

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlul de manuscris
C.Z.U.: 37.091.2(043.3)

BULAT Violeta

**FUNDAMENTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE
EVALUĂRII PROIECTELOR EDUCAȚIONALE**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

ANDRIȚCHI Viorica,

doctor habilitat în științe pedagogice,
profesor universitar

Autoare:

CHIȘINĂU, 2026

© BULAT Violeta, 2026

CUPRINS

ADNOTARE	5
ANNOTATION.....	5
АННОТАЦИЯ.....	6
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR	9
LISTA ABREVIERILOR	10
INTRODUCERE	11
1. REPERE TEORETICE ALE EVALUĂRII PROIECTELOR EDUCAȚIONALE	22
1.1. Proiectul educațional ca obiect al evaluării: delimitări conceptuale, particularități, tipologii și funcții	22
1.2. Evoluția conceptului de evaluare în contextul managementului proiectelor educaționale	43
1.3. Cultura și standardele evaluării proiectelor educaționale: repere europene	52
1.4. Concluzii la Capitolul 1.....	57
2. CADRUL CONCEPTUAL-METODOLOGIC DE EVALUARE A PROIECTELOR EDUCAȚIONALE	59
2.1. Managementul proiectelor educaționale: implicații pentru procesul evaluativ.....	59
2.2. Cadrul praxiologic al evaluării proiectelor educaționale pe parcursul ciclului de proiect.....	75
2.3. Modelul evaluativ integrator al proiectelor educaționale: mecanism de operaționalizare.....	79
2.4. Concluzii la Capitolul 2.....	94
3. VALIDAREA METODOLOGICĂ ȘI PRAXIOLOGICĂ A MODELULUI EVALUATIV INTEGRATOR AL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE	97
3.1. Designul cercetării aplicative și metodologia demersului experimental	97
3.2. Validarea metodologică a Modelului evaluativ integrator prin analiza comparativă a metodologiilor de evaluare	111
3.3. Validarea pedagogică și praxiologică a Modelului evaluativ integrator prin studiul de caz	135
3.4. Concluzii la Capitolul 3.....	148
CONCLUZII GENERALE.....	150
RECOMANDĂRI	153
BIBLIOGRAFIE	155
ANEXE.....	162
Anexa 1. Grila multicriterială aplicată metodologiilor de evaluare	162
Anexa 2. Studiul de caz pentru simulare	163

Anexa 3. Rezultatele chestionarului aplicat cadrelor didactice și managerilor școlari în cadrul seminarelor de instruire – etapa inițială (N = 68).....	167
Anexa 4. Rezultatele chestionarului aplicat subgrupului de cadre didactice și manageri școlari în etapa de evaluare finală (N = 16).....	172
Anexa 5. Rezultatele sondajului aplicat elevilor participanți la studiul de caz pentru simulare (N = 128).....	175
Anexa 6. Structura programului de formare a competenței de evaluare a proiectelor educaționale propus pentru cursul: Evaluarea proiectelor educaționale	177
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	183
CURRICULUM VITAE	184

ADNOTARE

Violeta Bulat

Fundamente teoretice și metodologice ale evaluării proiectelor educaționale

Teză de doctor în științele educației, Chișinău, 2026

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 164 de titluri, 6 anexe, 144 de pagini de text de bază, 21 figuri și 30 de tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 15 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: evaluare, proiecte educaționale; model integrator; metodologia evaluării; criterii de evaluare; valoare integratoare; standard de evaluare; competența evaluatorului; managementul proiectelor; cultură a evaluării.

Scopul lucrării: fundamentarea teoretică și metodologică, elaborarea, operaționalizarea și validarea metodologică și praxiologică a *Modelului evaluativ integrator al proiectelor educaționale*, pentru corelarea criteriilor generale de apreciere a performanței cu dimensiunile pedagogice, organizaționale și contextuale ale intervențiilor educaționale și fundamentarea judecăților evaluative și valorificarea rezultatelor evaluării pentru decizie, reglare și învățare instituțională.

Obiectivele cercetării: fundamentarea teoretică și metodologică a evaluării proiectelor educaționale, prin analiza abordărilor existente și delimitarea specificului educației; conceptualizarea evaluării proiectelor educaționale din perspectivă integratoare, prin fundamentarea principiilor, dimensiunilor și criteriilor de apreciere a performanței și valorii educaționale; elaborarea modelului evaluativ integrator și a metodologiei de operaționalizare, prin corelarea criteriilor, indicatorilor, descriptorilor, metodelor, instrumentelor și dovezilor evaluative; validarea conceptuală, metodologică și praxiologică a modelului și metodologiei, prin analiză comparativă, simulare metodologică, metaevaluare și studiu de caz educațional; elaborarea unor repere praxiologice pentru profesionalizarea evaluării proiectelor educaționale, prin configurarea referențialului privind competența și conduita profesională a evaluatorului și proiectarea unui program pentru dezvoltarea competenței de evaluare.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constau în fundamentarea unei viziuni integratoare asupra evaluării proiectelor educaționale. Evaluarea este organizată pe două niveluri complementare: nucleul constituit din criteriile OECD-DAC – relevanță, coerență, eficacitate, eficiență, impact și sustenabilitate – și nivelul specific proiectelor educaționale, constituit din valoarea pedagogică, capacitatea adaptativă, starea de bine și replicabilitatea/scalabilitatea. **Originalitatea metodologică** se concretizează în fundamentarea principiului continuității și trasabilității evaluative și a mecanismului de corelare a criteriilor cu întrebările evaluative, indicatorii, descriptorii, metodele, dovezile, judecățile și recomandările, precum și în conceptualizarea valorii integratoare și propunerea indicelui valorii integratoare (IVI) ca instrument exploratoriu de sintetizare a analizei multicriteriale.

Rezultatele științifice constau în fundamentarea și validarea *Modelului evaluativ integrator al proiectelor educaționale* și a metodologiei aferente, contribuind la soluționarea problemei insuficienței fundamentări teoretice, metodologice și operaționale a evaluării proiectelor educaționale din perspectivă integratoare.

Semnificația teoretică a cercetării constă în dezvoltarea cadrului conceptual al evaluării proiectelor educaționale prin fundamentarea unei viziuni integratoare care corelează performanța intervenției cu valoarea sa pedagogică, dimensiunile organizaționale și contextuale și utilizarea rezultatelor pentru învățare instituțională; în conceptualizarea valorii integratoare ca reper al analizei multidimensionale; în fundamentarea sistemului criterial pe două niveluri și a relațiilor dintre criteriile generale de performanță și dimensiunile specifice educației; precum și în fundamentarea principiului continuității și trasabilității evaluative ca mecanism de articulare a producerii, interpretării și valorificării dovezilor.

Valoarea aplicativă rezidă în caracterul operațional al *Modelului evaluativ integrator* și al metodologiei, precum și în potențialul lor de utilizare și transfer în evaluarea unor proiecte educaționale desfășurate în contexte instituționale diferite.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin aplicarea *Modelului evaluativ integrator* și a metodologiei aferente în cadrul studiului de caz, cu 296 de participanți unici, precum și prin valorificarea programului de dezvoltare a competenței de evaluare, la care au participat 68 de cadre didactice și manageriale, dintre care 16 au fost implicați și în evaluarea finală. Rezultatele au fost diseminate în cadrul manifestărilor științifice naționale și internaționale.

ANNOTATION

Violeta Bulat

Theoretical and Methodological Foundations of Educational Project Evaluation **Doctoral Thesis in Educational Sciences, Chişinău, 2026**

Thesis structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography comprising 164 titles, 6 annexes, 144 pages of main text, 21 figures, and 30 tables. The results obtained have been published in 15 scientific papers.

Keywords: evaluation; educational projects; integrative model; evaluation methodology; evaluation criteria; integrative value; evaluation standard; evaluator competence; project management; evaluation culture.

Aim of the research: to provide the theoretical and methodological grounding, develop, operationalize, and methodologically and praxiologically validate the *Integrative Evaluation Model for Educational Projects*, in order to align general performance assessment criteria with the pedagogical, organizational, and contextual dimensions of educational interventions, substantiate evaluative judgments, and use evaluation results for decision-making, adjustment, and institutional learning.

Research objectives: to provide the theoretical and methodological grounding for educational project evaluation by analysing existing approaches and defining the specific features of education; to conceptualize educational project evaluation from an integrative perspective by substantiating the principles, dimensions, and criteria for assessing performance and educational value; to develop the integrative evaluation model and its operationalization methodology by linking criteria, indicators, descriptors, methods, instruments, and evaluative evidence; to validate the model and methodology conceptually, methodologically, and praxiologically through comparative analysis, methodological simulation, meta-evaluation, and an educational case study; to develop praxiological benchmarks for the professionalization of educational project evaluation by establishing a reference framework for evaluator competence and professional conduct and designing a programme for developing evaluation competence.

Scientific novelty and originality of the research consist in substantiating an integrative approach to educational project evaluation. Evaluation is structured on two complementary levels: a core level comprising the OECD-DAC criteria – relevance, coherence, effectiveness, efficiency, impact, and sustainability – and an education-specific level comprising pedagogical value, adaptive capacity, well-being, and replicability/scalability. **Methodological originality** is reflected in substantiating the principle of continuity and traceability in evaluation and the mechanism linking criteria with evaluation questions, indicators, descriptors, methods, evidence, judgments, and recommendations, as well as in the conceptualization of integrative value and the introduction of the Integrative Value Index (IVI) as an exploratory tool for synthesizing multicriteria analysis.

Scientific results consist in the substantiation and validation of the *Integrative Evaluation Model for Educational Projects* and its associated methodology, contributing to solving the problem of insufficient theoretical, methodological, and operational grounding of educational project evaluation from an integrative perspective. **Theoretical significance of the research** lies in advancing the conceptual framework of educational project evaluation by substantiating an integrative approach that links intervention performance with its pedagogical value, organizational and contextual dimensions, and the use of results for institutional learning; conceptualizing integrative value as a reference point for multidimensional analysis; substantiating the two-level system of criteria and the relationships between general performance criteria and education-specific dimensions; as well as substantiating the principle of continuity and traceability in evaluation as a mechanism linking the production, interpretation, and use of evidence.

Practical value lies in the operational nature of the *Integrative Evaluation Model* and its methodology, as well as in their potential for application and transfer in the evaluation of educational projects implemented in different institutional contexts.

Implementation of the scientific results was carried out through the application of the *Integrative Evaluation Model* and its associated methodology within the case study involving 296 unique participants, as well as through the use of the evaluation competence development programme, which involved 68 teaching and managerial staff, of whom 16 also participated in the final evaluation. The results were disseminated at national and international scientific events.

АННОТАЦИЯ

Виолета Булат

Теоретические и методологические основы оценки образовательных проектов

Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук, Кишинёв, 2026

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 164 наименований, 6 приложений, 144 страницы основного текста, 21 рисунок и 30 таблиц. Полученные результаты опубликованы в 15 научных работах.

Ключевые слова: оценивание; образовательные проекты; интегративная модель; методология оценивания; критерии оценивания; интегративная ценность; стандарт оценивания; компетентность оценщика; управление проектами; культура оценивания.

Цель исследования: теоретическое и методологическое обоснование, разработка, операционализация, методологическая и праксиологическая валидация Интегративной модели оценивания образовательных проектов для соотнесения общих критериев оценки эффективности с педагогическими, организационными и контекстуальными измерениями образовательных интервенций, обоснования оценочных суждений и использования результатов оценивания для принятия решений, корректировки и институционального обучения.

Задачи исследования: теоретическое и методологическое обоснование оценивания образовательных проектов путем анализа существующих подходов и определения специфики образования; концептуализация оценивания образовательных проектов с интегративной позиции путем обоснования принципов, измерений и критериев оценки эффективности и образовательной ценности; разработка интегративной модели оценивания и методологии ее операционализации путем соотнесения критериев, показателей, дескрипторов, методов, инструментов и оценочных доказательств; концептуальная, методологическая и праксиологическая валидация модели и методологии посредством сравнительного анализа, методологического моделирования, метаоценивания и образовательного кейс-исследования; разработка праксиологических ориентиров профессионализации оценивания образовательных проектов путем формирования референтной рамки компетентности и профессионального поведения оценщика и проектирования программы развития компетентности в области оценивания.

Научная новизна и оригинальность исследования состоят в обосновании интегративного подхода к оцениванию образовательных проектов. Оценивание организовано на двух взаимодействующих уровнях: ядро, включающее критерии OECD-DAC — актуальность, согласованность, результативность, эффективность, воздействие и устойчивость, — и специфический для образовательных проектов уровень, включающий педагогическую ценность, адаптивную способность, благополучие и воспроизводимость/масштабируемость. **Методологическая оригинальность** заключается в обосновании принципа непрерывности и прослеживаемости оценивания и механизма соотнесения критериев с оценочными вопросами, показателями, дескрипторами, методами, доказательствами, суждениями и рекомендациями, а также в концептуализации интегративной ценности и предложении Индекса интегративной ценности (IVI) как исследовательского инструмента синтеза многокритериального анализа.

Научные результаты состоят в обосновании и валидации *Интегративной модели оценивания образовательных проектов* и соответствующей методологии, способствуя решению проблемы недостаточной теоретической, методологической и операциональной обоснованности оценивания образовательных проектов с интегративной позиции.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии концептуальных основ оценивания образовательных проектов через обоснование интегративного подхода, связывающего эффективность интервенции с ее педагогической ценностью, организационными и контекстуальными измерениями и институциональным обучением; в концептуализации интегративной ценности; обосновании двухуровневой системы критериев и связи между общими критериями эффективности и специфическими измерениями образования; а также принципа непрерывности и прослеживаемости оценивания как механизма формирования, интерпретации и использования доказательств.

Практическая значимость определяется операциональным характером *Интегративной модели оценивания* и соответствующей методологии, а также потенциалом их применения и переноса при оценивании образовательных проектов, реализуемых в различных институциональных контекстах.

Внедрение научных результатов осуществлялось путем применения *Интегративной модели оценивания* и соответствующей методологии в кейс-исследовании с 296 уникальными участниками, а также программы развития оценочной компетентности для 68 педагогических и управленческих работников, из которых 16 участвовали и в итоговом оценивании. Результаты представлены на национальных и международных научных мероприятиях.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Particularitățile proiectelor educaționale și implicațiile acestora pentru evaluare	30
Tabelul 1.2. Abordări, modele și cadre de referință relevante pentru evaluarea proiectelor educaționale	46
Tabelul 1.3. Analiza comparativă a monitorizării, evaluării, controlului și auditului.....	49
Tabelul 1.4. Analiza comparativă a standardelor și reperelor profesionale relevante pentru cultura evaluării	53
Tabelul 1.5. Repere pentru dezvoltarea cadrului profesional al evaluării proiectelor educaționale în Republica Moldova	56
Tabelul 2.1. Avantajele și limitele managementului proiectelor educaționale.....	67
Tabelul 2.2. Sinteza principalelor instrumente ale managementului proiectelor educaționale	74
Tabelul 2.3. Funcțiile evaluării pe parcursul ciclului de viață al proiectului educațional	77
Tabelul 2.4. Structura criterială a modelului evaluativ integrator	89
Tabelul 2.5. Logica operaționalizării modelului evaluativ integrator	91
Tabelul 3.1. Operaționalizarea variabilelor dependente prin criteriile modelului evaluativ integrator.....	99
Tabelul 3.2. Etapele procesului de validare a Modelului evaluativ integrator	101
Tabelul 3.3. Sistemul de scorare utilizat în analiza comparativă a metodologiilor.....	104
Tabelul 3.4. Structura eșantionului și rolul participanților în procesul de validare.....	105
Tabelul 3.5. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 1	111
Tabelul 3.6. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 2	113
Tabelul 3.7. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 3	116
Tabelul 3.8. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 4	117
Tabelul 3.9. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 5	119
Tabelul 3.10. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 6	121
Tabelul 3.11. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 7	123
Tabelul 3.12. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 8	125
Tabelul 3.13. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 9	127
Tabelul 3.14. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 10	129
Tabelul 3.15. Instrumente de analiză utilizate de fiecare metodologie	133
Tabelul 3.16. Sinteza comparativă a metodologiilor analizate.....	133
Tabelul 3.17. Criterii de evaluare și întrebări de evaluare.....	135
Tabelul 3.18. Sinteza operațională a rezultatelor evaluării metodologice.....	137
Tabelul 3.19. Profilul evaluativ al Modelului evaluativ integrator (MP).....	141
Tabelul 3.20. Analiza comparativă a metodologiilor prin formula indicelui valorii integratoare (IVI).....	146

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Clasificarea proiectelor educaționale în funcție de nivelul de intervenție și complexitatea instituțională.....	33
Figura 1. 2. Clasificarea multidimensională a proiectelor după criteriile propuse de Gareis R.	34
Figura 1.3. Clasificarea proiectelor după aria de extensiune a schimbărilor.....	35
Figura 1. 4. Clasificarea proiectelor în funcție de domeniul obiectivelor și al activităților	37
Figura 1. 5. Cadrul analitic tridimensional pentru clasificarea proiectelor educaționale	39
Figura 1.6. Evaluarea pe parcursul ciclului de viață al proiectului educațional.....	48
Figura 2.1. Integrarea modalităților evaluative în ciclul de viață al proiectului educațional	76
Figura 2.2. Modelul integrator al evaluării proiectelor educaționale	82
Figura 2.3. Criteriile de evaluare specifice proiectelor educaționale	87
Figura 2.4. Nivelurile de valorificare a rezultatelor Modelului evaluativ integrator	92
Figura 3.1. Relația dintre scopul, obiectivele, ipotezele și variabilele cercetării	98
Figura 3.2. Etapele demersului de validare a Modelului evaluativ integrator.....	100
Figura 3.3. Structura și logica constituirii eșantionului cercetării.....	106
Figura 3.4. Percepția respondenților privind necesitatea unui construct curricular pentru formarea competenței de evaluare a proiectelor educaționale.....	108
Figura 3.5. Percepția respondenților privind competențele necesare evaluării proiectelor.....	108
Figura 3.6. Percepția respondenților privind dificultățile întâmpinate în procesul de evaluare a proiectelor educaționale	109
Figura 3.7. Aplicarea cunoștințelor și utilizarea rezultatelor evaluării proiectelor educaționale – analiză comparativă (N = 68; N = 16).....	110
Figura 3.8. Poziționarea comparativă a metodologiilor	132
Figura 3.9. Validare tridimensională a modelului evaluativ integrator	139
Figura 3.10. Analiza critică a Modelului evaluativ integrator propus.....	140
Figura 3.11. Poziționarea comparativă a metodologiilor analizate în raport cu modelul evaluativ integrator propus	143

LISTA ABREVIERILOR

CIPP – Context – Intrări – Proces – Produs;

CPM – Metoda Drumului Critic;

DeGEval – Societatea pentru Evaluare din Germania;

FTEVAL – Platforma pentru Evaluarea Politicilor de Cercetare și Tehnologie;

IDSİ – Institutul de Dezvoltare a Societății Informaționale;

IVI – Indicele valorii integratoare;

MBO – Management prin Obiective;

OECD – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică

OECD-DAC – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică – Comitetul de Asistență pentru Dezvoltare

ODD – Obiectivele de Dezvoltare Durabilă;

PCM – Managementul Ciclului de Proiect;

PERT – Programul de Evaluare și Examinare Tehnică;

PPBS – Sistemul de planificare, programare și bugetare;

SEVAL – Societatea Elvețiană de Evaluare

SFE – Societatea Franceză de Evaluare

SMART – Specific, măsurabil, realizabil, relevant, încadrat în timp

TMF – Tehnica managementului fazelor

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei. În contextul transformărilor accelerate de natură tehnologică, economică și socială, sistemele educaționale contemporane sunt supuse unor procese de reconfigurare orientate spre asigurarea calității, echității și sustenabilității. Educația nu mai este percepută doar ca un mecanism de transmitere a cunoștințelor, ci ca un factor al dezvoltării societale și al formării capitalului uman adaptat noilor realități. Un reper important îl constituie adoptarea, la 25 septembrie 2015, a Agendei 2030 pentru Dezvoltare Durabilă [14] [42], structurată în jurul celor 17 Obiective de Dezvoltare Durabilă. Prin Obiectivul nr. 4, educația este consacrată drept prioritate fundamentală, fiind promovate accesul la o educație de calitate, incluzivă și echitabilă și învățarea pe tot parcursul vieții. Alinierea Republicii Moldova la aceste direcții este reflectată în angajamentele asumate prin Acordul de Asociere cu Uniunea Europeană [28] și prin statutul de țară candidată pentru aderare, obținut în anul 2022. Aceste evoluții intensifică reformele educaționale și necesitatea consolidării mecanismelor de guvernanță și evaluare. În acest cadru, proiectele educaționale constituie instrumente importante de implementare a politicilor publice, modernizare instituțională și dezvoltare a competențelor actorilor educaționali.

