

MODELUL PEDAGOGIC DE EVALUARE A COMPETENȚELOR TRANSDISCIPLINARE ALE ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Viorica ANDRIȚCHI, dr. hab., prof. univ.

<https://orcid.org/0000-0001-8504-9679>

Victoria STRATAN, dr., lector univ.

<https://orcid.org/0000-0002-1258-6008>

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Valorificarea inter-/transdisciplinarității în curriculumul școlar, condiționează conceperea unei tehnologii integratoare de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar, centrată pe aplicarea viziunii integratoare asupra diferitelor niveluri și domenii de cunoaștere/arii curriculare. Evaluarea integrativă presupune un proces complex, axat pe crearea de conexiuni între diferite entități, precum unități de conținut, competențe, unități de competențe, care sunt de regulă formate și evaluate separat, în interiorul diferitelor discipline. Evaluarea competențelor școlare în învățământul primar trebuie realizată ca un demers de cunoaștere integrală a personalității elevului, prin corelarea echilibrată a dimensiunilor psihofizice, morale, estetice, științifice, tehnologice și sociale.

Cuvinte-cheie: evaluare, competență transdisciplinară, valori, principii, model pedagogic, personalitate integrală, test integrativ.

PEDAGOGICAL ASSESSMENT MODEL OF TRANSDISCIPLINARY COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The use of inter-/transdisciplinarity in school curricula determines the design of integrative technology for the assessment of students' transdisciplinary competences at the end of primary education. This technology is focused on the application of the integrative vision on the different levels and areas of knowledge and/or curricular areas. Integrative assessment involves a complex process focused on creating connections between different entities, such as content units, competences, skill units, which are usually formed and assessed separately within different subjects. The assessment of school competences in primary education must be carried out as an approach to the integral knowledge of the pupil's personality, through the balanced correlation of psycho-physical, moral, aesthetic, scientific, technological and social dimensions.

Keywords: assessment, transdisciplinary competence, values, principles, pedagogical model, integral personality, integrative testing.

Evoluțiile din ultimele decenii în domeniul științelor socio-umane, multiplele schimbări de concepții culturale, sociale, economice, politice au determinat transformări complexe în planul documentelor de politici educaționale din R. Moldova. Dintre schimbările cele mai semnificative în domeniul evaluării este abordarea viziunii *sistemice, integratoare* asupra diferitelor domenii și niveluri ale evaluării.

Perspectiva *integratoare* asupra evaluării competențelor școlare determină noi dimensiuni și noi semnificații evaluării școlare, cu atât mai mult cu cât și finalitățile educaționale, potrivit *Codului Educației al Republicii Moldova* [9], articolul 11(1) converg paradigmei *educației integrale, formării-dezvoltării personalității integrale*, prin

înțelegerea și considerarea *elevului de vârstă școlară mică* ca un *întreg*, o *ființă unitară și complexă*.

Proiectarea și organizarea educației dincolo de discipline, pornind nu de la criteriile teoretice ale fiecărei discipline în mod aparte, ci de la probleme abordate *integral*, de la provocări și realități ale vieții contemporane, reîșind din faptul că problemele concrete de viață au un caracter *integrat*, aduce beneficii semnificative pentru formarea elevilor de vârstă școlară mică, contribuind la o mai bună contextualizare a învățării-evaluării, axându-se pe *competențe*.

Cu siguranță, este imperativă modernizarea evaluării școlare drept acțiune ce constituie un pilon al oricărei reforme educaționale, prin deplasarea accentului de la un sistem de evaluare în care se testa capacitatea elevilor de a memora informații, către o evaluare care valorizează competențele școlare într-o manieră integrată, transdisciplinară.

Tocmai problematica *evaluării competențelor transdisciplinare*, în consens cu tendința generală de promovare a *paradigmei pedagogiei centrată pe competențe* și a *paradigmei integralității* a constituit obiectul cercetării noastre, realizate pe parcursul a cinci ani, care a condus efectiv la construcția unui model integrator de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar. *Modelul pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar (ECTÎP)*, elaborat de noi, este privit ca un *proces integrat*, organizat pe următoarele niveluri.

Din perspectivă epistemologică, *Modelul pedagogic al ECTÎP* reclamă o **fundamentare teoretică** autentică, configurat de:

- *Stabilirea cadrului legislativ-normativ*. Evaluarea rezultatelor învățării în învățământul primar este criterială, se efectuează prin descriptori și se finalizează cu *testarea națională*.
- *Esențializarea paradigmei educației integrale și a paradigmei personalitatea integrală* din prismă psiho-socio-pedagogică. Evaluarea vizează *conduita personalității în integralitatea sa*.
- *Elucidarea denotației evaluării rezultatelor școlare din perspectiva didacticii competențelor*. În situația în care *finalitățile educaționale* sunt definite în termeni de competențe, obiectul evaluării școlare este formulat în concordanță cu ele. *Competența* se transformă în această ipostază în *finalitate* a procesului educațional și în *obiect al evaluării școlare*.
- *Argumentarea raporturilor: standarde de eficiență, indicatori de performanță, competențe transdisciplinare; competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – competențe specifice disciplinelor școlare; competențe-cheie/transversale – discipline școlare și structurarea tabloului sintetic al interferenței dintre sistemul de*

competențe – cheie/transversale și competențele transdisciplinare, asumate prin Curriculumul școlar [30].

