



MINISTERUL
EDUCAȚIEI, CULTURII
ȘI CERCETĂRII



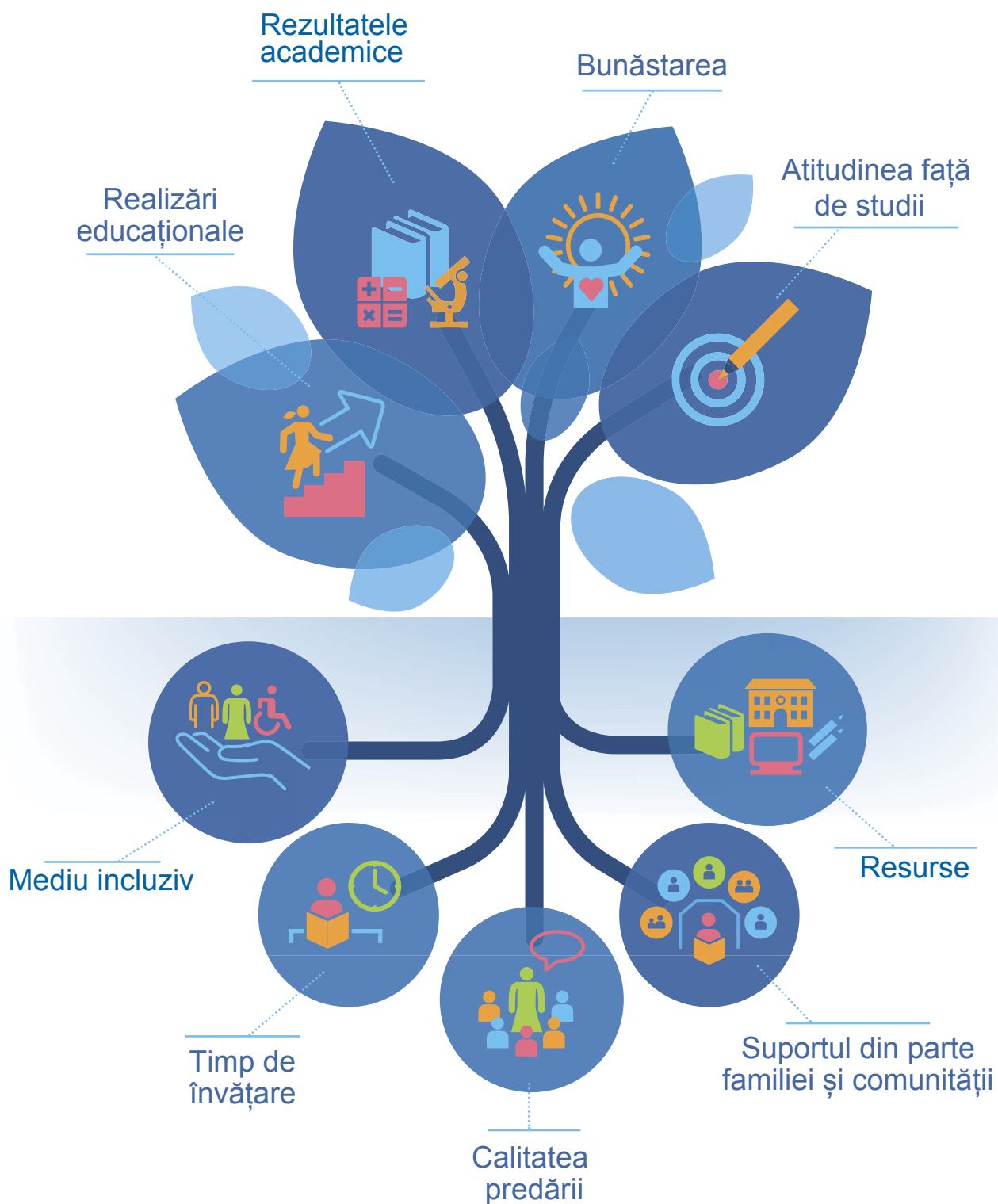
AGENȚIA NAȚIONALĂ
PENTRU CURRICULUM
ȘI EVALUARE



Republica Moldova în PISA 2018



PISA



Acest raport a fost elaborat de Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare din cadrul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării din Republica Moldova în comun cu Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD), care a asistat la pregătirea raportului și a furnizat materiale, recomandări și asistență în elaborarea acestuia. Raportul este publicat sub responsabilitatea Agenției Naționale pentru Curriculum și Evaluare și nu reflectă neapărat opiniile oficiale ale OECD sau ale țărilor sale membre.

© MECC, ANCE 2019

Cuprins

Cuvânt înainte.....	6
Prefață	7
Capitolul 1. Republica Moldova în PISA 2018	13
1.1. Participarea Republicii Moldova în Testarea PISA 2018.	13
1.2. Ce este Programul PISA?.....	14
1.2.1. Evaluarea PISA	15
1.3. De ce Republica Moldova a participat în Testarea PISA 2018 ?.....	16
1.3.1 Relațiile dintre PISA și sistemul național de evaluare din Republica Moldova.....	17
1.4. Raportarea rezultatelor.....	18
1.5. Cadrul raportului național al Republicii Moldova	19
1.5.1. Structura raportului național.....	20
Referințe.....	21
Capitolul 2. Realizările și rezultatele elevilor de 15 ani în Republica Moldova.....	25
2.1. Școlarizarea și realizările la vârsta de 15 ani: perspectiva Programului PISA	27
2.1.1. Eșantionul PISA în Republica Moldova	27
2.1.2. Distribuția elevilor PISA pe clase	29
2.1.3. Repetarea clasei în Republica Moldova	29
2.2. Realizările elevilor în Republica Moldova	30
2.2.1. Performanțe la citire/lectură, matematică și științe	36
2.2.2. Tendințe în punctajele medii la științe, citire/lectură și matematică	41
2.2.3. Elevi cu performanțe joase la citire/lectură	41
2.2.4. Elevi cu performanțe de top la citire/lectură	43
2.2.5. Elevi cu performanțe joase la matematică.....	43
2.2.6. Elevi cu performanțe de top la matematică	44
2.2.7. Elevi cu performanțe joase la științe	46
2.2.8. Elevi cu performanțe de top la științe.....	47
2.3. Atitudinile față de lectură.....	47
2.3.1. Lectura pentru plăcere	48
2.3.2. Competența și dificultățile percepute la lectură	49
2.3.3. Citirea informației de pe hârtie și de pe dispozitive digitale	51
2.4. Egalitatea performanțelor la citire/lectură, matematică și științe.....	51
2.4.1. Diferențele de rezultate între băieți și fete.....	52
2.4.2. Realizările după limba de evaluare	54
2.4.3. Inegalitățile social-economice în performanțe	55
2.4.4. Profilul social-economic al instituției de învățământ și performanțele elevilor	58
2.4.5. Reziliența academică.....	62
2.4.6. Performanțe în zonele rurale și urbane.....	64
Note.....	70
Referințe.....	71

Capitolul 3. Bunăstarea, atitudinile și aspirațiile elevilor din Republica Moldova.....	75
3.1. Nivelurile satisfacției cu privire la viață și ale bunăstării emoționale în rândurile elevilor.....	77
3.1.1. Satisfacția cu privire la viață în rândurile elevilor din Republica Moldova.....	77
3.1.2. Diferențele în modul în care elevii gândesc despre satisfacția cu privire la viață.....	78
3.1.3. Bunăstarea emoțională în rândurile tinerilor în vârstă de 15 ani în Republica Moldova	81
3.1.4. Diferențele privind bunăstarea emoțională în Republica Moldova	82
3.2. Atitudinile față de școală și învățare la vârsta de 15 ani.....	86
3.3. Legătura între satisfacția cu privire la viață, atitudinile elevilor și realizările educaționale în Republica Moldova.....	89
3.4. Aspirațiile elevilor din Republica Moldova.....	90
3.4.1. Cum influențează statutul social-economic aspirațiile elevilor?	92
3.4.2. Aspirațiile fetelor, băieților, elevilor din instituțiile de învățământ urbane și rurale.....	93
3.4.3. Așteptările de a obține studii superioare și performanțele elevilor	94
Referințe.....	96
Capitolul 4. Fundamentele succesului: Resursele investite în educație	99
4.1. Cum se compară resursele investite în educație cu alte țări.....	99
4.1.1. Resurse financiare	99
4.1.2. Resursele umane.....	101
4.1.3. Personal didactic și materiale didactice.....	107
4.2. Echitatea în asigurarea instituțiilor de învățământ cu resurse educaționale și resurse umane ..	110
Cercetări privind efectele resurselor financiare, materiale, de instruire și umane	113
Note.....	113
Referințe.....	114
Capitolul 5. Fundamentele succesului: Mediul de învățare.....	119
5.1. Sentimentul de apartenență la școală al elevilor	120
5.1.1. Sentimentul de apartenență la școală al elevilor în vârstă de 15 ani	120
5.1.2. Cum se compară sentimentul de apartenență al elevilor la nivel internațional	121
5.1.3. Cercetarea efectelor sentimentului elevilor de apartenență la școală	122
5.1.4. Actele de violență în instituțiile de învățământ	123
5.2. Timpul de învățare	130
5.2.1. Absenteismul elevilor, neprezentarea la toate lecțiile și întârzierile	132
5.2.2. Cum se compară la nivel internațional absenteismul	134
5.2.3. Climatul disciplinar în clasă	135
5.3. Calitatea instruirii în clasă	137
5.3.1. Cercetarea efectului instruirii de calitate.....	137
5.3.2. Calitatea instruirii la limba și literatura română/rusă	141
5.3.3. Suportul acordat de profesori, raportat de elevi	142
5.4. Mediul de învățare extins: familiile	144
5.4.1. Implicarea părinților la școală	146
5.4.2. Cercetarea efectelor suportului din partea familiei și comunității.....	147
Referințe.....	148
Capitolul 6. Privind spre viitor: Opțiuni de politici pentru Republica Moldova	153
1.6. Rezumatul principalelor concluzii PISA 2018 pentru Republica Moldova.....	153
1.6.1. Rezultatele de bază.....	153
1.6.2. Resurse în educație.....	156
1.6.3. Mediu de învățare.....	157
1.6.4. Bunăstarea, atitudinile și aspirațiile elevilor	158
1.7. Crearea bazelor pentru succes și îmbunătățirea rezultatelor	160

1.7.1. Creșterea procentului elevilor ce ating nivelul minim de competență la citire/lectură, la matematică și la științe	160
1.7.2. Creșterea atractivității profesiei de cadru didactic în scopul încurajării tinerilor să îmbrățișeze această profesie și menținerea profesorilor calificați în sistemul educațional.....	162
1.7.3. Diminuarea diferențelor de performanță cauzate de factorul social-economic pentru asigurarea echității în educație.....	163
1.7.4. Diminuarea diferențelor de performanță dintre instituțiile de învățământ urbane și rurale pentru asigurarea educației de calitate pentru toți elevii	164
Referințe.....	166

Cuvânt înainte

Scopul acestei publicații, prima de acest fel în Republica Moldova, constă în prezentarea rezultatelor participării țării noastre în Programul pentru Evaluare Internațională a Elevilor - PISA 2018 (Programme for International Student Assessment) organizat de către Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică.

PISA a devenit principalul criteriu aplicat la nivel internațional pentru evaluarea calității, echității și eficienței sistemelor de educație, iar participarea Republicii Moldova la acest proiect marchează progresul nostru în educație.

Republica Moldova s-a alăturat celor aproximativ 90 de țări și economii participante la PISA începând cu PISA 2009+.

Acest raport descrie rezultatele obținute de elevii noștri, resursele investite în sistemul de educație și mediile de învățare din instituțiile de învățământ și comunitățile din Republica Moldova. Modul, în care rezultatele sunt descrise, permite comparația acestora cu cele din alte țări participante în PISA 2018, unele fiind din zona noastră geografică. Datele și analizele expuse în aceste pagini vor ajuta Guvernul Republicii Moldova, organele de conducere și pedagogii noștri să identifice principalele provocări în domeniul politicii educaționale în Republica Moldova și vor contribui la dezvoltarea strategiilor și politicilor eficiente pentru soluționarea acestora.

Participarea Republicii Moldova în PISA 2018 a fost posibilă datorită contribuției și strânsei colaborări dintre Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare și Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică.

Raportul a fost elaborat de către membrii echipei PISA din Republica Moldova: Anatolie Topală – Manager Național al Proiectului, Valeriu Guțu – Manager Administrativ al Proiectului, Mihai Croitoru – operator de date PISA, Marcela Calchei – asistent administrativ/traducător, Stanislav Ciubotaru - analist de date PISA. Activitatea de analiză a datelor PISA, necesară pentru elaborarea raportului, a fost susținută de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, în parteneriat cu Fundațiile pentru o Societate Deschisă (Open Society Foundations).

Prefață

Unul dintre obiectivele Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova este să formeze un sistem național de învățământ, care să asigure condiții echitabile tuturor copiilor și tinerilor pentru a obține rezultate înalte.

Republica Moldova s-a alăturat Programului pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (PISA), organizat de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, pentru a contribui la realizarea obiectivelor Ministerului Educației, Culturii și Cercetării.

Acest program are ca scop evaluarea sistemelor de învățământ la nivel internațional, analizând măsura în care elevii de 15 ani, care finalizează învățământul obligatoriu, au acumulat cunoștințe și deprinderi cheie, esențiale pentru a participa activ în societățile contemporane. Participarea Republicii Moldova în PISA demonstrează importanța pe care Republica Moldova o acordă rezultatelor școlare ale elevilor.

O echipă de experți din cadrul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării și al Agenției Naționale pentru Curriculum și Evaluare au colectat și analizat informațiile oferite de PISA 2018, pentru a fi utilizate în beneficiul sectorului educației și, prin urmare, în beneficiul copiilor încadrați în sistemul nostru de învățământ.

Acest raport contribuie cu date, informații și analize pentru a fundamenta acțiunile care trebuie întreprinse pentru sprijinirea politicilor educaționale promovate de Guvern, precum și pentru viitoarele politici, strategii și programe educaționale. Un alt aspect important al participării noastre în PISA este oportunitatea de a realiza o analiză comparativă la nivel internațional a sistemului de învățământ din Republica Moldova.

PISA se axează pe domeniile de bază: citire/lectură, matematică și științe. Această evaluare constată nu doar dacă elevii pot reproduce cunoștințe, ci și dacă ei pot aplica cunoștințele acumulate în situații noi și necunoscute, atât în contextul școlar, cât și în afara acestuia. Datele despre performanța elevilor în aceste trei domenii sunt combinate cu diverse date despre mediul social și cel educațional al elevilor, permițând o analiză a corelațiilor dintre rezultatele elevilor și factorii contextuali, precum ar fi: bunăstarea elevilor, mediul lor social-economic, atitudinea elevilor față de școală și învățare, mediul de învățare, calitatea predării, resursele școlare, timpul acordat pentru învățare, sprijinul oferit de familie și comunitate.

În primele cinci capitole ale acestui raport sunt analizate datele furnizate de PISA 2018 cu referire la performanțele elevilor din Republica Moldova în domeniile citire/lectură, matematică și științe. De asemenea, rezultatele înregistrate de Republica Moldova sunt comparate cu rezultatele înregistrate de alte țări și sunt analizate corelațiile dintre performanțele elevilor și caracteristicile mediului social-economic. În ultimul, cel de-al șaselea capitol, se iau în considerare implicațiile în materie de politici ale constatărilor și rezultatelor PISA 2018 și se scot în evidență unele modalități de consolidare a celor mai relevante politici educaționale actuale din Republica Moldova și modalități de adaptare a politicilor educaționale eficiente din alte state, care ar putea fi utile pentru sistemul educațional din Republica Moldova.

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării intenționează să răspundă pe deplin la concluziile și mesajele conținute în acest raport și să urmărească sugestiile cu privire la intervențiile eficiente care urmăresc îmbunătățirea sistemului de învățământ din Republica Moldova, prezente la finalul raportului. Acestea din urmă includ acțiuni concepute pentru:

- a pune bazele pentru îmbunătățirea rezultatelor educaționale și succesului educațional;

- a perfecționa alocarea resurselor în sistemul de învățământ;
- a îmbunătăți mediul școlar;
- a perfecționa calitatea predării;
- a consolida sprijinul familiei și comunității pentru educație.

Succesul în educație se bazează pe foarte multe persoane și organizații din comunitatea noastră care împreună lucrează în beneficiul copiilor și tinerilor din Republica Moldova. Am certitudinea că informațiile din acest raport vor fi utile pentru noi toți, cei ce activăm în domeniul educației.

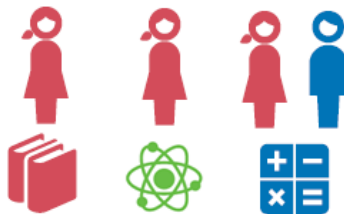
Țin să aduc mulțumiri tuturor persoanelor care au fost implicate în pregătirea și desfășurarea Programului PISA 2018 în Republica Moldova: elevilor, profesorilor, directorilor instituțiilor de învățământ, angajaților Agenției Naționale pentru Curriculum și Evaluare și, nu în ultimul rând, membrilor echipei naționale PISA.

Anatolie Topală

Secretar general al ministerului,
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării



Punctajul mediu pentru Republica Moldova în Testarea PISA 2018 constituie 421 de puncte la **matematică** (în comparație cu media OECD de 489 de puncte), 424 de puncte la **citire/lectură** (în comparație cu media OECD de 487 de puncte) și 428 de puncte la **științe** (în comparație cu media OECD de 489 de puncte).



Fetele au depășit băieții la **citire/lectură** cu 41 de puncte și la **științe** cu 11 puncte. La **matematică**, **băieții și fetele** au înregistrat punctaje medii similare.



Elevii din instituțiile de învățământ urbane depășesc **elevii din instituțiile de învățământ rurale** în toate cele trei domenii testate, cu o diferență de punctaj mediu de 55 de puncte la matematică, 56 de puncte la științe și 64 de puncte la citire/lectură.



Diferențele de punctaj mediu dintre **elevii social-economic avantajați** și cei **dezavantajați** este de peste 90 de puncte în toate cele trei domenii testate.



Circa 8% din numărul de elevi **social-economic dezavantajați** din Republica Moldova, în comparație cu media de 11% din numărul de elevi social-economic dezavantajați din țările OECD, au înregistrat la citire/lectură un **punctaj mediu** ce corespunde celor **25% de top din performanțele** pe țară.



În Republica Moldova, 50% din numărul de elevi ating **nivelul minim de competență** la matematică și 57% la citire/lectură și șa științe.



Aproximativ 56% din numărul de elevi din **instituțiile rurale** nu ating **nivelul minim de competență la științe**, 58% - la citire/științe și 63% - la matematică. Circa 30% din numărul de **elevi din instituțiile urbane** nu ating **nivelul minim de competență** la citire/lectură și științe, iar 39% - la matematică.



Circa 35% din numărul de directori de instituții de învățământ din Republica Moldova, în comparație cu media de 28% din numărul de directori din țările OECD, au raportat că **lipsa cadrelor didactice** afectează procesul de predare „într-o anumită măsură” sau „foarte mult”.



Circa 62% din numărul de directori de instituții de învățământ din Republica Moldova, în comparație cu media de 39% în țările OECD, au raportat că **lipsa materialelor didactice** afectează procesul de predare „într-o anumită măsură” sau „foarte mult”.



Aproximativ 68% din numărul de directori din Republica Moldova și 40% din țările OECD au raportat că **lipsele nemotivate** ale elevilor împiedică activitatea de învățare a elevilor în instituția pe care o conduc.



Circa 13% din numărul de elevi din Republica Moldova și 10% din țările OECD au raportat că au fost victime ale **violenței verbale** și 7% - victime ale **violenței fizice** de câteva ori pe lună.



În Republica Moldova 47% din numărul de elevi au raportat ca fiind **foarte satisfăcuți de viața** lor, în comparație cu media de 33% în țările OECD. Pe de altă parte, circa 11% din numărul de elevi din Republica Moldova și 16% în țările OECD **nu sunt deloc satisfăcuți de viața** lor.



În Republica Moldova, circa 78% din numărul de elevi simt că **aparțin instituției de învățământ** în care învață, în comparație cu 71% în țările OECD.



Majoritatea **elevilor social-economic avantajați** consideră că **efortul pe care îl depun la școală** îi va ajuta să fie admiși la o **universitate** bună, pe când majoritatea **elevilor social-economic dezavantajați** consideră că **efortul pe care îl depun la școală** îi va ajuta să obțină un **post de muncă** bun.



Circa 49% din numărul de elevi cu vârsta de 15 ani din Republica Moldova se așteaptă să facă o **facultate**, iar 18% examinează posibilitatea de a-și finaliza studiile la un **colegiu**.



În Republica Moldova, indicele **climatului disciplinar** este mai mare decât în țările OECD. Doar 11% din numărul de elevi din Republica Moldova, în comparație cu media de 32% în țările OECD, au raportat **gălăgie** și **dezordine** în cadrul orelor.

La final...

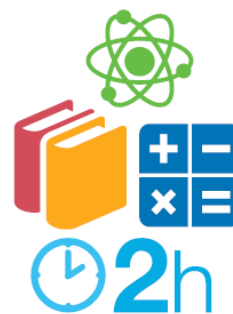
- Creșterea procentului de elevi care ating nivelul minim de competență la citire/lectură, la matematică, la științe.
- Creșterea atractivității profesiei de cadru didactic în scopul încurajării tinerilor să îmbrățișeze această profesie și menținerea profesorilor calificați în sistemul educațional.
- Diminuarea diferențelor de performanță cauzate de factorul social-economic pentru asigurarea echității în educației.
- Diminuarea diferențelor de performanță dintre instituțiile de învățământ urbane și rurale pentru asigurarea educației de calitate pentru toți elevii.



Republica Moldova în PISA



În perioada 28-30 Martie 2018, **5367 de elevi din 236 de instituții de învățământ**, reprezentând circa 30 de mii de elevi în vârstă de 15 ani din Republica Moldova, ...



... au scris un **test**, timp de 2 ore, la **citire/lectură, matematică și științe**.



Pentru a explica factorii asociați cu rezultatele testării, în special cei legați de echitate și egalitate, au fost colectate informații în baza unor **chestionare** completate de **elevi** și de **directorii** instituțiilor de învățământ.



Rezultatele reprezintă un produs al **efectelor cumulative** ale familiei, comunității și instituțiilor de învățământ asupra vieții elevului.



În Republica Moldova, majoritatea elevilor în vârstă de 15 ani, sunt în **clasa a IX-a** de gimnaziu.



În Programul PISA 2018 au participat **79 de țări și regiuni economice**. Programul PISA 2018 reprezintă **al treilea ciclu** la care a participat **Republica Moldova**. Primele două participări ale Republicii Moldova în Programul PISA au avut loc în PISA 2009+ și PISA 2015.

Capitolul 1. Republica Moldova în PISA 2018

Adnotare

Prezentul capitol descrie Programul PISA și explică modul în care informațiile colectate în cadrul evaluării ar putea fi folosite pentru a compara sistemul educațional din Republica Moldova cu cele ale altor state, precum și pentru a contribui la îmbunătățirea realizărilor și rezultatelor elevilor și participarea acestora mai activă în procesul de învățare. Ultima parte a acestui capitol prezintă cadrul raportului național precum și ceea ce vor conține capitolele ce urmează.

1. În martie 2018 în Republica Moldova 5367 de elevi în vârstă de 15 ani din clasele a 7-a sau mai mare din instituțiile de învățământ selectate aleatoriu din toată țara au susținut o testare la citire/lectură, matematică și științe, cu durata de două ore. Aceste teste nu au avut legătură directă cu curriculumul școlar din Republica Moldova, ci mai curând au fost bazate pe competențe, fiind comparabile la nivel internațional. Testele au fost elaborate de către Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) pentru a evalua în ce măsură elevii din Republica Moldova și din alte țări, la finele perioadei de școlarizare obligatorie, sunt capabili să aplice cunoștințele în situații reale de viață și sunt pregătiți pentru participare deplină în societate. În afară de teste, pentru interpretarea rezultatelor au fost utilizate și chestionare de context, care au fost completate de elevi și de directorii instituțiilor de învățământ. Aceste teste și chestionare fac parte din evaluarea internațională a învățării pe scară largă, gestionată de OECD, numită Programul pentru Evaluare Internațională a Elevilor, sau pe scurt PISA (Programme for International Student Assessment).

1.1. Participarea Republicii Moldova în Testarea PISA 2018.

2. PISA evaluează elevii din clasele a 7-a sau mai mare, cu vârsta de 15 ani (mai exact, între 15 ani 3 luni și 16 ani 2 luni) la momentul evaluării. Tabelul 1.1 prezintă numărul și procentul elevilor cu vârsta de 15 ani din fiecare clasă în Republica Moldova, care au luat parte în Testarea PISA 2018.

Tabelul 1.1. Eșantionul de elevi pentru Testarea PISA în Republica Moldova

Caracteristici	Număr	%
Clasa		
7	10	0,19%
8	331	6,17%
9	4437	82,67%
10	588	10,96%
11	1	0,01%
Genul		
Masculin	2746	51,16%
Feminin	2621	48,84%
Limba de instruire		
Limba română	4351	81,07%
Limba rusă	1016	18,93%
Total elevi evaluați	5367	

3. PISA este un studiu internațional organizat o dată la trei ani cu scopul de a evalua sistemele educaționale din lume prin testarea abilităților și cunoștințelor elevilor în vârsta de 15 ani. De la prima rundă de testare în anul 2000 la evaluarea PISA au participat elevi din peste 80 de țări și economii, inclusiv 44 de țări cu venit mediu. Programul PISA evaluează în ce măsură elevii în vârsta de 15 ani, care finalizează ciclul obligatoriu de studii, au achiziționat abilități și cunoștințe esențiale pentru participare deplină în viața societății moderne. Evaluarea se axează pe obiectele școlare principale: citire/lectură, matematică și științe. Testarea se desfășoară pe bază de calculatoare sau pe suport de hârtie. Pentru țările care au participat la evaluarea pe bază de calculator se organizează, de asemenea, de fiecare dată, evaluarea competențelor elevilor într-un domeniu inovativ (în 2018 acest domeniu a fost competența globală). Republica Moldova în 2018 a organizat testarea PISA pe suport de hârtie. Evaluarea nu apreciază doar abilitatea elevilor de a-și reproduce cunoștințele; se examinează și cât de bine elevii știu să extrapoleze cele învățate și să aplice cunoștințele acumulate în situații mai puțin cunoscute, atât în școală, cât și în afara acesteia.

4. În Republica Moldova Testarea PISA s-a desfășurat în perioada 28-30 martie 2018. La fel, ca și în toate țările, eșantionul instituțiilor de învățământ a fost selectat de OECD, organizația internațională responsabilă de studiu, în baza listei complete a tuturor instituțiilor de învățământ din țară cu numărul de elevi eligibili, transmise de autoritățile naționale. În baza listei instituțiilor de învățământ selectate și a listelor tuturor elevilor în vârsta de 15 ani din aceste instituții, transmise de administrațiile lor, au fost selectați în mod aleatoriu elevii care au participat la testare. Astfel, datele evaluării sunt reprezentative pentru întreaga populație de elevi în vârstă de 15 ani din țară.

5. În Republica Moldova în 2018 existau 1243 de școli generale cu aproximativ 140000 de elevi în ciclul de educație primară, 160000 de elevi în cadrul învățământului gimnazial și 34000 de elevi în cadrul învățământului secundar de treapta II. Se estimează că circa 30000 dintre acești elevi au vârsta de 15 ani.

6. În fiecare țară a fost selectat un eșantion reprezentativ pentru întreaga populație de elevi în vârsta de 15 ani. Pentru selectarea eșantionului au fost aplicate proceduri riguroase de eșantionare conform standardelor tehnice ale programului PISA pentru a asigura comparabilitatea, credibilitatea și validitatea rezultatelor. Eșantionul din Republica Moldova a fost constituit din 5367 de elevi din 236 de instituții de învățământ din întreaga țară. Eșantionul a inclus instituții de învățământ de stat și private, practic din toate municipiile și raioanele, atât din zone urbane, cât și din cele rurale, conform structurii generale a populației de elevi. În fiecare instituție selectată au fost selectați în mod aleatoriu 35 de elevi în vârsta de 15 ani (dacă instituția avea mai puțin de 35 de elevi eligibili, atunci toți acești elevi erau incluși în testare).

7. În fiecare țară un număr limitat de instituții de învățământ, precum și elevi, ar putea fi excluși din evaluarea PISA. Excluderile acceptabile reprezintă mai puțin de 5% din populația țintă și trebuie să fie justificate: de exemplu, instituțiile ar putea fi excluse pentru că se află în regiuni îndepărtate și nu sunt accesibile; elevii ar putea fi excluși din cauza dizabilității severe sau a cunoașterii limitate a limbii, în care se desfășoară evaluarea. În Republica Moldova ponderea instituțiilor de învățământ excluse (din cauza lipsei elevilor în vârstă de 15 ani și din cauza că toți elevii sunt cu CES) este mai mică de 1,4%. Dacă se ia în calcul și excluderea elevilor din instituțiile selectate din motive de sănătate, de exemplu, din cauza dizabilităților grave, atunci rata generală a excluderii elevilor este de 0,26%.

1.2. Ce este Programul PISA?

Lansat de OECD în 1997, Programul PISA evaluează competența elevilor în vârsta de 15 ani la citire/lectură, matematică și științe și măsoară abilitățile elevilor de a aplica cele

învățate la școală în situații de viață reale. Ciclurile PISA au fost organizate în anii 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 și 2018; iar ciclul PISA 2021 este în curs de pregătire. PISA este un program continuu, care oferă informații pentru elaborarea politicilor și practicilor educaționale, și care ajută la monitorizarea tendințelor cu privire la modul în care elevii achiziționează abilități și cunoștințe în țări diferite și în diverse subgrupuri demografice în interiorul fiecărei țări. Cu ajutorul rezultatelor PISA formatorii de politici pot măsura abilitățile și cunoștințele elevilor din țările lor în comparație cu abilitățile și cunoștințele elevilor din alte țări, pot stabili politici-tinte prin scopuri măsurabile atinse în cadrul altor sisteme educaționale, precum și să învețe din politici și practici ale altor țări, care au dat dovadă de îmbunătățiri. În prezent acest gen de măsurare internațională este mai relevant ca niciodată, dat fiind faptul că toate țările lumii au semnat agenda Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă în sfera educației (ODD), adoptată de ONU în anul 2015, scopul căreia este asigurarea faptului că fiecare copil și tânăr va avea cel puțin competențele de bază în lectură și matematică. Republica Moldova a participat la evaluările PISA 2009+ (o extensie a Programului PISA 2009), PISA 2015 și PISA 2018. În continuare prin analiza rezultatelor înregistrate de Republica Moldova în PISA 2009 se subînțelege analiza rezultatelor înregistrate în PISA 2009+.

1.2.1. Evaluarea PISA

8. Evaluarea PISA, efectuată o dată la trei ani, apreciază nu doar abilitatea elevilor de a-și reproduce cunoștințele; de asemenea se examinează și cât de bine elevii știu să extrapoleze cele învățate și să aplice cunoștințele acumulate în situații mai puțin cunoscute, atât în școală, cât și în afara acesteia. Această abordare, detaliată în Capitolul 2, reflectă faptul că economiile moderne apreciază persoana nu pentru ceea ce știe, ci pentru aceea ce poate face cu ceea ce știe.

9. Prin intermediul chestionarelor distribuite elevilor și directorilor instituțiilor de învățământ Programul PISA, de asemenea, adună informații despre mediul de acasă al elevilor, despre abordările lor față de învățare și despre mediul lor de învățare. Aceste chestionare sunt descrise mai detaliat în Capitolele 3, 4 și 5. Informațiile adunate prin intermediul diferitor chestionare, împreună cu evaluarea PISA, oferă trei tipuri principale de rezultate:

- indicatori de bază, care oferă un profil de referință al abilităților și cunoștințelor elevilor;
- indicatori ce derivă din chestionare, care arată cum aceste abilități se leagă cu diverse variabile demografice, sociale, economice și educaționale și cu rezultatele generale;
- indicatori ce arată tendințele de schimbare a principalelor obiective, varietatea rezultatelor în rândurile elevilor și schimbarea raportului între variabilele și obiectivele contextuale la nivel de elev, școală și sistem.

10. PISA este o evaluare la nivel de sistem, care facilitează comparația sistemelor educaționale ale țărilor prin folosirea itemilor comuni de către toate țările, toți itemii fiind localizați pe o scară de măsurare comună. Design-ul și abordarea PISA sunt optimizate pentru a obține estimări la nivel de sistem. Programul PISA aplică standarde tehnice stricte, inclusiv pentru eșantionarea instituțiilor de învățământ și a elevilor din instituțiile de învățământ. Se efectuează asigurarea calității procedurii de eșantionare, iar eșantioanele obținute și ratele de răspuns corespunzătoare se supun unui proces de "ajudecare", în cadrul căruia se verifică respectarea standardelor stabilite. Punctajele PISA se pot localiza pe scări specifice, elaborate pentru fiecare domeniu-subiect, cu scopul de a arăta competențele generale testate de PISA. Aceste scări se împart pe niveluri de competență, care reprezintă grupurile de întrebări din testele PISA, începând cu Nivelul 1, în care sunt necesare doar cele

mai simple abilități pentru a răspunde la întrebări. Treptat, nivelul de dificultate crește, ajungând la Nivelul 6. Descrierea completă a acestor niveluri este prezentată în Capitolul 2. După ce a fost atribuit un punctaj testului completat de elev, competența acestui elev la citire/lectură, matematică și științe poate fi localizată pe scara respectivă. De exemplu, un elev care nu are abilitățile necesare pentru a răspunde corect la cele mai simple întrebări dintr-un test PISA ar fi clasificat mai jos Nivelul 1, în timp ce un elev care are aceste abilități ar fi clasificat la un nivel mai înalt.

11. La fiecare subiect de test punctajul unei țări participante reprezintă media tuturor punctajelor obținute de elevii din această țară. Punctajele medii PISA ar putea fi folosite pentru a face clasamente în rândurile țărilor participante în baza performanțelor la citire/lectură, matematică și științe. PISA nu acordă un punctaj unic, egal cu suma punctajelor pentru toate domeniile, ci, mai degrabă, un punctaj pentru fiecare domeniu, care apoi poate fi folosit pentru a determina poziția în clasament în baza punctajului mediu în fiecare domeniu de subiect.

12. Pentru fiecare subiect evaluat, PISA raportează rezultatele elevilor la o scară divizată în șase niveluri de competență, menționate anterior. Sarcini de evaluare cu dificultăți similare se folosesc pentru a descrie fiecare nivel de competență prin ceea ce știu și pot face elevii, dacă punctajul lor se încadrează în intervalul corespunzător unui nivel concret. Prin urmare, performanța unui sistem educațional în cadrul evaluării PISA poate fi descrisă în termeni de abilități și cunoștințe pe care le posedă elevii la vârsta de 15 ani, oferind o descriere mai bogată decât un singur număr sau o poziție în clasament. De exemplu, PISA raportează procentajul elevilor, care pot nu doar să citească texte simple și cunoscute și să le înțeleagă literal. PISA poate demonstra, de asemenea, chiar și în lipsa instrucțiunilor explicite, o anumită abilitate a elevului de a face legătură între câteva elemente de informație, de a formula concluzii ce depășesc informațiile oferite explicit și de a face legătură între text și experiența și cunoștințele personale (sarcini de Nivelul 2 la citire/lectură). Alternativ, PISA poate arăta și procentajul elevilor, care știu să lucreze cu rapoarte și proporții și să facă interpretări și raționamente simple, atunci când rezolvă probleme matematice (sarcini de Nivelul 3 la matematică).

13. Mai mult ca atât, pentru a oferi informații pentru politici și practici educaționale, PISA colectează multe informații contextuale despre elevi, instituții de învățământ și țări, care pot fi folosite pentru a accentua diferențe de performanță și a identifica caracteristicile elevilor, instituțiilor de învățământ și sistemelor educaționale cu performanțe bune în anumite circumstanțe.

14. PISA este un program continuu, care, pe termen lung, duce la dezvoltarea unei cantități de informații pentru monitorizarea tendințelor în cunoștințele și abilitățile elevilor din țări diferite, precum și în diferite subgrupuri demografice din fiecare țară. Formatorii de politici din toată lumea folosesc constatările PISA pentru a aprecia cunoștințele și abilitățile elevilor din țara/economia lor în comparație cu alte state/economii participante, pentru a stabili valori de referință pentru îmbunătățiri operate în educație și/sau rezultatele învățării, precum și pentru a înțelege punctele forte și slabe relative ale propriului sistem educațional.

1.3. De ce Republica Moldova a participat în Testarea PISA 2018 ?

15. Unul dintre motivele principale ale participării Republicii Moldova în Programul PISA 2018 a fost dorința de a continua Programul PISA în Republica Moldova, de a oferi formatorilor de politici capacitatea de a înțelege cum se compară performanțele elevilor din țară cu valorile de referință internaționale și cu performanțele înregistrate în țările, ce se confruntă cu provocări similare, și de a identifica aspectele asociate cu performanțe pentru a le îmbunătăți eficient sau a le elimina. În plus, participarea consecutivă la evaluări PISA

permite evidențierea și analiza tendințelor curente în dezvoltarea sistemului educațional național în comparație cu ciclurile PISA anterioare. Rezultatele PISA, cuprinse în acest raport, oferă formatorilor de politici date și dovezi, care ar putea fi folosite pentru a îmbunătăți sistemul de educație în Republica Moldova și, în ultima instanță, a asigura faptul că elevii obțin abilitățile necesare pentru a reuși în ziua de mâine, așa cum este stabilit în Cadrul ODD pentru educație.

16. Toate țările se angajează să realizeze principala țintă ODD pentru educație: toți copiii și tinerii să realizeze cel puțin niveluri minime de performanță la lectură și matematică către anul 2030. În Republica Moldova aceasta înseamnă asigurarea faptului că toți cetățenii tineri vor trebui să posede cunoștințe, abilități și capabilități necesare pentru a realiza pe deplin potențialul propriu, a contribui la o lume ce devine tot mai interconectată și a trăi o viață împlinită. Educația este o prioritate națională în Republica Moldova. Calitatea educației determină, într-o mare măsură, calitatea vieții și creează oportunități pentru ca fiecare cetățean să-și poată folosi abilitățile la maximum. În esență, rezultatele PISA reflectă poziția Republicii Moldova, punctele forte și punctele slabe și modul în care Republica Moldova avansează spre realizarea scopurilor stabilite în Strategia de dezvoltare a educației naționale "Educația-2020" și Recomandările Parlamentului European și Consiliului European (2006/962/CE), privind competențele cheie ale învățării pe tot parcursul vieții.

17. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării propune schimbarea accentului în educație în favoarea calității procesului educațional și competențelor formate de către tineri în procesul educației. Succesul unei persoane depinde de abilitățile acesteia de a se adapta la schimbări și de a învăța în continuu, iar sistemul educațional trebuie să ofere un mediu potrivit pentru dezvoltarea acestor abilități. Astfel, principalele priorități ale Republicii Moldova în domeniul educației se axează pe următoarele:

- asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educațional pentru a forma personalități integre active, sociale și creative - principalul factor al dezvoltării umane și progresului social-economic al țării;
- creșterea accesului la educația de calitate pentru toți copiii și tinerii prin oferirea acestora unui mediu școlar prietenos și protectiv și prin consultarea elevilor, studenților și părinților în procesul luării deciziilor;
- sporirea eficienței utilizării banilor publici investiți în educație, astfel încât resursele disponibile să fie direcționate pentru îmbunătățirea rezultatelor învățării, inclusiv pentru investiții în personalul didactic, procesul educațional și infrastructura instituțiilor de învățământ și de educație;
- asigurarea compatibilității structurale și calitative a sistemului educațional național cu aria europeană a educației.

18. În afară de înțelegerea performanțelor elevilor din Republica Moldova comparativ cu elevii din alte țări, rezultatele PISA de asemenea permit formatorilor de politici să înțeleagă mai bine cum ei ar putea ajuta elevii să învețe mai bine, profesorii să-i învețe pe elevi mai bine, iar sistemul școlar să funcționeze mai eficient. Reușind să achiziționeze capacitatea de a utiliza aceste rezultate ale evaluării pe scară largă, toate țările participante obțin suport pentru politicile lor naționale și deciziile luate pe bază de dovezi și argumente.

1.3.1 Relațiile dintre PISA și sistemul național de evaluare din Republica Moldova

19. În Republica Moldova evaluarea în sistemul educației generale reprezintă un set de acțiuni sistematice, care analizează și evaluează: sistemul educației generale în întregime, curriculum școlar, instituțiile de educație generală, rezultatele școlare, personalul didactic și

de conducere, procesul educațional și managerial. Ca și în cazul Programului PISA, analiza rezultatelor școlare în evaluările naționale are ca scop aprecierea nivelului de dezvoltare a competențelor elevilor în baza standardelor educaționale naționale. În Republica Moldova sunt trei evaluări naționale finale:

- evaluarea la finele clasei a 4-a, în cadrul căreia se evaluează nivelul dezvoltării competențelor elevilor la momentul absolvirii ciclului primar;
- evaluarea la finele clasei a 9-a, evaluarea având funcția de a certifica nivelul cunoștințelor și principalelor competențe ale elevilor la absolvirea treptei gimnaziale;
- evaluarea la finele clasei a 12-a, această evaluare fiind o apreciere externă a cunoștințelor și competențelor de bază ale absolvenților treptei liceale de studii.

20. În timp ce evaluările naționale din Republica Moldova evaluează competențe, cunoștințe și abilități în corelație cu conținuturile curriculum-ului național și programelor de examinare, Testările PISA nu se axează pe astfel de conținuturi și programe de evaluare. Acest lucru se datorează faptului că accentul pe conținuturile curriculare ale tuturor țărilor participante ar cere multe compromisuri și ar duce la o evaluare îngustă, ce nu va putea servi drept ghid pentru guvernele, ce încearcă să învețe din punctele forte și inovațiile sistemelor educaționale din alte țări.

21. Dificultatea fiecărui item din testele PISA nu este setată implicit, ci rezultă din luarea în calcul a raportului dintre numărul de răspunsuri date corect și numărul total de răspunsuri. Evaluările naționale oferă indicatori de bază, care asigură un profil de referință al competențelor elevilor, iar PISA, de asemenea, reflectă modul în care aceste competențe se raportează la diferite variabile demografice, social-economice și educaționale prin îmbinarea rezultatelor testelor și informațiilor adunate prin intermediul diferitor chestionare. Având date de încredere privind diferențele de acces la studii și diferențele de rezultate între grupurile de elevi, țările pot determina dacă păturile defavorizate și marginalizate ale populației beneficiază de oportunități egale pentru a reuși la școală și după absolvirea acesteia.

1.4. Raportarea rezultatelor

22. Rezultatele PISA 2018 pentru Republica Moldova se publică pentru prima dată în acest raport național, pregătit de Republica Moldova în colaborare cu OECD. În procesul de pregătire a raportului, OECD și cei contractați de această organizație au oferit contribuții Republicii Moldova pentru a-i întări capacitățile de analiză a datelor, de interpretare a rezultatelor PISA, de a întocmi și scrie raportul și de a produce materiale de comunicare individualizate pentru a sprijini diseminarea rezultatelor PISA și mesajelor pentru formatorii de politici.

23. Acest raport național și alte produse de comunicare prezintă rezultatele Republicii Moldova în contextul țărilor, care au participat în Testarea PISA 2018. Ele includ analize și informații relevante, bazate pe prioritățile de politici educaționale ale Republicii Moldova. Prezentul raport este un rezumat al principalelor rezultate și analize, menit să stimuleze dezbateri constructive privind îmbunătățirea datelor și dovezilor existente din surse naționale, regionale sau internaționale, folosirea și îmbogățirea acestora. Prezentul raport național este destinat pentru principalii factori de decizie din Republica Moldova și este elaborat pentru a sprijini discutarea rezultatelor și implicațiilor pentru politici. Printre factorii de decizie se numără elevii, părinții, profesorii, sindicatele profesorilor, directorii de instituții de învățământ, comunitatea academică, societatea civilă, presa, administrația publică centrală și locală.

24. Prezentul raport național se prezintă public concomitent cu lansarea de către OECD a primelor trei volume ale Raportului internațional OECD privind PISA 2018 (Volumul I este dedicat performanțelor elevilor la citire/lectură, matematică și științe; Volumul II - echității în educație; și Volumul III - climatului școlar), precum și publicarea setului de date PISA 2018 împreună cu un instrument web interactiv pentru explorarea setului de date. Aceste produse sunt disponibile gratuit pe pagina OECD (www.oecd.org/pisa) în acces deschis pentru a permite tuturor factorilor de decizie, celor interesați, în special cercetătorilor independenți, să-și desfășoare propriile analize și să contribuie la un dialog constructiv pentru îmbunătățiri în educație.

1.5. Cadrul raportului național al Republicii Moldova

25. Prin măsurarea competenței în Programul PISA 2018, prezentul raport vine cu o evaluare riguroasă a faptului cât de bine știu elevii să aplice cele învățate. Această măsurare se bazează pe cadrul de evaluare a nivelului de alfabetizare în citire/lectură, matematică și știință în programul PISA (OECD, 2019). Legătura cu scările PISA permite ca rezultatele să fie comparabile cu cele ale altor țări participante în PISA 2018. În afară de aceasta, informațiile colectate pentru operațiunile de eșantionare în programul PISA oferă indicatori comparativi privind rezultatele și performanțele tinerilor în vârstă de 15 ani în țările participante. În final, măsurile de auto-raportare bazate pe chestionare se pot folosi pentru a indica nivelul de bunăstare și gradul de implicare a elevilor în școală și învățare.

26. Cadrul ce stă la baza PISA 2018 de asemenea identifică, în baza cercetărilor internaționale, principalele aspecte ale mediului în instituția de învățământ, familie și comunitate, precum și resursele educaționale importante asociate puternic cu succesul educațional. Aceste aspecte-cheie și resurse educaționale se consideră a fi baza succesului în orice sistem educațional. Prezența acestor resurse educaționale și diverse caracteristici ale mediului de învățare în viața celor cu vârsta de 15 ani se măsoară cu ajutorul chestionarelor administrate elevilor participanți, dar și prin informații colectate de la directori instituțiilor de învățământ și din surse naționale de date statistice.

27. Cadrul național de raportare PISA pune un accent important pe egalitate și echitate, egalitatea referindu-se la diferențe dintre sub-populații în distribuția rezultatelor educaționale, iar echitatea se referă la diferențe între sub-populații la capitolul acces la resurse și procese de școlarizare, care afectează rezultatele școlare.

28. În cadrul prezentului raport rezultatele, resursele și oportunitățile educaționale din Republica Moldova se compară sistematic cu cele din alte țări, precum și cu cele din teritoriul Republicii Moldova în baza factorilor demografici pentru a aprecia egalitatea și echitatea. Factorii demografici sunt: genul (băieți și fete); dezavantaj socio-economic; statut de vorbitor de limbă minoritară, în baza limbii vorbite acasă indicată în chestionare; și statut urban/rural, determinat de amplasarea instituției de învățământ. Informațiile privind genul și statutul rural/urban se colectează atât în timpul operațiunilor de eșantionare, cât și cu ajutorul chestionarelor. Cu toate acestea, caracteristicile generale rămase sunt raportate de către elevi de sine stătător prin intermediul chestionarelor.

29. În contextul prezentului raport este important să menționăm că echitatea ține de corectitudine. Un sistem de educație corect este acel care minimizează efectul circumstanțelor personale și sociale, care sunt în afara controlului persoanei (cum ar fi: genul, originea etnică sau proveniența familială), asupra oportunităților de a primi o educație de calitate și, în ultima instanță, asupra rezultatelor potențiale ale persoanei (Roemer and Trannoy, 2016). În cadrul prezentului raport echitatea în educație se discută cu referire la prestarea a cinci fundamente-cheie ale succesului educațional: mediul incluziv, calitatea predării materiei, timpul de învățare, resursele materiale și suportul familiei și comunității.

30. Echitatea ține și de incluziune. Medii incluzive sunt sălile de clasă, instituțiile de învățământ și comunitățile extinse, care apreciază și susțin incluziunea. ”Incluziunea este un proces de abordare și reacție la diversitatea nevoilor tuturor celor, care învață, prin creșterea participării în învățare, culturi și comunități, și prin reducerea excluderii în cadrul educației și din educație. Aceasta presupune schimbări și modificări în conținut, abordări, structuri și strategii, cu o viziune comună, care acoperă toți copiii de vârste potrivite, precum și convingerea că sistemul obișnuit este responsabil să educe toți copiii” (UNESCO, 2005). Un sistem de educație incluziv asigură realizarea de către toți tinerii a cel puțin nivelului minim de acoperire, de rezultate, bunăstare și implicare, și acest lucru este obligatoriu pentru participare în societate. Barierele în calea acoperirii, realizărilor și sănătății nu își au originea mereu în instituțiile educaționale, însă un accent pe incluziune necesită ca toate politicile educaționale să scoată aceste obstacole, acolo unde ele există, astfel încât copiii să poată urmări ceea ce pentru ei are o valoare în viață (Sen, 1999).

31. Egalitatea și echitatea nu sunt un atribut al elevilor sau al instituțiilor de învățământ, ci al sistemului, și se evaluează cel mai bine prin compararea țărilor, care se confruntă cu circumstanțe comparabile. Astfel, evaluările internaționale la scară largă prezintă un avantaj unic în evaluarea nivelurilor de echitate în educație. Acest cadru pentru analiza rezultatelor PISA 2018 prin prisma calității, egalității și echității leagă evaluarea PISA direct cu Scopul 4 al ODD, care urmărește să asigure ”educație calitativă incluzivă și echitabilă și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți”. Un șir de ținte și indicatori explică ce trebuie să asigure țările către anul 2030. Prima țintă (Ținta 4.1), de exemplu, solicită țărilor să ”asigure ca toate fetele și toți băieții să facă ciclul de educație primară și secundară gratuită, echitabilă și de calitate, conducând la rezultate relevante și reale ale învățării”.

1.5.1. Structura raportului național

32. Prezentul raport este structurat după cum urmează:

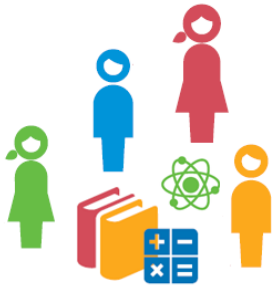
- în Capitolele 2 și 3 se discută realizările, rezultatele învățării și rezultatele legate de bunăstarea elevilor (gradul de satisfacție cu viața), sentimentele elevilor, încrederea în sine și în propriile capacități, modul de gândire și aspirațiile elevilor la vârsta de 15 ani în Republica Moldova. Pentru fiecare rezultat, se discută nivelul mediu, dar și variațiile rezultatelor, inclusiv prevalența tinerilor vulnerabili, inegalitatea în grupuri de elevi și măsura în care resursele familiei și ale casei determină rezultatele;
- în Capitolele 4 și 5 se discută despre prezența fundamentelor succesului în Republica Moldova și în toate instituțiile de învățământ, adică măsura în care resursele investite în educație - și resursele materiale școlare în special - creează condiții bune pentru învățare (Capitolul 4); și măsura în care sala de clasă, instituția de învățământ și contextul social în general (mediul de învățare) sprijină rezultatele educaționale pentru toți (Capitolul 5);
- ultimul capitol (Capitolul 6) prezintă un rezumat al constatărilor PISA 2018, legându-le cu un set mai extins de dovezi și argumente privind eficiența și eficacitatea intervențiilor de politici, și pune rezultatele într-o perspectivă comparativă pentru a stimula o discuție a politicii de reformă în educație, bazate pe dovezi.

Referințe

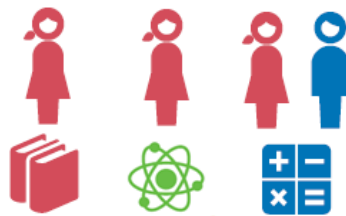
- "Educația-2020", 2014. Hotărârea de Guvern Nr. 944 din 14.11.2014 cu privire la aprobarea *Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 "Educația-2020"*.
- OECD. (2016). PISA 2015. Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. OECD Publishing
- OECD. (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD Publishing.
- Roemer, J., & Trannoy, A. (2016). Equality of Opportunity: Theory and Measurement. *Journal of Economic Literature*, 54(4).
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. UNESCO Publishing



Realizările și rezultatele elevilor de 15 ani în Republica Moldova



Punctajul mediu pentru Republica Moldova în Testarea PISA 2018 constituie 421 de puncte la **matematică** (în comparație cu media OECD de 489 de puncte), 424 de puncte la **citire/lectură** (în comparație cu media OECD de 487 de puncte) și 428 de puncte la **științe** (în comparație cu media OECD de 489 de puncte).



Fetele au depășit băieții la **citire/lectură** cu 41 de puncte și la **științe** cu 11 puncte. La **matematică**, **băieții și fetele** au înregistrat punctaje medii similare.



Elevii din instituțiile de învățământ urbane depășesc **elevii din instituțiile de învățământ rurale** în toate cele trei domenii testate, cu o diferență de punctaj mediu de 55 de puncte la matematică, 56 de puncte la științe și 64 de puncte la citire/lectură.



Diferențele de punctaj mediu dintre **elevii social-economic avantați** și cei **dezavantajați** este de peste 90 de puncte în toate cele trei domenii testate.



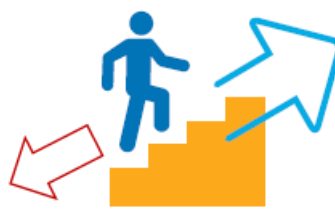
În Republica Moldova, 50% din numărul de elevi ating **nivelul minim de competență** la matematică și 57% la citire/lectură și la științe.



Aproximativ 56% din numărul de elevi din **instituțiile rurale** nu ating **nivelul minim de competență la științe**, 58% - la citire/lectură și la științe și 63% - la matematică. Circa 30% din numărul de **elevi din instituțiile urbane** nu ating **nivelul minim de competență** la citire/lectură și științe, iar 39% - la matematică.



În Testarea PISA 2018, punctajul mediu la **citire/lectură** în țările OECD **a scăzut** cu 6 puncte în comparație cu Testarea PISA 2015, pe când în Republica Moldova acesta **a crescut** cu 8 puncte.



La **citire/lectură**, elevii ce nu ating nivelul minim de competență au înregistrat un **punctaj mediu mai mare** cu 7 puncte decât cel înregistrat în Testarea PISA 2015.



Circa 8% din numărul de elevi **social-economic dezavantajați** din Republica Moldova, în comparație cu media de 11% din numărul de elevi social-economic dezavantajați din țările OECD, au înregistrat la citire/lectură un **punctaj mediu** ce corespunde celor **25% de top din performanțele** pe țară.

Capitolul 2. Realizările și rezultatele elevilor de 15 ani în Republica Moldova

Prezentul capitol ia în discuție rezultatele Testării PISA 2018 în Republica Moldova și ceea ce relevă acestea cu privire la realizări și rezultate în țară. Capitolul examinează școlarizarea tinerilor în vârstă de 15 ani în Republica Moldova și realizările lor. Astfel se oferă un fundal important pentru înțelegerea rezultatelor elevilor la citire/lectură, matematică și științe și pentru compararea performanțelor Republicii Moldova cu cele ale altor țări. Apoi capitolul prezintă rezultatele - în special, nivelurile de performanță la lectură, matematică și științe - și discută principalii indicatori de incluziune, cu accent pe diferențele de gen și cele social-economice, precum și variațiile performanțelor instituțiilor de învățământ din zonele urbane comparativ cu cele din zonele rurale.

1. Înzestrarea cetățenilor cu cunoștințe și abilități necesare pentru realizarea deplină a potențialului lor, pentru aducerea contribuției lor la o lume tot mai interconectată și, în ultima instanță, pentru transformarea abilităților mai bune în vieți mai bune, se află în centrul atenției formatorilor de politici în Republica Moldova și în întreaga lume. Măsurările competenței elevilor, incluse în PISA, au fost elaborate pentru a monitoriza în ce măsură țările ating acest scop.

2. Cerințele cu privire la abilitățile și contextul în care se aplică aceste abilități evoluează rapid. Din acest motiv, Programul PISA revizuieste definițiile și cadrul fiecărei măsuri a competențelor o dată la nouă ani, pentru a se asigura că ele sunt relevante și orientate spre viitor (vezi Boxa 2.1). Acordând atenția cuvenită caracterului evolutiv al societăților noastre, Programul PISA propune formatorilor de politici să considere calitatea educației drept o țintă în mișcare, pe care nu o poți atinge odată și pentru totdeauna.

Boxa 2.1. Ce măsoară Programul PISA?

Fiecare rundă a Programului PISA măsoară competențele elevilor la citire/lectură, matematică și științe. În fiecare ciclu se pune accent special pe unul dintre aceste domenii.

Caracteristicile tuturor celor trei domenii accentuează capacitatea elevilor de a aplica cunoștințe și abilități în contexte reale: elevii trebuie să dea dovadă de capacitatea de a analiza, a justifica și a comunica eficient atunci când identifică, interpretează și soluționează probleme în situații diverse. Competențele în domeniile utilizate în PISA 2018 se definesc pe larg după cum urmează:

Competența la citire/lectură se definește drept capacitatea persoanei de a înțelege, a utiliza, a reflecta de și a lucra cu texte scrise pentru a-și atinge scopurile, a-și dezvolta cunoștințele și potențialul și de a se încadra în societate.

Competența la matematică se definește drept capacitatea persoanei de a formula, a folosi și a interpreta matematica într-o varietate de contexte. Aici se include gândirea matematică și folosirea conceptelor, procedurilor, faptelor și instrumentelor matematice pentru a descrie, a explica și a prezice fenomene. Această competență ajută persoana să recunoască rolul matematicii în viață, să formuleze raționamente bine fondate și să ia decizii necesare unui cetățean constructiv, implicat și capabil să reflecteze.

Competența la științe se definește drept capacitatea persoanei de a lucra cu subiecte ce țin de știință și cu idei științifice, fiind un cetățean gânditor. O persoană competentă în științe

este dispusă să se implice în discursul argumentat despre științe și tehnologii, care necesită competențe de explicare științifică a fenomenelor, de evaluare și elaborare a unei cercetări științifice și de a interpreta date și dovezi în mod științific.

Competența elevului în fiecare domeniu poate fi interpretată prin niveluri de competență, Nivelul 6 fiind cel mai înalt nivel pe scara PISA, iar Nivelul 1 și mai jos - cel mai mic nivel. Nivelul 2 este un prag foarte important, pentru că marchează nivelul de referință pentru competență, când elevii încep să dea dovadă de competențe ce le permit să participe eficient și productiv în viață, în calitate de studenți, muncitori și cetățeni.

Sursa: OECD, 2017a.

3. PISA oferă mai mult decât o evaluare a calității învățării elevului. Participanții care urmează să susțină testul sunt aleși prin aplicarea procedurilor de eșantionare științifică. Mai întâi se selectează instituțiile de învățământ participante și apoi în aceste instituții se selectează elevii. Pentru a fi eligibili pentru PISA și pentru a fi incluși pe liste în formulare de eșantionare, tinerii în vârstă de 15 ani trebuie să fie școlarizați. Standardele PISA restricționează populația țintă la acei elevi care sunt în clasa a 7-a sau mai mare. Informațiile colectate de PISA pentru operațiuni de eșantionare, prin urmare, oferă și indicatori privind realizările tinerilor în vârstă de 15 ani în țările participante.

4. Mai mult decât atât, indicatorii PISA pot fi folosiți și pentru evaluarea egalității rezultatelor și a echității în asigurarea resurselor umane și materiale, făcând uz de informații detaliate disponibile în baza de date PISA privind mediul de unde provin elevii, genul elevilor, statutul social-economic, locul aflării (zonă urbană sau rurală), istoricul de imigrare, statutul de minoritate lingvistică și dizabilitatea. Diferențe de egalitate și echitate se pretează comparației între țări. PISA a depus eforturi semnificative pentru a construi un indicator comparabil al statutului social-economic, cunoscut sub denumirea indicele PISA privind statutul economic, social și cultural (vezi Boxa 2.2), și acesta a fost folosit în analiza datelor PISA cu referire la Republica Moldova.

Boxa 2.2. Definiția statutului social-economic în PISA

Statutul social-economic este un concept larg. Programul PISA estimează statutul social-economic al elevului, făcând uz de indicele PISA privind statutul economic, social și cultural (SESC), care derivă din câteva variabile legate de familia elevului: studiile părinților, ocupația părinților, numărul de obiecte ce indică bunăstarea materială a gospodăriei casnice, disponibile acasă, numărul de cărți și alte resurse educaționale disponibile acasă. Acest indice se construiește pentru a fi comparabil la nivel internațional.

Indicele SESC face posibilă identificarea instituțiilor de învățământ și a elevilor avantajați și dezavantajați în fiecare țară. În prezentul raport elevii sunt considerați avantajați din punct de vedere social-economic dacă ei se încadrează în cele 25% de elevi cu cele mai mari valori ai indicelui SESC în țara sau economia lor. Elevii sunt clasificați ca fiind dezavantajați din punct de vedere social-economic dacă valoarea indicelui SESC pentru ei este în intervalul ultimelor 25% din țara sau economia lor. Urmând aceeași logică, în cadrul fiecărei țări sau economii instituțiile de învățământ se clasifică din punct de vedere economic în instituții avantajate, dezavantajate sau medii, la bază fiind valorile medii ale elevilor lor pentru indicele SESC.

Indicele SESC de asemenea permite identificarea elevilor avantajați sau dezavantajați după standarde globale. Plasând toți elevii pe același continuum SESC, putem compara situația elevilor din diferite țări, având resurse economice, sociale și culturale similare. De exemplu, circa 29% din numărul de elevi evaluați de Programul PISA 2018 în

Republica Moldova fac parte din 20% din numărul de elevi la nivel internațional, cu cel mai jos indice SESC.

Sursa: OECD, 2016a; OECD, 2017a

5. Discuția privind rezultatele evaluării PISA pentru Republica Moldova, care urmează în acest capitol, începe cu comparația școlarizării tinerilor în vârstă de 15 ani în Republica Moldova cu realizările acestora, atenție specială fiind acordată faptului dacă elevii ”merg” conform vârstei. Astfel se obține o bază importantă pentru principala secțiune a acestui capitol, care compară rezultatele elevilor la citire/lectură, matematică și științe în Republica Moldova cu alte țări comparabile. Secțiunea finală prezintă principalii indicatori ai echității, cu accent pe diferențe de gen și cele de ordin social-economic.

2.1. Școlarizarea și realizările la vârsta de 15 ani: perspectiva Programului PISA

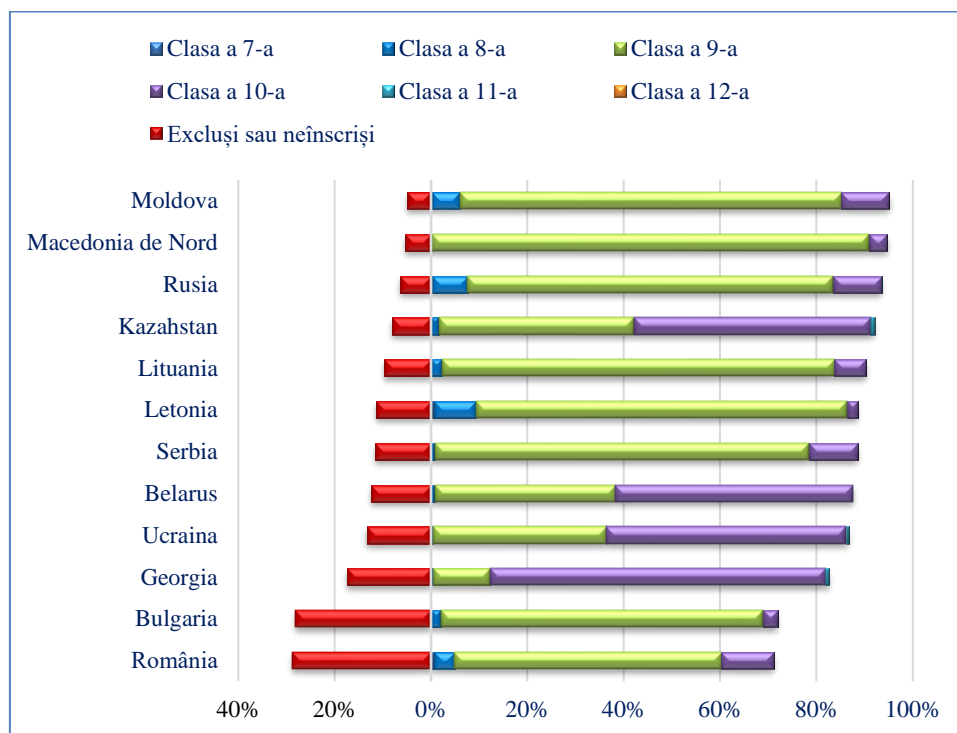
2.1.1. Eșantionul PISA în Republica Moldova

6. În procesul de selectare a instituțiilor de învățământ și a elevilor care urmau să susțină testul PISA, nu toți copiii în vârstă de 15 ani din țară au fost incluși pe listele din care s-au selectat participanții. După cum a fost menționat anterior, pentru a participa în evaluarea PISA la momentul testării tinerii în vârstă de 15 ani trebuiau nu doar să fie școlarizați, ci și să fie în clasa a 7-a sau mai mare.

7. Punctajele medii și rezultatele de bază înregistrate de Republica Moldova în Programul PISA 2018 au fost comparate cu media țărilor care fac parte din Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (în continuare media OECD), media țărilor din Uniunea Europeană (în continuare media UE), rezultatele țărilor de referință (țări situate în vecinătate din punct de vedere geografic sau cele cu PIB similar) cum ar fi Belarus, Georgia, Kazahstan, Letonia, Lituania, Republica Macedonia de Nord (în continuare Macedonia de Nord), România, Federația Rusă (în continuare Rusia), Serbia, Ucraina, cât și cu rezultatele înregistrate de Republica Moldova în PISA 2009 și PISA 2015,

8. Figura 2.1 arată cum a fost acoperită populația celor cu vârsta de 15 ani în Republica Moldova, comparativ cu țările de referință. Procentul de acoperire, cunoscută ca Indice de Acoperire 3 (OECD, 2017a), se obține prin împărțirea numărului de elevi reprezentați de eșantionul PISA (elevii participanți, ponderați după ponderile lor în eșantion) la numărul total de tineri în vârstă de 15 ani estimat din prognoze demografice. Acoperirea de 95% din Republica Moldova este comparabilă cu media OECD de 88%. Cu toate că un număr mic de elevi din clasa a 7-a și din clase mai mari ar putea fi excluși din evaluarea PISA pentru că au dizabilități, locuiesc în zone îndepărtate sau competențele lor lingvistice sunt limitate, totuși cea mai mare parte a tinerilor în vârstă de 15 ani rămași neacoperiți sunt cei neșcolarizați sau cei care au fost repetenți în clasele primare.

Figura 2.1. Distribuția elevilor pe clase



9. În general, această rată de acoperire în Republica Moldova nu contrazice ratele de școlarizare, care pot fi calculate cu folosirea surselor administrative sau a datelor studierii gospodăriilor casnice. Cu excepția situației unui număr mic de tineri școlarizați, dar excluși, diferențele în cifrele de școlarizare din datele oficiale și datele Programului PISA pot avea câteva cauze, inclusiv: 1) diferențe în surse de date primare (gospodării casnice sau instituții de învățământ); 2) diferențe în metode de colectare a informației (de exemplu, de la instituțiile de învățământ se cere un număr general sau o listă detaliată a elevilor); 3) diferențe în definiția vârstei țintă; și 4) informația poate fi colectată în timp diferit (Programul PISA solicită listele elevilor aproximativ cu o lună înainte de evaluare; datele administrative ar putea să reflecte școlarizarea la începutul anului școlar).

10. În pofida potențialului apariției diferențelor, școlarizarea în învățământul secundar în Republica Moldova este bine reflectată în datele Programului PISA. Cu alte cuvinte, eșantionul care a susținut testul este reprezentativ pentru elevii din toată țara în vârstă de 15 ani, care învață în clasa a 7-a sau mai mare. Datele Programului PISA de asemenea documentează extinderea școlarizării la nivel secundar în Republica Moldova. Atunci când Republica Moldova a participat în evaluarea PISA pentru prima dată, în PISA 2009+, doar 90% din toți tinerii în vârstă de 15 ani au fost eligibili pentru evaluarea PISA; iar în 2018 – deja 95%. Procentajul indicelui de acoperire, care este mai mare decât media OECD, rămâne la un nivel înalt în Republica Moldova datorită coborârii barierelor sociale, economice sau instituționale și mării vârstei învățământului obligatoriu până la 18 ani.

11. Ratele abandonului școlar rămân o preocupare majoră pentru formatorii de politici în Republica Moldova. La nivel global, cercetările demonstrează că tinerii adulți care au abandonat școala și nu au obținut o calificare formală, sunt expuși unui risc mai mare de a se angaja prost, de a suferi de boli mai grave și sunt suprareprezenți în rândurile celor care comit infracțiuni (Lochner, 2011; Machin, Marie, & Vujić, 2011; Belfield & Levin, 2007).

12. Nivelul de realizări și de participare în educație la vârsta de 15 ani, reflectat în ratele de acoperire și în distribuția elevilor PISA în clase oferă informații contextuale importante pentru interpretarea performanțelor medii și a variațiilor în rândurile elevilor evaluați în Republica Moldova. Studiile gospodăriilor casnice adesea arată că, în general, copiii din gospodării casnice sărace, minorități etnice sau zone rurale se confruntă cu un risc mai mare de a nu fi școlarizați în ciclul învățământului mediu inferior sau de a nu-l absolvi.

2.1.2. Distribuția elevilor PISA pe clase

13. Figura 2.1 de asemenea accentuează că tinerii în vârstă de 15 ani în Republica Moldova se regăsesc într-un spectru larg de clase școlare. În Republica Moldova circa 0,3% din numărul participanților PISA în 2018 au fost în clasa a 7-a, mai mult de 6% - în clasa a 8-a, iar procentul de elevi care au fost în clasa a 9-a (mai mult de 82%), este mai mare, comparativ cu media în țările OECD. În același timp, circa 11% din elevii PISA în Moldova sunt în clasa a 10-a și mai puțin de 1% - în clasa a 11-a.

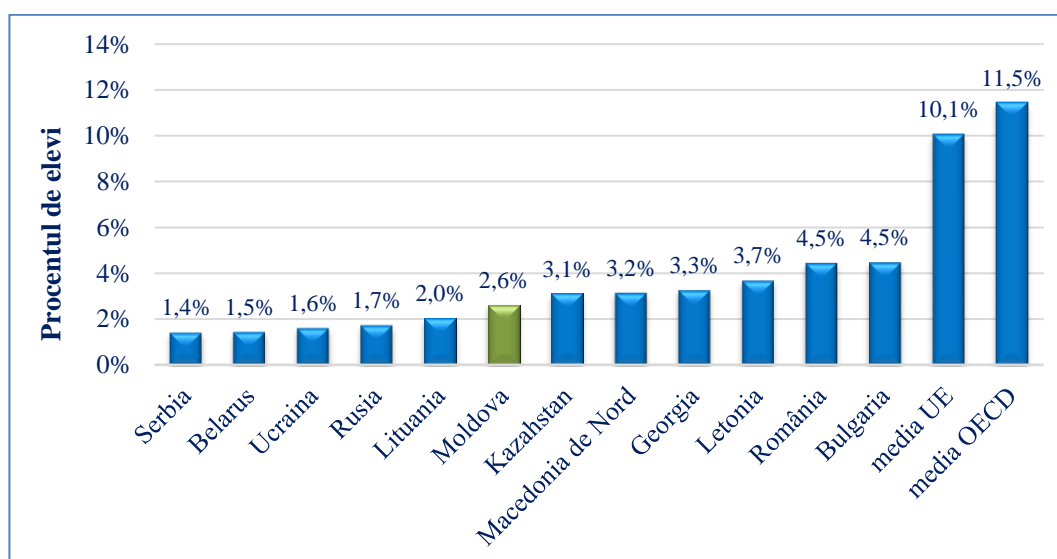
14. Variațiile în realizările elevilor în vârstă de 15 ani în Republica Moldova de asemenea constituie un context important pentru interpretarea rezultatelor PISA. Punând accentul pe elevi de vârstă comparabilă în țări diferite, PISA permite o comparație corectă a abilităților elevilor care sunt în pragul vieții de adult. Cu toate acestea, este important să înțelegem că acești elevi ar putea fi la etape diferite ale carierei lor în educație, între țări și în interiorul țărilor, iar variațiile în rezultatele PISA, prin urmare, reflectă parțial varietatea traiectoriilor educaționale ale elevilor participanți.