Din perspectivă conceptuală, proiectul reprezintă un instrument de schimbare planificată, utilizat pentru realizarea obiectivelor strategice și gestionarea proceselor de dezvoltare într-un interval determinat. Specificul său rezidă în capacitatea de a genera schimbări și rezultate cu valoare adăugată pentru organizație și beneficiari. Cleland D. I. și Ireland L. R. consideră proiectele investiții în dezvoltare și inovare, a căror valoare se apreciază prin beneficiile generate și efectele produse [65]. Kerzner H. evidențiază evoluția managementului proiectelor de la o funcție predominant tehnică la un instrument strategic de guvernanță și implementare a schimbării [101].

În ceea ce privește evoluția managementului proiectelor, acesta a condus la structurarea unui cadru metodologic bazat pe etape succesive și interdependente. Institutul de Management al Proiectelor delimitează cinci etape principale ale ciclului de viață: inițierea, planificarea, execuția, monitorizarea și controlul, respectiv încheierea proiectului [128]. Lock D. subliniază că monitorizarea și evaluarea trebuie integrate în toate fazele proiectului, deoarece furnizează informațiile necesare gestionării resurselor și riscurilor și adaptării intervenției la schimbările de context [109]. Baker B. N. și Murphy D. C. extind aprecierea performanței dincolo de parametrii manageriali, raportând-o la valoarea rezultatelor, nevoile beneficiarilor și capacitatea efectelor de a se menține după finalizarea proiectului [52].

În domeniul educației, rezultatele proiectelor sunt influențate atât de dimensiunea managerială, cât și de procesele pedagogice. Cristea S. subliniază necesitatea corelării proiectelor

educaționale cu finalitățile educației, politicile curriculare și nevoile beneficiarilor și evidențiază rolul culturii instituționale a evaluării în asigurarea calității și sustenabilității intervențiilor [71].

În cercetările ce vizează schimbările educaționale, proiectele sunt privite ca instrumente prin care politicile și strategiile instituționale sunt transpuse în practică. Fullan M., de exemplu, arată că valoarea unui proiect educațional nu este determinată doar de realizarea activităților, ci de schimbările produse în practicile profesionale și de dezvoltarea capacității instituționale pentru îmbunătățire continuă. Succesul intervenției este asociat implicării actorilor, asumării schimbării și dezvoltării unei culturi organizaționale orientate spre învățare și inovare [83]. Hargreaves A. și Fink D. completează această perspectivă prin principiile leadershipului sustenabil, potrivit cărora schimbările generate prin proiecte trebuie să depășească perioada de implementare și să dezvolte capacitatea organizației de a învăța, de a se adapta și de a răspunde noilor provocări [95].

Plecând de la un șir de reflecții ce vizează organizarea proiectelor putem afirma că aceasta presupune un proces integrat de inițiere, planificare, implementare, monitorizare și încheiere. În acest context, Maylor H. evidențiază faptul că deciziile sunt fundamentate pe informațiile generate pe parcursul implementării și pe analiza continuă a rezultatelor, ceea ce conferă evaluării un rol permanent în susținerea procesului decizional [116]. Performanța proiectelor educaționale este influențată de factori organizaționali, manageriali și pedagogici. Bush T. subliniază rolul leadershipului educațional în mobilizarea resurselor, facilitarea colaborării și crearea condițiilor pentru dezvoltarea profesională, evidențiind relația dintre managementul proiectelor, managementul schimbării și obiectivele strategice ale instituției [61].

Extinderea proiectelor, inclusiv prin programele europene de finanțare aferente perioadei 2021–2027, amplifică necesitatea evaluării riguroase a acestora. Evaluarea capătă astfel o *dimensiune strategică*, furnizând informații pentru fundamentarea deciziilor, optimizarea intervențiilor și asigurarea sustenabilității rezultatelor.

Literatura de specialitate evidențiază complexitatea procesului evaluativ și relația acestuia cu însăși calitatea intervențiilor. Fitzpatrick L., Sanders R. și Worthen R. [81] definesc evaluarea ca proces sistematic de colectare și analiză a datelor, destinat sprijinirii deciziilor și aprecierii valorii intervențiilor educaționale. Stufflebeam D. L. subliniază rolul evaluării în îmbunătățirea continuă [146], iar OECD [20] promovează criteriile de relevanță, coerență, eficacitate, eficiență, impact și sustenabilitate.

Procesul evaluativ presupune respectarea unor principii precum imparțialitatea, credibilitatea, participarea actorilor interesați și utilitatea rezultatelor [119]. Standardele formulate de Yarbrough D. B., Shulha L. M., Hopson R. K. și Caruthers F. A. [152] completează aceste repere prin cerințe privind utilitatea, fezabilitatea, corectitudinea, acuratețea și responsabilitatea evaluării, relevante pentru profesionalizarea domeniului.

O contribuție relevantă la înțelegerea evaluării proiectelor educaționale aparține lui Patton M. Q., care plasează utilizarea rezultatelor în centrul procesului evaluativ. Valoarea evaluării depinde nu numai de rigoarea metodologică, ci și de capacitatea informațiilor produse de a fi relevante și utile beneficiarilor și factorilor de decizie [125]. Weiss C. H. completează această abordare prin accentul pus pe înțelegerea mecanismelor prin care proiectele produc schimbare și pe utilizarea evaluării în fundamentarea politicilor și programelor viitoare [151].

Analiza acestor contribuții arată că evaluarea proiectelor educaționale nu se limitează la verificarea activităților realizate, ci presupune aprecierea valorii intervenției prin raportare la relevanță, eficiență, eficacitate, impact și sustenabilitate. Criteriile OECD-DAC [20], standardele profesionale formulate de Yarbrough D. B., Shulha L. M., Hopson R. K. și Caruthers F. A. [152] și principiile managementului proiectelor constituie repere pentru fundamentarea cercetării. Acestea susțin dezvoltarea unui model evaluativ integrator al proiectelor educaționale, bazat pe relația dintre criterii și indicatori, standarde profesionale, cultura evaluării și competența evaluatorului, cu valorificarea evaluării pentru învățare organizațională și îmbunătățirea calității educației. Aceste perspective sunt susținute și de cercetările OECD privind sistemul educațional din Republica Moldova. Raportul dedicat dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și managerilor școlari evidențiază necesitatea consolidării unei culturi a evaluării bazate pe utilizarea datelor, dezvoltarea capacității instituționale și îmbunătățirea procesului decizional [22], [24].

Deși evaluarea proiectelor educaționale nu s-a constituit încă într-un domeniu autonom de cercetare în Republica Moldova, literatura pedagogică autohtonă oferă repere conceptuale importante pentru dezvoltarea acestuia. Goraș-Postică V. fundamentează pedagogic și metodologic managementul proiectelor de intervenție educațională, abordând proiectele drept instrumente de inovare și dezvoltare instituțională integrate educației formale și nonformale. Autoarea evidențiază relația dintre proiectarea pedagogică, cooperarea actorilor și evaluarea rezultatelor, precum și rolul evaluării inițiale, formative și sumative în implementarea și aprecierea intervenției [86]. Guțu V. abordează evaluarea ca parte integrantă a procesului managerial și curricular. Managementul educațional presupune, în concepția cercetătorului, integrarea proiectării, monitorizării și evaluării într-un sistem orientat spre dezvoltarea competențelor, reglarea proceselor și îmbunătățirea calității. Perspectiva oferă repere pentru înțelegerea evaluării proiectelor educaționale ca mecanism de analiză și optimizare a intervențiilor pedagogice [91]. Baciș S. și Mușenco A. analizează evaluarea calității educației din perspectiva managementului instituțional și o definesc ca proces continuu de colectare, analiză și valorificare a informațiilor în vederea îmbunătățirii calității și fundamentării deciziilor manageriale. Autorii evidențiază complementaritatea evaluării interne și externe în dezvoltarea culturii calității și consolidarea mecanismelor instituționale de asigurare a performanței [51]. Cojocaru V. evidențiază rolul

managementului educațional în susținerea schimbării organizaționale și a performanței instituțiilor de învățământ. Autoarea argumentează necesitatea abordării integrate a planificării, implementării, monitorizării și evaluării, ca mecanisme ale dezvoltării și adaptării instituționale [67].

În Republica Moldova, dezvoltarea evaluării proiectelor educaționale este strâns legată de evoluția programelor de cooperare internațională din domeniul educației și al dezvoltării instituționale. Cerințele finanțatorilor externi privind planificarea, monitorizarea și evaluarea intervențiilor au contribuit la introducerea practicilor bazate pe rezultate și la utilizarea criteriilor și indicatorilor de performanță. Unul dintre primele programe care a promovat asemenea practici a fost TACIS Cross-Border Cooperation Small Project Facility (1996–2003), prin care instituțiile beneficiare s-au familiarizat cu abordările europene de management, monitorizare și evaluare a proiectelor [6]. Ulterior, aceste practici au fost preluate și adaptate în alte programe de dezvoltare, contribuind la consolidarea capacităților instituționale și la promovarea utilizării dovezilor în procesul decizional. Cu toate acestea, rămâne necesară dezvoltarea unor repere conceptuale și metodologice unitare, adaptate specificului proiectelor educaționale și particularităților sistemului educațional din Republica Moldova.

Pe fondul extinderii proiectelor educaționale ca instrumente de implementare a politicilor publice și de dezvoltare instituțională, evaluarea dobândește o importanță strategică, depășind funcția de verificare administrativă și susținând analiza, învățarea organizațională și optimizarea intervențiilor. Examinarea literaturii și a practicilor existente relevă însă insuficienta consolidare a cadrului teoretico-metodologic specific evaluării proiectelor educaționale. În lipsa unor repere conceptuale coerente și a unor metodologii suficient dezvoltate, evaluarea tinde să rămână fragmentară și orientată predominant spre indicatori cantitativi, precum activitățile realizate sau numărul beneficiarilor, surprinzând într-o măsură mai redusă schimbările produse la nivelul competențelor și al culturii instituționale [133]. Din perspectivă pedagogică, această situație limitează aprecierea valorii educaționale a proiectelor și a contribuției lor la îmbunătățirea proceselor de învățare și dezvoltare organizațională.

Problema cercetării. În baza studiului analitico-sintetic al cercetărilor actuale și a analizei stării de fapt din domeniu, se conturează problema cercetării, care rezidă în insuficienta fundamentare teoretică și metodologică a evaluării proiectelor educaționale dintr-o *perspectivă integratoare*, capabilă să coreleze criteriile generale de apreciere a performanței proiectelor cu particularitățile pedagogice, organizaționale și contextuale ale intervențiilor educaționale și să le operaționalizeze într-un cadru coerent de evaluare, aplicabil diferitelor etape ale ciclului de proiect.

Această problemă este generată de **contradicția** dintre, pe de o parte, necesitatea evaluării complexe, riguroase și orientate spre valoarea educațională, învățare instituțională și utilizarea rezultatelor, iar, pe de altă parte, caracterul fragmentar al abordărilor și metodologiilor existente,

care tratează distinct dimensiunile performanței, procesele pedagogice, participarea actorilor, adaptarea contextuală și dezvoltarea instituțională.

Soluționarea problemei presupune fundamentarea și operaționalizarea unui model evaluativ integrator al proiectelor educaționale, care să reunească într-un sistem conceptual și metodologic coerent fundamentele, principiile, criteriile, procesele, metodele și instrumentele evaluării și mecanismele de valorificare a rezultatelor.

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și metodologică, elaborarea, operaționalizarea și validarea metodologică și praxiologică a *Modelului evaluativ integrator al proiectelor educaționale*, care corelează criteriile generale de apreciere a performanței cu dimensiunile pedagogice, organizaționale și contextuale ale intervențiilor educaționale și susține formularea unor judecăți evaluative fundamentate, precum și valorificarea rezultatelor evaluării pentru decizie, reglare și învățare instituțională.

Obiectul cercetării îl constituie procesul de evaluare a proiectelor educaționale.

Subiectul cercetării îl constituie stabilirea fundamentelor teoretico-metodologice, principiilor, criteriilor și mecanismelor de operaționalizare a evaluării integrate a proiectelor educaționale.

Obiectivele cercetării. Pentru atingerea scopului stabilit, cercetarea este orientată spre realizarea următoarelor obiective:

1. Fundamentarea teoretică și metodologică a evaluării proiectelor educaționale, prin analiza abordărilor existente și delimitarea particularităților și limitelor acestora în raport cu specificul educației.
2. Conceptualizarea evaluării proiectelor educaționale din perspectivă integratoare, prin fundamentarea principiilor, dimensiunilor și criteriilor relevante pentru aprecierea performanței și valorii educaționale a proiectelor.
3. Elaborarea modelului evaluativ integrator și a metodologiei de operaționalizare a acestuia, prin corelarea criteriilor, indicatorilor, descriptorilor, metodelor, instrumentelor și dovezilor evaluative.
4. Validarea conceptuală, metodologică și praxiologică a modelului și metodologiei elaborate, prin analiză comparativă, simulare metodologică, metaevaluare și aplicare într-un studiu de caz educațional.
5. Elaborarea unor repere praxiologice pentru profesionalizarea evaluării proiectelor educaționale, prin configurarea referențialului privind competența și conduita profesională a evaluatorului și proiectarea structurii unui program pentru dezvoltarea competenței de evaluare a proiectelor educaționale.

Ipoteza cercetării se întemeiază pe presupunerea că evaluarea proiectelor educaționale poate fi realizată într-o manieră coerentă, comprehensivă și relevantă pentru specificul educației, dacă este fundamentată și operaționalizată printr-un *Model evaluativ integrator* care:

- corelează criteriile consacrate de apreciere a performanței proiectelor cu dimensiuni specifice intervențiilor educaționale;
- integrează într-o arhitectură unitară fundamentele teoretice, principiile, pilonii funcționali, criteriile, modalitățile evaluative asociate ciclului proiectului, metodele și instrumentele evaluării;
- asigură continuitatea și trasabilitatea dintre criterii, întrebări evaluative, indicatori, dovezi, judecăți și recomandări;
- valorifică triangularea surselor, metodelor și perspectivelor, participarea actorilor și cerințele de competență, responsabilitate și etică profesională ale evaluatorului;
- orientează rezultatele evaluării atât spre aprecierea performanței și valorii educaționale a proiectului, cât și spre decizie, reglare, învățare organizațională și dezvoltare instituțională.

În aceste condiții, modelul și metodologia aferentă vor ilustra coerență conceptuală, funcționalitate metodologică și aplicabilitate praxiologică și vor permite analiza multidimensională a proiectelor educaționale, adecvată particularităților pedagogice, organizaționale și contextuale ale acestora.

Metodologia cercetării integrează metode teoretice, analitico-comparative și empirice, utilizate pentru fundamentarea, operaționalizarea și validarea modelului propus. Au fost aplicate:

- *metode teoretice* – analiza, sinteza, comparația, generalizarea și sistematizarea conceptuală a literaturii de specialitate, valorificate pentru fundamentarea teoretică a evaluării proiectelor educaționale și conceptualizarea modelului evaluativ integrator;
- *metode analitico-comparative* – analiza documentară și de conținut, analiza comparativă a metodologiilor de evaluare, analiza multicriterială, simularea metodologică și metaevaluarea, utilizate pentru examinarea consistenței conceptuale și a funcționalității metodologice a modelului;
- *metode empirice și de validare praxiologică* – studiul de caz, chestionarul, interviul semi-structurat, focus-grupul, observația, testarea pre/post și analiza produselor/documentelor instituționale, utilizate pentru examinarea aplicabilității modelului într-un context educațional real și pentru colectarea unor perspective complementare ale actorilor implicați;
- *metode de prelucrare și interpretare a datelor* – analiza statistică descriptivă, analiza comparativă, analiza și interpretarea calitativă, agregarea multicriterială și triangularea

metodelor, surselor și perspectivelor, utilizate pentru fundamentarea și verificarea judecăților evaluative.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constau în fundamentarea unei viziuni integratoare asupra evaluării proiectelor educaționale, care corelează aprecierea performanței proiectului cu dimensiunile *pedagogice, organizaționale și contextuale ale intervenției educaționale*. În această bază a fost elaborat *Modelul evaluativ integrator al proiectelor educaționale*, organizat prin articularea fundamentelor teoretice, principiilor, pilonilor funcționali, modalităților evaluative asociate ciclului proiectului, criteriilor și mecanismelor de operaționalizare. **Noutatea științifică** constă în organizarea evaluării pe două niveluri complementare: nucleul constituit din criteriile OECD-DAC – relevanță, coerență, eficacitate, eficiență, impact și sustenabilitate – și nivelul specific proiectelor educaționale, constituit din *valoarea pedagogică, capacitatea adaptativă, starea de bine și replicabilitatea/scalabilitatea*. **Originalitatea metodologică** se concretizează în fundamentarea *principiului continuității și trasabilității evaluative* și a *mecanismului prin care criteriile sunt corelate cu întrebările evaluative, indicatorii, descriptorii, metodele, dovezile, judecățile și recomandările*, precum și în conceptualizarea *valorii integratoare și propunerea indicelui valorii integratoare (IVI)* ca instrument exploratoriu de sintetizare a analizei multicriteriale.

Semnificația teoretică a cercetării constă în dezvoltarea cadrului conceptual al evaluării proiectelor educaționale prin fundamentarea unei viziuni integratoare care corelează performanța intervenției cu valoarea sa pedagogică, dimensiunile organizaționale și contextuale și utilizarea rezultatelor pentru învățare instituțională; în conceptualizarea *valorii integratoare* ca reper al analizei multidimensionale; în fundamentarea sistemului criterial pe două niveluri și a relațiilor dintre criteriile generale de performanță și dimensiunile specifice educației; precum și în fundamentarea *principiului continuității și trasabilității evaluative* ca mecanism de articulare a procesului de producere, interpretare și valorificare a dovezilor.

Cercetarea a condus la: (1) fundamentarea *cadrului conceptual* al evaluării proiectelor educaționale din perspectivă integratoare și conceptualizarea *valorii integratoare* ca reper pentru corelarea dimensiunilor metodologice, pedagogice, organizaționale și contextuale; (2) elaborarea *Modelului evaluativ integrator al proiectelor educaționale*, care articulează fundamentele teoretice, principiile, cei patru piloni funcționali, modalitățile evaluative asociate ciclului proiectului și sistemul criterial pe două niveluri; (3) fundamentarea *principiului continuității și trasabilității evaluative* și elaborarea *mecanismului de operaționalizare* a modelului, prin corelarea criteriilor, întrebărilor evaluative, indicatorilor, descriptorilor, metodelor, instrumentelor, surselor și dovezilor cu judecățile, concluziile și recomandările evaluative; (4) elaborarea *metodologiei și grilei multicriteriale de analiză*, completate de referențialul privind

competența și conduita profesională a evaluatorului; (5) verificarea coerenței conceptuale, funcționalității metodologice și aplicabilității praxiologice a Modelului, prin analiză comparativă, simulare metodologică, metaevaluare și aplicare într-un studiu de caz educațional; (6) elaborarea *indicelui valorii integratoare* (IVI), cu statut de instrument metodologic exploratoriu pentru sintetizarea analizei multicriteriale; (7) proiectarea structurii unui program pentru dezvoltarea competenței de evaluare a proiectelor educaționale.

Valoarea aplicativă a cercetării derivă din caracterul operațional al Modelului evaluativ integrator și al metodologiei de aplicare a acestuia, precum și din potențialul lor de utilizare și transfer în evaluarea unor proiecte educaționale desfășurate în contexte instituționale diferite.

Instrumentarul aplicativ al cercetării include metodologia de operaționalizare a modelului, grila multicriterială de analiză, indicatorii și descriptorii evaluativi, precum și referențialul propus privind competența și conduita profesională a evaluatorului proiectelor educaționale. Aceste produse oferă repere pentru structurarea și transparentizarea procesului evaluativ, pentru justificarea judecăților prin criterii și dovezi verificabile și pentru diminuarea riscului aprecierilor nefundamentate. Indicele valorii integratoare (IVI) poate fi valorificat, cu statut exploratoriu, ca instrument de sintetizare și comparare a rezultatelor analizei multicriteriale.

Potențialul de valorificare a rezultatelor evaluării este proiectat în cadrul Modelului pe patru niveluri interdependente: *la nivel micro*, prin susținerea reflecției profesionale, dezvoltarea competențelor de evaluare și utilizarea dovezilor în fundamentarea deciziilor; *la nivel mezo*, prin integrarea rezultatelor evaluării în procesele de învățare organizațională, planificare și dezvoltare instituțională; *la nivel macro*, prin furnizarea de dovezi care pot fundamenta politici, strategii și programe educaționale; *la nivel meta*, prin susținerea transparenței, responsabilității publice, transferului de cunoaștere și dezvoltării culturii evaluării.