La nivel de **fundamentare teoretică** a *Modelului pedagogic ECTÎP* se profilează **Sistemul de valori educaționale**, ca elemente-cheie ale **modelului ECTÎP**, ce include:

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

Modelul ECTÎP își declară în mod clar prioritățile pentru un **sistem de valori**, circumscris profilului absolventului claselor primare [13]:

Tabelul 1. Valorile dominante, profilate prin competențele specifice ale disciplinelor

Aria curriculară <i>Limbă și comunicare</i>	
<i>Limba și literatura română</i>	Atitudine pozitivă, atenție și concentrare; abordare eficientă în diferite contexte de comunicare; citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă; tendințe de autocontrol și atitudine creativă; tendințe de conduită autonomă; interes și preferințe pentru lectură.
<i>Limba străină I</i>	Curiozitate pentru valorizarea limbii ca sistem; creativitate pentru funcționarea limbii în cadrul unui contact social; corectitudine și coerență în structurarea mesajului; interes și respect pentru valorile altei culturi.
Aria curriculară <i>Matematică și Științe</i>	
<i>Matematică</i>	Corectitudine și coerență a limbajului matematic; atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent; valorificarea gândirii critice pentru adoptarea unui plan pertinent în rezolvarea problemelor; curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.

Științe	Corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice; curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor; atitudine critică și creativă în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător; interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
Aria curriculară Educație socioumanistică	
Istoria românilor și universală	Atitudine pozitivă pentru cunoașterea lumii și a sinelui prin istorie; deschidere pentru explorarea surselor istorice; respect față de tradițiile, obiceiurile, valorile neamului și ale popoarelor lumii.
EMS	Atitudine pozitivă și responsabilă față de sine și cei din jur; atitudine critică și comunicare asertivă; tendință spre virtuți moral-spirituale.
Aria curriculară Arte	
Educația muzicală	Sensibilitate și interes pentru cunoașterea sinelui și a lumii prin arte; atitudine creativă în valorificarea mijloacelor limbajului muzical; respect pentru valorile culturii naționale și universale.
Educația plastică	Curiozitate și admirație pentru frumosul din viață și artă; interes pentru creativitate și gust estetic în exprimarea sinelui; respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
Aria curriculară Sport	
Educația fizică	Interes pentru cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viață; interes pentru sporirea potențialului motric; implicare și dorință de a-și ajuta colegii în activități motrice educaționale, competiționale și recreative.
Aria curriculară Tehnologii	
Educația tehnologică	Curiozitate și interes pentru inovații; motivație pentru creativitate și gust estetic; corectitudine, adecvare și respect pentru etica mediilor virtuale; grijă pentru mediul natural și cei din jur.
Aria curriculară Consiliere și dezvoltare personală	
Dezvoltarea personală	Încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă; integritate și responsabilitate; interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur; atitudine pozitivă față de dezvoltare personală și învățare ca muncă de bază a elevului; atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur.

Organizarea procesului de evaluare a competențelor în învățământul primar presupune, mai ales în zona practic-acțională, respectarea, în primul rând, a **principiilor didactice** „adevăruri fundamentale cu valoare normativă, care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților de predare-învățare-evaluare” [19, p. 245]. Principiile didacticii servesc drept îndrumar în derularea procesului educațional, în general, și în ECTÎP, în particular. Totodată, evidențiem că ECTÎP implică valorificarea unor **principii specifice**, aferente:

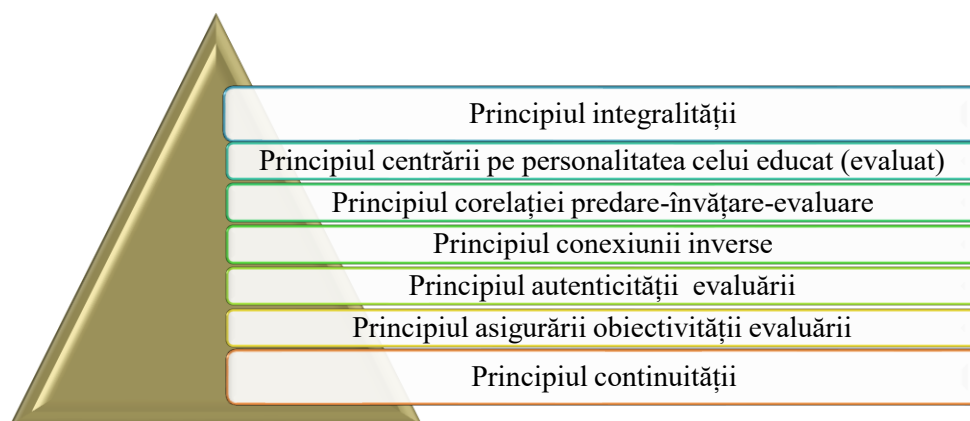


Figura 1. Principiile ECTÎP

Subliniem că **principiul integralității** reprezintă un principiu cheie în evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar. **Principiul integralității**, care constituie obiectivul educației globale, contribuie la formarea „*unei imagini unitare a realității*”, la „*însușirea unei metodologii unitare de abordare a realității*” și la „*dezvoltarea unei gândiri integratoare*” [2, 4, 5, 6, 8].

Principiul integralității asigură sistemului educațional coerența și logica întregului. Una din consecințele acestei noi orientări se configurează prin *constituirea unor discipline integratoare și apariția unor concepte transdisciplinare* capabile să unifice cunoștințele la nivelul fundamentelor categoriale. Este vorba de „supraconcepte” a căror arie semantică depășește cadrul unei singure discipline [2, p. 15]. ECTÎP din perspectiva acestui principiu reflectă faptul că învățarea și dezvoltarea copiilor sunt concepte multidimensionale și că toate domeniile de dezvoltare sunt importante și corelează. Deci, se va acorda atenție tuturor domeniilor, fiindcă dezvoltarea elevului de vârstă școlară mică este complexă și are loc traversând simultan ***toate domeniile de dezvoltare***.

