negative, moarte etc.

Activitățile de învățare sunt coerente și corespund, în general, obiectivelor de referință. Acestea sunt reprezentative pentru obiectivele cu care sunt în relație. Elevul este invitat să-și conștientizeze propriile valori, care-l reprezintă ca entitate în sistemul de valori al grupului social-comunității naționale-comunității mondiale.

În același timp, nu se accentuează clar caracterul intenționat al experiențelor de învățare și centrarea asupra celui ce învață în procesul de realizare a curriculumului.

Curriculumul nu oferă exemple de activități de învățare. Se oferă *Activități și metode educaționale*, iar acestea nu fac referințe explicite la tratarea diferențiată a elevilor (interese, capacități, măsuri de îndrumare diferită). De regulă se recomandă metodele: autoanaliza, discuția, discuția Panel, masa rotundă, studiul de caz, brainstorming-ul, jurnalul intim etc.

Credem că finalitățile urmărite prin implementarea Curriculumului la dirigenție nu au fost atinse în totalitate. În acest sens, există mai multe motive: curriculum depășit, cu *finalități* în formă de obiective, ce prezintă ce va face dirigențele, nu ce va câștiga elevul; *conținuturi* predominant teoretice, cu exces de concepte de ordin psihologic; incompetența dirigenților în abordarea acestor conținuturi; metode clasice, puțin motivante de educație etc.; lipsa specialiștilor (psihologului școlar) în școli timp îndelungat; nu a fost elaborat ghidul de implementare a Curriculumului la dirigenție. Evident, acestea au determinat motivația scăzută a elevilor pentru aceste ore. Studiile arată că în școli, de fapt, orele de dirigenție nu realizează aceste conținuturi recomandate de curriculum (decât doar în cadrul unor ore publice, în cadrul procesului de atestare). În rest, orele de dirigenție se construiesc în jurul subiectului de *management al clasei, comportament și disciplină*. Se dublează conținuturile din curriculum cu ordinele și propunerile parvenite de la OLSD, diferite ONG-uri, organizații obștești etc. cu diverse conținuturi suplimentare.

Pregătirea și formarea dirigenților

De fapt, credem că acest criteriu ar trebui să vizeze nu adecvarea curriculumului la contextul profesional în care au fost pregătite cadrele didactice, ci asigurarea contextului pentru pregătirea profesională a cadrele didactice în conformitate cu viziunea/concepția curriculumului.

Implementarea curriculumului a contribuit, plinar, la conștientizarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și intensifică valorificarea competențelor profesionale ale acestora. Astfel, toate cadrele didactice susțin și promovează ideea nevoii de modernizare a curriculumului de dirigenție. Toate cadrele didactice sunt asigurate cu curriculumul la disciplină; lipsește ghidul de implementare a curriculumului la disciplină; lipsesc acțiunile complementare necesare pentru implementarea curriculumului (manuale, ghiduri pentru profesori, mijloace didactice, suport didactic pentru evaluare la disciplină etc.). Conform studiilor, nu toate cadrele didactice beneficiază/ au beneficiat de formare profesională inițială pe dimensiunea *Dirigenție*. Spre regret, ***nu au fost efectuate formări în domeniul implementării curriculumului la dirigenție***. Aceasta, cu certitudine, a afectat calitatea implementării curriculumului în varianta proiectată și rezultatele scăzute în raport cu finalitățile proiectate. Diriginții în mare parte, sunt autodidacți. Conținuturile reflectă, parțial, stadiul de dezvoltare a științelor; unele sunt prezente și în cadrul disciplinelor *Educație civică și Educație moral-spirituală*. Evaluarea prin expertiză demonstrează că nu a fost satisfăcută nevoia de informare a tuturor categoriilor de actori și beneficiari. În linii generale, finalitățile educaționale sunt cunoscute de către diriginți, managerii școlari, elevi. Mai puțin este cunoscut conținutul curriculumului la dirigenție de către părinți.

Totodată au fost stipulate un șir de recomandări, urmare a evaluării curricula la dirigenție, după cum urmează:

1. Elaborarea standardelor specifice dirigenției, înainte de formularea competențelor specifice acesteia.
2. Racordarea Curriculumul la dirigenție la prevederile Codului Educației, Strategia 2020, paradigma postmodernistă în educație, ținând cont de principiile, valorile, teoriile, concepțiile, metodologiile acestei paradigme.
3. Corelarea Concepției didactice și a Finalităților disciplinei cu politicile educaționale, reflectând principiile curriculumului modern (*centrarea pe elev; centrarea pe competențe; centrarea pe învățarea activă; centrarea pe interdisciplinaritate; centrarea pe succes etc.*).
4. Modificarea Finalităților disciplinei (scopul, obiectivele), în conformitate cu idealul social, idealul educațional, scopul educației și sistemul de competențe.
5. Elaborarea diverselor produse curriculare (Ghidul de implementare a curriculumului la disciplină, manuale, ghiduri pentru diriginți, mijloace didactice, suport didactic pentru evaluare la disciplină etc.).
6. Reformularea și redirecționarea titlurilor compartimentelor din curriculum.
7. Selectarea conținuturilor în conformitate cu rigorile științifice, relevanța socio-psiho-culturală și actualitatea informațiilor.
8. Abordarea problematicei curriculumului la dirigenție în cadrul formării profesionale continue.
9. Selectarea *Strategiile de evaluare* în cadrul orelor de dirigenție în dependență de principiile evaluării,
10. Evidențierea standardelor de evaluare în raport cu cele de învățare/predare; pentru a elucida viziunea holistică în curriculum.
11. Indicarea surselor bibliografice referitoare la eficientizarea evaluării achizițiilor elevilor în bază de competențe.
12. Articularea optimă a etapelor: proiectare curriculară, *formarea cadrelor didactice*.
13. *Asigurarea obligatorie a transparenței curriculumului pentru toți agenții educaționali implicați.*
14. Analiza (de către conectorii de curriculum), a ideii descentralizării curriculare parțiale pe dimensiunea *Dirigenție*, în vederea valorificării nevoilor concrete ale elevilor și a specificului comunității locale. *Didactice și manageriale în domeniu*, implementarea-propriu-zisă, monitorizarea implementării.
15. Adoptarea viziunii sistemice, holistice asupra *formării personalității capabile de autodezvoltare, independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate* (conform art.6, Codul Educației).

16. Identificarea conținuturilor flexibile, în concordanță cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății, dar și cu interesele și nevoile educaționale ale individului; să asigure integrarea conținuturilor, respectiv abordările interdisciplinară, multidisciplinară și transdisciplinară.

17. Păstrarea unității dintre contextul formal – nonformal – informal precum și relația *individual-colectiv*.

18. Conștientizarea nevoilor reale de dezvoltare profesională a cadrelor didactice.

19. Apelarea nu doar la doar structurile cunoașterii/ culturii, ci și la trebuințele, interesele, aspirațiile elevilor.

20. Evidențierea intereselor și nevoilor educaționale ale elevilor, pentru a se contribui eficient la dezvoltarea personalității lor și la integrarea lor activă în viața socială.

21. Identificarea și structurarea situațiilor de învățare efective, în care vor fi antrenați elevii, acțiune ce reclamă cu necesitate prefigurarea experiențelor de învățare din punct de vedere logic, psiho-pedagogic și axată pe finalitățile educaționale urmărite pentru a determina, la nivelul celui care învață, experiențe de învățare constructive, pozitive, dezirabile.

22. Identificarea modalităților de interiorizare personalizată a situațiilor de învățare proiectate, de a clarifica setul de trăiri personale generate de situațiile de învățare spre care trebuie să țintească dirigințele, căci acestea vor determina modificări ale structurilor cognitive, afective sau psihomotorii.

23. Accentuarea caracterului intenționat al experiențelor de învățare și centrarea asupra celui ce învață în procesul de realizare a curriculumului.

Anexă

Conținuturi comune din Curriculum la Dirigenție și Educație moral-spirituală

Clasa a I-a

1. Calitățile / trăsăturile de caracter ale personalităților din povști.
2. Autocunoașterea. / Calitățile unui copil. / Emoțiile.
3. Eu și familia mea. / Eu și ceilalți, locul meu în colectiv.
4. Reguli și norme din sfera valorilor moral-spirituale.
5. Dragostea de Patrie.
6. Sărbători familiale și naționale.
7. Patrimoniul spiritual al poporului: obiceiuri, tradiții.

Clasa a II-a

1. Persoana mea. Persoana ei. Trăsături de caracter.
2. Sensul și semnificația valorilor și normelor care conduc viața oamenilor în comunitate.
3. Sentimente de dragoste față de părinți, învățători, față de școală, localitate, Patrie.

Clasa a IV-a

1. Religia creștină ortodoxă – religia oficială a Republicii Moldova.
2. Tradiții și obiceiuri locale.

Conținuturi comune din Curriculum la Dirigenție și Educație civică

Educație civică	Dirigenție
Clasa a V-a	
Omul – ființă socială	Persoana și identitatea sa
Identitatea personală	Identitate înseamnă a fi identic sie înseși
Viața și sănătatea	Cultura dorințelor
Securitatea personală și socială	Protecție și sănătate
Securitatea vieții în trafic	Securitatea vieții la trafic
Modul sănătos de viață	Trebuințe și nevoi fiziologice
Societatea democratică	
Valori general-umane	Vloarea binelui și alegerea căilor de satisfacere a nevoilor vitale
Clasa a VI-a	

Omul – ființă socială	Persoana și identitatea sa
Identitatea și unicitatea persoanei	Sunt purtătorul genelor neamului, mamei tatălui
Comunicare și colaborare	Sunt purtătorul numelui
	Limba de comunicare am însușit-o în familie
Societatea democratică	Cultura dorințelor
Valorile normale și morale	Adevărul sacru și importanța lui
Clasa a VII-a	
Omul – ființă socială	Persoana și identitatea sa
Autoanaliza și autoeducația	Autoanaliza și autoobservarea și influența lor asupra felului meu de a fi.
Relațiile interumane temeinice.	Eu în afara lumii, lumea fără mine
Demnitatea personală	Puterea de influență și valorile general-umane.
Societatea democratică	Cultura dorințelor
Valori pentru un bun cetățean	Valori general-umane
Viața și sănătatea	Cultura comportamentului
Sănătatea și frumusețea	. Modalități de autoreglare: sportul, creația, credința
Dezvoltarea personală	Cultura automanagerială
Realizări personale și aspirații.	A fi stăpînul propriei vieți
Vocație și împlinire prin carieră	Orientarea individuală spre profesie
Clasa a VIII-a	
Viața și sănătatea	Cultura dorințelor
Prietenia și iubirea	Prietenia adevărată, sinceră
Clasa a IX-a	
Omul – ființă socială	Cultura dorințelor
Explorarea valorilor personale și sociale	Nevoia de valori. Trebuințele și valorile general-umane, democratice.
Dezvoltarea personală și ghidarea în carieră	Cultura automanagerială
Profesionalizarea în Republica Moldova. Resurse de informare cu privire la muncă și carieră.	Profesia și cariera. Proiectul individual și dezvoltarea pentru carieră. Monitorizarea proiectului individual.
Proiectul individual de carieră.	Profesionalizarea în Republica Moldova: cerințe și condiții. Instituții de profesionalizare.

Experti:

Daniela Cotovițaia, consultant principal, Direcția Învățământ general, MECC

Viorica Andrițchi, dr.hab., conf. universitar, IȘE

Paniș Aliona, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE

Ala Gherman, director LT „L. Deleanu”, profesor, grad didactic superior

**ALGORITMUL EVALUĂRII CALITĂȚII TESTELOR PENTRU EXAMENELE DE
BACALAUREAT
/MODEL/**

Disciplina _____

Anul de studii _____

Profilul _____

Experții:

1. _____

2. _____

Stimați experți,

Vă rugăm să răspundeți sincer și concret la întrebările de mai jos. Răspunsurile DVS vor fi utile pentru îmbunătățirea calității testelor de BAC.

INSRUȚIUNI GENERALE PENTRU EVALUATORI:

1. Studiați atent **Programa de examen, Testele docimologice propuse în perioadele respective, Baremele de corectare și Baremele de notare (de convertire a punctajului), Standardele de eficiență a învățării la disciplina respectivă și structura Raportului pe care trebuie să-l prezentați.**
2. Analizați atent fiecare indicator și întrebare evaluativă.
3. Răspundeți concret la fiecare întrebare evaluativă.
4. Utilizați procentele în cazurile adecvate.
5. Atrageți atenția la aspectele importante și prioritare.
6. Formulați constatările și recomandările respective.
7. Formulați și descrieți rezultatele evaluării și în baza altor indicatori pe care îi considerați relevanți, analizând în parte fiecare compartiment al Testului de BAC la disciplina respectivă.
8. Concluziile și recomandările formulate trebuie să conducă la îmbunătățirea calității testelor de BAC.
9. Scrieți și prezentați Raportul în conformitate cu cerințele stipulate.

Indicatorii	Întrebările evaluative	Constatări și recomandări
1. Racordarea Programei de examen cu Curriculumul la disciplină și Standardele de eficiență a învățării disciplinei	<p><i>1.1. Programa de examen este structurată conform cerințelor?</i></p> <p><i>1.2. Programa de examen e în acord cu Curriculumul la disciplină?</i></p> <p><i>1.3. Programa de examen e în acord cu Standardele de eficiență a învățării disciplinei?</i></p>	

2. Adecvarea testului la Programa de examen	<p>2.1. Testul, în ansamblu, corespunde Programei de examen?</p> <p>2.2. Matricea de specificații a testului corespunde Matricei de specificații din Programă?</p> <p>2.3. Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă?</p> <p>2.4. Itemii formulați corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare?</p>	
3. Corelarea testului cu finalitățile educaționale la disciplină	<p>3.1. Testul e în acord cu competențele specifice la disciplină?</p> <p>3.2. Testul conține itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare?</p> <p>3.3. Competențele-cheie/transversale se regăsesc în test?</p>	
4. Structura testului docimologic	<p>4.1. Testul este structurat în acord cu cerințele?</p> <p>4.2. Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe?</p> <p>4.3. Structura itemilor oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe?</p>	
5. Calitatea formulării itemilor/sarcinilor	<p>5.1. Itemii/sarcinile răspund implicit/explicit la întrebările Ce/ Cât? Cum?</p> <p>5.2. Formulările sunt corecte în aspect lingvistic?</p> <p>5.3. Sunt itemi/sarcini cu aspect dual a înțelegerii acestora?</p> <p>5.4. Este corectă traducerea itemilor/sarcinilor în alte limbi?</p> <p>5.5. Itemii/sarcinile sunt valizi/valide?</p>	
6. Volumul testului	<p>6.1. Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată?</p> <p>6.2. Numărul de itemi/sarcini este suficient/insuficient în raport cu timpul alocat?</p> <p>6.3. Testul conține itemi/sarcini cu un grad mic de realizare?</p>	
7. Designul testului	<p>7.1. Testul este machetat adecvat?</p> <p>7.2. Sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor?</p>	

8. Calitatea Baremului de corectare	8.1. Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele? 8.2. Ponderea punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată? 8.3. Descifrarea punctajului este validă? 8.4. Baremul de corectare este unul funcțional?	
9. Corectitudinea Baremului de notare (de convertire a punctajului)	9.1. Baremul de notare este în acord cu cerințele docimologice?	

Experții:

1. _____ / _____
2. _____ / _____

„_____” _____ 2017

**RAPORT DE SINTEZĂ PRIVIND CALITATEA TESTELOR PENTRU
EXAMENELE DE BACALAUREAT
/MODEL/**

Scopul: Realizarea studiului de analiză multicriterială a instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor la absolvirea liceului pentru formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța culturii evaluării și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative.

Beneficiari: decidenți în educație, autori de teste, utilizatori de probe și instrumente de evaluare a rezultatelor școlare, categorii largi de cadre didactice, elevi, manageri, inspecți și metodiști școlari, părinți, specialiști – cercetători în domeniu etc.

Finalități:

1. Diagnosticarea *stării de facto* a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova.
2. Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța *evaluare–curriculum, instruire–evaluare, performanță – note și medii școlare, formarea cadrelor didactice – competențe evaluative*.
3. Prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ.
4. Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea Metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.
5. Prognosticarea evoluțiilor în *curriculumul evaluat* din învățământul liceal al Republicii Moldova și informarea adecvată a decidenților în educație.

Support și acțiuni: Dispoziția ME; Metodologia de evaluare; Algoritmii de evaluare a testelor de BAC; curricula școlare; criteriile; teste; bareme; scheme de convertire; delegarea responsabilității către IȘE pentru elaborarea instrumentarului de analiză, identificarea experților și realizarea expertizei; elaborarea rapoartelor finale pentru fiecare disciplină de examen.

Structura Raportului

1. **Introducere:** obiective, instrumente, finalități ale expertizării.
2. **Analiza generală a Programei de examen:** în raport cu specificul fiecărui profil de evaluare; continuitatea standarde de eficiență a învățării – Programă de examen; curriculum – Programă de examen; cuprinderea instrumentelor pe baza cărora vor fi construite testele (competențe evaluate, standarde de evaluare, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații, modele de teste, bareme de corectare și de notare etc.)
3. **Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.**
4. **Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil.**
5. **Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat.**
 1. **Obiectivitatea testului:** caracterul explicit și claritatea itemilor.
 2. **Aplicabilitatea testului:** adecvarea itemilor la conținuturile vizate, la volum, la spațiul de realizare, la timpul și la resursele materiale necesare aplicării testului respectiv.
 3. **Fidelitatea testului:** consistența internă și omogenitatea testului, măsura în care toți itemii relaționează între ei, iar fiecare item relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării.
 4. **Validitatea testului:** testul surprinde sau nu ceea ce presupune că trebuie să măsoare – la nivel de conținut (dacă testul reflectă măsura în care itemii acestuia evaluează fenomenul, trăsătura, domeniul investigat); la nivel de construct (structură și design) – de concept (cât de bine e transpus

în test o competență, o caracteristică etc.). Validitatea concurențială – compararea celor 3 teste între ele, pe profiluri (sesiunea 2015, 2016, 2017).

6. Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului în examene ca 2 componente indispensabile ale testului aplicat: structură (rubricile și relația directă între ele), conținut (determinarea criteriilor de evaluare pentru fiecare categorie a răspunsului posibil, stabilirea corectă a punctajului pentru fiecare item, elaborarea răspunsurilor corecte și complete pentru componentele fiecărui item, în cazul itemilor subiectivi și a probelor cu un grad ridicat de originalitate), accesibilitate (să permită citirea și procesarea rapidă a informației oferite, precum și definirea comportamentului obiectiv în aprecierea răspunsurilor).

7. Analiza schemei de convertire a punctajului în note: derivă din calitățile testului sau e definitivată după ce un număr semnificativ de lucrări au fost corectate (aproximativ 20% din numărul total), acordarea aceleași note tuturor răspunsurilor încadrate în aceeași categorie, asigură sau nu rigurozitatea corectării, favorizează aprecierea obiectivă.

8. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

9. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor.

**RAPOARTELE DE SINTEZĂ
PRIVIND EVALUAREA CALITĂȚII TESTELOR PENTRU EXAMENELE DE
BACALAUREAT
(sesiunile: 2015, 2016, 2017)**

ARIA CURRICULARĂ *LIMBĂ ȘI COMUNICARE*

RAPORT

**de evaluare a instrumentelor de verificare a rezultatelor școlare
din sesiunile: 2015, 2016, 2017,
la disciplina *Limba și literatura română*, pentru cl. a XII-a**

1. Introducere

Odată evaluat curriculumul disciplinar, e firesc să se revadă cu ochi foarte atenți și instrumentele de evaluare a rezultatelor școlare: testele docimologice propuse în ultimii trei ani, la finalizarea treptei liceale și a învățământului preuniversitar, baremele analitice de apreciere, schemele de convertire a punctelor în note, programa de examene.

Obiectivele examinării materialelor puse la dispoziție sunt:

- Stabilirea concordanței / discordanței dintre piesele curriculumului proiectat și evaluat;
- Aprecierea multicriterială a instrumentelor de evaluare propuse înaintea sesiunilor și în timpul

lor;

- Propunerea ideilor de îmbunătățire a testelor de BAC și a baremelor de verificare.

2. Analiza generală a *Programei de examen*:

Programa de examen conține componentele firești, indispensabile:

I. PRELIMINARIILOR, cu indicarea documentelor esențiale care au stat la baza coneprii *Programei* (*Curriculumul la Limba și literatura română, ediția 2010, Standardele de eficiență a învățării*), scopul urmărit la examenul de bacalaureat: să aprecieze calitatea elevului cititor, receptor și interpret avizat al textelor, modelator pertinent al diverselor situații de comunicare, valorificând domeniile: *Textul literar și nonliterar; Practica rațională și funcțională a limbii; Cultura comunicării.*

II. STATUTUL DISCIPLINEI ÎN CONTEXTUL TUTUROR EXAMENELOR (*În rețeaua disciplinelor de bacalaureat, nota obținută la examenul de limba și literatura română are o pondere de 1/4 (25%) din media generală a examenelor la fiecare profil.*)

III. COMPETENȚELE TRANSDISCIPLINARE PENTRU TREAPTA LICEALĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT (Sunt enumerate, de fapt, cele generale).

IV. COMPETENȚELE SPECIFICE FORMATE ELEVILOR PRIN LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ CA DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ (redate din curriculumul disciplinar).

V. DOMENII DE CONȚINUT (Titlu impropriu, fiindcă, de fapt, sunt redate competențele specifice, concretizate de subcompetențe și clarificate cu exemple de obiective de evaluare, care răspund la întrebările: Ce?, Cum?, nu și la Cât?)

VI. EXEMPLE DE ITEMI/ PROBE PE FIECARE DOMENIU DE CONȚINUT: *Textul literar și nonliterar, Practica rațională și funcțională a limbii, Cultura comunicării* (și pe profiluri), ținându-se cont de tipurile de sarcini ce trebuie incluse în matricea de specificații: cunoaștere și înțelegere, aplicare și interpretare, sinteză și producere de text.

VII. CONȚINUTURI DE EVALUAT (selectate din curriculumul disciplinar și distribuite pe unități de conținut). Aici ar fi trebuit să figureze și compunerea de tip rezumat, odată ce figurează, în programa de examen, ca exemple de itemi, dar și în Standardele de eficiență a învățării, nr. 2. Rezumă textele literare și non-literare, cu cei cinci indicatori. În acest sens, nu

considerăm oportună compoziția – analiza literară a unei opere literare, fiind suficiente celelalte enumerate.

VIII. MATRICEA DE SPECIFICAȚII, pe profiluri, cu explicarea clară a distribuiri itemilor, a punctajului, a procentajului necesar.

IX. MODELE DE TESTE DOCIMOLOGICE, câte unul, pentru ambele profiluri.

X. BAREME DE CORECTARE, necesare pentru aplicarea atribuirii punctajului și a răspunsurilor așteptate.

XI. BIBLIO-WEBOGRAFIE, surse suplimentare de documentare.

Programa de examen reia din curriculum competențele specifice, subcompetențele, conținuturile, ca dovadă a concordanței stricte cu acest document principal la disciplină.

În mare parte, Programă de examen este congruentă Standardelor de eficiență a învățării disciplinei. Rămâne a include compoziția școlară de tip rezumat, pentru a corespunde standardului nr. 2 și celor cinci indicatori, din domeniul *Textul literar și nonliterar*, deși sunt conecși interpretărilor / comentariilor literare.

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat

Considerăm că testele sunt în strictă concordanță cu capitolele: IV – X, din *Programa de examen*.

În primul capitol al *Programei* este foarte clar explicată modalitatea de repartizare a conținuturilor curriculare: *Materia de limba română va fi vehiculată în examen conform principiului funcțional-comunicativ.*

Numărul de itemi la limba română va fi determinat, în test, de numărul de ore propus la disciplină, în raport cu numărul de ore la literatură.

Testele pentru profilul umanist propun doi itemi de limbă, cele pentru profilul real – trei, câte unul ce ține de redactarea textelor funcționale și rigorile scrierii lor și restul de literatură. Se acordă punctaj și pentru scrierea corectă a răspunsurilor: 20%, din punctajul total, pentru profilul umanist, și 18% pentru profilul real, raport rezonabil pentru profiluri și pentru lucrarea în ansamblu.

4. Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil.

Fiecare test propus la examenele terminale, pentru ambele profiluri, corespunde matricei de specificație generală și detaliată.

Aceleași formulări de itemi, în ultimii ani, din subiectul I, pentru ambele profiluri, și parametrii de realizare a compozițiilor școlare, pentru subiectul al doilea, pentru ambele profiluri, cam plictisesc. Tradiția, în acest sens, e comodă pentru unii, dar creează starea de lăncezeală pentru alții.

5. Analiza calităților testelor

Testele, pentru ambele profiluri, respectă, de mulți ani, aceeași structură. Populația școlară este pregătită de finalitate, cunoaște foarte bine ce și cum trebuie să redacteze răspunsurile, învățând, pe parcursul celor trei ani, algoritmi de scriere, care s-au automatizat.

Considerăm că la redactarea răspunsurilor pentru subiectul I se pedalează prea mult pe limbajul expresiv; fiecare răspuns trebuie să se bazeze pe exploatarea figurilor de stil / a procedeele literare.

La redactarea subiectului al II-lea, pentru profilul real, ar putea rămâne redactarea compoziției de caracterizare a personajului literar, elevii neavând fragmentul în față. Cu textul propus, rămâne a fi o sarcină extrem de ușoară, după studierea a trei ani literatura română.

6. Obiectivitatea testului

Sarcinile sunt formulate clar, evitându-se, în ultimii ani, ambiguități (Într-un an, ca temă de eseu, pentru profilul umanist, a fost: *Personaje în căutarea idealurilor feminine*. Mulți elevi au caracterizat personaje feminine, nu masculine).

7. Aplicabilitatea testului

Itemii, sarcinile de realizat sunt în strictă conformitate cu subcompetențele, competențele, conținuturile curriculare.

Volumul testelor este totuși destul de mare. Elevii buni și foarte buni, deprinși să redacteze foarte minuțios răspunsurile și, unii, mai având și un ritm lent de activitate și mai ținem cont că e

primul examen de bacalaureat, pentru școala națională..., nu reușesc să se scrie totul, în timpul rezervat.

În mare parte, spațiile sunt suficiente, doar la redactarea itemilor: 4, 8 (din subiectul I), pentru profilul umanist, 7 (din subiectul I), pentru profilul real elevii au remarcat locuri insuficiente de scriere a răspunsurilor depline.

8. Fidelitatea testului

Putem remarca omogenitatea și consistența internă a testului. Elevii ambelor profiluri, la subiectul I, au de citit un text necunoscut, de realizat sarcini de limbă (profilul real – 3, profilul umanist – 2), de literatură (R – 4, U – 6), pentru a demonstra competențe lingvistice, literar-artistice / lectorale formate, au de redactat, la subiectul al II-lea, compoziții școlare (R – caracterizare de personaj, U – sinteză / eseu structurat), la al III-lea subiect – redactarea unui text funcțional, în baza legendei date. Itemii de literatură, de la subiectul I, ajută elevii la realizarea minieseului (ultima sarcină a subiectului I, pentru ambele profiluri): formularea mesajului global al textului comentat. Este benefică, în ultimii ani, corespunderea temei poeziei propuse la subiectul I cu tema eseului pentru subiectul al II-lea (profilul umanist).

9. Validitatea testului: testul surprinde sau nu ceea ce presupune că trebuie să măsoare – la nivel de conținut (dacă testul reflectă măsura în care itemii acestuia evaluează fenomenul, trăsătura, domeniul investigat); la nivel de construct (structură și design) – de concept (cât de bine e transpus în test o competență, o caracteristică etc.). Validitatea concurențială – compararea celor 3 teste între ele, pe profiluri (sesiunea 2015, 2016, 2017).

Testele de BAC, în toate sesiunile, inclusiv în ultimii trei ani, sunt valide. Sarcinile, itemii într-adevăr presupun ceea ce trebuie să măsoare, la nivel de conținut, de construct, de concept.

În sesiunea 2016, tema eseului structurat, din subiectul al II-lea, pentru profilul umanist, a debusolat populația școlară, care nu s-a așteptat să scrie despre personaje din basme (basmul fiind studiat în cl.a 10-a, prin intermediul a unu-două texte), având lecturi mult mai profunde, vaste. Nu că am minimaliza valoarea basmelor, dar alte specii, mult mai multe studiate, creează oportunități distincte de etalare a competențelor de lectură.

10. Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului

Barelele de corectare au o structură binevenită: itemul, variante acceptabile de răspuns, specificări, punctaj. Ele corespund cerințelor: corectitudine, obiectivitate, accesibilitate, exactitate. Fiecărei operații intelectuale i se potrivește punctajul respectiv. Este funcțional, clar, explicările suplimentare sunt întru aprecierea univocă a răspunsurilor, deși la acest obiect de studii obiectivitatea aprecierii răspunsurilor, din itemii semiobiectivi, subiectivi este destul de anevoios asigurată.

Ar fi bine ca pentru răspunsurile apreciate cu 3 și mai multe puncte să fie foarte clar specificată modalitatea de distribuire a punctajului, căci uneori pot fi acordate aleatoriu. De exemplu, în testul pentru profilul umanist, sesiunea 2015, la formularea mesajului, în barem, se acordă 3 puncte, fără a fi delimitat modul atribuirii celor 3 puncte sau, la același subiect și profil, în aceeași sesiune, se acordă 6 puncte pentru parametrul al treilea: *reperarea motivată a două texte...*, pentru care se rezervează *câte 3 p. pentru referința la fiecare text...*

Uneori, baremul concretizează niște răspunsuri așteptate, despre care elevii nu sunt orientați, în formularea itemilor. De exemplu, la redactarea eseului structurat (profilul umanist, sesiunea 2015), parametrul întâi, elevii trebuie să explice conceptul dat, din perspectiva experienței de cititori, aspect ce nu-i indicat în formularea cerinței. La realizarea itemului 7 (subiectul I, profilul umanist, sesiunea 2017), se acordă 1 punct pentru identificarea celor trei verbe de la conjunctiv prezent, pe când elevul cu ușurință poate scrie doar două sau în genere poate să nu le reia din text, la redactarea răspunsului, căci itemul nu-i prea sugerează s-o facă.

11. Analiza schemei de convertire a punctajului în note

În ultimii ani, se face uz de aceeași schemă de convertire a punctajului în note. Odată ce raportul Agenției... confirmă creșterea mediei realizării testelor, credem că ar fi oportună modificarea schemei. Considerăm că 25 de puncte, din 100, rezervate pentru obținerea notei 5, sunt prea puține. Ar fi trebuit să fie totuși 30-33 de puncte acumulate pentru susținerea examenului, căci se creează

impresia că unii elevi sunt avantajați (cei cu un nivel minim de competențe formate), iar alții dezavantajați, căci cu greu acumulează puncte pentru note de 9 și 10.

12. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor

Testele sunt calitative, în strictă conformitate cu Programa de examen, conținuturi curriculare, competențe specifice, subcompetențe, obiective de evaluare, matricea de specificații.

Se menține tradiția structurării lor în trei subiecte, cu specific pentru fiecare profil:

Real: I subiect, interpretare de text, cu 7 itemi, al II-lea subiect – caracterizare de personaj, în baza fragmentului propus, al III-lea subiect – redactarea unui text funcțional;

Umanist: I subiect, interpretare de text, cu 8 itemi, al II-lea subiect – eseu structurat, al III-lea subiect – redactarea unui text funcțional.

Itemii semiobiectivi și subiectivi sunt formulați clar, ținând în finalități.

Considerăm că volumul lor e destul de mare, elevii nereușind să realizeze deplin toate sarcinile, astfel, propunem reducerea lor la două subiecte sau la numărul de itemi din primul subiect.

Poate e cazul să nu propunem fragmente de texte literare, la subiectul al II-lea, pentru profilul real, căci o asemenea sarcină cu ușurință o poate realiza și un elev de gimnaziu? Situația veridică de evaluare a competenței de lectură, pentru elevul de la profilul real, ar fi să redacteze același tip de compoziție, formulând cerința necesară (caracterizarea unui personaj îndrăgit, reprezentant al unui tip, dintr-o specie anume, dintr-un curent...literar...) și având aproape aceiași parametri de scriere.

13. Recomandări punctuale

A. Obiectivitate: caracterul explicit/clar al itemilor

În mare parte, itemii în testele examinate sunt formulați în mod explicit, ceea ce facilitează pronosticarea în bareme a răspunsurilor așteptate și, în consecință, definirea comportamentului obiectiv în aprecierea acestora.

Niște considerații totuși:

Profilul umanist

SI, it.1 (în toate trei sesiuni): pleonasm în formulare (*sinonime contextuale adecvate*).

SI, it.4 (în toate trei sesiuni): verb din categoria celor vagi (*meditează asupra stării de spirit*). Conform baremului, e un item de analiză.

SII, it.5 (în toate trei sesiuni): s-ar cere concretizat subiectul despre a cărui actualitate urmează să scrie elevul.

SII, it.3B (2015): subiectul oferit presupune și angajarea textelor poetice, iar formularea: *Comentarea a două aspecte ale cunoașterii relevate prin cărțile alese* îl poate deruta pe absolvent.

SII, it.3C (2015): cuvântul *idei* în reperul enunțat: *Ilustrarea aspectelor comentate cu câte două idei/exemple convingătoare din textele selectate* îl poate orienta pe absolvent să rămână în albia generalităților, or, ideile se emit în comentarii, iar ilustrările se fac prin exemple/secvențe concrete. În schimb, examinatorul este orientat corect de către barem să caute în textul elevului *orice secvențe din textele alese, ilustrative pentru tema eseului*. În ultimă instanță, cel defavorizat este elevul.

Ambele profiluri

Un punct de vedere aparte cu referire la formularea itemilor care conțin verbul *a comenta*:

La ore, elevul învață să **comenteze**/interpreteze/analizeze elementele de **structură/formă** ale textului poetic (motive, simboluri, figuri poetice etc.). El știe că scopul unor astfel de operații e să **dezvăluie**/să releve/să scoată la iveală **fondul** textului dat (ideea, gândul, sentimentul, starea, trăirea, impresia, senzația, emoția, atitudinea, imaginea, atmosfera etc.). Cheia de acces la fond/mesaj/conținut este exercițiul de comentare a motivelor literare, a simbolurilor, a figurilor de stil, a „jocului de cuvinte”. În domeniul epic, elevul este orientat să analizeze faptul/datul oferit de text (personajul literar care gândește, acționează și interacționează într-un timp și spațiu anume), ca să descopere portret, semnificație/sens/substanță/mesaj etc.

De aceea, formulările de genul:

Comentează sugestia contextuală a figurii de stil... (SI. it.3, **um.**, toate 3 sesiuni)

în loc de

Comentează figura de stil... sau Demonstrează/relevă/evidențiază sugestia figurii de stil...;

ori

Comentarea a două trăsături morale ale personajului (SII, it. 2, **r.**, toate 3 sesiuni)
în loc de
Relevarea a două trăsături morale, prin comentarea secvențelor relevante din text.
ar putea fi confuze pentru absolvent.

Paradoxul se vede bine și în enunțarea itemului de sinteză (SI, it. 8 **um.**/7 **r.**, toate sesiunile vizate):

Comentează mesajul global al textului în raport cu afirmația...

în loc de

Comentează textul în raport cu afirmația sau Relevă/dezvăluie mesajul textului în raport cu afirmația.

Cu alte cuvinte, comentând textul, dezvăluim mesajul. Mai este nevoie să se și comenteze mesajul? Dacă da, de ce acest lucru nu se urmărește și în algoritmul propus? Iar sub-itemul 1 al aceluiași item: *să formulezi mesajul global...* și sub-itemul 2: *să relaționezi mesajul cu citatul* îl derutează atât pe elev, cât și pe examinator. Ce trebuie să facă elevul: să comenteze mesajul (conform itemului) sau să-l formuleze și să-l relaționeze cu alt text (conform sub-itemilor)?

E de luat în seamă modificarea în formularea sub-itemului 1 al aceluiași item din sesiunile 2016, 2017 în raport cu 2015, modificare pe care nu o putem accepta. Să comparăm:

în testul 2015:

să formulezi mesajul global al poeziei, susținându-l cu două repere textuale (stări, motive, figuri, imagini) (!);

în testele din 2016, 2017:

să formulezi mesajul global al poeziei (comentând două dintre figurile de stil/motivele relevante/stările eului) (?).

Motivul și figura de stil sunt elemente de structură; starea eului liric este element de fond, deci și de mesaj. Să formulezi mesaj comentând mesaj?

B. Aplicabilitate:

✓ adecvarea itemilor la conținuturile vizate. Claritatea relativă sus-menționată în formularea unor itemi reduce, la rândul ei, și gradul de aplicabilitate la acest compartiment.

✓ adecvarea itemilor la spațiu de realizare. SI, it.4, **um.** (toate trei sesiuni): ținând cont de așteptările stipulate în barem, spațiu e puțin (4-5 rânduri).

C. Fidelitate:

✓ Testele posedă consistență internă, odată ce acoperă domeniile cognitive și unitățile de conținut în proporțiile stipulate în mod echilibrat în matricea de specificații.

✓ Itemii relaționează între ei, respectându-se principiul de la simplu la complex, de la cunoștințe la dexterități și atitudini.

Excepții:

○ verbul *analizează* în formularea a doi itemi consecutivi (SI, it.6; 7, **um.**, 2016);

○ subiectele I și II (**um.**, 2016) vizează aspecte ale aceleiași direcții tematice: basmul.

✓ Relaționarea itemilor cu rezultatul așteptat este încălcată în următoarele situații:

○ baremul restricționează sensurile figurate cerute în item (SI, it.2, **um.**, 2015, 2016);

○ în barem nu se oferă variante acceptabile ale răspunsului (SI, it.8, **um.**, 2015);

○ în item: *să relaționezi mesajul cu citatul*, în barem: *relaționarea propriului punct de vedere despre mesaj cu citatul* (SI, it. 8, **um.**, 2015);

○ itemul: *interpretează semnificația unei figuri de stil*, baremul: *explicarea figurii de stil (procedeele constituirii) și relevarea sugestiei contextuale* (SI, it.5, **r.**, 2015);

○ la profilul real, baremul oferă deschidere (prin etc.) pentru alte sinonime (SI, it.1, **r.**, 2016, 2017), ceea ce lipsește la profilul umanist (SI, it.1, **um.**, toate sesiunile).

D. Validitate: testul surprinde sau nu ceea ce trebuie să măsoare la:

✓ nivel de conținut:

Prin inadvertențele în formularea itemilor de la subiectul I, vizați la punctul A din analiza prezentă, validitatea devine relativă pentru domeniul scrierea metaliterară.

Este mai puțin explicabilă, totodată, diferența de diapazon/arie literar (ă) pentru angajarea de către elevi a achizițiilor lectorale la subiectul II (profilul **umanist**) între sesiunile 2015 și 2016: *Texte literare prin care am descoperit lumea* (2015) și *Personaje memorabile din basmele românești* (2016). E cumva o abordare inegală pentru promoțiile din doi ani consecutivi.;

✓ nivel de construct:

Pentru profilul **umanist**, subiectul II, sub-itemii 3B și 3C ar fi bine să fie rezolvați într-un singur alineat, altfel, testul împiedică firescul zicerii argumentate.;

✓ nivel de concept:

Testele (pentru ambele profiluri) presupun redactarea de către elevi a textelor metaliterare proprii. Competența de a-și structura textele nu poate fi măsurată, odată ce eseul structurat presupune respectarea unei structuri date/oferte. De aceea, credem că paranteza despre încadrarea aleatorie de către elev a parametrilor dați vine în contradicție cu ceea ce se numește eseu structurat.

Analiza baremelor de notare și de oferire a punctajului

Nivelul de conținut

✓ Stabilirea corectă a punctajului pentru fiecare item:

○ SI, it.5, **um.**, 16: *N. B.! Dacă titlul propus nu este o sintagmă, se acordă 0 puncte.*

Considerăm că e prea dur pentru elevul care a oferit un titlu: 1) printr-un *extras din text*, 2) *relevant* și 3) *argumentat* în mod *plauzibil* să piardă toate 4 puncte pentru faptul că titlul nu este o sintagmă. Apropos, noțiunea de *sintagmă* este echivalată cu cea de *îmbinare de cuvinte* (a se vedea baremul pentru același item din sesiunea 15, **um.**), or, *sintagma* presupune fie o *unitate semantico-sintactică stabilă de cuvinte; locuțiune; expresie* (DEX '09), fie *ansamblu linear de elemente ale limbii, aparținând unor clase diferite, care, în actul vorbirii, se îmbină unul cu altul* (NODEX 2002).

○ SI, it. 7, **um.**, 16: 1 punct pentru identificarea cuvintelor care deja sunt subliniate în text. Nonsens.

✓ Elaborarea răspunsurilor corecte și complete pentru componentele fiecărui item:

○ SI, it. 8, **um.**, 17: în test: *comentând stări*; în barem: *axare pe stări*;

○ SI, it. 8, **um.**, 16: în barem: *raportarea mesajului la o sintagmă din afirmație*. Câte sintagme din afirmația *Creangă e Homer al nostru*. pot fi angajate?;

○ SI, it. 3, **um.**, 17: în test: *comentează sugestia...*; în barem: *relevarea sugestiei*;

○ SI, it. 6, **um.**, 17: în test: *analizează semnificația motivului în poezie...*; în barem: *dacă a fost relevantă semnificația motivului în secvența subliniată*;

○ SI, it. 4, **r.**, 17: *semnificația simbolului spic – pâine, pământ* este un răspuns eronat;

○ SI, it. 6, **r.**, 17: argumentul *Titlul e potrivit pentru că exprimă mesajul textului* nu este unul valid și nu poate fi acceptat în calitate de răspuns corect în situația în care se cere de motivat un titlu concret pentru un text concret.

○ SII, it. 5, **um.**, 15, 16, 17: *opinie cu referire la actualitatea subiectului abordat*. Care sunt așteptările? Nu se oferă nicio variantă de răspuns acceptabil pentru subiecte despre a căror actualitate trebuie să vorbească elevul. Ar fi bine să fie orientat atât elevul, cât și examinatorul cu privire la subiectului de actualizat. De pildă, testul din sesiunea 2015. Despre ce așteptăm să se scrie? Despre actualitatea textelor prin care elevul a descoperit lumea? Despre actualitatea ideii că *o carte este o lentilă prin care poți privi lumea*? Despre actualitatea aspectelor de cunoaștere relevate de către elev în textele alese? Ori: mai este sau nu actuală lectura cărților prin care poți descoperi lumea?.. (SII, **um.** 2015).

Concluzie finală

Principiul exactității/clarității în formularea itemilor, cel al fidelității și cel al validității la nivel de conținut și de concept s-au respectat cu o mai mare doză de consecvență în cele trei sesiuni la profilul real în comparație cu profilul umanist. În analiza realizată e lesne de observat că inadvertențele atât în formulările itemilor, cât și în elaborarea răspunsurilor corecte în bareme se

atestă cu o mai mare frecvență la profilul umanist. Sunt de luat în seamă, totodată, discrepanțele menționate între cerințele din item și variantele acceptabile de răspuns din barem.

Principiul aplicabilității testului prin adecvarea itemilor la volum, la spațiu de realizare și la resursele materiale necesare, în linii mari, este respectat în toate testele.

Observațiile s-au referit, în fond, la primele două subiecte, or, cel de-al treilea subiect, datorită gradului său mai mare de obiectivitate și, prin urmare, de măsurabilitate, nu reclamă obiecții. În schimb, ar putea fi revizuită modalitatea de a evalua competența de lectură, dar și cea de producere, a unui text nonliterar.

RAPORT **privind evaluarea testelor de BAC** **la disciplina *Limba și literatura română*** **pentru anii 2015, 2016, 2017**

1. Introducere. În prezenta analiză ne-am propus obiectivul de a realiza un studiu analitic multicriterial a testelor administrate în cadrul examenului de bacalaureat la disciplina Limba și literatura română și a baremelor de corectare în sesiunile din anii 2015-2016 în scopul constatării inconsecvențelor și a incoerențelor pentru a formula recomandări de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța necesității și culturii evaluării pentru societatea contemporană și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative.

Finalitățile expertizării au demonstrat că există anumite cauze obiective care estompează evaluarea obiectivă a testului de bacalaureat și că prima dintre acestea este în elaborarea clonată a aceluiași test, cu aceiași itemi, o jumătate dintre care au fost formulați cu erori, nerespectându-se metodologia elaborării acestora și, de asemenea, administrarea acestei variante clonate de test la examenul de bacalaureat a celor trei sesiuni din anii 2015, 2016, 2017. De asemenea se cer și alte soluții de asigurare a calității testelor aflate în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ și, în primul rând, o pregătire specială și doctă a unui grup de experți din rândul tinerilor pedagogi performanți, care să asigure pe un timp mai îndelungat elaborarea pertinentă din p.d.v. metodologic, a testelor de bacalaureat. Este indicată și o instruire continuă a unui număr impunător de cadre didactice din toate raioanele republicii în vederea dobândirii abilităților de elaborare-evaluare-aplicare a testelor de BAC, care să se constituie într-o echipă de evaluatori competenți și onești, care să aplice corect Baremul de verificare și de notare, pentru a se putea exclude erorile de evaluare care afectează moral și pragmatic absolvenții, profesorii de la clasă părinții și întreaga comunitate.

În acest scop major este necesar de reabilitat valoarea examenelor de bacalaureat prin elaborări conceptuale și aplicative de calitate, printr-o verificare doctă și obiectivă a testelor scrise de către absolvenți.

2. Analiza generală a Programei de examen. Programa de examen are o structură valabilă, ce pune în evidență concepția modernă de evaluare prin competențe. Nu am profitat de un document care să vizeze cerințele de elaborare a *Programei*, dar cunosc faptul că prototipul acesteia a fost elaborat conform unor standarde internaționale la care a convenit echipa de elaborare a testului, sub ghidarea experților naționali și internaționali în domeniul evaluării, A. Crișan și A. Stoica. Este regretabil că *Programa* este în varianta ediției din 2013, ceea ce relevă faptul că nu s-au făcut eforturi de redactare-schimbare a unor aspecte după indicatorii analizelor rezultatelor de la BAC. Calitatea itemilor din teste denotă și faptul că elaboratorii n-au aplicat-o riguros în procesul elaborării testelor de BAC, deși *Programa* conține compartimentele cele mai indicate, în opinia noastră, pentru ghidarea celor implicați în elaborarea, administrarea și analiza rezultatelor examenelor de bacalaureat. Preponderente, în opinia noastră sunt compartimentele IV-VIII.

Specificul fiecărui profil de evaluare pe domenii este relevat în secvența VI, prin exemplele de itemi/ probe pe fiecare domeniu de conținut, sarcinile fiind elaborate cu specificări și concretizări

pentru fiecare profil, fapt ce și-a găsit reflectare atât în structura internă a testelor de bacalaureat, cât și în complexitatea itemilor.

Programa, în principiu, realizează conexiuni de continuitate cu *Standardele de eficiență a învățării disciplinei* prin obiectivul major al evaluării elevului în cadrul examenului de BAC: *aprecierea calității lui de receptor și interpret al textului literar și non-literar și modelator pertinent al diverselor situații de comunicare și explorarea consistentă a celor trei domenii: Textul literar și non-literar; Practica rațională și funcțională a limbii; Cultura comunicării* (Preliminarii, p.1). În acest plan, *Programa* este și în totală corespundere cu structura pe domenii a *Standardelor...* De asemenea, obiectivele de evaluare și conținuturile de evaluat incluse în *Programă* relaționează congruent cu standardele, cele opt competențe de evaluare și spectrul obiectivelor de evaluare cuprinzând, în fond, standardele și indicatorii acestora.

Programa este în acord cu Curriculumul la disciplină, obiectivele de evaluare vizând competențele specifice formate elevilor prin disciplină, iar conținuturile de evaluat recuperează conținuturile recomandate de curriculum.

Programa cuprinde și anumite instrumente de evaluare care să asigure construirea standardizată a testelor pentru evaluările sumative la clase, pentru testele de exersare și pregătire de examen și pentru cele de BAC: competențe de evaluate, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații (variante succintă și desfășurată), modele de teste, modele de bareme de corectare și de notare pentru fiecare profil.

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.

În general, examinarea testelor de evaluare în conformitate cu criteriile din **Algoritmul de evaluare** a fiecărui test expertizat (vezi materialele respective), a demonstrat că elemente relevante din componentele Programei de examen se regăsesc în testele administrate în sesiunile de evaluare, într-un grad divers de explorare. Întrucât, după cum am menționat, toate cele trei teste reprezintă o clonă aproape fidelă, gradul de explorare a componentelor Programei de examen va fi aproximativ același. Analiza testelor din toți anii vizați ne-a permis să constatăm că itemii conțin sarcini ce vizează majoritatea standardelor..., ce țin de toate trei domenii. Datele stabilite sunt reflectate în tabelul comparativ ce urmează:

Tabel comparativ
Profil real Profil umanist

Standarde	Test 2015	Test 2016	Test 2017	Test 2015	Test 2016	Test 2017
Domeniul: Textul literar și nonliter. 1.Utilizează strategii de lectură adecvate	S I (4,5,6) S II	S I (4,5,6) SII	S I (4,5,6) S II	S I (2-7) S II (2-5)	S I (2-7) S II (2-5)	S I (2-7) S II (2-5)
3.Operează cu termeni din domeniul lingvistic și literar	S I (4,5,7) SII (1-3, 6)	S I (4,5,7) SII (1-3, 6)	S I (4,5,7) SII (1-3, 6)	SI (3-8) SII (1,3)	SI (3-8) SII (1,3)	S I (3-8) S II (1,2,3)
4.Produce acte de vorbire orală și scrisă personalizate care îi reflectă propriile idei, judecăți, opinii	S I (6,7) S II (4,5,6)	S I (6,7) S II (4,5,6)	S I (6,7) S II (4,5,6)	S I (5, 6, 8) S II (1,2,4,5)	S I (5, 6, 8) S II (1,2,4,5)	S I (5, 6, 8) S II (1,2,4,5)

5. Interpretează/ analizează textele literare și nonliterare	S I S II	S I S II	S I S II	S I S II	S I S II	S I S II
Domeniul Practica rațională a limbii 3.Explică funcționarea sistemului fonetic, lexical, gramatical al limbii române				S I (1,7)	S I (1,7)	S I (1,7)
4. Aplică norma ortografică ...	Redac- tare	Redactare	Redac- tare	Redactare	Redactare	Redactare
5.Valorifică mijloacele expresive ale limbii române literare	S I (7) S II (4,5,6)	S I (7) S II (4,5,6)	S I (7) S II (4,5,6)	S I (8) S II (1,2,4,5)	S I (8) S II (1,2,4,5)	S I (8) S II (1,2,4,5)
Domeniul Cultura comunicării 1.Utilizează diverse strategii de informare și documentare	S I (indi- cator 1.3.); S II (indi- cator 1.6.)	S I (indi- cator 1.3.); S II (indi- cator 1.6.)	S I (indi- cator 1.3.); S II (indi- cator 1.6.)	S I (indi- cator 1.3.); S II (indi- cator 1.6.)	S I (indi- cator 1.3.); S II indi- cator 1.6.)	S I (indi- cator1.3.); S II (indi- cator 1.6.)
2. Aranjează textul propriu în pagină sau în formularul standardizat	S I S II S III	S I S II S III	S I S II S III	S I S II S III	S I S II S III	S I S II S III

În opinia noastră însă ar fi fost necesar a se elabora cel puțin două obiective de evaluare ce ar viza, în cadrul competenței *Uzul diverselor strategii de lectură și elaborare a textului*, și relația cu standardul *Rezumă textele literare și nonliterare*, în special cu referire la indicatorii: 2. 3.: *Sintetizează, în diferite forme grafice, informația dintr-un text citit independent sau în clasă*, aplicabil eficient în testele pentru profil real, și 2.5. *Dezvoltă rezumatul în cadrul unui text metaliterar propriu*, aplicabil în testele cu profil umanist, operații ce le fac absolvenții în cadrul realizării parametrilor din Subiectul al II-lea.

De asemenea, se cere de reflectat și asupra posibilității elaborării și includerii în Programă a obiectivelor de evaluare pentru standardul 3. *Folosește tehnologiile informaționale de comunicare pentru documentare, exersare și producere de text în limba română.*

Urmărind coprezența conținuturilor vizate în teste, se poate constata că itemii vizează conținuturile din toate capitolele curriculare, doar că în proporție diferită. Deoarece testeli sunt clonate tabloul se prezintă în felul următor:

Profil real (în toate testele)	Profil umanist (în toate testele)
Gramatica: c; d; e Stilistica: c; e; f Genul liric: b; c; d; e Genul epic: c; e; Tipurile de compoziții școlare: comentariul poetic pe secvențe: S I Compunerea de caracterizare a personajului; minieseu structurat S I (7) care nu este indicat în Programă	Gramatica: c; d; e Stilistica: c; e; f Genul liric: b; c; d; e Genul epic: b; c; d doar în testul din 2016); e; f Tipurile de compoziții școlare: comentariul poetic pe secvențe: S I elementele de caracterizare a personajului; eseul literar structurat; minieseu structurat S II care nu este indicat în Programă

În concluzii; sarcinile din teste vizează standarde suficiente și conținuturi relevante. Problema e în calitatea formulării itemilor.

Competențele transdisciplinare sunt valorificate parțial, în toate testele fiind identificabile elemente ale competențelor 1. – de învățare / de a învăța să înveți; 2. de comunicare în limba de instruire și în limba de stat; 6 competențe interpersonale, civice, morale.

Competențele interdisciplinare se regăsesc accidental, mai des elevii având posibilitatea să le valorifice pe cele de la Educație civică în cadrul realizării sarcinilor din itemul 7, Subiectul I, profil real și subiectul 8, profil umanist, și în cadrul realizării unor parametri din Subiectul II, dar accidental și nu intenționat conținându-se în sarcinile de realizat.

4. Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil. Un instrument doveditor a validității este și *Matricea de specificații* care este elaborată în variantă algoritmică redusă și în variantă desfășurată (VIII) și conține o distribuție rațională pe profiluri a domeniilor cognitive, unităților de conținut și a punctajului măsurabil adecvat. Atât în testul de la profilul real, cât și cel de la profilul umanist tipul de itemi sunt formulați în structura celor cuprinși și eșalonați în varianta desfășurată a Matricei de specificații (p.15-19). Era cazul ca în testele din edițiile ce au urmat celei din 2016, sarcinile să respecte obiectivul de evaluare, dar părțile de sarcini să fie modificate. Dar, în opinia noastră, trebuie modificate sarcinile ca să departeze mai multe obiective de evaluare în domeniul cognitiv: **Aplicare și interpretare**, un raport de punctaj mai adecvat evaluării pe competențe fiind: **25 – Cunoaștere și Înțelegere; 50 – Aplicare și Interpretare; 25 – Sinteză și producere de text.** Acest fapt ar reduce și timpul extins, necesar elevilor pentru sarcini de producere de text, care este suprasolicitat.

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat. Calitatea testelor asigură calitatea realizării lor.

A) Obiectivitatea testului. Cu referire la **testul din 2015, profil real**, menționăm adecvarea textului la nivelul de pregătire și de înțelegere pe care o dețin elevii și la permisibilitatea interpretării lui. Testul conține câțiva itemi cu anumite probleme la nivel de explicitate a realizării (întrebările *Ce? Cât? Cum?*) și claritate: a) verbul de comandă din Itemul 1 este vag, se cerea de înlocuit și de precizat în formulare: sugestia (nu semnificația!!!) **contextuală** a simbolului **spic.**; b) nu este evidentă finalitatea în planul relevanței implicite a competenței în: itemul 1. – elevul propune... și ce demonstrează? În itemul 2 elevul are de alcătuit enunțuri cu perechi de lexeme, iar în itemul 3 are de scris (din memorie) tocmai 4 expresii frazeologice sau locuțiuni care conțin substantivul **cale**. Or, aceste tipuri de sarcini consumă mult timp pentru o realizare reproductivă, de memorie, elevii cheltuind prea mult timp la realizarea lor, în detrimentul procesării informației nemijlocite a informației din text și subtext și se pierde din nivelul calitativ al răspunsurilor, care necesită aplicarea raționamentelor, judecăților și atitudinilor, cele mai relevante componente ale manifestării competențelor.

Itemul 7 conține un aspect dual din 2 motive: 1. elevul trebuie să redacteze un minieseu, care presupune anumite libertăți inerente sau să realizeze strict sarcinile indicate, ceea ce este presupus și de spațiul alocat de 8 rânduri, deși în item sunt indicate 12 rânduri; 2. Comentariul presupune o

altă abordare didactică decât interpretarea axiologică a mesajului global, reperat pe indicatori concreți.

Subitemii 4 din Secvența a II-a.

Caracterul de clonă al testelor din anii 2016 și 2017 determină ca aceleași inconveniențe și erori să se repete. De exemplu, formularea sarcinilor din teste conțin o ambiguitate nedorită ce afectează claritatea componentelor indicatoare *Ce/ Cât? Cum?*: itemul 1; 2; 3 ș.a. De asemenea, maniera de formulare a itemilor 4 (o sarcină complexă, de fapt-dublă), sarcina preponderentă vizând explicarea sugestiei (nu a semnificației!) simbolului **lacrimă**, iar raportarea la alt simbol cere identificarea acestuia în text, stabilirea unei relații sugestive și argumentarea ei iarăși prin reper textual. Este evidentă nerespectarea metodologiei elaborării sarcinilor pentru o măsurare obiectivă. Itemul 5 vizează o condiție prea liberă de realizare, selectarea la discreția elevilor necesitând o anumită condiționare ce va solicita același grad de complexitate a comportamentului (posibil, nu orice figură de stil, dar un anumit tip sau cu o anumită funcție poetică).

Aceiași neclaritate și la Itemul 7: elevul face un comentariu al mesajului global sau un minieseu? (care, de altfel nu este indicat în Programă. Iar ideea din afirmație vine în contradicție cu ideea principală din textul propus și atunci elevii au nevoie să determine punctele contradictorii sau anumite linii de confluență subtextuală, să le argumenteze, să le dezvolte logic prin considerațiile proprii, prin convingeri, idei interceptate din alte lecturi, ceea ce depășește cu mult parametri indicați și volumul de realizare propus. De asemenea, și grila de punctare va fi alta. În subiectul II, parametrul 4 solicită să-și **exprime viziunea proprie în raport cu una dintre ideile ce se desprind din secvența subliniată**. Ne întrebăm cum ar pute face elevul acest lucru, dacă viziunea este o percepție vizuală ... asupra unei idei?... ce se desprinde ...?

Sunt atestați itemi care presupun mai multe operații mentale ce o preced pe ultima: itemul 4, S I; Parametrii 4,6, S II.

Cu referire la **testele de la profilul umanist** se pot constata următoarele: (**testul din 2015**) a) formulările sarcinilor de realizat cuprinse în itemii 2, 3, 4, 6, 7, 8 nu sunt clare pentru elevi și presupun operații și sarcini ascunse, complementare ce le complică artificial în raport cu obiectivul de evaluare stipulat în *Programă*. De ex.: **Itemul 3** indică asupra sarcinii de a comenta, **în text coerent (sic!) structura și sugestia contextuală a comparației** din strofa a doua, pe când valoarea măsurabilă constă în realizarea de către elevi unul comentariu secvențial din text, și anume sugestia, modificarea de sens subtextual pe care o produce comparația în contextul dat. b) Nedefinire comportamentală: **itemul 4: Meditează** (verb vag) **asupra stării de spirit a eului liric din ultimul catren** în text coerent..? Elevul este nedumerit: să scrie o meditație în care să reflecteze asupra stării eului liric și mai ales, în text coerent sau mai curând se presupune să se determine starea de spirit și să se argumenteze valoarea ei în raport cu evoluția trăirilor eului liric. Itemul 5 reformulat: **Intitulează ..., motivând rolul / relevanța titlului propus. Itemul 6** solicită și mai și: analiza semnificației motivului Patriei din acest test cu același motiv din alt text, indicându-se titlul și autorul. În corelație cu obiectivul de evaluare elevul trebuie să poată interpreta semnificația unui motiv și nu analiza semnificația motivului, **verbul de comandă: analizează** fiind total neadecvat și producând confuzii în soluționarea sarcinii. De asemenea se presupun două condiții comportamentale diferite și solicită de la elev interpretarea a două motive similare din contexte diferite, necesitându-se efort de memorare și operații de gândire reproductivă, ceea ce nu ține de evaluarea pe competențe. Or, itemul se cere racordat în formulare cu obiectivul de evaluare: **Interpretează semnificația motivului Patriei din poezie, prin invocarea a două detalii poetice relevante din acest text și o similitudine cu alt text studiat/cunoscut**.

În aceeași ordine de idei am include și **itemul 7**, minieseul având parametrii lui proprii de redactare, iar sarcina presupune **comentarea mesajului global al textului dat**. O variantă adecvată a itemului ar fi: **Argumentează, într-un text coerent de 10-12 rânduri, semnificația mesajului global al textului în raport cu...**

Testul din 2016: itemii 3, 5, 7 n-au fost clonați, ci reformulați calitativ, în corelație cu obiectivele de evaluare formulate în *Programă*. Subiectul II conține sarcini propuse pentru demonstrarea înțelegerii și interpretării textului poetic vizau anumite cunoștințe la conținuturile

basmului românesc. Am remarca faptul că Basmul românesc se studiază în clasa a X-a, la începutul primului semestru și atât. De aceea considerăm regretabilă circumscrierea limitată, în realizarea eseului din **Subiectul II**, a achizițiilor de lectură a absolvenților pe un singur tip de text epic, ce nu este prioritar în orizontul de așteptare și formare a absolvenților. Și formularea temei, nu numai că vizează secvențe înguste din conținuturile stipulate de Programă (personajul din basm), dar nu trimite la un subiect adecvat tipului de compoziție eseu, care să angajeze varii achiziții de lectură și judecăți de valoare proprii, deoarece tema este formulată neadecvat perspectivei formative a personalității tinere, implicate în actualitate. Itemul 6 nu clarifică elevul în a stabili un raport de similitudine sau un oricare alt raport. Itemul 8 – mesajul global nu se pretează comentării, ci rezumării, interpretării, argumentării.