Valorificarea praxiologică a rezultatelor cercetării se completează prin proiectarea unui program de dezvoltare a competenței de evaluare a proiectelor educaționale, destinată actorilor implicați în proiectarea, managementul și evaluarea intervențiilor educaționale.

Aprobarea rezultatelor științifice ale cercetării s-a realizat prin prezentarea și discutarea acestora în cadrul conferințelor și manifestărilor științifice naționale și internaționale, desfășurate în Republica Moldova și peste hotare. Rezultatele cercetării au fost comunicate la conferințe și manifestări științifice, dintre care se evidențiază: Conferința Europeană Bienală de Evaluare (a 15-a ediție), comunicarea: „*Independența evaluatorului în procesul de evaluare participativă a proiectelor*” (Societatea Europeană de Evaluare, Rimini, 2024); Conferința Internațională „Educația Contemporană: provocări și perspective” (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, comunicarea „*Evaluarea proceselor educaționale în contextul Republicii Moldova: reflecții critice și oportunități sistemice*”, Chișinău, 2024); Conferința științifică internațională

„Preocupări contemporane ale științelor socioumane” (Universitatea Liberă Internațională din Moldova, comunicarea „*Beneficiile modelului logic în planificarea evaluării programelor*”, Chișinău, 2023); Conferința internațională privind educația adulților „Educație pentru pace și dezvoltare durabilă” (Universitatea de Stat, comunicarea „*Competențele digitale ale evaluatorului*”, Chișinău, 2023); Conferința științifică internațională „Cercetarea pedagogică: Exigențe contemporane și perspective de dezvoltare”, comunicarea „*Fezabilitatea colectării datelor pentru evaluarea proiectelor educaționale*” (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2023); Congresul științific internațional moldo-polono-român „Educație, Politici, Societate”, comunicarea: „*Monitorizarea și evaluarea – componente esențiale în managementul ciclului de proiect*” (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2023); Conferința științifică internațională „Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții”, comunicarea „*Posibilități de finanțare a proiectelor educaționale prin programele transfrontaliere*” (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2022); Prezentarea proiectului de doctorat „*Fundamente teoretice și metodologice ale evaluării proiectelor educaționale*” în cadrul colocviului de cercetare II (05-020-1015.KQ01), Facultatea Științele Educației a Universității din Leipzig, 2022; Conferința națională cu participare internațională: Inovații în sistemul național de evaluare a rezultatelor învățării”, comunicarea „*Procesul de evaluare a proiectelor educaționale*” (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2022); Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, comunicarea „*Importanța procesului participativ în contextul evaluării proiectelor*” (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2023); Conferința științifică anuală a doctoranzilor „Probleme actuale ale științelor umanistice”, comunicarea „*Aspecte conceptuale ale evaluării proiectelor educaționale*” (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2023); Conferința națională cu participare internațională „Inovații în sistemul național de evaluare a rezultatelor învățării”, comunicarea „*Procesul de evaluare a proiectelor educaționale*” (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2022), precum și alte manifestări științifice de profil.

Publicații la tema tezei: au fost publicate 4 articole științifice în reviste de specialitate incluse în Registrul Național al revistelor de profil, precum *Education Science and Psychology*, *Studia Universitatis Moldaviae*, *Univers Pedagogic*, precum și 11 articole în volumele manifestărilor științifice naționale și internaționale.

Volumul și structura tezei reflectă logica demersului științific, asigurând corelarea dintre fundamentarea teoretică, elaborarea cadrului metodologic și validarea experimentală a soluțiilor propuse. Lucrarea este structurată în introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie și anexe. Bibliografia include 164 de surse relevante din literatura națională și

internațională, iar textul de bază însumează 144 de pagini, fiind însoțit de 30 de tabele, 21 figuri și 6 anexe.

Cercetarea este fundamentată pe un ansamblu de **concepțe-cheie**: evaluare, proiect educațional, managementul proiectelor educaționale, cultura evaluării, model integrator al evaluării, criterii și indicatori de evaluare, competență de evaluare a proiectelor educaționale, profil de competență al evaluatorului.

Sumarul capitolelor tezei

Introducerea fundamentează necesitatea și relevanța cercetării în contextul transformărilor actuale ale sistemului educațional și al extinderii utilizării proiectelor educaționale ca instrumente de dezvoltare instituțională. Sunt argumentate actualitatea și importanța temei, sunt delimitate contradicțiile cercetării, este formulată problema științifică. Totodată, sunt evidențiate reperele epistemologice care stau la baza cercetării, sunt precizate scopul și obiectivele investigației, ipoteza cercetării iar în final sunt evidențiate noutatea științifică, valoarea teoretică și valoarea aplicativă a rezultatelor obținute.

Capitolul 1 „Repere teoretice ale evaluării proiectelor educaționale” include analiza esenței, tipologiei și valorii proiectului educațional ca instrument de dezvoltare și reformă, evidențiind specificul acestuia în raport cu alte tipuri de proiecte. Totodată, este examinată evoluția conceptului de evaluare, evidențiindu-se trecerea de la o abordare centrată pe control administrativ la una orientată spre învățare organizațională și dezvoltare instituțională. Capitolul integrează, de asemenea, o analiză comparativă a culturii evaluării la nivel european, identificând repere relevante pentru adaptarea practicilor în contextul Republicii Moldova. Prin urmare, capitolul fundamentează necesitatea și arhitectura conceptuală a Modelului evaluativ integrator. Din analiza realizată se deduc cerințele esențiale ale acestuia: abordarea proiectului educațional ca intervenție pedagogică multidimensională și contextuală; integrarea evaluării pe întreg ciclul de viață; corelarea criteriilor generale de performanță cu dimensiunile specifice valorii educaționale; utilizarea complementară a dovezilor cantitative și calitative și triangularea perspectivelor; participarea actorilor și respectarea principiilor de etică, echitate, independență și transparență; precum și orientarea evaluării spre formularea unei judecăți fundamentate, utilizarea rezultatelor și învățarea organizațională.

Capitolul 2 „Cadrul conceptual-metodologic de evaluare a proiectelor educaționale” reprezintă nucleul principal al cercetării. Analiza stării actuale a evaluării proiectelor educaționale în Republica Moldova evidențiază limitele și disfuncționalitățile cadrului metodologic existent. Se analizează esența managementului proiectelor în educație, cu accent pe principii, etape, instrumente. Pe această bază, este elaborat și argumentat *Modelul evaluativ integrator al evaluării proiectelor educaționale*, configurat pe dimensiuni, criterii și indicatori operaționali. Modelul este

susținut de o metodologie care structurează principiile, etapele și instrumentele procesului evaluativ. Un element aplicativ important al capitolului îl constituie elaborarea standardului de competență a evaluatorului proiectelor educaționale, care stabilește repere privind competența și responsabilitatea profesională a evaluatorului. În ansamblu, contribuția capitolului constă în trecerea de la identificarea fragmentării abordărilor evaluative la fundamentarea unei arhitecturi conceptual-metodologice proprii, în care performanța proiectului este corelată cu valoarea pedagogică și umană a intervenției, contextul, mecanismele schimbării, participarea actorilor, profesionalismul evaluatorului și utilizarea rezultatelor. Originalitatea propunerii rezidă în articularea acestor componente printr-un mecanism explicit de continuitate și trasabilitate evaluativă, care conectează ciclul proiectului, criteriile, întrebările, indicatorii, dovezile și judecata evaluativă cu decizia, reglarea și învățarea instituțională.

În Capitolul 3 „Validarea metodologică și praxiologică a Modelului evaluativ integrator al proiectelor educaționale” sunt descrise designul cercetării, variabilele și etapele procesului de validare, precum și aplicarea simulării metodologice asupra unui eșantion de zece metodologii de evaluare. Analiza comparativă este completată printr-un studiu de caz din domeniul educațional și prin utilizarea *indicelui valorii integratoare* (IVI) pentru sintetizarea analizei multicriteriale. Capitolul examinează, de asemenea, aplicabilitatea metodologiei, limitele cercetării și posibilitățile de dezvoltare ulterioară a instrumentelor elaborate.

Caracterul operațional al Modelului este susținut de metodologia de evaluare, grila multicriterială, sistemul de criterii, indicatori și întrebări evaluative și mecanismele de triangulare și interpretare a dovezilor. Totodată, rezultatele obținute în activitățile de formare au permis valorificarea praxiologică a cercetării prin proiectarea unei structuri de program pentru dezvoltarea competenței de evaluare a proiectelor educaționale.

Rezultatele capitolului susțin coerența conceptuală, funcționalitatea metodologică și aplicabilitatea praxiologică, în contextul investigat, a *Modelului evaluativ integrator*. Analiza comparativă a demonstrat capacitatea cadrului de a evidenția profiluri metodologice diferite, iar studiul de caz a confirmat posibilitatea operaționalizării sale într-un proces evaluativ real.

Concluziile generale și recomandările sintetizează rezultatele majore ale cercetării, confirmă ipoteza de cercetare și evidențiază contribuția tezei la soluționarea problemei științifice formulate. Sunt propuse recomandări metodologice și acționale adresate autorităților educaționale, instituțiilor de învățământ și altor actori relevanți, în vederea consolidării unei culturi a evaluării orientate spre calitate, impact și sustenabilitate.

Bibliografia reflectă fundamentarea teoretică și metodologică a cercetării, iar **anexele** includ instrumentele elaborate și utilizate în procesul investigativ, asigurând transparența și replicabilitatea demersului științific.

1. REPERE TEORETICE ALE EVALUĂRII PROIECTELOR EDUCAȚIONALE

1.1. Proiectul educațional ca obiect al evaluării: delimitări conceptuale, particularități, tipologii și funcții

În evoluția gândirii pedagogice, proiectul s-a configurat treptat de la o modalitate de organizare a experienței de învățare la un instrument complex de intervenție educațională, utilizat pentru producerea unor schimbări la nivel individual, organizațional și sistemic. Înțelegerea acestei evoluții este relevantă pentru delimitarea proiectului educațional ca obiect al evaluării, întrucât modificarea naturii, amplitudinii și funcțiilor proiectului a determinat, implicit, extinderea perspectivei asupra rezultatelor și valorii sale.

Repere fundamentale pentru constituirea abordării proiectuale în educație se regăsesc în filosofia educațională a lui Dewey J. și în sistematizarea metodologică realizată de Kilpatrick W. H.. În concepția lui Dewey J., educația se întemeiază pe experiență, fără ca orice experiență să dobândească în mod automat valoare educativă. Autorul atrage atenția că „*nu toate experiențele sunt în mod autentic sau în egală măsură educative*” [77, p. 25]. Prin urmare, valoarea formativă a experienței nu rezultă din simpla participare la o activitate, ci din calitatea acesteia și din influența pe care o exercită asupra dezvoltării ulterioare a persoanei. Această idee este aprofundată prin *principiul continuității experienței*, potrivit căruia fiecare experiență preia elemente ale experiențelor anterioare și influențează, într-o anumită măsură, experiențele care urmează [77, pp. 35–38]. În formularea lui Dewey J., „*fiecare experiență este o forță în mișcare*” [77, p. 38], valoarea acesteia putând fi apreciată și prin direcția dezvoltării pe care o face posibilă. Principiul continuității este completat de cel al interacțiunii, prin care experiența educațională este înțeleasă în relație cu particularitățile individului și condițiile obiective ale situației în care acesta acționează [77, pp. 42–45]. Pentru problematica evaluării proiectelor educaționale, această concepție are o semnificație particulară: realizarea unei activități nu constituie, prin ea însăși, dovada valorii sale educaționale. Evaluarea presupune examinarea experiențelor generate, a proceselor de învățare pe care acestea le facilitează, a schimbărilor produse și a posibilităților de dezvoltare pe care le creează. În această perspectivă, concepția lui Dewey J. fundamentează o abordare a evaluării care depășește constatarea rezultatului imediat și extinde analiza asupra calității proceselor de învățare, a experiențelor generate și a efectelor educaționale produse.

Pornind de la aceste premise ale pedagogiei progresiviste, Kilpatrick W. H. sistematizează *metoda proiectului*, plasând în centrul acesteia acțiunea intenționată și orientată spre un scop asumat. În lucrarea *Metoda proiectului. Utilizarea acțiunii intenționate în procesul educațional*, autorul interpretează proiectul ca pe o activitate orientată spre un scop asumat, care conferă

coerență demersului și stimulează implicarea activă a celui care învață [103]. Semnificația acordată orientării spre scop este exprimată explicit de autor prin ideea că „*a fundamenta educația pe acte intenționate*” înseamnă a apropia procesul educațional de „*viața însăși*” [103, p. 6].

Kilpatrick W. H. delimitează *patru tipuri de proiecte*, în funcție de finalitatea dominantă: *proiecte orientate spre materializarea unei idei sau realizarea unui produs; proiecte centrate pe trăirea și valorizarea unei experiențe; proiecte orientate spre clarificarea unei dificultăți intelectuale sau soluționarea unei probleme; proiecte orientate spre dobândirea unor cunoștințe sau dezvoltarea unor abilități* [103, p. 16]. Autorul subliniază caracterul flexibil al acestei tipologii, categoriile putându-se intersecta în cadrul aceleiași activități. Pentru primul tip de proiect, Kilpatrick W. H. distinge patru etape: *formularea scopului, planificarea, realizarea și evaluarea* [103, p. 17]. Faptul că evaluarea este inclusă în această succesiune arată că ea face parte din desfășurarea proiectului și nu intervine doar la final. Rezultatele sunt apreciate prin raportare la scopul propus, la modul de realizare a activității și la experiența acumulată. Astfel, evaluarea contribuie atât la aprecierea rezultatului, cât și la înțelegerea procesului și valorificarea experienței pentru activități ulterioare.

Contribuțiile lui Dewey J. și Kilpatrick W. H. permit astfel identificarea unor premise conceptuale importante pentru evaluarea proiectelor educaționale: *orientarea spre scop, caracterul experiențial și contextual al învățării, relația dintre proces și rezultat, continuitatea experienței și necesitatea reflecției asupra efectelor produse*. Aceste repere își păstrează relevanța în abordările contemporane, chiar dacă semnificația conceptului de proiect s-a extins considerabil.

În unul din rapoartele UNESCO [40] se subliniază că transformările accelerate ale societății reclamă dezvoltarea unor sisteme educaționale capabile să învețe, să inoveze și să se adapteze permanent la schimbările economice, sociale, tehnologice și de mediu. Raportul arată că modernizarea educației nu poate fi realizată exclusiv prin revizuirea curriculumului sau prin integrarea tehnologiilor digitale, ci presupune dezvoltarea unor intervenții planificate, colaborative și orientate spre schimbare. În acest context, proiectele educaționale dobândesc o semnificație care depășește cadrul activității didactice, constituind mecanisme prin care pot fi inițiate, experimentate și valorificate procese de inovare și schimbare educațională [40].

Analiza abordărilor examinate evidențiază o convergență în ceea ce privește rolul proiectelor în procesele de modernizare și dezvoltare a educației. Diferențele apar însă în accentul acordat dimensiunilor pedagogice, manageriale, organizaționale sau celor asociate managementului calității, perspectiva integratoare asupra proiectului educațional fiind mai puțin explicit articulată. Această diversitate reflectă complexitatea fenomenului și justifică necesitatea clarificării conceptului de proiect și a delimitării specificului său în domeniul educației.

În sens general, conceptul de proiect este utilizat pentru a desemna un ansamblu de acțiuni organizate și planificate, orientate spre realizarea unui scop bine determinat, într-un interval de timp definit și în condiții de resurse limitate [156]. Proiectul este asociat cu ideea de schimbare planificată, fiind un instrument prin care se urmărește transformarea unei situații existente într-una dorită. Ca instrument de schimbare, proiectul presupune un demers deliberat, care corelează scopuri, resurse, activități și termene într-o structură coerentă. Ca mecanism de dezvoltare, acesta depășește dimensiunea pur administrativă, devenind un cadru prin care sunt proiectate, testate și valorificate soluții pentru probleme concrete.

Transpus în domeniul educației, proiectul dobândește particularități determinate de natura finalităților urmărite și de specificul schimbărilor pe care le produce. Rezultatele sale nu se limitează la produse sau activități realizate, ci pot viza dezvoltarea competențelor, modificarea practicilor pedagogice, schimbarea atitudinilor și comportamentelor, dezvoltarea organizațională sau consolidarea capacității instituționale. Unele dintre aceste efecte au caracter progresiv și devin observabile pe termen mediu sau lung [69]; [114]. Această particularitate diferențiază proiectele educaționale de intervențiile în care rezultatele sunt predominant tangibile și pot fi apreciate imediat.

Proiectul educațional contemporan nu se reduce, prin urmare, la metoda proiectului utilizată ca strategie didactică. În accepțiunea actuală, acesta reprezintă o intervenție educațională planificată, contextualizată și orientată spre atingerea unor obiective clar definite și spre producerea unor schimbări la nivelul beneficiarilor, al practicilor profesionale, al organizațiilor sau al sistemului educațional. În funcție de finalitatea și amploarea intervenției, proiectele educaționale pot susține inovarea pedagogică, dezvoltarea competențelor, dezvoltarea profesională și instituțională, consolidarea parteneriatelor și îmbunătățirea calității educației.

În spațiul educațional din Republica Moldova, această orientare este dezvoltată de Goraș-Postică V., care fundamentează proiectul de intervenție educațională ca demers orientat spre soluționarea inovatoare a unor probleme ale sistemului sau procesului de învățământ și evidențiază relația dintre obiective, resurse, acțiuni și rezultate [86, pp. 15–21]; [87]; [88]. Contribuția autoarei permite contextualizarea abordării proiectuale și delimitarea proiectului educațional ca instrument de intervenție și schimbare în raport cu particularitățile sistemului educațional național.

Complexitatea proiectului educațional justifică abordarea acestuia ca intervenție multidimensională, în cadrul căreia dimensiunile pedagogică și axiologică, curriculară, managerială, praxiologică, sociologică și evaluativă se află în relații de complementaritate și interdependență. În consecință, pentru fundamentarea conceptuală a prezentei cercetări, proiectul educațional este analizat din șase perspective complementare:

1. *Din perspectivă pedagogică și axiologică*, proiectul educațional reprezintă o intervenție educațională concepută pentru a facilita dezvoltarea competențelor, formarea personalității și îmbunătățirea procesului de învățământ. Proiectul este înțeles ca un mijloc de organizare a experiențelor de învățare și de stimulare a schimbării educaționale, în concordanță cu finalitățile sistemului de educație și cu nevoile beneficiarilor. Dimensiunea sa pedagogică este determinată de capacitatea de a crea contexte de învățare și de a susține dezvoltarea cognitivă, socială și morală a celor implicați. Cucos C. evidențiază, în acest context, că orice demers educațional trebuie fundamentat pe finalitățile educației și orientat spre dezvoltarea integrală a persoanei, valoarea intervenției fiind apreciată prin schimbările produse în planul cunoștințelor, competențelor, atitudinilor și valorilor. Astfel, proiectul educațional reprezintă un cadru favorabil pentru valorificarea potențialului formativ al educației și pentru adaptarea procesului educațional la nevoile reale ale beneficiarilor [73].

Valoarea pedagogică a proiectului educațional derivă din capacitatea acestuia de a genera experiențe de învățare care produc schimbări în modul de înțelegere, aplicare și valorificare a cunoștințelor. Relevanța și eficacitatea sa sunt apreciate în funcție de contribuția la optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare și la realizarea finalităților educației. Această abordare este în concordanță cu orientările constructiviste ale învățării, care accentuează participarea activă a celui care învață la construirea cunoașterii și valorificarea experienței, interacțiunii și reflecției în procesul educațional [73]; [77]. În această logică, proiectul educațional creează contexte în care cunoștințele sunt mobilizate și aplicate în situații relevante, contribuind la dezvoltarea progresivă a competențelor [120].

În acest cadru, proiectul educațional organizează procesul de învățare în jurul unor probleme și situații relevante, oferind beneficiarilor oportunitatea de a integra și aplica cunoștințele în contexte reale, de a formula și argumenta soluții și de a reflecta asupra propriului demers de învățare. Prin aceste caracteristici, proiectul educațional transpune în practică principiile educației bazate pe competențe. Competențele nu sunt dezvoltate prin acumularea succesivă de informații, ci prin mobilizarea integrată a cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor pentru rezolvarea unor situații complexe, apropiate de realitatea educațională și socială. În această logică, experiențele de învățare generate prin proiect reprezintă mecanismul prin care competențele sunt dezvoltate, consolidate și demonstrate în contexte autentice [7]; [36].