Perspectiva abordării holistice/integrale a obiectelor de studiu, a sistemului educațional în ansamblu, are repercusiuni asupra ECTÎP. În viziunea noastră, privită din perspectivă transdisciplinară, **evaluarea integrativă** presupune un proces complex, axat pe crearea de conexiuni între diferite entități, precum unități de conținut, competențe, unități de competențe, care sunt de regulă formate și evaluate separat, în interiorul diferitelor discipline [30].

Așadar, *evaluarea școlară face parte dintr-un tot* și nu poate fi tratată izolat, toate componentele sale fiind ca elementele unui puzzle: pentru a-i înțelege sensul, trebuie să-i ordonezi părțile [26, p.106].

Principiul centrării pe personalitatea celui evaluat este în consens cu principiul integralității. Fiecare copil este unic în modul în care se dezvoltă și dobândește competențe. Copiii trec prin stadii similare de dezvoltare, dar în ritmuri diferite [21]. Evaluarea centrată pe elev vizează o perspectivă diacronică asupra dezvoltării personale a

fiecărui individ, aceasta reprezintă o acțiune care implică nu doar constatări de natură cantitativă, ci și observații cu caracter calitativ.

În practica evaluativă centrată pe elev, este îmbinată rigurozitatea științifică cu flexibilitatea în evaluare, transparența în evaluare cu respectul pentru personalitatea și prestația celor evaluați. În opinia autorului J. Delors, a accepta elevul ca partener activ al procesului de evaluare înseamnă a accepta faptul că fiecare individ este un *tot*, care intră în proces cu propriile concepții, trăiri afectiv-emoționale, cu propriile disponibilități și capacități, comportamente [15]. Prin evaluare, pot fi inhibate sau, dimpotrivă, încurajate inițiativa, originalitatea, creativitatea, diversitatea individuală și/sau de grup, participarea, dialogul. Printr-un dispozitiv flexibil, dar nu arbitrat, de evaluare, cadrul didactic oferă elevului *șansa creării unui mod dinamic de apreciere a oamenilor și a contextelor de viață* (cognitive, relaționale etc.) [1, p. 27].

O evaluare didactică eficientă îl transformă pe evaluat în evaluator al propriilor sale acțiuni, adică permite *reglarea* instruirii prin elevul însuși, acesta fiind *cel* care prefigurează strategiile de reglare a învățării, ceea ce înseamnă că ea nu mai reprezintă doar un instrument de control, ci și un instrument de formare. Evaluarea centrată pe elev are ca punct de plecare recunoașterea faptului că nu toți elevii se încadrează într-un profil unic sau portret robot, ci sunt *individualități irepetabile* [5, 10].

Principiul corelației predare-învățare-evaluare susține imperativele abordării sistemice, unitare a actului educațional, or, *principiul corelației predare-învățare-evaluare*, în contextul ECTÎP, face referire la abordarea *integratoare* a laturilor procesului de învățământ, ca *părți ale unui sistem*.

Teoriile actuale ale științelor educației promovează ideea că evaluarea modernă trebuie privită ca parte integrantă a curriculumului, și nu ca o activitate juxtapusă predării și învățării. Aflate într-o relație de coevoluție, predarea, învățarea și evaluarea acționează sistemic, integrat, fiecare proces având efecte asupra celorlalte două. Cele mai cunoscute efecte ale evaluării asupra predării și învățării sunt consemnate în literatura de specialitate sub denumirea de *efectul feedback* „evaluarea orientează și reglează predarea și învățarea”, afirmă S. Panțuru [apud 26]. Dar și de *efectul backwash* „influența exercitată de examene asupra curriculumului”, susține A. Stoica [28, p. 35].

I.O. Pânișoară afirmă că „relația predare-învățare nu este singura axă ce trebuie luată în calcul în formarea personalității. În această ecuație trebuie introdusă și evaluarea, care relaționează direct cu ambele procese” [22, p. 242].

Principiul conexiunii inverse susține axiomele abordării sistemice în educație. *Conexiunea inversă* sau, după cum mai întâlnim în literatura de specialitate, ca sinonime totale, „*retroacțiune, reverberație, feedback, bucla de aservire, aferența inversă*” [20, p. 17], constituie „mecanismul de reacție, de reîntoarcere, de reintroducere în sistem a

rezultantelor acțiunii anterioare, în vederea reglării și autoreglării procesului, creșterii șanselor de succes și reducerii posibilităților de eșec” [27, p. 55].

Reglarea, în acest context, reprezintă „acțiunile exercitate de sistem asupra unei componente a acestuia sau asupra altui sistem, pentru ca acesta să treacă într-o stare nouă, dorită sau să și-o mențină pe cea existentă”, iar *autoreglarea* este „capacitatea unui sistem de a-și regla comportamentul pe baza conexiunii inverse rezultate prin autoobservare sau prin comunicare cu alții”[25]. Conform autoarei E. Crețu, „funcția *reglatorie* decurge din însuși raportul de conexiune în care se află evaluarea cu celelalte subsisteme. Dacă este bine instrumentată, îi furnizează, evaluatorului întreaga informație în baza căreia poate preciza, diagnoza și prognoza [10 p. 133].

