

# Echitatea sistemului de învățământ din Republica Moldova

MOTIVAȚIA ȘI BUNĂSTAREA  
ELEVILOR DEZAVANTAJAȚI

Oxana Draguța

Centrul Educational ProDidactica

PISA 2018

# **Echitatea sistemului de învățământ din Republica Moldova**

**MOTIVAȚIA ȘI BUNĂSTAREA ELEVILOR  
DEZAVANTAJAȚI PISA 2018**

---

**OXANA DRAGUȚA,  
coordonator proiecte,  
Centrul Educațional PRO DIDACTICA**

Chișinău, 2020

## CONȚINUT

Abrevieri .....	3
Introducere .....	4
1. Echitatea în sistemul de învățământ din Republica Moldova .....	8
2. Percepțiile, aspirațiile educaționale și bunăstarea emoțională ale elevilor dezavantajați .....	12
3. Elevii dezavantajați și cadrul normativ din Republica Moldova .....	22
4. Contextul procesului de predare și învățare a limbii de instruire. Aspecte motivaționale și metacogniția .....	25
5. Elevii rezilienți și factorii care influențează rezultatele .....	35
6. Bune practici internaționale de reducere a inechității și de creștere a alfabetizării în lectură.....	42
7. Constatări și recomandări .....	45
Bibliografie .....	51

Studiul a fost elaborat în cadrul Proiectului Educațional al Departamentului Buna Guvernare al Fundației Soros-Moldova și finanțat de Programul de Sprijinire a Educației al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă.

*Opiniile exprimate în acest studiu aparțin autorului și nu reflectă neapărat poziția finanțatorului.*

Draguța, Oxana.

Echitatea sistemului de învățământ din Republica Moldova: Motivația și bunăstarea elevilor dezavantajați PISA 2018 / Oxana Draguța; Fundația Soros Moldova. – Chișinău: 2020 (Tipogr. „Lexon-Prim”). – 52 p.: fig., tab. Cerințe sistem: PDF Reader.

Bibliogr.: p. 51-52 (37 tit.). – Referințe bibliogr. în subsol. ISBN 978-9975-3483-4-8.

CZU 373.091(478)

D 80

## ABREVIERI

ANCE – Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare din cadrul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării din Republica Moldova

CSI – Comunitatea Statelor Independente

DEIS – Developing Equality of Opportunity in Schools

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IEARLS – IEA Reading Literacy Study

LLR – limba și literatura română

NAEP – National Assessment of Educational Progress

OCDE – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică

PIB – produs intern brut

SESC – statut social, economic și cultural

SIME – Sistemul Informațional de Management în Educație

PIRLS – IEA Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

p.p. – puncte procentuale

” ” Dacă învățăm elevii ceea ce știm, ei pot însuși suficient pentru a ne urma, dacă îi învățăm cum să învețe, ei pot merge unde îi duc visele.

(PISA 2018 Results. Vol. II, *Where all students can succeed*)

” ” Testul moral al unui guvern este felul în care acesta îi tratează pe cei care sunt în zorii vieții – copiii; în amurgul vieții – persoanele în etate; la umbra vieții – bolnavii, nevoiașii și persoanele cu dizabilități.

(Hubert Humphrey, vicepreședinte al SUA, 1965-1969)

## INTRODUCERE

Grație progresului tehnologic, societățile moderne devin mai mobile, mai digitale și mai dinamice. Schimbările care se produc influențează modul în care interacționăm și ne informăm: acasă, la școală sau la serviciu. Pentru a participa pe deplin la societate, un cetățean are nevoie de competențe care să-l ajute să se adapteze la aceste schimbări continue. Textul tipărit nu mai este singura sursă de cunoaștere în lumea contemporană, motiv pentru care felul în care asimilăm informațiile a cunoscut o transformare radicală în ultimele două decenii. Astăzi, găsim online sute de răspunsuri la întrebările noastre și rămâne la discreția fiecăruia să distingă ce este adevărat și ce este fals. Lectura se referă atât la extragerea informației, cât și la construirea cunoașterii, la gândirea critică și la emiterea de judecăți bine argumentate. Prin urmare, trăsăturile de personalitate, valorile și atitudinile devin tot atât de importante ca și cunoștințele. Având ca obiectiv adaptarea la lumea în schimbare, Programul pentru evaluarea internațională a elevilor (PISA) urmărește să depășească scopul tradițional al evaluării rezultatelor academice și măsoară modul în care sunt utilizate cunoștințele în depășirea provocărilor de zi cu zi. Astăzi, „succesul este abilitatea de a comunica, a împărtăși și a aplica cunoștințele pentru soluționarea problemelor complexe, abilitatea de a se adapta și a inova ca răspuns la noile cerințe și la circumstanțele schimbătoare”.

PISA evaluează și documentează dezvoltarea competențelor de bază ale elevilor de 15 ani în domeniile citire/lectură, matematică și științe. Educația, în viziunea PISA, presupune facilitarea dezvoltării individului ca o *persoană unică, capabilă la autodeterminare, informată*, care însușește gradual abilități și competențe pentru viața personală, socială sau pentru integrarea pe piața muncii. PISA reprezintă o „variantă scanată” a statutului de dezvoltare al elevului la vârsta de 15 ani. Aceasta include evaluarea realizărilor cognitive la citire, matematică și științe, dar și măsurarea factorilor de context, care influențează performanța. Succesul în școală și în viață mai depinde de abilitatea de a învăța și de motivația pentru formare continuă, de abilitatea de a contribui la dezvoltarea societății, fără a afecta alte persoane, comunitatea sau mediul înconjurător. Valorile, atitudinile, motivația de a crește personal și profesional sunt precondiții pentru învățare, dar pot fi considerate și obiective ale educației, cum le definește Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) în Proiectul DeSeCo (Definition and Selection of Competencies / „Definirea și selectarea competențelor-cheie”)². Cercetările au arătat că factorii noncognitivi

sunt esențiali pentru dezvoltarea individuală, pentru succes și bunăstare, cu impact la nivel de individ și de societate per ansamblu. O persoană are mai multe șanse pentru creștere personală și profesională dacă deprinde plăcerea și menține motivația pentru lectură, implicit pentru învățare. În acest context, PISA acordă o atenție sporită evaluării competențelor personale și sociale care au relevanță pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Conform rezultatelor PISA, există încă mulți elevi care demonstrează o pregătire insuficientă pentru participarea la viața socială. În medie, în țările OCDE, **unul dintre cinci elevi** nu atinge competențele minime. În Republica Moldova, **aproape fiecare al doilea elev** nu atinge competențele minime la lectură/citire. Aceste rezultate sunt mult sub nivelul mediu al OCDE și mai mici decât ale țărilor vecine: Ucraina, Rusia și Turcia.

Statutul social, economic și cultural (SESC)<sup>a</sup>, contextul de învățare (cum este mediul școlar), dar și factori noncognitivi, ce vizează percepțiile, convingerile, motivația etc., influențează performanța elevilor la PISA. În timp ce statutul social, economic și cultural este o variabilă care nu poate fi schimbată, mi-am propus să analizez factorii de context ce influențează rezultatele la testele PISA, care pot fi îmbunătățiți prin politici educaționale, practici manageriale și pedagogice. Descoperirile în domeniul neuroștiințelor dovedesc că creierul este făcut să se adapteze la experiențele trăite, care îl pot schimba spre bine<sup>3</sup>. Elevii din grupurile vulnerabile pot avea și ei experiențe de succes emoțional, social și academic. Prin urmare, în cercetare planific să identific factorii stimulatori care ar putea facilita sporirea performanței elevilor defavorizați din țara noastră. În acest scop, în baza datelor PISA, voi analiza factorii noncognitivi, inclusiv percepțiile, aspirațiile, angajamentul față de lectură, dar și contextul învățării limbii române, care include analiza cadrului conceptual PISA și a cadrului curricular național la limba și literatura română.

În scopul găsirii soluțiilor pentru diminuarea decalajelor între categoriile de elevi, voi analiza factorii care corelează puternic cu rezultatele elevilor în aspect comparativ: elevi rezilienți și nonrezilienți, cu diferite valori ale indicelui SESC, elevii care au completat testul în limba română versus elevii care au completat testul în limba rusă. Mai mult, dat fiind faptul că obiectivul PISA este de a evita instaurarea unui nou nivel ierarhic și de a ajuta școlile și factorii de decizie să migreze de la a privi „în sus” la a privi spre un alt cadru didactic, o altă școală, o altă țară, voi cerceta unele aspecte menționate mai sus în mod comparativ cu situația din țările învecinate (Ucraina, Turcia, România), din Estonia (țara cu cele mai înalte performanțe în Europa), precum și cu media țărilor OECD. Elevii din țările enumerate au realizat performanțe mai bune decât elevii din Republica Moldova. De exemplu, numărul elevilor analfabeți funcțional este aproape de două ori mai mic în Ucraina și Turcia – 26%, în Rusia – 22%, față de 43% în țara noastră. Urmare a analizei, voi formula concluzii și recomandări pentru măsuri de politici publice ce ar avea drept scop sprijinirea elevilor care nu ating competențele minime.

Prin Strategia „Educație și formare 2020”, Uniunea Europeană și-a setat următorul obiectiv: până la sfârșitul anului 2020, elevii de 15 ani cu competențe scăzute la matematică și științe trebuie să constituie mai puțin de 15%. Rezultatele la PISA 2018 atestă că UE nu și-a atins obiectivul: unul dintre cinci elevi nu a obținut nivelul de competențe minime (21,7% – la lectură, 22,4% – la

<sup>a</sup> Indicele SESC este calculat în baza valorii variabilelor referitoare la educația și ocupația părinților, la resursele culturale și educaționale ale familiilor elevilor participanți la evaluarea PISA. Răspunsurile sunt plasate de-a lungul unei axe valorice, împărțită în patru intervale egale a câte 25% fiecare: intervalul de jos le revine elevilor care provin din familii dezavantajate, iar elevii din intervalul de sus intră în categoria elevilor avantajați.

matematică, 21,6% – la științe)<sup>4</sup>. Pe fundalul acestor rezultate, Republica Moldova rămâne în urma țărilor UE și OECD. A venit timpul și pentru țara noastră să-și seteze obiective în acest sens și să adopte măsuri ferme pentru prevenirea analfabetismului funcțional și diminuarea inechității.

### Metodologia

- 1) Analiza documentară: rapoartele OCDE despre PISA, Raportul național PISA 2018, studii anterioare ale bursierilor Soros, Curriculumul național la limba și literatura română. Studiul de față se bazează pe datele colectate prin chestionare de la elevi și cadre manageriale. Elevii au oferit informații privind statutul familiei lor, atitudinea față de școală și profesori, experiența școlară și așteptările de la educație. Directorii de școli au completat chestionare PISA privind caracteristicile școlii și corpul didactic. De aceea, PISA este o sursă ideală de date pentru a studia echitatea și reziliența academică, precum și pentru a explora factorii individuali, școlari și de sistem asociați cu acestea.
- 2) Explorarea datelor statistice și de opinie disponibile și interpretarea acestora. De asemenea, a fost administrat un chestionar pentru analiza opiniei experților în limba și literatura română cu privire la cauzele analfabetismului funcțional.
- 3) Analiza experiențelor internaționale care se focusează pe asigurarea echității și asigurarea competențelor minime tuturor elevilor. Voi accentua practicile bune care pot fi multiplicare în diferite contexte culturale și socioeconomice și care implică investiții minime.
- 4) Formularea recomandărilor ce vizează politici publice viabile pentru creșterea performanțelor academice ale elevilor dezavantajați la citire/lectură și ale elevilor care nu ating competențele minime.

### Limitele studiului

Majoritatea indicatorilor cu privire la atitudinile, motivația și percepțiile elevilor sunt bazați pe auto-evaluarea retrospectivă<sup>b</sup>. Pe lângă potențiale erori de măsurare, rezultatele academice pot fi influențate de diferențe culturale și atitudini. Studiile atestă constant că răspunsurile părintoare, cum sunt dezirabilitatea socială, consimțământul și răspunsurile extreme, sunt caracteristice țărilor cu un PIB mai scăzut, iar în interiorul unei țări aceste răspunsuri sunt comune pentru elevi cu indicele SESC și un nivel de educație joase<sup>5</sup>. În același timp, un studiu de dimensiuni uluitoare al Fundației Gates a relevat faptul că răspunsurile elevilor la întrebări specifice erau surprinzător de predictive pentru creșterea scorurilor la teste și, în timp, mai credibile decât observațiile făcute de observatori specializați<sup>c</sup>.

Lectura fiind domeniul principal de testare la PISA 2018, indicii contextului de învățare, variabilele referitoare la percepțiile elevilor se limitează la disciplina limba de instruire. Prin urmare, concluziile acestui studiu se vor limita la domeniul respectiv și vor fi tratate cu precauție.

### Cum se interpretează datele din raport

Datele incluse în raport vor fi prezentate în plan comparativ cu cele ale țărilor din regiune și cu media OCDE. La moment, din OCDE fac parte 37 de țări. Prin urmare, comparațiile cu media OCDE vor însemna comparații cu media celor 37 de țări membre. Totodată, generalizările și

<sup>b</sup> „Oamenii, inclusiv reporterii, rareori solicită părerea elevilor. Toată lumea se concentrează asupra profesorilor, directorului, clădirii sau avizierelor. Copiii sunt considerați prea mici pentru a înțelege; copiii mai mari se presupune că sunt prea blazați. Din experiența mea, niciuna din aceste situații nu-i adevărată. Atâta vreme cât pui întrebări inteligente, elevii sunt cele mai sincere și mai utile surse de informații din orice școală” (Amanda Ripley, *Cei mai deștepti copii din lume și modelele de învățământ care i-au format*, 2016, p. 260).

<sup>c</sup> Cătorva zeci de mii de elevi de toate vârstele li s-a cerut să-și exprime acordul sau dezacordul cu 36 de itemi diferiți din cercetarea Tripod, concepută de Ronald Ferguson de la Universitatea din Harvard (Bill & Melinda Gates Foundation, *Learning about Teaching*, 2010).

comparațiile între țări se vor face cu mare atenție, ținând cont de nivelul de dezvoltare, de accesul la educație, de alți factori de context local social, cultural etc.

Indicii de scală PISA sunt variabile formate prin scalarea mai multor itemi, aplicând modelul de răspunsuri de doi parametri. Categoriilor de răspunsuri le-au fost atribuite coduri secvențiale în consecutivitatea în care au apărut în chestionarul pentru elevi. Codurile au fost convertite pentru a construi indicatori de scală. Valorile negative nu arată că răspunsurile sunt negative, ci că răspunsurile sunt mai puțin pozitive decât media pe țările OCDE. Valorile pozitive indică că răspunsurile sunt mai favorabile comparativ cu media OCDE.

Indicii de scală sunt următorii:

Pagina 17: MASTGOAL – indicele obiectivelor de învățare, RESILIENCE – indicele autoeficacității, WORKMAST – indicele motivației de a realiza o sarcină, ATTLNACT – indicele aprecierii importanței școlii, GFOFAIL – indicele fricii de eșec.

Pagina 38 – indicele plăcerii de lectură

Pagina 39 – indicele **încurajării** lecturii

Pagina 40 – indicele înțelegerii și memorizării

Pagina 43 – indicele sprijinului părinților

Pagina 44 – indicele mediului disciplinar

Pagina 45 – indicele bunăstării elevilor

### Surse de date

Pentru comparațiile internaționale, rezultatele au fost, în general, obținute din rapoartele OCDE privind PISA 2018 și au fost verificate utilizând baza de date internațională PISA 2018. Analizele naționale, în special cele raportate în capitolul „Elevii dezavantajați în legislația Republicii Moldova”, au fost realizate în baza datelor Sistemului Informațional de Management în Educație (SIME).

### Categorii de elevi

Studiul se focusează pe analiza datelor privind elevii dezavantajați – cu nivel scăzut al statutului social, economic și cultural, potrivit metodologiei PISA<sup>d</sup>. Pentru acest termen, vor fi utilizate mai multe sinonime: elevi dezavantajați, defavorizați sau nevoiași. În capitolul „Elevii dezavantajați în legislația Republicii Moldova” se prezintă cadrul legal național de încadrare a acestei categorii de copii, numiți copii în situație de risc.

### Corelații

Coeficienții de corelație descriu puterea unei relații între două variabile (de exemplu relația dintre statutul socioeconomic și rezultatul la lectură). Cu toate acestea, o corelație nu implică o relație cauzală. Valoarea unei corelații poate varia de la -1 la +1. O corelație negativă (de exemplu -.26) înseamnă că pe măsură ce o variabilă crește, cealaltă scade; o corelație pozitivă (de exemplu .26) înseamnă că acestea cresc sau scad împreună.

<sup>d</sup> Indicele SESC este calculat în baza valorii variabilelor referitoare la educația și ocupația părinților, la resursele culturale și educaționale ale familiilor elevilor participanți la evaluarea PISA. Răspunsurile sunt plasate de-a lungul unei axe valorice, împărțită în patru intervale egale a câte 25% fiecare: intervalul de jos le revine elevilor care provin din familii dezavantajate, iar elevii din intervalul de sus intră în categoria elevilor avantajați.



## 1. ECHITATEA ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN REPUBLICA MOLDOVA

Echitatea în sistemul educațional este un element-cheie pentru dezvoltarea durabilă și incluzivă a societății. Studiile arată că, cu excepția înrolării universale, **politicile îndreptate spre asigurarea competențelor minime tuturor elevilor la disciplinele evaluate de PISA** pot avea un impact semnificativ asupra parcursului economic și social al țării<sup>6</sup>. **Echitatea nu pledează pentru aceleași rezultate academice din partea tuturor elevilor, ci pentru ca statutul social-economic și cultural, precum și cel de imigrant, dar și apartenența de gen să nu determine rezultatele academice. De asemenea, echitatea înseamnă că în procesul de predare și învățare se ține cont de diferențele dintre elevi.**

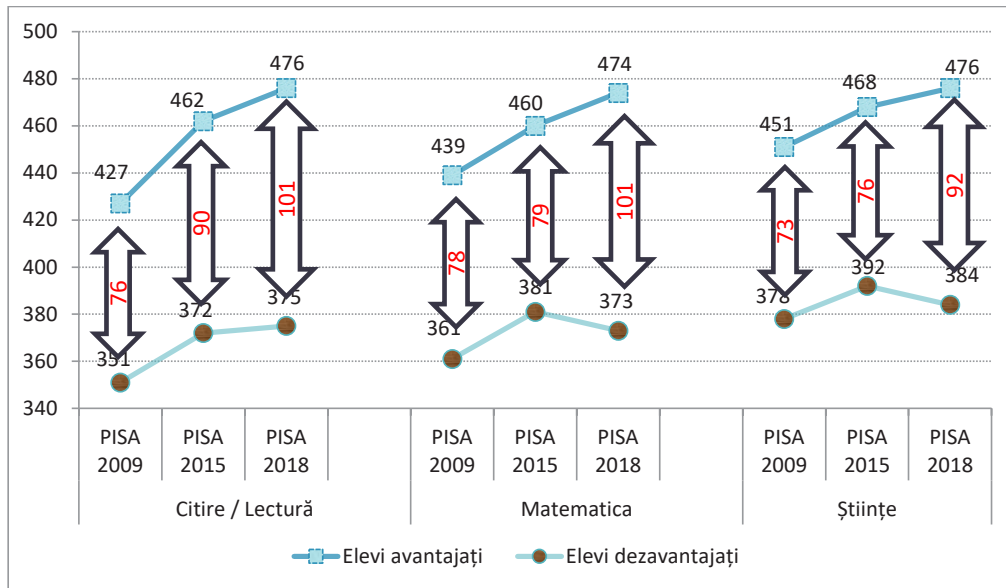
Unii elevi provin din familii asigurate material și cu tradiții culturale, ceea ce le facilitează reușita academică. Totodată, elevii lipsiți de resursele necesare au șanse mai mici de a realiza o performanță academică minimă. Un șir de studii demonstrează că sărăcia rămâne un predictor puternic al reușitei academice a elevilor. Deseori, în loc să reducă diferențele dintre elevi, sistemele educaționale le reproduc. Pentru elevii din medii defavorizate, unica șansă de a se afirma este educația de calitate obținută în școală. Sisteme echitabile sunt acele care izbutesc să minimizeze influența factorilor individuali, cum este statutul social-economic, asupra performanței academice. Politicile educaționale cu privire la alocarea resurselor, repartizarea elevilor, mediul de învățare, practicile pedagogice pot reduce sau adânci diferența dintre grupuri de elevi de la extremele statutului socioeconomic și cultural. Pentru a ilustra dacă sistemul educațional al Republicii Moldova este echitabil, voi analiza indicatorii utilizați de PISA la măsurarea echității în comparație cu țările din regiune.