În același timp, caracteristicile specifice proiectului educațional creează premisele dezvoltării unei învățări în profunzime. Aceasta presupune nu doar înțelegerea conceptelor, ci și stabilirea relațiilor dintre acestea, transferul cunoștințelor în situații noi, dezvoltarea gândirii critice și utilizarea în contexte complexe. Respectiv, proiectul educațional depășește funcția unei simple metode didactice și devine un mecanism pedagogic prin care experiențele de învățare sunt

transformate în competențe transferabile și în capacitatea beneficiarilor de a răspunde unor provocări reale. Această perspectivă este susținută de documentele programatice elaborate de UNESCO și de Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, care promovează organizarea unor experiențe de învățare autentice, participative și orientate spre dezvoltarea competențelor transferabile, a gândirii critice, a colaborării și a capacității de a aplica ceea ce este învățat în contexte diferite [7]; [36]; [40].

O perspectivă complementară asupra valorii pedagogice a proiectului educațional este oferită de *teoria autodeterminării*, elaborată de Deci E. și Ryan R. Autorii argumentează că dezvoltarea motivației autonome și implicarea autentică în învățare depind de satisfacerea a trei nevoi psihologice fundamentale: *autonomia, competența și relaționarea* [158, p. 68]. Tocmai caracteristicile specifice proiectelor educaționale creează condiții favorabile satisfacerii acestor nevoi, ceea ce conduce la creșterea motivației pentru învățare, a angajamentului și a responsabilității față de propriul proces de dezvoltare. În consecință, valoarea pedagogică a proiectului este determinată de capacitatea acestuia de a crea contexte educaționale care susțin dezvoltarea competențelor, implicarea activă și starea de bine a beneficiarilor.

Perspectiva axiologică evidențiază faptul că proiectul educațional nu produce doar rezultate măsurabile, ci contribuie și la formarea valorilor care orientează comportamentele individuale și colective, conferind sens și sustenabilitate schimbărilor generate în procesul educațional. Dincolo de realizarea unor obiective operaționale, proiectul contribuie la formarea atitudinilor, comportamentelor și responsabilităților necesare integrării active în societate, susținând dezvoltarea unei culturi educaționale bazate pe echitate, cooperare, respect pentru diversitate și responsabilitate socială. În această abordare, relevanța proiectului este determinată atât de rezultatele obținute, cât și de valorile pe care le promovează și le consolidează în rândul beneficiarilor și al comunității educaționale. Fundamentele acestei perspective sunt reflectate în raportul coordonat de Delors J., care propune organizarea educației în jurul a patru dimensiuni fundamentale: *a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună și a învăța să fii* [76, p. 86]. Autorii subliniază că aceste patru căi ale cunoașterii „*formează un întreg*”, între ele existând multiple puncte de contact și interacțiune [76, p. 86]. Aceeași orientare este promovată de UNESCO, care subliniază că educația are rolul de a pregăti indivizii pentru participarea responsabilă la viața socială și pentru promovarea dezvoltării durabile, a incluziunii și a respectului pentru drepturile omului. Totodată, proiectele educaționale contribuie la consolidarea unei culturi instituționale bazate pe valori și la formarea competențelor necesare pentru a răspunde provocărilor societății contemporane [40].

2. Din perspectivă curriculară, proiectul educațional reprezintă un instrument de operaționalizare a curriculumului, prin care finalitățile educației sunt transpuse în activități,

experiențe de învățare și contexte formative adaptate nevoilor beneficiarilor. Acesta facilitează corelarea obiectivelor curriculare cu strategiile didactice, resursele educaționale și modalitățile de evaluare, contribuind la dezvoltarea competențelor și la creșterea relevanței procesului de învățământ. În concepția lui Guțu V., curriculumul reprezintă un sistem integrat, construit în jurul finalităților educaționale și al relațiilor dintre proiectare, implementare și evaluare. Autorul subliniază că eficiența procesului educațional depinde de coerența acestor componente și de adaptarea permanentă a curriculumului la evoluțiile sociale și la nevoile de dezvoltare ale beneficiarilor [93]. Perspectiva curriculară evidențiază faptul că proiectul educațional constituie un mecanism de implementare și dezvoltare a curriculumului, valoarea acestuia fiind determinată de măsura în care contribuie la realizarea finalităților educaționale, la dezvoltarea competențelor și la îmbunătățirea continuă a procesului de predare-învățare-evaluare.

3. *Din perspectivă managerială și praxiologică*, proiectul educațional reprezintă un instrument de planificare și coordonare a schimbării organizaționale, prin intermediul căruia instituțiile de învățământ își valorifică resursele pentru atingerea unor obiective educaționale clar definite. Accentul este pus pe organizarea eficientă a activităților, gestionarea resurselor, coordonarea actorilor implicați, monitorizarea implementării și utilizarea rezultatelor pentru îmbunătățirea performanței instituționale. Bunăiașu C. M. evidențiază că managementul proiectelor educaționale presupune integrarea proceselor de planificare, organizare, implementare și evaluare într-un demers coerent, orientat spre obținerea unor rezultate relevante și sustenabile pentru beneficiari [58, pp. 17-22]. O perspectivă complementară este oferită de Gherguț A. și Ceobanu C., care consideră că proiectele educaționale reprezintă instrumente de dezvoltare instituțională, a căror eficiență depinde de planificarea riguroasă, distribuirea responsabilităților, monitorizarea permanentă și evaluarea sistematică a rezultatelor. În această viziune, managementul proiectului contribuie la creșterea capacității organizaționale și la adaptarea instituției de învățământ la schimbările din mediul educațional [85]. Dimensiunea managerială a proiectelor educaționale se extinde dincolo de coordonarea activităților și a resurselor, incluzând gestionarea schimbării și consolidarea capacității instituționale de adaptare. Această perspectivă poate fi fundamentată prin teoria leadershipului adaptiv, dezvoltată de Heifetz R. A., care distinge între problemele tehnice, soluționabile prin cunoștințe și proceduri existente, și provocările adaptive, care solicită învățare, mobilizarea actorilor și reconsiderarea practicilor existente [96].

Aplicată proiectelor educaționale, această abordare evidențiază necesitatea creării unor contexte în care instituțiile să poată experimenta, reflecta asupra experiențelor și ajusta practicile în raport cu problemele emergente. Aceasta este completată de conceptul de organizație care învață, dezvoltat de Senge P., potrivit căruia dezvoltarea sustenabilă a organizațiilor depinde de capacitatea acestora de a transforma experiența acumulată în cunoaștere organizațională și de a

utiliza rezultatele învățării pentru îmbunătățirea continuă a practicilor instituționale [140]. Perspectiva managerială evidențiază, deci, faptul că proiectul educațional reprezintă un mecanism de dezvoltare organizațională, prin care instituțiile își consolidează capacitatea de a gestiona schimbarea, de a învăța din experiență și de a transforma rezultatele proiectelor în practici educaționale sustenabile.

4. **La nivel praxiologic**, proiectul educațional este înțeles ca un proces prin care intențiile pedagogice sunt transformate în acțiuni educaționale contextualizate, iar experiența rezultată din implementare devine sursă de învățare și de dezvoltare profesională. Valoarea proiectului este determinată de capacitatea acestuia de a genera procese continue de analiză, reflecție și adaptare, prin care intervențiile educaționale sunt permanent ajustate în raport cu dinamica contextului și cu nevoile beneficiarilor. Fundamentul acestei perspective se regăsește în filosofia educației experiențiale formulată de Dewey J., potrivit căreia experiența produce învățare numai în măsura în care este supusă reflecției și generează noi posibilități de acțiune și dezvoltare [77, pp. 35-45]. În această logică, proiectul educațional nu reprezintă doar o succesiune de activități planificate, ci un proces de construire progresivă a experienței pedagogice, în care acțiunea și reflecția se condiționează reciproc. Participarea la situații autentice de învățare oferă beneficiarilor oportunitatea de a interpreta critic experiențele trăite, de a confrunta cunoștințele teoretice cu probleme reale și de a transfera rezultatele învățării în contexte noi. Această perspectivă este aprofundată de Schön D., care plasează reflecția în centrul practicii profesionale și evidențiază importanța capacității practicianului de a analiza critic propriile acțiuni atât în timpul desfășurării acestora, cât și ulterior, prin evaluarea experienței acumulate [138]. Astfel, eficiența intervențiilor depinde de capacitatea actorilor implicați de a interpreta situațiile complexe, de a reconsidera deciziile adoptate și de a adapta strategiile de acțiune în funcție de evoluția contextului educațional.

Proiectele educaționale constituie contexte în care schimbarea este gestionată prin învățare colectivă, reflecție critică și ajustarea permanentă a practicilor educaționale, dezvoltând capacitatea instituțiilor de a răspunde provocărilor emergente și de a construi soluții sustenabile. *Relația dintre experiență, reflecție și acțiune* explică modul în care proiectele educaționale facilitează dezvoltarea unor forme complexe de învățare. Această abordare este în concordanță cu orientările europene privind dezvoltarea competențelor-cheie, care promovează gândirea critică, creativitatea, colaborarea și capacitatea de a utiliza cunoștințele în contexte diverse [7]. Experiențele generate prin proiecte produc efecte nu doar asupra performanței organizaționale, ci și asupra motivației și implicării beneficiarilor. Din perspectiva teoriei autodeterminării, elaborată de Deci E. L. și Ryan R. M., motivația este favorizată de satisfacerea nevoilor fundamentale de autonomie, competență și relaționare [158]. Caracteristicile proiectelor educaționale creează condiții favorabile satisfacerii acestor nevoi psihologice, stimulând implicarea în procesul de

învățare și dezvoltarea unui climat educațional pozitiv. Proiectele educaționale contribuie nu doar la dezvoltarea competențelor și la îmbunătățirea practicii pedagogice, ci și la consolidarea stării de bine, a rezilienței profesionale și a capacității actorilor educaționali de a face față schimbărilor și provocărilor specifice mediului educațional. Prin urmare, perspectiva praxiologică evidențiază proiectul educațional ca un proces adaptativ de învățare individuală și organizațională, în care experiența, reflecția și acțiunea se integrează într-un mecanism de dezvoltare continuă.

5. *Din perspectivă sociologică*, proiectul educațional reprezintă un mecanism de dezvoltare socială prin care instituțiile de învățământ răspund nevoilor comunității și contribuie la consolidarea relațiilor dintre actorii implicați în procesul educațional. Proiectul facilitează cooperarea dintre elevi, cadre didactice, părinți, autorități și alți parteneri educaționali, favorizând participarea, incluziunea și responsabilitatea colectivă [162, p. 5–12]. Astfel, proiectul educațional depășește limitele activităților desfășurate în cadrul instituției, devenind un instrument de conectare a școlii cu mediul social în care aceasta funcționează.

Această perspectivă este susținută de Fullan M., care evidențiază că schimbarea educațională devine sustenabilă numai în condițiile implicării active a comunității și ale dezvoltării capacității colective a organizațiilor de a învăța și de a colabora. Autorul argumentează că proiectele educaționale generează schimbări durabile atunci când consolidează relațiile dintre actorii educaționali și stimulează participarea acestora la procesele de dezvoltare instituțională [83]. O perspectivă complementară este oferită de Hargreaves A. și Fink D., care promovează conceptul de *capital profesional*, subliniind că performanța instituțiilor educaționale depinde de colaborarea dintre profesori, schimbul de experiență și construirea unei culturi organizaționale bazate pe încredere și responsabilitate comună. În această viziune, proiectele educaționale creează contexte favorabile dezvoltării rețelelor profesionale și consolidării relațiilor dintre școală și comunitate [95].

Rezumăm deci că proiectul educațional nu produce schimbări doar la nivel individual sau instituțional, ci contribuie și la dezvoltarea capitalului social, la consolidarea parteneriatelor și la creșterea capacității comunității educaționale de a răspunde provocărilor sociale și educaționale.

6. *Din perspectivă evaluativă*, proiectul educațional reprezintă obiectul unui proces sistematic de colectare, analiză și interpretare a informațiilor privind conceperea, implementarea și rezultatele intervenției educaționale. Evaluarea urmărește aprecierea valorii proiectului prin raportare la obiectivele propuse, nevoile beneficiarilor și schimbările generate, oferind informații relevante pentru fundamentarea deciziilor și îmbunătățirea intervențiilor viitoare. În literatura de specialitate, Stufflebeam D. L. și Shinkfield A.J. evidențiază că evaluarea trebuie concepută ca un proces orientat spre sprijinirea deciziilor și îmbunătățirea continuă a programelor, prin analiza contextului, a resurselor, a proceselor de implementare și a rezultatelor obținute. În această

viziune, valoarea unui proiect nu este apreciată exclusiv prin rezultatele finale, ci prin analiza integrată a întregului său ciclu de dezvoltare [146].

O perspectivă complementară este promovată de Patton M. Q., care subliniază că utilitatea evaluării depinde de măsura în care rezultatele acestuia sunt utilizate în procesul decizional și contribuie la îmbunătățirea programelor și proiectelor. Evaluarea devine un instrument de învățare organizațională și de adaptare continuă a intervențiilor educaționale [125]. Este important ca proiectul educațional să nu fie analizat doar prin prisma activităților desfășurate sau a indicatorilor de realizare, ci ca o intervenție complexă, ale cărei rezultate, efecte și impact trebuie examinate în raport cu nevoile beneficiarilor și cu obiectivele sistemului educațional. O asemenea abordare permite evaluării să depășească funcția de verificare administrativă și să devină un instrument de învățare, responsabilizare și îmbunătățire continuă a practicilor educaționale.

În accepțiunea prezentei cercetări, **proiectul educațional** reprezintă *o intervenție pedagogică sistemică, planificată și delimitată temporal, fundamentată pe nevoi educaționale identificate, care mobilizează coordonat obiective, activități, resurse și actori pentru producerea unor schimbări intenționate la nivelul beneficiarilor, proceselor educaționale și/sau organizației, ale cărei rezultate și efecte pot fi evaluate prin raportare la finalitățile educaționale, contextul intervenției și valoarea generată pentru beneficiari.*

Tabelul 1.1. Particularitățile proiectelor educaționale și implicațiile acestora pentru evaluare

Particularitatea proiectului educațional	Esența	Implicația pentru evaluare
<i>Rezultate predominant intangibile</i>	Schimbările produse la nivelul competențelor, atitudinilor, culturii organizaționale sau practicilor didactice sunt adesea dificil de cuantificat imediat și necesită timp pentru a se consolida, fiind influențate și de factori contextuali [38]; [84].	Evaluarea trebuie să urmărească atât rezultatele observabile, cât și schimbările produse la nivelul competențelor, atitudinilor și practicilor. Este necesară combinarea metodelor cantitative și calitative.
<i>Efecte progresive și întârziate</i>	Unele efecte ale proiectelor educaționale devin vizibile pe termen mediu sau lung și continuă să se manifeste după încheierea activităților proiectului [69]; [92]; [114].	Evaluarea nu trebuie limitată exclusiv la momentul finalizării proiectului; în funcție de obiective, pot fi necesare evaluări ulterioare sau ex-post.
<i>Caracter participativ pronunțat</i>	Proiectele educaționale implică actori diferiți – cadre didactice, elevi, manageri, părinți sau reprezentanți ai comunității – ale căror perspective și niveluri de implicare pot influența rezultatele și sustenabilitatea intervenției [88].	Evaluarea trebuie să includă perspectivele diferitelor categorii de participanți și să confrunte informațiile provenite din mai multe surse.
<i>Variabilitate contextuală ridicată</i>	Diferențele dintre instituții, culturile organizaționale, resursele disponibile și particularitățile comunităților influențează modul de implementare și rezultatele proiectului.	Rezultatele trebuie interpretate în raport cu contextul instituțional, educațional și social în care proiectul este implementat.

<i>Caracter sistemic</i>	Componentele proiectului – obiective, resurse, activități, rezultate și efecte – sunt interdependente, iar modificarea uneia dintre acestea poate influența întregul proces.	Evaluarea trebuie să analizeze relațiile dintre resurse, procese, rezultate și efecte, nu doar fiecare componentă separat.
--------------------------	--	--

Analiza abordărilor prezentate permite identificarea unor particularități ale proiectelor educaționale care influențează direct procesul de evaluare. Acestea țin de natura rezultatelor, de efectele care apar uneori în timp, de diversitatea actorilor implicați, de influența contextului și de relațiile dintre diferitele componente ale proiectului. Particularitățile evidențiate arată că evaluarea proiectelor educaționale nu se poate limita la verificarea activităților realizate și a rezultatelor imediate. Înțelegerea contribuției reale a proiectului presupune analiza modului de implementare, a contextului în care se desfășoară și a schimbărilor produse, prin raportare la relevanță, eficiență, impact și sustenabilitate

Diversitatea proiectelor educaționale se reflectă în numeroasele clasificări propuse în literatura de specialitate, elaborate în funcție de criterii precum amploarea, aria de aplicare, domeniul de intervenție, sursele de finanțare, durata implementării sau categoria beneficiarilor. Unul dintre criteriile relevante de clasificare este **amploarea proiectului**, care exprimă nivelul de intervenție și complexitatea proceselor educaționale vizate.

În acest context de referință, Bunăiașu C.M. [58] propune o tipologie ce organizează proiectele educaționale într-o succesiune logică, evidențiind trecerea de la proiectele desfășurate la nivelul clasei către proiectele cu caracter strategic, orientate spre dezvoltarea instituției de învățământ. Această clasificare reflectă creșterea progresivă a complexității manageriale, a resurselor mobilizate și a impactului educațional. La baza acestei clasificări se află **proiectul didactic-evaluativ**, integrat în activitatea de predare–învățare–evaluare și realizat, în mod obișnuit, de elevi sub coordonarea cadrului didactic. Acest tip de proiect îndeplinește simultan funcția de metodă de învățare și de instrument alternativ de evaluare, întrucât presupune identificarea, selectarea, analiza și valorificarea informațiilor într-un produs final. Comparativ cu formele tradiționale de evaluare, proiectul solicită mobilizarea unor competențe complexe, precum investigarea, gândirea critică, colaborarea, comunicarea și argumentarea rezultatelor. Frecvent, astfel de proiecte au caracter interdisciplinar sau transdisciplinar, favorizând integrarea cunoștințelor din domenii diferite și dezvoltarea unei perspective unitare asupra învățării.

Un nivel superior este reprezentat de **proiectul de cercetare educațională**, orientat către investigarea sistematică a unor probleme specifice educației și către identificarea unor soluții fundamentate științific. Bunăiașu C. M. abordează elaborarea și managementul proiectelor de cercetare educațională, evidențiind principiile metodologice, structura și particularitățile managementului acestora [58, pp. 124–133]. Spre deosebire de proiectul didactic-evaluativ, acesta

nu urmărește exclusiv dezvoltarea și evaluarea competențelor elevilor, ci producerea de cunoștințe relevante pentru optimizarea practicilor educaționale. Implementarea unui astfel de proiect presupune utilizarea unor metode și instrumente specifice cercetării, alocarea unor resurse suplimentare și, de regulă, colaborarea între mai multe categorii de actori educaționali. În această perspectivă, proiectele de cercetare contribuie la fundamentarea procesului decizional și la dezvoltarea practicilor bazate pe dovezi în educație.

Proiectul curricular este orientat către organizarea și dezvoltarea procesului educațional la nivelul instituției de învățământ. Acest tip de proiect este abordat de Bunăiașu C. M. din perspectiva elaborării și managementului proiectului curricular al școlii [58, pp. 121–123]. Complementar, Goraș-Postică V. evidențiază caracterul curricular al proiectării educaționale prin corelarea obiectivelor pedagogice cu conținuturile, metodele și tehnicile de evaluare [86, p. 20]. Elaborarea și implementarea acestuia revin echipelor manageriale și colectivelor de cadre didactice, care adaptează curriculumul național la particularitățile comunității școlare și la obiectivele de dezvoltare instituțională. În acest caz, proiectul depășește dimensiunea activităților punctuale și urmărește optimizarea procesului educațional prin proiectarea și implementarea curriculumului instituțional, coordonarea activităților educaționale și consolidarea colaborării dintre actorii implicați. Elaborarea proiectului curricular presupune planificare strategică și valorificarea rezultatelor evaluărilor anterioare pentru îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ.