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

Potrivit autorilor Э.Ф. Зееп [32], evaluarea rezultatelor școlare reprezintă o componentă fundamentală a procesului educațional, reprezentând elementul *finalizator* al întregului proces educațional, cât și reperul reglator al acestuia. Procesul educațional poate fi privit ca un sistem complex de „acțiune”, „evaluare” și „retroacțiune” (feedback). Rezultatele școlare au rol „reglator”, pe baza lor se realizează un proces de reglare (sau retroacțiune) a unor componente anterioare și se construiește un proces educațional „nou”, care poate avea o eficiență prezumată sporită.

Principiul autenticității evaluării se referă la faptul că atât evaluarea cât și autoevaluarea trebuie să aibă ca suport sarcini construite de o manieră care să le facă cât mai apropiate de realitate. Competența presupune mai mult decât furnizarea unor răspunsuri corecte în fața unor întrebări clare și laconice. Competența nu poate fi identificată cu simpla mișcare logică a unor elemente informaționale, ea presupunând utilizarea și adaptarea creativă a informațiilor deținute la contexte variate. În consecință, se necesită evaluarea abilității elevului de vârstă școlară mică de a lua decizii corecte în variate situații și nu simpla capacitate a acestuia de a răspunde constant în fața unor stimuli.

Principiul autenticității solicită ca în proiectarea strategiilor evaluative să se ia în calcul faptul că în „lumea reală” noi achiziționăm cunoștințe și rezolvăm probleme în situații particulare, iar competența este inherent personală. Situațiile în care noi acționăm în „lumea reală” sunt, însă, radical diferite de situațiile clare în care se produce și este evaluată competența școlară [22, 28].

Principiul caracterului obiectiv al evaluării se referă la structurarea și organizarea ECTÎP într-o manieră ce ar permite reflectarea adecvată, reală și relevantă a nivelului de formare a competențelor școlare, prin detașarea deliberată și conștientă a autorilor acestora de propriile idei preconceptuate. Aici ne referim la factorii perturbatori

interni sau externi precum: efectul „halo”, efectul de ancorare, efectul Pygmalion/Oedipian, efectul de contrast, efectul de ordine etc.

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

Bineînțeles, o evaluare didactică absolut obiectivă, totalmente impersonală și neutră este o utopie, or, atât elevul cât și cadrul didactic sunt subiecți umani care se angajează în activitatea autoevaluativă, respectiv evaluativă, împreună cu sistemul lor de valori, cu întreaga lor personalitate [12, 25, 28, 29].

Principiul continuității în contextul procesului ECTÎP, vizează examinarea traseului evolutiv al personalității în aspect de continuitate. Or, *Codul educației* [9], art. 26, stipulează că învățământul primar trebuie să „...asigure dezvoltarea competențelor necesare *continuării* studiilor în învățământul gimnazial”.

În opinia filozofului A. Баллер „fenomenul continuității este generat de legătura dintre diverse etape și stadii de dezvoltare atât a existenței sociale, cât și a cunoașterii. Continuitatea este o ancoră dintre trecut și viitor, ce condiționează stabilitatea întregului” [apud 23, p. 74]. După V. Pascari, problema continuității trebuie abordată „ca un proces integrat de dezvoltare a personalității” [23, p.75]. Conform concepției autorului S. Cristea, principiul continuității „fundamentează organizarea globală a sistemului de învățământ” și angajează unele cicluri ale vieții [11, p.138].

Principiul continuității asigură legături gradate și funcționale între grădiniță – școala primară – gimnaziu, prin analiza diacronică a tuturor componentelor procesului evaluativ (finalități educaționale, conținuturi curriculare, instrumente de evaluare etc.). De fapt, realizarea acestui principiu este determinată de legitățile funcționării sistemelor: asigurarea relațiilor dintre sistem și subsistem, schimbarea unor elemente din subsistem produce schimbări și în alte subsisteme [18, p. 340].

Așadar, conceperea, proiectarea și realizarea corectă a evaluării rezultatelor școlare înseamnă abordarea în *viziune integratoare* a procesului de formare-evaluare, care este unul unitar și integrat, și racordarea obiectului evaluării la obiectul formării, adică la *competențe*, recunoscute drept obiect comun al formării-evaluării.

Deși sunt recunoscute dificultățile metodologice și practice reale în proiectarea instrumentelor de evaluare a întregii game de *competențe cheie*, ar putea exista o variantă de a integra mai bine toate competențele într-un cadru de evaluare coerent. *Evaluarea integrală*, ca reflectare a proiectării și strategiei holistice, se poate realiza prin sisteme de

teste complexe, cu o structură interioară relativ sofisticată, dar care permite o apreciere generală a performanțelor instruirii, de tip transdisciplinar.

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

Astăzi asistăm la integrarea într-un sistem *unitar* a nivelurilor evaluării. Aceasta se explică, de altfel, prin lărgirea semnificației termenului de evaluare folosit în prezent pentru a desemna activitatea profesorului sau a elevilor (autoevaluarea), dar și activitatea planificărilor și administratorilor sistemului educațional. A devenit tot mai evident că eficiența *globală* a sistemului educațional nu mai poate fi calculată și asigurată fără eficiența *fiecărui act educativ*, a fiecărui profesor sau a fiecărei unități școlare. Eficiența procesului didactic concret având repercusiunii nemijlocite asupra eficienței sistemului educațional în ansamblul său.