Echitatea în PISA este măsura în care cele patru elemente ale rezultatelor educaționale – accesul la educație, performanța academică, atitudinile și convingerile, precum și așteptările elevilor față de viitor – sunt influențate de factori individuali. Cu cât corelația dintre factorii individuali și rezultatele educaționale este mai slabă, cu atât sistemele de învățământ sunt considerate mai echitabile, acestea fiind capabile să compenseze mediul nefavorabil de acasă.

Variațiile în performanța diferitelor grupe de elevi în baza indicelui SESC oferă o măsură a echității în educație. Indicele SESC este calculat în baza valorii variabilelor referitoare la educația și ocupația părinților, la indicii resurselor educaționale și culturale din casele elevilor participanți la evaluarea PISA. Răspunsurile sunt plasate de-a lungul unei axe valorice, împărțită în patru intervale egale a câte 25% fiecare: intervalul de jos le revine elevilor care provin din familii dezavantajate, iar elevii din intervalul de sus intră în categoria elevilor avantajați.

Cu toate că performanța elevilor din Republica Moldova înregistrează progrese de la prima participare la PISA, aceasta se datorează creșterii performanței elevilor avantajați, în timp ce elevii defavorizați au regresat la matematică și științe în 2018, față de edițiile anterioare. Prin urmare, în timp ce performanța crește ușor, inechitatea se aprofundează. Experiența altor țări arată că echitatea poate fi atinsă fără a prejudicia performanța sistemului per ansamblu.

**Figura 1. Dinamica variațiilor de punctaje între elevii avantajați și cei dezavantajați la PISA 2009, 2015, 2018**



Sursă: PISA 2018 Results (Volume II). PISA2018 data.

Conform răspunsurilor la chestionarele administrate de PISA 2018, în Republica Moldova circa 29% dintre elevi sunt dezavantajați: 9% dintre aceștia plasându-se în intervalul de jos al axei indicelui SESC pentru toate țările participante la PISA și doar 1% – în intervalul de sus al axei respective. Variațiile din interiorul țării, inclusiv raportate la datele altor țări, trebuie luate în considerare atunci când comparăm performanța elevilor. Mai jos sunt prezentate rezultatele elevilor la lectură în funcție de valorile indicelui SESC pentru unele țări din regiune și media OCDE.

**Tabelul 1. Performanța la lectură și indicatorii echității pe țări<sup>e</sup>**

		Acoperire	Ponderea elevilor din intervalul de jos al indicelui SESC <sup>e</sup>	Ponderea elevilor din intervalul de top al indicelui SESC	Punctaj mediu pe țară	Dimensiunea efectului indicelui SESC (diferențe de punctaj între intervalul de jos și cel de sus al indicelui SESC la lectură)	Intensitatea efectului indicelui SESC (variații în rezultate, explicate de SESC)	Ponderea elevilor rezilienți la lectură
1	Moldova	95	9	1	424	102	17,3	8
2	Ucraina	87	2	2	466	90	14	12
3	Rusia	94	1	6	479	67	7,3	13
4	Turcia	73	34	3	466	76	11,4	15
5	România	73	8	5	428	109	18,1	9
6	Bulgaria	72	7	6	420	106	15	6
7	Estonia	93	1	9	523	61	6,2	16
8	Media OCDE	88	6	12	487	89	12	11

Sursă: PISA 2018 Results (Volume II). PISA2018 data.

<sup>e</sup> Aici indicele SESC se referă la indicele compus din toți elevii participanți la PISA.

Tabelul 1 ilustrează câțiva indicatori de bază ai echității din mai multe țări din regiune și media pe țările OCDE, printre care: ponderea elevilor din intervalul de jos și cel de sus al indicelui SESC, diferențe de punctaj între elevii din intervalul de jos și cel de sus al indicelui SESC, ponderea elevilor rezilienți.

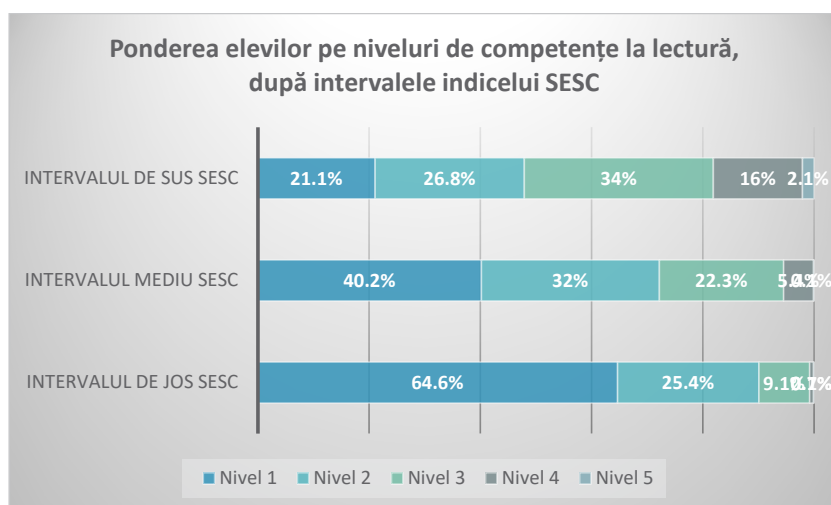
Observăm că avem cei mai puțini elevi cu capital economic, social și cultural foarte bun, doar 1% din cadranul de sus al indicelui SESC și un număr mai mare de elevi nevoiași – 9% din cadranul de jos al indicelui SESC în media țărilor OCDE<sup>f</sup> a acestui indicator. Republica Moldova depășește doar Turcia, care are cei mai mulți elevi nevoiași.

În Republica Moldova, elevii avantajați i-au depășit la lectură cu 102 puncte pe elevii dezavantajați. Astfel, **dimensiunea efectului** statutului social-economic și cultural (SESC) este mai mare decât media OCDE cu 13 puncte (89), dar mai mică decât în cazul României și al Bulgariei. În Ucraina (90), Turcia (76), Estonia (61), Rusia (67) și țările OCDE (89), acest indicator este mai mic.

Pentru a avea un tablou complet al legăturii între punctajele la lectură și indicele SESC, este important de analizat **intensitatea efectului indicelui SESC** (volumul variațiilor în punctaje explicate de statutul social-economic și cultural). Acest indicator ne arată măsura în care rezultatele sunt explicate de indicele SESC, și nu de alte variabile. Astfel, în Republica Moldova, 17% din variațiile rezultatelor la lectură sunt atribuite indicelui SESC, în țările OCDE – 12%, iar în Estonia – doar 6,2%.

De remarcat că pentru Republica Moldova media distribuției elevilor de-a lungul axei indicelui SESC al țărilor OCDE și diferența dintre statutul de jos și cel de sus sunt aproape de media OCDE și foarte aproape de Bulgaria și România. În cazul altor țări din proximitate (Rusia, Ucraina și Belarus), diferențele dintre statutul de jos și de sus sunt cele mai mici din țările OCDE, iar valorile medii ale indicelui pentru toți elevii sunt peste media OCDE (Rusia) sau puțin sub medie (Ucraina și Belarus) (percentila 95 și percentila 5 ale distribuției indicelui SESC)<sup>7</sup>. Totodată, Turcia, în pofida unui număr substanțial de elevi cu statut SESC scăzut (34% dintre elevii dezavantajați intră în categoria celor 20% de elevi cu cel mai mic indice SESC la nivelul țărilor OCDE), a obținut rezultate mai bune la lectură. Prin urmare, elevii nevoiași pot avea succese, demonstrând că sărăcia nu este un destin.

Figura 2. Rezultatele la lectură și statutul social-economic și cultural

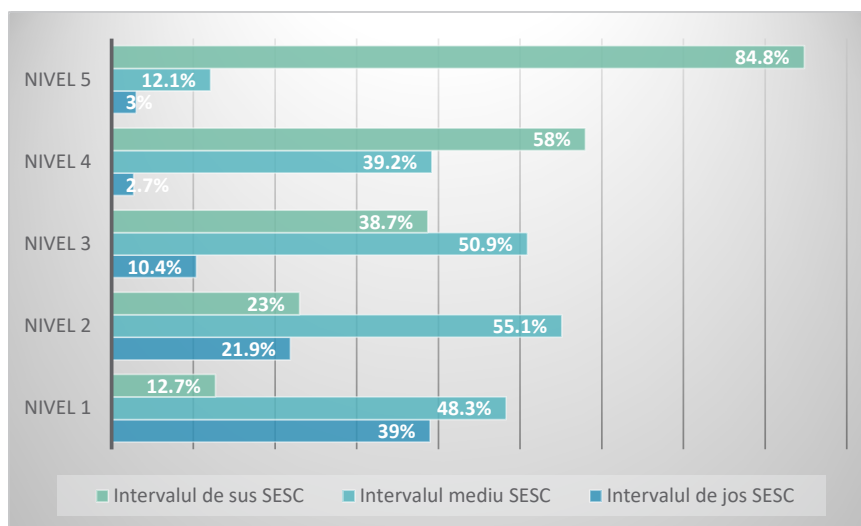


Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

<sup>f</sup> În PISA se operează cu două niveluri ale indicelui SESC: media țărilor OCDE și la nivel de țară individuală.

Diagrama de mai sus ne arată că 64,6% dintre elevii din intervalul de jos al indicelui SESC (dezavantajați) și 40,2% dintre elevii din intervalul mediu al indicelui SESC nu ating competențele minime la lectură.

Figura 3. Ponderea elevilor după indicele SESC pe niveluri de competență la lectură



Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

Concomitent, din totalul elevilor care nu ating competențele minime, 39% constituie elevii din medii dezavantajate, 48,3% de elevi din intervalul mediu<sup>8</sup> al indicelui SESC și 12,7 % de elevi din medii avantajate. Astfel, politicile îndreptate doar către elevii dezavantajați nu vor fi suficiente, fiind necesare și politici orientate către elevii din cadranul mediu al indicelui SESC, peste jumătate din elevi fiind din această categorie, un număr impunător și un indiciu al stării dramatice din sistem.

**Concluzie:** indicatorii de bază ai echității ilustrează că sistemul de învățământ din Republica Moldova este mai puțin echitabil comparativ cu țările OCDE, Ucraina, Rusia, Turcia, Estonia și aproape la același nivel de echitate cu România și Bulgaria. Valorile indicelui SESC sunt mai joase decât ale elevilor din Ucraina și Rusia, dar mai înalte decât în cazul Turciei. Totuși, elevii din Turcia reușesc să obțină rezultate mai bune la PISA, demonstrând că sărăcia nu este un destin.

## 2. PERCEPȚIILE, ASPIRAȚIILE EDUCAȚIONALE ȘI BUNĂSTAREA EMOȚIONALĂ ALE ELEVILOR DEZAVANTAJAȚI

Conform raportului național PISA 2018, dar și potrivit unor cercetări, știm că elevul cu rezultate scăzute la PISA este mai degrabă de sex masculin, vorbitor de română, învață într-o școală de dimensiuni mici, rurală și provine din familie defavorizată. Pentru a înțelege factorii atitudinali asociați cu rezultatele joase și mediul defavorizat, voi analiza răspunsurile elevilor ce vizează percepțiile privind inteligența, aspirațiile educaționale și bunăstarea lor emoțională.

Școala este un model în miniatură al societății, în care elevii nu doar asimilează cunoștințe, dar și își formează competențe sociale și emoționale în interacțiune cu semenii lor și cadrele didactice. Școlile îi pot ajuta să devină mai rezistenți în fața greutăților, să se simtă mai conectați cu oamenii din jurul lor și să aibă aspirații mari pentru viitor<sup>9</sup>. PISA documentează unele aspecte ce vizează starea de bine, aspirațiile, percepțiile de sine, relațiile cu semenii, cu părinții și cu profesorii etc. Datele colectate sugerează că elevii defavorizați tind să aibă competențe social-emoționale mai scăzute. Să vedem dacă această concluzie este valabilă pentru Republica Moldova și care este percepția despre inteligență, aspirații educaționale, bunăstare emoțională și altele pe categorii de elevi și conform rezultatelor PISA.

### Mentalitatea de dezvoltare

Mentalitatea de dezvoltare este convingerea că abilitățile și inteligența se pot dezvolta în timp<sup>10</sup>. Convingerea că eforturile și munca depuse se vor solda cu rezultate mari, educaționale și nu numai, este un factor motivațional solid pentru reușită. Elevii care nu cred că talentul poate fi dezvoltat prin muncă, ci este o înclinație înăscută, fac parte în categoria celor cu mentalitate fixă. Aceștia tind să creadă că abilitățile lor nu pot fi schimbate<sup>11</sup>. În acest context, adolescenții pot simți că nu sunt suficient de inteligenți sau că nu sunt capabili să facă față anumitor provocări<sup>12</sup>. În schimb, elevii cu mentalitate de dezvoltare consideră că aceste provocări sunt externe și pot fi soluționate.

Totuși, este important de punctat **câteva prejudecăți** răspândite despre mentalitatea de dezvoltare.

1. Multe persoane tind să confunde mentalitatea de dezvoltare cu flexibilitatea și deschiderea spre schimbare.
2. Mentalitatea de dezvoltare se referă în exclusivitate la laudă și recompensă pentru efort. Acest lucru este doar parțial adevărat. Inocularea mentalității de dezvoltare vizează o recompensă numai atunci când se atestă un progres și un interes real față de învățare: de exemplu testarea diverselor strategii de învățare, căutarea feedbackului, concentrarea și, desigur, munca asiduă.
3. Și ultima preconcepție – inocularea mentalității de dezvoltare constă în a le sugera elevilor că pot atinge orice scop. Părinții și profesorii trebuie să creadă în potențialul copiilor, în condițiile în care li se creează *un mediu propice pentru învățare*. În acest mediu elevul este încurajat să participe, să se implice, el nu este judecat în mod constant, primește sprijin și feedbackul necesar. Acolo unde rolul pedagogului nu este pe deplin recunoscut ca esențial în facilitarea

mentalității de dezvoltare, responsabilitatea pentru eșec este transferată integral pe umerii elevului, chiar dacă acesta nu dispune de resursele necesare pentru a reuși<sup>13</sup>.

În cadrul chestionarului PISA, elevii au fost rugați să se pronunțe pe marginea afirmației că inteligența nu este un aspect ce se poate schimba. **Comparativ cu alte țări, numărul elevilor din Republica Moldova care nu cred că este în puterea lor să schimbe inteligența este substanțial mai mare, reprezentând 56,7% din total.** Pentru comparație, elevii cu mentalitate fixă constituie 40,3% în Turcia, 33% în Estonia și 33,6% în Ucraina, media OCDE fiind de 37%.

**Tabelul 2. Mentalitatea de dezvoltare. Ponderea elevilor care și-au exprimat dezacordul față de afirmația „Inteligența nu poate fi schimbată”, pe țări**

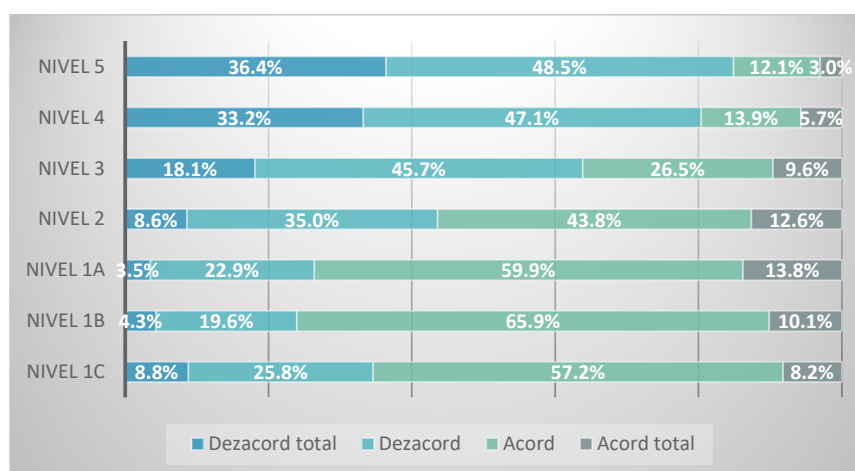
	Toți elevii	Variații elevi avantajați/ dezavantajați, p.p.
<b>Moldova</b>	<b>43,3%</b>	<b>25</b>
Ucraina	66,4%	19,4
România	43,2%	21,6
Turcia	59,7%	1,5
Estonia	77%	6,7
Media OCDE	62,6%	12,1

Sursă: PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives.

Elevii din medii dezavantajate din Republica Moldova au fost de acord cu afirmația că inteligența nu poate fi schimbată în proporție mai mare decât cei avantajați. Iar variația între aceste două categorii de elevi este cea mai mare anume în țara noastră (25%), în timp ce media OCDE este de 12,1%.

Elevii cu rezultate mai bune la lectură, în proporție mai mare, nu au fost de acord cu afirmația că inteligența nu poate fi schimbată, spre deosebire de elevii cu punctaje scăzute, demonstrând, astfel, o mentalitate de dezvoltare (figura 4).

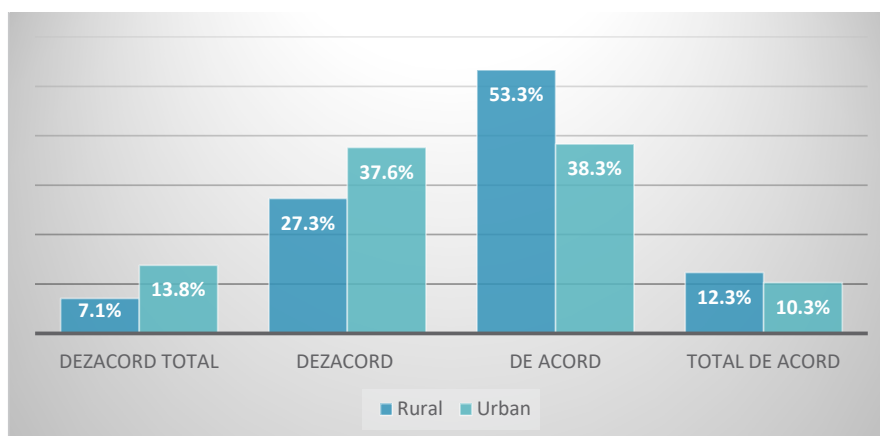
**Figura 4. Ponderea elevilor care și-au exprimat dezacordul față de afirmația „Inteligența nu poate fi schimbată”, după performanța PISA**



Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

În Republica Moldova se atestă una dintre cele mai mari discrepante între mentalitățile de dezvoltare ale elevilor din școlile rurale și ale celor din școlile urbane.

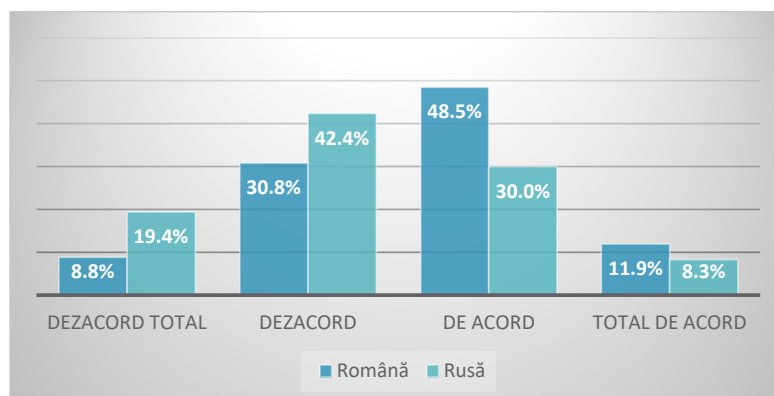
**Figura 5. Mentalitatea de dezvoltare, după mediul de reședință al elevilor**



Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

Se atestă, de asemenea, o diferență între percepțiile față de inteligență ale elevilor care au completat testul în română și ale celor care l-au completat în rusă. Remarcăm că ponderea elevilor care manifestă mentalitate de dezvoltare și au completat testul în limba rusă (61,8%) este mai mare decât ponderea elevilor cu mentalitate de dezvoltare care au realizat testul în limba română (39,6%).