Testul din 2017 Numărul de sarcini de nivel reproductiv este considerabil, ceea ce afectează calitatea testului. Din această cauză se atenuază componentul comportamental și explorarea activității mentale proprii aptitudinilor de vârstă ale elevilor absolvenți. În acest context, ne pronunțăm și asupra calității textelor propuse pentru realizarea sarcinilor din Subiectul I și II, care corespund orizontului de viață și abilităților de receptare ale elevilor absolvenți, Mai ales poezia *Să mergi frumos* de Gr. Vieru. Anumite rezerve sunt pentru textul din Subiectul al II, pentru că romanul lui I. Druță *Povara bunătații noastre* este studiat de către elevi în clasa a XI-a, iar condiția prevede recomandarea unui fragment nestudiat.

Structura itemilor oferă, în majoritatea cazurilor, oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe, dar calitatea elaborării itemilor estompează manifestarea abilităților de a-și releva competențele. (Secvența I, itemul 1, 2,3, 6. Redactarea anunțului din secvența a III-a).

B) Aplicabilitatea testului. În fond, în toate testele, itemii sunt adecvați la conținuturile vizate (am demonstrat-o în tabelul de mai sus). În ce privește volumul și timpul de realizare acestea sunt calculate rațional doar în cazul testelor de la profilul real. În ce privește testul de la profilul umanist, el este suprasolicitat prin complexitatea sarcinilor și un număr mai mare de itemi. Analiza comparată a acestor indicatori ai testului a demonstrat o deosebire flagrantă și nejustificată a testelor pe profiluri, la nivel cantitativ și de complexitate, deși toți elevii angajați în examen dispun de același volum de timp pentru realizare. Astfel, elevii de la profilul umanist, în același timp alocat ca și pentru elevii de la profilul real, sunt obligați să soluționeze mai multe sarcini și mai complexe ca volum și grad de dificultate. Considerăm că este comisă o eroare metodologică ce trebuie urgent soluționată. Examinarea acestei probleme, pe parcursul a ultimilor 5 ani, a demonstrat o tendință de complicare a itemilor din cadrul testului de la profilul umanist și de simplificare a sarcinilor de la profilul real, care sunt în teste și în număr mai mic. Examinarea tabelului ce urmează și în care au fost însumați itemii în conformitate cu dimensiunile probelor din test, evidențiază relevant această situație. Examinarea pe verticală demonstrează discrepanța dintre volumul de lucru solicitat elevilor la testele celor două profiluri, iar, pe orizontală, evidența complexității mai mari a sarcinilor din testul de la profilul umanist față de cel de la real. Considerăm că diferența calitativă a sarcinilor din testele celor două profiluri trebuie să vizeze doar domeniile de conținut oferite diferit în curriculumul și o selecție competentă a obiectivelor de evaluare care să vizeze competențele specifice adecvate profilului.

Profil real	Profil umanist
Volumul: Subiectul 1. – 7 itemi + Subiectul II – 6 + Subiectul III – 3, în total – 16 sarcini	Volumul: Subiectul 1. – 8 itemi + Subiectul II – 6 + Subiectul trei – 3, în total – 17
Calitatea/complexitatea sarcinilor din itemi Subiectul I. Interpretarea unui text poetic <i>propune</i> câte un sinonim contextual; <i>alcătuieste</i> câte un enunț cu fiecare sintagmă; <i>include</i> în enunțuri expresiile frazeologice; <i>explică</i> semnificația generală și contextuală a simbolului;	Calitatea/complexitatea sarcinilor din itemi Subiectul I. Interpretarea unui text poetic <i>rescrie</i> din lista propusă (14 cuvinte) 3 sinonime contextuale; <i>alcătuieste</i> trei enunțuri ilustrative pentru sensul figurat al trei cuvinte; <i>comentează</i> structura și sugestia contextuală a comparației din strofa;

<p><i>interpretează</i>, în text coerent de 5-6 enunțuri, semnificația unei figuri de stil (la alegere); <i>formulează</i> 2 argumente pentru titlu. <i>Comentează</i>, într-un minieseu de 10-12 rânduri mesajul global al textului. Subiectul II. realizează, în limita a 1-1,5 pagini o caracterizare de personaj. stabilirea, prin 2 argumente a tipului uman reprezentat de personaj; comentarea a 2 trăsături morale a personajului dat; interpretarea adecvată a unei atitudini a personajului dat; exprimarea viziunii proprii în raport cu una dintre idei; formularea unei concluzii proprii...; referința convingătoare la un personaj similar din alt text. Subiectul III. Redactarea unui anunț cu valorificarea datelor unei „legende” de viață, cu trei cerințe.</p>	<p><i>meditează</i> în text coerent de 4-5 rânduri asupra stării de spirit a euui liric; <i>analizează</i>, în spațiul dat, semnificația motivului... în raport cu acelaș motiv literar dintr-un alt text (numește textul și autorul); <i>explică</i>, în 2-3 enunțuri, în ce rezidă opoziția dintre imaginile sugerate de cele două adjective care determină un substantiv; <i>comentează</i>, într-un eseu de 10-12 rânduri, mesajul global al textului în raport cu o afirmație. Subiectul II. scrie, în limita a 1-1,5 pagini, un eseu pe tema: ... referindu-te la două texte din literatura română explicarea modului propriu de înțelegere a conceptului reper din eseu; descifrarea ideii/metaforei din citat și raportarea ei la experiența de cititor; reperarea motivată a două texte din literatura română potrivite temei; comentarea a două aspecte ale cunoașterii, relevante prin cărțile alese; ilustrarea adecvată a aspectelor comentate cu câte două idei/exemple convingătoare din cele două texte selectate; dezvoltarea motivată a unei idei din aserțiunea propusă; exprimarea opiniei proprii cu privire la actualitatea subiectului abordat. Subiectul III. Redactarea unui anunț cu valorificarea datelor unei „legende” de viață, cu 3 cerințe</p>
---	--

Ameliorarea situației se poate face pe două căi: a) excluderea unui item de la profilul umanist și racordarea complexității la oferta temporală; b) reducerea timpului cu 0,5 oră pentru realizarea testului de la profilul real. Credem că prima cale este mai rezonabilă.

Am aplicat testul la un grup de 5 elevi cu nivel de pregătire divers și l-au realizat integral doar 2 elevi dar la un nivel superficial. Ceilalți au realizat doar 75 de procente. Spațiu de realizare este suficient.

C) Fidelitatea testului. Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe competențe, în special Subiectul I și mult mai puțin Subiectul al II-lea. Structura itemilor oferă, în majoritatea cazurilor, oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe, mai puțin cei din Subiectul II, dar calitatea elaborării itemilor estompează manifestarea abilităților de a-și releva competențele: (Subiectul I, itemii 2 și 8; Redactarea anunțului din secvența a III-a certifică o manifestare slabă a competențelor de redactare a unui text de utilitate socială). Pentru asigurarea realizării itemilor în timpul acordat, s-ar fi cerut o redactare în scopul structurării clare în conformitate cu întrebările *Ce? Cât? Cum?* De exemplu, o posibilă redactare adecvată a itemului 2: **Alcătuiește câte un enunț pentru a ilustra sensul figurat al fiecărui dintre cele trei cuvinte: *părinte, hotar, poveste*.** Din aceleași considerente, verbul de comandă din Itemul 4, **Meditează, s-ar fi cerut să fie înlocuit cu Interpretează sau: Determină, prin două argumente relevante, starea de spirit a euului liric din textul propus.** De asemenea, a necesară și redactarea, în acest plan, a itemului 8.

Toate testele se caracterizează printr-o anumită consistență internă a itemilor, care relaționează între ei în cadrul Subiectelor I și II, la nivelul procesării textului de interpretat. Coerența pe verticală a itemilor necesită o restructurare. Astfel, în cazul **testelor de la profilul real**, se remarcă trecerea abruptă de la procesarea lexicului, nivel de suprafață al textului, la interpretarea nivelului de profunzime a subtextului, comentarea sugestiei simbolului, sarcină complexă, urmată de o alta ce vizează de asemenea limbajul poetic: figurile de stil. Itemul de legătură ar viza, în acest caz, explicarea semnificației motivului din text. Mult mai consistente sunt testele de la profilul umanist. Dar și în cazul acestora se cere o reordonare a itemilor. De exemplu, în testul din 2015, itemii s-ar articula semantic și după gradul de complexitate dacă s-ar reamplasa astfel: 1=1; 2=2; 3=5; 4=6; 5=4; 6=3; 7=7; 8=8. În cel din 2016: 5=3; 6=4; 4=6; 5=3... La fel și testul din 2017.

În general itemii vizează rezultatul așteptat, dar unii dintre ei necesită o formulare corectă din p. de v. logic și metodologic.

D. Validitatea testului. În general, testele surprind ceea ce presupune că trebuie să măsoare, dar în cazul concret al unor itemi aceste condiții sunt evazive. Privite în plan comparativ, sunt mai bine construite, în acest plan, testele de la profilul umanist. Am reliefat acest fapt și în exemplele prezentate mai sus. Referindu-ne la cele de la profilul real, am remarca inconsecvența itemilor 4, 5 și 6, Subiectul I, când, la nivel de conținut, se vizează domeniul investigat, dar, la nivel de construct formularea structurală și redactarea logică lasă de dorit. Și la nivel de concept, sarcina de comenta, într-un minieseu mesajul global, pune sub semnul întrebării transpunerea competenței de interpretare a textului din cauza inadecvării verbului de comandă **a comenta** în raport cu mesajul care vizează tema și ideea textului, identități ideatice care se cer mai întâi determinate, formulate în baza comentării secvențiale a figurilor de stil, a interpretării motivelor etc., iar, în final, apreciate. de asemenea, și competența de a redacta minieseu nu este vizată de Programă. Aceeași realitate este atestată și în cazul testelor de la profilul umanist, dată fiind clonarea lor fidelă. De aici și aproape că imposibilitatea de a ne pronunța asupra unei validități concurențiale.

Pentru evaluarea competențelor-cheie va trebui să existe o abordare nouă a construirii unor teste cu profund caracter transdisciplinar (cum sunt, de altfel și competențele-cheie) sau axate pe elemente reprezentative ale domeniilor de competențe-cheie și într-un mod subiacent, a unor conținuturi ofertante.

6. Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului. În testele de evaluare aceste 2 componente sunt rubricate pe linie orizontală, marcându-se relația directă între ele. În ce privește corelarea dintre nivelul de conținut și cel de accesibilitate, este nevoie de revenit și de perfectat procesul de standardizare. În acest plan, în testul de la **profilul real, 2015**, punctajul nu este calculat în toate cazurile obiectiv din p. d. v. metodologic. De exemplu: itemii 1, 2, 3 – Subiectul I; itemii 2, 4, 5, 6 p. cu neapărata rectificare: 1 p. pentru identificarea titlului operei = 1 p. pentru determinarea tangenței relevante + 2 p. pentru motivarea semnificației acestei referințe. În cazul itemului 4, ponderea cade pe comentarea sugestiei figurii de stil, iar cealaltă sarcină trebuie să fie colaterală, ajutătoare, de altfel, realizarea acestor două sarcini complicate în cadrul aceluiași item necesită schimbare de punctaj de felul: 4p. + 2p. sau 3 p. (1 p. – relaționarea logică cu alt simbol + 2 p. – argumentarea sugestiei determinate). Itemul 5 – punctajul care se pretează este 1 p.+ 1 p.+ 2 p. + 2 p. Pentru itemul 7 ponderea trebuie distribuită: 2 figuri de stil, un motiv – 1 p. și o stare relevantă – 1 p.; reperul trebuie redactat – 2 p.

Subiectul II: subitemul 1. – 5 p. Referitor la compartimentul Redactare, e necesar de elaborat un algoritm structural pertinent și foarte precis de punctare. Altfel, distribuirea punctajului este arbitrară și manipulatorie. Descifrarea punctajului nu este validă în cazul măsurării tuturor răspunsurilor. Baremul, în multe cazuri de acceptare a răspunsurilor, necesită discutarea în comun a profesorilor angajați în evaluare și acceptarea de comun acord a unor răspunsuri, ceea ce este un indicator al funcționalității sale parțiale, conținut (determinarea criteriilor de evaluare pentru fiecare categorie a răspunsului posibil, stabilirea corectă a punctajului pentru fiecare item, elaborarea răspunsurilor corecte și complete pentru componentele fiecărui item, în cazul itemilor subiectivi și a probelor cu un grad ridicat de originalitate), accesibilitatea (să permită citirea și procesarea rapidă a informației oferite, precum și definirea comportamentului obiectiv în aprecierea răspunsurilor).

În testul din sesiunea 2017, punctajul vizează un calcul obiectiv din p. d. v. metodologic pentru itemii 1, 2, 3. Sarcinile din itemii 4, 5, 6 se cer concretizate și distribuit altfel punctajul. De exemplu, itemul 6: 1 p. pentru identificarea titlului operei = 1p. pentru determinarea tangenței relevante + 2 p. pentru motivarea semnificației acestei referințe. În cazul itemului 4, ponderea cade pe comentarea sugestiei figurii de stil *lacrimă*, iar cealaltă sarcină trebuie să fie colaterală, ajutătoare..., ceea ce necesită schimbarea distribuirii punctajului: 4 p. + 2 p. (cel mai obiectiv de acordat, întrucât se cere un enunț de comentare a sugestiei contextuale plus un argument ce confirmă, prin alt exemplu relevant, sugestia identificată) sau 3 p.: 1 p. – relaționarea logică cu alt simbol + 2 p. argumentarea sugestiei determinate. Itemul 5 – punctajul care se pretează este 1p.+ 1p.+ 2p. +2p. Pentru itemul 7, subitemul 1, punctajul trebuie distribuit astfel: 2 p. pentru denumirea reperelor axiologice angajate (figuri de stil,motive); câte 2 p. pentru comentarea fiecăreia dintre ele; apoi așa precum este indicat în barem.

Subiectul II: subitemul 1. – 5 p.; poate fi 6 p. dar cu precizarea sarcinii: **Comentarea, prin exemplificare, a două....**; Subitemul 3 – precizarea în sarcină: identificarea – 1 p. + exemplificarea – 1 p. + comentarea – 1 p. a fiecărei trăsături.... Referitor la compartimentul Redactare, e necesar de elaborat un algoritm structural pertinent și foarte precis de punctare. Așa cum se prezintă acum este un mijloc de manipulare a unui prea mare punctaj care poate schimba nota nu numai cu un punct, dar și cu două puncte, ceea ce am identificat evident în evaluările testelor din sesiunile vizate.

De asemenea, și în Subiectul III, distribuirea obiectivă a punctajului pentru măsurarea realizării cerințelor ar fi: 5 p (2p.+ 1p. + 2 p.)+ 3 p. (câte 1p. pentru corectitudinea ortografică, punctuațională + stilistică). În total, avem același punctaj – 10 p. Așadar, descifrarea punctajului este parțial validă.

În cazul testelor de la profilul umanist, sesiunea 2015, constatăm inadvertențe de punctaj:

a) pentru realizarea sarcinii din itemul 2 se recomandă de acordat câte 2 puncte pentru fiecare enunț construit: 1 p., logica + 1 p. ilustrarea sensului figurat și în total – 6 p.;

b) pentru sarcina din itemul 4 este adecvat un punctaj de 5 unități: 1 p. pentru determinarea stării de spirit și câte 1 p. pentru enunțurile reflexive din fiecare 4 rânduri ale textului cu referire la sarcină = 4 p.;

c) pentru itemul 7 se cer 6 p. ceea ce ar măsura obiectiv fiecare parte de sarcină; 2 p. pentru identificarea celor două adjective și relevarea rolului lor ca determinative pentru substantivul munți; 2 p. pentru explicarea semnificației fiecăruia în sistemul de imagini; 2 p. pentru enunțul explicativ al relației de opoziție;

d) pentru itemul 8, cele 10 p. se cer departajate astfel: 4 p. pentru formulare mesajului cu referire la 2 repere textuale; 3 p. pentru relaționarea (1 p.) și formularea (2 p.) propriului punct de vedere; 3 p. – angajarea și dezvoltarea ideii;

e) Subiectul II: pentru subitemul 1 cele 2 p. se acordă pentru explicarea logică și pertinentă a propriului mod ce înțelege a conceptului și nu pentru ce se departajează în barem;

f) pentru sarcina din subitemul 2 se cer 4 p. nu 3: câte 2 p. pentru fiecare parte de sarcină care presupune formularea logică a enunțurilor interpretative;

g) pentru subitemul 3b se cer 6 p. – 2 p. pentru determinarea celor 2 aspecte și câte 2 p. pentru comentarea fiecărui aspect determinat;

h) pentru subitemul 4 se cer 3 p. – 1 p. pentru determinarea ideii din aserțiune și 2 p. pentru dezvoltarea acesteia.

Testul din 2016:

a) pentru realizarea sarcinii din itemul 2 se recomandă de acordat câte 2 puncte pentru fiecare enunț construit: 1 p. – logica + 1 p. ilustrarea sensului figurat și în total – 6 p.;

b) pentru sarcina din itemul 4 este adecvat un punctaj de 5 unități: 1 p. pentru determinarea stării de spirit și câte 1 p. pentru enunțurile reflexive din fiecare 4 rânduri ale textului cu referire la sarcină = 4 p.;

c) pentru itemul 8, cele 10 p. se cer departajate astfel: 4 p. pentru formularea mesajului cu referire la 2 repere textuale; 3 p. pentru relaționarea (1 p.) și formularea (2 p.) propriului punct de vedere; 3p. – angajarea și dezvoltarea ideii;

- d) Subiectul II: pentru subitemul 1 cele 2 p. se acordă pentru explicarea logică și pertinentă a conceptului;
- e) pentru subitemul 3b se cer 6 p. – 2 p. pentru determinarea celor 2 aspecte și câte 2p. pentru comentarea fiecărui aspect determinat;
- f) pentru subitemul 4 se cer 3 p. – 1 p. pentru determinarea ideii din aserțiune și 2 p. pentru dezvoltarea acesteia.

Testul din 2017: Punctajul nu este calculat în toate cazurile obiectiv din p. d. v. metodologic:

- a) pentru realizarea sarcinii din itemul 2 se recomandă de acordat câte 2 puncte pentru fiecare enunț construit: 1 p. – logica + 1 p. ilustrarea sensului figurat și în total – 6 p.;
- b) pentru sarcina din itemul 4 este adecvat un punctaj de 5 unități: 1 p. pentru determinarea stării de spirit și câte 1 p. pentru enunțurile reflexive din fiecare 4 rânduri ale textului cu referire la sarcină = 4 p.;
- c) pentru itemul 8, cele 10 p. se cer departajate astfel: 4 p. pentru formularea mesajului cu referire la 2 repere textuale; 3 p. pentru relaționarea (1 p.) și formularea (2 p.) propriului punct de vedere; 3 p. – angajarea și dezvoltarea ideii;
- d) Subiectul II: pentru subitemul 1 cele 2 p. se acordă pentru explicarea logică și pertinentă a conceptului;
- e) pentru subitemul 3b se cer 6 p. – 2 p. pentru determinarea celor 2 aspecte și câte 2 p. pentru comentarea fiecărui aspect determinat;
- f) pentru subitemul 4 se cer 3 p. – 1 p. pentru determinarea ideii din aserțiune și 2 p. pentru dezvoltarea acesteia;
- g) reieșind din cele constatate și recomandate, se impune concluzia că descifrarea punctajului, în majoritatea cazurilor nu este validă;
- h) baremul, în multe cazuri de acceptare a răspunsurilor, necesită discutarea în comun a profesorilor angajați în evaluare și acceptarea de comun acord a unor răspunsuri, ceea ce este un indicator al funcționalității sale parțiale și am demonstrat acest lucru pe exemplele concrete vizate mai sus.

7. Analiza schemei de convertire a punctajului în note: nu ne putem pronunța, nu dispunem de documentul în cauză.

Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor.

Concluziile concrete le-am redactat nemijlocit în raport cu fenomenele constatate.

În general, am menționa că se cere stringent de structurat, mai întâi, metodologia concretă a testului de bac intenționat, apoi construite toate instrumentele necesare pentru elaborarea și aplicarea și evaluarea testelor, instruiți experții și profesorii evaluatori în formatul câtorva echipe care să lucreze autonom sub egida unor experți internaționali.

Experți:

- ❖ ANGELA PRISĂCARU, consultant principal, MECC / profesor, grad didactic superior, IP LT „*Principesa Natalia Dadiani*”, mun. Chișinău;
- ❖ GRIGORE VASILACHE, profesor, grad didactic superior; director, IP LT „*Mircea Eliade*”, mun. Chișinău.

ARIA CURRICULARĂ MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE

RAPORT

privind evaluarea calității testelor de BAC la *Matematică*, profilul *real*,
sesiunile 2015, 2016, 2017

1. Introducere

Evaluarea testelor de BAC s-a realizat având ca obiective:

- *Determinarea nivelului de acordare între Testul docimologic – Programa de examen la matematică – Curriculumul școlar la matematică – Standardele de eficiență a învățării matematicii pentru profilul real;*
- *Evidențierea corelării testului propus la examenul de BAC la matematică cu finalitățile educaționale: competențele-cheie, competențele transdisciplinare, competențele specifice la matematică pentru profilul real;*
- *Corespunderea testului docimologic la matematică Matricei de specificații din Programa de examen;*
- *Respectarea cerințelor privind structurarea și designul testului;*
- *Respectarea cerințelor lingvistice și științifice la formularea itemilor incluși în teste;*
- *Determinarea nivelului de calitate și funcționalitate a Baremului de corectare și a Baremului de notare la testele propuse.*

2. Analiza generală a Programei de examen

Programa de examen este elaborată și structurată conform cerințelor din anul 2012. Examenele de BAC în anii 2015, 2016 și 2017 la Matematică au fost organizate și desfășurate în baza **Programei pentru examenul de bacalaureat, anul de studii 2012-2013**. O altă programă n-a fost elaborată.

Această **Programă de examen** e în acord cu Curriculumul la disciplina Matematică pentru liceu, profilul real și cu Standardele de eficiență a învățării disciplinei Matematică, profilul real.

Ținând cont de fenomenul *back wash* în evaluare Programa de examen **trebuie să fie elaborată** pentru fiecare an de studii.

Testele docimologice pentru examenele de BAC în anii 2015, 2016 și 2017 la Matematică au fost axate pe evaluarea cunoștințelor elevilor la următoarele domenii ale disciplinei Matematică: *Numere și operații cu numere, Elemente de logică matematică, Teoria mulțimilor și combinatorică, Algebră, Elemente de analiză matematică, Geometrie în plan și spațiu, Elemente de teoria probabilităților și statistică matematică*. Celelalte domenii, determinate de Standardele de eficiență a învățării Matematicii, în perioada 2014-2017 nu au fost evaluate.

Programa de examen nu conține Baremul de notare la testul docimologic propus.

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat

Testele docimologice propuse la examenele de BAC în sesiunile 2015, 2016 și 2017 la Matematică, profilul real, în ansamblu, corespund Programei de examen. Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă și cu conținuturile determinate de Programă pentru evaluare.

4. Explicitarea relației Matrice de specificație – test de bacalaureat

a) **Sesiunea 2015**. Matricea de specificații a testului nu corespunde Matricei de specificații din Programa pentru profilul real: în test sunt numai trei itemi la domeniul cognitiv *Cunoaștere și înțelegere* – în Matricea din program la acest domeniu cognitiv sunt indicați 4 itemi. Itemul 10 reprezintă o sarcină standard și nu se referă la domeniul cognitiv *Rezolvare de probleme, integrare*;

b) **Sesiunea 2016**. Matricea de specificații a testului nu corespunde Matricei de specificații din Programa pentru profilul real: la domeniul cognitiv *Rezolvare de probleme, integrare* în test sunt doar doi itemi, iar în Matricea din Programă sunt preconizați 4 itemi. Itemii propuși în test la domeniul cognitiv *Rezolvare de probleme, integrare* privind Domeniile *Algebră* și *Geometrie în plan și spațiu* includ sarcini standard și nu corespund acestui domeniu cognitiv;

c) **sesiunea 2017.** Matricea de specificații a testului nu corespunde Matricei de specificații din Programa pentru profilul real: la domeniul cognitiv *Rezolvare de probleme, integrare* în test sunt doi itemi, iar în Matricea din Programă sunt preconizați 4 itemi. Itemii propuși în test la domeniul cognitiv *Rezolvare de probleme, integrare* referitori Domeniilor disciplinei școlare Matematica *Geometria în plan și spațiu și Elemente de analiză matematică* includ sarcini standard și nu corespund acestui domeniu cognitiv.

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru profilul real

a) Sesiunea 2015.

Testul **nu e în acord** cu competențele specifice la disciplina Matematică – din cele 10 competențe specifice prin test sunt supuse evaluării doar competențele specifice 1, 2, 3 și 8, adică sunt acoperite doar 40% din competențele care trebuiau să fie formate.

Testul **nu conține** itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare.

Dintre Competențele-cheie/transversale în test se regăsesc doar competențele 1, 2, 4, 5 și, tangențial, competența 8, adică sunt acoperite circa 50% din numărul total de competențe-cheie.

Testul este structurat în conformitate cu cerințele clasice: itemii sunt unitari și prezentați în test pe domeniile cognitive. **Nu sunt propuși** itemi integrați, structurați pe sarcini în corelare cu domeniile disciplinei și domeniile cognitive supuse evaluării.

Structura testului **în mică măsură oferă** oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe.

Structura itemilor **nu** oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe, deoarece itemii nu sunt structurați și nu respectă conexiunile intra-, interdisciplinare și, în mică măsură (doar 8,3%), conexiunile cu viața cotidiană.

În ansamblu, itemii corespund întrebărilor Ce? Cât? Cum?.

Întrebarea la itemul 3 nu este corect formulată. Corect ar fi: „Scrieți în casetă valoarea numerică a volumului piramidei ABCDD1.”

Itemii, în mare măsură, sunt valizi la nivel de conținut și, în mică măsură, la nivel de concept. Itemii 3 și 10 măsoară aceeași structură matematică – *volumul*, iar itemii 1 și 2 – *compararea numerelor*, cerându-se în final același rezultat: propoziția obținută să fie adevărată”. Deci, este afectată diversitatea la nivel de construct.

Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată de către un elev foarte bine pregătit la matematică. Un elev de pregătire medie nu poate să-l realizeze în perioada alocată de timp.

Ținând cont de complexitatea sarcinilor din itemii propuși spre rezolvare, cei 12 itemi din test sunt suficienți pentru 3 ore astronomice. În funcție de nivelul de complexitate a itemilor numărul de itemi propuși în test poate fi mai mare în raport cu timpul alocat, pentru a măsura mai multe aspecte referitoare la formarea competențelor.

Itemii 9 și 12 sunt itemi cu un grad mic de realizare. Elevii au probleme la studiul elementelor de probabilități (cu atât mai mult că în manual nu sunt astfel de sarcini propuse spre rezolvare) și la rezolvarea problemelor cu parametru.

Testul este machetat adecvat. La itemul 14 e rezervat prea mult spațiu, iar la itemii 8 și 11 – spații insuficiente.

b) Sesiunea 2016.

Testul **nu e în acord** cu competențele specifice la disciplina Matematică – din cele 10 competențe specifice prin test sunt supuse evaluării doar competențele specifice 1, 2, 3 și 8, adică sunt acoperite doar 40% din competențele care trebuiau să fie formate.

Testul **nu conține** itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare.

Dintre Competențele-cheie/transversale în test se regăsesc doar competențele 1, 2, 4, 5 și, tangențial, competența 8, adică sunt acoperite circa 50% din numărul total de competențe-cheie.

Testul este structurat în conformitate cu cerințele clasice: itemii sunt unitari și prezentați în test pe domeniile cognitive. **Nu sunt propuși** itemi integrați, structurați pe sarcini în corelare cu domeniile disciplinei și domeniile cognitive supuse evaluării.

Structura testului **în mică măsură oferă** oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe.

Structura itemilor **nu** oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe, deoarece itemii nu sunt structurați și nu respectă conexiunile intra-, interdisciplinare și, în mică măsură (doar 8,3%), conexiunile cu viața cotidiană.

În ansamblu, itemii răspund corect la întrebările Ce? Cât? Cum?.

La itemul 2 după casetă ar trebui să fie indicată unitatea de măsură pentru aria respectivă: „, u.p.”

În test nu sunt itemi cu aspect dual a înțelegerii acestora. Mulți liceeni nu au conștientizat semnificația noțiunii „*dreapta suport a laturii trapezului*” și în rezultat n-au rezolvat itemul 7.

Itemii, în mare măsură, sunt valizi la nivel de conținut și, în mică măsură, la nivel de concept. Itemii 1 și 8 măsoară aceeași structură matematică – compararea numerelor, cerându-se în final același rezultat: „... propoziția obținută să fie adevărată”. Deci, este afectată diversitatea la nivel de construct.

Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată de către un elev foarte bine pregătit la matematică. Un elev de pregătire medie nu poate să-l realizeze în perioada alocată de timp.

Ținând cont de complexitatea sarcinilor din itemi cei 12 itemi din test sunt suficienți pentru 3 ore astronomice. În funcție de nivelul de complexitate a itemilor numărul de itemi propuși în test poate fi mai mare în raport cu timpul alocat, pentru a măsura mai multe aspecte referitoare la formarea competențelor.

Itemii 9 și 12 sunt itemi cu un grad mic de realizare. Elevii întâmpină dificultăți la studiul elementelor de probabilități și la rezolvarea problemelor cu parametru.

Testul este machetat adecvat. La itemul 11 este rezervat un spațiu insuficient.

c) Sesiunea 2017.

Testul **nu e în acord** cu competențele specifice la disciplina Matematica – din cele 10 competențe specifice prin test sunt supuse evaluării doar competențele specifice 1, 2, 3 și 8, adică sunt acoperite doar 40% din competențele care trebuiau să fie formate.

Testul **nu conține** itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare.

Dintre Competențele-cheie/transversale în test se regăsesc doar competențele 1, 2, 4, 5 și, tangențial, competența 8, adică sunt acoperite circa 50% din numărul total de competențe-cheie.

Testul este structurat în conformitate cu cerințele clasice: itemii sunt unitari și prezentați în test pe domeniile cognitive. **Nu sunt propuși** itemi integrați, structurați pe sarcini în corelare cu domeniile disciplinei și domeniile cognitive supuse evaluării.

Structura testului **în mică măsură oferă** oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe.

Structura itemilor **nu** oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe, deoarece itemii nu sunt structurați și nu respectă conexiunile intra-, interdisciplinare și, în mică măsură (doar 8,3%), conexiunile cu viața cotidiană.

În ansamblu, itemii răspund corect la întrebările Ce? Cât? Cum?.

În itemul 4 sintagma *Determinați* trebuie să fie înlocuită cu *Calculați*, deoarece în final efectuăm calcule și obținem rezultatul numeric. Similar în itemul 7 sintagma *Determinați* trebuie să fie înlocuită cu *Aflați* sau *Calculați*. În itemii din test sintagma *Determinați* este utilizată de 7 ori.

În test nu sunt itemi cu aspect dual a înțelegerii acestora.

Itemii, în mare măsură, sunt valizi la nivel de conținut și, în mică măsură, la nivel de concept. Itemii 1 și 2 măsoară același aspect, cerându-se în final același rezultat: „... propoziția obținută să fie adevărată”. Deci, este afectată diversitatea la nivel de construct.

Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată de către un elev foarte bine pregătit la matematică. Un elev de pregătire medie nu poate să-l realizeze în perioada alocată de timp.

Ținând cont de complexitatea sarcinilor din itemi cei 12 itemi din test sunt suficienți pentru 3 ore astronomice. În funcție de nivelul de complexitate a itemilor numărul de itemi propuși în test poate fi mai mare în raport cu timpul alocat, pentru a măsura mai multe aspecte referitoare la formarea competențelor.

Itemii 9 și 12 sunt itemi cu un grad mic de realizare. Elevii întâmpină dificultăți la studiul elementelor de probabilități și la rezolvarea ecuațiilor cu parametru.

Testul este machetat adecvat. În test sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor.

6. Analiza baremelor de corectare

a) Sesiunea 2015.

Baremul de corectare (evaluare) este structurat în acord cu cerințele stipulate în Programa de examen. Acordarea punctelor nu pentru toți itemii este adecvată. De exemplu pentru itemii 2, 4 și 5 se cere majorarea punctajelor cu câte 1 p.

Descifrarea punctajului în Barem nu este validă: la itemul 5 nu este clar pentru ce acordă 2 puncte la obținerea sistemului și 3 puncte pentru rezolvarea sistemului; similar la itemii 7 (pentru ce se acordă 2 puncte la sarcina 1 și tot 2 puncte la sarcina a treia?), 8, 9, 10 și 11. Nu se acordă puncte pentru obținerea răspunsului corect la majoritatea itemilor (90%).

Baremul de corectare (evaluare) nu este unul funcțional, deoarece există multe situații neclare în descifrarea punctelor acordate la multe dintre etapele de rezolvare a itemilor.

b) Sesiunea 2016.

Baremul de corectare (evaluare) este structurat conform structurii propuse în Programa de examen. Acordarea punctelor nu pentru toți itemii este adecvată. De exemplu pentru itemii 3 și 5 se cere majorarea punctajelor cu câte 1 p.

Descifrarea punctajului în Barem nu este validă: la itemul 9 nu este clar de ce se fixează doar 2 puncte pentru obținerea expresiei privind m și apoi 2 puncte pentru calculul probabilității; similar la itemul 10 (de ce se dau doar 2 puncte la sarcina 1?) (inclusiv pentru baremul propus la rubrica Observații!). Nu se acordă puncte pentru obținerea răspunsului corect la majoritatea itemilor (80%).

Baremul de corectare nu este unul funcțional, deoarece există multe situații neclare în descifrarea punctelor acordate la multe dintre etapele de rezolvare a itemilor.

c) Sesiunea 2017

Baremul de corectare (evaluare) este structurat conform structurii propuse în Programa de examen. Acordarea punctelor nu pentru toți itemii este adecvată. De exemplu pentru itemul 12 se cere majorarea punctajului cu 2 p.

Descifrarea punctajului în Barem nu este validă: în itemii 4, 5, 7, 8, 9 și 11 (inclusiv pentru baremul propus la itemul 4 în rubrica Observații!) nu este clară descifrarea celor 2 puncte acordate la pozițiile respective. Nu se acordă puncte pentru obținerea răspunsului corect la majoritatea itemilor (80%).

Baremul de corectare nu este unul funcțional, deoarece există multe situații neclare în descifrarea punctelor acordate la multe dintre etapele de rezolvare a itemilor.

7. Analiza Baremului de notare (schemei de convertire a punctajului în note)

Nu există o transparență privind Baremul de notare aplicat în cadrul evaluării testelor docimologice la toate sesiunile și la toate disciplinele. Tradiția din Republica Moldova, când baremul se elaborează și se modifică în funcție de rezultatele liceenilor, trebuie să fie exclusă din practică. Baremul trebuie să fie elaborat din start, concomitent cu Baremul de corectare, și să nu fie schimbat pe parcurs.

8. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi

La traducerea testelor au fost depistate inexactități, de exemplu, în 2016 – la itemul nr. 7, traducerea în limba rusă nu a fost explicită pentru elevi. În sesiunea 2017 – itemul nr. 11 a fost tradus în franceză printr-o întrebare ce diferă de întrebarea formulată în limba română (în varianta română „Determinați intervalele de monotonie ale funcției ...”, în varianta franceză „Determinați monotonia funcției ...”. Din discuțiile avute cu profesorii de matematică tragem concluzia că au mai fost depistate și alte inexactități în traducerea testelor la matematică, inclusiv la etapa de pretestare.

9. Concluzii generale și recomandări

Testele docimologice propuse la examenele de BAC la matematică, profilul real în sesiunile 2015, 2016 și 2017 sunt axate pe aspectul academic și evaluează, în fond, cunoștințele liceenilor la matematică. Ele doar în mică măsură corelează cu finalitățile educaționale preconizate pentru profilul real. Astfel de teste nu corespund paradigmei evaluării în bază de competențe. Este important să

conștientizăm că succesele finale ale elevilor sunt și dependente de ceea ce punem la evaluare: la evaluare trebuie să fie doar ceea ce a fost dat la predare-învățare.

Recomandăm:

1) Selectarea și instruirea adecvată a conectorilor de teste docimologice, inclusiv la matematică.

2) Includerea în grupurile de experți privind elaborarea testelor docimologice la disciplina supusă evaluării externe a persoanelor care cunosc prevederile curriculare la disciplină, a standardelor, a finalităților educaționale și a politicii educaționale a statului.

3) Structurarea testelor la matematică, în contextul evaluării nivelului de formare a competențelor liceenilor, nu pe itemi unitari, ci pe itemi fiecare dintre care conține cel puțin câte o sarcină pentru fiecare dintre domeniile cognitive incluse în Matricea de specificații, realizându-se prin itemi și sarcini conexiuni intra-, interdisciplinare și conexiuni cu viața cotidiană.

4) Respectarea de către conectorii de teste a rigorilor lingvistice privind formularea itemilor/sarcinilor propuse la evaluare.

5) Respectarea de către conectorii de teste a nivelului de complexitate și dificultate privind testele propuse la sesiunile suplimentare (De regulă, testele sunt mai dificile decât cele de la sesiunea de bază).

6)Elaborarea Programei de examen la disciplina supusă evaluării externe pentru fiecare an de studii în contextul eliminării fenomenului *back wash* din practica evaluării.

7) Excluderea din practică a tradiției din Republica Moldova, când baremul de notare se elaborează și se modifică în funcție de rezultatele liceenilor. Baremul de notare (convertirea punctelor în note) trebuie să fie elaborat din start, concomitent cu Baremul de corectare, și să nu se mai schimbe pe parcurs.

8) Includerea Baremului de notare (convertirea punctelor în note) în textul testului docimologic, pentru orientarea elevilor spre obținerea rezultatelor adecvate.

9) Respectarea rigorilor referitoare la traducerea corectă a testelor în alte limbi.

10) Realizarea în practică la nivel de sistem educațional a principiului *Învățăm nu pentru a evalua, ci evaluăm pentru a învăța*.

Experți:

- ❖ ION ACHIRI, dr., conf. univ., IȘE.
- ❖ VALENTINA CEAPA, consultant principal, MECC.

RAPORT
privind evaluarea calității testelor de BAC la *Matematică, profilul umanistic, arte, sport,*
tehnologic,
sesiunile 2015, 2016 și 2017

1. Introducere

Evaluarea testelor de BAC s-a realizat având ca obiective:

- *Determinarea nivelului de acordare între Testul docimologic – Programa de examen la matematică – Curriculumul școlar la matematică – Standardele de eficiență a învățării matematicii pentru profilul umanistic, arte, sport, tehnologic;*
- *Evidențierea corelării testului propus la examenul de BAC la matematică cu finalitățile educaționale: competențele-cheie, competențele transdisciplinare, competențele specifice la matematică pentru profilul umanistic, arte, sport, tehnologic;*
- *Corespunderea testului docimologic la matematică Matricei de specificații din Programa de examen;*
- *Respectarea cerințelor privind structurarea și designul testului;*
- *Respectarea cerințelor lingvistice și științifice la formularea itemilor incluși în teste;*
- *Determinarea nivelului de calitate și funcționalitate a Baremului de corectare și a Baremului de notare (convertirea punctelor în note) la testele propuse.*

2. Analiza generală a Programei de examen

Programa de examen este elaborată și structurată conform cerințelor din anul 2012. Examenul de BAC în anii 2015, 2016 și 2017 la Matematică au fost organizate și desfășurate în baza **Programei pentru examenul de bacalaureat, anul de studii 2012-2013**. O altă programă n-a fost elaborată.

Această **Programă de examen** e în acord cu Curriculumul la disciplina Matematică pentru liceu, profilul real și cu Standardele de eficiență a învățării disciplinei Matematica, profilul real.

Ținând cont de fenomenul *back wash* în evaluare Programa de examen **trebuie să fie elaborată** pentru fiecare an de studii.

Testele docimologice pentru examenul de BAC în anii 2015, 2016 și 2017 la Matematică au fost axate pe evaluarea cunoștințelor elevilor la următoarele domenii ale disciplinei Matematica: *Numere și operații cu numere, Elemente de logică matematică, Teoria mulțimilor și combinatorică, Algebră, Elemente de analiză matematică, Geometrie în plan și spațiu, Elemente de teoria probabilităților și statistică matematică*. Celelalte domenii, determinate de Standardele de eficiență a învățării Matematicii, în perioada 2014-2017 nu au fost evaluate.

Programa de examen nu conține Baremul de notare la testul docimologic propus.

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat

Testele docimologice propuse la examenul de BAC în sesiunile 2015, 2016 și 2017 la Matematică, *profilul umanistic, arte, sport, tehnologic*, în ansamblu, corespund Programei de examen. Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă și cu conținuturile determinate de Programă pentru evaluare.

4. Explicitarea relației Matrice de specificație – test de bacalaureat

a) Sesiunea 2015. Matricea de specificații a testului nu corespunde Matricei de specificații din Programă: în test sunt numai trei itemi la domeniul cognitiv *Cunoaștere și înțelegere* – în Matricea din program sunt indicați 4 itemi. Itemul 9 este un item pentru domeniul cognitiv *Rezolvare de probleme, integrare*, dar nu pentru domeniul *Aplicare*.

b) Sesiunea 2016. Matricea de specificații a testului nu corespunde Matricei de specificații din Programă: în test sunt numai trei itemi la domeniul cognitiv *Cunoaștere și înțelegere* – în Matricea din program sunt indicați 4 itemi. La domeniul cognitiv *Rezolvare de probleme, integrare* itemul 10 este un item cu sarcină standard și nu corespunde acestui domeniu. La *Algebră* ambii itemi (6 și 11) propuși în test sunt pentru domeniul cognitiv *Rezolvare de probleme, integrare*.

c) **Sesiunea 2017.** Matricea de specificații a testului nu corespunde Matricei de specificații din Programă: în test sunt numai trei itemi la domeniul cognitiv *Cunoaștere și înțelegere* – în Matricea din program sunt indicați 4 itemi. La domeniul cognitiv *Rezolvare de probleme, integrare* itemul 11 este un item cu sarcină standardă și nu corespunde acestui domeniu. La acest domeniu avem doar un item (12), care poate fi accepta ca item cu sarcină nonstandardă. Conform programei ar trebui să fie 3 astfel de itemi. La domeniul *Algebră* în test sunt propuși trei itemi, iar în Matricea din programă – 2 itemi.

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru profilul umanistic, arte, sport, tehnologic

d) Sesiunea 2015.

Testul **nu e în acord** cu competențele specifice la disciplina Matematică, profilul umanistic, arte, sport, tehnologic – din cele 10 competențe specifice prin test sunt supuse evaluării doar competențele specifice 1, 2, 3 și 4, adică sunt acoperite doar 40% din competențele care trebuiau să fie formate.

Testul **nu conține** itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare.

Testul este structurat în conformitate cu cerințele clasice: itemii sunt unitari și prezentați în test pe domeniile cognitive. **Nu sunt propuși** itemi integrați, structurați pe sarcini în corelare cu domeniile disciplinei și domeniile cognitive supuse evaluării.

Structura testului **în mică măsură oferă** oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe.

Structura itemilor **nu** oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe, deoarece itemii nu sunt structurați și nu respectă conexiunile intra-, interdisciplinare și, în mică măsură (doar circa 16%), conexiunile cu viața cotidiană.

Dintre Competențele-cheie/transversale în test se regăsesc doar competențele 1, 2, 4, 5 și tangențial competența 8, adică sunt acoperite circa 50% din numărul total de competențe-cheie. Structura testului **în mică măsură oferă** oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe.

În fond, itemii răspund corect la întrebările Ce? Cât? Cum?.

În itemul 4 sintagma *Determinați* trebuie să fie înlocuită cu *Calculați*, deoarece în final efectuăm calcule și obținem rezultatul numeric. Similar în itemul 5 sintagma *Determinați* trebuie să fie înlocuită cu *Aflați* sau *Calculați*. În itemii din test sintagma *Determinați* este utilizată de 8 ori.

În itemul 3 este aplicată notația pentru unghi, care nu este utilizată în Republica Moldova.

În itemul 9 nu este adecvată în aspect lingvistic propoziția: „*Cortul este confecționat din pânză pe suprafața laterală și pe bază*”.

În itemul 10 formularea ar trebui de modificat astfel: „Determinați mulțimea *A* prin enumerarea elementelor ei”. Nu este clar răspunsul la întrebarea *Cum?*

Itemii, în mare măsură, sunt valizi la nivel de conținut și, în mică măsură, la nivel de concept. Itemii 1 și 2 măsoară același aspect – *compararea numerelor*, cerându-se în final același rezultat: „... propoziția obținută să fie adevărată”; itemii 10 și 11 – măsoară același aspect – *rezolvarea ecuației*. Deci, este afectată diversitatea la nivel de construct.

Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată de către un elev foarte bine pregătit la matematică. Un elev de pregătire medie nu poate să-l realizeze în perioada alocată de timp.

Ținând cont de complexitatea sarcinilor din itemi cei 12 itemi din test sunt suficienți pentru 3 ore astronomice. În funcție de complexitatea itemilor numărul de itemi din test poate fi mai mare în raport cu timpul alocat, pentru a măsura mai multe aspecte referitoare la formarea competențelor.

Itemii 7, 8, 11 și 12 sunt itemi cu un grad mic de realizare.

Testul este machetat adecvat. În test sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor.

Testul **nu e în acord** cu competențele specifice la disciplina Matematică, profilul umanistic, arte, sport, tehnologic – din cele 10 competențe specifice prin test sunt supuse evaluării doar competențele specifice 1, 2, 3 și 4, adică sunt acoperite doar 40% din competențele care trebuiau să fie formate.

Testul **nu conține** itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare.

Dintre Competențele-cheie/transversale în test se regăsesc doar competențele 1, 2, 4, 5 și, tangențial, competența 8, adică sunt acoperite circa 50% din numărul total de competențe-cheie.

Testul este structurat în conformitate cu cerințele clasice: itemii sunt unitari și prezentați în test pe domeniile cognitive. **Nu sunt propuși** itemi integrați, structurați pe sarcini în corelare cu domeniile disciplinei și domeniile cognitive supuse evaluării.

Structura testului **în mică măsură oferă** oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe.

Structura itemilor **nu** oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe, deoarece itemii nu sunt structurați și nu respectă conexiunile intra-, interdisciplinare și, în mică măsură (doar circa 16%), conexiunile cu viața cotidiană.

În fond, itemii răspund corect la întrebările Ce? Cât? Cum?.

În itemul 4 sintagma *Determinați* trebuie să fie înlocuită cu *Calculați*, deoarece în final efectuăm calcule și obținem rezultatul numeric. Similar în itemul 5 sintagma *Determinați* trebuie să fie înlocuită cu *Aflați sau Calculați*. În itemii din test sintagma *Determinați* este utilizată de 5 ori.

În test nu sunt itemi cu aspect dual a înțelegerii acestora.

Itemii, în mare măsură, sunt valizi la nivel de conținut și, în mică măsură, la nivel de concept. Itemii 1 și 2 măsoară același aspect – *compararea numerelor*, cerându-se în final același rezultat: „... propoziția obținută să fie adevărată”; itemii 3 și 7 măsoară același aspect – *lungimea segmentului*; itemii 10 și 11 – măsoară același aspect – *rezolvarea ecuației*. Deci, este afectată diversitatea la nivel de construct.

Desenul propus la itemul 9 nu este unul adecvat condițiilor problemei.

Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată de către un elev foarte bine pregătit la matematică. Un elev de pregătire medie nu poate să-l realizeze în perioada alocată de timp.

Ținând cont de complexitatea sarcinilor din itemi cei 12 itemi din test sunt suficienți pentru 3 ore astronomice. În funcție de complexitatea itemilor numărul de itemi din test poate fi mai mare în raport cu timpul alocat, pentru a măsura mai multe aspecte referitoare la formarea competențelor.

Itemul 12 este un item cu un grad mic de realizare.

Testul este machetat adecvat. În test sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor

c) Sesiunea 2017.

Testul **nu e în acord** cu competențele specifice la disciplina Matematica, profilul umanistic, arte, sport, tehnologic – din cele 10 competențe specifice prin test sunt supuse evaluării doar competențele specifice 1, 2, 3 și 4, adică sunt acoperite doar 40% din competențele care trebuiau să fie formate.

Testul **nu conține** itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare. Dintre Competențele-cheie/transversale în test se regăsesc doar competențele 1, 2, 4, 5 și, tangențial, competența 8, adică sunt acoperite circa 50% din numărul total de competențe-cheie.

Testul este structurat în conformitate cu cerințele clasice: itemii sunt unitari și prezentați în test pe domeniile cognitive. **Nu sunt propuși** itemi integrați, structurați pe sarcini în corelare cu domeniile disciplinei și domeniile cognitive supuse evaluării.

Structura testului **în mică măsură oferă** oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe.

Structura itemilor **nu** oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe, deoarece itemii nu sunt structurați și nu respectă conexiunile intra-, interdisciplinare și, în mică măsură (doar circa 16%), conexiunile cu viața cotidiană.

Itemii răspund corect la întrebările Ce? Cât? Cum?.

În itemul 4 sintagma *Determinați* trebuie să fie înlocuită cu *Calculați*, deoarece în final efectuăm calcule și obținem rezultatul numeric. Similar în itemul 5 sintagma *Determinați* trebuie să fie înlocuită cu *Aflați sau Calculați*. În itemii din test sintagma *Determinați* este utilizată de 6 ori.

În test nu sunt itemi cu aspect dual a înțelegerii acestora.

Itemii, în mare măsură, sunt valizi la nivel de conținut și, în mică măsură, la nivel de concept. Itemii 1 și 2 măsoară același aspect, cerându-se în final același rezultat: „... propoziția obținută să fie adevărată”. Deci, este afectată diversitatea la nivel de construct.

Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată de către un elev foarte bine pregătit la matematică. Un elev de pregătire medie nu poate să-l realizeze în perioada alocată de timp.

Ținând cont de complexitatea sarcinilor din itemi cei 12 itemi din test sunt suficienți pentru 3 ore astronomice. În funcție de complexitatea itemilor numărul de itemi din test poate fi mai mare în raport cu timpul alocat, pentru a măsura mai multe aspecte referitoare la formarea competențelor.

Itemul 12 este un item cu un grad mic de realizare.

Testul este machetat adecvat. În test sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor.

6. Analiza baremelor de corectare

b) Sesiunea 2015.

Baremul de corectare (evaluare) este structurat conform structurii propuse în Programa de examen.

Rezolvarea itemilor 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 și 12 cere majorarea punctajelor cu câte 1 p.

Descifrarea punctajului în Barem nu este validă: în itemii 4, 10 și 11 nu e clar cum se descifrează cele 2 puncte fixate la pozițiile respective. Nu se acordă puncte pentru obținerea răspunsului corect la 50% dintre itemi.

Baremul de corectare nu este unul funcțional, deoarece există multe situații neclare în descifrarea punctelor acordate la multe dintre etapele de rezolvare a itemilor.

c) Sesiunea 2016.

Baremul de corectare (evaluare) este structurat conform structurii propuse în Programa de examen.

Rezolvarea itemilor 4, 5, 7, 8, 9 și 11 cere majorarea punctajelor cu câte 1 p.

Descifrarea punctajului în Barem nu este validă: în itemii 4, 10 și 11 nu e clar cum se descifrează cele 2 puncte fixate la pozițiile respective. Nu se acordă puncte pentru obținerea răspunsului corect la 50% dintre itemi.

Baremul de corectare nu este unul funcțional, deoarece există multe situații neclare în descifrarea punctelor acordate la multe dintre etapele de rezolvare a itemilor.

c) Sesiunea 2017

Baremul de corectare (evaluare) este structurat conform structurii recomandate în Programa de examen.

Rezolvarea itemilor 5, 6, 7, 8, 9, 10 și 11 cere majorarea punctajelor cu câte 1 p.

Descifrarea punctajului în Barem nu este validă: în itemii 4, 5, 6, 9 și 12 nu e clar cum se descifrează cele 2 puncte fixate la pozițiile respective. Nu se acordă puncte pentru obținerea răspunsului corect la majoritatea itemilor (70%).

Baremul de corectare nu este unul funcțional, deoarece există multe situații neclare în descifrarea punctelor acordate la multe dintre etapele de rezolvare a itemilor.

7. Analiza Baremului de notare (schemei de convertire a punctajului în note)

Nu există o transparență privind Baremul de notare aplicat în cadrul evaluării testelor docimologice la toate sesiunile și la toate disciplinele. Tradiția din Republica Moldova, când baremul se elaborează și se modifică în funcție de rezultatele liceenilor, trebuie să fie exclusă din practică. Baremul trebuie să fie elaborat din start, concomitent cu Baremul de corectare, și să nu fie schimbat pe parcurs.

8. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

Din discuțiile avute cu profesorii de matematică tragem concluzia că, totuși, au fost depistate unele inexactități în traducerea testelor la matematică, inclusiv la etapa de pretestare.

9. Concluzii generale și recomandări

Testele docimologice propuse la examenele de BAC la matematică, profilul umanistic, arte, sport, tehnologic în sesiunile 2015, 2016 și 2017 sunt axate pe aspectul academic și evaluează, în fond, cunoștințele liceenilor la matematică. Ele doar în mică măsură corelează cu finalitățile

educaționale preconizate pentru profilul umanistic, arte, sport, tehnologic. Astfel de teste nu corespund paradigmei evaluării în bază de competențe. Este important să conștientizăm că succesele finale ale elevilor sunt și dependente de ceea ce punem la evaluare: la evaluare trebuie să fie doar ceea ce a fost dat la predare-învățare.

Recomandăm:

1) Selectarea și instruirea adecvată a conectorilor de teste docimologice, inclusiv la matematică.

2) Includerea în grupurile de experți privind elaborarea testelor docimologice la disciplina supusă evaluării externe a persoanelor care cunosc prevederile curriculare la disciplină, a standardelor, a finalităților educaționale și a politicii educaționale a statului.

3) Structurarea testelor la matematică, în contextul evaluării nivelului de formare a competențelor liceenilor, nu pe itemi unitari, ci pe itemi fiecare dintre care conține cel puțin câte o sarcină pentru fiecare dintre domeniile cognitive incluse în Matricea de specificații, realizându-se prin itemi și sarcini conexiuni intra-, interdisciplinare și conexiuni cu viața cotidiană.

4) Respectarea de către conectorii de teste a rigorilor lingvistice privind formularea itemilor/sarcinilor propuse la evaluare.

5) Respectarea de către conectorii de teste a nivelului de complexitate și dificultate privind testele propuse la sesiunile suplimentare (De regulă, testele sunt mai dificile decât cele de la sesiunea de bază).

6) Elaborarea Programei de examen la disciplina supusă evaluării externe pentru fiecare an de studii în contextul eliminării fenomenului *back wash* din practica evaluării.

7) Excluderea din practică a tradiției din Republica Moldova, când baremul de notare se elaborează și se modifică în funcție de rezultatele liceenilor. Baremul de notare (convertirea punctelor în note) trebuie să fie elaborat din start, concomitent cu Baremul de corectare, și să nu se mai schimbe pe parcurs.

8) Includerea Baremului de notare (convertirea punctelor în note) în textul testului docimologic, pentru orientarea elevilor spre obținerea rezultatelor adecvate.

9) Respectarea rigorilor referitoare la traducerea corectă a testelor în alte limbi.

10) Axarea testelor, itemilor, sarcinilor propuse la profilurile **umanistic, arte, sport și tehnologic** nu pe fundamentele academice ale matematicii, ci pe fundamentele praxiologice a aplicării matematicii în diverse contexte și domenii.

11) Realizarea în practică la nivel de sistem educațional a principiului *Învățăm nu pentru a evalua, ci evaluăm pentru a învăța*.

Experți:

❖ ION ACHIRI, dr., conf. univ., IȘE.

❖ VALENTINA CEAPA, consultant principal, MECC.

RAPORT
privind evaluarea testelor de BAC la disciplina Fizică,
sesiunile 2015, 2016, 2017

1. Introducere

Evaluarea testelor de bacalaureat la disciplina școlară FIZICĂ are ca scop aprecierea valorii și meritului documentelor de evaluare ale achizițiilor absolvenților de liceu (profilurile real și umanist), din perspectiva dezvoltării acestora.

Evaluarea testelor la FIZICĂ a fost realizată pentru perioada 2015-2017 în baza unui sistem de nouă indicatori de evaluare, concretizați prin întrebări evaluative, stabiliți într-un algoritm de evaluare elaborat de către Institutul de Științe ale Educației.

Obiectiv principal: Realizarea unei analize multicriteriale a instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare la disciplina școlară FIZICĂ, la absolvirea liceului, pentru stabilirea unor recomandări de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța culturii evaluării și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative.

Materialele supuse evaluării au fost: Programa de examen, Testele examenului de BAC la Fizică aplicate în perioada 2015-2017, Baremele de corectare și Baremele de notare (schemele de convertire a punctajului acumulat în note).

Finalități stabilite:

- Diagnosticarea *stării de facto* a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova.

- Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța *evaluare–curriculum, instruire-evaluare, performanță – note și medii școlare, formarea cadrelor didactice – competențe evaluative.*

- Prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treapta liceală de învățământ.

- Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea Metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului, inclusiv, la disciplina școlară FIZICĂ.

2. Analiza generală a Programei de examen la FIZICĂ: în raport cu specificul fiecărui profil de evaluare; standarde de eficiență a învățării – Programă de examen; curriculum – Programă de examen; cuprinderea instrumentelor pe baza cărora vor fi construite testele (competențe evaluate, standarde de evaluare, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații, modele de teste, bareme de corectare și de notare etc.).

Programa de examen a fost elaborată în anul 2013, în conformitate cu *Concepția de predare-învățare-evaluare a fizicii*, cu prevederile *Curriculumului modernizat al disciplinei Fizică, Astronomie (ed. 2010)* și cu *Metodologia de organizare și desfășurare a examenelor de bacalaureat, anul școlar 2012-2013*. Modificări ulterioare, completări până la momentul actual nu au fost realizate. Programa prezintă un document reglator și normativ menit să asigure desfășurarea corectă și eficientă a examenului de bacalaureat la Fizică (profilurile real și umanist).

În Programă sunt expuse competențele transdisciplinare pentru treapta liceală, competențele specifice disciplinei Fizica, sub-competențele stabilite pe domenii de conținut și profiluri, obiectivele de evaluare.

Conform Programei, testul va conține itemi din domeniile:

- Mecanică
- Termodinamică și fizică moleculară
- Electrodinamică
- Optică geometrică
- Fizică modernă.

Pentru elaborarea testului de examen în programă au fost incluse matricea de specificații (pentru profil real și umanist), modele de itemi și de teste cu bareme de evaluare.

Constatări:

- În urma analizei Programei de examen la Fizică s-a constatat că aceasta conține preponderent domeniile studiate în clasele liceale, iar domeniul *Optică geometrică* se studiază doar în gimnaziu; suplimentar, în conținuturile pentru evaluare (cap. 6), au fost incluse și unități de conținut din *Mecanica Fluidelor* (în baza prevederilor curriculumului la fizică pentru învățământul gimnazial).

Concluzii:

- Pe parcursul implementării a fost discutată ideea, conform căreia în programa de examen și teste să fie incluse doar domeniile studiate în liceu (dar această decizie nu a fost confirmată prin careva act). Totodată, în urma discuțiilor cu cadrele didactice, s-a ajuns la concluzia că domeniile, unitățile de conținut și subcompetențele propuse în Programă pentru evaluare sunt într-un volum prea mare; unele, fiind teoretizate și având valoare minoră, pot fi excluse.

- În Matricea de specificații s-au constatat unele neclarități în calculul numărului de itemi, distribuția procentajului acestora pe domenii de conținut și domenii cognitive.

Recomandări:

1. *De revizuit domeniile, unitățile de conținut și subcompetențele propuse pentru evaluare din perspectiva descongestionării (sunt într-un volum prea mare); unele, spre ex., teoretizate, cu valoare minoră, pot fi excluse; de pus accentul pe cele care contribuie la formarea competențelor necesare pentru viață și sănătate, activitatea cotidiană.*

2. *De revăzut Matricea de specificații; de stabilit condiții unice pentru toate disciplinele de examen.*

3. *De stabilit și de inclus în Programă lista unităților de conținut (doar acestea se vor regăsi în testele de examen).*

4. *De inclus în programă recomandări clare privind cerințele față de elaborarea unui test, item (inclusiv, structura, succesiunea itemilor conform creșterii gradului de dificultate, calculul punctajului de evaluare și prezentarea acestora în baremul de corectare).*

3. **Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.**

- *Toate testele de la examenul de BAC la Fizică din perioada 2015-2017 sunt raportate parțial la componentele Programei de examen., la selectarea itemilor autorii au ținut cont preponderent, doar de unitățile de conținut, modelele de teste și baremele de corectare. Nu s-au luat în calcul selectarea rațională a sub-competențelor, distribuția rațională a itemilor pe domenii, obiectivele de evaluare, Matricea de specificații.*

4. **Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil.**

- *Toate testele de la examenul de BAC la Fizică (ambele profiluri), din perioada 2015-2017 nu corespund structurii Matricei de specificații din Programă. Analiza structurii testelor demonstrează că la elaborarea testelor nu s-a ținut cont de careva matrice de specificații.*

5. **Analiza calităților testelor** de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat.

Sesiunea 2015, profil real:

5. **Obiectivitatea testului:** caracterul explicit și claritatea itemilor.

Itemii incluși în test au un caracter explicit și clar.

6. **Aplicabilitatea testului:** adecvarea itemilor la conținuturile vizate, la volum, la spațiul de realizare, la timpul și la resursele materiale necesare aplicării testului respectiv.

Testul este de nivel de dificultate mediu.

Este realizabil în timp (180 min).

La selectarea itemilor autorii au ținut cont preponderent, doar de unitățile de conținut, dar nu și de ponderea acestora în timpul de instruire, conform prevederilor curriculare.

Constatări:

1. Din 9 itemi tematici (nr. 4-12), 5 sunt din domeniul *Electrodinamică*, 1 – *Mecanică*, 1 – *Termodinamică și fizică moleculară*, 1 – *Electrodinamică + Mecanică*, 1 – *Fizică modernă*, ce nu corespunde repartizării temelor curriculare pe unități de timp.

2. În itemul 12, spațiul pentru construcția graficului pe hârtie milimetrică este prea mic, calitatea imaginii nu este prea bună.