2.1.3. Repetarea clasei în Republica Moldova

15. La vârsta de 15 ani elevii din Republica Moldova, de regulă, sunt în clasa a 9-a sau a 10-a. Totuși, unii elevi rămân în urmă din diferite motive. Unul din factorii importanți este repetarea claselor mai mici.

În Republica Moldova mai puțin de 3% din numărul de elevi au raportat că au repetat o clasă în ciclul primar, gimnazial sau liceal, mai puțin decât media OECD de 11,5% (Figura 2.2). Procentul elevilor în vârstă de 15 ani care au spus că au repetat o clasă cel puțin o dată, cu timpul s-a redus în Republica Moldova. În Republica Moldova elevii, de regulă, repetă o clasă în ciclul primar, gimnazial, liceal pentru că nu obțin note minime necesare pentru promovare sau din motive de sănătate.

Figura 2.2. Rate de repetare a clasei



16. Repetarea clasei poate fi o politică costisitoare, pentru că, de regulă, se cer mai multe cheltuieli pentru educație, iar încadrarea elevilor în piața muncii întârzie (OECD, 2013). Teoretic, repetarea clasei oferă elevilor timp pentru ”a-i ajunge din urmă” pe colegi, dacă profesorii consideră că nu sunt deocamdată pregătiți pentru un material mai avansat. Dacă curriculum-ul este cumulativ și învățarea de mai departe depinde de o înțelegere solidă a celor învățate anterior, atunci promovarea elevilor, indiferent dacă stăpânesc sau nu materia, ar putea pune elevii cu performanțe joase într-o situație tot mai dificilă în clasele mai mari.

17. Însă, analiza cercetărilor cu referire la mai multe discipline, țări și perioade de timp relevă, de fapt, mai mult efecte negative ale repetării clasei asupra realizărilor academice (Jimerson, 2001). Deoarece repetarea clasei reprezintă un semn vizibil al performanțelor insuficiente, aceasta poate stigmatiza copiii. Elevii, care au repetat o clasă, manifestă mai des comportamente și atitudini negative față de școală (Finn, 1989; Gottfredson, Fink, & Graham, 1994) și sunt mai predispuși să abandoneze școala (Jacob & Lefgren, 2004; Manacorda, 2012). În plus, orice efecte pozitive ale repetării clasei, valabile pe termen scurt, par să se reducă cu timpul (Allen, Chen, Willson, & Hughes, 2009).

2.2. Realizările elevilor în Republica Moldova

18. Cea mai ușoară cale de a rezuma performanțele elevilor și a compara pozițiile relative ale țărilor este cea de a face uz de performanțele medii ale elevilor pe fiecare domeniu și în fiecare țară din cadrul Programului PISA. Însă Programul PISA descrie performanțele elevilor și după nivelurile de competență (vezi Tabelul 2.1 – 2.3); în special, la fiecare disciplină se identifică un nivel de performanță de bază (numit Nivelul 2) – acest nivel, de asemenea, se consideră nivel minim de performanță la citire/lectură și matematică, așteptat la finele studiilor secundare ciclul I, conform măsurărilor pentru monitorizarea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă (ODD-uri) în educație cu referire la atingerea Indicatorului 4.1.

Tabelul 2.1. Nivelurile de competență la citire/lectură ale Programului PISA

Nivel	Limita de jos a scorului	Caracteristicile sarcinilor
6	698	<p>Cititorii la Nivelul 6 pot înțelege texte lungi și abstracte, unde informația ce prezintă interes este ascunsă adânc și are doar legături indirecte cu sarcina. Ei pot să compare și să integreze informația ce reprezintă mai multe puncte de vedere, potențial contradictorii, folosind mai multe criterii și deducând anumite lucruri din informații separate, pentru a determina cum poate fi folosită informația.</p> <p>Cititorii de Nivelul 6 pot gândi profund la sursa textului și legătura acesteia cu conținutul textului, aplicând criterii care nu fac parte din text. Ei pot compara informațiile din diferite texte, identificând și rezolvând discrepanțe și conflicte intertextuale prin intermediul deducțiilor despre surse de informații, interesele lor explicite sau ascunse și alte sugestii cu referire la validitatea informației.</p> <p>Sarcinile la Nivelul 6 în mod tipic cer de la cititor să creeze planuri detaliate, îmbinând mai multe criterii și a face concluzii pentru a stabili legătura între sarcină și text(e). Materialele la acest nivel includ unul sau mai multe texte complexe și abstracte, cu mai multe puncte de vedere, posibil divergente. Informația-țintă ar putea avea forma unor detalii</p>

		ascunse adânc în interiorul unuia sau al mai multor texte și potențial acoperite de informații concurente.
5	626	<p>Cititorii la Nivelul 5 pot înțelege texte lungi, pot să deducă ce informații din aceste texte sunt relevante, deși informația ce prezintă interes poate fi ușor trecută cu vederea. Ei pot opera cu raționamente cauzale sau de alt fel în baza unei înțelegeri profunde a unor texte mai mari. Ei, de asemenea, pot răspunde la întrebări indirecte, deducând relația între întrebare și una sau mai multe informații distribuite în unul sau mai multe texte și surse.</p> <p>Sarcinile reflexive solicită producerea sau evaluarea critică a ipotezelor, făcând uz de informații specifice. Cititorii pot stabili deosebirile între conținut și scop și între fapte și opinii, cu referire la enunțuri complexe sau abstracte. Ei pot aprecia neutralitatea și caracterul părtinitor în baza indiciilor explicite sau implicite ce țin de context și/sau sursa de informație. Ei, de asemenea, pot trage concluzii privind fiabilitatea declarațiilor sau a concluziilor dintr-un text.</p> <p>Pentru toate aceste aspecte ale lecturii, sarcinile la Nivelul 5, de regulă, implică lucrul cu concepte abstracte sau contraintuitive și parcurgerea câtorva pași până la atingerea scopului. În plus, sarcinile la acest nivel ar putea cere ca cititorul să lucreze cu câteva texte lungi, să treacă de la un text la altul pentru a compara și a contrapune informațiile.</p>
4	553	<p>Fiind la nivelul 4, cititorii pot înțelege pasaje extinse dintr-un text sau din mai multe texte. Ei interpretează sensul nuanțelor limbii într-un fragment de text, ținând cont de text ca de un tot întreg. În alte sarcini de interpretare, elevii dau dovadă de înțelegere și aplicare a categoriilor ad-hoc. Ei pot compara puncte de vedere și pot deduce lucruri în baza surselor multiple.</p> <p>Cititorii pot să caute, să localizeze și să integreze câteva informații încorporate în prezența distractorilor plauzibili. Ei pot să genereze deducții în baza sarcinii enunțate pentru a evalua relevanța informației țintă. Ei pot rezolva sarcini care necesită memorarea contextului precedent sarcinii.</p> <p>În plus, la acest nivel elevii pot evalua relația dintre afirmații specifice și poziția generală sau concluzia persoanei cu referire la un subiect. Ei pot să reflecteze cu referire la strategiile folosite de autori pentru a-și relata ideile, bazându-se pe trăsături semnificative ale textelor, cum sunt titlurile și ilustrațiile. Ei pot să compare și să contrapună afirmațiile explicite din câteva texte și să aprecieze credibilitatea sursei în baza criteriilor semnificative.</p> <p>Textele la Nivelul 4, de regulă, sunt lungi sau complexe și conținutul sau forma lor ar putea fi atipice. Multe sarcini se situează în situații cu mai multe texte. Textele și sarcinile conțin indicii indirecte sau implicite.</p>
3	480	<p>La nivelul 3 cititorii pot să reprezinte sensul literal al unui text sau al mai multor texte în lipsa conținutului explicit sau a indiciilor organizaționale. Cititorii pot să integreze conținutul și să genereze deducții simple și mai avansate. De asemenea, ei pot să integreze câteva părți ale textului pentru a identifica ideea principală, a înțelege relația sau a interpreta sensul unui cuvânt sau al unei fraze, atunci când informația cerută este pe o singură pagină. Ei pot să caute informație în baza sugestiilor indirecte și să localizeze informația țintă, care nu se află în poziție prominentă și/sau este însoțită de distractori. În unele cazuri, cititorii la acest nivel recunosc relația între câteva secvențe de informație pe baza mai multor criterii. Cititorii de nivelul 3 pot să reflecteze cu referire la un text sau un set mic de texte, să compare și să contrapună câteva puncte de vedere ale autorului în baza unor informații explicite.</p>

		<p>Sarcinile de reflecție la acest nivel ar putea cere de la cititor să facă comparații, să genereze explicații sau să evalueze o trăsătură a textului. Unele sarcini de reflecție cer de la cititor să dea dovadă de înțelegerea detaliată a unui text cu o temă cunoscută, iar altele cer o înțelegere de bază a unui conținut mai puțin cunoscut.</p> <p>Sarcinile de la Nivelul 3 cer de la cititor să țină cont de mai multe trăsături atunci când compară, contrapun sau clasifică informația. Informațiile cerute deseori nu sunt la vedere sau ar putea fi prezentă destul de multă informație concurentă. La acest nivel texte tipice ar putea include alte obstacole, cum sunt idei contrare așteptărilor sau formulate în mod negativ.</p>
2	407	<p>Cititorii la Nivelul 2 pot să identifice ideea principală a unui text de lungime moderată. Ei pot înțelege relații sau pot să deducă sensul în cadrul unei părți limitate a textului, atunci când informația nu este evidentă, făcând deducții simple și/sau când informația este însoțită de oarecare altă informație, care distrage.</p> <p>Ei pot să selecteze și să acceseze o pagină într-un set în baza unor sugestii explicite, care uneori pot fi complexe, și să localizeze unul sau mai multe fragmente de informații în baza mai multor criterii, parțial implicite.</p> <p>Cititorii la Nivelul 2, atunci când li se oferă sugestii explicite, sunt capabili să reflecteze cu referire la scopul general sau scopul detaliilor specifice ale unor texte de lungime medie. Ei pot să reflecteze cu referire la trăsături vizuale sau tipografice simple. Ei pot să compare declarațiile făcute și să evalueze motivele din spatele acestora în baza unor afirmații scurte, explicite.</p> <p>Sarcinile la Nivelul 2 pot presupune comparații sau contrapuneri pe baza unui singur element din text. Sarcini de reflecție tipice pentru acest nivel cer ca cititorul să facă o comparație sau câteva legături între text și cunoștințe din afara acestuia, făcând uz de experiențe și atitudini personale.</p>
1a	335	<p>Cititorii la Nivelul 1a pot înțelege sensul literal al propozițiilor sau pasajelor scurte. Cititorii la acest nivel de asemenea pot recunoaște tema principală sau scopul autorului unui text despre o temă cunoscută, și să facă legături simple între câteva informații adiacente sau între informația oferită și cunoștințe anterioare proprii.</p> <p>Ei pot să selecteze o pagină relevantă dintr-un set mic în baza unor sugestii simple și să localizeze una sau mai multe bucăți independente de informație în cadrul unor texte scurte.</p> <p>Cititorii de Nivelul 1a pot să reflecteze cu referire la scopul general, informații principale și suplimentare din texte simple, care conțin indicii explicite.</p> <p>Majoritatea sarcinilor la acest nivel indică factorii relevanți în sarcină și în text.</p>
1b	262	<p>Cititorii la Nivelul 1b pot să evalueze sensul literal al unor enunțuri simple. Ei, de asemenea, pot să interpreteze sensul literal al textelor, făcând conexiuni simple între informații adiacente în întrebare și/sau text. Cititorii la acest nivel pot să caute și să localizeze o singură informație, plasată proeminent, formulată explicit într-o propoziție, un text scurt sau o listă simplă. Ei pot să acceseze o pagină relevantă dintr-un set mic în baza sugestiilor simple, atunci când există indicii explicite.</p> <p>Sarcinile la Nivelul 1b în mod explicit instruesc cititorii să țină cont de factori relevanți în sarcină și în text.</p>

		Textele la acest nivel sunt scurte și, de regulă, sprijină cititorul, de exemplu, prin repetarea informației, imagini sau simboluri cunoscute. Prezența informației concurente este minimă.
1c	185	Cititorii la Nivelul 1c pot să înțeleagă și să afirme sensul unor propoziții scurte, simple din punct de vedere sintactic la nivel literal, și să citească pentru a identifica un scop clar și simplu într-un timp limitat. Sarcinile la acest nivel implică vocabular și structuri sintactice simple.

Tabelul 2.2. Nivelurile de competență la matematică ale Programului PISA

Nivel	Limita de jos a scorului	Caracteristicile sarcinilor
6	699	La Nivelul 6 elevii pot să conceptualizeze, să generalizeze și să utilizeze informații bazate pe investigația și modelarea proprie a unor situații problematice complexe și pot să facă uz de cunoștințele lor în contexte relativ nestandardizate. Ei pot face legătură între diferite surse de informație și reprezentări ale acestora și să fie flexibili în transformarea valorilor. Elevii la acest nivel sunt capabili de gândire și argumentare matematică avansată. Acești elevi pot să aplice aceste cunoștințe și această înțelegere, împreună cu stăpânirea operațiilor și relațiilor matematice simbolice și formale, pentru a elabora noi abordări și strategii având în față situații noi. La acest nivel elevii pot să reflecteze cu referire la acțiunile lor și pot formula și comunica exact acțiunile și reflecțiile lor privind concluziile, interpretările și argumentele lor și măsura în care acestea se potrivesc cu situația inițială.
5	607	La Nivelul 5 elevii pot să dezvolte și să lucreze cu modele pentru situații complexe, identificând constrângeri și specificând presupunerile făcute. Ei pot să selecteze, să compare și să evalueze strategiile potrivite pentru soluționarea problemelor complexe cu referire la aceste modele. Elevii la acest nivel pot lucra strategic, făcând uz de abilități de gândire și argumentare extinse, bine dezvoltate, de reprezentări asociate potrivite, de caracteristici simbolice și formale și de cunoștințe ce țin de aceste situații. Ei încep să reflecteze cu referire la munca lor și pot să formuleze și să comunice interpretările și argumentele lor.
4	545	La Nivelul 4 elevii pot să lucreze eficient cu modele explicite pentru situații concrete complexe, ceea ce poate să implice constrângeri sau să ceară să se facă presupuneri. Ei pot să selecteze și să integreze diferite reprezentări, inclusiv simbolice, făcând legătură directă între ele și aspecte ale situațiilor din viață reală. Elevii la acest nivel pot să utilizeze spectrul lor limitat de abilități și pot formula judecăți cu ajutorul unor cunoștințe, în contexte evidente. Ei pot să construiască și să comunice explicații și argumente bazate pe interpretările, argumentele și acțiunile lor.
3	482	La Nivelul 3 elevii pot să execute proceduri descrise clar, inclusiv cele care necesită decizii secvențiale. Interpretările lor sunt suficient de temeinice pentru a servi drept bază pentru formarea unui model simplu sau pentru selectarea și aplicarea unor strategii simple de soluționare a problemelor. Elevii la acest nivel pot să interpreteze și să folosească reprezentări bazate pe diferite surse de informație și să formuleze judecăți direct din ele. În mod tipic aceștia manifestă o anumită abilitate de a lucra cu procente, fracții și numere zecimale, precum și cu rapoarte proporționale.

2	420	La Nivelul 2 elevii pot să interpreteze și să recunoască situații în contexte ce nu necesită decât deducții directe. Ei pot să extragă informații relevante dintr-o singură sursă și să facă uz de un singur model de reprezentare. Elevii la acest nivel pot face uz de algoritmi, formule, proceduri sau convenții simple pentru a rezolva probleme ce implică numere întregi. Ei sunt capabili să interpreteze rezultatele literalmente.
1	358	La Nivelul 1 elevii pot răspunde la întrebări ce implică contexte familiare, unde este prezentă toată informația relevantă, iar întrebările sunt definite clar. Ei sunt în stare să identifice informații și să execute proceduri de rutină conform instrucțiunilor directe în situații explicite. Ei pot să execute acțiuni care sunt aproape mereu evidente și reies imediat din stimulentele oferite.

Tabelul 2.3. Nivelurile de competență la științe ale Programului PISA

Nivel	Limita de jos a scorului	Caracteristicile sarcinilor
6	708	La Nivelul 6 elevii pot să facă uz de un spectru de idei și concepte științifice legate între ele din științe fizice, științe despre viață, pământ și spațiu și să folosească conținuturi, cunoștințe procedurale și epistemice pentru a formula ipoteze ce explică fenomene științifice, evenimente și procese noi sau pentru a face preziceri. Interpretând date și dovezi, ei sunt capabili să facă deosebirea între informații relevante și irelevante și pot face uz de cunoștințe din afara curriculumului școlar obișnuit. Ei pot deosebi argumente bazate pe dovezi și teorii științifice și cele bazate pe alte idei. Elevii de Nivelul 6 pot evalua diferite modalități de elaborare a experimentelor complexe, de efectuare a cercetărilor în teren sau a simulărilor și să justifice alegerile făcute.
5	633	La Nivelul 5 elevii pot folosi idei sau concepte științifice abstracte pentru a explica fenomene, evenimente și procese necunoscute și mai complexe, cu implicarea mai multor legături cauzale. Ei sunt capabili să aplice cunoștințe epistemice mai sofisticate pentru a evalua modalități alternative de organizare a experimentelor și a-și justifica alegerile. Ei, de asemenea, pot folosi cunoștințe teoretice pentru a interpreta informația sau a face preziceri. Elevii de Nivelul 5 pot să evalueze modalități de explorare științifică a unui subiect și să identifice limitări în interpretarea seturilor de date, inclusiv a surselor și efectelor incertitudinii în date științifice.
4	559	La Nivelul 4 elevii pot folosi conținuturi mai complexe sau mai abstracte care sunt oferite sau amintite, pot să formuleze explicații pentru evenimente și procese mai complexe sau mai puțin cunoscute. Ei pot să desfășoare experimente cu implicarea a două sau mai multe variabile independente într-un context limitat. Ei sunt capabili să justifice design-ul experimentului, folosindu-se de elemente de cunoștințe procedurale și epistemice. Elevii la Nivelul 4 pot interpreta date luate din setul de date de o complexitate moderată sau dintr-un context mai puțin cunoscut, pot trage concluzii potrivite, care depășesc limitele datelor și să justifice alegerile făcute.

3	484	La Nivelul 3 elevii pot să facă uz de cunoștințe de conținut de complexitate moderată pentru a identifica sau a construi explicații pentru fenomene familiare. În situații mai puțin cunoscute sau mai complexe, ei pot să construiască explicații având sugestii relevante sau suport. Ei pot face uz de elemente de cunoștințe procedurale sau epistemice pentru a efectua un experiment simplu într-un context constrâns. Elevii de Nivelul 3 sunt capabili să distingă probleme științifice de cele neștiințifice și să identifice dovezi, care sprijină o declarație științifică.
2	410	La nivelul 2 elevii sunt capabili să facă uz de cunoașterea conținuturilor cotidiene și de cunoașterea procedurală simplă pentru a identifica o explicație științifică potrivită, a interpreta date și a identifica întrebarea abordată într-un experiment cu organizare simplă. Ei pot face uz de cunoștințe științifice simple sau cotidiene pentru a identifica o concluzie validă dintr-un set de date simple. Elevii de Nivelul 2 dau dovadă de cunoștințe epistemice de bază, fiind capabili să identifice întrebările, care pot fi studiate din punct de vedere științific.
1a	335	La Nivelul 1a elevii sunt capabili să facă uz de conținuturi simple sau cotidiene și cunoștințe procedurale pentru a recunoaște sau a identifica explicații ale fenomenelor științifice simple. Fiind susținuți, ei pot efectua cercetări cu caracter științific structurate cu cel mult două variabile. Ei sunt capabili să identifice relații cauzale și corelaționale simple și să interpreteze date grafice și vizuale, care necesită efort cognitiv de nivel mic. Elevii cu Nivelul 1a pot să selecteze cele mai bune explicații științifice pentru datele oferite în contexte personale, locale și globale familiare.
1b	261	Fiind la Nivelul 1b, elevii pot face uz de cunoștințe științifice simple sau cotidiene pentru a recunoaște aspecte ale fenomenelor familiare sau simple. Ei sunt în stare să identifice configurații simple în date, să recunoască termeni științifici simpli și să urmărească instrucțiuni explicite pentru desfășurarea unei proceduri științifice.

19. La citire/lectură, nivelul minim de competențe se definește ca nivelul la care elevii pot nu doar să citească texte simple și familiare și să le înțeleagă literal, ci și să dea dovadă, chiar și în lipsa instrucțiunilor explicite, de un anumit grad de abilitate de a conecta câteva informații, de a formula deducții, ce depășesc informația declarată explicit, și de a face legătură între text și experiența și cunoștințele personale.

20. La matematică, nivelul minim de competențe se definește ca nivelul la care elevii nu doar execută proceduri de rutină, cum sunt operațiile aritmetice, în situații în care le-au fost oferite toate instrucțiunile, ci sunt în stare și să interpreteze și să recunoască modul în care o situație (simplă) (de exemplu, compararea distanței totale parcurse pe două rute alternative sau convertirea prețurilor într-o altă valută) poate fi prezentată din punct de vedere matematic.

21. La științe, nivelul minim de competențe se definește ca nivelul la care elevii pot face uz de cunoștințele lor cu referire la conținuturi și proceduri științifice simple pentru a interpreta datele, a identifica întrebarea adresată într-un experiment simplu sau a identifica validitatea unei concluzii în baza datelor oferite.

22. Compararea procentului numărului de elevi aflați mai jos și mai sus de nivelurile de bază ale competențelor și procentului celor care ating cele mai înalte niveluri de competențe permite nu doar măsurarea nivelului mediu de realizări (indicate de punctajele medii ale Republicii Moldova), ci și a capacității sistemului educațional al Republicii Moldova de a dezvolta și a susține excelența și de a asigura standarde minime. Cel din urmă moment menționat este un aspect al incluziunii, adică modul în care sistemul educațional al

Republicii Moldova reușește să garanteze copiilor oportunități de a realiza ceea ce valorează în viață.

23. Prin includerea datelor PISA în cadrul indicelui global al ONU, comunitatea globală a recunoscut rolul PISA în monitorizarea progreselor în realizarea ODD pentru educație în decursul următorului deceniu. PISA este principala sursă de date pentru măsurarea progreselor, după gen, în proporția de copii și tineri care, la finele ciclului secundar, posedă cel puțin competențe minime la lectură și matematică (indicatorul global ODD 4.1.1c).

24. PISA asigură o modalitate de a defini ”nivelul minim de competență”, prin intermediul scării sale descrise a competenței, și o modalitate de a măsura această proporție, într-un mod comparabil la nivel internațional, în rândurile elevilor care se apropie de finalul studiilor secundare (sau au absolvit recent ciclul secundar).

25. Indicatorii ce au la bază datele programului PISA, se folosesc, de asemenea, pentru a măsura cât de aproape sunt țările de realizarea altor ținte, cum ar fi Ținta ODD 4.5, care este dedicată echității: ”Până în 2030, eliminarea disparităților între sexe în educație și asigurarea accesului egal la toate nivelurile de învățământ și formare profesională a persoanelor vulnerabile, inclusiv a persoanelor cu dizabilități, a populațiilor indigene și a copiilor în situații vulnerabile”. Printre mai multe dimensiuni ale inegalității și vulnerabilității, identificate pentru Indicatorul 4.5.1, Programul PISA, în special, poate să ajute la monitorizarea diferențelor și inegalităților de gen, legate de resursele familiei, cu ajutorul statisticilor bazate pe indicii PISA cu referire la statutul economic, social și cultural.

2.2.1. Performanțe la citire/lectură, matematică și științe

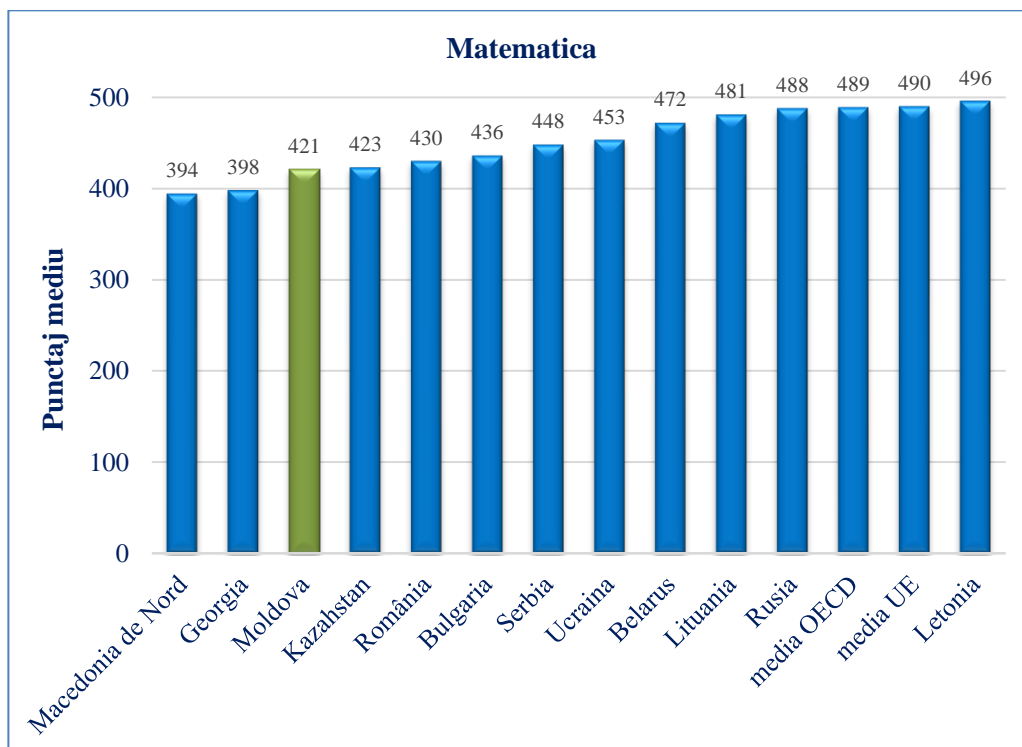
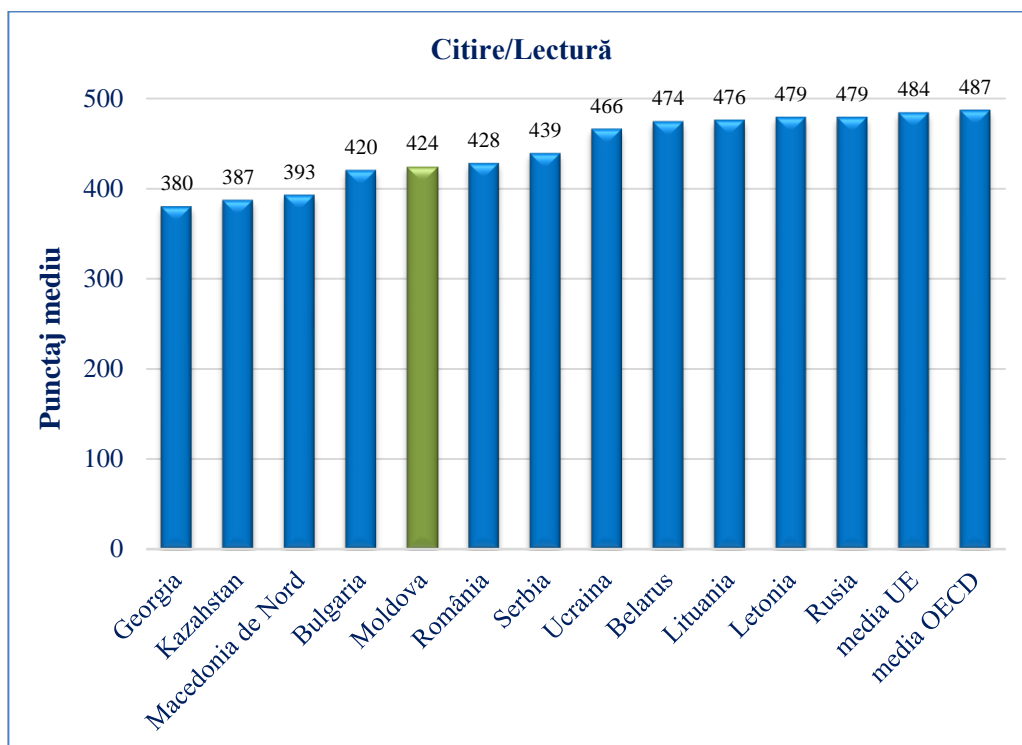
26. Una dintre modalitățile de a rezuma performanțele elevilor și de a compara poziția relativă a țărilor la citire/lectură, matematică și științe este folosirea punctajului mediu al țărilor și a economiilor atât comparativ între ele, cât și cu media OECD.

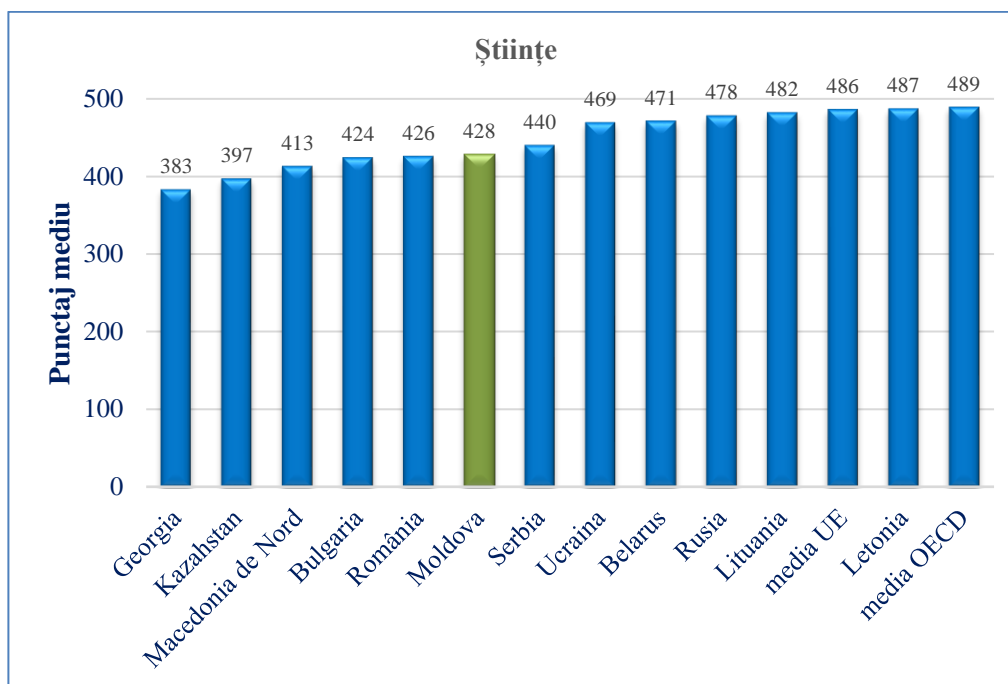
27. Figura 2.3 arată punctajul mediu al elevilor din Republica Moldova în cele trei domenii, comparativ cu media OECD, media țărilor Uniunii Europene (în continuare ”media UE”), precum și pozițiile lor relative în rândurile țărilor și economiilor cu rezultate valide și comparabile în PISA 2018.

28. Patru observații majore pot fi deduse, analizând și comparând punctajele medii înregistrate de Republica Moldova cu cele ale țărilor de referință, media UE și media OECD.

- Prima, în toate trei domenii punctajele medii ale Republicii Moldova sunt mai mici decât media OECD.
- A doua, comparând performanțele Republicii Moldova cu cele ale țărilor de referință, observăm că scorul mediu al Republicii Moldova la citire/lectură și științe nu diferă din punct de vedere statistic de scorul mediu al României și Bulgariei, iar la matematică nu se atestă diferențe de ordin statistic între scorul Republicii Moldova și cel al României și Kazahstanului.
- A treia, la lectură și științe scorurile medii în țările OECD sunt mai mari comparativ cu scorurile în toate țările prezentate în figuri.
- A patra, cea mai mică diferență în scorurile medii între țările OECD și Republica Moldova se atestă la științe (61 de puncte), iar cea mai mare - la matematică (68 de puncte).

Figura 2.3. Performanțele la citire/lectură, matematică și științe



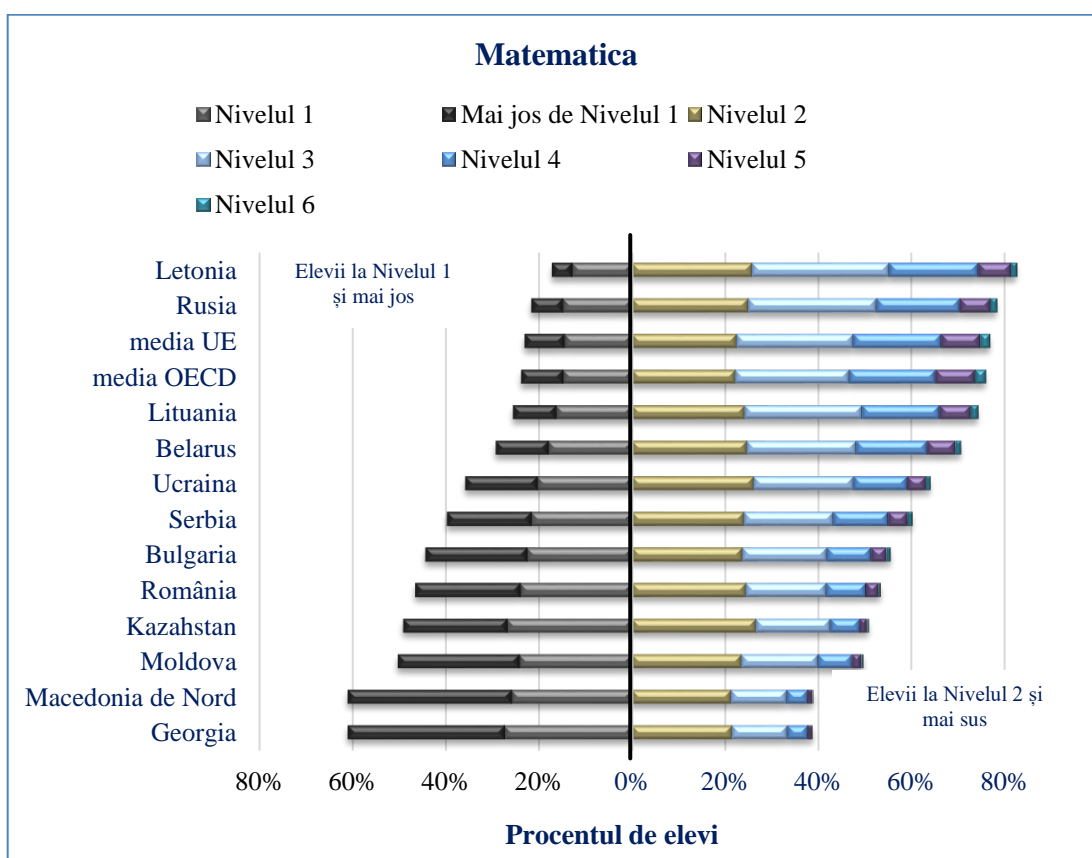
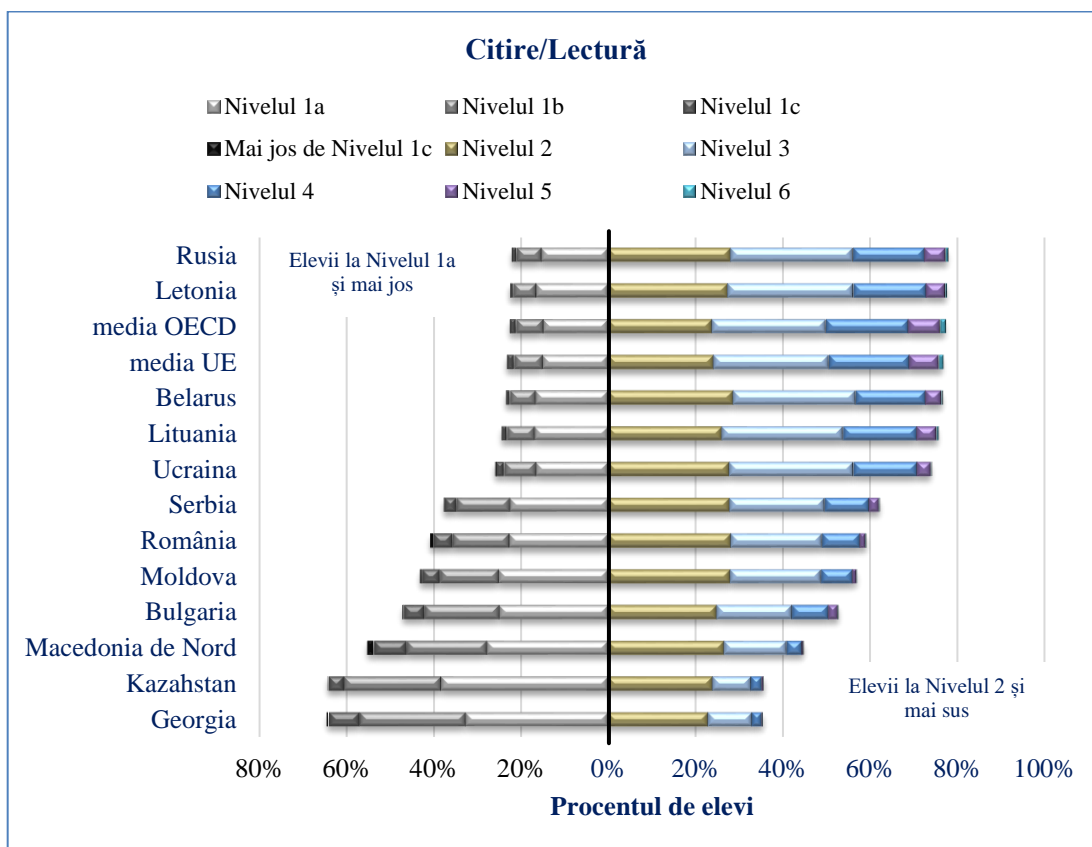


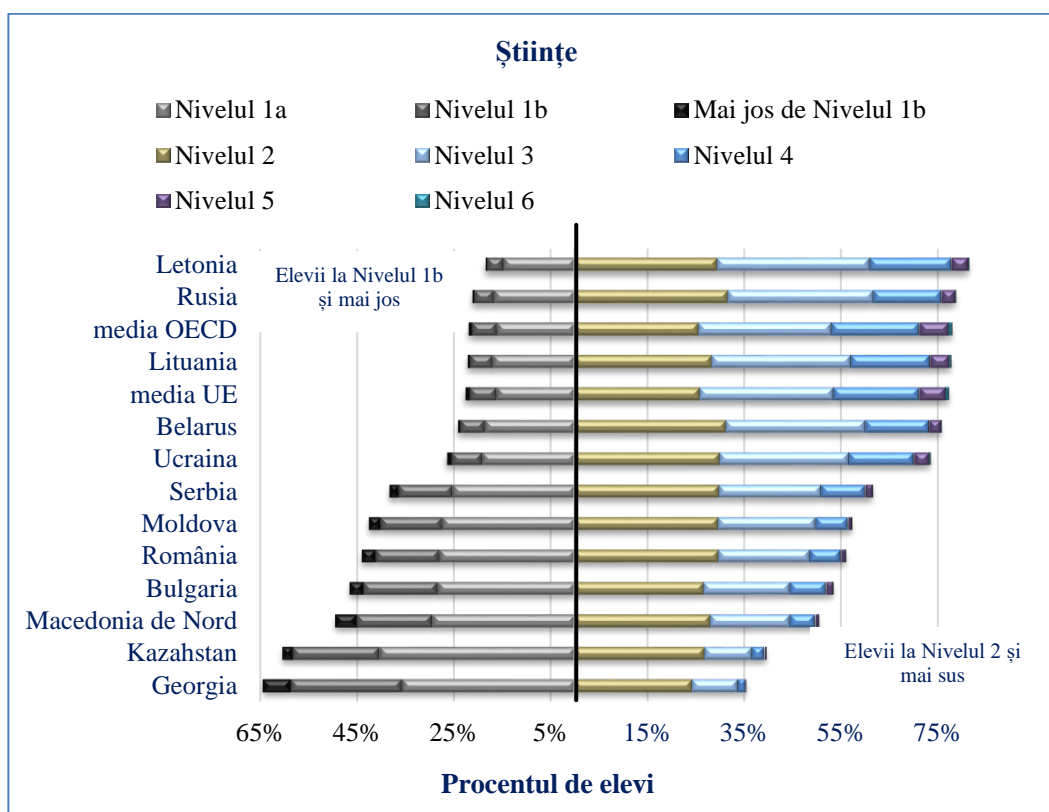
29. După cum s-a specificat anterior, un indicator important pentru monitorizarea progreselor țărilor privind realizarea Țintei 4.1 din ODD Scopul 4 este proporția tinerilor în vârstă de 15 ani care au atins cel puțin niveluri minime de competență la lectură și matematică. Nivelurile de referință ale competențelor, definite anterior, se pot folosi pentru monitorizarea succeselor țărilor.

30. Figura 2.4 prezintă procentajul elevilor în Republica Moldova pe fiecare nivel de competență în fiecare domeniu comparativ cu media OECD, media UE și media țărilor de referință.

31. În PISA 2018 nivelul de bază al performanțelor în fiecare domeniu este definit ca Nivelul 2 de competență. Se poate spune că circa 57% din numărul tinerilor cu vârsta de 15 ani în Republica Moldova au atins nivelul de bază al performanțelor la lectură și științe; 50% din numărul tinerilor în vârstă de 15 ani au atins nivelul de bază al performanțelor la matematică. Totuși, acest procentaj este mai jos de media OECD și media UE, unde circa 77% din numărul de elevi ating niveluri de bază ale competențelor în fiecare domeniu. În Ucraina 76% din numărul de elevi ating Nivelul 2 sau mai mare la lectură și științe și 64% - la matematică. În România, 56% din numărul de elevi ajung la nivelul minim de competență la științe; 59% - la lectură și 53% - la matematică. La matematică, citire/lectură și științe procentajul de elevi care nu au atins nivelul de bază al competenței, în Republica Moldova este aproape de două ori mai mare comparativ cu țările OECD.

Figura 2.4. Competența elevilor la citire/lectură, matematică și științe





32. În PISA 2018 elevii cu performanțe de top sunt definiți ca acei elevi care au înregistrat un punctaj mediu ce corespunde Nivelului 5 sau mai mare de competență. Figura 2.4 de asemenea accentuează că în Republica Moldova doar circa 1% din numărul de elevi au performanțe de top la științe și lectură și 2,4% - la matematică. În medie, în țările OECD, 7% din numărul de elevi ating Nivelul 5 sau mai mare la științe, 9% - la citire/lectură și 11% - la matematică. În Ucraina, circa 3% din numărul elevi au performanțe de top la citire/lectură, 4% - la științe și 5% - la matematică. În România, mai puțin de 2% din numărul de elevi ating Nivelul 5 sau mai mare la citire/lectură, circa 3% - la matematică și 1% - la științe. În Republica Moldova, 3,2% din numărul de elevi au performanțe de top în cel puțin un domeniu și doar 0,2% din numărul de elevi au performanțe de top în toate cele trei domenii. Comparativ cu țările OECD, acest procentaj este semnificativ mai mic, deoarece în medie, 15,6% din numărul de elevi în țările OECD au performanțe de top în cel puțin un domeniu și 3,4% - în toate cele trei domenii.

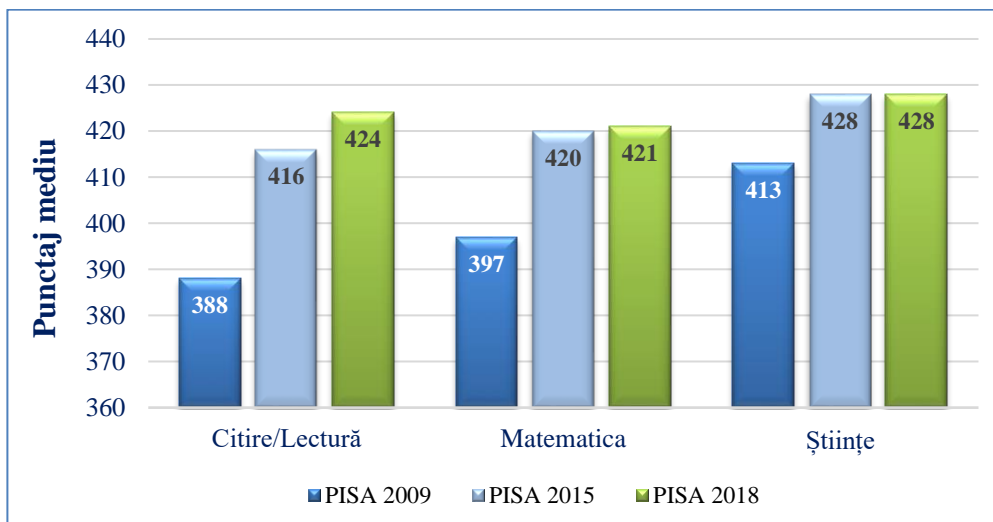
33. Cu toate că procentajul elevilor cu performanțe de top în Republica Moldova este mic, este important de notat că 29% din numărul de elevi ating Nivelul 3 sau mai mare la citire/lectură - un nivel tipic de competență în rândurile elevilor în vârstă de 15 ani în țările OECD. La științe, procentul elevilor din Republica Moldova, care ating cel puțin Nivelul 3, este de 28%, iar la matematică - 26%. Circa 15% din numărul de elevi din Republica Moldova au dat dovadă de cunoștințe și abilități înalte în toate cele trei domenii, în sensul că au atins Nivelul 3 sau mai mare la citire/lectură, matematică și științe. Aceste niveluri de cunoștințe și abilități sunt atribute importante pentru viitorii cetățeni, iar provocarea pentru Republica Moldova este să mărească procentul de elevi cu performanțe înalte și, desigur, să reducă diferențele social-economice între cei cu performanțe joase și cei cu performanțe înalte.

2.2.2. Tendințe în punctajele medii la științe, citire/lectură și matematică

34. PISA 2018 este a 3-a participare a Republicii Moldova în evaluările PISA. Astfel, performanțele Republicii Moldova în cadrul PISA 2018 pot fi comparate cu cele din anii 2009 și 2015.

35. În Figura 2.5 se arată tendința punctajelor medii la citire/lectură, matematică și științe în rândurile elevilor din Republica Moldova, care au participat în evaluarea PISA.

Figura 2.5. Tendințe în punctajele medii la citire/lectură, matematică și științe în Republica Moldova



36. Conform rezultatelor Republicii Moldova în evaluările PISA 2009+, 2015 și 2018, se atestă o creștere continuă a scorului mediu la citire/lectură (cu 28 de puncte din 2009 până în 2015; cu 8 puncte din 2015 până în 2018). Cu toate că în anul 2015 scorul mediu la matematică a crescut cu 23 de puncte, iar la științe cu 15 puncte comparativ cu 2009, în anul 2018 scorul mediu la matematică și științe nu s-a modificat (diferență de 1 punct la matematică și scor neschimbat la științe). Figura 2.5 de asemenea accentuează că punctajele medii la citire/lectură și matematică, înregistrate de Republica Moldova în cadrul evaluărilor PISA 2015 și PISA 2018, corespund nivelurilor de bază ale performanței, pe când în evaluarea PISA 2009 aceste scoruri erau sub nivelurile de bază ale performanței. La domeniul științe, în fiecare ciclu PISA, Republica Moldova a înregistrat un punctaj mediu ce corespunde nivelului de bază ale performanței.

37. Procentul elevilor care nu ating nivelul minim de competențe mai jos de Nivelul 2 (elevi cu performanțe joase), și procentul elevilor, care sunt capabili să înțeleagă și să rezolve sarcini complexe (Nivelul 5 sau 6; elevi cu performanțe de top), reprezintă indicatori importanți a necesităților și provocărilor fiecărei țări și puncte de reper pentru nivelul de dezvoltare a abilităților în țara respectivă.

2.2.3. Elevi cu performanțe joase la citire/lectură

38. Folosind datele PISA, putem descrie, în special, abilitățile elevilor cu performanțe joase și putem estima în ce măsură Republica Moldova poate să asigure că instituția de învățământ va fi locul unde pot învăța toți elevii.

39. Elevii cu performanțe la citire/lectură la Nivelul 1a pot extrage una sau mai multe informații independente, formulate în mod explicit, pot să identifice tema principală sau intenția autorului într-un text la o temă cunoscută, sau să facă o legătură simplă prin reflectare cu referire la relația dintre informația din text și cunoștințe comune, cotidiene. De

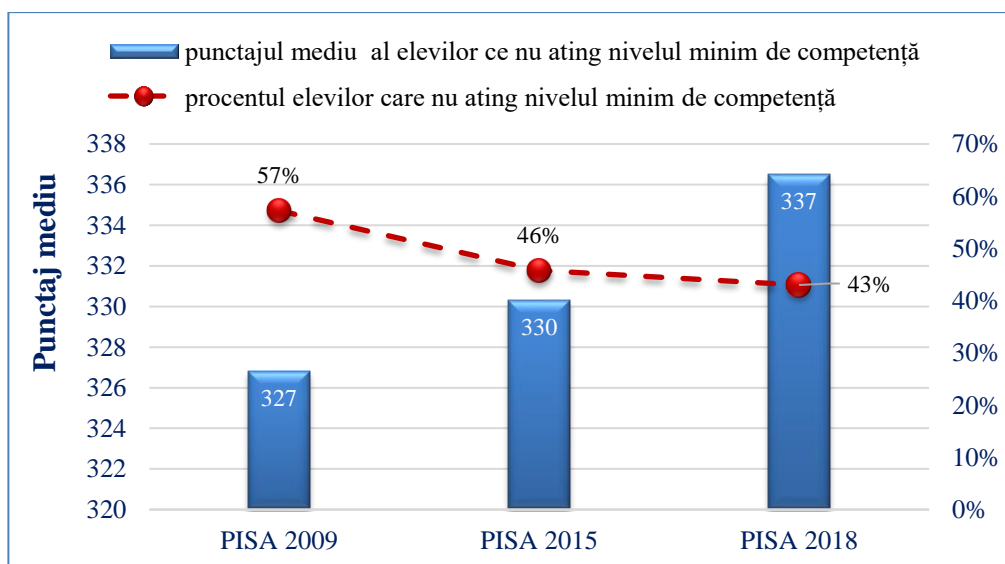
regulă, informația solicitată este proeminentă în text, iar informația concurentă este puțină sau nu este deloc. Elevului i se spune în mod explicit de ce factori relevanți să țină cont. Acest nivel identifică elevi cu performanțe mai joase de nivelul de referință la citire, care, însă, nu sunt prea departe de el (OECD, 2017a). Printre elevii cu performanțe joase, acești elevi sunt cei mai aproape de atingerea nivelului de bază.

40. În țările OECD, în medie, 15% din numărul de elevi pot rezolva sarcini de Nivelul 1a la citire/lectură, însă nu pot rezolva sarcini de nivel mai mare. Circa 8% din numărul de elevi nici nu ajung la Nivelul 1a. În Republica Moldova, Nivelul 2 este nivelul de competență modal pentru elevi, ceea ce înseamnă că procentul de elevi cu performanțe de Nivelul 2 este mai mare decât procentul de elevi cu performanțe la orice alt nivel PISA. Nivelul 2 este cel mai înalt nivel de competență pentru circa 28% din numărul de elevi în Republica Moldova (Figura 2.4).

41. Unii elevi, însă, au performanțe chiar mai mici de Nivelul 1a. La Nivelul 1b elevii pot rezolva doar cele mai ușoare sarcini de înțelegere a textului, incluse în evaluarea PISA, cum ar fi extragerea unei singure informații, formulate în mod explicit, de exemplu, din titlul unui text simplu, cunoscut sau dintr-o listă simplă (OECD, 2017a). Procentul elevilor, care în cel mai bun caz ating Nivelul 1b de performanță, este de 13,5% în Republica Moldova (Figura 2.4).

42. Pentru a asigura faptul că fiecare elev va atinge nivelul de bază al competenței la citire/lectură, este foarte important de analizat variațiile în performanțele acestor elevi. Figura 2.6 prezintă tendințele în procentajul celor cu performanțe joase la citire/lectură și scorul lor mediu la citire/lectură în rândurile elevilor din Republica Moldova, care au participat în PISA 2009, 2015 și 2018.

Figura 2.6. Tendințele în rândurile celor cu performanțe joase la citire/lectură în Republica Moldova



43. Figura 2.6 accentuează două observații foarte importante cu referire la elevii din Republica Moldova, care nu ating nivelul minim de competență la citire/lectură.

- Prima observație, din anul 2009, procentajul elevilor cu nivel mai mic de Nivelul 2 la citire/lectură este în scădere. Dacă în 2009, 57% din numărul de elevi au înregistrat rezultate joase la citire/lectură, atunci în 2015 această cifră s-a redus la 46%, iar în 2018 - la 43%.

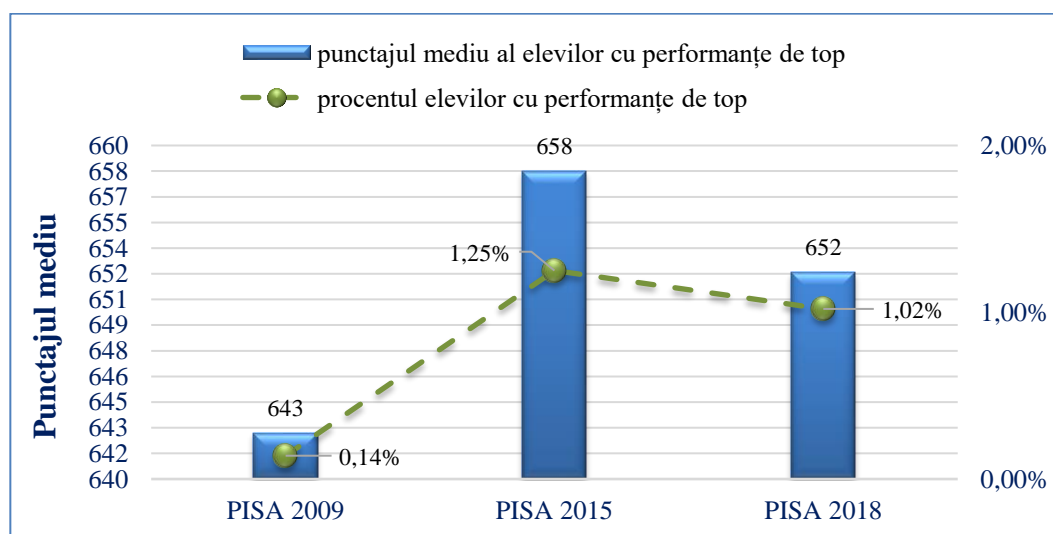
- A doua observație este că scorul mediu al celor cu performanțe joase la citire/lectură este în continuă creștere. Dacă în 2009 elevii care erau mai jos de Nivelul 2 la citire/lectură aveau un scor mediu de 327 de puncte, atunci în 2015 acest scor mediu a crescut cu 3 puncte, iar în 2018 - cu 7 puncte, comparativ cu 2015.

2.2.4. Elevi cu performanțe de top la citire/lectură

44. Elevii cu rezultate la Nivelul 5 sau mai mare la citire/lectură pot înțelege complet și detaliat un text al cărui conținut sau formă nu le sunt cunoscute. Ei pot face cu ușurință deducții, comparații și contrapunerii multiple, detaliate și precise. Elevii cu performanțe de vârf pot lucra cu idei necunoscute, în prezența informațiilor concurente proeminente, și pot genera categorii abstracte pentru interpretări.

45. În țările OECD, în medie, aproximativ 9% din numărul de elevi ajung la nivelul de top al performanțelor (Nivelul 5 sau mai mare) la citire/lectură, iar în țările UE 8% din numărul de elevi ating Nivelul 5 sau 6. În Republica Moldova 1% din numărul de elevi au performanțe de top la citire/lectură. Comparând acest procentaj în țările de referință, concluzionăm că procentajul celor cu performanțe de top în Republica Moldova este mai mare decât în Georgia (0,2%), Macedonia de Nord (0,3%) și Kazahstan (0,4%), dar mai mic decât în România (1,4%), Ucraina (3,4%) și Rusia (6,1%).

Figura 2.7. Tendințele în rândurile celor cu performanțe de top la citire/lectură în Republica Moldova



46. Figura 2.7 prezintă tendințele în procentajul celor cu performanțe de top la citire/lectură și scorul lor mediu la citire/lectură în rândurile elevilor din Republica Moldova, care au participat în PISA 2009, 2015 și 2018. Dacă în perioada între 2009 și 2015 scorul mediu al elevilor cu performanțe la Nivelul 5 sau mai mare la lectură a crescut cu 15 puncte, atunci între 2015 și 2018 acesta s-a redus cu 6 puncte. În Republica Moldova procentajul elevilor, care au realizat performanțe de vârf la lectură în PISA 2009, a fost 0,14%. În PISA 2015 acesta a crescut până la 1,25%, însă în PISA 2018 s-a redus la 1%.

2.2.5. Elevi cu performanțe joase la matematică

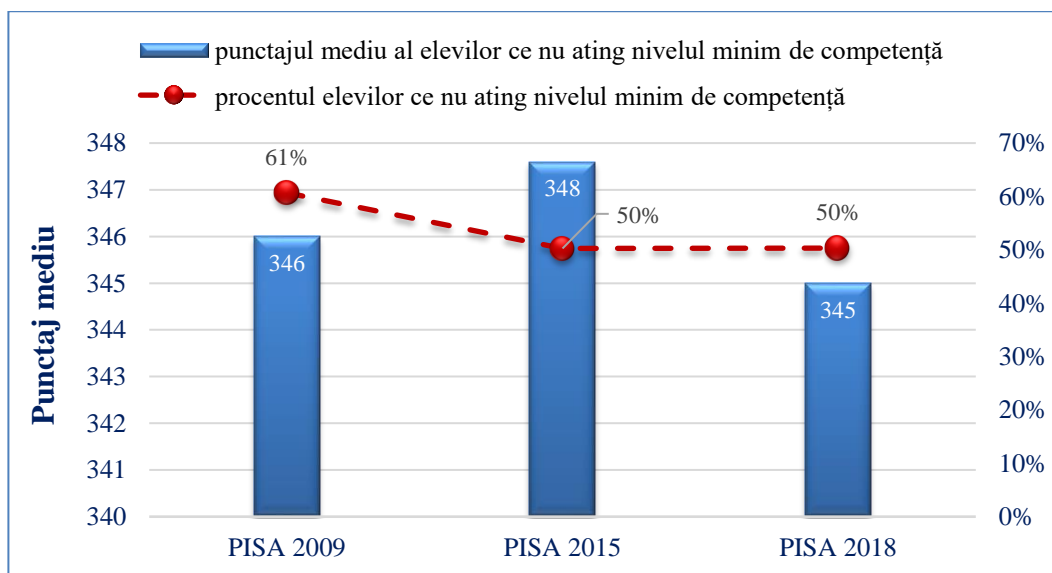
47. La Nivelul 1 la matematică elevii pot răspunde la întrebări matematice ce implică contexte familiare, unde este prezentă toată informația relevantă, iar întrebările sunt definite clar. Ei sunt capabili să execute proceduri de rutină - cum sunt operațiile aritmetice - în conformitate cu instrucțiuni directe, în situații explicitate (OECD, 2017a).

48. Elevii cu performanțe mai joase de Nivelul 1 ar putea fi în stare să execute sarcini matematice directe și simple, cum ar fi citirea unei singure valori de pe o schemă simplă sau dintr-un tabel simplu, etichetele din schemă sau tabel fiind aceleași ca și cuvintele din întrebare; însă ei, de regulă, nu sunt capabili să facă calcule aritmetice care nu utilizează numere întregi, sau dacă nu li se oferă instrucțiuni clare și bine definite (OECD, 2017a).

49. Figura 2.4 accentuează dificultatea severă cu care se confruntă mai mulți elevi în Republica Moldova în situații în care se cere abilitatea matematică de rezolvare a problemelor. Circa 50% din numărul de elevi din Republica Moldova nu ating nivelul minim de competență la matematică. Circa 49% din numărul de elevii cu performanțe joase sunt la Nivelul 1 și sunt în stare să execute doar sarcini de rutină în situații bine definite, unde acțiunile necesare sunt aproape mereu evidente. Însă 51% din numărul de elevi cu performanțe joase nu ating nici acest nivel.

50. Figura 2.8 prezintă tendințele în procentajul elevilor cu performanțe joase la matematică și scorul lor mediu la matematică în rândurile elevilor din Republica Moldova, care au participat în PISA 2009, 2015 și 2018.

Figura 2.8. Tendințele în rândurile celor cu performanțe joase la matematică în Republica Moldova



51. Aceasta accentuează faptul că procentajul elevilor cu performanțe joase la matematică s-a schimbat de la prima participare a Republicii Moldova în evaluarea PISA. În 2009 circa 61% din numărul de elevi din Republica Moldova au acumulat un scor care se situează mai jos de nivelul minim de competență la matematică. Cu toate acestea, procentajul elevilor cu nivel mai mic de Nivelul 2 la matematică s-a redus la 50% în 2015 și 2018. Procentajul celor cu performanțe joase la matematică s-a îmbunătățit comparativ cu 2009, însă punctajul mediu la matematică a scăzut. În 2018 elevii din Republica Moldova cu performanțe la matematică mai joase de nivelul de bază au avut un scor de 345 de puncte, ceea ce este cu 3 puncte mai puțin comparativ cu scorul din 2015 și cu 1 punct mai puțin comparativ cu cel din 2009.

2.2.6. Elevii cu performanțe de top la matematică

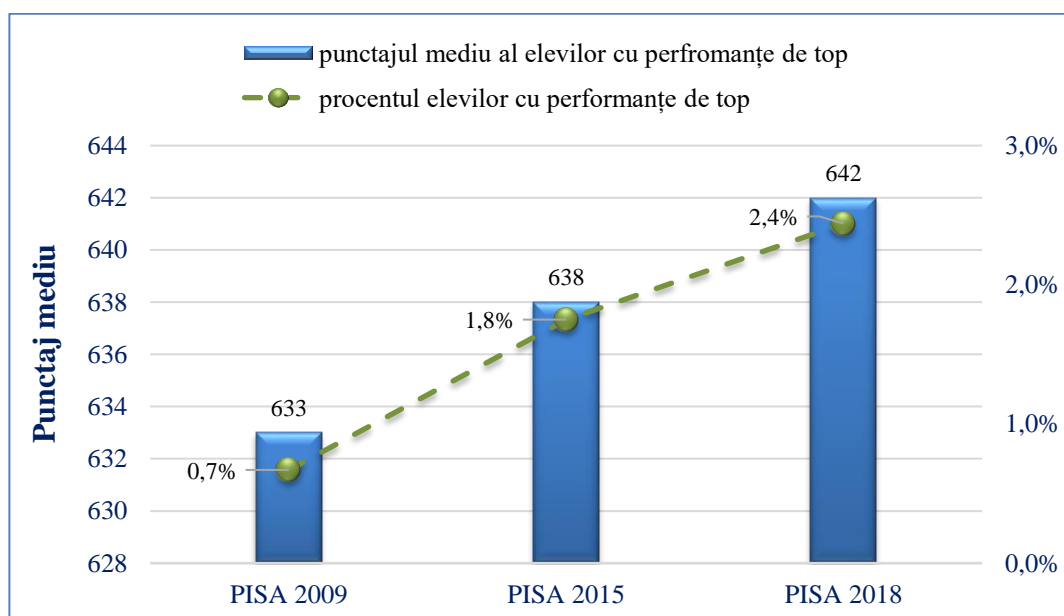
52. Elevii cu performanțe de top la matematică pot dezvolta modele pentru situații complexe și pot lucra cu aceste modele, identificând constrângerile și specificând ipotezele. Ei pot lucra strategic, făcând uz de abilități de gândire și argumentare extinse, bine

dezvoltate, de reprezentări asociate potrivite, de caracteristici simbolice și formale și de cunoștințe ce țin de aceste situații. Elevii cu performanțe de top la matematică pot să reflecteze cu referire la acțiunile lor și pot formula și comunica exact acțiunile și reflecțiile lor privind concluziile, interpretările și argumentele lor și măsura în care acestea se potrivesc cu situația inițială.

53. În Republica Moldova 2,4% din numărul de elevi au atins Nivelul 5 sau 6 de competență la matematică. În medie, în țările OECD și UE, circa 11% din numărul de elevi au performanțe de top la matematică. Procentul de elevi cu performanțe de top în Republica Moldova este mai mare decât în Georgia (1%), Macedonia de Nord (1,1%) și Kazahstan (2%), însă mai mic decât în România (3,2%), Ucraina (5%) și Rusia (8,8%).

54. Figura 2.9 arată schimbările în procentajul elevilor cu performanțe de top la matematică și scorul lor mediu în fiecare ciclu al evaluării PISA, în care a participat Republica Moldova.

Figura 2.9. Tendințele în rândurile elevilor cu performanțe de top la matematică în Republica Moldova



55. Analizând schimbările tendințelor în scorul mediu al celor cu performanțe de top la matematică și procentajul elevilor cu performanțe la matematică la Nivelul 5 sau mai mare, putem accentua două observații pozitive.

- Mai întâi, procentajul celor cu performanțe de top în Republica Moldova crește în fiecare ciclu. Dacă în 2009, 0,7% din numărul de elevi au atins Nivelul 5 sau mai mare, atunci în 2015 acest procentaj a ajuns la 1,8% și la 2,4% în 2018.
- A doua observație este că în fiecare ciclu al evaluării PISA scorul mediu al elevilor cu performanțe de top la matematică este în creștere. În 2009 acest scor mediu a fost de 633 de puncte. În 2015 a crescut cu 5 puncte (ajungând la 638 de puncte), iar în 2018 elevii cu nivel de competență Nivelul 5 sau mai mare au înregistrat în medie un scor de 642 de puncte.

2.2.7. Elevii cu performanțe joase la științe

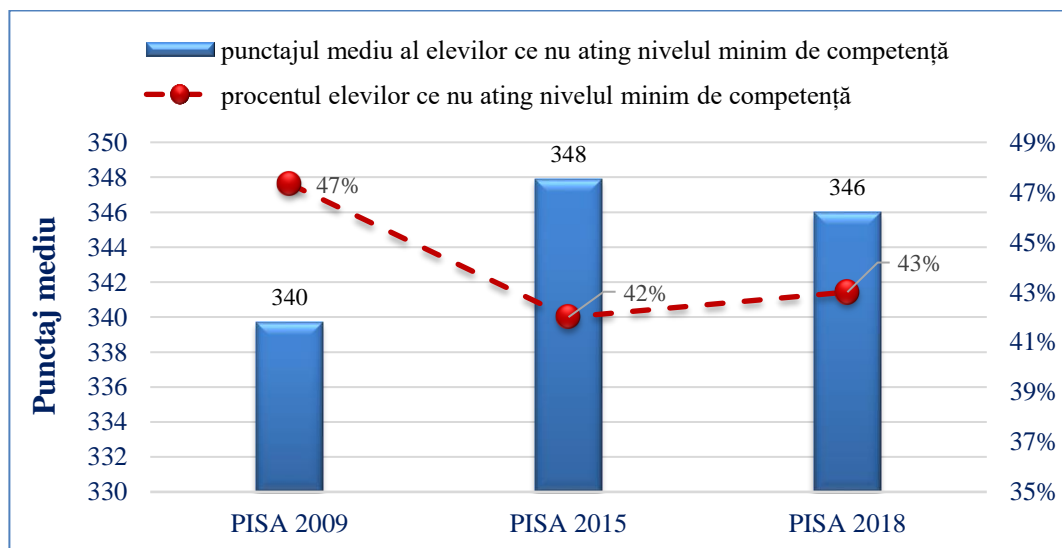
56. Elevii cu Nivelul 1a de performanță la științe pot folosi cunoștințe comune de conținut și procedurale pentru a recunoaște sau a identifica explicații pentru fenomene științifice simple. Fiind sprijiniți, ei pot întreprinde o cercetare științifică cu maximum două variabile (de exemplu, o variabilă de intrare și una de ieșire). Ei sunt capabili să identifice relații cauzale și corelaționale simple și să interpreteze date grafice și vizuale, care necesită abilități cognitive de nivel mic. La Nivelul 1a elevii pot să selecteze cele mai bune explicații științifice pentru datele oferite în contexte cunoscute (OECD, 2017a).

57. În țările OECD, 16% din numărul de elevi au performanțe de Nivel 1a, iar circa 6% din numărul de elevi nu realizează aceste performanțe. În comparație, în Republica Moldova circa 27% din numărul de elevi ating Nivelul 1a și 15% din numărul de elevi au performanțe mai joase de Nivelul 1a.

58. Elevii cu Nivelul 1b de performanță la științe pot folosi cunoștințe comune de conținut pentru a recunoaște aspectele unor fenomene științifice simple. Ei sunt în stare să identifice configurații simple în date, să recunoască termeni științifici simpli și să urmărească instrucțiuni explicite pentru desfășurarea unei proceduri științifice (OECD, 2017a). În țările OECD, circa 5% din numărul de elevi au performanțe de Nivel 1b, iar 0,7% din numărul de elevi nu realizează aceste performanțe. În Republica Moldova, circa 13% din numărul de elevi ajung la Nivelul 1b și 2,4% din numărul de elevi au performanțe mai mici de Nivelul 1b.

59. Figura 2.10 accentuează schimbările în procentajul elevilor cu performanțe joase și scorul lor mediu la științe în cadrul evaluărilor PISA la care a participat Republica Moldova.

Figura 2. 10. Tendințele în rândurile elevilor cu performanțe joase la științe în Republica Moldova

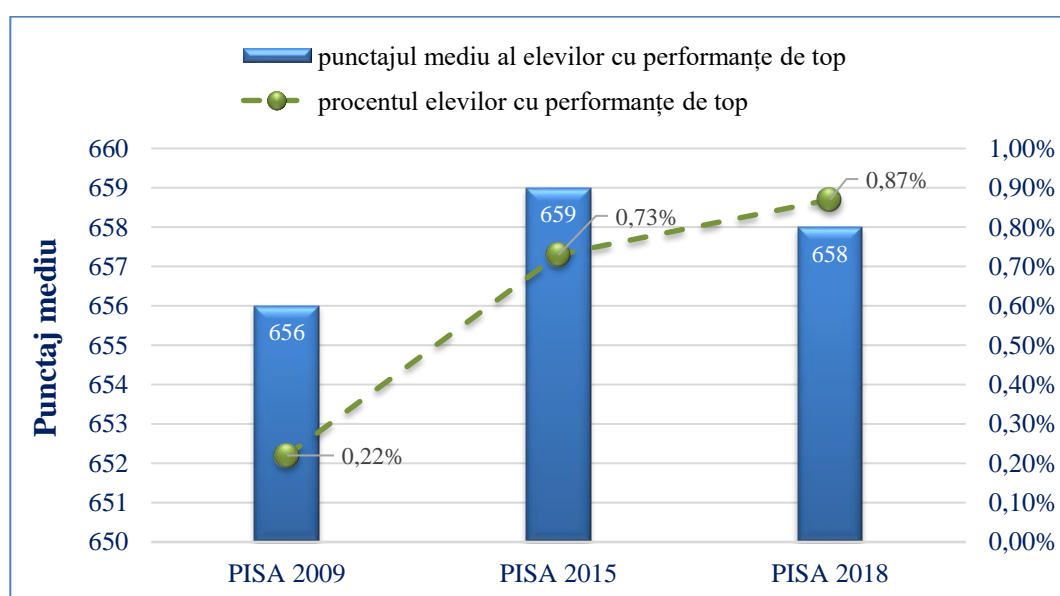


60. Se atestă o tendință pozitivă cu referire la procentajul elevilor cu performanțe joase la științe în Republica Moldova. Dacă în anul 2009 circa 47% din numărul de elevi au avut performanțe mai mici de Nivelul 2 la științe, atunci în 2018 procentajul lor a scăzut la 43%. Dacă analizăm schimbările în punctajul mediu al celor cu performanțe joase la științe, atunci se observă că modificările au fost diferite în cicluri diferite. În 2009 elevii care nu au atins nivelul minim al performanței la științe au avut în medie 340 de puncte. În 2015 scorul mediu a crescut cu 8 puncte (ajungând la valoarea de 348 de puncte), iar în 2018 acesta s-a redus cu 2 puncte (ajungând la valoarea de 346 de puncte).