La cel mai înalt nivel al clasificării se află **proiectul de dezvoltare instituțională**, care exprimă direcțiile strategice de evoluție ale organizației școlare. Acesta stabilește obiectivele de dezvoltare pe termen mediu și lung, identifică resursele necesare și definește măsurile prin care instituția urmărește creșterea calității educației și consolidarea capacității sale organizaționale [58, pp. 90-112]. Complexitatea acestui tip de proiect derivă din caracterul său integrator, întrucât reunește dimensiunile pedagogică, managerială, organizațională și financiară într-un cadru strategic unitar. Prin urmare, proiectul de dezvoltare instituțională nu reprezintă doar un instrument de planificare, ci mecanismul prin care instituția își orientează dezvoltarea, monitorizează progresul și asigură sustenabilitatea schimbărilor asumate.

Analiza tipologiei propuse de Bunăiașu C.M. [58] evidențiază faptul că amploarea proiectului reprezintă un criteriu relevant pentru înțelegerea nivelului de complexitate managerială și a impactului educațional generat. Cele patru categorii formează o progresie logică, de la intervențiile didactice realizate la nivelul clasei până la proiectele strategice care orientează dezvoltarea instituției de învățământ. Între acestea există o relație de continuitate și complementaritate: experiențele acumulate prin proiectele didactic-evaluative contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și generează premise pentru

proiectele de cercetare; rezultatele cercetării fundamentează proiectele curriculare, iar acestea, la rândul lor, oferă baza conceptuală și operațională pentru elaborarea proiectelor de dezvoltare instituțională. În consecință, proiectele educaționale trebuie privite ca elemente interdependente ale unui proces continuu de inovare și dezvoltare atât la nivel de individ, cât și organizație.

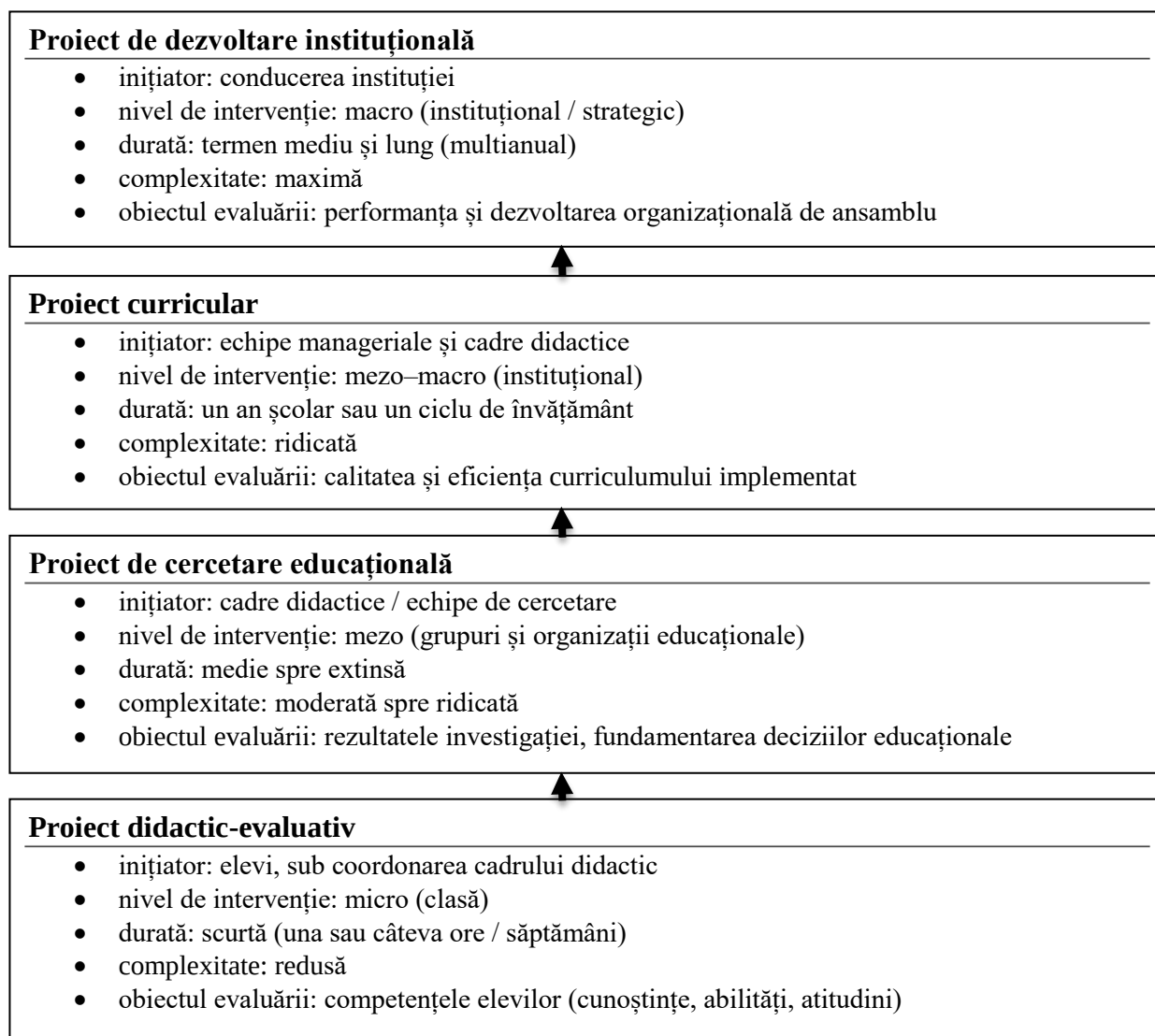


Fig. 1.1. Clasificarea proiectelor educaționale în funcție de nivelul de intervenție și complexitatea instituțională

Un alt reper important este abordarea propusă de Garies R. [84], care tratează **clasificarea proiectelor dintr-o perspectivă multidimensională**. Autorul consideră că proiectele pot fi diferențiate printr-un ansamblu de criterii manageriale și organizaționale, fiecare dintre acestea influențând modul de planificare, implementare, coordonare și evaluare. Astfel, proiectele se disting în funcție de scopul urmărit, gradul de implementare, gradul de repetitivitate, tipul titularului proiectului, nivelul de complexitate și raportarea la procesele organizației. Figura 1.2 sintetizează aceste criterii de clasificare, evidențiind caracterul multidimensional al proiectelor și

demonstrând că acestea nu diferă doar prin rezultatele urmărite, ci și prin particularitățile organizaționale și manageriale care le definesc.

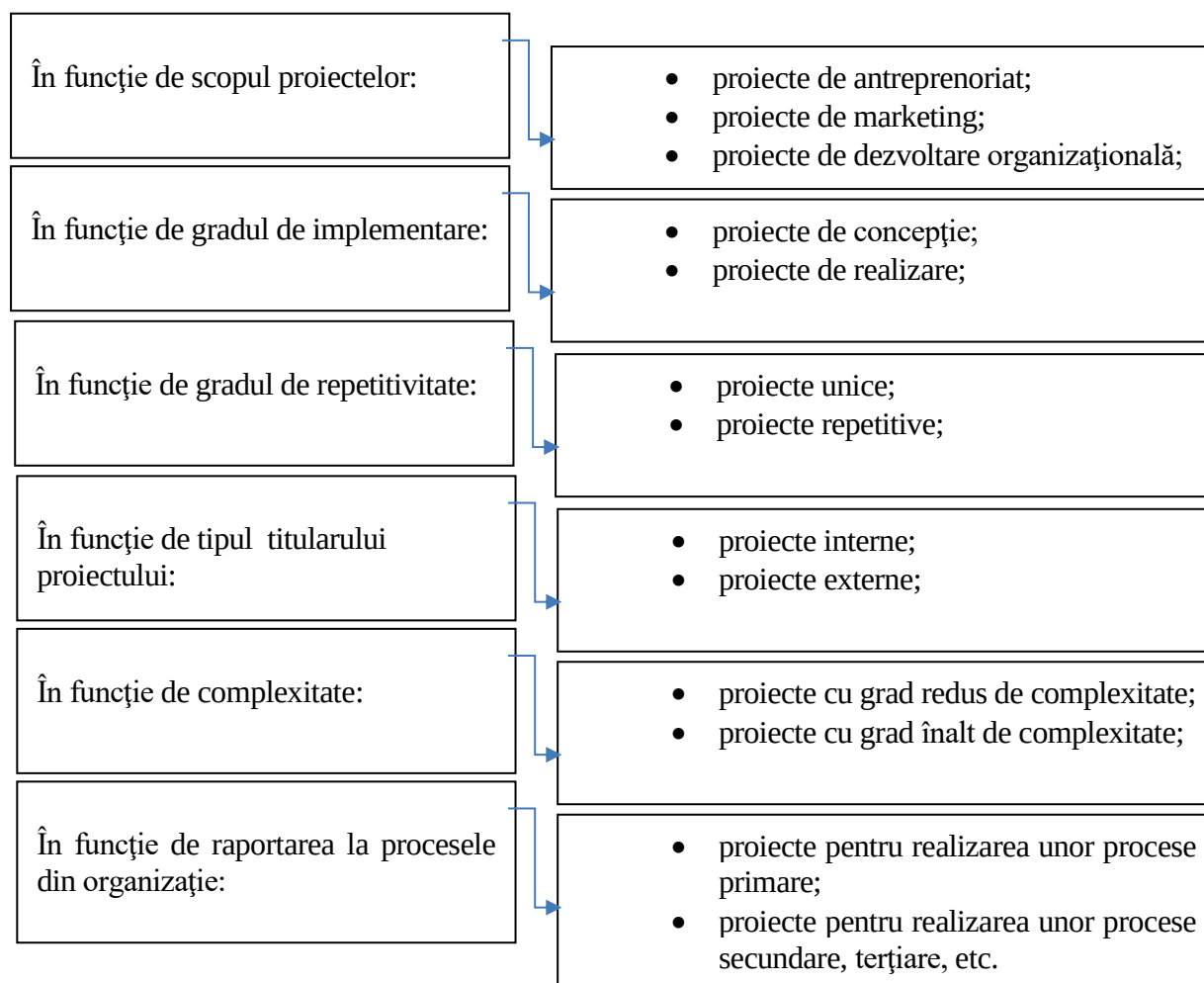


Fig. 1. 2. Clasificarea multidimensională a proiectelor după criteriile propuse de Gareis R.

Analiza criteriilor propuse de Garies R. evidențiază faptul că fiecare categorie de proiect implică cerințe specifice privind planificarea, organizarea resurselor, coordonarea echipei și monitorizarea implementării. Pe măsură ce crește complexitatea proiectului sau se diversifică procesele organizaționale implicate, devin necesare mecanisme manageriale mai elaborate și instrumente de evaluare adaptate contextului de implementare.

Pentru constructul cercetării noastre, aceasta demonstrează că proiectele nu pot fi analizate printr-un singur criteriu, ci *necesită o perspectivă integratoare, care să coreleze obiectivele, structura organizațională, procesele implicate și nivelul de complexitate al intervenției.*

O perspectivă complementară este oferită de Kanda A. [100], care clasifică proiectele în funcție de **nivelul de organizare și sfera de aplicare**, distingând proiecte personale, locale, organizaționale, naționale și globale. Fiecare categorie reflectă extinderea progresivă a intervenției

și diversificarea actorilor implicați, de la inițiative individuale până la proiecte cu impact asupra întregului sistem.

- **Proiecte personale** – orientate spre atingerea unor obiective individuale, precum pregătirea pentru un examen sau dezvoltarea unor competențe specifice;
- **Proiecte organizaționale** – destinate dezvoltării sau transformării unei organizații, cum ar fi construirea unei școli sau proiectarea și lansarea unui nou program educațional;
- **Proiecte locale** – desfășurate la nivelul unei clase, al unei instituții sau al unei comunități restrânse, de exemplu organizarea unei activități școlare;
- **Proiecte naționale** – implementate la nivelul întregului sistem educațional, precum campaniile de alfabetizare sau programele naționale de digitalizare;
- **Proiecte globale** – orientate spre soluționarea unor probleme de interes internațional, cum ar fi educația pentru dezvoltare durabilă sau protecția mediului.

Clasificarea propusă de Kanda A. [100] evidențiază faptul că nivelul de organizare influențează obiectivele proiectului, categoria beneficiarilor, resursele necesare și mecanismele de coordonare. Din perspectivă pedagogică, această tipologie facilitează corelarea obiectivelor educaționale cu amplitudinea intervenției și cu contextul de implementare, contribuind la proiectarea unor demersuri adaptate nevoilor beneficiarilor și particularităților mediului educațional. Totodată, clasificarea completează perspectiva managerială a lui Gareis R., demonstrând că proiectele educaționale pot fi analizate atât prin caracteristicile lor organizaționale, cât și prin nivelul la care produc schimbări în sistemul educațional.

Pornind de la *aria de extensiune a schimbărilor preconizate*, Păun E. [129] și Ionescu S. [98] diferențiază: proiectul educațional, proiectul pedagogic și proiectul instituțional. Clasificarea reflectă extinderea progresivă a intervenției educaționale, de la orientările generale ale educației către procesul pedagogic și, ulterior, către dezvoltarea instituției de învățământ.

Proiectul educațional, ca o activitate de interes general, configurat în jurul orientărilor și valorilor fundamentale ale educației (concepția despre om, idealul educației)	Proiectul pedagogic, ca acțiune anticipativă de configurare a activităților și proceselor educaționale, referitoare la activitatea educatorilor și a educabililor, la relațiile între aceștia	Proiectul instituțional, ca instrument strategic al managementului educațional, orientat spre dezvoltarea instituției și optimizarea funcționării acesteia.
--	---	---

Fig. 1.3. Clasificarea proiectelor după aria de extensiune a schimbărilor

Figura 1.3 sintetizează această perspectivă. Proiectul educațional reprezintă cadrul conceptual general al intervenției, fundamentat pe valorile și finalitățile educației. Proiectul pedagogic transpune aceste orientări în activitatea didactică, prin organizarea proceselor de

predare, învățare și evaluare. La nivelul cel mai cuprinzător al organizației se situează proiectul instituțional, care integrează dimensiunile manageriale și pedagogice într-o viziune strategică asupra dezvoltării școlii.

În literatura contemporană privind analiza schimbării educaționale, intervențiile sunt frecvent analizate pe trei niveluri: *micro*, *mezo* și *macro*. Nivelul *micro* vizează procesele educaționale desfășurate la nivelul individului sau al clasei, nivelul *mezo* se referă la schimbările produse în cadrul organizațiilor educaționale, iar nivelul *macro* privește politicile și transformările la nivelul sistemului educațional.

Din perspectiva acestor reflecții, este important să evidențiem un criteriu frecvent utilizat în literatura de specialitate pentru diferențierea proiectelor educaționale, și anume **structura parteneriatului implicat în implementare**, conform căruia proiectele pot fi **individuale**, **bilaterale** sau **multilaterale**, clasificare care reflectă nivelul de complexitate al relațiilor de colaborare și al mecanismelor de coordonare necesare pentru atingerea obiectivelor propuse. Pe măsură ce crește numărul actorilor implicați, proiectele presupun procese decizionale mai complexe, mecanisme suplimentare de comunicare și o distribuie mai riguroasă a responsabilităților. În opiniile formulate se diferențiază **parteneriatele interne**, dezvoltate între structurile aceleiași instituții și **parteneriatele externe**, realizate cu familiile, autoritățile administrației publice, organizațiile societății civile, mediul economic sau alte instituții educaționale [87]. În cadrul parteneriatelor externe se disting colaborările **bilaterale**, bazate pe cooperarea dintre două instituții, și parteneriatele **multilaterale**, care reunesc simultan mai mulți actori în jurul unui obiectiv comun.

Capacitatea unei organizații de a iniția, dezvolta și valorifica astfel de colaborări este asociată conceptului de **inteligență partenerială**, definit ca abilitatea instituției de a construi relații de încredere și de cooperare orientate spre realizarea unor obiective comune [102]; [87]. Această competență devine o condiție a dezvoltării instituționale, întrucât facilitează accesul la resurse, diversificarea expertizei și consolidarea capacității organizaționale de implementare a proiectelor.

În logica cercetării putem evidenția încă un criteriu de clasificare a proiectelor educaționale – **sursele de finanțare**, în funcție de care se disting proiecte finanțate din **resurse interne**, proiecte susținute din **surse externe** și proiecte realizate prin cofinanțare. Fiecare dintre aceste modalități influențează atât autonomia decizională a beneficiarului, cât și mecanismele de planificare, implementare și monitorizare financiară. În acest sens, evoluția cooperării internaționale în domeniul dezvoltării a determinat formularea unor principii comune privind eficacitatea utilizării resurselor financiare, consacrate prin Declarația de la Paris privind Eficacitatea Asistenței [88]. Documentul stabilește cinci *principii fundamentale* – *asumarea responsabilității, alinierea la prioritățile beneficiarului, armonizarea intervențiilor, orientarea către rezultate și responsabilitatea reciprocă*, care au influențat ulterior și practica finanțării proiectelor

educaționale. Aplicate în domeniul educației, aceste principii evidențiază particularitățile fiecărei categorii de finanțare:

- *Proiectele susținute din resurse interne* oferă instituțiilor un grad ridicat de autonomie în stabilirea obiectivelor și în gestionarea activităților, însă sunt limitate de capacitatea financiară proprie.
- *Proiectele finanțate din surse externe* facilitează accesul la resurse financiare, expertiză și experiență internațională, dar presupun respectarea cerințelor și procedurilor stabilite de finanțator.
- *Cofinanțarea*, care combină resurse provenite din surse interne și externe, este considerată una dintre cele mai sustenabile formule de finanțare, deoarece distribuie responsabilitatea financiară între parteneri și consolidează angajamentul acestora față de rezultatele proiectului [88].

O altă perspectivă de clasificare a proiectelor are în vedere **domeniul obiectivelor și al activităților**, criteriu care reflectă diversitatea ariilor în care proiectele sunt concepute și implementate (Figura 1.4). Proiectele sunt grupate în funcție de domeniul în care produc schimbarea sau generează valoare, evidențiind caracterul lor multidisciplinar și adaptabilitatea la contexte de intervenție diferite [136].

Proiecte industriale	Proiecte sociale
Proiecte comerciale	Proiecte culturale
Proiecte de protecție a mediului	Proiecte științifice (de cercetare)
Proiecte educaționale	Proiecte de management

Fig. 1. 4. Clasificarea proiectelor în funcție de domeniul obiectivelor și al activităților

După cum am menționat anterior, noțiunea de *proiect educațional* nu este utilizată în sensul metodei proiectului sau al produsului didactic realizat de elev, ci desemnează o *intervenție educațională* planificată, delimitată temporal și organizațional, orientată spre soluționarea unei probleme sau satisfacerea unei nevoi educaționale, realizată printr-un ansamblu coordonat de obiective, activități și resurse și destinată producerii unor rezultate și schimbări verificabile la nivelul beneficiarilor, proceselor educaționale și/sau organizației.

Din această perspectivă, proiectul educațional constituie o categorie distinctă de intervenție, care trebuie diferențiată de proiectul didactic ca metodă de învățare, de proiectarea pedagogică a unei activități, de programul educațional și de planul strategic de dezvoltare instituțională, chiar dacă între aceste forme pot exista relații de complementaritate.

Este important ca proiectul să nu fie înțeles doar ca un demers temporar orientat spre realizarea unui rezultat unic, ci și ca un *instrument de implementare a schimbării planificate*, prin intermediul căruia organizațiile răspund unor nevoi de dezvoltare, introduc inovații și operaționalizează obiective strategice [105]; [81]. În domeniul educației această dimensiune este și mai evidentă, întrucât proiectele educaționale sunt concepute pentru a genera schimbări la nivelul proceselor de predare-învățare-evaluare, al dezvoltării instituționale și al inovării pedagogice, contribuind la creșterea calității educației [31]; [52].

Abordând analitic problema în discuție, Goraș-Postică V. dezvoltă o abordare sistemică a conceptului de proiect în științele educației, urmărind evoluția sensurilor atribuite acestuia și delimitând mai multe forme de manifestare: proiectul ca metodă de învățare și evaluare, proiectul ca suport de proiectare didactică pentru o lecție sau o unitate de învățare, proiectul de dezvoltare strategică a instituției și proiectul de intervenție educațională [88]. O asemenea delimitare este relevantă deoarece reflectă complexitatea conceptuală a noțiunii de proiect în educație și necesitatea diferențierii nivelurilor de utilizare ale acesteia în teoria și practica educațională. În continuarea acestei analize, autoarea fundamentează conceptul de *proiect de intervenție educațională*, pe care îl definește ca un ansamblu de resurse umane, financiare, materiale și temporale mobilizate pentru soluționarea inovatoare a unei probleme din sistemul sau procesul de învățământ, prin realizarea unor obiective clar formulate. Proiectul educațional se caracterizează prin existența unui scop explicit, delimitarea în timp și spațiu, mobilizarea planificată a resurselor, unicitatea intervenției, asumarea unui anumit grad de risc și posibilitatea evaluării rezultatelor obținute [88].