7. **Fidelitatea testului:** consistența internă și omogenitatea testului, măsura în care toți itemii relaționează între ei, iar fiecare item relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării;

Structura generală a testului este acceptabilă.

Totodată, nu s-a ținut cont de succesiunea itemilor conform creșterii gradului de dificultate.

Constatări:

1. Cele trei compartimente ale testului ar fi rațional să conțină itemi în ordinea creșterii gradului de dificultate (I – nivel minim și mediu, II – nivel minim și mediu, III – nivel mediu și avansat). Ex.: În comp. II nu se conține nici un item de nivel minim (poate, parțial – nr.4), astfel de sarcini pot fi incluse în itemii 5, 7, 8; itemul 8b) este mai complicat decât itemul 11 din compartimentul III.

2. Itemii 7 și 8 nu sunt îndeajuns structurați (ar putea să conțină sarcini independente, pentru a nu influența răspunsul ulterior al respondentului; sau cel puțin, sarcinile să fie aranjate în ordinea operaționalizării etapelor de rezolvare).

3. Unii itemi au valoare nesemnificativă pentru un test de BAC, din punct de vedere a importanței practice (ex.: nr. 1a), 2a), 6).

4. Itemul 12 nu măsoară cunoașterea de către candidat a descrierii abilităților experimentale formate (sarcinile sunt doar la nivel de prelucrare a datelor).

8. **Validitatea testului:** testul surprinde sau nu ceea ce presupune că trebuie să măsoare – la nivel de conținut (dacă testul reflectă măsura în care itemii acestuia evaluează fenomenul, trăsătura, domeniul investigat); la nivel de construct (structură și design) – de concept (cât de bine e transpus în test o competență, o caracteristică etc.). Validitatea concurențială – compararea celor 3 teste între ele, pe profiluri (sesiunea 2015, 2016, 2017).

- În mare parte itemii din test măsoară la nivel de conținut fenomenele, domeniile investigate.

- La nivel de construct (structură și design), corespunde, cu excepția itemului 12, în care spațiul pentru construcția graficului pe hârtie milimetrică este prea mic, calitatea imaginii nu este prea bună.

- La nivel de concept, itemii măsoară caracteristicile solicitate, transpunerea acestora în competențe, dar s-a constatat că unii itemi măsoară preponderent competențe matematice și mai puțin specifice fizicii (ex.: în itemul 8 se acordă 4 puncte pentru fizică și 5 puncte pentru matematică; în itemul 12b – 2 puncte pentru fizică și 3 puncte pentru matematică).

De asemenea, se solicită de a lua în considerație recomandările făcute mai sus cu privire la fidelitatea testului (în mod deosebit, itemul 12), din punct de vedere a formării competențelor pentru viață.

Sesiunea 2015, profil umanist:

A) **Obiectivitatea testului:** caracterul explicit și claritatea itemilor;

Itemii incluși în test au un caracter explicit și clar.

B) **Aplicabilitatea testului:** adecvarea itemilor la conținuturile vizate, la volum, la spațiul de realizare, la timpul și la resursele materiale necesare aplicării testului respectiv.

Testul este de nivel de dificultate mediu (cu excepția itemilor 8 și 9, pe care îi considerăm de un nivel avansat, cu orientare spre profilul real).

Este mai greu de realizat în timpul rezervat (180 min).

La selectarea itemilor autorii au ținut cont, preponderent, doar de unitățile de conținut, dar nu și de ponderea acestora în timpul de instruire, conform prevederilor curriculare.

Constatări:

Din 8 itemi tematici (nr. 5-12), 3 sunt din domeniul *Electrodinamică*, 1 – *Mecanică*, 1 – *Termodinamică și fizică moleculară*, 1 – *Electrodinamică + Mecanică*, 1 – *Fizică modernă*, 1 – *Mecanica Fluidelor (gimnaziu)*, ce nu corespunde repartizării temelor curriculare pe unități de timp.

C) **Fidelitatea testului:** consistența internă și omogenitatea testului, măsura în care toți itemii relaționează între ei, iar fiecare item relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării.

Structura testului este diferită de cea de la profilul real.

Totodată, nu s-a ținut cont de succesiunea itemilor conform creșterii gradului de dificultate.

Constatări:

1. *Cele trei compartimente ale testului ar fi rațional să conțină itemi în ordinea creșterii gradului de dificultate (I – nivel minim și mediu (itemii 1-4), II – nivel minim și mediu (itemii 5-10), III – nivel mediu și avansat (itemii 11-12)). Ex.: În comp. II nu se conține nici un item de nivel minim (poate, parțial – nr.5 și 9a)), astfel de sarcini pot fi incluse în itemii 6, 8, 9, 10; itemul 9b) este mai complicat decât itemii 10 și 11.*

2. *Itemii 8, 9 și 10 nu sunt îndeajuns structurați (ar putea să conțină sarcini independente sau măcar în ordinea operaționalizării etapelor de rezolvare, de la simplu spre compus).*

3. *Itemul 12 verifică cunoștințele la nivelul curriculumului pentru gimnaziu.*

D) **Validitatea testului:** testul surprinde sau nu ceea ce presupune că trebuie să măsoare – la nivel de conținut (dacă testul reflectă măsura în care itemii acestuia evaluează fenomenul, trăsătura, domeniul investigat); la nivel de construct (structură și design) – de concept (cât de bine e transpus în test o competență, o caracteristică etc.). Validitatea concurențială – compararea celor 3 teste între ele, pe profiluri (sesiunea 2015, 2016, 2017).

- În mare parte itemii din test măsoară la nivel de conținut fenomenele, domeniile investigate.

- La nivel de construct (structură și design), corespunde, cerințelor.

- La nivel de concept, itemii măsoară caracteristicile solicitate, transpunerea acestora în competențe, dar se solicită de a lua în considerație în aceste situații recomandările făcute mai sus cu privire la fidelitatea testului (în mod deosebit, itemul 12), din punct de vedere a formării competențelor practice pentru viață.

Sesiunea 2016, profil real:

A) **Obiectivitatea testului:** caracterul explicit și claritatea itemilor.

Itemii incluși în test au un caracter explicit și clar.

B) **Aplicabilitatea testului:** adecvarea itemilor la conținuturile vizate, la volum, la spațiul de realizare, la timpul și la resursele materiale necesare aplicării testului respectiv.

Testul este de nivel de dificultate mediu.

Este realizabil în timp (180 min).

La selectarea itemilor autorii au ținut cont preponderent, doar de unitățile de conținut, dar nu și de ponderea acestora în timpul de instruire, conform prevederilor curriculare.

*Constatări: Din 9 itemi tematici (nr. 4-12), 4 sunt din domeniul *Electrodinamică*, 2 – *Mecanică*, 1 – *Termodinamică și Fizică moleculară*, 1 – *Electrodinamică + Mecanică*, 1 – *Electrodinamică + Termodinamică*, 0 – *Fizică modernă*, ceea ce nu corespunde repartizării temelor curriculare pe unități de timp.*

C) **Fidelitatea testului:** consistența internă și omogenitatea testului, măsura în care toți itemii relaționează între ei, iar fiecare item relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării.

Structura generală testului este acceptabilă.

Totodată, nu s-a ținut cont de succesiunea itemilor conform creșterii gradului de dificultate.

Constatări:

- Itemul 1a) este de nivel avansat; Itemii 7 și 8 nu sunt îndeajuns structurați (ar putea să conțină sarcini independente sau măcar în ordinea operaționalizării etapelor de rezolvare).

- Itemul 12 nu măsoară cunoașterea de către candidat a descrierii abilităților experimentale formate.

D) **Validitatea testului:** testul surprinde sau nu ceea ce presupune că trebuie să măsoare – la nivel de conținut (dacă testul reflectă măsura în care itemii acestuia evaluează fenomenul, trăsătura, domeniul investigat); la nivel de construct (structură și design) – de concept (cât de bine e transpus în test o competență, o caracteristică etc.). Validitatea concurențială – compararea celor 3 teste între ele, pe profiluri (sesiunea 2015, 2016, 2017).

- În mare parte itemii din test măsoară la nivel de conținut fenomenele, domeniile investigate.

- La nivel de construct (structură și design), corespunde cerințelor.

- La nivel de concept, la măsurarea caracteristicilor solicitate, transpunerea acestora în competențe, s-a constatat că unii itemi măsoară preponderent competențe matematice și mai puțin specifice fizicii (ex.: în itemul 5 se acordă 1 punct pentru fizică și 3 puncte pentru matematică).

De asemenea, se solicită de a lua în considerație recomandările făcute mai sus cu privire la fidelitatea testului (în mod deosebit, itemul 12), din punctul de vedere al formării competențelor pentru viață.

Sesiunea 2016, profil umanist:

A) **Obiectivitatea testului:** caracterul explicit și claritatea itemilor.

Itemii incluși în test au un caracter explicit și clar.

B) **Aplicabilitatea testului:** adecvarea itemilor la conținuturile vizate, la volum, la spațiul de realizare, la timpul și la resursele materiale necesare aplicării testului respectiv.

Testul este de nivel de dificultate mediu (cu excepția itemilor 8 și 9, pe care îl considerăm de un nivel avansat, cu orientare spre profilul real, sunt similari itemilor 7 și 8, pr. real).

Este mai greu de realizat în timpul rezervat (180 min).

Ca și la testele anterioare, la selectarea itemilor autorii au ținut cont preponderent, doar de unitățile de conținut, dar nu și de ponderea acestora în timpul de instruire, conform prevederilor curriculare.

Constatări: Din 8 itemi tematici (nr. 5-12), 3 sunt din domeniul Mecanică, 2 – din Termodinamică și Fizică moleculară, 2 – Fizică modernă, 1 – Electrodinamică, ce nu corespunde repartizării temelor curriculare pe unități de timp.

C) **Fidelitatea testului:** consistența internă și omogenitatea testului, măsura în care toți itemii relaționează între ei, iar fiecare item relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării;

Structura testului este aceeași, ca și la testul pentru profilul umanist, sesiunea 2015.

Totodată, nu s-a ținut cont de succesiunea itemilor conform creșterii gradului de dificultate.

Constatări:

- La distribuția itemilor pe compartimente se propun aceleași recomandări ca și în testul pentru profilul umanist din 2015. Ex.: În comp. II în itemi ar fi necesare sarcini cu pornire de la nivel minim.

- Itemii 8, 9 și 10 nu sunt îndeajuns structurați.

- Itemul 12 verifică cunoștințele la nivel de cercetare și ar fi recomandabil, mai degrabă, pentru profilul real, completându-l cu sarcini ce descriu și cunoașterea abilităților experimentale formate.

D) **Validitatea testului:** testul surprinde sau nu ceea ce presupune că trebuie să măsoare – la nivel de conținut (dacă testul reflectă măsura în care itemii acestuia evaluează fenomenul, trăsătura, domeniul investigat); la nivel de construct (structură și design) – de concept (cât de bine e transpus în test o competență, o caracteristică etc.). Validitatea concurențială – compararea celor 3 teste între ele, pe profiluri (sesiunea 2015, 2016, 2017).

- La nivel de conținut itemii din test măsoară fenomenele, domeniile investigate.

- La nivel de construct (structură și design), corespunde, cu excepția itemului 12, în care spațiul pentru completarea tabelului, construcția graficului pe hârtie milimetrică este prea mic, s-a comis o greșală de tipar, întrebările 2 și 3 fiind notate cu aceeași litera b).

- La nivel de concept, la măsurarea caracteristicilor solicitate, transpunerea acestora în competențe, s-a constatat că unii itemi măsoară preponderent competențe matematice și mai puțin specifice fizicii (ex.: în itemul 6 se acordă 1 punct pentru fizică și 3 puncte pentru matematică).

- Se solicită de a lua în considerație recomandările făcute mai sus cu privire la fidelitatea testului (în mod deosebit, itemul 12), din punctul de vedere al formării competențelor pentru viață. În general itemul 12 nu este atractiv și motivat pentru profilul umanist.

Sesiunea 2017, profil real:

A) **Obiectivitatea testului:** caracterul explicit și claritatea itemilor.

Testul conține câteva lacune cu privire la caracterul explicit și claritatea itemilor (atât la nivel gramatical, cât și științific):

1. Scrierea întortocheată a condițiilor problemelor.

Exemplul 1 (itemul 7 b): „Neglijând frecarea dintre corp și planul înclinat reprezentați pe un desen proiecțiile forțelor ce acționează pe direcția mișcării și scrieți expresia legii a doua a lui Newton în proiecții pe această direcție până și după ruperea firului”. Într-o singură propoziție se conțin 3 sarcini, pe care elevii pot să nu le observe pe toate; de aceea întrebările trebuie să fie formulate clar și separat.

Exemplul 2: Itemul 9 are formulare neclară și insuficiență de date (din cauza că nu este clară acțiunea-reacțiunea în sistemul Gimnast-Trambulină la deformare în câmp gravitațional).

2. Prezența problemelor cu cerințe, care nu pot fi realizate sau probleme cu insuficiență de date.

Exemplu: „Calculați valoarea tensiunii mecanice din fir înainte de ruperea lui” (itemul 7 c)). Tensiunea mecanică (σ) nu poate fi calculată din cauza că nu e cunoscută aria secțiunii transversale a firului. Totodată, în barem autorii indică calcularea altei mărimi (forța de tensiune, T).

3. Utilizarea în test a terminologiei, care diferă de cea din manual. Exemplu: „întrerupător cu două poziții” (itemul 12) în loc de „comutator” (Manualul de Fizică pentru clasa a XI-a).

B) **Aplicabilitatea testului:** adecvarea itemilor la conținuturile vizate, la volumul, la spațiul de realizare, la timpul și la resursele materiale necesare aplicării testului respectiv.

- La selectarea itemilor autorii au ținut cont preponderent, doar de unitățile de conținut, dar nu și de ponderea acestora în timpul de instruire, conform prevederilor curriculare.

- Din 9 itemi tematici (nr. 4-12), 3 sunt din domeniul Electrodinamică, 3 – Mecanică, 1 – Termodinamică și Fizică moleculară, 1 – Electrodinamică + Termodinamică, 1 – Fizică modernă.

- Din cauza inexactităților de formulare și de conținut testul a devenit de un nivel de dificultate sporit.

- Nu poate fi apreciat timpul real de rezolvare (blocaj pentru elevii care cunosc fizica, din cauza deficiențelor de formulare și insuficiență de date, la rezolvare a itemilor 7 și 9).

C) **Fidelitatea testului:** consistența internă și omogenitatea testului, măsura în care toți itemii relaționează între ei, iar fiecare item relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării;

- În test persistă situația că nu s-a ținut cont de succesiunea itemilor conform creșterii gradului de dificultate. În mare parte, itemii în compartimentele II și III nu diferă după gradul de dificultate (excepție, itemul 9).

D) **Validitatea testului:** testul surprinde sau nu ceea ce presupune că trebuie să măsoare – la nivel de conținut (dacă testul reflectă măsura în care itemii acestuia evaluează fenomenul, trăsătura, domeniul investigat); la nivel de construct (structură și design) – de concept (cât de bine e transpus în test o competență, o caracteristică etc.). Validitatea concurențială – compararea celor 3 teste între ele, pe profiluri (sesiunea 2015, 2016, 2017).

- În mare parte itemii din test măsoară la nivel de conținut fenomenele, domeniile investigate (cu excepția celor menționate în p. A).

- La nivel de construct (structură și design), corespunde.

- La nivel de concept, itemii măsoară caracteristicile solicitate, transpunerea acestora în competențe, (cu excepția celor menționate în p. A și B).

- Inexactitățile comise în formularea itemilor vizați mai sus au influențat asupra validității testului.

Sesiunea 2017, profil umanist:

A) **Obiectivitatea testului:** caracterul explicit și claritatea itemilor.

În mare parte, itemii incluși în test au un caracter explicit și clar, (excepție, itemul 8): Se menționează neglijarea forței de rezistență a aerului, și nu se menționează neglijarea masei pilonului, tipul ciocnirii.

B) **Aplicabilitatea testului:** adecvarea itemilor la conținuturile vizate, la volum, la spațiul de realizare, la timpul și la resursele materiale necesare aplicării testului respectiv.

- Testul este de nivel de dificultate sporit (itemii 8, 9, 11, 12 – ar fi orientați pentru profil real).

- Nu poate fi apreciat timpul real de rezolvare (din cauza deficiențelor de rezolvare a itemului 8).

La selectarea itemilor autorii au ținut cont preponderent, doar de unitățile de conținut, dar nu și de ponderea acestora în timpul de instruire, conform prevederilor curriculare.

Din 8 itemi tematici (nr. 4-12), 3 sunt din domeniul Electrodinamică, 3 – Mecanică, 1 – Termodinamică și Fizică moleculară, 1 – Fizică modernă.

Itemul 12 nu este de tip standard, dar cu elemente de creație, la nivel olimpic.

C) **Fidelitatea testului:** consistența internă și omogenitatea testului, măsura în care toți itemii relaționează între ei, iar fiecare item relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării.

- Testul nu este omogen. La elaborare nu s-a ținut cont de succesiunea itemilor conform creșterii gradului de dificultate.

- În mare parte, itemii în compartimentele II și III nu diferă după gradul de dificultate (nu conțin sarcini de nivel minim, mai puțin mediu. Unii nu sunt îndeajuns structurați (ar putea să conțin sarcini independente sau măcar în ordinea operaționalizării etapelor de rezolvare).

D) **Validitatea testului:** testul surprinde sau nu ceea ce presupune că trebuie să măsoare – la nivel de conținut (dacă testul reflectă măsura în care itemii acestuia evaluează fenomenul, trăsătura, domeniul investigat); la nivel de construct (structură și design) – de concept (cât de bine e transpus în test o competență, o caracteristică etc.). Validitatea concurențială – compararea celor 3 teste între ele, pe profiluri (sesiunea 2015, 2016, 2017).

- În mare parte itemii 1-4 din test măsoară la nivel de conținut fenomenele, domeniile investigate la nivelul profilului umanist, iar cei din compartimentele II și III nu diferă în mare parte de cei de la profilul real.

- La nivel de construct (structură și design), corespunde.

- La nivel de concept, itemii măsoară caracteristicile solicitate, transpunerea acestora în competențe, (cu excepția celor menționate în p. A și B).

- Asupra validității testului au influențat selectarea nereușită și inexactitățile comise în formularea itemilor vizați mai sus.

Compararea celor 3 teste între ele:

- Cele trei teste pentru fiecare profil nu diferă esențial după structură în cele trei sesiuni;

- În mare parte în toate trei au fost sesizate aceleași constatări și recomandările respective.

- Totuși, calitatea testelor din sesiunea 2017 este la un nivel mai scăzut față de cele din anii precedenți.

6. **Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului** în examene ca 2 componente indispensabile ale testului aplicat: structură (rubricile și relația directă între ele), conținut (determinarea criteriilor de evaluare pentru fiecare categorie a răspunsului posibil, stabilirea corectă a punctajului pentru fiecare item, elaborarea răspunsurilor corecte și complete pentru componentele fiecărui item, în cazul itemilor subiectivi și a probelor cu un grad ridicat de originalitate), accesibilitatea (să permită citirea și procesarea rapidă a informației oferite, precum și definirea comportamentului obiectiv în aprecierea răspunsurilor).

- Structura baremului de corectare a testelor la examenul de BAC la fizică este una reușită și unică pentru toate testele la ambele profiluri; în cele trei sesiuni nu au suportat modificări. În baremele testelor evaluate a fost stabilit, în mare parte punctajul corect pentru fiecare item, elaborate răspunsurile corecte pentru componentele fiecărui item.

Totuși, s-au constatat și unele lacune:

- În prezentarea răspunsurilor în barem la unii itemi nu au fost luate în considerație unele etape de rezolvare (nefiind punctate corespunzător). Ex.: itemii 8,12 (real, 2015), 12 (umanist, 2015), itemii 7,9 (real, 2016), itemii 8, 9 (umanist, 2016), 12 (real și umanist, 2016),

- Respectiv se recomandă recalcularea punctajului de evaluare și prezentarea acestora în baremul de corectare (pentru itemii vizați mai sus); o atenție deosebită se va acorda itemului 12.

- În „itemul 7 c (real, 2017), în barem autorii indică calcularea altei mărimi (forța de tensiune, T) decât cea indicată în test – Tensiunea mecanică (σ).

- Unele probleme necesită construcția unui desen schematic care trebuie inclus în barem și evaluat (ex.: itemul 9, real, 2017).

7. Analiza schemei de convertire a punctajului în note: derivă din calitățile testului sau e definitivată după ce un număr semnificativ de lucrări au fost corectate (aproximativ 20% din numărul total), acordarea aceleași note tuturor răspunsurilor încadrate în aceeași categorie, asigură sau nu rigurozitatea corectării, favorizează aprecierea obiectivă.

Analiza schemei de convertire a punctajului în note a putut fi realizată doar în baza celei de la sesiunea 2017; la cele din 2015-2016 nu am avut acces. Nu am putut stabili dacă în acest instrument de evaluare s-au produs modificări pe parcursul celor trei sesiuni.

Conform acestei scheme, punctajul maxim acordat la realizarea testelor de examen este diferit la diferite discipline de examen și profiluri, dar convertirea în note a fost realizată procentual, aproximativ aceiași, pentru toate examenele (ex., nota 5 – de la 25% din punctajul maxim). La fiecare examen s-a stabilit o curbă de distribuire a notelor (vezi rapoartele ACE la sesiunile de examen), lărgimea gamei fiind diferită pentru diferite note (ex., la Fizică: nota 5 – de la 15 la 24 puncte (25 - 40%) are o gamă de 10 puncte, nota 10 – de la 58 la 60 puncte (97 -100%) are o gamă de 3 puncte); pentru alte discipline cu punctajul maxim mai mare, gama este mai largă, deci și marja de eroare la convertirea în note este diferită și riscul unor candidați de a obține o notă mai mică este acolo unde gama e mai mică.

În general, considerăm că această schemă de convertire a punctajului în note nu este aplicabilă pentru candidații ce susțin examenul la alegere, dacă considerăm că ei cunosc mai bine această materie, deci trebuie să fie apreciați cu note care vor fi doar proporționale punctajului acumulat, calculate în conformitate cu schemele expuse în literatura cu privire la evaluarea rezultatelor școlare. Nu trebuie să ne opunem pentru a le acorda mai multor elevi note mari.

8. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

- La traducerea testelor în alte limbi nu se acceptă traducerea „mot a mot”.

- O atenție deosebită necesită formulările cu utilizarea terminologiei științifice. Exemplu (în l. engl.): Velocity – vectorul Viteză, iar Speed – modulul vitezei.

- Ar fi rațional ca cineva din echipa de autori să posede limbile străine în care se traduc testele.

9. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor.

În baza celor constatate putem trage următoarele concluzii:

1. În regim de urgență este necesar de a reactualiza Programele pentru examenele de bacalaureat la disciplinele școlare (în acest scop se vor lua în considerație opiniile și recomandările experților, cadrelor didactice, sugestiile elevilor în cadrul unor sondaje etc.). Pentru sesiunea 2018 suntem deja în întârziere. (Programa a fost discutată la Seminarul Republican al Profesorilor de Fizică).

2. La elaborarea Programelor actualizate pentru examenele de bacalaureat la disciplinele școlare să participe specialiștii responsabili pe disciplini de la MECC; ACE, IȘE, cadre didactice din instituțiile de învățământ secundar și universități.

3. De stabilit o viziune unică privitor la structura matricei de specificații, conform căreia autorii testelor vor elabora mai întâi matricea, apoi testul în baza acesteia.

4. Testul trebuie să corespundă strict programei de examen

5. Autorii de teste urmează a fi instruiți în domeniul elaborării itemilor și a testelor, conform cerințelor actuale.

6. La traducerea testelor în alte limbi ar fi rațional ca cineva din echipa de autori să posede limbile străine în care se traduc testele.

7. Ar fi necesar ca în Metodologia de organizare și desfășurare a examenelor de bacalaureat, în fiecare an, pentru a exclude erori în formularea itemilor, de stipulat ca testele și baremele de corectare să fie discutate în prima zi după examen de către comisia de verificare, cu dreptul de a introduce, la necesitate, modificări în baremul de corectare, în scopul salvării situațiilor posibile și evaluării corecte a lucrărilor .

Traducerea testelor în alte limbi lasă de dorit. Nu se acceptă traducerea „mot a mot”.

Experți:

- ❖ VICTOR PĂGÎNU, consultant principal, MECC.
- ❖ VIOREL BOCANCEA, dr., conf. univ., UST.

RAPORT
privind evaluarea testelor de BAC la disciplina Chimie,
sesiunile 2015, 2016, 2017, profil real

1. Introducere

Expertiza testelor de bacalaureat se desfășoară pentru perioada de 3 ani, o perioadă de timp în care se evidențiază unele legități, tendințe, avantaje și dezavantaje, erori întâmplătoare și de sistem. *Scopul* evaluării este optimizarea calității produselor evaluative naționale – testelor de bacalaureat.

Obiectivele evaluării testelor de bacalaureat:

- analiză multicriterială a instrumentelor de evaluare a rezultatelor liceenilor;
- verificarea relevanței culturii evaluării randamentului școlar;
- formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor;
- corectarea și eficientizarea politicilor de Stat în educație.

Beneficiarii procesului de evaluare sunt decidenții în educație, autorii de teste, cadrele didactice, cercetătorii în domeniu, managerii, inspectorii și metodiștii școlari; posibil, părinții și elevii.

Finalitățile procesului de evaluare la nivel național:

1. Diagnosticarea *stării de facto* a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova.
2. Identificarea cauzelor / blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța *evaluare-curriculum, instruire-evaluare, performanță-note și medii școlare, formarea cadrelor didactice – competențe evaluative.*
3. Prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ.
4. Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.
5. Prognosticarea evoluțiilor în curriculumul evaluat din învățământul liceal al Republicii Moldova și informarea adecvată a decidenților în educație.

2. Analiza generală a Programei de examen

Programa de examen se bazează pe competențele specifice chimiei. Subcompetențele sunt corelate cu obiectivele de evaluare, cu exemple de itemi, modele de teste și bareme de corectare. Astfel, programa de examen la chimie este realizată într-un mod profund, detaliat. Aceasta profundime a Programei este foarte utilă pentru pregătirea candidaților pentru susținerea examenului de bacalaureat. Fiind Programa alcătuită **în bază** Curriculumului Național la Chimie, în mod evident, este în acord cu Curriculumul. Corespunderea Programei cu Standardele de Eficiență se observă prin concordanța competențelor, stipulate în Programă, cu indicatorii respectivi, stipulați în Standardele de eficiență. Testele corespund Programei de examen fiind alcătuite **în baza** ei, observându-se corelația conținuturilor, obiectivelor și competențelor. Matricea de specificații a testului corespunde Matricei de specificație din program. Evaluării Cunoștințelor la Chimie Generală și Anorganică în fiecare test corespund 6 itemi ($I_1 \dots I_6$), adică, 50% din volumul testului. Respectiv, verificării cunoștințelor la Chimie Organică corespund 4 itemi ($I_7 \dots I_{10}$, 33,3%). La Chimie Analitică – 2 itemi ($I_{11} \dots I_{12}$, 17,7%). Se observă o corelare bună între obiectivele de evaluare formulate în Programă și itemii propuși în fiecare test. Itemii formulați în test se află în concordanță cu conținuturile standard, propuse de Programa pentru examenul de bacalaureat.

3. Analiza modului de reflectare a componentelor Programei de examen în fiecare test expertizat

Rezultatele analizei comparative a modului de reflectare a componentelor Programei asupra testelor analizate poate fi efectuată prin identificarea numărului de itemi, conținutul cărora corespunde în mod direct cu evaluarea competențelor specifice chimiei (Figura 1).

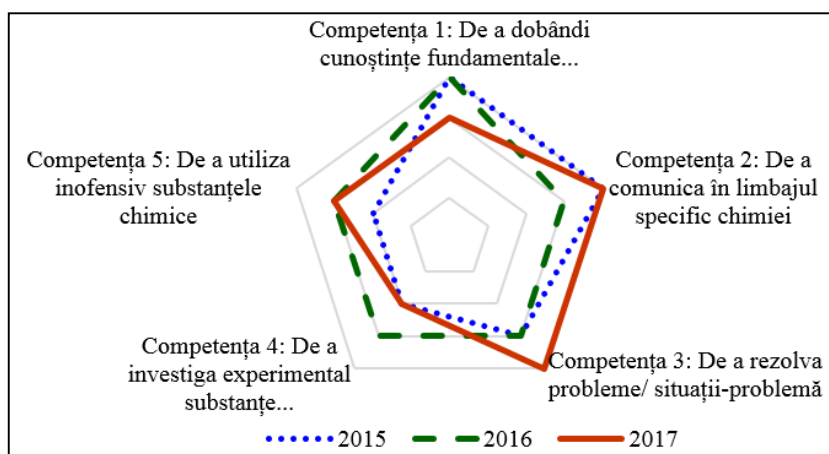


Figura 1. Corespunderea conținutului testelor cu competențe specifice la Chimie

Se observă, că componentele de bază a Programei, se reflectă echilibrat în conținutul testelor analizate, deoarece lipsesc diferențe exagerate între numărul de itemi, care se referă la evaluarea competenței respective. Totuși, cele mai echilibrate sunt testele din 2016 și 2017. În testul din 2016 se realizează egalitatea numărului de itemi, care corespund în mod direct cu competențele evaluate, stipulate în Programa (pentagonul aproape perfect din Figura 1).

Cuantificarea modului de reflectare a componentelor Programei la teste expertizate trebuie să țină cont și de faptul că multe elemente ale Programei (competențe, subcompetențe, obiective de evaluare) sunt prezente în structura testului în mod firesc și latent. De aceea considerăm, că modul de raportare a testelor la componentele Programei este foarte bine echilibrat.

4. Relația „matrice de specificație / test de bacalaureat”

Analiza testelor în referința de matrice standard a demonstrat, că din 2015 până 2017 în testele analizate ponderea itemilor de nivelul I (cunoaștere, înțelegere) crește considerabil, în timp ce ponderea itemilor de nivelul II (aplicare) și III (integrare) se micșorează ușor (Tabelul 1). Această observație evidențiază scăderea moderată a complexității testelor în perioadă examinată.

Tabelul 1. Corelația între numărul și ponderea itemilor după niveluri

Obiective de evaluare pe nivele	Standard		2015		2016		2017	
	Itemi	%	Itemi	%	Itemi	%	Itemi	%
Cunoaștere, înțelegere	4	34	3	25	4	33,3	4	33,3
Aplicare	5	40	5	41,7	5	41,7	4	33,3
Integrare	3	26	4	33,3	3	25	4	33,3
Suma de control	12	100	12	100	12	100	12	100

Trebuie de menționat că variația respectivă este absolut firească, și este compensată prin caracterul integral al testelor, prin utilizarea criteriilor de evaluare corespunzătoare și baremului de corectare. Totodată, această tendință trebuie să fie luată în considerație (și puțin corectată), când vor fi elaborate testele pentru sesiunile de BAC din 2018 și din următorii ani, deoarece calitatea absolvenților nu trebuie să se micșoreze în pofida tuturor circumstanțelor aferente.

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat

Din toate funcțiile testului docimologic, testului de BAC îi sunt caracteristici funcții, centrate pe elev, și anume, identificarea nivelului de cunoștințe și selecționarea pentru accederea la trepte superioare ale învățământului.

A) Obiectivitatea testelor

Obiectivitatea testelor care au fost supuse expertizei, rezultă în mod direct din conținutul paragrafelor 3 și 4 al prezentului Raport. În general, pentru toate testele expertizate, a fost constatat, că itemii propuși sunt **formulați explicit**, adică clar, direct și fără ambiguități. Totuși, au fost depistate unele discordanțe fine, foarte greu observabile la prima vedere, dintre conținutul itemului și modul în care elevii posedă informații despre subiectul respectiv.

În Testul din 2016, Itemul 2, Sarcina c) este formulată în felul următor: „legătura chimică se formează la întrepătrunderea norilor electronici de tip **s** și **p**”. Conținutul itemului presupune, că răspunsul corect este NH_3 . În realitate, legăturile N-H în molecula NH_3 se realizează între orbitalii (norii electronici) sp^3 – hibridi ai azotului și orbitalii (norii electronici) **s** ai hidrogenului [2]. Cu alte cuvinte, răspunsul așteptat „ NH_3 ” pentru Testul din 2016, Itemul 2, Sarcina c), este corect din punctul de vedere al Curriculumului și Programei, dar nu întocmai din punct de vedere științific.

În Testul din 2015, Itemul 2, sarcina 2), se observă necoresponderea asemănătoare, deoarece nici o combinație din elementele propuse (Ca, O, N, Mg, C, H) nu formează **nici un compus** cu „doar legături covalente, formate la întrepătrunderea norilor electronici de tip **s** și **p**”. În realitate, în toate cazurile posibile intervine fenomenul de hibridizare.

Totodată, ponderea ambelor cazuri menționate în baremul de notare respectiv este egală cu 1 punct (aproximativ 1%), adică, neajunsurile depistate nu sunt capabile să producă efecte grave la aprecierea cunoștințelor elevilor.

Considerăm, că discordanțele menționate au apărut datorită descongestionării Curriculumului, deoarece în timpul actual fenomenul de hibridizare se evidențiază doar în cadrul studierii chimiei substanțelor organice. Pentru a evita cazurile asemănătoare, la alcătuirea testelor trebuie întotdeauna de avut în vedere principiul „Amicus Plato, sed magis amicus est veritas”.

B) Aplicabilitatea testelor

Machetarea testului este adecvată, deoarece pe o pagină sunt plasați integral 2 sau 3 itemi, evitând divizarea sarcinilor propuse. Spațiile rezervate sunt suficiente pentru prezentarea rezolvărilor.

C) Fidelitatea testelor

Testele analizate conțin itemi obiectivi cu alegere duală, de tip pereche, itemi cu caracter divergent, ce presupun mai multe variante de răspuns. Itemii sunt distribuiți rațional în conformitate cu gradul lor de dificultate. Rezolvarea testelor în întregime necesită posedarea tuturor competențelor, caracteristice pentru treapta liceală de învățământ, combinând în mod echilibrat reproducerea cunoștințelor, noțiunilor și conceptelor asimilate, cu aplicarea acestora în rezolvarea problemelor, până la treapta exprimării atitudinii.

D) Validitatea testului

Diversitatea și structura variată a itemilor permite evaluarea prin prisma standardelor de competență pentru treapta liceală de învățământ, implică evaluarea cunoștințelor reproduse, noțiunilor și conceptelor asimilate, aplicarea lor în rezolvarea problemelor și studiilor de caz etc. Itemii din test acoperă uniform și consistent conținuturile propuse în Curriculum. Testele nu conțin itemi sau sarcini cu un grad mic de realizare. Un elev competent este capabil să răspundă la toate întrebările și să rezolve toate sarcinile propuse. Testele pot fi realizate totalmente în perioada de timp alocată, de către un elev cu tempou mediu de lucru.

6. Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului

Baremele de corectare sunt structurate clar. Ponderea punctajului acordat pentru fiecare item este adecvată în conformitate cu complexitatea sarcinii și pașilor spre rezolvarea lor.

În teste sunt prezenți itemii cu alegere duală, care sunt criticați în literatura pentru faptul, că uneori „conțin enunțuri nesemnificative din punct de vedere educațional sau banali din punct de vedere științific” [4]. Autorii testelor de BAC la chimie au reușit cu succes să evite aceasta caracteristică nefastă a itemilor cu alegere duală. Rezolvarea corectă a unei sarcini cu răspunsul **A** sau **F** presupune realizarea a 2-3 operații unitare pentru a da un răspuns corect și valoros din punct de vedere științific. (exemple: Testul din 2015, Itemul 1, Sarcina 4; Testul din 2017, Itemul 1, Sarcina 3; etc.).

Descifrarea punctajului pentru itemii de fiecare tip este validă. Baremele de corectare sunt funcționale, pot fi ușor aplicate de evaluator, îi permit flexibilitate în cazul în care itemul a fost rezolvat corect pe o altă cale, să se ofere punctajul maxim. De asemenea, testele analizate nu conțin itemi cu caracter subiectiv, care ar putea afecta obiectivitatea evaluării și corectitudinea notării.

7. Analiza schemei de convertire a punctajului în note.

Corectitudinea convertirii punctajului în note reprezintă o mare problemă în cazul examenelor naționale standardizate nu doar în Republicii Moldova. De aceea în multe țări schema de convertire

se elaborează după ce o bună parte de lucrări (circa 20%) a fost corectată [5]. Analiza documentelor normative privind convertirea punctelor în note (Ordinul 546 din 10.06.15, Ordinul 551 din 13.06.16 și Ordinul 505 din 22.06.17), demonstrează, că schema de convertire a punctajului în note a fost elaborată la nivel național anume după acest principiu, deoarece ponderea procentuală a punctelor la convertirea lor în note este practic identică pentru toate obiectele.

În mod firesc, testele la diferite discipline nu pot fi comparate după complexitate, fiind elaborate pentru conținuturi totalment diferite. În acest context, modalitatea aplicată de convertire post-verificare (CPV) are un avantaj serios, deoarece permite într-o măsură oarecare de a egala în drepturi și în posibilități pe elevii, care au ales diferite discipline. Dezavantajul aplicării metodei CPV constă în faptul că nivelul performanței minime admise, care corespunde notei de promovare 5, corespunde cu cca. 25% din cunoștințe (Figura 2).

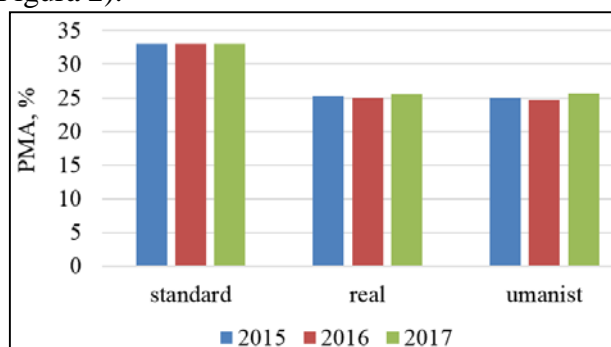


Figura 2. Performanța minimă admisă (necesară pentru promovare cu nota 5)

Considerăm că în anii 2015-2017, în cadrul examenelor de BAC la chimie au fost favorizați elevii cu cunoștințe slabe (de nota 5 și de nota 6), în defavoarea absolvenților cu **gradul de pregătire înalt**. Considerăm **greșite și îndreptate împotriva viitorului țării** metode de ridicarea „mediei pe țară” precum **micșorarea complexității** sau **micșorarea performanței minime admise**. Unica soluție corectă din punct de vedere moral, științific, pedagogic, și în cele din urmă, statal, este menținerea standardelor înalte de educație, totodată, exigența înaltă în cadrul evaluărilor naționale.

8. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi

Traducerea testelor de chimie în alte limbi prezintă o etapă importantă, care necesită cunoștințele și experiența în domeniul traducerii textului tehnic de specialitate. Analiza generală a traducerilor în limba rusă și engleză demonstrează că autorii și traducătorii au realizat acest lucru sârguincios și calitativ. Traducerea testelor în alte limbi este corectă din punct de vedere gramatical și ortografic. Totuși, traducerea unor itemi în alte limbi conține unele incorectitudini neînsemnate.

Tabelul 2. Recomandările *a posteriori* privind traducerea testelor din română în alte limbi

Testul din anul	Itemul	Varianta de formulare, utilizată în test	Varianta de formulare, recomandată <i>a posteriori</i>
2015	2	Это воздействие...	Воздействие пудры...
	3	равновесия этой реакционной системы	равновесия <u>в</u> этой реакционной <u>системе</u>
2016	1	Дополни свободные пространства	заполни свободные места
	4,11	обведи кружочком	обведи [5]
	5	Zinkit	Цинкит
2017	1, 7	обведи кружочком	обведи [5]
	8	Дополни свободные пространства	Заполни свободные ячейки
	11	Растворы с большей кислотностью не рекомендованы...	Не рекомендуется использовать растворы с большей кислотностью...

Menționăm că toate incorectitudinile nominalizate au fost comise doar datorită dorinței și necesității de a traduce cu exactitate testul în original din originalul în limba respectivă. Considerăm că incorectitudinile nominalizate nu sunt grave din punctul de vedere al chimiei și nu afectează înțelegerea conținutului itemilor vizați, respectiv, nu pot să influențeze negativ rezultatul evaluării.

9. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor

- 9.1 Testele la examenul de Bacalaureat la Chimie, **profilul real**, din anii 2015...2017, au fost elaborate la un nivel profesional înalt. Conținutul testelor se află în concordanță cu Curriculumul național la chimie. Astfel, testele elaborate și realizate reprezintă instrumente bune și funcționale de evaluare a cunoștințelor absolvenților.
- 9.2 Neajunsurile depistate sunt minore, țin în cea mai mare măsură de inexactități neînsemnate în traducere în alte limbi, și **nu afectează gradul general înalt** de corectitudine a testelor elaborate și corespunderea lor cu standardele respective.
- 9.3 În pofida calității înalte a testelor, rezultatele evaluărilor naționale la chimie în anii 2015-2017 au fost parțial compromise prin micșorarea performanței minime admisibile până la 25%. Astfel, în cadrul examenelor de BAC la chimie au fost favorizați elevii cu cunoștințe slabe (de nota 5 și de nota 6), și au fost **defavorizați absolvenții cu gradul de pregătire mai înalt**.
- 9.4 Testele de bacalaureat care vor fi elaborate în viitorul apropiat, trebuie să corespundă standardelor înalte de calitate, aplicate la elaborarea testelor din anii 2015-2017.
- 9.5 Considerăm **GREȘITE din punct de vedere moral și științific și îndreptate împotriva viitorului țării** metode dubioase de ridicarea „mediei pe țară” precum **micșorarea complexității testelor** și/sau **performanței minime admise**. Unica soluție corectă din punct de vedere moral, științific, pedagogic, și în cele din urmă, statal, este menținerea standardelor înalte de educație, totodată, exigența înaltă în cadrul evaluărilor naționale.

Referințe Bibliografice și Web

1. <https://jurnalulpublicului.wordpress.com/2013/06/20/testul-docimologic/>
2. Степин Б.Д., Цветков А.А. Неорганическая химия. М., «Высшая школа», 1994 – стр. 78.
3. http://www.socio-umane.ro/e107_files/downloads/Documente%20scolare/Evaluare%20-%20tipuri%20de%20itemi.pdf
4. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/Elaborarea-si-aplicarea-baremu33194.php>
5. <http://slovarozhegova.ru/>

Experți:

- ❖ MARIANA GORAȘ, șef adjunct DIG, MECC, grad didactic superior.
- ❖ IULIA BAERLE, profesor, grad didactic superior.

RAPORT
privind evaluarea testelor de BAC la disciplina Chimie,
sesiunile 2015, 2016, 2017, profil umanist

1. Introducere

Expertiza testelor de bacalaureat se desfășoară pentru perioada de 3 ani, o perioadă de timp în care se evidențiază unele legități, tendințe, avantaje și dezavantaje, erori întâmplătoare și de sistem. *Scopul* evaluării este optimizarea calității produselor evaluative naționale – testelor de bacalaureat.

Obiectivele evaluării testelor de bacalaureat:

- analiză multicriterială a instrumentelor de evaluare a rezultatelor liceenilor;
- verificarea relevanței culturii evaluării randamentului școlar;
- formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor;
- corectarea și eficientizarea politicilor de Stat în educație.

Beneficiarii procesului de evaluare sunt decidenții în educație, autorii de teste, cadrele didactice, cercetătorii în domeniu, managerii, inspectorii și metodiștii școlari; posibil, părinții și elevii.

Finalitățile procesului de evaluare la nivel național:

1. Diagnosticarea *stării de facto* a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova.
2. Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța *evaluare-curriculum, instruire-evaluare, performanță-note și medii școlare, formarea cadrelor didactice – competențe evaluative.*
3. Prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ.
4. Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.
5. Prognosticarea evoluțiilor în curriculumul evaluat din învățământul liceal al Republicii Moldova și informarea adecvată a decidenților în educație.

Analiza generală a Programei de examen

Programa de examen se bazează pe competențele specifice chimiei. Subcompetențele sunt corelate cu obiectivele de evaluare, cu exemple de itemi, modele de teste și bareme de corectare. Astfel, programa de examen la chimie este realizată într-un mod profund, detaliat. Aceasta profundime a Programei este foarte utilă pentru pregătirea candidaților pentru susținerea examenului de bacalaureat. Fiind Programa alcătuită **în bază** Curriculumului la Chimie, în mod evident, este în acord cu Curriculum Național. Corespunderea Programei cu Standardele de Eficiență se observă prin concordanța competențelor, stipulate în Programă, cu indicatorii respectivi, stipulați în Standardele de eficiență. Testele corespund Programei de examen fiind alcătuite **în baza** ei, observându-se corelația conținuturilor, obiectivelor și competențelor. Matricea de specificații a testului corespunde Matricei de specificație din Programă. Evaluării Cunoștințelor la Chimie Generală și Anorganică în fiecare test i se atribuie 7 itemi ($I_1 \dots I_7$), ce corespunde cu $\approx 58\%$ din volumul testului. Respectiv, cunoștințele la Chimie Organică cu 5 itemi ($I_8 \dots I_{12}$). Se observă o corelare bună între obiectivele de evaluare formulate în programă și itemii propuși în fiecare test. Itemii formulați în test se află în concordanță cu conținuturile standard, propuse de Programa pentru examenul de bacalaureat.

Analiza modului de reflectare a componentelor Programei de examen în fiecare test expertizat

Rezultatele analizei comparative a modului de reflectare a componentelor Programei asupra testelor analizate poate fi efectuată prin identificarea numărului de itemi, conținutul cărora corespunde în mod direct cu evaluarea competențelor specifice chimiei (Figura 1).

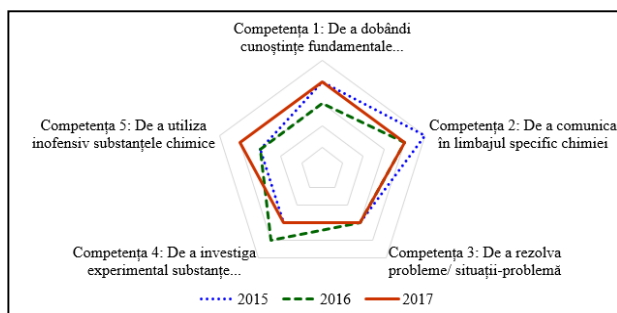


Figura 1. Corespunderea conținutului testelor cu competențe specifice la Chimie

Se observă că componentele de bază a Programei, se reflectă echilibrat în conținutul testelor analizate, deoarece lipsesc diferențe exagerate între numărul de itemi, care se referă la evaluarea competenței respective. Simetria testelor (respectiv, echilibrarea lor după diferite tipuri de competențe) crește în șirul 2015 → 2016 → 2017. Testul din 2017 este cel mai echilibrat, deoarece în el serealizează egalitatea numărului de itemi, care corespund în mod direct cu competențele evaluate, stipulate în Programa (pentagonul perfect din Figura 1).

Cuantificarea modului de reflectare a componentelor Programei la testele expertizate trebuie să țină cont și de faptul că multe elemente ale Programei (competențe, subcompetențe, obiective de evaluare) sunt prezente în structura testului în mod firesc și latent. De aceea considerăm, că modul de raportare a testelor la componentele Programei este foarte bine echilibrat.

Relația „matrice de specificație / test de bacalaureat”

Analiza testelor în referința de matrice standard a demonstrat, că din 2015 până 2017 în testele analizate ponderea itemilor de nivelul I (cunoaștere, înțelegere) rămâne aproape constantă. În același timp, ponderea itemilor de nivelul II (aplicare) crește ușor, iar celor de nivelul III (integrare) se micșorează ușor (Tabelul 1). Astfel, din testele analizate (2015-2017) cel mai echilibrat și corespunzător standardului este testul din 2017.

Tabelul 1. Corelația între numărul și ponderea itemilor după niveluri

Obiective de evaluare pe nivele	Standard		2015		2016		2017	
	Itemi	%	Itemi	%	Itemi	%	Itemi	%
Cunoaștere, înțelegere	4	33	4	33,3	5	41,7	4	33,3
Aplicare	5	42	4	33,3	4	33,3	5	41,7
Integrare	3	25	4	33,3	3	25	3	25
Suma de control	12	100	12	100	12	100	12	100

Trebuie de menționat că abaterea de la „standard” (care este doar o recomandare) nu este dramatică, și este compensată cu caracterul integral al testelor, dintr-o parte, și de utilizarea criteriilor de evaluare corespunzătoare, baremului de corectare, din altă parte. Totodată, reușita testului din 2017 trebuie să fie luată în considerație, când vor fi elaborate testele pentru sesiunile de BAC din 2018 și din următorii ani, deoarece calitatea testelor nu trebuie să se micșoreze în pofida tuturor circumstanțelor aferente.

Analiza calităților testelor de bacalaureat

Din toate funcțiile testului docimologic, testului de BAC îi sunt caracteristice funcții, centrate pe elev, și anume, identificarea nivelului de cunoștințe și selecționarea pentru accederea la trepte superioare ale învățământului.

A) Obiectivitatea testelor

Obiectivitatea testelor care au fost supuse expertizei, rezultă în mod direct din conținutul paragrafelor 3 și 4 al prezentului Raport. În general, pentru toate testele expertizate, s-a constatat, că itemii propuși sunt **formulați explicit**, adică clar, direct și fără ambiguități. Doar un item din numărul total de 36 de itemi a fost formulat cu inexactități chimico-lingvistice neînsemnate. Acesta este Itemul 1 din testul

din 2015, în care se utilizează sintagma „Piatra prețioasă Ochiul Pisicii”. Totodată, geologii, prospectorii și juvaierii profesioniști atribuie denumire Ochiul Pisicii (Cat’s Eye, Кошачий Глаз) doar mineralului **crizoberil** (engl. **chrysoberyl**, rusă: **хризоберилл**) (BeAl_2O_4). Compoziția, indicată în Itemul 1, nu conține nici beriliu, nici aluminiu și corespunde unui amestec, care trebuie să fie numit corect „grup de minerale cu efectul ochiului pisicii”, de asemenea, denumirea lui trebuie să fie tradusă respectiv în alte limbi (paragraful 9 al prezentului Raport).

Menționăm, că inexactitatea comisă nu se reflectă asupra capacității de rezolvare a itemului menționat.

B) Aplicabilitatea testelor

Machetarea testelor este adecvată, deoarece pe o pagină sunt plasați integral 2 sau 3 itemi, evitând divizarea sarcinilor propuse. Spațiile rezervate sunt suficiente pentru elaborarea și prezentarea rezolvărilor și răspunsurilor.

C) Fidelitatea testelor

Testele analizate conțin itemi obiectivi cu alegere duală, de tip pereche, itemi cu caracter divergent, ce presupun mai multe variante de răspuns. Itemii sunt distribuiți rațional în conformitate cu gradul lor de dificultate. Rezolvarea testelor în întregime necesită posedarea tuturor competențelor, caracteristice pentru treapta liceală de învățământ, combinând în mod echilibrat reproducerea cunoștințelor, noțiunilor și conceptelor asimilate, cu aplicarea acestora în rezolvarea problemelor, până la treapta exprimării atitudinii.

D) Validitatea testului

Diversitatea și structura variată a itemilor permite evaluarea prin prisma standardelor de competență pentru treapta liceală de învățământ, implică evaluarea cunoștințelor reproduse, noțiunilor și conceptelor asimilate, aplicarea lor în rezolvarea problemelor și studiilor de caz etc. Itemii din test acoperă uniform și consistent conținuturile propuse în Curriculum. Testele nu conțin itemi sau sarcini cu un grad mic de realizare. Un elev competent este capabil să răspundă la toate întrebările și să rezolve toate sarcinile propuse. Testele pot fi realizate totalmente în perioada de timp alocată, de către un elev cu tempou mediu de lucru.

Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului

Baremele de corectare sunt structurate clar. Ponderea punctajului acordat pentru fiecare item este adecvată în conformitate cu complexitatea sarcinii și pașilor spre rezolvarea lor.

În teste sunt prezenți itemii cu alegere duală, care sunt criticați în literatură pentru faptul, că uneori „conțin enunțuri nesemnificative din punct de vedere educațional sau banale din punct de vedere științific” [4]. Autorii testelor de BAC la Chimie au reușit cu succes să evite aceasta caracteristică nefastă a itemilor cu alegere duală. Rezolvarea corectă a unei sarcini cu răspunsul **A** sau **F** presupune realizarea a 1-2 operații unitare pentru a da un răspuns corect și valoros din punct de vedere științific (exemple: Testul din 2015, Itemul 3, Sarcina 2; Testul din 2016, Itemul 4, Sarcina 3 etc.).

Descifrarea punctajului pentru itemii de fiecare tip este validă. Baremele de corectare sunt funcționale, pot fi ușor aplicate de evaluator, îi permit flexibilitate în cazul în care itemul a fost rezolvat corect pe o altă cale, să se ofere punctajul maxim. De asemenea, testele analizate nu conțin itemi cu caracter subiectiv, care ar putea afecta obiectivitatea evaluării și corectitudinea notării.

Analiza schemei de convertire a punctajului în note

Corectitudinea convertirii punctajului în note reprezintă o mare problemă în cazul examenelor naționale standardizate nu doar în Republicii Moldova. De aceea în multe țări schema de convertire se elaborează după ce o bună parte de lucrări (circa 20%) a fost corectată [5]. Analiza documentelor normative privind convertirea punctelor în note (Ordinul 546 din 10.06.15, Ordinul 551 din 13.06.16 și Ordinul 505 din 22.06.17), demonstrează, că schema de convertire a punctajului în note a fost elaborată la nivel național anume după acest principiu, deoarece ponderea procentuală a punctelor la convertirea lor în note este practic identică pentru toate obiectele.

În mod firesc, testele la diferite discipline nu pot fi comparate după complexitate, fiind elaborate pentru conținuturi totalmente diferite. În acest context, modalitatea aplicată de convertire post-verificare (CPV) are un avantaj serios, deoarece permite într-o măsură oarecare de a egala în drepturi și în posibilități pe elevii care au luat la alegere diferite discipline. Dezavantajul aplicării metodei CPV constă în faptul că nivelul performanței minime admise (PMA), care corespunde notei de promovare 5, este atins doar la confirmarea a cca. 25% din..... cunoștințe (Figura 2). Îndeosebi, această afirmație este corectă, pentru testele care sunt calitative, aplicabile, valide, adecvate, adică, **bune, ca în cazul testelor la chimie**, fapt, pe care și demonstrează prezentul Raport.

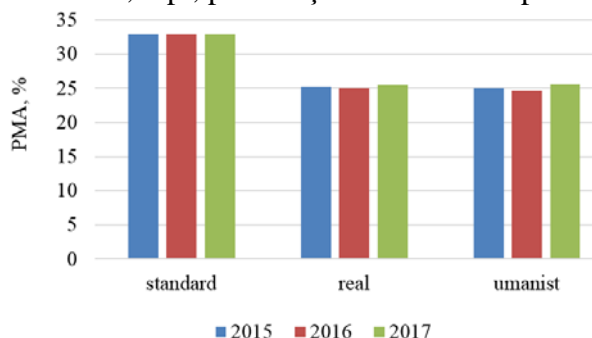


Figura 2. Performanța minimă admisă (necesară pentru promovare cu nota 5)

Din Figura 2 rezultă, că în realitate sunt promovați elevii care acumulează $\frac{1}{4}$ din numărul total de puncte, deși ar fi nevoie de cel puțin $\frac{1}{3}$. De aceea considerăm că în anii 2015-2017, în cadrul examenelor de BAC la chimie au fost favorizați elevii cu cunoștințe slabe (de nota 5 și de nota 6), în defavoarea absolvenților cu **gradul de pregătire înalt**. Considerăm **greșite și îndreptate împotriva viitorului țării** metode de ridicarea mediei pe țara precum **micșorarea complexității testelor** sau **micșorarea ponderii procentuale pentru performanța minimă admisă**.

Unica soluție corectă din punct de vedere moral, științific, pedagogic, și în cele din urmă, **statal**, este menținerea standardelor înalte de educație, totodată, decizia de a respecta exigența înaltă în cadrul evaluărilor naționale.

Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi

Traducerea testelor de chimie în alte limbi prezintă o etapa importantă, care necesită cunoștințele și experiența în domeniul traducerii textului tehnic de specialitate. Analiza generală a traducerilor în limba rusă și engleză demonstrează că autorii și traducătorii au realizat acest lucru sârguincios și calitativ. Traducerea testelor în alte limbi este corectă din punct de vedere gramatical și ortografic. Totuși, traducerea unor itemi în alte limbi conține unele incorectitudini neînsemnate.

Tabelul 2. Recomandările *a posteriori* privind traducerea testelor din română în alte limbi

Testul din anul	Itemul	Varianta de formulare, utilizată în test	Varianta de formulare, recomandată <i>a posteriori</i>
2015	1	<i>Gemstone Cat's Eye</i> <i>Драгоценный камень Кошачий Глаз</i>	<i>Minerals with the effect of a Cat's Eye</i> <i>Минералы с эффектом кошачьего глаза</i>
	8	<i>обведи кружочком</i>	<i>обведи [5]</i>
	9	<i>свободные пространства</i>	<i>свободные ячейки</i>
2016	2	<i>For the sodium chloride indicate two physical properties</i>	<i>Indicate two physical properties for the sodium chloride</i>
	2	<i>свободные пространства</i>	<i>свободные ячейки</i>
	8	<i>обведи кружочком</i>	<i>обведи</i>
2017	1	<i>pollutants substances</i>	<i>pollutants [6]</i>
	4, 6, 9	<i>свободные пространства</i>	<i>свободные ячейки</i>
	3	<i>обведи кружочком</i>	<i>обведи</i>

Menționăm că toate incorectitudinile nominalizate au fost comise doar datorită dorinței și necesității de a traduce cu exactitate testul din original în limba respectivă. Considerăm că incorectitudinile nominalizate nu sunt grave din punctul de vedere al chimiei și nu afectează înțelegerea conținutului itemilor vizați, respectiv, nu pot să influențeze negativ rezultatele evaluării.

Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor

1. Testele la examenul de Bacalaureat la Chimie, **profilul umanist**, din anii 2015-2017, au fost elaborate la un nivel profesional înalt. Conținutul testelor în concordanță cu Curriculumul sunt la Chimie. Astfel, testele elaborate și realizate reprezintă instrumente bune și funcționale de evaluare a cunoștințelor absolvenților.
2. Neajunsurile depistate sunt minore, țin în cea mai mare măsură de inexactități neînsemnate în traducere în alte limbi, și **nu afectează gradul general înalt** de corectitudine ale testelor elaborate și corespunderea lor cu standardele respective.
3. În pofida calității înalte a testelor, rezultatele evaluărilor naționale la chimie în anii 2015-2017 au fost parțial compromise prin micșorarea performanței minime admisibile până la 25%. Astfel, în cadrul examenelor de BAC la chimie au fost favorizați elevii cu cunoștințe slabe (de nota 5 și de nota 6), și au fost **defavorizați absolvenții cu gradul de pregătire mai înalt**.
4. Testele de bacalaureat care vor fi elaborate în viitorul apropiat, trebuie să corespundă standardelor înalte de calitate, aplicate la elaborarea testelor din anii 2015-2017.
5. Considerăm **GREȘITE din punct de vedere moral și științific și îndreptate împotriva viitorului țării** metode dubioase de ridicarea „mediei pe țară” precum **micșorarea complexității testelor și/sau performanței minime admise**. Unica soluție corectă din punct de vedere moral, științific, pedagogic, și în cele din urmă, statal, este menținerea standardelor înalte de educație, totodată, exigența înaltă în cadrul evaluărilor naționale.

Referințe Bibliografice și Web

1. <https://jurnalulpublicului.wordpress.com/2013/06/20/testul-docimologic/>
2. Степин Б.Д., Цветков А.А. Неорганическая химия. М., «Высшая школа», 1994 – стр. 78.
3. http://www.socio-umane.ro/e107_files/downloads/Documente%20scolare/Evaluare%20-%20tipuri%20de%20itemi.pdf
4. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/Elaborarea-si-aplicarea-baremu33194.php>
5. <http://slovarozhegova.ru/>
6. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/pollutant>

Experți:

- ❖ MARIANA GORAȘ, șef adjunct DIG, MECC, grad didactic superior.
- ❖ IULIA BAERLE, profesor, grad didactic superior.

RAPORT
privind evaluarea testelor de BAC la disciplina *Biologie*,
sesiunile 2015, 2016, 2017, profil *real*

1. Introducere

Expertiza testelor de bacalaureat se desfășoară pentru perioada de 3 ani, o perioada de timp în care se evidențiază unele legități, tendințe, avantaje și dezavantaje, erori întâmplătoare și de sistem. *Scopul* evaluării constă în analiza multicriterială a testelor de bacalaureat – ca instrument de evaluare a rezultatelor elevilor la finele ciclului liceal, profil real și eficientizarea calității conținuturilor testelor.

Obiectivele evaluării testelor de bacalaureat:

- analiză multicriterială a instrumentelor de evaluare – calitatea testelor de BAC;
- verificarea relevanței culturii evaluării randamentului școlar;
- formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor;
- eficientizarea conținuturilor politicilor educaționale de Stat.

Beneficiarii procesului de evaluare sunt decidenții în educație, autorii de teste, cadre didactice și manageriale, cercetătorii în domeniu, inspectorii și metodiștii școlari; posibil, părinții și elevii.

Finalitățile procesului de evaluare la nivel național:

1. Diagnosticarea ***stării de facto*** a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova.
2. Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța ***evaluare-curriculum, instruire-evaluare, performanță-note și medii școlare, formarea cadrelor didactice – competențe evaluative.***
3. Prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ.
4. Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.
5. Prognosticarea evoluțiilor în curriculumul evaluat din învățământul liceal al Republicii Moldova și informarea adecvată a decidenților în educație.

Analiza generală a Programei de examen

Programa de examen este racordată la Curriculumul disciplinei școlare Biologie, este în corespundere cu conținuturile Standardelor de eficiență a învățării, se raportează la specificul profilului real, se ține cont de competențele specifice disciplinei, subcompetențele sunt corelate cu obiectivele de evaluare, cuprinde instrumentele necesare pe baza cărora sunt elaborate structura testelor (standarde de evaluare, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații, modele de teste, bareme de corectare și de notare etc.). Se observă o corelare bună între obiectivele de evaluare formulate în Programă și itemii propuși în fiecare test. Itemii formulați în test sunt pe niveluri cognitive și în concordanță cu conținuturile standard, propuse în Programă pentru examenul de bacalaureat, profil real.