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

- identificarea legăturilor taxonomice ale competențelor și posibilităților disciplinare, multidisciplinare și transdisciplinare de atingere a acestora;
- construirea decupajelor interioare posibile, a structurilor integrate (domenii de studii, domenii curriculare, domenii supradisciplinare) și a posibilităților de abordare transdisciplinare, aceasta implicând și o restructurare a „designului” instruirii în cadrul unităților de învățare, cu succesiunea internă a secvențelor acestuia;
- experimentarea și validarea tehnică a evaluării competențelor școlare, evaluarea integrativă/transdisciplinară, evaluarea progresului școlar și optimizarea testării naționale la finele nivelului primar;
- proiectarea procesului evaluativ realizabil într-un context diferențiat care să urmărească individualizarea deplină a activității de educație și de instruire, valorificând integral: capacitățile psihologice ale elevului de vârstă școlară mică, de natură intelectuală (memorie, gândire, imaginație, inteligență generală și specială) și nonintelectuală (afectivitate, motivație, voință, caracter); particularitățile mediului socio-cultural al elevului (familie, grupul de prieteni, comunitatea educativă locală) [10, 21, 3];

- elaborarea, pentru treaptă primară de învățământ, a unui plan de învățământ integrativ, care ar uni disciplinele școlare în „jurul” unui *conținut global*;
- *organizarea cunoașterii* ca formare a imaginii lumii în diversitatea și unitatea sa;
- formarea inițială modernă, cu module referitoare la evaluarea integrativă a competențelor școlare, instruirea pentru atingerea lor, proiectarea curriculară, evaluarea rezultatelor instruirii și a progresului școlar, proiectarea resurselor didactice etc., o formare continuă centrată pe educația permanentă etc.

În sinteză, esența *evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar* o prezentăm în Figura 2.

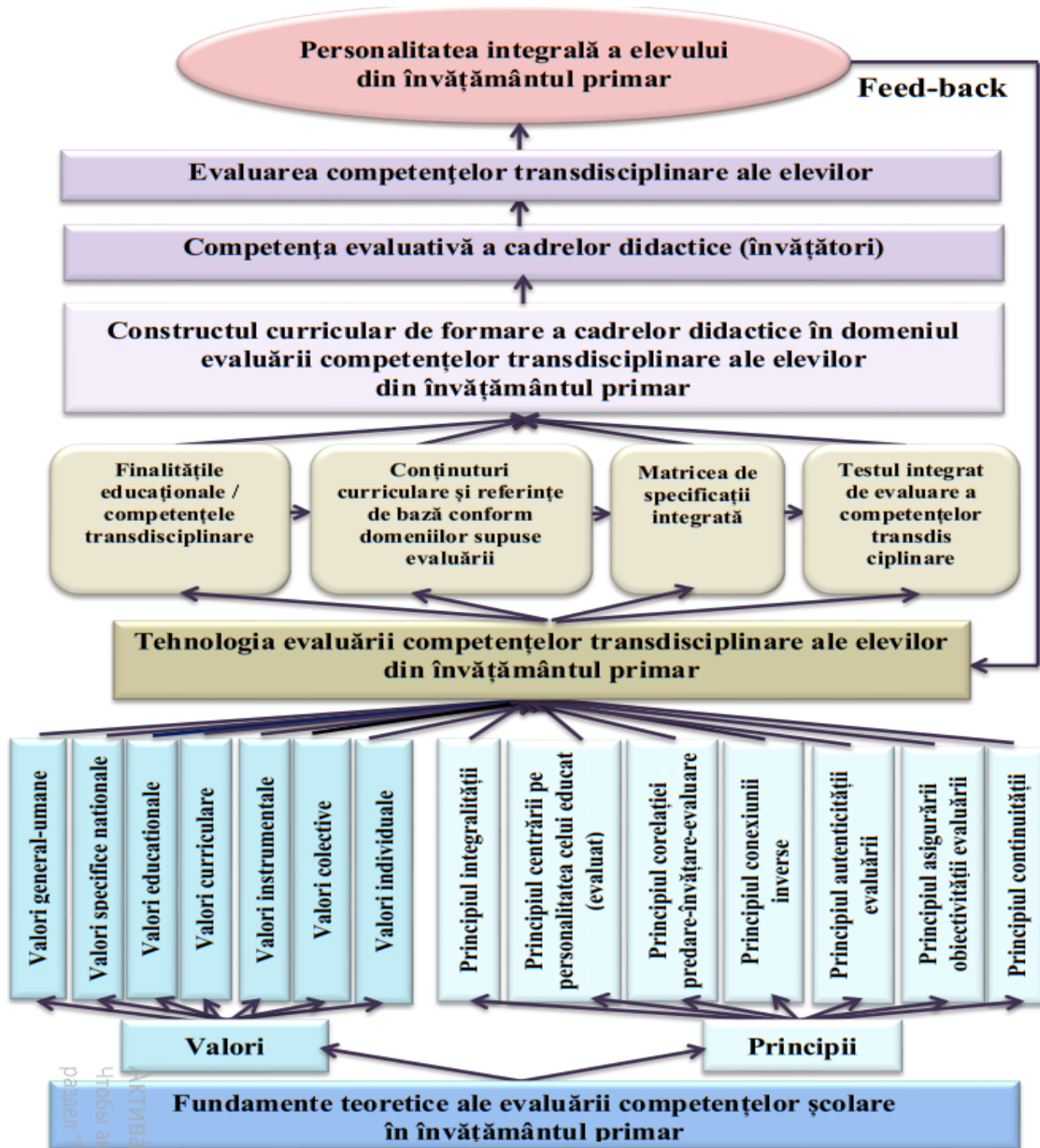


Figura 2. Modelul pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar

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

În acest context, precizăm că profilul absolventului la nivelul învățământului primar se structurează în conformitate cu atributele generice ale viitorilor cetățeni: persoană cu încredere în propriile forțe; persoană deschisă pentru învățare pe parcursul întregii vieți; persoană activă, proactivă, productivă, creativă și inovatoare; persoană angajată civic și responsabilă [13, p. 12]. Toate aceste fațete interacționează prin relații de tip cooperativ și conduc la configurarea unei **personalități integrale** [4. 5, 3].