Complementar abordărilor prezentate anterior, Goraș-Postică V. propune o clasificare a proiectelor educaționale structurată pe trei criterii: (a) după amploarea obiectivelor – proiecte organizaționale/instituționale, locale, regionale, naționale și internaționale; (b) după natura/domeniul în care se inițiază – proiecte sociale, culturale, educaționale, economice, artistice, ecologice, de management; (c) după mărime (durată, valoare, tip de angajare, cerințe tehnologice) – proiecte mici (până la un an), medii (2-3 ani) și mari (peste 3-5 ani). Această clasificare completează perspectivele prezentate anterior, adaptând criteriile de clasificare la specificul domeniului educațional și evidențiind relația dintre amploarea intervenției, resursele necesare și complexitatea procesului de implementare.

Analiza comparativă a clasificărilor prezentate relevă faptul că, deși acestea utilizează criterii diferite de delimitare a proiectelor educaționale, ele descriu dimensiuni complementare ale aceluiași fenomen. Unele clasificări evidențiază *amploarea și aria de desfășurare a intervenției* [99], altele urmăresc *nivelul la care se produce schimbarea educațională* [128], iar altele pun

accent pe *caracteristicile organizatorice ale proiectului*, precum actorii implicați, sursele de finanțare sau domeniul de intervenție [136]; [88].

Pornind de la aceste convergențe, putem să ne întemeiem viziunea propunând integrarea criteriilor analizate într-un cadru unitar, structurat pe trei axe complementare: (1) **axa amplitudinii intervenției**, (2) **axa nivelului schimbării generate** și (3) **axa organizării intervenției**. Așa cum este ilustrat în Figura 1.5, corelarea acestor trei axe permite poziționarea oricărui proiect educațional într-un spațiu tipologic tridimensional, oferind un instrument analitic mai precis decât aplicarea izolată a unei singure clasificări.

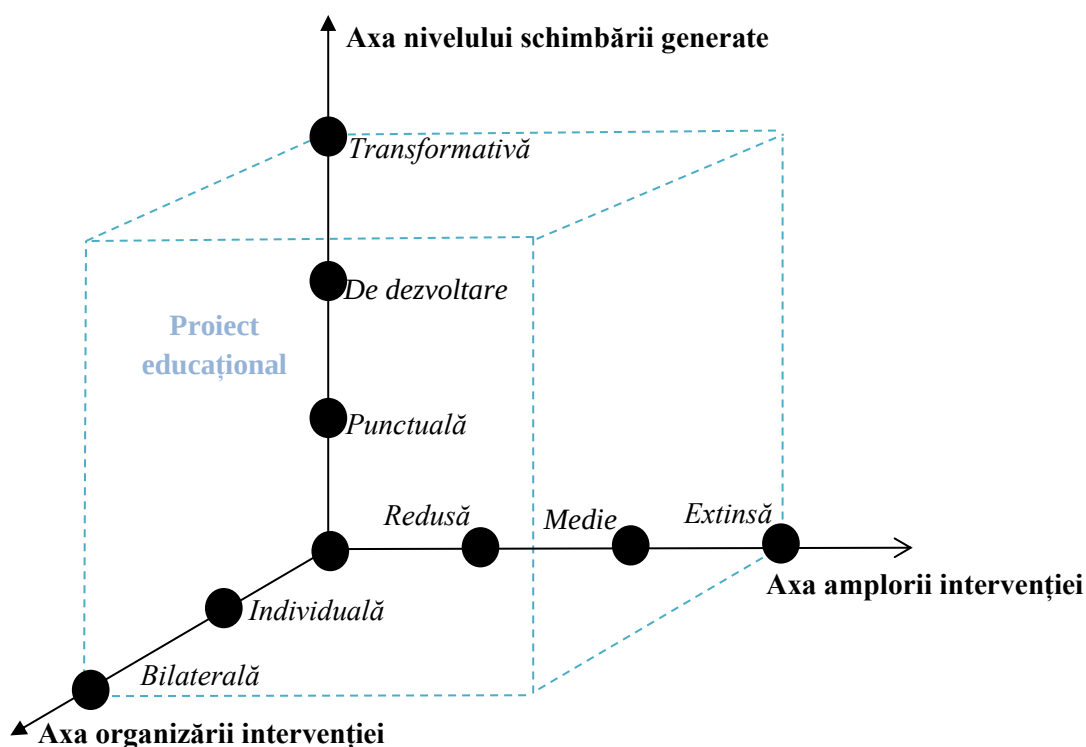


Fig. 1. 5. Cadrul analitic tridimensional pentru clasificarea proiectelor educaționale

Cu referire la *funcțiile proiectelor educaționale*, analiza ideilor promovate de specialiști demonstrează că acestea nu beneficiază de o clasificare unitară, autorii abordându-le din perspective diferite, în funcție de obiectivele cercetării și de cadrul teoretic utilizat. În general, proiectele sunt analizate ca mecanisme de dezvoltare instituțională, de susținere a inovării pedagogice, de îmbunătățire a managementului educațional și de promovare a calității procesului de învățământ. Astfel, Goraș-Postică V. examinează proiectele educaționale ca instrumente de intervenție și dezvoltare instituțională [86-88], Bunăiașu C. evidențiază dimensiunea managerială și organizațională a acestora [58], Baciuc S. le examinează prin prisma managementului calității [50], iar Guțu V. le corelează cu dezvoltarea curriculară și cu mecanismele de asigurare a calității educației [92].

La nivel internațional, documentele elaborate de UNESCO și OECD subliniază rolul proiectelor și programelor educaționale în promovarea inovării pedagogice, dezvoltarea capacității instituționale, susținerea incluziunii și orientarea sistemelor educaționale către îmbunătățirea continuă și rezultate durabile [21]; [60].

Pornind de la analiza comparativă a acestor abordări, delimităm șase *funcții fundamentale* ale proiectelor educaționale: funcția pedagogică, funcția inovatoare, funcția managerială, funcția de dezvoltare instituțională, funcția social-comunitară și funcția de asigurare și dezvoltare a calității. Aceste funcții exprimă principalele modalități prin care proiectele educaționale contribuie la transformarea proceselor educaționale și la dezvoltarea organizațiilor școlare.

Funcția pedagogică reprezintă funcția definitorie a proiectului educațional, deoarece orice intervenție este orientată spre îmbunătățirea procesului de predare-învățare-evaluare și dezvoltarea competențelor beneficiarilor. Prin intermediul proiectelor sunt create contexte autentice de învățare, sunt valorificate diverse metode didactice și sunt dezvoltate competențe cognitive, sociale și profesionale adaptate cerințelor societății contemporane [87]; [92]. Această funcție oferă răspuns la întrebarea *Ce schimbare educațională a produs?*

Funcția inovatoare derivă din capacitatea proiectelor educaționale de a genera și valida soluții noi pentru rezolvarea problemelor educaționale. Prin intermediul acestora sunt experimentate metode didactice, modele curriculare, tehnologii digitale și practici manageriale care pot fi ulterior integrate în activitatea curentă a instituțiilor de învățământ [60]. Această funcție oferă răspuns la întrebarea *Ce practici noi au fost dezvoltate și validate?*

Funcția managerială reflectă rolul proiectului de a contribui la dezvoltarea competențelor manageriale și la consolidarea capacității instituțiilor de învățământ de a gestiona intervenții complexe și de a fundamenta deciziile pe baza informațiilor rezultate din monitorizare și evaluare [50]. Această funcție oferă răspuns la întrebarea *Cât de coerent au fost organizate resursele și procesele?*

Funcția de dezvoltare instituțională exprimă contribuția proiectelor la consolidarea capacității organizaționale a instituțiilor de învățământ. Dincolo de rezultatele imediate, proiectele stimulează dezvoltarea resurselor umane, extinderea parteneriatelor, modernizarea infrastructurii, diversificarea serviciilor educaționale și creșterea capacității instituțiilor de a iniția și implementa noi intervenții. Totodată, proiectele facilitează accesul la resurse financiare și expertiză externă, contribuind la dezvoltarea sustenabilă a organizațiilor educaționale [50]. Această funcție oferă răspuns la întrebarea *Ce capacități au rămas în instituție?*

Funcția social-comunitară evidențiază rolul proiectelor în consolidarea relațiilor dintre instituțiile de învățământ și comunitate și răspunde la întrebarea *Ce relații și participare au fost consolidate?* Proiectele educaționale favorizează cooperarea dintre cadre didactice, elevi, părinți,

autorități publice, organizații neguvernamentale și alți parteneri educaționali, contribuind la dezvoltarea capitalului social și la creșterea participării comunității în procesele educaționale. Proiectele facilitează incluziunea, responsabilitatea socială și dezvoltarea parteneriatelor necesare modernizării educației [40].

Funcția de asigurare și dezvoltare a calității reflectă contribuția proiectelor la implementarea principiilor managementului calității în educație și oferă răspuns la întrebarea *În ce măsură rezultatele evaluării au fost utilizate pentru îmbunătățire?*

Proiectele presupun stabilirea unor obiective și indicatori de performanță, monitorizarea implementării, evaluarea rezultatelor și utilizarea concluziilor pentru îmbunătățirea continuă a proceselor educaționale. Proiectele devin instrumente prin care instituțiile dezvoltă o cultură organizațională orientată spre performanță, responsabilitate și învățare instituțională continuă [50]; [92].

Este important să precizăm că ponderea și manifestarea funcțiilor diferă în raport cu natura, amploarea, finalitatea și contextul proiectului educațional. Astfel, *funcția inovatoare* se manifestă mai pregnant în proiectele locale și instituționale, unde experimentarea unor soluții noi poate fi realizată într-un cadru controlat. *Funcția managerială* și *funcția de dezvoltare instituțională* capătă o importanță deosebită în proiectele organizaționale, naționale și internaționale, caracterizate printr-un grad ridicat de complexitate și prin implicarea unui număr mare de actori. În schimb, *funcția pedagogică* și *funcția de asigurare a calității* sunt prezente, în diferite forme, în toate proiectele educaționale, indiferent de nivelul de intervenție, deoarece acestea sunt direct legate de realizarea finalităților educației și de îmbunătățirea continuă a procesului educațional.

Analiza acestor funcții evidențiază faptul că proiectele educaționale de nivel organizațional și instituțional depășesc statutul de simple instrumente administrative, configurându-se ca mecanisme de transformare sistemică. Cu toate acestea, eficacitatea lor depinde în mod direct de capacitatea instituțională de implementare și de gradul de integrare în politicile educaționale. În contextul Republicii Moldova, această dependență este accentuată de diferențele existente între instituții în ceea ce privește capacitatea managerială, accesul la resurse și experiența în implementarea proiectelor. În absența unei abordări coerente, există riscul ca aceste funcții să rămână la nivel declarativ, fără a genera un impact real asupra calității procesului educațional.

În rezultatul analizei conceptului, caracteristicilor, tipologiei și funcțiilor proiectului educațional, concluzionăm că acesta reprezintă o categorie complexă, aflată la intersecția dintre pedagogie, management, curriculum, dezvoltare organizațională și politici educaționale. Deși constatăm existența unui consens privind rolul proiectelor educaționale în promovarea schimbării, inovării și dezvoltării instituționale, se observă totuși o diversitate considerabilă a perspectivelor din care acestea sunt analizate. Fiecare dintre abordările identificate mai sus surprinde o

dimensiune relevantă a proiectului educațional, fără a reuși însă să ofere o explicație clară asupra modului în care aceste dimensiuni interacționează și generează valoare educațională.

O primă limită identificată constă în faptul că specialiștii analizează proiectul educațional predominant prin prisma finalității sau a domeniului de aplicare. Unele abordări îi accentuează caracterul pedagogic, altele – dimensiunea managerială sau organizațională, în timp ce documentele privind managementul calității îl tratează ca instrument de implementare a politicilor educaționale.

O a doua limitare rezultă din modul în care sunt construite tipologiile proiectelor educaționale. Clasificările existente facilitează organizarea și descrierea diversității intervențiilor, însă au un caracter preponderent taxonomic.

Acestea răspund la întrebarea ce tip de proiect este implementat, dar oferă explicații limitate privind modul în care particularitățile proiectului influențează procesele educaționale, rezultatele obținute și impactul generat. În consecință, *tipologia proiectului devine insuficientă pentru aprecierea valorii intervenției și pentru explicarea diferențelor de performanță dintre proiecte aparent similare*. O limitare similară poate fi observată în analiza funcțiilor proiectelor educaționale: acestea descriu contribuția la dezvoltarea pedagogică, inovarea practicilor educaționale, dezvoltarea instituțională, consolidarea parteneriatelor și asigurarea calității, însă aceste funcții sunt prezentate, de regulă, ca dimensiuni distincte.

Analiza proiectelor educaționale evidențiază caracterul lor multidimensional și dependent de context. Acestea urmăresc schimbări la nivelul competențelor, practicilor pedagogice, relațiilor dintre actori și capacității instituționale, care se manifestă în ritmuri diferite și nu pot fi apreciate doar prin realizarea activităților, respectarea termenelor sau utilizarea resurselor.

Abordările existente surprind dimensiuni complementare ale evaluării: perspectiva pedagogică accentuează dezvoltarea beneficiarilor, cea managerială – performanța și coerența intervenției, iar cea organizațională – capacitatea instituției de a susține schimbarea. Integrarea acestor perspective într-un cadru unitar, adaptat proiectelor educaționale, rămâne însă limitată.

În consecință, evaluarea trebuie să coreleze performanța proiectului cu valoarea pedagogică, contextul, experiența beneficiarilor, capacitatea de adaptare și efectele organizaționale. Această necesitate fundamentează elaborarea modelului evaluativ integrator dezvoltat în capitolul următor.

1.2. Evoluția conceptului de evaluare în contextul managementului proiectelor educaționale

În cadrul managementului proiectelor educaționale, *evaluarea* constituie etapă și unul dintre conceptele fundamentale care susțin planificarea, implementarea și dezvoltarea intervențiilor educaționale. Complexitatea acestui concept derivă din utilizarea sa în domenii precum pedagogia, managementul, administrația publică și evaluarea politicilor educaționale, fiecare accentuând funcții și finalități specifice. Deși în practica educațională și administrativă evaluarea este frecvent asociată cu verificarea rezultatelor, actualmente semnificația sa s-a extins considerabil. Evaluarea este abordată ca un proces sistematic de colectare, analiză și interpretare a informațiilor, orientat spre aprecierea valorii intervențiilor educaționale, fundamentarea deciziilor manageriale, susținerea învățării organizaționale [55].

Din perspectivă pedagogică, evaluarea, ca etapă a managementului proiectelor educaționale, vizează aprecierea valorii educaționale a intervențiilor și a modului în care acestea influențează procesele de învățare și dezvoltarea competențelor. În contextul proiectelor educaționale, acest proces se concretizează în analiza impactului formativ și social al intervențiilor, precum și în identificarea contribuției acestora la îmbunătățirea practicilor educaționale [53].

Glosarul Comitetului de Asistență pentru Dezvoltare al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică [25] precizează că evaluarea reprezintă aprecierea sistematică și obiectivă a unui proiect, program sau politici, în curs de desfășurare sau finalizate, având drept scop determinarea relevanței, coerenței, eficienței, eficacității, impactului și sustenabilității intervenției, astfel încât lecțiile învățate să poată fi încorporate în procesul decizional atât de beneficiari, cât și de donatori. Similar, Glosarul Societății pentru Evaluare din Germania [9] definește procesul ca examinare sistematică a utilității unui obiect, realizată pe baza unor date obținute empiric și raportată la criterii comunicate în prealabil, în scopul stabilit.

Codul Educației al Republicii Moldova [17], coroborat cu metodologia de evaluare instituțională elaborată de Ministerul Educației și Cercetării [18], definește evaluarea ca proces continuu de colectare, prelucrare și interpretare a datelor despre starea unui sistem educațional sau a unui proiect investițional, în vederea emiterii unei judecăți de valoare fundamentate pe standarde naționale de referință, necesară luării deciziilor de optimizare.

Analiza interpretărilor evidențiază faptul că diferențele dintre autori privesc în principal accentul acordat anumitor funcții ale evaluării și nu natura sa conceptuală. În esență, evaluarea este descrisă ca un proces sistematic de colectare, analiză și interpretare a informațiilor, realizat în raport cu criterii explicite, pentru formularea unor judecăți de valoare și susținerea procesului decizional [74]. Weiss C. [151] arată că termenul *evaluare* este utilizat atât pentru a desemna

procesul de investigare propriu-zis, cât și produsul final al acestuia, exprimat prin concluzii, judecăți de valoare sau rapoarte de evaluare.

Conceptele dezvoltate în teoria evaluării educaționale sunt valorificate în măsura în care permit explicarea dimensiunii pedagogice a proiectului, iar cadrele de evaluare a proiectelor și programelor oferă repere pentru aprecierea performanței intervenției ca ansamblu. Integrarea celor două perspective este necesară deoarece proiectul educațional este concomitent o intervenție managerială și un demers orientat spre producerea schimbării educaționale.

Literatura de specialitate permite identificarea, în plan evolutiv, a mai multor orientări dominante ale evaluării, care nu se succed prin înlocuire totală, ci se completează și coexistă în practica contemporană. Într-o perspectivă sintetică, pot fi delimitate patru orientări majore:

Evaluarea ca măsurare și control (anii 1950 - mijlocul anilor 1960). Primele demersuri sistematice de evaluare au fost centrate pe verificarea conformității și pe măsurarea cantitativă a rezultatelor, fără o preocupare explicită pentru interpretarea valorică a acestora. Tyler R. [148] este considerat unul dintre precursorii acestei etape, prin accentul pus pe compararea rezultatelor obținute cu obiectivele stabilite anterior. Consolidarea evaluării ca arie distinctă de cunoaștere a început în anii 1960, perioadă în care instrumentele și rigorile cercetării academice au fost extinse asupra programelor sociale și educaționale. Anul 1965, marcat de startul masiv, în Statele Unite ale Americii, al inițiativelor de combatere a sărăciei, a impus instrumente de măsurare a impactului fără precedent. Astfel, autorii FitzPatrick J. L., Sanders J. R. și Worthen B. R. [81] subliniază că evaluarea proiectelor a debutat ca un domeniu practic și a devenit o disciplină recunoscută a cercetării științifice începând din anii 1960.

Evaluarea ca judecată de valoare (sfârșitul anilor 1960 - anii 1970). O schimbare conceptuală importantă este introdusă de Scriven M. [139]; [160, p. 39–83], care demonstrează că evaluarea nu se limitează la măsurarea rezultatelor, ci presupune formularea unei judecăți argumentate asupra valorii și utilității unei intervenții. Datele empirice reprezintă doar fundamentul analizei, iar rolul evaluatorului este acela de a aprecia măsura în care proiectul produce beneficii relevante pentru beneficiari și justifică utilizarea resurselor investite. Prin această contribuție, evaluarea dobândește o dimensiune axiologică, fiind definită prin capacitatea de a fundamenta aprecieri asupra calității și valorii intervențiilor.

Evaluarea ca suport pentru decizie (anii 1970 - 1990). Această etapă a fost marcată de o diversificare semnificativă a modelelor evaluative. Stufflebeam D. [145], prin modelul CIPP (Context – Intrări – Proces – Produs), a orientat evaluarea spre generarea de informații utile deciziei manageriale pe tot parcursul ciclului de proiect. În aceeași direcție, Patton M. Q. [125] a dezvoltat evaluarea axată pe utilizare, subliniind că valoarea unei evaluări se măsoară prin gradul în care rezultatele acesteia sunt efectiv folosite de factorii decizionali.

Evaluarea ca învățare organizațională și responsabilitate socială (anii 1990 - prezent).

Etapa contemporană este definită de trecerea de la o evaluare centrată exclusiv pe control și decizie, către o evaluare participativă, orientată spre învățare organizațională, sustenabilitate și responsabilitate socială [97]. Cadrul de analiză promovat de OECD [21] consacră o abordare multidimensională, structurată pe criteriile de relevanță și coerență, eficiență și eficacitate, impact și sustenabilitate. Această orientare este congruentă cu Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă [42] și cu Strategia de dezvoltare „Educația 2030” [19], unde evaluarea transformă datele brute în informație strategică necesară reducerii incertitudinii decizionale. În Republica Moldova, dezvoltarea mecanismelor instituționale de evaluare și asigurare a calității a contribuit la consolidarea culturii utilizării criteriilor, standardelor și dovezilor în procesele educaționale și de cercetare [1].