Programa de examen include exemple de itemi, modele de teste și bareme de corectare. Conținuturile programei de examen la biologie sunt elaborate la nivel profund și în detalii. Utilitatea programei este pronunțată și servește pentru pregătirea candidaților pentru susținerea examenului de bacalaureat. Se observă o corelare bună între obiectivele de evaluare formulate în Programă și itemii propuși în fiecare test.

2. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.

- a) Testul 2015 – profil real, corespunde programei pentru examen, cu excepția:
 - Itemul – 6, punctul b] ce ține de Structura aparatului circulator al fătului **nu se regăsește** în programa de examen pentru profilul real;
 - Lipsesc itemi din domeniul Ecologie și protecția mediului.

b) Testul 2016 – profil real, este bine structurat, explicit, corespunde obiectivelor din Programa de examen.

c) Testul 2017 – profil real, este reușit structurat calitativ, explicit, cu unele excepții:

- Itemul 2, Particularitățile distinctive ale salamandrei – conținuturile lipsesc în manual și în programa de examen;

- Itemul 7, litera e), **nu este clară imaginea.**

Cuantificarea modului de reflectare a componentelor Programei la testele expertizate trebuie să se țină cont și de faptul că multe elemente ale Programei (competențe, subcompetențe, obiective de evaluare) sunt prezente în structura testului în mod firesc și latent. De aceea considerăm, că modul de raportare a testelor la componentele Programei este echilibrat.

3. Explicarea relației „matrice de specificație / test de bacalaureat, pentru profilul

Matricea de specificații 2015, profil real și integrarea itemilor în test:

- Itemi de cunoaștere și înțelegere – 35%; (1, 2, 3, 4, 6, 11);

- Itemi de aplicare – 35% (5, 6, 7, 9, 12);

- Itemi de integrare/rezolvare de probleme – 30% (8, 9, 13, 14).

Matricea de specificații 2016, profil real și integrarea itemilor în test:

- Itemi de cunoaștere și înțelegere – 35%; (1, 2, 5, 6, 10);

- Itemi de aplicare – 35% (4, 7, 9, 11, 13);

- Itemi de integrare/rezolvare de probleme – 30% (3, 8, 12, 14).

Matricea de specificații 2017, profil real și integrarea itemilor în test:

- Itemi de cunoaștere și înțelegere – 33%; (1, 2, 3, 5 a) și b), 9 b);

- Itemi de aplicare – 33% (4, 5 c) și d), 6, 7 a), b) și c), 8 a), 13);

- Itemi de integrare/rezolvare de probleme – 34% (8 c), 10, 12, 13, 14).

Matricea de specificații a testului corespunde matricii de specificații din Programa de examen.

Analiza testelor în referința de matrice standard a demonstrat, că din 2015 până 2017 în testele analizate ponderea itemilor de nivelul cognitiv I (cunoaștere, înțelegere) de nivelul cognitiv II (aplicare) în matricea de specificații, practic, nu diferă în %, în timp ce ponderea itemilor de nivelul cognitiv III (integrare) – crește de la 30%, în anii 2015 și 2016 la 34% – în anul 2017.

Trebuie de menționat că variația respectivă a % la nivelurilor cognitive depinde de mai mulți factori: caracterul integral al testelor, utilizarea criteriilor de evaluare corespunzătoare și baremului de corectare. Totodată, tendința de echilibrare a %, pe nivelurile cognitive, trebuie să fie luată în considerație, cel puțin pentru o perioadă de 3 ani, consecutiv. În context, există necesitatea corectării situației, la elaborarea testelor pentru sesiunile de BAC din 2018 și din următorii ani, deoarece calitatea rezultatelor absolvenților trebuie să fie ridicată și nu invers, în pofida tuturor circumstanțelor aferente.

Analiza calităților testelor de bacalaureat

Din toate funcțiile testului docimologic, testului de BAC îi sunt caracteristice funcții, centrate pe elev, și anume, identificarea nivelului de cunoștințe și selecționarea pentru accederea la trepte superioare ale învățământului. În linii generale, testele sunt clare după conținut, structurarea este calitativă. Volumul testelor este mare. Itemii sunt formulați clar, în conformitate cu obiectivele de evaluare din Programa de examen.

În testul 2015; itemii sunt formulați clar, cu excepția itemului 6, litera b) ce ține de structura aparatului circulator la făt, conținutul căruia **nu se regăsesc** în program, și nici în manual, în concluzie, itemii corespund 95% la conținuturile Programului de examen. Volumul testului e mare.

În testul 2016; itemii sunt formulați clar, testul corespunde conținuturilor din program, dar este voluminos.

În testul 2017; itemii sunt formulați explicit și clar. Itemul 2 ce tine de particularitățile de structură a salamandrei, conținuturile **nu se regăsesc** în programul de examen, nici în manual, **absolventul poate pierde 3 puncte** (din punctajul total acordat).

A) Obiectivitatea testelor.

În general, pentru toate testele expertizate, s-a constatat, caracterul explicit și claritatea itemilor. Itemii propuși sunt formulați pe înțelesul elevului, sunt structurați reușit și sunt în concordanță cu

obiectivele de evaluare și conținutul Programei. Totuși, au fost identificate unele discordanțe, foarte greu observabile la prima vedere, dintre conținutul itemului și modul în care elevii posedă informații despre subiectul respectiv (au fost menționate mai sus).

B) Aplicabilitatea testelor

Machetarea testului este adecvată, deoarece pe o pagină se încadrează itemi, evitând divizarea sarcinilor propuse. Spațiile rezervate sunt suficiente pentru prezentarea răspunsurilor, dar numărul itemilor este exagerat, elevilor cu un nivel înalt de cunoștințe, nu le este suficient timp pentru o reevaluare a celor scrise. Testele pentru anii 2015, 2016 și 2017 sunt structurate în corespundere cu instrumentele necesare elaborării unui test, itemii relaționează cu obiectivele de evaluare din Programa de examen, volumul testelor este mare. Se observă, în consecutivitate, o îmbunătățire a calității itemilor, corelația dintre ei. Considerăm, testul 2017 – mai reușit, în comparație cu cele din anii precedenți. Itemii corespund în cea mai mare parte cerințelor docimologice. Itemii interacționează între ei, algoritmul testului este bine structurat, include elemente de interdisciplinaritate de transferul cunoștințelor teoretice în formularea deciziilor. În testul 2015 – itemii nu corelează între ei, după conținuturi, lipsesc itemi din domeniul de conținut Ecologie și protecția mediului. În testul din 2016, comparativ cu 2015 itemii sunt structurați mai reușit, itemul 8 Analiza sîngelui la 2 pacienți este foarte reușit structurat, astfel absolventul în baza cunoștințelor teoretice trebuie să determine valorile ce deviază de la normă, maladia ce tine de devierea valorilor, și să propună 2 recomandări pentru un regim individual (din relatările absolvenților).

C) Fidelitatea testelor

Testele analizate conțin itemi obiectivi cu alegere duală, de tip pereche, itemi cu caracter divergent, ce presupun mai multe variante de răspuns. Itemii sunt distribuiți rațional în conformitate cu gradul lor de dificultate. Rezolvarea testelor în întregime necesită posedarea tuturor competențelor, caracteristice pentru treapta liceală de învățământ, combinând în mod echilibrat reproducerea cunoștințelor, noțiunilor și conceptelor asimilate, cu aplicarea acestora în rezolvarea problemelor, până la treapta exprimării atitudinii. Testul 2015 profil real conține itemi de diverse niveluri, este structurat logic, itemii nu relaționează între ei, după cum s-a menționat mai sus itemul 1 noțiunea de mutualism are sens dual; conținuturile din itemul 6 punct b), nu se regăsesc în Programă; Testul profil real 2016, conține itemi de diverse niveluri sunt alcătuiți logic în concordanță cu Matricea de specificații.

Testul 2017 profil real este reușit structurat după niveluri, itemii relaționează între ei, ceea ce la testul din 2015 și 2016 nu s-a văzut, sunt alcătuiți conform cerințelor docimologice.

D) Validitatea testelor

Testele la Biologie pentru sesiunile 2015, 2016 și 2017 sunt valide, corespund conținuturilor curriculare și Programei pentru examenul de BAC, evaluează cantitativ și calitativ cunoștințele elevilor, nu și competențele acestora. Unele excepții au fost descrise mai sus. Diversitatea și structura variată a itemilor permite evaluarea prin prisma standardelor de competență pentru treapta liceală de învățământ, implică evaluarea cunoștințelor reproduse, noțiunilor și conceptelor asimilate, aplicarea lor în rezolvarea problemelor și studiilor de caz etc. Itemii din test acoperă uniform și consistent conținuturile propuse în Curriculum. Testele nu conțin itemi sau sarcini cu un grad mic de realizare. Un elev competent este capabil să răspundă la toate întrebările și să rezolve toate sarcinile propuse. Testele pot fi realizate totalmente în perioada de timp alocată, de către un elev cu rezultate înalte, pentru cel cu tempou mediu de lucru, ar putea fi simplificate conținuturile unor itemi.

Testul 2015

Competența – 1, De a utiliza cunoștințe de bază în domeniul biologiei în diverse situații de comunicare referitoare la; structuri morfo-anatomice, procese și fenomene vitale, legități biologice și a rolului acestora în supraviețuirea organismelor se regăsesc itemii 1, 2, 5, 6, 10. Competența – 3: De a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrate, reprezentare, interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice și a corelației dintre ele, se regăsesc itemii 2, 3, 4, 7, 11.

Competența – 4, De a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor, se regăsesc itemii 1, 2.

Competența – 5, De a se implica personal în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur, se regăsesc itemii 9, 14.

Unități de competențe-cheie transversale – Competența de comunicare în limba maternă, Competențe civice morale – itemul 12, Competența de bază în matematică și științe și tehnologie se regăsește în item 8, 9, 13.

Testul 2016

Competența – 2: De a utiliza cunoștințe de bază în domeniul biologiei în domeniul de comunicare referitoare la structuri morfoanatomice, procese și fenomene vitale, legități biologice și rolul acestora în supraviețuirea organismelor se regăsesc în itemii 2, 5, 7, 10.

Competența – 3: De a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice a corelației dintre ele se regăsesc în itemii 1, 3, 11, 13.

Competența – 4: De a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității ecosistemelor se regăsesc în itemii 4, 14.

Competența – 5: De a se implica personal în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur, se regăsesc în itemii 8, 9. Itemii 8, 9 – conțin sarcini referitoare la conexiuni interdisciplinare.

Itemii se regăsesc și în competențe-cheie transversale. Competența – 2: De comunicare în limba maternă/limba de stat; Competențe interpersonale, civice, morale – itemii 4,14. Competențe antreprenoriale – itemii 4, 8, 9.

Testul 2017

Competența – 1: De a utiliza cunoștințe de bază în domeniul biologiei, în domeniul de comunicare referitoare la structuri morfo-anatomice, procese și fenomene vitale, legități biologice și rolul acestora în supraviețuirea organismelor; se regăsesc itemii în 1, 2, 6;

Competența – 3: De a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice a corelației dintre ele; se regăsesc în itemii 3,4,5,7,8,9,11; 14.

Competența – 4: De a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității ecosistemelor; se regăsesc itemii în 12,13;

Competența – 5: De a se implica personal în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur, se regăsesc itemii în 8, 9.

Itemii ce conțin elemente de interdisciplinaritate: 12, 13.

Itemii se regăsesc și în competențe-cheie transversale. Competența – 2: De comunicare în limba maternă/limba de stat. Competențe interpersonale, civice,morale – itemii 12,13. Competențe antreprenoriale itemul 14.

4. Analiza baremelor de corectare și de acordare a punctajului

Barelele de corectare pentru cei 3 ani analizați conțin aceleași rubrici (5): 1) numărul itemilor, 2) puncte, 3) barem de evaluare, 4) răspunsul așteptat și 5) nota.

- Baremul de corectare pentru testul 2015, profil real, conține neclarități în punctajul acordat la itemul 2 ce ține de alegerea, prin asociere. La așa tip de item, în fiecare an sunt neclarități, se necesită elaborarea criteriilor clare pentru o apreciere obiectivă.

- Itemul 6, litera b) ce ține de Aparatul circulator la făt – s-a menționat mai sus despre lipsa conținuturilor în Programa de examen și în manual.

- Baremul de corectare pentru testul 2016, profil real este corect, punctajul pentru fiecare item corespunde; excepție – Itemul 4, litera b), aceleași neclarități în punctajul acordat la itemul 4 ce ține de alegerea, prin asociere.

Itemul 11, conform simbolurilor genetice organismul de sex feminin se notează prin cerc, organismul de sex masculin prin pătrat, dar în baremul de corectare se mai cere suplimentar scris fiică, sau fiu cea ce nu este corect și duce la depunctarea absolvenților cu 5 puncte.

- Baremul de corectare pentru testul 2017, profilul real este corect, punctajul pentru fiecare item corespunde, cu unele excepții.

Itemul 2 ce tine de Particularitățile de structură a salamandrei, conținuturile nu se regăsesc în Programa de examen și manual, absolventul pierde 3 puncte. Pentru problemă în fiecare an se oferea 10 puncte, în 2017 s-a mai dat un punct pentru înscrierea fenotipului, cea ce nu era stipulat în cerințele problemei, absolvenții pierd un punct, conform algoritmului de rezolvare a problemelor la genetică nu se recomandă de scris fenotipul în tabel.

5. Analiza schemei de convertire a punctajului în note

Analiza documentelor normative privind convertirea punctelor în note (Ordinul 546 din 10.06.15, Ordinul 551 din 13.06.16 și Ordinul 505 din 22.06.17), demonstrează, că schema de convertire a punctajului în note a fost elaborată la nivel național anume după principiul unanimității la toate disciplinele școlare, adică, de la un anumit %, să fie acordată nota de trecere – „5”.

Considerăm acest principiu, unul subiectiv de apreciere, deoarece, testele la diferite discipline nu pot fi comparate după complexitate, fiind elaborate pentru conținuturi totalmente diferite. În acest context, modalitatea aplicată de convertire post-verificare are avantaj, dar oferirea notei de trecere, pentru toți elevii, la toate disciplinele de examene, de la același % contravine Matricii de specificații din Programele de pregătire către examene (plasate pe site-ul ANCE) care au % diferit. Astfel, nivelul performanței minime admise, care corespunde notei de promovare 5, corespunde cu cca. 25% din cunoștințe. În context, sunt favorizați elevii cu cunoștințe la nivel slab (de notele 5 și 6), iar absolvenților cu un grad de pregătire înalt – sunt defavorizați.

Întrebare: Care este rolul Matricii de specificație și a exemplelor de Bareme de corectare din Programele de BAC, plasate pentru toți cei interesați, pe site-ul ANCE?

6. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi

Analiza generală a traducerilor în limba rusă și engleză a testelor de biologie demonstrează că autorii și traducătorii au realizat-o calitativ. Traducerea testelor în alte limbi este corectă din punct de vedere gramatical și ortografic. Totuși, cuvânt cu cuvânt la traducerea dintr-o limba în original, în altă limbă, provoacă unele discrepanțe în formularea unor itemi care pot afecta rezultatele elevilor.

7. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor

a. Testele la examenul de Bacalaureat la Biologie, **profilul real**, din anii 2015, 2016 și 2017, sunt structurate la nivel logic, în conformitate cu conținuturile curriculare la disciplină și a Programei de examen, în baza instrumentelor necesare de evaluare și de la un an la altul, calitatea testelor sporește.

b. Volumul testelor este mare, există necesitatea reducerii conținuturilor itemilor, astfel, ca volumul testului să fi redus cu cel puțin – 10%. Analiza numărului de solicitanți de a susține examenul la Biologie, de la un an la altul descrește, ceea ce ne pune în gardă.

c. La elaborarea testelor, este necesar a fi respectat cu strictețe schema corelării dintre: conținuturile curriculare – conținuturile Programei pentru examen – conținuturile manualelor (aprobate de minister) – instrumentele de evaluare.

d. Se necesită perfecționarea mecanismului de evaluare a competențelor, și nu doar a cunoștințelor.

7.5 Se necesită eficientizarea metodei aplicate, la convertirea punctelor în note, pentru a fi în corespundere cu Matricea de specificație, propusă în Programă de către autori și a nu favorizarea nivelului performanței minime de cunoștințe care corespunde notei de promovare 5 (cca. 25%), dar a aprecia obiectiv rezultatele elevilor cu un grad de pregătire înalt.

7.6. Testele de bacalaureat care vor fi elaborate ulterior, în sesiunea 2018, trebuie să corespundă standardelor înalte de calitate.

Experți:

- ❖ MARIANA GORAȘ, șef adjunct DIG, MECC, grad didactic superior.
- ❖ ANA POSTOLACHE-CĂLUGĂRU, profesor, grad didactic superior.

RAPORT
privind evaluarea testelor de BAC la disciplina *Biologie*,
sesiunile 2015, 2016, 2017, profil *umanist*

1. Introducere

Expertiza testelor de bacalaureat se desfășoară pentru perioada de 3 ani, o perioadă de timp în care se evidențiază unele legități, tendințe, avantaje și dezavantaje, erori întâmplătoare și de sistem. *Scopul* evaluării constă în analiza multicriterială a testelor de bacalaureat – ca instrument de evaluare a rezultatelor elevilor la finele treptei liceale, profil umanist și eficientizarea calității conținuturilor testelor.

Obiectivele evaluării testelor de bacalaureat:

- analiză multicriterială a instrumentelor de evaluare – calitatea testelor de BAC;
- verificarea relevanței culturii evaluării randamentului școlar;
- formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor;
- eficientizarea conținuturilor politicilor educaționale de Stat.

Beneficiarii procesului de evaluare sunt decidenții, în educație, autorii de teste, cadre didactice și manageriale, cercetătorii în domeniu, inspectorii și metodiștii școlari; posibil, părinții și elevii.

Finalitățile procesului de evaluare la nivel național:

1. Diagnosticarea ***stării de facto*** a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova.
2. Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța ***evaluare-curriculum, instruire-evaluare, performanță-note și medii școlare, formarea cadrelor didactice – competențe evaluative.***
3. Prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ.
4. Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.
5. Prognosticarea evoluțiilor în curriculumul evaluat din învățământul liceal al Republicii Moldova și informarea adecvată a decidenților în educație.

Analiza generală a Programei de examen

Programa de examen este racordată la Curriculumul disciplinei școlare Biologie, este în corespundere cu conținuturile Standardelor de eficiență a învățării, se raportează la specificul profilului, se ține cont de competențele specifice disciplinei, sub competențele sunt corelate cu obiectivele de evaluare, cuprinde instrumentele necesare pe baza cărora sunt elaborate structura testelor (standarde de evaluare, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații, modele de teste, bareme de corectare și de notare etc.). Se observă o corelare bună între obiectivele de evaluare formulate în Programă și itemii propuși în fiecare test. Itemii formulați în test sunt pe niveluri cognitive și în concordanță cu conținuturile standard, propuse de Programă pentru examenul de bacalaureat.

Programa de examen include exemple de itemi, modele de teste și bareme de corectare. Conținuturile Programei de examen la biologie sunt elaborate la nivel profund și în detalii. Utilitatea Programei este pronunțată și servește pentru pregătirea candidaților pentru susținerea examenului de bacalaureat.

2. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat

- a) Testul 2015 – profil umanist, corespunde Programei pentru examen cu excepția:
- Itemul 1, punctul b) noțiunea de *genofond* **nu se regăsește** în Programa de examen pentru profilul umanist, prin urmare, **absolvenții pierd 3 puncte**;
 - Punctul 5 noțiunea de *mutualism* este duală;
 - Punctul 6 – *căile evoluției* **nu se regăsesc** în Programa de examen pentru profilul umanist;

- Lipsesc itemi din domeniul Ecologie și protecția mediului.

b) Testul 2016 – profil umanist este bine structurat, calitativ, explicit, corespunde obiectivelor din Programa de examen, cu mici excepții:

- Itemul 7, punctul 2, noțiunea de *partenogeneză* **nu se regăsește** în Programa de examen pentru profilul umanist;

- Itemul 12, punctul B) și C) – au răspuns dual.

c) Testul 2017 – profil umanist, este reușit structurat calitativ, explicit, cu unele excepții:

- Punctul 6, b) **nu este corectă** expresia – Absorbția este procesul de asimilație a monomerilor substanțelor nutritive (corect ar fi *nu de asimilație ci de transport* al monomerilor);

- Itemul 8, punctul 4, **nu este corectă sintagma**– tubul renal (corect este tubul nefronului);

- Itemul 10, punctul b) B **nu se poate face** selecție a noțiunilor argumentate științific.

Cuantificarea modului de reflectare a componentelor Programei la testele expertizate trebuie să se țină cont și de faptul că multe elemente ale Programei (competențe, sub-competențe, obiective de evaluare) sunt prezente în structura testului în mod firesc și latent. De aceea considerăm, că modul de raportare a testelor la componentele Programei este echilibrat.

3. Explicitarea relației „matrice de specificație / test de bacalaureat, pentru profilul

Matricea de specificații 2015, profil umanist și integrarea itemilor în test:

- Itemi de cunoaștere și înțelegere– 32%; (1, 2, 3, 5, 9, 10);

- Itemi de aplicare– 40% (4, 6, 7, 8, 12);

- Itemi de integrare/rezolvare de probleme– 28% (11, 13, 14).

Matricea de specificații 2016, profil umanist și integrarea itemilor în test:

- Itemi de cunoaștere și înțelegere– 35% (1, 2, 5, 7, 9);

- Itemi de aplicare– 40% (3, 4, 6, 8, 10,12);

- Itemi de integrare/rezolvare/probleme – 25% (11, 13, 14).

Matricea de specificații 2017, profil umanist și integrarea itemilor în test:

- Itemi de cunoaștere și înțelegere– 33%, 1, 2 a) și b) 3, 4, 5, 6, 7, 8 a) și 10 a);

- Itemi de aplicare– 33%, 2 – c) și d), 8 – b) și c), 10 – b) și c), 14 – a);

- Itemi de integrare/rezolvare de probleme – 34%, 9, 11, 12, 13, 14 b) și c).

Analiza testelor în referința de matrice standard a demonstrat, că din 2015 până 2017 în testele analizate ponderea itemilor de nivelul cognitiv I (cunoaștere, înțelegere) în matricea de specificații, diferă în %, în timp ce ponderea itemilor de nivelul cognitiv II (aplicare) – se mențin în % doi ani la rând, după care se atestă o descreștere de la 40% – la 33%, iar la nivelul cognitiv III (integrare) – nu este clar dezechilibrul în % (de la un an la altul).

Trebuie de menționat că variația respectivă a % la nivelurile cognitive depinde de mai mulți factori: caracterul integral al testelor, utilizarea criteriilor de evaluare corespunzătoare și baremului de corectare. Totodată, tendința de echilibrare a %, pe nivelurile cognitive, trebuie să fie luată în considerație, cel puțin pentru o perioadă de 3 ani, consecutiv. În context, există necesitatea corectării situației, la elaborarea testelor pentru sesiunile de BAC din 2018 și din următorii ani, deoarece calitatea rezultatelor absolvenților trebuie să fie ridicată și nu invers, în pofida tuturor circumstanțelor aferente.

Analiza calităților testelor de bacalaureat

Din toate funcțiile testului docimologic, testului de BAC îi sunt caracteristice funcții centrate pe elev, și anume, identificarea nivelului de cunoștințe și selecționarea pentru accederea la trepte superioare ale învățământului.

A) Obiectivitatea testelor

În general, pentru toate testele expertizate, s-a constatat, caracterul explicit și claritatea itemilor. Itemii propuși sunt formulați pe înțelesul elevului, sunt structurați reușit și sunt în concordanță cu obiectivele de evaluare și conținutul Programei. Totuși, au fost identificate unele discordanțe, foarte

greu observabile la prima vedere, dintre conținutul itemului și modul în care elevii posedă informații despre subiectul respectiv (au fost menționate mai sus).

B) Aplicabilitatea testelor

Machetarea testului este adecvată, deoarece pe o pagină se încadrează itemi, evitând divizarea sarcinilor propuse. Spațiile rezervate sunt suficiente pentru prezentarea răspunsurilor. Testele pentru anii 2015, 2016 și 2017 sunt structurate în corespundere cu instrumentele necesare elaborării unui test, itemii relaționează cu obiectivele de evaluare din Programa de examen, spațiul pentru rezolvarea itemilor este repartizat rațional, volumul testului este mare (se descurcă în timp elevii dotați).

C) Fidelitatea testelor

Testele analizate conțin itemi obiectivi cu alegere duală, de tip pereche, itemi cu caracter divergent, ce presupun mai multe variante de răspuns. Itemii sunt distribuiți rațional în conformitate cu gradul lor de dificultate. Rezolvarea testelor în întregime necesită posedarea tuturor competențelor, caracteristice pentru treapta liceală de învățământ, combinând în mod echilibrat reproducerea cunoștințelor, noțiunilor și conceptelor asimilate, cu aplicarea acestora în rezolvarea problemelor până la treapta exprimării atitudinii.

D) Validitatea testelor

Testele la Biologie pentru sesiunile 2015, 2016 și 2017 sunt valide, corespund conținuturilor curriculare și Programei pentru examenul de BAC, evaluează cantitativ și calitativ cunoștințele elevilor, nu și competențele acestora. Diversitatea și structura variată a itemilor permite evaluarea prin prisma standardelor de competență pentru treapta liceală de învățământ, implică evaluarea cunoștințelor reproduse, noțiunilor și conceptelor asimilate, aplicarea lor în rezolvarea problemelor și studiilor de caz etc. Itemii din test acoperă uniform și consistent conținuturile propuse în Curriculum. Testele nu conțin itemi sau sarcini cu un grad mic de realizare. Un elev competent este capabil să răspundă la toate întrebările și să rezolve toate sarcinile propuse. Testele pot fi realizate totalmente în perioada de timp alocată, de către un elev cu rezultate înalte, pentru cel cu tempou mediu de lucru, ar putea fi simplificate conținuturile unor itemi.

4. Analiza baremelor de corectare și de acordare a punctajului

Barelele de corectare pentru cei 3 ani analizați conțin aceleași rubrici (5): 1) numărul itemilor, 2) puncte, 3) barem de evaluare, 4) răspunsul așteptat și 5) nota.

- Baremul de corectare pentru testul 2015, profil umanist, este corect, punctajul pentru fiecare item corespunde; excepție – Itemul 9 ce ține de selectarea răspunsului, nu este stipulat clar câte puncte se scad dacă este scrisă o cifră în plus.

- Baremul de corectare pentru testul 2016, profil umanist; este corect, punctajul pentru fiecare item corespunde; excepție – Itemul 9 ce ține de selectarea cifrelor, nu este explicat clar câte puncte se scad dacă este scris o cifră în plus.

- Baremul de corectare pentru testul 2017, profilul umanist; este corect, punctajul pentru fiecare item corespunde; excepție – Itemul 5 ce ține de asociere, nu este clar câte puncte se scad dacă este o cifră în plus.

5. Analiza schemei de convertire a punctajului în note

Analiza documentelor normative privind convertirea punctelor în note (Ordinul 546 din 10.06.15, Ordinul 551 din 13.06.16 și Ordinul 505 din 22.06.17), demonstrează, că schema de convertire a punctajului în note a fost elaborată la nivel național anume după principiul unanimității la toate disciplinele școlare, adică, de la un anumit %, să fie acordată nota de trecere – „5”.

Considerăm acest principiu, unul subiectiv de apreciere, deoarece, testele la diferite discipline nu pot fi comparate după complexitate, fiind elaborate pentru conținuturi totalmente diferite. În acest context, modalitatea aplicată de convertire post-verificare are avantaj, dar oferirea notei de trecere, pentru toți elevii, la toate disciplinele de examene, de la același %, contravine *Matricii de specificații* din Programele de pregătire către examene (plasate pe site-ul ANCE) care au % diferit. Astfel, nivelul performanței minime admise, care corespunde notei de promovare 5, corespunde cu cca. 25% din cunoștințe. În context, sunt favorizați elevii cu cunoștințe la nivel slab (de notele 5 și 6), iar absolvenților cu un grad de pregătire înalt – sunt defavorizați.

Apare întrebarea, la care este necesar a fi oferit un răspuns argumentat: Care este rolul Matricii de specificație și a exemplilor de Bareme de corectare din Programele de BAC, plasate pentru toți cei interesați, pe site-ul ANCE?

6. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi

Analiza generală a traducerilor în limba rusă și engleză a testelor la biologie demonstrează că autorii și traducătorii au realizat-o calitativ. Traducerea testelor în alte limbi este corectă din punct de vedere gramatical și ortografic. Totuși, cuvânt cu cuvânt la traducerea dintr-o limba în original, în altă limbă, provoacă unele discrepanțe în formularea unor itemi care pot afecta rezultatele elevilor.

7. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor

7.1 Testele la examenul de Bacalaureat la Biologie, **profilul umanist**, din anii 2015, 2016 și 2017, sunt structurate la nivel logic, în conformitate cu conținuturile curriculare la disciplină și a Programei de examen, în baza instrumentelor necesare de evaluare și de la un an la altul, calitatea testelor sporește.

7.2 Volumul testelor este mare, există necesitatea reducerii conținuturilor itemilor, astfel, ca volumul testului să fi redus cu cel puțin – 10%. Analiza numărului de solicitanți de a susține examenul la Biologie, de la un an la altul descrește, ceea ce ne pune în gardă.

7.3 La elaborarea testelor, este necesar a fi respectat cu strictețe schema corelării dintre: conținuturile curriculare – conținuturile Programei pentru examen – conținuturile manualelor (aprobate de minister) – instrumentele de evaluare.

7.4 Se necesită perfecționarea mecanismului de evaluare a competențelor, și nu doar a cunoștințelor.

7.5. Se necesită eficientizarea metodei aplicate, la convertirea punctelor în note, pentru a fi în corespundere cu Matricea de specificație, propusă în Program de către autori și a nu favorizat nivelul performanței minime de cunoștințe care corespunde notei de promovare 5 (cca. 25%), dar a aprecia obiectiv, rezultatele elevilor cu un grad de pregătire înalt.

7.6. Testele de bacalaureat care vor fi elaborate ulterior, în sesiunea 2018, trebuie să corespundă standardelor înalte de calitate.

Experți:

- ❖ MARIANA GORAȘ, șef adjunct DIG, MECC, grad didactic superior.
- ❖ ANA POSTOLACHE-CĂLUGĂRU, profesor, grad didactic superior.

Structura Raportului Profil REAL

Introducere:

Obiective: Analiza Programei de examen în conformitate cu Curriculumul la disciplina – *Biologie*;

Racordarea Programei de examen la Standardele de eficiență a învățării disciplinei;

Corelarea testului cu finalitățile educaționale la disciplină;

Abordarea structurii testului la cerințele docimologice;

Determinarea volumului testului;

Identificarea calității formulării itemilor;

Argumentarea calității itemilor;

Aprecierea calității baremului de corectare;

Estimarea baremului de notare;

Formularea concluziilor și recomandărilor de eficientizare a testelor.

Instrumente; Competențe de evaluare; Matrice de specificații; Curriculum la Biologie; Programa pentru examenul de BAC; Testele pentru examenele de BAC ANUL 2015, 2016, 2017 – Profil real și umanist; Algoritmul evaluării testelor de BAC; Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.

Finalități ale expertizei; Completarea algoritmului evaluării Testelor BAC, pentru profil real și umanist anii 2015, 2016, 2017.

Analiza generală a Programei de examen: Programa de examen este racordată cu Curriculum la disciplină, corespunde standardelor de eficiență a învățării, reiese din competențele specifice la biologie și este în raport cu specificul fiecărui profil de evaluare; cuprinde instrumente pe baza cărora va fi evaluată Programa; construite testele, competențe evaluate, standarde de evaluare, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații, modele de teste, bareme de corectare și de notare etc.

Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat

a) Test 2015 – profil real; Testul este alcătuit reieșind din conținuturile Programei pentru examen, Itemul 6 Structura aparatului circulator al omului punctul B] ce ține de Structura aparatului circulator al fătului nu se regăsește în Programa de examen; lipsesc itemi din domeniul Ecologie și protecția mediului.

b) Testul 2016 – profil real corespunde Programei de examen.

b) Testul 2017 – profil real; Itemul 2 Particularitățile distinctive ale salamandrei; – conținuturile lipsesc în manual, în Programa de examen; Itemul 7 punctul e nu este clară imaginea.

Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru profil real

Matricea de specificații a testului 2015 profil real; Itemi de cunoaștere și înțelegere 35%; 1, 2, 3, 4, 6; 11; Itemi de aplicare 35%; 5, 6, 7, 9, 12; Itemi de integrare/rezolvare de probleme 30%; 8, 9, 13, 14; Matricea de specificații 2016 profil real; Itemi de cunoaștere și înțelegere 35%; 1, 2, 5, 6, 10; Itemi de aplicare 35%; 4, 7, 9, 11, 13; Itemi de integrare/rezolvare de probleme 30%; 3,8,12,14.

Matricea de specificații profil real 2017; Itemi de cunoaștere și înțelegere 33%; 1, 2, 3, 5-a] și b], 9-a]; Itemi de aplicare 33%; 4, 5 – c] și d], 6, 7 – a], b], c]; 8a], 9 b]; Itemi de integrare/rezolvare de probleme 34% 8-c] 10, 12, 13, 14. Matricea de specificații a testului corespunde matricii de specificații din Programa de examen.

Analiza calităților testelor de bacalaureat. Testele sunt clare, calitativ structurate, textele itemilor sunt explicite, Volumul testelor este mare. Itemii sunt formulați clar, calitativ, bine structurați în corelație cu obiectivele de evaluare din Programa de examen. Testul 2015 – profil real; Itemii sunt formulați clar, bine structurați, cu excepție Itemul 6 punctul B] ce ține de structura aparatului

circulator la făt, conținuturile nu se regăsesc în Programa, nici în manual. Itemii corespund 95% la conținuturile din Programa de examen, volumul testului e mare.

Testul 2016 – profil real; Itemii sunt formulați clar, testul corespunde conținuturilor din Programa, dar este voluminos.

Testul 2017 – profil real; Itemii sunt formulați explicit și clar. Itemul 2 ce ține de particularitățile de structură a salamandrei, conținuturile nu se regăsesc în Programa de examen, nici în manual, absolventul poate pierde 3 puncte.

Obiectivitatea testului: Itemii sunt alcătuiți în conformitate cu obiectivele de evaluare din Programa de examen, au conținut explicit, clar.

Aplicabilitatea testului: Conținutul itemilor este bine structurat, conform cerințelor docimologice, spațiul rezervat este suficient, dar numărul itemilor este mare [elevilor dotați nu le ajunge timp pentru o reevaluare]. Itemii testelor relaționează între ei.

Dacă comparăm testele din 2015, 2016, 2017; se vede consecutiv o îmbunătățire a calității testelor ce ține de alcătuirea itemilor, corelația, dintre itemi. Mai reușit sunt alcătuiți itemii din testul 2017.

În testul din 2015 itemii nu corelează după conținuturi între ei, lipsesc itemi din domeniul de conținut „Ecologie și protecția mediului”.

În testul din 2016 comparativ cu 2015 itemii sunt structurați mai reușit. Itemul 8 Analiza sângelui la 2 pacienți este foarte reușit structurat, astfel absolventul în baza cunoștințelor teoretice trebuie să determine valorile ce deviază de la normă, maladia ce ține de devierea valorilor, și să propună 2 recomandări pentru un regim individual [absolvenților le-a plăcut logica alcătuirii acestui item].

Itemii din testul 2017 sunt cel mai reușit structurați, corespund în cea mai mare parte cerințelor docimologice. Itemii interacționează între ei, sunt algoritmiat structurați, captivant, țin de interdisciplinaritate, de transferul cunoștințelor teoretice în formularea deciziilor.

Fidelitatea testului: Testul 2015 profil real conține itemi de diverse niveluri, este structurat logic, itemii nu relaționează între ei, după cum am spus mai sus, itemul 1 noțiunea de mutualism are sens dual; conținuturile din itemul 6 punct B nu se regăsesc în Programă; Testul profil real 2016, conține itemi de diverse niveluri, sunt alcătuiți logic în concordanță cu Matricea de specificații.

Testul 2017 profil real este reușit structurat după niveluri, itemii relaționează între ei, ceea ce la testul din 2015 și 2016 nu s-a văzut, sunt alcătuiți conform cerințelor docimologice.

Validitatea testului: Testele 2015, 2016, 2017 profil real sunt valide, corespund Curriculumului la Biologie și Programei de examen cu mici excepții care au fost descrise mai sus. Itemii sunt alcătuiți structurat, reieșind din instrumentele de evaluare. Conținuturile itemilor corelează cu competențele transversale, specifice.

2015. *Competența – 1, De a utiliza cunoștințe de bază în domeniul biologiei în diverse situații de comunicare referitoare la structuri morfo-anatomice, procese și fenomene vitale, legități biologice și a rolului acestora în supraviețuirea organismelor; se regăsesc în itemii 1, 2, 5, 6, 10. Competența – 3, De a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare, interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice și a corelației dintre ele; se regăsesc în itemii 2, 3, 4, 7, 11.*

Competența – 4, De a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor; se regăsesc în itemii 1,2.

Competența – 5, De a se implica personal în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur; se regăsesc în itemii 9,14.

Unități de competențe-cheie/ transversale – Competența de comunicare în limba maternă, Competențe civice morale – itemul 12, Competența de bază în Matematică, Științe și Tehnologie; se regăsește în itemii 8, 9, 13.

2016. *Competența – 2, De a utiliza cunoștințe de bază în domeniul biologiei, în domeniul de comunicare referitoare la structuri morfo-anatomice, procese și fenomene vitale, legități biologice și rolul acestora în supraviețuirea organismelor; se regăsesc în itemii 2, 5, 7, 10.*

Competența – 3, De a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare, interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice a corelației dintre ele se regăsesc în itemii 1, 3, 11, 13.

Competența – 4, De a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității ecosistemelor; se regăsesc în itemii 4, 14. Competența – 5, De a se implica personal în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur; se regăsesc în itemii 8, 9. Itemii 8, 9 conțin sarcini referitoare la conexiuni interdisciplinare.

Itemii se regăsesc în competențe-cheie transversale; Competența – 2, De comunicare în limba maternă/limba de stat; Competențe interpersonale, civice, morale – itemii 4, 14; Competențe antreprenoriale – itemii 4, 8, 9.

2017. *Competența – 1, De a utiliza cunoștințe de bază în domeniul biologiei, în domeniul de comunicare referitoare la structuri morfo-anatomice, procese și fenomene vitale, legități biologice și rolul acestora în supraviețuirea organismelor se regăsesc în itemii 1, 2, 6.*

Competența – 3, De a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare, interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice a corelației dintre ele; se regăsesc în itemii 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 14.

Competența – 4, De a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității ecosistemelor; se regăsesc în itemii 12, 13.

Competența – 5, De a se implica personal în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur; se regăsesc în itemii 8, 9.

Itemii ce conțin interdisciplinaritate în 12, 13.

Itemii se regăsesc în competențe-cheie/ transversale. Competența – 2, de comunicare în limba maternă/limba de stat. Competențe interpersonale, civice, morale – itemii 12, 13. Competențe antreprenoriale – itemul 14.

Analiza baremelor de corectare și de acordare a punctajului

Baremul de corectare 2015 profil real este alcătuit obiectiv conține 5 rubrici: 1] numărul itemilor; 2] puncte; 3] barem; 4] răspunsul așteptat; 5] nota; Conține neclarități punctajul acordat la itemul – 2; ce ține de alegerea prin asociere. În fiecare an sunt neclarități, trebuie de introdus criterii clare, o apreciere obiectivă. Itemul 6 punct B] Aparatul circulator la făt – conținuturile nu se regăsesc în Programa de examen și manual.

Baremul de corectare 2016 profil real la fel conține 5 rubrici. Aceleași neclarități ce țin de itemul de asociere. Itemul 4, punctul b] în baremul de corectare este stipulat, că dacă răspunsurile sunt de la persoana 1 conform cerințelor itemului se acordă câte 2 puncte pentru fiecare răspuns complet, dacă răspunsul este general, atunci se va acorda câte 1 punct pentru fiecare răspuns [o astfel de cerință în baremul de corectare pare ridicolă] – absolvenții pot pierde 3 puncte.

Itemul 11, conform simbolurilor genetice organismul de sex feminin se notează prin cerc, organismul de sex masculin prin pătrat, dar în baremul de corectare se mai cere ca să fie suplimentar scris fiică sau fiu cea ce nu este corect și duce la depunctarea absolvenților cu 5 puncte.

Baremul de corectare a testelor 2017 profil real: Punctul 2 ce ține de Particularitățile de structură a salamandrei conținuturile nu se regăsesc în Programa de examen și manual [absolventul pierde 3 puncte]. Pentru problemă în fiecare an se acordau 10 puncte, în 2017 s-a mai dat un punct pentru înscrierea fenotip, cea ce nu era stipulat în cerințele problemei – absolvenții pierd un punct, conform cerințelor rezolvării problemelor la genetică nu se recomandă de scris fenotipul în tabel.

Analiza schemei de convertire a punctajului în note: nu derivă de la calitățile testului doar cu mici excepții. Testul 2015 – profil real – 5%, 2016 – 10%; 2017 – 2%.

Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor. Testele la disciplina biologie sunt structurate logic în conformitate cu Programa de examen și Curriculum, sunt alcătuite

în baza instrumentelor de evaluare, corespund cerințelor docimologice, în fiecare an calitatea testelor devine mai bună.

Este necesar de revăzut volumul testului, de micșorat cu cel puțin 10%. La alcătuirea itemilor strict să se țină cont de conținuturile din Curriculum din Programa pentru examen, de informația din manuale. Numărul absolvenților ce doresc să susțină examen la alegere biologie se micșorează din cauza testelor voluminoase, a volumului mare și a itemilor complicați. Și cei mai dotați elevi, care sunt olimpici la biologie nu aleg examen la acest obiect din cauza șansei mici de a obține nota maximă.

Expert:

❖ ANA POSTOLACHE-CĂLUGĂRU, profesor, grad didactic superior.

Structura Raportului *Profil Umanist*

Introducere:

Obiective:

Analiza Programei de examen în conformitate cu Curriculumul la disciplina-*Biologie*;

Racordarea Programei de examen la Standardele de eficiență a învățării disciplinei;

Corelarea testului cu finalitățile educaționale la disciplină;

Abordarea structurii testului la cerințele docimologice;

Determinarea volumului testului;

Identificarea calității formulării itemilor;

Argumentarea calității itemilor;

Aprecierea calității baremului de corectare;

Estimarea baremului de notare;

Formularea concluziilor și recomandărilor de eficientizare a testelor.

Instrumente: Competențe de evaluare; Matrice de specificații; Curriculum la Biologie; Programa pentru examenul de BAC; Testele pentru examenele de BAC ANUL 2015, 2016, 2017 – Profil real și umanist; Algoritmul evaluării testelor de BAC; Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.

Finalități ale expertizei; Completarea algoritmului evaluării Testelor BAC, pentru profil real și umanist anii 2015, 2016, 2017.

Analiza generală a Programei de examen: Programa de examen este racordată la Curriculum la disciplina, corespunde standardelor de eficiență a învățării, reiese din competențele specifice la Biologie și în raport cu specificul fiecărui profil de evaluare; cuprinderea instrumentelor pe baza cărora vor fi construite testele (competențe evaluate, standarde de evaluare, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații, modele de teste, bareme de corectare și de notare etc.).

Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.:

a] Test 2015 – profil umanist; testul corespunde Programei pentru examen cu excepție: Itemul-1, punctul b] noțiunea de genofond nu se regăsește în Programa de examen profil umanist prin urmare absolvenții pierd 3 puncte; punctul 5 noțiunea de mutualism este duală; punctul 6 – căile evoluției nu se regăsesc în Programa de examen profil umanist; lipsesc itemi din domeniul Ecologie și protecția mediului;

b] Testul 2016 profil umanist este bine structurat, calitativ, explicit, corespunde obiectivelor din Programa de examen cu mici excepții: Itemul 7, punctul 2 noțiunea de partenogeneză nu se regăsește în Programa de examen profil umanist; Itemul 12 punctul B] și C]: au răspuns dual. Testul 2017 – profil umanist este reușit structurat calitativ, explicit; cu mici excepții: punctul 6 punctul b] nu este corectă expresia – Absorbția este procesul de asimilație a monomerilor substanțelor nutritive [corect ar fi nu de asimilație, ci de transport al monomerilor]; Itemul 8 punctul 4 tubul renal [corect

este tubul nefronului]; Itemul 10 punctul b) B nu se poate face selecție a noțiunilor argumentate științific.

Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru profil umanist.

Matricea de specificații 2015 profil umanist: Itemi de cunoaștere și înțelegere 32%; 1, 2, 3, 5, 9, 10, Itemi de aplicare 40%; 4, 6, 7, 8, 12; Itemi de integrare/rezolvare de probleme 28%; 11, 13, 14.

Matricea de specificații 2016 profil umanist: Itemi de cunoaștere și înțelegere 35%; 1, 2, 5, 7, 9; Itemi de aplicare; 40% 3, 4, 6, 8, 10, 12; Itemi de integrare/rezolvare / probleme 25%; 11, 13, 14.

Testul 2017 profil umanist Itemi de aplicare 33% 2-c], d], 8-b], c], 10-b], c]; 14-a]; Itemi de integrare/rezolvare de probleme 34% 9, 11, 12, 13, 14 b] c].

Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat.

Testul – 2015 profil real: Itemii sunt formulați clar, cu excepție itemul 6 punctul B]; Itemii corespund 95% la conținuturile din Programa de examen, volumul testului e mare [elevii dotați nu reușesc sa revadă testul în timpul examenului, volumul conținuturilor din Programă de asemenea este mare [comparativ cu alte obiecte].

Testul profil umanist 2015: Itemii sunt formulați clar, bine structurați; Itemul 1 noțiunea de genofond nu se regăsește în Programa de examen, itemul –5 punct b] are aspect dual.

Obiectivitatea testului: caracterul explicit și claritatea itemilor: Itemii din teste sunt în concordanță cu obiectivele de evaluare din Programa de evaluare, itemii sunt structurați reușit.

Aplicabilitatea testului: Testele pentru BAC 2015, 2016, 2017 sunt calitativ structurate în corespundere cu instrumentele ce stau la baza alcătuirii testelor, itemii relaționează cu obiectivele de evaluare din Programa de examen, spațiul pentru rezolvarea itemilor este repartizat rațional, volumul testului este mare [se descurcă în timp elevii dotați].

Fidelitatea testului: Testul este structurat în corelație cu obiectivele de evaluare din Programă și în conformitate cu instrumentele ce stau la baza alcătuirii testelor [competențe evaluate, matrice de specificații, standarde de evaluare, etc.].

2015 Competența –1, De a utiliza cunoștințe de bază în domeniul biologiei în diverse situații de comunicare referitoare la structuri morfo-anatomice, procese și fenomene vitale, legități biologice și a rolului acestora în supraviețuirea organismelor se regăsesc în itemii 1, 2, 5, 6, 10. Competența – 3, De a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare, interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice și a corelației dintre ele; se regăsesc în itemii; 3, 5, 6, 8. Competența –4, De a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor nu se regăsește nici într-un item. Competența – 5, De a se implica personal în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur, se regăsește în itemul 14.

Unități de competențe-cheie/ transversale – Competența de comunicare în limba maternă, Competențe civice morale – itemul 12, Competența de bază în Matematică, Științe și tehnologie se regăsește în itemii 13, 14.

2016 Competența – 1, De a utiliza cunoștințe de bază în domeniul biologiei în diverse situații de comunicare referitoare la; structuri morfo-anatomice, procese și fenomene vitale, legități biologice și a rolului acestora în supraviețuirea organismelor; se regăsesc în itemii 1, 2, 3, 4, 9. Competența – 3, De a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare, interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice și a corelației dintre ele; se regăsesc în itemii 5, 6, 7, 10, 11; 12, 13. Competența – 4, De a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor nu se regăsește nici într-un item.

Competența – 5, De a se implica personal în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur; se regăsește în itemul 14.

Unități de competențe-cheie/ transversale – Competența de comunicare în limba maternă, Competența de bază în Matematică, Științe și Tehnologie; se regăsește în itemul 14.

2017 Competența – 1, De a utiliza cunoștințe de bază în domeniul biologiei în diverse situații de comunicare referitoare la structuri morfo-anatomice, procese și fenomene vitale, legități biologice și a rolului acestora în supraviețuirea organismelor; se regăsesc în itemii 1, 2, 3, 4, 9. Competența –

3, De a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare, interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme, procese și fenomene biologice și a corelației dintre ele; se regăsesc în itemii; 5, 6, 7, 10, 11; 12, 13. Competența – 4, De a proiecta acțiuni de ocrotire a biodiversității și a ecosistemelor nu se regăsește nici într-un item. Competența – 5, De a se implica personal în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur; se regăsește în itemul 14.

Unități de competențe-cheie/ transversale – Competența de comunicare în limba maternă, Competența de bază în Matematică, Științe și Tehnologie; se regăsește în itemul 14.

Validitatea testului: Testele sesiunilor 2015, 2016, 2017 sunt valide, corespund Curriculumului, Programei pentru examen, evaluează cantitativ și calitativ cunoștințele absolvenților în baza competențelor.

Dacă comparăm calitatea testelor în conformitate cu instrumentele de evaluare se poate remarca că ea crește consecutiv; mai reușit este structurat testul sesiunii 2017 cuprinde itemi algoritmizați în interiorul lor, itemii corelează între ei.

Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului Baremul de corectare pentru 3 sesiuni conține 5 rubrici; 1] numărul itemilor; 2] puncte; 3] barem de evaluare 4] răspunsul așteptat; 5] nota.

Baremul de corectare pentru testul 2015 – profil umanist; este corect, punctajul pentru fiecare item corespunde; cu excepție – Itemul 9 ce ține de selectarea răspunsului, nu este clar stipulat câte puncte se scad dacă este scrisă o cifră în plus.

Baremul de corectare pentru testul 2016 – profil umanist punctajul este corect pentru fiecare item; excepție itemul 9 ce ține de selectarea cifrelor, nu este explicat clar câte puncte se scad dacă e scrisă o cifră în plus.

Baremul de corectare 2017 – profil umanist punctajul este corect pentru fiecare item; excepție Itemul 5 ce ține de asociere, nu este clar câte puncte se scad, dacă este o cifră în plus.

Analiza schemei de convertire a punctajului în note: asigură rigurozitatea corectării, favorizează o apreciere obiectivă.

Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor. Testele la biologie sunt structurate logic, în conformitate cu Curriculum la disciplina Biologie și Programa de examen, în baza instrumentelor de evaluare, pe an ce trece calitatea testelor devine mai bună.

Volumul testelor e mare. E necesar de redus volumul testelor cel puțin cu 10%. Numărul absolvenților care aleg biologia pe an ce trece se micșorează.

La alcătuirea testelor cu strictețe să se țină cont de conținuturile Curriculumului, Programa pentru examen, conținuturile din manuale și alte instrumente de evaluare.

Expert:

❖ ANA POSTOLACHE-CĂLUGĂRU, profesor, grad didactic superior.

RAPORT
privind evaluarea calității testelor de BAC la disciplina *Informatică*,
sesiunile 2015, 2016, 2017, profilul *real și umanist*

I. Introducere:

Prezentul raport are ca scop evaluarea calității Testelor de Bacalaureat la disciplina Informatică sesiunile 2015, 2016, 2017, profilul real și umanist.

La baza analizei au stat următoarele acte:

- a) Programa pentru examenul de bacalaureat, 2013 (Ordinul ME nr. 1042 din 27.12.2012);
- b) Curriculumul la disciplina Informatica pentru liceu, ediția 2010;
- c) Standarde de eficiență a învățării. Chișinău, 2012;
- d) Testele de Bacalaureat la disciplina Informatică pentru sesiunile 2015, 2016, 2017, profilul real și umanist, variantele română, rusă și engleză;
- e) Baremele de corectare pentru sesiunile 2015, 2016, 2017, profilul real și umanist;
- f) Schemele de convertire a punctelor în note la examenele din sesiunile 2015, 2016, 2017 (Ordinele ME nr. 546 din 10.06.2015, nr. 551 din 13.06.2016, nr. 505 din 22.06.2017);
- g) Rapoartele „Examene și evaluări naționale” pentru sesiunile 2015, 2016 și 2017 elaborate de Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare.

II. Analiza generală a Programei de examen:

În cadrul examenelor de bacalaureat, disciplina Informatica are statut de disciplină la solicitare.

Programa pentru examenul de absolvire a liceului în anul școlar 2012 – 2013 a fost aprobată prin Ordinul ME nr. 1042 din 27.12.2012.

Cu toate că Programa pentru examenul de absolvire a liceului în anul școlar 2012 – 2013 a fost elaborată în conformitate cu prevederile Metodologiei cu privire la organizarea și desfășurarea examenului de bacalaureat pentru anul școlar 2012-2013, aceasta a fost utilizată și în sesiunile 2015, 2016, 2017.

Programa menționată a fost elaborată în concordanță cu Curriculumul modernizat la disciplina Informatică pentru clasele a X-a – XII-a și conține:

1. Preliminarii.
2. Statutul disciplinei.
3. Competențele transdisciplinare pentru treapta liceală de învățământ.
4. Competențele specifice ale disciplinei școlare Informatică.
5. Domeniile de conținut. Competențele specifice. Subcompetențele. Obiectivele de evaluare.
6. Exemple de itemi.
7. Conținuturi de evaluat.
8. Matricea de specificații.
9. Modele de teste docimologice.
10. Baremul de corectare.
11. Bibliografia recomandată.

Programa este structurată bine, într-un limbaj accesibil, corect științific atât pentru cadre didactice, cât și pentru elevi.

Programa este structurată pe domenii de conținut, în corespundere cu Standardele de eficiență a învățării Informaticii.

La profilul real fiind incluse domeniile:

1. Matematica discretă.
2. Echipamente și sisteme digitale.
3. Analiza și elaborarea algoritmilor.
4. Modelare și calcule numerice.
5. Tehnologia informației.

La profilul umanist fiind incluse domeniile:

1. Matematica discretă.
2. Echipamente și sisteme digitale.
3. Analiza și elaborarea algoritmilor.
4. Tehnologia informației.

Domeniul *Modelare și calcule numerice* este studiat doar la profilul real.

După fiecare domeniu de conținut sunt propuși itemi model, care sunt formulați clar și nu depășesc competențele menționate în curriculum. De asemenea, pentru fiecare profil este propus câte un model de test docimologic.

Matricea de specificații este prezentată atât pentru profilul real, cât și umanist și este elaborată conform cerințelor, în conformitate cu taxonomia integrativă a lui B.Bloom. Modelul de test este alcătuit conform programei și conține itemi de o complexitate medie. Baremul de corectare indică explicit pentru ce se alocă fiecare punct, indicând și varianta corectă de rezolvare.

III. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.

Pentru aceste trei sesiuni structura testului la informatică a rămas neschimbată.

Pentru profilul real:

- Itemii 1-3 sunt pentru domeniile I și II;
- itemii 4, 5 și 6 pentru domeniul III;
- itemul 7 pentru domeniul IV;
- itemii 8 și 9 pentru domeniul V.

Pentru profilul umanist:

- Itemii 1-3 sunt pentru domeniile I și II;
- itemii 4, 5 și 6 pentru domeniul III;
- itemul 7 și 8 pentru domeniul IV.

Testele analizate corespund Programei de examen. Toți itemii se regăsesc în domeniile indicate.

Conținuturile evaluate sunt:

1. Tipuri de date structurate.
2. Informația.
3. Bazele aritmetice ale tehnicii de calcul.
4. *Algebra booleană.
5. *Circuite logice.
6. Structura calculatorului și rețele de calculatoare.
7. Subprograme.
8. *Structuri dinamice de date.
9. *Tehnici de programare.
10. *Elemente de modelare.
11. *Calcul numeric.
12. Baze de date.
13. Elemente de Web design.

Conținuturile marcate cu * fac parte din conținuturile studiate la profilul umanist și, respectiv, nu sunt evaluate la acest profil.

Conținuturile evaluate corespund curriculumului la disciplina Informatică.

IV. Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificații (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil.

Matricea de specificații prezentată în Programă este una detaliată, conține toate domeniile specifice profilului și itemii sunt repartizați proporțional numărului de ore rezervat pentru fiecare domeniu în curriculum la disciplină.

Procentul itemilor pentru domeniile cognitive corespund teoriei în domeniu și indică, pentru profilul real:

- Cunoaștere și înțelegere – 31%;

- Aplicare – 39%;
- Întegrare – 30%.

Pentru profilul umanist:

- Cunoaștere și înțelegere – 31%;
- Aplicare – 40%;
- Întegrare – 29%.

Din acestea se observă că accentul este pus pe partea aplicativă a conținuturilor.

V. Analiza calităților testelor de bacalaureat

Analizând Programa de bacalaureat la Informatică, la proiectarea testelor, mai întâi de toate, s-a elaborat matricea de specificație, prin care s-a stabilit:

- raportul dintre cele trei niveluri: cunoaștere, aplicare, integrare;
- raportul dintre numărul de itemi formulați pentru un domeniu de conținut și ponderea acestui domeniu de conținut în cadrul disciplinei Informatică.

Din analiza structurii Testelor din sesiunile de Bacalaureat 2015, 2016, 2017, atât pentru profilul real, cât și profilul umanist am constatat că au fost utilizați:

- Itemi obiectivi
 - Itemi cu alegere duală
 - Itemi de tip pereche
 - Itemi cu alegere multiplă.
- Itemi semiobiectivi
 - Itemi cu răspuns scurt de completare
 - Întrebări structurate.
- Itemi subiectivi
 - Rezolvarea de probleme.

Prioritar fiind utilizați itemi de tip semiobiectivi și subiectivi, și foarte puțin cei de tip obiectiv.

Testul conține itemi din domeniile de conținut, în corespundere cu Standardele de eficiență a învățării Informaticii:

1. Matematica discretă.
2. Echipamente și sisteme digitale.
3. Analiza și elaborarea algoritmilor.
4. *Modelare și calcule numerice.
5. Tehnologia informației.

Domeniul marcat cu * fiind studiat doar la profilul real.

Testele sunt în acord cu competențele specifice la disciplina Informatică. Itemii propuși sunt selectați astfel, încât se fac conexiuni cu domeniul Matematică, Fizică, Istorie, Artă. De asemenea, aceștia corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă.

La profilul real testul este întotdeauna format din 9 itemi, iar la profilul umanist din 8 itemi. Volumul sarcinilor corespunde cu timpul alocat.

Spațiile rezervate pentru prezentarea rezolvărilor/răspunsurilor sunt suficiente.

Analizând din punctul de vedere a corespunderii cu calitățile necesare, constatăm, că în mare parte aceste dispun de:

A) Obiectivitatea testului: Testele au un caracter explicit și itemii sunt clar formulați;

B) Aplicabilitatea testului: Itemii corespund domeniilor vizate în Programă. Volumul testului este real pentru elevul mediu. Spațiile de realizare a itemilor sunt în de ajuns, inclusiv pentru scrierea programelor. La fiecare test sunt date informațiile necesare, formulele de reper pentru a ușura lucrul elevilor. Timpul pentru cei 9 itemi este suficient;

C) Fidelitatea testului: Testele sunt omogene, după o structură cunoscută elevilor. Fiecare item relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării;

D) Validitatea testului: Testul reflectă cele studiate pe parcursul liceului și este conform Programei de evaluare.

Totodată, s-a atestat un singur caz în care rezultatul a putut fi interpretat sau poate avea 2 rezultate cum ar fi, de exemplu, în anul 2015, profil real itemul nr. 5, „Calculați și scrieți volumul de memorie alocat...” pentru tipul de date string, care poate fi acceptat și 255 și 256 sau de indicat acest lucru în barem.

Matricea de specificații pentru fiecare test propus la sesiunile de bacalaureat la Informatică 2015, 2016, 2017, profil real și umanist, nu a fost prezentată, dar ținând cont de structura invariantă a testelor, se poate constata că este aceeași.

VI. Analiza baremelor de corectare și de acordare a punctajului

Barelele de corectare sunt explicite, clare, indică univoc pentru ce se acordă fiecare punct la evaluarea fiecărui item. În baremele de corectare se indică clar care trebuie să fie răspunsul, dar la necesitate se indică și câte o Notă, de exemplu, sesiunea, 2016, profil real, itemul 4: „Notă: pentru variabilele și I se vor accepta și alte tipuri de date, care conține diapazonul de valori utilizate și permit efectuarea operațiilor din fragmentul de program”, unde evaluatorul va decide singur dacă se acordă punctul sau nu. Punctajul pentru fiecare item este stabilit astfel, încât nu lasă interpretări.

VII. Analiza schemei de convertire a punctajului în note:

Fiecare sesiune a avut o altă schemă de convertire a punctajului în note.

Pentru fiecare sesiune din 2015, 2016, 2017 și fiecare profil au fost aprobate schemele de convertire a punctajului în note prin ordinele ME nr. 546 din 10.06.2015, nr. 551 din 13.06.2016 și nr. 505 din 22.06.2017.