2.2.8. Elevii cu performanțe de top la științe

61. Elevii cu performanțe de top la științe pot folosi idei sau concepte științifice abstracte pentru a explica fenomene, evenimente și procese necunoscute și mai complexe, cu implicarea mai multor legături cauzale. Ei sunt capabili să aplice cunoștințe epistemice mai sofisticate pentru a evalua modalități alternative de organizare a experimentelor și a-și justifica alegerile. Ei, de asemenea, pot folosi cunoștințe teoretice pentru a interpreta informația sau a face preziceri. Ei pot deosebi cu ușurință argumente bazate pe dovezi și teorii științifice și cele bazate pe alte idei. În Republica Moldova mai puțin de 1% din numărul de elevi sunt la nivel de performanțe de top la științe, comparativ cu aproape 7%, în medie, în țările OECD și 6% în țările UE.

Figura 2.11. Tendințele în rândurile elevilor cu performanțe de top la științe în Republica Moldova



62. Figura 2.11 prezintă tendințele în procentajul celor cu performanțe de top la științe și scorul lor mediu la științe în rândurile elevilor din Republica Moldova care au participat în PISA 2009, 2015 și 2018. O observație pozitivă, care se poate accentua cu referire la participarea Republicii Moldova în evaluările PISA, ține de procentajul celor cu performanțe de top la științe. Dacă în 2009 în Republica Moldova 0,2% din numărul de elevi au atins Nivelul 5 sau mai mare de competență, atunci în 2015 și în 2018 acest procentaj a crescut la 0,7% și 0,86%, respectiv. În ceea ce privește scorul lor mediu la științe, în 2009 cei cu performanțe de top la științe acumulasă în medie 656 de puncte. În 2015 scorul lor mediu a crescut la 659 de puncte, iar în 2018 el avea valoarea de 658 de puncte. Acest fapt indică lipsa unei diferențe de ordin statistic în scorul mediu al celor cu performanțe de top la științe în perioada 2009 – 2018.

2.3. Atitudinile față de lectură

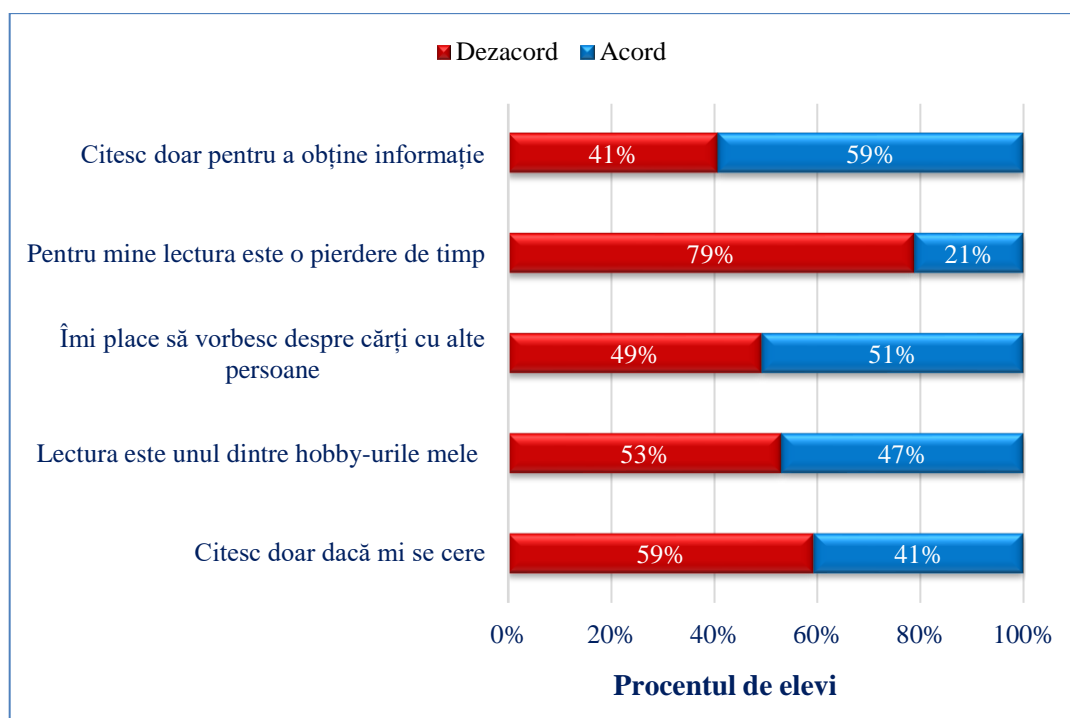
63. Competența de lectură are o valoare esențială pentru un spectru larg de activități ale omului - de la respectarea instrucțiunilor dintr-un manual la identificarea detaliilor unei situații (cine, ce, unde, când și de ce), la comunicarea cu alții pentru atingerea unui scop specific sau pentru încheierea tranzacțiilor. Mai mult ca atât, lectura este parte componentă a multor altor domenii ale cunoașterii. În fiecare sistem educațional din lume învățarea limbii și lectura sunt elementul principal al programului școlar, iar în prezent tot mai des în programele de instruire se include alfabetizarea digitală sau lectura digitală.

2.3.1. Lectura pentru plăcere

64. Plăcerea de a citi este o condiție prealabilă pentru a deveni un cititor eficient. Atitudinile pozitive față de lectură și realizările academice sunt legate între ele și se influențează reciproc (Mol & Bus, 2011). Elevii, cărora le place să citească și care obișnuiesc să citească, sunt capabili să-și îmbunătățească abilitățile de lectură prin practică.

65. Chestionarul PISA 2018 a întrebat elevii dacă sunt de acord ("nu sunt deloc de acord", "nu sunt de acord", "de acord" sau "sunt perfect de acord") cu câteva afirmații privind atitudinea lor față de lectură, inclusiv următoarele: "Citesc doar dacă mi se cere", "Lectura este unul dintre hobby-urile mele preferate" sau "Pentru mine lectura este o pierdere de timp". Răspunsurile elevilor "nu sunt deloc de acord" și "nu sunt de acord" au fost îmbinate în categoria "Dezacord", iar răspunsurile "de acord" și "sunt perfect de acord" au fost îmbinate în categoria "Acord". Figura 2.12 prezintă procentajul elevilor în fiecare categorie cu referire la lectură pentru plăcere.

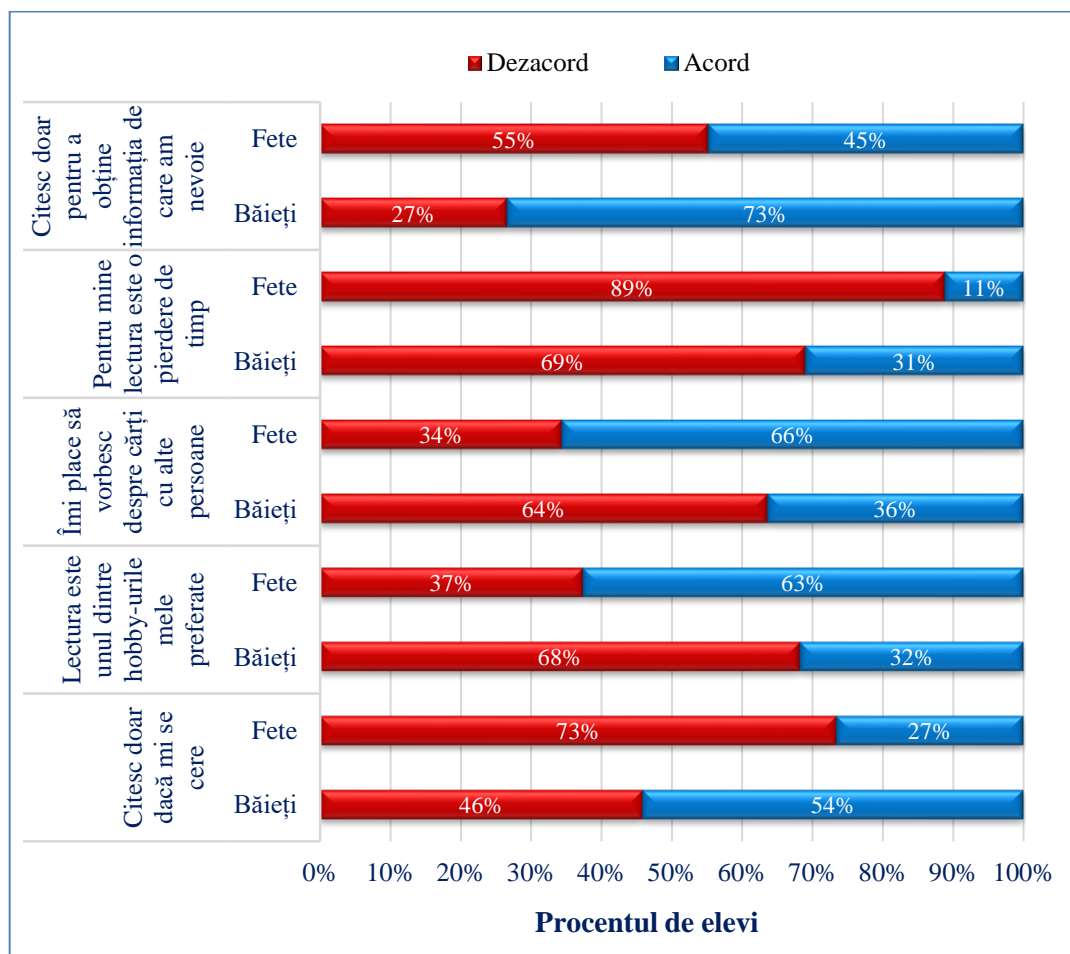
Figura 2.12. Lectură pentru plăcere



66. Figura 2.12 dezvăluie o atitudine pozitivă față de lectură în Republica Moldova. Pentru 53% din numărul de elevi lectura este una dintre modalitățile preferate de a petrece timpul liber. Aproximativ 4 din 5 elevi din Republica Moldova au raportat că pentru ei lectura nu reprezintă o irosire a timpului și mai mult de jumătate dintre elevi declară că le place să vorbească cu alții despre cărți.

67. În general, atitudinile față de lectură ale fetelor și ale băieților diferă. Fetele mai des raportează o atitudine pozitivă față de lectură comparativ cu băieții. Figura 2.13 prezintă cât de mult le place lectura băieților și fetelor în Republica Moldova. Conform răspunsurilor date de elevi, procentajul de fete care au spus că lectura este una dintre modalitățile lor preferate de a-și petrece timpul liber, este aproape de 2 ori mai mare comparativ cu procentajul de băieți, care au raportat același lucru. Circa nouă din zece fete nu consideră că lectura este o irosire a timpului, pe când în rândurile băieților șapte din zece sunt de această părere. Figura 2.13 arată că în Republica Moldova există diferențe mari în ceea ce privește măsura în care băieților și fetelor le place să citească.

Figura 2.13. Lectura pentru plăcere în rândul băieților și fetelor



68. PISA de asemenea a întrebat cât timp, de regulă, dedică elevii lecturii (ținând cont de faptul că se pot citi diferite materiale, cum ar fi: cărți, reviste, ziare, pagini web, bloguri sau email). Circa 27% din fete au răspuns că nu citesc sau citesc mai puțin de 30 de minute pe zi, 55% - citesc între 30 de minute și 2 ore pe zi și 18% din fete citesc mai mult de 2 ore pe zi. La băieți, însă, procentajele sunt diferite. Circa 60% din băieți au răspuns că nu citesc sau citesc mai puțin de 30 de minute pe zi, 35% - citesc între 30 de minute și 2 ore pe zi și doar 5% din băieți citesc mai mult de 2 ore pe zi.

2.3.2. Competența și dificultățile percepute la lectură

69. Adolescența este o perioadă, în care oamenii "se joacă" cu reprezentări ale sine-lui, când experimentează cu identitatea lor, se compară cu alții și dezvoltă baza unui concept de sine, care poate să reziste până la sfârșitul vieții persoanei. Conceptul de sine al elevilor sau încrederea lor în propriile abilități este un rezultat important al educației și este strâns legat de succesul învățării.

70. PISA 2018 a măsurat auto-percepția elevilor cu referire la lectură prin intermediul declarațiilor făcute despre sine atunci când erau întrebați dacă sunt de acord ("nu sunt deloc de acord", "nu sunt de acord", "de acord" sau "sunt perfect de acord") că sunt cititori buni; că sunt capabili să înțeleagă texte dificile; că citesc fluent; că întotdeauna au avut dificultăți la lectură; că trebuie să citească un text de mai multe ori pentru a-l înțelege pe deplin; și că le este dificil să răspundă la întrebări cu privire la un text. Răspunsurile elevilor "nu sunt deloc de acord" și "nu sunt de acord" au fost îmbinate în categoria "Dezacord", iar

răspunsurile ”de acord” și ”perfect de acord” au fost îmbinate în categoria ”Acord”. Scopul acestor categorii este să măsoare propria percepție a elevilor privind competența și dificultățile. Figurile 2.14 și 2.15 prezintă competența și dificultățile percepute de elevi și eleve în Republica Moldova cu referire la lectură.

Figura 2.14. Competența percepută la lectură, după gen

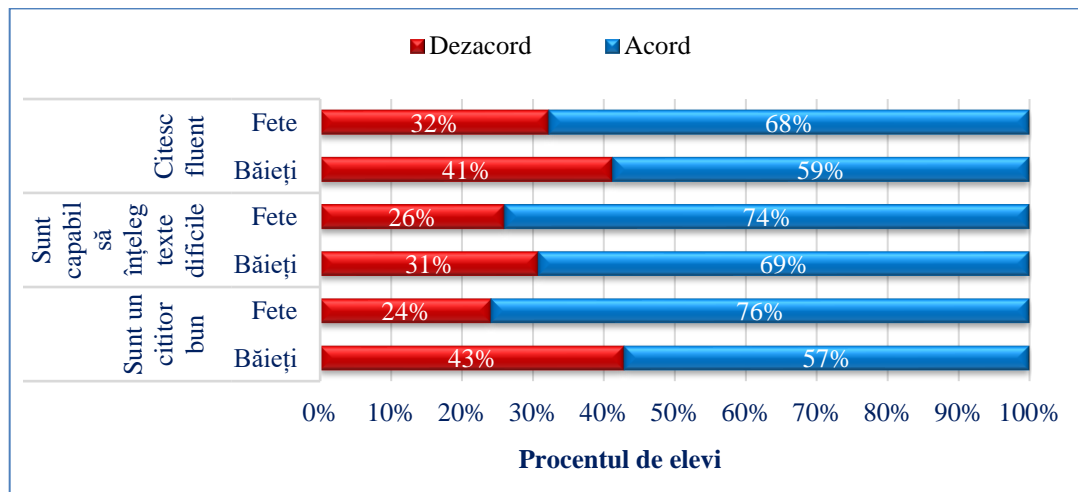
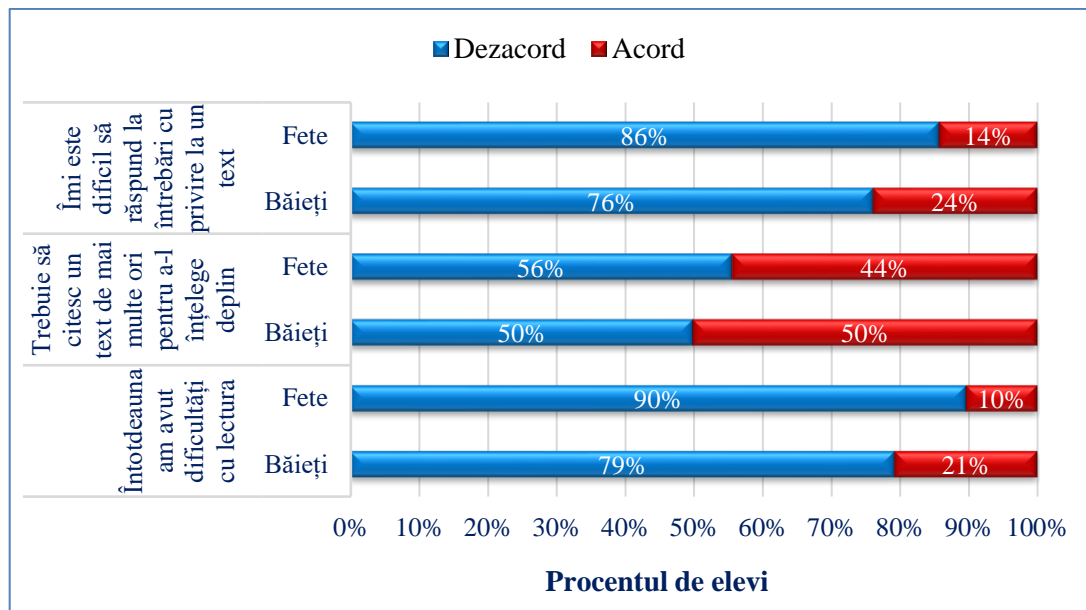


Figura 2.15. Dificultățile percepute la lectură, după gen



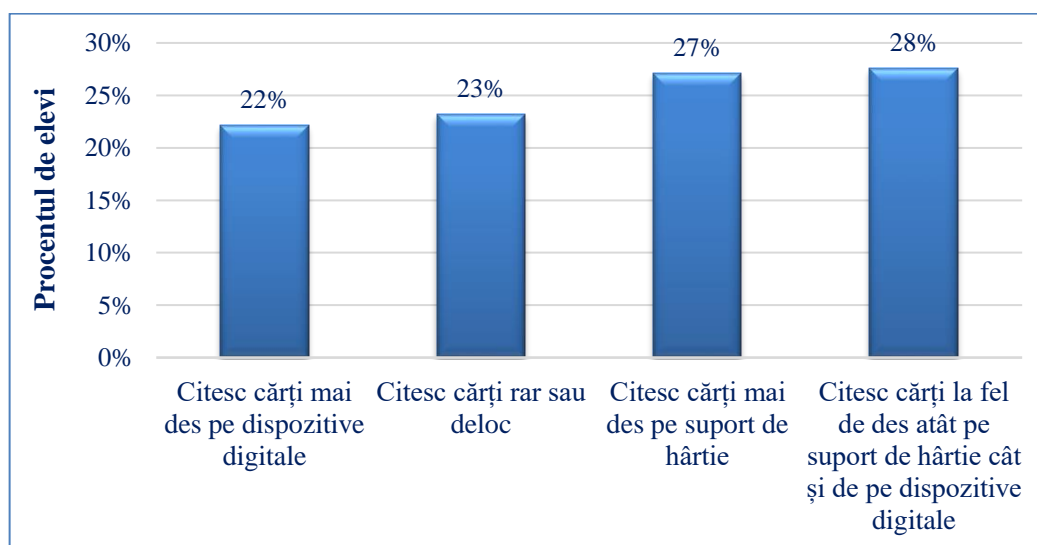
71. Fetele raportează mai des decât băieții o competență percepută de nivel mai înalt și mai puține dificultăți percepute la lectură, ceea ce corespunde cu performanțele lor mai bune la lectură. Figura 2.14 arată că fetele, comparativ cu băieții, se descriu pe sine mult mai des ca ”cititor bun” și ”persoană care citește fluent”. Aceeași situație se atestă atunci când se analizează dificultatea percepută la lectură. Figura 2.15 arată că fetele raportează un nivel mai redus al dificultății la lectură, comparativ cu băieții. Fetele, raportează mai des decât băieții că citesc fluent și declară mai rar decât băieții că mereu au dificultăți la lectură sau dificultăți de a răspunde la întrebări despre un text.

2.3.3. Citirea informației de pe hârtie și de pe dispozitive digitale

72. Lectura în zilele noastre este foarte diferită de lectura, care era cunoscută chiar și cu 20 de ani în urmă. Până la mijlocul anilor 1990 se citea mai mult de pe hârtie. Existau mai multe forme, configurații și texturi de materiale imprimate: cărți pentru copii și romane lungi, broșuri și enciclopedii, ziare și reviste de divertisment și științifice, formulare administrative și notițe pe panouri. O consecință remarcabilă a răspândirii tehnologiilor informaționale și de comunicații (TIC) în rândurile publicului larg este faptul că tot mai des se citește de pe suport digital și nu de pe hârtie. Această schimbare are consecințe importante pentru definirea lecturii ca o abilitate. Astfel, în mai multe părți ale lumii abilitatea pentru competența de lectură digitală este acum cheia abilității persoanei de a-și atinge scopurile și de a participa în societate. Într-un raport recent al UNESCO se arată că în cinci țări în curs de dezvoltare două treimi din utilizatorii de aplicații pentru lectură cu ajutorul telefonului au indicat că interesul lor față de lectură și timpul petrecut citind au crescut imediat ce a apărut posibilitatea de a citi de pe telefon (UNESCO, 2014)

73. În chestionarul PISA 2018 elevii au fost rugați ca dintre afirmațiile: ”Citesc cărți rar sau deloc”, ”Citesc cărți mai des pe suport de hârtie”, ”Citesc cărți mai des pe dispozitive digitale” sau ”Citesc cărți la fel de des atât pe suport de hârtie, cât și de pe dispozitive digitale” să selecteze metoda care descrie cel mai bine cum citesc ei o carte. Figura 2.16 prezintă răspunsurile elevilor din Republica Moldova cu referire la formatul lecturii.

Figura 2.16. Citirea de pe suport de hârtie și în format digital



74. Figura 2.16 arată că în Republica Moldova nu se poate spune că prevalează citirea de pe suport de hârtie sau de pe dispozitive digitale. Circa trei din zece elevi au raportat că la fel de des citesc cărți pe suport de hârtie și de pe dispozitive digitale, iar procentajul de elevi care citesc de pe suport de hârtie mai des decât de pe dispozitive digitale este mai mare doar cu 5 puncte procentuale. Figura 2.16 de asemenea accentuează că în Republica Moldova doar 23% din elevi au raportat că citesc cărți rar sau nu le citesc deloc. Acest procentaj este semnificativ mai mic în comparație cu procentajul mediu în țările OECD (35%) și țările UE (36%).

2.4. Egalitatea performanțelor la citire/lectură, matematică și științe

75. Incluziunea și corectitudinea în educație cer ca toți copiii să aibă acces la oportunități educaționale, care duc la rezultate de învățare reale, indiferent de genul, etnia sau bunăstarea elevului, nivelul educației sau ocupația părinților acestuia. Datorită

informației detaliate despre mediul din care provin elevii participanți, PISA poate măsura incluziunea și corectitudinea în populația de elevi. Totuși, aceasta reprezintă doar o descriere parțială a incluziunii și a corectitudinii în educație - echitatea în interiorul sistemului.

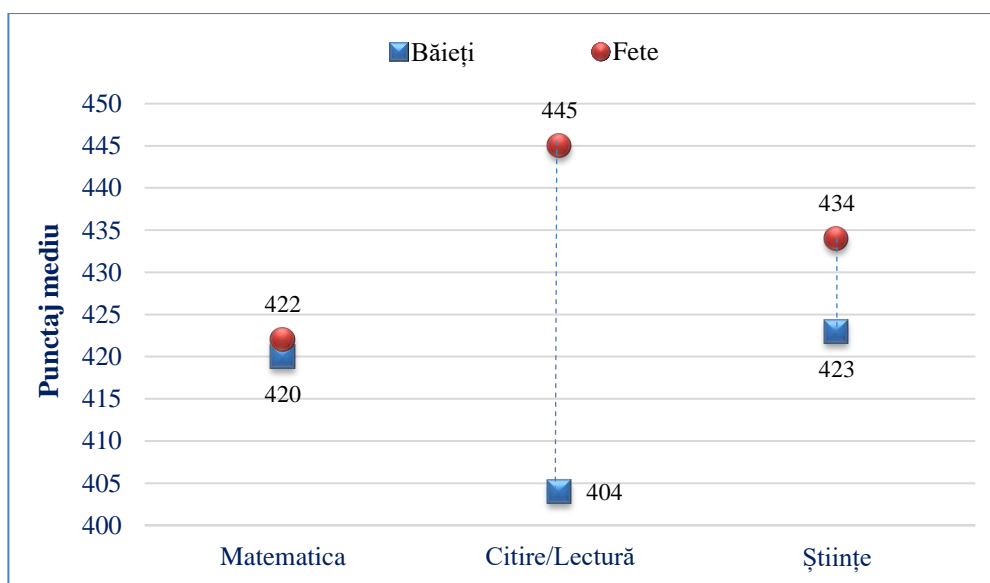
76. PISA definește incluziunea în educație ca asigurarea faptului că toți elevii obțin abilități fundamentale esențiale. În acest sens, sistemele educaționale, unde un număr mare de tineri în vârstă de 15 ani nu au însușit abilitățile de bază necesare pentru participare deplină în societate, nu se consideră suficient de incluzive.

77. Sistemele educaționale sunt mai corecte dacă realizările elevilor mai degrabă sunt rezultatul abilităților acestora și al factorilor, pe care elevii îi pot influența singuri, de exemplu, prin puterea de voință sau efort. Sistemele sunt mai puțin corecte dacă sunt mai mult condiționate de caracteristici de context sau de "circumstanțe", asupra cărora elevii nu au nici o influență, cum ar fi genul, rasa sau etnia, statutul social-economic, proveniența din imigranți, structura familiei sau locul de trai.

2.4.1. Diferențele de rezultate între băieți și fete

78. Figura 2.17 prezintă un rezumat al diferențelor între performanțele fetelor și băieților în cadrul PISA 2018 în Republica Moldova.

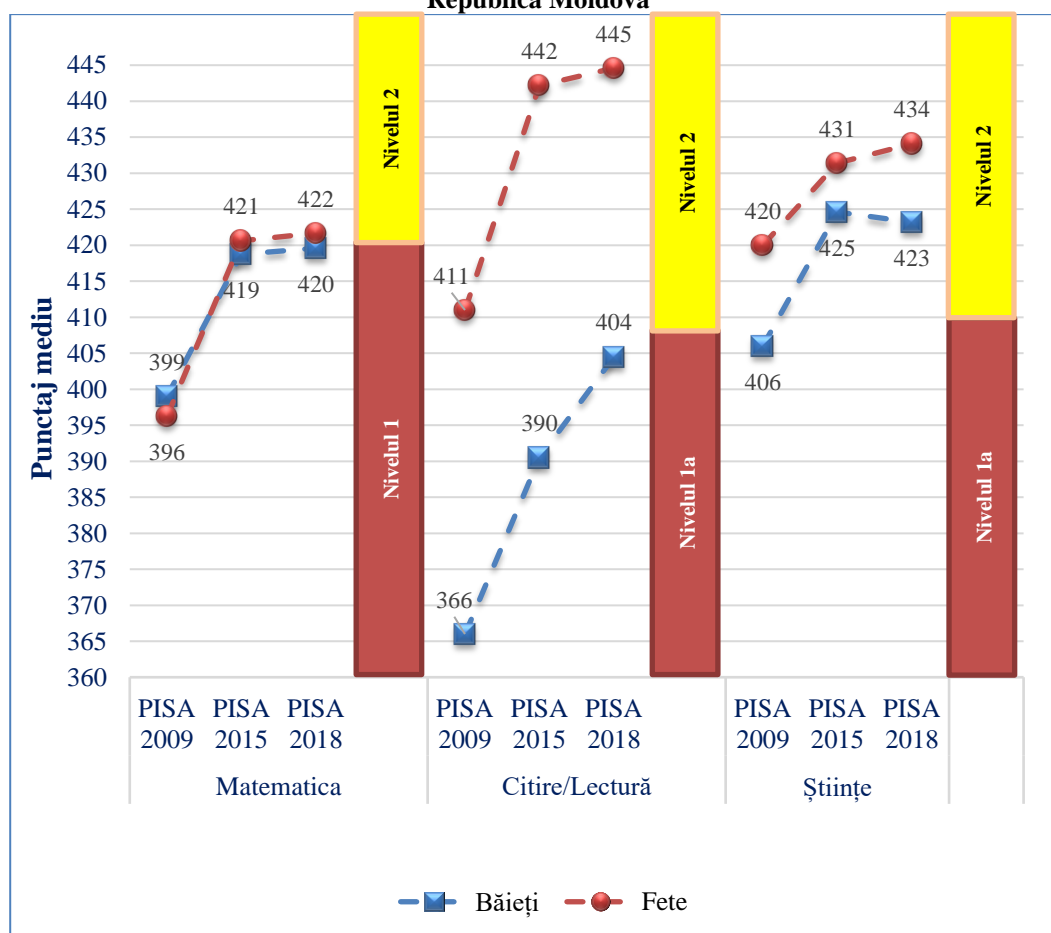
Figura 2.17. Diferențe de gen în performanțe la matematică, citire/lectură și științe în Republica Moldova



79. Figura 2.17 accentuează faptul că în Republica Moldova fetele au performanțe mai bune decât băieții în toate cele trei domenii. Cea mai mare diferență dintre performanțele fetelor și băieților se atestă la citire/lectură (diferență de 41 de puncte). Această diferență este cu 11 puncte mai mare decât diferența medie atestată în țările OECD. Cu toate că, în medie, în țările OECD fetele acumulează la științe cu 3 puncte mai mult decât băieții, în Republica Moldova fetele acumulează la științe cu 11 puncte mai mult decât băieții. Pe de altă parte, la matematică băieții și fetele în Republica Moldova înregistrează cam aceleași performanțe (diferență de 2 puncte în favoarea fetelor), iar în țările OECD băieții acumulează cu 4 puncte mai mult decât fetele.

80. Diferențele în performanțele băieților și fetelor în cadrul evaluării PISA se pot analiza prin prisma participărilor Republicii Moldova în PISA 2009, PISA 2015 și PISA 2018. Figura 2.18 prezintă tendințele în performanțele fetelor și băieților în Republica Moldova.

Figura 2.18. Tendințele în diferențele de gen la matematică, citire/lectură și științe în Republica Moldova



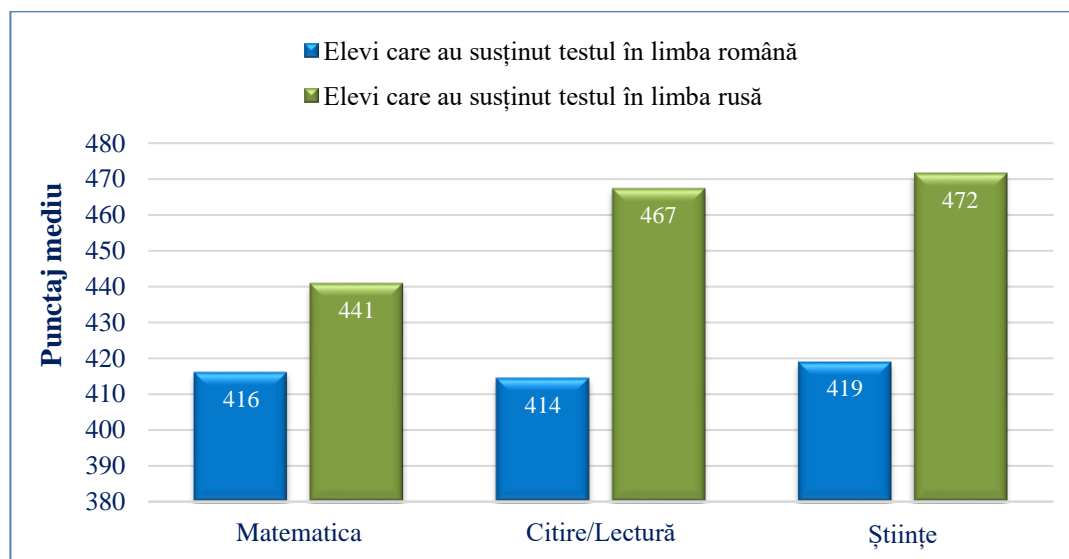
81. Astfel se atestă că în perioada 2009 - 2018 în Republica Moldova diferențele în performanțele fetelor și băieților la matematică nu s-au schimbat semnificativ (3 puncte diferență în favoarea băieților în PISA 2009; 2 puncte în favoarea fetelor în PISA 2015 și în PISA 2018). La citire/lectură fetele au avut performanțe mai bune decât băieții în toate trei cicluri de evaluare PISA, în care a participat Republica Moldova. Cu toate acestea, diferențele în scoruri s-au modificat semnificativ. Dacă în 2009 s-a atestat o diferență de 45 de puncte, atunci în 2015 această diferență a ajuns la 52 de puncte. În 2018 diferența dintre performanțele fetelor și băieților la lectură constituie deja 41 de puncte – cea mai mică diferență atestată. Figura 2.18 accentuează creșterea constantă a scorului mediu la citire/lectură în Republica Moldova atât la fete, cât și la băieți. Totuși, în PISA 2009, 2015 și 2018, în medie, performanțele fetelor la citire/lectură au fost mai sus de nivelul de bază, iar cele ale băieților - mai jos. Aceeași situație se observă și în cazul performanțelor la științe, unde fetele, în medie, acumulează scoruri mai mari decât băieții. Diferențele în scoruri medii ale fetelor și băieților s-au schimbat de la 14 puncte în PISA 2009, la 6 puncte în PISA 2015 și la 11 puncte în PISA 2018. În PISA 2009 scorul mediu al fetelor la științe a fost mai mare decât nivelul de referință al competenței, iar scorul mediu al băieților a fost mai jos de acest nivel. În PISA 2015 și PISA 2018 atât fetele, cât și băieții, au acumulat un scor mediu mai mare decât nivelul minim al competenței la științe.

2.4.2. Realizările după limba de evaluare

82. PISA a analizat realizările în diferite grupuri de elevi după limba de evaluare sau după limba vorbită acasă și limba de instruire, deoarece, chiar după ce se ține cont de contextul demografic, economic și social al sistemelor educaționale, rămâne întrebarea: în ce măsură un test internațional este semnificativ atunci când diferențele de limbă și cultură duc la modalități foarte diferite de predare și învățare a limbii, matematicii și științelor?

83. În Republica Moldova evaluările în cadrul PISA 2018 s-au făcut în limbile română și rusă: 82% din numărul de elevi au susținut testul PISA în limba română și 18% - în limba rusă. Figura 2.19 prezintă un rezumat al scorurilor medii la citire/lectură, matematică și științe acumulate de elevii din Republica Moldova, care au susținut testul în limba română și în limba rusă.

Figura 2.19. Scorurile medii la matematică, citire/lectură și științe după limba evaluării în Republica Moldova



84. Conform Figurii 2.19, elevii, ai căror limbă de evaluare a fost limba rusă, au înregistrat performanțe mai mari în toate trei domeniile, comparativ cu elevii, ai căror limbă de evaluare a fost limba română. Diferența în scoruri medii la matematică este de 25 de puncte, iar cea mai mare diferență în scoruri medii se atestă la științe și la lectură – 53 de puncte. Dacă examinăm elevii cu același statut social-economic, atunci diferențele în scorurile medii se reduc la 18 puncte la matematică, 46 de puncte la lectură și 47 de puncte la științe. Totuși, profilul social-economic al elevului nu este unicul factor ce influențează aceste diferențe. Un alt factor, de care trebuie să se țină cont, este regiunea unde este amplasată instituția de învățământ. De exemplu, în Republica Moldova în instituțiile de învățământ rurale învață circa 52% din elevii participanți în PISA 2018, care învață în limba română, comparativ cu 23% din elevii, care învață în limba rusă. Dacă ținem cont de profilul social-economic al elevului și de regiunea unde este amplasată instituția de învățământ, adică considerăm elevi din același tip de instituție de învățământ (instituție rurală sau urbană) și cu același statut al profilului social-economic, atunci diferențele în scoruri medii se reduc la 10,5 puncte la matematică, 37,6 puncte la lectură și 39,5 puncte la științe.

85. O barieră în calea învățării, pe care elevii trebuie să încerce să o depășească, este faptul că acasă vorbesc într-o limbă, iar studiile le fac în altă limbă. În Republica Moldova mai mult de 9% din elevii evaluați în cadrul PISA 2018 au raportat că vorbesc acasă o altă limbă decât cea în care au susținut evaluarea. La științe elevii care vorbesc acasă aceeași limbă în care au susținut evaluarea, și cei care vorbesc acasă o altă limbă decât cea în care

au susținut evaluarea acumulează, în medie, câte 430 de puncte. Dacă la științe nu există diferențe în scor mediu, la matematică și citire/lectură se atestă o diferență nesemnificativă de 4 puncte, respectiv, 6 puncte în scor mediu în favoarea elevilor care acasă vorbesc o altă limbă decât cea în care s-a desfășurat evaluarea.

2.4.3. Inegalitățile social-economice în performanțe

86. Echitatea sistemelor educaționale cu referire la elevi din diferite medii social-economice se poate examina prin diferite aspecte statistice ale relației între performanțele elevilor în cadrul evaluării PISA și statutul lor social-economic. Pentru a simplifica expunerea, și din motivul că relația este foarte similară pentru toate domeniile evaluate în cadrul PISA, prezentul capitol doar examinează relația între performanțe la citire/lectură și indicele PISA privind statutul economic, social și cultural (vezi Boxa 2.2).

Tabelul 2.4. Performanța la citire/lectură și indicatorii majori ai echității în educație

	Punctaj mediu la citire/lectură	Echitatea în educație			
		Incluziunea		Corectitudinea	
		Acoperirea populației naționale a celor în vârstă de 15 ani	Procentajul de elevi cu performanțe mai jos de Nivelul 2 la citire/lectură	Procentajul variației în performanțe la citire/lectură explicat prin statutul social-economic al elevilor	Diferența de puncte în scorul la citire/lectură asociată cu creșterea SESC cu o unitate
	Puncte	%	%	%	Puncte
Belarus	474	88	23	20	51
Bulgaria	420	72	47	15	39
Georgia	380	83	64	10	28
Kazahstan	387	92	64	4	19
Letonia	479	89	22	7	29
Lituania	476	90	24	13	40
Moldova	424	95	43	18	42
Macedonia de Nord	393	95	55	10	33
media OECD	487	88	23	12	37
media UE	484	77	23	13	38
România	428	71	41	18	43

Rusia	482	94	21	8	34
Serbia	439	89	38	8	33
Ucraina	466	87	26	14	45

87. Tabelul 2.4 prezintă performanțele medii ale țărilor la citire/lectură în cadrul PISA 2018 împreună cu o serie de indicatori care schițează dimensiunile echității. Cu toate că acești indicatori nu captează toate inechitățile ce ar putea exista în țări, ei sunt un indiciu de încredere în ceea ce privește nivelurile de incluziune și corectitudine, în special din perspectivă internațională.

88. Doi indicatori majori ai incluziunii sunt accesul la școlarizare și procentajul elevilor cu performanțe la nivelul de bază al abilităților sau unul mai mare. În Republica Moldova eșantionul PISA acoperă mai mult de 95% ale populației naționale de tineri în vârstă de 15 ani, ceea ce implică faptul că 9 din 10 tineri din acest grup de vârstă sunt în clasa a 7-a sau mai mare în școală. Acest procentaj este mai mare comparativ cu media OECD, media UE și țările de referință. Cu toate acestea, procentul elevilor cu performanțe mai mici de Nivelul 2 la citire/lectură în Republica Moldova este mai mare comparativ cu media OECD. Aceasta înseamnă că Republica Moldova a reușit să asigure un nivel de participare în educație a tinerilor în vârstă de 15 ani, însă mai există o parte de elevi cu performanțe slabe la citire/lectură.

89. Un alt indicator important este proporția variației în performanțe, care se explică prin diferențe în statutul social-economic. Măsura, în care variațiile în performanțe pot fi atribuite statutului social-economic al elevilor, de asemenea poate fi luată ca un indicator al corectitudinii. Atunci când relația între statutul social-economic și performanță este una slabă, aceasta înseamnă că mulți alți factori pot avea impact asupra realizărilor elevilor și, astfel, focalizarea politicilor doar asupra elevilor dezavantajați s-ar putea să nu fie atât de eficientă. Din contra, atunci când relația este una puternică, adică statutul social-economic este un bun predictor al performanței, atunci politicile care elimină barierele în calea performanțelor înalte legate de dezavantajul social-economic ar putea fi mai eficiente. În medie, în țările OECD, în 2018, statutul social-economic al elevilor explică o parte semnificativă din variațiile performanțelor acestora la principalele obiecte din evaluarea PISA (citire/lectură, matematică și științe). La citire/lectură, 12% din variațiile în performanțele elevilor în fiecare țară au fost asociate cu statutul social-economic. În Republica Moldova procentajul variațiilor în performanțe la lectură, explicat prin statutul social-economic, constituie aproape 18%, ceea ce este cu 6 puncte procentuale mai mult decât media OECD și cu 5 puncte procentuale mai mult decât media UE. Aceasta înseamnă că statutul social-economic are într-o anumită măsură influență în explicarea variațiilor în performanțele elevilor.

90. În medie, în Republica Moldova creșterea cu un punct-unitate în statutul social-economic al elevului conduce la creșterea scorului mediu la lectură cu circa 42 de puncte. Această diferență de puncte în scor este mai mare decât diferența de scor în țările OECD și UE. Impactul statutului social-economic asupra performanței este cel mai puternic în Belarus, unde o creștere cu o unitate în indice se asociază cu o creștere a scorului la lectură cu 50 de puncte. În România și Ucraina o astfel de creștere se asociază cu o îmbunătățire de 43 și 45 de puncte de scor, respectiv. În schimb, în Georgia, Kazahstan și Letonia schimbările respective în performanțe au fost mai puțin de 30 de puncte de scor.

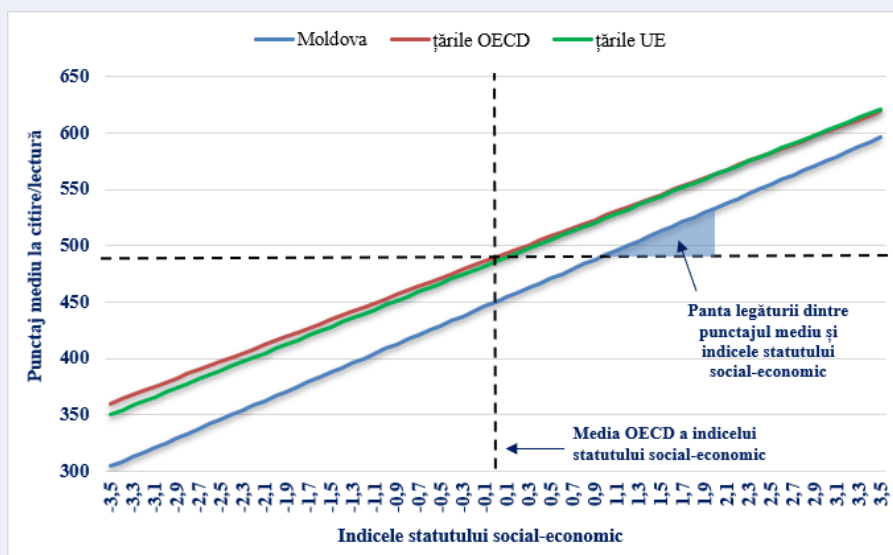
91. Trei aspecte ale relației dintre statutul social-economic și performanță merită o atenție aparte: *nivelul*, *panta* și *puterea* relației. Nivelul arată dacă performanța elevilor într-o anumită țară sau într-un sistem educațional este mai mare sau mai mică comparativ cu

performanța elevilor din alte țări cu condiții social-economice similare. Panta arată în ce măsură, în medie, elevii din mediul social-economic mai avantajat înregistrează, performanțe mai bune comparativ cu elevii dezavantajați din fiecare țară. Puterea indică cât de mici sunt șansele elevilor dezavantajați de a avea aceleași performanțe cu elevii mai avantajati. Se așteaptă ca politicile care promovează echitatea și incluziunea în educație să ”ridice și să egaleze” această relație - adică să ducă la *niveluri mai înalte*, însă *cu pante mai puțin ridicate și relații mai slabe*. Boxa 2.3 și Figura 2.20 arată relația medie între statutul social-economic și performanțe în țările OECD, țările UE și ilustrează în mod grafic nivelul și panta.

Boxa 2.3. Reprezentarea grafică a indicatorilor incluziunii și corectitudinii social-economice

Tabelul 2.4 accentuează diferenții indicatori ai incluziunii și corectitudinii social-economice, care sunt examinați în prezentul capitol.

Figura 2.20. Statutul social-economic și performanțele la citire/lectură



În figură dreptele reprezintă punctajul mediu la citire/lectură observat la diferite niveluri ale indicelui PISA privind statutul economic, cultural și social (SESC). Comparând poziția verticală a dreptelor diferitelor țări, de exemplu, la valoarea SESC zero (media internațională), putem identifica diferențe în performanțe, după ce ținem cont de statutul social-economic al elevilor; aceasta constituie un indicator al incluziunii.

Pantele acestor drepte indică cu cât de mult, în medie, punctajul mediu al elevilor cu statut social-economic înalt este mai mare decât punctajul mediu al elevilor cu statut social-economic mai mic. Aceasta înseamnă, cu câte puncte în medie va crește scorul mediu la citire/lectură atunci când SESC va crește cu un punct-unitate. Astfel, panta indică măsura în care inegalitatea poate fi atribuită statutului social-economic. Pante ridicate indică inegalități mai mari, iar pante mai puțin ridicate - mai puține inegalități.

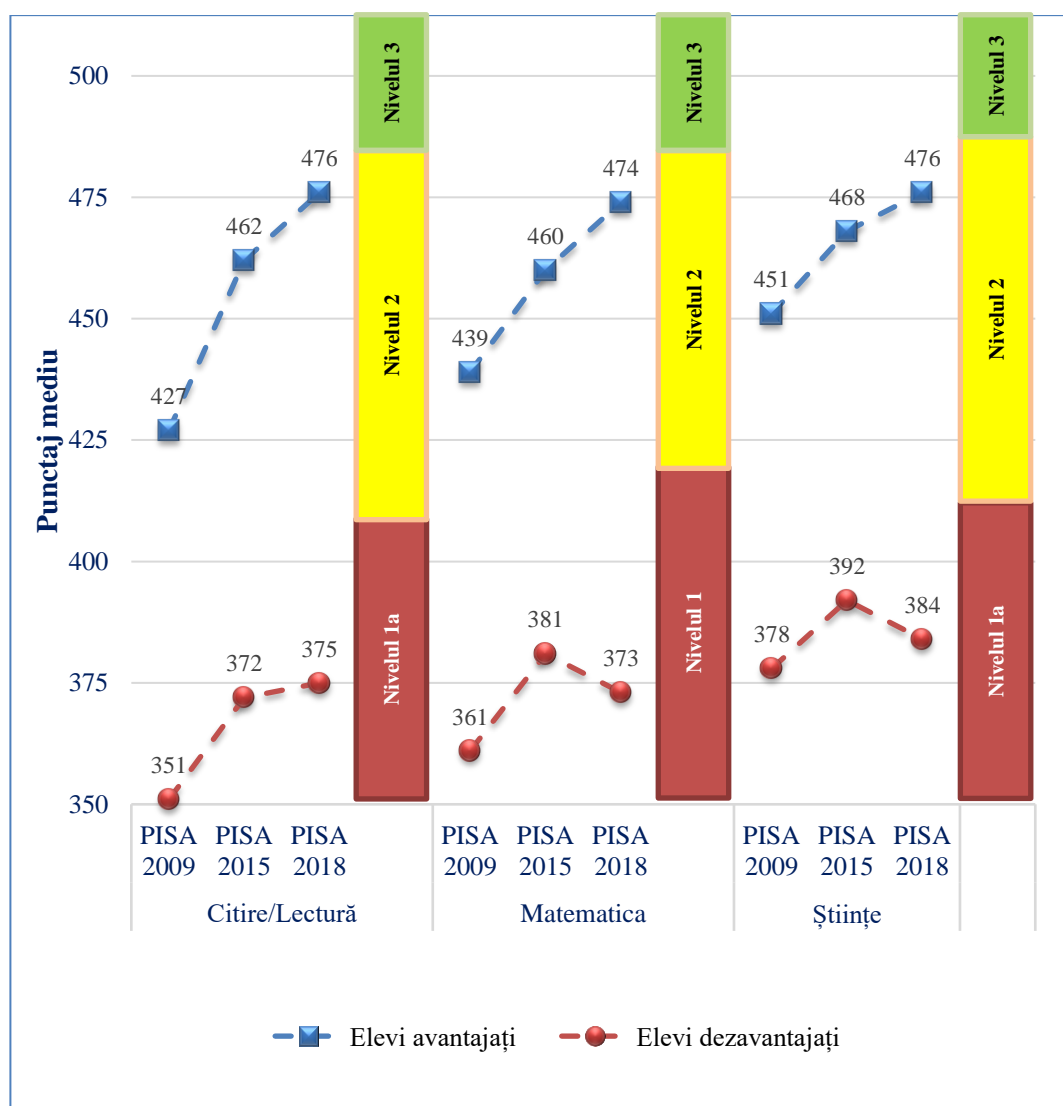
92. Figura 2.20 arată că, în medie, în Republica Moldova performanțele celor mai dezavantajați elevi sunt mai mici comparativ cu performanțele elevilor în situații dezavantajate similare în țările OECD și țările UE. De asemenea, și cei mai avantajați elevi în Republica Moldova au performanțe mai joase comparativ cu elevii avantajați în țările OECD și țările UE. Conform indicelui statutului social-economic, se atestă că elevii în țările OECD și UE au performanțe similare la citire/lectură. În plus, în Republica Moldova scorul mediu la citire/lectură (450 de puncte) pentru elevii cu media internațională a indicelui PISA cu referire la statutul economic, social și cultural (valoarea zero pentru SESC) este cu 40 de puncte mai mic comparativ cu scorul mediu la citire/lectură al elevilor cu același indice social-economic din țările OECD și cu 36 de puncte mai mic decât cel al elevilor din țările UE. Dacă examinăm inegalitățile în rezultatele învățării prin panta relației între performanța medie și statutul social-economic, Republica Moldova se evidențiază printr-o pantă mai ridicată, având în vedere că statutul social-economic se asociază cu diferențe relativ mari în performanțe medii, comparativ cu mediile în țările OECD și țările europene. În Republica Moldova creșterea indicelui social-economic cu un punct de referință, conduce la creșterea punctajului mediu la citire/lectură cu cel puțin 42 de puncte. În medie, în țările OECD această creștere reprezintă 37 de puncte, iar în țările UE - 39 de puncte. Panta ridicată indică faptul că statutul social-economic reduce șansele elevilor dezavantajați de a realiza aceleași scoruri cu elevii avantajați. Totuși, șansele elevilor în Republica Moldova de a realiza nivelul de bază al performanțelor la citire/lectură, matematică sau științe sunt, în general, cu mult mai mici pentru elevii dezavantajați, comparativ cu restul elevilor. De exemplu, în Republica Moldova probabilitatea ca elevii dezavantajați să atingă Nivelul 2 sau mai mare de performanță în toate cele trei domenii este aproximativ de 3 ori mai mică față de probabilitatea ca elevii care nu sunt dezavantajați să atingă aceste niveluri de performanță în toate trei domenii ale evaluării PISA.

2.4.4. Profilul social-economic al instituției de învățământ și performanțele elevilor

93. Analiza performanțelor elevilor dezavantajați în evaluarea PISA (se definesc ca elevii din cele 25% de jos ale indicelui profilului social-economic din țara lor) și celor ale elevilor avantajați (se definesc ca elevii din cele 25% de vârf ale indicelui profilului social-economic din țara lor) accentuează o diferență mare în punctajele medii ale celor două grupuri. În Republica Moldova, elevii social-economic dezavantajați acumulează, în medie, 373 de puncte la matematică, 374 de puncte la citire/lectură și 384 de puncte la științe, iar elevii avantajați acumulează, în medie, 474 de puncte la matematică, 476 de puncte atât la citire/lectură, cât și la științe. Cea mai mare diferență dintre punctajele medii ale acestor categorii de elevi se atestă la citire/lectură și matematică – 101 de puncte și la științe – 92 de puncte.

94. Figura 2.21 prezintă tendințele în scorurile medii acumulate de către elevii avantajați și dezavantajați din punct de vedere social-economic, care au participat în evaluarea PISA în Republica Moldova. Se atestă faptul că scorul mediu al elevilor avantajați este în continuă creștere în toate cele trei domenii PISA. De exemplu, în PISA 2018 s-a înregistrat o creștere a scorurilor medii cu cel puțin 12 puncte în fiecare domeniu, comparativ cu PISA 2015. Pe de altă parte, punctajul mediu al elevilor dezavantajați nu este stabil. Dacă la citire/lectură scorul mediu nu s-a modificat semnificativ (a crescut cu doar 2 puncte în 2018 față de 2015), atunci la matematică și științe scorul mediu acumulat de elevii dezavantajați s-a redus cu 8 puncte din anul 2015. Figura de asemenea accentuează că, deși elevii social-economic avantajați tind să acumuleze un punctaj mediu în toate trei domenii PISA, ce corespunde Nivelului 3 de competență, totuși, punctajul mediu al elevilor dezavantajați niciodată nu a crescut până la Nivelul 2 de competență.

Figura 2.21. Tendințele performanțelor PISA în rândurile elevilor social-economic avantațați și dezavantațați în Republica Moldova



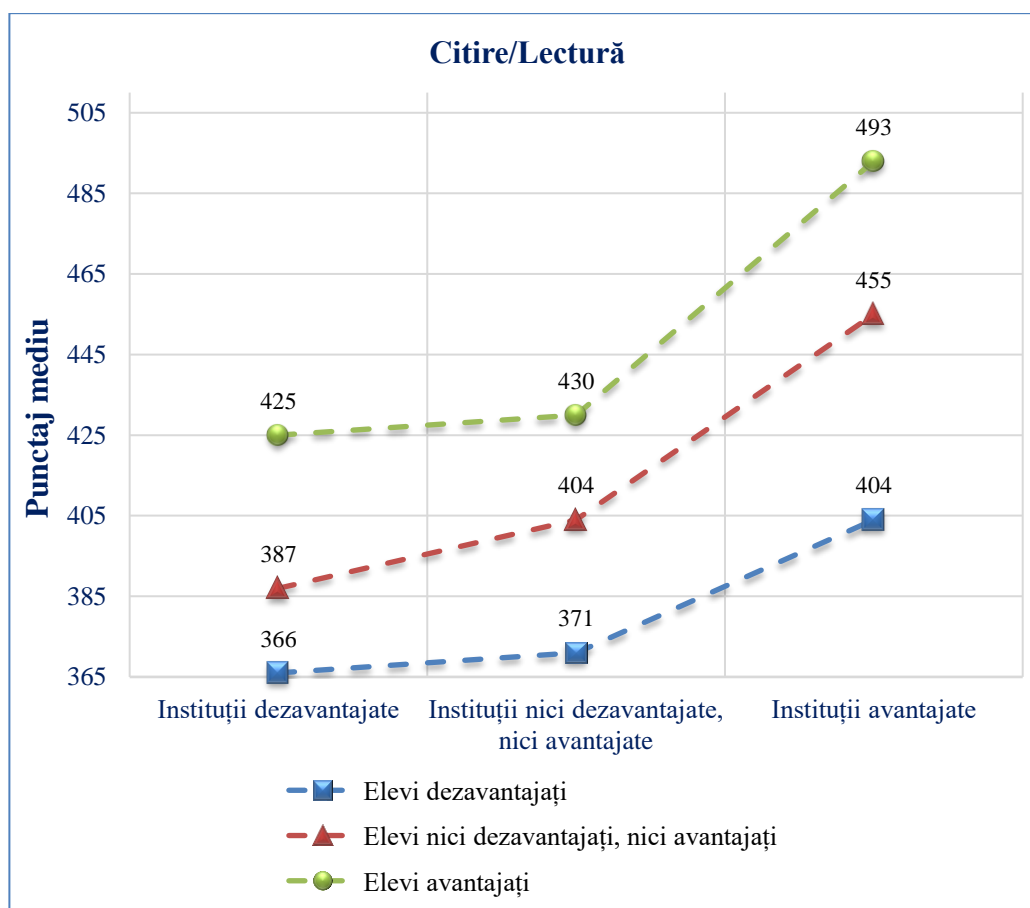
95. PISA în mod consistent identifică o legătură puternică între profilul social-economic al instituției de învățământ și performanțele elevilor: instituțiile dezavantajate din punct de vedere social-economic (se definesc ca instituții, ale căror profil social-economic, măsurat prin indicii de statut economic, social și cultural PISA, se încadrează în cele 25% de jos din țara sau economia lor), de regulă, au performanțe medii mai mici decât cele care școlarizează elevi cu un statut social-economic mai avantajat.

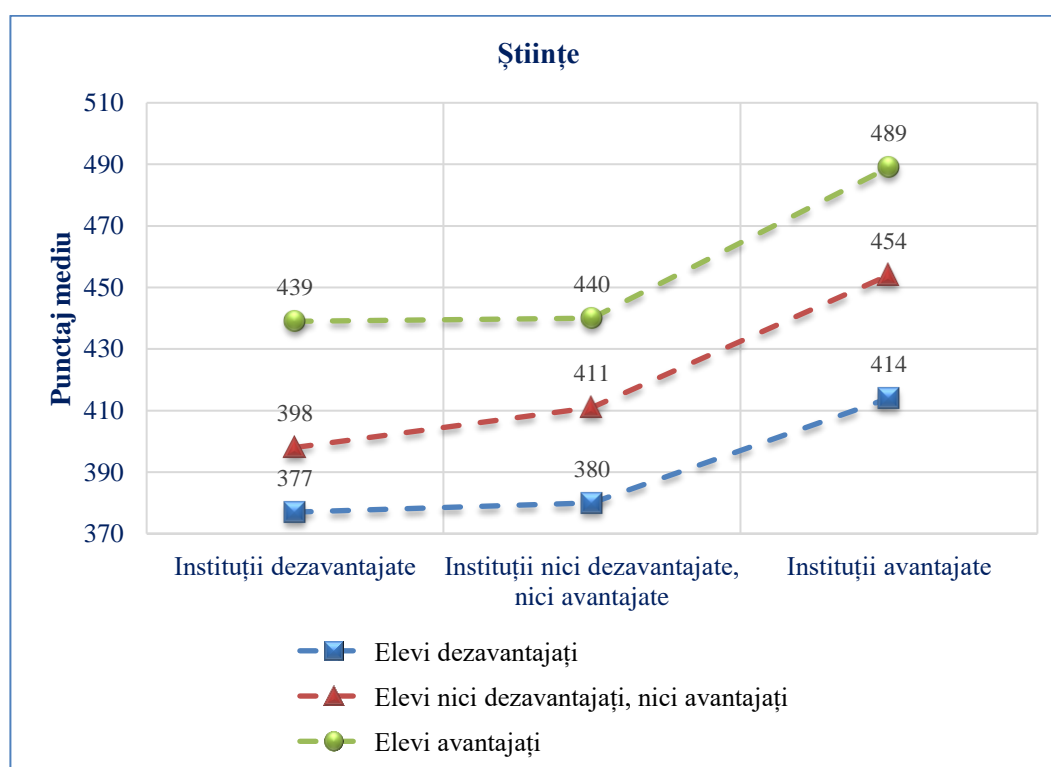
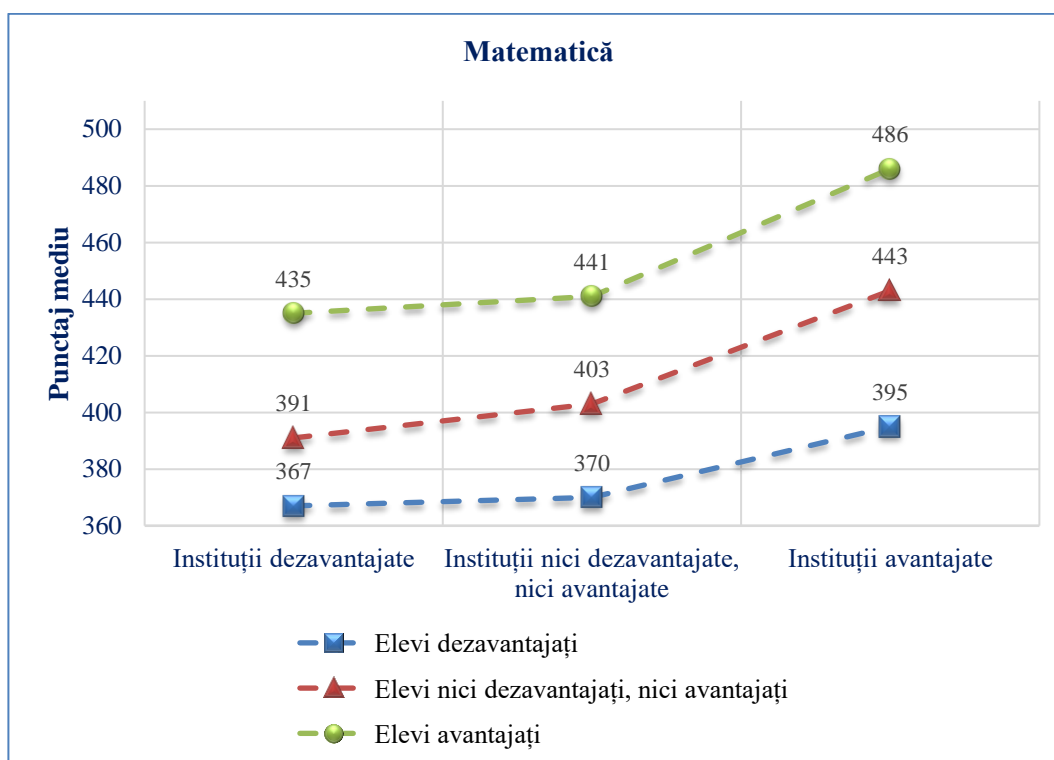
96. Este foarte important, din punct de vedere al asigurării echității, să se acorde atenție în special, elevilor dezavantajați, pentru că aceștia se confruntă cu un ”dezavantaj dublu” dacă merg la o instituție de învățământ dezavantajată. Suplimentar diferențelor în oportunitățile de învățare, cu care acești elevi se confruntă deja din cauza statutului social-economic al familiei, ei adesea au de a face cu medii de învățare mai dificile, care, de regulă, se atestă în instituții de învățământ cu profil social-economic de nivel mai mic. Probabilitatea ca acești elevi cu dezavantaj dublu să aibă performanțe slabe la învățatură este deosebit de mare. Ca urmare, poate fi compromisă echitatea în educație. În Republica Moldova circa 51% din numărul de elevi dezavantajați învață în instituții de învățământ dezavantajate, 44% - în instituții, care nu sunt nici dezavantajate, nici avantajate (se definesc ca instituții, ale

căror profil social-economic este mai mare decât cele din 25% de jos și mai mic decât cele din 25% de top) și doar 5% - în instituții avantajate. Pe de altă parte, în Republica Moldova 7% din numărul de elevi avantajați învață în instituții de învățământ dezavantajate, 39% - în instituții, care nu sunt nici dezavantajate, nici avantajate, iar 54% - în instituții avantajate. Circa 22% din numărul de elevi din Republica Moldova, care nu sunt nici dezavantajați, nici avantajați, învață în instituții de învățământ dezavantajate; 57% - în instituții, care nu sunt nici dezavantajate, nici avantajate, și 21% - în instituții avantajate.

97. Figura 2.22 prezintă performanța elevilor cu statut social-economic diferit, din instituții de învățământ cu profil social-economic diferit din Republica Moldova, la citire/lectură, matematică și științe. În medie, în Republica Moldova există o relație puternică între performanțele elevilor, statutul lor social-economic și profilul social-economic al instituției de învățământ. Figura 2.22 accentuează că în toate trei domenii performanța elevilor cu același statut social-economic crește odată cu creșterea statutului social-economic al instituției de învățământ.

Figura 2. 22. Performanțe la citire/lectură, matematică și științe, după profilul social-economic al elevilor și al instituțiilor de învățământ





98. Cu toate acestea, avantajul social-economic nu presupune implicit performanțe înalte, după cum nici dezavantajul social-economic nu presupune implicit performanțe joase. Tabelul 2.5 prezintă procentajul celor cu performanțe joase și performanțe de top la

citire/lectură, matematică și științe în rândurile elevilor avantajați și dezavantajați din punct de vedere social-economic în Republica Moldova.

Tabelul 2.5. Procentajul celor cu performanțe joase și performanțe de top la citire/lectură, matematică și științe în rândurile elevilor avantajați și dezavantajați din punct de vedere social-economic în Republica Moldova

Domeniu	Elevii social-economic dezavantajați		Elevii social-economic avantajați	
	Procentajul celor cu performanțe joase	Procentajul celor cu performanțe de top	Procentajul celor cu performanțe joase	Procentajul celor cu performanțe de top
Citire/Lectură	66%	0,1%	22%	3%
Matematică	72%	0,2%	27%	6,4%
Științe	64%	0,1%	22%	2,3%

99. Tabelul 2.5 accentuează faptul că în Republica Moldova procentajul celor cu performanțe joase în rândurile elevilor dezavantajați din punct de vedere social-economic este de aproximativ de 3 ori mai mare decât în rândurile elevilor avantajați din punct de vedere social-economic. Cea mai mare diferență în procentajul celor cu performanțe joase se atestă la matematică, unde 72% din numărul de elevi dezavantajați din punct de vedere social-economic au performanțe mai joase de Nivelul 2 de competență, comparativ cu 27% din numărul de elevi avantajați din punct de vedere social-economic. Cu privire la cei cu performanțe de top, se poate afirma că în Republica Moldova probabilitatea faptului că elevii avantajați din punct de vedere social-economic vor avea performanțe la Nivelul 5 sau mai mare este cu mult mai ridicată decât probabilitatea faptului că elevii dezavantajați din punct de vedere social-economic vor avea performanțe la Nivelul 5 sau mai mare. Circa 2% din numărul de elevi avantajați din punct de vedere social-economic au performanțe de top la științe, 3% - la citire/lectură și mai mult de 6% - la matematică. Mai puțin de 0,2% din numărul de elevi dezavantajați din punct de vedere economic au performanțe de vârf la științe sau la lectură sau la matematică.

2.4.5. Reziliența academică

100. Dezavantajul social-economic este un factor major de precizare a rezultatelor slabe în educație. Cu toate acestea, în pofida tuturor dificultăților, unii elevi dezavantajați dau dovadă de o capacitate remarcabilă de a atinge niveluri adecvate de realizări academice. Reziliența elevului este capacitatea lui de a depăși bariere și factori adversi, care, de regulă, împiedică procesul de învățare și obținere a rezultatelor. Aceasta este o problemă-cheie atât pentru echitate în educație, cât și pentru mobilitatea socială. În cadrul evaluării PISA, elevii rezilienți sunt elevii în vârstă de 15 ani, care, fiind dezavantajați din punct de vedere social-economic, totuși depășesc dificultățile cu care se confruntă și excelează la învățatură. Tabelul 2.6 prezintă tipurile de reziliență academică în PISA.

Tabelul 2.6. Tipuri de reziliență academică în PISA

Tipuri de reziliență academică	Ce pot realiza acești elevi?	Cum putem măsura aceasta?	
Internațională	Excelență academică conform standardelor internaționale	Elevii dezavantajați din punct de vedere social-economic în țările lor, al căror scor este...	...în intervalul de top al performanțelor la citire/lectură, științe, matematică a tuturor elevilor, care au participat în evaluarea PISA, după luarea în calcul a mediului social-economic ¹
Națională	Excelență academică conform standardelor naționale		...în intervalul de top al performanțelor la citire/lectură, științe, matematică în rândurile elevilor din țara lor
De bază	Cunoștințele și abilitățile principale în domeniile cognitive cheie		...la Nivelul 3 sau mai sus de el la toate cele trei domenii PISA

101. Înregistrarea rezultatelor înalte pentru elevii social-economic dezavantajați nu doar că este foarte dificilă, dar este și o realizare care poate avea un impact pozitiv semnificativ asupra viitorului succes în educație și muncă. Elevii în vârstă de 15 ani care înregistrează rezultate la fel de înalte ca și cei mai performanți colegi din țara lor, mai degrabă vor absolvi o instituție de învățământ superior și vor obține locuri de muncă mai bine plătite și mai prestigioase. Pentru elevii dezavantajați aceasta înseamnă mobilitate educațională și socială în sus. În multe țări reziliența națională este primul obiectiv pe care trebuie să-l realizeze elevul înainte de a tinde spre reziliență internațională.

102. Noțiunea de "reziliență de bază" descrie măsura în care elevii dezavantajați ating anumite niveluri de competență nu doar într-un singur domeniu cognitiv, evaluat de Programul PISA, ci concomitent în toate trei. Perspectiva abilităților de bază este o măsură "absolută" a rezilienței elevilor, iar perspectiva națională este o măsură "relativă". Pragul utilizat în definirea abilităților de bază este unul absolut în sensul că elevii dezavantajați trebuie să aibă performanțe la un anumit prag, care este același pentru toți elevii. Numărul de puncte care trebuie acumulat pentru Nivelul 3 de competență la fiecare obiect, nu variază între țări. Definiția națională face uz de un prag relativ, pentru că nivelul de performanță se evaluează cu referire la țara proprie a elevilor, și nu cu referire la întregul contingent de elevi, care au participat în evaluarea PISA.

103. Tabelul 2.7 prezintă procentajul elevilor rezilienți din Republica Moldova, țările OECD și țările UE. Conform Tabelului 2.7, procentajul elevilor rezilienți din punct de vedere academic în țările OECD și EU este aproximativ același, pe când în Republica Moldova el este semnificativ mai mic comparativ cu țările OECD. Dacă în Republica Moldova circa 3% din numărul de elevii dezavantajați din punct de vedere social-economic înregistrează performanțe la Nivelul 3 sau mai mare de competență în toate trei domenii PISA, atunci în țările UE, în medie, acest procentaj este aproximativ de 7 ori mai mare.

Tabelul 2.7. Procentajul de elevii rezilienți în Republica Moldova, țările OECD și țările UE.

	Reziliența internațională			Reziliența națională			Reziliența de bază
	Științe	Matematică	Citire/ Lectură	Științe	Matematică	Citire/ Lectură	
Moldova	20%	21%	19%	10%	9%	8%	3%
Țările OECD	23%	24%	24%	11%	11%	11%	23%
Țările UE	23%	22%	23%	11%	11%	11%	22%

104. Tabelul 2.7 accentuează că la nivel național procentajul de reziliență națională la științe este aproape de media UE și media OECD. La nivel internațional, procentajul elevilor cu reziliență internațională în Republica Moldova este cu 3 puncte procentuale mai mic comparativ cu media în țările OECD și media în țările UE, care sunt aceleași.

2.4.6. Performanțe în zonele rurale și urbane

105. Diferențele în performanțe PISA atestate în țări și economii de asemenea reflectă parțial o divizare între instituțiile de învățământ din zonele urbane și cele rurale. Datele studiului din țările cu venit mic și mediu în mod consistent arată că copiii din zonele rurale (vezi Boxa 2.4 pentru o descriere a modului, în care PISA definește școlile urbane și rurale) cu mult mai puțin probabil vor trece de la ciclul primar la cel secundar inferior și de la ciclul secundar inferior la cel secundar superior decât copiii din zonele urbane (UNESCO, 2015). Astfel, în multe regiuni, oportunitățile de participare în educație rămân a fi distribuite în mod inegal, în funcție de locul aflării elevilor. Capitolele 4 și 5 examinează mai detaliat diferențele mediului de învățare și cele ale resurselor școlare în zonele urbane și rurale. Această secțiune descrie diferențele în rezultate de învățare atestate în zonele urbane și rurale ale Republicii Moldova.