**Figura 6. Mentalitatea de dezvoltare, după limba în care s-a realizat testul**



Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

Un argument în plus pentru inocularea mentalității de dezvoltare este efectul pozitiv pe care aceasta o are asupra altor competențe noncognitive, cum ar fi autoeficacitatea, motivația pentru învățare etc. Autoeficacitatea este măsura în care o persoană are încredere în abilitatea sa de a se implica în anumite activități și de a realiza sarcini, în special în condiții adverse. Autoeficacitatea este foarte importantă, pentru că dintre toate judecățile pe care oamenii le au despre ei, cea mai influentă este percepția despre capacitatea de a îndeplini o anumită sarcină<sup>14</sup>. Alte cercetări

arată că oamenii pot deveni mai motivați și vor depune mai mult efort atunci când sunt convinși că un anumit comportament îi va ajuta să-și atingă scopurile<sup>15</sup>.

Un alt factor ce influențează motivația de învățare și autoeficacitatea este teama de a greși, care se manifestă prin pasivitate, cauzată de convingerea nejustificată că eventualele greșeli pot fi percepute ca rușinoase și pot semnala lipsa unor însușiri înnăscute și chiar un viitor incert<sup>16; 17</sup>. Elevii care cred că nu vor reuși în unele situații, cel mai probabil, vor avea frică de acestea.

În cadrul PISA, în mod tradițional, elevii sunt rugați să se autoevalueze în anumite domenii. La ultima ediție, ei au fost întrebați în ce măsură sunt de acord cu patru afirmații despre motivația de a realiza o sarcină (WORKMAST), inclusiv: „Odată ce încep o sarcină, perseverez până când o finalizez”, „Simt satisfacție atunci când îmi îmbunătățesc performanțele” și „Sunt satisfăcut atunci când lucrez cu efort maxim”. De asemenea, elevii au fost întrebați dacă sunt de acord cu cinci afirmații cu privire la autoeficacitate (RESILIENCE), inclusiv: „De obicei, mă descurc într-un mod sau altul”, și cu privire la frica de eșec (GFOFAIL), inclusiv: „Atunci când eșuez, mi-e teamă că nu am suficient talent”.

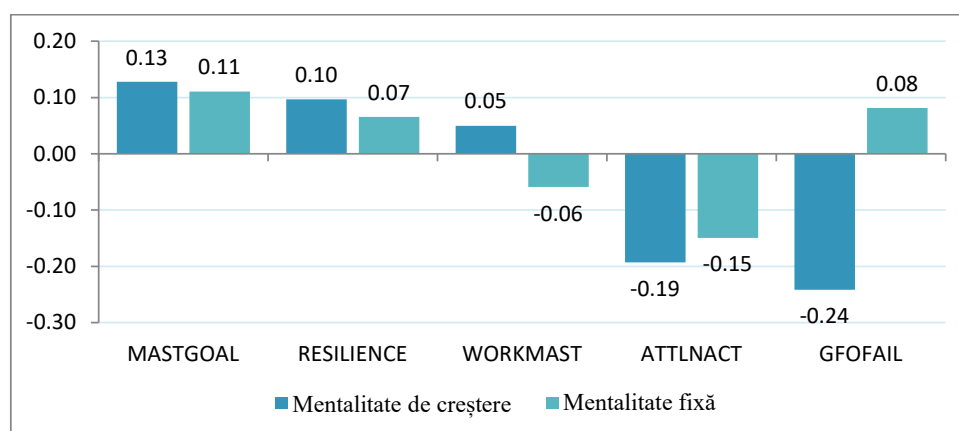
Mai mult, elevii și-au expus atitudinea față de învățare și de școală. Lista afirmațiilor referitoare la învățare (MASTGOAL) a inclus: „Scopul meu este să învăț cât mai mult”, iar a celor cu referire la valoarea școlarizării (ATTLNACT) – „Dacă voi munci din greu în școală, voi reuși să obțin un loc de muncă bun”.

Valorile pozitive ale indicatorilor descriși mai sus scot în evidență o motivație mai mare sau obiective mai ambițioase, spre deosebire de media OCDE.

Comparativ cu elevii cu mentalitate fixă, elevii din Republica Moldova cu mentalitate de dezvoltare sunt într-o anumită măsură mai perseverenți, mai motivați de a realiza o sarcină. Diferențele sunt mai semnificative în cazul motivației de învățare și al fricii de eșec. Elevii cu mentalitate de dezvoltare sunt mai motivați să realizeze o sarcină, iar frica lor de eșec este mai mică comparativ cu ceilalți elevi.

Este important de remarcat că elevii de la noi, comparativ cu elevii din țările OCDE, au mai puțină încredere în faptul că școală îi poate ajuta să obțină un loc de muncă. Iar elevii cu mentalitate de dezvoltare sunt mai sceptici în această privință decât cei cu mentalitate fixă. În țările OCDE se atestă o situație opusă, elevii cu mentalitate de dezvoltare prețuiesc școala mai mult decât cei cu mentalitate fixă.

**Figura 7. Motivația de a realiza o sarcină, autoeficacitatea, atitudinea față de învățare, valoarea școlarizării, frica de eșec a elevilor, după mentalitatea de dezvoltare**



Sursă: OECD, PISA 2018 Database, Table III.B1.14.7. PISA 2018 Results. Volume III.



Indicii de scală PISA sunt variabile formate prin scalarea mai multor itemi, aplicând modelul de răspunsuri de doi parametri. Categoriilor de răspunsuri le-au fost atribuite coduri secvențiale în consecutivitatea în care au apărut în chestionarul pentru elevi. Codurile au fost convertite pentru a construi indicatori de scală. Valorile negative nu înseamnă răspunsuri negative, ci că răspunsurile sunt mai puțin pozitive decât media pe țările OCDE. Valorile pozitive arată că răspunsurile sunt mai favorabile comparativ cu media OCDE.

MASTGOAL – indicele obiectivelor de învățare

RESILIENCE – indicele autoeficacității

WORKMAST – indicele motivației de a realiza o sarcină

ATTLNACT – indicele aprecierii importanței școlii

GFOFAIL – indicele fricii de eșec.

### Frica de eșec în plan comparativ

Frica moderată și rațională poate deveni un factor motivațional, iar frica exagerată poate bloca elevul să persevereze în învățare. În medie pe țările OCDE, pentru 56% dintre elevi contează părea altora despre insuccesul lor. Elevii din țările asiatice au raportat cea mai mare frică de eșec, iar elevii din țările europene – cea mai mică frică. Republica Moldova se clasează aproape de media OCDE, cu 64% de elevi care au temeri față de opiniile altora atunci când eșuează, 55% cred că nu au suficient talent și 50% susțin că eșecul îi face să fie neîncredători în privința planurilor de viitor.

**Tabelul 3. Ponderea elevilor care au răspuns afirmativ la întrebarea referitoare la frica de eșec, după țări**

	Atunci când eșuez, îmi fac griji referitor la ceea ce gândesc alții despre mine.	Atunci când eșuez, mi-e frică că nu am suficient talent.	Eșecul mă face să devin neîncredător în privința viitorului.
<b>Moldova</b>	64%	55%	50%
Ucraina	51%	50%	39%
Turcia	66%	57%	64%
Estonia	46%	48%	45%
Media OCDE	56%	55%	53%

Sursă: PISA 2018 Results (Volume III).

Per ansamblu, în majoritatea sistemelor educaționale, elevii care au raportat o frică mai mare de eșec au dat dovadă de performanțe mai înalte la lectură, chiar după luarea în calcul a indicelui SESC. Totuși, există țări care fac excepții – elevii din Estonia și Finlanda, țări cu performanțe PISA înalte, au demonstrat mai puțină frică de greșeală. La polul opus, multe țări care au raportat o frică de eșec mai mare au obținut rezultate sub medie. În Republica Moldova, această corelație este negativă (elevii cu statut avantajat au mai puțină frică de eșec decât elevii cu statut dezavantajat), urmărită la doar câteva țări: Albania, Bosnia și Herțegovina, Georgia. Asocierea pozitivă este adevărată pentru țările care au obținut rezultate peste media OCDE.

*Prin urmare, faptul că elevii avantajati din țara noastră au mai puțină frică de eșec comparativ cu sistemele performante din lume, unde se atestă o situație inversă, ar putea indica în plus că rigoarea este mai joasă în școlile noastre<sup>8</sup>.*

<sup>8</sup> Studii anterioare au constatat existența fenomenului supraaprecierii cunoștințelor elevilor în Republica Moldova.

**Concluzie:** în Republica Moldova, comparativ cu alte țări din regiune și cu țările OCDE, ponderea elevilor care nu cred că e în puterea lor să schimbe inteligența este substanțial mai mare (56,7%). Mentalitatea de dezvoltare este predominantă în rândul elevilor cu rezultate înalte, care au completat testul în limba rusă, cu statut avantajat, din localități urbane. Elevii din țările OCDE, Ucraina, Turcia, Rusia au percepții mai bune despre capacitățile intelectuale proprii. Mai mult, elevii din Republica Moldova, spre deosebire de elevii din țările OCDE, au mai puțină încredere în faptul că școală îi poate ajuta să obțină un loc de muncă bun. În această privință, elevii cu mentalitate de dezvoltare sunt mai sceptici decât semenii lor cu mentalitate fixă. În acest context, urmărim o motivație mai scăzută la elevii din țara noastră.

Această concluzie coincide cu opiniile experților educaționali. Un răspuns la chestionar relevă o eventuală cauză a rezultatelor slabe la testul PISA: „Lipsa unei motivații situaționale (nu văd rostul în viață; parcă ar fi o deznădejde)”.

### Aspirațiile educaționale ale elevilor dezavantajați

Elevii din medii dezavantajate au, de regulă, aspirații educaționale mai mici decât elevii avantajati, chiar dacă au performanțe educaționale bune. Atunci când elevii au acces limitat la informații despre oportunitățile educaționale și ocupaționale, ei reproduc exemplul familiei, chiar dacă potențialul lor depășește arealul de cunoștințe și experiența familiei.

În cadrul PISA 2018, elevii au fost rugați să indice nivelul de studii la care aspiră. Tabelul de mai jos reprezintă ponderea elevilor cu rezultate înalte, în funcție de indicele SESC, care doresc să urmeze o facultate în instituții de învățământ superior, comparativ cu alte țări din regiune și cu media OCDE.

La PISA, elevii cu rezultate înalte (*high achievers*) sunt cei care ating rezultate la nivelul 4 în minimum un domeniu și cel puțin nivelul 2 în celelalte domenii. Totodată, pentru că elevii dezavantajați constituie 3,9%, concluziile referitoare la elevii dezavantajați cu rezultate înalte necesită a fi interpretate cu precauție.

**Tabelul 4. Ponderea elevilor care aspiră la studii superioare din totalul celor cu rezultate înalte, pe țări din regiune**

	Toți elevii	Dezavantajați	Avantajați	Variații p.p.	Elevi cu rezultate înalte din total elevi
<b>Moldova</b>	<b>47,8 %</b>	<b>21,0%</b>	<b>76,1%</b>	<b>55,1</b>	<b>15%</b>
Ucraina	94,1%	95,3%	91,4%	-3,9	26%
România	60,6%	33,0%	87,3%	54,2	16%
Turcia	87,1%	81,6%	95,5%	13,9	24%
Estonia	70,0%	53,5%	86,0%	32,5	52%
Media OCDE	69,0%	51,0%	86,1%	35,1	39%

Sursă: PISA 2018 Results. Volume II.

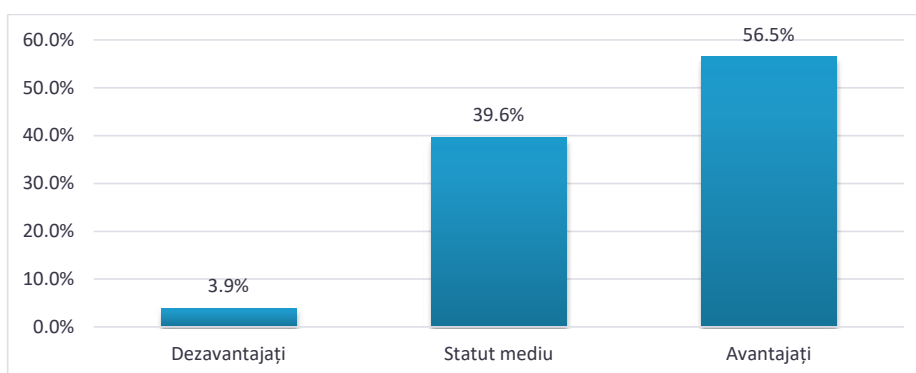
Datele din tabelul de mai sus ne sugerează că elevii care aspiră la studii universitare sunt mai puțini ca pondere în Republica Moldova: 47,8% din totalul participanților la testare. Iar decalajul dintre aspirațiile educaționale ale elevilor din medii dezavantajate și cele ale elevilor din medii

avantajate este cel mai mare. La polul opus, majoritatea elevilor din Ucraina aspiră să urmeze o facultate, indiferent dacă provin din medii favorizate sau defavorizate.

Cei mai mulți elevi cu rezultate înalte se atestă în Estonia – peste jumătate din numărul total. În Republica Moldova, comparativ cu țările din regiune, cu media OCDE și cu Estonia, sunt cei mai puțini elevi cu rezultate înalte: 15% dintre participanții la testare.

Conform figurii de mai jos, majoritatea elevilor cu rezultate înalte (56,5%) provin din familiile cu indicele SESC înalt, 39,6% – din familiile cu indicele SESC mediu și 3,9% – din familiile cu cel mai jos indice SESC.

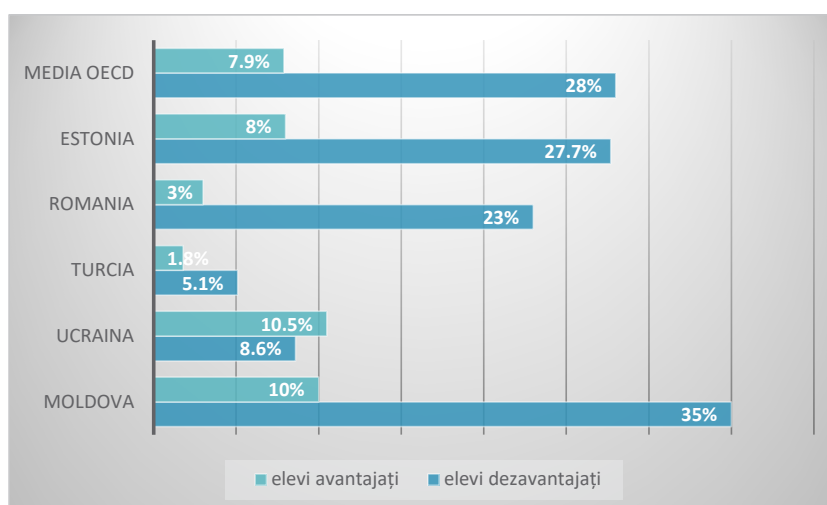
**Figura 8. Ponderea elevilor din Republica Moldova cu rezultate înalte, după valorile indicelui SESC**



Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

În figura 9 sunt prezentate datele despre elevii cu rezultate înalte care nu aspiră la studii superioare, în plan comparativ cu alte țări și cu media OCDE. În Republica Moldova, 35% dintre elevii dezavantajați nu intenționează să obțină studii superioare, ceea ce este mai mult față de media OCDE (28%) și față de țările vecine, precum și față de Estonia.

**Figura 9. Ponderea elevilor cu rezultate înalte care nu aspiră la studii universitare, după valorile indicelui SESC**



Sursă: PISA 2018 Results. Volume II, p. 131.

Este regretabil faptul că, în Republica Moldova, elevii dezavantajați cu rezultate bune au ambiții mai mici comparativ cu colegii lor avantajați cu aceleași rezultate, dar și comparativ cu semenii lor din Ucraina și Turcia. Mai mult ca atât, decalajul dintre aspirațiile elevilor avantajați și ale celor dezavantajați este de 55 de puncte procentuale.

Aspirațiile educaționale care nu sunt aliniată la performanța academică pot fi dăunătoare la nivel personal și societal. Așteptările mici pot fi cauzate de nivelul jos al stimei de sine sau de constrângeri financiare, pot priva societățile și economiile de persoane cu vocație, valoroase și foarte necesare. Odată cu avansarea tehnologiilor, cererea pentru talente va crește.

**Concluzie: în Republica Moldova, ponderea elevilor cu rezultate înalte este mai mică comparativ cu Ucraina, Turcia și alte țări OCDE. Dar și ambițiile elevilor cu rezultate înalte, în special ale celor din medii dezavantajate, sunt mai mici. Mai mult, ponderea celor care tind să urmeze o facultate este mai mică decât în alte țări.**

### Bunăstarea emoțională și statutul social-economic și cultural

Școala este locul unde elevii asimilează cunoștințe, dar și un mediu în care ei își dezvoltă competențe sociale și emoționale. Pentru un elev nu este suficient să performeze pe plan academic; la fel de important este să se simtă sigur, încrezător, satisfăcut și integrat în mediul școlar. PISA 2018 a explorat trei dimensiuni ale bunăstării emoționale: *sentimentul apartenenței la școală, atitudinea față de eșec și gradul de satisfacție față de viață*.

Prima componentă este *integrarea socială în școală*. Elevii au fost întrebați în ce măsură sunt de acord cu afirmația: „Mă simt străin în școală”. Cei care nu au fost de acord cu aceasta au fost catalogați ca integrați în școală.

A doua componentă este *lipsa adaptabilității la eșec*. Elevii au fost rugați să răspundă, cu utilizarea unei scale de patru valori, în ce măsură sunt de acord cu afirmația: „Eșecul mă determină să am dubii în privința viitorului meu”. Cei care nu au fost de acord cu afirmația au fost catalogați ca adaptabili la eșec.

A treia componentă a bunăstării este bazată pe întrebarea despre *gradul de satisfacție față de viață*. Elevii au fost rugați să facă o apreciere pe o scală de la 0 la 10, valorile mai mari indicând niveluri de satisfacții mai mari.

Mai jos sunt prezentate răspunsurile elevilor la cele trei dimensiuni ale bunăstării în comparație cu elevii din țările OCDE și din regiune, dar și din Estonia (tabelul 5).

În linii mari, elevii din Republica Moldova sunt mai satisfăcuți de viață decât cei din țările OCDE<sup>h</sup>. Elevii din Ucraina sunt mai satisfăcuți de viață decât elevii din Republica Moldova. O situație opusă se observă în cazul Turciei. Totodată, diferența dintre satisfacția de viață a elevilor avantajați și a celor dezavantajați este cea mai mare în țara noastră, spre deosebire de țările prezentate în tabel și de media OCDE.

<sup>h</sup> O explicație ar putea fi rigorile mai joase față de elevi în școală. Cu alte cuvinte, școala este mai puțin exigentă cu elevii. Elevii din sistemele performante sunt mai puțin satisfăcuți de viață decât cei din Republica Moldova. O altă explicație ar putea fi tendința de supraapreciere a răspunsurilor oferite de elevii din țările cu PIB scăzut.