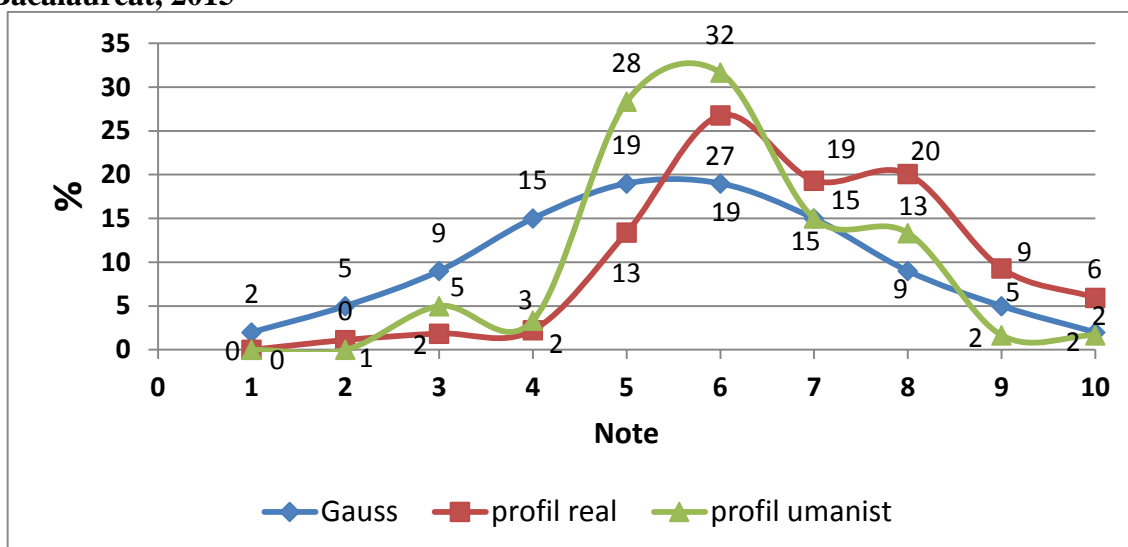
Mai jos sunt prezentate schemele de convertire a punctajului în note la examenul de bacalaureat la Informatică pentru sesiunile 2015, 2016, 2017, profilul real și umanist:

Nota / sesiunea	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Profil real										
2015	0	1-4 (1-7%)	5-9 (8-15%)	10-14 (16-24%)	15-24 (25-41%)	25-34 (42-58%)	35-43 (59-73%)	44-52 (74-88%)	53-56 (89-95%)	57-59 (96-100%)
2016	0	1-5 (1-7%)	6-10 (8-15%)	11-16 (16-24%)	17-27 (25-41%)	28-38 (42-58%)	39-49 (59-74%)	50-59 (75-89%)	60-63 (90-95%)	64-66 (96-100%)
2017	0	1-5 (1-7%)	6-10 (8-15%)	11-16 (16-24%)	17-27 (25-40%)	28-38 (41-57%)	39-49 (58-73%)	50-59 (74-88%)	60-63 (89-94%)	64-67 (95-100%)
Profil umanist										
2015	0	1-4 (1-7%)	5-8 (8-15%)	9-13 (16-24%)	14-22 (25-41%)	23-31 (42-57%)	32-40 (58-74%)	41-48 (75-89%)	49-51 (90-94%)	52-54 (95-100%)
2016	0	1-4 (1-8%)	5-8 (9-15%)	9-12 (16-23%)	13-21 (24-40%)	22-30 (41-58%)	31-38 (59-73%)	39-46 (74-88%)	47-49 (89-94%)	50-52 (95-100%)
2017	0	1-4 (1-7%)	5-8 (8-15%)	9-13 (16-24%)	14-22 (25-41%)	23-31 (42-57%)	32-40 (58-74%)	41-48 (75-89%)	49-51 (90-94%)	52-54 (95-100%)

Astfel, constatăm că pentru fiecare sesiune, 2015, 2016, 2017, la disciplina Informatică a fost utilizat practic aceeași schemă de convertire a punctelor în note (cu mici abateri înregistrate în limita de 1%).

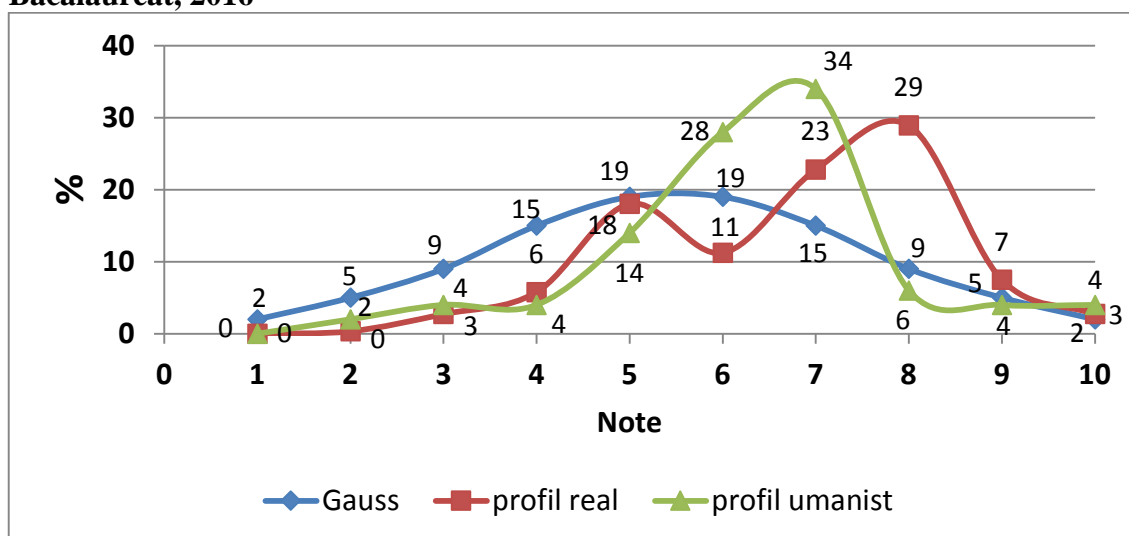
Mai jos este prezentată repartitia statistică a rezultatelor pe țară (în procente) din sesiunile de bază, disciplina *Informatică*, profil real și umanist, comparativ cu curba lui Gauss, reprezentate pe același grafic.

Bacalaureat, 2015



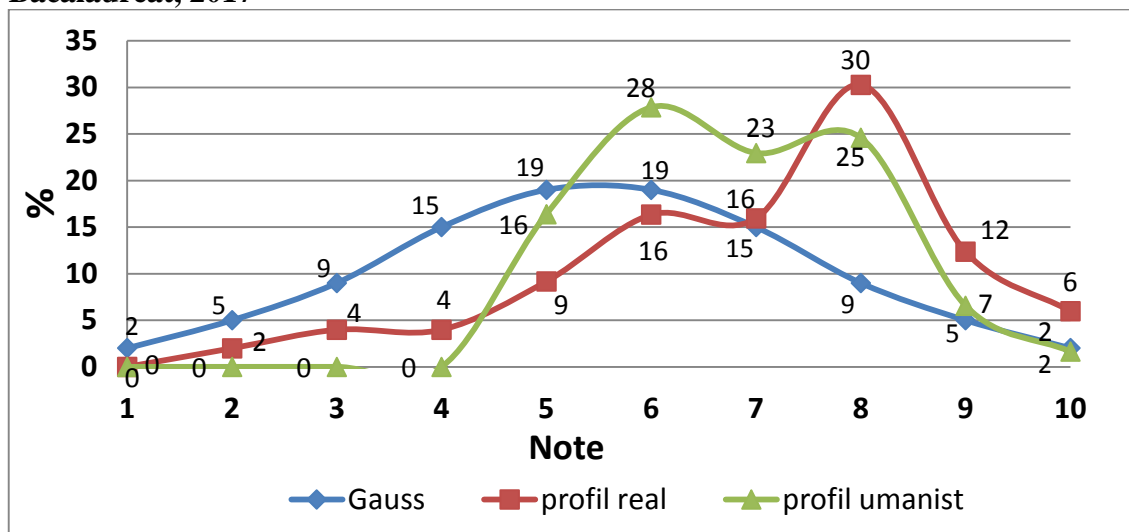
Media înregistrată la profilul umanist fiind de 6,03, iar la profilul real de 6,83.

Bacalaureat, 2016



Media înregistrată la profilul umanist fiind de 6,32, iar la profilul real de 6,75.

Bacalaureat, 2017



Media înregistrată la profilul umanist fiind de 6,82, iar la profilul real de 7,00.

Putem constata că schema de convertire a punctelor în note, pentru toate sesiunile 2015, 2016 și 2017, a fost una lejeră, indulgentă și care încurajează elevii cu rezultate slabe și medii.

De asemenea, analizând rezultatele obținute, putem afirma că testele administrate au fost accesibile pentru elevul mediu.

Testele sunt evaluate de către 2 evaluatori, consecutiv.

VIII. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

Testele pentru toate sesiunile în studiu au fost traduse în limbile rusă și engleză corect.

IX. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor.

Testele de bacalaureat la Informatică sesiunile 2015, 2016, 2017, profilul real și umanist, au fost create corect, având un nivel de complexitate mediu. Itemii au fost elaborați în conformitate cu Programa pentru examenul de absolvire a liceului în anul școlar 2012 – 2013.

Din partea majorității profesorilor de informatică și al elevilor, care au scris testul, nu au existat obiecții.

Pentru viitor ar fi bine să atragem atenția la Competența specifică nr. 6. „Translarea algoritmilor frecvent utilizați într-un limbaj de programare de nivel înalt” care nu indică un limbaj de programare concret, și respectiv itemii nr. 4 și 5 să fie formulați astfel, încât să fie invariante față de limbajul de programare, sau să fie creați atât pentru limbajul de programare Pascal, cât și pentru alte limbaje de programare. Limbajul de programare solicitat de elev poate fi indicat în cererea de înscriere la susținerea examenelor de Bacalaureat.

Actualmente, testele sunt evaluate de către doi evaluatori, consecutiv. Al doilea evaluator văzând punctajul acordat de primul. În scopul asigurării unei evaluări cât mai obiective și evitării efectului Halo, se recomandă a modifica procedura de evaluare astfel, încât al doilea evaluator să nu cunoască punctajul acordat de primul evaluator.

De asemenea, ținând cont de faptul că disciplina Informatică este din categoria disciplinelor la solicitare și de faptul că numărul participanților pe țară nu este mare, iar pe fiecare centru de bacalaureat revin nu mai mult de 25 de candidați, de analizat posibilitatea susținerii examenului de Bacalaureat la calculator. Acest lucru ar minimiza cheltuielile legate de multiplicare și ar crește gardul de obiectivitate la evaluare.

Experți:

- ❖ ANGELA PRISĂCARU, consultant principal, MECC / profesor, grad didactic superior, IP LT „*Principesa Natalia Dadiani*”, mun. Chișinău;
- ❖ GRIGORE VASILACHE, profesor, grad didactic superior; director, IP LT „*Mircea Eliade*”, mun. Chișinău.

RAPORT
privind evaluarea calității testelor de BAC la disciplina *Limbă și literatură rusă*,
sesiunile 2015, 2016, 2017, profilul *real și umanist*

ОТЧЕТ

1. Цель: установить по результатам исследования и анализа экзаменационных материалов их соответствия предметному куррикулуму, экзаменационной программе, стандартам и объективности оценки результатов обучения учащихся лицея по предмету «Русский язык и литература».

Инструменты: анализ и исследование куррикулума по русскому языку и литературе, экзаменационной программы по русскому языку и литературе, тестов за 2015, 2016, 2017 годы, баремов проверки и оценивания, схемы конвертации баллов в оценки за эти же годы.

2. Экзаменационная программа не вполне соответствует утверждённым стандартам обучения, которые, в свою очередь, не всегда соответствуют предметному куррикулуму, целям обучения, содержанию оценивания и матрицам спецификации. Кроме того, хотелось бы отметить, что в лицейском звене в классах реального профиля русский язык не изучается как отдельный предмет, а только в контексте анализируемых произведений, т.е. имеет прикладной характер и является инструментом для выражения устных и письменных высказываний. В классах реального профиля в основном поддерживается орфографическая, пунктуационная, грамматическая и стилистическая грамотность владения языком обучения.

До 2013 года в реальном профиле по учебному плану, утверждённому Министерством, русский язык как отдельный предмет не предусмотрен. В реальном профиле предполагается 4 часа на изучение литературы. Введение русского языка носит рекомендательный характер и направлено на повышение общей грамотности лицеистов. Между тем в экзаменационных тестах реального профиля в 2015, 2016, 2017 гг. в части А экзаменационной работы выпускникам предлагаются задания, которые требуют лингвистических знаний, например в 2015 году предлагалось задание: «объяснить значение данных слов: «великодушничанье» (слово с иронической окраской), «легкомысленных», «праздность». Там же: «Выпишите из текста фрагмента три пары общеязыковых и контекстуальных антонимов и определите их роль», «определите функционально-стилистический тип текста и приведите не менее двух аргументов».

2016 год: «Выпишите из фрагмента просторечные и устаревшие слова и замените их современными вариантами».

«Назовите, в какую группу слов входят подчёркнутые слова, и определите их роль в раскрытии позиции Базарова».

2017 год: «Определите функционально-смысловой тип речи, представленной во фрагменте, и приведите два аргумента». «Подберите по одному синониму к выделенным словам: «среди всех докук» и т. д.

Мы считаем, что некоторые из подобных заданий допустимы в экзаменационном тесте для гуманитарного профиля, но не для реального.

3. Ни в предметном куррикулуме, ни в экзаменационной программе нет требований к заучиванию наизусть цитат из прозаических произведений художественной литературы XIX и XX веков. Однако составители экзаменационных тестов в 2016 и 2017 году включили эти требования, причём количество цитат не оговаривается. Отсутствие цитат влечёт за собой снятие внушительного количества баллов при проверке. Считаем это грубым нарушением прав ученика.

В 2017 году, как всегда неожиданно, т.е. во время пробного тестирования, в баремах для проверки появилось новое понятие «смысловой анализ произведения», но это понятие очень объёмное и не всегда и не все элементы этого анализа (сюжет, характеры героев, образы и т.д.) необходимы для раскрытия темы эссе. За использование элементов этого анализа, за цитаты и комментарий к ним предполагается 8 баллов. Кстати, не указывается, сколько конкретно баллов за цитаты, сколько за комментарий, сколько за элементы анализа и за какие. Если же будут

отсутствовать отдельные элементы смыслового анализа и цитаты количество баллов снижается до 4.

4. Тест в целом соответствует матрице спецификаций, помещённой в программе для реального и гуманитарного профиля. Матрицы к экзаменационным тестам в документах на сайте Агенства на обнаружено.

5. Анализ тестов 2015 год Реальный профиль

А. Как говорилось выше, объективность тестов реального профиля нарушена тем, что выпускникам этого профиля были предложены задания лингвистического характера №1, часть А, №2, часть А, №8, часть А. Как показала личная практика при проверке экзаменационных работ, из 120 работ реального профиля ни в одной не было правильно объяснено значение слова «великодушничанье», не отмечена ироническая окраска этого слова, которое не входит в активный словарный запас нынешнего школьника. В задании Б (структурированное эссе), на наш взгляд, не совсем удачно использована цитата Э.М.Ремарка «Судить о том, что такое война, могли бы по-настоящему только мёртвые: только они узнали всё до конца».

Во-первых, Ремарк – автор, неизвестный большинству учащихся реального профиля. Во-вторых, мысль, высказанная им, является философской и в чём-то спорной. В-третьих, вырванная из контекста произведения «Чёрный обелиск» также неизвестного выпускникам, она вообще звучит странно и отчасти пугающе. Неужели не нашлось другой цитаты, более прозрачной, однозначной, принадлежащей перу известного автора русской литературы. Кроме того, требование высказать своё отношение к утверждению Ремарка, при этом привести не менее двух аргументов с опорой на жизненный или читательский опыт, представляется проблематичным в силу отсутствия подобного опыта у выпускника.

В. Некоторые задания с точки зрения их сложности и объёма не соответствуют методологии составления экзаменационных тестов. Например, очень часто в формулировке заданий наблюдается многослойность: «Выпишите из текста три пары общеязыковых и контекстуальных синонимов и определите их роль», «охарактеризуйте, с опорой на текст, эмоциональное состояние Андрея Болконского и объясните его причину». В некоторых заданиях указывается количество предложений в ответе, например, в задании № 7, в других, например, в №5, 6, 8, количество предложений не оговаривается. Указанные задания части А довольно объёмны. Думается, что их количество можно было бы уменьшить. Расположение заданий и количество строк для ответов удовлетворительны. Места для заданий Б для выпускников с крупным почерком недостаточно.

С. Связь между заданиями каждой из частей и между частями существует.

Д. Если считать валидность тестов необходимым условием для их успешного выполнения, способности теста служить поставленным целям и результатам, то можно утверждать, что это условие в тесте 2015, учитывая всё вышесказанное, для реального профиля не соблюдено в полной мере.

Гуманитарный профиль

А. На наш взгляд, задание 5 части А в гуманитарном профиле с точки зрения ясности и объективности неудачно. «Приведите три значения слова «любовь» и укажите, в каком значении данное слово использовано в произведении».

Первые два значения, данные в бареме оценивания очень близки.

1. Любовь – это чувство, которое человек испытывает к кому-либо: любовь к девушке (молодому человеку); любовь к матери.
2. Склонность к чему-либо: любовь к музыке, любовь к математике.

А если в ответе встречалось «любовь к природе», «любовь к животным» – это чувство или склонность? Разграничить трудно.

Значение 3: предмет любви, тот или та, кого любят, «моя любовь» – тоже близко к первому.

Оценить это задание было очень трудно, потребовались консультации с председателем проверочной комиссии. Вероятно, можно было найти многозначное слово с более ощутимо различающимися значениями.

В) Как и в реальном профиле есть случаи многослойности заданий, их объёмности и излишней сложности. Например, задания 5, 6 части А.

В части Б (структурированное эссе) задания нагромождены, излишне многословны и многотезисны. Например, необходимо выразить:

- 1) собственное отношение к мнению автора цитаты К.Паустовского, при этом привести не менее двух аргументов с опорой на жизненный или читательский опыт;
- 2) на примере героев двух произведений русской литературы XIX-XX веков показать их отношение к чувству любви, его значение в жизни героев, выразив своё отношение к их позиции;
- 3) определить своё понимание чувства любви, пояснить, какое место занимает любовь в жизни человека, каким должно быть, на ваш взгляд, это чувство, (привести не менее двух аргументов). Неясно, что нужно аргументировать: своё понимание чувства любви, или место, которое она занимает в жизни человека, или утверждение, каким это чувство должно быть.

И всё это должно быть размещено на 1-1,5 страницах теста. Разве это выполнимо?

С) И хотя связь между заданиями и частями существует, это мало утешает.

Д) Валидность теста, как и в реальном профиле, в связи с вышеизложенным недостаточна.

6. В результате сравнения теста и барема оценивания установлено, что в 2015 году не была продолжена практика предыдущих лет, когда в большинстве заданий части А оговаривалось, что учащиеся могут предложить свой вариант ответа. Поэтому некоторые члены проверочной комиссии ставили высший балл за задание только тогда, когда ответ выпускника по сути и содержанию совпадал с ответом в бареме. Для такого предмета, как литература, это неоправданно. Как серьёзный недочёт следует отметить то, что в самом тесте часть требований к заданиям не отражена. Например, в основной части эссе в бареме требуется привести фрагменты из текста произведений, на которые выпускник опирается для раскрытия темы эссе, факты и их комментарии и оценку, а в тексте этого нет: «Покажите на примере двух произведений русской литературы века, как отозвалась война в судьбах главных героев, как раскрывается истинная суть человека перед лицом смерти» (реальный профиль). «На примере героев двух произведений русской литературы XIX-XX веков покажите их отношение к чувству любви, его значение в жизни героев, выразите свое отношение к их позиции» (гуманитарный профиль). В той же части Б не указано требование в заключительной части структурированного эссе привести 2 аргумента с опорой на жизненный опыт известных людей.

Таким образом, при анализе выявлено несовпадение требований к выполнению заданий учащимися к содержания и оценивания заданий в бареме оценивания.

В отдельных случаях нет ясности и определённости в пунктаже задания. Например, в части А теста для реального профиля, задание 3 в бареме указано, что за правильный и полный ответ предполагается 3 балла, далее указывается, что количество баллов снижается в случае, если ответ является недостаточно полным (1 балл). Трудно понять, снижается на 1 балл, или оценивается 1 баллом, т.е. что ставить: 2 балла или один, то же самое в заданиях 5, 6, 7. В каждом случае требовалась консультация с председателем комиссии, в результате чего темп проверки замедлялся.

2016 Реальный профиль

А) В этом году, как и в предыдущем, в реальном профиле в части А задания 1, 3 являются языковыми. Задание 7 некорректно сформулировано: «Выпишите аргументы и контраргументы (не менее трёх), приведённые в споре Павлом Петровичем и Базаровым, и поясните, чья позиция вам ближе». Как выяснилось, аргументы и контраргументы должны были быть выписаны парами, т.е. всего их должно быть 6, но большинство выпускников приводили всего три, либо четыре по 1 аргументу и 2 или 3 контраргумента, в результате чего были потеряны баллы. Если бы в скобках было уточнено (не менее трёх пар), этого бы не случилось.

В задании 8 требуется охарактеризовать роль последней реплики Николая Петровича для понимания позиции спорящих. Дело в том, что его реплика единственная, и не может быть последней или первой. Из-за этого некоторые невнимательные ученики определяли роль не его реплики, а последней реплики Павла Петровича, так как их было несколько. Нужно было написать

«роль реплики Николая Петровича, вступившего в разговор последним», тогда ошибки можно было избежать.

В) По объёму задания в целом перегружены и усложнены. Задания многослойные (см. № 2, №3) либо объёмные, практически мини-сочинения, хотя количество предложений не указано, но поле, оставленное для задания, предполагает развёрнутый ответ (см. задание №4, 6, 7, 8)

С) Однородность теста и связь между заданиями и частями теста существует.

Д) Валидность теста, как и в 2015 году, недостаточна

2016 Гуманитарный профиль

А. Случаи многослойности заданий № 1, 3, 4 части А.

В. Была допущена грубая ошибка в задании № 4 части А: «Определите грамматическое значение (вид и время) глаголов *покажу, предвижу, думаю, вспоминаю, не причиню, ухожу, молю, призываю, говорю* и их художественную функцию в тексте»

В бареме ответ: «Эти глаголы несовершенного вида настоящего времени. Используя их, автор как бы объединяет Желткова и Веру общим временным отрезком» и т. д.

На самом деле 2 из приведенных в задании глаголов употреблены в будущем времени, совершенном виде «покажу» и «причиню». Таким образом, об «общем временном отрезке» уже не может быть речи, т.к. изначально задание неверно. Учащиеся теряли на этом задании от 1 до 3 баллов, что значительно нарушило их право быть успешными при оценивании их достижений.

С. Внутренняя однородность теста и взаимосвязь заданий в нем существует.

Д. На наш взгляд, валидность тестов 2016 года, особенно гуманитарного профиля, значительно снижена, что подтверждается общим средним баллом по Республике, который в 2016 году самый низкий из 3-х анализируемых результатов.

6. Анализ баремов оценивания и разбалловки

Несмотря на то, что по итогам финального тестирования 2015 года и предварительного тестирования 2016 года многие предметные кафедры лицеев города и республики направили в адрес Агенства „Nota informativă”, в которых были указаны все ошибки и недочеты как в текстах, так и в баремах оценивания, в финальном тесте и бареме были допущены те же ошибки. По-прежнему в тесте для учащихся не были указаны важные требования к структурированному эссе: «Приводятся необходимые в соответствии с темой и замыслом эссе цитаты и комментарии к ним». Не указана необходимость аргументации в заключительной части структурированного эссе. Нет пошаговости в разбалловке за некоторые разделы оценивания структурированного эссе 10, 8, 6, 4, 0 баллов.

Критерий 3. «Самостоятельность и отражение личностной позиции ученика 10, 8, 6, 4, 0 баллов».

Критерий 2. «Языковое богатство и соблюдение коммуникативных качеств письменной речи 10, 8, 6, 4, 0 баллов».

Нечеткое объяснение в части А количества баллов для снижения (как и в тесте 2015 года) и т.д.

2017 Реальный профиль

А. Задание 1 в части А. «Определите функционально-смысловой тип речи, представленной во фрагменте, и приведите 2 аргумента», кроме того, что оно содержит два задания в одном и является лингвистическим, не совсем показательно для определения типа речи, т.к. в нем представлены все 3 типа речи, причем преобладают повествование и рассуждение. Между тем в бареме оценивания приводится вариант ответа «повествование с элементами описания», что является неточным. Пришлось очередной раз консультироваться с председателем комиссии и доказывать, что задание, вернее ответ к заданию, некорректен.

Задание 2 части А со словом «докуки», являющимся весьма устаревшим и не входящим ни в активный, ни в пассивный словарь современной молодежи, неудачно. Практически лишь единицы из выпускников смогли подобрать соответствующий синоним к этому слову.

В части Б предложенная цитата слишком объёмна и содержит 4 тезиса. Вызывает удивление, что на экзамене по русской литературе и в реальном профиле используется цитата французского писателя. Кроме того, цитата абсолютно не соответствует заданию эссе. Известный французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери сказал: «Быть человеком – это чувствовать свою ответственность. Чувствовать стыд перед нищетой, которая, казалось бы, и

не зависит от тебя. Гордиться каждой победой, одержанной товарищами. Сознать, что, кладя кирпич, и ты помогаешь строить мир».

Задание к эссе: «Выразите свое отношение к высказыванию Антуана де Сент-Экзюпери и аргументируйте его (не менее 2-х аргументов); на примере одного произведения русской литературы XIX-XX веков покажите, как поведение героев повлияло на жизнь и судьбу других людей; поясните, в чем, на ваш взгляд, проявляется истинная сущность человека, какие поступки изменят мир к лучшему и сделают нас лучше».

Пробиться к главной мысли цитаты и понять, что необходимо доказывать в основной части эссе, невероятно трудно. Это рождает нервозность выпускников, неоправданную потерю времени и в результате потерю баллов при оценивании.

Следует отметить, что содержание цитат и заданий к ним не соответствуют ни возрастным особенностям выпускников, ни их интересам, что провоцирует выпускников на шаблонные, неискренние и поверхностные ответы.

- В. Структурированное эссе включает в себя 3 части, объем ответов в соответствии с требованиями к заданиям не укладывается ни в предложенные 1-1,5 страницы, ни во временные рамки.
- С. Взаимосвязь цитаты в структурированном эссе и задания не прослеживается, как уже было указано выше.
- Д. Валидность теста низкая.

2017 Реальный профиль

- А. Многие из заданий предполагают ответ не на один, а на два вопроса. Задание 3 части А «Замените в выделенном высказывании краткие формы прилагательных полными и сделайте вывод об эмоциональной тональности высказывания». Само это задание по сложности можно считать олимпиадным.

Вызывает сомнение целесообразность использования фрагмента пьесы в качестве исходного текста для анализа, т.к. текст пьесы, состоящий из отдельных реплик, часто случайных, на наш взгляд, не может рассматриваться как материал для текстового анализа.

В части Б предлагается в качестве цитаты для темы эссе фраза «современного российского писателя» Олега Роя, автора романов сомнительного художественного достоинства, который явно перефразирует мысль великого русского писателя Л.Н. Толстого.

- В. Части теста и задания связаны, но ожидаемые результаты вряд ли могут быть достигнуты в связи с вышеизложенным.
- С. Валидность теста невысока.

7. Анализ баремов оценивания и разбалловки

В заданиях 7 и 8 части А (реальный профиль) не требуется цитирования (опоры на текст). В бареме оценивания за отсутствие цитирования снимается 2 балла.

В задании 6 части А (гуманитарный профиль) требуется высказать свое мнение по поводу реплики героя. В бареме оценивания требуется точное понимание смысла фразы и верное «объяснение ее использования». Последнее вообще трудно понять.

В части Б (реальный и гуманитарный профиль) в требованиях к заданию, напечатанных в самом тесте, ничего не говорится об элементах смыслового анализа, о необходимом цитировании, пересказе фрагментов теста, их оценке, приведении фактов и ссылок на тест. Но именно эти критерии являлись основными в оценивании эссе и были отражены в бареме для проверяющих.

Барем оценивания содержит ряд ошибок:

- В задании 1 части А (реальный профиль) предлагается определить функционально-смысловой тип речи. В варианте ответов он определен неверно (повествование с элементами описания вместо повествования с элементами рассуждения);
- В задании 7 (гуманитарный профиль) вариант ответа не соответствует вопросу. Тест: «Прокомментируйте, опираясь на текст, идею Пети (надо бы только работать) и реакцию на нее Гаева и Лопахина». Барем: «Говоря о «гордом человеке», Петя как бы развенчивает это понятие»;
- Стилистические ошибки в вариантах ответов к заданию 7 части А (реальный профиль) и заданию 3 части А (гуманитарный профиль).

При исследовании баремов к тестам 2017 года выявлены нерациональность, размытость, неконкретность разбалловки в части Б.

Рамки и критерии барема к заданию Б, на наш взгляд, очень узки, схематичны, их пошаговое оценивание очень широкое (от 10 до 6 баллов; от 8 до 4 баллов). Отсюда сложности в объективной проверке и возникающие разночтения среди проверяющих, постоянные консультации с председателями. Все это ведет к многочисленным апелляциям учащихся и нарушает их права.

За использование элементов смыслового анализа, за цитаты и комментарии к ним ставится 8 баллов. Однако не указывается, сколько баллов выставляется за каждый пункт. Не объясняется, за что снижается сразу 4 балла и т.д.

Спорным является вопрос о цитировании в целом (количество, источники и т.д.). Кроме того, как уже говорилось, ни в экзаменационной программе, ни в предметном курсе нет требований к заучиванию наизусть цитат из прозаических произведений художественной литературы. Возникает законный вопрос, какую компетенцию это формирует и что мы проверяем в итоге.

8. Выводы

1. Как показали исследование и анализ экзаменационных материалов, нет полного соответствия между инструментами оценивания результатов обучения и стандартами, экзаменационной программой и предметным курсом, а также не всегда выдерживается компетентностный подход в выборе заданий для экзаменационного теста.
2. Подробный анализ качества тестов по предмету «Русский язык и литература» выявил следующие нарушения: некорректность формулировок некоторых заданий, их излишняя многослойность и сложность, перегруженность из-за включенных в тест не предусмотренных курсом и программой единиц содержания (лингвистические задания для реального профиля, обязательное цитирование в структурированном эссе и пр.). Допускаются ошибки в заданиях (тест 2016 года, гуманитарный профиль). Содержание цитат для раскрытия темы структурированного эссе часто случайно, многословно, в них трудно выявить одну главную мысль. Авторы цитат – зарубежные писатели (Э.М.Ремарк, А. де С.-Экзюпери) либо малоизвестные современные писатели (Олег Рой).
3. Требования к выполнению заданий зачастую не отражены в самом тесте, а только в бареме, либо не совпадают с ответами в баремах.
4. Барем сложный, запутанный, причем худший вариант барема оценивания выявлен в 2017 году. Пошаговое оценивание неоправданно широкое (от 10 до 6 баллов, от 8 до 4 баллов), не разделены критерии и баллы за них, непонятно, за что и сколько баллов снижать.
5. Не всегда определен объем ответа в некоторых заданиях. Для части Б (структурированное эссе) явно недостаточно места. Объем 1-1,5 страницы не может вместить в себя задание, выполненное в соответствии со всеми требованиями к эссе. Времени для выполнения 8 заданий части А и структурированного эссе недостаточно.
6. Валидность тестов, особенно теста гуманитарного профиля в 2016 году низкая. Это подтверждается самым низким средним баллом 5,72, ниже балл только по математике 5,70. И в 2017 году средний балл очень низкий 5,80 (гуманитарный профиль), самый низкий среди всех предметов.
7. Изменения в структуре теста, в требованиях к эссе происходят ежегодно, причем учащиеся и педагоги узнают об этом только во время предварительного тестирования, когда времени для качественной подготовки с учетом новых требований практически не остается.
8. Качественно выполнить все задания экзаменационного теста по русскому языку и литературе в соответствии со всеми требованиями даже самому сильному ученику не представляется возможным, о чем свидетельствует количество оценок «9» и «10» за последние три года. Создается впечатление о намеренном стремлении составителей тестов, которые, очевидно, являются представителями высшей школы, доказать несостоятельность педагогического корпуса лицейского образования.

Предложения

1. Привести в соответствие содержание экзаменационных тестов с курсом, экзаменационной программой, стандартами обучения.

2. В тестах для реального профиля не предлагать задания сугубо лингвистического характера, дифференцировать содержание тестов реального и гуманитарного профилей в соответствии с количеством учебных часов.
3. Не допускать сложности, неясности, многослойности в формулировках заданий и требований к ним. Исключить случаи ошибок в заданиях.
4. Уменьшить объем работы (количество заданий в части А), количество требований к структурированному эссе. Исключить обязательность цитирования, упорядочить количество аргументов в эссе (четыре).
5. Исключить разночтения в требованиях к заданиям для выпускников (в тесте) и проверяющих (в бареме).
6. Не допускать неясности и нечеткости в пошаговом оценивании заданий и неопределенности в баллах за каждый из критериев оценивания.
7. Осуществлять обязательную валидизацию тестов в целом и заданий в них.
8. Доводить до сведения педагогов и учащихся все изменения в структуре теста и критериях оценивания заблаговременно, а не за месяц до экзамена.
9. При формировании группы по разработке экзаменационных материалов должна соблюдаться пропорция привлечения вузовских и лицейских преподавателей 1:2, что является гарантией не только теоретического знания содержания куррикулума, но и его практической реализации.
10. Если по качеству экзаменационных материалов сделаны серьезные замечания, члены группы не должны допускаться к дальнейшей работе по созданию тестов.
11. В целях объективности оценки экзаменационных материалов, а не заинтересованной их защиты, и в связи с этим случаев давления на членов проверочной комиссии исключить выполнение функции председателя проверочной комиссии и апелляционной комиссии членами группы по разработке экзаменационных материалов.

Expert:

- ❖ ALLA NIKITCENKO, dr., consultant principal, MECC.

RAPORT
privind evaluarea calității testelor de BAC la disciplina *Limbi străine*,
sesiunile 2014, 2015, 2016, profil *real și umanist*

Indicatorii	Constatări și recomandări
1. Racordarea Programei de examen cu Curriculumul la disciplină și Standardele de eficiență a învățării disciplinei	<p>Programa de examen este structurată conform cerințelor. Programa de examen este în acord cu Curriculumul la Limbi străine. Programa de examen este în acord cu Standardele de eficiență a învățării disciplinei. Testele vizează evaluarea gradului de atingere a standardelor de competență la disciplină, în corespundere cu cele cinci domenii definitorii: Domeniul de comunicare (competențe lingvistice, competențe comunicative și competențe pragmatice) Item I, II; III; Domeniul cultură (competențe socio/pluriculturale); Item II, Domeniul comparație (competențe metodologice) Item III, Domeniul conexiune (competențe interdisciplinare), Domeniul comunitate (competențe civice) Item III.</p> <p>Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă: I. Evaluarea competențelor comunicative: – înțelegerea și decodificarea mesajului scris; II. Evaluarea Competențelor lingvistice; III. Evaluarea Competențelor culturale și pragmatice; IV. Evaluarea Competențelor civice și pragmatice.</p> <p>La nivel global, itemii formulați corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare. Totuși, la limba italiană s-a constatat o inadvertență dintre corelarea Programei de examen și Curriculumul: forma verbală la Conjunctiv Imperfetto și Trapassato se cere pentru persoanele care ating Nivelul B2 de cunoaștere a limbii italiene, dar conform Curriculumului la disciplină, la finele clasei a XII-a, elevul trebuie să acumuleze cunoștințe de abia pentru Nivelul B1. Totodată, la limba spaniolă s-a constatat că, în general, itemii formulați corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare cu excepția unor categorii: Ex.: Testul din sesiunea 2016 – Evaluarea competențelor lingvistice vizează abilitățile de aplicare a prepozițiilor, dar în Programă nu este inclusă categoria <i>Prepoziții</i>.</p>
2. Adecvarea testului la Programa de examen	<p>Testele de evaluare finală au fost concepute în complementaritate cu prevederile Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare (CECRL, 2001), care este instrumentul lingvistic la nivel European, deci testele propuse abordează transversal studierea limbilor și prezintă scala de evaluare a nivelului de cunoașterea limbii franceze pentru nivelul B1 pentru clasele obișnuite și B2 pentru clasele bilingve. Matricea de specificații a testului corespunde Matricei de specificații din Programă. Conform cadrului taxonomic testele (2016, 2015, 2014) conțin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 itemi la nivel de cunoaștere; • 5 la nivel de aplicare; • 2 itemi la nivel de integrare. <p>Procentual, se alocă:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pentru receptarea textelor scrise – 30%. • Pentru competențele gramaticale – 20%. • Pentru producerea textelor pe teme libere – 30%. • Producerea textelor cu competențe culturale – 20%. <p>Se constată că itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă: I. Evaluarea competențelor comunicative: – înțelegerea și decodificarea mesajului scris; II. Evaluarea Competențelor lingvistice; III. Evaluarea Competențelor culturale și pragmatice; IV. Evaluarea Competențelor civice și pragmatice.</p> <p>2.4. Itemii formulați corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare.</p>

	<p>De precizat că testele evaluează doar două din componentele integratorii: <i>Înțelegerea Scrisă și Producerea/ Exprimarea Scrisă</i>. Înțelegerea curentă și capacitatea de a produce un eseu argumentativ; emiteră a unei păreri, susținere în mod sistematic a unei argumentări corespunde cerințelor curriculare. Mai mult ca atât, este vorba de o evaluare care valorizează competențele pentru viață, în care importante sunt capacitățile de articulare creativă a cunoașterii, deprinderilor, atitudinilor în situații diverse de viață privată, profesională, publică.</p> <p>La limba engleză, itemul de civilizație nu corespunde matrice de specificații care presupune domeniile de aplicare și integrare, pe când în test, itemul a valorificat domeniul Cunoaștere.</p>
<p>3. Corelarea testului cu finalitățile educaționale la disciplină</p>	<p>3.1. Testul e în acord cu competențele specifice la disciplină, cu excepția competenței comunicativ-discursivă verbală.</p> <p>Testele conțin itemi referitori la conexiunile interdisciplinare: Istorie, Geografie, Științe etc.</p> <p>În teste se regăsesc majoritatea competențelor-cheie/tranversale:</p> <p>În mod explicit:</p> <p>1. Competențe de comunicare într-o limbă străină, competențe de învățare/de a învăța să înveți, interpersonale, civice, morale, culturale și interculturale.</p> <p>În mod implicit: Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie, acțional-strategice, de autocunoaștere și autorealizare etc.</p> <p>Se constată, o dată în plus, necesitatea de a asigura evaluarea competențelor orale ale elevilor, una din competențele specifice: receptarea și producerea mesajului oral, neprevăzută de Programa pentru examenul de bacalaureat, dar prevăzută de Curriculum.</p>
<p>Fidelitatea testului: consistența internă și omogenitatea testului, măsura în care toți itemii relaționează între ei, iar fiecare item relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării</p>	<p>Fidelitatea testului este asigurată prin consistența internă și omogenitatea testului. În general, itemii relaționează între ei, iar fiecare item relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării competențelor elevului care nu întâmpină dificultăți pentru a-i realiza.</p> <p>Itemii sunt formulați clar și conform cadrului taxonomic. Toți itemii corelează între ei și relaționează cu rezultatul așteptat al evaluării. Există o coerență internă între itemii propuși.</p> <p>Per ansamblu, testul are o consistență echilibrată, în special proba I, în care candidatul are cele mai mari șanse să formuleze răspunsuri ușor măsurabile, obiectiv evaluabile.</p> <p>O excepție se constată la limba germană, la testul din sesiunea 2014, itemul IV, întrebarea despre planurile de viitor, care, deși se referă la o temă foarte cunoscută elevilor, îl pot dezorienta, întrucât nu este formulat pertinent. Cuvintele adiționale: <i>lumea digitală, încălzirea globală și societatea bătrânilor</i> pot să fie înțelese de către elev ca suport, dar și în calitate de condiție generală, atunci când nu se citește până la sfârșit întrebarea.</p> <p>Totodată, exprimarea propriilor păreri referitoare la tema: Individul: autoformarea, autoghidarea, nu depinde de suporturile oferite, căci aici toți elevii pot să producă cu ușurință un text corespunzător.</p> <p>Atenționăm asupra faptului că cuvintele-cheie ar putea să i se aducă și un sinonim pentru explicitare, pentru a evita confuzia liceenilor. De ex. cuvântul-cheie <i>abitur</i>, poate fi neînțeles de unii din elevi, care respectiv nu pot să realizeze itemul IV din testul 2015.</p>
<p>Validitatea testului: testul surprinde sau nu ceea ce presupune că trebuie să măsoare – la nivel de conținut (dacă testul reflectă măsura în care itemii acestuia evaluează fenomenul, trăsătura, domeniul investigat); la nivel de construct (structură și design) – de concept (cât de bine e transpus în test o competență, o caracteristică etc.). Validitatea concurențială – compararea celor 3 teste între ele, pe profiluri (sesiunea 2015, 2016, 2017)</p>	<p>Testele reflectă măsura în care itemii acestuia evaluează fenomenul, trăsătura și domeniul investigat. Testele sunt bine structurate.</p> <p>Se remarcă că testele din ultimii 2 sunt în general mai bine structurate și mai atractive.</p> <p>Din punct de vedere al validității:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Proba I testul surprinde ceea ce se presupune că trebuie să măsoare conform Programei. • Proba II: ar fi mai corect față de candidat dacă ar exista o corelare mai detaliată între punctajul acordat pentru un item în funcție de complexitatea acestuia. • Proba III: Competența civilizațională este una indispensabilă, dar, conform sarcinilor formulate în toate cele trei teste, riscăm să evaluăm conținuturi lingvistice și nu de civilizație, așa cum s-ar putea ca elevul să nu cunoască în detaliu descrierea unui oraș,

	<p>regiune sau teatru, astfel încât să poată oferi un răspuns în deplin acord cu sarcina. Mai mult, el este pus în situația de a inventa detalii, iar evaluatorii de a le căuta în internet în timpul evaluării. Considerăm că ar trebui de reformulat sarcina, astfel încât elevul să poată reuni ansamblul de cunoștințe la compartimentul civilizație pentru a-i da valoare pragmatică și socioculturală autentică. O altă sugestie: la punctul 1/C din baremul de evaluare de exclus sintagma „sentimente personale”, pe care o considerăm invalidă în raport cu sarcina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proba IV: echilibrată, omogenă, orientată spre evaluarea competenței evocate în sarcină.
4. Structura testului docimologic	<p>Testul este structurat în acord cu cerințele. Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe. Testele sunt structurate în acord cu cerințele unui test docimologic. Fiecare item permite aprecierea capacităților de prelucrare a informațiilor și de aplicare în condiții variate a deprinderilor intelectuale formate.</p>
5. Calitatea formulării itemilor/sarcinilor	<p>Itemii/sarcinile, în general, răspund explicit la întrebările Ce? Cât? Cum? Formulările sunt corecte în aspect lingvistic. Itemii/sarcinile, de regulă, propuse nu au un aspect dual. Traducerea itemilor/sarcinilor în alte limbi este corectă. Itemii/sarcinile sunt valizi/ valide.</p>
6. Volumul testului	<p>Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată. Nr. de itemi este suficient în raport cu timpul alocat. Testele nu conțin itemi/sarcini cu un grad mic de realizare. La limba turcă se constată chiar că, în linii generale, testul poate fi realizat în 2 ore, volumul și complexitatea testelor fiind accesibile pentru elevi.</p>
7. Designul testului	<p>Testul este structurat și machetat corect, adecvat și clar. Sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvării itemilor/sarcinilor.</p>
8. Calitatea Baremului de corectare	<p>Descifrarea punctajului este validă. Baremul de corectare este funcțional. Fiecare item primește punctajul corect. Răspunsurile corecte și complete pentru componentele fiecărui item obțin punctaj maxim, cele parțial complete sau parțial greșite, primesc punctaj mediu și cele total greșite sau lipsa răspunsurilor sunt evaluate cu punctaj minim. Prin urmare, baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele.</p> <p>Totuși, în barem nu este o specificare clară a unor aspecte. În primul rând, pentru toate limbile străine se propune un barem tipizat, fără recomandări și repere concrete. Greșelile gramaticale au un grad de complexitate diferită și nu pot fi evaluate/numărate la fel. De ex. utilizarea greșită a verbelor la timpul prezent, modul indicativ este total diferit de greșelile de utilizare a modului conjunctiv. Sugerăm o detaliere a subiectelor gramaticale care corespund nivelului B1. La proba a IV-a Evaluarea Competențelor civice și pragmatice presupune prezentarea de exemple adecvate situației indicate în baza de lecturi sau din experiențe trăite, ceea ce nu poate fi întotdeauna realizat. Aici putem să propunem și să acceptăm părerile elevilor bine argumentate, care pot fi mai potrivite la subiectul vizat. În acest fel, vom limita subiectivitatea evaluării itemilor de acest fel. La limba spaniolă, itemul 5, Proba 1 (în toate cele trei teste): <i>Redactarea altui titlu de text</i>: Nu se specifică concret ce tip de răspuns se așteaptă: dezvoltat, printr-un enunț, sau prin combinare de cuvinte etc. La limba engleză ponderea punctajului acordat pentru itemul <i>Evaluarea Competențelor lingvistice</i>, la testele din anii 2015-2017 este parțial adecvată (0/2) puncte. Acest fapt defavorizează elevul care a completat spațiul oferit cu un răspuns parțial corect. Ar fi corect să fie repartizate 0/1/2 puncte. La limba italiană ponderea punctajului acordat nu este corelată cu itemului 4 (2015), itemului 3 (2016) și itemului 3 (2017). De asemenea, la itemul 3, lipsește opțiunea de 2 puncte inclusiv.</p>

	La limba franceză, pentru proba III, considerăm că 10 puncte ar reprezenta o proporție cu un grad de validitate adecvată sarcinii. Proba IV și I ar putea fi evaluate cu câte 35 de puncte, așa cum competența de înțelegere scrisă și comunicare scrisă prevalează asupra competenței lingvistice axată pe aspecte particulare ale limbii.
9.Corectitudinea <i>Baremului de notare (de convertire a punctajului)</i>	Baremul de notare (de convertire a punctajului) este în acord cu cerințele docimologice. Suplimentar, ținem să menționăm și sugestiile <i>Comisiei metodice municipale a profesorilor de limbă engleză Bălți</i> , expediate către MECC prin scrisoarea nr. 02-05/1185. Profesorii au menționat că temele de civilizație propuse la examen în sesiunea 2016 au fost în discrepanță cu ceea ce a studiat elevul. Rezolvarea itimului a implicat, de exemplu, cunoștințe profunde de istorie. Din acest motiv mulți elevi au fost defavorizați. Profesorii propun ca pentru proba de civilizație să fie formulată o listă de teme pe care elevul să le pregătească pe parcurs.

Expert:

- ❖ NATALIA GRÎU, consultant principal, MECC.

Experții cooptați:

1. Cutcovschi Ludmila, profesor de limba germană, LT „Mihail Kogălniceanu”, mun. Chișinău.
2. Arnaut Tamara, Balti, profesor de limba germană LT „Nicolai Gogol”, mun. Balti.
3. Luminița Tiuliuliuc, profesor de limba engleză, IPLT „Mihai Eminescu”, or. Edineț.
4. Mihaela Hahuleac, profesor de limba engleză, IPLT „Mihai Eminescu”, or. Edineț.
5. Bacalâm Aliona, profesor de limbă spaniolă, Liceul „Miguel de Cervantes”, mun. Chișinău.
6. Cernea Silvia, profesor de limba spaniolă, Liceul „Miguel de Cervantes”, mun. Chișinău.
7. Graur Angela, profesor de limba spaniolă, Liceul „Miguel de Cervantes”, mun. Chișinău.
9. Spînu Natalia, profesor de limba italiană, Liceul „Dante Aligheri”, mun. Chișinău.
10. Valentina Hanganu, profesor de limba franceza, IPLT „Constantin Stere”, or. Soroca.
11. Said Muslu, profesor de limba turcă, Liceul „Orizont”, mun. Chișinău.
12. Comisia metodică municipală a profesorilor de limbă engleză, mun. Bălți, *conform scrisorii nr. 02-05/1185.*

RAPORTUL
privind evaluarea calității testelor și baremului de notare la examenul de BAC,
disciplina *Limbă franceză*
Sesiunile 2015, 2016, 2017

În rezultatele examinării testelor de BAC la limba franceză (L1) și limbă franceză clase bilingve, a Baremului de Evaluare, a Curriculumului școlar, ale manualelor de limbă franceză cl. X-XII (L1), a Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, a Programei pentru examenul de BAC, anul școlar 2012-2013 s-au constatat următoarele:

1. Programa pentru examenul de Bacalaureat la limbile străine L1 corespunde curriculumului la disciplina limba franceză și nivelului de competență B2 pentru absolvenții claselor bilingve.

2. Testele sunt compuse din 4 probe limba franceză (L1), și 3 probe l. franceză clase bilingve. Subiectele corespund cerințelor Programei pentru examenul de Bacalaureat. Evaluarea competențelor-cheie/ transversale; competențelor transdisciplinare și a competențelor specifice disciplinei recomandate de Programă sunt elementele fundamentale pe care se întemeiază toate testele evaluate. Cele 5 domenii și conținuturi 5C (comunicare, cultură, conexiune, comparație și comunitate) se regăsesc în testele propuse.

3. Pentru domeniul comunicare:

Proba 1 din teste permite atât evaluarea cunoștințelor dobândite, cât și gradul de realizare a deprinderilor și a atitudinii.

Proba 3 (L1) și proba 2 (bilingv) din teste corespunde recomandărilor din Programă. Domeniul cultură evaluează competențele culturale și pragmatice la absolvenți.

4. Matricea de specificații, în linii generale, este corectă, cu unele excepții.

Proba 2: Evaluarea competențelor lingvistice (20/100%); un test propus pentru examenul de BAC ar trebui să conțină evaluarea calitativă și cantitativă a competențelor achiziționate pe întreg parcursul etapei liceale, însă acest subiect evaluează doar partea gramaticală.

Pentru clasele bilingve, matricea de specificații a testului corespunde nivelului de competență B2.

Domeniul comunicare:

I – Receptarea textelor scrise 40%;

II – Producerea textelor pe o temă liberă 35%;

III – Producerea textelor de competențe culturale 25%.

Total 100%.

5. Analiza calității testelor (L1)

Testul sesiunea 2015

Proba 1: Evaluarea competențelor comunicative („Nuit européenne des musées”)

Autorii au propus un document autentic corespunzător nivelului, vârstei și intereselor absolvenților.

Sarcinile evaluării a probei 1 permit absolventului să înțeleagă sensul global (it. 1), it. 2,3 – să înțeleagă sensul unor cuvinte, să identifice ideile principale ale textului (it. 4), să rezume conținutul (it. 6). În privința it. 5, sarcina este de propus un alt titlu la text. Sarcina ar fi acceptabilă dacă titlul textului ar lipsi.

Cuvantul sau propoziția pusă în fruntea textului ar indica informativ sau sugestiv cuprinsul.

Proba 2: Evaluarea competențelor lingvistice.

Comentariul a fost expus mai sus.

Proba 3: Evaluarea competențelor culturale și pragmatice.

Subiectul este de a prezenta unul dintre orașele din Franța și de explicat alegerea. Acest subiect corespunde Domeniului Cultură din Programa de Examen și evaluează redactarea unui text în care elevul își exprimă părerea despre subiectul propus, legat de alegerea făcută.

Proba 4: Evaluarea competențelor civice și pragmatice.

Sarcina este de a prezenta punctul de vedere pe tema comportamentul ecologic este viitorul Terrei. Subiectul face parte din domeniul Comunicare și evaluează producerea unui text scris pe tema dată, exprimând părerea proprie.

Testul sesiunea 2016

Proba 1: Evaluarea competențelor comunicative („Faire du sport pourquoi?”).

Textul este un document autentic, contemporan, corespunzător vârstei și intereselor tinerei generații. Sarcinile evaluării probei 1 sunt destinate comprehensiunii sensului global al textului (it. 1 și 2), identificarea ideilor principale (it. 3), să înțeleagă sensul unor cuvinte (it. 4), să rezume conținutul textului (it. 6). Itemul 5 are aceeași sarcină ca și în testul an. 2014-2015, să propună un alt titlu la text. Considerăm că este neefectiv.

Proba 2: Evaluarea competențelor lingvistice.

Comentariul a fost expus în testul precedent.

Proba 3: Evaluarea competențelor culturale și pragmatice.

Se propune de prezentat colegilor o regiune franceză la serata regiunilor franceze, și de explicat alegerea, obiectivele de evaluare fiind cunoașterea geografiei, istoriei, condițiilor de viață și valorilor culturale.

Proba 4: Evaluarea competențelor civice și pragmatice.

Se propune de exprimat punctul de vedere și atitudinea pe tema „Avantajele și dezavantajele prieteniei”, obiectivul evaluării fiind producerea unui text scris argumentativ pe această temă și se evaluează competențele interpersonale, civice, morale, de autocunoaștere recomandate de Programă.

Testul sesiunea 2017

Proba 1: Evaluarea competențelor comunicative („Un musée pour quoi faire?”).

Documentul este autentic și contribuie la evaluarea competențelor civice de ordin atitudinal. Sursa actuală corespunde vârstei. Sarcinile evaluării it. 1 și 2 vizează comprehensiunea globală a textului. It. 3 propune identificarea ideilor principale ale textului. It. 4 propune să se identifice în text sinonimele cuvintelor propuse, acordându-se câte 2 pct. pentru fiecare sinonim corect identificat.

Propunem ca în baremul de evaluare acceptarea a mai multor sinonime contextuale pe care le identifică elevul (nu numai varianta propusă de autori).

Proba 2: Evaluarea competențelor lingvistice.

Autorii propun 10 spații care trebuie să fie completate cu formele gramaticale convenabile. Baremul acordă câte 2 pct. pentru fiecare spațiu corect completat, și 0 pct. pentru fiecare spațiu gol/răspuns incorect. Greșeala ortografică este considerată greșeală gramaticală. Verbul annoncer este identificat și utilizat corect la forma gramaticală a timpului imperfect: ils annoncaient, forma corectă fiind ils annonçaient. Pentru omiterea sedilei, elevul riscă să fie depunctat cu 2 pct.

Proba 3: Evaluarea competențelor culturale și pragmatice.

Formularea sarcinii este următoarea: De scris un text de 75-80 cuvinte, conform situației indicate. „Aveți posibilitatea să vizitați un teatru din Paris. Descrieți-l, explicând alegerea Dvs.”. Considerăm că sarcina nu a fost destul de explicită, elevul fiind pus în situația de a alege să descrie teatrul din punct de vedere arhitectural sau să descrie un spectacol pe care ar dori să-l vadă. Conform Curriculumului și manualelor școlare X-XII, conținuturile din domeniul Cultură, se axează pe cunoașterea celor mai cunoscuți actori de teatru și cinema, din țara limbii țintă, pe competențele comunicative acumulate pe parcursul anilor de studii.

Proba 4: Evaluarea competențelor civice și pragmatice.

Această probă evaluează producerea mesajului scris pe tema „Unii cred că responsabilitatea este cheia succesului în viitor”. Elevul trebuie să-și expună atât punctul de vedere, exprimând păreri personale, cât și convingerile, opiniile, acordul și dezacordul său.

Testele claselor bilingve:

Testul sesiunea 2015

Testul propune 3 probe de evaluare, după cum urmează:

Proba 1 – Evaluarea competențelor de comunicare.

Se propune textul „Generation 2.0: l’addiction au numerique”. Documentul este actual, autentic și corespunde nivelului de cunoștințe B2. It. 1, 2, 3 evaluează comprehensiunea globală, sarcinile sunt

formulate clar, explicit, fără neclarității în înțelegerea acestora. It. 4 permite elevului o comprehensiune mai detaliată, explicând cu propriile cuvinte fraza propusă. Efectuarea it. 5, 6 evaluează capacitatea elevului de a selecta informațiile relevante din text, exprimând conținutul cu propriile cuvinte, conform cerințelor Programei de examen și nivelului B2. It. 7 permite o înțelegere profundă a documentului, propunând elevului să explice care este mesajul textului.

Proba 2 – Evaluarea competențelor culturale și pragmatice.

Se propune de a scrie un articol despre un festival cultural din Franța, evaluându-se niște factori foarte importanți a învăța să cunoști, a învăța să trăiești alături de ceilalți, a învăța să exiști.

Proba 3: Evaluarea competențelor civice și pragmatice

Autorii propun o discuție pe subiectul Viața urbană este mai bogată decât viața rurală?, lansat în presa francofonă. Se propune de a scrie un text argumentativ, dând exemple din experiența personală. Această sarcină poate fi realizată doar prin formarea unor competențe generale, durabile în timp, și se pune accentul pe factorii cei mai importanți. Elevul trebuie să dea dovadă de capacitatea de a aplica un vocabular și structuri gramaticale fundamentale.

Testul sesiunea 2016

Testul corespunde Programei de examen și nivelului B2 în conformitate cu nivelurile prevăzute de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Testul conține 3 Probe:

Proba 1: Evaluarea competențelor de comunicare.

Pentru această probă se propune textul „Numerique au college. Le grand „bricolage”, un document autentic, actual, după dimensiuni mai mare ca cel la limba franceză (L1) și gradul de dificultate mai sporit. Corespunde nivelului B2 a cadrului european comun de referință pentru limbi. Exploatarea acestui text este diferită de cele precedente (L1). Sarcinile it. 1, 2 și 3 evaluează comprehensiunea globală; it. 4 evaluează comprehensiunea mai detaliată a textului, propunând elevului să explice cu propriile cuvinte frazele propuse. It. 5 și 6 sporesc comprehensiunea detaliată a textului și propun elevilor să-și exprime opinia cu cuvintele proprii. It. 6 are ca scop identificarea mesajului global al textului, unde elevul demonstrează capacitatea de comprehensiune și de rezumare a mesajului în câteva propoziții, prezentând un nivel mai înalt de complexitate, în ceea ce privește conținutul, dar și modul de abordare a subiectului.

Proba 2: Evaluarea competențelor culturale și pragmatice.

Se propune de scris un articol cu ocazia aniversării a 20-a a aderării RM la Organizația Internațională a Francofoniei, prezentând aspectele următoare: evenimente, personalități, sentimente, atitudini, implicații personale. Această probă crează posibilitatea elevului să demonstreze capacitatea de organizare a cunoștințelor după un plan logic, disciplină în gândire, capacitate de sinteză și exprimare în scris.

Proba 3: Evaluarea competențelor civice și pragmatice.

Se propune elevilor să redacteze un text argumentativ, coerent, 230-250 cuvinte, pe tema: A salva Terra de criză ecologică: Este oare prea târziu? Care este opinia Dvs.? Relevanța acestei sarcini de evaluare a performanțelor elevilor este punerea lor în situații asemănătoare celor din viață. Cum poți să acționezi în viață – reprezintă manifestarea competențelor formate ca achiziții finale, ce reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități, deprinderi, utilizate la soluționarea unor probleme din viață.

Testul sesiunea 2017

Testul este compus din 3 probe:

Proba 1: Evaluarea competențelor de comunicare.

Proba 2: Evaluarea competențelor culturale și pragmatice.

Proba 3: Evaluarea competențelor civice și pragmatice.

Proba 1: Evaluarea competențelor de comunicare.

Proba 1 propune textul „Les robots nous volent-ils nos boulots?”. Acest document oferit este autentic, actual, bazat pe problemele sociale contemporane, în care autorul expune mai multe puncte de vedere. După părerea noastră, textul este mai voluminos decât cele din anii precedenți, necesită un timp mai lung de exploatare, însă după gradul de dif., corespunde cerințelor niv. de competență B2. It. 1,2,3 evaluează comprehensiunea globală. Sarcinile sunt explicite și formulările sunt corecte

lingvistic. It. 4,5,6 permite elevului o comprehensiune mai detaliată, evaluând capacitatea elevului de a selecta și a reformula informația din text. It. 7 încheie comprehensiunea, cerând elevului răspuns concret, care este mesajul textului.

Proba 2: Evaluarea competențelor culturale și pragmatice.

Proba 2 evaluează capacitatea elevului de a realiza un discurs pe tema: Francofonia este șansa mea, aplicând cunoștințele, atitudinile, valorile, și oferind posibilitatea de a-și exprima punctul de vedere.

Proba 3: Evaluarea competențelor civice și pragmatice.

Proba 3 propune de a lansa o discuție pe subiectul Lectura numerică a devenit un fenomen al societății. Candidatul trebuie să scrie un text argumentativ, exprimându-și opiniile. „La lecture „**numerique**” a creat nedumeriri printre candidați, ghilimelele de la cuvântul numerique ducându-i în eroare și contribuind la devierea înțelegerii temei. Însă subiectul propus contribuie la evaluarea competențelor acumulate pe parcursul anilor și la posibilitatea de expunere a opiniei proprii cu folosirea vocabularului temei și structurilor gramaticale necesare.

Toate testele evaluate sunt bine concepute.

Itemii probei 1, 2, 3, 4 (L1) și a probei 1, 2, 3 (clase bilingve) sunt explicite, formulate corect, în aspect lingvistic, cu mici excepții, testul 2017, L1, proba 3. Volumul testelor este echilibrat, cu excepția textului sesiunii 2017 clase bilingve, puțin mai voluminos ca în anii precedenți.

Fidelitatea testului este respectată. Validitatea la nivel de conținut – testele respectă legătura dintre obiectivul curricular Ce?, reflectat în obiectivul de evaluare Cât? Cum? și conținutul tradus în itemi.

La nivel de constat, testul este bine machetat, fontul lizibil, spațiile fiind rezervate suficient.

La nivel de concept, testele sunt bine-gândite și axate nu pe cât știe elevul, ci ce știe el să facă, ce comportamente noi a învățat.

Validitatea concurențială – dacă comparăm cele 3 teste între ele pe profil 1. Franceză (L1), sesiunile 2015-17, se poate de marcat aceeași structură bine-gândită, care îi face pe elevi să accedă mai ușor la prelucrarea conținuturilor. Textele propuse sunt niște surse de informații actuale, caracteristic epocii contemporane și care descriu evenimente recente.

Dozarea corectă, accesibilitatea de expunere a sarcinilor trebuia să asigure o evaluare mai eficientă și mai rezultativă a testelor.

La clasele bilingve, se poate de marcat aceleași calități, cu excepția testului sesiunii 2017, proba 1, documentul propus pentru exploatare este mai voluminos.

Baremul de corectare și oferire a punctajului este destul de lucrativ.

Evaluatorii cu mult mai obiectiv apreciază sau evaluează testele cu ajutorul baremului de corectare.

Structura, conținutul, determinarea criteriilor de evaluare pentru fiecare categorie a răspunsului este un suport foarte necesar și efektiv atât evaluatorilor, cât și a candidaților.

La unii itemi ar fi de dorit de stabilit un punctaj mai variat (proba 2, L1: evaluarea competențelor lingvistice). Pentru un răspuns corect se oferă 2 pct, pentru răspuns incorect sau lipsă de răspuns 0 pct. Greșelile ortografice, sedila sau accentul, este considerată greșeală gramaticală și este penalizată cu 2 pct.