Boxa 2.4. Cum definește Programul PISA instituțiile de învățământ urbane și rurale

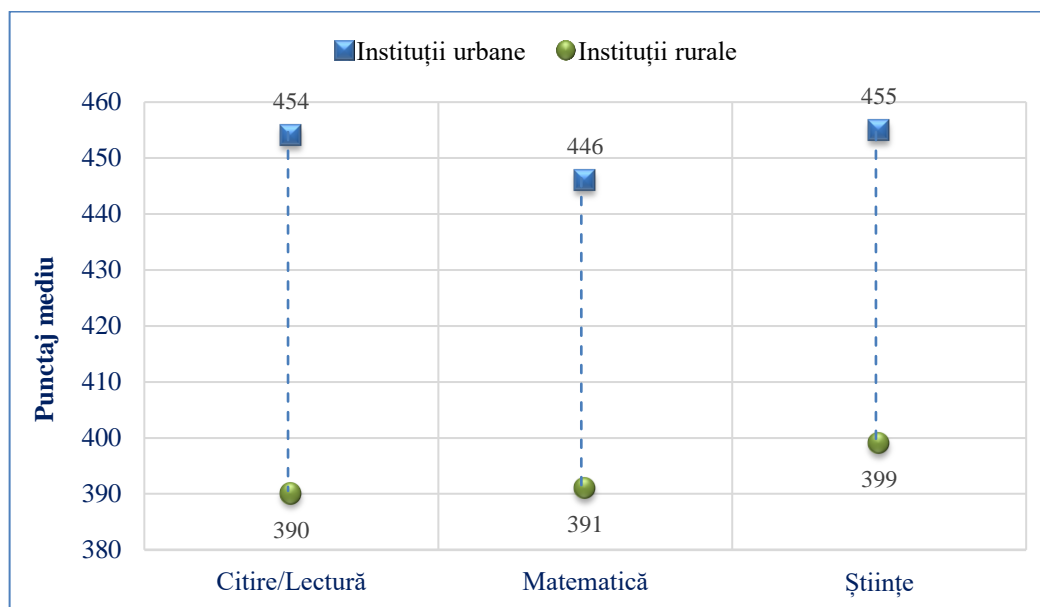
PISA colectează informații privind regiunea în care studiază elevii pe două căi. Mai întâi, toate țările participante în PISA au inclus aceste informații în variabile de stratificare pentru formarea eșantioanelor de școli. Acest lucru asigură că eșantioanele școlare sunt reprezentative nu doar pentru țară în întregime, dar și separat pentru instituțiile din zonele rurale și cele urbane ale țării. Fiecare țară definește zonele sale rurale și urbane conform criteriilor naționale proprii. Suplimentar, PISA a solicitat directorilor de instituții să specifice care dintre următoarele definiții descrie cel mai bine comunitatea în care este amplasată instituția lor:

- Sat sau comună (mai puțin de 3000 de persoane)
- Oraș mic (de la 3000 la circa 15 000 de persoane)
- Oraș (de la 15 000 la circa 100 000 de persoane)
- Oraș mare (de la 100 000 la circa 1 000 000 de persoane)
- Metropolă (peste 1 000 000 de persoane)

Instituțiile rurale sunt cele ale căror directori au răspuns ”sat sau comună”, iar instituțiile urbane sunt cele ale căror directori au răspuns ”oraș mic, oraș, oraș mare sau metropolă”.

106. Figura 2.23 reprezintă punctajele medii la toate domeniile PISA în rândul elevilor din instituțiile de învățământ urbane și cele rurale din Republica Moldova.

Figura 2.23. Punctajele medii la citire/lectură, matematică și științe în instituțiile de învățământ urbane și cele rurale în Republica Moldova

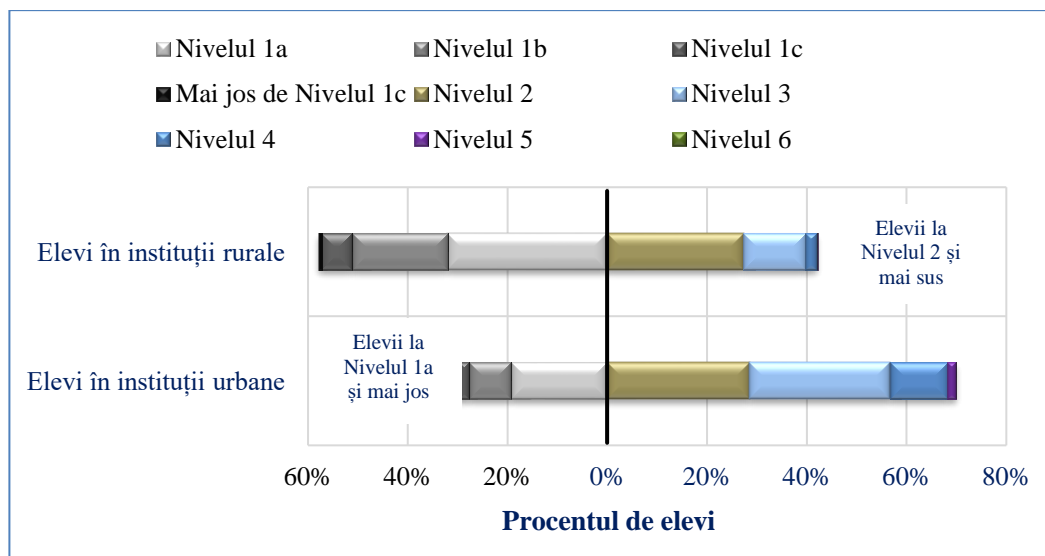


107. În Republica Moldova se atestă o diferență semnificativă între performanțele elevilor din instituțiile de învățământ urbane și cele rurale. Elevii din instituțiile de învățământ urbane au performanțe mai bune în toate trei domenii comparativ cu elevii din instituțiile rurale. Cea mai mare diferență în scor mediu se atestă la citire/lectură - 64 de puncte, iar la științe și matematică diferențele sunt egale cu 56 de puncte și 55 de puncte, respectiv.

108. Anterior, în acest capitol, a fost prezentată distribuția elevilor din Republica Moldova pe nivelurile de competență în fiecare domeniu. Figurile 2.24 – 2.26 prezintă distribuția elevilor din instituțiile de învățământ urbane și cele rurale la fiecare nivel de competență la citire/lectură, matematică și științe.

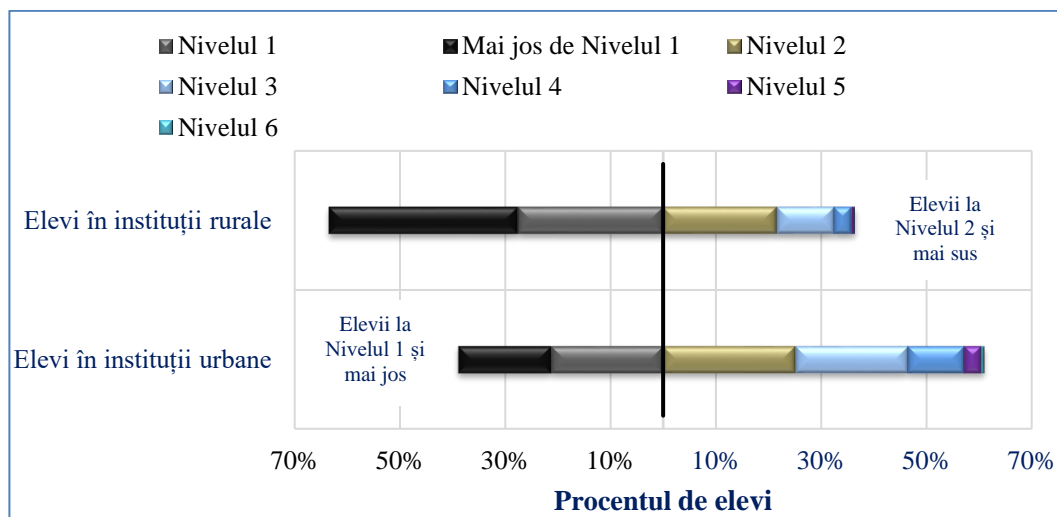
109. În Republica Moldova se atestă că 30% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ urbane nu ating nivelul de bază de competență la citire/lectură, iar în instituțiile rurale procentajul elevilor care nu ating Nivelul 2 de competență la citire/lectură este aproape de 2 ori mai mare (58%). Circa 15% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ rurale ating Nivelul 3 sau mai mare de competență la citire/lectură. În instituțiile de învățământ urbane aproape 42% din numărul de elevi ating Nivelul 3 sau mai mare de competență la citire/lectură. Referitor la elevii cu performanțe de top în instituțiile de învățământ urbane și rurale, atunci în Republica Moldova se atestă situația că 0,1% din numărul de elevi din zonele rurale au performanțe de top la citire/lectură, pe când în instituțiile urbane procentul lor este de 1,8%.

Figura 2. 24. Competența elevilor la citire/lectură în instituțiile de învățământ urbane și cele rurale în Republica Moldova



110. În Republica Moldova 63% din numărul de elevi din zonele rurale și 40% din numărul de elevi din zonele urbane înregistrează performanțe, care se situează mai jos de nivelul minim de competență la matematică. În același timp, 15% din numărul de elevi din zonele rurale și respectiv 36% din numărul de elevi din zonele urbane înregistrează performanțe care se situează la Nivelul 3 sau mai mare. În instituțiile de învățământ rurale 0,7% din numărul de elevi înregistrează performanțe de vârf la matematică, iar în instituțiile urbane - 4%.

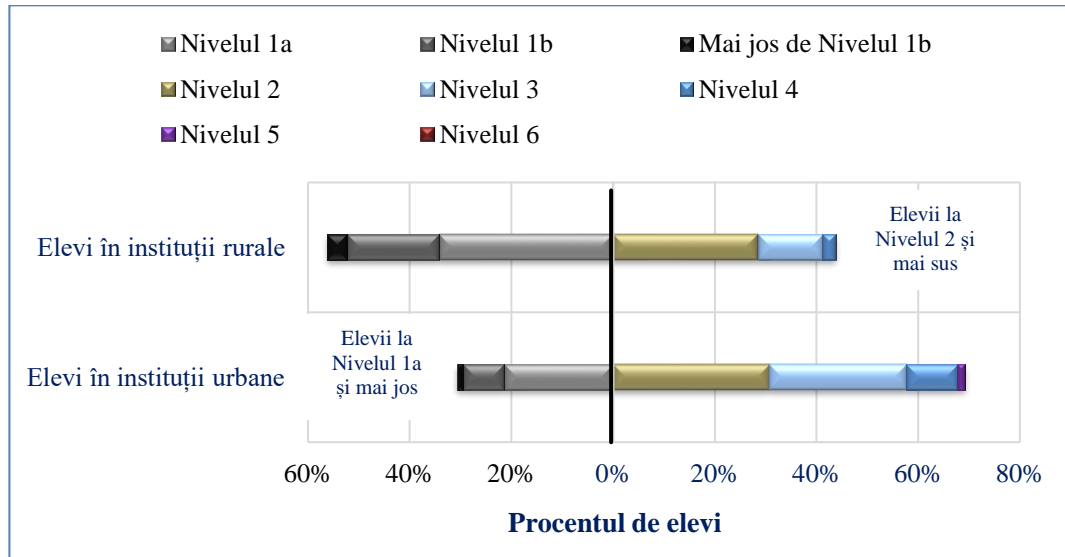
Figura 2. 25. Competența elevilor la matematică în instituțiile de învățământ urbane și cele rurale în Republica Moldova



111. În ceea ce privește domeniul științe, atunci, în Republica Moldova circa 56% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ rurale și 31% din numărul de elevi din instituțiile urbane nu ating nivelul minim de competență la științe. Ca și în cazul citirii/lecturii și matematicii, circa 15% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ rurale înregistrează la științe performanțe, care se situează la Nivelul 3 sau mai mare. Printre elevii instituțiilor de învățământ urbane procentajul celor care la științe se situează la Nivelul 3 sau mai mare (aproape 39% din numărul de elevi), este mai mare decât în cazul

matematicii, însă mai mic decât în cazul citirii/lecturii. Circa 1,6% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ urbane și respectiv 0,1% din elevii din instituțiile rurale se consideră a fi cu performanțe de top la științe în Republica Moldova.

Figura 2. 26. Competența elevilor la științe în instituțiile de învățământ urbane și cele rurale în Republica Moldova



112. După cum a mai fost menționat, performanțele ce se încadrează în intervalul de top pe țară, obținute în pofida statutului social-economic, reprezintă o realizare ce poate avea un impact pozitiv semnificativ asupra viitorului succes al elevului în educație și muncă. Tabelul 2.8 prezintă procentajul de elevi rezilienți din instituțiile de învățământ urbane și cele rurale în Republica Moldova.

Tabelul 2.8. Procentajul de elevi rezilienți din instituțiile de învățământ urbane și rurale în Republica Moldova

	Reziliență internațională			Reziliență națională			Reziliență de bază
	Științe	Matematică	Citire/ Lectură	Științe	Matematică	Citire/ Lectură	
Instituții urbane	25%	25%	23%	14%	13%	11%	5%
Instituții rurale	17%	19%	18%	8%	8%	7%	3%

113. Tabelul 2.8 accentuează că în Republica Moldova procentajul de elevi rezilienți din instituțiile de învățământ urbane este semnificativ mai mare comparativ cu instituțiile rurale. Procentajul elevilor cu abilități de bază în instituțiile de învățământ urbane (5%) este cu 2 puncte procentuale mai mare decât în instituțiile rurale. La nivel național, elevii dezavantajați din instituțiile de învățământ urbane și rurale mai degrabă vor avea performanțe de top la matematică și științe decât la citire/lectură. Cât privește standardele internaționale, în Republica Moldova circa 23% din numărul de elevi social economic dezavantajați din instituțiile de învățământ urbane și 18% - din instituțiile rurale au performanțe înalte la citire/lectură.

114. Deja s-a menționat că performanța elevilor este direct legată de statutul lor social-economic. Aceeași situație se atestă și la nivel de instituție de învățământ. Figurile 2.27 – 2.29 prezintă performanța la citire/lectură, matematică și științe după profilul social-economic al instituțiile de învățământ și după zonele urbane și cele rurale din Republica Moldova.

115. Figurile 2.27 – 2.29 arată o legătură directă între performanța instituțiilor de învățământ la citire/lectură, matematică și științe și profilul social-economic al instituțiilor. Se observă că instituțiile de învățământ cu indicele statutului social-economic mai mare au și performanțe medii mai mari. În Republica Moldova instituțiile de învățământ urbane tind să aibă indicele statutului social-economic și performanțe medii la lectură, matematică și științe mai mari decât valorile medii pe țară, iar performanțele medii și indicele statutului social-economic ale instituțiilor de învățământ rurale sunt adesea mai mici decât valorile medii pe țară.

Figura 2.27. Performanța la citire/lectură după profilul social-economic al instituțiilor de învățământ și după zonele Republicii Moldova

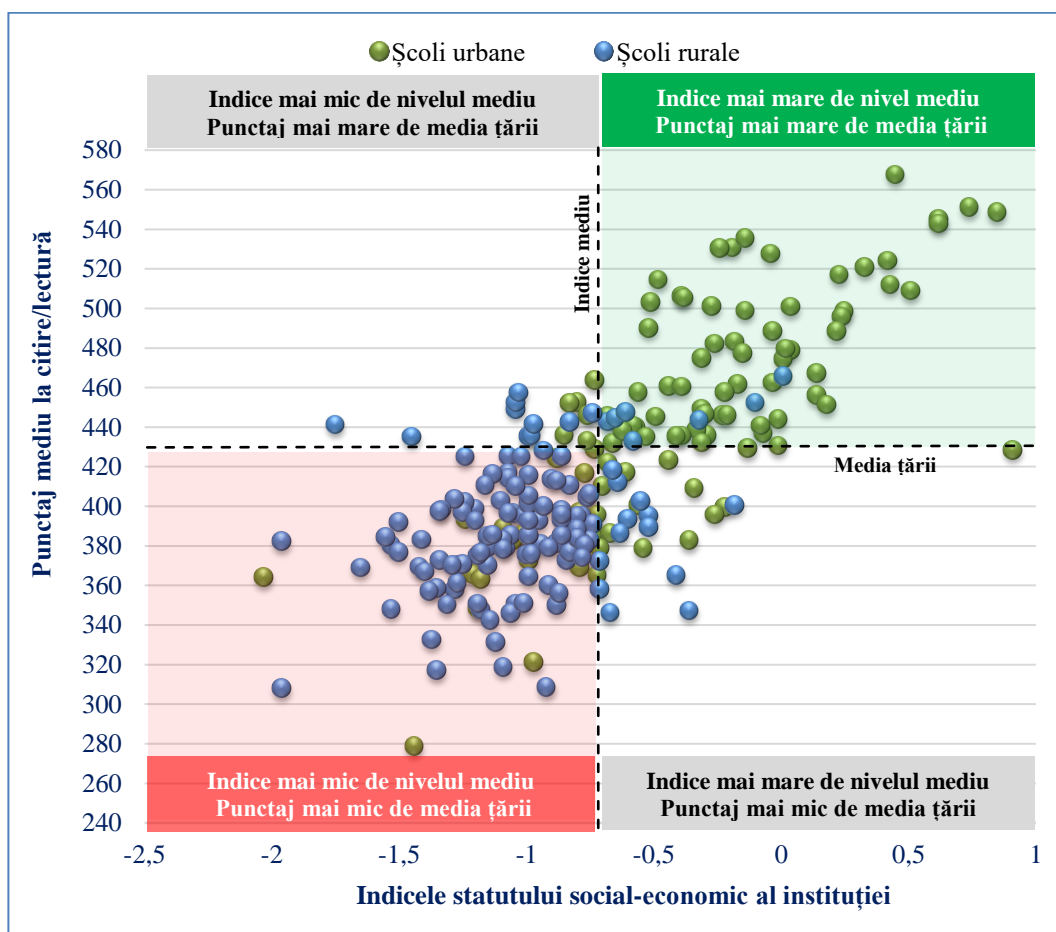


Figura 2.28. Performanța la matematică după profilul social-economic al instituțiilor de învățământ și după zonele Republicii Moldova

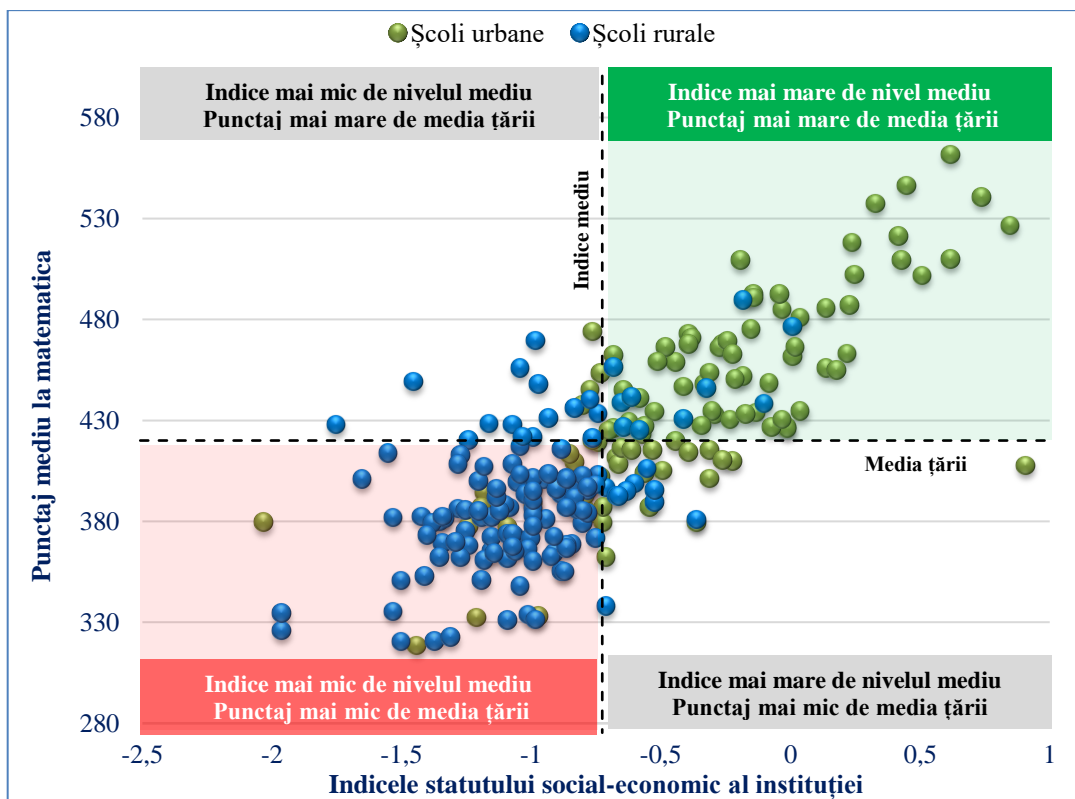
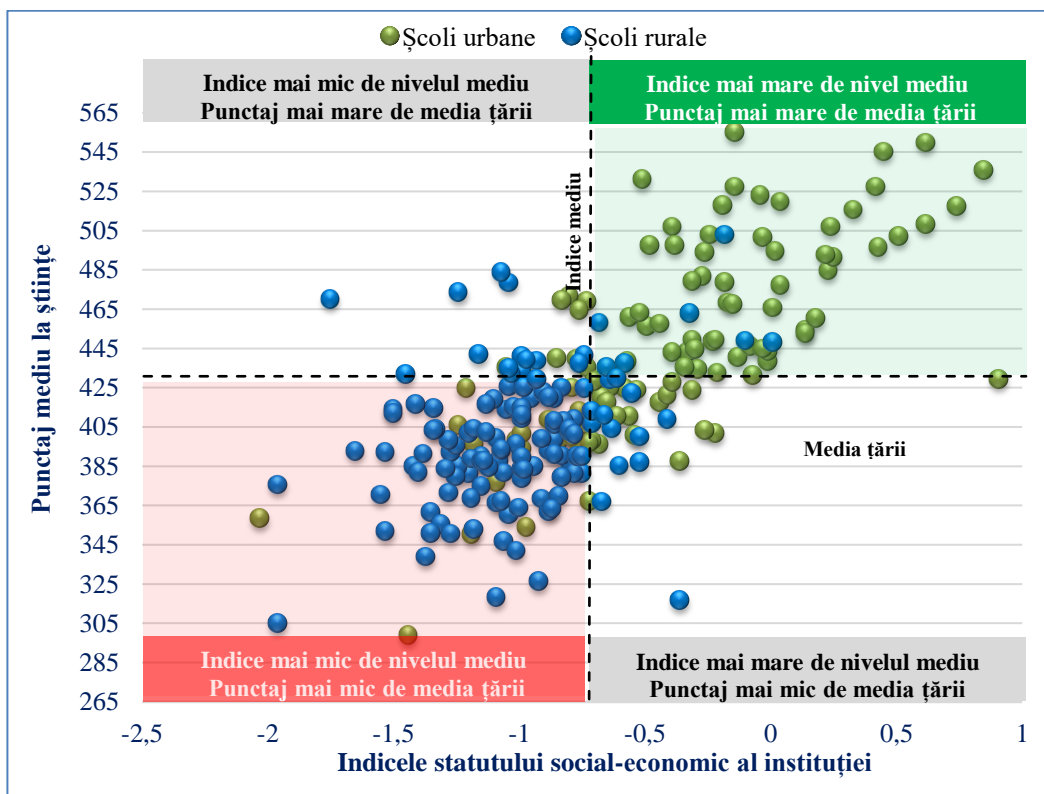


Figura 2.29. Performanța la științe după profilul social-economic al instituțiilor de învățământ și după zonele Republicii Moldova



Note

1. Un elev se consideră rezilient la nivel internațional dacă el sau ea se situează în intervalul de jos al indicelui PISA cu referire la statutul economic, social și cultural (SESC) în țara/economia, unde este supus evaluării, iar scorurile sale se încadrează în intervalul de top al performanțelor elevilor din toate țările/economiile, după luarea în calcul a statutului social-economic. Procedura de identificare a elevilor rezilienți la nivel internațional este următoarea. Primul pas este calcularea măsurii performanței ajustate pentru diferențe în SESC între țări printr-o regresie liniară a performanței pe SESC și transformare pătratică a SESC. Această regresie liniară nu se execută separat pentru fiecare țară. Se folosește eșantionul global (adică a celui care include toți elevii, care au participat în evaluarea PISA) și ponderile normalizate (pentru a asigura că fiecare țară/economie contribuie la analiză în mod egal). Rezultatele modelului de regresie se folosesc pentru a prezice scorul așteptat pentru fiecare elev, în baza valorii sale SESC. Scorurile reziduale reprezintă diferențele dintre scorul observat (valoare plauzibilă) și scorul așteptat. Elevii cu performanțe de vârf la nivel internațional sunt acei elevi, care se încadrează în intervalul de top al acestei măsurii ajustate (scoruri reziduale) pentru toți elevii din toate țările/economiile, care au participat în evaluarea PISA. Se numesc rezilienți elevii dezavantajați din punct de vedere social-economic (cei cu indicele SESC în intervalul de jos cu referire la elevii din țara/economia lor) cu performanțe de top la nivel internațional. Astfel, o caracteristică a elevilor rezilienți este faptul că ei au performanțe mai bune în cadrul evaluării PISA decât cele prezise de statutul lor social-economic.

Referințe

- Allen, C., Chen, Q., Willson, V., & Hughes, J. (2009). Quality of Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A Meta-Analytic, Multilevel Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4).
- Belfield, C., & Levin, H. (2007). *The price we pay : economic and social consequences of inadequate education*. Brookings Institution Press.
- Finn, J. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2).
- Gottfredson, D., Fink, C., & Graham, N. (1994). Grade Retention and Problem Behavior. *American Educational Research Journal*, 31(4).
- Hsieh, C.-T., & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8-9).
- Jacob, B., & Lefgren, L. (2004). Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis. *Review of Economics and Statistics*, 86(1).
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School psychology review*.
- Lochner, L. (2011). Nonproduction Benefits of Education: Crime, Health and Good Citizenship. In E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education (Volume 4)* (pp. 183-282). North Holland.
- Machin, S., Marie, O., & Vujić, S. (2011). The Crime Reducing Effect of Education*. *The Economic Journal*, 121(552).
- Manacorda, M. (2012). The Cost of Grade Retention. *Review of Economics and Statistics*, 94(2).
- Mol, S., & Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2).
- OECD. (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices. In PISA. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. In PISA. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2016b). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing.
- OECD. (2017a). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. In PISA. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2017a). *PISA 2015 Technical Report*.
- Söderström, M., & Uusitalo, R. (2010). School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform. *Scandinavian Journal of Economics*, 112(1).
- UNESCO. (2014). *Reading in the mobile era: A study of mobile reading in developing countries*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Retrieved 12 20, 2017
- UNESCO Institute for Statistics. (2019). *Quick Guide to Education Indicators for SDG 4*. UNESCO Institute for Statistics.
- United Nations Statistics Division. (2019). *Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Willms, J. D. (2010). School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. *Teachers College Record*, 112(4).



Bunăstarea, atitudinile și aspirațiile
elevilor din Republica Moldova



În Republica Moldova **47%** din numărul de elevi au raport că sunt **foarte satisfăcuți de viața** lor, în comparație cu media de **33%** în țările OECD. Pe de altă parte, circa **11%** din numărul de elevi din Republica Moldova și **16%** în țările OECD **nu sunt deloc satisfăcuți de viața** lor.



În medie, **elevii social-economic avantajați** au raport un nivel de **satisfacție de viață** mai înalt decât **elevii social-economic dezavantajați**.



Majoritatea **elevilor social-economic avantajați** consideră că **efortul pe care îl depun la școală** îi va ajuta să fie admiși la o **universitate** bună, pe când majoritatea **elevilor social-economic dezavantajați** consideră că **efortul pe care îl depun la școală** îi va ajuta să obțină un **post de muncă** bun.



Circa 7% din numărul de elevi din Republica Moldova au raportat că **mereu se simt neliniștiți**, iar 11% - **niciodată sau foarte rar se simt plini de viață**.



Circa 49% din numărul de elevi cu vârsta de 15 ani din Republica Moldova se așteaptă să facă o **facultate**, iar 18% examinează posibilitatea de a-și finaliza studiile la un **colegiu**.



Aproximativ 92% din numărul de **elevi cu rezultate de top** la cel puțin un domeniu testat se așteaptă să facă o **facultate**, în comparație cu 30% din numărul de **elevi cu rezultate slabe** la cel puțin un domeniu testat care au raportat aceeași dorință.

Capitolul 3. Bunăstarea, atitudinile și aspirațiile elevilor din Republica Moldova

Adnotare

Prezentul capitol ia în discuție modul în care bunăstarea elevilor, satisfacția lor cu privire la viață, atitudinile față de școală și învățare, și aspirațiile elevilor variază în Republica Moldova și în alte țări, între diferite subgrupuri de elevi în Republica Moldova și în dependență de caracteristicile instituției de învățământ. Capitolul, de asemenea, examinează asocierile între starea de bine a elevilor, satisfacția lor cu privire la viață, atitudinile și aspirațiile lor și performanțele școlare. Pentru fiecare rezultat se identifică o populație vulnerabilă cu o bunăstare redusă, atitudini și aspirații mici, și se prezintă rezumatul relației acestora cu rezultatele și realizările expuse în Capitolul 2.

1. Prezentul capitol se axează pe bunăstarea tinerilor în vârstă de 15 ani în Republica Moldova și pe relația acestor dimensiuni ale stării de bine cu realizările și rezultatele academice ale elevilor (ca indicatori ai bunăstării cognitive și predicatori ai bunăstării în viitor). Fiecare dimensiune aparte a stării de bine constituie un rezultat separat, însă poate fi considerată și o condiție de abilitare cu referire la alte dimensiuni și, în ultima instanță, cu referire la calitatea vieții elevilor în general.
2. Indicatorii bunăstării folosiți în acest capitol se bazează pe rapoartele de autoevaluare: întrebând tinerii în vârstă de 15 ani despre sentimentele lor și gândurile lor despre viață și școală, PISA 2018 oferă adolescenților o oportunitate de a se exprima ca indivizi. Această alegere de asemenea semnalează că, deși este foarte important să investim în viitorul copiilor și al adolescenților (și, prin urmare, în învățarea lor), este cel puțin la fel de important să acordăm atenție bunăstării în prezent și să promovăm dezvoltarea lor sănătoasă „aici și acum”. La orice etapă a vieții bunăstarea este, de fapt, o stare dinamică: evaluarea stării de bine trebuie să țină cont atât de situația și realizările curente („funcționarea”), cât și de libertatea pe care o are persoana („capabilitățile”) de a urmări ceea ce are valoare pentru ea în viață (Sen, 1999). Starea de bine prezentă este rezultatul cumulativ al mai multor influențe pe parcursul vieții.
3. PISA 2018 include, în special, evaluările generale (subiective) ale adolescenților privind satisfacția cu privire la viață. Suplimentar, din cauza accentului pe educație și orientării spre politici, se evidențiază acele aspecte ale bunăstării, care sunt mai strâns legate de experiențe din școală: bunăstarea emoțională a elevilor este captată prin întrebări axate pe frica de eșec; iar implicarea adolescenților în școală o indică în special atitudinea lor față de școală și învățare (de exemplu: „efortul pe care îl depun la instituția de învățământ mă va ajuta să obțin un post de muncă bun”). Măsurările bunăstării și ale valorii acordate rezultatelor școlare în cadrul evaluării PISA 2018 sunt descrise detaliat în Boxa 3.1.
4. Ajunși la vârsta de 15 ani, adolescenții au petrecut deja o perioadă semnificativă de timp în sălile de clasă: fiind la ore, socializându-se cu colegii și interacționând cu profesorii și cu ceilalți membri ai personalului. Astfel, ceea ce se întâmplă în instituțiile de învățământ este foarte important pentru a înțelege dacă elevii sunt bine din punct de vedere mental, cât de fericiți și satisfăcuți sunt ei de diferite aspecte ale vieții lor și atitudinile lor față de școală

și învățare, precum și aspirațiile lor pentru viitor. În același timp, starea lor de bine la vârsta de 15 ani, precum și atitudinile lor față de școală și învățare și aspirațiile sunt rezultatul cumulativ al câtorva influențe asupra cursului vieții lor: al predispoziției genetice și al influențelor timpurii asupra dezvoltării lor fizice și cognitive, al influenței directe a stării lor de bine din trecut asupra celei prezente, al expunerii unor medii ce promovează dezvoltarea lor sănătoasă și al accesului lor la resursele necesare în familiile lor, în comunitățile lor și la instituția de învățământ. Deși, acest capitol accentuează unele asociații între rezultatele stării de bine și factorii contemporani având legătură cu școala și cu educația, acest accent nu neagă importanța altor factori în formarea stării de bine a tinerilor în vârstă de 15 ani, a atitudinilor și a aspirațiilor acestora.

5. Prezentul capitol include doar comparații limitate cu alte țări, spre deosebire de Capitolul 2, și se axează pe diferențe în interiorul Republicii Moldova (de exemplu: între băieți și fete, între instituțiile de învățământ rurale și urbane) și pe relația dintre aceste rezultate și cele ce țin de realizări și rezultate, discutate în capitolul precedent. Absența comparațiilor între țări ține de natura subiectivă a scărilor de raportare și de incertitudinea privind validitatea comparațiilor, ce rezultă din aceasta (Boxa 3.2).

Boxa 3.1. Cum se măsoară bunăstarea în evaluarea PISA 2018

PISA 2018 oferă un set de indicatori ai bunăstării adolescenților, care acoperă atât evaluarea subiectivă a satisfacției cu privire la viață, experiența de evenimente și emoțiile negative (de exemplu: anxietate), cât și atitudinile pozitive și simțul scopului ce promovează dezvoltarea sănătoasă. Majoritatea datelor PISA 2018 privind starea de bine se bazează pe rapoartele de autoevaluare ale elevilor. Astfel, adolescenților li se oferă oportunitatea de a exprima ceea ce simt, ceea ce cred despre viața lor, despre școală și învățare.

Bunăstarea

Principalele măsuri ale bunăstării se bazează pe o scară a satisfacției cu privire la viață în general. În chestionarul PISA 2018 elevii au fost rugați să evalueze viața lor pe o scară de la „0” la „10”, unde „0” înseamnă „de loc nu sunt satisfăcut(ă)” și „10” înseamnă „complet satisfăcut(ă)”. Aceeași măsură a fost folosită și în cadrul evaluării PISA 2015. Similar cu raportul PISA 2015 (OECD, 2017), în prezentul capitol elevii care au raportat valori între „0” și „4” pe scara satisfacției cu privire la viață sunt descriși ca „nesatisfăcuți de viață” (și vulnerabili), elevii care au raportat valori de „5” sau „6” – „moderat satisfăcuți”, elevii care au raportat valori de „7” sau „8” - ca „satisfăcuți”, iar elevii care au raportat valori de „9” sau „10” - ca „foarte satisfăcuți”.

În afară de aceasta, chestionarul PISA 2018 a conținut întrebări despre experiența privind stări afective pozitive și negative. Aceste măsurări sunt descrise mai detaliat atunci când apar pentru prima dată în prezentul capitol. Măsurările auto-raportate ale satisfacției cu privire la viață se consideră a fi indicatori mai stabili ai stării de bine subiective comparativ cu rapoartele privind stări afective pozitive sau negative (Gilman et al., 2008)

Boxa 3.2. Poate fi comparată bunăstarea subiectivă între țări?

Trebuie să fim atenți atunci când interpretăm datele PISA 2018 privind starea de bine și atitudinile față de școală și învățare. În pofida procesului grijuliu de elaborare, traducere, adaptare și selectare a întrebărilor incluse în chestionar și de analiză a răspunsurilor elevilor, comparabilitatea completă între țări și subpopulații nu poate fi garantată.

Chestionarele PISA fac uz de rapoarte de autoevaluare ale elevilor pentru a elabora măsurări ale bunăstării și ale atitudinilor față de școală și învățare. Răspunsurile auto-raportate sunt

informative și utile, însă sunt predispuse la trei distorsionări posibile: dezirabilitatea socială, adică tendința de a răspunde într-o manieră mai acceptabilă în contextul social și cultural al persoanei (Edwards, 1953); distorsionări datorate grupului de referință, adică influența unui grup implicit de comparație cunoscut respondentului, doar atunci când valorile se raportează la o scară subiectivă; și distorsionări cu referire la stilul de răspuns, cum este tendința de a folosi sau a evita răspunsuri extreme. Aceste distorsionări se pot manifesta diferit în contexte culturale diferite, limitând astfel comparabilitatea răspunsurilor între țări (van Hemert, Poortinga and van de Vijver, 2007). În afară de aceasta, atunci când se compară răspunsurile date în limbi diferite, mici diferențe de traducere a nuanțelor pot introduce incertitudine suplimentară în comparații. O astfel de incertitudine se identifică foarte greu și este foarte dificil să o delimitați la rezultate, care se măsoară cu o singură întrebare sau doar cu câteva întrebări, așa cum este documentat în raportul tehnic ce urmează.

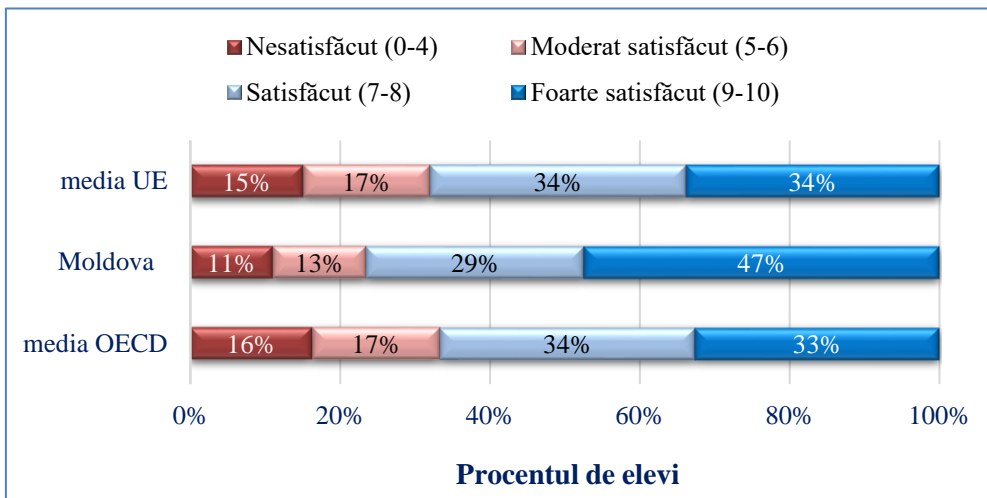
Comparațiile în interiorul țării și între țări de asemenea sunt afectate de numărul răspunsurilor date, care pot fi diferite în diferite grupuri de respondenți. Pentru a reprezenta complet distribuția realizărilor academice în rândurile populației, PISA 2018 folosește ajustări fără răspuns și desemnează valori imputate (adică, valori estimate dintr-un model, în baza informațiilor cunoscute despre respondent) pentru prognoze de performanțe la lectură, matematică și științe. Rezultatele auto-raportate bazate pe chestionare, însă, rămân afectate de lipsă de răspuns, de exemplu când elevilor cu rezultate slabe le vine greu să completeze chestionarul. Nivelul general de date lipsă în Republica Moldova și țările OECD din cauza lipsei de răspuns în chestionarele elevilor este de 2,2% și 1,8% pentru satisfacția cu privire la viață pentru Republica Moldova și respectiv, țările OECD, și 2,7% și 2,3% pentru *indicele de atitudine față de școală - valorizarea rezultatelor școlare* pentru Republica Moldova și respectiv, țările OECD.

3.1. Nivelurile satisfacției cu privire la viață și ale bunăstării emoționale în rândurile elevilor

3.1.1. Satisfacția cu privire la viață în rândurile elevilor din Republica Moldova

6. În această secțiune se analizează nivelurile stării de bine raportate de elevii în vârstă de 15 ani. Figura 3.1 prezintă procentajul de elevi din Republica Moldova conform răspunsurilor lor la întrebarea „în general, cât de satisfăcuți sunteți de viața Dumneavoastră în zilele acestea?”. După cum s-a menționat în Boxa 3.1, răspunsurile au fost rescalate, folosind scara „nesatisfăcut de viață”, „moderat satisfăcut”, „satisfăcut” și „foarte satisfăcut”.

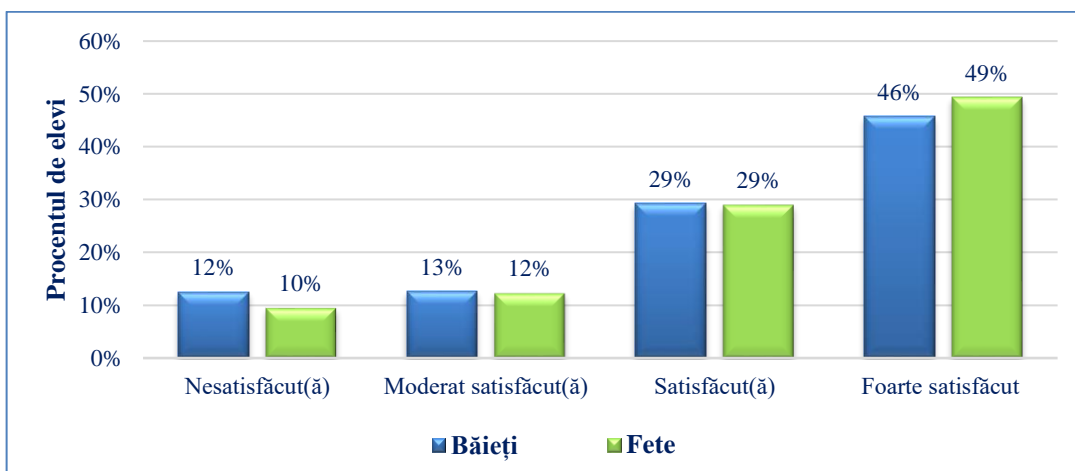
7. Figura 3.1 arată că în Republica Moldova o mare parte din elevi (47% din numărul de elevi) au raportat că sunt foarte satisfăcuți de viață. Acest procentaj este mai mare decât media din țările OECD, unde 33% din numărul de elevi au raportat niveluri similare de înalte de satisfacție cu privire la viață. Pe de altă parte, circa 11% din numărul de elevi în Republica Moldova au raportat că nu sunt satisfăcuți cu privire la viață, comparativ cu 16% din numărul de elevi, în medie, în țările OECD.

Figura 3.1. Satisfacția cu privire la viață în rândurile elevilor în vârstă de 15 ani

8. Pe scara de la 0 la 10 a nivelului de satisfacției cu privire la viață, în medie în țările OECD, elevii au raportat un nivel de 7,0, pe când nivelul de satisfacție cu privire la viață în rândurile elevilor în Republica Moldova este egal cu 7,7, ceea ce indică faptul că elevii în vârstă de 15 ani în Republica Moldova sunt puțin mai satisfăcuți de viața pe care o trăiesc comparativ cu colegii lor din țările OECD.

3.1.2. Diferențele în modul în care elevii gândesc despre satisfacția cu privire la viață

9. Cercetarea PISA a documentat diferențe de ordin cultural în modul în care oamenii privesc „fericirea”, un concept strâns legat de satisfacția cu privire la viață. Cu toate acestea, în țări diferite se observă variații majore în raportările elevilor privind satisfacția de viață. Acest lucru sugerează că fără a aduce atingere efectului posibil al diferențelor de ordin cultural asupra mediilor pe țară, măsurarea satisfacției cu privire la viață în evaluarea PISA poate fi utilă pentru identificarea factorilor de ordin personal, școlar sau de altă natură, care ar putea influența satisfacția elevilor cu privire la viață.

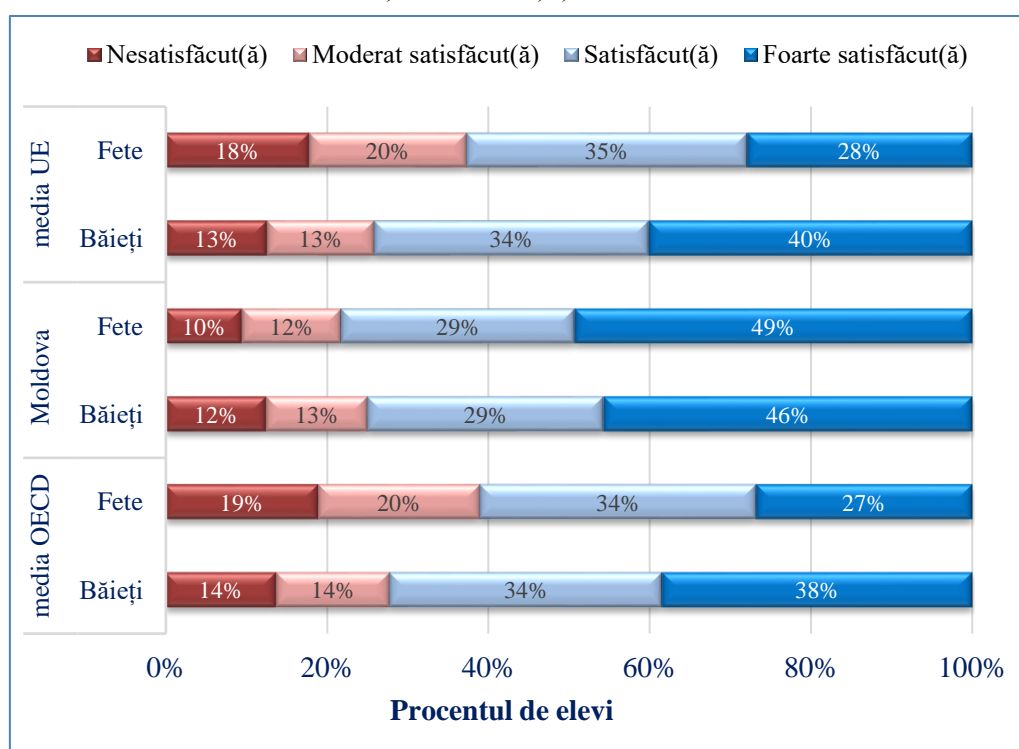
Figura 3.2. Satisfacția cu privire la viață după gen în Republica Moldova

10. Figura 3.2 prezintă ceea ce cred fetele și băieții în Republica Moldova cu referire la satisfacția privind viața. Se accentuează că în rândul elevilor cu vârsta de 15 ani în Republica Moldova fetele și băieții au raportat niveluri similare de satisfacție cu privire la

viață. Circa 49% din fete și 46% din băieți sunt foarte satisfăcuți de viața lor. Spre deosebire de aceștia, 10% din fete și 12% din băieți au raportat că nu sunt satisfăcuți de viața lor.

11. Diferențele de gen cu referire la nivelul satisfacției de viață pot fi comparate între țări. Figura 3.3 prezintă satisfacția cu privire la viață, în rândul fetelor și băieților din Republica Moldova, în țările OECD și în statele UE. Se atestă mici diferențe între gradul de satisfacție cu privire la viață în rândurile fetelor și băieților. Dacă 46% din băieții din Republica Moldova sunt foarte satisfăcuți de viața lor, atunci, în medie, în țările OECD procentajul băieților care au raportat nivel similar de satisfacție cu privire la viață se reduce la 38%. O diferență mai mare se atestă în rândurile fetelor. În medie, în țările OECD doar 27% din fete au raportat că sunt foarte satisfăcute de viață, comparativ cu 49% de fete din Republica Moldova. Procentajul în rândul elevilor care nu sunt satisfăcuți cu privire la viață este foarte diferit. Dacă în Republica Moldova 10% din fete nu sunt satisfăcute cu privire la viață, atunci în țările OECD acest procent este aproape dublu (19%). Pe de altă parte, procentajul de băieți în Republica Moldova și în țările OECD, care nu sunt satisfăcuți de viața lor, este aproximativ același (12% din băieți din Republica Moldova și 14% din băieți în medie în țările OECD).

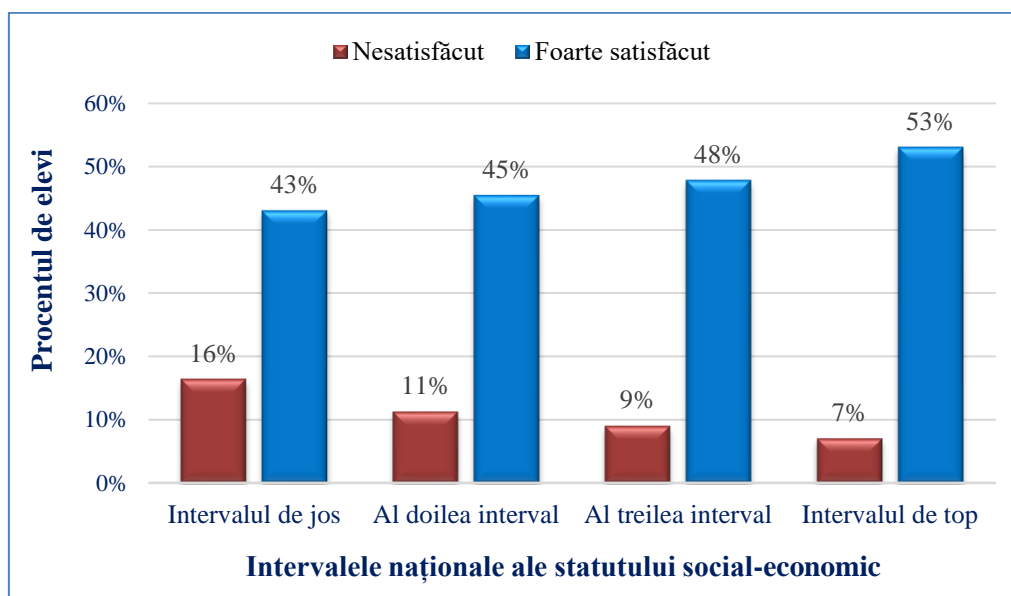
Figura 3.3. Satisfacția cu privire la viață în rândul fetelor și băieților în Republica Moldova, țările OECD și țările UE



12. Diferențe în satisfacția cu privire la viață legate de statutul social-economic la fel se analizează în majoritatea țărilor și economiilor care participă în evaluarea PISA. Elevii din familii social-economic avantajate ar putea avea mai ușor acces la resurse, ce le permit să-și satisfacă necesitățile de bază și să-și atingă scopurile materiale, educaționale, de sănătate și de odihnă. Asocierea între statutul social-economic și satisfacția cu privire la viață ar putea deveni mai puternică pe timp de criză economică, pentru că grupurile cele mai dezavantajate deseori au parte de cea mai grea povară, atunci când condițiile de viață devin mai dificile.

13. Figura 3.4 prezintă diferențele în satisfacție cu privire la viață în rândurile elevilor din diferite intervale ale statutului social-economic. Se accentuează creșterea satisfacției cu privire la viață odată cu creșterea statutului social-economic. Dacă, în medie, circa 43% din numărul de elevi social-economic dezavantajați au raportat că sunt foarte satisfăcuți de viață, atunci în rândurile elevilor social-economic avantajați 53% au raportat o percepție similară cu privire la viață. Se atestă o tendință pozitivă de descreștere a procentului de elevi care nu sunt mulțumiți de viața lor: dacă 16% din numărul de elevi social-economic dezavantajați nu sunt satisfăcuți de viața lor, atunci în rândurile elevilor social-economic avantajați doar 7% au raportat nemulțumire cu privire la viață.

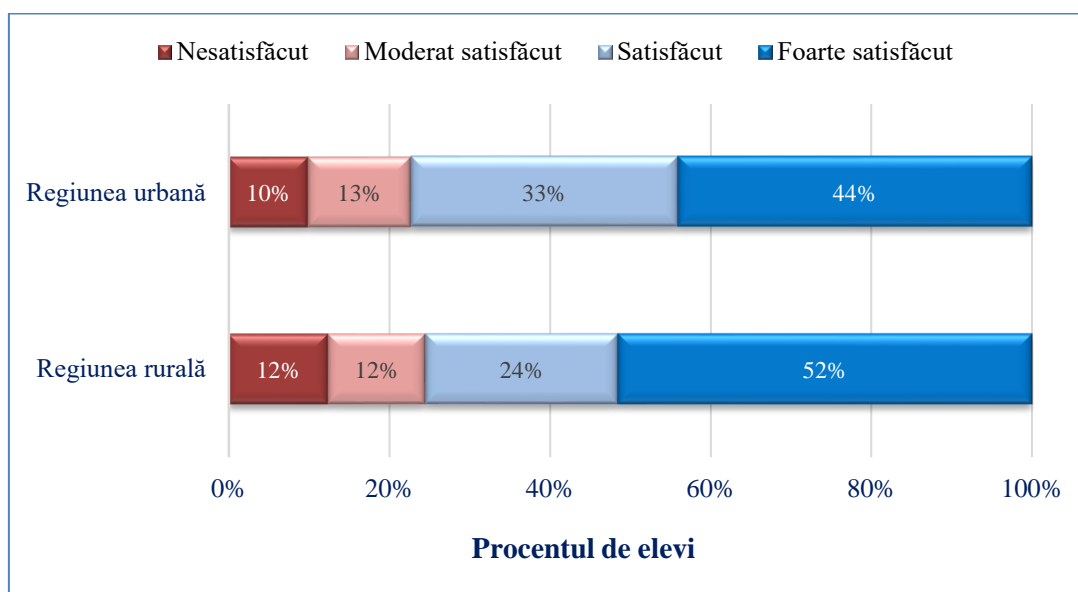
Figura 3.4. Satisfacția cu privire la viață după intervalul național al statutului social-economic al elevilor



14. Pe scara de la 0 la 10 a satisfacției de viață, nivelul mediu de satisfacție crește de la 7,2 în rândurile elevilor din intervalul de jos al statutului social-economic (elevii social-economic dezavantajați) la 7,6 în rândurile elevilor din al doilea interval al statutului social-economic; 7,8 – în al treilea interval și la 8,1 în rândurile elevilor social-economic avantajați (intervalul de top al statutului social-economic).

15. Diferențe în modul în care elevii percep viața lor se observă, de asemenea, și între elevi din regiuni diferite, de exemplu, din zone rurale și urbane. Figura 3.5 prezintă perceperea satisfacției cu privire la viață în rândurile elevilor din zonele rurale și urbane ale Republicii Moldova. Se accentuează că în Republica Moldova cele mai mari diferențe se atestă în rândurile elevilor care sunt satisfăcuți și foarte satisfăcuți de viața lor. Aproximativ 52% din numărul de elevi din zonele rurale au raportat că sunt foarte satisfăcuți cu privire la viața lor, comparativ cu 44% din numărul de elevi din regiunile urbane. Pe de altă parte, 33% din numărul de elevi din regiunile urbane consideră că sunt satisfăcuți cu privire la viață, pe când doar 24% din numărul de elevi din zonele rurale au aceleași gânduri privind satisfacția de viață. Cu toate acestea, nivelul mediu de satisfacție cu privire la viață în rândurile elevilor din zonele urbane și cele rurale ale Republicii Moldova este același pentru ambele categorii, fiind aproximativ egal cu 7,7 pe scara de la 0 la 10.

Figura 3.5. Satisfacția cu privire la viață după regiuni în Republica Moldova



3.1.3. Bunăstarea emoțională în rândurile tinerilor în vârstă de 15 ani în Republica Moldova

16. Atunci când se studiază legătura între educație și calitatea vieții elevilor, accentul de regulă, se pune pe probleme de ordin emoțional pe care copiii le-ar putea manifesta la școală. Adolescenții, în special, sunt expuși riscului de dereglări psihologice pentru că adolescența este o perioadă de furtuni emoționale intense (Gilman and Huebner, 2003)). Printre dereglările psihologice comune se numără sentimente și emoții pozitive și negative, iar originile unor astfel de sentimente și emoții deseori sunt complexe. Creșterea cerințelor academice, presiunea de a avea note mari și grijile asociate cu obținerea notelor slabe sunt sursele de stres cel mai des citate de copiii de vârstă școlară și de adolescenți.

17. PISA 2018 a cerut elevilor să spună dacă se confruntă cu sentimente pozitive și negative și cât de des se confruntă cu ele („niciodată”, „rar”, „uneori” și „întotdeauna”). Sentimentele negative includ a fi „îngrozit”, „nefericit”, „neliniștit” și „trist”, iar sentimentele pozitive includ a fi „fericit”, „plin de viață”, „mândru”, „vesel” și „bine dispus”. Din raportările elevilor despre sentimente au fost derivate două scări: una pentru sentimente pozitive și una pentru sentimente negative.

Figura 3.6. Sentimentele negative ale elevilor din Republica Moldova

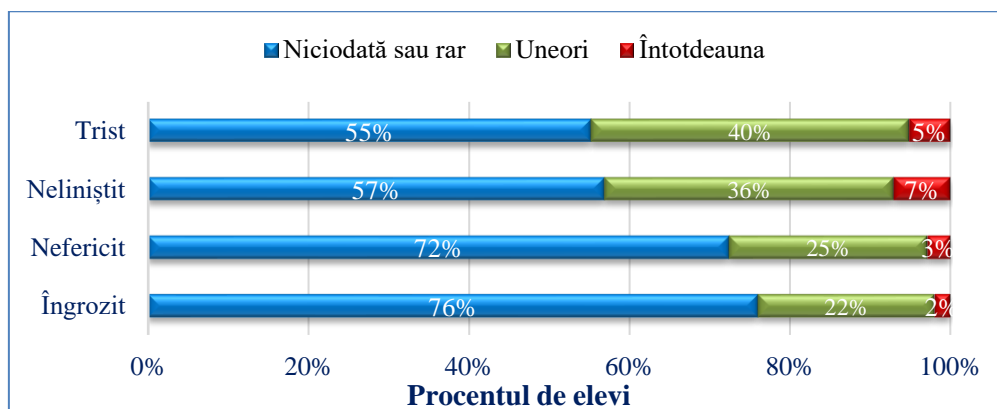
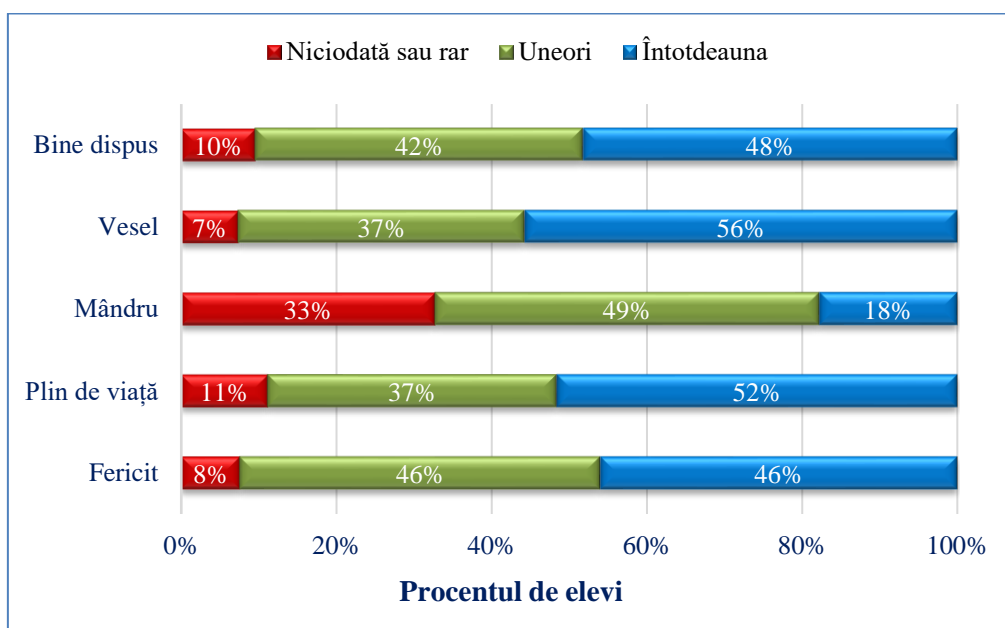


Figura 3.7. Sentimentele pozitive ale elevilor din Republica Moldova

18. Figurile 3.6 și 3.7 prezintă pentru fiecare sentiment negativ sau pozitiv procentajul de elevi în Republica Moldova care au raportat experiențe de sentimente dintre cele enumerate mai sus „niciodată sau rar”, „uneori” și „întotdeauna”. În Republica Moldova 7% din numărul de elevi au raportat că întotdeauna sunt neliniștiți și 8% au raportat că niciodată sau rar se simt fericiți. Circa 11% din numărul de elevi au raportat că niciodată sau rar se simt plini de viață și 5% se simt triști întotdeauna.

3.1.4. Diferențele privind bunăstarea emoțională în Republica Moldova

19. Starea de bine a elevilor poate fi influențată de diferiți factori: de colegii lor și de atmosfera din instituția de învățământ, de regiunea în care locuiesc, de părinții lor și de comunitatea locală, precum și de un spectru larg de diferențe de ordin individual și factori de mediu care formează dezvoltarea copiilor și a adolescenților pe parcursul vieții lor. În această secțiune se analizează variațiile în starea de bine auto-raportată de elevii din Republica Moldova, cu accent, în special, pe diferențe de gen și pe inegalități legate de factori de ordin demografic și social-economic.

20. Figurile 3.8 și 3.9 prezintă sentimentele negative și pozitive în rândurile băieților și fetelor din Republica Moldova. Se atestă că printre toate sentimentele negative raportate de fete ca fiind prezente mereu, sentimentul de neliniște a fost cel mai des raportat: 9% din fete au raportat că întotdeauna au sentimentul de neliniște. Aceeași situație se observă și în rândurile băieților, unde 6% au raportat sentimente similare. Figura 3.8 arată că fetele sunt mai predispuse să spună că mereu se simt triste. Circa 7% din fete au raportat că se simt întotdeauna triste, comparativ cu 4% din băieți, care au raportat aceeași situație. Figura 3.9 arată că 11% din băieți și 12% din fete au raportat că niciodată sau rar s-au simțit plini de viață; 31% din băieți și 34% din fete niciodată sau rar se simt mândri; 7% din băieți și 8% din fete niciodată sau rar se simt fericiți.

Figura 3.8. Sentimentele negative ale elevilor din Republica Moldova, după gen

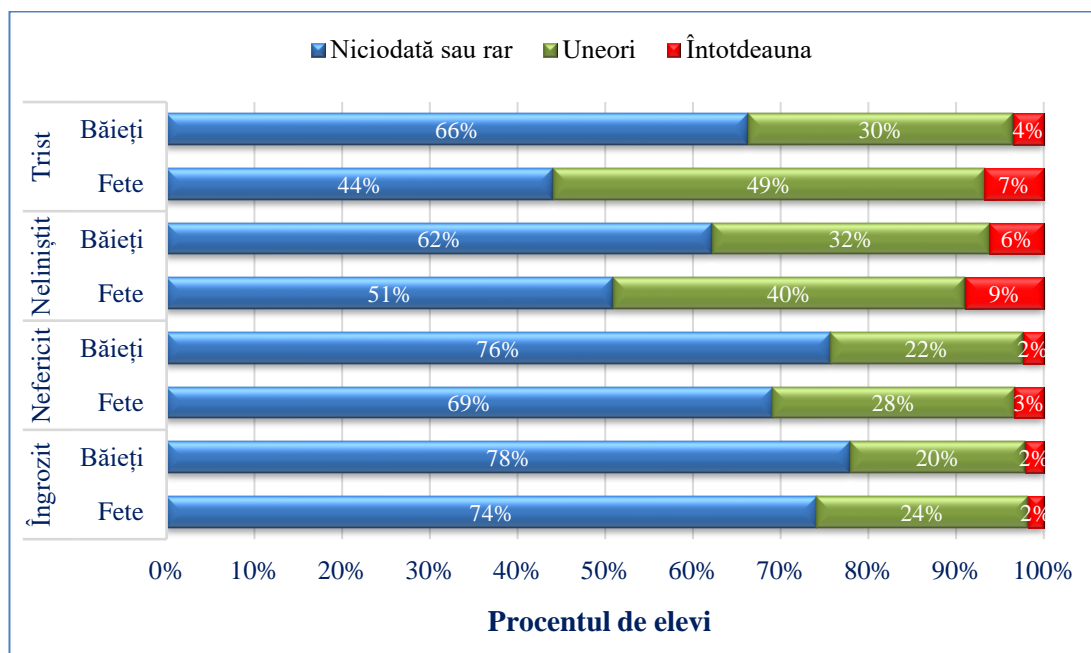
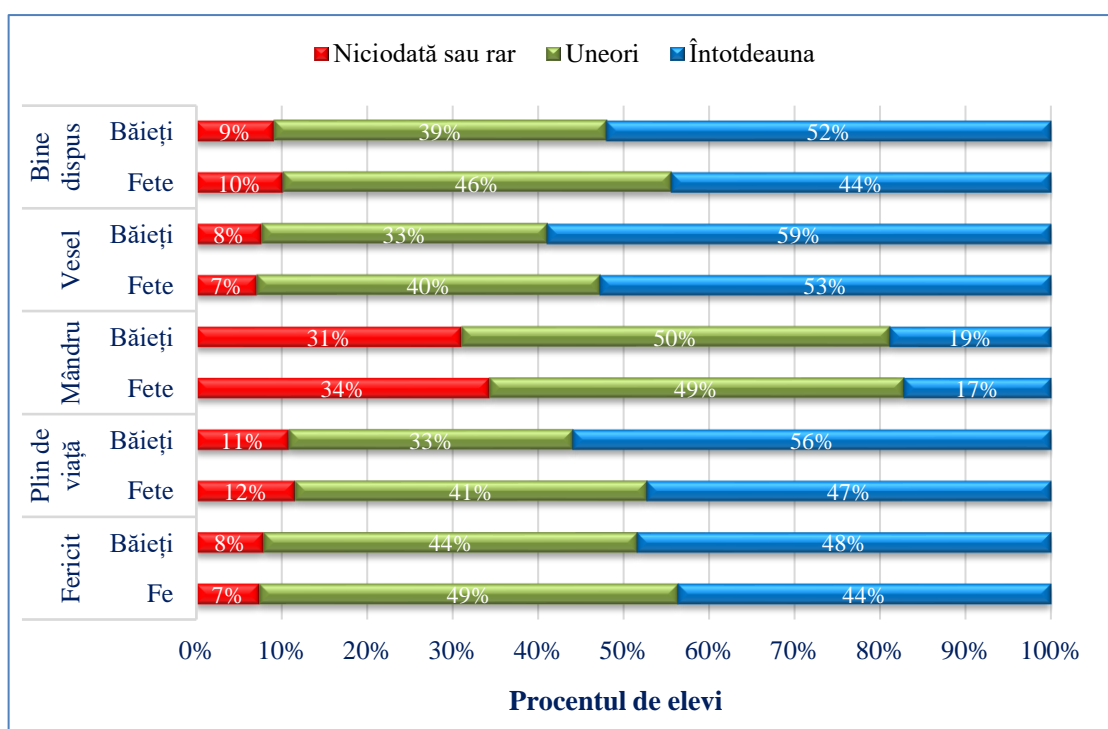


Figura 3.9. Sentimentele pozitive ale elevilor din Republica Moldova, după gen



21. Figurile 3.10 și 3.11 prezintă raportările elevilor cu privire la sentimente negative și pozitive în rândurile elevilor din instituțiile de învățământ rurale și urbane din Republica Moldova. În ceea ce privește raportările elevilor despre sentimente negative și pozitive în rândurile elevilor din instituțiile de învățământ rurale și urbane din Republica Moldova, se atestă că nu există mari diferențe în raportările lor. Aproximativ același procent de elevi din instituțiile de învățământ rurale și cele urbane au raportat că se simt întotdeauna triști,

neliniștiți, nefericiți, îngroziți sau niciodată sau rar se simt fericiți, plini de viață, mândri, veseli sau bine dispuși.

Figura 3.10. Sentimentele negative ale elevilor din instituțiile de învățământ urbane și rurale din Republica Moldova

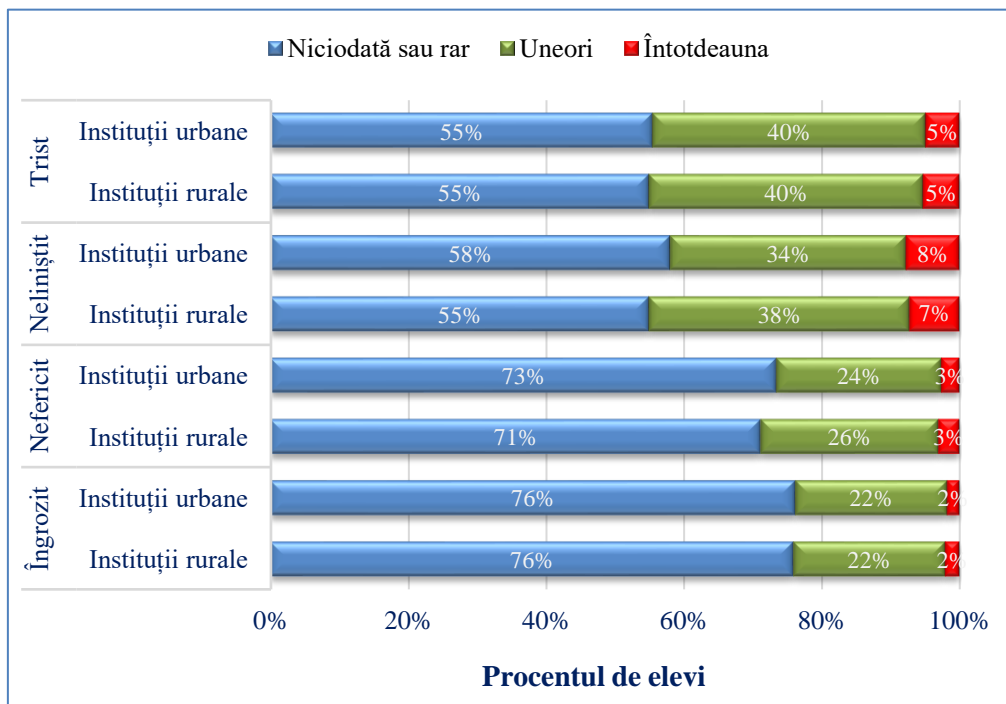
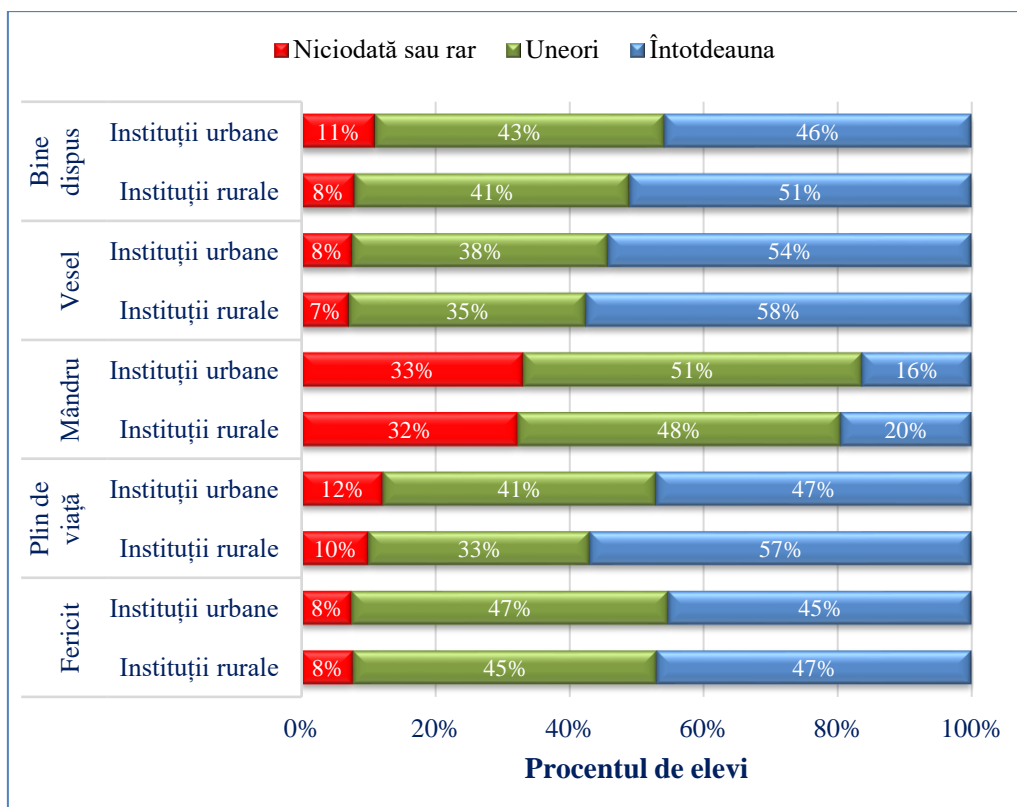


Figura 3.11. Sentimentele pozitive ale elevilor din instituțiile de învățământ urbane și rurale din Republica Moldova



22. Cu toate că procentajul stării de bine raportate este același în rândurile elevilor din instituțiile de învățământ rurale și urbane, atunci când vine vorba de elevi din medii social-economice diferite se atestă unele diferențe.