Pentru *Modelul pedagogic al evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar* este relevant conceptul de **educație integrală**, promovat de T. Callo, care are ca **finalitate – formarea/ dezvoltarea integrală a personalității** celui ce învață [4, p.15]. Evaluarea școlară menționează C. Postelnicu este „o activitate psihopedagogică” [24, p.98], fiind dependentă, în opinia autorului D. Popovici, „de stabilitatea și forța capacității de procesare” [apud 26], de ceea ce se numește „pregătire psihică” pentru această activitate. Prin urmare, procesul de evaluare a competențelor în învățământul primar trebuie să fie însoțit și să aibă la bază *cunoașterea integrală a personalității școlarului mic*. Starea fizică, psihică, dominantă în timpul evaluării, gradul de emotivitate, gradul de oboseală, specificul temperamental, nivelul capacității de autocontrol, capacitatea de concentrare a atenției, ritmul gândirii etc., sunt aspecte deloc neglijabile. De altfel, lucrările lui J.C. Deschamps, N. Bell, A.N. Perret-Clermont confirmă, că rezultatele școlare îi formează sau amenință elevului încrederea în propriile capacități, ba chiar în propria identitate [apud 32].

Evidențiem, concomitent, că transformările specifice elevului de vârstă școlară mică au un ritm continuu, iar potrivit *Curriculumului național* finalitățile formulate în termeni de competențe, se proiectează a fi formate conform celor două etape specifice: etapa achizițiilor fundamentale – clasele I-II; etapa dezvoltării – clasele III-IV [14, p. 12].

Dacă luăm în calcul teoria lui L. Vîgotsky, a zonei *proximei dezvoltări*, ceea ce se întâmplă în învățământul primar cu copilul, are tocmai darul *de a-i asigura dezvoltarea bio-psiho-socio-culturală ulterioară* [31].

Aceste constatări ne îndreptătesc să optăm în procesul de conceptualizare a evaluării competențelor școlare în învățământul primar, pentru o *paradigmă pedagogică integralistă, centrată pe formarea/ dezvoltarea integrală a personalității*. Or, în opera marea de formare a personalității este necesar să acordăm atenție *tuturor domeniilor, dezvoltarea copilului este complexă* și are loc traversând simultan *toate domeniile de dezvoltare*. *Personalitatea integrală* se prezintă printr-un sistem polifuncțional care include: subsistemul de orientare și protecție (trebuințele, aspirațiile, motivația, interesul); subsistemul bioenergetic al personalității (tipul somatic, tipul de activitate nervoasă); subsistemul instrumental al personalității (cunoștințele, priceperile,

deprinderile, capacitățile, aptitudinile); subsistemul rațional valoric (caracterul personalității). Formabilii trebuie să fie puși în situația de a se implica în *deplinătatea potențialului*, așa încât să fie valorificați în *integralitatea* lor [3].

În aceste circumstanțe, una dintre funcțiile cele mai importante care îi revine cadrului didactic este aceea de a-l ajuta pe școlarul mic să dobândească treptat norme de *apreciere* prin care să formuleze corect aprecierea sa personală, *trăsătură distinctivă a personalității integrale*.

De altfel, vârsta școlară mică reprezintă perioada când se formează deprinderile *metacunoașterii/metacognitive* la copii. Metacogniția rezolvă problema separației artificiale dintre *cogniție, motivație și afectivitate* [16], fiind compozițional, după I. Neacșu „o structură complexă, învățată / formată și deschisă la continue perfecționări” [21, p.108].

F. Frumos susține că „metacogniția este *cunoaștere despre cunoaștere* – reflecția personală asupra modului în care învățăm, rezolvăm probleme etc. metacognițiile sunt cunoștințele pe care le posedă un individ despre funcționarea propriului sistem cognitiv”. Prefixul „meta” implică sensul de bază „dincolo de”, dar și „de reglare”, „de schimbare”, „de intervenție” a subiectului însuși în scopul schimbării condițiilor propriei cunoașteri, „de întoarcere spre sine” ca interogație privind sensul și importanța actelor noastre, structura inteligenței și *construcția personalității proprii* [16, p.77].

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

O cerință esențială a sistemului educațional este aceea referitoare la caracterul stimulator, motivant al evaluării rezultatelor școlare, care facilitează conștientizarea de către elev a ceea ce învață, prin introducerea mecanismelor de *autocontrol și autoreglare*. Evaluarea este un dispozitiv care învață personalitatea (elevul) să se „vadă” și să se „valorizeze” sau „de-valorizeze” prin intermediul privirii celuiilalt, susțin autorii F. M. Gerard și Șt. Pacearcă [17, p. 206].