Evaluarea proiectelor educaționale prezintă *particularități care o diferențiază de evaluarea proiectelor din alte domenii de activitate*. Dacă în proiectele economice, investiționale sau tehnice succesul intervențiilor este apreciat în principal prin indicatori tehnici, financiari sau de productivitate, în educație rezultatele urmărite sunt, în mare măsură, de natură intangibilă, reflectându-se în dezvoltarea competențelor, schimbarea atitudinilor, îmbunătățirea practicilor pedagogice și consolidarea capacității instituționale [19]. Din acest motiv, evaluarea proiectelor educaționale nu se poate limita la verificarea respectării bugetului sau a termenelor de implementare, așa cum subliniază OECD-DAC [21], ci trebuie să analizeze schimbările produse asupra beneficiarilor, instituțiilor și procesului educațional în ansamblu. Specificul acestor proiecte derivă din faptul că schimbările produse sunt complexe, progresive și, de regulă, vizibile doar pe termen mediu sau lung. Dezvoltarea competențelor, modificarea practicilor didactice și consolidarea culturii organizaționale nu pot fi apreciate exclusiv prin indicatori cantitativi, fiind necesară combinarea metodelor cantitative și calitative de colectare și analiză a datelor [20]; [124]. În același timp, UNESCO subliniază că evaluarea trebuie să surprindă atât rezultatele imediate ale intervenției, cât și schimbările produse asupra procesului educațional și asupra instituției în ansamblu [35].

În viziunea lui Guțu V. [94], evaluarea proiectelor educaționale reprezintă o componentă strategică a managementului și a proiectării curriculare, orientată spre aprecierea contribuției proiectelor la dezvoltarea educației și a societății. Succesul unui proiect nu este determinat exclusiv de respectarea constrângerilor de timp, cost și resurse, ci de relevanța rezultatelor pentru beneficiari, de contribuția la dezvoltarea competențelor și de capacitatea intervenției de a răspunde nevoilor sistemului educațional și ale comunității. Evaluarea îndeplinește simultan mai multe *funcții*:

- *funcția de legitimare*, deoarece justifică utilizarea resurselor publice și demonstrează valoarea adăugată a intervențiilor educaționale, idee susținută de OECD-DAC [23];
- *funcția de învățare*, prin furnizarea informațiilor necesare îmbunătățirii practicilor manageriale și pedagogice, aspect evidențiat atât de Patton M. Q. [125], cât și de UNESCO [35];
- *funcția participativă*, întrucât implică beneficiarii și celelalte părți interesate în analiza rezultatelor și în fundamentarea deciziilor, contribuind la consolidarea responsabilității colective și a dezvoltării instituționale [35];
- *funcția de reglare și dezvoltare*, deoarece informațiile generate prin evaluare fundamentează deciziile manageriale și susțin perfecționarea intervențiilor educaționale viitoare [21]; [124].

O particularitate a proiectelor educaționale constă în producerea unor schimbări atât la nivelul intervenției, cât și al persoanelor implicate. Acestea pot genera produse, servicii sau infrastructuri, dar urmăresc frecvent schimbări în competențe, practici didactice, comportamente profesionale și cultura organizațională [19]. Această complexitate impune abordări evaluative care să surprindă atât rezultatele măsurabile, cât și schimbările pedagogice și organizaționale. Literatura propune perspective diferite asupra evaluării, reunite însă prin câteva elemente comune: caracterul sistematic, utilizarea informațiilor empirice, formularea judecăților de valoare și sprijinirea deciziilor. Principalele perspective sunt sintetizate în Tabelul 1.2.

Tabelul 1.2. Abordări, modele și cadre de referință relevante pentru evaluarea proiectelor educaționale

Autor	Ideea centrală	Paradigma evaluării	Element valorificat în prezenta cercetare
Tyler R.W. [148]	Evaluarea constă în aprecierea gradului de realizare a obiectivelor educaționale stabilite.	Evaluare bazată pe obiective	Fundamentează evaluarea prin raportarea rezultatelor la obiectivele proiectului.
Scriven M. [139]	Evaluarea reprezintă formularea unei judecăți asupra valorii și utilității unei intervenții.	Evaluare axiologică	Introduce dimensiunea valorică a evaluării și depășește simpla măsurare a rezultatelor.
Stake R. E. [143]	Evaluarea trebuie să răspundă preocupărilor și nevoilor actorilor implicați și să țină seama de contextul intervenției.	Evaluare participativă	Evidențiază rolul beneficiarilor și al contextului în aprecierea proiectelor educaționale.
Stufflebeam D. [145]	Evaluarea furnizează informații utile pentru luarea deciziilor privind contextul, resursele, implementarea și rezultatele proiectului (modelul CIPP).	Evaluare orientată spre decizie	Integrează evaluarea pe întreg ciclul de viață al proiectului și o transformă într-un instrument managerial.
Weiss C. H. [151]	Evaluarea este o cercetare sistematică destinată producerii informațiilor necesare	Evaluare orientată spre politici publice	Corelează evaluarea cu procesul decizional și

	îmbunătățirii programelor și fundamentării politicilor publice.		dezvoltarea politicilor educaționale.
Patton M. Q. [125]	Valoarea evaluării este determinată de măsura în care rezultatele sale sunt utilizate de factorii de decizie și de beneficiari.	Evaluare orientată spre utilizare	Accentuează utilizarea practică a concluziilor evaluării în managementul proiectelor.
Greene J. C. [89]	Evaluarea trebuie să integreze pluralitatea perspectivelor și valorilor actorilor implicați.	Evaluare participativă și democratică	Promovează participarea și dialogul în procesul evaluativ.
Guskey T. R. [90]	Evaluarea urmărește aprecierea efectelor intervențiilor asupra dezvoltării profesionale și a rezultatelor învățării.	Evaluare formativă și de dezvoltare	Relevantă pentru evaluarea programelor de formare și a proiectelor educaționale.
Ornstein A. C. și Hunkins F. P. [123]	Evaluarea sprijină dezvoltarea curriculumului și optimizarea continuă a procesului educațional.	Evaluare curriculară	Corelează evaluarea cu managementul curriculumului și dezvoltarea instituțională.
OECD-DAC [21]	Evaluarea reprezintă aprecierea sistematică și obiectivă a relevanței, coerenței, eficienței, eficacității, impactului și sustenabilității unei intervenții.	Evaluare bazată pe criterii internaționale	Constituie cadrul metodologic de referință pentru evaluarea proiectelor și programelor finanțate internațional.

Analiza comparativă a abordărilor evidențiază extinderea progresivă a funcțiilor evaluării: de la aprecierea rezultatelor în raport cu obiectivele stabilite și formularea judecăților de valoare, la susținerea deciziilor, utilizarea practică a rezultatelor, participarea actorilor și învățarea organizațională. Evaluarea și-a extins totodată aria de aplicare, devenind un instrument important pentru managementul proiectelor, dezvoltarea politicilor educaționale și îmbunătățirea continuă a organizațiilor. Această evoluție este reflectată și de cadrul OECD-DAC [21], bazat pe criteriile *relevanței, coerenței, eficienței, eficacității, impactului și sustenabilității*.

Efortul analizelor conduc spre ideea că evaluarea proiectelor educaționale este un proces continuu, integrat în întregul ciclu de viață al proiectului. În abordarea Managementului Ciclului de Proiect, Comisia Europeană [23] tratează evaluarea ca funcție transversală a managementului, iar OECD-DAC [21] și UNDP [31] îi evidențiază rolul în fundamentarea deciziilor, monitorizarea progresului și aprecierea rezultatelor. UNESCO [35] accentuează, la rândul său, contribuția evaluării la învățarea organizațională și îmbunătățirea intervențiilor educaționale.

Figura 1.6 ilustrează relația dintre etapele ciclului de viață al proiectului și funcțiile evaluării, de la analiza nevoilor și proiectarea intervenției până la aprecierea impactului și valorificarea lecțiilor învățate.

În etapele de *programare și identificare*, evaluarea îndeplinește o funcție diagnostică, orientată spre analiza nevoilor educaționale, a contextului și a beneficiarilor, precum și spre realizarea studiului de referință, recomandat de metodologia *managementului ciclului de proiect* [23], care constituie baza pentru formularea obiectivelor și aprecierea ulterioară a schimbărilor.

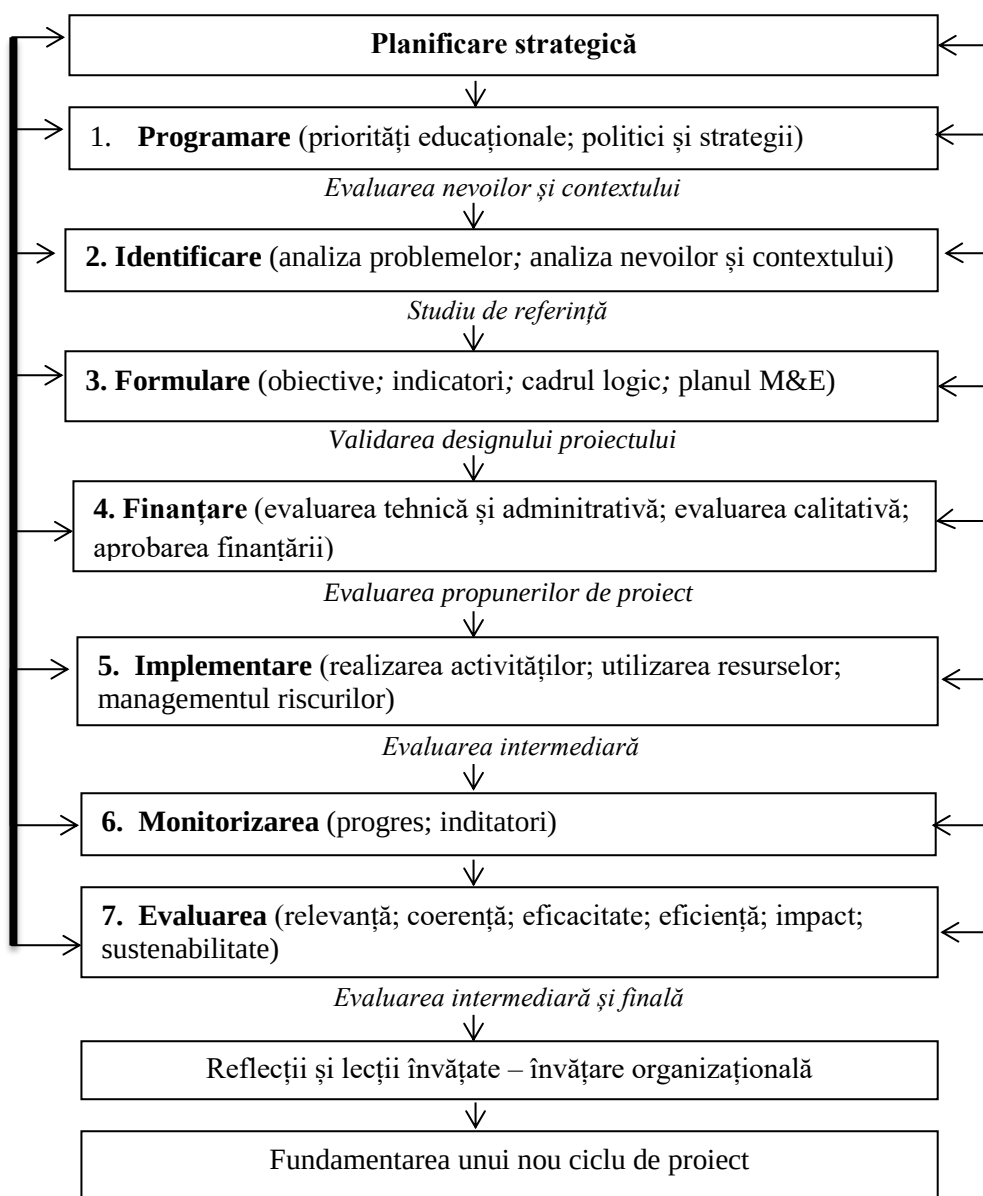


Fig. 1.6. Evaluarea pe parcursul ciclului de viață al proiectului educațional

În etapa de *formulare*, evaluarea sprijină elaborarea cadrului logic al proiectului prin definirea obiectivelor, indicatorilor de performanță, rezultatelor așteptate, riscurilor și a sistemului de monitorizare și evaluare. În această etapă, funcția evaluativă are un rol anticipativ, contribuind la verificarea coerenței dintre nevoile identificate, obiectivele formulate, rezultatele urmărite și modalitățile prin care acestea vor fi măsurate. Pe parcursul *implementării*, evaluarea are predominant caracter formativ și este realizată prin monitorizare și evaluări intermediare. În logica managementului bazat pe rezultate [31], informațiile colectate permit urmărirea progresului, identificarea dificultăților și ajustarea intervenției. Astfel, evaluarea oferă informații utile pentru reglarea procesului de implementare și menținerea relevanței intervenției în raport cu evoluția contextului și a nevoilor beneficiarilor. În etapa finală, evaluarea urmărește aprecierea performanței proiectului prin criteriile OECD-DAC [21], analizând rezultatele și schimbările

produse la nivelul beneficiarilor, instituțiilor și sistemului educațional. Evaluarea ex-post completează această perspectivă prin examinarea persistenței rezultatelor și a efectelor produse după încheierea intervenției, fiind relevantă în special pentru aprecierea sustenabilității și a impactului. După cum evidențiază Figura 1.6, evaluarea însoțește întregul ciclu de viață al proiectului și reprezintă o funcție transversală a managementului proiectelor educaționale. În practică, aceasta este frecvent asociată cu monitorizarea, controlul și auditul, deși OECD-DAC [24] le tratează ca procese complementare, cu funcții distincte. Delimitarea lor este importantă deoarece confundarea acestor procese poate reduce evaluarea la o simplă verificare a conformității și poate diminua funcția sa analitică, formativă și decizională.

Monitorizarea reprezintă procesul continuu de colectare și analiză a informațiilor privind implementarea proiectului, utilizarea resurselor și realizarea indicatorilor planificați [31]; [23]. Aceasta furnizează informații operative necesare managementului implementării, fără a formula judecăți asupra valorii intervenției.

Evaluarea utilizează informațiile generate prin monitorizare, dar depășește nivelul descriptiv prin analiza și interpretarea rezultatelor. Șandor D. [153] o raportează la măsura realizării obiectivelor, Patton M. Q. [125] accentuează utilizarea informațiilor pentru fundamentarea deciziilor și îmbunătățirea intervențiilor, iar Scriven M. [139] evidențiază formularea judecății asupra meritului și valorii intervenției.

Deci, controlul vizează, cu precădere, verificarea respectării cerințelor legale, procedurale și contractuale și identificarea eventualelor abateri de la cadrul aplicabil [100]; [128]. Auditul reprezintă un proces independent de asigurare, realizat potrivit unui mandat și unor standarde profesionale specifice, prin care sunt examinate procesele, sistemele de control, informațiile și modul de administrare a resurselor. Spre deosebire de evaluare, finalitatea sa principală nu constă în aprecierea relevanței, coerenței, eficacității, eficienței, impactului și sustenabilității intervenției educaționale, ci în formularea unei concluzii sau opinii independente asupra aspectelor incluse în obiectul auditului [16]. Deși monitorizarea, evaluarea, controlul și auditul sunt procese complementare, acestea se diferențiază prin finalitate, obiectul analizei, metodele utilizate și rolul în managementul proiectelor (Tabelul 1.3).

Tabelul 1.3. Analiza comparativă a monitorizării, evaluării, controlului și auditului

Dimensiunea analizei	Monitorizare	Evaluare	Control	Audit
Finalitatea procesului	Urmărirea progresului implementării și furnizarea continuă de	Aprecierea valorii, performanței și rezultatelor intervenției pentru fundamentarea	Verificarea respectării normelor, procedurilor și obligațiilor asumate	Exprimarea unei opinii independente privind conformitatea și buna gestionare a resurselor

	informații manageriale	deciziilor și învățării		
Obiectul analizei	Activități, resurse, indicatori și produse ale proiectului	Relevanța, coerența, eficacitatea, eficiența, impactul și sustenabilitatea proiectului	Procese administrative, financiare și operaționale	Procese, sisteme de control intern, documente și situații financiare
Momentul aplicării	Continuu, pe parcursul implementării	Ex-ante, intermediară, finală și ex-post	Periodic sau ori de câte ori este necesar	Periodic sau la solicitarea organizației ori a finanțatorului
Natura procesului	Operațională și descriptivă	Analitică și interpretativă	Normativă și administrativă	Independentă și de asigurare
Tipul dovezilor utilizate	Indicatori de progres, rapoarte operaționale, date administrative	Date cantitative și calitative, rezultate ale monitorizării, cercetări empirice și opinii ale actorilor implicați	Documente justificative, proceduri, registre și acte normative	Probe de audit, documente financiare și administrative, teste de conformitate
Produsul rezultat	Rapoarte de progres și informații privind implementarea	Judecăți de valoare, concluzii și recomandări	Constatări privind conformitatea și măsuri corective	Opinie independentă și raport de audit
Utilizarea rezultatelor	Reglarea implementării și managementul operațional	Fundamentarea deciziilor, îmbunătățirea proiectelor și învățarea organizațională	Corectarea abaterilor și consolidarea disciplinei manageriale	Creșterea responsabilității, transparenței și credibilității instituției
Gradul de independență	Realizată de echipa de implementare sau management	Poate fi internă sau externă, dar presupune imparțialitate și independență profesională	Exercitat de structurile de control ale organizației sau de autoritățile competente	Realizată de auditori independenți, conform standardelor profesionale
Contribuția la managementul proiectului educațional	Susține implementarea și furnizează informații privind progresul activităților	Fundamentează deciziile manageriale și aprecierea performanței proiectului	Asigură conformitatea administrativă și financiară	Consolidează responsabilitatea, transparența și credibilitatea managementului

Analiza comparativă evidențiază caracterul complementar, dar distinct, al monitorizării, evaluării, controlului și auditului. Monitorizarea furnizează sistematic informații privind progresul implementării; controlul verifică respectarea cerințelor normative, procedurale și contractuale; auditul furnizează o asigurare independentă asupra aspectelor incluse în mandatul său; iar evaluarea integrează și interpretează dovezi pentru formularea unei judecăți asupra relevanței, coerenței, eficacității, eficienței, impactului și sustenabilității intervenției și pentru fundamentarea deciziilor și a proceselor de învățare.

Din perspectivă metodologică, evaluarea se fundamentează pe trei dimensiuni complementare:

1. *Dimensiunea empirică* presupune colectarea sistematică a dovezilor privind implementarea și rezultatele proiectului prin utilizarea metodelor cantitative și calitative.
2. *Dimensiunea analitică* constă în interpretarea critică a acestor informații prin raportare la criterii și standarde de evaluare.
3. *Dimensiunea pragmatică* urmărește valorificarea concluziilor în procesul decizional, prin formularea recomandărilor și utilizarea lecțiilor învățate pentru optimizarea intervențiilor viitoare.

Această abordare este în concordanță cu modelele promovate de OECD-DAC [21], Stufflebeam D. [145] și Patton M. Q. [125], care definesc evaluarea ca un proces orientat simultan spre producerea de cunoaștere și sprijinirea deciziilor manageriale. Particularitatea proiectelor educaționale constă în faptul că acestea urmăresc producerea unor schimbări complexe la nivelul beneficiarilor, al instituțiilor și al sistemului educațional, schimbări care nu pot fi apreciate exclusiv prin indicatori cantitativi sau prin verificarea realizării activităților planificate. În consecință, evaluarea trebuie să depășească dimensiunea administrativă a verificării implementării și să analizeze măsura în care intervenția produce schimbările pedagogice, organizaționale și sociale urmărite, precum și condițiile care au favorizat sau au limitat obținerea acestora.

În accepțiunea noastră, ***evaluarea proiectelor educaționale** reprezintă un proces sistematic, participativ și fundamentat pe dovezi, prin care sunt colectate, analizate și interpretate informații privind contextul, proiectarea, implementarea, rezultatele și efectele unei intervenții educaționale, în raport cu criterii explicite, în vederea formulării unei judecăți de valoare, fundamentării deciziilor și susținerii proceselor de învățare și dezvoltare organizațională.* Viziunea propusă definește evaluarea ca o funcție strategică a managementului proiectelor educaționale, orientată spre cunoaștere, susținerea procesului decizional și generarea unei schimbări educaționale relevante și durabile.

Conturarea liniei analitice a evoluției și diversificării abordărilor evaluative evidențiază necesitatea unui cadru care să integreze într-un proces unitar producerea dovezilor, formularea judecății de valoare, participarea actorilor, aprecierea performanței și valorii pedagogice a intervenției, utilizarea rezultatelor pentru decizie și învățarea organizațională. Niciuna dintre abordările analizate nu acoperă, considerată separat, întreaga complexitate a proiectului educațional; complementaritatea lor fundamentează necesitatea unei perspective evaluative integratoare, capabile să coreleze criteriile generale de performanță cu particularitățile pedagogice, organizaționale și contextuale ale intervențiilor educaționale.