23. Figurile 3.12 și 3.13 prezintă raportările elevilor privind sentimentele lor negative și pozitive din intervalul de jos (intervalul ce cuprinde primele 25% din numărul elevilor cu cel mai jos indice social-economic) și cel de top (intervalul ce cuprinde 25% din numărul de elevi cu cel mai mare indice social-economic) din statutul social-economic din care aceștia fac parte.

Figura 3.12. Sentimentele negative ale elevilor din intervalul de jos și de top al statutul social-economic

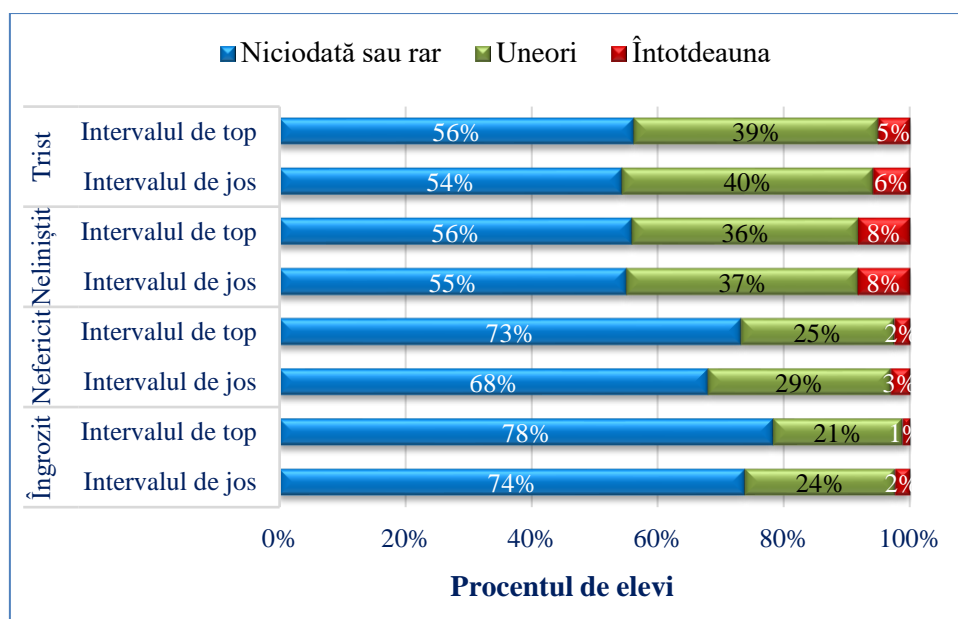
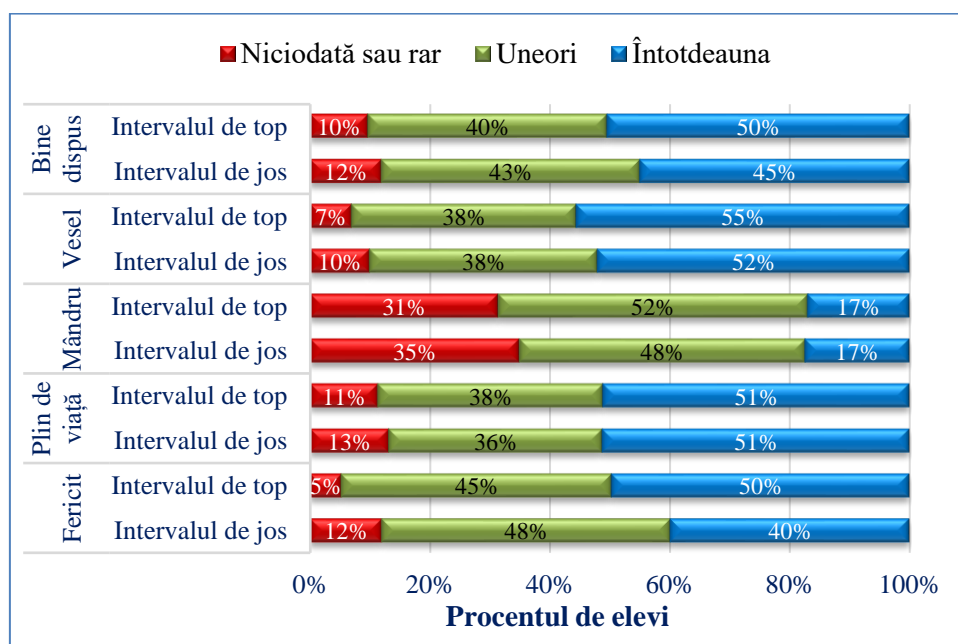


Figura 3.13. Sentimentele pozitive ale elevilor din intervalul de jos și de top al statutul social-economic



24. Dacă 3% din numărul de elevi social-economic dezavantajați au raportat că se simt întotdeauna nefericiți, atunci în rândurile elevilor social-economic avantațați doar 2% au raportat o situație similară. Figura 3.13 arată că 12% din numărul de elevi din intervalul de jos al statutului social-economic niciodată sau rar se simt fericiți, iar din elevii din intervalul de top al statutului social-economic doar 5% nu se simt fericiți. Cu toate acestea, figura arată că există sentimente negative și pozitive care au fost raportate de același procent de elevi, indiferent de intervalul statutului social-economic din care dâșii fac parte. De exemplu, același procent de elevi (în jur de 51%), indiferent de proveniența lor social-economică, au raportat că întotdeauna se simt plini de viață; circa 8% din elevi din fiecare interval al statutului social-economic au raportat că întotdeauna sunt neliniștiți.

25. Relația dintre sentimente și nivelul scăzut de satisfacție cu privire la viață arată că starea de bine subiectivă a elevilor poate fi grav afectată de probleme de sănătate mintală și de comportament, care ar putea avea componente ce au legătură cu școala. În același timp, abordările școlare ale căror scop este doar să lucreze cu probleme de sănătate mintală și de comportament, ar putea să nu acorde suficientă atenție creării condițiilor prielnice pentru copii și adolescenți. Acordarea de ajutor elevilor în a-și găsi o mai mare satisfacție cu privire la viață și nu doar reacționarea în situații, în care elevii manifestă comportamente asociate cu lipsa satisfacției cu privire la viață, ar putea susține dezvoltarea psihologică, socială și cognitivă a tuturor elevilor (Suldo and Huebner, 2006).

3.2. Atitudinile față de școală și învățare la vârsta de 15 ani

26. Instituția de învățământ este elementul central al vieții cotidiene a aproape tuturor tinerilor în Republica Moldova. Elevii care au succese deseori consideră școala un element esențial al stării lor de bine în viitor, și această atitudine se reflectă apoi în participarea lor în atingerea realizărilor academice.

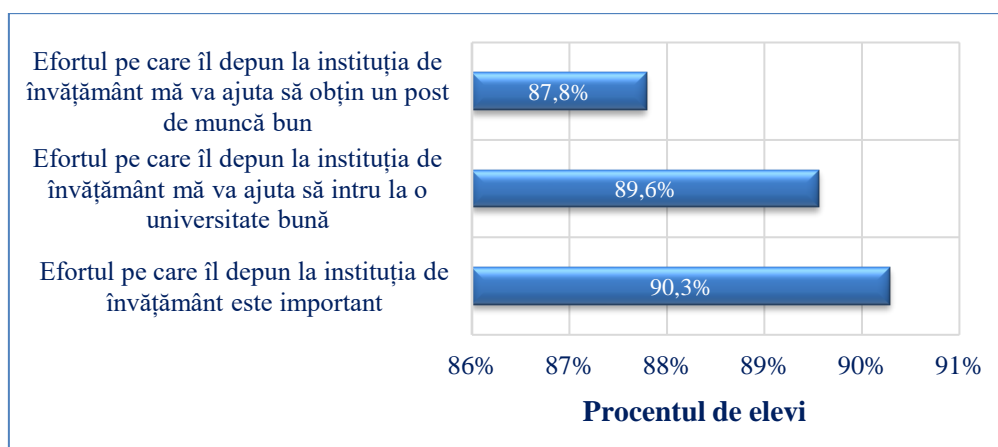
27. PISA 2018 a măsurat ce cred elevii despre valoarea învățării la școală și a studiilor. Chestionarul a inclus întrebări despre atitudinea lor față de școală. PISA a întrebat elevii cu referire la instituția lor de învățământ, în ce măsură sunt sau nu sunt de acord cu următoarele afirmații:

- Efortul pe care îl depun la instituția de învățământ mă va ajuta să obțin un post de muncă bun;
- Efortul pe care îl depun la instituția de învățământ mă va ajuta să intru la o universitate bună ;
- Efortul pe care îl depun la instituția de învățământ este important.

Elevii au fost rugați să raporteze afirmațiile de mai sus la o scară cu categorii de răspuns „sunt perfect de acord”, „de acord”, „nu sunt de acord” și „nu sunt deloc de acord”. Figura 3.14 prezintă procentul de elevi din Republica Moldova care au fost „perfect de acord” sau „de acord” cu afirmațiile de mai sus cu referire la atitudinile lor față de școală.

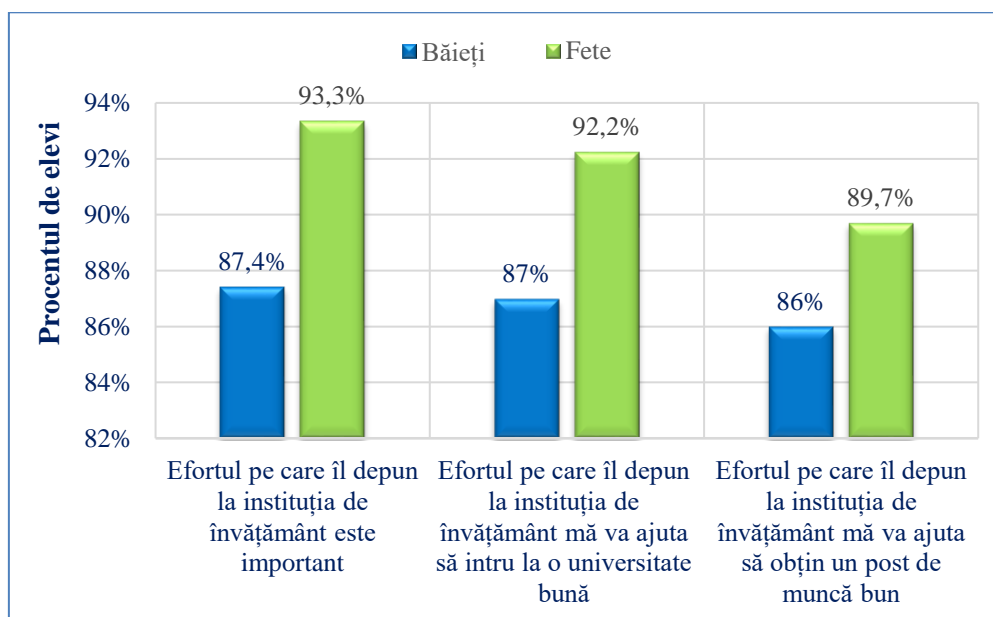
28. Aproximativ toți elevii care au susținut testul PISA în Republica Moldova în anul 2018, privesc școala pozitiv. De exemplu, mai mult de 90% din numărul de elevi consideră că este important să depui eforturi la instituția de învățământ și circa 88% consideră că efortul depus la instituția de învățământ îi va ajuta să obțină un post de muncă bun. În rândurile elevilor în Republica Moldova se atestă o atitudine înaltă față de instituția de învățământ. De cealaltă parte, doar 3% din numărul de elevi nu sunt de acord cu afirmațiile de mai sus.

Figura 3.14. Atitudinile față de instituția de învățământ în rândurile elevilor în Republica Moldova



29. Rezultatele PISA arată că atitudinile fetelor și băieților față de instituția de învățământ diferă în interiorul țărilor și între țări. Figura 3.15 prezintă atitudinile față de instituția de învățământ (răspunsuri afirmative) în rândurile fetelor și băieților în Republica Moldova.

Figura 3.15. Atitudinile față de instituția de învățământ în rândurile fetelor și băieților în Republica Moldova

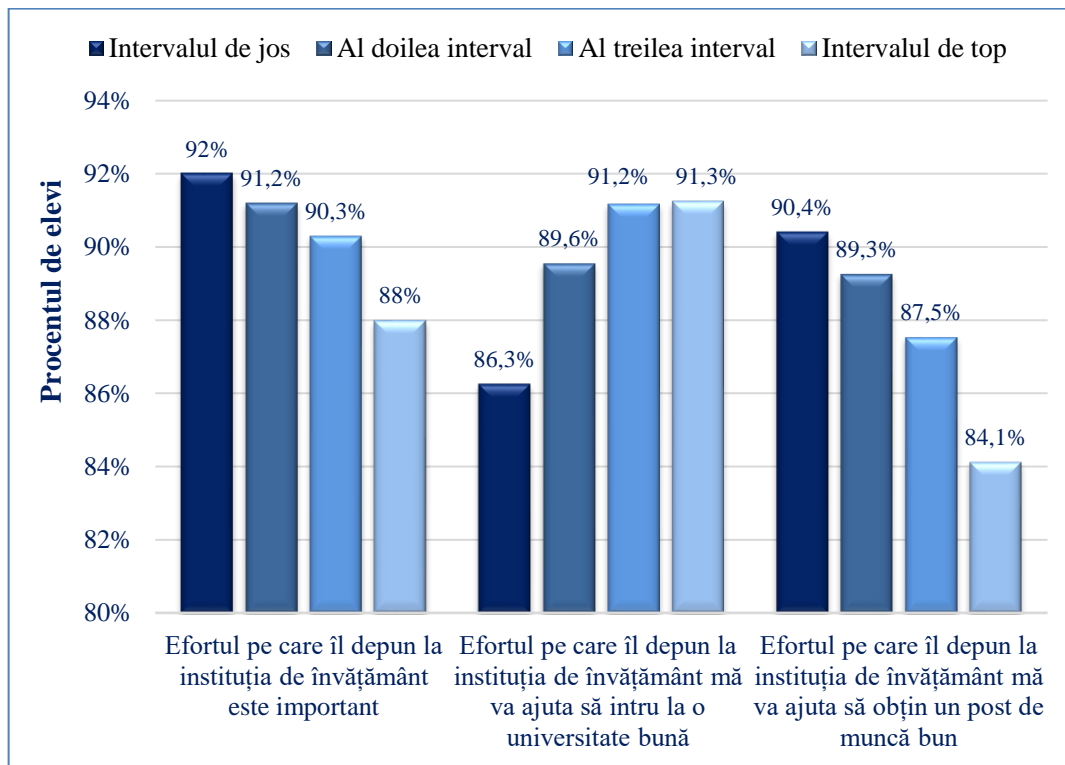


30. În Republica Moldova se atestă o atitudine mai înaltă față de instituția de învățământ în rândurile fetelor, comparativ cu băieții. Cele mai mari diferențe se atestă în opiniile privind afirmația: ”efortul pe care îl depun la instituția de învățământ este important”. Circa 93% din fete au fost de acord cu această idee, iar în rândurile băieților circa 87% au raportat acest lucru. Cele mai mici diferențe de atitudini sunt legate de faptul că depunerea eforturilor la instituția de învățământ va ajuta elevii să-și găsească un post de muncă bun. Aproximativ 90% din fete și 86% din băieți au fost de acord cu această afirmație. Dacă în rândul băieților, aproximativ același procent de elevi au fost de acord cu

fiecare dintre aceste afirmații, atunci în rândul fetelor acest procent variază în funcție de afirmație.

31. Elevii din medii social-economice diferite, de regulă, au viziuni diferite privind școala și importanța depunerii eforturilor la școală. Figura 3.16 prezintă atitudinile față de instituția de învățământ în rândurile elevilor din diferite intervale ale statutului social-economic în Republica Moldova.

Figura 3.16. Atitudinile față de instituția de învățământ în dependență de statutul social-economic al elevilor



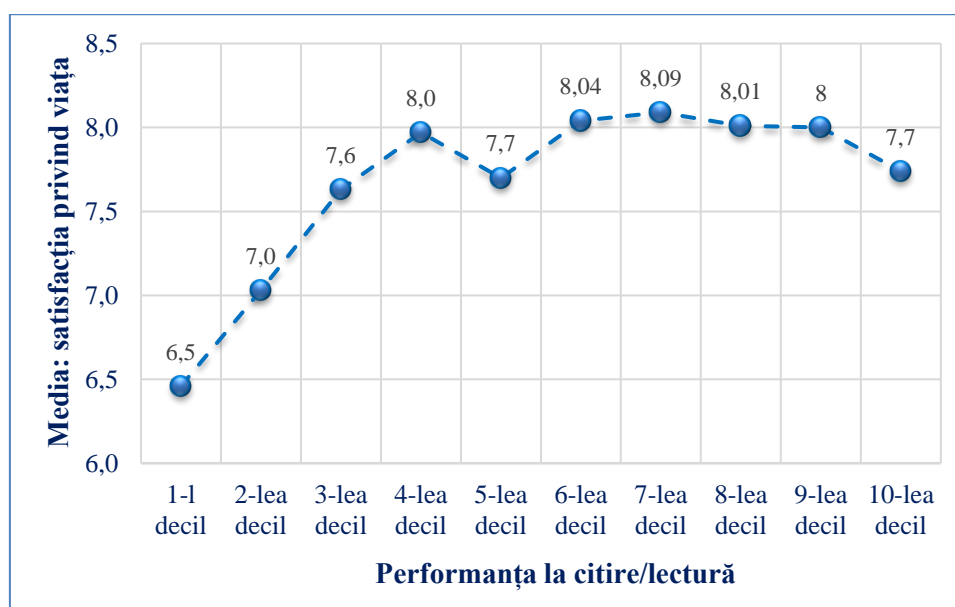
32. Figura 3.16 arată că în Republica Moldova nu există o regulă privind creșterea sau descreșterea procentului elevilor care sunt de acord cu afirmațiile despre atitudini față de școală, atunci când statutul lor social-economic crește sau scade. Dacă procentul elevilor care sunt de acord cu afirmațiile: „efortul pe care îl depun la instituția de învățământ este important” și „efortul pe care îl depun la instituția de învățământ mă va ajuta să obțin un post de muncă bun” se reduce odată cu creșterea statutului social-economic al elevilor, atunci procentul celor care consideră că „efortul pe care îl depun la instituția de învățământ mă va ajuta să intru la o universitate bună” crește odată cu creșterea profilului social-economic al elevilor. Figura evidențiază, de asemenea, cu ce afirmație dintre cele trei prezentate, elevii din medii social-economice diferite sunt de acord în cea mai mare parte. Dacă elevii din intervalul statutului social-economic de jos și din cel de-al doilea în mare parte sunt de acord cu ideea că este important să depui eforturi la școală, atunci elevii din intervalul al treilea și din cel de top în mare parte sunt de acord cu afirmația că dacă depun eforturi la studii, acest lucru îi va ajuta să fie admiși la o universitate bună.

3.3. Legătura între satisfacția cu privire la viață, atitudinile elevilor și realizările educaționale în Republica Moldova

33. Elevii care au rezultate mai bune la învățătură sunt mai satisfăcuți cu privire la viața lor? Deoarece școala reprezintă una din principalele activități în viața elevilor în vârstă de 15 ani, se așteaptă ca elevii cu performanțe înalte să aibă un sentiment de împlinire și o viziune mai pozitivă asupra vieții. Însă, datele empirice privind „cercul virtuos” - realizările înalte sporesc satisfacția elevilor cu privire la viață, ceea ce, la rândul său, motivează elevii să muncească mai mult - sunt limitate. S-a demonstrat că competența academică percepută poate prezice satisfacția cu privire la viață (Huebner, Gilman și Laughlin, 1999; Suldo și Huebner, 2004), însă relația dintre indicii obiectivi ai realizărilor academice și satisfacția cu privire la viață este cu mult mai puțin clară (Chang et al., 2003).

34. Figura 3.17 prezintă media satisfacției cu privire la viață și performanțele la citire/lectură în rândurile elevilor din Republica Moldova.

Figura 3.17. Satisfacția cu privire la viață și performanțele la citire/lectură

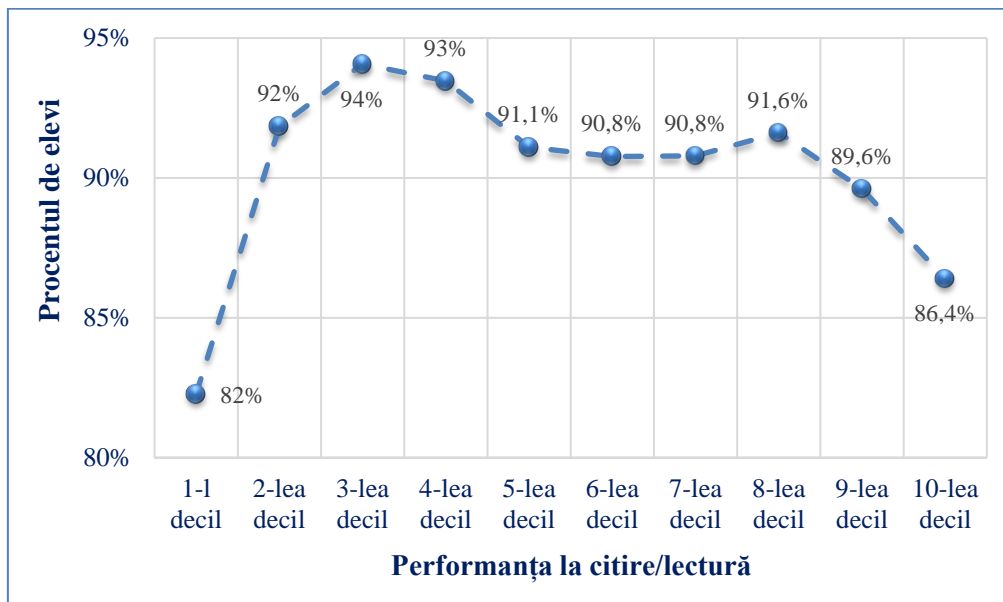


35. Figura 3.17 arată că în Republica Moldova nu există o corelație puternică între performanțe și nivelul auto-raportat al satisfacției cu privire la viață. Dacă pentru elevii, ale căror scoruri la lectură variază între 1-ul decil de performanță (cei din ultimii, cei mai de jos, 10% din distribuția performanțelor) și al 4-lea decil de performanță, se atestă o relație puternică între scorul acumulat la citire/lectură și satisfacția cu privire la viață, atunci la elevii, ale căror scoruri variază între al 5-lea decil și al 10-lea decil de performanță (cei din 10% de top la capitolul distribuția performanțelor), raportările despre satisfacția cu privire la viață sunt destul de similare. Aceste date arată că în Republica Moldova, ca și în multe alte țări care participă în evaluarea PISA, scorurile mai mari la lectură nu se asociază puternic cu un nivel mai mare de satisfacție privind viața în rândurile tuturor elevilor.

36. O altă relație importantă analizată în PISA este relația între performanțe și atitudinea față de școală. Au elevii o atitudine mai bună față de școală dacă au performanțe mai bune? De regulă, elevii care nu reușesc la învățătură, tind să aibă o atitudine negativă față de școală, iar cei cu performanțe de top tind să aibă o atitudine foarte bună față de școală și importanța acesteia.

37. Figura 3.18 prezintă procentajul mediu al elevilor din Republica Moldova care „sunt de acord” sau „sunt perfect de acord” cu afirmația că „Efortul pe care îl depun la instituția de învățământ este important” și performanțele lor la citire/lectură în PISA 2018.

Figura 3.18. Atitudinea elevilor față de importanța școlii și performanțele la citire/lectură



38. Figura 3.18 arată că în Republica Moldova nu există o relație puternică la toți elevii între performanțele la citire/lectură și atitudinea lor față de importanța școlii. Dacă analizăm figura pe trei părți: de la 1-ul decil la al 3-lea decil de performanță; de la al 3-lea decil la al 8-lea decil de performanță și de la al 8-lea decil la al 10-lea decil, atunci se pot accentua următoarele trei situații. În prima parte a figurii se atestă o relație puternică între performanțe și acordul privind importanța școlii. Dacă în rândurile elevilor, ale căror scoruri se încadrează în 10% de jos din distribuția performanțelor, 82% sunt de acord cu afirmația că este important să depui eforturi la școală, atunci în rândurile celor, ale căror scoruri se încadrează în al 3-lea decil al distribuției performanței, circa 94% au aceeași idee. Între al 3-lea decil și al 8-lea decil de performanță, proporția celor care sunt de acord cu importanța școlii nu se modifică semnificativ. În intervalul între al 8-lea decil și al 10-lea decil de performanță, procentajul elevilor care au raportat că este important să depui eforturi la școală, se reduce puternic.

3.4. Aspirațiile elevilor din Republica Moldova

39. Adolescența este perioada în care elevii încep să se gândească serios la viitorul lor, când aspirațiile lor se aliniază mai bine cu interesele lor, cu abilitățile lor și cu oportunitățile disponibile pentru ei. În acest timp viziunea lor de sine poate fi influențată de colegii și de adulții din jurul lor (Beal și Crockett, 2010). Așteptările elevilor privind viitorul lor influențează ceea ce aleg ei să studieze și activitățile desfășurate, iar aceasta, la rândul său, determină realizările ulterioare (Nurmi, 2004).

40. Așteptările elevilor pot fi profeții care își determină propria îndeplinire pentru că eforturile investite în realizarea așteptărilor sunt deseori răsplătite. De exemplu, atunci când comparăm elevii provenind dintr-un mediu social-economic similar și cu realizări academice similare, elevii care intenționează să facă o facultate mai degrabă vor face acest lucru, comparativ cu colegii care nu au astfel de așteptări de nivel ridicat (Beal și Crockett, 2010). Și invers, elevii care se așteaptă că vor abandona instituția de învățământ fără a obține

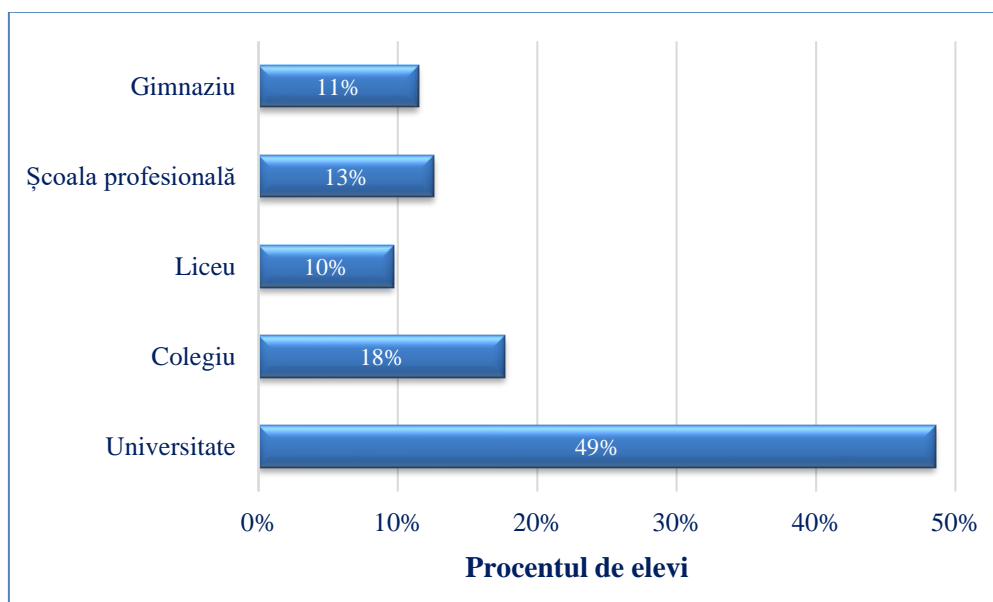
calificarea, sunt mai predispuși să facă acest lucru. Așteptările pozitive față de viitor se asociază cu un nivel înalt de respect de sine și cu mecanisme eficiente de adaptare. Așteptările negative sau ambivalente, din contra, deseori se asociază cu lipsa de speranță.

41. Așteptările unui tânăr în vârstă de 15 ani de a obține studii superioare nu sunt o garanție că elevul chiar își va continua studiile. Așteptările privind continuarea studiilor se bazează pe evaluarea de către elevi a costurilor și a beneficiilor investițiilor în educația ulterioară și pe autoevaluarea propriilor capacități de a-și realiza aspirațiile. Adolescenții frecvent pun sub semnul întrebării propriile opinii despre viitorul lor și deseori își schimbă aspirațiile și așteptările. Factorii ce influențează așteptările elevilor includ influența apropiaților, cum sunt colegii, membrii familiei și profesorii, realizările academice din trecut, gradul de selectivitate a universităților, costurile financiare directe și de oportunitate legate de obținerea studiilor superioare, rezultatele asociate diferitelor alegeri făcute și rigiditatea sistemului educațional, care poate limita accesul la unele oportunități de studii doar pentru acei elevi care au avut un anumit parcurs prin sistem. Diversitatea acestor factori explică în ce mod și de ce așteptările tinerilor în vârstă de 15 ani variază considerabil atât în interiorul țării, cât și între țări.

42. PISA 2018 a rugat elevii să spună ce nivel de studii intenționează ei să absolve. Aceeași întrebare a fost adresată în 2003, precum și grupului de elevi din țări și economii care au participat în chestionarea opțională PISA cu privire la cariera educațională în 2009. În țările OECD circa 56% din numărul de elevi au raportat că intenționează să facă o facultate, adică un program de cercetare avansat sau program universitar ce se califică pentru cercetare avansată (ISCED 5A și 6).

43. Figura 3.19 prezintă procentajul de elevi în Republica Moldova conform aspirațiilor acestora privind nivelul final de educație pe care aceștia doresc să-l absolve.

Figura 3.19. Aspirațiile elevilor privind nivelul final de educație pe care aceștia doresc să-l absolve



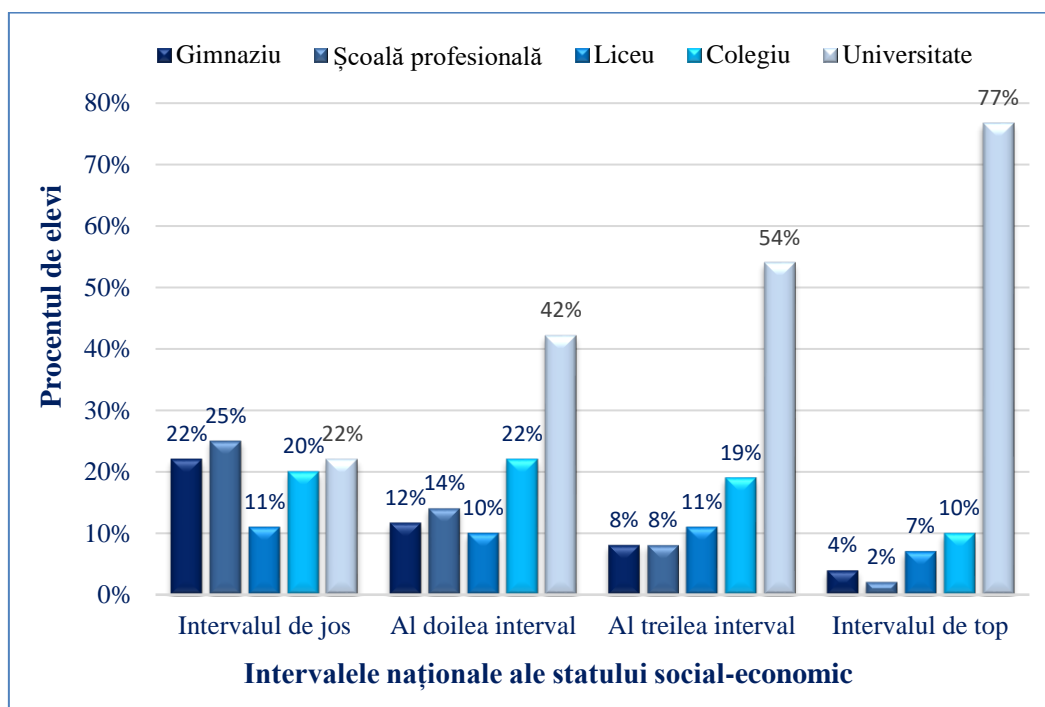
44. În Republica Moldova circa 49% din numărul de tineri cu vârsta de 15 ani se așteaptă să facă o facultate și circa 18% examinează posibilitatea de a-și finaliza studiile la colegiu. Pe de altă parte, circa 10% din elevi au raportat că liceul este nivelul final al aspirațiilor lor.

3.4.1. Cum influențează statutul social-economic aspirațiile elevilor?

45. Oportunități egale înseamnă că toți elevii vor putea să-și realizeze potențialul, indiferent de dotări și de caracteristicile inițiale. Performanța academică este importantă pentru succesul viitor în piața muncii. Cu toate acestea, unii elevi ar putea întâmpina diverse obstacole în calea educației lor. De exemplu, educația terțiară necesită angajamente financiare semnificative, ceea ce ar putea fi dificil pentru familiile cu venituri mici. Chiar și în lipsa constrângerilor de ordin financiar, elevii, ai căror părinți nu au educație terțiară, ar putea să supraestimeze dificultățile acestui nivel de studii. Lipsa modelelor de urmat în cercul lor social apropiat ar putea limita așteptările elevilor social-economic dezavantajați privind viitoarea lor educație și carieră, iar acest lucru, la rândul său, le-ar putea limita oportunitățile de mobilitate socială.

46. Figura 3.20 prezintă procentul de elevi conform aspirațiilor acestora privind nivelul final de educație pe care aceștia doresc să-l absolute, în dependență de intervalele naționale ale statutului social-economic.

Figura 3.20. Aspirațiile elevilor privind nivelul final de educație pe care aceștia doresc să-l absolute, în dependență de intervalele naționale ale statutului social-economic

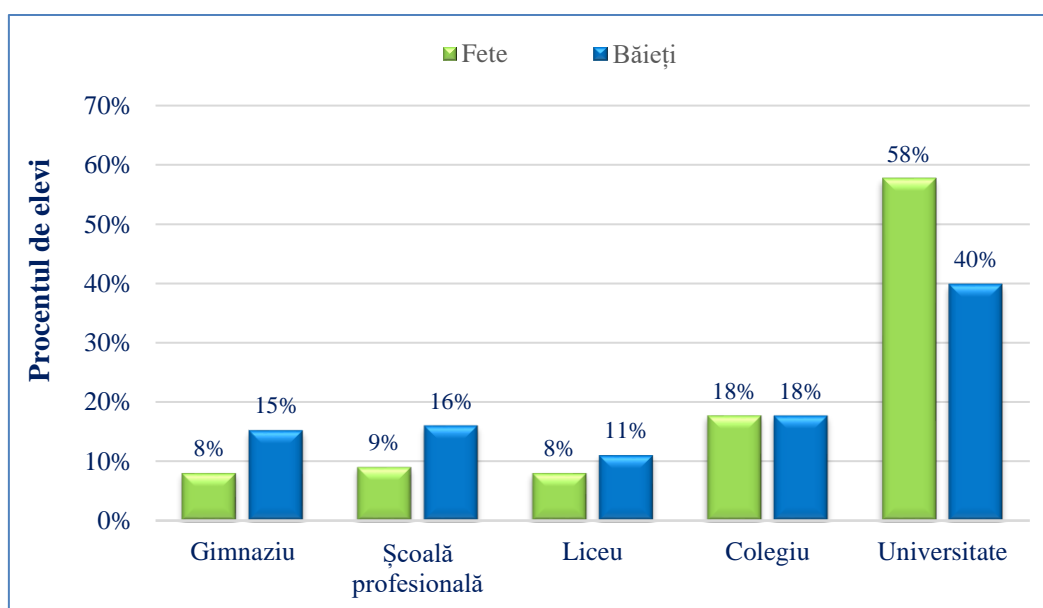


47. Figura 3.20 accentuează că în Republica Moldova elevii din medii social-economice diferite aspiră să absolute niveluri educaționale diferite. Dacă majoritatea elevilor dezavantajați (25% din ei) tind să absolute doar școala profesională, atunci majoritatea elevilor avantați (77% din ei) tind să facă o facultate. De asemenea, se observă că doar 22% din elevii dezavantajați aspiră să absolute o universitate. În Republica Moldova procentul elevilor care se gândesc să facă o facultate scade odată cu scăderea statutului social-economic al elevului. Lipsa de resurse financiare și prea puține modele de urmat pot submina aspirațiile elevilor dezavantajați, având consecințe negative asupra eforturilor investite de dânsii în școală.

3.4.2. *Aspirațiile fetelor, băieților, elevilor din instituțiile de învățământ urbane și rurale*

48. În general, rezultatele PISA arată că fetele și băieții au aspirații diferite privind nivelul studiilor lor. Figura 3.21 prezintă aspirațiile fetelor și băieților cu referire la nivelul de studii dorit de dânsii.

Figura 3.21. Aspirațiile fetelor și băieților în Republica Moldova privind nivelul final de studii absolvite dorite de dânsii

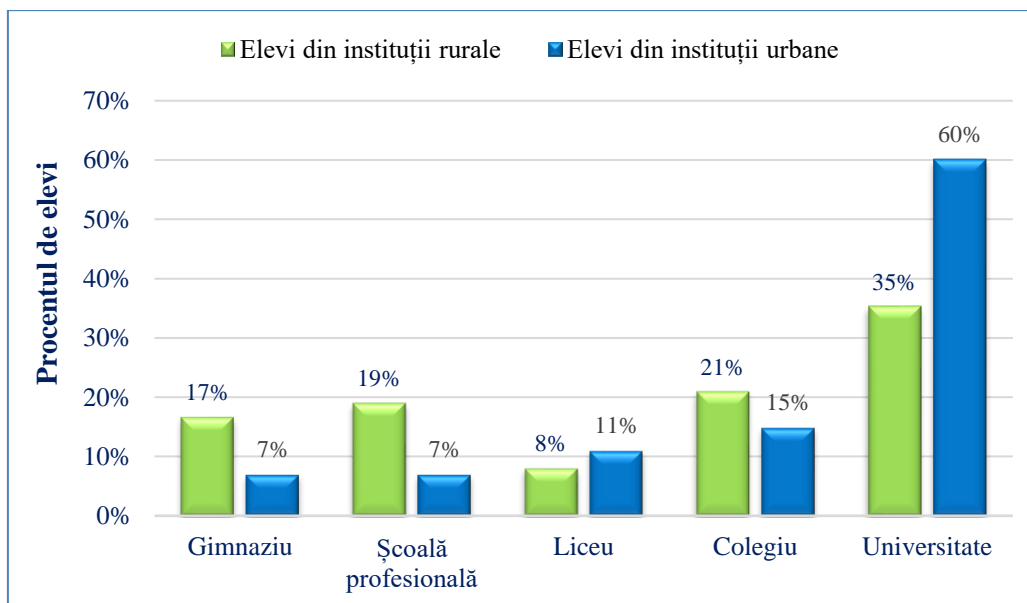


49. În Republica Moldova cea mai mare diferență între procentajul de fete și băieți care au raportat că se așteaptă să absolute un anumit nivel de studii, se atestă cu referire la studii universitare. Circa 58% din numărul de fete se așteaptă să facă o facultate, comparativ cu 40% din numărul de băieți. Același procentaj de fete și băieți (câte 18%) aspiră să absolute doar colegiul. Pe de altă parte, băieții, mai curând decât fetele, numesc școala profesională sau liceul drept nivelul final al studiilor lor.

50. Comparația elevilor din mediul rural și urban privind rezultatele lor la învățatură sugerează că elevii din zonele rurale au aspirații de nivel mai jos și punctaje mai mici la teste, ei mai rar intră la facultate și mai rar ajung, în final, la absolvire. Decizia privind obținerea studiilor superioare are un șir de trăsături specifice la elevii din mediul rural. Plecarea lor la studii înseamnă mobilitate geografică și (adesea) socială. Educația pentru elevii din zone rurale este unul din mecanismele principale de progres social și geografic. Deciziile lor privind obținerea studiilor superioare au aspecte social-culturale și geografice, precum și consecințe atât la nivel personal (mobilitatea socială și dezvoltarea capitalului personal), cât și la nivel social (prosperitatea comunității și dezvoltarea regiunilor).

51. Figura 3.22 prezintă aspirațiile elevilor privind nivelul final de studii în rândul elevilor din instituțiile de învățământ rurale și urbane în Republica Moldova. Se observă că elevii care urmează o instituție de învățământ într-o zonă rurală, mai puțin se așteaptă să facă o facultate, comparativ cu elevii din zonele urbane. Diferența între instituțiile de învățământ rurale și urbane cu referire la aceste așteptări este foarte mare (25 de puncte procentuale). Pe de altă parte, elevii din instituțiile de învățământ rurale mai des decât cei din instituțiile de învățământ urbane aspiră să facă doar colegiul sau doar liceul.

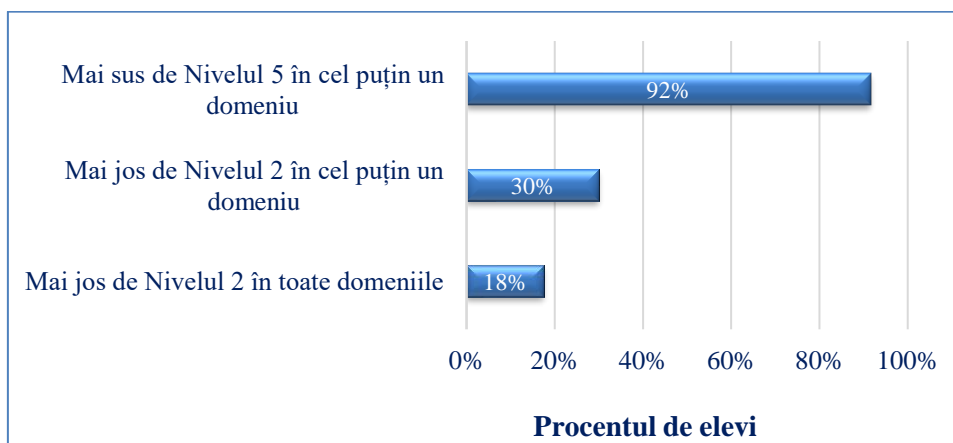
Figura 3.22. Așpirațiile elevilor din instituțiile de învățământ rurale și urbane în Republica Moldova privind nivelul de studii



3.4.3. Așteptările de a obține studii superioare și performanțele elevilor

52. Ar trebui ca o țară să-și facă griji că doar o minoritate de elevi se așteaptă să facă o facultate? Este dificil de prezis cu exactitate numărul de absolvenți ai universităților de care o țară ar avea nevoie pentru a susține inovațiile, creșterea și dezvoltarea social-culturală. Numărul de absolvenți ai învățământului terțiar ilustrează capacitatea țării de a înzestra forța de muncă cu cunoștințe și abilități avansate și specializate. Studiile universitare, adesea, reprezintă o cale spre salarii mai mari și perspective de angajare mai bune. În medie, în țările OECD rata șomajului este de 12,4% la adulții care nu au absolvit cu succes ciclul secundar superior, și de 4,9% pentru adulții care dețin studii terțiare. Studiile universitare, însă, necesită investiții semnificative și înseamnă amânarea intrării în piața muncii. Pentru unii elevi costurile de oportunitate ale studiilor universitare și dificultățile care trebuie depășite pentru a absolvi facultatea cu succes, ar putea fi mai mari decât beneficiile obținute de pe urma studiilor universitare.

Figura 3.23. Așteptările elevilor privind absolvirea unei universități și performanțe PISA



53. Figura 3.23 prezintă procentajul celor cu performanțe joase în toate domeniile (elevii cu scoruri mai mici de Nivelul 2 de competență în testele PISA la citire/lectură, matematică și știință), procentajul celor cu performanțe joase în cel puțin un domeniu și procentajul celor cu performanțe de top în cel puțin un domeniu (cei cu Nivelul de competență 5 sau 6), care se așteaptă să facă o facultate.

54. În Republica Moldova elevii cu performanțe de top sunt mai predispuși să spună că se așteaptă să facă o facultate, comparativ cu cei cu performanțe joase. În medie, circa 92% din numărul de elevi cu performanțe de top, 30% din numărul de elevi cu performanțe joase în cel puțin un domeniu și 18% din numărul de elevi cu performanțe joase în toate domeniile au raportat că se așteaptă să facă o facultate și să aibă studii superioare. Este foarte important să fie promovate așteptările de nivel înalt privind continuarea studiilor în rândurile elevilor cu performanțe de top, ținând cont de faptul că anume ei sunt cei care, cel mai probabil, se vor bucura de reușite în sistemul universitar. Elevii cu orice nivel de competență trebuie să primească consiliere pentru a-și forma o înțelegere realistă privind cerințele din sistemul studiilor superioare și ceea ce ar fi cazul ei să facă pentru a le îndeplini.

Referințe

- Beal, S.J. and Crockett, L.J. (2010), "Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment". Faculty Publications, Department of Psychology. 491.
- Chang, L. et al. (2003), "Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children", *International Journal of Behavioural Development*, Vol. 27/2.
- Edwards, A. (1953), "The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 37/2, pp. 90-93.
- Gilman, R. et al. (2008), "Cross-National Adolescent Multidimensional Life Satisfaction Reports: Analyses of Mean Scores and Response Style Differences", *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 37/2, pp. 142-154.
- Gilman, R. and S. Huebner (2003), "A review of life satisfaction research with children and adolescents", Vol. 18/2, pp. 192-205.
- Huebner, E.S. , Gilman, R. and J.E. Laughlin (1999), "A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem", *Social Indicators Research*, Vol. 46/1, pp.1-22.
- Nurmi J. (2004) *Socialization and self-development. Channeling, selection, adjustment, and reflection*.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris.
- Sen, A. (1999), *Development as freedom*, Oxford University Press.
- Suldo, S. and E. Huebner (2006), "Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous?", *Social Indicators Research*, Vol. 78/2, pp. 179-203.
- Suldo, S. and E. Huebner (2004), "Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence?", *School Psychology Quarterly*, Vol. 19/2, pp. 93-105.
- van Hemert, D., Y. Poortinga and F. van de Vijver (2007), "Emotion and culture: A meta-analysis", *Cognition & Emotion*, Vol. 21/5, pp. 913-943.



Fundamentele succesului:
Resursele investite în educație



Republica Moldova **alocă sectorului educație** aproximativ 7% din PIB și 18% din cheltuielile publice, ceea ce corespunde standardelor de referință internațională privind alocarea banilor sectorului educație.



În Republica Moldova valoarea medie a **raportului elevi-profesor** este de 12 elevi per profesor, ceea ce este similar valorii medii a raportului în țările OECD.



Circa 35% din numărul de directori de instituții de învățământ din Republica Moldova, în comparație cu media de 28% din numărul de directori din țările OECD, au raportat că **lipsa cadrelor didactice** afectează procesul de predare „într-o anumită măsură” sau „foarte mult”.



În circa 40% din instituțiile de învățământ din Republica Moldova numărul de **dispozitive digitale** utilizate în predare este suficient și doar 42% din aceste instituții dispun de **programe (soft-uri)** adecvate.



Circa 62% din numărul de directori de instituții de învățământ din Republica Moldova, în comparație cu media de 39% în țările OECD, au raportat că **lipsa materialelor didactice** afectează procesul de predare „într-o anumită măsură” sau „foarte mult”.



Circa 32% de directori de instituții de învățământ din Republica Moldova, în comparație cu media de 40% de directori din țările OECD, au raportat că **lipsa infrastructurii** afectează procesul de predare „într-o anumită măsură” sau „foarte mult”.

Capitolul 4. Fundamentele succesului: Resursele investite în educație

În prezentul capitol se examinează resursele investite în educație în Republica Moldova, modul de alocare a acestora instituțiilor de învățământ și se fac comparații cu alte țări și economii participante în programul PISA. De asemenea, se analizează relația dintre resursele educaționale, financiare, materiale și umane, și performanțele elevilor.

4.1. Cum se compară resursele investite în educație cu alte țări

1. Capitolul dat analizează detaliat modul în care resursele investite în educație în Republica Moldova sunt distribuite în instituții de învățământ și modul în care acestea sunt corelate cu rezultatele elevilor. Aici sunt descrise cheltuielile pentru educație în diferite sisteme educaționale, modul în care acestea s-au schimbat în decursul ciclurilor PISA și, mai general, în decursul ultimelor două decenii, precum și relația acestora cu performanțele elevilor. Apoi se descrie modul în care finanțarea alocată ajunge la sistemul educațional din țările participante la Programul PISA, inclusiv în Republica Moldova. Această analiză se realizează prin axarea pe disponibilitatea și calitatea resurselor materiale (materiale educaționale, computere sau dimensiunea instituției de învățământ) și a resurselor umane (salariile profesorilor, calificările și dezvoltarea profesională, numărul elevilor în clasă, insuficiența de resurse umane, raportul dintre numărul elevilor și numărul profesorilor). Dată fiind natura corelațională, nu cauzală, a analizei, capitolul doar sugerează o eventuală direcție, care ar putea fi cercetată de către formatorii de politici din Republica Moldova în vederea unei alocări mai corecte și mai eficiente a resurselor.

4.1.1. Resurse financiare

2. Formatorii de politici trebuie să echilibreze permanent cheltuielile pentru educație și cheltuielile pentru multe alte servicii publice, confruntându-se, în special, cu limitări de ordin fiscal. Totuși, în pofida cerințelor concurente pentru resurse și a crizei economice recente, cheltuielile pentru educație au crescut în ultimii ani practic în toate țările, majoritatea finanțării școlare venind de la nivelul administrației centrale. În perioada între 2008 și 2014 cheltuielile per elev în ciclul primar, secundar și post-secundar non-terțiar au crescut cu 8%, în medie, în țările OECD cu date disponibile pentru 2008 și 2014 (OECD, 2017).

3. La nivel global, în anul 2014, cheltuielile publice pentru educație au constituit 14,1% din totalul cheltuielilor publice și în anul 2015 media globală a cheltuielilor publice pentru educație a constituit 4,7% din produsul intern brut (PIB) (UNESCO, 2017) - aceste sume fiind considerate a fi insuficiente pentru atingerea de către toate țările a Obiectivului de Dezvoltare Durabilă (ODD) în educație. În contextul proceselor de realizare a ODD în educație, conduse de UNESCO, se fac eforturi pentru a crește ponderea educației în bugetele naționale ale țărilor cu venituri mici de la 3%, în medie, la 5%, iar în țările cu venituri medii - de la 4% la cel puțin 6%, începând cu prezentul și până în 2030. Aceste creșteri vor impune ca, până în anul 2030, țările cu venituri mici să-și mărească investițiile totale în educație (din toate sursele) la peste 10% din PIB, iar țările cu venituri medii - la peste 7%. Contextele naționale sunt diverse, însă respectarea criteriilor de referință internaționale și regionale reprezintă puncte de reper importante: alocarea pentru educație a cel puțin 4-6% din PIB și/sau alocarea pentru educație a cel puțin 15-20% din totalul cheltuielilor publice (Incheon Declaration, 2015). În prezent, în Republica Moldova

cheltuielile publice pentru educație constituie 18,3% din totalul cheltuielilor publice, iar aceasta se egalează cu 6,7% din PIB (UNESCO, 2017).

4. Resursele financiare în educație pot fi alocate în salarii plătite profesorilor, directorilor și personalului de suport, cheltuieli de mentenanță sau de construcție a clădirilor și infrastructurii, dotarea instituțiilor cu materiale educaționale, și cheltuieli operaționale, cum sunt cheltuielile pentru transportarea elevilor sau mesele elevilor.

Cheltuieli per elev versus PIB per cap de locuitor

5. În anul 2018, în Austria, Belgia, Finlanda, Islanda, Norvegia, Singapore, Suedia, Marea Britanie și Statele Unite ale Americii, cheltuielile medii cumulative în instituții educaționale per elev cu vârsta cuprinsă între 6 și 15 ani a depășit echivalentul a 100 000 USD¹. În Luxemburg cheltuielile cumulative per elev au depășit 200 000 USD. Spre deosebire de aceste țări, în Serbia, Muntenegru, Panama sau Indonezia cheltuielile cumulative per elev de această vârstă au fost mai puțin de 25 000 USD. În Republica Moldova cheltuielile cumulative per elev de această vârstă au constituit aproximativ 21 350 USD.

6. După cum era de așteptat, există o corelație puternică între cheltuielile pentru educație și PIB per cap de locuitor. Sisteme educaționale cu cheltuieli mai mari pentru educație, de regulă, sunt acelea, în care PIB per cap de locuitor este mai mare.

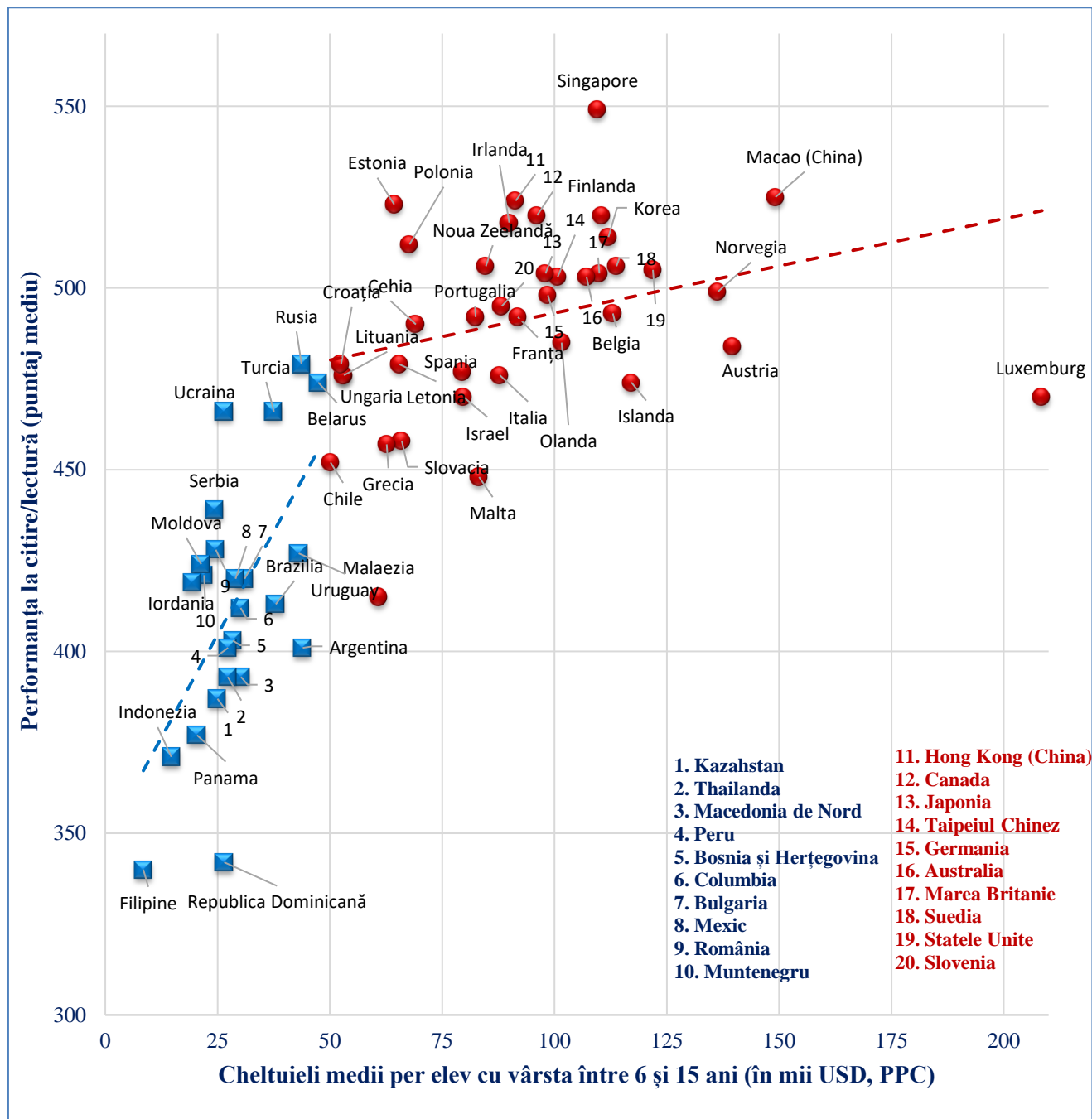
Cheltuielile per elev și performanța în PISA

7. O primă privire asupra rezultatelor PISA creează impresia că elevii din țările cu venituri mari și țările/economiile care investesc mai mult pentru educație înregistrează rezultate mai înalte. Datele PISA arată că media cheltuielilor cumulative per elev de vârsta de la 6 ani până la 15 ani în grupul țărilor/economiilor cu venituri mari este de peste 89 000 USD, comparativ cu 21 300 USD – media cheltuielilor în țările care nu se încadrează în acest grup. Elevii din țările și economiile cu venituri mari acumulează în medie cu 80 puncte mai mult la citire/lectură, comparativ cu elevii din țările cu venituri mici.

8. Cu toate acestea, relația dintre venitul țării/economiei *per capita*, nivelul de cheltuieli pentru educație și scorul înregistrat în evaluarea PISA este cu mult mai complexă (Baker, Goesling, & LeTendre, 2002; OECD, 2012). În cadrul grupului țărilor și economiilor, în care cheltuielile cumulative per elev nu depășesc 50 000 USD, se atestă faptul că investiții mai mari în educație se asociază semnificativ cu rezultate mai mari în evaluarea PISA. Acest fapt, însă, nu se atestă în cadrul grupului țărilor și economiilor, unde cheltuielile cumulative depășesc 50 000 USD, grup, care include majoritatea țărilor OECD (Figura 4.1). Se pare că pentru acest din urmă grup de țări și economii nu nivelul general de investiții în educație, ci alți factori prezic mai bine performanțele elevilor.

9. Figura 4.1 prezintă faptul că în țările și economiile cu cheltuieli cumulative per elev mai mari de 50 000 USD, nu se mai observă o legătură directă între cheltuielile per elev și performanțe. În aceste țări și economii, de regulă, în pofida nivelurilor foarte diferite de cheltuieli per elev, se atestă totuși scoruri similare la citire/lectură. Faptul că relația dintre cheltuielile per elev și rezultatele învățării nu mai este în creștere, la niveluri tipice de cheltuieli observate în țările și economiile cu bugete pentru educație mai mari, sugerează ideea că excelența în educație necesită nu doar bani. Modul de alocare a resurselor este la fel de important, ca și cantitatea de resurse disponibile pentru alocare.

Figura 4.1. Cheltuielile per elev cu vârsta între 6 și 15 ani și performanța la citire/lectură



4.1.2. Resursele umane

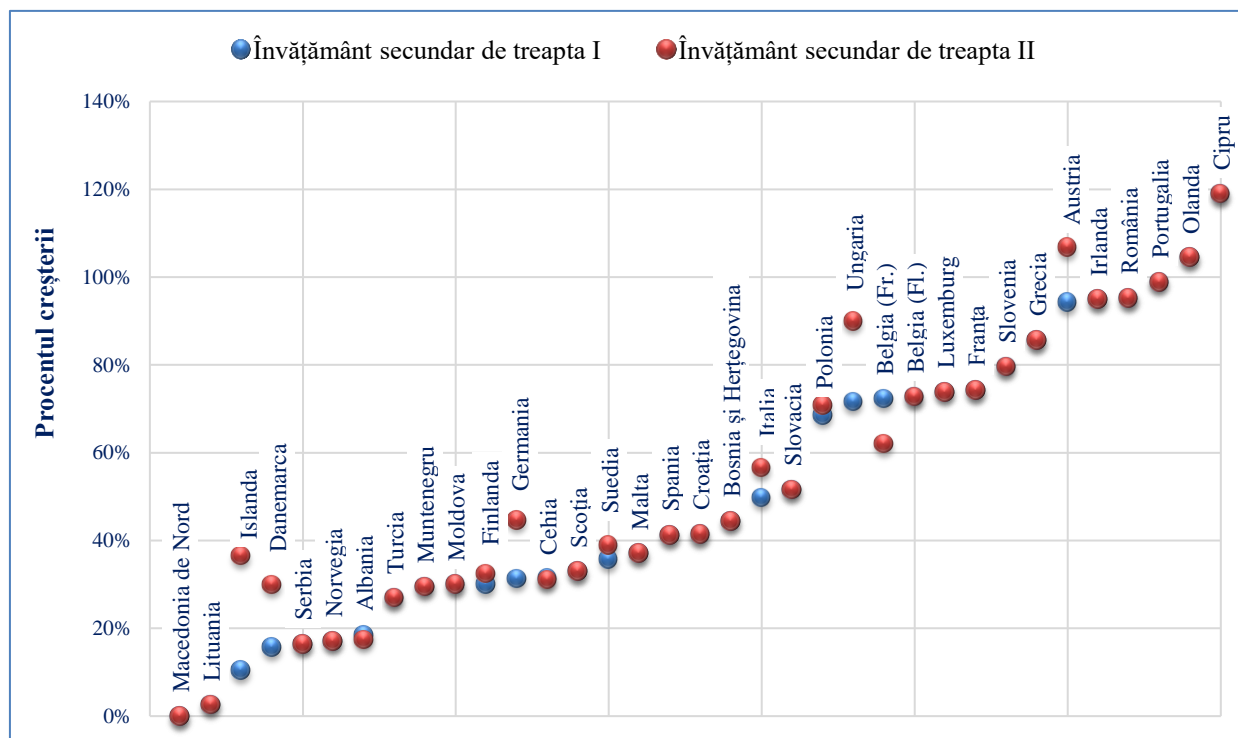
10. Profesorii reprezintă resursele esențiale pentru învățare, însă nu orice atribut al profesorului are aceeași legătură cu rezultatele elevilor. Studiile anterioare au demonstrat, de exemplu, că cunoștințele profesorilor asupra materiei predate și calitatea predării au un impact măsurabil asupra performanțelor elevilor - mai puternic decât nivelul lor de educație, experiență, calificări, statut sau salarii (Allison-Jones & Hirt, 2004; Hanushek & Rivkin, 2006; Hanushek, Piopiunik, & Wiederhold, 2014; Lockheed, Komenan, Lockheed, & Komenan, 1988; Metzler & Woessmann, 2012; Palardy & Rumberger, 2008). Tipul și calitatea instruirii profesorilor, cerințele pentru a intra și progresa în carieră formează

calitatea cadrului didactic. Atragerea, dezvoltarea și menținerea profesorilor în sistemul educațional reprezintă prioritățile politicilor educaționale (Barber & Mourshed, 2007).

Salariul profesorului

11. Salariile profesorilor reprezintă cea mai mare parte a cheltuielilor pentru educație (OECD, 2017). Sistemele educaționale diferă nu doar prin salariile plătite profesorilor, ci și prin structura creșterilor salariale și prin ponderea creșterilor salariale de la cel de început până la cel de vârf. Datele PISA iau în considerație doar numărul de ani de experiență pentru a defini salariul de vârf. De exemplu, pentru Croația, salariul de vârf este considerat salariul după 40 de ani de experiență, pentru Franța - după 29 de ani de experiență, în timp ce pentru Danemarca - după 12 ani de experiență. Pentru Republica Moldova, salariul de vârf este definit ca salariul după 20 de ani de experiență. În țările UE, media anilor de activitate necesari pentru a merge de la salariul de început până la cel de vârf este de 28 de ani. Figura 4.2 prezintă procentul creșterii salariilor de la cel de început până la cel de vârf în învățământul secundar de treapta I și II în țările din Europa.

Figura 4.2. Procentul creșterii salariului profesorilor pe ciclu de instruire



12. În medie, în țările europene care au participat în Programul PISA 2018, procentul creșterii salariale de la cel de început până la cel de vârf constituie 51% în învățământul secundar de treapta I și 54% în învățământul secundar de treapta II. De exemplu, în Portugalia, Olanda și Cipru procentul creșterii salariale variază între 100% și 120%. În schimb, în Lituania, Islanda, Danemarca și Albania acest procent este mai mic de 20%. În Republica Moldova, procentul de creștere a salariului de la cel de început până la cel de vârf constituie 30%. În rezultatul analizei procentului de creștere a salariului în cicluri (învățământ secundar de treapta I și II) se poate ajunge la concluzia că în majoritatea țărilor participante în Programul PISA, inclusiv Republica Moldova, acest procent este aproximativ același în ambele cicluri. Cu toate acestea, în Islanda, Danemarca, Germania

și Ungaria există diferențe semnificative în ceea ce privește creșterea salariului de la nivel de început la cel de vârf în învățământul secundar de treapta I și II.

Numărul de elevi în clasă și raportul elev-profesor

13. Numărul de elevi în clasă poate afecta procesul de instruire în diferite moduri. Clasele mari ar putea limita timpul și atenția, pe care profesorul le poate dedica unui elev în mod individual, nu și întregii clase. Aici, de asemenea, sunt mai probabile comportamente deranjante ale elevilor gălăgioși și perturbări. Drept rezultat, profesorii ar putea fi nevoiți să adopte diferite stiluri pedagogice pentru a compensa comportamentele deranjante, iar acestea, la rândul lor, ar putea afecta învățarea. De exemplu, un avantaj, deseori menționat pentru clasele mai mici, este faptul că profesorul poate dedica mai multă atenție elevilor în mod individual, în special celor care au cea mai mare nevoie de sprijin academic. Datele PISA 2018 arată că, în medie, în țările OECD în școlile cu un număr mai mic de elevi în clase, elevii mai des au raportat faptul că profesorii adaptează lecțiile la nevoile și cunoștințele elevilor, acordă ajutor individual celor care au dificultăți, și modifică structura lecției, dacă elevii întâmpină dificultăți în procesul învățării.

14. Unele studii, în special cele bazate pe experimentul Tennessee STAR, în cadrul căruia elevii au fost repartizați în mod aleatoriu în clase mai mari sau mai mici, demonstrează că anume clasele cu un număr mai mic de elevi au un impact pozitiv asupra rezultatelor școlare și ar putea fi mai benefice pentru elevii dezavantajați și cei din grupuri minoritare (Dynarski, Hyman, & Schanzenbach, 2013). Cu toate acestea, alte cercetări arată că nu există un impact evident al numărului de elevi în clasă asupra performanțelor acestora (Wößmann & West, 2006). De exemplu, nu s-au atestat performanțe înalte pe un termen lung printre elevii din experimentul Tennessee STAR, care au fost în clase cu un număr mic de elevi (Chetty, et al., 2010); iar în mai multe țări din Asia, unde numărul de elevi în clasă este mare, performanțele medii ale elevilor în evaluările PISA sunt înalte. Însă, fiind date costurile relativ mari ale reducerii numărului de elevi într-o clasă, decizia de a realiza sau nu astfel de reduceri ar trebui, în ultima instanță, să depindă de cât de mult se vor îmbunătăți rezultatele elevilor în comparație cu alte intervenții ale politicilor educaționale mai puțin costisitoare (Fredriksson, Öckert, & Oosterbeek, 2012).

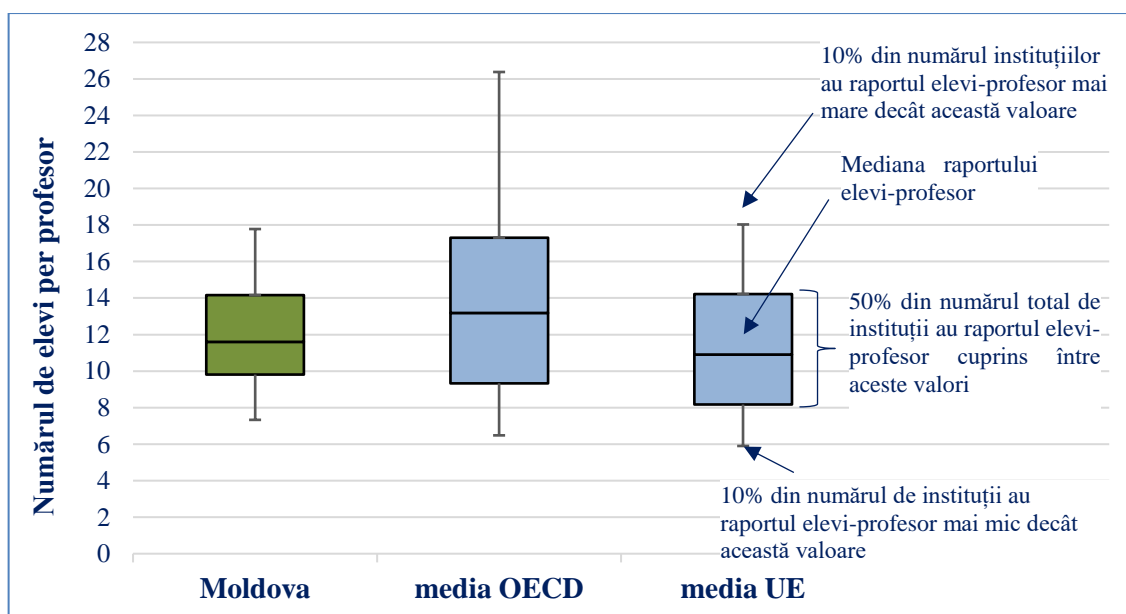
15. Chestionarul PISA 2018 a solicitat directorilor instituțiilor de învățământ să raporteze dimensiunea medie a claselor naționale modale (clasa a IX-a în Republica Moldova) în instituția pe care o conduc. În medie, în țările OECD, numărul mediu de elevi în clasele naționale modale este de 26 de elevi. În Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China), Filipine și Turcia numărul mediu de elevi în clasă este de peste 35 de elevi, iar în Danemarca, Peru, Malta, Letonia, Elveția și Slovacia - 20 sau mai puțin. În Republica Moldova circa 37% din numărul de directori au raportat un număr mediu de elevi în clasa a IX-a mai mic de 21 de elevi, 39% - un număr mediu de elevi în clasă cuprins între 21 și 30, iar 24% - un număr mediu de elevi în clasă mai mare de 31 de elevi. În Republica Moldova, numărul mediu de elevi în clasa a IX este de 23 de elevi.

16. S-a cerut, de asemenea, numărul total de profesori și elevi în instituțiile de învățământ. În baza acestor cifre s-a calculat câți elev îi revin unui profesor. În țările OECD, în medie, fiecărui profesor îi revin 13 elevi. În Maroc, Brazilia și Republica Dominicană numărul de elevi raportat la numărul de profesori ajunge la aproximativ 25 de elevi per profesor, iar în Belarus, Grecia, Luxemburg, Malta, Polonia și Arabia Saudită acest raport este mai mic de 10 elevi per profesor.

17. Figura 4.3 prezintă distribuția numărului de elevi per profesor în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, în țările OECD și în statele UE. Se atestă că, în medie, în 10% din numărul de instituții de învățământ din Republica Moldova, unui profesor îi revin mai puțin de 7,3 elevi, iar pentru top 10% din numărul de instituții de învățământ,

conform distribuției, raportul elevi-profesor este mai mare decât 17,8 elevi per profesor. În 50% din numărul de instituții de învățământ din Republica Moldova, numărul de elevi per profesor variază între 9,8 și 14,1. În țările OECD și statele UE, 10% din numărul de instituții de învățământ înregistrează un raport elevi-profesor mai mic decât 6,2 și respectiv 6; iar în top 10% din numărul de instituții de învățământ, conform distribuției, acest raport este mai mare decât 26 și respectiv 18. În medie, în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, raportul elevi-profesor este de 11,7 elevi per profesor, ceea ce este similar cu media din școlile din statele UE.