În baza celor relatate mai sus, putem concluziona că termenul *personalitate* deja presupune un *întreg, totalitate*, iar sintagma *personalitate integrală* accentuează necesitatea abordării personalității școlarul mic, în *integralitatea* sa. *Personalitatea integrală* constituie chintesenta *paradigmei pedagogice integraliste* și constituie,

conform *Codului Educației al R. Moldova*, art. 11 (1), finalitatea educațională: „Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter **integru** și dezvoltarea unui sistem de competențe...” [9]. *Paradigma formării/dezvoltării personalității integrale* implică abordarea educabilului ca o *totalitate* stabilă de calități spirituale, social-politice și moral volitive, conștiința și comportamentul cărui se caracterizează printr-un anumit grad de maturizare socială și tendința de a se manifesta ca individualitate.

Din aceste considerente, evaluarea competențelor școlare în învățământul primar trebuie realizată ca un demers de cunoaștere *integrală a personalității elevului*, prin corelarea echilibrată a dimensiunilor psihofizice, morale, estetice, științifice, tehnologice și sociale.

Fundamentele teoretice ale evaluării competențelor școlare în învățământul primar au condus către conceptualizarea *Tehnologiei evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar*, ce include:

▪ **Finalitățile educaționale / competențele transdisciplinare.** *Curriculumului Național* [13], reliefează „cadrul valoric/axiologic *transdisciplinar* în baza **profilului absolventului nivelului primar de învățământ** ca un nou concept cu valențe semantice de *finalitate* a sistemului de învățământ”. Ca rezultat, promovarea *inter- și transdisciplinarității* în curriculumul școlar, determină conceperea unei tehnologii *integratoare de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar*, focusată pe aplicarea *viziunii sistemice, integratoare* asupra *diferitelor* niveluri și domenii de cunoaștere/arii curriculare. Opțiunea pentru o probă de *evaluare integrativă* permite conturarea opiniei conform căreia competențele transdisciplinare nu trebuie să fie clasificate în funcție de conținuturile unei anumite discipline. Competențele transdisciplinare reprezintă competențele de a interrelaționa cunoștințele dobândite la diverse discipline, pentru a descrie un fenomen, o situație-problemă, un fapt social. Aceste competențe au un caracter participativ, centrat pe elev, *folosesc limbaje specifice mai multor discipline*, pentru a examina o temă dată, o problemă sau o experiență și au o puternică legătură cu viața reală [apud 30].

▪ **Conținuturi curriculare și referințe de bază conform domeniilor supuse evaluării.** Privită din perspectivă transdisciplinară, *evaluarea integrativă* presupune un proces complex, axat *pe crearea de conexiuni între diferite entități, precum unități de conținut, competențe, unități de competențe*, care sunt de regulă formate și evaluate separat, în interiorul diferitelor discipline. ECTÎP din perspectiva principiului *integralității* reflectă faptul că învățarea și dezvoltarea copiilor sunt concepte multidimensionale, toate domeniile de dezvoltare sunt importante și corelează (dezvoltarea elevului de vârstă școlară mică este complexă și are loc traversând simultan **toate domeniile de dezvoltare**). În atare mod, este necesar *identificarea legăturilor taxonomice ale competențelor și posibilităților disciplinare, multidisciplinare și*

transdisciplinare de atingere a acestora, precum și construirea decupajelor interioare posibile, a structurilor integrate (domenii de studii, domenii curriculare, domenii supradisciplinare) și a posibilităților de abordare transdisciplinare, aceasta implicând o restructurare a „designului” instruirii în cadrul unităților de învățare, cu succesiunea internă a secvențelor acestuia.

▪ **Matricea de specificații integrată.** Matricea de specificație etalează competențele școlare ce urmează a fi evaluate, structurate pe domeniile cognitive (cunoaștere și înțelegere, aplicare, integrare) conform conținuturilor curriculare supuse evaluării. Este un tabel cu două intrări care servește la proiectarea și organizarea itemilor dintr-un test docimologic. Pentru fiecare element structural se prezintă și ponderea cantitativă și procentuală, stabilită de evaluator [18, 29, 25]. Matricea de specificație se elaborează în funcție de scopul și tipul testului care trebuie proiectat. Dat fiind faptul că în cercetarea dată ne referim la *testul integrativ* (transdisciplinar), *scopul* fiind *evaluarea competențelor școlare transdisciplinare la finale nivelului primar de învățământ (testarea națională)*, optăm pentru o **matrice de specificație generală**. Potrivit autorilor A. Stoica și S. Musteață „matricele cu caracter general însoțesc testele sumative care testează elemente mai mari de conținut și domenii cu un grad general de specificitate [29, p. 91-92].

▪ **Testul integrativ de evaluare a competențelor transdisciplinare** ca instrument, prin care pot fi evaluate competențe transdisciplinare ale elevilor la sfârșitul clasei a IV-a, însumând o gamă variată de discipline obligatorii (de bază) prevăzute de Curriculumul Național pentru învățământul primar. În baza cercetării teoretico-empiric realizate constatăm că *testul integrativ* reprezintă un instrument *fidel, obiectiv, aplicabil, valid* pentru evaluarea competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele clasei a IV-a, axat pe crearea de conexiuni între diferite entități precum competențe, unități de competențe, unități de conținut, însumând o gamă variată de discipline obligatorii (de bază) prevăzute de curriculumul național pentru învățământul primar [30]. *Evaluarea integrală*, ca reflectare a proiectării și strategiei holistice, se poate realiza prin sisteme de teste complexe, cu o structură interioară relativ sofisticată, dar care permite o apreciere generală a performanțelor instruirii, de tip transdisciplinar.

Este important să subliniem că fiecare element al *Tehnologiei ECTÎP*, la rândul său, condiționează și influențează elementul descendent. Că între elementele tehnologiei pot să apară interferențe este un fapt subînțeles.