În privința aprecierii creativității, originalității, ea este subiectivă, atât timp cât există factorul uman. Schema de convertire a punctajului în note, considerăm că, asigură obiectivitatea și corectitudinea în apreciere.

Testele propuse pentru examen permit o evaluare calitativă și cantitativă, cu evaluarea competențelor achiziționate pe parcursul anilor de studii. Problema rezultatelor mediocre la acest obiect este mult mai profundă. Nu este pricina testului dificil ori a baremului de evaluare complicat, ci a lipsei de profesori tineri, competenți și dornici de a activa în învățământ. Una din cauzele nereușitei școlare este societatea în care trăim, valorile care se promovează și derutează tineretul distanțându-l de adevăratele valori (nedorința de a citi, de a se perfecționa, de a se implica).

Când se va rezolva problema profesorilor, când învățătorul va fi apreciat, atunci și concursul la facultate va fi mai mare ceea ce va contribui la o nouă generație de profesori competenți.

Se recomandă de a eficientiza atât calitatea testelor (perfecțiunea este nelimitată), cât și predarea limbii pe parcursul anilor de studii, punând accent pe factorii cei mai importanți a învăța să cunoști, să faci, să trăiești alături de ceilalți, și ghidându-ne spre Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi.

Expert:

- ❖ IULIA ATANASOV, profesor de FLE, grad didactic superior, LT „Mihai Eminescu”, mun. Chișinău.

RAPORTUL
privind evaluarea calității testelor și baremului de notare la examenul de BAC, disciplina Limba engleză
Sesiunile 2015, 2016, 2017

Anul de studii: 2014-2015

Indicatorii	Întrebările evaluative	Constatări și recomandări
<p>1. Racordarea Programei de examen cu Curriculumul la disciplină și Standardele de eficiență a învățării disciplinei</p>	<p>1.1. Programă de examen este structurată conform cerințelor? 1.2. Programă de examen e în acord cu Curriculumul la disciplină? 1.3. Programă de examen e în acord cu Standardele de eficiență a învățării disciplinei?</p>	<p>Programă de examen este structurată conform cerințelor. Programă de examen la Limba străină corespunde cerințelor curriculare la Limbile străine pentru treapta liceală. Programă de examen e în acord cu Standardele de eficiență a învățării disciplinei limba străină, stabilește nivelul performanțelor așteptate din partea elevilor la treapta de învățământ liceală.</p>
<p>2. Adecvarea testului la Programa de examen</p>	<p>2.1. Testul, în ansamblu, corespunde Programei de examen? 2.2. Matricea de specificații a testului corespunde Matricei de specificații din Programă? 2.3. Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă?</p>	<p>Testul, în ansamblu, corespunde Programei de examen, are un caracter integrator, a fost respectat raportul ponderal între tipurile de itemi, respectând tematica parcursă conform curriculumului la disciplină. Matricea de specificații corespunde Matricei de specificații din Programă de examen.</p>
		<p>Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă. Subiectul I conține 6 itemi în baza textului „The Cost of University”. Acești itemi corelează cu obiectivul de evaluare „Să înțeleagă sensul global al unui text necunoscut, să identifice tema de bază chiar dacă unele cuvinte nu sunt cunoscute”. Itemul 1 constă în răspunderea la întrebări pe baza textului. Itemul 2. – Candidaților li se propun două cuvinte ale căror sinonime trebuie să le găsească în text. Itemul 3 – Corelează cu obiectivul de evaluare „Să înțeleagă sensul global al unor texte simple (scrise în limbaj standard, dovădind recunoașterea sensului unor cuvinte (vocabular fundamental)”. Itemul 4. – Adevărat sau fals sunt date două enunțuri despre text iar alegerea răspunsului adevărat sau fals trebuie justificată. Acești itemi corelează cu obiectivul de evaluare „Să înțeleagă sensul global al unor texte simple (scrise în limbaj standard, dovădind identificarea ideilor principale / informațiilor semnificative prin exerciții simple (răspuns la întrebări etc.)”. În itemul 5 elevilor li s-a propus să inițieze textul în alt mod, iar itemul 6 constă în explicarea mesajului textului citit. Acești itemi corelează cu obiectivul de evaluare „Să citească textul pentru identificarea temei și ideii de bază, a personajelor, cadrului de timp, și spațiului”. Subiectul II. Evaluarea Competențelor Lingvistice, este un item gramatical care se referă la domeniile cognitive de aplicare și corelează cu obiectivul de evaluare „Să folosească în mod corect și adecvat elementele și structurile gramaticale studiate, conform Curriculumului pentru treapta liceală”. Subiectul III. Evaluarea competențelor culturale și pragmatice, corelează cu obiectivele de evaluare din domeniile cultură și comunicare, „Să interiorizeze valorile culturale ale poporului limba căruia o</p>

	<p>studiază în baza cunoștințelor achiziționate”, „Să exprime relevant în texte valorile culturale de bază din cultura și literatura alofonă”, „Să cunoască și să aplice corect limba țării alofone la elaborarea textelor, comunicărilor”.</p> <p>Subiectul IV. Evaluarea competențelor pragmatice și civice. Candidaților li se propune să redacteze un text coerent în care ei își vor exprima opinia despre tema „În zilele noastre unii oameni consideră că bibliotecile sunt inutile deoarece putem găsi orice informație pe internet.” Acest item corelează cu următoarele obiective de evaluare: „Să exprime politicos convingerile, opiniile, acordul sau dezacordul său.” „Să cunoască și să aplice corect limba țării alofone la elaborarea textelor, comunicărilor.” „Să redacteze texte în care să exprime păreri despre subiecte legate de preocupările tinerilor”, „Să scrie texte coerente, scrise într-o formă succintă și convingătoare.” „Să folosească în mod corect și adecvat elementele și structurile gramaticale studiate, conform Curriculumului pentru treapta liceală”, „Să folosească în mod corect și adecvat, în scris, în contexte relevante elemente și structuri lexicale corespunzătoare”.</p> <p><i>Itemii formulați corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare: conțin elemente de lexic și semantică, elemente de sintaxă, elemente de organizare a discursului.</i></p> <p>Subiectul I conține 6 itemi în baza textului „The Cost of University”. Tematica textului este Școala și atitudinea față de școală. Tematica educația (studii) și școala este abordată în fiecare clasă liceală, deci ar trebui să nu prezinte dificultăți pentru candidați. Itemul I consistă în răspunderea la întrebări pe baza textului. Întrebările sunt formulate clar și răspunsul la ele poate fi deslușit de simplu desprins din text.</p> <p>Itemul 2, Candidaților li se propun două cuvinte ale căror sinonime trebuie să le găsească în text. Itemul 3, Candidaților li se propun două cuvinte ale căror antonime trebuie să le găsească în text. Cuvintele sunt prezentate la forma inițială cu distincții clare între părțile de vorbire vizate.</p> <p>Itemul 4 – Adevărat sau fals sunt date două enunțuri despre text iar alegerea răspunsului adevărat sau fals trebuie justificată. Formularea este clară.</p> <p>Itemul 5 elevilor li s-a propus să inițieze textul în alt mod. Itemul dat corespunde competenței comunicative de receptare a mesajelor transmise, selectarea de informații în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru.</p> <p>Itemul 6, Explicarea mesajului textului. Decodarea temei, ideii și mesajului unui text este tema studiată în fiecare clasă liceală din clasa a X-a până în clasa a XII-a.</p> <p>Subiectul II. Evaluarea Competențelor Lingvistice, este un item gramatical conținutul căruia corespunde într-un total cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare. Au fost incluse următoarele teme gramaticale: timpurile verbului, articolul, adjectivul/adverbul, modul subiectiv, pronumele, înfinitivul/gerunziul.</p> <p>Subiectul III. Evaluarea competențelor culturale și pragmatice. Conținutul acestui item corespunde conținuturilor propuse spre evaluare, din domeniul public. Țări, regiuni, orașe – obiective/siuri culturale și turistice (din țara limba străină a căreia se studiază. Domeniul cultură și civilizație Repere de cultură și civilizație ale spațiului cultural a țării limba căreia se studiază; viața culturală (muzee/festivități/evenimente culturale etc.); obiceiuri, tradiții, sărbători tradiționale; personalități din sfera culturală/științifică/sportivă.</p>
--	---

		<p>Subiectul IV. Evaluarea competențelor pragmatice și civice. Candidaților li se propune să redacteze un text coerent în care ei își vor exprima opinia despre tema „În zilele noastre unii oameni consideră că bibliotecile sunt inutile deoarece putem găsi orice informație pe internet.” Itemul coreșpunde conținuturilor propuse de Programă și anume domeniului public Aspecte semnificative din viața contemporană socială/ economice/ tehnice/ culturale/ ecologice) și Mijloace moderne de comunicare în masă.</p>
<p>3. Corelarea testului cu finalitățile educaționale la disciplină</p>	<p>3.1. <i>Testul e în acord cu competențele specifice la disciplină?</i></p> <p>3.2. <i>Testul conține itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare?</i></p> <p>3.3. <i>Competențele-cheie/transversale se regăsesc în test?</i></p>	<p>Testul e în acord cu competențele specifice la disciplină.</p> <p>Subiectul I conține 6 itemi în baza textului „The Cost of University”. Itemul 1 –răspunde la întrebări pe baza textului, Itemul 2 – gășirea sinonimelor pentru cuvintele propuse, Itemul 3 – gășirea antonimelor pentru cuvintele propuse, Itemul 4 – Alegerea răspunsului adevărat sau fals cu justificare, Itemul 5 – inițierea textului în alt mod, Itemul 6 – Explicarea mesajului textului. Acești itemi sunt în acord cu competența specifică „Obține informații prin receptarea de mesaje din texte, în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru” și anume: „2.1. Identificarea de informații, idei și opinii relevante – necesare pentru a îndeplini o sarcină de lucru – în texte de informare generată. 2.2. Citirea unui text necunoscut pentru identificarea rapidă de informații/detali specifice pentru rezolvarea unei sarcini de lucru. 2.3. Corelarea în mod coerent a mai multor informații din diverse părți ale unui text pentru rezolvarea unei sarcini de lucru.” „3.2. Formularea clară, precisă a informațiilor ca răspuns la întrebările din text, folosind un limbaj adecvat la context și respectând convențiile uzuale.”</p> <p>Subiectul III. Evaluarea competențelor culturale și pragmatice și Subiectul IV. Evaluarea competențelor pragmatice și civice. Acești itemi sunt în cord cu competențele specifice: „3. Scrie mesaje, în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru variate 3.1. Exprimarea propriilor opinii și puncte de vedere și susținerea lor cu argumente – pe teme diverse de interes din domeniul de activitate. 3.3. Prezentarea de descrieri: – pe subiecte legate de domenii de interes: – de activități, stări și experiențe personale legate de viața cotidiană. 4. Elaborează mesaje scrise, în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru variate. 4.1. Transmierea de informații corecte vizând aspecte din domeniul personal. 4.2. Redactarea unor texte funcționale variate, structurate, cu folosirea de conectori. 4.3. Adecvarea formantului și limbajului la context, la tipul de text, la subiect”.</p> <p>Subiectul III. Evaluarea competențelor culturale și pragmatice, în care candidaților li s-a cerut să producă un text coerent în scris la următoarea temă „Descrieți un loc de interes turistic dintr-o țară anglofonă pe care ați vizitat-o, de exemplu un muzeu, un monument, un parc, o clădire sau o biserică. Explicați de ce ați dori să-l vizitați”), este o sarcină referitoare la conexiunea interdisciplinară și anume legătura cu disciplina, istoria artelor plastice din Planul-cadru pentru treapta liceală profilul Arte și disciplinele geografie și istoria românilor și universală.</p> <p>Subiectul IV de asemenea se referă la conexiunea interdisciplinară –legătura cu disciplina educație civică.</p> <p>În test se regăsesc următoarele competențe-cheie/transversale: <i>Competențe de învățare / de a învăța să înveți, Competențe de comunicare într-o limbă străină, Competențe acțional-strategice, Competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori).</i></p>

4. Structura testului docimologic	4.1. Testul este structurat în acord cu cerințele? 4.2. Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe? 4.3. Structura itemilor oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe?	Testul este structurat în acord cu cerințele Programei de examen la limba străină, ale Metodologiei cu privire la organizarea și desfășurarea examenului de bacalaureat și cerințele Curriculumului la limba străină pentru treapta liceală. Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe de comunicare, lingvistice, culturale, pragmatice și civice. Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe de comunicare, lingvistice, culturale, pragmatice și civice.
5. Calitatea formulării itemilor/sarcinilor	5.1. Itemii/sarcinile răspund implicit/explicit la întrebările Ce/ Cât? Cum?? 5.2. Formulările sunt corecte în aspect lingvistic? 5.3. Sunt itemi/sarcini cu aspect dual a înțelegerii acestora? 5.4. Este corectă traducerea itemilor/sarcinilor în alte limbi? 5.5. Itemii/sarcinile sunt valiziv/valide?	Itemii/sarcinile răspund explicit la întrebările Ce/ Cât? Cum? Formulările sunt corecte în aspect lingvistic. NU sunt itemi/sarcini cu aspect dual a înțelegerii acestora. Nu este o traducere a sarcinilor în altă limbă. Însărcinările sunt formulate în limba engleză, ceea ce este corect pentru un test la limba engleză. Itemii sunt valizi.
6. Volumul testului	6.1. Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată? 6.2. Numărul de itemi/sarcini este suficient/insuficient în raport cu timpul alocat? 6.3. Testul conține itemi/sarcini cu un grad mic de realizare?	Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată. Numărul de itemi/sarcini este suficient în raport cu timpul alocat. Testul nu conține itemi/sarcini cu un grad mic de realizare.
7. Designul testului	7.1. Testul este machetat adecvat? 7.2. Sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor?	Testul este machetat adecvat. Sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor.
8. Calitatea Baremului de corectare	8.1. Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele? 8.2. Ponderarea punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată? 8.3. Descrierea punctajului este validă?	Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele. Ponderarea punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată. Descrierea punctajului este în mare parte validă, cu excepția itemului 3 din subiectul I, „Se acordă două puncte pentru o justificare corectă printr-un enunț din textul analizat. Pentru a evita confuzia, or elevilor nu li se cere doar să rescrie din text fraza care justifică răspunsul, ar trebui de reformulat în barem: „Se acordă două puncte pentru o justificare corectă proprie și un enunț din textul analizat”, oferindu-se spațiu de încă un rând pentru acesta în test. Baremul de corectare este unul funcțional dacă se ține cont de remarca din 8.3.

	8.4. Baremii de corectare este unul funcțional?	
9. Corectitudinea Baremii de notare (de convertire a punctajului)	9.1. Baremii de notare este în acord cu cerințele docimologice?	Baremii de notare este în acord cu cerințele docimologice.

Anul de studii: 2015-2016

Indicatorii	Întrebările evaluative	Constatări și recomandări
1. Racordarea Programei de examen cu Curriculumul la disciplină și Standardele de eficiență a învățării disciplinei	<p>1.1. Programă de examen este structurată conform cerințelor?</p> <p>1.2. Programă de examen e în acord cu Curriculumul la disciplină?</p> <p>1.3. Programă de examen e în acord cu Standardele de eficiență a învățării disciplinei?</p>	<p>Programă de examen este structurată conform cerințelor.</p> <p>Programă de examen la Limba străină corespunde cerințelor curriculare la Limbile străine pentru treapta liceală.</p> <p>Programă de examen e în acord cu Standardele de eficiență a învățării disciplinei limba străină, stabilește nivelul performanțelor așteptate din partea elevilor la treapta de învățământ liceală.</p>
2. Adecvarea testului la Programa de examen	<p>2.1. Testul, în ansamblu, corespunde Programei de examen?</p> <p>2.2. Matricea de specificații a testului corespunde Matricei de specificații din Programă?</p> <p>2.3. Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă?</p>	<p>Testul, în ansamblu, corespunde Programei de examen, are un caracter integrator, a fost respectat raportul ponderal între tipurile de itemi, respectând tematica parcursă conform curriculumului la disciplină.</p> <p>Matricea de specificații corespunde Matricei de specificații din Programă de examen.</p> <p>Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă.</p> <p>Subiectul I conține 6 itemi în baza textului „Using Films, Television and Celebrities for Advertising”. Acești itemi corelează cu obiectivul de evaluare „Să înțeleagă sensul global al unui text necunoscut, să identifice tema de bază chiar dacă unele cuvinte nu sunt cunoscute”. Itemul 1 constă în răspunderea la întrebări pe baza textului. Itemul 2 constă în alegerea variantei corecte din patru opțiuni. Itemul 3, Adevărat sau fals sunt date două enunțuri despre text iar alegerea răspunsului adevărat sau fals trebuie justificată. Acești itemi corelează cu obiectivul de evaluare „Să înțeleagă sensul global al unor texte simple (scrise în limbaj standard, dovădind identificarea ideilor principale / informațiilor semnificative prin exerciții simple (răspuns la întrebări etc.)”. Itemul 4, Candidaților li se propun două cuvinte ale căror sinonime trebuie să le găsească în text. Acest item corelează cu obiectivul de evaluare „Să înțeleagă sensul global al unor texte simple (scrise în limbaj standard, dovădind recunoașterea sensului unor cuvinte (vocabular fundamental)”. În itemul 5 elevilor li s-a propus să inițieze textul în alt mod, iar itemul 6 constă în explicarea mesajului textului citit. Acești itemi corelează cu obiectivul de evaluare „Să citească textul pentru identificarea temei și ideii de bază, a personajelor, cadrului de timp, și spațiului”.</p> <p>Subiectul II. Evaluarea Competențelor Linguvistice, este un item gramatical care se referă la domeniile cognitive de aplicare și corelează cu obiectivul de evaluare „Să folosească în mod corect și adecvat elementele și structurile gramaticale studiate, conform Curriculumului pentru treapta liceală”.</p>

	<p>2.4. Itemii formulați corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare?</p>	<p>Subiectul III. Evaluarea competențelor culturale și pragmatice, candidaților li se propune să redacteze un text coerent care ar răspunde următoarei situații: „Primarul orașului/comunei/satului vostru ar dori să numească o stradă în cinstea unei doamne remarcabile dintr-o țară anglofonă care a avut sau are un impact asupra țării sale sau a lumii. Sugerați primarului o persoană și descrieți rolul său și atitudinea voastră față de ea”. Acest item corelează cu obiectivele de evaluare din domeniul comunicare „Să cunoască condițiile de viață, istoria poporului alofon”. „Să exprime politicos convingerile, opiniile, acordul sau dezacordul său”. „Să cunoască și să aplice corect limba țării alofone la elaborarea textelor, comunicărilor”. „Să scrie texte coerente, scrise într-o formă succintă și convingătoare”.</p> <p>Subiectul IV. Evaluarea competențelor pragmatice și civice. Candidaților li se propune să redacteze un text coerent în care ei își vor exprima opinia despre tema „Ar trebui elevii de liceu să lucreze în timpul liber? Justificați opinia”. Acest item corelează cu următoarele obiective de evaluare: „Să exprime politicos convingerile, opiniile, acordul sau dezacordul său”. „Să cunoască și să aplice corect limba țării alofone la elaborarea textelor, comunicărilor”. „Să scrie texte coerente, scrise într-o formă succintă și convingătoare”. „Să exprime judecăți de valoare, să ia decizii care ar demonstra respect și toleranță față de diversitatea de culturi, religii, rase etc.”. „Să exprime politicos convingerile, opiniile, acordul sau dezacordul său”. „Să folosească în mod corect și adecvat elementele și structurile gramaticale studiate, conform Curriculumului pentru treapta liceală”. „Să folosească în mod corect și adecvat, în scris, în contexte relevante elemente și structuri lexicale corespunzătoare”.</p> <p>Itemii formulați corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare: conțin elemente de lexic și semantică, elemente de sintaxă, elemente de organizare a discursului.</p> <p>Subiectul I conține 6 itemi în baza textului „Using Films. Television and Celebrities for Advertising”. Tematica textului este Rolul celebriților în publicitate. Temele celebriților și publicitate sunt abordate din diferite puncte de vedere în cadrul orelor la disciplina limbă engleză în clasele liceale, deci ar trebui să nu prezinte dificultăți pentru candidați. Itemul 1 constă în răspunderea la întrebări pe baza textului. Întrebările sunt formulate clar și răspunsul la ele poate fi destul de simplu dedus din text.</p> <p>Itemul 2 constă în alegerea variantei corecte din patru opțiuni (1) pentru a răspunde la întrebarea Ce recunoșc companiile? Răspunsul la această întrebare poate fi foarte simplu dedus din text. Și (2) pentru definirea contextuală a cuvântului willing, ceea ce târâși nu este dificil de realizat.</p> <p>Itemul 3, Adevărat sau fals sunt date două enunțuri despre text iar alegerea răspunsului adevărat sau fals trebuie justificată. Formularea este clară.</p> <p>Itemul 4, Candidaților li se propun două cuvinte ale căror sinonime trebuie să le găsească în text. Cuvântul al doilea increase este prezentat în text ca substantiv, însă fără elementul distinctiv și anume articolul an, ceea ce ar putea prezenta confuzie pentru candidați, deoarece cuvântul „increase” ar putea fi și verbul „to increase”. Este corect de a scrie în această însășinare și elementele care disting părțile de vorbire una de alta (articolul nehotărât în cazul substantivului sau particula to în cazul verbului). Deci, ar fi fost corect ca în text să fie forma an increase iar sinonimul din text este „a rise”.</p> <p>În itemul 5 elevilor li s-a propus să inițieze textul în alt mod. Itemul dat corespunde competenței comunicative de receptare a mesajelor transmise, selectarea de informații în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru.</p>
--	--	--

		<p>Itemul 6, Explicarea mesajului textului. Decodarea temei, ideii și mesajului unui text este tema studiată în fiecare clasă liceală din clasa a X-a până în clasa a XII-a.</p> <p>Subiectul II. Evaluarea Competențelor Linguistice, este un item gramatical conținutul cărui corespunde într-un tot cu conținuturile propuse de Programa spre evaluare. Au fost incluse următoarele teme gramaticale: timpurile verbului, utilizarea prepozițiilor, cazul genitiv, acordul subiectului cu predicatul, înfinitivul gerunziul, articolul, condiționalul, verbele modale.</p> <p>Subiectul III. Evaluarea competențelor culturale și pragmatice. Conținutul acestui item corespunde conținuturilor propuse spre evaluare, în care este specificat: Date importante din viața contemporană a țării limba căreia se studiază; condiția și rolul femeii în societatea contemporană și Repere de cultură și civilizație ale spațiului cultural a țării limba căreia se studiază, Aspecte/evoluiții/tendințe marcante în societatea alofonă contemporană (viața socială, educație etc.).</p> <p>Subiectul IV. Evaluarea competențelor pragmatice și civice. Candidaților li se propune să redacteze un text coerent în care ei își vor exprima opinia despre tema „Ar trebui elevii de liceu să lucreze în timpul liber? Justificați opinia”. Itemul corespunde conținuturilor propuse de Programă și anume documentului personal „Viața personală (stil de viață, locuința, alimentație, sănătate; activități în timpul liber, călătorii; factori de risc etc.)”, „Relații interpersonale în familie și în societate, bunele maniere; relații între tineri (munca în echipă/participarea la proiecte de cooperare educativă etc.)”, „Pregătirea tinerilor pentru viața activă (civism, proiecte de dezvoltare personală și de inserție socială)” și domeniului ocupațional „Universul profesoriilor, cunoașterea unor aspecte semnificative din viața profesională (activități și profesii)”.</p>
<p>3. Corelarea testului cu finalitățile educaționale la disciplină</p>	<p>3.1. Testul e în acord cu competențele specifice la disciplină?</p>	<p>Testul e în acord cu competențele specifice la disciplină.</p> <p>Subiectul I conține 6 itemi în baza textului „Using Films, Television and Celebrities for Advertising”. Itemul 1 – Răspunde la întrebări pe baza textului, Itemul 2 – Alegerea variantei corecte din patru opțiuni, Itemul 3 – Alegerea răspunsului adevărat sau fals cu justificare, Itemul 4 – Găsirea sinonimelor pentru cuvintele propuse. În itemul 5 – Întitularea textului în alt mod, Itemul 6 – Explicarea mesajului textului. Acești itemi sunt în acord cu competența specifică „Obține informații prin receptarea de mesaje din texte, în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru” și anume: „2.1. Identificarea de informații, idei și opinii relevante – necesare pentru a îndeplini o sarcină de lucru – în texte de informare generală. 2.2. Citirea unui text necunoscut pentru identificarea rapidă de informații/detaliu specifice pentru rezolvarea unei sarcini de lucru. 2.3. Corelarea în mod coerent a mai multor informații din diverse părți ale unui text pentru rezolvarea unei sarcini de lucru.” „3.2. Formularea clară, precisă a informațiilor ca răspuns la întrebările din text folosind un limbaj adecvat la context și respectând convențiile uzuale.”</p> <p>Subiectul III. Evaluarea competențelor culturale și pragmatice și Subiectul IV. Evaluarea competențelor pragmatice și civice. Acești itemi sunt în acord cu competențele specifice: „3. Scrie mesaje, în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru variate. 3.1. Exprimarea propriilor opinii și puncte de vedere și susținerea lor cu argumente – pe teme diverse de interes din domeniul de activitate. 3.3. Prezentarea de descrieri: – pe subiecte legate de domenii de interes; – de activități, stări și experiențe personale legate de viața cotidiană. 4. Elaborează mesaje scrise, în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru variate. 4.1. Transmiterea de informații corecte vizând aspecte din domeniul personal. 4.2. Redactarea unor texte funcționale variate, structurate, cu folosirea de conectori. 4.3. Adecvarea formatului și limbajului la context, la tipul de text, la subiect”.</p>

	<p>3.2. Testul conține itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare?</p> <p>3.3. Competențele-cheie/transversale se regăsesc în test?</p>	<p>Subiectul III. Evaluarea competențelor culturale și pragmatice, în care candidații li s-a cerut să producă un text coerent în scris la următoarea temă „Primarul orașului/comunei/satului vostru ar dori să numească o stradă în cinstea unei doamne remarcabile dintr-o țară anglofonă care a avut sau are un impact asupra fărăi sale sau a lumii. Sugați-i primarului o personalitate și descrieți rolul său și atitudinea voastră față de ea” este o sarcină referitoare la conexiunea interdisciplinară și anume legătura cu disciplina istoria românilor și universală și educație civică din Planul-cadru pentru treapta liceală de învățământ. Subiectul IV de asemenea se referă la conexiunea interdisciplinară—legătura cu disciplina educație civică. În test se regăsesc următoarele competențe-cheie/transversale: Competențe de învățare / de a învăța să înveți, Competențe de comunicare într-o limbă străină, Competențe acțional-strategice, Competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori).</p>
<p>4. Structura testului docimologic</p>	<p>4.1. Testul este structurat în acord cu cerințele?</p> <p>4.2. Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe?</p> <p>4.3. Structura itemilor oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe?</p>	<p>Testul este structurat în acord cu cerințele Programei de examen la limba străină, ale Metodologiei cu privire la organizarea și desfășurarea examenului de bacalaureat și cerințele curriculumului la limba străină pentru treapta liceală.</p> <p>Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe de comunicare, lingvistice, culturale, pragmatice și civice.</p> <p>Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe de comunicare, lingvistice, culturale, pragmatice și civice.</p>
<p>5. Calitatea formulării itemilor/sarcinilor</p>	<p>5.1. Itemii/sarcinile răspund implicit/explicit la întrebările Ce/ Cât? Cum??</p> <p>5.2. Formulările sunt corecte în aspect lingvistic?</p>	<p>Itemii/sarcinile răspund implicit/explicit la întrebările Ce/ Cât? Cum?</p> <p>În mare măsură, formulările sunt corecte în aspect lingvistic, cu o remarcă pentru itemul 4 din subiectul I în care candidaților li se propun două cuvinte ale căror sinonime trebuie să le găsească în text. Cuvântul al doilea increase este prezentat în test ca substantiv, însă fără elementul distinctiv și anume articolul an, ceea ce ar putea prezenta confuzie pentru candidați, deoarece cuvântul „increase” ar putea fi și verbul „to increase”. Este corect de a scrie în această însărcinare și elementele care disting părțile de vorbire una de alta (articolul nehotărât „a/an” în cazul substantivului sau particula „to” în cazul verbului) Deci ar fi fost corect ca în test să fie forma an increase ir sinonimul din text este „a rise”.</p> <p>Itemul 4 din subiectul I are un aspect dual a înțelegerii acestora, conform explicațiilor 5.2. Nu este o traducere a sarcinilor în altă limbă. Înscrinările sunt formulate în limba engleză, ceea ce este corect pentru un test la limba engleză. Itemii sunt valizi.</p>
<p>6. Volumul testului</p>	<p>5.3. Sunt itemi/sarcini cu aspect dual a înțelegerii acestora?</p> <p>5.4. Este corectă traducerea itemilor/sarcinilor în alte limbi?</p> <p>5.5. Itemii/sarcinile sunt valizi/valide?</p>	<p>Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată.</p>
	<p>6.1. Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată?</p> <p>6.2. Numărul de itemi/sarcini este suficient/insuficient în raport cu timpul alocat?</p>	<p>Numărul de itemi/sarcini este suficient în raport cu timpul alocat.</p>

	6.3. Testul conține itemi/sarcini cu un grad mic de realizare?	Testul nu conține itemi cu un grad mic de realizare.
7. Designul testului	7.1. Testul este machetat adecvat? 7.2. Sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor?	Testul este machetat adecvat. Sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor.
8. Calitatea Baremului de corectare	8.1. Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele? 8.2. Ponderarea punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată? 8.3. Descifrarea punctajului este validă?	Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele. Pondera punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată Descifrarea punctajului este în mare parte validă, cu excepția itemului 3 din subiectul I. „Se acordă două puncte pentru o justificare corectă print-un enunț din textul analizat”. La evaluare candidații nu au primit aceste două puncte atunci când pur și simplu au scris în spațiul rezervat un enunț din textul analizat care demonstrează răspunsul adevărat sau fals, evaluatorii preținzând că aceasta nu ar fi o justificare, și candidații ar fi trebuit să scrie și o justificare proprie. Ar trebui de reformulat în baren, în acest caz: „Se acordă două puncte pentru o justificare corectă proprie și un enunț din textul analizat”, oferindu-se spațiul de încă un rând pentru acesta în test. Baremul de corectare este unul funcțional dacă se ține cont de remarca din 8.3.
9. Corectitudinea Baremului de notare (de convertire a punctajului)	8.4. Baremul de corectare este unul funcțional? 9.1. Baremul de notare este în acord cu cerințele docimologice?	Baremul de notare este în acord cu cerințele docimologice.

Anul de studii: 2016-2017

Indicatorii	Întrebările evaluative	Constatări și recomandări
1. Racordarea Programei de examen cu Curriculumul la disciplină și Standardele de eficiență a învățării disciplinei	1.1. Programă de examen este structurată conform cerințelor? 1.2. Programă de examen e în acord cu Curriculumul la disciplină? 1.3. Programă de examen e în acord cu Standardele de eficiență a învățării disciplinei?	Programă de examen este structurată conform cerințelor. Programă de examen la Limba străină corespunde cerințelor curriculare la Limbile străine pentru treapta liceală. Programă de examen e în acord cu Standardele de eficiență a învățării disciplinei limba străină, stabilește nivelul performanțelor așteptate din partea elevilor la treapta de învățământ liceală.
2. Adecvarea testului la Programa de examen	2.1. Testul, în ansamblu, corespunde Programei de examen? 2.2. Matricea de specificații a testului corespunde Matricei de specificații din Programă?	Testul, în ansamblu, corespunde Programei de examen, are un caracter integrator, a fost respectat raportul ponderal între tipurile de itemi, respectând tematica parcursă conform curriculumului la disciplină. În mare măsură Matricea de specificații corespunde Matricei de specificații din Programă de examen, cu excepția subiectului III Civilizație (The Assessment of Cultural and Pragmatic Competences), în care candidaților li s-a cerut să producă un text coerent în scris la următoarea temă „Describeți un eveniment istoric care a avut loc într-o țară anglofonă și impactul acestui eveniment asupra țării date” (Write a Description of an Important Historic Event in an English-Speaking Country and its Impact on the Country). Conform Matricei de specificații din Programă de examen, subiectul de Civilizație presupune implicarea

	<p>2.3. <i>Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă?</i></p>	<p>domeniilor cognitive de aplicare și integrare, dar în test itemul dat este axat în mare măsură (aproximativ 70%) pe domeniul cunoașterii. Este îndubitabil faptul că elevii trebuie să cunoască evenimente istorice și consecințele acestora or curriculumul la disciplina limba străină la treapta liceală se bazează pe principii abordării interdisciplinare și intercurulare, doar că în cazul deciziei de a introduce o astfel de însărcinare ar apărea necesitatea modificării matricii de specificații din Programă prin introducerea în domeniul de conținut „Producerea textelor cu competențe culturale” a domeniului cognitiv.</p> <p><i>Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă.</i></p> <p><i>Subiectul I conține 6 itemi în baza textului „Summerhill School”. Acești itemi corelează cu obiectivul de evaluare „Să înțeleagă sensul global al unui text necunoscut, să identifice tema de bază chiar dacă unele cuvinte nu sunt cunoscute”. Itemul 1 constă în răspunderea la întrebări pe baza textului. Itemul 2 constă în alegerea variantei corecte din patru opțiuni. Itemul 3 – Adevărat sau fals – sunt date două enunțuri despre text, iar alegerea răspunsului adevărat sau fals trebuie justificată. Acești itemi corelează cu obiectivul de evaluare „Să înțeleagă sensul global al unor texte simple (scrise în limbaji standard, dovădind identificarea ideilor principale / înfățișării semnificative prin exerciții simple (răspuns la întrebări etc.)).” Itemul 4 – Candidaților li se propun două cuvinte ale căror sinonime trebuie să le găsească în text. Acest item corelează cu obiectivul de evaluare „Să înțeleagă sensul global al unor texte simple (scrise în limbaji standard, dovădind recunoașterea sensului unor cuvinte (Vocabularul fundamental)”. În itemul 5 elevilor li s-a propus să intituleze textul în alt mod, iar itemul 6 constă în explicarea mesajului textului citit. Acești itemi corelează cu obiectivul de evaluare „Să citească textul pentru identificarea temei și ideii de bază, a personajelor, cadrului de timp, și spațiului”.</i></p> <p><i>Subiectul II. Evaluarea competențelor Linguvistice, este un item gramatical care se referă la domeniile cognitive de cunoaștere și aplicare și corelează cu obiectivul de evaluare „Să folosească în mod corect și adecvat elementele și structurile gramaticale studiate, conform Curriculumului pentru treapta liceală”.</i></p> <p><i>Subiectul III. Evaluarea competențelor culturale și pragmatice, corelează cu obiectivele de evaluare din domeniul comunicare „Să cunoască condițiile de viață, istoria poporului alofon”, „Să cunoască și să aplice corect limba țării alofone la elaborarea textelor, comunicărilor”.</i></p> <p><i>Subiectul IV. Evaluarea competențelor pragmatice și civice. Candidaților li se propune să redacteze un text coerent în care ei își vor exprima opinia despre tema „Ce face generația noastră diferită de generațiile precedente?”. Acest item corelează cu următoarele obiective de evaluare: „Să exprime politicos convingerile, opiniile, acordul sau dezacordul său”, „Să cunoască și să aplice corect limba țării alofone la elaborarea textelor, comunicărilor”, „Să redacteze texte în care să exprime păreri despre subiecte legate de preocupările tinerilor”, „Să scrie texte coerente, scrise într-o formă succintă și convingătoare”, „Să exprime judecăți de valoare, să ia decizii care ar demonstra respect și toleranță față de diversitatea de culturi, religii, rase etc.”, „Să exprime politicos convingerile, opiniile, acordul sau dezacordul său”, „Să folosească în mod corect și adecvat elementele și structurile gramaticale studiate, conform Curriculumului pentru treapta liceală”, „Să folosească în mod corect și adecvat, în scris, în contexte relevante elemente și structuri lexicale corespunzătoare”.</i></p> <p><i>Itemii formulați corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare: conțin elemente de lexic și semantică, elemente de sintaxă, elemente de organizare a discursului.</i></p> <p><i>Subiectul I conține 6 itemi în baza textului „Summerhill School”. Tematica textului este Școala și atitudinea față de școală. Tematica educația (studii) și școala este abordată în fiecare clasă liceală, deci ar trebui să</i></p>
<p>2.4. <i>Itemii formulați corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare?</i></p>		

		<p>nu prezintă dificultăți pentru candidați. Itemul 1 constă în răspunderea la întrebări pe baza textului. Întrebările sunt formulate clar și răspunsul la ele poate fi desul de simplu dedus din text.</p> <p>Itemul 2 constă în alegerea variantei corecte din patru opțiuni (1) pentru explicarea „stamului” scotii Sumnerhill și (2) pentru definirea contextuală a cuvântului attitude, ceea ce iarăși nu este dificil de realizat.</p> <p>Itemul 3 – Adevărat sau fals sunt date două enunțuri despre text iar alegerea răspunsului adevărat sau fals trebuie justificată. Formularea este clară.</p> <p>Itemul 4 – Candidaților li se propun două cuvinte ale căror sinonime trebuie să le găsească în text. Cuvântul al doilea skills este scris la forma pluralului, sinonimul său în text este abilities tot la plural, ceea ce, considerăm este prea simplu pentru un elev la treapta liceală, cuvintele ar trebui să fie la forma lor primă din dicționar pentru că acest item presupune nu doar verificarea folosirii elementelor de lexic și semantică, ci și a celor gramaticale, candidatul ar trebui să dea dovadă de cunoaștere a părților de vorbire, a formelor gramaticale diverse. Deci ar fi fost corect ca în test să fie forma skill.</p> <p>Itemul 5 elevilor li s-a propus să inițieze textul în alt mod. Itemul dat corespunde competenței comunicative de receptare a mesajelor transmise, selectarea de informații în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru.</p> <p>Itemul 6 – Explicarea mesajului textului. Decodarea temei, ideii și mesajului unui text este tema studiată în fiecare clasă liceală din clasa a X-a până în clasa a XII-a.</p> <p>Subiectul II. Evaluarea competențelor Lingvistice, este un item gramatical conținutul căruia corespunde într-un tolt cu conținuturile propuse de Programa spre evaluare. Au fost incluse următoarele teme gramaticale: timpurile verbului, pronumele, utilizarea prepozițiilor, diatezele verbului, Adjectivul, adverbul, ordinea cuvintelor în propoziție, înfinitivul.</p> <p>Subiectul III. Evaluarea competențelor culturale și pragmatice. Conținutul acestui item corespunde parțial conținuturilor propuse spre evaluare, în care este specificat Repere de cultură și civilizație ale spațiului cultural a țării limba căreia se studiază.</p> <p>Subiectul IV. Evaluarea competențelor pragmatice și civice. Candidaților li se propune să redacteze un text coerent în care ei își vor exprima opinia despre tema „Ce face generația voastră diferită de generațiile precedente?” Itemul corespunde conținuturilor propuse de Programă și, anume, domeniului personal Relații interpersonale în familie și societate...”</p>
<p>3. Corelarea testului cu finalitățile educaționale la disciplină</p>	<p>3.1. Testul e în acord cu competențele specifice la disciplină?</p>	<p>Testul e în acord cu competențele specifice la disciplină.</p> <p>Subiectul I conține 6 itemi în baza textului „Summerhill School”. Itemul 1 – Răspunde la întrebări pe baza textului, Itemul 2 – Alegerea variantei corecte din patru opțiuni, Itemul 3 – Alegerea răspunsului adevărat sau fals cu justificare, Itemul 4 – Găsirea sinonimelor pentru cuvintele propuse, itemul 5 – înțelegerea textului în alt mod. Itemul 6 – Explicarea mesajului textului. Acești itemi sunt în acord cu competența specifică „Obține informații prin receptarea de mesaje din texte, în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru” și anume: „2.1. Identificarea de informații, idei și opinii relevante – necesare pentru a îndeplini o sarcină de lucru – în texte de informare generală. 2.2. Citirea unui text necunoscut pentru identificarea rapidă de informații/detaliu specifice pentru rezolvarea unei sarcini de lucru. 2.3. Corelarea în mod coerent a mai multor informații din diverse părți ale unui text pentru rezolvarea unei sarcini de lucru”. 3.2. Formularea clară, precisă a informațiilor ca răspuns la întrebările din text folosind un limbaj adecvat la context și respectând convențiile uzuale”.</p>

	<p>3.2. Testul conține itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare?</p> <p>3.3. Competențele-cheie/transversale se regăsesc în test?</p>	<p>Subiectul III. Evaluarea competențelor culturale și pragmatice și Subiectul IV. Evaluarea competențelor pragmatice și civice. Acești itemi sunt în cord cu competențele specifice: „3. Serie mesaje, în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru variate. 3.1. Exprimarea propriilor opinii și puncte de vedere și susținerea lor cu argumente – pe teme diverse de interes din domeniul de activitate. 3.3. Prezentarea de descrieri: – pe subiecte legate de domenii de interes; – de activități, stări și experiențe personale legate de viața cotidiană. 4. Elaborează mesaje scrise, în scopul îndeplinirii unor sarcini de lucru variate 4.1. Transmiterea de informații corecte vizând aspecte din domeniul personal. 4.2. Redactarea unor texte funcționale variate, structurate, cu folosirea de conectori. 4.3. Adecvarea formatului și limbajului la context, la tipul de text, la subiect”.</p> <p>Subiectul III Evaluarea competențelor culturale și pragmatice, în care candidații li s-a cerut să producă un text coerent în scris la următoarea temă „Descrieți un eveniment istoric care a avut loc într-o țară anglofonă și impactul acestui eveniment asupra țării date” (Write a Description of an Important Historic Event in an English-Speaking Country and its Impact on the Country), este o sarcină referitoare la conexiunea interdisciplinară și anume legătura cu disciplina istoria românilor și universală din Planul-cadru pentru treapta liceală de învățământ.</p> <p>Subiectul IV de asemenea se referă la conexiunea interdisciplinară –legătura cu disciplina educație civică. În test se regăsesc următoarele competențe-cheie/transversale: Competențe de învățare / de a învăța să înveți, Competențe de comunicare într-o limbă străină, Competențe acțional-strategice, Competențe culturale, interculturele (de a recepta și a crea valori).</p>
<p>4. Structura testului docimologic</p>	<p>4.1. Testul este structurat în acord cu cerințele?</p> <p>4.2. Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe?</p> <p>4.3. Structura itemilor oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe?</p>	<p>Testul este structurat în acord cu cerințele Programei de examen la limba străină, ale Metodologiei cu privire la organizarea și desfășurarea examenului de bacalaureat și cerințele curriculumului la limba străină pentru treapta liceală.</p> <p>Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe de comunicare, lingvistice, culturale, pragmatice și civice.</p> <p>Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe de comunicare, lingvistice, culturale, pragmatice și civice.</p>
<p>5. Calitatea formulării itemilor/sarcinilor</p>	<p>5.1. Itemii/sarcinile răspund implicit/explicit la întrebările Ce/ Cât? Cum??</p> <p>5.2. Formulările sunt corecte în aspect lingvistic?</p> <p>5.3. Sunt itemi/sarcini cu aspect dual a înțelegerii acestora?</p>	<p>Itemii/sarcinile răspund explicit la întrebările Ce/ Cât? Cum?</p> <p>În mare măsură formulările sunt corecte în aspect lingvistic, cu o remarcă pentru itemul 4 din subiectul I în care candidaților li se propun două cuvinte ale căror sinonime trebuie să le găsească în text. Cuvântul al doilea skills este scris la forma pluralului, sinonimul său în text este abilities tot la plural, ceea ce, considerăm este prea simplist pentru un elev la treapta liceală, cuvintele ar trebui să fie la forma lor primă din dicționar pentru că acest item presupune nu doar verificarea folosirii elementelor de lexic și semantică, ci și a celor gramaticale. candidatul ar trebui să dea dovadă de cunoaștere a părților de vorbire a formelor gramaticale diverse. Deci ar fi fost corect ca în test să fie forma skill.</p> <p>NU sunt itemi/sarcini cu aspect dual a înțelegerii acestora.</p> <p>Nu este o traducere a sarcinilor în altă limbă. Însărcinările sunt formulate în limba engleză, ceea ce este corect pentru un test la limba engleză.</p>

	5.4. Este corectă traducerea itemilor/sarcinilor în alte limbi? 5.5. Itemii/sarcinile sunt valdizjvalide ?	Itemii sunt valdizi. Cu remarcă pentru subiectul III. În cazul unei decizii de a modifica matricea de specificajii din programa de examen cu introducerea la domeniul de conținut „cultură și civilizație” a domeniului cognitiv al cunoașterii, ar fi necesar de a le propune candidaților o listă de teme posibile mai concrete pentru acest subiect.
6. Volumul testului	6.1. Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată? 6.2. Numărul de itemi/sarcini este suficient/insuficient în raport cu timpul alocat? 6.3. Testul conține itemi/sarcini cu un grad mic de realizare?	Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată. Numărul de itemi/sarcini este suficient în raport cu timpul alocat. Subiectul III în acest an a fost subiect cu un grad mic de realizare.
7. Designul testului	7.1. Testul este machetat adecvat? 7.2. Sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor?	Testul este machetat adecvat. Sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor.
8. Calitatea Baremului de corectare	8.1. Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele? 8.2. Ponderea punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată? 8.3. Descifrarea punctajului este validă?	Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele. Ponderea punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată Descifrarea punctajului este în mare parte validă, cu excepția itemului 3 din subiectul I, „Se acordă două puncte pentru o justificare corectă printr-un enunț din textul analizat”. La evaluare candidații nu au primit aceste două puncte atunci când pur și simplu au scris în spațiul rezervat un enunț din textul analizat care demonstrează răspunsul adevărat sau fals, evaluatorii preținzând că aceasta nu ar fi o justificare, și candidații ar fi trebuit să scrie și o justificare proprie. Ar trebui de reformulat în barem, în acest caz: „Se acordă două puncte pentru o justificare corectă proprie și un enunț din textul analizat”, oferindu-se spațiu de încă un rând pentru acesta în test. Baremul de corectare este unul funcțional dacă se ține cont de remarcă din 8.3.
9. Corectitudinea Baremului de notare (de convertire a p.)	9.1. Baremul de notare este în acord cu cerințele docimologice?	Baremul de notare este în acord cu cerințele docimologice

Expert:

❖ NATALIA STÎNCĂ, profesor de limba engleză, Liceul Academic de Arte Plastice „Igor Vieru”, mun. Chișinău.

ОТЧЕТ

по итогам многокритериального анализа инструментов оцениванию школьных результатов учащихся при окончании лицея по дисциплине *Украинский язык и литература*

1. Введение:

- Изучение и многокритериальный анализ инструментов оценивания школьных результатов учащихся при окончании лицея, изучение и анализ тестов на степень БАК за последние три года – 2015, 2016, 2017 гг, баремов оценивания, шкалы оценивания;
- Конечная цель экспертизы – выработка рекомендаций для повышения качества тестов в отношении актуальности культуры оценки и необходимости оптимизации продуктов оценки.

2. Общий анализ экзаменационной программы:

- В связи с особенностями каждого оценочного профиля наблюдается преемственность стандартов эффективного обучения по отношению к экзаменационной программе;
- Сами инструменты тестов на степень БАК разработаны творчески, с разнообразными видами заданий/упражнений в соответствии с компетенциями, целями, содержанием оценивания. Однако имеются задания, которые по своей сути менее значимы по отношению к оцениваемым формируемым компетенциям.

3. Анализ порядка представления компонентов экзаменационной программы на каждый экспертный тест.

- Порядок представления компонентов соответствует тесту и это наблюдается во всех тестах 2015, 2016 и 2017 гг.

4. Тщательное пояснение связи Матрицы спецификации (общее/детальное) – тест бакалавра для каждого профиля.

А) Анализ качества тестов на диплом бакалавра для каждой из 3-х оценочных сессий и для каждого оценочного профиля.

- 2015, 2016 и 2017 гг – качество тестов хорошее, адекватно по отношению к учебной программе для каждого оценочного профиля.

В) Объективность теста:

- 2015, 2016 и 2017 годы тесты хорошие. Текст интересный, познавательный. Задания посильные и реально выполнимые.

Применение теста:

- 2015 год – задания адекватны по целевым содержаниям, объем оптимален, пространство выполнения достаточно; время оптимально; ресурсы оговаривались выше (текст, шрифт и т.д.).

- 2016 год – оба профиля задания и текст хорошие.

Точность теста:

- Тест целостен, наблюдается внутренняя однородность теста, все тестовые задания связаны между собой.

Достоверность теста:

- 2015, 2016 и 2017 гг. – тест охватывает содержание учебного материала, как по языку, так и по литературе.

- 2015, 2016 и 2017 гг. – в обоих профилях структура и дизайн одинаковы и приемлыми.

- Конкурентная достоверность: следует отметить, что наблюдается, что по степени сложности для двух профилей тесты отличаются – реальный профиль тесты проще.

В 2017 году тесты для обоих профилей были намного интереснее предыдущих лет.

5. Анализ шкалы коррекции и предоставления баллов за экзамены, как 2 неотъемлемых компонента применяемого теста:

- *Анализируя барем оценивания, мы пришли к выводу, что он составлен хорошо и полностью отражает валидность выполняемых заданий.*
- *Барем легко прочитывается проверяющим и дает возможность быстрой обработки информации. Члены проверочной комиссии сессии БАК по украинскому языку и литературе, довольны разработанными баремами.*

Анализ схемы конвертирования баллов в оценки:

Схема конвертирования баллов в оценки исходит из качества теста и способствует объективному оцениванию .

6. Правильность перевода тестов/заданий/ на другие языки.

Тест по украинскому языку и литературе не подлежит переводу. Его изначальный вариант на украинском языке.

7. Общие выводы и рекомендации по повышению качества тестов.

- *Подбор текста рекомендуем производить из изучаемых ранее авторов или текстов познавательного характера.*
- *Схему и задания сохранить в том же виде.*

В целом структура теста хорошая, приемлимая, удобная и привычная как для учеников, так и для учителей-практиков. Структуру и дизайн теста не менять.

Можно выразить благодарность авторам тестов, которые часто затрагивают тематику национальных традиций, истории украинцев, душевности, человечности, взаимопомощи и любви к ближнему, что отражается в одной из больших воспитательных задач всего курса литературы. А так же выражает благодарность за ответственность при составлении теста, за готовность к сотрудничеству с ученическим коллективом на территории Республики Молдова, изучающим родной язык своих предков.

ОСНОВНЫМ КРИТЕРИЕМ ТОГО, ЧТО ТЕСТЫ ХОРОШО РАЗРАБОТАНЫ, ЯВЛЯЕТСЯ ТО, ЧТО НА ПРОТЯЖЕНИИ 2015, 2016 и 2017 годов ни один выпускник не сдал тест ниже 5 баллов. Все учащиеся справились с заданиями теста и были оценены положительно, как и следует по родному языку.

Expert:

❖ ALLA NIKITCENKO, dr., consultant principal, MECC.

ОТЧЕТ

по итогам многокритериального анализа инструментов оцениванию школьных результатов учащихся при окончании лицея по дисциплине *Болгарский язык и литература*

1. Введение:

- Изучение и многокритериальный анализ инструментов оценивания школьных результатов учащихся при окончании лицея, изучение и анализ тестов на степенб БАК за последние три года – 2015, 2016, 2017 гг, баремов оценивания, шкалы оценивания;

- Конечная цель экспертизы – выработка рекомендаций для повышения качества тестов в отношении актуальности культуры оценки и необходимости оптимизации продуктов оценки.

2. Общий анализ экзаменационной программы:

- В связи с особенностями каждого оценочного профиля наблюдается преобладание стандартов эффективного обучения по отношению к экзаменационной программе;

- Согласно учебному плану на реальном профиле – 2 часа литературы и 1 час язык, и гуманитарному профилю – 3 часа литературы и 1 час язык наблюдается расхождение в тестах на БАК по количеству заданий по литературе и языку, где больше заданий уделяется на язык (15-16 заданий), а по литературе (4-5 заданий). Следует отметить и тот факт, что в 12 классе обоих профилей акцент на уроке по болгарскому языку ставится на стилистику и мало времени уделяется грамматике, а тест содержит инструменты оценивания с акцентом на последнее;

- Сами инструменты тестов на степень БАК разработаны творчески, с разнообразными видами заданий/упражнений в соответствии с компетенциями, целями, содержанием оценивания. Однако имеются задания, которые по своей сути менее значимы по отношению к оцениваемым формируемым компетенциям, что будет подробно описано в пунктах 4 и 6.

3. Анализ порядка представления компонентов экзаменационной программы на каждый экспертный тест.

- 2015 год гуманитарного профиля – сам текст теста сложный;

- Порядок представления компонентов соответствует тесту реального профиля и это наблюдается во всех тестах 2015, 2016 и 2017 гг.

4. Тщательное пояснение связи Матрицы спецификации (общее/детальное) – тест бакалавра для каждого профиля.

А) Анализ качества тестов бакалавра для каждой из 3-х оценочных сессий и для каждого оценочного профиля.

- 2015, 2016 и 2017 гг – качество тестов хорошее, адекватно по отношению к учебной программе для каждого оценочного профиля.

В) Объективность теста:

- 2015 год (реальный и гуманитарный профиль) – сам текст теста на наш взгляд объемный, что влечет за собой потерю времени ученика при необходимости его многократного перечитывания при решении некоторых заданий. Целесообразно шрифт текста предлагать учащимся формата Times New Roman, шрифт 14, интервал в 2015 году приемлим – 1,5;

- 2016 год. Текст для гуманитарного профиля на наш взгляд приемлим по некоторым пунктам: объем текста и наличие словаря. Текст для реального профиля очень объемный, без словарной работы. После анализа самого текста мы пришли к выводу что именно в этом тексте необходима словарная работа, так как имеются слова диалектизмы, архаизмы и др.

- 2017 год. Текст для гуманитарного профиля очень сложный по содержанию, так как имеет характер исторической направленности, много исторических дат, событий, фактов, без

пояснительной записки по толкованию значений терминов. Некоторые вопросы были направлены не на оценивание литературных и языковых компетенций по предмету Болгарский язык и литература, а на знание истории.

Текст для реального профиля хороший, но отсутствует словарная работа, которая имеется в некоторых тренировочных тестах, на предтестировании и учащиеся на БАК так же на нее рассчитывают.

● Подводя итоги по анализу текста по всем 2015, 2016 и 2017 гг. наши предложения состоят в следующем:

1. Сократить объем текста (*аргументы нами представлены выше*);
2. Продумывать и вставлять словарь в соответствии с содержанием подобранного текста.
3. Исключить тексты сложно исторического характера.
4. Шрифт – Times New Roman.
5. Размер шрифта – 14.
6. Интервал – 1,5

● Исследуя характер тестов по всем языкам на тсепень БАК, мы пришли к выводу, что только по болгарскому языку (гаг./укр.) имеются задания закрытого характера, где необходимо обвести в круг верный ответ. Наше предложение дать на титульном листе самого теста небольшую пояснительную информацию в рубрике «Рекомендации для кандидатов» о возможности исправления ответа учениками следующим образом: – правильный ответ;

– неправильный ответ.

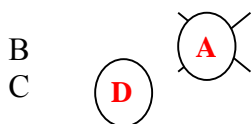
Формулировка при этом может быть следующей: «Чтобы указать свой ответ напротив

предлагаемых ответов отметьте знаком букву выбранного варианта ответа:

Например: – верный ответ



Если в процессе решения теста вы выбираете другой вариант ответа, который посчитали правильным, зачеркните предыдущий ответ знаком X и обведите новый вариант вашего ответа. Например: – неверный ответ



– верный отв

Таким способом мы даем возможность учащимся корректировать свои ответы.

● Во всех тестах 2015, 2016 и 2017 гг. как реального, так и гуманитарного профилей есть задание, которое дезориентирует детей при его решении. Речь идет о следующей формулировке задания: «Озаглавь текст, называя его тему, и запиши заглавие». Данное задание предлагаем сформулировать следующим образом: «Озаглавь текст».

● 2015 год – реальный профиль – тест отчетлив, задания четко сформулированы. Однако на наш взгляд тема для текста рассуждения в задании № 20 «Чем сильна душа болгарской истории?» для реального профиля сложная для раскрытия самой темы.

● 2015 год – гуманитарный профиль – тема сочинения «Все несчастья связаны с невежеством» носит негативный характер, что побуждает учащихся рассуждать об отрицательной стороне вопроса. Да и сама задача рассуждения расплывчатая.

● 2016 год – реальный профиль – тест отчетлив, задания четко сформулированы. Тема для текста рассуждения носит позитивный характер, приемлема и интересна для рассуждения «Без учительской строгости невозможно достичь хороших результатов».

● 2016 год – гуманитарный профиль – тест отчетлив, задания сформулированы четко, ясно и доступно. Тема сочинения хорошо подобрана «Что для тебя значит творческое отношение к твоему делу?»

● 2017 год – гуманитарный профиль – тест отчетлив, задания сформулированы четко, кроме задания № 11, в котором учащимся необходимо трансформировать глаголы в пересказывательном наклонении, не указав в задании дополнительно, что необходимо одновременно трансформировать и вид глагола, как это требовал барем оценивания, что в последствии привело к тому, что единицы учащихся справились успешно с данным заданием. Данная формулировка была конкретно сформулирована в 2015 г. (гум.пр.) в зад № 12. Наши предложения применять формулировку 2015 года в подобного рода заданиях при составлении тестов.

В задании № 18 при формулировке самого задания «*Подчеркни имена, которые имеют отношение к роману Ивана Вазова «Под игото»*» встречаются ответы, где ученик подчеркивает все предложенные имена, подстраховывая самого себя, среди которых есть правильные пять имен, а так же и несколько неправильных, рассчитывая на то, что он с задачей справился и получит максимальное количество баллов. Наши предложения такой тип задач исключить и использовать инструмент оценивания при помощи стрелок «Свяжи» как в задании № 18 реального профиля 2017 года.

Формулировка темы сочинения «В нашей жизни очень много праздников, и от некоторых мы должны отказаться» ограничивает возможности ученика рассуждать по этой теме субъективно. В самой формулировке задания не указано, что ученик имеет право на иное отличительное мнение.

● 2017 год – реальный профиль – тест отчетлив, задания сформулированы четко. Тема сочинения «Детская мечта не может стать реальностью?» не сформулирована, согласно грамматике, т.к. вопросительные предложения сложно сформулировать на одной интонации, т.е. отсутствует вопросительная частица *ли*. Во-вторых, тема предполагает развить сочинение в одном направлении, соглашаясь с установкой.

С) Применение теста:

● 2015 год – гуманитарный профиль – задания адекватны по целевым содержаниям, объем оптимален в рамках 20-ти заданий, пространство выполнения достаточно; время оптимально; ресурсы оговаривались выше (словарь, способы ответов при закрытых вопросах, текст, шрифт и т.д.).

● 2015 год – реальный профиль – задание № 19 как инструмент оценивания не адекватно разработано, оно визуально сложно воспринимается и прочитывается. Пункты 1. 2. 3. Не дают четких указаний ученику. Предлагаем, чтобы один из пунктов был указан, например, историческое событие, а остальные два пункта дать на решение учащимся. Так же следует технически доработать данное задание, так как учащийся, как показала практика, не справился с заданием, а стоимость этого задания 10 баллов, что повлекло за собой низкий уровень качества у сильных учеников в том числе. Предлагаемый нами шаблон:

Формулировка самого вопроса.....

1. Историческое событие: *Апрельское восстание*

Автор: _____

Название произведения: _____

2. Историческое событие: Апрельское восстание

Автор: _____

Название произведения: _____

3. Историческое событие: Сербско-болгарская война

Автор: _____

Название произведения: _____

● 2016 год – гуманитарный профиль – в задании № 9 «Найди в тексте и запиши три метафоры» недостаточно места для ответов. В задании № 17 предлагаем исключить цитаты. Это задание многократно обсуждалось на семинарах по болгарскому языку и литературе.

● 2016 год – реальный профиль – все в норме.

● 2017 год – гуманитарный профиль – тест сложный. И текст, и задания изобилуют историзмом. В задании № 13 наблюдается опечатка, которая повлекла за собой неправильные ответы. В задании № 17 следует исключить цитаты, как указано выше в анализе теста за 2016 год гум. пр.

● 2017 год – реальный профиль – тест приемлим, но исключить задание № 19 (цитаты).

D) Точность теста:

● Тест целостен, наблюдается внутренняя однородность теста, все тестовые задания связаны между собой, в некоторых заданиях имеется расхождение с ожидаемым результатом оценивания, что было указано выше.

5. Достоверность теста:

● 2015, 2016 и 2017 гг. – тест охватывает содержание учебного материала, как по языку, так и по литературе. Однако встречаются задания по литературе из начального и гимназического цикла. Наши предложения задания литературного характера строить на основе исключительно и только произведений, включенных в лицейский цикл образования. Это ни в коей мере не сузит возможности авторов теста, так как в лицейских классах есть достаточно много произведений на повторение из гимназического курса и достаточно много произведений в рамках трех лицейских классов. А в тестах характерно наличие материала, которое взято из начального курса или из произведений, которые не были включены в рубрику повторение в 10-12 классах.

● 2015, 2016 и 2017 гг. – в обоих профилях структура и дизайн одинаковы и приемлимы.

● Конкурентная достоверность: следует отметить, что наблюдается, что по степени сложности для двух профилей тесты отличаются – реальный профиль тесты проще, что отмечено нами со знаком «+». Однако в 2017 году тест для гуманитарного профиля был в сравнении с тестами предыдущих лет и тестами на предварительном тестировании очень сложным. Это повлекло за собой то, что сильные ученики дают результат ниже своих возможностей.

6. Анализ шкалы коррекции и предоставления баллов за экзамены, как 2 неотъемлемых компонента применяемого теста:

● Анализируя барем оценивания, мы пришли к выводу, что диапазон баллов для конвертирования оценок «8», «9» и «10» очень короткий, что влечет за собой практически отсутствие высоких оценок. Большой удел оценок по родному языку «6» и «7». Наше мнение, что в больших количествах заданий в рамках одного теста снимаются баллы за одну и ту же допущенную ошибку несколько раз (например, в тесте за 2017 год гум. пр. – 4 задания), что влечет за собой низкий результат. Предлагаем за пунктуацию и правописание снимать баллы разово. В конце теста. За высокую степень оригинальности, за креативность в творческой работе и за общую грамотность всего теста в его конце поощрять ученика определенным количеством баллов.