Figura 4.3. Distribuția raportului elevi-profesor în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, țările OECD și statele UE

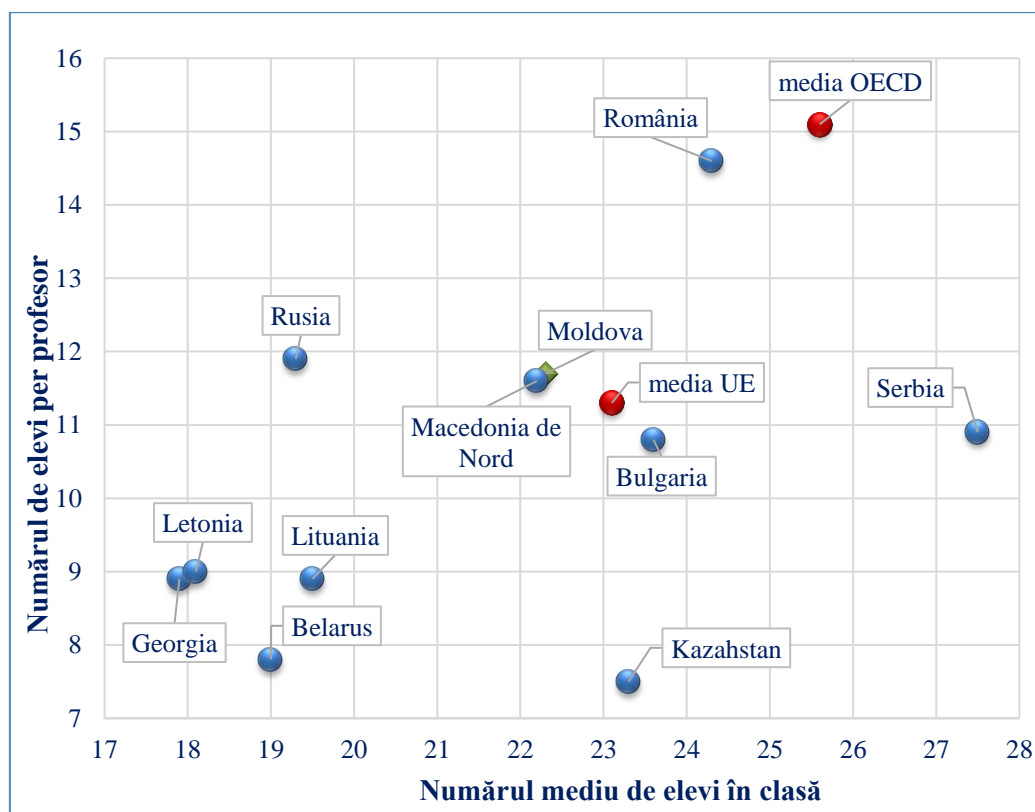


18. Nu doar numărul de profesori, ci și alte caracteristici ale acestora pot fi diferite în diferite instituții de învățământ și diferențele nu se pot atribui unui factor aleatoriu. Crearea claselor mai mici sau desemnarea unui număr mai mare de profesori pentru un număr echivalent de elevi adesea reprezintă o măsură politică intenționată pentru a reacționa la numărul mare de elevi social-economic dezavantajați în unele instituții de învățământ. Disponibilitatea profesorilor, la fel, variază din cauza efectului combinat al densității populației într-o anumită zonă și structurii ofertei școlare în aceeași zonă. De exemplu, în multe țări, școlile rurale - adică școlile amplasate în zone mai puțin populate - au clase cu un număr mic de elevi și unui profesor îi revine un număr mic de elevi, deoarece este necesar un număr minim de profesori.

19. Compararea numărului de elevi per profesor și a numărului de elevi în clasă poate oferi o măsură de economisire a capacității resurselor didactice în instituțiile de învățământ. În diferite sisteme educaționale există o asociere pozitivă între numărul de elevi în clasă și numărul de elevi per profesor. Există, însă, câteva sisteme educaționale, cum sunt cele din Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China), orașul autonom Buenos Aires (Argentina), Georgia, Japonia și Singapore, unde numărul de elevi în clasă este mare, și, în același timp, numărul de elevi, ce revin unui profesor, este mic sau mediu. Drept rezultat, profesorii în aceste sisteme ar putea avea mai mult timp pentru a se pregăti de ore, a organiza activități de remediere sau de îmbogățire a cunoștințelor, precum și pentru alte responsabilități școlare în afară de cele instructive. Pe de altă parte, există și sisteme educaționale cu clase mici sau medii și număr mare de elevi per profesor, cum sunt cele din Germania, Irlanda,

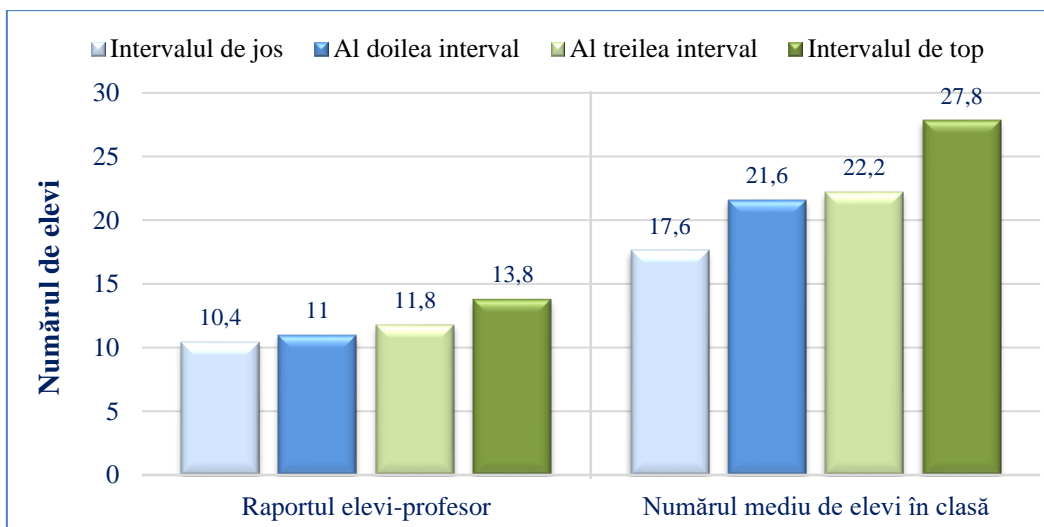
Olanda, Noua Zeelanda, Rusia, Marea Britanie și Statele Unite. Figura 4.4 prezintă relația dintre numărul mediu de elevi în clasă și numărul de elevi per profesor în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, țările OECD, statele UE și țările de referință. În Republica Moldova relația dintre numărul mediu de elevi în clasă și raportul elevi-profesor este similară cu cea din Macedonia de Nord, Bulgaria, precum și media statelor UE.

Figura 4.4. Relația dintre numărul de elevi în clasă și numărul de elevi per profesor



20. Așa cum a fost menționat anterior, unele studii demonstrează că numărul mic de elevi în clasă poate îmbunătăți rezultatele elevilor și ar putea fi mai benefic pentru elevii dezavantajați sau cei din minorități, pe când alte cercetări demonstrează că nu există un impact direct al numărului de elevi în clasă asupra performanțelor elevilor. În general, profilul social-economic al copiilor care merg la școală admite, de asemenea, o asociere directă cu numărul de profesori în instituția de învățământ și numărul de elevi în clasă. PISA, de asemenea, analizează variațiile în numărul de elevi per profesor și numărul mediu de elevi în clasă în școli, distribuite conform profilului social-economic al unei școli. Figura 4.5 prezintă variația numărului de elevi per profesor și a numărului mediu de elevi în clasa a IX-a în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, distribuite după intervalele naționale ale profilului social-economic al instituțiilor: intervalul de jos – cuprinde primele 25% din numărul de instituții de învățământ (cu cel mai jos indice social-economic); al doilea interval – cuprinde următoarele 25% din numărul de instituții de învățământ (cu indicele social-economic mai mare decât cel al instituțiilor cuprinse în intervalul de jos); al treilea interval – cuprinde următoarele 25% din numărul de instituții de învățământ (ale căror indice social-economic este mai mare decât al instituțiilor cuprinse în al doilea interval); intervalul de top – cuprinde 25% din numărul de instituții de învățământ (cu cel mai mare indice social-economic).

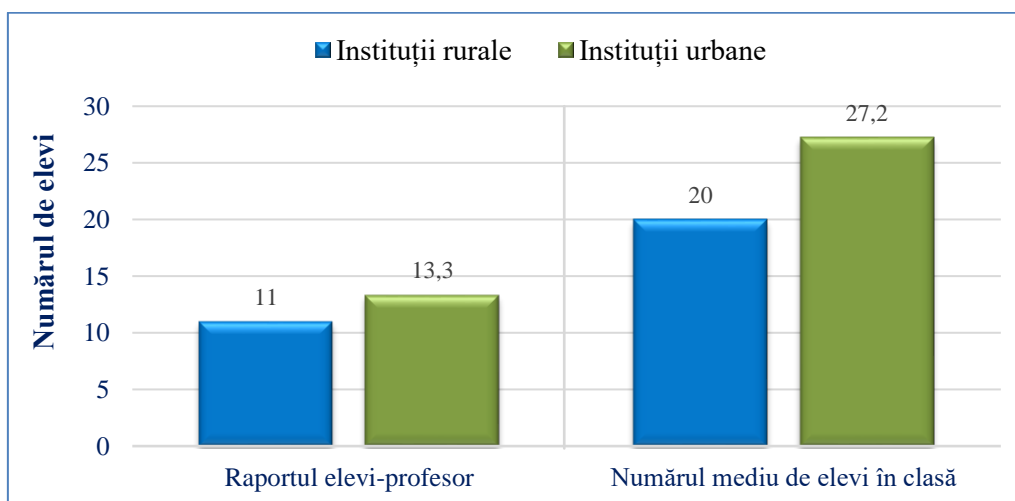
Figura 4.5. Variația numărului de elevi per profesor și a numărului mediu de elevi în clasă, în conformitate cu intervalele naționale ale profilului social-economic al instituțiilor



21. Figura 4.5 accentuează că în Republica Moldova nu se atestă schimbări semnificative în numărul elevilor care îi revin unui profesor, atunci când are loc creșterea profilului social-economic al instituției de învățământ. Se observă că în instituțiile de învățământ, unde profilul social-economic corespunde intervalului de jos sau celui de-al doilea interval, unui profesor îi revin în medie 11 elevi; în instituțiile din cel de-al treilea interval al profilului social-economic – 11,8 elevi, iar în instituțiile din intervalul de top al profilului social-economic – 13,8 elevi. În ceea ce privește numărul de elevi în clasă, se atestă o creștere lejeră în instituțiile de învățământ din intervalul de jos până la al treilea interval al indicelui profilului social-economic. Astfel, numărul mediu de elevi într-o clasă crește de la aproximativ 18 la 22 de persoane. Cel mai mare număr de elevi în clasă se înregistrează în instituțiile de învățământ din intervalul de top al profilului social-economic, unde numărul mediu de elevi în clasă este de circa 28 de persoane.

22. Figura 4.6 prezintă variația numărului de elevi per profesor și a numărului mediu de elevi în clasa a IX-a în instituțiile de învățământ din zonele urbane și cele rurale din Republica Moldova.

Figura 4.6. Variația numărul de elevi per profesor și a numărului mediu de elevi în clasă în instituțiile de învățământ urbane și rurale



23. Astfel, se observă că, în medie, în instituțiile de învățământ din zonele urbane unui profesor îi revin mai mulți elevi, iar numărul de elevi într-o clasă este mai mare comparativ cu instituțiile din zonele rurale. În instituțiile de învățământ din zonele urbane numărul mediu de elevi per profesor este de 13,3, iar în instituțiile rurale – 11 elevi per profesor. Numărul mediu de elevi în clasă în instituțiile de învățământ urbane (27,2 de elevi) este cu 7 unități mai mare decât cel din instituțiile rurale.

Resurse pentru activități extracurriculare

24. Activitățile extracurriculare pot oferi elevilor oportunități de a-și însuși abilități importante, cum sunt colaborarea în soluționarea problemelor, precum și de a-și descoperi talentele. O ofertă bogată de activități extracurriculare ar putea, de asemenea, să fie folosită pentru a atrage un anumit tip de familii în contextul, în care instituțiile de învățământ concurează pentru elevi. Însă, pentru a oferi activități extracurriculare sunt necesare resurse, de care nu toate instituțiile de învățământ dispun - fie că este vorba de resurse financiare pentru ca instituția să fie deschisă mai mult timp, sau de voluntari din comunitatea locală.

25. În 2018 Programul PISA a solicitat directorilor instituțiilor de învățământ să raporteze dacă în instituțiile lor se ofereau activități extracurriculare pentru elevii din clasele a IX-a (de exemplu, cor sau activități sportive). În Republica Moldova sportul și activitățile de voluntariat sunt cele mai răspândite activități extracurriculare, oferite elevilor. Aproximativ 95% din numărul de instituții de învățământ oferă diferite cluburi sportive și 87% din numărul de instituții - cluburi pentru activități de voluntariat. Pe de altă parte, cele mai puțin oferite activități extrașcolare raportate sunt: orchestra, clubul de lectură sau colaborarea cu ziarele locale. Mai puțin de 36% din numărul de instituții de învățământ au raportat că au oferit anume astfel de activități extracurriculare în cursul anului școlar precedent.

26. Deoarece domeniul citire/lectura a fost domeniul principal în PISA 2018, directorii instituțiilor de învățământ de asemenea au fost întrebați dacă instituția lor oferă ore suplimentare de limbă română/rusă (de exemplu, ore de remediere sau de îmbogățire a cunoștințelor), în plus față de cele predate conform orarului obișnuit. În Republica Moldova mai puțin de 25% din numărul de instituții de învățământ au raportat că oferă astfel de instruire suplimentare atât în scop de remediere, cât și în scop de îmbogățire a cunoștințelor.

4.1.3. Personal didactic și materiale didactice

27. Chiar dacă, dintr-un anumit moment de timp, calitatea clădirii instituției de învățământ și a resurselor de instruire nu mai face diferență în rezultatele elevilor, studiile bazate pe datele Laboratorului Latino-american pentru evaluarea calității educației (Murillo & Román, 2011; Willms & Somer, 2001) sugerează că în țările cu venit mediu și mic resursele instituțiilor de învățământ au un efect substanțial, chiar după luarea în calcul a caracteristicilor social-economice ale elevilor.

Boxa 4.1. Măsurările PISA 2018 asupra personalului didactic și materialelor didactice, utilizate în acest raport

Măsurările asupra personalului didactic și materialelor didactice din PISA 2018, utilizate în acest raport, se bazează pe răspunsurile directorilor la următoarele întrebări:

Personal didactic

Directorii au fost rugați să raporteze, în baza variantelor de răspuns „deloc”, „foarte puțin”,

„într-o anumită măsură” și „foarte mult”, dacă procesul de predare în instituția de învățământ, pe care o conduc, este afectat de următoarele probleme:

- Lipsa cadrelor didactice.
- Cadre didactice cu o calificare necorespunzătoare sau slabă.
- Lipsa personalului auxiliar.
- Personal auxiliar cu o calificare necorespunzătoare sau slabă.

Răspunsurile directorilor au fost combinate pentru a crea indicele de insuficiență de personal didactic. Valoarea medie a acestui indice pentru țările OECD este “0” și devierea standard este “1”. Valorile pozitive reflectă percepția directorilor că insuficiența de personal didactic împiedică capacitatea de a oferi instruire într-o măsură care ar fi mai mare decât media OECD; iar valorile negative indică faptul că directorii consideră că insuficiența de personal didactic împiedică capacitatea de a instrui într-o măsură, care ar fi mai mică decât media OECD.

Materiale educaționale

Directorii au fost rugați să raporteze, în baza aceleiași grile de răspunsuri „deloc”, „foarte puțin”, „într-o anumită măsură” și „foarte mult”, dacă procesul de predare în instituția de învățământ, pe care o conduc, este afectat de următoarele probleme:

- Lipsa materialului didactic (de exemplu, manuale școlare, echipament IT, materiale pentru bibliotecă, laboratoare).
- Material didactic inadecvat sau de calitate inferioară (de exemplu, manuale școlare, echipament IT, materiale pentru bibliotecă, laboratoare).
- Lipsa infrastructurii (de exemplu, clădiri, teren, încălzire/climatizare, sisteme de iluminare și sisteme acustice).
- Infrastructură inadecvată sau de calitate inferioară (de exemplu, clădiri, teren, încălzire/climatizare, sisteme de iluminare și sisteme acustice).

Răspunsurile directorilor au fost combinate pentru a crea indicele de insuficiență de materiale didactice. Indicele a fost scalat pentru a avea valoarea medie “0” și devierea standard “1” pentru țările OECD. Valorile pozitive reflectă percepția directorilor că insuficiența de material educațional împiedică capacitatea de a oferi instruire într-o măsură mai mare decât media OECD; valorile negative indică faptul că directorii de școli consideră că insuficiența de material educațional împiedică capacitatea de a instrui într-o măsură mai mică.

28. În Republica Moldova indicele insuficienței de personal didactic și indicele insuficienței de materiale didactice variază între -1,5 și 2,5 și, respectiv, între -1,4 și 3. Tabelul 4.1 prezintă procentul instituțiilor de învățământ din Republica Moldova, țările OECD și statele UE, conform rapoartelor directorilor cu privire la insuficiența de personal didactic. Tabelul 4.1 accentuează că în Republica Moldova 65% din numărul de directori au raportat că lipsa de personal didactic nu împiedică deloc sau împiedică foarte puțin capacitatea procesului de predare (în comparație cu 72% atât în țările OECD, cât și în statele UE) și doar 3% din numărul de instituții se confruntă grav cu problema lipsei de personal didactic. Un procent similar (2%) din numărul de directori din Republica Moldova au raportat că procesul de predare este împiedicat foarte mult de personalul didactic cu o calificare necorespunzătoare sau slabă. Cât privește lipsa de personal auxiliar, 84% din numărul de directori în Republica Moldova, corespunzător 60% - din țările OECD și 63% - din statele UE, au raportat că nu se confruntă de loc sau foarte puțin cu lipsa de personal auxiliar. Aproximativ, tot atâția directori în Republica Moldova susțin că procesul de predare în instituția, pe care o conduc, nu este deloc împiedicat sau este foarte puțin

împiedicată de calificarea necorespunzătoare sau slabă a personalului auxiliar. În comparație cu țările OECD, acest procentaj în Republica Moldova este cu 5 puncte procentuale mai mare. Tabelul de asemenea prezintă faptul că indicele de insuficiență de personal didactic și auxiliar în Republica Moldova este același ca și media în țările UE și aproape același ca și media în țările OECD, ceea ce indică aceeași percepție în rândurile directorilor de școli din aceste țări asupra modului, în care insuficiența de personal didactic și auxiliar afectează procesul educațional în instituțiile lor de învățământ.

Tabelul 4.1. Insuficiența de personal didactic și auxiliar

	Indicele insuficienței de personal didactic și auxiliar	Procesul de predare este afectat de...											
		...lipsa cadrelor didactice			...cadre didactice cu o calificare necorespunzătoare sau slabă			...lipsa personalului auxiliar			...personal auxiliar cu o calificare necorespunzătoare sau slabă		
		Deloc/ Foarte puțin	Într-o anumită măsură	Foarte mult	Deloc/ Foarte puțin	Într-o anumită măsură	Foarte mult	Deloc/ Foarte puțin	Într-o anumită măsură	Foarte mult	Deloc/ Foarte puțin	Într-o anumită măsură	Foarte mult
țările OECD	0	72%	21%	7%	85%	13%	2%	60%	26%	14%	81%	14%	5%
Moldova	-0.03	65%	32%	3%	85%	13%	2%	84%	13%	3%	86%	13%	1%
statele UE	-0.03	72%	24%	4%	85%	14%	1%	63%	26%	11%	83%	14%	3%

29. Tabelul 4.2 prezintă procentul instituțiilor de învățământ din Republica Moldova, din țările OECD și statele UE, conform rapoartelor directorilor cu privire la insuficiența de materiale educaționale.

Tabelul 4.2. Insuficiența de materiale educaționale

	Indicele insuficienței de materiale educaționale	Procesul de predare este afectat de...											
		...lipsa materialului didactic			...material didactic inadecvat sau de calitate inferioară			...lipsa infrastructurii			...infrastructură inadecvată sau de calitate inferioară		
		Deloc/ Foarte puțin	Într-o anumită măsură	Foarte mult	Deloc/ Foarte puțin	Într-o anumită măsură	Foarte mult	Deloc/ Foarte puțin	Într-o anumită măsură	Foarte mult	Deloc/ Foarte puțin	Într-o anumită măsură	Foarte mult
țările OECD	0	61%	28%	11%	66%	25%	9%	60%	25%	15%	63%	22%	15%
Moldova	0.4	38%	55%	7%	56%	38%	6%	68%	28%	4%	69%	28%	3%
statele UE	0.07	69%	26%	5%	71%	24%	5%	68%	23%	9%	67%	23%	10%

30. Conform Tabelului 4.2, circa 38% din numărul de directori de instituții de învățământ din Republica Moldova au raportat că procesul de predare în instituția, pe care o conduc, nu este deloc împiedicat sau este împiedicat foarte puțin de lipsa materialului didactic. În comparație cu țările OECD acest procentaj în Republica Moldova este cu 23 puncte procentuale mai mic. Cât privește calitatea materialelor didactice și măsura, în care aceasta afectează procesul de predare, circa 56% din directorii din Republica Moldova, respectiv 66% - din țările OECD și 71% - din țările UE au raportat că nu se confruntă deloc sau se confruntă foarte puțin cu problema calității inadecvate sau inferioare a materialelor didactice. Aproximativ același procent (68%) din numărul directorilor instituțiilor de învățământ din Republica Moldova și respectiv din statele UE au raportat că infrastructura fizică și calitatea sa inadecvată nu împiedică deloc sau împiedică într-o măsură foarte mică

procesul de predare în instituția lor. Indicele insuficienței de materiale educaționale în țările UE este aproape același ca și în țările OECD, iar în Republica Moldova acest indice este doar cu 0,4 puncte procentuale mai mare, ceea ce înseamnă că în Republica Moldova insuficiența de materiale didactice afectează procesul de predare într-o măsură doar puțin mai mare decât în țările OECD și în statele UE.

31. Directorii de asemenea au fost întrebați despre resursele IT disponibile, în special pentru instruire. În Republica Moldova 40% din numărul de instituții de învățământ dispun de un număr suficient de dispozitive digitale pentru instruire și 82% din aceste instituții au un număr suficient de dispozitive digitale conectate la Internet. Doar 38% din numărul de instituții de învățământ cu un număr suficient de dispozitive digitale au și disponibilitatea de utilizare în procesul de instruire a unui soft adecvat. Cu toate acestea, în mai mult de 89% din instituțiile de învățământ cu un număr suficient de dispozitive digitale, profesorii sunt stimulați să integreze dispozitive digitale în procesul de instruire și în 85% din aceste instituții profesorii posedă suficiente abilități de integrare a dispozitivelor digitale în procesul de instruire. Pe de altă parte, în rândul instituțiilor de învățământ, care nu dispun de un număr suficient de dispozitive digitale, doar în circa 58% din acestea profesorii posedă abilități de utilizare a dispozitivelor IT în procesul de predare. În Republica Moldova, în circa 60% din numărul de instituții de învățământ profesorii au la dispoziție resurse profesionale eficiente pentru a învăța cum să folosească dispozitive digitale în cadrul orelor. Printre instituțiile cu un număr suficient de dispozitive digitale această pondere ajunge la 72%, pe când în rândul instituțiilor cu un număr mai mic de dispozitive digitale - doar la 51%. În zonele rurale doar 36% din instituțiile de învățământ posedă un număr suficient de dispozitive digitale pentru instruire, comparativ cu 49% din instituțiile amplasate în zonele urbane.

4.2. Echitatea în asigurarea instituțiilor de învățământ cu resurse educaționale și resurse umane

32. Faptul cât de echitabil sunt alocate resursele pentru instituțiile de învățământ, determină dacă tuturor elevilor li se acordă sau nu șanse egale de a învăța. Variațiile în asigurarea instituțiilor de învățământ cu materiale, resurse pentru instruire și cadre didactice nu este doar semnificativă, ci are și legătură sistemică cu diferențe de ordin social-economic. În acest context, alocarea echitabilă a resurselor ar însemna că instituțiile de învățământ, în care învață elevi dezavantajați din punct de vedere social-economic, ar fi cel puțin la fel de bine echipate ca și instituțiile, unde învață elevi social-economic avantajați. În general, instituțiile de învățământ dezavantajate și instituțiile de învățământ din zonele rurale au tendința să aibă mai puține materiale și resurse educaționale, precum și o infrastructură mai slabă. Figurile 4.7 și 4.8 prezintă variațiile indicelui de insuficiență de personal didactic și materiale educaționale, în funcție de profilul social-economic al instituțiilor de învățământ din zonele urbane și rurale din Republica Moldova.

33. Figura 4.7 accentuează faptul că în Republica Moldova, indiferent de regiune, nu există o relație puternică între indicele insuficienței de personal didactic și profilul social-economic al instituțiilor de învățământ. Se atestă că aproximativ același procent din numărul de directori din instituții rurale și instituții urbane au raportat că insuficiența de personal didactic afectează procesul de predare în aceeași măsură comparativă cu media pe țară.

Figura 4.7. Variațiile indicelui insuficienței de personal didactic, în funcție de statutul social-economic al instituției de învățământ și de zonă

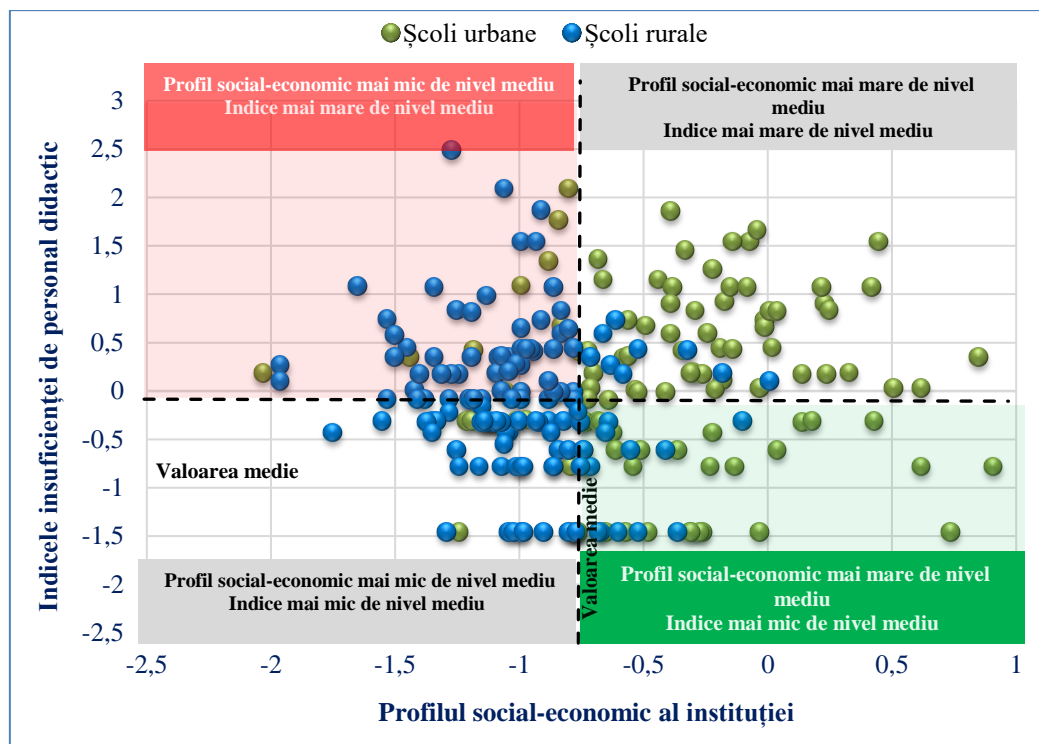
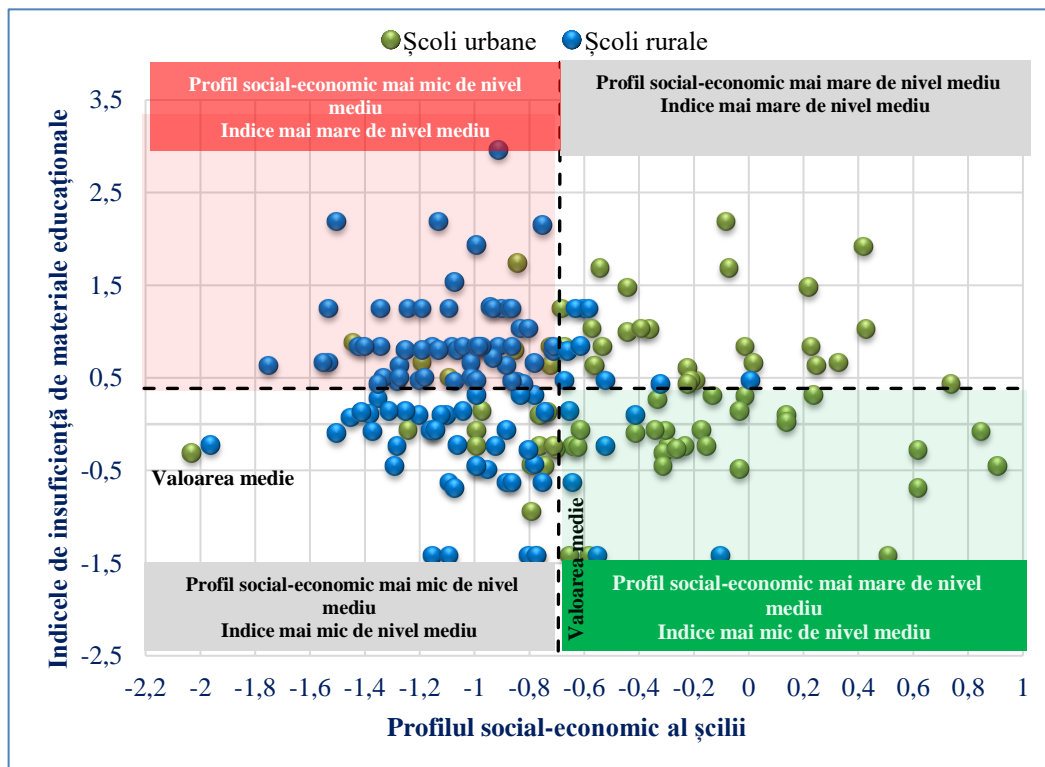


Figura 4.8. Variațiile indicelui insuficienței de materiale educaționale, în funcție de statutul social-economic al instituțiile de învățământ și zonă

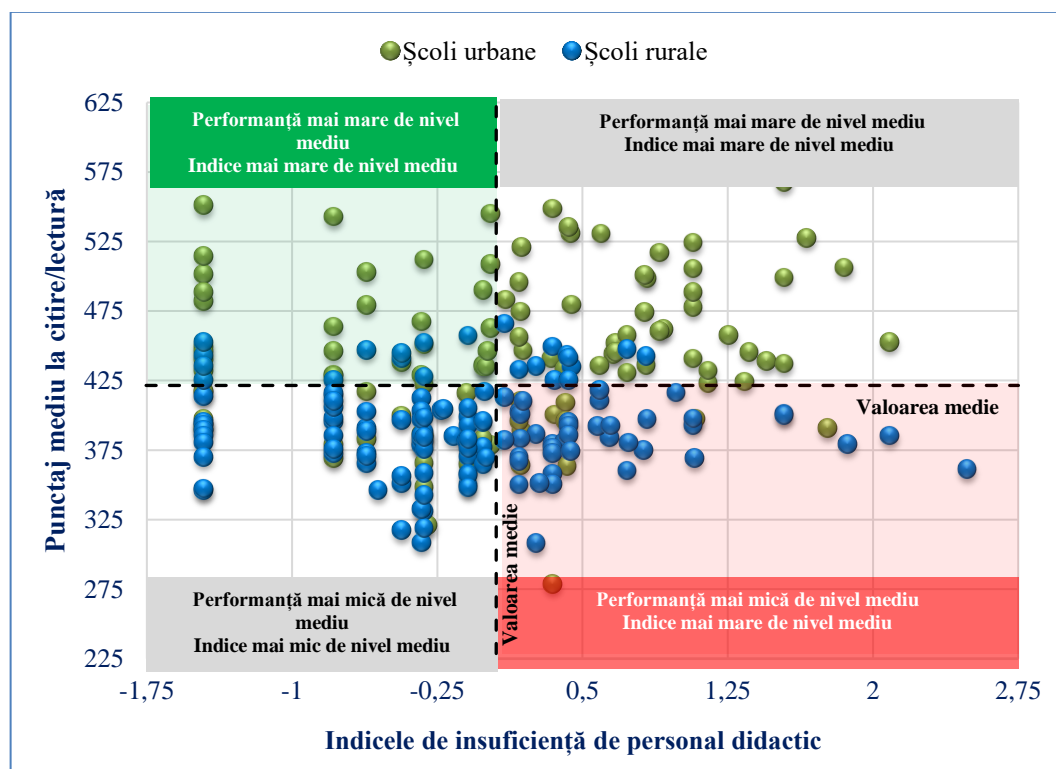


34. Figura 4.8 accentuează că în Republica Moldova instituțiile de învățământ, indiferent de profilul social-economic și de zona de amplasare, sunt distribuite neuniform conform indicelui insuficienței de materiale educaționale. Similar cu indicele insuficienței de personal didactic, nu există o corelare directă dintre profilul social-economic al instituțiilor de învățământ și indicele insuficienței de materiale educaționale.

35. Deși, infrastructura fizică proastă și cantitatea insuficientă de resurse educaționale ar putea avea efecte asupra învățării (Schneider, 2002), există puține dovezi precum că aceste resurse materiale - cum este calitatea clădirilor, încălzirea, iluminarea sau echipamentul IT - ar avea impact puternic asupra rezultatelor elevilor (OECD, 2015). O influență mai mare asupra realizărilor elevilor o au calitatea acestor resurse și eficiența utilizării acestora. Figura 4.9 prezintă variații în performanțe la citire/lectură în cadrul evaluării PISA în instituțiile de învățământ din Republica Moldova conform variației indicelui de insuficiență de personal didactic.

36. Figura 4.9 arată că în Republica Moldova instituțiile de învățământ cu performanțe joase nu se confruntă în mod obligatoriu cu probleme de lipsă de personal didactic sau nivelul slab de calificare al acestuia, iar instituțiile cu performanțe înalte nu presupun în mod obligatoriu lipsa problemei insuficienței de personal didactic. Pot fi evidențiate instituțiile de învățământ cu scorul mediu la citire/lectură mai mare de 475 de puncte, însă cu un indice de insuficiență de personal didactic ce variază de la -1,5 la 2, ceea ce înseamnă că aceste instituții au același nivel înalt de performanțe, însă procesul educațional fie este afectat mult de lipsa cadrelor didactice, fie nu este afectat deloc. Figura 4.9, de asemenea, evidențiază faptul că variațiile în performanțe la citire/lectură în instituțiile de învățământ din Republica Moldova sunt mult mai corelate cu tipul instituției (instituție de învățământ urbană sau rurală), decât cu indicele de insuficiență de personal didactic al școlii.

Figura 4.9. Performanțe la citire/lectură, în funcție de indicele de insuficiență de personal didactic și zonă



Cercetări privind efectele resurselor financiare, materiale, de instruire și umane

37. În pofida ideii acceptate pe scară largă, precum că mai multe resurse îmbunătățesc performanțele elevilor, studiile anterioare au demonstrat, în general, că dacă a fost atins cândva un nivel adecvat de resurse, atunci resursele suplimentare pot să nu ducă în mod obligatoriu la creșterea și mai mare a performanței (Burtless, 1996; Nannyonjo, 2007; Nicoletti & Rabe, 2012; OECD, 2016; OECD, 2013; Suryadarma, 2012; Wei, Clifton, & Roberts, 2011). Acest lucru implică faptul că guvernele, instituțiile de învățământ și familiile ar trebui să se concentreze, de asemenea, pe modul în care resursele educaționale sunt distribuite și utilizate, pe faptul care anume resurse îmbunătățesc efectiv rezultatele elevilor, precum și pe volumul de resurse ce sunt alocate pentru educație.

38. Deoarece fiecare dolar sau leu suplimentar poate fi cheltuit o singură dată, țările trebuie să decidă asupra compromisurilor între diferiți factori de resurse. De exemplu, să ia decizii dacă investesc în creșteri salariale, sau în mai mult timp de instruire pentru elevi, în mai multă dezvoltare profesională pentru profesori, în îmbunătățirea resurselor educaționale sau dacă investesc în infrastructura școlară. Formatorii de politici trebuie să decidă dacă rezultatele învățării vor fi îmbunătățite mai eficient prin mărirea timpului de învățare sau prin îmbunătățirea productivității; prin echilibrarea mai potrivită a timpului de predare și a timpului în afara predării etc. Este la fel de important faptul că țările trebuie să decidă cum să distribuie resursele în instituțiile de învățământ și cum să alinieze resursele suplimentare cu circumstanțe social-economice și alte nevoi. Unele studii, de exemplu, sugerează că punerea la dispoziția elevilor și a instituțiilor de învățământ social-economic dezavantajate a mai multor resurse educaționale duce la rezultate mai bune în ceea ce privește atât performanțele elevilor, cât și rezolvarea problemei inegalităților în educație (Bressoux, Kramarz, & Prost, 2009; Lavy, 2012; Henry, Fortner, & Thompson, 2010; Bouguen, Grenet, & Gurgand, 2017). PISA arată că în sisteme educaționale cu performanțe înalte, resursele tind să fie alocate într-un mod mai echitabil între instituțiile de învățământ avantajate și dezavantajate din punct de vedere social-economic (OECD, 2016). PISA arată, de asemenea, că țările diferă mult în ceea ce privește alegerile de investiții în sfera educației, de aceea merită să comparăm politicile și practicile în acest domeniu.

Note

¹ Toate sumele sunt exprimate în dolari SUA (USD), convertite cu folosirea parităților puterii de cumpărare (PPC).

Referințe

- Allison-Jones, L., & Hirt, J. (2004). Comparing the Teaching Effectiveness of part-time and full-time clinical nurse faculty. *Nursing Education Perspectives*, 25(5).
- Baker, D., Goesling, B., & LeTendre, G. (2002). Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the “Heyneman-Loxley Effect” on Mathematics and Science Achievement. *Comparative Education Review*, 46(3).
- Baker, D., Goesling, B., & LeTendre, G. (2002). Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the “Heyneman-Loxley Effect” on Mathematics and Science Achievement. *Comparative Education Review*, 46(3).
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey&Co.
- Bouguen, A., Grenet, J., & Gurgand, M. (2017). La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ? In *Les notes de l'IPP*. Institut des Politiques Publiques, Paris.
- Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). Teachers’ Training, Class Size and Students’ Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes. *The Economic Journal*, 119(536).
- Burtless, G. (1996). *Does money matter? : the effect of school resources on student achievement and adult success*. Brookings Institution Press.
- Chetty, R., Friedman, J., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D., & Yagan, D. (2010). *How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence From Project STAR*. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Dynarski, S., Hyman, J., & Schanzenbach, D. (2013). Experimental Evidence on the Effect of Childhood Investments on Postsecondary Attainment and Degree Completion. *Journal of Policy Analysis and Management*, 32(4).
- Fredriksson, P., Öckert, B., & Oosterbeek, H. (2012). Long-Term Effects of Class Size *. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(1).
- Hanushek, E., & Rivkin, S. (2006). Chapter 18 Teacher Quality. In *Handbook of the Economics of Education* (pp. 1051-1078). Elsevier.
- Hanushek, E., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2014). The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Henry, G., Fortner, C., & Thompson, C. (2010). Targeted Funding for Educationally Disadvantaged Students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 183-204.
- Lavy, V. (2012). *Expanding School Resources and Increasing Time on Task: Effects of a Policy Experiment in Israel on Student Academic Achievement and Behavior*. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Lockheed, M., Komenan, A., Lockheed, M., & Komenan, A. (1988). School effects on student achievement in Nigeria and Swaziland.
- Metzler, J., & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99(2), 486-496.
- Murillo, F., & Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50.
- Nannyonjo, H. (2007). *Education Inputs in Uganda*. The World Bank.
- Nicoletti, C., & Rabe, B. (2012). The effect of school resources on test scores in England. Institute for Economic and Social Research.
- OECD. (2012). Does Money Buy Strong Performance in PISA? In *PISA in Focus* (Vol. 2012). OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices. In *PISA*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, OECD Publishing, Paris

-
- OECD. (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. In *PISA*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2017). Indicator B1 How Much is Spent Per Student? In *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- Palardy, G., & Rumberger, R. (2008). Teacher Effectiveness in First Grade: The Importance of Background Qualifications, Attitudes, and Instructional Practices for Student Learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2).
- Schneider, M. (2002). *Do School Facilities Affect Academic Outcomes?*, National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington D.C.
- Suryadarma, D. (2012). How corruption diminishes the effectiveness of public spending on education in Indonesia. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, 48(1),
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education*. UNESCO Publishing, Paris.
- Wei, Y., Clifton, R. A., & Roberts, L. W. (2011). School Resources and the Academic Achievement of Canadian Students. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4).
- Willms, J., & Somer, M.-A. (2001). Family, Classroom, and School Effects on Childrens Educational Outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4).
- Wößmann, L., & West, M. (2006). Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50(3).



Fundamentele succesului:
Mediul de învățare



Circa 78% din numărul de elevi din Republica Moldova, în comparație cu media de 71% în țările OECD simt că **aparțin instituției de învățământ.**



Circa 13% din numărul de elevi din Republica Moldova și 10% din țările OECD au raportat că au fost victime ale **violenței verbale** și 7% - victime ale **violenței fizice** de câteva ori pe lună.



Circa 75% din numărul de elevi din Republica Moldova consideră că **este greșit să te alături actelor de agresiune** și aproximativ 91% din numărul de elevi sunt de acord că **este bine să ajuți elevii care nu se pot apăra.**



Aproximativ 11% din numărul de elevii au raportat că au **lipsit nemotivat o zi întregă** cel puțin de trei ori în decurs de două săptămâni.



Aproximativ 68% din numărul de directori din Republica Moldova și 40% - din țările OECD au raportat că **lipsele nemotivate** ale elevilor împiedică activitatea de învățare a elevilor în instituția pe care o conduc.



În Republica Moldova, indicele **climatului disciplinar** este mai mare decât în țările OECD. Doar 11% din numărul de elevi din Republica Moldova, în comparație cu media de 32% în țările OECD, au raportat **gălăgie** și **dezordine** în cadrul orelor.



Circa 63% din numărul de elevi din Republica Moldova și, în medie, 54% - din țările OECD au raportat faptul că **profesorii oferă ajutor** individual în cazul în care un elev are dificultăți în înțelegerea unei teme sau sarcini.



Aproximativ 92% din numărul de elevi din Republica Moldova au raportat faptul că **părinții le susțin eforturile și realizările.**



Elevii **social-economic dezavantajați** beneficiază de mult mai **puțin suport** din partea părinților decât elevii social-economic avantajați.

Capitolul 5. Fundamentele succesului: Mediul de învățare

Prezentul capitol analizează aspectele principale ale mediului de învățare în care cresc și învață tinerii în vârstă de 15 ani, inclusiv: sentimentul de apartenență la școală, timpul dedicat învățării, calitatea instruirii la școală și suportul pentru copii și școli din partea familiilor. Capitolul descrie, în special, în ce măsură prezența acestor fundamente ale succesului în educație diferă între elevi și instituții de învățământ în Republica Moldova.

1. Cum sunt mediile de învățare în Republica Moldova? Prezentul capitol explorează patru aspecte cheie sau factori ce stimulează succesul în educație, în special: sentimentul elevilor precum că locul lor este la instituția de învățământ; timpul efectiv de învățare; calitatea predării în instituțiile de învățământ și nivelul de suport din partea familiilor pentru copii și instituțiile de învățământ. După cum se menționează în Capitolul 1, acești factori de stimulare se pot numi "fundamentele succesului" și sunt cel mai strâns legați de dezvoltarea copiilor cu vârsta între 10 și 15 ani. Prezentul capitol își are originea în Capitolul 4, în care s-a vorbit despre măsura în care resursele investite în educație - resurse de instruire, resurse materiale și cadrele didactice, în special, - creează condiții bune pentru învățare, și se axează, în special, pe măsura în care elevii învață într-un climat și într-un mediu care sprijină rezultate bune pentru toți.
2. Mediul de învățare pentru elevii în vârstă de 15 ani se poate descrie ca reprezentând calitatea și caracterul vieții școlare (Cohen et al., 2009). El poate fi sigur sau nesigur, poate stimula coeziunea sau dezbinarea, poate avea la bază colaborarea sau concurența. Mai presus de toate, mediul de învățare este, de regulă, perceput ca fiind pozitiv sau negativ. Într-un mediu de învățare pozitiv elevii se simt în siguranță din punct de vedere fizic și emoțional, profesorii acordă sprijin și sunt entuziasmați, părinții participă în activități școlare, iar comunitatea școlară are la bază relații sănătoase și de cooperare. Cercetările anterioare au documentat actualitatea mediului școlar, atât pentru elevi, cât și pentru personalul școlii. De exemplu, climatul școlar poate afecta motivația elevilor de a învăța, stima lor de sine (Eccles et al., 1993; Hoge, Smit și Hanson, 1990), adoptarea unor comportamente riscante (Catalano et al., 2004) sau epuizarea în rândurile profesorilor (Grayson și Alvarez, 2008).
3. Acest capitol se axează pe siguranța fizică și emoțională a elevilor, rolul profesorilor și părinților în formarea mediului de învățare și a legăturilor sociale în instituția de învățământ, precum și pe modul în care toate acestea afectează bunăstarea elevilor. Aspectele mediului de învățare analizate în prezentul capitol sunt următoarele: *sentimentul elevilor de apartenență la școală*, în special este vorba de măsura în care învățarea și bunăstarea copiilor sunt favorizate de sprijinul relațiilor cu colegii și sentimentul de apartenență la școală; *timpul de învățare*, și, în special, în ce măsură adolescenții pierd oportunități de învățare din cauza absenteismului sau altor factori, ce deranjează instruirea planificată și curriculumul; *instruirea de calitate*, în special, măsura în care profesorii reușesc să mențină disciplina în clasa unde au loc orele și să promoveze învățarea prin predarea structurată și sprijinirea elevilor; și *sprijinul din partea familiei*, sau măsura, în care legăturile dintre instituțiile de învățământ și familii creează un mediu, în care copiii prosperă.
4. Chestionarele pentru instituții de învățământ și elevi oferă suficiente informații pentru a formula mai multe măsuri cu referire la fiecare aspect al mediului de învățare. Din cauza spațiului limitat, în fiecare caz am inclus în prezentul raport doar acele măsuri, care au fost considerate cele mai relevante pentru Republica Moldova.

5.1. Sentimentul de apartenență la școală al elevilor

5. ”Sentimentul de apartenență la școală al elevilor” reflectă percepția climatului școlar incluziv la elevi. Măsurarea mediilor de învățare în cadrul Programului PISA se axează parțial pe măsura, în care adolescenții înșiși se simt bineveniți și în siguranță la școală. Măsurile selectate pentru a fi incluse în prezentul raport sunt descrise detaliat în Boxa 5.1. Sentimentul de apartenență la școală de asemenea constituie un indicator important al bunăstării sociale a elevilor. În această secțiune este vorba despre sentimentul de apartenență la școală al elevilor și amenințări față de acesta, în special, din cauza actelor de violență (bullying). Se arată că acei elevi din Republica Moldova, care deseori sunt victime ale actelor de hărțuire, nu prea simt că locul lor este la școală. Secțiunea, de asemenea, arată în ce măsură sentimentul puternic de apartenență la școală sprijină învățarea elevilor, implicarea lor în viața școlară și în învățare, precum și bunăstarea.

Boxa 5.1. Cum se măsoară sentimentul de apartenență la școală al elevilor

Măsurările sentimentului de apartenență a elevilor din PISA 2018, folosite în acest raport, se bazează pe răspunsurile elevilor la următoarele întrebări:

Chestionarul elevului

Elevii au fost rugați să raporteze, în baza variantelor de răspuns ”sunt perfect de acord”, ”de acord”, ”nu sunt de acord” și ”nu sunt deloc de acord”, următoarele afirmații:

- Mă simt ca un străin(ă) (sau exclus(ă)) în instituția mea de învățământ.
- Îmi fac prieteni cu ușurință în instituția mea de învățământ.
- Simt că aparțin instituției mele de învățământ.
- Mă simt ciudat(ă) și nu la locul meu în instituția mea de învățământ.
- Se pare că alți elevi mă plac.
- Mă simt singur(ă) în instituția mea de învățământ.

Răspunsurile elevilor la aceste întrebări au fost folosite pentru a construi indicele sentimentului de apartenență, care este comparabil cu indicele corespunzător din PISA 2015. Valorile scării se încadrează în intervalul între -3,8 și 3,5, și, la fel ca în PISA 2015, valoarea ”0” corespunde cu valoarea medie a indicelui în țările OECD, iar devierea standard în țările OECD a fost setată ca fiind egală cu ”1”. Valoarea acestui indice mai mare ca ”1”, de regulă, corespunde elevilor care sunt de acord sau perfect de acord cu toți indicatorii pozitivi ai sentimentului de apartenență și nu sunt de acord sau nu sunt deloc de acord cu toți indicatorii negativi ai sentimentului de apartenență. Valorile mai mari de ”-0,5”, de regulă, corespund elevilor care sunt de acord (sau perfect de acord) cu majoritatea indicatorilor pozitivi ai sentimentului de apartenență și nu sunt de acord (sau nu sunt deloc de acord) cu majoritatea indicatorilor negativi ai sentimentului de apartenență. Valorile mai mici de ”-2” indică cele mai mici niveluri ale sentimentului de apartenență, atinse de elevii care nu sunt de acord (sau nu sunt deloc de acord) cu toți indicatorii pozitivi ai sentimentului de apartenență și sunt de acord (sau perfect de acord) cu toți indicatorii negativi ai sentimentului de apartenență.

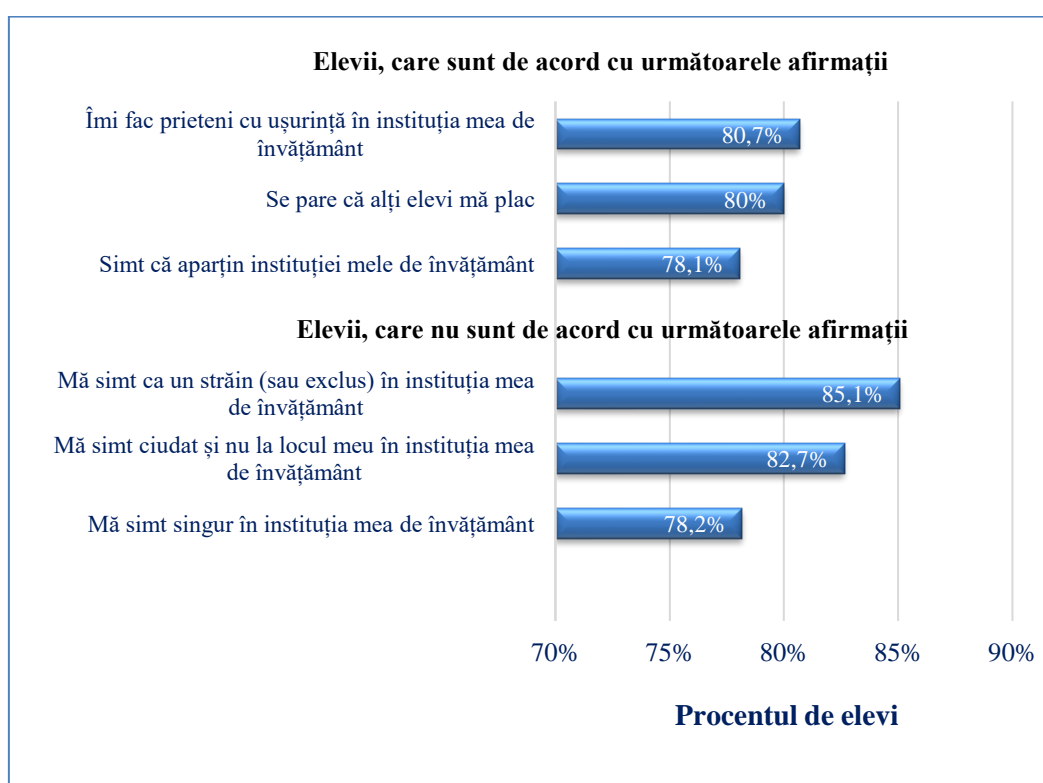
5.1.1. Sentimentul de apartenență la școală al elevilor în vârstă de 15 ani

6. Sentimentul de apartenență la școală se definește ca sentimentul de a fi acceptat și plăcut de restul grupului, sentimentul de a fi legat de ceilalți și sentimentul că ești membru

al unei comunități (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1943). Ființele umane, în general, și adolescenții în special - își doresc legături sociale puternice și acceptarea, iar grija și suportul din partea altora reprezintă o valoare pentru ei. La școală, sentimentul de apartenență oferă elevilor sentimentul de securitate, identitate și comunitate care, la rândul lor, sprijină dezvoltarea academică, psihologică și socială.

7. În Republica Moldova circa 78% din numărul elevi simt că locul lor este în instituția de învățământ, iar circa 22% au raportat că se simt singuri acolo. În medie, elevii au raportat un sentiment puternic de apartenență la instituția de învățământ și relații pozitive cu colegii în toate cele șase afirmații care au fost incluse în chestionarul PISA 2018 pentru a măsura aceste aspecte (Figura 5.1).

Figura 5.1 Sentimentul de apartenență la instituția de învățământ al elevilor în Republica Moldova



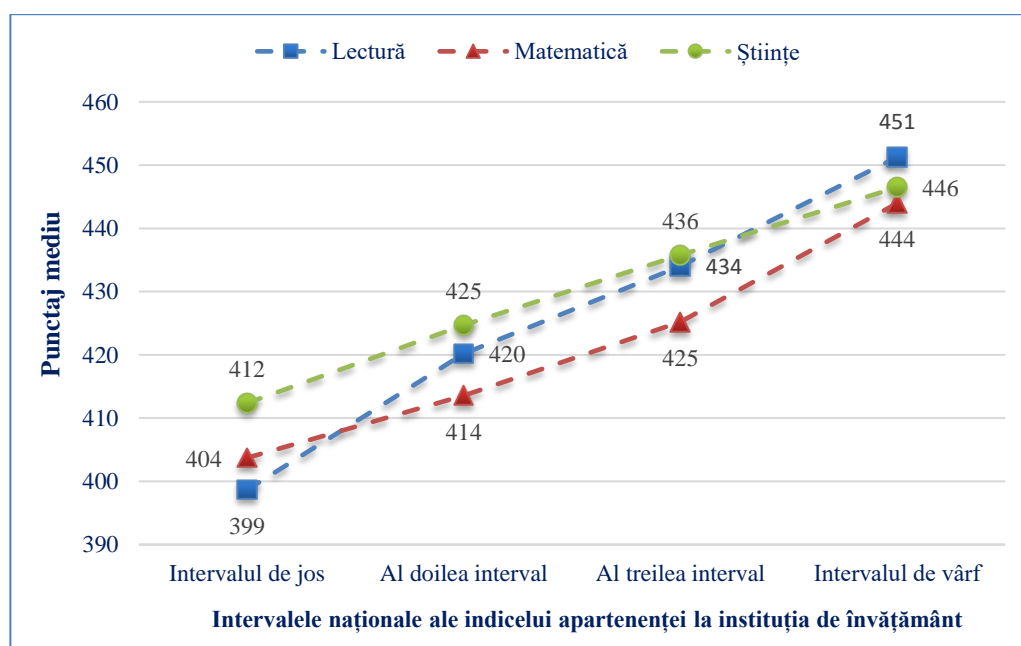
5.1.2. Cum se compară sentimentul de apartenență al elevilor la nivel internațional

8. Elevii în Republica Moldova simt apartenența la instituția de învățământ ca una relativ puternică, comparativ cu elevii din alte țări. Această concluzie provine din analiza comparativă a rezultatelor evaluării PISA în Republica Moldova cu alte țări participante în PISA. Comparațiile sentimentului auto-raportat al elevilor de apartenență la școală în țări diferite sunt expuse aceluiași incertitudini ca și indicatorii bunăstării, discutați în Capitolul 3, în special, datorită naturii subiective a indicatorilor și eventualelor atitudini părtinitoare în raportare (vezi Boxa 3.2). În Republica Moldova elevii au raportat un sentiment de apartenență, care este cam la același nivel cu cel raportat în medie de către elevii din țările OECD și țările UE.

5.1.3. Cercetarea efectelor sentimentului elevilor de apartenență la școală

9. Există mai multe motive pentru care formatorii de politici, profesorii și părinții ar trebui să fie interesați de sentimentul elevilor de apartenență la instituția de învățământ. Mai întâi, există o asociere între sentimentul de apartenență la instituția de învățământ și realizările academice. Adolescenții, care simt că sunt parte a comunității școlare, mai degrabă vor avea performanțe academice mai bune și vor fi mai motivați la școală (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997; Goodenow, 1993). Cercetarea acestei asocieri în general arată o relație circulară pozitivă: sentimentul de apartenență conduce la realizări academice mai mari, iar realizările academice mai mari conduc la o acceptare socială și la un sentiment de apartenență mai pronunțate (Wentzel, 1998). În majoritatea țărilor participante în PISA, elevii care raportează un sentiment puternic de apartenență la școală și o relație pozitivă cu colegii lor, tind să aibă scoruri mai mari, comparativ cu elevii care raportează un sentiment de apartenență mai slab. În Republica Moldova, de asemenea, elevii care raportează un sentiment puternic de apartenență la instituția de învățământ și o relație pozitivă cu colegii lor, tind să aibă scoruri mai mari, comparativ cu elevii care raportează un sentiment de apartenență mai slab. Figura 5.2 prezintă punctajele medii ale elevilor la citire/lectură, matematică și științe conform intervalului indicelui sentimentului de apartenență la instituția de învățământ din care fac parte acești elevi.

Figura 5.2. Scoruri medii după intervalul indicelui sentimentului de apartenență la instituția de învățământ în Republica Moldova

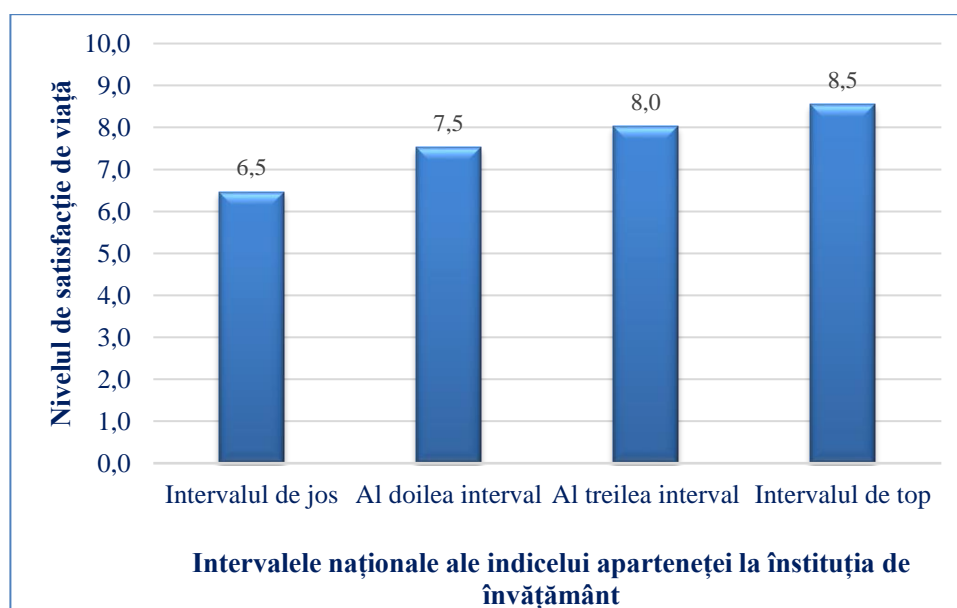


10. În Republica Moldova există o relație pozitivă între performanțele la citire/lectură, matematică și științe și sentimentul de apartenență la instituția de învățământ. Dacă elevii, ai căror indice al sentimentului de apartenență se încadrează în intervalul de jos, acumulează 399 de puncte la citire/lectură, 404 puncte – la matematică și 412 puncte la științe, atunci cu creșterea indicelui sentimentului de apartenență cresc și scorurile lor medii. Astfel, la elevii, ai căror indice al sentimentului de apartenență se încadrează în intervalul de top, performanța este mai mare cu cel puțin 34 de puncte, ajungând la un scor mediu de 444 de puncte la matematică, 446 de puncte la științe și 451 de puncte la citire/lectură.

11. Indiferent de asocierea sa cu realizările academice, un sentiment de apartenență și acceptare la instituția de învățământ a adolescentului este important pentru ca el să simtă propria valoare și să fie satisfăcut, în general, cu privire la viață (Juvonen J., 2006). Dacă copiii și adolescenții simt o legătură cu instituția de învățământ, atunci este mai puțin probabil faptul că ei se vor implica în comportamente riscante și antisociale (Catalano, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004; Hawkins & Weis, 1985). Este mai puțin probabil faptul că elevii cu legături sociale puternice, ce le oferă satisfacție la școală, vor abandona școala pentru a nu mai reveni (Lee & Burkam, 2003), vor face abuz de substanțe sau vor absenta masiv de la ore (Schulenberg, Bachman, O'Malley, & Johnston, 1994). Mai mult decât atât, cercetătorii consideră că lipsa sentimentului de legătură cu școala este un antecedent al depresiei la adolescenți (Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006).

12. Datele PISA arată, de exemplu, că există o legătură puternică între probabilitatea de raportare a nivelului scăzut de satisfacție cu privire la viață și sentimentul de a fi străin la școală (OECD, 2017). În PISA 2018 elevii au fost întrebați cât de satisfăcuți sunt cu privire la viața lor, pe o scară de la "0" la "10" ("0" însemnând "deloc nu sunt satisfăcut(ă)" și "10" - "complet satisfăcut(ă)"). În medie, elevii în Republica Moldova au acumulat 7,7 puncte pe scara satisfacției cu privire la viață (comparativ cu media de 7 puncte în țările OECD). Figura 5.3 arată nivelul mediu de satisfacție cu privire la viață după intervalele naționale ale indicelui sentimentului de apartenență la instituția de învățământ.

Figura 5.3 Nivelul mediu de satisfacție cu privire la viață după intervalele naționale ale indicelui sentimentului de apartenență la instituția de învățământ



13. Figura 5.3 accentuează că în Republica Moldova elevii, care au raportat un sentiment puternic de apartenență la instituția de învățământ (intervalul de top al indicelui) au raportat de asemenea un nivel mai mare de satisfacție cu privire la viață, comparativ cu elevii care au raportat un sentiment slab de apartenență la instituția de învățământ (intervalul de jos al indicelui). Astfel, nivelul mediu de satisfacție cu privire la viață crește odată cu creșterea sentimentului de apartenență la instituția de învățământ.

5.1.4. Actele de violență în instituțiile de învățământ

14. Un elev se consideră a fi hărțuit sau victimizat atunci când el sau ea este expus/ă în mod repetat și în decursul unei perioade acțiunilor negative din partea unuia sau a mai multor elevi. Mai concret, actele de violență reprezintă un tip specific de comportament agresiv,

când cineva în mod intenționat și repetat poate face rău și crea disconfort pentru o altă persoană (Olweus, 1993). Actele de violență în context școlar reprezintă cel mai des întâlnit comportament antisocial. În literatură există un consens cu privire la principala caracteristică a violenței, care este lipsa de echilibru de putere, și, astfel o deosebește de alte forme de agresiune. Principalele forme ale violenței sunt:

- Verbală (batjocorirea, atribuirea de porecle);
- Relațională (bârfirea);
- Fizică (lovirea, inclusiv cu pumnii și cu picioarele);
- Hărțuire on-line.

15. Primele trei dintre cele enumerate anterior se consideră forme tradiționale ale violenței. Hărțuirea on-line poate fi considerată ca un alt tip de violență (alături de violențele ”tradiționale”) sau a patra formă de violență. În cele mai dese cazuri, hărțuirea on-line reprezintă continuarea formelor tradiționale ale violenței - ceva ce se întâmplă după lecții. În majoritatea cazurilor, cei implicați în hărțuirea on-line sunt aceleași persoane (victima, agresorul și persoane prezente) implicate în alte forme de violență.

16. PISA 2018 a întrebat elevii dacă li s-a întâmplat ceva din cele ce urmează și cât de des în decursul a 12 luni înainte de evaluare:

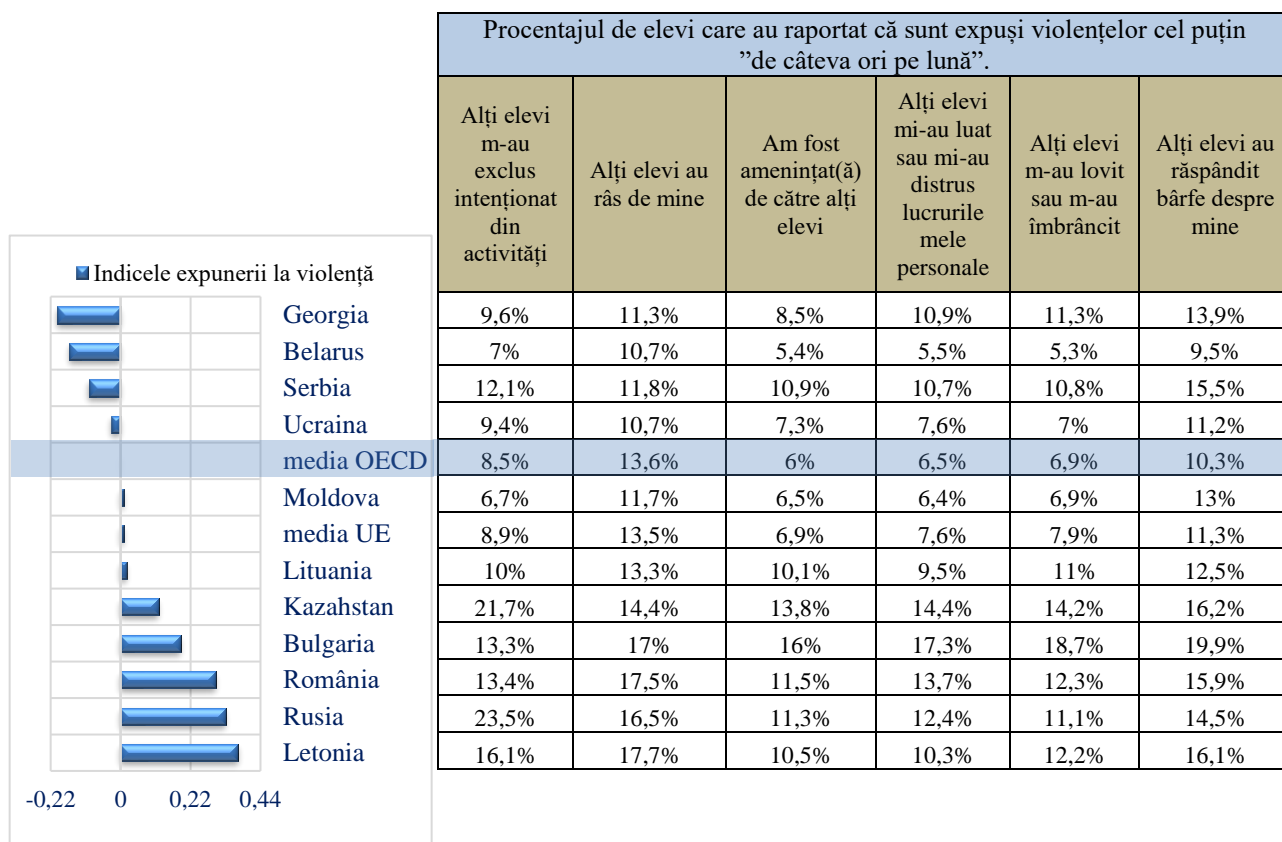
- Alți elevi m-au exclus intenționat din activități.
- Alți elevi au râs de mine.
- Am fost amenințat(ă) de către alți elevi.
- Alți elevi mi-au luat sau mi-au distrus lucrurile mele personale.
- Alți elevi m-au lovit sau m-au îmbrâncit.
- Alți elevi au răspândit bârfe despre mine.

17. Elevii au raportat dacă au fost expuși des celor șase tipuri de violență descrise anterior, utilizând o scară de patru puncte: 1) “Niciodată sau aproape niciodată”; 2) “De câteva ori pe an”; 3) “De câteva ori pe lună”; 4) “O dată pe săptămână sau mai des”. În conformitate cu modul în care literatura de specialitate a definit “violența frecventă” (Salmivalli et al., 2011), categoriile 3) și 4) au fost unite într-o singură categorie.

18. PISA măsoară incidența violenței, folosindu-se de rapoarte din perspectiva victimei. Indicele expunerii la violență descrie pe scurt experiențele raportate de elevi cu referire la aceste șase forme de violență. Indicele a fost standardizat să aibă media “0” și devierea standard “1” în țările OECD. Valorile pozitive ale indicelui arată elevii care au raportat că sunt hărțuiți mai des comparativ cu un elev obișnuit în țările OECD, iar valorile negative arată elevii care au raportat că sunt expuși hărțuirii mai rar comparativ cu un elev obișnuit în țările OECD.

19. Figura 5.4 prezintă expunerea elevilor la violență în Republica Moldova și în țările de referință. Ea, de asemenea, include procentajul de elevi, care au raportat că sunt expuși violențelor cel puțin ”de câteva ori pe lună”.

Figura 5.4. Expunerea elevilor la violență



20. Conform Figurii 5.4, unele tipuri de violență se produc mai des decât altele. Cele mai răspândite forme sunt, de regulă, luarea în derâdere a altor elevi și răspândirea bârfelor. În medie, în țările OECD, circa 14% din numărul elevi au raportat că sunt des luați în derâdere; 10% au raportat că deseori devin obiectul unor bârfe în instituția de învățământ și 9% au raportat că colegii îi exclud intenționat din activități. În Republica Moldova, circa 13% din numărul de elevi s-au confruntat cu situația în care au fost obiectul bârfelor; 12% au raportat că deseori sunt luați în derâdere. Violența fizică este, probabil, cel mai evident tip de violență în instituțiile de învățământ. În medie, în țările OECD, circa 7% din numărul de elevi au raportat că sunt loviți sau îmbrânciți de cel puțin câteva ori pe lună. Un procent similară de elevi – 6%, au raportat că sunt amenințați de alți elevi. În Republica Moldova circa 7% din numărul de elevi au raportat că au fost amenințați, loviți sau îmbrânciți de către alți elevi cel puțin de câteva ori pe lună.

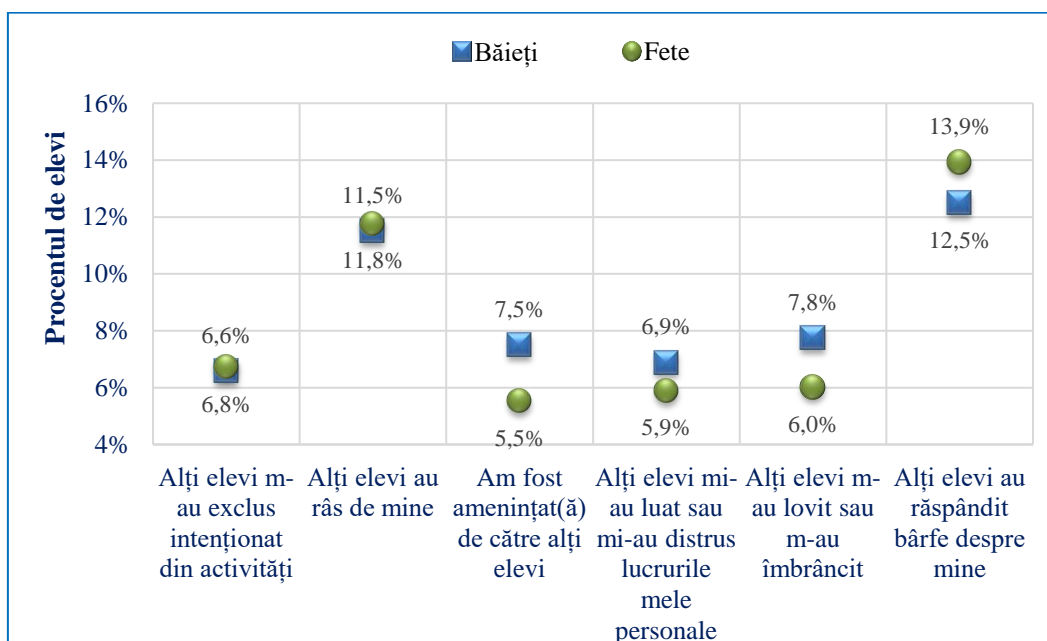
21. Dacă este să vorbim despre diferite tipuri de violență și expunerea fetelor și băieților la ele, în medie, băieții mai des decât fetele raportează violența fizică, iar fetele mai des sunt expuse violenței verbale. Figura 5.5 prezintă expunerea elevilor la fiecare tip de violență după gen în Republica Moldova.