**Tabelul 5. Ponderea elevilor satisfăcuți de viața lor, după intervalele naționale ale indicelui SESC**

	Total	Intervalele naționale ale indicelui SESC				Diferență intervale 1 și 4 p.p.
		Intervalul de jos (1)	Intervalul 2	Intervalul 3	Intervalul de sus (4)	
Moldova	<b>67,9%</b>	<b>67,9%</b>	<b>74,8%</b>	<b>79,3%</b>	<b>84,1%</b>	<b>16,1</b>
Ucraina	77,1%	77,2%	80,7%	83,1%	85,5%	8,4
România	75%	75,1%	77,5%	81,3%	84,6%	9,5
Turcia	38%	38%	41,5%	47,2%	47,6%	9,7
Estonia	65,1%	65,1%	64,8%	72,3%	77,3%	12,2
Media OCDE	62,8%	62,8%	66,1%	67,5%	70,8%	8

Sursă: PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed, p. 259.

**Tabelul 6. Ponderea elevilor care nu se simt străini în școală, după intervalele naționale ale indicelui SESC**

	Total	Intervalele naționale ale indicelui SESC				Diferență intervale 1 și 4 p.p.
		Intervalul de jos (1)	Intervalul 2	Intervalul 3	Intervalul de sus (4)	
<b>Moldova</b>	<b>78,8%</b>	<b>78,8%</b>	<b>86,5%</b>	<b>85,9%</b>	<b>89,1%</b>	<b>10,3</b>
Ucraina	76,9%	76,9%	80,2%	81,5%	83,4%	6,5
România	77,5%	77,6%	81,0%	85,8%	88,3%	10,7
Turcia	74,3%	74,4%	76,4%	76,4%	78,5%	4,2
Estonia	81,0%	81,1%	83,5%	84,8%	88,6%	7,5
Media OCDE	77,5%	77,5%	80,3%	81,2%	82,8%	5,3

Sursă: PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed, p. 261.

Elevii din Republica Moldova se simt mai integrați în școală în raport cu cei din Ucraina, Turcia și țările OCDE. În același timp, diferența dintre elevii avantați și cei dezavantați este una dintre cele mai mari (10,3%), fiind depășită doar de România, cu o diferență de 10,7 puncte procentuale între intervalele 1 și 4.

**Tabelul 7. Ponderea elevilor care nu au îndoieli în privința viitorului lor atunci când eșuează, după intervalele naționale ale indicelui SESC**

	Total	Intervalele naționale ale indicelui SESC				Diferență intervale 1 și 4 p.p.
		Intervalul de jos (1)	Intervalul 2	Intervalul 3	Intervalul de sus (4)	
<b>Moldova</b>	<b>42%</b>	<b>42%</b>	<b>50,8%</b>	<b>51,9%</b>	<b>56,7%</b>	<b>14,8</b>
Ucraina	57,4%	57,5%	60,9%	60,9%	63,7%	6,2
România	56,8%	57%	57,9%	60,9%	59,8%	2,9
Turcia	37,3%	37,3%	35,5%	35,1%	34,3%	-2,9
Estonia	56%	56,1%	54,8%	53,4%	54,9%	-1,2
Media OCDE	46,2%	46,2%	46,3%	46,2%	46,0%	-0,2

Sursă: PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed, p. 263.

Ponderea elevilor care devin neîncrezători în privința viitorului lor atunci când eșuează este mai mare în Republica Moldova decât în Ucraina și în țările OCDE. Dar și diferența între elevii cu cel mai jos și cu cel mai înalt indice SESC este semnificativă – 14,8%.

**Concluzie:** comparativ cu țările OCDE și din regiune, elevii din Republica Moldova raportează un nivel înalt de satisfacție de viață și se simt integrați în școală. Totodată, se atestă o diferență mare între starea de bine a elevilor dezavantajați și a celor avantajați, fiind una dintre cele mai semnificative din țările OCDE.

Elevii din Turcia, care au atins rezultate mai bune decât elevii din Republica Moldova, au raportat cea mai scăzută stare de bine din țările analizate. Totuși, există câteva exemple de sisteme de învățământ care reușesc să îmbine ambele aspecte: performanța academică și starea de bine (de exemplu Finlanda, Estonia, Danemarca, Canada, Japonia, Coreea de Sud, Norvegia, Marea Britanie). O politică educațională modernă ar trebui să adopte o viziune holistică și să echilibreze adecvat ambele dimensiuni.

### 3. ELEVII DEZAVANTAJAȚI ȘI CADRUL NORMATIV DIN REPUBLICA MOLDOVA

Înainte de a adopta politici de prevenire a inechității în învățământ și de creștere a alfabetizării elevilor care nu ating competențe minime, este necesar de identificat grupul-țintă. În Republica Moldova, *Legea nr. 140/2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți* oferă definiția și criteriile de identificare a tipurilor de risc. Legea dată stabilește procedurile de identificare, evaluare, asistență, referire, monitorizare și evidență a acestor copii din perspectiva serviciilor de asistență socială.

Copiii din grupul de risc, conform Legii nr. 140/2013, se califică drept cei aflați în următoarele situații: a) copiii sunt supuși violenței; b) copiii sunt neglijați; c) copiii practică vagabondajul, cerșitul, prostituția; d) copiii sunt lipsiți de îngrijire și de supraveghere din partea părinților din cauza absenței acestora de la domiciliu din motive necunoscute; e) părinții copiilor au decedat; f) copiii trăiesc în stradă, au fugit ori au fost alungați de acasă; g) părinții refuză să își exercite obligațiile privind creșterea și îngrijirea copilului; h) copiii au fost abandonați de părinți; i) părinții copiilor au fost declarați, printr-o hotărâre judecătorească, ca fiind incapabili.

Conform datelor statistice, în anul 2019 au fost înregistrați **10953** de copii în situație de risc, după categoriile vizate de *Legea nr. 140/2013*<sup>18</sup>.

Datele Sistemului Informațional de Management în Educație (SIME), care colectează informații din toate instituțiile de învățământ primar și secundar din țară, ne arată că **38420** de elevi, sau 11,67%, sunt în situație de risc. Categoriile de risc nu se opresc la cele definite în *Legea privind protecția socială a copiilor în situație de risc* și includ alte categorii, cum ar fi: copiii cu un părinte sau ambii părinți plecați peste hotare, copiii din familii cu venituri mici etc. Prin urmare, conform SIME, numărul elevilor în situație de risc este semnificativ mai mare.

**Tabelul 8. Distribuția elevilor în situație de risc pe tipuri de risc, anul de studii 2019/2020**

Tipuri de risc	Număr de elevi	Ponderea din numărul total
Este înscris în Registrul de evidență a copiilor în situație de risc	1076	0,32%
Este instituită tutela/curatela	1942	0,59%
Orfani	323	0,09%
Familii monoparentale	8166	2,48%
Cu dizabilitate	1355	0,41%
Trei sau mai mulți copii minori în familie	12727	3,86%
Unul dintre părinți este șomer	2461	0,74%
Ambii părinți sunt șomeri	1112	0,33%
Familie fără venituri sau cu venituri mici	5903	1,79%
Unul dintre părinți este plecat peste hotare	10699	3,25%
Ambii părinți sunt plecați peste hotare	2300	0,69%

Limba maternă nu coincide cu limba de instruire	2671	0,81%
Numărul total de elevi în situație de risc	<b>38420</b>	11,67%
Numărul total de elevi	329147	100%

Sursă: SIME, www.mecc.gov.md

Se atestă o diferență majoră între metodologia PISA de a clasifica elevii în categorii după indicele SESC și criteriile de distribuție a elevilor în SIME. Metodologia PISA include **indicele nivelului de educație al părinților, convertit în ani de școală; indicele internațional social-economic al statutului ocupațional; indicele PISA al bunăstării familiei; indicele PISA al resurselor educaționale casnice și indicele PISA al proprietății de cultură „clasică” în casă.** Prin urmare, în PISA educația și ocupația părinților, resursele educaționale și culturale sunt indicatori importanți în procesul de evaluare a elevilor și de analiză a contextului de învățare, care influențează scorul la testare. Dacă, potrivit măsurătorilor PISA, 29% sunt elevi din medii defavorizate, atunci, conform SIME, 11,67% de elevi sunt în situație de risc.

În ultimele două decenii, categoriei de copii cu dizabilități i s-a acordat o atenție deosebită. Grație sprijinului din exterior, a fost adoptat un cadru legal și instituțional: Strategia națională „Educație pentru toți” – în 2003, Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități – în 2010, Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. A fost dezvoltat pachetul minim de servicii de educație incluzivă și a fost instituit Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică etc. Totuși, categoriile de elevi care ar avea nevoie de sprijin, după cum observăm în SIME, sunt mai multe. Dacă nu intervine școala timpuriu, acești copii riscă să nu-și valorifice potențialul și să nu poată participa pe deplin la societate. Tabelul de mai jos, extras din SIME, demonstrează că elevii în situație de risc au rezultate mai slabe decât ceilalți. Cu toate acestea, decalajul dintre două categorii de elevi nu este semnificativ comparativ cu PISA. Acest lucru confirmă concluziile altor studii cu privire la fenomenul supraaprecierii rezultatelor de învățare în școlile din Republica Moldova.

**Tabelul 9. Nota medie de absolvire a clasei a IX-a, elevi în situație de risc și ceilalți elevi**

Anul de studii	Fără elevi în situație de risc		Elevi în situație de risc	
	Limba și literatura română	Matematică	Limba și literatura română	Matematică
2018	7,28	7,15	6,90	6,74
2017	7,00	7,22	6,52	6,80
2019	7,28	6,88	6,84	6,51

Sursă: SIME, www.mecc.gov.md

Mai mult, directorii instituțiilor de învățământ participante la PISA au fost rugați, în chestionarele pentru instituții, să raporteze ponderea elevilor cu nevoi speciale<sup>i</sup> și din grupuri defavorizate. Aproape o jumătate din respondenți (44%) au răspuns că nu au elevi cu nevoi speciale, iar

<sup>i</sup> Din 2003, PISA a introdus noțiunea de elevi cu nevoi educaționale speciale – elevi cu deficiențe funcționale, cu dizabilități intelectuale, comportamentale, emoționale și cu nivel jos de cunoaștere a limbii testului.



ponderea medie a acestora din urmă este de 2,63% din totalul de elevi. În ceea ce privește elevii din grupurile defavorizate, conform răspunsurilor directorilor, în școlile din Republica Moldova aceștia reprezintă aproximativ 12,36%.

Deci, numărul elevilor cu nevoi speciale este mai mic decât în alte țări. Conform raportului UNICEF, *Analiza comprehensivă a sectorului educație*, persistă o deficiență în identificarea elevilor cu nevoi educaționale speciale. Cu toate că țara a prioritarizat serviciile pentru educația elevilor cu nevoi speciale, foarte puțini elevi sunt identificați cu aceste nevoi (3,6%, iar în PISA – 2,63%), considerabil mai puțin decât media globală. OMS estimează că aproximativ 15% din populația lumii trăiește cu o formă de dizabilitate<sup>19</sup>, cu o incidență mai mare în țările sărace. Țările OECD înregistrează circa 10-12%, iar țările în curs de dezvoltare – 17-20%. Aceste date sugerează că un număr semnificativ de elevi nu este identificat ca având nevoi educaționale speciale<sup>20</sup>.

Prin urmare, ponderea elevilor în situație de risc ar putea fi mai mare decât 11,67%, conform SIME, și mai mare decât 12,36%, conform PISA.

**În concluzie, se atestă un decalaj între criteriile de identificare a copiilor expuși riscului în domeniul social și domeniul educațional. Criteriile stabilite de *Legea nr. 140/2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți* sunt mai înguste decât criteriile Sistemului Informațional de Management în Educație. Prin urmare, numărul copiilor care cad sub incidența legii respective este de trei ori mai mic decât numărul elevilor în situație de risc conform SIME.**

Cu toate acestea, în SIME sunt înregistrați 11,67% de elevi în situație de risc, iar conform metodologiei PISA, în țara noastră există 29% de elevi dezavantajați.

## 4. CONTEXTUL PROCESULUI DE PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE A LIMBII DE INSTRUIRE. ASPECTE MOTIVAȚIONALE ȘI METACOGNIȚIA

Pentru a înțelege mai bine cum variază atitudinea și motivația în funcție de rezultatele elevilor, voi analiza în continuare contextul de învățare a limbii și literaturii române, inclusiv cadrul curricular la disciplină și cadrul conceptual al lecturii PISA. Având în vedere că domeniul principal de testare la PISA 2018 a fost lectura, chestionarele de context includ un șir de întrebări referitoare la percepțiile elevilor privind orele de limba română. Diferențele legate de percepții, atitudini și competențe între elevii nevoiași și cei din familii cu capital economic, social și cultural înalt sunt notabile.

### Cadrul conceptual de evaluare PISA a alfabetizării în lectură

PISA a adoptat o abordare holistică a competenței de lectură, alfabetizarea în lectură semnificând înțelegerea, utilizarea, evaluarea, reflecția asupra textului și angajamentul față de lectură, pentru a atinge obiectivele fixate, a realiza potențialul propriu și a participa la societate.

La PISA 2018, lectura a fost domeniul major de testare, prin urmare datele colectate în privința contextului de învățare s-au referit primordial la disciplina limba de instruire.

Cadrul conceptual al lecturii la PISA 2018 a fost supus unor revizuri substanțiale, ca să reflecte schimbările majore în definirea alfabetizării și în contextele cotidiene în care este utilizată lectura. Astfel, acesta a fost fundamentat pe teoriile contemporane ale alfabetizării și ține cont de multitudinea de contexte în care elevii acumulează și folosesc informațiile. Definiția actualizată a lecturii în PISA implică mai multe aspecte afective, motivaționale și ține cont de multiplele surse și texte disponibile cititorului modern, inclusiv cele digitale.

*Aspectele motivaționale în lectură* se referă la angajamentul față de lectură, practicile de lecturare, motivația și atitudinea față de lectură, precum și cunoașterea strategiilor eficiente de citire joacă un rol proeminent în lectură. Acestea merită atenție pentru că sunt maleabile și pot fi modelate prin educație.

Un alt aspect actualizat al alfabetizării vizează *textele digitale*. Întrucât dezvoltarea personală și profesională devine o activitate continuă pe tot parcursul vieții, iar instrumentele digitale și internetul au pătruns în toate aspectele vieții noastre, pentru a face față complexității și volumului mare de informații disponibile, elevii trebuie să fie echipați corespunzător. Abilitatea de a identifica, accesa, înțelege și reflecta asupra unui spectru larg de informații, inclusiv în medii online, este esențială pentru a participa în măsură deplină la societatea informațională.

Mai mult, cadrul conceptual PISA definește competența de lectură ca produsul a trei factori de influență: cititorul, sarcina și textul. Acești factori interacționează într-un context sociocultural mai larg, care poate implica situații de lectură din viața de zi cu zi.

1. Factorii cititorului reprezintă motivația, cunoștințele anterioare și alte abilități cognitive.
2. Factorii textului includ formatul, complexitatea limbajului, numărul textelor puse la dispoziție.
3. Factorii sarcinii pot include cerințele și scopul, care motivează interacțiunea cu textul. Acești factori includ timpul, scopul (citire pentru plăcere, citire pentru informare etc), complexitatea și numărul sarcinilor propuse pentru realizare.

În baza percepțiilor personale despre text și sarcini, formatul textului și motivația de interacțiune cu textul, cititorul aplică proceduri de lectură pentru a identifica și a extrage informația și a genera sens, urmărind atingerea obiectivului.

Întrucât cadrul curricular național la limba și literatura română în perioada testării PISA 2018 este același ca la evaluarea PISA 2015, voi cita câteva concluzii din studiile anterioare realizate în acest domeniu.

În studiul „Relevanța politicilor educaționale pentru rezultatele evaluărilor naționale”, Ana Vivdici concluzionează că nu se observă mari discrepanțe între practicile aplicate în procesul de evaluare la limba și literatura română pentru nivelul gimnazial. Autoarea a constatat un grad mare de acoperire a competențelor solicitate de PISA cu standardele de eficiență a învățării pentru învățământul primar și gimnazial. Totuși, există divergențe în selecția tipurilor de texte, care, în testele PISA, sunt mai variate (continue și noncontinue, simple și multimodale), și volumul textelor este mai divers, pentru a simula cât mai apropiat cotidianul.

Testările internaționale, precum sunt National Assessment of Educational Progress (NAEP), IEA Reading Literacy Study (IEARLS) și IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), fac distincție între textele de ficțiune (comportă o viziune preponderent metaforică asupra lumii, prezentând-o cum ar trebui să fie sau cum pare să fie) și nonficțiune [lectură pentru experiență literară, lectură pentru informare sau pentru a realiza o sarcină (în NAEP); experiență literară și de asimilare și utilizare a informației (în PIRLS)]. Acordând prioritate textelor literar-artistice, tindem să ignorăm un element important pentru succesul în viața de adult și pentru învățarea pe tot parcursul vieții – lectura pentru informare și dezvoltare profesională<sup>21</sup>.

Chiar dacă testele de examen la limba română, evaluarea națională de capacitate, includ, pe lângă texte literar-artistice, și texte funcționale<sup>22</sup>, se pare că interesul pentru predarea textului literar depășește tradițional interesul pentru textul nonliterar. Consultarea oricărei surse didactice lingvistice și literare confirmă disproporția resimțită la lectura curriculumului și a standardelor de eficiență a învățării<sup>23</sup>.

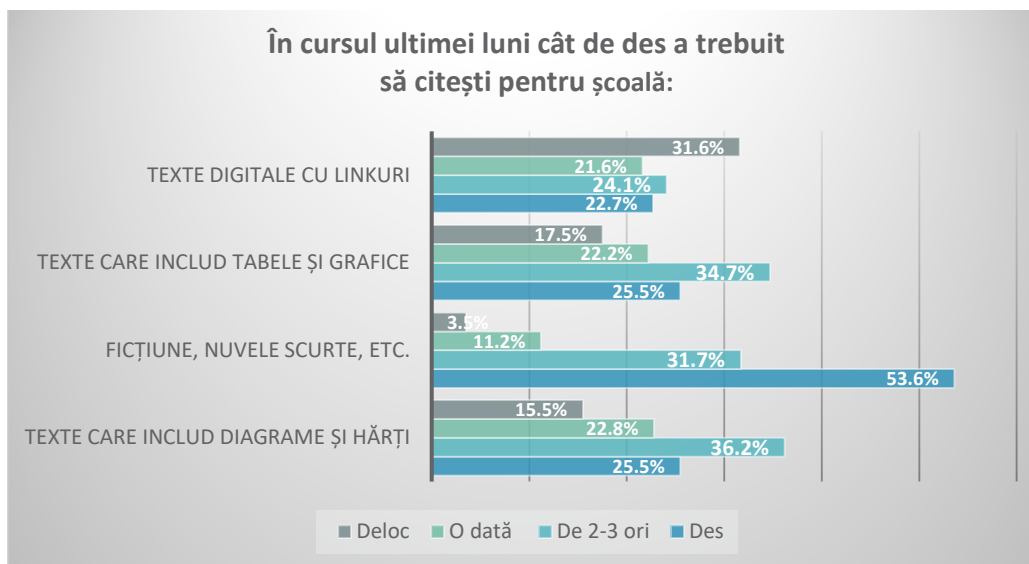
Acest fapt este dovedit de răspunsurile elevilor la întrebarea cu privire la textele pe care le primesc ca temă de acasă, din chestionarul PISA. Analiza răspunsurilor atestă următoarele: în tema pe acasă prevalează textele de ficțiune, textele care conțin tabele și grafice sunt mai puține, iar textele digitale cu linkuri spre resurse online sunt și mai puține.

Din experiența altor țări, sarcina de dezvoltare a competenței de lectură poate fi împărtășită cu alte discipline. În Norvegia, bunăoară, definiția lecturii dată de PISA este încorporată în toate disciplinele. Iar testele la treptele primară și secundară sunt bazate pe lectură ca o competență

<sup>i</sup> De exemplu, la *științe sociale* găsim următoarea definiție: „A fi capabil să citești în Științele sociale înseamnă să citești, să examinezi, să interpretezi și să reflectezi asupra textelor de ficțiune și de nonficțiune, care conțin nive-

de bază de-a lungul întregului curriculum. Prin urmare, un test la lectură pentru clasa a IX-a va conține, de exemplu, o știre în formă de grafic (*științe*), un fragment de nuvelă (*limba norvegiană, etica*), un articol științific despre boala de altitudine (*științe*), recenzii (*limba norvegiană*), programul feribotului care navighează de-a lungul coastei Norvegiei (*geografie, matematică*), opiniile elevilor (blog) despre vârsta minimă de vot (*științe sociale*).