● Барем легко прочитывается проверяющим и дает возможность быстрой обработки информации. Экспертная комиссия, которая во все предыдущие года была членом

проверочной комиссии сессии БАК по болгарскому языку и литературе, довольна разработанными баремами. Те пункты, которые неудобны и непрактичны, мы оговорили выше. А теперь акцентируем внимание на следующем: поощрять ученика за грамотность всей работы – 5 б. (за оригинальность и креативность – 2 балла; за общую грамотность – 2 балла; за каллиграфию и оформление работы – 1 балл).

7. Анализ схемы конвертирования баллов в оценки:

Схема конвертирования баллов в оценки исходит из качества теста и способствует объективному оцениванию за исключением низкой возможности выйти на «8», «9» и «10», о чем говорилось выше.

8. Правильность перевода тестов/заданий/ на другие языки.

Тест по болгарскому языку и литературе не подлежит переводу. Его изначальный вариант на болгарском языке.

9. Общие выводы и рекомендации по повышению качества тестов.

- Подбор текста рекомендуем производить из изучаемых ранее авторов.
- Сократить объем текста.
- Включить словарь незнакомых слов.
- Задание «*Озаглавить текст*» расположить выше. Например, под № 3, но не № 7.
- Формулировку самих заданий изменить из позиции «*найди*» в позицию «*найдите*»; «*сформулируй*» в «*сформулируйте*».
- Шрифт – Times New Roman.
- Размер шрифта – 14.
- Интервал – 1,5.
- Доработать шкалу оценивания в пользу ученика, так как ранее используемый инструмент позволял ученикам справляться больше всего на «6» и «7».

В целом структура теста хорошая, приемлимая, удобная и привычная как для учеников, так и для учителей-практиков. Структуру и дизайн теста не менять.

Экспертная комиссия выражает искреннюю благодарность авторам тестов, которые часто затрагивают тематику душевности, человечности, взаимопомощи и любви к ближнему, что отражается в одной из больших воспитательных задач всего курса литературы и поддерживает марку дисциплины и характера самого учебно-воспитательного процесса по данному курсу. А так же выражает благодарность за ответственность при составлении теста, за готовность к сотрудничеству с ученическим коллективом на территории Р. Молдова, изучающим родной язык своих предков.

Expert:

- ❖ NADEJDA GAIDARJI, profesor de limba și literatura bulgară, grad didactic II, LTR „*Mihail Guboglo*”, mun. Ceadâr-Lunga.

ОТЧЕТ

по итогам многокритериального анализа инструментов оцениванию школьных результатов учащихся при окончании лицея по дисциплине *Гагаузский язык и литература*

Цель: Проведение исследования анализа средств оценки учебных достижений учащихся по окончании лицея для разработки рекомендаций по повышению эффективности и качества заданий в связи с актуальностью культуры оценки и с необходимостью оптимизации оценочной продукции.

Инструменты: тесты ВАК реального и гуманитарного профиля за 2015, 2016 и 2017 год.

1. Изучив экзаменационную программу, программу учебной дисциплины по гагаузскому языку и литературе, а также стандарты обучения по этой дисциплине, я пришла к выводу, что:

-Экзаменационная программа структурирована в соответствии с требованиями;

-Экзаменационная программа по дисциплине Гагаузский язык и литература для лицейского звена разработана в соответствии с установками и рекомендациями Национального куррикулума по проверке и оцениванию школьных результатов. Таким образом, содержание данной программы соотносится с содержанием действующего куррикулума по гагаузскому языку и литературе для лицейского звена;

-Стандарты являются основой для разработки базового учебного плана, предметного куррикулума, объективной оценки уровня подготовки выпускников, календарного и тематического планирования по учебным предметам, то и Экзаменационная программа является в соответствии со Стандартами эффективности обучения данной дисциплины.

2. Изучив экзаменационные тесты на диплом ВАК ЗА 2015, 2016 и 2017 годы по реальному и гуманитарному профилю пришла к выводу, что:

-тест, в целом, составлен в соответствии с требованиями Экзаменационной программы, так как вопросы данные в тесте основываются на экзаменационной программе, которые, в свою очередь, истекают из Национального куррикулума и учебной программы по гагаузскому языку и литературе;

-Матрица спецификаций теста соответствует матрице характеристики из учебного плана. Для каждого теста готовится своя матрица, что помогает учителю более детально выбирать задания и оценить знания ученика.

(гуманитарный профиль)

	Bilmäk hem annamak	Kullanmak	Birleştirmäk (İntegrir)	Toplam %
I-ci Bölüm	XX	X	X	25%
II-ci Bölüm	X	XX		25%
III-cü Bölüm	XXX	XXX		50%
Toplam İtemnerin sayısı	6 item	6 item	1 item	100%

(реальный профиль)

	Bilmäk hem annamak	Kullanmak	Birleştirmäk (İntegrir)	Toplam %
I-ci Bölüm	XX	X	X	30%
II-ci Bölüm	XX	XX		30%
III-cü Bölüm	X	XX		40%
Toplam İtemnerin sayısı	5 item	5 item	1 item	100%

-предложенные тестовые задания совпадают с целями оценки, сформулированными в Программе. При их составлении прослеживается чёткая связь с очень важными целями Куррикулума, что помогает ученику показать на письме правильный ход своих мыслей;

3. Тесты соответствуют конкретным компетенциям дисциплины, а именно развитию языковой и речевой компетенций у учащихся, которая является ведущей целью обучения и воспитания; тесты содержат задания/задачи, относящиеся к междисциплинарной связи, так как междисциплинарная связь делает учебный процесс более разнообразным, позволяет лицеистам развивать свои коммуникативные способности. Прослеживается связь с историей, биологией, историей культуры гагаузского народа, фольклором. Эти связи и обучают и воспитывают учащихся; содержатся в тесте ключевые трансверсальные навыки, так как система трансверсальных (базовых) компетенций основывается на системе ключевых компетенций.

4. Изучив экзаменационную программу 2013 года, я пришла к выводу, что тесты структурированы в соответствии с требованиями. И для гуманитарного и для реального профиля тест состоит из 3 частей: гум.профиль: I (блок вопросов) – текст (ранее неизвестный), после прочтения которого, ученик ответит на 6 вопросов, связанных с анализом текста и составленных в соответствии с куррикулумом и программой; II (блок вопросов) – состоит также из 6 вопросов, где ученик покажет свои знания в области грамматики, вопросы также соответствуют учебной программе; III – на заданный конкретный вопрос, ученик должен составить текст на 1-1,5 стр. с использованием примеров из литературных произведений.

Реальный профиль: I (блок вопросов) – текст (не программный), после прочтения которого, ученик ответит на 5 вопросов, связанных с анализом текста и составленных в соответствии с курикулумом и программой;

II (блок вопросов) – состоит также из 5 вопросов, где ученик покажет свои знания в области грамматики, вопросы также соответствуют учебной программе;

III – на заданный конкретный вопрос, ученик должен составить текст (мини-сочинение) с использованием примеров из литературных произведений. Такая структура теста дает возможность проведения оценки на основе компетенций, указанных в куррикулуме. Полученные умения и навыки в течении 3 учебных лет (лицейский цикл) дают возможность успешно тестовые задания, структура заданий дает возможность проведения оценки на основе компетенций.

5. По проведённому мною анализу тестовые задания/задачи удовлетворяют, формулировка вопросов чёткая, грамотно построенная, дающая возможность развивать мысль на родном языке, формулировка вопросов, тестовых заданий чёткая, нет дублирования в вопросах, перевода не требуется, все задания составлены на родном языке, как и требуется, тестовые задания составлены в соответствии с рекомендациями и они доступны и допустимы.

6. Тест может быть выполнен за отведенное для этого время. Для выполнения теста предусматривается 180 мин. Содержание тестов позволяет лицеисту выполнить все задания за

отведенное ему время. Тесты составлены с учетом уровня знаний среднего ученика. В соотношении с отведенным временем, количество тестовых заданий достаточно.

Как указано в программе структура тестовых заданий составлены для обоих профилей одинаково, но учитывая, что в гуманитарном профиле в учебных планах на один час больше, значит в этом профиле на одно задание дается больше, чем в реальном.

Изучая тесты, можно отметить, что все задания в обоих тестах по гагаузскому языку и литературе составлены по содержанию текста и рассчитаны на среднего ученика. Каждое задание соответствует экзаменационной программе и куррикулуму.

7. Анализ экзаменационных материалов показывает, что тесты разработаны в соответствии со всеми требованиями (нац. куррикулум, предметный куррикулум, программа по сдаче БАКа), поэтому тесты разработаны адекватно. Материал на страницах теста расположен хорошо, изображение чёткое.

8. Шкала корректировки структурирована в соответствии с требованиями. Изучив тесты за 2015, 2016 и 2017 годы можно отметить, что, количество баллов для каждого задания соответствует нормам и подходят для конечного оценивания. Расшифровка баллов соответствует степени сложности тестового задания. Барем оценивания составлен правильно, чётко, доступно, присутствует обоснованная и эффективная функциональность.

9. Шкала оценивания составлена в соответствии с прописанными рекомендациями в программе по сдаче бакалаврских экзаменов (в программе указаны модели оценивания для реального и гуманитарного профилей).

10. На основе этого анализа, можно сделать вывод, что Экзаменационная программа, учебная программа по дисциплине Гагаузский язык и литература, Стандарты эффективности обучения дисциплины, Национальный куррикулум работают в соответствии. Тесты на степень ВАК составлены в соответствии с требованиями и рассчитаны на среднего ученика. Поэтому % сдачи экзамена по родному языку в период с 2013 года и составляет 100%. Но ввиду некоторых недостатков, для повышения эффективности и качества заданий в связи с актуальностью культуры оценки и с необходимостью оптимизации оценочной продукции и для повышения качества знания ученика рекомендую:

1. при распечатке работ проследить за межстрочным интервалом, особенно в III части, использовать 7 мм, а не 6 мм;

2. при синтаксическом анализе предложения использовать 6 баллов для реального профиля, а 7 баллов для гуманитарного;

3. следить за дизайном текста, оставлять достаточно места для ответов;

4. пересмотреть и изменить количество предложений, так как теряется суть ответа (реал. часть I №2 2017, реал. часть I №2 2016 год);

5. пересмотреть и изменить количество баллов (гуманитарный профиль часть II №2 2016), в сравнении с таким же заданием из теста за 2015 год гуманитарного профиля часть II №2.

Expert:

- ❖ MARINA ODNOSTALKO, profesor de limba și literatura găgăuză, LT „Mihail Guboglo”, mun. Ceadâr-Lunga.

ARIA CURRICULARĂ ȘTIINȚE SOCIOUMANISTICE

Disciplina de studiu *Geografie*

Raport

despre evaluarea calității Testului de Bacalaureat la Geografie, sesiunea 2015

1. Introducere: scopul este de a realiza o analiză exhaustivă a instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor la absolvirea liceului pentru formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța culturii evaluării și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative. Finalitățile urmărite sunt:

- Diagnosticarea *stării de facto* a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal la geografie;

- Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța *evaluare–curriculum, instruire–evaluare, performanță–note și medii școlare, formarea cadrelor didactice – competențe evaluative*;

- Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea Metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.

2. Analiza generală a Programei de examen:

Sesiunea 2015, examenul de bacalaureat la geografie a fost susținut în baza Programei pentru examenul de bacalaureat, aprobată prin Ordinul ministrului nr.1042 din 27.12.2013. Preliminariile programei precizează conformitatea Programei cu Curriculumul de liceu la Geografie, ediția 2010 și cu Standardele de eficiență a învățării la Geografie, lucru confirmat și în conținutul Programei respective. Sunt precizate clar domeniile conform Standardelor de eficiență a învățării Geografiei. Se atestă continuitatea Standarde de eficiență a învățării – Programă de examen; se atestă continuitatea Curriculum – Programă de examen. Programa cuprinde instrumentele pe baza cărora sunt construite testele, și anume, este bine reprezentată *corelarea competențelor specifice – subcompetențelor – obiectivele de evaluare*. Sunt prezentate exemple de itemi/probe pentru fiecare domeniu de conținut. În programă sunt incluse cele mai relevante conținuturi de evaluat pentru treapta liceală, ceea ce este considerat un aspect pozitiv al Programei, evitându-se suprasolicitarea elevilor. În Programă este prezentată matricea de specificații, modele de teste, precum și baremele de corectare și de notare. Modelele de teste prezentate în programă respectă domeniile conform Standardelor de eficiență a învățării Geografiei, punându-se accent și pe *Domeniul Atitudine și comportament privind mediul geografic*, aspect exprimat în special în Compartimentul III al testului – *Eseul* – care pune accent pe gândire critică, creativitate, logică, sinteză – elemente de referință ale evaluării în bază de competențe.

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.

Testul din sesiunea 2015 nu respectă domeniile conform Standardelor de eficiență a învățării geografiei, care sunt prezentate și în Programă. Nu este respectată structura testului conform modelului de test prezentat în Programă. În test lipsește compartimentul III al testului expus în Programă – eseul. Predomină itemii obiectivi axați pe domeniul cunoaștere, nerespectându-se structura matricei de specificații. Competența specifică *Manifestarea unui comportament critic și constructiv față de problemele mediului și ale societății*, care se regăsește în matricea de specificații cu cel mai mare punctaj, în testul propus practic nu se regăsește (parțial la itemul 9).

4. Explicarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil.

2015 – nu se respectă relația matricea de specificație – testul de bacalaureat. Ponderea itemilor atașați domeniului Cunoaștere și Înțelegere depășesc 30% indicați în matrice. Majoritatea itemilor propuși comportă un caracter reproductiv/explicativ bazat pe cunoaștere și mai puțin pe logică-sinteză-evaluare.

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat.

A) Obiectivitatea testului – caracterul explicit și claritatea itemilor

2015 – itemii sunt formulați clar și explicit, punând accent în special pe cunoaștere, reproducere (cele mai inferioare niveluri taxonomice ale cunoașterii). Predomină evaluarea cunoștințelor declarative, mai puțin a celor procedurale și atitudinale.

B) Aplicabilitatea testului

2015 – itemii vizează în special conținuturi reproductive. Verbele folosite sunt: explicați, completați în tabel, indicați. Volumul – 9 itemi ce includ 21 subsarcini care vizează conținuturi diferite. Volumul testului este adecvat. Testul conține un număr sporit de sarcini axate pe cunoștințe/interpretare, ce necesită un volum sporit de timp și operațiuni logice de rezolvare din partea elevului, care în consecință a dus în mare parte la formulări generale din partea elevilor. Domină doar itemi obiectivi, în care predomină răspuns scurt, exact, ceea ce denotă reproducerea.

C) Fidelitatea testului

2015 – Lungimea testului, dispersia scorurilor, dominarea itemilor obiectivi determină o fidelitate ridicată a testului.

D) Validitatea testului

2015 – Validitatea de conținut. Testul acoperă relativ uniform elementele de conținut majore pe care le testează. Testul măsoară în mare măsură cunoștințele declarative ale elevilor.

Validitatea de construct – exprimă acuratețea cu care testul măsoară un anumit „construct” . Testul măsoară în mare măsură cunoștințele declarative ale elevilor

6. Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului în examene ca 2 componente indispensabile ale testului aplicat: structură (rubricile și relația directă între ele), conținut (determinarea criteriilor de evaluare pentru fiecare categorie a răspunsului posibil, stabilirea corectă a punctajului pentru fiecare item, elaborarea răspunsurilor corecte și complete pentru componentele fiecărui item, în cazul itemilor subiectivi și a probelor cu un grad ridicat de originalitate), accesibilitate (să permită citirea și procesarea rapidă a informației oferite, precum și definirea comportamentului obiectiv în aprecierea răspunsurilor).

2015 – baremul nu indică toate variantele de răspunsuri posibile așteptate de la elevi, însă la itemii unde s-ar putea fi și alte variante de răspuns, nu este precizat la rubrica *Note* acest aspect. Se respectă stabilirea corectă a punctajului pentru fiecare item. În majoritatea cazurilor, orice răspuns care nu coincide cu etalonul de corectură (răspunsul proiectat de evaluator), se plasează sub nivelul punctajului minim acordat, apreciindu-se cu zero puncte.

7. Analiza schemei de convertire a punctajului în note: derivă din calitățile testului sau e definitivată după ce un număr semnificativ de lucrări au fost corectate (aproximativ 20% din numărul total), acordarea aceleași note tuturor răspunsurilor încadrate în aceeași categorie, asigură sau nu rigurozitatea corectării, favorizează aprecierea obiectivă.

Derivă din calitățile testului. Punctajul acordat itemilor este variabil, cu dominarea elementelor răspunsurilor cu 3 puncte. Punctajul minim acordat pentru nota 5 reprezintă o pondere între 25 – 40%, deci, mai puțin de 40%.

8. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

9. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor.

Testele să fie elaborate conform Programei de examen (structura, domeniile de conținut al testului să respecte Programa de examen);

Testele să nu fie suprasolicitate cu itemi și cu o varietate mare de conținuturi;

Testele să nu se axeze pe reproducere și pe memorarea conținuturilor.

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, MECC.
- ❖ ELENA SOCHIRCĂ, dr., conf. univ., UST.

Raport despre evaluarea calității Testului de Bacalaureat la *Geografie*, sesiunea 2016

1. Introducere: scopul este de a realiza o analiză exhaustivă a instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor la absolvirea liceului pentru formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța culturii evaluării și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative. Finalitățile urmărite sunt:

- Diagnosticarea *stării de facto* a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal la geografie;
- Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța *evaluare – curriculum, instruire–evaluare, performanță – note și medii școlare, formarea cadrelor didactice – competențe evaluative*;
- Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea Metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.

2. Analiza generală a Programei de examen:

Sesiunile 2016 și 2017, examenul de bacalaureat la geografie a fost susținut în baza Programei pentru examenul de bacalaureat, aprobată prin Ordinul nr. 1137 din 27 noiembrie 2015. Preliminariile Programei precizează conformitatea Programei cu Curriculumul de liceu la Geografie, ediția 2010, lucru confirmat și în conținutul programei respective. Programa **nu este în concordanță** cu Standardele de eficiență a învățării la Geografie, neținându-se cont de domeniile stabilite în aceste Standarde. **Nu se atestă** continuitatea Standarde de eficiență a învățării – Programă de examen; se atestă continuitatea Curriculum – Programă de examen. Programa nu cuprinde toate instrumentele pe baza cărora sunt construite testele, și anume, **nu este reprezentată corelarea competențelor specifice – subcompetențelor – obiectivele de evaluare**. Matricea de specificații este prezentată general și vag, fără detaliările obligatorii. În matricea de specificații sunt prezentate **alte competențe specifice**, decât cele curriculare pentru treapta liceală. Sunt stabilite doar competențele de evaluat pe domeniile Cunoaștere și Înțelegere, Aplicare, Integrare. Sunt prezentate exemple de itemi/probe pentru aceleași domenii; cunoaștere și înțelegere, aplicare, integrare, dar nu pentru fiecare domeniu de conținut. În Programă sunt incluse toate conținuturile de evaluat pentru treapta liceală, ceea ce determină suprasolicitarea elevilor. În Programă este prezentat un model de barem de corectare.

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.

Testul din sesiunea 2016 nu respectă domeniile conform Standardelor de eficiență a învățării geografiei. Nu este respectată structura testului conform modelului de test prezentat în Programă. Predomină itemii obiectivi axați pe domeniul cunoaștere, nerespectându-se structura matricei de specificații. În elaborarea testului de examen la Geografie, sesiunea 2016, **nu s-a respectat conceptul de structurare a testului, determinat prin Programa de examen** (aprobată prin ordinul 1137 din 27.11.2015) element obligatoriu în elaborarea instrumentelor de evaluare a unui examen de finalitate. **Redundanța conținuturilor de evaluat incluse în Programa de examen la Geografie** (aplicată doar în a doua sesiune cu toate conținuturile curriculare studiate pe parcursul treptei de liceu) fără a face diferența dintre utilitatea și relevanța lor pentru absolvenți precum și fără a asigura o evaluare a competențelor.

4. Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil.

2016 – nu se respectă relația matricea de specificație – testul de bacalaureat. Ponderea itemilor atașați domeniului Cunoaștere și Înțelegere depășesc 30% indicați în matrice. Majoritatea itemilor propuși comportă un caracter reproductiv/explicativ bazat pe cunoaștere și mai puțin pe logică-sinteză-evaluare.

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat.

A) Obiectivitatea testului – caracterul explicit și claritatea itemilor.

2016 – itemii sunt formulați clar și explicit, punând accent în special pe cunoaștere, reproducere (cele mai inferioare niveluri taxonomice ale cunoașterii). Predomină evaluarea cunoștințelor declarative, mai puțin a celor procedurale și atitudinale.

B) Aplicabilitatea testului.

2016 – itemii vizează în special conținuturi reproductive. Verbele folosite sunt: explicați, indicați, completați în tabel. Volumul – 13 itemi ce includ 23 subsarcini care vizează conținuturi diferite. Volumul testului este relativ mare. Testul conține un număr sporit de sarcini axate pe cunoștințe/interpretare, ce necesită un volum sporit de timp și operațiuni logice de rezolvare din partea elevului, care în consecință a dus în mare parte la formulări generale din parte elevilor. Domină doar itemi obiectivi, în care predomină răspuns scurt, exact, ceea ce denotă reproducerea.

C) Fidelitatea testului.

2016 – Lungimea testului, dispersia scorurilor, dominarea itemilor obiectivi determină o fidelitate ridicată a testului.

D) Validitatea testului.

2016 – Validitatea de conținut. testul acoperă relativ uniform elementele de conținut majore pe care le testează.

Validitatea de construct – exprimă acuratețea cu care testul măsoară un anumit „construct” . Testul măsoară în mare măsură cunoștințele declarative ale elevilor.

6. Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului în examene ca 2 componente indispensabile ale testului aplicat: structură (rubricile și relația directă între ele), conținut (determinarea criteriilor de evaluare pentru fiecare categorie a răspunsului posibil, stabilirea corectă a punctajului pentru fiecare item, elaborarea răspunsurilor corecte și complete pentru componentele fiecărui item, în cazul itemilor subiectivi și a probelor cu un grad ridicat de originalitate), accesibilitate (să permită citirea și procesarea rapidă a informației oferite, precum și definirea comportamentului obiectiv în aprecierea răspunsurilor).

2016 – baremul nu indică toate variantele de răspunsuri posibile așteptate de la elevi, însă la itemii unde s-ar putea fi și alte variante de răspuns, se acceptă acest lucru prin precizarea făcută la rubrica Note (itemii 3, 4, 5, 9, 10, 12 și 13). Se respectă stabilirea corectă a punctajului pentru fiecare item. La itemul 1 – acordarea a doua puncte per răspuns pentru o singură acțiune de realizare.

Barem de corectare nu trebuie să lase loc pentru interpretări or este cunoscut faptul că orice act de evaluare, chiar și în cazul când se utilizează cele mai bine puse la punct tehnici, implică un om, adică un evaluator, care are viziunile sale, iar în cazul sesiunii din 2017 a avut un barem, care a sporit posibilitatea de subiectivism în apreciere. Se atestă situația când același răspuns este evaluat diferit nu numai de diferiți evaluatori, dar și de același evaluator. Din cauza prezenței în barem a etc. se lasă câmp de interpretare pentru evaluatori, ceea ce este inadmisibil.

7. Analiza schemei de convertire a punctajului în note: derivă din calitățile testului sau e definitivată după ce un număr semnificativ de lucrări au fost corectate (aproximativ 20% din numărul total), acordarea aceleași note tuturor răspunsurilor încadrate în aceeași categorie, asigură sau nu rigurozitatea corectării, favorizează aprecierea obiectivă. Derivă din calitățile testului. Punctajul acordat itemilor este variabil, cu dominarea elementelor răspunsurilor cu 3 puncte. Punctajul minim acordat pentru nota 5 reprezintă o pondere între 25 – 40%, deci, mai puțin de 40%.

8. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

9. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor.

Testele să fie elaborate conform Programei de examen (structura, domeniile de conținut al testului să respecte Programa de examen);

Testele să nu fie suprasolicitate cu itemi și cu o varietate mare de conținuturi;

Testele să nu se axeze pe reproducere și pe memorarea conținuturilor.

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, MECC.
- ❖ ELENA SOCHIRĂ, dr., conf. univ., UST.

Raport **despre evaluarea calității Testului de Bacalaureat la Geografie, sesiunea 2017**

1. Introducere: scopul este de a realiza o analiză exhaustivă a instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor la absolvirea liceului pentru formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța culturii evaluării și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative. Finalitățile urmărite sunt:

- Diagnosticarea *stării de facto* a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal la geografie;
- Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța *evaluare – curriculum, instruire–evaluare, performanță – note și medii școlare, formarea cadrelor didactice – competențe evaluative*;
- Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea Metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.

2. Analiza generală a Programei de examen:

Sesiunile 2016 și 2017, examenul de bacalaureat la geografie a fost susținut în baza Programei pentru examenul de bacalaureat, aprobată prin Ordinul nr. 1137 din 27 noiembrie 2015. Preliminariile Programei precizează conformitatea Programei cu Curriculumul de liceu la Geografie, ediția 2010, lucru confirmat și în conținutul programei respective. Programa *nu este în concordanță* cu Standardele de eficiență a învățării la Geografie, neținându-se cont de domeniile stabilite în aceste Standarde. *Nu se atestă* continuitatea Standarde de eficiență a învățării – Programă de examen; se atestă continuitatea Curriculum – Programă de examen. Programa nu cuprinde toate instrumentele pe baza cărora sunt construite testele, și anume, *nu este reprezentată corelarea competențelor specifice – subcompetențelor – obiectivele de evaluare*. Matricea de specificații este prezentată general și vag, fără detaliările obligatorii. În matricea de specificații sunt prezentate *alte competențe specifice*, decât cele curriculare pentru treapta liceală. Sunt stabilite doar competențele de evaluat pe domeniile Cunoaștere și Înțelegere, Aplicare, Integrare. Sunt prezentate exemple de itemi/probe pentru aceleași domenii; cunoaștere și înțelegere, aplicare, integrare, dar nu pentru fiecare domeniu de conținut. În programă sunt incluse toate conținuturile de evaluat pentru treapta liceală, ceea ce determină suprasolicitarea elevilor. În programa este prezentat un model de barem de corectare.

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.

Testul din sesiunea 2017 nu respectă domeniile conform Standardelor de eficiență a învățării geografiei. Nu este respectată structura testului conform modelului de test prezentat în Programă. Predomină itemii obiectivi axați pe domeniul cunoaștere, nerespectându-se structura matricei de specificații. În elaborarea testului de examen la Geografie, sesiunea 2017, **nu s-a respectat conceptul de structurare a testului, determinat prin Programa de examen** (aprobată prin ordinul 1137 din 27.11.2015) element obligatoriu în elaborarea instrumentelor de evaluare a unui examen de finalitate. **Redundanța conținuturilor de evaluat incluse în Programa de examen la Geografie** (aplicată doar în a doua sesiune cu toate conținuturile curriculare studiate pe parcursul treptei de liceu) fără a face diferența dintre utilitatea și relevanța lor pentru absolvenți precum și fără a asigura o evaluare a competențelor.

4. Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil.

2017 – nu se respectă relația matricea de specificație – test de bacalaureat. Ponderea itemilor atașați domeniului Cunoaștere și Înțelegere depășesc 30% indicați în matrice. Majoritatea itemilor propuși comportă un caracter reproductiv/explicativ bazat pe cunoaștere și mai puțin pe logică-sinteză-evaluare. Itemii de lucru cu atlasul constituie aprox. 25% din punctajul total acordat, ceea ce constituie puțin, pornind de la abordările actuale, unde *Domeniul Aplicare* (inclusiv prin utilizarea atlaselor) trebuie să constituie 40%. Se utilizează conținuturi curriculare cu studiere îngustă (una oră conform Curriculumului) și aplicare îngustă în viața de zi cu zi, ceea ce nu permite o evaluare a

competențelor. Suportul grafic utilizat în cadrul testului nu este în concordanță cu sarcinile de lucru propuse (de exemplu, itemul 10 – climograma nu este aplicabilă în formularea răspunsului).

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat.

A) Obiectivitatea testului – caracterul explicit și claritatea itemilor

2017 – itemii sunt formulați clar și explicit, punând accent în special pe cunoaștere, reproducere. Conținutul științific al testului corespunde parțial criteriului de corectitudine științifică, de exemplu, *itemul 1 – Resursele funciare* reprezintă termen și noțiune geografică. Conceptul de **hazard** (format conform itemului) afirmația este falsă, pe când în barem este considerată adevărată. *Sursa:* Manualul de clasa a XII-a, pag. 133, unde sunt indicate separat conceptele de **Hazard** și cel de **Hazard natural** ce diferă după esența noțiunii. Aplicarea baremului a depunctat nejustificat elevul.

Itemul 8 – din cele 4 state propuse, **Indonezia** este membru concomitent a două organizații de integrare economică propuse ca criteriu de clasificare conform tabelului. Pe când, algoritmul de rezolvare a itemului cere indicarea o singură dată a statului, fapt ce a dus în eroare elevul și la depunctarea nejustificată, în cazul în care elevul a indicat o altă variantă decât cea din barem.

Itemul 9 – în barem se dă răspunsul **alunecări de teren** (pct. c)), presupunând că este o formă de relief, de fapt, alunecările de teren, din punct de vedere științific, constituie procese și nu forme de relief. Astfel, autorii la rubrica *Forme de relief*, indică un răspuns greșit. Răspunsuri corecte fiind: circ de alunecare, hârtop etc. Astfel, elevii care au indicat răspunsuri corecte au fost depunctați nejustificat.

Itemul 2 – „**Bine se deosebesc anotimpurile**” – construcție gramaticală incorectă de formulare a enunțului.

Itemii 8-9 – Formularea „**înscrieți în tabel**”, actualmente se utilizează „**completează tabelul**”.

B) Aplicabilitatea testului.

2017 – **volumul testului mare** (15 itemi ce includ 25 subsarcini de realizat în timp de 3 ore). Testul conține un număr sporit de sarcini axate pe cunoștințe/interpretare, ce necesită un volum sporit de timp și operațiuni logice de rezolvare din partea elevului, care în consecință a dus în mare parte la formulări generale din partea elevilor. Domină doar itemi obiectivi, în care predomină răspuns scurt, exact, ceea ce denotă reproducerea.

C) Fidelitatea testului.

2017 – Cu cât testul e mai lung, cu atât crește fidelitatea sa. Scorurile au fost împrăștiate pentru fiecare item, ceea ce face ca testul să fie mai fidel. Domină itemii obiectivi, ceea ce face testul mai obiectiv. *Un test poate fi fidel fără a fi valid, deoarece testul poate măsura altceva decât a fost destinat să măsoare, de exemplu, măsoară cunoștințe, și nu competențe. Validitatea are o importanță mai mare decât fidelitatea.*

D) Validitatea testului.

2017 – Validitatea de conținut. testul acoperă relativ uniform elementele de conținut majore pe care le testează.

Validitatea de construct – exprimă acuratețea cu care testul măsoară un anumit „construct” . Testul măsoară în mare măsură cunoștințele declarative ale elevilor.

Itemii de calitate slabă influențează validitatea testului.

6. Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului în examene ca 2 componente indispensabile ale testului aplicat: structură (rubricile și relația directă între ele), conținut (determinarea criteriilor de evaluare pentru fiecare categorie a răspunsului posibil, stabilirea corectă a punctajului pentru fiecare item, elaborarea răspunsurilor corecte și complete pentru componentele fiecărui item, în cazul itemilor subiectivi și a probelor cu un grad ridicat de originalitate), accesibilitate (să permită citirea și procesarea rapidă a informației oferite, precum și definirea comportamentului obiectiv în aprecierea răspunsurilor).

2017 – baremul ce prevede altă acțiune decât cea solicitată conform itemului (exemplu, itemul 1). Acordarea punctajului diferit pentru aceeași acțiune de realizare (de exemplu, itemul 1).

Baremul (Răspuns așteptat) **nu indică toate variantele de răspunsuri posibile așteptate de la elevi, ceea ce duce la depunctarea nejustificată a elevului** (itemul 3, unde autorii indică

„aplicând harta”, ce conține în legendă *Cultura orezului*, iar în barem indică **Cultura cerealelor**, care nu poate fi indicată în baza hărții respective). Autorii solicită „**indică factorii care au determinat dezvoltarea subramurii**”, iar în barem la răspunsuri așteptate indică elemente ce caracterizează un singur factor. Răspunsul corect din punct de vedere științific ar fi: clima, relieful, solul. Elevii au fost depunctați pentru indicarea răspunsului corect care nu se conținea în barem.

Baremul conține acordare de punctaj, câte 2 puncte pentru explicarea exemplului adus de către elev (itemii 4, 5, 11, 12, 13, 14, 15) fără a indica detalieri privind acordarea acestor două puncte. Astfel, evaluatorul măsoară răspunsul în funcție de viziunea sa / nivelul de competență și experiență, faptul ce nu asigură unicitatea de aplicare a baremului.

Unele exemple solicitate de autori, nu pot fi explicate, fapt ce a dus la depunctarea nejustificată a elevului (itemul 4 – importanța apelor pentru natură – alimentează râurile și lacurile – ce explicație se așteaptă de la elev?).

Baremul de corectare nu trebuie să lase loc pentru interpretări or este cunoscut faptul că orice act de evaluare, chiar și în cazul când se utilizează cele mai bine puse la punct tehnici, implică un om, adică un evaluator, care are viziunile sale, iar în cazul sesiunii din 2017 a avut un barem, care a sporit posibilitatea de subiectivism în apreciere.

Se atestă situația când același răspuns este evaluat diferit nu numai de diferiți evaluatori, dar și de același evaluator. Din cauza prezenței în barem a etc. se lasă câmp de interpretare pentru evaluatori, ceea ce este inadmisibil.

7. Analiza schemei de convertire a punctajului în note: derivă din calitățile testului sau e definitivată după ce un număr semnificativ de lucrări au fost corectate (aproximativ 20% din numărul total), acordarea aceleași note tuturor răspunsurilor încadrate în aceeași categorie, asigură sau nu rigurozitatea corectării, favorizează aprecierea obiectivă.

Derivă din calitățile testului. Punctajul acordat itemilor este variabil, cu dominarea elementelor răspunsurilor cu 3 puncte. Punctajul minim acordat pentru nota 5 reprezintă o pondere între 25 – 40%, deci, mai puțin de 40%.

8. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

9. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor.

Testele să fie elaborate conform Programei de examen (structura, domeniile de conținut al testului să respecte Programa de examen);

Testele să nu fie suprasolicitate cu itemi și cu o varietate mare de conținuturi;

Testele să nu se axeze pe reproducere și pe memorarea conținuturilor.

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, MECC.
- ❖ ELENA SOCHIRCĂ, dr., conf. univ., UST.

Raport
de evaluare a testelor de Bacalaureat la disciplina de examen *Istoria românilor și universală, profil real*

1. Introducere: obiective, instrumente, finalități ale expertizării.

Scopul: Realizarea studiului de analiză multicriterială a instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor la absolvirea liceului pentru formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța culturii evaluării și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative.

Beneficiari: decidenți în educație, autori de teste, utilizatori de probe și instrumente de evaluare a rezultatelor școlare, categorii largi de cadre didactice, elevi, manageri, inspectori și metodiști școlari, părinți, specialiști – cercetători în domeniu etc.

Finalități:

1. Diagnosticarea *stării de facto* a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova.

2. Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța *evaluare–curriculum, instruire–evaluare, performanță–note și medii școlare, formarea cadrelor didactice – competențe evaluative*.

3. Prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ.

4. Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea Metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.

5. Prognosticarea evoluțiilor în *curriculumul evaluat* din învățământul liceal al Republicii Moldova și informarea adecvată a decidenților în educație.

Suport și acțiuni: Dispoziția ME; Metodologia de evaluare; Algoritmul de evaluare a testelor de BAC; curricula școlare; criteriile; teste; bareme; scheme de convertire; delegarea responsabilității către IȘE pentru elaborarea instrumentarului de analiză, identificarea experților și realizarea expertizei; elaborarea rapoartelor finale pentru fiecare disciplină de examen.

2. Analiza generală a Programei de examen:

Testele propuse spre evaluare au fost elaborate în baza a două programe: celei din sesiunea 2015 – conform Programei de examen aprobată prin ordinul nr.1042 din 27.12.2012 și celei din sesiunile 2016-2017 conform Programei de examen aprobată prin ordinul nr.1137 din 27.11.2015.

Programa de examen, aprobată prin ordinul nr.1137 din 27.11.2015 are drept scop evaluarea obiectivă a elevilor la sfârșitul treptei liceale.” (pag. 1) și este alcătuită în baza prevederilor Curriculumului modernizat la ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ pentru clasele a X-a – a XII-a, incluzând, de fapt, o transcriere a sugestiilor de conținuturi din Curriculumul național la Istorie, publicat în 2010. Actuala programă nu corespunde *Standardelor de eficiență a învățării Istoriei românilor și universale*, aprobate prin ordinul ministrului educației nr. 1001 din 23.12.2011.

La nivel național lipsește actul normativ care ar include cerințele față de structura programei de examen și criteriile de elaborare a acesteia propunerea.

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.

Reieșind din faptul că Programa este Curriculumul la disciplină, testul, în ansamblu, corespunde acesteia.

Obiectivul evaluării este de a determina standardul sau nivelul cognitiv, afectiv, comportamental atins de elev. Itemii propuși nu corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă.

Itemii corelează cu conținuturile propuse de Programă. Atestăm formularea mai multor sarcini în una, fapt ce creează dificultăți în scrierea răspunsurilor și în măsurarea exactă a acestora în procesul de evaluare.

Testul verifică într-o măsură mică gradul de formare a competențelor la disciplină, accentul fiind pus pe cunoaștere.

Testul conține puține sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare.

Competențele-cheie/transversale mai puțin se regăsesc în test.

Testul este în acord cu structura unui test docimologic.

Cu privire la scopul evaluării, există mai multe opinii: pentru a judeca rezultatele învățării sau pentru a le interpreta. Judecarea rezultatelor învățării aduce în discuție problema obiectivității în notare, care este adeseori pusă sub semnul întrebării, la fel ca și relevanța notei școlare din punctul de vedere al elevului și/sau al societății.

4. Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil.

Matricea de specificații a testului lipsește. Matricea de specificații prezentată în Programă nu corespunde testului și baremului de corectare propus. Menționăm că fiecare test docimologic trebuie să fie elaborat în baza unei matrice de specificații aparte. Baremul de corectare/notare trebuie să corespundă acestei matrice.

Conform matricei, gradul de dificultate al testului pentru profil real este înalt, ceea ce nu corespunde ideii „unei școli prietenoase copilului”.

De specificat că este aceeași matrice/ test aplicată în sesiunile de examene pentru anii 2016-2017 fără a face diferență dintre gradul de complexitate al probei noi propuse.

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat.

În mare parte la alcătuirea itemilor se respectă algoritmul de formulare solicitat de un test docimologic standardizat pentru a fi aplicat la nivel național în calitate de certificare a cunoștințelor **cu unele excepții.**

Sesiunea 2017

Itemii sunt elementele din care se compune un instrument de evaluare: enunțuri, întrebări simple sau structurate, probleme, exerciții etc. Itemii testului propus spre analiză nu sunt structurați, conțin mai multe sarcini în una. Din 15 itemi propuși, 4 sunt itemi obiectivi, axați pe evaluarea cunoștințelor; 9 itemi – semiobiectivi, 2 itemi-subiectivi. Din moment ce sarcina conține argumentarea, pune elevul într-o situație dificilă, sporind gradul de complexitate, transformând itemul din subiectiv în semiobiectiv. Testul este cu un grad de complexitate ridicat. Testul conține **un număr sporit de sarcini axate pe cunoștințe/interpretare**, ceea ce determină: insuficiența de timp pentru rezolvarea acestuia și formulări generale ale răspunsurilor.

- **nerespectarea algoritmului/ legităților de structurare a testului:**

1) **predomină sarcina argumentează** (10 din 15 - profil real) astfel sunt utilizate sarcini de același nivel taxonomic, nerespectând Matricea de specificație propusă;

2) în structurarea sarcinilor **nu se respectă principiul creșterii gradului de dificultate** al itemilor pentru testul docimologic.

În concluzie, pentru evaluarea gradului de formare a competențelor, sugerăm formularea sarcinilor de lucru pe niveluri de complexitate: cerința nr. 1 vizează nivelul cunoașterii, cerința nr. 2 vizează nivelul de analiză iar, cerința nr. 3 solicită competențe evaluative. De asemenea micșorarea numărului de surse. Structurarea sarcinilor de realizare în formatul propus al itemilor nu respectă principiul creșterii gradului de dificultate al itemilor caracteristici testului docimologic.

Itemii/sarcinile nu răspund implicit/explicit la întrebările Ce/ Cât? Cum? Subiectele - I-5, II-1, 2, 4, III-1.

Formularea sarcinilor, în opinia noastră, este incorectă atât din punct de vedere lingvistic, cât și al constructului. (Exemple: „cu trimitere la sursă”, „cu trimitere la un fapt istoric”; „cu trimitere la hartă”, „două consecințe ale operației „Iug” asupra persoanelor vizate de autoritățile sovietice prin

această acțiune”, „Compară opiniile autorilor privind factorul ce a determinat marea masă a țăranilor să accepte înscrierea în colhoz (sursele A și B). Argumentează răspunsul”. Explică realitățile politice de la Est de Carpați pentru etapa când Bogdan a trecut în taină aici.” „Determină opinia regelui maghiar față de decizia lui Bogdan de a trece în Țara Moldovei. Argumentează răspunsul cu trimitere la sursă și la cunoștințele obținute anterior”.

În test atestăm formulări ambigue ale titlurilor de eseu (aproso item cu cel mai mare punctaj din lucrare) elevul fiind pregătit să abordeze o problemă din istorie (profil real – *Cum se explică interesul statului modern pentru organizarea instruirii obligatorii?*) Itemi/sarcini cu aspect dual al înțelegerii nu sunt. Dificultatea cerințelor formulate pentru diferite tipuri de itemi pune în evidență nivelul de realizare al unei competențe (cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare) sau domeniul de evaluare la care ne raportăm. Pentru evaluarea școlară asigurarea validității sistemului de notare, inclusiv la nivelul metodelor și instrumentelor de verificare/evaluare, este o problemă centrală a corectitudinii evaluării. Un sistem de notare este nevalid când ceea ce măsoară este altceva decât ceea ce urmărește să măsoare.

Este și cazul testului standardizat propus când s-a urmărit aprecierea prin note a capacităților complexe (analiză, sinteză, explicare, interpretare), dar performanțele, pe baza cărora se face notarea, sunt rezultatul altor mecanisme sau procese de învățare, de exemplu memoria, predominând itemii la nivel de integrare.

Itemii sunt valizi din punctul de vedere al conținuturilor și mai puțin din cel al constructului.

Recomandăm:

1. Elaborarea corectă, clară și concretă a itemilor, care vor corespunde diferitor niveluri de realizare a competențelor evaluate.

2. Formularea sarcinilor de lucru în baza taxonomiei lui Bloom.

3. Reducerea numărului surselor din test, de altfel, în testul analizat predomină evaluarea competenței specifice *Cunoașterea și interpretarea surselor istorice*. **PENTRU A EVALUA ACEASTĂ COMPETENȚĂ ESTE NECESAR CA ELEVUL SĂ CUNOASCĂ SURSA, ANTERIOR DESFĂȘURĂRII PROBEI DE EVALUARE.** Testul nu poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată, deoarece volumul testului este mare – 15 itemi. Numărul de itemi este mare în raport cu timpul alocat – 15 itemi - unul dintre care este un comentariu. Testul conține un număr sporit de sarcini axate pe cunoștințe/interpretare, ce necesită mai mult timp pentru operațiunile logice de rezolvare, care în consecință diminuează calitatea răspunsului și duc la grad sporit de subiectivism în apreciere.

Sesiunea 2016

ITEMUL 1 –Conferința de la Ialta este sintagmă, nu termen.

ITEMUL 3- Opinie privată sau un principiu de acțiune al autorităților sovietice? Formularea sarcinii lasă loc de interpretare, atât pentru elev, cât și pentru cel ce verifică. În cazul dat în discuție sunt antrenați doi demnitari de stat, părerea care trebuie s-o comenteze elevul este cea a liderului URSS, la sfârșitul celui de-Al II-lea Război Mondial. La acest capitol baremul nu este suficient de clar – Determină (2p.) 0 p. – pentru un răspuns greșit/ lipsă;

1 p. – răspuns acceptat, având ca suport mesajul sursei;

2 p. – răspuns corect, pornind de la informația din sursă.

De asemenea este utilizată sarcina „cu trimitere la sursă”.

Baremul include Nota Bene: Răspuns acceptat (dacă formulează un argument plauzibil): opinie privată. Argumentează răspunsul cu trimitere la sursă (fiecare își impune sistemul său acolo unde ajunge armata sa) și la cunoștințele obținute anterior (acțiunile autorităților sovietice în spațiul Europei de Est și Centrale; etc.).

Reieșind din prima parte a sarcinii nu este suficient de clară acordarea punctajului pentru Argumentează (2 p.) 1 p. – argumentează cu trimitere la sursă; 2 p. – argumentează cu trimitere la sursă și valorifică cunoștințele obținute anterior.

ITEMUL 5. Menționez, elevul n-are în față baremul, doar sarcina. Sarcina nu este clar definită, cine pe cine, unde și cum a eliberat, în ce parte a EUROPEI.

BAREMUL în acest caz ne surprinde. Exprimă-ți opinia: au beneficiat popoarele eliberate ale Europei de dreptul de a crea instituții democratice la libera lor alegere după al Doilea Război Mondial?

Argumentează răspunsul. Răspuns posibil:

- dezacord (ex.: Europa de Est);
- discutabil (ex.: întreg spațiul Europei);
- acord (ex.: Europa de Vest).

CU PRIVIRE LA ARGUMENTEAZĂ- *argument* *sn* [At: CANTEMIR, I. I. I, 9 / Pl: ~e, (înv) -uri / E: fr *argument*, lat *argumentum*] **1** Raționament (sau dovadă) ce sprijină o afirmație Si: (înv) *cuvânt*. **2** (Îvr; ltm sau frm) Expunere pe scurt a conținutului reprezentăției artistice care urmează să se joace. **3** (Mat) Variabilă independentă a unei funcții. dex on line.

Este confuză modalitatea de acordare a punctelor – Argumentează (2 p.) 1 p. – argumentare parțială; 2 p. – argumentare deplină (raționament și exemplu).

Raționamentul (sau dovada) ce sprijină o afirmație este greu de delimitat între argumentare parțială și deplină.

ITEMUL II. Este necesar ca sarcina să fie concretă pentru a fi măsurabilă. Sarcina II. 1, în opinia noastră, este formulată greșit. În sursă nu se vorbește direct despre bătălia de la Vaslui. Sarcina este la nivel de cunoaștere. Itemul II.3 Sarcina trebuie să fie directă Itemul II.4 Sarcina este formulată greșit din punct de vedere lingvistic.

apreciá *vtr* [At: MAIORESCU, CR. I, 9 / P: -ci-a / V: (înv) -eția / Pzi: -ciéz / E: fr *apprécier*, lat *appretiare*] **1-2** A-și da seama de valoarea (morală) a (unui lucru sau a) unei persoane. **3** A prețui la justa valoare. **4** (Pex) A avea o bună idee despre cineva, a-l prețui, a-l admira, a-l stima. **5** A evalua. **6** A-și da părerea. Si: *a socoti, a conchide*.

CALITĂȚE, *calități*, s. f. **1.** Totalitatea însușirilor și laturilor esențiale în virtutea cărora un lucru este ceea ce este, deosebindu-se de celelalte lucruri. **2.** Însușire (bună sau rea), fel de a fi (bun sau rău); *p. restr.* caracteristică pozitivă, însușire bună. ◇ Loc. adj. *De calitate* = de calitate bună, de valoare. **3.** Poziție, situație, titlu care conferă un drept. ◇ Loc. conj. *În calitate de...* = cu dreptul de..., fiind... **4.** (La jocul de șah) Diferență de valoare între un turn și un nebun sau un cal. – Din fr. **qualité**, lat. **qualitas, -atis**.

ITEMUL III. Sarcina III. 1 este formulată greșit. Baremul indică un posibil răspuns **INSTABILITATE POLITICĂ.** nu este clar din sarcină UNDE, mai cu seamă de ce. SUA-EXEMPLU GUVERN DE DREAPTA HOOVER 1928-1932.GUVERNELE LABURISTE, DE STINGA – ANGLIA, IMPLICIT AUSTRALIA. Probabil, trebuie de ținut cont de faptul, ca în țările cu așa numitele democrații consacrate schimbarea n-a fost atât de rapidă, ca, de exemplu în America de Sud, în anii crizei, unde prin loviturile de stat militare s-au schimbat guvernele și regimurile. Europa va cunoaște, de altfel ca și Japonia o direcționare spre dreapta politică. 1931 - Japonia, 1933 - Germania.

Or, curricula includ ore suficiente pentru studierea aprofundată a istoriei Americii Latine, Extremului Orient, or la baza obiectivelor evaluării stau competențele formate.

ITEMUL IV. Comentariul propus pentru realizare are o temă foarte îngustă și, de fapt, nu conține problemă.

ITEMUL V. Harta selectată este clară. Mai puțin sarcina – explică răspunsul cu trimitere la hartă. Itemi/sarcini cu aspect dual al înțelegerii sunt-I.3, I.5, II.4, III.1. Itemii nu întotdeauna sunt valizi.

Dificultatea cerințelor formulate pentru diferite tipuri de itemi pune în evidență nivelul de realizare al unei competențe (cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare) sau domeniul de evaluare la care ne raportăm.

Recomandăm elaborarea corectă, clară și concretă a itemilor. Care vor corespunde diferitor niveluri de realizare a competențelor evaluate. Formularea sarcinilor de lucru prin utilizarea termenilor taxonomiei lui Bloom.

Testul nu poate fi realizat în perioada de timp alocată. Testul este voluminos (8 surse de citit, analizat, comparat), aceasta duce inevitabil la diminuarea calității răspunsurilor. Elaborarea eseului

necesită mult mai mult timp, decât cel prevăzut. Numărul de itemi este foarte mare pentru timpul alocat.

Sesiunea 2015

În mare parte la alcătuirea itemilor se respectă algoritmul de formulare solicitat de un test docimologic standardizat pentru a fi aplicat la nivel național în calitate de certificare a cunoștințelor.

6. Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului.

Sesiunea 2017/2016

Baremul de corectare nu întotdeauna este structurat în acord cu cerințele sarcinilor. Baremul trebuie discutat foarte detaliat, de comun acord cu toți evaluatorii, în vederea excluderii standardelor duble de evaluare. Mai ales, pentru a evita situații, când lucrările din același centru de Bac vor fi verificate de mai mulți evaluator, care vor aprecia același răspuns, de exemplu la itemii obiectivi cu punctaje diferite. Ponderea punctajului în mare parte este adecvată sarcinilor propuse. Descifrarea punctajului nu este validă. Modul de acordare a punctelor nu este clar „explicație parțială, explicație deplină”, fapt ce lasă loc subiectivismului și interpretării. Baremul este în mare parte funcțional.

Sesiunea 2015

Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele sarcinilor. Ponderea punctajului în mare parte este adecvată sarcinilor propuse. Descifrarea punctajului este validă. Modul de acordare a punctelor nu este clar „explicație parțială, explicație deplină”, fapt ce lasă loc subiectivismului și interpretării. Baremul este în mare parte funcțional.

7. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

Nu au fost propuse pentru examinare.

8. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor.

Constatări:

1. Neconcordanța dintre conținutul documentelor curriculare și documentele de organizare a examenelor.

2. Necesitatea **revizuirii** documentelor privind evaluarea rezultatelor școlare în conformitate cu documentele de politici curriculare în vigoare (este vorba de trecerea la evaluarea în bază de competență și necesitatea revizuirii Concepției evaluării rezultatelor școlare, aprobată încă în 2006. De la data aprobării documentului de bază în procesul de evaluare și până în prezent sistemul educațional din RM a cunoscut o dezvoltare curriculară prin două reforme, generația actuală de curricula disciplinare având la bază pedagogia competențelor, ceea ce ar însemna, de fapt, necesitatea de trecere la evaluarea în bază de competențe.

3. Necesitatea **respectării** exigențelor metodologice ale testelor standardizate: validitatea, fidelitatea și etalonarea.

4. Aplicarea instrumentelor unice de evaluare în cadrul examenelor de certificare la istorie fără a ține cont specificul profilului și statutul examenului: obligator sau la alegere.

Recomandări

1. Elaborarea *Reperelor conceptuale ale Programei de examen*, pornind de la documentele curriculare în vigoare.

2. La elaborarea testului model din cadrul Programei de examen:

2.1. Să fie indicat nivelul de dificultate al itemilor. Elaboratorii de teste ar trebui să cunoască dependența dintre gradul de dificultate al itemului și nivelul de competență al elevului, stabilite prin curriculum scris.

2.1. Pentru aranjarea itemilor în bază de relații/asamblare a testului, în vederea respectării cerințelor față de așa fel de probe, este necesar de a ține cont riguros de nivelul de dificultate al fiecărui item în parte. Aceasta este necesar, deoarece în testul docimologic, itemii trebuie aranjați în ordinea creșterii gradului de dificultate.

2.2. Înțelegerea necesității cunoașterii gradului de dificultate al fiecărui item, va permite elaboratorului să includă în test itemi cu diferit grad de dificultate, pentru a asigura o veritabilă

legătură dintre obiectivul evaluării și evaluarea gradului de formare a competențelor, cât și pentru optimizarea viitorului demers instructiv-educativ.

3. Crearea unor baze de date cu teste modele pentru evaluările inițiale, formative și sumative pentru a respecta corelarea dintre instrumentele de evaluare aplicate la clasă și cele din evaluările naționale.

4. Standardizarea evaluării este o altă schimbare ce rezultă din analiza documentelor evaluate. Contestările care s-au adus „subiectelor” și „baremelor de corectare” aplicate în ultimele sesiuni la examenele de bacalaureat, inclusiv la Istoria românilor și universală sunt semnificative în acest sens. Se propune ca standardele de evaluare dezvoltate în baza Referențialului de evaluare să constituie parte componentă ale proiectării și realizării procesului de învățământ și apoi să fie folosite drept criterii de evaluare.

5. Eliminarea discrepanților dintre conținutul documentelor curriculare și celor de reglementare a evaluării finale.

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, MECC.
- ❖ ELENA SOCHIRĂ, dr., conf. univ., UST.

Raport **de evaluare a testelor de Bacalaureat la disciplina de examen *Istoria românilor și universală,*** **profil umanist**

1. Introducere: obiective, instrumente, finalități ale expertizării.

Scopul: Realizarea studiului de analiză multicriterială a instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor la absolvirea liceului pentru formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța culturii evaluării și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative.

Beneficiari: decidenți în educație, autori de teste, utilizatori de probe și instrumente de evaluare a rezultatelor școlare, categorii largi de cadre didactice, elevi, manageri, inspectori și metodiști școlari, părinți, specialiști - cercetători în domeniu etc.

Finalități:

1. Diagnosticarea *stării de facto* a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova.

2. Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța *evaluare-curriculum, instruire-evaluare, performanță-note și medii școlare, formarea cadrelor didactice - competențe evaluative.*

3. Prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ.

4. Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea Metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.

5. Prognosticarea evoluțiilor în *curriculumul evaluat* din învățământul liceal al Republicii Moldova și informarea adecvată a decidenților în educație.

Suport și acțiuni: Dispoziția ME; Metodologia de evaluare; Algoritmii de evaluare a testelor de BAC; curricula școlare; criterii; teste; bareme; scheme de convertire; delegarea responsabilității către IȘE pentru elaborarea instrumentarului de analiză, identificarea experților și realizarea expertizei; elaborarea rapoartelor finale pentru fiecare disciplină de examen.

2. Analiza generală a Programei de examen:

Testele propuse spre evaluare au fost elaborate în baza a două programe: celei din sesiunea 2015 - conform Programei de examen aprobată prin ordinul nr.1042 din 27.12.2012 și celei din sesiunile 2016-2017 conform Programei de examen aprobată prin ordinul nr.1137 din 27.11.2015.

Programa de examen, aprobată prin ordinul nr.1137 din 27.11.2015 „are drept scop evaluarea obiectivă a elevilor la sfârșitul treptei liceale.” (pag. 1) și este alcătuită în baza prevederilor Curriculumului modernizat la ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ pentru clasele a X-a – a XII-a, incluzând, de fapt, o transcriere a sugestiilor de conținuturi din Curriculumul național la Istorie, publicat în 2010. Actuala Programă nu corespunde *Standardelor de eficiență a învățării Istoriei românilor și universale*, aprobate prin ordinul ministrului educației nr.1001 din 23.12.2011.

La nivel național lipsește actul normativ care ar include cerințele față de structura Programei de examen și criteriile de elaborare a acesteia.

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.

Reieșind din faptul că Programa este Curriculumul la disciplină, testul, în ansamblu, corespunde acesteia.

Obiectivul evaluării este de a determina standardul sau nivelul cognitiv, afectiv, comportamental atins de elev. Itemii propuși nu corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă.

Itemii corelează cu conținuturile propuse de Programă. Atestăm formularea mai multor sarcini în una, fapt ce creează dificultăți în scrierea răspunsurilor și în măsurarea exactă a acestora în procesul de evaluare.

Testul verifică într-o măsură mică gradul de formare a competențelor la disciplină, accentul fiind pus pe cunoaștere.

Testul conține puține sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare.

Competențele-cheie/transversale mai puțin se regăsesc în test.

Testul este în acord cu structura unui test docimologic.

Cu privire la scopul evaluării, există mai multe opinii: pentru a judeca rezultatele învățării sau pentru a le interpreta. Judecarea rezultatelor învățării aduce în discuție problema obiectivității în notare, care este adeseori pusă sub semnul întrebării, la fel ca și relevanța notei școlare din punctul de vedere al elevului și/sau al societății.

4. Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil.

Matricea de specificații a testului lipsește. Matricea de specificații prezentată în Programă nu corespunde testului și baremului de corectare propus. Menționăm că fiecare test docimologic trebuie să fie elaborat în baza unei matrice de specificații aparte. Baremul de corectare/notare trebuie să corespundă acestei matrice.

Conform matricei, gradul de dificultate al testului pentru profilul umanist este înalt, ceea ce nu corespunde ideii „unei școli prietenoase copilului”.

Este aceeași matrice/ test aplicată în sesiunile de examene pentru anii 2016-2017 fără a ține cont de faptul că este alt test și are alt grad de complexitate .

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat.

În mare parte la alcătuirea itemilor se respectă algoritmul de formulare solicitat de un test docimologic standardizat pentru a fi aplicat la nivel național în calitate de certificare a cunoștințelor **cu unele excepții:**

Sesiunea 2017

În testul de examen 2017- profil umanist – în 9 din cincisprezece itemi elevului i se cere să argumenteze, verb care se utilizează, de fapt, la nivelul taxonomic – **Integrare și interpretare**. Itemii testului propus spre analiză nu sunt structurați, conțin mai multe sarcini în una. Din 15 itemi propuși, 2 sunt itemi obiectivi, axați pe evaluarea cunoștințelor; 9 itemi – semiobiectivi, 4 itemi – subiectivi. În cazul când sarcina conține „argumentarea” transformă itemul din subiectiv în semi-obiectiv, sporește gradul de complexitate al probei și pune elevul într-o situație dificilă” Testul este cu un grad de complexitate înalt.

La fel, testul nu oferă o evaluare pe niveluri de atingere a competențelor, de realizare a *Standardelor de eficiență a învățării la disciplină*.

Din aceste considerente, este necesară o abordare echilibrată a evaluării, accentul fiind pus pe perspectiva formării competențelor nu pe cea a cunoștințelor .

Itemii sunt elementele din care se compune un instrument de evaluare: enunțuri, întrebări simple sau structurate, probleme, exerciții etc.

Sursele istorice propuse în test sunt irelevante, cu mesaj ambiguu.

De ex. Sarcina III.1. are o legătură vagă cu sursa deoarece, schimbările survenite în Europa în sec. XVI, iar itemul III. 1 cere elevilor să explice rolul bisericii în definirea valorilor Europei medievale.

De ex. Subiectul IV –eseul: informația din sursele propuse este destul de dificil de a fi ingerată în eseul de realizat.

Structurarea sarcinilor de realizare în formatul propus al itemilor nu respectă principiul creșterii gradului de dificultate al itemilor caracteristic testului docimologic.

Testul este cu un grad de complexitate înalt.

În concluzie, pentru evaluarea gradului de formare a competențelor, sugerăm formularea sarcinilor de lucru pe niveluri de complexitate: cerința nr. 1 vizează nivelul cunoașterii, cerința nr. 2 vizează nivelul de analiză iar cerința nr. 3 solicită competențe evaluative.

În mare parte la alcătuirea itemilor se respectă algoritmul de formulare solicitat de un test docimologic standardizat pentru a fi aplicat la nivel național în calitate de certificare a cunoștințelor **cu unele excepții:**

SUBIECTUL I. ITEMUL 2 –Este dificil „să construiești o afirmație despre politica externă a Romei”

Cu referire la **CE** trebuie să facă elevul-să *construiască o afirmație* -DEX ne prezintă următoarele noțiuni:

AFIRMĂȚIE sf [At: CĂLINESCU, E. O. I, 93 / V: (înv) *-iune* / PI: *-ii* / E: fr *affirmation*, lat *affirmatio*] **1-9** Afirmare (**1-9**). **10** (Lpl) Cuvinte care exprimă o afirmare. sursa: MDA2 (2010),

AFIRMĂȚIE, *afirmații*, s. f. Declarație, susținere a unei păreri (exprimată cu tărie). ♦ (La pl.) Vorbe care exprimă o afirmare. – Din fr. **affirmation**, lat. **affirmatio**. sursa: DEX '09 (2009),

AFIRMĂȚIE s.f. Declarație prin care se spune sau se susține că ceva este adevărat; vorbire prin care se spune, se afirmă ceva. ♦ (*la pl.*) Cuvinte care exprimă o afirmare. [Gen. *-iei*, var. *afirmațiune* s.f. / cf. fr. *affirmation*, lat. *affirmatio*]. sursa: DN (1986).