22. Figura 5.5 accentuează că în Republica Moldova băieții mai des decât fetele raportează violența fizică în formă de amenințări, lovituri sau îmbrânceli. Circa 8% din băieți au raportat că li se întâmplau aceste lucruri de câteva ori pe lună, iar 6% din fete au raportat aceste tipuri fizice de violență. Circa 7% din băieți și 6% din fete au raportat că alți elevi deseori le luau sau le distrugeau lucrurile. În Republica Moldova fetele, comparativ cu băieții, mai des devin obiectul violenței sociale, de exemplu, suferă din cauza bârfelor în instituția de învățământ (14% din fete și 12,5% din băieți au raportat acest lucru). Procentajul

de elevi, care au raportat situații în care au fost luați în derâdere de alți elevi, este similar la băieți și fete – 12%. Aceeași situație se atestă în urma analizei procentajului de elevi, care au raportat că alți elevi i-au exclus intenționat din activități. Circa 7% din băieți și fete s-au confruntat cu acest tip de violență.

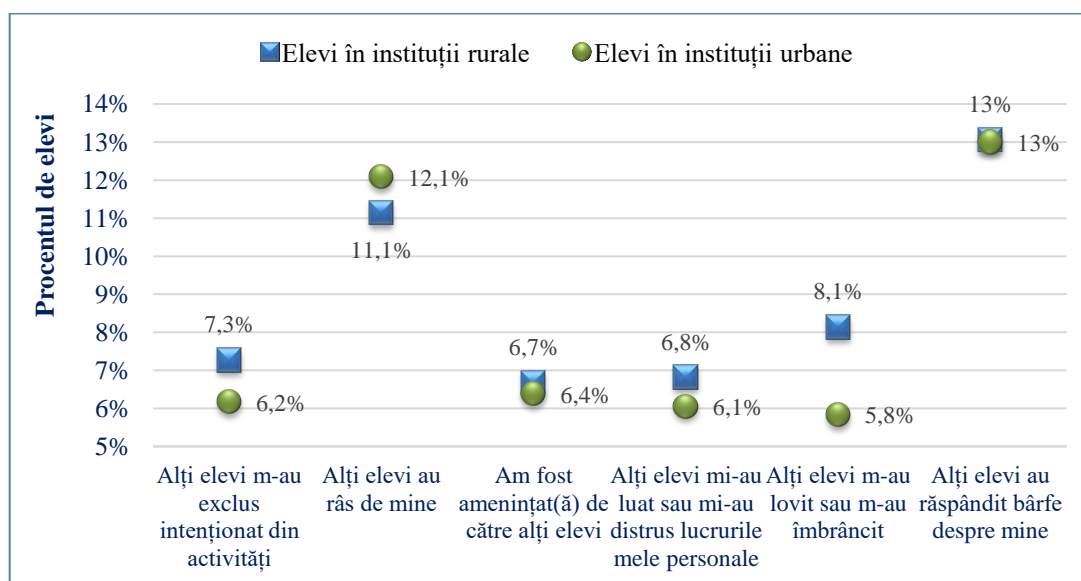
Figura 5.5. Expunerea băieților și fetelor la violență

Procentul de elevi care au raportat că sunt expuși violențelor cel puțin
”de câteva ori pe lună”



23. În instituțiile de învățământ rurale și cele urbane se atestă toate tipurile de violență. Cu toate acestea, unele tipuri se atestă mai des în instituțiile rurale, iar altele - în instituțiile urbane. Figura 5.6 prezintă expunerea elevilor din instituțiile de învățământ urbane și cele rurale la fiecare tip de violență.

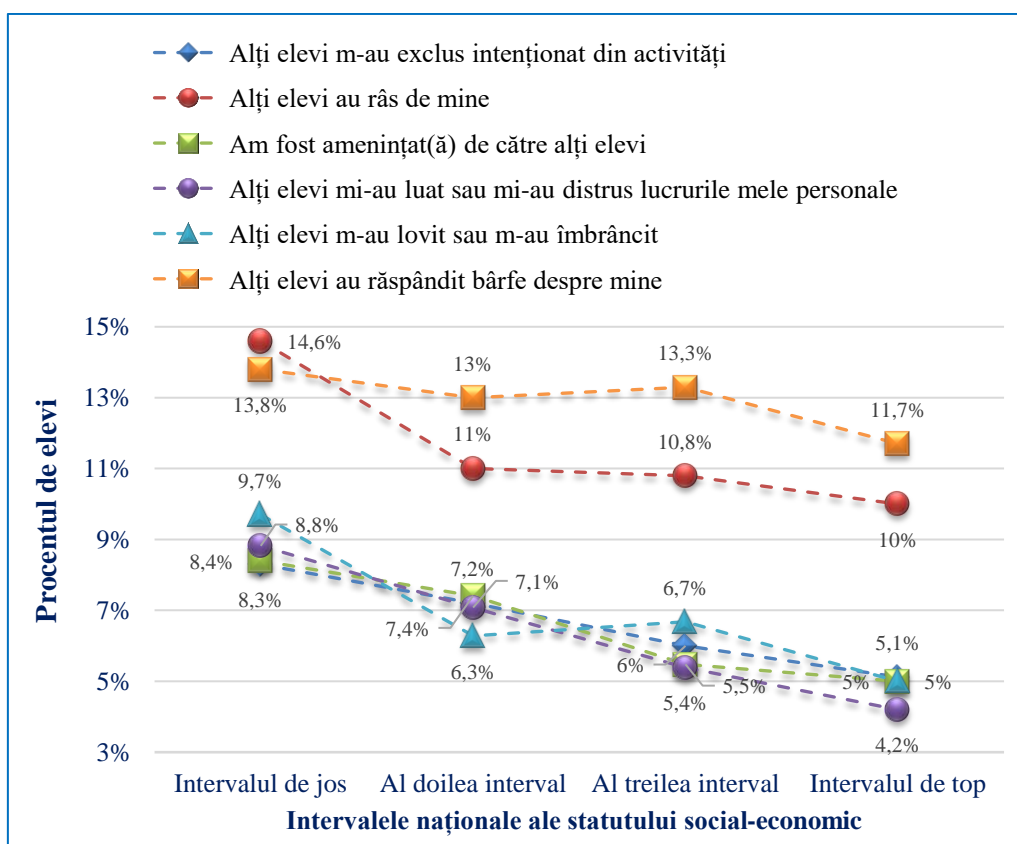
Figura 5.6. Expunerea elevilor din instituțiile de învățământ urbane și cele rurale la violență



24. Astfel, se accentuează că, în medie, în Republica Moldova violența verbală și relațională se produc în aceeași proporție în instituțiile de învățământ rurale și urbane. Cu toate acestea, se observă că violența fizică are loc mai des în instituții rurale. Circa 13% din numărul de elevi, atât în instituțiile de învățământ rurale, cât și în cele urbane, au raportat că deseori (cel puțin de câteva ori pe lună) devin obiectul unor bârfe în instituție. Al doilea cel mai răspândit tip de hărțuire, raportat de elevii din Republica Moldova, este violența verbală - "alți elevi au râs de mine". Circa 12% din numărul de elevii din instituțiile de învățământ urbane și 11% din numărul de elevii din instituțiile rurale au raportat că sunt deseori luați în derâdere. Violența fizică se produce mai des în instituții de învățământ rurale, comparativ cu cele urbane. Circa 8% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ rurale au raportat că sunt loviți sau îmbrânciți de cel puțin câteva ori pe lună, comparativ cu 6% din numărul de elevii din instituțiile urbane. Circa 7% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ rurale au raportat că sunt amenințați de alți elevi sau că alți elevi le-au luat sau le-au distrus lucrurile. O proporție similară de elevi din instituțiile de învățământ urbane (6% din numărul de elevi) au raportat, de asemenea, că se confruntă cu aceste tipuri de violență.

25. Probabilitatea de a deveni victimă a violenței deseori se asociază în literatură cu anumite caracteristici personale, cum ar fi: vârsta, aspectul fizic, genul, etnia sau statutul social-economic. Figura 5.7 prezintă expunerea elevilor la fiecare tip de violență în Republica Moldova în rândurile diferitelor categorii de elevi, conform intervalului național al statutului social-economic al acestora.

Figura 5.7. Expunerea elevilor la violență, după intervalele naționale ale statutului social-economic



26. Figura 5.7 accentuează că în Republica Moldova elevii au raportat că se confruntă mai des cu violența verbală, comparativ cu violența fizică sau relațională. Dacă cel puțin 10% din numărul de elevi au raportat că deseori sunt luați în derâdere și cel puțin 11,7% din

numărul de elevi au raportat că au fost obiectul unor bârfe, atunci cel mult 10% din numărul de elevi au raportat că au fost loviți sau îmbrânciți de alți elevi. O altă observație importantă este relația între proporția de elevi care au raportat că au fost victime ale violenței și statutul lor social-economic. În medie, în Republica Moldova, elevii social-economic dezavantajați au raportat că sunt victime ale violenței mai des, comparativ cu elevii social-economic avantajați. Procentul de elevi care se confruntă cu o formă sau alta a violenței se reduce odată cu creșterea statutului social-economic al elevilor.

27. Instituțiile de învățământ trebuie să aibă politici proprii de oprire a hărțuirii. Chestionarul de colectare a datelor de nivel de sistem din PISA 2018 a cerut țărilor să confirme dacă au o politică privind violența. Ca și multe alte țări, Republica Moldova are o politică privind violența în instituțiile de învățământ. Mai mult decât atât, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a elaborat ghidul "Prevenirea violenței în instituțiile educaționale" (Adascalita, Josanu, Moldovanu și Epoian, 2017). Ghidul este unul practic și propune un set de acțiuni organizaționale și de informare pentru prevenirea violenței, precum și un algoritm de acțiuni pentru identificarea factorilor de violență, intervenția în situații de abuz și acordarea asistenței persoanelor implicate.

28. În mai multe țări, violența verbală și psihologică la școală reprezintă fenomene frecvente. Violența la școală poate fi directă, prin abuz fizic (lovire, inclusiv cu pumnii și picioarele) și verbală (poreclirea sau luarea în derâdere). Adolescenții folosesc comunicațiile electronice tot mai des și hărțuirea on-line a devenit o nouă formă a comportamentului agresiv, exprimat prin instrumente on-line, în special cu ajutorul telefoanelor mobile. Violența tinde să fie mai frecventă în perioadele de tranziție din viețile copiilor și adolescenților, când aceștia încearcă să înțeleagă dacă se încadrează în noile grupuri ale colegilor. Violența afectează nu doar pe cel care hărțuiește și victima sa, ci întregul mediu - profesorii, părinții, colegii. Fără aceștia problema violenței nu poate fi rezolvată. Cercetările sugerează că un mediu școlar protector este crucial pentru detectarea și prevenirea violenței. Dacă există un mediu școlar protector, victimele mai degrabă vor spune profesorilor/colegilor/părinților că sunt hărțuiți. Și dacă spun ceva, atunci comunitatea poate să intervină mai rapid și mai potrivit. În Republica Moldova violența este mai puțin răspândită în instituțiile de învățământ cu climat de cooperare și în instituții, unde elevii, în medie, raportează un sentiment mai puternic de apartenență la instituția de învățământ.

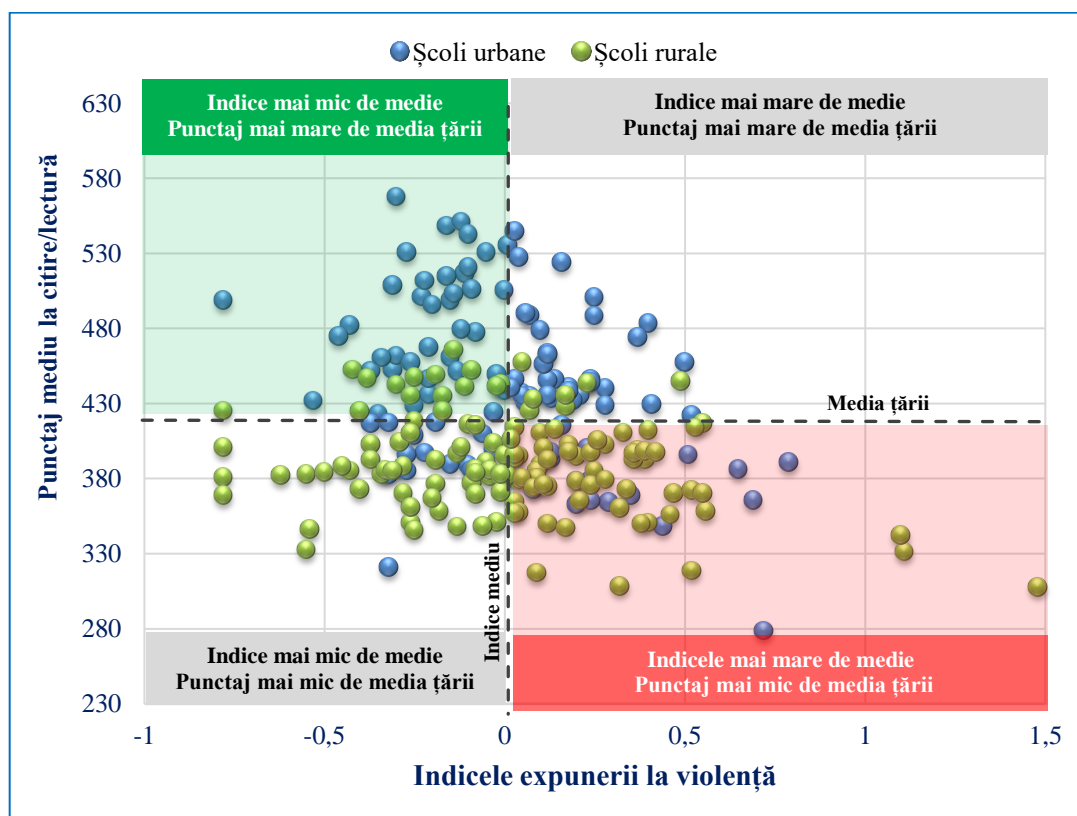
29. Deoarece majoritatea actelor de violență se produce frecvent la școală, PISA măsoară de asemenea indicele școlii de expunere la violență prin calcularea mediei indicelui de expunere la violență al elevilor acestei școli. Valoarea pozitivă a indicelui arată că în această școală elevii mai des au raportat că sunt hărțuiți, iar valoarea negativă a indicelui arată că în această școală elevii mai rar au raportat că sunt hărțuiți.

30. Expunerea elevilor la violență, de asemenea, se asociază puternic cu performanțele academice și caracteristicile școlare. Violența poate avea un efect negativ asupra realizărilor academice (Nakamoto și Schwartz, 2010), deoarece consecințele emoționale, comportamentale și psihologice ale victimizării influențează capacitatea elevilor de a se concentra pe sarcini academice. Figura 5.8 reprezintă performanța la citire/lectură după indicele de expunere la violență în instituțiilor de învățământ din zonele urbane și cele rurale în Republica Moldova.

31. În medie, mai mult de 50% din numărul de instituții de învățământ din Republica Moldova au indice de expunere la violență la nivel mediu pe țară sau mai mic. Figura 5.8 accentuează observația că instituțiile de învățământ cu indice de expunere la violență mai mare, adică instituțiile, în care elevii au raportat că sunt hărțuiți mai des, au performanțe mai mici comparativ cu instituțiile, unde elevii au raportat că sunt expuși la hărțuire mai rar. În

medie, instituțiile de învățământ rurale mai des au indicele de expunere la violență mai mare și performanțe mai mici, comparativ cu cele urbane.

Figura 5.8. Performanța la citire/lectură, după indicele de expunere la violență în instituțiile de învățământ urbane și cele rurale



32. Examinarea atitudinilor elevilor față de violență poate ajuta educatorii și formatorii de politici în eforturile lor de a dezvolta programe eficiente de prevenire și intervenție, care să reducă comportamente de hărțuire (Baldry și Farrington, 1999; Baldry, 2004). PISA 2018 a întrebat elevii ce atitudine au față de violență. Elevii au fost rugați să reacționeze la următoarele afirmații:

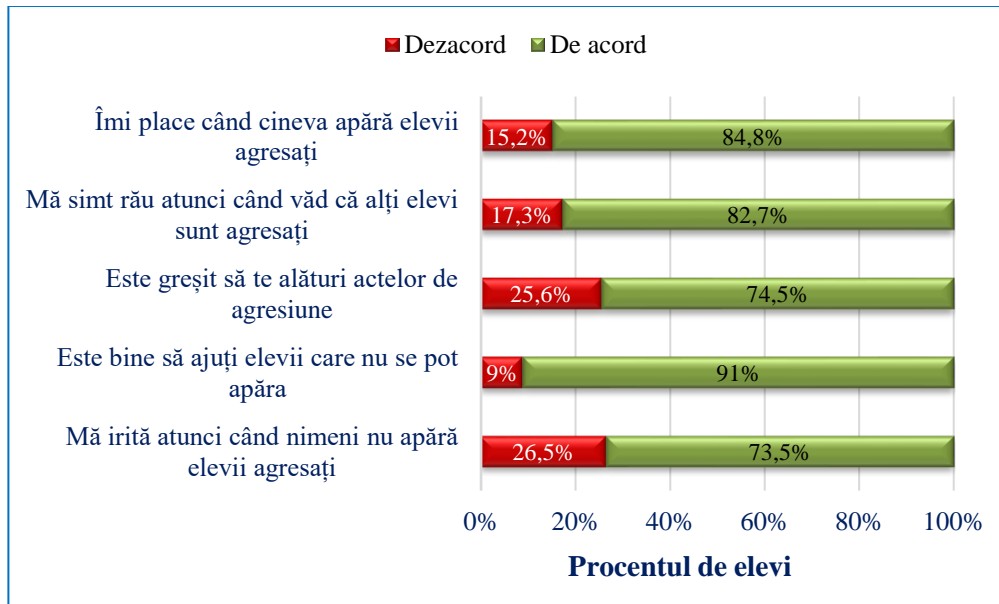
- Mă irită atunci când nimeni nu apără elevii agresați.
- Este bine să ajuți elevii care nu se pot apăra.
- Este greșit să te alături actelor de agresiune.
- Mă simt rău atunci când văd că alți elevi sunt agresați.
- Îmi place când cineva apără elevii agresați.

33. La fiecare item elevii puteau să răspundă cu: ”nu sunt deloc de acord”, ”nu sunt de acord”, ”de acord” sau ”sunt perfect de acord”. Pentru a compara răspunsurile elevilor privind sentimentele lor față de violență, categoriile ”nu sunt deloc de acord” și ”nu sunt de acord” au fost agregate într-o singură categorie ”Dezacord”, iar răspunsurile ”sunt de acord” și ”sunt perfect de acord” au fost unite în categoria ”De acord”. Figura 5.9 prezintă procentajul de elevi în ambele categorii de sentimente cu referire la violență.

34. În general, mai mult de 74% din numărul de elevii din Republica Moldova sunt de acord sau într-un total de acord cu una sau mai multe afirmații. Acest lucru se poate explica prin faptul că elevii în Republica Moldova dau dovadă de un nivel înalt de suport emoțional

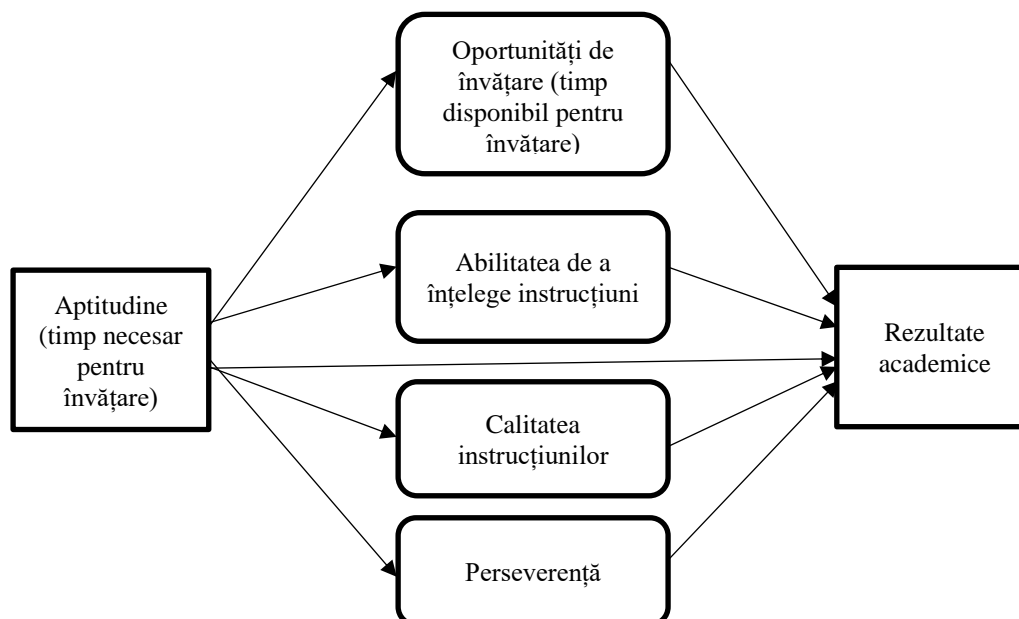
pentru cei abuzați și un comportament violent cu colegii nu este standardul lor de interacțiune socială.

Figura 5.9 Sentimentele elevilor cu referire la violență



5.2. Timpul de învățare

35. Orice învățare importantă necesită efort și timp. Această idee este atât de adânc înrădăcinată în sistemul școlar și confirmată de cercetări numeroase, încât aproape nu necesită discuție. Cercetătorul modelelor de învățare în școală John Carroll (Carol, 1963) a sintetizat majoritatea cercetărilor privind teoria învățării în modelul său de învățare școlară.



36. Conform acestui model, există cinci elemente care contribuie la eficiența instruirii: aptitudinile, perseverența, oportunitatea de a învăța, abilitatea de a înțelege instrucțiuni și calitatea instrucțiunilor.

37. Aptitudinile se referă la abilitățile generale de învățare ale elevului. Abilitatea de a înțelege instruirea se referă la posedarea de către elevi a abilităților și informațiilor necesare pentru a înțelege o unitate a instruirii. Perseverența se referă la cantitatea de timp, pe care elevii sunt gata să-l petreacă participând activ în procesul de învățare. Oportunitatea se referă la cantitatea de timp disponibil pentru învățare. Aceasta ar putea include timpul necesar pentru teme, precum și timpul în sală de studii. Calitatea instruirii se referă la eficiența prestării reale a unităților de instruire.

38. În fiecare sistem școlar curriculum-urile și programele școlare descriu, pentru diferite vârste și clase, nu doar obiectivele de învățare și materialul ce urmează să fie predat elevilor, ci și timpul total alocat instruirii.

39. În Republica Moldova, timpul total de instruire planificat pentru elevi până la vârsta de 15 ani - un număr estimat de ore, în care elevii sunt învățați conform părților obligatorii și neobligatorii ale curriculumului, conform reglementărilor publice – constituie 6150 de ore. Această cifră este comparabilă cu media în țările OECD, de 8500 ore de instruire în ciclul primar și secundar (până la vârsta de 15 ani). Majoritatea acestui timp îl reprezintă instruirea obligatorie (OECD, 2016b).

40. Suplimentar la aceste informații sistemice, PISA 2018 a rugat elevii să raporteze numărul mediu de minute cât durează o lecție, numărul total de lecții pe săptămână și numărul de lecții la științe, limbă de instruire, matematică și limbă străină. În Republica Moldova elevii au raportat că petrec circa 22,5 ore pe săptămână la lecții, dintre care 3,75 ore pe săptămână la lecții de limbă de instruire, 3 ore pe săptămână - la matematică, 4,5 ore pe săptămână - la științe și 3 ore pe săptămână - la limbă străină.

41. Deși, această cantitate teoretică de timp de instruire, conform intenției celor care au planificat curriculum-ul, este suficientă pentru rezultate bune ale învățării, în instituții de învățământ și săli reale o mare parte din acest timp este pierdută pentru învățare. Timpul real, pe care un elev îl petrece învățând, poate fi diferit de cel planificat, din diverse motive. Printre cele mai vizibile cauze se numără absenteismul elevilor, întârzierile și mai multe motive, din cauza cărora instituțiile de învățământ ar putea să devieze de la programul obișnuit în unele zile, care se consideră zile de instruire (aici se include și absenteismul profesorilor). Aceste cauze ale pierderii timpului de învățare în Republica Moldova se discută în actuala secțiune, iar unele măsuri ale "timpului de învățare", incluse în acest raport, sunt prezentate în Boxa 5.2. Mai mult decât atât, chiar și atunci când lecțiile au loc și elevii sunt prezenți, timpul dedicat lecției este adesea irosit din cauza disciplinei slabe, ceea ce înseamnă că profesorii petrec timpul făcând ordine, nu ajutând elevii să învețe. Măsura, în care zgomotul și dezordinea deranjează învățarea elevilor, se discută în secțiunea următoare, dedicată calității instruirii.

Boxa 5.2. Unele măsuri ale timpului de învățare, folosite în acest raport

Unele măsuri ale timpului de învățare, folosite în acest raport, se bazează pe răspunsurile elevilor și directorilor instituțiilor de învățământ la următoarele întrebări.

Chestionarul elevului

Elevii au fost rugați să spună dacă în decursul ultimelor două săptămâni la instituția de învățământ s-a întâmplat ceva dintre următoarele și cât de frecvent ("niciodată", "o dată sau de două ori", "de trei sau patru ori", "de cinci sau mai multe ori"):

- Am lipsit nemotivat o zi de la instituția de învățământ.

- Am lipsit nemotivat de la unele lecții.
- Am întârziat la instituția de învățământ.

Chestionarul instituției de învățământ

Directorii, la rândul lor, au fost întrebați dacă în instituțiile lor de învățământ învățarea elevilor este împiedicată (“deloc”, “foarte puțin”, “într-o oarecare măsură”, “mult”) de următoarele:

- Lipsile nemotivate ale elevilor.
- Elevii chiulesc de la ore.
- Absenteismul profesorilor.

5.2.1. Absenteismul elevilor, neprezentarea la toate lecțiile și întârzierile

42. În Republica Moldova circa 61% din numărul de elevi au raportat că nu au scăpat nici o zi de școală în decurs de două săptămâni înainte de Testarea PISA, 28% - au scăpat o zi sau două și 11% din numărul de elevi au raportat că au scăpat o zi întreagă de școală de cel puțin trei ori în decursul celor două săptămâni. Circa 90% din numărul de elevi au raportat că nu au fost la o lecție maximum de două ori și alți 10% din numărul de elevi au raportat că nu au fost la o lecție de cel puțin trei ori în decurs de două săptămâni înainte de Testarea PISA. Circa 80% din numărul de elevi au venit cu întârziere la instituția de învățământ cel mult de două ori, iar ceilalți 20% din numărul de elevi au venit cu întârziere la instituție de trei sau mai multe ori în timpul celor două săptămâni înainte de Testarea PISA.

43. În general, neprezentarea la instituția de învățământ pentru zile întregi, neprezentarea la unele ore sau întârzierile sunt comportamente ce se manifestă diferit la fete și băieți, la elevi din medii social-economice diferite și în instituții din zone diferite.

44. În Republica Moldova circa 8% din fete au raportat că au absentat nemotivat cel puțin trei zile în decurs de două săptămâni precedente Testării PISA, comparativ cu circa 14% din băieți. O situație similară se atestă în cadrul analizei procentajului de băieți și fete, care au spus că nu au mers la ore de cel puțin trei ori în decursul celor două săptămâni. Circa 7% din fete au raportat că nu au fost la o lecție de cel puțin trei ori în decurs de două săptămâni, comparativ cu 14% din băieți, care au raportat același lucru. Circa 16% din fete au raportat că s-au prezentat la instituția de învățământ cu întârziere de cel puțin trei ori în decurs de două săptămâni precedente Testării PISA, iar la băieți acest procent a ajuns la 24%.

45. Se observă diferențe și în rezultatul analizei elevilor dezavantajați și avantajați (elevii din cele 25% de jos și cele 25% de top din statutul social-economic). În Republica Moldova circa 18% din numărul de elevi dezavantajați și 6% din numărul de elevi avantajați au raportat că au absentat nemotivat cel puțin trei zile în decurs de două săptămâni precedente Testării PISA. Procentajul de elevi, care au raportat că au absentat nemotivat de la o lecție de cel puțin trei ori în ultimele două săptămâni, ajunge la valori de 15% pentru elevii cu statut social-economic jos și circa 6% pentru elevii cu statut social-economic înalt. Circa 22% din numărul de elevi dezavantajați și 17% din numărul de elevi avantajați cu statut social-economic înalt au raportat că s-au prezentat cu întârziere la instituția de învățământ de cel puțin trei ori în două săptămâni.

46. Situațiile cu neprezentarea la instituția de învățământ pentru o zi, neprezentarea la unele lecții sau întârzierile sunt diferite în instituții urbane și rurale. Circa 10% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ urbane și 14% din numărul de elevi din instituțiile rurale au lipsit de la lecții cel puțin trei zile în decurs de două săptămâni precedente Testării

PISA. Aproape același procentaj de elevi ai instituțiilor de învățământ urbane și rurale au raportat că au absentat nemotivat de la cel puțin trei lecții în timp de două săptămâni (10% din numărul de elevi din instituțiile urbane și 11% din numărul de elevi din instituțiile rurale). În Republica Moldova circa 22% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ urbane și 18% din numărul de elevi din instituțiile rurale au raportat că s-au prezentat cu întârziere la instituție de cel puțin trei ori în timp de ultimele două săptămâni.

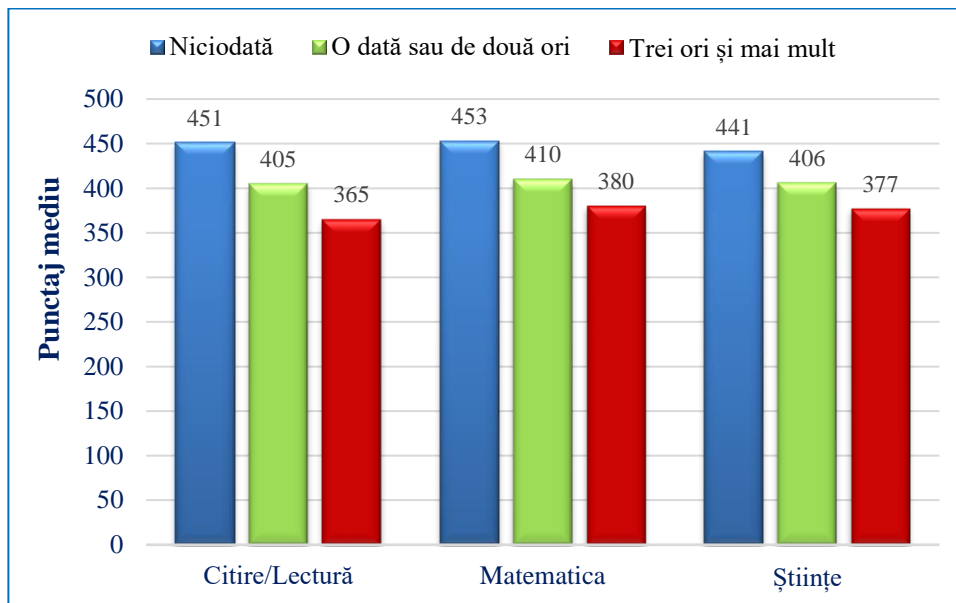
47. În general, absentismul și absența elevilor la unele ore au un impact negativ atât asupra învățării elevilor, cât și asupra performanțelor acestora. Dacă în circa 32% din numărul instituțiilor de învățământ din Republica Moldova absentismul elevilor nu împiedică învățarea deloc sau o împiedică foarte puțin, atunci în circa 49% din numărul instituțiilor acest fenomen este o problemă într-o anumită măsură, iar în 19% din numărul instituțiilor el împiedică mult învățarea. Absenteismul, inclusiv cel de la doar unele ore, este un fenomen complex, prezent în instituția de învățământ și deranjant pentru viața cotidiană. Aceste comportamente ale elevilor nu doar au un impact negativ asupra învățării și realizărilor elevilor, ci și se reflectă negativ asupra formării unui tânăr.

48. Fiecare zi de școală în Republica Moldova este marcată de faptul că mulți elevi pierd oportunități de învățare pentru că nu vin la instituția de învățământ sau vin cu întârziere. Absenteismul regulat poate avea consecințe adverse pentru elevi: absenteiștii sunt mai predispuși spre abandonul școlar, ei ajung în locuri de muncă prost plătite, au sarcini nedorite, mai des fac abuz de droguri și alcool și chiar devin delincvenți (Baker, Sigmon, & Nugent, 2001; Meece & Eccles, 2010; Hallfors, et al., 2002; Henry & Huizinga, 2007; Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Office for Standards in Education, 2001). Absenteismul răspândit poate afecta și întreaga clasă.

49. Elevii care absentează sau vin cu întârziere la instituția de învățământ, deseori au nevoie de asistență suplimentară, ceea ce ar putea afecta negativ procesul de instruire, în special pentru elevii care învață împreună cu cei care absentează mult, și deseori sunt rugați să-i ajute pentru a progresa. Absenteiștii pot genera supărare în rândurile elevilor care vin la ore în mod regulat, și simpatie în rândurile celor care pot să-și dea seama că pot să absenteze și ei (Wilson, Malcolm, Edward, & Davidson, 2008). Din aceste motive, ca și din altele, absentarea la școală pentru zile întregi poate avea efect negativ asupra performanței academice nu doar a elevului care absentează, ci și asupra performanțelor altor elevi din aceeași instituție de învățământ.

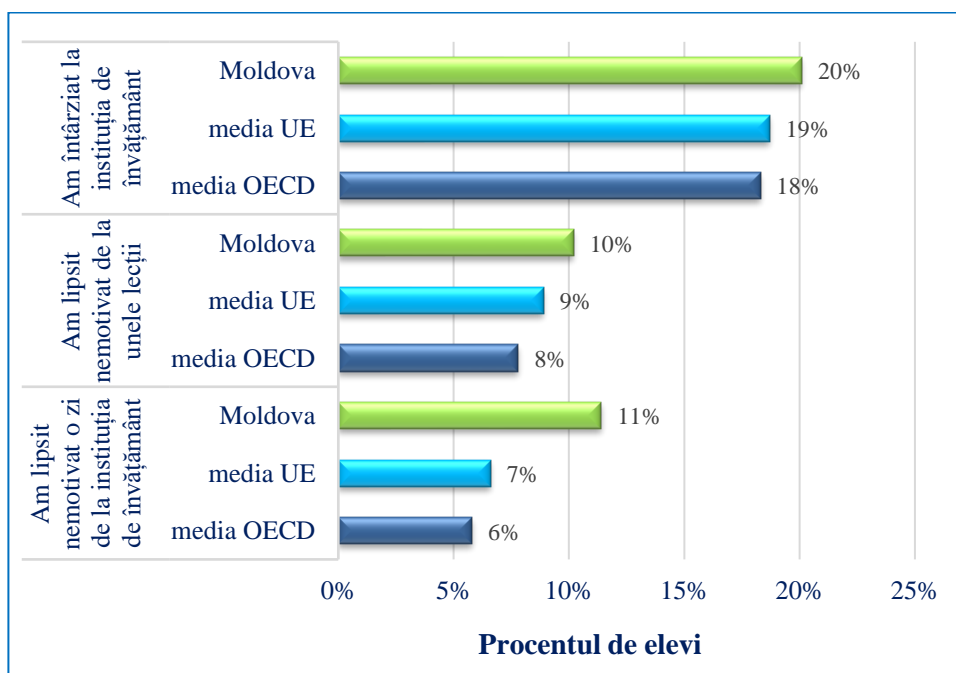
50. Figura 5.10 prezintă scorurile medii la citire/lectură, matematică și științe ale elevilor din Republica Moldova, care au raportat că fie nu au pierdut nici o zi de școală; fie au absentat o zi sau două de școală, fie au absentat mai mult de trei zile de școală în decurs de două săptămâni precedente Testării PISA.

51. Figura 5.10 accentuează că absentismul se asociază negativ cu performanțele din cadrul PISA. În Republica Moldova elevii care au raportat că au absentat mai mult de trei zile în decurs de două săptămâni precedente Testării PISA, au acumulat cu cel puțin 64 de puncte mai puțin comparativ cu elevii care nu au absentat în aceeași perioadă. Cea mai mare diferență în punctaje medii se atestă la citire/lectură, unde diferența în scoruri ajunge la valoarea de 86 de puncte.

Figura 5.10 Absenteismul elevilor și performanțele în PISA

5.2.2. Cum se compară la nivel internațional absenteismul

52. În medie, în țările OECD 6% din elevi au spus că au absentat nemotivat de cel puțin trei ori și circa 8% au raportat că au absentat de la școală cel puțin trei zile. Figura 5.11 prezintă comparația nivelului de absenteism, inclusiv la lecții separate, precum și întârzierile elevilor din Republica Moldova cu mediile respective din țările OECD și țările UE.

Figura 5.11. Compararea absenteismului elevilor din Republica Moldova cu nivelul internațional (media OECD și media UE)

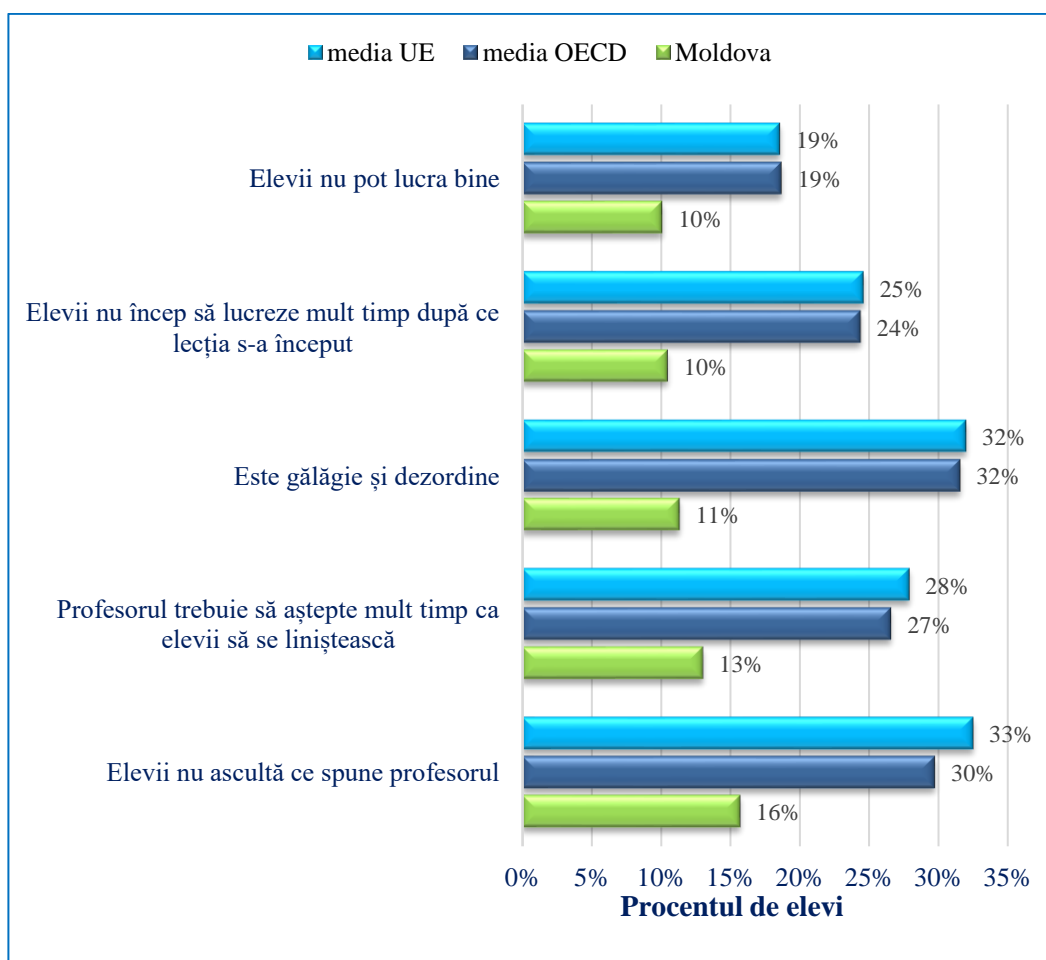
53. Figura arată că în Republica Moldova, în țările OECD și țările UE întârzierile se atestă mai frecvent decât absenteismul, inclusiv de la lecții separate. Republica Moldova înregistrează un procentaj mai mare de elevi, care absentează la câteva lecții sau nu vin la instituția de învățământ pentru câteva zile, comparativ cu media OECD și în țările UE. Dacă, în medie, în Republica Moldova procentajul de elevi, care nu vin la școală pentru o zi întreagă, este mai mare comparativ cu procentajul de elevi care nu vin la unele lecții, atunci în țările OECD și EU situația este inversă.

5.2.3. Climatul disciplinar în clasă

54. Timpul efectiv de învățare este maximizat atunci când profesorii creează în clasă un mediu controlat, care facilitează învățarea. Acest lucru, în primul rând, cere ca zgomotul și dezordinea să fie la minimum, iar elevii să poată asculta ceea ce spune profesorul (și ceilalți elevi) și să se concentreze pe sarcini de învățare. Se știe că învățarea cu sens și învățarea vizibilă mai degrabă se produc în astfel de medii de învățare (Ma & Willms, 2004).

55. În Republica Moldova cele mai răspândite probleme disciplinare la orele de limbă de instruire (printre cele incluse în Chestionarul elevului) sunt următoarele: elevii nu ascultă ceea ce spune profesorul și profesorul așteaptă mult timp ca elevii să se liniștească. Figura 5.12 arată procentajul elevilor în Republica Moldova și, în medie în țările OECD care au raportat că probleme disciplinare se întâmplă ”la fiecare lecție” sau ”la majoritatea lecțiilor”.

Figura 5.12. Climatul disciplinar la orele de limbă de instruire

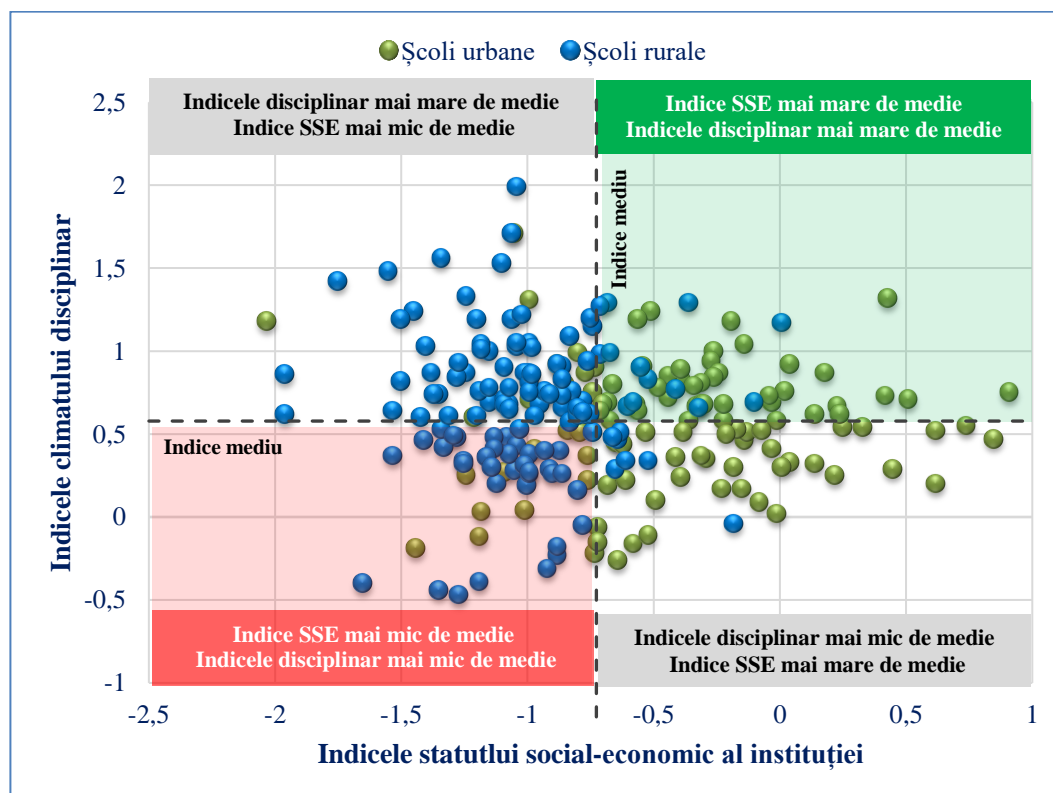


56. În Republica Moldova circa unul din șase elevi a raportat că la fiecare lecție sau la majoritatea lecțiilor elevii nu ascultă ceea ce spune profesorul, iar circa unul din opt elevi a spus că profesorul așteaptă mult timp ca elevii să se liniștească. În medie, în țările OECD procentajul de elevi care au raportat existența acestui gen de probleme disciplinare în timpul lecțiilor, este de 2 ori mai mare decât în Republica Moldova. În țările OECD circa 30% din numărul de elevi au raportat că elevii nu ascultă ceea ce spune profesorul și 27% din numărul de elevi consideră că profesorul așteaptă mult timp ca elevii să se liniștească în timpul lecțiilor. Circa 11% din numărul de elevi în Republica Moldova au raportat gălăgie și dezordine în timpul lecțiilor, comparativ cu 32% din numărul de elevi din țările OECD. Aproximativ unul din zece elevi din Republica Moldova și, respectiv, unul din cinci elevi în țările OECD au raportat că elevii nu pot să lucreze bine în timpul lecțiilor de limbă de instruire.

57. În baza răspunsurilor elevilor privind frecvența problemelor disciplinare la lecțiile de limbă de instruire a fost derivat indicele climatului disciplinar. Indicele a fost standardizat să aibă media "0" și deviere standard "1" în țările OECD. Valorile pozitive ale indicelui înseamnă că elevii au raportat un climat disciplinar mai bun, iar valorile negative indică faptul că elevii au raportat un climat disciplinar mai slab comparativ cu ceea ce raportează, în medie, elevii din țările OECD. În Republica Moldova acest indice variază între -0,47 și 2. Indicele mediu pentru Republica Moldova este de 0,6, ceea ce este mai mare decât media OECD. Aceasta înseamnă că în Republica Moldova climatul disciplinar la lecțiile de limbă de instruire este mai bun, comparativ cu ceea ce se atestă, în medie, în țările OECD.

58. PISA de asemenea măsoară indicele școlar al climatului disciplinar, calculând media indicilor climatului disciplinar al elevilor. Figura 5.13 reprezintă indicele climatului disciplinar școlar, după statutul social-economic al instituțiilor de învățământ în zonele urbane și cele rurale în Republica Moldova.

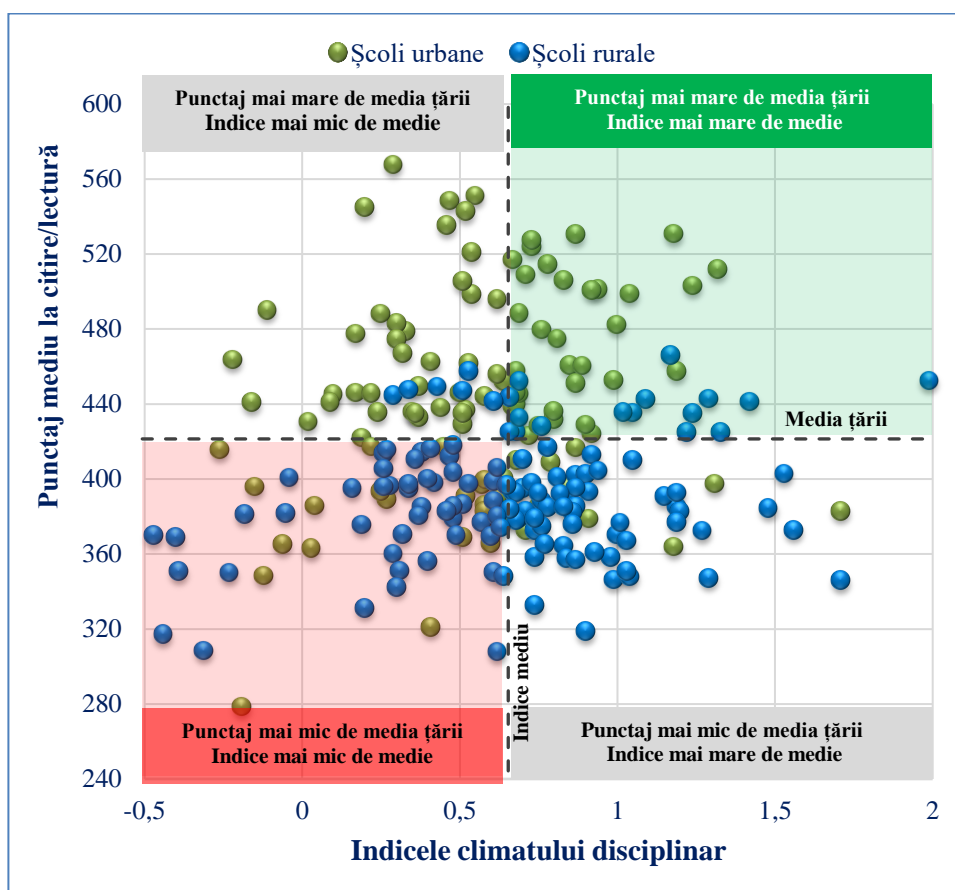
Figura 5.13. Indicele climatului disciplinar școlar după statutul social-economic al instituției de învățământ și după zonele Republicii Moldova



59. Figura 5.13 arată că indicele climatului disciplinar variază între instituțiile de învățământ urbane și rurale. În Republica Moldova nu se poate spune că disciplina mai bună sau mai slabă reprezintă o caracteristică a instituțiilor de învățământ doar urbane sau doar rurale, a instituțiilor doar dezavantajate sau doar avantajate. Indicele climatului disciplinar variază între -0,47 și 2 pentru instituțiile de învățământ rurale și între -0,3 și 1,7 pentru instituțiile urbane.

60. În general, climatul disciplinar are o relație pozitivă cu performanțe școlare. Figura 5.14 reprezintă performanța la citire/lectură după indicele climatului disciplinar al instituțiilor de învățământ din zonele urbane și rurale în Republica Moldova. Se observă că instituțiile cu un nivel de disciplină foarte scăzut la lecțiile de limbă de instruire tind să aibă și performanțe joase la lectură. Pe de altă parte, raportarea unui nivel înalt de disciplină la ore nu presupune și performanțe înalte. În Republica Moldova instituțiile de învățământ cu performanțe înalte la citire/lectură au indicele climatului disciplinar mai mare decât indicele mediu pe țară.

Figura 5.14. Performanța la citire/lectură, după indicele climatului disciplinar al instituțiilor de învățământ urbane și rurale



5.3. Calitatea instruirii în clasă

5.3.1. Cercetarea efectului instruirii de calitate

61. Eficiența acțiunilor profesorului menite să implice elevii în timpul lecțiilor și să se asigure că aceștia învață depinde în mod critic de abilitatea profesorului de a gestiona

comportamentul elevilor și de a menține accentul în predare pe învățarea fiecărui elev. Datele evaluării PISA 2015 arată, de exemplu, că, în marea majoritate a țărilor și a economiilor, elevii, care au raportat un climat disciplinar mai bun la lecțiile de științe, au rezultate mai bune la științe, după luarea în calcul a statutului social economic al elevilor și al școlilor (OECD, 2016b).

62. Atunci, când disciplina în clasă este slabă și profesorul nu știe sau nu reușește să gestioneze clasa suficient de bine, elevii pierd oportunități de învățare, de care au nevoie. Din fiecare oră de lecție, de exemplu, doar o parte din timpul dedicat revine, de fapt, învățării. În timp de câțiva ani de școală aceste situații pot crea diferențe semnificative între elevi. Atmosfera din clasă, care nu stimulează învățarea, dăunează, în special, elevilor dezavantajați, care nu au resurse familiale și comunitare să le compenseze mediul prost de învățare la școală. Pentru a rupe cercul dezavantajelor și performanțelor insuficiente instituțiile de învățământ trebuie să asigure respectarea condițiilor ce contribuie la o învățare mai bună, în special, în instituțiile de învățământ cu mulți elevi dezavantajați.

63. Un climat disciplinar bun și o relație bună între elev și profesor, care sprijină elevul, contează nu doar pentru învățare, ci și se asociază puternic cu alte rezultate pozitive, cum ar fi starea de bine a elevului și a profesorului. De exemplu, profesorii sunt mai satisfăcuți de munca lor în școli, unde elevii, în medie, raportează un climat disciplinar mai bun, chiar după luarea în calcul a performanțelor și statutului social-economic (Mostafa & Pál, 2018); sentimentul de apartenență la școală al elevilor, de asemenea, se asociază pozitiv cu percepția elevilor cu privire la relația între elev și profesor, care sprijină elevul, și de climatul disciplinar obișnuit în clasă, raportat de către elevii școlii (OECD, 2017). Aceste relații sunt corelate cu rezultatele studiilor care arată că calitatea relațiilor între elev și profesor poate influența implicarea elevilor la școală și dezvoltarea lor social-emoțională (Anderman, 2003; Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997; Chiu, Chow, McBride, & Mol, 2016), și că profesorii care știu să mențină disciplina școlară eficient, contribuie nu doar la realizările academice ale elevilor, ci și la sentimentul lor de apartenență la școală (Arum & Velez, 2012; Chiu, Chow, McBride, & Mol, 2016; OECD, 2003). Profesorii și personalul școlii pot promova dezvoltarea socială și emoțională sănătoasă a elevilor prin crearea unui mediu de învățare plin de grijă și respect. (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997)

64. Cercetările, de asemenea, arată că elevii, inclusiv cei cu performanțe joase, manifestă mai multe atitudini pozitive și mai multă motivare academică dacă profesorilor le pasă de dânsii, dacă profesorii le acordă asistența necesară și le permit să-și exprime opiniile și să ia decizii singuri (Pitzer & Skinner, 2017; Ricard & Pelletier, 2016).

65. Profesorii sunt cele mai importante resurse ale școlilor în prezent. În educație, anume în activitatea profesorului, teoria se aplică în practică și practic nicio intervenție pentru îmbunătățirea învățării elevilor nu poate fi implementată corect fără implicarea profesorilor (Darling-Hammond, et al., 2017). Majoritatea scopurilor în educație se realizează - sau nu se realizează - prin felul, în care elevii și profesorii interacționează în clase. Îmbunătățirea eficienței, eficacității și echității educației școlare depinde, în mare măsură, de asigurarea faptului că persoane competente vor dori să fie profesori, instruirea lor va fi de calitate înaltă, iar de instruire de calitate vor beneficia toți elevii.

66. Deși este pe larg cunoscut faptul că calitatea instruirii este cel mai important factor ce propulsează succesul elevilor, calitatea este acel fundament al succesului care se definește și se măsoară cel mai greu. Într-adevăr, este dificil de observat mai multe aspecte ale calității predării și cercetătorii sunt de acord că nu există o unică și cea mai bună metodă de predare (OECD, 2009). PISA 2018 pune accentul pe unele dintre cele mai vizibile semne ale instruirii eficiente, mai puțin pe determinanții indirecti. Măsurările calității instruirii în PISA

2018 se axează, în special, pe acele aspecte, care pot fi observate cu ușurință de către elevi, indiferent de nivelul lor propriu de abilități.

67. Practic, toate modelele contemporane ale instruirii eficiente (Anderson, 2004; Klieme, Pauli, & Reusser, 2009; Coe, Aloisi, Higgins, & Major, 2014) scot în evidență importanța orientării pe scopuri, a instruirii structurate și conceperea instruirii sub formă de schimb interpersonal. Învățarea orientată pe scopuri, structurată, se referă la faptul că în timpul predării lecțiilor profesorii sunt conștienți de scopurile ce au legătură directă sau indirectă cu învățarea elevilor, înțeleg aceste scopuri și le urmăresc în mod activ, precum și sunt în stare să realizeze claritate și ordine în clase mari. Importanța schimburilor interpersonale implică faptul că calitatea instruirii se caracterizează printr-un climat de învățare ce sprijină elevul. Măsurările calității în PISA 2018 se axează, prin urmare, pe suportul profesorilor, pe disciplina în sala de clasă și pe structura, pe care o realizează profesorii de limbă de instruire (Boxa 5.3).

Boxa 5.3. Măsurările calității instruirii în PISA 2018, folosite în prezentul raport

Măsurările calității instruirii din PISA 2018, folosite în acest raport, se bazează pe răspunsurile elevilor la următoarele întrebări.

Chestionarul elevului

Elevii au fost rugați să se gândească la profesorii de la școala lor și să raporteze, pe o scară de patru puncte cu categorii de răspuns ”la fiecare lecție”, ”la majoritatea lecțiilor”, ”la unele lecții” și ”niciodată sau foarte rar”, acordul lor cu următoarele afirmații, care indică existența relațiilor între elevi și profesori, ce sunt în sprijinul elevilor.

- Profesorul arată interes față de procesul de învățare a fiecărui elev.
- Profesorul oferă un ajutor suplimentar elevilor care au nevoie de acesta.
- Profesorul ajută elevii să învețe.
- Profesorul continuă să predea până ce elevii înțeleg.

Răspunsurile elevilor la aceste afirmații au fost rezumate în indicele sprijinului primit de la profesor, care variază în Republica Moldova între -2,7 și 1,3 (unde 1,3 indică cel mai înalt nivel de acord cu toate afirmațiile). Valorile mai mari ale acestui indice înseamnă că elevii au raportat că aceste lucruri se întâmplă mai des. În Republica Moldova indicele mediu al sprijinului primit de la profesor este egal cu 0,5.

Elevii, de asemenea, au fost rugați să exprime acordul sau dezacordul cu următoarele afirmații, care indică perceperea suportului din partea profesorului:

- Profesorul m-a făcut să mă simt încrezut(ă) în capacitatea mea de a reuși la această disciplină.
- Profesorul a ascultat opinia mea cu privire la modul de a face lucrurile.
- Am simțit că profesorul meu m-a înțeles.

Pentru măsurarea climatului disciplinar din clasă elevii au fost rugați să indice cât de des (”la fiecare lecție”, ”la majoritatea lecțiilor”, ”la unele lecții”, ”niciodată sau foarte rar”) la lecțiile lor se întâmplă următoarele:

- Elevii nu ascultă ceea ce spune profesorul.
- Este gălăgie și dezordine.

- Profesorul trebuie să aștepte mult timp ca elevii să se liniștească.
- Elevii nu pot lucra bine.
- Elevii nu încep să lucreze mult timp după ce lecția a început.

Răspunsurile elevilor cu referire la aceste afirmații au fost rezumate în indicele climatului disciplinar. Valorile acestui indice în Republica Moldova se încadrează în intervalul între -2,7 și 2: scara a fost setată astfel încât valoarea "0" să corespundă mediei din țările OECD. Valorile mai mari ale acestui indice corespund elevilor, care au raportat că majoritatea acestor lucruri nu se întâmplă niciodată sau nu se întâmplă aproape deloc. Valorile aproape de "0" corespund elevilor, care au raportat că aceste deranjamente se produc cel puțin la unele lecții. Valorile mai mici ale acestui indice (mai mici de -1) corespund elevilor, care au raportat că la majoritatea lecțiilor sau la fiecare lecție se întâmplă ceva, ce deranjează cursul obișnuit al acesteia. Indicele mediu al climatului disciplinar în Republica Moldova este 0,5.

Pentru măsurarea clarității și structurii predării elevii au fost rugați să spună cât de des se întâmplă următoarele la lecțiile lor de limbă de instruire:

- Profesorul stabilește obiective clare în procesul nostru de învățare.
- Profesorul pune întrebări pentru a verifica dacă am înțeles ce a fost predat.
- La începutul lecției, profesorul prezintă un scurt rezumat al lecției precedente.
- Profesorul ne spune ce trebuie să învățăm.

Răspunsurile elevilor la aceste afirmații au fost rezumate în indicele instruirii direcționate de profesor la lecții de limbă de instruire, care în Republica Moldova variază între -2,9 și 1,8. În PISA 2018 scara a fost setată astfel încât valoarea "0" să corespundă nivelului mediu din țările OECD. Valorile mai mari ale acestui indice corespund elevilor care au raportat că majoritatea acestor lucruri se întâmplă la majoritatea lecțiilor sau la fiecare lecție. Valorile aproape de "0" corespund elevilor care au raportat că fiecare tip de instruire se produce cel puțin la unele lecții. Valorile mici ale acestui indice (mai mici de -1) corespund elevilor care au raportat că la lecțiile de limbă de instruire profesorii nu fac uz de activitățile de instruire de mai sus niciodată sau le folosesc foarte rar. Indicele mediu al instruirilor direcționate de profesor în Republica Moldova este 0,71.

Elevii au fost rugați să spună cât de des au observat la profesori comportamentele următoare:

- Profesorul îmi oferă feedback referitor la punctele mele forte în cadrul acestei discipline.
- Profesorul îmi spune în ce domenii pot să mă perfecționez în continuare.
- Profesorul îmi spune cum pot să-mi îmbunătățesc rezultatele.

Răspunsurile elevilor la aceste afirmații au fost rezumate în indicele comentariilor profesorului percepute la lecții de limbă de instruire, care în Republica Moldova variază între -1,6 și 2. Indicele comentariilor percepute a fost setat astfel încât valoarea "0" să corespundă nivelului mediu în țările OECD. Valorile mai mari ale acestui indice corespund elevilor care au raportat că la majoritatea lecțiilor sau la fiecare lecție profesorul le oferă comentarii, le spune în ce domenii ar trebui să mai muncească pentru a avea rezultate mai bune. Valorile aproape de "0" corespund elevilor, care au raportat că ei beneficiază de suport și comentarii din partea profesorului cel puțin la unele lecții. Valorile mici ale acestui indice (mai mici de -1) corespund elevilor care au raportat că la lecțiile de limbă de instruire profesorul nu le oferă comentarii, nu le spune unde ar mai

trebui să muncească pentru rezultate mai bune sau face aceste lucruri foarte rar. Indicele mediu al comentariilor percepute de la profesor în Republica Moldova este 0,1.

Pentru a măsura dacă instruirea se adaptează, elevii au fost rugați să spună cât de des observă la profesori următoarele comportamente:

- Profesorul adaptează lecția la nevoile și cunoștințele clasei.
- Profesorul oferă ajutor individual în cazul în care un elev are dificultăți în înțelegerea unei teme sau a unei sarcini.
- Profesorul modifică structura lecției la tema care prezintă dificultăți de înțelegere pentru majoritatea elevilor.

Răspunsurile elevilor la aceste afirmații au fost rezumate în indicele instruirii adaptive la lecțiile de limbă de instruire, care în Republica Moldova variază între -2,2 și 2. Similar cu indicii precedenți, indicele instruirii adaptive a fost setat astfel încât valoarea "0" să corespundă nivelului mediu în țările OECD. Valorile mai mari ale acestui indice corespund elevilor care au raportat că la majoritatea lecțiilor sau la fiecare lecție profesorul se adaptează la nevoile clasei, oferă ajutor individual elevilor, care au dificultăți. Valorile aproape de "0" corespund elevilor care au raportat că aceste lucruri se produc cel puțin la unele lecții. Valorile aproape de "0" corespund elevilor, care au spus că profesorul nu folosește metodele de instruire susmenționate deloc sau le folosește foarte rar. Indicele mediu al comentariilor percepute de la profesor în Republica Moldova este 0,3.

5.3.2. Calitatea instruirii la limba și literatura română/rusă

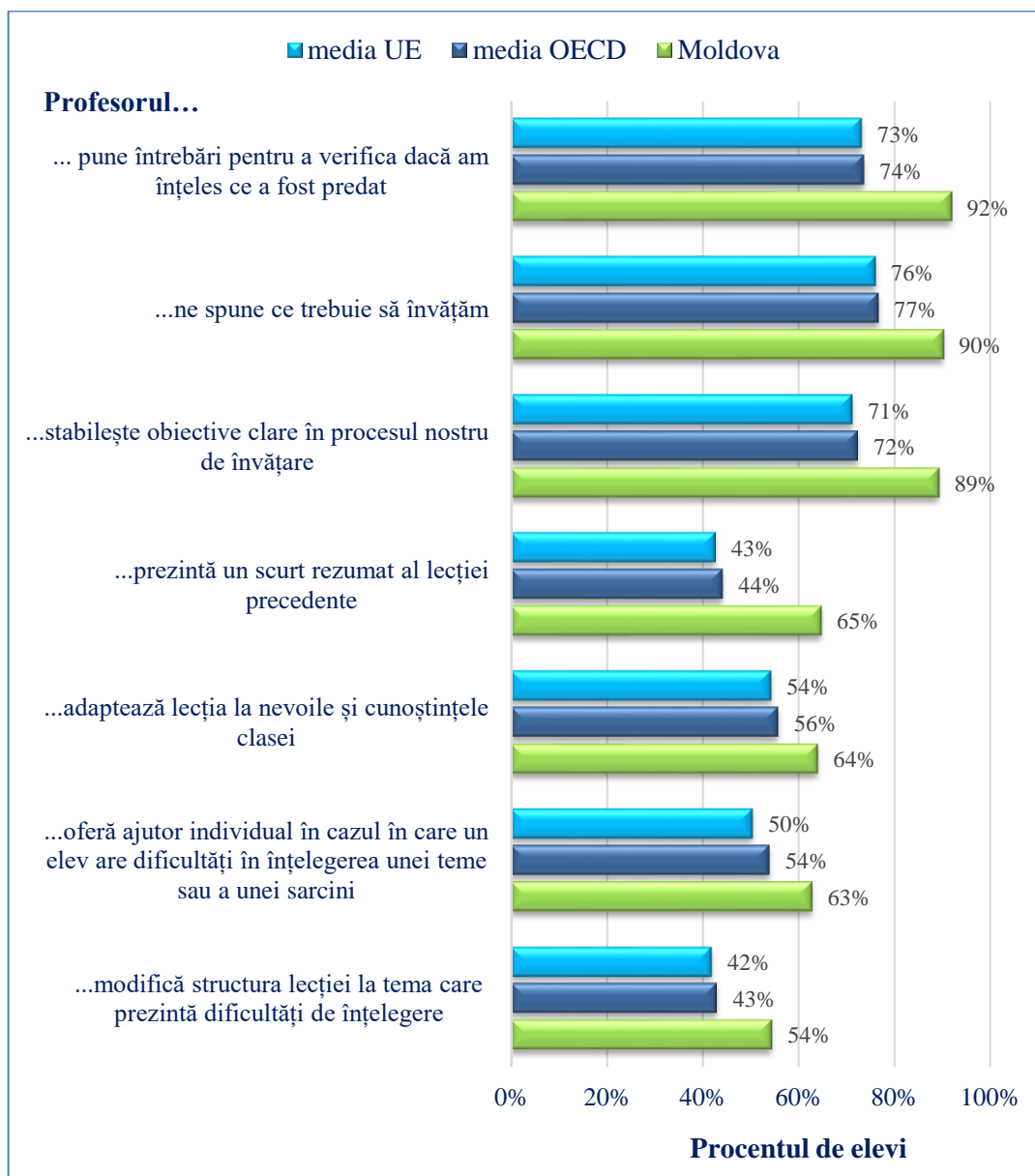
68. Elevilor le este dificil să observe și să evalueze mai multe practici de instruire și cercetătorii sunt de acord că nu există o singură, bine definită, cea mai bună metodă de instruire (OECD, 2009). Cu toate acestea, s-a dovedit că aspectele cheie ale "instruirii directe" (monitorizarea în de aproape, ritmul adecvat și gestionarea situației în clasă, precum și claritatea prezentării, lecții bine structurate și comentarii, ce informează și încurajează) în general au un impact pozitiv asupra realizărilor elevului și constituie cele mai vizibile aspecte ale instruirii eficiente (OECD, 2009). În PISA 2018 elevii au fost întrebați în ce măsură aceste aspecte au fost prezente la lecțiile lor de limbă de instruire.

69. În Republica Moldova 89% din numărul de elevi au raportat că profesorul lor de limbă de instruire (limba și literatura română/rusă) stabilește scopuri clare pentru învățarea lor, comparativ cu 72% din elevi din țările OECD, care au raportat același lucru. Circa 65% din numărul de elevi au spus că la începutul fiecărei lecții profesorul recapitulează ceea ce au învățat la lecțiile precedente (procentajul se referă la acei elevi care au răspuns: "la majoritatea lecțiilor" sau "la fiecare lecție"). În medie în țările OECD circa 44% din numărul de elevi au raportat această activitate a profesorului. Figura 5.16 prezintă percepția elevilor cu privire la lecții în Republica Moldova și în medie în țările OECD. Se arată procentajul elevilor care au răspuns că metodele de instruire de mai jos se atestă "la majoritatea lecțiilor" sau "la fiecare lecție". Analizând figura 5.15, putem observa că elevii în Republica Moldova au raportat că cele ce urmează se întâmplă la lecții mai des comparativ cu situația raportată, în mediu, de elevi din țările OECD. Dacă în Republica Moldova 92% din numărul de elevi au spus că profesorii adresează întrebări pentru a verifica dacă elevii au înțeles materia predată, atunci în medie în țările OECD doar 73,7% din numărul de elevi au raportat același lucru. Circa 63% din numărul de elevi în Republica Moldova consideră că profesorii lor oferă ajutor individual atunci când apar dificultăți de înțelegere a unei teme sau a unei sarcini, pe când, în medie, în țările OECD circa 54% din numărul de elevi au semnalat aceeași situație. Circa 43% din numărul de elevi în țările OECD și 54% din numărul de elevi

în Republica Moldova au raportat că profesorii modifică structura lecției la tema care este dificilă pentru majoritatea elevilor.

Figura 5.15. Instruirea directă

Procentajul de elevi care au spus că următoarele se întâmplă ”la majoritatea lecțiilor” sau ”la fiecare lecție”

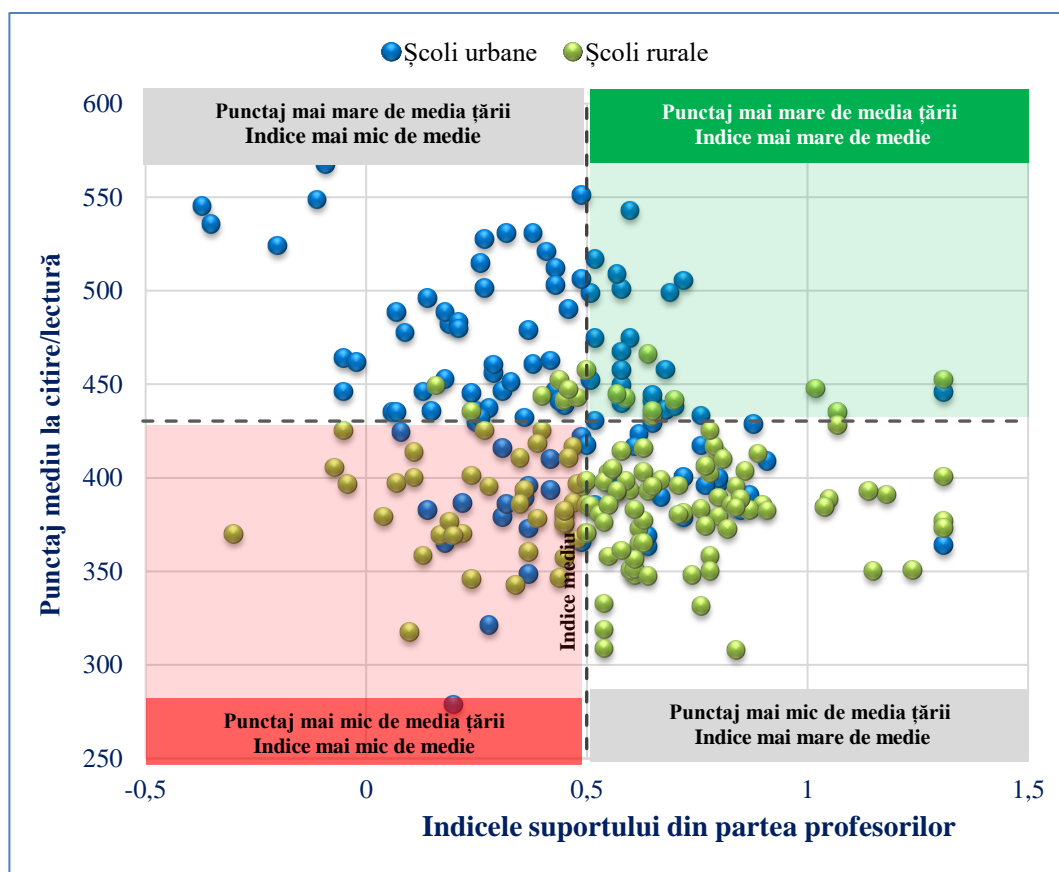


5.3.3. Suportul acordat de profesori, raportat de elevi

70. Elevii au nevoie de suport din partea personalului școlii, în special de la profesorii lor, dacă doresc să folosească la maximum oportunitățile de învățare disponibile lor (Klem & Connell, 2004).