Figura 10. Textele incluse în tema pentru acasă la disciplina LLR



Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

În scopul identificării eventualelor cauze ale performanței scăzute a elevilor din țara noastră, am solicitat opinia a patru experți (autori de curriculum și de manuale la LLR) pe marginea acestei situații, care au completat un chestionar:

„Profesorii predau academic<sup>k</sup>, PISA însă pune accentul pe deprinderi de viață. Pentru a îmbunătăți acest aspect, noi, profesorii, ar trebui să citim, să interpretăm un text sub toate aspectele, să-i ajutăm pe elevi să descopere ideea, problema, mesajul; să lucrăm nu doar cu texte literare, ci și cu texte nonliterare, discontinue.”

„Tradiția de predare a literaturii nu se axează pe anumite aspecte/competențe pe care PISA le testează din startul programului. Acest lucru s-a întâmplat pentru că, la studiul textului, accentul s-a pus nu pe înțelegerea lui, ci pe interpretare. Începând cu 1990, când s-a trecut de la literatura moldovenească la cea română, nu multe texte au supra-

luri diferite de dificultate, pentru a experimenta contactul cu alte perioade, locuri și oameni. A fi capabil să citești presupune, de asemenea, procesarea și utilizarea informațiilor din imagini, filme, desene, grafice, tabele, globuri și hărți. Pentru a înțelege și a participa activ la societate, este, de asemenea, necesar să poți citi și colecta informații din cărți de referință, ziare și internet și să evaluezi critic aceste informații.”

<sup>k</sup> În cartea *Născuți pentru a învăța*, Alex Beard concluzionează că așteptările față de un profesor sunt foarte mari. Acesta trebuie să fie concomitent expert, psiholog, mentor, organizator și părinte. Respectiv, și pregătirea profesorilor trebuie să fie de durată și bazată pe multe ore practice, așa cum se pregătesc medicii, sportivii etc. Măiestria se atinge prin multă repetiție, luptă, sacrificiu și autoevaluare sinceră, adeseori chiar dureroasă.”

viețuit și nu toți aveau la îndemână textele ce urmau a fi predate, deci profesorii au accesat cărți de comentarii mai mult decât textele literare. Mutatis mutandis, le-au transmis și elevilor ideea că studierea literaturii înseamnă «comentariu literar» (care poate fi memorizat sau copiat fără a fi citit și textul comentat). La nivel atitudinal, elevii nu au fost «montați» pentru a depune eforturi la rezolvarea testului, de aceea l-au realizat cu lehamite.”

„Accentul pus în procesul de predare-învățare-evaluare pe minimumul necesar de însușit, inclusiv de manieră teoretică, fără ca un cadru didactic de rând să ajungă la exerciții de aplicare și extrapolare în contexte de viață.”

„Calitatea demersului la clasă. Pregătirea, interesul, responsabilitatea scăzută a cadrelor didactice.”

**Concluzie:** deși se atestă un grad mare de acoperire a competențelor solicitate de PISA cu standardele de eficiență a învățării pentru învățământul primar și gimnazial, elevii înregistrează rezultate slabe la PISA.

Cu toate acestea, există divergențe în selecția tipurilor de texte, care, în testele PISA, sunt mai diverse. În Republica Moldova interesul pentru textele literare prevalează asupra interesului acordat textelor funcționale. Experții în domeniu sugerează că unul din motivele rezultatelor slabe la PISA ar fi calitatea demersului didactic.

### Dimensiunile noncognitive și metacognitive în procesul de învățare a limbii materne

Tradițional, PISA cataloga rezultatele cognitive la teste ca finalități educaționale. Motivația, atitudinea, convingerile și comportamentul erau considerate drept precursori ai reușitei academice și ai activității profesionale<sup>24</sup>. De-a lungul celor șase cicluri PISA, factorii de ordin noncognitiv sunt recunoscuți progresiv în mediul academic. Prin urmare, chestionarul de context a evoluat în timp, oferind măsurători credibile și valide pentru factorii noncognitivi, care nu sunt sensibili la diferențele culturale din punctul de vedere al stilului de răspuns.

Edițiile precedente PISA s-au axat pe atitudini și comportamente specifice domeniilor, interesul și motivația față de lectură și matematică, percepțiile despre sine și anxietatea la matematică sau cunoașterea strategiilor de lectură (metacogniția). În cazul ediției 2018, atitudinile, convingerile, motivația și comportamentele au vizat domeniul lectura. Cadrul conceptual include un set mai larg de factori noncognitivi comparativ cu edițiile precedente, ceea ce crește relevanța pentru formularea de politici în domeniu.

Fapt bine cunoscut, competențele cognitive sunt, de regulă, corelate cu factorii noncognitivi. Elevii care sunt interesați să citească și au încredere în abilitățile lor de lectură citesc, de obicei, mai mult, indiferent de formatul textului: online sau pe hârtie. Elevii care cunosc și aplică strategiile de rezumare și înțelegere a textului tind să fie cititori mai eficienți. Mai mult decât atât, practicile, motivația și metacunoașterea merită atenție, nu numai pentru că sunt predictorii ai realizării și ai interesului față de lectură, ci și pentru că **pot fi considerate obiective și rezultate importante ale educației, care pot facilita învățarea pe tot parcursul vieții**. Există dovezi solide

potrivit cărora angajamentul față de lectură și metacogniția (conștientizarea strategiilor) pot fi îmbunătățite prin învățare și practici didactice<sup>25; 26</sup>.

### Motivația pentru lectură. Plăcerea de a citi

Mai multe studii au demonstrat că motivația, angajamentul și practicile de lectură sunt corelate semnificativ cu competența de citire. În edițiile PISA 2000 și 2009, în care lectura a fost domeniul principal de testare, s-a atestat că motivația intrinsecă este esențială în cultivarea competenței de citire. Angajamentul față de lectură a fost mai strâns asociat cu competența de lectură decât cu statutul social-economic. Conform altor cercetări, plăcerea de a citi este un factor important pentru elevii din medii dezavantajate. Prin urmare, motivația și angajamentul sunt variabile puternice, care, îmbunătățite, pot deveni pârghii solide pentru sporirea performanței la lectură și reducerea decalajelor între diferite categorii de elevi.

Insuflarea bucuriei de a citi se impune să devină la fel de importantă ca învățarea elevilor să citească. Există mai multe moduri în care adolescenții pot fi încurajați să citească din plăcere prin îmbunătățirea motivației lor intrinseci, oferindu-le încredere și explicând valoarea lecturii pentru reușită în viață.

În cadrul PISA 2018, participanții au fost solicitați să răspundă la întrebări despre practicile de predare, care pot fi examinate prin corelare cu angajamentul și motivația pentru lectură a elevilor. Totuși, în timp ce profesorii pot juca un rol important în încurajarea plăcerii de a citi, cât de mult se bucură elevii de lectură depinde și de alți factori, precum obiceiurile de lectură, performanța academică, experiențele în clasă și în mediul de acasă.

În comparație cu 2009, datele PISA 2018 arată că obișnuințele de lectură ale tinerilor din țările OCDE se schimbă. Aceștia citesc mai puțin din plăcere; mai puține cărți de ficțiune, reviste și ziare; tot mai multe texte online, chat-uri, știri și pagini online cu conținut practic. În 2018, numărul elevilor care au considerat lectura „o pierdere de timp” a crescut (+5%), iar al celor care au raportat că citesc pentru plăcere a scăzut (-5%).

**Tabelul 10. Ponderea elevilor care au răspuns afirmativ la întrebările referitoare la lectura pentru plăcere**

	Moldova		Media OECD		Ucraina		Estonia	
	Fete	Băieți	Fete	Băieți	Fete	Băieți	Fete	Băieți
Citesc doar pentru a obține informație.	45%	73%	38%	60%	48%	70%	34%	60%
Consider că lectura este o pierdere de timp.	11%	31%	20%	37%	9%	22%	17%	37%
Îmi place să vorbesc despre cărți cu alte persoane.	66%	36%	46%	26%	68%	43%	51%	27%
Lectura este unul dintre hobby-urile mele.	63%	32%	42%	23%	57%	32%	45%	18%
Citesc doar dacă mi se cere.	27%	54%	39%	58%	18%	35%	30%	57%

Sursă: PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed.

**Tabelul 11. Ponderea elevilor din Republica Moldova care au răspuns afirmativ la întrebările referitoare la lectura pentru plăcere, după SESC**

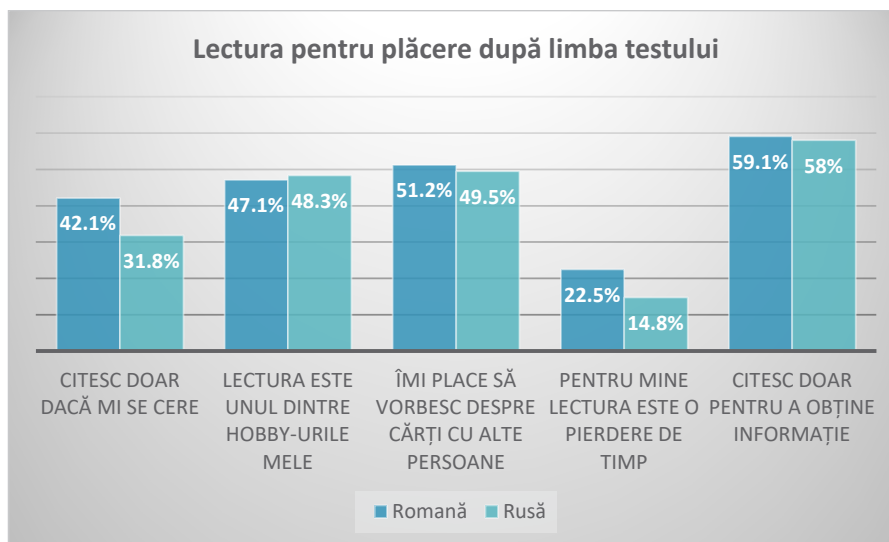
	Dezavantajați	Statut mediu	Avantajați	TOTAL
Citesc doar pentru a obține informație.	67,7%	59,3%	49,5%	59%
Consider că lectura este o pierdere de timp.	25,5%	20,9%	17%	21%
Îmi place să vorbesc despre cărți cu alte persoane.	44,4%	50,2%	58,3%	50,9%
Lectura este unul dintre hobby-urile mele.	43,5%	47,2%	50,9%	47,3%
Citesc doar dacă mi se cere.	50%	39,3%	31,5%	40%

Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

Răspunsurile elevilor la întrebările referitoare la plăcerea de a citi ne arată o diferență majoră între atitudinea și practicile de lectură ale fetelor și ale băieților, și, în proporție mai mică, ale elevilor avantajați și ale celor dezavantajați. Fetele discută mai des cu alte persoane pe marginea unor cărți și lectura este mai des hobby-ul lor, fapt valabil pentru majoritatea țărilor.

Figura de mai jos ne demonstrează că există o diferență în plăcerea de a citi între elevii care au completat testul în limba română și cei care l-au completat în limba rusă.

**Figura 11. Ponderea elevilor care au răspuns afirmativ la întrebările referitoare la lectura pentru plăcere, după limba testului**

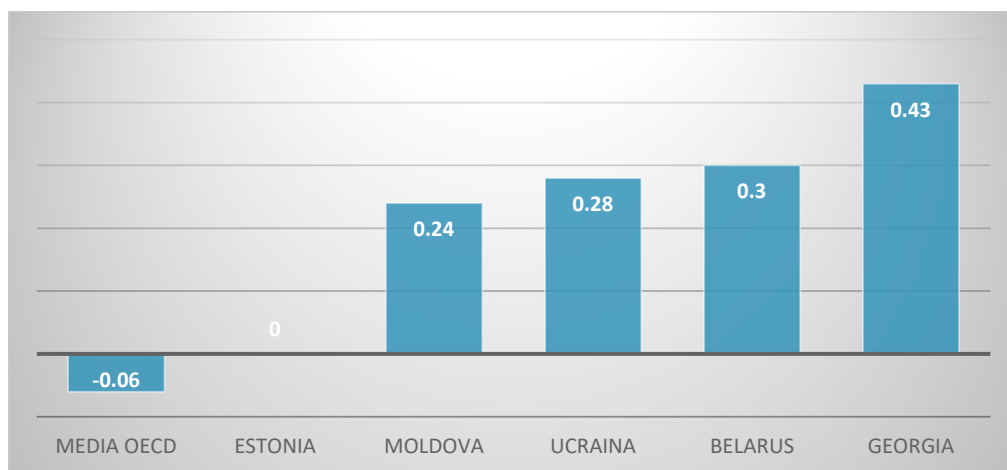


Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

Prin urmare, atestăm că există diferențe la două întrebări din cele cinci. Prima: „Citesc doar pentru că mi se cere” – au răspuns afirmativ 42,1% dintre elevii care au completat testul în limba română, față de 31,8% dintre elevii care l-au completat în limba rusă. Și la întrebarea dacă lectura este o pierdere de timp, mai mulți elevi care au completat testul în limba română au răspuns afirmativ (22,5%), față de 14,8% dintre elevii care au completat testul în limba rusă. Cu alte cuvinte, elevii care au completat testul în rusă citesc mai mult din plăcere decât elevii care l-au completat în limba română.

În comparație cu alte țări, elevii din Republica Moldova citesc din plăcere mai mult ca elevii din Estonia și din țările OCDE. Este de remarcă că elevii din țările postsovietice (Ucraina, Belarus, Georgia și Republica Moldova) citesc mai des pentru plăcere decât elevii din alte țări din OCDE, chiar și comparativ cu țările cu rezultate înalte la PISA (figura 12).

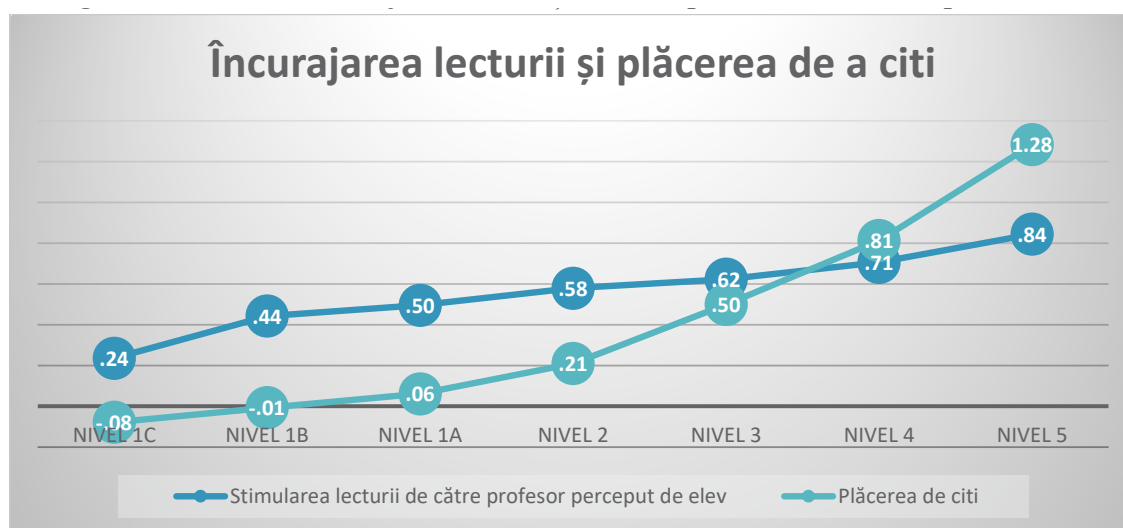
Figura 12. Indicele plăcerii de lectură, pe unele țări



Sursă: PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed.

Deși elevii din Republica Moldova citesc mai mult din plăcere, acest indice este corelat negativ cu rezultatele la lectură. Astfel, coeficientul de corelație între rezultatele la lectură și plăcerea de a citi este (-)0,28 în cazul Republicii Moldova și (-)0,31 în cazul Ucrainei. Pentru țările OCDE, media coeficientului respectiv este 0,32.

Figura 13. Indicele încurajării lecturii și indicele plăcerii de a citi, după rezultatele PISA



Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.



Corelația dintre încurajarea lecturii și plăcerea de a citi, caracteristică pentru Republica Moldova, este una dintre cele mai puternice în țările OCDE. Din păcate, acestea corelează mai slab cu rezultatele la lectură.

**Concluzie: din plăcere, elevii din Republica Moldova citesc mai mult decât elevii din țările OCDE. Fetele citesc mai mult decât băieții, iar elevii avantajați mai mult decât cei dezavantajați. În plus, elevii din Republica Moldova citesc din plăcere mai mult decât elevii din Estonia, țara cu cele mai bune rezultate la lectură din Europa. Prin urmare, plăcerea de a citi și încurajarea lecturii nu sunt suficiente pentru a realiza performanțe.**

### Metacogniția. Strategii de înțelegere și memorare a textelor

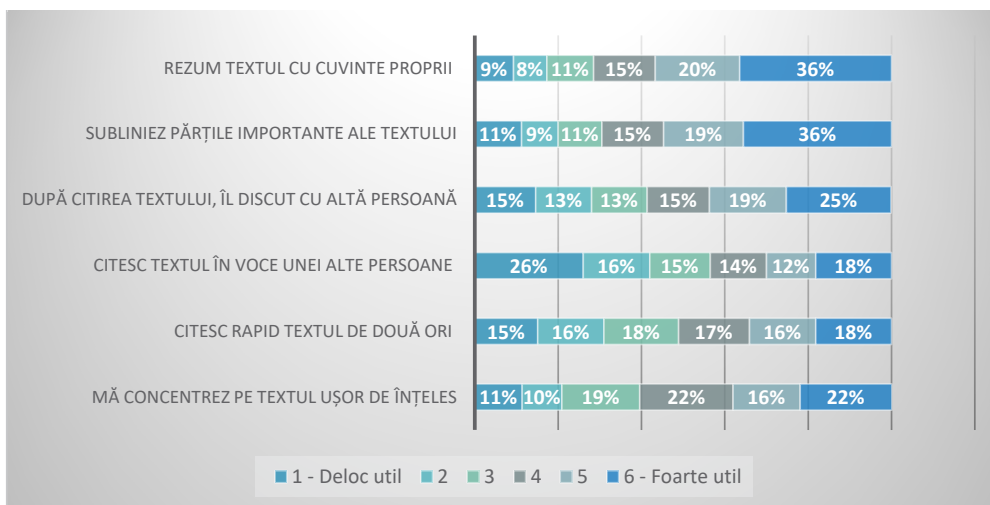
O tendință accentuată în teoria și cercetarea alfabetizării este interesul crescând pentru practicile de citire și de scriere ale adolescenților. Aceasta a fost influențată de îngrijorările legate de scăderea interesului adolescenților față de lectură și de cerințele societăților cunoașterii<sup>27</sup>. Aceste evoluții au determinat factorii de decizie și cercetătorii să solicite o schimbare a rolului profesorului de la profesor de limbă și literatură la profesor de alfabetizare în lectură. Cu alte cuvinte, profesorii de limbă și literatură, dar și de la alte discipline, trebuie să recunoască că, pe lângă conținut, urmează să transmită elevilor strategii eficiente de învățare, în cazul nostru – de citire<sup>28</sup>.

Un șir de studii au demonstrat că metacogniția este corelată cu un nivel înalt de alfabetizare în lectură și poate fi îmbunătățită prin practici didactice. Strategiile de lectură metacognitive includ stabilirea obiectivelor de citire, adaptarea strategiilor în funcție de obiective, rezumarea unui text sau memorarea informațiilor esențiale, monitorizarea înțelegerii și depășirea problemelor de înțelegere. Ciclurile precedente PISA au arătat că angajamentul și metacogniția sunt predictorii robusți ai performanței și potențialele pârghii pentru reducerea diferențelor între diverse categorii de elevi.