În cercetarea noastră am argumentat că **tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar**, bazată pe principiul integrității structurale și de conținut, precum și al interdependenței reciproce a tuturor elementelor tehnologiei, atât pe orizontală, cât și pe verticală permite o imagine holistică a procesului educațional și de evaluare în particular; face posibilă cunoașterea complexă a

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

Urmărind logica cercetării, am demonstrat experimental că eficacitatea *Modelului pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar* este determinată de competența evaluativă a învățătorilor, ce poate fi formată în baza *Constructului curricular de formare a cadrelor didactice în domeniul evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*.

În temeiul valorilor teoretice și praxiologice produse în rezultatul investigației noastre a fost soluționată una dintre *problemele științifice importante din științele educației: fundamentarea teoretică și praxiologică a funcționalității modelului pedagogic și a tehnologiei de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor din învățământul primar prin valorificarea testului integrativ*, în vederea asigurării eficacității procesului de evaluare *a competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar*.

Bibliografie

1. ALBU, G. *Grijile și îngrijorările profesorului*. Pitești: Paralela 45, 2013. 239 p. ISBN 978-973-47-1626-5.
2. BÎRZEA, C. *Arta și știința educației*. București: EDP, 1995. 185 p. ISBN 973-30-4520-9.
3. BUCUN, N.; PANIȘ, A. Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. In: *Univers pedagogic*. 2010, nr. 4, pp. 4-14. ISSN 1811-5470.
4. CALLO, T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
5. CALLO, T.; PANIȘ, A.; ANDRIȚCHI, V. *Educația centrată pe elev: Ghid metodologic*. Chișinău: Print-Caro, 2010. 172 p. ISBN 978-9975-4152-9-3.
6. *Carta Transdisciplinarității*. Adoptată la Primul Congres Mondial al Transdisciplinarității, Convento da Arrábida, Portugalia, 2-7 noiembrie 1994 [citată 12.01.2019]. Disponibil: <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php>.

7. CAZACU, T. (coord.) *Perspective metodologice de formare/dezvoltare a competențelor disciplinare ale elevilor în context axiologic*. IȘE, Chișinău: Cavaoli, 2015. 152 p. ISBN 978-9975-48-087-1.
8. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
9. *Codul Educației al Republicii Moldova*: nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319-324.
10. CREȚU, E. *Psihopedagogie școlară pentru învățământ primar*. București: Aramis, 1999. 192 p. ISBN 973-9285-77-5.
11. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: EDP, 1998. 474 p. ISBN 973-30-5130-6.
12. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 272 p. ISBN: 978-973-46-0936-9.
13. *Curriculum național. Învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
14. *Curriculum școlar pentru clasele I-IV*. Chișinău, 2010.
15. DELORS, J. Comoara lăuntrică. *Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec. XXI*. Iași: Polirom, 2000. 240 p. ISBN 973-683-549-9.
16. FRUMOS, F. *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste*. Iași: Polirom, 2008. 213 p. ISBN 978-973-461242-0.
17. GERARD, F.-M., PACEARCĂ, Ș. *Evaluarea competențelor: ghid practic*. București: Aramis, 2012. 206 p. ISBN 978-973-679-935-8.
18. GUȚU, V., VICOL, M. *Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism*. Iași: Performantica, 2014. 553 p. ISBN 978-606-685-170-1.
19. JOIȚA, E. *Didactica aplicată. Învățământul primar*. Craiova: Editura „Gheorghe Alexandru”, 1994. 199 p. ISBN 973-96250-7-x.
20. NASTAS, S. *Conceptualizarea conexiunii inverse în procesul de evaluare a rezultatelor școlare: tz. de doct. în pedagogie*. Chișinău, 2014. 187 p.
21. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010. p. 331 ISBN 978-973-46-1798-2.
22. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practica*. Iași: Polirom, 2009. 336 p. ISBN 978-973-46-1316-8.
23. PASCARI, V. Delimitări conceptuale ale fenomenului continuității: educație preșcolară și învățământ primar. În: *Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației)*, 2007. nr. 5(0), pp. 73-78. ISSN 1857-2103.
24. POSTELNICU, C. *Fundamente ale didacticii școlare*. București: Editura Aramis, 2000, 368 p. ISBN 973-8066-45-X.

25. POTOLEA, D.; NEACȘU, I.; MANOLESCU, M. *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general*. București: Editura ERC PRESS, 2011. 136 p. ISBN 978-606-602-134-0.
26. POTOLEA, D.; NEACȘU, I.; IUCU, R.B.; PÂNISOARA, I-O. *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Polirom, 2008. 542 p. ISBN 978-973-46-1159-1.
27. STANCIU, M. *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*. Suceava: Editura Universității Suceava, 2003. 320 p. ISBN 973-8293-99-5.
28. STOIAN, A.C. *Evaluarea competențelor elevilor. Exemple de armonizare a metodelor complementare/alternative cu cele tradiționale*. București: Editura Universitară, 2015. 132 p. ISBN 978-606-28-0305-6.
29. STOICA, A.; MUSTEAȚĂ, S. *Evaluarea rezultatelor școlare: Ghid metodologic*. Chișinău: Liceum, 1997. 176 p. ISBN 9975-939-91-0.
30. STRATAN, V. *Evaluarea competențelor în învățământul primar*. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2020. 249 p.
31. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология развития ребенка*. Москва: ЭКСМО, 2004. 512 с. ISBN 5-699-03524-9.
32. ЗЕЕР, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых: нач. проф. образование. В: *Психологическая наука и образование*, 2004. №3, с. 5-11.