71. Majoritatea elevilor în vârstă de 15 ani în Moldova au raportat viziuni pozitive cu privire la profesorii lor. Circa 84% din numărul de elevi, au raportat că profesorul lor de limbă de instruire manifestă interes pentru învățarea fiecărui elev (procentajele se referă la ponderea elevilor care au răspuns că acest lucru se întâmplă ”la majoritatea lecțiilor” sau ”la fiecare lecție”). Rapoartele elevilor cu referire la aceste afirmații și afirmații similare (vezi Boxa 5.3) au fost rezumate într-un indice al suportului din partea profesorului și indicele comentariilor percepute ale profesorului, astfel încât la elevii cu viziuni mai pozitive privind profesorii lor acești indici să fie mai mari. În medie, în Republica Moldova elevii au raportat că beneficiază de un suport bun de la profesorii lor. Profesorii ajută elevii să învețe, să-și îmbunătățească performanțele și oferă comentarii de calitate privind punctele forte ale elevilor. Suportul acordat de profesori și atitudinea profesorilor față de fiecare elev au impact direct asupra învățării elevilor și performanțelor lor. Într-o societate dezvoltată predarea nu este posibilă fără sprijinirea elevilor, iar învățarea nu poate avea loc fără primirea permanentă a comentariilor constructive. Figura 5.16 prezintă relația între suportul acordat de profesor în timpul lecțiilor de limbă de instruire și performanțele la citire/lectură în instituțiile de învățământ urbane și rurale în Republica Moldova.

Figura 5.16. Performanțe la citire/lectură și suportul din partea profesorilor în instituțiile de învățământ urbane și rurale



72. Figura 5.16 accentuează două relații diferite între suportul acordat de profesor și performanțele la citire/lectură în instituțiile rurale și urbane. Prima are legătură cu instituțiile urbane. Se atestă o relație negativă între performanțele la citire/lectură și suportul acordat de profesor raportat de elevi în instituțiile urbane. Aceasta înseamnă că elevii cu performanțe înalte la citire/lectură în același timp au raportat că beneficiază de mai puțin suport din partea profesorului în timpul lecțiilor, iar cei cu performanțe joase au raportat că beneficiază de mai mult suport. O altă situație se conturează în urma analizei instituțiilor rurale. În acest caz se

atestă că în instituțiile rurale nu există o relație puternică între realizări și suport, deoarece elevii cu aceleași performanțe la citire/lectură au raportat cu viziuni opuse privind suportul din partea profesorului.

5.4. Mediul de învățare extins: familiile

73. Pentru copii există puține relații în viață, care să fie la fel de semnificative și de durată cum este relația cu părinții sau adulții care i-au crescut. Natura și măsura suportului din partea familiei și comunității diferă în țări diferite, însă familiile - mici, nucleare sau extinse - invariabil sunt prima unitate socială în care copiii învață și se dezvoltă. Grija părintească bună poate avea forme diferite și poate fi conturată de diverse forțe sociale și culturale, însă ea mereu presupune că copiilor li se oferă suport, grijă, dragoste, ghidare și protecție, care creează condiții pentru dezvoltare fizică, mintală și socială sănătoasă.

74. În chestionarele PISA 2018 elevii au fost întrebați cu privire la suportul emoțional perceput din partea părinților lor. Boxa 5.4 conține detalii privind măsurările suportului acordat de părinți, folosite în prezentul raport.

Boxa 5.4. Măsurările suportului acordat de părinți, folosite în prezentul raport

PISA a cerut elevilor să gândească la anul academic 2017-2018 și să spună în ce măsură sunt sau nu de acord cu afirmațiile ce urmează:

- Părinții mei susțin eforturile și realizările mele.
- Părinții mei mă susțin atunci când mă confrunt cu dificultăți la școală.
- Părinții mă încurajează să fiu încrezut.

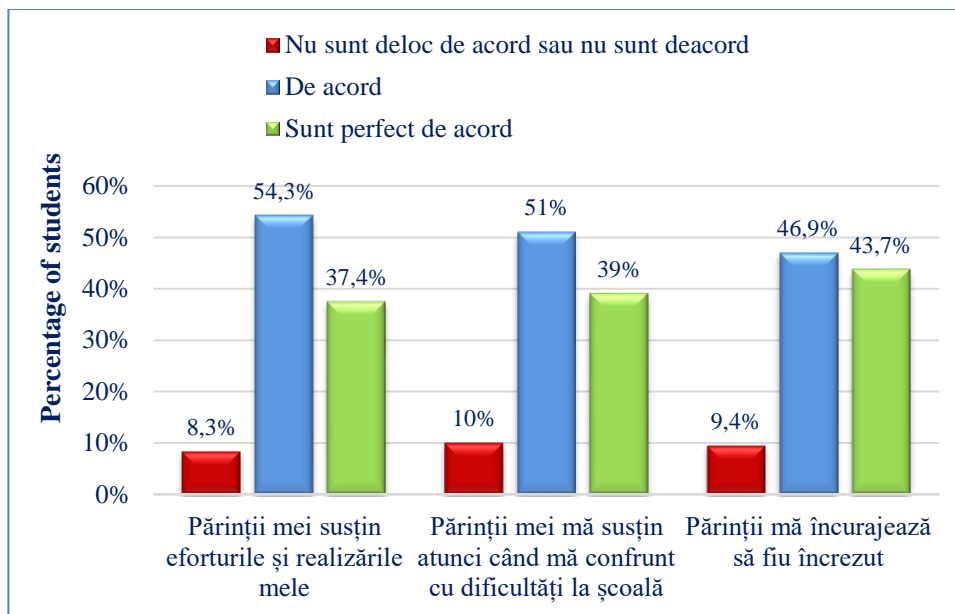
Elevii au fost rugați să raporteze afirmațiile de mai sus la o scară de patru puncte, cu categorii de răspuns ”întru totul de acord”, ”de acord”, ”nu sunt de acord” și ”nu sunt deloc de acord”. Apoi răspunsurile au fost rezumate într-un indice al sprijinului din partea părinților în activități școlare. În Republica Moldova acest indice variază între -2,4 și 1 (unde 1 indică cel mai înalt nivel de acord cu toate afirmațiile). Valoarea ”0” corespunde cu valoarea medie a indicelui în țările OECD. Valorile mari ale acestui indice 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 cu privire la suport parental. Indicele mediu al suportului parental în Republica Moldova este -0,05, el fiind foarte aproape de indicele mediu în țările OECD.

75. Figura 5.17 prezintă procentajul de elevi în Republica Moldova, care au raportat că ”nu sunt deloc de acord sau nu sunt de acord”, ”sunt de acord” și ”sunt întru totul de acord” cu afirmațiile privind suportul părinților în activitățile lor școlare.

76. În Republica Moldova circa 54% din numărul de elevi sunt de acord că părinții lor sprijină eforturile și realizările lor educaționale; 37% - sunt întru totul de acord cu aceasta și doar 8% nu sunt deloc de acord sau nu sunt de acord. Circa 90% din numărul de respondenți sunt de acord sau întru totul de acord că atunci când elevii se confruntă cu dificultăți la școală, părinții îi susțin. Cu toate acestea, 10% din numărul de elevi nu au fost de acord sau nu au fost deloc de acord cu faptul că părinții îi susțin atunci când au dificultăți la școală. Circa 47% din numărul de elevi sunt de acord cu afirmația că părinții îi încurajează să aibă

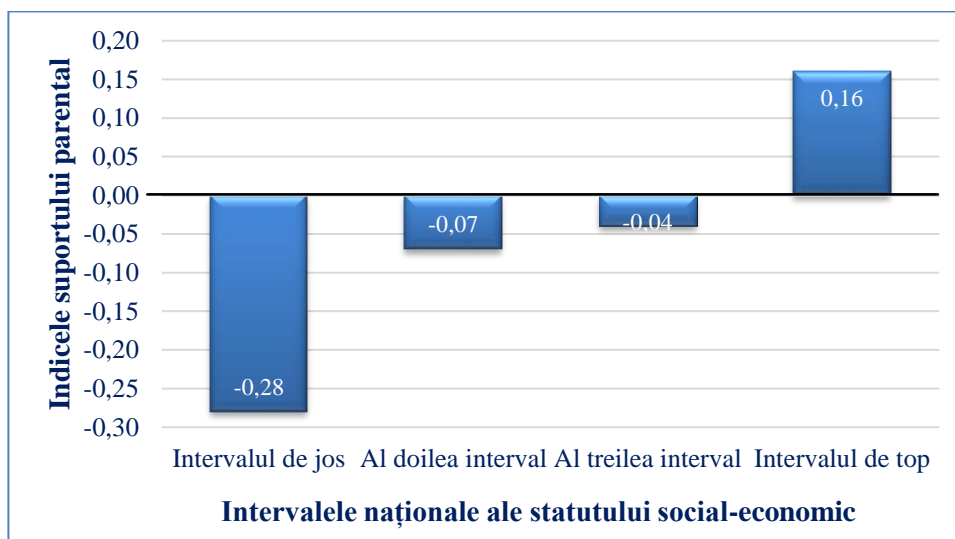
încredere în forțele proprii; 44% sunt întru totul de acord și 9% nu sunt deloc de acord cu această afirmație.

Figura. 5.17. Percepția elevilor cu privire la suportul parental în Republica Moldova



77. Cu toate că, în medie, în Republica Moldova indicele suportului parental este de -0,05, această valoare este diferită la elevii cu statut social-economic diferit. Figura 5.18 prezintă indicele suportului parental la elevi din diferite intervale naționale ale statutului social-economic.

Figura 5.18. Indicele suportului parental la elevi din diferite intervale naționale ale statutului social-economic

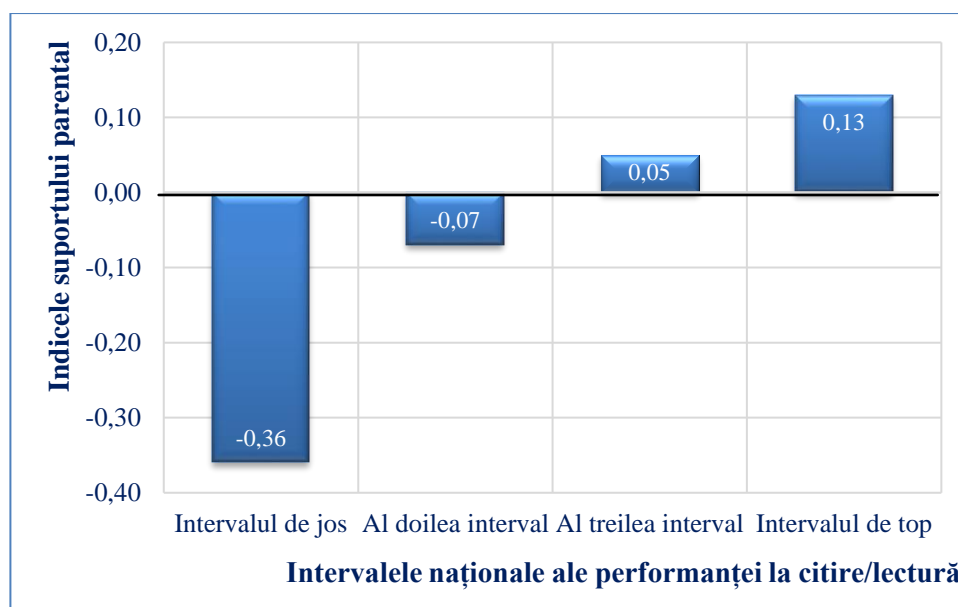


78. Figura 5.18 accentuează legătura puternică între statutul social-economic al elevului și suportul parental. Putem observa că, în medie, indicele suportului parental crește odată cu creșterea statutului social-economic al elevului. În Republica Moldova, în medie, indicele suportului parental pentru elevii social-economic dezavantajați este -0,28, ceea ce înseamnă că elevii dezavantajați au spus că nu au mare parte de suport parental în eforturile lor educaționale, atunci când au dificultăți la învățare, precum și că părinții nu îi încurajează

să aibă încredere în sine. Pe de altă parte, în medie, indicele suportului parental pentru elevii social-economic avantajați este 0,16, ceea ce înseamnă că elevii avantajați au fost de acord cu afirmațiile că părinții îi sprijină în realizările lor academice și în eforturile educaționale, îi susțin atunci când au dificultăți la școală și le inspiră încredere în sine.

79. Suportul părinților în activitățile educaționale poate îmbunătăți nu doar încrederea în sine, ci și performanțele școlare ale copiilor. Figura 5.19 arată indicele mediu de suport parental între elevii, a căror scor la citire/lectură în cadrul evaluării PISA variază în intervalele naționale de scoruri.

Figura 5.19. Indicele suportului parental, după intervalele naționale ale performanței la lectură



80. Figura 5.19 arată o legătură puternică între performanța elevilor și indicele lor de suport parental. Dacă indicele mediu de suport parental în cele 25% de jos ale performanțelor la lectură este -0,36, atunci în al doilea interval al performanțelor acesta urcă până la -0,07; până la 0,05, în al treilea interval și ajunge la valoarea de 0,13 în cele 25% de top ale performanțelor la lectură. Aceasta înseamnă că în Republica Moldova elevii cu performanțe joase au raportat în medie un nivel jos de sprijin din partea părinților, iar elevii cu performanțe înalte, de regulă, au raportat un nivel înalt de suport din partea părinților.

5.4.1. Implicarea părinților la școală

81. Chestionarele PISA 2018 au adresat directorilor instituțiilor de învățământ întrebări privind ponderea părinților care participă în activitățile legate de școală, cum ar fi participarea în guvernarea locală a școlii (consiliul părinților sau comitetul de gestionare a școlii). Boxa 5. conține detalii privind măsurarea participării părinților în aceste activități.

Boxa 5.5. Măsurările participării părinților în activități școlare, folosite în prezentul raport

PISA a întrebat directorii despre proporția (în puncte procentuale) de participare a părinților elevilor în următoarele activități legate de instituția de învățământ:

- Participă la activitățile organelor de guvernare ale instituției de învățământ (de exemplu: comitetul părintesc sau comitetul de conducere a instituției de învățământ).

- Voluntariat pentru activități fizice sau extra-curriculare (de exemplu: lucrări de întreținere a clădirii ori a curții, tâmplărie, grădinărit, piese de teatru, activități sportive, excursii).

82. Participarea în activități școlare reprezintă o provocare și consumă timpul personalului școlar și al părinților, însă implicarea părinților, uneori, ar putea fi singura cale de a rezolva probleme grave de comportament la instituția de învățământ și implicarea părinților poate crea un mediu pozitiv pentru învățarea elevilor (Avvisati et al., 2014). Unele studii, de asemenea, sugerează că nivelul mic de implicare a părinților poate reflecta încrederea părinților în profesori (Addi-Racah și Arviv-Elyashiv, 2008) sau modelul de guvernare a școlii bazat pe înțelegerea că profesorii controlează procesul de instruire și părinții acordă sprijin sau, pur și simplu, deleagă responsabilitățile lor academice.

83. În Republica Moldova, conform răspunsurilor directorilor, în medie, circa 36% din părinți participă în consiliile ale părinților sau în comitetul de conducere a instituției de învățământ și circa 37% din părinți participă în calitate de voluntari în activități fizice sau extra-curriculare. În medie, doar unul din trei părinți participă în comitetul de conducere a instituției de învățământ, ceea ce indică faptul că părinții în Republica Moldova se implică slab în activitățile școlare.

5.4.2. Cercetarea efectelor suportului din partea familiei și comunității

84. Literatura în mod consistent documentează asocierea pozitivă între un șir de activități ale părinților acasă și la școală legate de educația copiilor și realizările educaționale ale copiilor. Această relație pozitivă se menține în cadrul diverselor discipline, în grupuri etnice, de gen, precum și în timp (Bogensneider, 1997; Catsambis, 2001; Fan & Williams, 2010; Kaplan Toren & Seginer, 2015; Keith, et al., 1998; Shumow & Lomax, 2002). Cele mai eficiente forme de implicare a părinților depind de vârsta copilului. La finele perioadei copilăriei și în adolescență, deseori, nu mai este vorba de ajutor sau instrucțiuni directe, ci mai degrabă de modelarea comportamentelor pozitive (cum ar fi perseverența în depășirea dificultăților) și manifestarea, în special, prin intermediul comunicării orale, a interesului față de învățarea copilului.

85. Datele PISA 2015, de asemenea arată că activitățile părinților, care sunt, în general, caracteristice unui mediu familial grijuliu - în special, ”petrecerea timpului doar discutând” și ”luarea meselor principale împreună” cu copilul - sunt corelate pozitiv nu doar cu realizările academice, ci și cu alte domenii ale vieții lor, cum ar fi măsura în care elevii sunt satisfăcuți cu privire la viața lor proprie (OECD, 2017).

86. Implicarea părinților nu doar acordă sprijin suplimentar învățării copilului lor, ci poate, de asemenea, să aducă mai multă responsabilitate în sistemul educațional. În practică, totuși, măsura în care acest lucru duce la rezultate pozitive este discutabilă (Banerjee, Banerji, Duflo, Glennerster, & Khemani, 2010). În unele cazuri, inițiativele de responsabilitate, care sporesc implicarea părinților în școală, par să modereze impactul resurselor școlii: de exemplu, atunci când părinții sunt în consiliul de administrație a școlii ei pot asigura folosirea resurselor școlii în interesul copiilor, nu al personalului școlii (Duflo, Dupas & Kremer, 2015). În multe cazuri, însă, inițiativele comunitare de monitorizare, care sporesc informația privind calitatea serviciilor prestate de școli (de exemplu: privind absentismul profesorilor sau privind nivelele de realizări ale elevilor), nu au dus la îmbunătățiri semnificative (Glewwe & Muralidharan, 2016).

Referințe

- Adascalita, V., Josanu, R., Moldovanu, I., & Epoian, T. (2017) *Prevenirea violenței în instituțiile educaționale. Ghid metodologic.*
- Anderman, L. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Anderson, L. (2004). *Increasing teacher effectiveness.* UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.
- Arum, R., & Velez, M. (2012). *Improving learning environments : school discipline and student achievement in comparative perspective.* Stanford University Press.
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'Economie Politique*, 120(5).
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., & Maurin, E. (2014). Getting parents involved: A field experiment in deprived schools. *Review of Economic Studies*, 81(1).
- Baker, M., Sigmon, J., & Nugent, M. (2001). Truancy Reduction: Keeping Students in School. *Juvenile Justice Bulletin.*
- Baldry, A. (2004). 'What about bullying?' An experimental field study to understand students' attitudes towards bullying and victimisation in Italian middle schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 583-598.
- Baldry, A., & Farrington, D. (1999). Brief Report: Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423-426.
- Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R., & Khemani, S. (2010). Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India. *American Economic Journal: Economic Policy*, 2(1), 1-30.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bogenschneider, K. (1997). Parental Involvement in Adolescent Schooling: A Proximal Process with Transcontextual Validity. *Journal of Marriage and the Family*, 59(3), 718.
- Catalano, R., Oesterle, S., Fleming, C., & Hawkins, J. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Catsambis, S. (2001). Expanding Knowledge of Parental Involvement in Children's Secondary Education: Connections with High School Seniors' Academic Success. *Social Psychology of Education*, 5(2), 149-177.
- Chiu, M., Chow, B.-Y., McBride, C., & Mol, S. (2016). Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175-196.
- Cohen, J. et al. (2009), "School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education", *Teachers College Record*, Vol. 111/1, pp. 180-213,
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. (2014). What makes great teaching? A framework for professional learning Question 1: What makes great teaching?
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A., Hammerness, K., Low, E.-L., . . . Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World.* Jossey-Bass, San Francisco.
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2015). School governance, teacher incentives, and pupil-teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools. *Journal of Public Economics*, 123, 92-110.
- Eccles, J. et al. (1993), "Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation", *The Elementary School Journal*, Vol. 93/5, pp. 553-574.
- Fan, W., & Williams, C. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.

- Glewwe, P., & Muralidharan, K. (2016). Improving Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications. *Handbook of the Economics of Education*, 5, 653-743. doi:10.1016/B978-0-444-63459-7.00010-5
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Grayson, J. and H. Alvarez (2008), "School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24/5, pp. 1349-1363.
- Hallfors, D., Vevea, J., Iritani, B., Cho, H., Khatapoush, S., & Saxe, L. (2002). Truancy, Grade Point Average, and Sexual Activity: A Meta-Analysis of Risk Indicators for Youth Substance Use. *Journal of School Health*, 72(5), 205-211.
- Hawkins, J., & Weis, J. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 6(2), 73-97.
- Henry, K., & Huizinga, D. (2007). Truancy's Effect on the Onset of Drug Use among Urban Adolescents Placed at Risk. *Journal of Adolescent Health*, 40(4).
- Hoge, D., E. Smit and S. Hanson (1990), "School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82/1, pp. 117-127.
- Juvonen, J. (2006). Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning. In *Handbook of educational psychology*. (pp. 655-674). Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Juvonen, Janna: Department of Psychology, University of California, Los Angeles, Los Angeles, CA, US, 90095.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387-401). Springer US, Boston, MA.
- Kaplan Toren, N., & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 18(4).
- Keith, T., Keith, P., Quirk, K., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal Effects of Parent Involvement on High School Grades: Similarities and Differences Across Gender and Ethnic Groups. *Journal of School Psychology*, 36(3).
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7).
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, 137-160.
- Lee, V., & Burkam, D. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2).
- Ma, X., & Willms, J. (2004). School Disciplinary Climate: Characteristics and Effects on Eighth Grade Achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(2).
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4).
- Meece, J., & Eccles, J. (2010). Protect, Prepare, Support, and Engage: The Roles of School-Based Extracurricular Activities in Students' Development.
- Mostafa, T., & Pál, J. (2018). Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2016b). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing.

- OECD. (2017). How do teachers become knowledgeable and confident in classroom management?: Insights from a pilot study. In *Teaching in Focus*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing, Paris.
- Office for Standards in Education. (2001). *Improving Attendance and Behaviour in Secondary Schools*. London: OFSTED.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Pitzer, J., & Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year. *International Journal of Behavioral Development, 41*(1).
- Ricard, N., & Pelletier, L. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 44-45*.
- Schulenberg, J., Bachman, J., O'Malley, P., & Johnston, L. (1994). High School Educational Success and Subsequent Substance Use: A Panel Analysis Following Adolescents into Young Adulthood. *Journal of Health and Social Behavior, 35*(1).
- Shochet, I., Dadds, M., Ham, D., & Montague, R. (2006). School Connectedness Is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 35*(2).
- Shumow, L., & Lomax, R. (2002). Parental Efficacy: Predictor of Parenting Behavior and Adolescent Outcomes. *Parenting, 2*(2).
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2).
- Wilson, V., Malcolm, H., Edward, S., & Davidson, J. (2008). 'Bunking off': the impact of truancy on pupils and teachers. *British Educational Research Journal, 34*(1).



Privind spre viitor:
Opțiuni de politici pentru Republica Moldova

Capitolul 6. Privind spre viitor: Opțiuni de politici pentru Republica Moldova

În acest capitol se discută principalele concluzii ale evaluării PISA 2018 pentru Republica Moldova și implicațiile politice ale acestora. Apoi sunt prezentate opțiuni de politici, care pot avea impact asupra educației în Republica Moldova atât pe termen scurt, cât și pe termen lung. Prezentul capitol analizează, în special, ce semnifică diferențele în performanțe ale elevilor, atitudini față de instituțiile de învățământ și resurse investite în instituțiile de învățământ pentru politici și practici în educație.

1.6. Rezumatul principalelor concluzii PISA 2018 pentru Republica Moldova

1.6.1. Rezultatele de bază

Republica Moldova continuă să-și îmbunătățească performanțele în Programul PISA

În PISA 2018 Republica Moldova a înregistrat un punctaj mediu de 424 de puncte la citire/lectură, 421 de puncte la matematică și 428 de puncte la știință. PISA 2018 este al 3-lea ciclu în care participă Republica Moldova. Anterior Republica Moldova a participat în PISA 2009 și PISA 2015. Comparând rezultatele Republicii Moldova în cele trei cicluri ale evaluării PISA, observăm o tendință pozitivă de îmbunătățire a performanțelor în toate trei domenii. La citire/lectură punctajul mediu de 388 de puncte înregistrat în PISA 2009 a crescut cu 28 de puncte în PISA 2015 și cu 36 de puncte în PISA 2018. La matematică punctajul mediu s-a modificat de la 397 de puncte în PISA 2009 la 420 de puncte în PISA 2015 și 421 de puncte în PISA 2018, iar la științe punctajul mediu de 413 de puncte înregistrat în PISA 2009 a crescut cu 15 puncte în PISA 2015 și PISA 2018. Republica Moldova este una din 16 țări, care în evaluarea PISA 2018 au reușit performanța de a nu descrește punctajele medii la nici unul din domeniile evaluate, comparativ cu ciclurile anterioare de participare.

Mediile Republicii Moldova deocamdată rămân mai jos de mediile OECD

Cu toate acestea, punctajele medii înregistrate de Republica Moldova în toate ciclurile PISA sunt mai mici decât punctajele medii în țările OECD. Însă, dacă comparăm diferențele între mediile OECD și mediile Republicii Moldova în fiecare ciclu, atunci observăm că aceste diferențe se reduc în continuu. În PISA 2009 diferența în punctajele medii la citire/lectură între țările OECD și Republica Moldova a fost de 105 de puncte. În PISA 2015 această diferență s-a redus până la 77 de puncte și în PISA 2018 diferența constituie 63 de puncte. La matematică, diferența de 99 de puncte în PISA 2009 s-a redus la 70 de puncte în PISA 2015 și 68 de puncte în PISA 2018, iar la științe diferența s-a modificat de la 88 de puncte în PISA 2009 la 65 de puncte în PISA 2015 și 61 de puncte în PISA 2018. Astfel, în PISA 2018 se atestă cea mai mică diferență în performanțe între mediile Republicii Moldova și mediile OECD în toate trei domenii.

Un alt accent major al Programului PISA și o preocupare semnificativă pentru toate țările din lume este asigurarea faptului că rezultatele educaționale reprezintă rodul abilităților,

voinței și eforturilor elevului, nu al circumstanțelor sale personale, cum ar fi genul, originea etnică, statutul social-economic sau tipul instituției de învățământ frecventate. Pentru a analiza nivelul echității în sistemul educațional al Republicii Moldova, realizările în cadrul PISA 2018 au fost comparate între diferite grupuri de elevi, băieți și fete, elevi din instituții urbane și rurale, elevi avantajați din punct de vedere social-economic (acei elevi, care se încadrează în 25% de elevi cu cele mai mari valori ale statutului social-economic în țară) și elevi dezavantajați din punct de vedere social-economic (acei elevi, care se încadrează în 25% de elevi cu cele mai mici valori ale statutului social-economic în țară).

În Republica Moldova se atestă diferențe semnificative în performanțele fetelor și cele ale băieților la domeniile citire/lectură și științe

În PISA 2018 fetele au înregistrat performanțe mai înalte decât băieții la citire/lectură și științe, diferența de punctaj mediu fiind egală cu 41 de puncte la citire/lectură și 11 puncte la științe, pe când la matematică băieții și fetele din Republica Moldova au înregistrat performanțe similare (2 puncte diferență în favoarea fetelor). Aceste rezultate arată că la citire/lectură băieții rămân în urma fetelor cu aproximativ un an și jumătate de școlarizare. Diferența de gen în performanțe la citire/lectură și științe persistă în Republica Moldova în fiecare ciclu PISA. Inegalitățile legate de performanțe de gen în Republica Moldova sunt similare cu cele atestate în țările OECD. În medie, în țările OECD, fetele au performanțe mai înalte decât băieții la citire/lectură și științe, cu o diferență în performanțe de 30 de puncte și 2 puncte, respectiv, iar băieții acumulează cu 5 puncte mai mult la matematică decât fetele.

Elevii avantajați din punct de vedere social-economic acumulează cu peste 90 de puncte mai mult decât elevii dezavantajați din punct de vedere social-economic

Au existat mai multe discuții despre măsura în care performanțele țărilor în teste de genul PISA sunt formate de contextul social-economic al familiilor, școlilor și al țării. Într-adevăr, elevii cu avantaje economice, sociale și culturale probabil vor avea șanse mai mari de a reuși (Schleicher, 2018). Dezavantajul social-economic are un impact vizibil asupra rezultatelor învățării. În Republica Moldova elevii avantajați din punct de vedere social-economic au performanțe mai înalte decât cei dezavantajați, acumulând cu 92 de puncte mai mult la științe și cu câte 101 puncte mai mult la citire/lectură și la matematică. Aceasta înseamnă că elevii dezavantajați din punct de vedere social-economic rămân în urma elevilor avantajați din punct de vedere social-economic cu mai mult de trei ani de școlarizare. În Republica Moldova diferențele în performanțe cauzate de statutul social-economic al elevilor au continuat să crească în fiecare ciclu de participare. În PISA 2018 s-a atestat cea mai mare diferență între punctajele medii ale elevilor avantajați și dezavantajați din punct de vedere social-economic. Acest lucru se datorează faptului că elevii avantajați din punct de vedere social-economic tind să înregistreze punctaje medii mai mari în fiecare ciclu PISA, pe când punctajele medii ale elevilor dezavantajați din punct de vedere social-economic nu se modifică sau chiar descresc în unele domenii.

Tipul instituției de învățământ este strâns legat de rezultate educaționale

În medie, în țările OECD elevii, care învață în instituțiile de învățământ din orașe mari, au rezultate mai bune în evaluarea PISA comparativ cu elevii, care învață în instituțiile de învățământ din sate, zone rurale sau orașe mici. De regulă, motivele diferențelor mari în performanțele acestor două categorii de elevi reprezintă faptul că zonele urbane ar putea oferi perspective de angajare mai bune, corpul de elevi este mai avantajat din punct de vedere social-economic, probabilitatea insuficienței de cadre didactice este mai mică, procentul profesorilor înalt calificați este mai mare și raportul dintre numărul de elevi și numărul de

profesori ar putea fi mai mare decât în instituțiile rurale. Totuși, diferențele de performanțe ale elevilor din instituțiile de învățământ rurale și cele urbane diferă mult de la o țară la alta. În Republica Moldova elevii din instituțiile de învățământ urbane au înregistrat performanțe mai înalte decât elevii din instituțiile de învățământ rurale în toate trei domenii, cu diferențe de punctaj de 64 de puncte la citire/lectură, 55 de puncte la matematică și 56 de puncte la științe. Această diferență este echivalentă cu aproximativ doi ani de școlarizare. Principalul motiv al diferențelor mari îl reprezintă factorul social-economic. În Republica Moldova indicele statutului social-economic al elevilor din instituțiile de învățământ urbane este cu mult mai mare decât cel al elevilor din instituțiile de învățământ rurale.

Unul din zece elevi dezavantajați din punct de vedere social-economic din Republica Moldova înregistrează un punctaj mediu la citire/lectură, la matematică sau la științe mai mare decât media OECD

În Republica Moldova profilul social-economic al elevilor este puternic asociat cu performanțele lor. Cu toate acestea, în pofida tuturor dificultăților, unii elevi dezavantajați din punct de vedere social-economic dau dovadă de o capacitate remarcabilă de a atinge nivele înalte de realizări academice. Circa 8% din numărul de elevi dezavantajați din punct de vedere social-economic din Republica Moldova (comparativ cu media de 11% în țările OECD) acumulează un scor ce se încadrează în intervalul de top al performanțelor la citire/lectură realizate de toți elevii din țară. Aproximativ 13% din numărul de elevi dezavantajați din punct de vedere social-economic din instituțiile de învățământ urbane și 8% - din instituțiile de învățământ rurale înregistrează performanțe înalte la matematică, iar unul din zece elevi dezavantajați din punct de vedere social-economic în Republica Moldova acumulează un scor mediu la citire/lectură, la matematică sau la științe mai mare decât media OECD.

Au fost înregistrate progrese importante în realizarea obiectivului de asigurare a faptului că toți copiii ating la nivelul minim de competență la citire/lectură, însă procentul celor cu performanțe joase este înalt

După cum s-a specificat în Capitolul 2, un indicator important pentru monitorizarea progreselor țărilor privind realizarea Țintei 4.1 din ODD Scopul 4 este procentul tinerilor în vârstă de 15 ani, care au atins cel puțin niveluri minime de competență la citire/lectură și la matematică în evaluarea PISA. În domeniul pe care s-a pus accent în cadrul PISA 2018 – citire/lectură, performanța tinerilor în vârstă de 15 ani în Republica Moldova a crescut comparativ cu anul 2009, când domeniul citire/lectură a fost la fel domeniul de bază în evaluarea PISA. În decursul ultimului deceniu Republica Moldova a înregistrat progrese importante în calea realizării obiectivului de asigurare a faptului că toți elevii vor atinge nivelul minim de competență la citire/lectură. PISA 2018 arată că Republica Moldova este între cele patru țări din lume, care au reușit să reducă procentul de elevi, care nu ating nivelul minim de competență, cu mai mult de 10 puncte procentuale. Cu toate acestea, 43% din numărul de elevi în Republica Moldova nu ating nivel minim de competență la citire/lectură și tot atâția la științe, iar 50% din numărul de elevi - la matematică. O diferență semnificativă în procentul de elevi, care nu realizează nivelul minim de competență în PISA se atestă în rândurile elevilor din instituțiile de învățământ urbane și rurale. Dacă la citire/lectură și la științe circa 30% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ urbane sunt mai jos de nivelul de bază de competență, atunci în rândurile elevilor din instituțiile de învățământ rurale acest procentaj este aproximativ dublu (58% din numărul de elevi cu performanțe joase la citire/lectură și 63% - la științe). La matematică 39% din numărul de elevi din școli urbane fac parte din categoria celor cu performanțe joase, comparativ cu 63% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ rurale. Procentajul celor cu performanțe joase în rândurile

elevilor dezavantajați din punct de vedere social-economic este de aproximativ de 3 ori mai mare decât în rândurile elevilor avantați din punct de vedere social-economic.

1.6.2. Resurse în educație

În una din trei instituții de învățământ din Republica Moldova procesul de predare este afectat de lipsa cadrelor didactice

Resursele adecvate sunt foarte importante pentru oferirea elevilor oportunități de învățare de calitate înaltă. Fiecare țară este conștientă de faptul că asigurarea calității în educație nu poate avea loc fără investiții în personal didactic, materiale educaționale și infrastructură fizică, deoarece acestea sunt resurse esențiale pentru ca sistemul educațional să devină eficient. Profesorii sunt cea mai importantă resursă a instituțiilor de învățământ de astăzi. Îmbunătățirea eficienței, eficacității și echității educației școlare depinde de asigurarea faptului că oamenii vor dori să fie profesori, instruirea lor va fi de calitate înaltă, iar de instruire de calitate vor beneficia toți elevii. Un sistem de învățământ fără profesori înalt calificați va avea performanțe mai joase comparativ cu alte sisteme. Conform datelor PISA 2018 în circa 35% din numărul de instituții de învățământ din Republica Moldova procesul de predare este afectat de lipsa cadrelor didactice. Comparativ cu țările OECD această cifră este mai mare cu 7 puncte procentuale. Se știe că instituțiile de învățământ rurale sunt afectate, de lipsa personalului didactic, mai mult decât cele urbane. Circa 38% din numărul de directori din instituții de învățământ rurale și 27% din numărul de directori din instituții de învățământ urbane au raportat că se confruntă cu această problemă. Totuși, calitatea personalului didactic în Republica Moldova pare să nu fie o problemă atât de mare, cum este lipsa personalului didactic. Circa 15% din numărul de directori de instituții de învățământ în Republica Moldova și țările OECD au raportat că cadrele didactice cu o calificare necorespunzătoare sau slabă afectează într-o anumită măsură procesul de predare.

În trei din cinci instituții de învățământ procesul de predare este afectat de lipsa materialelor educaționale

Resursele educaționale și infrastructura fizică disponibilă în instituția de învățământ, de asemenea, tind să aibă legătură cu performanța generală a sistemului educațional. De regulă, în sisteme mai performante, directorii instituțiilor de învățământ avantajate și dezavantajate din punct de vedere social-economic tind să raporteze niveluri similare de calitate a infrastructurii fizice și a resurselor educaționale. În Republica Moldova circa 62% din numărul de directori din instituțiile de învățământ, comparativ cu 39% din numărul de directori în țările OECD, au raportat că procesul de predare este afectat de lipsa materialelor didactice. Circa 55% din numărul de directori din instituțiile de învățământ urbane au raportat aceeași situație, pe când în rândul instituțiilor de învățământ rurale acest procent este de 66%. Când privește calitatea materialelor educaționale, 44% din numărul de directori au raportat problema calității inadecvate sau slabe a materialelor educaționale. Lipsa infrastructurii sau calitatea inferioară a acestora se atestă ca o problemă pentru circa 32% din numărul de instituții de învățământ în Republica Moldova. În țările OECD circa 40% din numărul de directori au raportat că se confruntă cu aceeași problemă. Când privește tipul școlii, aceeași proporție de școli urbane și rurale (una din trei) se confruntă cu lipsa infrastructurii sau calitatea inferioară a infrastructurii.

1.6.3. Mediu de învățare

În Republica Moldova se atestă un înalt climat disciplinar în timpul lecțiilor

Rezultatele evaluărilor anterioare ale programului PISA au arătat că elevii, care se află într-un mediu școlar caracterizat de un nivel înalt de așteptări, relații bune între elevi și profesori, tind să înregistreze performanțe mai înalte decât cei, care nu se află într-un astfel de mediu. Cercetarea factorilor ce contribuie la eficientizarea școlilor stabilește că învățarea necesită un mediu ordonat și cooperant atât în sala de studii, cât și în afara acesteia (Jennings and Greenberg, 2009). Timpul efectiv de învățare este maximizat atunci când profesorii creează în sală un mediu controlat, care facilitează învățarea. În PISA 2018 circa 16% din numărul de elevi din Republica Moldova au raportat că la fiecare lecție sau la majoritatea lecțiilor elevii nu ascultă ce spune profesorul și 11% din numărul de elevi consideră că foarte des în timpul lecțiilor este zgomot și dezordine și profesorul așteaptă mult pentru ca elevii să se liniștească. Totuși, aceste procentaje sunt semnificativ mai mici comparativ cu mediile din țările OECD, unde practic unul din trei elevi a raportat zgomot și dezordine frecventă la lecțiile lor și faptul că elevii nu ascultă ce spune profesorul. Elevii din instituțiile de învățământ rurale au raportat un climat disciplinar mai înalt comparativ cu colegii lor din instituțiile de învățământ urbane. Doar 12% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ rurale, comparativ cu 19% din numărul de elevi din școli urbane, au raportat că deseori elevii nu ascultă ceea ce spune profesorul, și doar 9% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ rurale, comparativ cu 13% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ urbane, au raportat zgomot și dezordine frecventă în timpul lecțiilor.

Sprijinul profesorului este o altă componentă importantă din tabloul unui sistem educațional calitativ. Elevii au nevoie de suport din partea personalului instituției de învățământ, în special de la profesorii lor, dacă doresc să folosească la maximum oportunitățile de învățare disponibile lor. În Republica Moldova mai mult de 80% din numărul de elevi au raportat că beneficiază de un suport bun din partea profesorilor la fiecare lecție sau aproape la fiecare lecție. Elevii sunt de acord că profesorii ajută elevii să învețe, să-și îmbunătățească performanțele și oferă comentarii de calitate privind punctele forte ale elevilor. Un bun climat disciplinar și o relație între elev și profesor, care sprijină elevul, contează nu doar pentru învățare, ci și se asociază puternic cu alte rezultate pozitive, cum ar fi starea psihologică de bine a elevului și profesorului.

Absenteismul elevilor - o problemă pentru procesul de învățare a elevilor

Fiecare zi de școală este marcată de faptul că mulți elevi pierd oportunități de învățare pentru că nu vin la școală sau vin cu întârziere. Repetarea acestor lucruri ar putea avea efecte adverse asupra elevului concret și asupra mediului de învățare în instituții de învățământ. Absenteismul cronic și, într-o măsură mai mică, întârzierile au astfel de efecte adverse asupra învățării încât sistemele educaționale din toată lumea elaborează strategii pentru a rezolva aceste probleme. În Republica Moldova circa 68% din numărul de directori au raportat că în instituția de învățământ pe care o conduc, procesul de învățare a elevilor este împiedicat, într-o anumită măsură sau mult, de absenteismul nemotivat al elevilor. În țările OECD circa doi din cinci directori au raportat aceeași problemă. Circa 11% din numărul de elevi în Republica Moldova, comparativ cu 6% din numărul de elevi în țările OECD, au raportat că au lipsit nemotivat cel puțin trei zile în decurs de două săptămâni. Elevii dezavantajați din punct de vedere social-economic din Republica Moldova sunt mai predispuși să absenteze de la unele lecții sau să absenteze zile întregi. Circa 18% din numărul de elevi dezavantajați și 6% din numărul de elevi avantajați din punct de vedere social-economic au raportat că au lipsit nemotivat cel puțin trei zile în decurs de două săptămâni precedente testului PISA. Situația cu neprezentarea la instituția de învățământ pentru o zi, absentarea de la unele lecții sau întârzierile este diferită în instituțiile de învățământ urbane și rurale. Circa 10% din

numărul de elevi din instituțiile de învățământ urbane și 14% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ rurale au lipsit nemotivat cel puțin trei zile în ultimele două săptămâni. Aproximativ același procentaj de elevi ai instituțiilor de învățământ urbane și rurale au raportat că au lipsit nemotivat de la cel puțin trei lecții în timp de două săptămâni (10% din numărul de elevi în instituțiile de învățământ urbane și 11% din numărul de elevi în instituțiile de învățământ rurale).

1.6.4. Bunăstarea, atitudinile și aspirațiile elevilor

Instituțiile de învățământ nu sunt doar niște locuri unde elevii formează abilități academice, ci și locuri care ajută elevii să devină mai rezistenți în fața evenimentelor adverse, să se simtă mai aproape de oamenii din jurul lor și să-și formeze aspirații mai mari pentru viitorul lor. Programul PISA este cel mai bine cunoscut pentru datele sale privind rezultatele învățării. El, de asemenea, studiază nivelul de satisfacție a elevilor cu privire la viața lor, relațiile lor cu colegii, profesorii și părinții. Cele ce urmează reprezintă un rezumat al principalelor concluzii PISA 2018 privind bunăstarea elevilor, atitudinile față de școală și viață și aspirațiile pentru viitor ale elevilor în vârstă de 15 ani din Republica Moldova.

Fiecare al doilea elev în Republica Moldova este foarte satisfăcut cu privire la viață

Unul dintre cele mai stabile indicii ale bunăstării sunt măsurările auto-raportate ale satisfacției cu privire la viață. Circa 47% din numărul de elevi în Republica Moldova au raportat că sunt foarte satisfăcuți cu privire la viața lor (cu 14 puncte procentuale mai mult comparativ cu media în țările OECD). Cu toate acestea, 11% din numărul de elevi în Republica Moldova și 16% din numărul elevilor din țările OECD au răspuns că nu sunt satisfăcuți deloc cu privire la viața lor. Percepția vieții este în legătură puternică și directă cu sentimente și emoții pozitive și negative. Adolescenții, în special, sunt expuși riscului de dereglări psihologice, pentru că adolescența este o perioadă de furtuni emoționale intense (Gilman and Huebner, 2003). În Republica Moldova circa 55% din numărul de elevi au raportat că niciodată sau aproape niciodată nu se simt triști și doar 5% de elevi sunt mereu triști. Circa 57% din numărul de elevi niciodată sau rar s-au simțit neliniștiți și mereu se simt veseli. Pe de altă parte, 11% din numărul de elevi au raportat că niciodată sau rar se simt plini de viață și doar 8% din numărul de elevi în vârstă de 15 ani din Republica Moldova niciodată nu se simt fericiți.

Patru din cinci elevi simt că aparțin instituției de învățământ

Un alt indicator important al bunăstării elevilor constituie sentimentul de apartenență la școală. Mai mult de 78% din numărul de elevi din Republica Moldova simt că aparțin instituției de învățământ și mai puțin de 22% din numărul de elevi au raportat că se simt singuri în instituția de învățământ. Procentajul de elevi, care au raportat că simt apartenență la școală în PISA 2018, este cu 10 puncte procentuale mai mare comparativ cu PISA 2015. Circa 75% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ urbane și 82% din instituțiile de învățământ rurale au raportat sentimentul apartenenței la instituția de învățământ. Un număr mare de elevi, indiferent de statutul lor social-economic, simt apartenență la instituția de învățământ. Aproape patru din cinci elevi dezavantajați și avantajați din punct de vedere social-economic au raportat că simt că sunt parte a instituției de învățământ. Înregistrarea unui procentaj mare de elevi, care simt că aparțin instituției de învățământ, este foarte importantă pentru fiecare țară pentru că oferă elevilor un sentiment de securitate, identitate și comunitate, ceea ce, la rândul său, susține dezvoltarea academică, psihologică și socială.

Violența verbală este raportată mai des decât cea fizică

Una dintre cele mai deranjante amenințări la adresa bunăstării elevilor este violența, pentru că ea poate avea consecințe grave pentru victimă, agresor și cei prezenți. Rezultatele PISA 2018 accentuează că în Republica Moldova, ca și în țările OECD, violența verbală este mai răspândită decât cea fizică. Circa 12% din numărul de elevi în Republica Moldova au raportat că sunt deseori (cel puțin de câteva ori pe lună) luați în derâdere; 13% din numărul de elevi au raportat că deseori devin obiectul unor bârfe urâte în instituția de învățământ și circa 7% din numărul de elevi au raportat că sunt loviți sau amenințați de alți elevi de cel puțin câteva ori pe lună. În medie, în țările OECD, circa 14% din numărul de elevi au raportat că sunt des luați în derâdere; 11% - au raportat că deseori devin obiectul unor zvonuri urâte în școală și 7% - au raportat că colegii deseori îi lovesc sau îi amenință. În Republica Moldova băieții mai des decât fetele, au raportat violența fizică, sub formă de amenințări, lovituri sau îmbrânciți, iar fetele mai des decât băieții devin obiectul violenței sociale, de exemplu, suferă de pe urma zvonurilor urâte în școală. În medie, în Republica Moldova, elevii dezavantajați au raportat că sunt victime ale violenței mai des, comparativ cu elevii avantajați. Procentul de elevi, care se confruntă cu o formă sau alta de violență scade odată cu creșterea statutului social-economic al elevilor.

Unul din doi elevi din Republica Moldova a raportat că aspiră să completeze studii terțiare

Adolescența este perioada în care elevii încep să se gândească serios la viitorul lor, iar aspirațiile lor se aliniază mai bine cu interesele. Așteptările elevilor privind viitorul lor influențează ceea ce aleg ei să studieze și activitățile desfășurate, ceea ce determină realizările ulterioare (Nurmi, 2004). Conform datelor PISA 2018 circa 49% din numărul de elevi în vârstă de 15 ani din Republica Moldova se așteaptă să facă o facultate și circa 18% din numărul de elevi aspira la colegiu ca la nivel final al educației. Absolvirea unei școli profesionale ca nivel final al studiilor este dorința a circa 13% din numărul de elevi, pe când 10% din numărul de elevi se așteaptă să facă doar liceu. Fetele, mai des decât băieții, se așteaptă să facă o facultate. Procentul de fete, care își doresc să facă o facultate, este cu 18 puncte procentuale mai mare decât cel al băieților, care își doresc același lucru. Similar cu mai multe țări și economii, care au participat în evaluarea PISA 2018, elevii cu performanțe de top în Republica Moldova mai degrabă decât cei cu performanțe joase se aștepta să-și continue studiile. Circa 92% din numărul de elevi cu performanțe de top în cel puțin un domeniu PISA aspiră să facă o facultate, comparativ cu 30% din numărul de elevi cu performanțe joase în cel puțin un domeniu. Circa 77% din numărul de elevi avantajați din punct de vedere social-economic au raportat că se așteaptă să facă o facultate, pe când doar 22% din numărul de elevi dezavantajați din punct de vedere social-economic aspiră la același lucru. Așteptările formează carierele elevilor și pot contribui la starea de bine a elevilor. Instituțiile de învățământ ar trebui să ofere consiliere academică și de carieră tuturor elevilor, astfel încât ei să-și dezvolte așteptări ambițioase - dar în același timp realiste - cu referire la perspectivele lor educaționale și de carieră.

Provocări la adresa bunăstării, atitudinilor și aspirațiilor elevilor sunt multe și nu există soluții simple pentru ele. Cu toate acestea, anume tripletul școala-profesori-părinți poate să ajute elevii să înțeleagă corect viața și să dezvolte un sentiment de control asupra viitorului și rezistența necesară pentru a reuși în viață.

1.7. Crearea bazelor pentru succes și îmbunătățirea rezultatelor

În decursul ultimului deceniu PISA a devenit principala măsură a lumii pentru evaluarea calității, echității și eficienței sistemelor educaționale. Cel mai important efect al indicatorilor PISA este faptul că ele ajută țările să evalueze calitatea sistemelor educaționale și să definească ținte pentru politici. Pentru a avea "un teren" deschis pentru activitate și "instrumente" active pentru a acționa este foarte important ca obiectivele educaționale să fie clare, inteligibile și ușor de urmărit în timp. PISA urmărește tendințele în timp și raportează o dată la trei ani dacă performanțele sistemului se îmbunătățesc, intră în declin sau rămân stabile atât în termeni obiectivi, cât și relativ cu alte țări. Făcând acest lucru, este mai ușor să înțelegi "unde se află în prezent sistemul" și care sunt domeniile, ce necesită atenție.

În ecosisteme de politici, echitatea și calitatea în educație reprezintă priorități ce se consolidează reciproc. Echitatea în mijloace educaționale înseamnă că circumstanțele personale sau sociale ale elevilor (de exemplu, genul, originea etnică sau statutul social-economic) nu îi împiedică să-și realizeze potențialul și să obțină educație de calitate. Calitatea în educație se referă la oferirea elevilor unor abilități de nivel înalt adaptate la interesele, nevoile și talentele lor individuale, formând baza succesului în viața ulterioară (OECD, 2012). Provocările legate de echitate și calitate, pe de o parte, și obiective de îmbunătățire a accesului, valorii și excelenței ofertei în educație, pe de altă parte, sunt trăsăturile cheie ale ecosistemelor politice în OECD.

Rezultatele înregistrate de Republica Moldova în PISA 2018 și în ciclurile precedente ale Programului PISA prezintă dovezi cruciale pentru ca Republica Moldova să-și creeze propriile priorități de politici și principii de bază pentru acțiuni. Pentru asigurarea echității și calității în sistemul educațional din Republica Moldova, datele și rezultatele PISA recomandă orientarea spre:

1. Creșterea procentului elevilor ce ating nivelul minim de competență la citire/lectură, la matematică și la științe;
2. Creșterea atractivității profesiei de cadru didactic în scopul încurajării tinerilor să îmbrățișeze această profesie, precum și menținerea profesorilor calificați în sistemul educațional;
3. Diminuarea diferențelor de performanță cauzate de factorul social-economic pentru asigurarea echității în educație;
4. Diminuarea diferențelor de performanță dintre instituțiile de învățământ urbane și rurale pentru asigurarea educației de calitate pentru toți elevii;

1.7.1. Creșterea procentului elevilor ce ating nivelul minim de competență la citire/lectură, la matematică și la științe

Creșterea procentului elevilor ce ating nivelul minim de competență în domeniile citire/lectură, matematică și științe este cea mai răspândită prioritate de politici în majoritatea țărilor și economiilor participante în Programul PISA. Principalele competențe și abilități de bază sunt necesare tuturor pentru împlinire și dezvoltare profesională, angajare în câmpul muncii, incluziune socială și poziție civică activă. Totuși, rezultatele PISA 2015 arată că unul din cinci elevi în UE nu posedă competențe de bază la citire/lectură, la matematică sau la științe. Comparativ cu PISA 2012, aceste rezultate arată că procentul celor cu performanțe joase a crescut până la 20,6% (plus 4 puncte procentuale) la științe, la 19,7% (plus 1,9 puncte procentuale) la citire/lectură și la 22,2% (plus 0,1 puncte procentuale) la matematică. În septembrie 2015 liderii mondiali s-au adunat la New York pentru a seta obiective ambițioase pentru comunitatea globală. Obiectivul 4 al Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă (ODD)

urmărește să asigure ”educație de calitate incluzivă și echitabilă și să promoveze oportunități de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți”. Aici se include ”achiziționarea de către toți cei care învață a cunoștințelor și abilităților necesare pentru promovarea dezvoltării durabile” (Ținta 4.7). O modalitate de a evalua și monitoriza modul în care țările își pregătesc elevii pentru viață după studii obligatorii este determinarea ponderii tinerilor în vârstă de 15 ani, care acumulează un scor mai mare de nivelul de bază al competențelor în testele PISA.

Pentru a elabora o strategie potrivită privind soluționarea problemei performanțelor joase, este necesar, mai întâi de toate, să fie identificați elevii cu performanțe joase și/sau elevii expuși riscului de a înregistra performanțe joase. Implementarea unui sistem național centralizat de evaluări ”diagnostice” este un pas crucial pentru identificarea elevilor expuși riscului de a nu reuși la învățătura. Sistemele educaționale cu performanțe de top pun accentul pe evaluări ”diagnostice” la nivel național, deoarece ele reprezintă instrumente utile pentru identificarea elevilor expuși riscului de eșec, pentru determinarea cauzelor dificultăților de învățare și pentru planificarea de acțiuni și remedieri adecvate. Scopul evaluărilor ”diagnostice”, care, de regulă, se fac în fiecare an sau o dată la doi ani pe durata studiilor, nu este să se dea o notă sau un calificativ, ci să se colecteze date comparabile în timp, ceea ce ar permite monitorizarea progreselor fiecărui elev în baza unor standarde unice, totodată, oferind un feedback productiv cu suficiente detalii pentru a lua decizii de îmbunătățire.

Sprijinirea elevilor expuși riscului de a nu reuși la învățatură, reducerea numărului rezultatelor joase, încrederea că toți elevii pot înregistra rezultate înalte, sunt caracteristicile unui sistem educațional care asigură echitatea și egalitatea. Rezultatele arată că elevii care frecventează școli cu concentrații mari de elevi defavorizați au o probabilitate mai mare de a înregistra performanțe scăzute, chiar și după luarea în calcul a stării social-economice (OECD, 2016). Alocarea de resurse suplimentare (finanțare suplimentară, profesori specializați în anumite materii, materiale instructive, îmbunătățiri ale infrastructurii școlare) instituțiilor de învățământ în funcție de numărul sau procentul de elevi defavorizați reprezintă una din modalitățile eficiente și echitabile de a susține elevii cu performanțe joase. Susținerea elevilor expuși riscului de eșec prin oferirea suportului de învățare suplimentară în mod individual, organizarea lecțiilor tematice suplimentare, însoțite de stabilirea obiectivelor clare și realizabile, proiectarea și planificarea strategiilor individualizate de învățare vor permite elevilor cu performanțe joase să progreseze în propriul ritm, îndeplinind la final standarde și obiective stabilite pentru toți.

Modul în care sunt testați elevii de asemenea influențează semnificativ viitorul educației, pentru că semnalează prioritățile pentru programele de studii și instruire. Totuși, întrebarea este cum se evaluează corect elevii, astfel încât să fie asigurat că aceasta este una dintre perspectivele ce vizează învățarea elevilor și poate să ajute profesorii să urmărească progresul. Evaluările trebuie elaborate astfel încât acestea să nu mai evalueze doar unele dimensiuni ale obiectivelor de învățare, ci modul în care elevii pot utiliza cunoștințe și abilități în situații și probleme reale. Îmbinarea itemilor teoretici cu sarcini aplicative este caracteristica de bază a evaluărilor în sistemele educaționale cu performanțe de top. În felul acesta se pot evalua două preocupări actuale: cum asimilează elevii cunoștințele teoretice și în ce măsură ei pot aplica în situații reale abilitățile dobândite. Astfel se asigură faptul că profesorii nu sunt concentrați doar asupra elevilor care nu reușesc la învățatură, dar sunt preocupați de susținerea și dezvoltarea potențialului intelectual a fiecărui elev.

O evaluare corectă și permanentă a tuturor elevilor în bază aceluiași puncte de referință și standarde, o identificare cât mai devreme a elevilor expuși riscului de eșec, o monitorizare permanentă a progreselor tuturor elevilor, sprijinirea elevilor cu performanțe joase, dezvoltarea competențelor fiecărui elev – toate acestea vor contribui la realizarea faptului că toți elevii vor acumula competențe necesare pentru a fi cetățeni activi într-o societate modernă care este într-o permanentă schimbare.

1.7.2. Creșterea atractivității profesiei de cadru didactic în scopul încurajării tinerilor să îmbrățișeze această profesie și menținerea profesorilor calificați în sistemul educațional

Profesorii sunt cea mai importantă resursă a instituțiilor de învățământ de astăzi. Îmbunătățirea eficienței, eficacității și echității educației școlare depinde, în mare măsură, de asigurarea faptului că tot mai multe persoane vor dori să fie profesori, instruirea lor va fi de calitate înaltă, iar de o instruire de calitate vor beneficia toți elevii. Atragerea, dezvoltarea și menținerea celor mai buni profesori este cea mai mare provocare a sistemelor educaționale în toată lumea.

Multe țări încearcă să atragă mai multe persoane în profesia de pedagog nu doar pentru a evita insuficiența de cadre didactice, ci și pentru a extinde cunoștințele și experiențele profesorilor, sporind capacitatea sistemului de a face față diversității elevilor. Oamenii sunt atrași de anumite profesii printr-o combinație între statutul ocupațional, mediul de activitate, sentimentul contribuției personale și recompensele financiare asociate profesiei date. Datele PISA arată că elevii în vârstă de 15 ani deja sunt sensibili la recompense financiare atunci când examinează diverse ocupații. Salariile relativ mici ale profesorilor, comparativ cu cele ale altor profesioniști cu studii similare, reprezintă unul dintre motivele pentru care este dificil de atras elevii cu rezultate de top și elevii din domenii subreprezentate în activitatea de dascăl. Transformarea organizării activității școlilor, implicarea profesorilor în luarea deciziilor, creșterea rolului lor de conducere și promovarea profesiei de cadru didactic sunt la fel de importante ca și creșterea salariilor. Sunt foarte importante campaniile media pentru a îmbunătăți imaginea profesiei prin accentuarea importanței acesteia pentru națiune, caracterului său complex și entuziasmul intelectual pe care îl generează această ocupație.

După fiecare evaluare internațională de gen PISA se fac multe studii și analize pentru a determina caracteristicile ce descriu un sistem educațional cu performanțe de top, ce practici sunt folosite de astfel de sisteme educaționale sau ce au ele în comun. Un studiu efectuat pe șapte țări și sisteme educaționale cu performanțe înalte a ajuns la concluzia că un obiectiv cheie al tuturor celor șapte jurisdicții este dezvoltarea unei profesii puternice de cadru didactic, a unei forțe de muncă foarte educată și împuternicită să ia decizii privind predarea în interesul elevilor lor (Darling-Hammond et al. 2017). La fel ca și alți profesioniști, profesorii trebuie să cunoască ce este nou în domeniul lor și să poată reacționa la noile cerințe ale profesiei. Ateliere școlare și programe de mentorat oferă un mediu natural pentru diverse forme productive de dezvoltare profesională, cu toate că dezvoltarea profesională eficientă poate avea loc și în afara școlii sau prin combinarea de resurse în școală. În foarte multe țări dezvoltarea profesională a profesorilor și participarea în activități de dezvoltare profesională sunt obligatorii. Pe lângă programele obișnuite oferite, trebuie elaborate programe care să răspundă așteptărilor tinerilor profesori sau ale profesorilor, care deja activează în sistem. În mai multe sisteme educaționale, instituțiile care oferă programe de dezvoltare profesională, întreabă profesorii ce activități din programe ei le consideră utile pentru dezvoltarea lor ulterioară. Astfel instituțiile oferă activități de dezvoltare profesională, care combină programe de inovații cu referire la curriculum, pedagogie, resurse digitale cu nevoile profesorilor din țară.

Profesionalismul profesorilor câștigă proeminență, întrucât îmbunătățirea calității cadrelor didactice devine cheia realizărilor elevilor. În sisteme educaționale cu performanțe de top, profesorii sunt priviți ca profesioniști responsabili. Iar profesionalismul, la rândul său, se îmbină cu autonomia profesională. Important, în acest context, este faptul că profesionalismul și autonomia profesională le permit cadrelor didactice să acționeze în măsura în care ei consideră că este corect în baza înțelegerii lor profunde a practicii profesionale. Profesorii trebuie să aibă autonomie în alegerea strategiilor de instruire, elaborarea lecțiilor și acordarea de sprijin academic. Studiile și rezultatele arată că, de exemplu, reguli stricte, cerințe mai dure la locul de muncă, o supraveghere administrativă mai strictă sau proceduri mai grele de evaluare a profesorilor, inevitabil vor limita

creativitatea și reacțiile profesorilor, ceea ce ar putea duce la un șir de rezultate negative, inclusiv performanțe mai joase ale elevilor sau un nivel mai mare de insatisfacție de muncă sau oboseală în rândurile profesorilor. Cu toate acestea, diferențele în gradul de autonomie acordată profesorilor sugerează că impactul autonomiei depinde de context. În țările unde procedurile de pregătire și selectare a profesorilor produc un corp didactic bine pregătit și independent, autonomia va permite dezvoltarea creativității și inovațiilor; în alte cazuri, autonomia poate doar să amplifice judecata proastă și decizii greșite (Schleicher, 2018). Totuși, autonomia profesională nu poate exista fără evaluarea profesională. Monitorizarea și evaluarea profesorilor reprezintă elemente centrale pentru dezvoltarea continuă a sistemelor educaționale. Evaluarea nu trebuie privită sau folosită ca o activitate ”de speriat”, ci ca un comentariu privind performanța profesorilor, suport în îmbunătățirea practicilor de predare și o măsură de a recunoaște și a aprecia activitățile eficiente. Evaluarea profesorilor trebuie să fie însoțită mereu de o autoevaluare. Această îmbinare este foarte importantă deoarece asigură faptul că evaluarea profesorilor contribuie la dezvoltare profesională și dezvoltarea școlilor.

Pentru a face față insuficienței de cadre didactice și a menține profesorii calificați în instituțiile de învățământ, sistemele educaționale pot prelua exemplul corporațiilor în ceea ce privește formarea echipelor. Companiile știu că trebuie să fie atente la crearea contingentului de persoane din care se recrutează și se selectează personalul lor; la instruirea inițială a recruților, înainte ca aceștia să se prezinte la angajare; la mentoratul noilor recruți și inițiere acestora în serviciu; la felul de educație continuă obținută de angajații lor, la modul de structurare a compensațiilor acestora; la felul de premiere a celor mai buni și modul de îmbunătățire a performanțelor celor ce au dificultăți; și la modul în care se oferă oportunități pentru cei mai buni de a avea un statut mai mare și mai multe responsabilități (Schleicher, 2018).

1.7.3. Diminuarea diferențelor de performanță cauzate de factorul social-economic pentru asigurarea echității în educație

Chiar dacă profesorii din toată lumea depun eforturi pentru a compensa dezavantajele economice sau de altă natură cu care se confruntă unii dintre elevii lor, totuși, unii consideră că acestea reprezintă destinul elevului. Rezultatele PISA, însă, arată că este o premisă falsă și nu există nimic inevitabil în probabilitatea de a reuși sau de a nu reuși la școală sau în viață. De exemplu, în PISA 2012, 10% din cei mai dezavantajați social-economic tineri în vârstă de 15 ani din Shanghai au înregistrat la matematică rezultate mai bune decât 10% din cei mai avantajați social-economic elevi din SUA și multe alte țări. Similar, în PISA 2015, 10% din cei mai dezavantajați elevi în Estonia și Vietnam au înregistrat performanțe la fel de bune ca și un elev obișnuit din țările OECD.

Studiile arată că diferențele în performanțe legate de statutul social-economic se dezvoltă devreme și se extind pe parcursul vieții elevilor. Inechitatea poate crește la toate etapele vieții (copilărie, adolescență sau maturitate) (OECD, 2018). Astfel, este nevoie să se înțeleagă la ce vârstă inechitatea începe să afecteze persoana și cum acest fenomen se aprofundează pe parcursul vieții. Educația și îngrijirea timpurie sunt elemente de bază pentru asigurarea mediilor de învățare echitabile de la început. Educația timpurie de calitate ajută copiii să achiziționeze abilități sociale și emoționale esențiale. Familiile sărace și minoritare sunt mai puțin predispuse să-și înscrie copiii în astfel de programe timpurii. Sistemele educaționale trebuie să promoveze un acces mai mare la aceste programe, în special pentru familiile dezavantajate.

Elevii dezavantajați mai des se concentrează în instituții de învățământ, unde lipsa de resurse financiare, materiale și resurse umane împiedică învățarea elevilor. Instituțiile de învățământ cu mai mulți elevi dezavantajați din punct de vedere social-economic tind să primească mai mulți profesori (ca număr), care nu sunt mereu suficient de experimentați

(OECD, 2018). Este esențial ca în toate instituțiile de învățământ elevii dezavantajați să aibă acces la resurse de înaltă calitate pentru a reuși. Aceasta presupune că finanțarea trebuie să fie orientată astfel încât să se echilibreze oportunitățile de a învăța cu cele de a reuși. Prin urmare, instituțiile cu un număr mai mare de elevi dezavantajați vor avea nevoie de investiții suplimentare în resurse umane și materiale, de îmbunătățire a infrastructurii școlare, a instruirii și sprijinirii profesorilor, a serviciilor de mentorat, a activităților extracurriculare, precum și de programe de instruire individualizate pentru a rezolva dificultățile de învățare cu care se confruntă elevii dezavantajați.

Pentru ca învățarea să aibă succes, școlile și profesorii trebuie să îmbunătățească comunicarea cu părinții, în special cu cei din familii dezavantajate, astfel stimulând și învățarea în afara școlii. S-a demonstrat că implicarea părinților în activități școlare stimulează realizările elevilor, îmbunătățește atitudinea față de școală și societate. Astfel de activități sunt foarte importante, în special părinților ale căror sentimente de auto-eficiență în a-și ajuta copilul să reușească sunt relativ slabe (Avvisati et al., 2014). Părinții din familii dezavantajate deseori se confruntă cu obstacole mai mari (timp limitat, lipsă de informații) pentru a deveni mai implicați în învățarea copilului lor. Astfel, este esențial ca instituțiile de învățământ să aibă o abordare pro-activă în încurajarea părinților, în special a celor dezavantajați, în a fi parte a studiilor copilului lor și în exprimarea atitudinilor pozitive față de învățare acasă. Comunicarea între profesori și părinți poate fi și o modalitate de a oferi informații despre activitățile extracurriculare disponibile. Elevii dezavantajați sunt cu mult mai puțin predispuși să participe la activități școlare în afara programului, însă cercetările arată că astfel de activități pot îmbunătăți performanțele academice și abilitățile sociale ale elevilor (Chanfreau et al., 2016).

1.7.4. Diminuarea diferențelor de performanță dintre instituțiile de învățământ urbane și rurale pentru asigurarea educației de calitate pentru toți elevii

Diferențele în performanțe PISA, atestate în țări și economii, de asemenea reflectă parțial o divizare între instituțiile de învățământ din regiunile urbane și cele rurale. Asigurarea faptului că toate instituțiile, indiferent de amplasarea lor geografică, realizează standarde înalte nu doar asigură echitatea, ci și îmbunătățește performanța întregului sistem educațional.

O provocare semnificativă cu care se confruntă instituțiile rurale este lipsa cadrelor didactice. Datele statistice arată că instituțiile de învățământ rurale se confruntă mult mai des cu insuficiența de cadre didactice. O modalitate de a acoperi insuficiența de profesori este acordarea mai multor facilități profesorilor din regiunile rurale. Suplimente la salariu și unele scutiri fiscale, facilități în creștere în carieră, suport profesional special (mentorat, instruire, programe de mobilitate pentru schimb de experiență) sunt principalele strategii de atragere a profesorilor în zonele rurale.

O altă problemă, cu care se confruntă școlile rurale, este lipsa de materiale educaționale. Educația în ziua de astăzi nu poate fi concepută fără materiale educaționale potrivite (computere, tablete, cărți, echipament sportiv, materiale pentru lecții în laboratoare etc.). Anume lipsa cadrelor didactice și lipsa materialelor educaționale contribuie cel mai mult la discrepanța mare dintre rezultatele academice ale elevilor din instituții rurale și urbane. O modalitate de a elimina această inechitate și de a ajuta elevii din instituțiile rurale o reprezintă parteneriatele între instituțiile rurale și cele urbane sau între instituțiile rurale și instituțiile de învățământ superior. Atât elevii, cât și instituțiile ar putea beneficia de pe urma unor astfel de parteneriate. Instituțiile partenere ar putea acoperi insuficiențele de profesori și resurse educaționale, ar putea partaja exemple de bune practici în activități didactice și de management. Totodată, aceste colaborări ar putea avea un impact pozitiv și asupra studiilor ulterioare ale elevilor din instituțiile rurale. Trecerea la o educație secundară și post-secundară ar putea fi o provocare semnificativă pentru elevii din zonele rurale, care deseori

au așteptări mai mici, se confruntă cu bariere financiare, logistice și emoționale semnificative, trecând la niveluri mai înalte de studii. Acest lucru necesită suficientă atenție pentru formele de sprijin, cum ar fi: bursele, ajutoarele bănești, sprijinul social și emoțional, ghidarea și consilierea în carieră. Prin oferirea anumitor facilități, în rezultatul acestor parteneriate, elevii din zonele rurale ar putea continua studiile în instituții de învățământ, colegii sau universități prestigioase, ceea ce va impune îmbunătățirea frecvenței, performanței academice și atitudinii față de învățare

Astăzi, instituțiile de învățământ trebuie să pregătească elevii pentru schimbări mult mai rapide decât în trecut, să-i învețe pentru profesii, care posibil încă nici nu au fost create, să facă față provocărilor sociale la care nimeni încă nici măcar nu s-a gândit și să folosească tehnologii, care încă nu au fost inventate. Instituțiile trebuie să pregătească elevii pentru o lume interconectată, în care ei ar înțelege și ar aprecia diferite perspective și viziuni, ar interacționa cu succes și respect cu alte persoane și ar întreprinde acțiuni responsabile pentru dezvoltarea și bunăstarea colectivă (Schleicher, 2018).

Referințe

- Avvisati, F. et al. (2014), "Getting Parents Involved: A Field Experiment in Deprived Schools", *The Review of Economic Studies*, Vol. 81/1, pp. 57-83.
- Chanfreau, J. et al. (2016), "Out of school activities during primary school and KS2 attainment", Central for Longitudinal Studies, UCL Institute of Education, London OECD. (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD Publishing.
- Darling-Hammond, L. et al. (2017), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco
- Gilman, R. and S. Huebner (2003), "A review of life satisfaction research with children and adolescents", Vol. 18/2, pp. 192-205.
- Jennings, P.A. and M.T. Greenberg (2009), "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes", *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 1, pp. 491-525.
- Nurmi, J.E. (2004), Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection, in R.M. Lerner and L. Steinberg (eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ, pp. 85-124.
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris.
- Schleicher, A. (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris.