PISA 2018 a inclus doi indicatori ai conștientizării de către elevi a strategiilor eficiente de înțelegere, memorizare și rezumare a informației. Aceste măsurători sunt mai puțin subiective, pentru că percepția elevilor este confruntată cu părerea experților educaționali. În acest capitol voi analiza percepțiile elevilor privind strategiile de înțelegere, memorizare și rezumare a textului.

PISA 2018 a evaluat măsura în care elevii cunosc și percep utile **cele mai eficiente** strategii de înțelegere și memorizare a textului. Analizând răspunsurile elevilor din Republica Moldova, atestăm că aceștia sunt susceptibili să găsească utile strategiile de nivel superior, cum ar fi „Subliniez părțile importante ale textului” și „Rezum textul cu cuvinte proprii”. Totuși, pentru mulți elevi, sunt utile și strategiile de nivel inferior – „Citesc rapid textul de două ori”, „Citesc textul în voce unei alte persoane” și „Mă concentrez pe textul ușor de înțeles”, care au acumulat 34% și, respectiv, 30% și 38% de voturi. În concluzie, chiar dacă în jur de 55% dintre elevi cunosc strategiile eficiente, mulți încă nu sunt conștienți care sunt strategiile mai puțin eficiente.

Figura 14. Metacogniția. Percepția utilității strategiilor de înțelegere și memorizare a textului

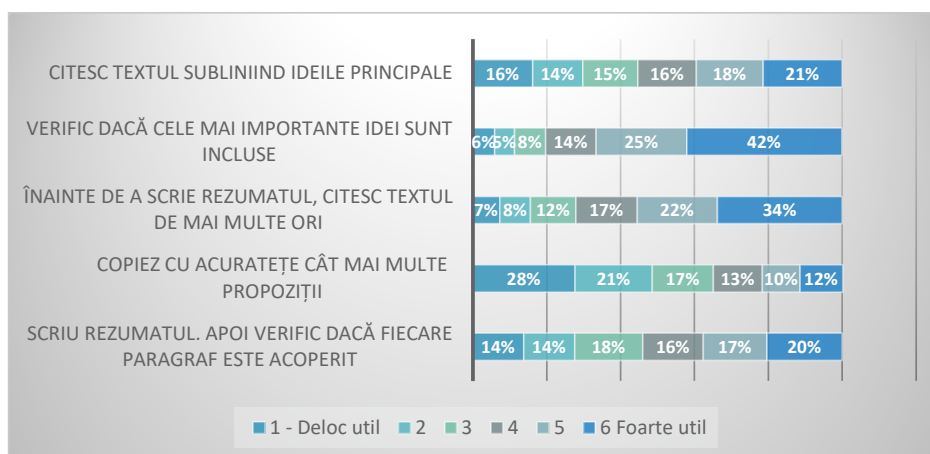


Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

Indicele mediu al înțelegerii și memorizării este (-)0,16, media OCDE este 0,01, ceea ce demonstrează că elevii din Republica Moldova au cunoștințe sub media OCDE referitoare la strategiile de înțelegere și memorizare a textului. Elevii din țările cu rezultate bune la PISA cunosc mai bine strategiile menționate, spre deosebire de elevii din țările cu rezultate scăzute.

PISA 2018 a evaluat măsura în care elevii cunosc **cele mai eficiente strategii de rezumare**: „Verific cu atenție dacă sunt incorporate cele mai importante idei” și „Citesc textul, subliniind ideile principale, apoi le scriu cu propriile mele cuvinte”, strategiile de eficiență **medie**: „Scriu un rezumat, apoi verific dacă am inclus toate paragrafele, deoarece așa se cere” și „Înainte de a scrie rezumatul, citesc textul de câte ori este posibil”, și cel mai puțin eficientă strategie de rezumare a textului: „Încerc să copiez cu acuratețe cât mai multe propoziții”.

Figura 15. Metacogniția. Percepția utilității strategiilor de rezumare a textului



Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

Analizând răspunsurile elevilor din Republica Moldova, atestăm că aceștia sunt susceptibili să găsească utilă strategia de nivel superior: „Verific cu atenție dacă sunt incorporate cele mai importante idei” – 67%. Totuși, strategia de nivel superior, „Citesc textul, subliniind ideile principale, apoi le scriu cu propriile mele cuvinte”, este considerată utilă doar de către 39% dintre elevi. Mai mult de jumătate (56%) pledează pentru strategia de nivel mediu: „Înainte de a scrie rezumatul, citesc textul de câte ori este posibil”.

Indicele de rezumare a textului pentru elevii din Republica Moldova este (-)0,26, ceea ce denotă că aceștia sunt mai puțin conștienți de strategiile de rezumare a textului decât elevii din țările OCDE și cunosc mai puțin strategiile de rezumare decât strategiile de înțelegere și memorizare.

**Concluzie: elevii din Republica Moldova cunosc într-o măsură mai mică strategiile de înțelegere, memorizare și rezumare a textului, comparativ cu elevii din țările OCDE. De asemenea, aceștia sunt mai puțin conștienți de strategiile de rezumare decât de strategiile de înțelegere și memorizare. Pentru a stimula alfabetizarea în lectură, se impune acordarea unei atenții mai mari strategiilor de înțelegere, memorizare și rezumare a textului. Aceste strategii sunt instrumente utile în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.**

## 5. ELEVII REZILIEȚI ȘI FACTORII CARE INFLUENȚEAZĂ REZULTATELE

Chiar dacă, de regulă, statutul social-economic și cultural scăzut este asociat cu rezultate educaționale modeste, nu toți elevii din mediile respective sunt vulnerabili față de aceste circumstanțe nefavorabile. Reziliența se referă la capacitatea de a obține reușită academică, depășind circumstanțele adverse. Elevii rezilienți reușesc să dobândească rezultate peste medie la testarea internațională.

În PISA, rezilienți se consideră elevii care se situează în cadranul de jos al indicelui SESC, însă obțin rezultate înalte în cadrul evaluării internaționale, înregistrând punctaj la nivelul 3 și mai sus.

Doar 3% dintre elevii dezavantajați din Republica Moldova au obținut rezultate înalte în toate cele trei domenii PISA 2018, iar la lectură s-a înregistrat o pondere mai mare de elevi rezilienți – 8,1%. În țările OCDE, ponderea elevilor rezilienți este semnificativ mai mare, de circa 23%. Comparativ cu evaluarea precedentă, PISA 2015, ponderea elevilor rezilienți din țara noastră a scăzut cu 2,1% (de la 5,1% de elevi rezilienți în 2015). A scăzut și media OCDE cu 2,2% (de la 25,2% de elevi rezilienți în 2015).

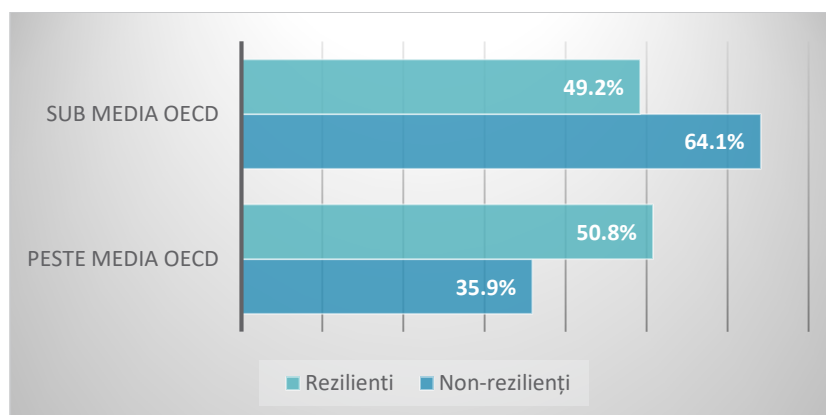
Cele mai performante sisteme educaționale din lume reușesc să îmbine calitatea cu echitatea, având mai mulți elevi rezilienți comparativ cu țările mai puțin performante<sup>29</sup>. Conform raportului global PISA 2018, elevii respectivi reușesc în condițiile unui *mediu școlar pozitiv, sprijinului din partea părinților și încrederii în forțele proprii*. În continuare, voi analiza validitatea acestor constatări pentru Republica Moldova, precum și bunăstarea emoțională a elevilor rezilienți.

### Sprijin din partea părinților

Sprijinul părinților este esențial în dezvoltarea cognitivă și emoțională a copiilor. Elevii au fost rugați să se pronunțe în ce măsură sunt de acord cu afirmațiile: „Părinții susțin eforturile și realizările mele”, „Părinții mă susțin atunci când mă confrunt cu dificultăți la școală” și „Părinții mă încurajează să am încredere în mine”. Răspunsurile au fost rezumate într-un indice al sprijinului din partea părinților în activități școlare. În Republica Moldova acest indice variază între (-)2,4 și 1. Valorile mari corespund elevilor care „sunt de acord” sau „sunt întru totul de acord” cu toate afirmațiile de mai sus. Valorile aproape de 0 corespund elevilor care sunt de acord cu o parte din afirmații. Valorile mici ale acestui indice corespund elevilor care nu au fost de acord cu aproape toate afirmațiile. Indicele mediu al suportului parental în Republica Moldova este (-)0,05, acesta fiind aproape de indicele mediu în țările OCDE.

În diagrama de mai jos, observăm că ponderea elevilor rezilienți este mai mare printre elevii care raportează sprijin din partea părinților peste media OCDE.

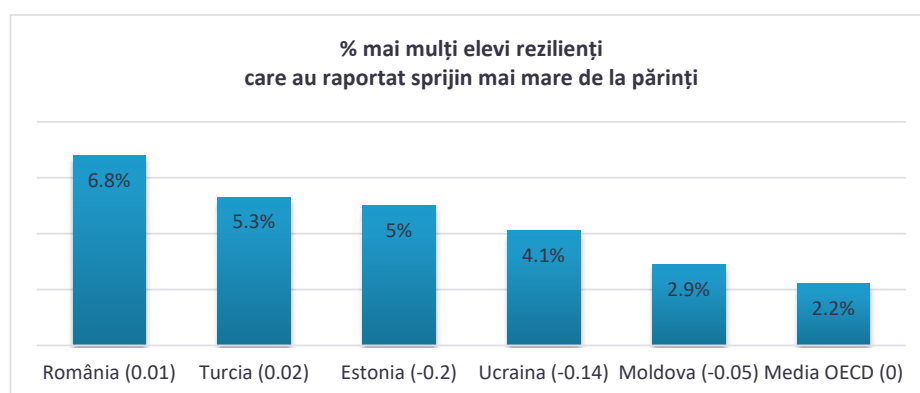
**Figura 16. Sprijinul din partea părinților, după elevii rezilienți și nonrezilienți**



Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

Figura 16 ilustrează diferența procentuală a elevilor rezilienți între cadranul de sus și cel de jos al indicelui sprijinului părinților în Republica Moldova, România, Turcia, Estonia, Ucraina și țările OCDE. Observăm că pentru țara noastră, în cadranul de sus al indicelui (elevii care au raportat cel mai înalt nivel de sprijin) se atestă doar cu 2,9% mai mulți elevi rezilienți decât în cadranul de jos al acestui indice (elevii care au raportat cel mai jos grad de sprijin din partea părinților). Între paranteze, în dreptul fiecărei țări sunt prezentați indicii de sprijin al părinților.

**Figura 17. Diferența de pondere a elevilor rezilienți în intervalul de jos și intervalul de sus al indicelui sprijinului părinților**



Sursă: PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed.

Prin urmare, în cazul Republicii Moldova, indicele sprijinului părinților nu este corelat semnificativ cu reziliența elevilor.

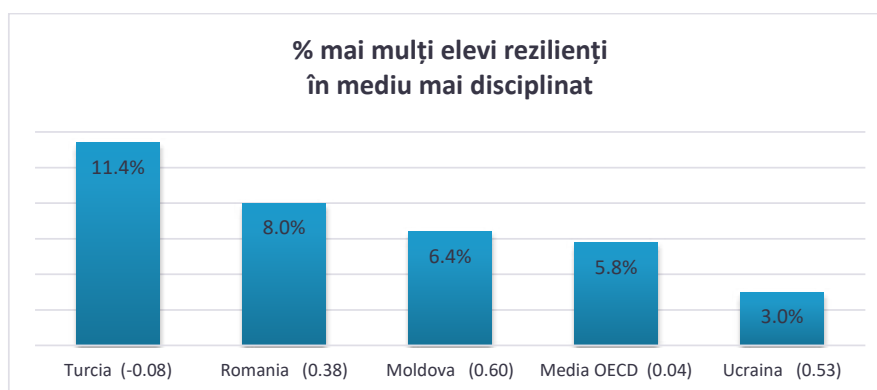
### Climatul școlar

Studiile în domeniu au demonstrat că mediul școlar pozitiv este o precondiție pentru performanța academică și contribuie la formarea competențelor social-emoționale ale elevilor. Mediul pozitiv poate alimenta reziliența, iar mediul negativ este asociat cu probleme comportamentale.

Elevii care au participat la PISA au fost invitați să descrie frecvența („fiecăre lecție”, „cele mai multe lecții”, „unele lecții”, „niciodată sau aproape niciodată”) cu care au loc următoarele activități perturbatoare la lecțiile de limbă maternă: „Elevii nu ascultă ce spune profesorul”; „Există zgomot și dezorganizare”; „Profesorul trebuie să aștepte mult timp pentru ca elevii să se liniștească”; „Elevii nu pot lucra bine” și „Elevii se implică în activitate cu mult după începerea lecției”. Răspunsurile au fost utilizate pentru a construi indicele climatului disciplinar. Valorile mai mari ale indicelui indică o percepție mai bună a disciplinei la lecțiile de limbă maternă.

Elevii rezilienți sunt cu 6,4% mai mulți în clase cu disciplină mai înaltă, spre deosebire de clasele cu disciplină scăzută, situându-se aproape de media OCDE (5,8%). Totodată, indicele mediului disciplinar în Republica Moldova este unul dintre cei mai înalți din țările OCDE, doar în Japonia, Coreea de Sud, China și în câteva țări CSI (Belarus, Kazahstan) acesta este mai mare.

**Figura 18. Diferența de pondere a elevilor rezilienți în intervalul de jos și intervalul de sus al indicelui mediului disciplinar în școală**



Sursă: PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed.

Între paranteze, în dreptul fiecărei țări sunt prezentați indicii mediului disciplinar al țării respective.

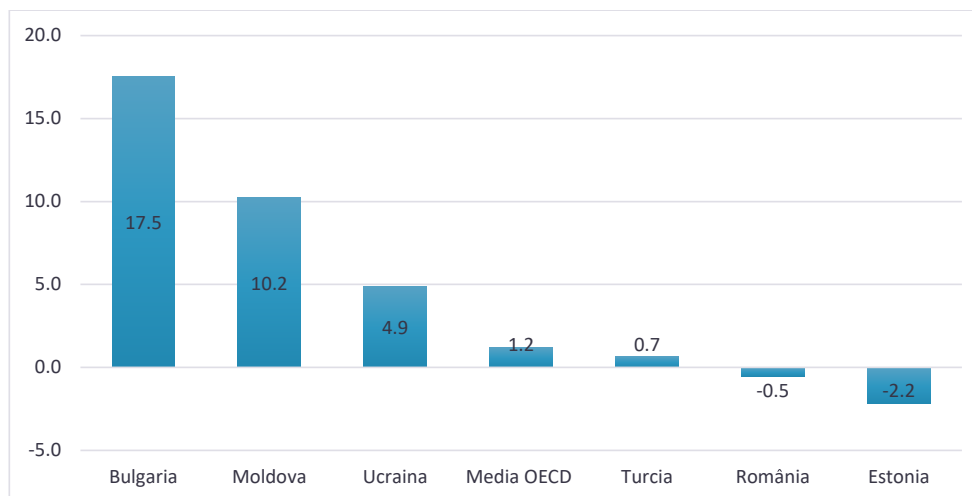
În linii mari, mediul disciplinat este corelat cu rezultate mai bune la testare. Totuși, chiar dacă disciplina în clasă, o condiție pentru rezultate bune, este caracteristică pentru țara noastră, aceasta nu are un impact asupra rezultatelor PISA, prin comparație cu alte țări cu disciplină înaltă – Japonia, Coreea de Sud sau Belarus.

### Reziliența și starea de bine

Școala este locul unde elevii își petrec majoritatea timpului, acumulând atât cunoștințe, cât și competențe sociale și emoționale necesare pentru succes personal și profesional. În era cunoașterii, nu este suficient ca un elev să atingă niveluri înalte de performanțe cognitive, acesta trebuie, de asemenea, să se simtă fericit, sigur de sine și integrat. Această secțiune analizează trei dimensiuni ale stării de bine: sentimentul de apartenență la școală, abilitatea de a depăși eșecul fără a avea îndoieli față de planurile de viitor și satisfacția de viață (vezi capitolul „Bunăstarea și statutul social-economic”), din perspectiva rezilienței.

În rândul elevilor rezilienți din Republica Moldova se atestă cu 10,2% mai mulți elevi cu bunăstare pozitivă<sup>1</sup> față de cei nonrezilienți. Dintre țările propuse pentru comparație, această diferență este mai mare doar în Bulgaria (17,5%).

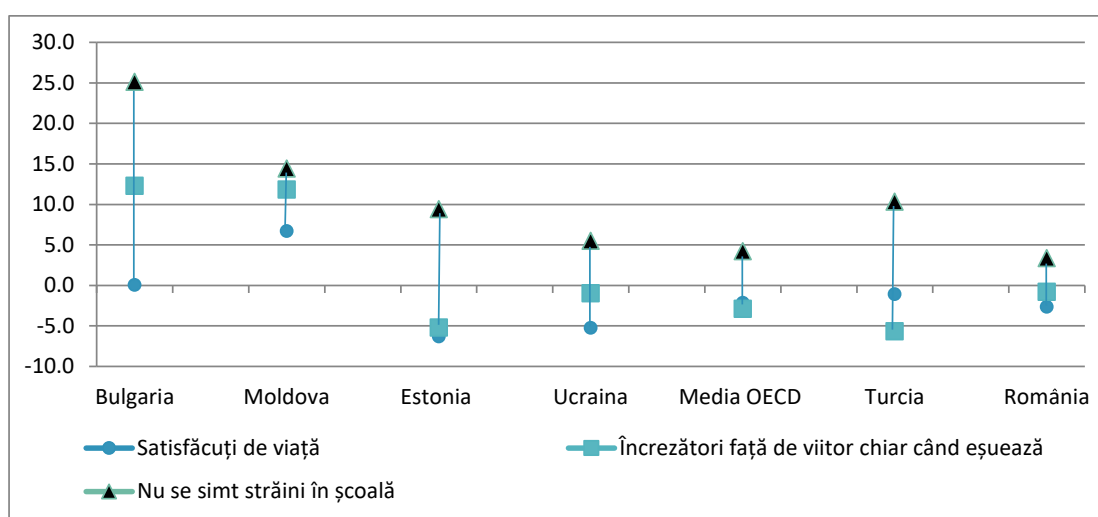
**Figura 19. Diferență în indicele bunăstării între elevii rezilienți și elevii nonrezilienți, p.p.**



Sursă: PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed.

În 14 din 67 de țări OCDE participante la PISA, elevii rezilienți au o bunăstare semnificativ mai bună. În Republica Moldova, în țările OCDE și în alte țări reprezentate în figura 19, cu excepția Bulgariei, această diferență nu este semnificativă. Totodată, analizând cele trei dimensiuni, relevant este că, în Republica Moldova, au raportat că nu se simt străini în școală mai mulți elevi rezilienți decât elevi nonrezilienți, cu 14,4%.

**Figura 20. Diferență în indicii bunăstării între elevii rezilienți și elevii nonrezilienți, p.p.**



Sursă: PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed.

<sup>1</sup> Elevii cu bunăstare pozitivă au răspuns că se simt integrați în școală, depășesc eșecul fără a avea îndoieli față de planurile de viitor și sunt satisfăcuți de viață.