ITEMUL II, itemul . 4- „Apreciază rolul liderului sovietic Mihail Gorbaciov în istorie”.

Verbul a aprecia conform DEX indică:

APRECIĂ, *apreciez*, vb. I. Tranz. **1.** A determina prețul, valoarea unui bun; a evalua. ♦ A prețui pe cineva sau ceva (pentru calitățile sale); a aprețui. **2.** A socoti, a considera (că)... [Pr.: *-ci-a*] – Din fr. **apprécier**. Sursa: Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a.

APRECIĂ vb. **1.** v. *evalua*. **2.** a calcula, a potrivi, a socoti. (*A ~ ceva din ochi.*) **3.** a prețui, (fig.) a gusta. (*A ~ un spectacol bun.*) **4.** a cinsti, a considera, a onora, a prețui, a respecta, a stima, (înv.) a respectarisi, a respectălui, a respectui, a socoti. (*I-a ~ cum se cuvine.*) **5.** v. *considera*. **6.** a aviza. (*A ~ favorabil proiectul.*) Sursa: Dicționar de sinonime | Permalink.

Documentele de curriculum, cadrele didactice și elevii cunosc și utilizează verbul – A DETERMINA, mult mai concret și direct reieșind din cerința baremului.

Recomandăm elaborarea corectă, clară și concretă a itemilor. Care vor corespunde diferitor niveluri de realizare a competențelor evaluate. Formularea sarcinilor de lucru prin utilizarea termenilor taxonomiei lui Bloom.

Nu întotdeauna (Exemplu: „arată”, „o cauză a continuității”, „determină dacă Sfatul Țării poate fi caracterizat ca progresist”, „cu trimitere la diagramă”, „cu trimitere la un fapt istoric”, „cu trimitere la hartă”). Itemi/sarcini cu aspect dual al înțelegerii sunt-I.2, I.4, I.5.

Itemii nu întotdeauna sunt valizi.

Dificultatea cerințelor formulate pentru diferite tipuri de itemi pune în evidență nivelul de realizare al unei competențe (cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare) sau domeniul de evaluare la care ne raportăm. Grad sporit de dificultate al testului.

Testul nu poate fi realizat în perioada de timp alocată. Testul este voluminos (8 surse de citit, analizat, comparat), ceea ce duce la diminuarea calității răspunsurilor. Elaborarea eseului necesită mult mai mult timp, decât cel prevăzut. Numărul de itemi este foarte mare pentru timpul alocat. În opt din cincisprezece itemi sarcinile sunt duble, aceasta de fapt solicitând de la elevi un efort sporit în realizarea sarcinilor.

Sesiunea 2016

Un item cuprinde sarcina de lucru (cerința) pentru elevi și enunțul. Dacă sunt formulați independent de competențe, itemii vizează doar evaluarea conținuturilor. Dacă înainte de a formula itemii stabilim corespondența între competențele specifice evaluate și conținuturi putem, prin intermediul diferitelor tipuri și subtipuri de itemi să evaluăm concomitent competențele specifice și conținuturile corespunzătoare.

Cercetătorii procesului evaluativ recomandă ca pentru a descrie corect comportamentele corespunzătoare diferitelor niveluri de realizare a competențelor evaluate să formulăm sarcinile de lucru prin termeni, asemănători taxonomiei lui Bloom.

Itemii/sarcinile nu întotdeauna răspund explicit/implicit la întrebările CE? CÂT? CUM? (Exemplu: itemul 3, 4 5, Subiectul I; itemul 2, Subiectul IV).

Formulările nu întotdeauna sunt corecte (Exemplu: „cu trimitere la sursă”, „cu trimitere la un fapt istoric”, „... făcând trimitere la o reformă”; „cu trimitere la hartă”, „caracterizează puterea monarhului în stat”) Itemi/sarcini cu aspect dual al înțelegerii nu sunt. Itemii sunt valizi.

Dificultatea cerințelor formulate pentru diferite tipuri de itemi pune în evidență nivelul de realizare al unei competențe (cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare) sau domeniul de evaluare la care ne raportăm. Testul nu poate fi realizat în perioada de timp alocată. Testul este voluminos (8 surse de citit, analizat, comparat), ceea ce duce la diminuarea calității răspunsurilor. Elaborarea eseului necesită mai mult timp. Numărul de itemi este sporit pentru timpul alocat.

Sesiunea 2015

În mare parte la alcătuirea itemilor se respectă algoritmul de formulare recomandat testului docimologic standardizat pentru a fi aplicat la nivel național în calitate de certificare a cunoștințelor.

6. Analiza baremelor de corectare și de acordare a punctajului.

Sesiunea 2017/2016

Baremul de corectare nu întotdeauna este structurat în acord cu cerințele sarcinilor. Baremul trebuie discutat foarte detaliat, de comun acord cu toți evaluatorii, în vederea excluderii standardelor duble de evaluare. Mai ales, pentru a evita situații, când lucrările din același centru de Bac vor fi verificate de mai mulți evaluatori, care vor aprecia același răspuns, de exemplu la itemii obiectivi cu punctaje diferite. Ponderea punctajului în mare parte este adecvată sarcinilor propuse. Descifrarea punctajului nu este validă. Modul de acordare a punctelor nu este clar „explicație parțială, explicație deplină”, fapt ce lasă loc subiectivismului și interpretării. Baremul este în mare parte funcțional.

Sesiunea 2015

Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele sarcinilor. Ponderea punctajului în mare parte este adecvată sarcinilor propuse. Descifrarea punctajului este validă. Modul de acordare a punctelor nu este clar „explicație parțială, explicație deplină”, fapt ce lasă loc subiectivismului și interpretării. Baremul este, în mare parte, funcțional.

7. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

Nu au fost propuse pentru examinare.

8. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor.

Constatări:

1. Neconcordanța dintre conținutul documentelor curriculare și documentelor normative de organizare a examenelor.

2. Necesitatea **revizuirii** documentelor privind evaluarea rezultatelor școlare în conformitatea cu documentele de politici curriculare în vigoare (este vorba de trecerea la evaluarea în bază de competență și necesitatea revizuirii Concepției evaluării rezultatelor școlare, aprobată încă în 2006. De la data aprobării documentului de bază în procesul de evaluare și până în prezent sistemul educațional din RM a cunoscut o dezvoltare curriculară prin două reforme, generația actuală de curricula disciplinare având la bază pedagogia competențelor, ceea ce ar însemna, de fapt, necesitatea de trecere la evaluarea în bază de competențe.

3. Necesitatea **respectării** exigențelor metodologice ale testelor standardizate: validitatea, fidelitatea și etalonarea.

4. Aplicarea instrumentelor unice de evaluare în cadrul examenelor de certificare la istorie fără a ține cont de specificul profilului și statutul examenului: obligator sau la alegere.

Recomandări:

1. Elaborarea *Reperelor conceptuale ale Programei de examen*, pornind de la documentele curriculare în vigoare.

2. La elaborarea testului model din cadrul Programei de examen:

2.1. Să fie indicat nivelul de dificultate al itemilor. La elaborarea probei scrise este necesar de a se ține cont de gradul de dificultate și competențele ce trebuie formate, stabilite prin curriculum la zi;

2.2. Pentru aranjarea itemilor în bază de relații/asamblare a testului, în vederea respectării cerințelor față de astfel de probe, este necesar de a ține cont riguros de nivelul de dificultate al fiecărui

item în parte. Aceasta este necesar, deoarece în testul docimologic, itemii trebuie aranjați în ordinea creșterii gradului de dificultate;

2.3. Înțelegerea necesității cunoașterii gradului de dificultate al fiecărui item, va permite elaboratorului să includă în test itemi cu diferit grad de dificultate, pentru a asigura o veritabilă legătură dintre obiectivul evaluării și gradul de formare a competențelor.

3. Crearea unor baze de date cu teste modele pentru evaluările inițiale, formative și sumative pentru a respecta corelarea dintre instrumentele de evaluare aplicate la clasă și cele din evaluările naționale.

4. Standardizarea evaluării este o altă schimbare ce rezultă din analiza documentelor evaluate. Contestările care s-au adus „subiectelor” și „baremelor de corectare” aplicate în ultimele sesiuni la examenele de bacalaureat, inclusiv la Istoria românilor și universală sunt semnificative în acest sens. Se propune ca standardele de evaluare dezvoltate în baza Referențialului de evaluare să constituie parte componentă a proiectării și realizării procesului de învățământ și apoi să fie folosite drept criterii de evaluare.

5. Eliminarea discrepanților dintre conținutul documentelor curriculare și cele de reglementare a evaluării finale.

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, MECC.
- ❖ ELENA SOCHIRCĂ, dr., conf. univ., UST.

Raport **de evaluare a testelor de Bacalaureat la disciplina de examen *Istoria românilor și universală,*** **profil arte**

1. Introducere: obiective, instrumente, finalități ale expertizării.

Scopul: Realizarea studiului de analiză multicriterială a instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor la absolvirea liceului pentru formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța culturii evaluării și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative.

Beneficiari: decidenți în educație, autori de teste, utilizatori de probe și instrumente de evaluare a rezultatelor școlare, categorii largi de cadre didactice, elevi, manageri, inspectori și metodiști școlari, părinți, specialiști - cercetători în domeniu etc.

Finalități:

1. Diagnosticarea *stării de facto* a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova.

2. Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța *evaluare-curriculum, instruire-evaluare, performanță-note și medii școlare, formarea cadrelor didactice - competențe evaluative.*

3. Prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ.

4. Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea Metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.

5. Prognosticarea evoluțiilor în *curriculumul evaluat* din învățământul liceal al Republicii Moldova și informarea adecvată a decidenților în educație.

Support și acțiuni: Dispoziția ME; Metodologia de evaluare; Algoritmul de evaluare a testelor de BAC; curricula școlare; criteriile; teste; bareme; scheme de convertire; delegarea responsabilității către IȘE pentru elaborarea instrumentarului de analiză, identificarea experților și realizarea expertizei; elaborarea rapoartelor finale pentru fiecare disciplină de examen.

2. Analiza generală a Programei de examen:

Testele propuse spre evaluare au fost elaborate în baza a două programe: celei din sesiunea 2015- conform Programei de examen aprobată prin ordinul nr.1042 din 27.12.2012 și celei din sesiunile 2016-2017 conform Programei de examen aprobată prin ordinul nr.1137 din 27.11.2015.

Programa de examen, aprobată prin ordinul nr.1137 din 27.11.2015 are drept scop evaluarea obiectivă a elevilor la sfârșitul treptei liceale.” (pag. 1) și este alcătuită în baza prevederilor Curriculumului modernizat la ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ pentru clasele a X-a – a XII-a, incluzând, de fapt, o transcriere a sugestiilor de conținuturi din Curriculumul național la Istorie, publicat în 2010. Actuala Programă nu corespunde *Standardelor de eficiență a învățării Istoriei românilor și universale*, aprobate prin ordinul ministrului educației nr.1001 din 23.12.2011.

La nivel național lipsește actul normativ care ar include cerințele față de structura Programei de examen și criteriile de elaborare a acesteia.

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.

Reieșind din faptul că Programă este Curriculumul la disciplină, testul, în ansamblu, corespunde acesteia.

Obiectivul evaluării este de a determina standardul sau nivelul cognitiv, afectiv, comportamental atins de elev. Itemii propuși nu corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă.

Itemii corelează cu conținuturile propuse de Programă. Atestăm formularea mai multor sarcini în una, fapt ce creează dificultăți în scrierea răspunsurilor și în măsurarea exactă a acestora în procesul de evaluare.

Testul verifică într-o măsură mică gradul de formare a competențelor la disciplină, accentul fiind pus pe cunoaștere.

Testul conține puține sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare.

Competențele-cheie/transversale mai puțin se regăsesc în test.

Testul este în acord cu structura unui test docimologic.

Cu privire la scopul evaluării, există mai multe opinii: pentru a judeca rezultatele învățării sau pentru a le interpreta. Judecarea rezultatelor învățării aduce în discuție problema obiectivității în notare, care este adeseori pusă sub semnul întrebării, la fel ca și relevanța notei școlare din punctul de vedere al elevului și/sau al societății.

4. Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru fiecare profil.

Matricea de specificații a testului lipsește. Matricea de specificații prezentată în Programă nu corespunde testului și baremului de corectare propus. Menționăm că fiecare test docimologic trebuie să fie elaborat în baza unei matrice de specificații aparte. Baremul de corectare/notare trebuie să corespundă acestei matrice.

Conform matricei, gradul de dificultate al testului pentru profilul real este înalt, ceea ce nu corespunde ideii „unei școli prietenoase copilului”.

Nr. Item	Cunoaștere înțelegere	și Aplicare	Integrare
Subiectul I			
1	2 p.		
2			2 p
3		2 p	2 p
4		2 p	2 p
5	2p		2 p
Subiectul II			
1	2 p.		
2	2 p		2 p
3	2 p		2 p
4	2 p		2 p
Subiectul III			
1	3 p		
2	3 p		3 p
Subiectul IV			
1		7p.	18 p.
Subiectul V			
1	2 p.		2 p.
2	2 p.		2 p.
3	1 p.	2 p.	
Total	Conform Programei-15p. Conform testului-23 p.	Conform Programei - 30p. Conform testului-13 p.	Conform Programei - 30p. Conform testului- 39 p

De specificat că este aceeași matrice/ test aplicată în sesiunile de examene pentru anii 2016-2017 fără a face diferență dintre gradul de complexitate a probei.

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat.

În mare parte la alcătuirea itemilor se respectă algoritmul de formulare solicitat de un test docimologic standardizat pentru a fi aplicat la nivel național în calitate de certificare a cunoștințelor **cu unele excepții:**

Sesiunea 2017

SUBIECTUL I. ITEMUL 2 –Este dificil „să construiești o afirmație despre relațiile Rusiei și Turciei la această etapă”.

Cu referire la **CE** trebuie să facă elevul - o afirmație -DEX ne prezintă următoarele noțiuni:

AFIRMĂȚIE *sf* [At: CĂLINESCU, E. O. I, 93 / V: (înv) **-iúne** / PI: **-ii** / E: fr **affirmation**, lat **affirmatio**] **1-9** Afirmare (**1-9**). **10** (Lpl) Cuvinte care exprimă o afirmare. sursa: MDA2 (2010),

• **AFIRMĂȚIE**, *afirmații*, s. f. Declarație, susținere a unei păreri (exprimată cu tărie). ♦ (La pl.) Vorbe care exprimă o afirmare. – Din fr. **affirmation**, lat. **affirmatio**. sursa: DEX '09 (2009),

AFIRMĂȚIE s.f. Declarație prin care se spune sau se susține că ceva este adevărat; vorbire prin care se spune, se afirmă ceva. ♦ (*la pl.*) Cuvinte care exprimă o afirmare. [Gen. **-iei**, var. *afirmațiune* s.f. / cf. fr. *affirmation*, lat. *affirmatio*]. sursa: DN (1986).

Cu referire la **CUM** (ce fel de relații se solicită a fi indicate de către elev: economice?, politice? sociale sau culturale? internaționale?), **BAREMUL** indicând un posibil răspuns deplasat de la formulare.

ITEMUL II, itemul 4- „Apreciază rolul dinastiei Mușatinilor în istoria românilor”

Verbul a aprecia conform DEX indică:

APRECIÁ, *apreciez*, vb. I. Tranz. **1.** A determina prețul, valoarea unui bun; a evalua. ♦ A prețui pe cineva sau ceva (pentru calitățile sale); a aprețui. **2.** A socoti, a considera (că)... [Pr.: **-ci-a**] – Din fr. **apprécier**. Sursa: Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a,

APRECIÁ vb. **1.** v. *evalua*. **2.** a calcula, a potrivi, a socoti. (*A ~ ceva din ochi.*) **3.** a prețui, (fig.) a gusta. (*A ~ un spectacol bun.*) **4.** a cinsti, a considera, a onora, a prețui, a respecta, a stima, (înv.) a respectarisi, a respectălui, a respectui, a socoti. (*I-a ~ cum se cuvine.*) **5.** v. *considera*. **6.** a aviza. (*A ~ favorabil proiectul.*) Sursa: Dicționar de sinonime | Permalink.

Documentele de curriculum, precum și cadrele didactice și elevii cunosc și utilizează verbul – A DETERMINA, mult mai concret și direct reieșind și din cerința baremului.

Recomandăm elaborarea corectă, clară și concretă a itemilor, care vor corespunde diferitor niveluri de realizare a competențelor evaluate. Formularea sarcinilor de lucru prin utilizarea termenilor taxonomiei lui Bloom.

Nu întotdeauna (Exemplu: „arată”, „o cauză a continuității”, „determină dacă Sfatul Țării poate fi caracterizat ca progresist”, „cu trimitere la diagramă”, „cu trimitere la un fapt istoric”, „... făcând trimitere la ”; „cu trimitere la hartă”).

Itemi/sarcini cu aspect dual al înțelegerii sunt-I.2,I.4,I.5.

Sesiunea 2016

SUBIECTUL II. ITEMUL 1. Formulare greșită de sarcină - Explică, utilizând termenul adecvat, sensul sintagmei subliniate, *unirea se face pe următoarele baze*. Baremul indică răspuns corect: unire condiționată, explică răspunsul cu trimitere la sursă: sunt enumerate anumite condiții. Considerăm, că în acest caz condițiile nu sunt enumerate.

SUBIECTUL II. ITEMUL 2. Formulare greșită atât a sarcinii,cât și a baremului. Probabil, subiectul sarcinii este activitatea Sfatului Țării, baremul indică - Răspuns corect: Caracterul progresist al Sfatului Țării ca organ al puteri poate fi justificat...

SUBIECTUL II. ITEMUL 3. Formulare greșită. O consecință de perspectivă este Marea Unire din 1918. Baremul indică - Răspuns posibil: Renașterea spirituală a Basarabiei... Argumentează răspunsul cu trimitere la un fapt istoric: deschiderea de școli în limba română; etc.

SUBIECTUL III. ITEMUL 1. Sarcina are legătură tangențială cu baremul.

SUBIECTUL III. ITEMUL 2. Diagrama și formularea sarcinii duc în eroare elevul. Rivalitățile Marilor Puteri sunt prestabilite anterior prin crearea blocurilor politico-militare. Baremul nu corespunde sarcinii formulate. Sarcina cere formularea a două consecințe a raportului de forțe, în opinia noastră a forțelor armate, în diagramă este suprafața coloniilor unor state în 1913. Baremul indică răspunsul posibil indirect la care trebuie să ajungă candidatul.

SUBIECTUL IV. Itemul de tip eseu pune elevul în situația de a construi un răspuns liber în conformitate cu un set dat de cerințe; cu cât cerințele sunt mai precis formulate și mai explicit ilustrate în schema de notare, cu atât crește fidelitatea evaluării și notării (gradul de obiectivitate în raport cu mai mulți evaluatori și/sau cu mai multe evaluări succesive).

Cerințe de proiectare a itemilor de tip eseu:

- Sarcina de lucru să fie formulată clar, precis, succint, în termeni de performanță așteptată;
- Conținutul itemului și cel al răspunsului așteptat să fie formulați concomitent (concept-cheie, caracteristici dorite, alternative posibile);
- Schema de notare să fie stabilită pentru fiecare cerință în parte, global, sau pe niveluri de răspuns (Manea, Mihai, Palade, Eugen, Sasu, Nicoleta, 2006, Istorie. Predarea istoriei și educația pentru cetățenie democratică: demersuri didactice inovative, Editura Educația 2000 +, București., 2006, p. 50).

Tema eseului este liberă, lipsește problematizarea, cerințele și baremul sunt pentru eseu structurat.

SUBIECTUL V. Harta nu este sugestivă, se vor evalua cunoștințe.

Harta și sarcinile propuse sunt cu un grad de dificultate înalt, în mod special pentru profilul arte. Este necesar să ținem cont de faptul, că elevul, va elabora sarcinile propuse la acest item după ce va scrie un eseu, comentariu sau text.

De aceea, în opinia noastră, acest subiect-selectarea hărții, sarcinile și modul de aplicare al baremului, acordarea punctelor trebuie să fie cât mai echilibrat, bazat pe competențele specifice și a subcompetențelor care sunt formate.

Sesiunea 2015

În mare parte la alcătuirea itemilor se respectă algoritmul de formulare solicitat de un test docimologic standardizat pentru a fi aplicat la nivel național în calitate de certificare a cunoștințelor.

6. Analiza baremelor de corectare și de acordare a punctajului.

Sesiunea 2017/2016

Baremul de corectare nu întotdeauna este structurat în acord cu cerințele sarcinilor. Baremul trebuie discutat foarte detaliat, de comun acord cu toți evaluatorii, în vederea excluderii standardelor duble de evaluare. Mai ales, pentru a evita situații, când lucrările din același centru de Bac vor fi verificate de mai mulți evaluatori, care vor aprecia același răspuns, de exemplu la itemii obiectivi cu punctaje diferite. Ponderea punctajului în mare parte este adecvată sarcinilor propuse. Descifrarea punctajului nu este validă. Modul de acordare a punctelor nu este clar „explicație parțială, explicație deplină”, fapt ce lasă loc subiectivismului și interpretării. Baremul este în mare parte funcțional.

Sesiunea 2015

Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele sarcinilor. Ponderea punctajului în mare parte este adecvată sarcinilor propuse. Descifrarea punctajului este validă. Modul de acordare a punctelor nu este clar „explicație parțială, explicație deplină”, fapt ce lasă loc subiectivismului și interpretării. Baremul este în mare parte funcțional.

7. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

Nu au fost propuse pentru examinare.

8. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor.

Constatări:

1. Neconcordanța dintre conținutul documentele curriculare și documentele de organizare a examenelor.

2. Necesitatea **revizuirii** documentelor privind evaluarea rezultatelor școlare în conformitate cu documentele de politici curriculare în vigoare (este vorba de trecerea la evaluare în bază de competențe și necesitatea revizuirii Concepției evaluării rezultatelor școlare, aprobată încă în 2006. De la data aprobării documentului de bază în procesul de evaluare și până în prezent sistemul educațional din RM a cunoscut o dezvoltare curriculară prin două reforme, generația actuală de curricula disciplinare având la bază pedagogia competențelor, ceea ce ar însemna, de fapt, necesitatea de trecere la evaluare în bază de competențe.

3. Necesitatea **respectării** exigențelor metodologice ale testelor standardizate: validitatea, fidelitatea și etalonarea.

4. Aplicarea instrumentelor unice de evaluare în cadrul examenelor de certificare la istorie fără a ține cont de specificul profilului și statutul examenului: obligator sau la alegere.

Recomandări

1. Elaborarea *Reperelor conceptuale ale Programei de examen*, pornind de la documentele curriculare în vigoare.

2. La elaborarea testului model din cadrul Programei de examen:

2.1. Să fie indicat nivelul de dificultate al itemilor. Elaboratorii de teste ar trebui să cunoască dependența dintre gradul de dificultate al itemului și nivelul de competență al elevului, stabilite prin curriculum scris.

2.2. Aranjarea itemilor în bază de relații/asamblarea testului este necesar de a cunoaște nivelul de dificultate al fiecărui item. Acest lucru este necesar reieșind din următoarele considerente: - urmează să aranjeze itemii în ordinea creșterii gradului de dificultate în test.

2.3. Necesitatea cunoașterii gradului de dificultate a fiecărui item ce va permite elaboratorului să includă în test itemi cu diferite grade de dificultate, pentru a asigura o bună distincție și separare a rezultatelor.

3. Crearea unor baze de date cu teste modele pentru evaluările inițiale, formative și sumative pentru a respecta corelarea dintre instrumentele de evaluare aplicate la clasă și cele din evaluările naționale.

4. Standardizarea evaluării este o altă schimbare ce rezultă din analiza documentelor evaluate. Contestările care s-au adus „subiectelor” și „baremelor de corectare” aplicate în ultimele sesiuni la examenele de bacalaureat, inclusiv la Istoria românilor și universală sunt semnificative în acest sens. Se propune ca standardele de evaluare dezvoltate în baza Referențialului de evaluare să constituie parte componentă a ale proiectării și realizării procesului de învățământ și apoi să fie folosite drept criterii de evaluare.

5. Eliminarea discrepanților dintre conținutul documentelor curriculare și cele de reglementare a evaluării finale.

Experți:

- ❖ CORINA LUNGU, consultant principal, MECC.
- ❖ ELENA SOCHIRCĂ, dr., conf. univ., UST.

Raport
**expertizării testelor de bacalaureat pentru anii 2015-2017 la disciplina *Teoria muzicii*,
profil *arte***

1. Obiectivul expertizei: de a identifica punctele slabe în evaluarea testelor de BAC

Instrumente:

- Fișele cu teste pentru examenul de Teoria muzicii. BAC-2015
- Fișele cu teste pentru examenul de Teoria muzicii. BAC-2016
- Fișele cu teste pentru examenul de Teoria muzicii. BAC-2017
- Barem analitic de corectare la examenul de BAC
- *Programe pentru examenul de bacalaureat în instituții cu profil specializat, anul școlar 2007-2008. Specialitățile: Muzică, Coregrafie, Arte plastice.* Chișinău, 2008.

Finalități ale expertizării: Îmbunătățirea calității testării de BAC.

2. Analiza generală a Programei de examen:

În activitatea sa de pregătire a elevilor pentru susținerea probelor de evaluare la disciplinele de profil la examenele de BAC, este ghidată de Programa de examen la Interpretare muzicală (proba practică) și Teoria muzicii (proba scrisă) care este încadrată în *Programe pentru examenul de bacalaureat în instituții cu profil specializat, anul școlar 2007-2008. Specialitățile: Muzică, Coregrafie, Arte plastice.* Chișinău, 2008.

Considerăm că această programă editată în an. 2008 este absolut actuală și în prezent, fiind în deplină conformitate cu standardele de eficiență a învățării și curriculum la aceste două discipline. Această programă, constituind o generalizare a obiectivelor și a competențelor învățământului liceal și celui mediu de specialitate în domeniul artei muzical, conține componente relevante ca:

- informații esențiale despre modalitatea de organizare și desfășurare a examenelor de BAC;
- cerințele de examinare;
- teste - modele pentru proba scrisă.

Aceste componente sunt reflectate în instrumente pe baza cărora vor fi construite testele:

Interpretare muzicală

- I. Obiectivele-cadru ale disciplinei, valorificate în examen.
- II. Obiectivele de evaluare în cadrul examenului.
- III. Standarde și competențe de evaluat în cadrul examenului practic.
- IV. Structura și modul de desfășurare a probei de examen.
- V. Criteriile de evaluare a probei practice.
- VI. Conținuturi pentru evaluare în examenul practic la fiecare instrument.

Teoria muzicii

- I. Obiectivele-cadru ale disciplinei, valorificate în examen.
- II. Obiectivele de evaluare în cadrul examenului.
- III. Standarde și competențe de evaluat în cadrul examenului practic.
- IV. Structura și modul de desfășurare a probei de examen.
- V. Criteriile de evaluare a probei teoretice.
- VI. Conținuturi pentru evaluare în examenul teoretic/scriș pentru fiecare specializare.
- VII. Modele de test pentru fiecare specializare.

Punctul slab: Programa dată nu conține bareme de corectare și notare.

1. Testele de la examenul de Teoria muzicii la BAC expertizate se raportează în mod adecvat și sunt structurate și concepute corect, în deplină conformitate cu standarde de evaluare expuse în Programa de examen.

2. Programa pe care ne axăm nu conține Matrice de specificație (generală/detaliată). Din experiență practică a verificării testelor, considerăm că aplicarea acesteia nu este rezonabilă pentru disciplinele de profil muzical.

3. Din punct de vedere a calității testelor remarcăm că sarcinile din probele de BAC sunt realizate adecvat. Proba scrisă la Teoria muzicii cuprinde doar 2 itemi – dicteu muzical (I) și Armonizarea melodiei (II):

a) itemii au caracter explicit și sunt expuși clar;

b) itemii sunt adecvați conținuturilor vizate, la volum și timp necesare pentru îndeplinirea testului respectiv;

c) itemii relaționează organic între ei fiind concepuți în stil clasic, determinând o abordare în stilistică muzicală similară;

d) **validitatea testului:** la nivel de conținut fenomenul muzical este abordat, prin itemii propuși, substanțial și reflectă corespunzător nivelul de dezvoltare a auzului muzical, precum și abilitatea de creativitate armonică.; la nivel de construct - ambii itemi sunt realizați într-o structură clasică de perioadă simplă, testată de ani de zile prin examene și evaluările de BAC practic la toate sesiunile;

e) **analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului;**

La general, punctajul total pentru doi itemi ai probei de profil practice este adecvat: Itemul I – 40 puncte, itemul II – 60 puncte. Remarcăm că baremul analitic de corectare pentru examinatori nu conține descifrarea punctajului. Considerăm necesară indicarea exactă a numărului de puncte ce se scot pentru fiecare tip de greșeală din Item.

Itemul I. Dat fiind faptul că itemul I reprezintă un dicteu muzical, examinatorii interpretează în mare măsură subiectiv notarea acestuia. Grație experienței bogate a examinatorilor acordarea punctelor se efectuează corect, dar considerăm că ar fi rezonabil de descifrat punctajul pentru fiecare tip de eroare, pentru a realiza o verificare exactă și univocă.

În itemul II (armonizarea melodiei) – considerăm corectă și adecvată scoaterea unui punct pentru fiecare greșeală comisă în armonizare, fapt care trebuie stipulat în baremul de corectare.

f) **schema de convertire a punctajului în note**, cu părere de rău, nu este pusă la cunoștința evaluatorilor la momentul verificării. În urma analizei schemelor de convertire a notelor propuse în cadrul acestei expertize, considerăm că sunt foarte corecte și adecvate;

g) **recomandarea de eficientizare a calității testelor:** baremul analitic de corectare trebuie să conțină descifrarea punctajului.

Remarcăm în mod special profesionalismul înalt al elaboratorilor de teste pentru BAC la Teoria muzicii ce se reflectă în corectitudinea conținuturilor, accesibilitatea testelor, conformarea lor la standardele de eficiență a studierii disciplinei Teoria muzicii. Acest fapt, cu siguranță, denotă și rezultatele totdeauna pozitive ale elevilor de la profil artă muzicală la examenele naționale de bacalaureat.

Experți:

- ❖ DANIELA COTOVIȚCAIA, consultant principal, Direcția învățământ general, MECC.
- ❖ ANNA STREZEVA, profesor, grad didactic superior, Liceul-Internat Republican de Muzică „Serghei Rahmaninov”, mun. Chișinău.
- ❖ MARGARITA CHERDIVARENCO, profesor, grad didactic superior, Liceul-Internat Republican de Muzică „Serghei Rahmaninov”, mun. Chișinău.
- ❖ CORNELIA PALÎMSKI, director adjunct, Liceul-Internat Republican de Muzică „Ciprian Porumbescu”, mun. Chișinău.

Raport

expertizării testelor de bacalaureat pentru anii 2015-2017 la disciplina *Istoria teatrului*, profil *arte*

1. Introducere:

Expertiza Testelor de bacalaureat pentru anii 2015-2017 la disciplina „Istoria teatrului” la profil arte este efectuată în scopul realizării studiului de analiză multicriterială a instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor la absolvirea liceului pentru formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța culturii evaluării și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative.

Instrumente: competențe evaluate, standarde de evaluare, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații, modele de teste, bareme de corectare și de notare etc.

Finalități ale expertizării:

1. Diagnosticarea stării de facto a produselor din câmpul politicilor evaluative ale performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova.

2. Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologice operaționale ce conduc la discrepanța evaluare - curriculum, instruire-evaluare, performanță - note și medii școlare, formarea cadrelor didactice - competențe evaluative.

3. Prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ.

4. Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea Metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.

5. Prognosticarea evoluțiilor în curriculumul evaluat al profilului arte din învățământul liceal al Republicii Moldova și informarea adecvată a decidenților în educație.

2. Analiza generală a Programei de examen:

În urma efectuării analizei generale a Programei de examen la disciplina „Istoria teatrului”, profilul arte, s-a constatat că nu există nici o discrepanță între Programa de examen și Curriculumul la disciplină. Racordarea Programei de examen la Standardele de eficiență a învățării disciplinei întrunește toate obiectivele stabilite în continuitate.

În raport cu specificul profilului, Programă de examen cuprinde instrumentele pe baza cărora au fost elaborate testele (competențe evaluate, standarde de evaluare, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații, modele de teste, bareme de corectare și de notare etc.).

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat.

4. Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru profil.

Testul este elaborat în strânsă conexiune cu filosofia evaluării prin raportare la obiective, Matricea de specificații constituind o punte de legătură între obiective, conținuturi și evaluare în calitate de componente ale curriculumului. Vizează conținuturi largi și obiective cu nivel de complexitate ridicat. Specifică unitățile de conținut și niveluri taxonomice generale. Caracterul explicit al testului manifestă obiectivitate și la claritatea itemilor.

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat.

a) **Obiectivitatea testului:** La elaborarea testelor s-a ținut cont totalmente de cerințele metodice și Programei de examen. Testul corespunde prevederilor curriculumului la disciplină. Nu s-a depistat dezacord cu recomandările standardelor de eficiență a învățării disciplinei.

b) **Aplicabilitatea testului:** Testul are o structură organică, bine definită, Matricea de specificații a testului corespunde Matricei de specificații din Programă. Itemii testului reflectă obiectivele de evaluare formulate în Programă. Itemii testului sunt formulați explicit, corect și corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare. Testul a fost elaborat în acord cu

competențele specifice la disciplină. Testul conține mai mulți itemi/sarcini ce se referă la conexiunile interdisciplinare privind curentele estetice (arhitectură, istorie, literatura universală etc.). Testul include competențe-cheie. Testul are o structură bine definită, cuprinzând mai multe aspecte studiate pe parcursul anilor de liceu. Structura coerentă a testului oferă posibilitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe. Structura itemilor oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe.

c) **Fidelitatea testului:** Formulările itemilor în aspect lingvistic sunt corecte. În test nu se regăsesc itemi cu înțeles dual. Testul nu atestă greșeli gramaticale, traducerea din alte limbi în română se face mot-a-mot, se ține cont de scrierea corectă a numelui, a operei literare, a termenilor de specialitate etc. Toți itemii sunt valizi. Considerăm că itemii din test nu pot fi realizați în totalitate cu succes în timpul alocat din motiv că volumul răspunsurilor corecte este prea mare. Din motiv că capacitatea de însușire la elevi este diferită, este greu de spus că volumul de itemi este prea mare sau prea mic pentru timpul alocat. În general poate fi realizat 100%. Toți itemii au grad de realizare corespunzător cerințelor.

d) **Validitatea testului:** Macheta testului este adecvată cerințelor. Spațiile rezervate pentru scrierea răspunsurilor sunt suficiente. Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele.

6. Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului:

Ponderea punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată. Descifrarea punctajului este validă. Baremul de corectare este funcțional și corect. Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele. Descifrarea punctajului este validă. Baremul de corectare este funcțional și corect, corespunde în tocmai cu cerințelor docimologice.

7. Analiza schemei de convertire a punctajului în note:

Derivă din calitățile testului sau e definitivată după ce un număr semnificativ de lucrări au fost corectate (aproximativ 20% din numărul total), acordarea aceleași note tuturor răspunsurilor încadrate în aceeași categorie, asigură sau nu rigurozitatea corectării, favorizează aprecierea obiectivă.

8. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi: Toate trei teste sunt traduse și în limba rusă, respectând scrierea corectă a textului. Traducerea din alte limbi a operelor, numelor de autori, dramaturgi, regizori etc. rămân scrise mot-a-mot din limba originalului.

9. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor:

În concluzii este de menționat că toate testele de bacalaureat din anii 2015-2017 corespund cerințelor, cuprind Programa de examen, întrunesc obiectivele curriculare la disciplina „Istoria teatrului”, predată în clasele cu profil de arte (arta teatrală). Volumul itemilor prevede rezolvarea parțială a testului în timpul alocat pentru examen. Existența unor itemi cu un grad mic de realizare permite diferențierea rezolvării testului în dependență de pregătirea candidaților către examen.

Recomandăm micșorarea testului prin reducerea din itemi și majorarea punctajului alocat unor itemi pentru a spori rata de susținere a examenului de bacalaureat.

Disciplina de studiu *Coregrafie*
Raportul
expertizării Testelor de bacalaureat la disciplina „Coregrafie”, profil arte

Indicatorii	Întrebările evaluative	Constatări și recomandări
1. Racordarea Programei de examen cu Curriculumul la disciplină și Standardele de eficiență a învățurii disciplinei	1.1. Programa de examen este structurată conform cerințelor? 1.2. Programa de examen e în acord cu Curriculumul la disciplină? 1.3. Programa de examen e în acord cu Standardele de eficiență a învățurii disciplinei?	1.1. Programa de examen este configurată conform cerințelor de studiu. 1.2. Programa de examen este în concordanță cu cerințele curriculare ale disciplinei. 1.3. Standardele de eficiență a studierii disciplinei este în acord cu Programa de examen.
2. Adecvarea testului la Programa de examen	2.1. Testul în ansamblu, corespunde Programei de examen? 2.2. Matricea de specificații a testului corespunde matricei de specificații din Programă? 2.3. Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă? 2.4. Itemii formulați corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare?	2.1. Testul în totalitate răspunde Programei de examen. 2.2. Geneză de specificații a testului corespunde concomitent cu geneza testului. 2.3. Itemii recomandați, corespund cu obiectivele de evaluare a Programei. 2.4. Itemii formulați sunt în concordanță cu conținuturile Programei de evaluare.
3. Corelarea testului cu finalitățile educaționale la disciplină	3.1. Testul e în acord cu competențele specifice la disciplină? 3.2. Testul conține itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare? 3.3. Competențele –cheie /transversale se regăsesc în text?	3.1. Competențele specifice a disciplinei este în consens cu testul propus. 3.2. Testul nu conține sarcini/itemi referitor la conexiunile interdisciplinare. 3.3. Testul conține competențe-cheie transversale.
4. Structura testului docimologic	4.1. Testul este structurat în acord cu cerințele? 4.2. Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe? 4.3. Structura itemilor oferă oportunitate de realizare a evaluării pe bază de competențe?	4.1. Testul structurat este în concordanță cu cerințele. 4.2. Configurarea testului oferă o realizare favorabilă a evaluării.
5. Calitatea formulării itemilor /sarcinilor	5.1. Itemii/sarciniile răspund implicit /explicit la întrebările Ce?, Cât?, Cum? 5.2. Formulările sunt corecte în aspect lingvistic? 5.3. Sunt itemi/sarcini cu aspect dual a înțelegerii acestora? 5.4. Este corectă traducerea itemilor/sarcinilor din alte limbi? 5.5. Itemii/sarciniile sunt valizi/valide?	5.1. Itemii/sarciniile răspund nemijlocit la întrebările propuse. 5.2. Formulările au un aspect lingvistic corect. 5.3. Sarciniile/itemii nu sunt cu un aspect dual al înțelegerii. 5.4. Este corectă reprezentarea itemilor/sarcinilor din alte limbi. 5.5. Itemii/sarciniile sunt autentice.
6. Volumul testului	6.1. Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată? 6.2. Numărul de itemi/sarcini este suficient /insuficient în raport cu timpul alocat? 6.3. Testul conține itemi/sarcini cu un grad mic de realizare?	6.1. Da, realizarea testului corespunde cu perioada de timp alocată. 6.2. Contingenta timpului alocat este suficient cu numărul de itemi/sarcini ale testului. 6.3. Nivelul de realizare a testului conțin itemi/sarcini cu grad mic de realizare.

7. Designul testului	7.1. Testul este machetat adecvat? 7.2. Sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor?	7.1. Machetarea testului este adecvată. 7.2. Spațiile sunt suficiente pentru prezentarea rezolvărilor.
8. Calitatea Baremului de corectare	8.1. Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele? 8.2. Ponderea punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată? 8.3. Descifrarea punctajului este validă? 8.4. Baremul de corectare este unul funcțional?	8.1. Baremul de corectare este în consens cu cerințele. 8.2. Importanța punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată. 8.3. Descifrarea punctajului este autentică. 8.4. Baremul de corectare este unul practic.
9. Corectitudinea baremului de notare (de conversie a punctajului)	9.1. Baremul de notare este în acord cu cerințele docimologice?	9.1. Baremul de notare e în acord cu cerințele unui studio sistematic.

**Raportul expertizării Testelor de bacalaureat pentru anii 2015-2017 la disciplina „Istoria artelor plastice”,
profil arte**

1. Introducere:

Expertiza Testelor de bacalaureat pentru anii 2015-2017 la disciplina „Istoria artelor plastice” la profil arte este efectuată în scopul realizării studiului de analiză multicriterială a instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor la absolvirea liceului pentru formularea recomandărilor de eficientizare a calității testelor în raport cu relevanța culturii evaluării și cu nevoia de optimizare a produselor evaluative.

Instrumente: competențe evaluate, standarde de evaluare, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații, modele de teste, bareme de corectare și de notare etc.

Finalități ale expertizării:

1. Diagnosticarea stării de facto a produselor din câmpul politicilor evaluative a performanțelor școlare ale elevilor din învățământul liceal al Republicii Moldova.
2. Identificarea cauzelor/blocajelor conceptuale și metodologic-operaționale ce conduc la discrepanța evaluare - curriculum, instruire-evaluare, performanță - note și medii școlare, formarea cadrelor didactice - competențe evaluative.
3. Prefigurarea soluțiilor de asigurare a calității testelor în sistemul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor la treaptă liceală de învățământ.
4. Elaborarea de propuneri și strategii pentru eficientizarea Metodologiei de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor la nivelul testelor docimologice pentru absolvirea liceului.
5. Prognosticarea evoluțiilor în curriculumul evaluat la profilul arte din învățământul liceal al Republicii Moldova și informarea adecvată a decidenților în educație.

2. Analiza generală a Programei de examen:

În urma efectuării analizei generale a Programei de examen la disciplina „Istoria artelor plastice”, profilul arte, s-a constatat că există o discrepanță între Programa de examen și Curriculumul la disciplină, deoarece itemii din teste sunt raportați la o studiere mai aprofundată a domeniilor, ramurilor și genurilor de artă plastică. Racordarea Programei de examen la Standardele de eficiență a învățării disciplinei întrunește toate obiectivele stabilite în continuitate.

În raport cu specificul profilului Programă de examen cuprinde instrumentele pe baza cărora au fost elaborate testele (competențe evaluate, standarde de evaluare, obiective de evaluare, conținuturi de evaluat, matrice de specificații, modele de teste, bareme de corectare și de notare etc.).

3. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat:

Testul din 2015 corespunde Programei de examen doar la primele 3 subiecte, celelalte 2 subiecte depășesc Programa de examen pentru liceeni, deoarece sarcinile presupun o studiere amănunțită a domeniilor, ramurilor și genurilor de artă plastică. Testul conține mai mulți itemi/sarcini ce se referă la conexiunile interdisciplinare privind curente estetice (arhitectură, pictură, sculptură, istorie, literatură universală, religie, cultură, simbolism etc.).

Considerăm că itemii din test nu pot fi realizați în totalitate cu succes în timpul alocat din motiv că aproape toate subiectele includ descrieri, comentarii, caracteristici, identificare a operelor realizate în diferite perioade de timp și culturi.

Din motiv că capacitatea de însușire la elevi este diferită, este greu de spus că volumul de itemi este prea mare sau prea mic pentru timpul alocat. În general nu poate fi realizat 100%, deoarece toți itemii au grad de complexitate înalt.

Testul din 2016, de asemenea corespunde Programei de examen doar la primele 3 subiecte, 2 subiecte depășesc Programa de examen pentru liceeni. Motivul e că pentru liceeni nu este elaborat un Manual de Istoria Artelor Plastice, după care liceenii s-ar pregăti de examen; și nici lista de lucrări de examinare, adesea nu corespunde cu acele lucrări din Programă și din Curriculumul la disciplină. Itemii testului nu corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă, deoarece presupun nu doar trăsături caracteristice ale perioadei sau stilului, ci și diverse culturi, artiști și operele acestora

Itemii testului sunt formulați explicit, corect, dar sunt prea complicați pentru vârsta liceenilor. Testul are o structură bine definită, dar subiectele III, IV și V depășește Programa de examen pentru liceeni. Structura testului e destul de complexă, deoarece cuprinde mai multe aspecte: cronologie, influențe, trăsături caracteristice, canoane, inovații, comentarii, dar Programa prevede influențe, caracteristici, artiști, unele opere remarcabile și mici comentarii ale acestora.

Testul din 2017 la fel depășește Programa de examen în subiectele IV și V. Și sunt nemulțumiri din partea elevilor cu privire la imaginile din test care sunt alb-negru, adesea, interioare ale unor edificii ce necesită descrise, și dacă nu le recunosc pierd la punctaj pentru tot subiectul. Sarcinile sunt complicate pentru liceeni, atunci când trebuie de caracterizat și de vorbit despre canoane și legități ce se studiază în anul 2/3 la Facultățile de Arte Plastice. Consider ca testele trebuie să conțină doar 3 subiecte și un singur comentariu la o operă de artă sau o perioadă, nu în comparație.

4. Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificații (generală/detaliată) – test de bacalaureat pentru profil:

Testul este elaborat în strânsă conexiune cu filosofia evaluării prin raportare la obiective, Matricea de specificație constituind o punte de legătură între obiective, conținuturi și evaluare în calitate de componente ale curriculumului. Vizează conținuturi largi și obiective cu nivel de complexitate ridicat. Specifică unitățile de conținut și nivelurile taxonomice generale.

Caracterul explicit al testului manifestă obiectivitate și la claritatea itemilor.

5. Analiza calităților testelor de bacalaureat pentru fiecare dintre cele 3 sesiuni de evaluare și pentru fiecare profil evaluat.

a) **Obiectivitatea testului:** La elaborarea testelor nu s-a ținut cont totalmente de cerințele metodice și Programei de examen. Testul nu corespunde prevederilor curriculumului la disciplină. S-a depistat dezacord cu recomandările standardelor de eficiență a învățării disciplinei din cauza lipsei unui Manual de Istoria Artelor Plastice pentru liceeni.

b) **Aplicabilitatea testului:** Testul are o structură organică, bine definită, Matricea de specificații a testului corespunde Matricei de specificații din Programă. Itemii testului reflectă obiectivele de evaluare formulate în Programă. Itemii testului sunt formulați explicit, corect și corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare. Testul a fost elaborat în acord cu competențele specifice la disciplină, doar că testul conține mai mulți itemi/sarcini ce se referă la conexiunile interdisciplinare privind curentele estetice (arhitectură, sculptură, pictură, istorie, religie, literatura universală etc.). Testul include competențe –cheie. Testul are o structură bine definită, cuprinzând mai multe aspecte studiate pe parcursul anilor de liceu. Structura coerentă a testului oferă posibilitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe pentru elevii cei mai dotați. Structura itemilor oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe.

c) **Fidelitatea testului:** Formulările itemilor în aspect lingvistic sunt corecte. În test nu se regăsesc itemi cu înțeles dual. În test nu se atestă greșeli gramaticale, traducerea din alte limbi în română se face mot-a-mot, se ține cont de scrierea corectă a denumirii operei și numelui artistului, a ramurilor și genurilor de artă, a termenilor de specialitate etc. Toți itemii sunt valizi. Considerăm că itemii din test nu pot fi realizați în totalitate cu succes în timpul alocat din motiv că volumul materiei de studiu este prea mare și complicat. Din motiv că capacitatea de însușire la elevi este diferită, este greu de spus că volumul de itemi este prea mare sau prea mic pentru timpul alocat. În general testul nu poate fi realizat 100%. Toți itemii au grad de complexitate înalt.

d) **Validitatea testului:** Testul este machetat conform cerințelor. Spațiile rezervate pentru scrierea răspunsurilor sunt suficiente. Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele.

6. Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului:

Ponderea punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată. Descifrarea punctajului este validă. Baremul de corectare este funcțional și corect. Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele. Ponderea punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată. Descifrarea punctajului este validă. Baremul de corectare este funcțional și corect, corespunde întocmai cu cerințele docimologice.

7. Analiza schemei de convertire a punctajului în note:

Derivă din calitățile testului sau e definitivată după ce un număr semnificativ de lucrări au fost corectate (aproximativ 20% din numărul total), acordarea aceleași note tuturor răspunsurilor încadrate în aceeași categorie, asigură sau nu rigurozitatea corectării, favorizează aprecierea obiectivă.

8. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi: Toate trei teste sunt traduse și în limba rusă, respectând scrierea corectă a textului. Traducerea din alte limbi a operelor, numelor de autori, ramuri, genuri, particularități, algoritmul comentariului, etc. rămân scrise mot-a-mot din limba originalului.

9. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor:

În concluzii este de menționat că toate testele de bacalaureat din anii 2015-2017 corespund cerințelor, cuprind Programa de examen, ba chiar o depășesc și întrunesc obiectivele curriculare la disciplina „Istoria artelor plastice”, predată în clasele cu profil arte (arta plastică). Volumul itemilor prevede rezolvarea parțială a testului în timpul alocat pentru examen. Se cere micșorarea numărului de itemi și subiecte, deoarece Programa de studiu prevede inițiere în Istoria artelor plastice, nu specializarea în toate domeniile și ramurile artelor plastice, pentru aprofundare există Instituții Superioare și Colegii. Recomandăm comisiei de elaborare a testelor să țină cont de cerințele noastre pentru ca elevii să nu fie suprasaturați de artă încă de la liceu.

Disciplina de studiu *Armonie, solfegeii*

Raport
expertizării testelor de bacalaureat pentru anii 2015-2017 la disciplina *Armonie, solfegeii*,
profil *Arte*

Disciplina: Armonie, solfegeii

Anul de studii 2015-2017

Profilul Arte

Experți:

- ❖ DANIELA COTOVIȚCAIA, consultant principal, *Direcția Învățământ general*, MECC.
- ❖ ANNA STREZEVA, profesor, grad didactic superior, Liceul-Internat Republican de Muzică „*Sergei Rahmaninov*”, mun. Chișinău.
- ❖ MARGARITA CHERDIVARENCO, profesor, grad didactic superior, Liceul-Internat Republican de Muzică „*Sergei Rahmaninov*”, mun. Chișinău.

Indicatorii	Întrebările evaluative	Constatări și recomandări
1. Racordarea Programei de examen cu Curriculumul la disciplină și Standardele de eficiență a învățării disciplinei	<p>1.1. Programă de examen este structurată conform cerințelor?</p> <p>1.2. Programa de examen e în acord cu Curriculumul la disciplină?</p> <p>1.3. Programa de examen e în acord cu Standardele de eficiență a învățării disciplinei?</p>	<p>Este bine structurată, clară, în acord cu Curriculumul și Standardele de eficiență a învățării disciplinei.</p>
2. Adecvarea testului la Programa de examen	<p>2.1. Testul, în ansamblu, corespunde Programei de examen?</p> <p>2.2. Matricea de specificații a testului corespunde Matricei de specificații din Programă?</p> <p>2.3. Itemii propuși corelează cu obiectivele de evaluare formulate în Programă?</p> <p>2.4. Itemii formulați corelează cu conținuturile propuse de Programă spre evaluare?</p>	<p>Testele corespund Programei și sunt orientate către nivelul mediu al elevului.</p> <p>Matricea corespunde cu matricea de specificații.</p> <p>Itemii corelează cu obiectivele de evaluare și conținuturile din Programă.</p>
3. Corelarea testului cu finalitățile educaționale la disciplină	<p>3.1. Testul e în acord cu competențele specifice la disciplină?</p> <p>3.2. Testul conține itemi/sarcini referitoare la conexiunile interdisciplinare?</p>	<p>Este în acord cu competențele.</p> <p>Solicitați ca nivelul de dificultate să nu fie scăzut.</p>

	3.3. Competențele-cheie/transversale se regăsesc în test?	
4. Structura testului docimologic	4.1. Testul este structurat în acord cu cerințele? 4.2. Structura testului oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe? 4.3. Structura itemilor oferă oportunitatea de realizare a evaluării pe bază de competențe?	Da. Oferă. Da.
5. Calitatea formulării itemilor/sarcinilor	5.1. Itemii/sarcinile răspund implicit/explicit la întrebările Ce/ Cât? Cum?? 5.2. Formulările sunt corecte în aspect lingvistic? 5.3. Sunt itemi/sarcini cu aspect dual a înțelegerii acestora? 5.4. Este corectă traducerea itemilor/sarcinilor în alte limbi? 5.5. Itemii/sarcinile sunt valizi/valide?	Nu se referă.
6. Volumul testului	6.1. Testul poate fi realizat totalmente în perioada de timp alocată? 6.2. Numărul de itemi/sarcini este suficient/insuficient în raport cu timpul alocat? 6.3. Testul conține itemi/sarcini cu un grad mic de realizare?	Da. Suficient. Da.
7. Designul testului	7.1. Textul este machetat adecvat? 7.2. Sunt rezervate spații suficiente pentru prezentarea rezolvărilor?	Adecvat. Suficiente. Se solicită, ca înaintea rezolvării problemei la armonie, profesorul să prezinte la pian linia melodică a problemei.
8. Calitatea Baremului de corectare	8.1. Baremul de corectare este structurat în acord cu cerințele? 8.2. Ponderea punctajului acordat pentru fiecare item/sarcină este adecvată? 8.3. Descifrarea punctajului este validă? 8.4. Baremul de corectare este unul funcțional?	Da. Da. Da.
9. Corectitudinea Baremului de notare (de convertire a punctajului)	9.1. Baremul de notare este în acord cu cerințele docimologice?	Da.

Constatări și recomandări

Între curriculum și testele la armonie și solfegii nu există neconcordanțe. Testele sunt bine structurate, clare și destinate elevului cu nivel mediu de pregătire. Structura testelor și itemilor oferă oportunitatea de a realiza evaluarea pe bază de competențe. Testele includ ceea ce este important la absolvirea liceului. Se solicită ca gradul de dificultate a testelor să nu fie scăzut. Numărul de itemi și perioada de timp alocată este suficientă. Nu sunt obiecții la forma, machetarea și spațiul rezervat. Baremele sunt elaborate ținând cont de nivelul de complexitate al problemei.

Se solicită ca înaintea rezolvării problemei la armonie, profesorul să prezinte linia melodică la pian.

Propunem selectarea autorilor de teste în bază de concurs, criteriul principal fiind competențele deținute în acest sens, experiența acumulată pe parcursul sesiunilor anterioare, dar și calitatea testelor pe care le elaborează.

De asemenea propunem să se organizeze cursuri de formare a elaboratorilor de teste și a evaluatorilor, în vederea familiarizării cu noile practici în domeniul evaluării și elaborării testelor, conform cerințelor și standardelor internaționale.

Disciplina de studiu *Educație fizică*

Raport de evaluare a testelor pentru examenele de Bacalaureat la disciplina *Pregătirea sportivă*

I. Introducere

Scopul evaluării: Analiza instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor la absolvirea liceului cu profil Sport pentru a formula recomandări de eficientizare a calității testelor. De acest Raport vor beneficia autorii de teste, cadrele didactice, elevi, manageri, cercetători în domeniu etc. Ca finalitate va fi diagnosticată starea reală a produselor din domeniul evaluării performanțelor școlare, vor fi identificate soluții pentru asigurarea calității testelor de evaluare și vor fi elaborate propuneri de eficientizare a Metodologiei de evaluare pentru a înlătura discrepanța dintre formarea de competențe și evaluarea lor.

II. Analiza generală a Programei de examen în raport cu standardele și conținuturile curriculare

Este necesar să menționăm că disciplina de examen în liceele cu profil Sport se numește Pregătirea sportivă, iar disciplina obligatorie care se predă, conform Planului-cadru – Educație fizică (teorie). Considerăm că denumirea disciplinei trebuie să fie una: *Pregătirea integrală a sportivului*.

Pentru disciplina *Educație fizică (teorie)* nu este aprobat un curriculum. Standardele și finalitățile absolventului liceului cu profil Sport trebuie să difere de cele ale absolventului liceului cu alt profil. Programa de examen este elaborată în baza curriculumului de educație fizică, care este unic pentru toate instituțiile de învățământ general.

Competențele specifice din curriculumul de educație fizică necesită reformulare, de aceea corespunderea lor conținuturilor testelor de evaluare este dificil de apreciat. Totodată, menționăm că itemii din testele de evaluare la pregătirea sportivă pentru sesiunea de BAC din anii 2015, 2016 și 2017 corespund în mare măsură finalităților pentru învățământul liceal și Standardelor de eficiență a învățării.

III. Analiza modului de raportare a componentelor Programei de examen la fiecare test expertizat

În modelul de test din Programa de Bac au fost identificate două componente: evaluarea competențelor cognitive generale și evaluarea competențelor cognitive speciale care corelează cu un raport de 52,9% la 47,1% privind numărul de itemi și cu un raport de 60% la 40% cu referire la punctajul acordat.

Raportul dintre componentele testului privind numărul maximal de puncte

	Testul din Programa de BAC	Testul din sesiunea 2015	Testul din sesiunea 2016	Testul din sesiunea 2017
Competențe generale	60%	56%	66%	67%
Competențe speciale	40%	44%	34%	33%

Raportul dintre componentele testului privind numărul de itemi

	Testul din Programa de BAC	Testul din sesiunea 2015	Testul din sesiunea 2016	Testul din sesiunea 2017
Competențe generale	52,9%	60%	63,6%	63,3%
Competențe speciale	47,1%	40%	36,4%	36,7%

IV. Explicitarea amănunțită a relației Matrice de specificație (generală/ detaliată) – test de bacalaureat.

În Programa de BAC nu este prezentată o matrice de specificații pentru testul propus și ca model pentru elaboratorii de teste. Analizând itemii din testele din Programă și din sesiunile 2015, 2016, 2017 respectiv s-a constatat că matricea de specificații diferă de la un test la altul.

Matricea de specificații, conform competențelor evaluate.

Testele	numărul de itemi	cunoaștere și înțelegere	aplicare	interpretare
Modelul din Programa de BAC	34	26	6	2
2015	30	12	10	8
2016	33	19	8	6
2017	30	13	8	9

V. Analiza calității testelor de bacalaureat.

Considerăm că testele elaborate la sesiunile din 2015, 2016 și 2017 sunt de o calitate mai bună decât modelul din Programa de BAC. La toate sesiunile testele elaborate dau posibilitatea să fie evaluate competențele formate la elevi. Itemii sunt formulați corect, într-un limbaj accesibil. Totodată, este necesar să menționăm, că circa 40% din itemi evaluează nivelul de cunoștințe al elevilor, iar testul din sesiunea 2016 conține itemi de evaluare cunoștințelor la nivel de 57%. În testul din sesiunea 2015 sunt comise unele erori în corelația dintre baremul de corectare și itemii 24-26. La itemul 22 baremul de corectare nu oferă un răspuns corect pentru ultimul enunț.

În testul pentru sesiunea 2016 sunt comise greșeli gramaticale în itemii 10, 17, 19.

Considerăm că itemul nr.17 cu privire la Formula lui Quetelet trebuie să fie concretizat privind indicele de masă corporală IMC.

Greșeli gramaticale s-au depistat doar în itemul 21.

Itemii sunt formulați clar și au un caracter explicit, corespund conținuturilor din Programă. Volumul testului corespunde timpului acordat pentru realizare, iar la fiecare item este rezervat suficient spațiu pentru rezolvare.

Itemii relaționează între ei și contribuie la evaluarea conceptului format la elevi privind influența exercițiului fizic asupra organismului și dezvoltării personalității umane. Itemii după formă sunt foarte variați, iar conținuturile permit evaluarea finalităților la absolvenții profilului sport din învățământul liceal.

În toate cele trei sesiuni testele au o structură omogenă, corespund numărului de 30-33 itemi, care este optimal, nu prezintă dificultăți de realizare.

VI. Analiza baremelor de corectare și de oferire a punctajului

Baremul de corectare este adecvat așteptărilor de realizare a itemilor, dar au fost comise unele greșeli care au fost menționate deja în capitolul V. Ponderea punctajului acordat este adecvată, cu excepția itemului 29, la care s-ar putea acorda 6-8 puncte din testul pentru sesiunea 2016.

VII. Analiza schemei de convertire a punctajului în note

Pentru convertirea în note a punctajului se propune de majorat pentru nota de trecere la 30% din numărul total de 100. Considerăm că $\frac{1}{4}$ din numărul total de puncte este prea simplu pentru nota de trecere. Pentru un calificativ **foarte bine** 86 de puncte ar fi suficiente. Pentru nota **9** de micșorat punctele la 86%.

VIII. Corectitudinea traducerii testelor/itemilor/sarcinilor în alte limbi.

Traducerea este corectă. Din cele trei teste a fost identificată o eroare la traducerea, itemului 19, sesiunea 2016 (Vigoarea se traduce în dicționar **сила**, în test s-a tradus - **резистентность**).

IX. Concluzii generale și recomandări de eficientizare a calității testelor

În linii generale testul este elaborat și structurat corect. Conținuturile Programei de BAC sunt reflectate în itemii din testele la toate cele trei sesiuni care au fost evaluate: anii 2015, 2016, 2017.

Programa pentru examenul de bacalaureat la pregătirea sportivă este necesar să fie revizuită. Ea nu este elaborată în baza unei *curricula* pentru liceele cu profil Sport deoarece astfel de *curricula* nu a fost aprobată de minister.

Este necesar ca testele elaborate să evalueze competențele formate la elevi în cea mai mare parte, dar nu bagajul de cunoștințe acumulate.

Din teste trebuie excluse la maxim erorile gramaticale, dar și celelalte greșeli de diferit ordin.

Expert:

- ❖ VASILE ONICĂ, consultant principal, MECC.

Redactori:
STELA LUCA
VICTOR TÂMPAU

Tehnoredactare:
MARIA BONDARI

Evaluarea curriculumului național în învățământul general : Studiu / Achiri Ion, Bucun Nicolae, Crudu Valentin [et al.]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu; coord. ai grupurilor de experți naț.: Ghicov Adrian [et al.]; Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: S. n., 2018 (Tipogr. “Print-Caro”). – 669 p.: fig., tab.

Aut. sunt indicați pe vs. f. de tit. – 50 ex.

ISBN 978-9975-56-589-9.

373.091

E 93