## Reziliența și percepția despre sine

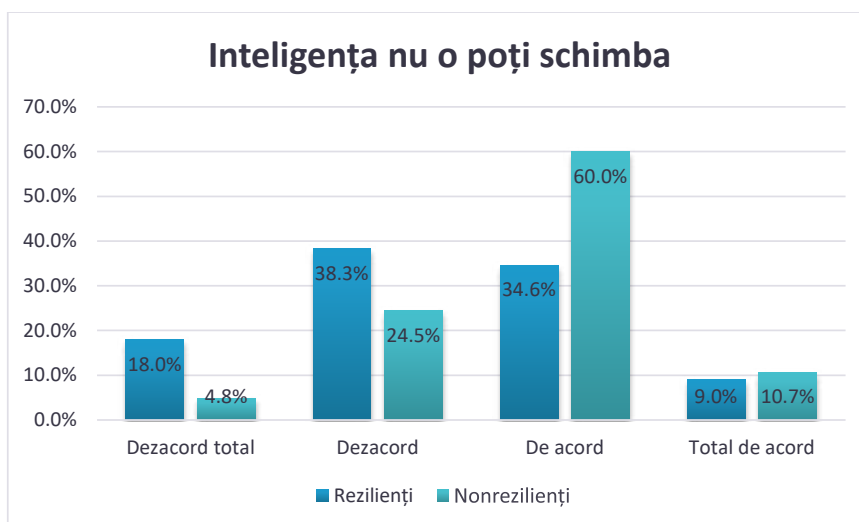
Majoritatea cercetărilor axate pe reziliență scot în evidență rolul major pe care îl joacă calitățile de caracter precum încrederea în capacitățile academice, asertivitatea, capacitatea de a depune efort pe termen lung, motivația internă înaltă și aspirațiile ambițioase de viitor<sup>30</sup>.

Mentalitatea de dezvoltare a fost analizată în capitolele precedente în funcție de indicele statutului social-economic și cultural al elevilor. În secțiunea curentă, voi analiza percepția elevilor rezilienți față de inteligența lor.

Datele PISA ne dovedesc că mai mulți elevi rezilienți academic au fost identificați printre cei cu mentalitate de creștere: 56,3% nu au fost de acord cu afirmația că nu poți schimba inteligența, față de 29,3% dintre elevii nonrezilienți.

Prin urmare, percepția de sine și încrederea în capacitățile intelectuale proprii joacă un rol semnificativ în depășirea dificultăților legate de mediul de proveniență nefavorabil.

Figura 21. Mentalitatea de dezvoltare în opinia elevilor rezilienți și nonrezilienți



Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

## Factorii școlii care influențează reziliența

Școala și rezultatele elevilor sunt afectate de prezența cadrelor didactice necalificate sau cu pregătire slabă. Mediul școlar pozitiv și disciplina în clasă sunt la fel de importante pentru performanța școlară.

Indicele comportamentului elevului (STUBEHA) și indicele comportamentului profesorului (TEACHBEHA) care împiedică învățarea au fost stabilite folosind răspunsurile directorilor de școală la întrebarea (SC061) cu privire la măsura în care („deloc”, „foarte puțin”, „într-o oarecare măsură”, „mult”) cred că succesul la învățătură este influențat negativ de următorii factori:

- „Elevii întârzie la ore”, „Elevii lipsesc de la ore”, „Elevii nu au respect față de profesori”, „Elevii consumă alcool și droguri”, „Elevii intimidează sau aplică bullying față de colegi”, „Elevii nu sunt atenți la lecție”



- „Profesorii nu satisfac nevoile individuale ale elevilor”; „Absentivismul profesorului”; „Personalul școlii este rezistent față de schimbare”; „Profesorii sunt prea stricți cu elevii” și „Profesorii nu sunt bine pregătiți pentru lecții”.

Valorile pozitive reflectă percepțiile directorilor conform cărora aceste comportamente împiedică învățarea într-o măsură mai mare, iar valorile negative – într-o măsură mai mică comparativ cu media OCDE.

Tabelul 12. Factorii școlii care influențează reziliența

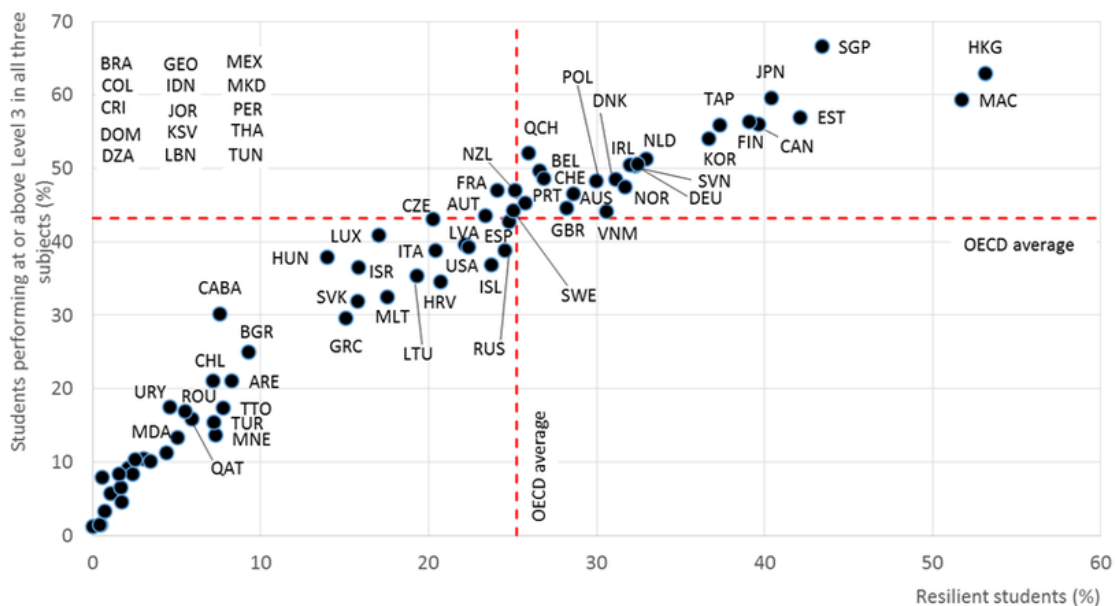
	Variabile	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație <sup>m</sup> statistică < 0,5
1	STUBEHA	(-)0,078	0,05
2	TEACHBEHA	(-)0,069	0,013
3	SCLSIZE (dimensiunea școlii)	(-)0,118	000

Sursă: Calculele autoarei în baza datelor PISA Moldova.

Prin urmare, comportamentul elevilor și al profesorilor, dar și dimensiunea școlii corelează negativ cu reziliența. Pe măsură ce directorii consideră că acest comportament afectează învățarea mai puțin, reziliența crește.

Conform studiului OCDE „Reziliența academică. Ce pot face țările și școlile pentru a ajuta elevii dezavantajați să fie de succes la PISA”, realizat în 2018, elevii rezilienți frecventează școli cu un climat pozitiv, în care elevii și profesorii au relații bune, elevii nu chiulesc de la lecții, fluctuația profesorilor este mică, iar cadrele manageriale adoptă modelul de leadership transformțional (de exemplu, sunt motivați să urmeze obiectivele strategice de dezvoltare instituțională).

Figura 22. Corelația rezilienței cu performanța țării la PISA (% elevilor cu rezultate ≥ nivelul 3)



Sursă: OECD, PISA 2015 Database (<http://www.oecd.org/pisa/data/>)

<sup>m</sup> Testarea statistică de semnificație este o metodă de stabilire a gradului de plauzibilitate a ipotezei.

Țările în care ponderea elevilor rezilienți este mai mare au niveluri de performanță mai ridicate la PISA și, de asemenea, un grad mai mare de echitate. Prin urmare, politicile care îmbunătățesc cel puțin una dintre aceste dimensiuni (calitate sau echitate), fără a o prejudicia pe cealaltă, pot contribui la creșterea ponderii elevilor rezilienți.

**Concluzii: Ponderea elevilor rezilienți din Republica Moldova la cele trei domenii ale evaluării PISA este semnificativ mai mică decât în țările OCDE: 3% față de 23% dintre toți elevii defavorizați. Există o corelație pozitivă între ponderea elevilor rezilienți și performanța sistemului de învățământ.**

Elevii rezilienți din Republica Moldova reușesc să obțină rezultate academice înalte datorită percepției pozitive față de forțele proprii, integrării mai bune în școală, însă în măsură mai mică datorită sprijinului părinților și disciplinei în clasă<sup>n</sup>. De asemenea, atestăm mai mulți elevi rezilienți în medii școlare mai bune, în care comportamentul elevilor și al profesorilor împiedică mai puțin învățarea.

---

<sup>n</sup> „Căutați indici că toți copiii sunt atenți, interesați de ceea ce fac și lucrează din greu. Nu căutați indici de ordine; uneori învățarea are loc în spații zgomotoase, unde copiii lucrează în grupuri fără ca profesorul să intervină prea mult. Unele dintre cele mai slabe clase sunt locuri tăcute și ordonate”, Amanda Ripley, *Cei mai deștepti copii din lume și modelele de învățământ care i-au format*, 2016, p. 258.

## 6. BUNE PRACTICI INTERNAȚIONALE DE REDUCERE A INECHITĂȚII ȘI DE CREȘTERE A ALFABETIZĂRII

PISA a scos în evidență un lucru cunoscut actorilor educaționali: performanța academică este influențată de mediul familial sau de statutul social, economic și cultural al elevului. Totuși, PISA a demonstrat că există sisteme educaționale care au depășit acest handicap prin politici naționale bine gândite și riguros implementate.

Majoritatea țărilor cu performanțe înalte au avut nevoie de timp pentru a-și construi parcursul pe convingerea că doar unii elevii pot reuși. Pentru a îmbrățișa ideea că toți elevii au potențial pentru succes, se impune un proces coordonat, multidimensional de elaborare a politicilor și de consolidare a capacităților. Unul dintre modelele urmate de cele mai performante țări a fost trecerea treptată de la un sistem în care elevii au fost segregați pe diferite tipuri de instituții educaționale, cu programe de învățământ care necesită diverse niveluri de abilități cognitive, la un sistem în care toți elevii studiază programe de o exigență similară.

Dintre țările OCDE, Finlanda a fost prima care a parcurs acest traseu – în anii '70, iar Polonia l-a adoptat ultima, prin reforma școlară din anii 2000. Aceste țări și-au „nivelat” așteptările față de elevi, ridicând standardele față de elevii „slabi”. Aceștia sunt identificați prompt, problema este diagnosticată cu exactitate, iar programul de sprijin individual este adoptat în timp util. Inevitabil, unii elevi vor beneficia de mai multe resurse decât alții; totuși, elevii cu cele mai mari nevoi sunt cei care se vor bucura de mai multe resurse<sup>31</sup>.

### Estonia

Succesul Estoniei poate fi explicat prin deschiderea spre modernizare, printr-o societate care prețuiește educația. Această țară acordă o atenție deosebită **echității și incluziunii**: fiecare școală are un coordonator care oferă servicii elevilor cu nevoi speciale și sprijin adițional personalizat în vederea prevenirii abandonului școlar, astfel încât nimeni nu este lăsat „în urmă”. Învățământul obligatoriu până la 17 ani și autonomia școlară, instituțiile fiind obligate să se autoevalueze o dată la trei ani, contribuie la performanța solidă<sup>32</sup>. Aproximativ, apropierea culturală, geografică și de identitate cu Finlanda face ca sistemul estonian să preia modelele educaționale testate și recunoscute din sistemul finlandez. Acest aspect este unul important, fiind generator de dezvoltare progresivă a Estoniei.

### Franța

Franța a hotărât să ia măsuri după ce numărul elevilor cu rezultate de top și numărul elevilor cu rezultate joase au crescut în același timp. Ca răspuns, ministrul educației, Luc Chatel, în decembrie 2010, a făcut public planul de focusare pe aspecte fundamentale prin reformarea curriculumului școlii primare, introducând **strategia de combatere a analfabetismului**. Cel de-al doilea plan a vizat introducerea **asistenței pentru învățare personalizată** la toate treptele de învățământ.

ățământ, pentru a ajuta elevii în dificultate. Un al treilea plan de acțiuni a dispus personalizarea resurselor educaționale prin acordarea autonomiei financiare instituțiilor de învățământ.

## **Irlanda**

Una dintre trăsăturile distincte ale sistemului educațional irlandez este prioritizarea echității. De-a lungul ultimului deceniu, Irlanda a continuat să ridice calitatea la toate nivelurile, să extindă participarea la programele de educație timpurie și să reducă inegalitățile educaționale la vârstă fragedă. Performanța elevilor a beneficiat ca urmare a Strategiei naționale „Alfabetizare și numerație 2011-2020”, a Programului „Asigurarea oportunităților egale în școală și sprijin extins pentru elevii cu nevoi educaționale speciale”. Aceste inițiative au transformat școala într-o forță pozitivă pentru incluziune: impactul mediului familial asupra performanței a fost redus. Profesorii sunt recrutați dintre studenții cu rezultate înalte și beneficiază de dezvoltare profesională extinsă. Asumându-și un angajament față de creșterea continuă a calității, Irlanda urmează calea reformelor, actualizând pedagogia centrată pe elev, pe curriculumul bazat pe competențe și pe colaborarea interdisciplinară.

La lectură, Irlanda se plasează pe locul 4 în rândul țărilor OCDE și pe locul 3 în rândul țărilor UE. Doar 11,8% dintre elevi nu ating nivelul 2 de competență. Strategia națională „Alfabetizare și numerație 2011-2020”<sup>33</sup> prezintă o viziune clară pentru creșterea standardelor în materie de alfabetizare și numerație în instituțiile primare și secundare până în anul 2020. Acțiunile propuse sunt fundamentate pe șase piloni:

Pilonul 1: Abilitarea părinților și a comunității în sprijinirea alfabetizării și numerației

Pilonul 2: Îmbunătățirea practicii profesionale a cadrelor din educația timpurie

Pilonul 3: Creșterea capacităților de management ale instituțiilor de învățământ

Pilonul 4: Îmbunătățirea curriculumului și a experienței de învățare

Pilonul 5: Acordarea de sprijin elevilor cu necesități suplimentare de învățare să își atingă potențialul

Pilonul 6: Îmbunătățirea evaluării și a evaluării în sprijinul alfabetizării și numerației.

Planul „Oferind egalitate de șanse în școli” / Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS) 2017<sup>34</sup> stabilește viziunea ca educația să devină o cale sigură către oportunități mai bune pentru cei din comunitățile cu risc sporit de dezavantaj educațional și excludere socială. Planul prezintă un set ambițios de obiective și acțiuni pentru a sprijini acești copii și propune acțiuni în baza a cinci obiective-cheie:

1. Implementarea unui cadru de evaluare mai robust și mai receptiv pentru identificarea școlilor și alocarea eficientă a resurselor
2. Îmbunătățirea experienței de învățare și a rezultatelor elevilor din școlile DEIS
3. Îmbunătățirea capacității managerilor școlari și a profesorilor de a angaja, planifica și implementa resurse în avantajul lor
4. Susținerea și promovarea celor mai bune practici în școli prin colaborare interinstituțională
5. Sprijinirea activității școlilor prin furnizarea de cercetare, informații, evaluare și feedback pentru atingerea obiectivelor.

## Finlanda

Sistemul finlandez este recunoscut pe plan mondial ca un model de performanță academică și de diferențe ne semnificative între elevi. Succesul Finlandei se bazează pe principiile echității, flexibilității în învățare pe tot parcursul vieții, responsabilității și autonomiei școlilor, învățământului pedagogic de calitate, evaluării formative și sprijinului acordat elevilor cu dificultăți de învățare.

37% dintre elevii din clasa I beneficiază de sprijin adițional<sup>35</sup>. Mai mult de 50% dintre elevii finlandezi, la absolvirea învățământului obligatoriu, au beneficiat, într-o măsură sau alta, de „educație specială”, de ajutor personalizat sau de ghidare individuală. Este de menționat faptul că și migranții de aici au rezultate mai înalte decât migranții din alte țări. Acest lucru vorbește despre abordările incluzive față de toți elevii și depășirea inechităților din clasă.

Cadrele didactice de sprijin colaborează strâns cu diriginții pentru a identifica elevii care au dificultăți, urmând să lucreze cu aceștia individual sau în grupuri mici. În acest proces sunt implicați mai mulți specialiști. La identificarea problemei, dirigintele este ajutat de o echipă multidisciplinară, care există în fiecare școală și care este convocată de două ori pe lună. Grupul este format din director, cadrul didactic de sprijin, asistentul medical școlar, psihologul școlar, asistentul social și profesorii ai căror elevi sunt vizați. Părinții copiilor în cauză sunt contactați înainte de ședință și, uneori, sunt rugați să participe.

Finlanda a implementat mai multe proiecte naționale pentru promovarea lecturii, grupul-țintă fiind preponderent băieții. Acestea au inclus demersuri care implică băieții: mai multă acțiune, activități bazate pe imitație (cine citește mai mult); activități de grup; tehnici de explorare a rețelelor de socializare, TIC, camere video și videouri; texte pentru băieți (non-ficțiune, ziare, ficțiune științifică, benzi desenate, texte online); promovarea modelelor de bărbați care citesc; o sală dedicată băieților la expoziția de carte etc. De asemenea, pentru a dezvolta abilitățile de lectură, cărțile și textele sunt selectate cu grijă, în funcție de nivelul elevilor cu dificultăți de învățare sau de interesele băieților. De asemenea, formarea deprinderilor de citire este stimulată prin organizarea în clasele primare a orelor dedicate compunerii unor istorioare, pe care ulterior elevii le imprimă, le copertează și le discută în grupuri. Dragostea față de carte este dezvoltată nu doar prin lecturare, ci și prin exersarea abilităților de scriere.

### Concluzii: Sistemele performante împărtășesc caracteristici comune:

- ✓ încredere în potențialul tuturor elevilor;
- ✓ angajament politic puternic și consecvent de realizare a reformelor;
- ✓ capacitatea actorilor educaționali de a depune eforturi susținute și coordonate.

Țările care și-au îmbunătățit rezultatele la lectură au făcut-o prin reducerea numărului de elevi cu rezultate joase și creșterea numărului de elevi cu rezultate înalte, prin minimizarea impactului statutului social-economic asupra performanței<sup>36</sup>.

Mai mult, „cele mai inteligente țări acordă prioritate salarizării profesorului și echității, canalizând mai multe resurse către elevii nevoiași. Atunci când vă doriți o educație de clasă mondială, aduceți-vă aminte că oamenii contează întotdeauna mai mult decât accesoriile”<sup>37</sup>.

## 7. CONSTATĂRI ȘI RECOMANDĂRI

Deși Republica Moldova a înregistrat o creștere ușoară a performanței în cadrul PISA 2018, acest lucru s-a realizat în detrimentul echității. Comparativ cu țările din regiune și cu țările OCDE, sistemul de învățământ de la noi este echitabil într-o măsură mai mică. În același timp, în țara noastră învață mai mulți elevi din medii defavorizate și mai puțini elevi din medii favorizate; mai puțini elevi cu rezultate înalte și mai puțini elevi rezilienți, ceea ce afectează performanța țării noastre în cadrul evaluării PISA: aproape fiecare al doilea elev nu atinge un nivel minim de competențe. Performanța modestă se atestă în condițiile unei motivații limitate: jumătate din elevi nu au încredere în capacitățile lor, nu sunt ambițioși în privința traseului educațional și a planurilor de viitor. În temeiul celor prezentate în studiu, este indispensabilă prioritizarea echității și îmbrățișarea ideii de către actorii educaționali că toți elevii au potențial de afirmare, indiferent din ce familii provin. Pentru a asigura dezvoltarea durabilă a țării, recomand includerea în Strategia de dezvoltare a educației 2030 a unui obiectiv ce va viza acordarea de sprijin elevilor care nu ating nivelul minim de competențe de bază. Mai mult, urmând exemplul țărilor care au reușit să reducă diferențele academice dintre diverse categorii de elevi, se recomandă adoptarea unei politici/strategii, pe termen mediu și lung, care să cuprindă măsuri de sprijin pentru elevii cu rezultate scăzute și din medii defavorizate. Ariile prioritare de intervenție vor acoperi: cadrul normativ, mecanismele financiare de susținere a instituțiilor în care învață elevii respectivi, serviciile de sprijin și programele remediale, managementul resurselor umane pentru implementare serviciilor de sprijin și programelor remediale, schimbarea de percepții privind capacitățile intelectuale ale copiilor neperformanți și adoptarea sloganului că toți elevii pot reuși, promovarea unui mediu pozitiv în școală, parteneriatele eficiente între autoritățile centrale, locale, private și mediul asociativ.

**Constatare 1.** La PISA 2018, performanța elevilor cu nivel SESC înalt a crescut, în timp ce a elevilor nevoiași a înregistrat un regres la matematică și științe față de edițiile PISA anterioare. Sistemul educațional din Republica Moldova este mai inechitabil decât sistemele educaționale din țările vecine și din țările OCDE, cu excepția Bulgariei și a României.

**Recomandare 1.** Creșterea echității trebuie să devină o prioritate în politicile educaționale. Costurile sociale și economice pentru o performanță educațională joasă sunt prea mari pentru o țară, în special într-o țară cu resurse naturale limitate ca a noastră. Persoanele educate contribuie la construirea unei societăți mai democratice și economic sustenabile. Societățile care investesc în competențele cetățenilor lor, în particular în elevii din medii vulnerabile, sunt echitabile și economic eficiente.

În acest sens, se recomandă adoptarea măsurilor de combatere a rezultatelor scăzute în domeniile fundamentale, inclusiv lectură. Acestea vor fi cuprinzătoare, abordând o serie de factori din interiorul și din afara școlii. Un factor primordial este existența cadrelor didactice calificate la nivel primar cu o bază solidă de predare a competențelor în domeniile de bază citire și matematică.

**Constatare 2.** Comparativ cu țările OCDE și alte țări din regiune, în Republica Moldova se atestă mai mulți elevi din medii defavorizate și cei mai puțini elevi din medii favorizate. Diferența între starea de bine a elevilor dezavantajați și cea a elevilor avantajați este una dintre cele mai semnificative din țările OCDE. Acestea sunt argumente în plus în favoarea unei politici dedicate categoriilor de elevi defavorizați.

**Recomandare 2.** Adoptarea unei politici/strategii pe termen mediu și lung care să vizeze măsuri de sprijin pentru elevii cu rezultate scăzute și care să echilibreze adecvat dimensiunile calității, echității și bunăstării emoționale. Ariile prioritare vor include măsuri la nivel de politici și cadru normativ, la nivel de instituție și dezvoltarea resursei umane.

- ✓ Implementarea formulei de finanțare în baza nevoilor elevilor și școlilor. Formula de finanțare per elev ar trebui să fie periodic ajustată, ca să asigure echitatea, prin oferirea unui sprijin mai mare școlilor în care învață elevii din medii defavorizate.
- ✓ Elaborarea și implementarea programelor de educație remedială pentru elevii cu rezultate slabe.
- ✓ Elaborarea, instituționalizarea și implementarea programelor de dezvoltare profesională continuă în vederea formării abilităților de sprijinire a elevilor defavorizați în procesul educațional.
- ✓ Asigurarea cadrelor didactice cu materiale didactice și metodice necesare pentru elaborarea și implementarea programelor de educație remedială.
- ✓ Crearea unui mediu de lucru prielnic pentru motivarea și menținerea cadrelor didactice, cu precădere în instituțiile cu o pondere mare a elevilor cu rezultate scăzute.
- ✓ Realizarea programelor de mentorat pentru cadrele didactice debutante în educația remedială.

La nivel de școală, exemple de măsuri pentru școlile cu o pondere mare de elevi din categoriile de risc ar putea fi:

- ✓ promovarea unei atmosfere prietenoase, bazată pe relații de încredere profesor-elev și elev-elev;
- ✓ utilizarea datelor Sistemului Informațional de Management în Educație pentru identificarea elevilor neperformanți, analiza factorilor nereușitei academice și identificarea măsurilor de sprijin;
- ✓ implementarea instrumentelor de diagnosticare, evaluarea formativă și sumativă pentru monitorizarea progresului elevilor din categoriile de risc;
- ✓ acordarea serviciilor de mentorat, coaching și crearea de comunități pentru sprijinul de durată al cadrelor manageriale din instituțiile respective;
- ✓ echilibrarea predării centrate pe elevi cu nevoia de realizare a obiectivelor curriculare și de evaluare.

**Constatare 3.** Se atestă un decalaj dintre criteriile de identificare a copiilor din medii defavorizate în domeniul social și domeniul educațional. Criteriile stabilite de *Legea nr. 140/2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți* sunt mai înguste decât criteriile folosite de Sistemul Informațional de Management în Educație, și copiii care cad sub incidența legii respective sunt de trei ori mai puțini decât elevii în situație de risc conform SIME.

**Recomandare 3.** Instituirea unui mecanism riguros de identificare a elevilor expuși riscului de a înregistra rezultate joase, în coordonare cu alte instituții de stat (Biroul Național de Statistică, Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale). Datele colectate de SIME pot fi utilizate pentru o analiză cuprinzătoare a factorilor care afectează performanța academică a elevilor în situație de risc. Analizele respective necesită a fi realizate timpuriu, pentru a le oferi sprijinul necesar pe tot parcursul școlarizării. Elevii din familii vulnerabile reclamă o abordare individualizată/programe de educație remedială în procesul de formare a competențelor minime necesare pentru integrare în societatea contemporană.

**Constatare 4.** Ponderea elevilor cu rezultate înalte este mai mică în Republica Moldova comparativ cu Ucraina, Turcia și alte țări OCDE. Aspirațiile educaționale ale elevilor din țara noastră sunt mai mici, dar și elevii cu mentalitate de dezvoltare sunt mai puțini decât în țările OCDE. Elevii din Republica Moldova au mai puțină încredere că școala îi poate ajuta să obțină un loc de muncă. Elevii cu mentalitate de dezvoltare sunt mai sceptici în această privință decât cei cu mentalitate fixă.

**Recomandare 4.**

- ✓ Promovarea în școlile cu o pondere mare a elevilor în situație de risc a culturii de așteptări înalte și succes pentru toți elevii.
- ✓ Crearea unui mediu prietenos de învățare prin sprijin reciproc. Încurajarea elevilor, în special a celor din grupurile de risc, să-și stabilească așteptări ridicate, dar realiste. Pentru creștere personală și profesională este o modalitate de promovare a mobilității sociale și o pârghie de asigurare a dezvoltării social-economice a țării.
- ✓ Inițierea de politici care au drept scop schimbarea atitudinii în rândul elevilor cu mentalitate fixă<sup>o</sup>. Aceasta se va reflecta asupra motivației de învățare și asupra altor factori motivaționali, esențiali în procesul de învățare. Există mai multe căi de cultivare a mentalității de dezvoltare: prezentarea informației privind capacitatea creierului de a învăța prin citire, discuții în clasă și alte activități<sup>p</sup>; încurajarea elevilor să explice mentalitatea de dezvoltare colegilor, părinților și profesorilor; realizarea sesiunilor online despre mentalitatea de dezvoltare ș.a.
- ✓ Actualizarea programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice în lumina datelor furnizate de studii recente în domeniul neuroștiinței cognitive (studiul proceselor biologice care stau la baza cunoașterii).

**Constatare 5.** Deși standardele de eficiență a învățării la LLR prevăd aceleași competențe testate la PISA, ponderea elevilor care nu ating competențe minime la testarea PISA este substanțial mai mare decât în țările OCDE. Prin urmare, doar prezența unui curriculum nu este suficientă pentru realizarea unor performanțe.

<sup>o</sup> „Cea mai importantă abilitate pe care ar trebui s-o predăm în școli este mentalitatea de dezvoltare”, Alex Beard, *Născuți pentru a învăța*, 2019, p. 182.

<sup>p</sup> Studiile în domeniu au arătat că elevii expuși acestor intervenții tind să demonstreze convingerea despre capacitatea creierului de a se schimba și sunt mai puțin tentați să atribuie eșecul lipsei talentului decât elevii din grupul de control.



Există divergențe în selecția tipurilor de texte, care, conform PISA, sunt mai diverse. În Republica Moldova interesul pentru textele literare prevalează asupra interesului acordat textelor funcționale. Expertii în domeniu sugerează că unul din motivele rezultatelor slabe la PISA ar fi calitatea demersului didactic.

#### **Recomandare 5.**

- ✓ Implementarea programelor de formare inițială și continuă adresate profesorilor, privind selecția și utilizarea metodelor și strategiilor eficiente, adaptate curriculumului modernizat, centrat pe competențe (care vor include module deduse din evaluarea internațională PISA).
- ✓ Elaborarea și promovarea unui ghid de pregătire pentru PISA.
- ✓ Includerea competenței de alfabetizare în lectura textelor științifice (diagrame, tabele etc.) în cadrul altor discipline (vezi anexa 1, exemplul Estoniei și exemplul Norvegiei la pagina 34).
- ✓ Implementarea proiectelor care promovează lectura în școală, în parteneriat cu bibliotecile publice și comunitățile locale.
- ✓ Dezvoltarea bibliotecilor școlare, crearea zonelor confortabile de studiu individual și în grupuri.
- ✓ Promovarea proiectelor de alfabetizare media, alfabetizare digitală pentru elevi în școli.
- ✓ Realizarea proiectelor de promovare a lecturii în rândul băieților, adaptate la interesele acestora.

**Constatare 6.** Elevii din Republica Moldova citesc din plăcere mai mult decât elevii din țările OCDE, fetele citesc mai mult decât băieții, elevii avantajați mai mult decât cei dezavantajați. Concomitent, elevii din Republica Moldova sunt mai puțin conștienți de strategiile de înțelegere, memorizare și rezumare a textului comparativ cu elevii din țările OCDE. De asemenea, aceștia sunt mai puțin conștienți de strategiile de rezumare decât de strategiile de înțelegere și memorizare.

**Recomandare 6.** Predarea strategiilor eficiente de înțelegere, memorizare și rezumare a textului, precum și lărgirea gamei textelor propuse pentru citire la LLR. Cea din urmă strategie va avea drept obiectiv creșterea interesului băieților pentru lectură.

**Constatare 7.** În Republica Moldova se atestă o pondere semnificativ mai mică de elevi rezilienți decât în țările OCDE. Există o corelație pozitivă între ponderea elevilor rezilienți și performanța sistemului de învățământ. Prin urmare, acesta poate fi considerat un indicator al calității și al echității unui sistem de învățământ.

**Recomandare 7.** Mărirea numărului de elevi rezilienți se recomandă a fi un obiectiv de creștere a echității sistemului de învățământ sau un indicator de măsurare a creșterii echității.

## Obiectivele și competențele specifice ale disciplinei limba și literatura estoniană

### Curriculumul național pentru treapta gimnazială la limba și literatura estoniană, aprobat în anul 2011

„Obiectivul predării materiilor de limbă și literatură în școala de bază este de a dezvolta la elevi competența lingvistică și literară, ceea ce înseamnă capacitatea de a înțelege texte de ficțiune adecvat vârstei și importanța acestora în istoria culturală estonă și globală, pentru a percepe limba și literatura ca bază a identității naționale și personale; o conștientizare lingvistică și capacitatea de exprimare orală și scrisă în conformitate cu situațiile de comunicare și obiectivele utilizării limbajului, realizând că lectura oferă o oportunitate de îmbogățire intelectuală. Se preconizează că, prin educația lingvistico-literară, absolvenții școlii de bază:

- 1) vor prețui limba ca mediu de cultură națională și ca mijloc de comunicare publică;
- 2) vor recunoaște abilitățile de limbă ca temelie pentru învățare și ca o componentă importantă a identității lor;
- 3) vor dobândi cunoștințe lingvistice de bază și stăpâni abilități de scriere corectă;
- 4) se vor exprima clar și adecvat atât oral, cât și în scris, ținând cont de practicile culturale lingvistice;
- 5) vor asculta, lectura și scrie texte de diferite tipuri și vor prezenta informații în moduri diferite;
- 6) vor utiliza în mod corespunzător diferite canale de comunicare și vor fi capabili să găsească, să judece critic și să utilizeze informațiile furnizate de mass-media și online;
- 7) vor prețui literatura națională și literatura altor națiuni, moștenirea, tradițiile culturale naționale și diversitatea culturală;
- 8) vor percepe operele literare ca opere de artă, înțelegând valoarea lor artistică;
- 9) vor citi literatură serioasă adecvată vârstei, folosind-o pentru a-și forma convingeri etice și pentru a-și îmbogăți lumea mentală și emoțională;
- 10) vor fi capabili să formeze și să exprime opinii personale, să recunoască și să țină cont de opiniile altora;
- 11) vor ști cum să învețe și să caute informații din diferite surse și să folosească dicționare și manuale.”

### Transdisciplinaritatea în curriculumul la limba și literatura estoniană

Competențele generale la care contribuie disciplina LLE sunt: competența de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor, competența socială și cetățenească, competența de auto-cunoaștere, de a învăța să înveți, competența de comunicare, competența matematică, competența de bază în științe naturale și tehnologii, competența antreprenorială.

De exemplu, iată cum este expusă competența de a învăța să înveți:

*„**Competența de a învăța să înveți.** Predarea limbilor străine și studiile literare dezvoltă următoarele competențe esențiale de învățare să înveți: competența de ascultare și lectură; înțelegerea diferitelor tipuri de text; diferențierea dintre fapte și opinii; căutarea informațiilor din diferite surse și utilizarea ei în mod critic; compilarea de texte de diferite tipuri; formarea și formularea de opinii.”*

*„**Științele naturii.** Pentru a înțelege textele de specialitate și informațiile din științele naturii, sunt necesare abilități la nivel înalt de citire și de lucru cu textele. Ortografia denumirilor fenomenelor/obiectelor naturale este practică la lecțiile de limbă și literatură. Subiectele privind natura în textele de studiu și de ficțiune contribuie la o mai bună înțelegere și evaluare a naturii. Vocabularul și cunoștințele dobândite la subiectele științele naturii favorizează înțelegerea descrierilor naturii în operele literare, promovează imaginația și sporesc impactul emoțional asupra cititorilor.”*

## BIBLIOGRAFIE

- 1 ANCE. *Republica Moldova în PISA 2018*. Raportul Agenției Naționale pentru Curriculum și Evaluare a Ministerului Educației, Culturii și Cercetării. Chișinău, 2019.  
Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Draft white paper 1: Defining 21st century skills*. The University of Melbourne: Assessment and Teaching of 21st Century Skills. P. 1.
- 2 Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- 3 Jensen, E. *Teaching with Poverty in Mind*. 2009. P. 2.
- 4 PISA 2018 and the EU. Striving for social fairness through education. European Commission. 2019. [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/pisa-2018-eu\\_1.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/pisa-2018-eu_1.pdf)
- 5 PISA 2009 Results: Learning to learn. Student engagement, strategies and practices. Volume III. P. 29.
- 6 PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. P. 42.
- 7 PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. P. 50.
- 8 Intervalul mediu aici reprezintă intervalul 2 și 3 însumate.
- 9 PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. P. 43.
- 10 Dweck, C. (2006). *Mindset*, Random House, New York, NY.
- 11 Nussbaum, A. and C. Dweck (2008). "Defensiveness Versus Remediation: Self-Theories and Modes of Self-Esteem Maintenance", *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 34/5, pp. 599-612, <http://dx.doi.org/10.1177/0146167207312960>.
- 12 Yeager, D. et al. (2011). "Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: Correlational and experimental evidence.", *Developmental Psychology*, Vol. 47/4. P. 1090-1107, <http://dx.doi.org/10.1037/a0023769>
- 13 PISA 2018 Results, (Volume III): What Schools Life Means for Students' Lives. P. 201.
- 14 Bandura, A. et al. (2001). "Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories", *Child Development*, Vol. 72/1, pp. 187-206, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- 15 PISA Results 2018 (Volume III). What school life means to students' lives.
- 16 Atkinson, J. (1957). "Motivational determinants of risk-taking behavior", *Psychological Review*, Vol. 64/6, pp. 359-372, <http://dx.doi.org/10.1037/h0043445>.
- 17 Conroy, D., J. Willow and J. Metzler (2002). "Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory", *Journal of Applied Sport Psychology*, Vol. 14/2, pp. 76-90, <http://dx.doi.org/10.1080/10413200252907752>
- 18 Raport statistic anual nr. 103 „Copii aflați în situație de risc și copii separați de părinți, completat cu datele obținute de la structurile teritoriale de asistență socială”. 18 martie 2020. [https://msmps.gov.md/sites/default/files/raport\\_cer\\_103\\_pentru\\_anul\\_2019.pdf](https://msmps.gov.md/sites/default/files/raport_cer_103_pentru_anul_2019.pdf)

- 19 World Health Organization: World Disability Report 2011.
- 20 CESA, Comprehensive Education Sector Analysis, UNICEF, 2019.
- 21 PISA 2018 Reading Literacy Framework. OECD.
- 22 Programa pentru examenul de absolvire a gimnaziului, Agenția de Asigurare a Calității, Ministerul Educației al RM, [https://ance.gov.md/sites/default/files/09\\_limba\\_si\\_literatura\\_romana\\_programa.pdf](https://ance.gov.md/sites/default/files/09_limba_si_literatura_romana_programa.pdf)
- 23 Cartaleanu, T., Cosovan, O., Zgardan-Crudu, A., Bolocan, V., Suff, E., Șișcanu-Boz, O. *Textul funcțional în gimnaziu: Strategii de abordare didactică*. 2013.
- 24 PISA 2018 Questionnaire Framework, <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/850d0ef8-en/index.html?itemId=/content/component/850d0ef8-en>
- 25 Brozo, William G., Simpson, Michele L. *Content Literacy for Today's Adolescents: Honoring Diversity and Building Competence*, 5th Edition, 2007.
- 26 Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). *Instructional contexts for engagement and achievement in reading*.
- 27 Guthrie, J. T., Wigfield, A. and Susan Lutz Klauda. *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. 2012, University of Maryland, USA.
- 28 Wigent, C. A. (2013). High school readers: A profile of above average readers and readers with learning disabilities reading expository text. *Learning and Individual Differences*, 25, 134-140. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.03.011>
- 29 *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD. 2012.
- 30 Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., Longobardi, S. *Academic Resilience. What schools and countries can do to help disadvantaged students succeed in PISA*. OECD Working Paper Nr. 167. 2018. P. 6.
- 31 Schleicher, A. *PISA 2018: Insights and Interpretations*. 2019. P. 39.
- 32 Männi, M. Estonians are building the school of tomorrow. March 31, 2020, [https://estonianworld.com/knowledge/estonians-are-building-the-school-of-tomorrow/?utm\\_source=internal-recirc&utm\\_medium=Biblio-related](https://estonianworld.com/knowledge/estonians-are-building-the-school-of-tomorrow/?utm_source=internal-recirc&utm_medium=Biblio-related)
- 33 National Strategy: Literacy and Numeracy for Learning and Life 2011-2020, Interim Review 2011-2016. March 2017, Department of Education and Skills, Ireland. [https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/pub\\_ed\\_interim\\_review\\_literacy\\_numeracy\\_2011\\_2020.PDF](https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/pub_ed_interim_review_literacy_numeracy_2011_2020.PDF)
- 34 DEIS: Delivering Equality of Opportunity in Schools, DEIS Plan 2017, Department of Education and Skills, Ireland. <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/DEIS-Delivering-Equality-of-Opportunity-in-Schools/>
- 35 Main factors behind the good PISA reading results in Finland, Finnish National Board of Education, 2012. <https://cf5-www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/conferences/2012/finnish-pisa-results-2012.pdf>
- 36 PISA in Focus 34. Who are the strong performers and successful reformers in education? 2013/11 (November). OECD 2013. [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n34-\(eng\)-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n34-(eng)-FINAL.pdf)
- 37 Ripley, A. *Cei mai deștepți copii din lume și modelele de învățământ care i-au format*. 2016. P. 266.