1.3. Cultura și standardele evaluării proiectelor educaționale: repere europene

Cultura evaluării se exprimă nu doar prin existența unor standarde profesionale, ci și prin practicile instituționale care susțin utilizarea evaluării în procesul decizional, dezvoltarea competențelor și valorificarea rezultatelor în elaborarea politicilor publice. Cultura evaluării proiectelor educaționale poate fi înțeleasă ca ansamblul valorilor, principiilor, normelor și practicilor care orientează proiectarea, realizarea, interpretarea și utilizarea evaluării în organizațiile educaționale. Ea reflectă măsura în care evaluarea este integrată în procesele de învățare organizațională, dezvoltare instituțională și fundamentare a deciziilor, depășind funcția tradițională de verificare a conformității sau de raportare.

Trebuie să remarcă faptul că o cultură a evaluării nu este asimilată existenței standardelor profesionale. Standardele constituie unul dintre mecanismele instituționale prin care valorile și principiile evaluării sunt formalizate și transpuse în practică, în timp ce cultura evaluării exprimă un construct mai larg, care include atitudinile actorilor față de evaluare, utilizarea dovezilor în decizie, participarea beneficiarilor, asumarea responsabilității, învățarea din rezultate și integrarea evaluării în procesele de dezvoltare organizațională.

În cadrul culturii contemporane a evaluării, criteriile OECD-DAC [21] constituie un reper metodologic important pentru structurarea judecăților asupra performanței intervențiilor, în timp ce standardele profesionale și instituționale completează această dimensiune prin cerințe privind calitatea procesului evaluativ, competența evaluatorului, participarea actorilor, etica, transparența și utilizarea rezultatelor. Criteriile OECD-DAC sunt utilizate ca reper analitic din mai multe considerente. În primul rând, acestea reprezintă unul dintre cele mai larg recunoscute cadre de evaluare la nivel internațional. În al doilea rând, ele se regăsesc în metodologiile și standardele utilizate de organizații și sisteme naționale de evaluare, ceea ce facilitează comparabilitatea practicilor. În al treilea rând, analiza modelelor europene evidențiază preluarea, explicită sau implicită, a unor principii comune privind relevanța, utilitatea, responsabilitatea, transparența și utilizarea rezultatelor evaluării. Din acest motiv, criteriile OECD-DAC constituie un punct de referință pentru analiza comparativă a culturii evaluării.

Dezvoltarea culturii evaluării în statele europene s-a realizat prin elaborarea unor standarde profesionale adaptate contextelor instituționale și administrative naționale. Deși acestea diferă prin accentul acordat profesionalizării evaluatorilor, participării actorilor interesați, utilității rezultatelor, rigurozității metodologice sau responsabilității instituționale, analiza lor evidențiază un nucleu comun de valori și principii. Modelele dezvoltate în Austria, Franța, Germania, Elveția și Republica Moldova ilustrează modalități distincte de operaționalizare a culturii evaluării, ale căror particularități sunt sintetizate în Tabelul 1.4., elaborat pe baza analizei criteriilor OECD-DAC [21] și a standardelor/cadrelor profesionale Fteval [29], SFE [33], DeGEval [9], SEVAL

[32] și IDSI [15]. Selecția reperelor europene analizate a urmărit existența unor cadre profesionale explicite de evaluare, diversitatea accentelor metodologice și instituționale și relevanța elementelor acestora pentru dimensiunile modelului elaborat: competența evaluatorului, participarea actorilor, rigoarea metodologică, independența, transparența și utilizarea rezultatelor.

Tabelul 1.4. Analiza comparativă a standardelor și reperelor profesionale relevante pentru cultura evaluării

Țara	Instituție / document de referință	Dimensiuni dominante	Contribuție relevantă pentru modelul propus
Austria	<i>Platforma fteval</i> , Standarde de evaluare, 2019	Competențe profesionale; principii etice; utilizarea metodelor mixte; integrarea dimensiunii de gen	Profesionalizarea și competențele evaluatorilor
Franța	<i>Société Française de l'Évaluation (SFE)</i> , Charte de l'évaluation, 2006	Șapte principii; caracter orientativ; pluralitatea perspectivelor; participare	Participarea și pluralismul părților interesate
Germania	<i>DeGEval – Gesellschaft für Evaluation</i> , Standarde, 2002	Patru categorii: utilitate, fezabilitate, echitate, precizie	Utilitate decizională și rigoare metodologică
Elveția	<i>Societatea Elvețiană de Evaluare (SEVAL)</i> , Standarde, 2016	Principii generale; planificare și implementare; comunicarea rezultatelor	Calitate științifică și credibilitate
Republica Moldova	<i>IDSI</i> , Cadrul metodologic privind evaluarea proiectelor și programelor de cercetare-dezvoltare, 2014	Opt piloni: profesionalism, etică, claritate, apreciere, confidențialitate, independență, utilitate, raportare	Reper național pentru profesionalism, independență și utilizarea rezultatelor

Standardele elaborate de platforma *Fteval* din Austria pun accent pe competențele metodologice, tematice, manageriale și etice ale evaluatorului, promovând utilizarea metodelor mixte și integrarea dimensiunii de gen în procesul evaluativ [29]. Din perspectivă metodologică, cadrul austriac evidențiază **competența profesională a evaluatorului** drept una dintre condițiile esențiale ale calității procesului evaluativ, alături de adecvarea metodologică și respectarea principiilor profesionale și etice.

Modelul francez completează această perspectivă prin promovarea caracterului participativ al evaluării. Carta elaborată de *Société Française de l'Évaluation* tratează evaluarea ca pe un proces de dialog între actorii implicați, fundamentat pe pluralitatea perspectivelor și transparența procesului decizional [33]. Această perspectivă fundamentează cerința **participării actorilor și a**

triangulării perspectivelor, astfel încât judecata evaluativă să nu fie construită exclusiv pe date administrative sau pe perspectiva evaluatorului.

Standardele elaborate de *DeGEval* în Germania orientează evaluarea către utilitatea practică și rigoarea metodologică. Cele patru categorii de standarde – utilitate, fezabilitate, echitate și precizie – urmăresc producerea unor rezultate credibile și relevante pentru procesul decizional [9]. Particularitatea acestui model constă în accentul acordat **utilității evaluării pentru fundamentarea deciziilor și îmbunătățirea intervențiilor**, evaluarea fiind apreciată nu doar prin calitatea metodologică, ci și prin relevanța și aplicabilitatea rezultatelor pentru beneficiari.

Modelul elvețian completează această abordare prin accentul acordat calității științifice și credibilității rezultatelor. Standardele *SEVAL* tratează evaluarea atât ca proces metodologic, cât și ca demers fundamentat empiric, insistând asupra utilizării unor metode verificabile și asupra comunicării transparente a rezultatelor [32]. Contribuția principală a acestui model constă în consolidarea **credibilității și consistenței metodologice** a procesului evaluativ, ceea ce presupune ca judecățile formulate să fie fundamentate pe dovezi, verificabile și transparent comunicate.

În Republica Moldova, *cadruul metodologic* analizat oferă un reper național relevant privind profesionalismul, independența, etica și utilizarea rezultatelor în evaluarea proiectelor și programelor de cercetare-dezvoltare [15]. Deși obiectul său nu îl constituie în mod direct proiectele educaționale, principiile metodologice și profesionale identificate pot fi analizate din perspectiva **transferabilității lor către evaluarea intervențiilor educaționale**, cu adaptarea necesară la specificul pedagogic al acestora.

Analiza comparativă evidențiază existența unor convergențe semnificative între modelele analizate, indiferent de particularitățile instituționale ale fiecărei țări. Acestea promovează, în forme și ponderi diferite, profesionalismul evaluatorilor, independența procesului evaluativ, rigoarea metodologică, respectarea principiilor etice și orientarea evaluării către utilizarea rezultatelor în procesul decizional. Diferențele se manifestă în principal prin accentul acordat unor dimensiuni specifice: Austria evidențiază dezvoltarea competențelor evaluatorilor, Franța participarea și pluralismul actorilor interesați, Germania utilitatea și fundamentarea deciziilor, Elveția calitatea metodologică și credibilitatea rezultatelor, iar cadrul din Republica Moldova oferă repere privind profesionalismul, independența, etica și utilitatea evaluării în context național.

Concluzionăm că *dezvoltarea culturii evaluării depinde de capacitatea instituțiilor de a transforma standardele și principiile profesionale în practici curente de management și dezvoltare organizațională*. Analiza comparativă permite delimitarea, pentru constructul prezentei cercetări, a patru dimensiuni convergente cu relevanță directă pentru calitatea și utilizarea evaluării:

- *Profesionalizarea și integritatea profesională a evaluatorilor*. Standardele dezvoltate în Austria, Germania și Elveția acordă o importanță deosebită competențelor profesionale ale

evaluatoarelor, evidențiind necesitatea pregătirii metodologice, a expertizei tematice, a respectării normelor etice și a dezvoltării profesionale continue. În aceste modele, calitatea evaluării este asociată direct cu nivelul de competență al evaluatorului și cu respectarea cerințelor profesionale [2]; [29].

- Participarea părților interesate. Modelul francez promovează explicit evaluarea participativă, iar standardele austriece și recomandările OECD-DAC susțin implicarea beneficiarilor și a celorlalți actori relevanți în procesul evaluativ. Participarea este privită nu doar ca modalitate de colectare a informațiilor, ci și ca mecanism de consolidare a credibilității, legitimității și utilității evaluării.
- *Transparența, independența și credibilitatea procesului evaluativ.* Standardele elaborate în Germania și Elveția, precum și cadrul metodologic din Republica Moldova, converg asupra necesității asigurării transparenței metodologice, clarității criteriilor de evaluare și comunicării accesibile a rezultatelor. Independența evaluatorului, imparțialitatea și trasabilitatea concluziilor constituie condiții esențiale pentru consolidarea încrederii în procesul evaluativ.
- *Utilizarea rezultatelor evaluării.* Modelele analizate evidențiază faptul că valoarea evaluării nu este determinată exclusiv de calitatea metodologică a procesului, ci și de capacitatea rezultatelor de a susține fundamentarea deciziilor, îmbunătățirea intervențiilor și ajustarea politicilor și practicilor. Utilizarea concluziilor evaluării reprezintă astfel o finalitate esențială a demersului evaluativ.

Prin urmare, dezvoltarea culturii evaluării nu depinde exclusiv de existența unor standarde profesionale, ci de capacitatea instituțiilor de a le integra în practica managerială. Standardele oferă repere metodologice și profesionale, însă cultura evaluării se consolidează prin modul în care acestea sunt asumate și valorificate în procesele de planificare, implementare, evaluare și luare a deciziilor. O cultură autentică a evaluării presupune evaluatori competenți și independenți, implicarea părților interesate, respectarea principiilor etice, transparența procesului evaluativ și utilizarea sistematică a rezultatelor pentru îmbunătățirea intervențiilor educaționale. În această perspectivă, evaluarea devine un instrument de ***învățare organizațională, dezvoltare instituțională și fundamentare a deciziilor***. Cele patru dimensiuni convergente identificate constituie categorii sintetice care, prin detalierea elementelor profesionale, metodologice, etice și instituționale evidențiate în standardele și cadrele analizate, permit formularea unui set de *repere operaționale pentru dezvoltarea cadrului profesional al evaluării proiectelor educaționale în Republica Moldova*, Tabelul 1.5., elaborat în baza *analizei comparative a standardelor OECD-DAC [21], fteval [29], SFE [33], DeGEval [9], SEVAL [32] și IDSI [15]*).

Aceste repere reprezintă rezultatul sintezei conceptuale și nu constituie standarde instituționale cu caracter normativ, ci un cadru orientativ, care poate sprijini dezvoltarea practicilor de evaluare și fundamentarea unor viitoare reglementări și mecanisme instituționale în domeniu.

Tabelul 1.5. Repere pentru dezvoltarea cadrului profesional al evaluării proiectelor educaționale în Republica Moldova

Reper	Esență
Competențe	Dezvoltarea continuă a competențelor evaluatorilor în domeniul evaluării, cercetării educaționale și managementului proiectelor, inclusiv utilizarea instrumentelor digitale și cunoașterea standardelor europene de evaluare.
Responsabilitate	Delimitarea clară a responsabilităților instituționale și asumarea utilizării rezultatelor evaluării în procesul decizional și în dezvoltarea politicilor educaționale.
Participare	Implicarea beneficiarilor și a celorlalți actori relevanți pe parcursul procesului evaluativ, prin mecanisme de consultare și feedback, pentru creșterea relevanței și legitimității evaluării.
Independență	Asigurarea independenței evaluatorilor prin proceduri transparente de selecție și prevenirea conflictelor de interese, în special în evaluarea proiectelor finanțate din surse externe.
Transparență	Comunicarea clară a metodologiilor, criteriilor și rezultatelor evaluării, precum și facilitarea accesului public la informațiile de interes.
Imparțialitate și corectitudine	Analizarea obiectivă și echilibrată a rezultatelor proiectelor, pe baza dovezilor și cu respectarea principiilor etice și profesionale.
Credibilitate	Fundamentarea concluziilor pe metode validate, triangularea surselor și utilizarea unor date relevante și verificabile.
Fezabilitate	Adaptarea procesului de evaluare la resursele disponibile și la specificul proiectelor, astfel încât evaluarea să fie eficientă și sustenabilă.
Etică și echitate	Respectarea principiilor etice, protecția participanților și promovarea incluziunii, nediscriminării și egalității de șanse în toate etapele evaluării.
Oportunitate	Furnizarea rezultatelor evaluării în timp util, astfel încât acestea să poată fundamenta deciziile manageriale și îmbunătățirea intervențiilor educaționale.

Reperele sintetizate în Tabelul 1.5 nu constituie standarde instituționale cu caracter normativ, ci rezultate ale analizei comparative, valorificate în prezenta cercetare pentru fundamentarea *dimensiunii profesionale și etice a modelului evaluativ* și, ulterior, pentru configurarea referențialului privind competența și conduita profesională a evaluatorului proiectelor educaționale.

În felul acesta, analiza comparativă a reperelor europene permite deducerea faptului că o evaluare credibilă și utilă a proiectelor educaționale presupune nu doar criterii adecvate de apreciere a performanței intervenției, ci și condiții referitoare la competența și independența evaluatorului, participarea actorilor, rigoarea și transparența metodologică, respectarea principiilor etice și utilizarea sistematică a rezultatelor. Aceste cerințe fundamentează *dimensiunea profesională, participativă și etică a modelului evaluativ integrator*.

1.4. Concluzii la Capitolul 1

Analiza teoretică realizată în capitol a permis fundamentarea evaluării proiectelor educaționale prin corelarea următoarelor perspective complementare: *specificul proiectului educațional ca obiect al evaluării, evoluția concepțiilor și abordărilor evaluative și reperele culturii și profesionalizării evaluării*. Integrarea acestora evidențiază evaluarea proiectelor educaționale ca proces multidimensional de producere și interpretare a dovezilor, formulare a judecăților de valoare și valorificare a rezultatelor pentru decizie, reglare, învățare organizațională și dezvoltare instituțională.

1. Delimitarea conceptuală a proiectului educațional ca obiect al evaluării a permis definirea acestuia, în accepțiunea cercetării, ca intervenție pedagogică sistemică, planificată și delimitată temporal, fundamentată pe nevoi educaționale, care mobilizează obiective, activități, resurse și actori pentru producerea unor schimbări la nivelul beneficiarilor, proceselor educaționale și/sau organizației. Analiza a evidențiat particularități cu implicații directe pentru evaluare: caracterul predominant intangibil și progresiv al rezultatelor, temporalitatea diferențiată a efectelor, participarea mai multor categorii de actori, dependența de context și caracterul sistemic al schimbării. Aceste particularități impun combinarea metodelor cantitative și calitative, integrarea perspectivelor beneficiarilor, interpretarea contextuală a rezultatelor și urmărirea relațiilor dintre nevoi, procese, rezultate și efecte. Analiza tipologiilor și funcțiilor proiectelor a confirmat, totodată, că natura, amploarea și nivelul schimbării condiționează obiectul, criteriile și metodologia evaluării, iar funcțiile proiectului configurează domenii distincte ale valorii produse.

2. Analiza ciclului de proiect a fundamentat caracterul transversal al evaluării. Aceasta nu este circumscrisă exclusiv etapei finale, ci însoțește întregul parcurs al intervenției: analiza nevoilor și contextului, examinarea designului, urmărirea implementării, evaluarea intermediară, finală și ex-post și valorificarea lecțiilor învățate. Această logică impune articularea evaluării într-un proces continuu de producere și utilizare a dovezilor pentru decizie, reglare și învățare organizațională. Instrumentele și abordările managementului oferă repere pentru structurarea obiectivelor, proceselor, resurselor și rezultatelor, dar, utilizate separat, nu surprind integral valoarea pedagogică, experiența beneficiarilor, adaptarea contextuală și efectele organizaționale ale proiectelor educaționale, ceea ce justifică integrarea lor într-un cadru evaluativ mai larg.

3. Examinarea evoluției conceptului de evaluare a evidențiat trecerea de la orientarea predominantă spre măsurare și control la abordări care integrează judecata de valoare, susținerea deciziei, participarea actorilor, utilizarea rezultatelor și învățarea organizațională. Analiza comparativă a relevat complementaritatea principalelor perspective: raportarea la obiective, aprecierea meritului și valorii, analiza contextului și proceselor, participarea beneficiarilor și orientarea spre utilizarea rezultatelor. Pe această bază, evaluarea proiectelor educaționale a fost

definită ca proces sistematic, participativ și fundamentat pe dovezi, prin care sunt colectate, analizate și interpretate informații privind contextul, proiectarea, implementarea, rezultatele și efectele intervenției, în raport cu criterii explicite, în vederea formulării unei judecăți de valoare, fundamentării deciziilor și susținerii învățării și dezvoltării organizaționale.

4. Delimitarea evaluării de monitorizare, control și audit a permis precizarea statutului său metodologic: monitorizarea urmărește progresul implementării, controlul verifică respectarea cerințelor aplicabile, iar auditul furnizează o asigurare independentă asupra aspectelor circumscrise mandatului său; evaluarea integrează și interpretează dovezile pentru formularea unei judecăți asupra valorii și performanței intervenției. Evaluarea articulează astfel trei funcții: producerea dovezilor, interpretarea acestora prin raportare la criterii și valorificarea concluziilor în decizie și dezvoltare. Criteriile OECD-DAC — relevanță, coerență, eficacitate, eficiență, impact și sustenabilitate — oferă un nucleu metodologic important, care, în cazul proiectelor educaționale, necesită contextualizare prin dimensiuni capabile să surprindă valoarea pedagogică, experiența beneficiarilor, adaptabilitatea și efectele organizaționale ale intervenției.

5. Analiza culturii și standardelor evaluării a adăugat construcției teoretice dimensiunea profesională, participativă, etică și instituțională. Reperele analizate în spațiul european evidențiază cerințe convergente privind competența și integritatea evaluatorului, participarea actorilor, independența, transparența, credibilitatea, rigoarea metodologică și utilizarea rezultatelor. Aceste repere fundamentează dimensiunea profesională și etică a evaluării și oferă baza conceptuală pentru configurarea ulterioară a referențialului privind competența și conduita profesională a evaluatorului proiectelor educaționale.

6. Sinteza rezultatelor teoretice evidențiază principala la care răspunde cercetarea: abordările existente furnizează repere relevante pentru diferite componente ale evaluării, însă acestea rămân, în mare măsură, fragmentate. Cadrele manageriale privilegiază organizarea, resursele și performanța intervenției; teoriile pedagogice evidențiază finalitățile formative și valoarea produsă pentru beneficiar; perspectivele organizaționale accentuează adaptarea și învățarea instituțională; iar standardele profesionale reglementează calitatea și credibilitatea procesului evaluativ. Lipsește însă o articulare suficient de coerentă a acestor dimensiuni într-un cadru specific evaluării proiectelor educaționale, capabil să coreleze criteriile generale de performanță cu particularitățile pedagogice, organizaționale și contextuale ale intervenției.

2. CADRUL CONCEPTUAL-METODOLOGIC DE EVALUARE A PROIECTELOR EDUCAȚIONALE

2.1. Managementul proiectelor educaționale: implicații pentru procesul evaluativ

Managementul proiectelor educaționale reprezintă o componentă distinctă a managementului educațional contemporan, conturată pe fondul transformărilor produse în sistemele de învățământ și al utilizării proiectelor ca principal mecanism de implementare a reformelor și politicilor educaționale. Deși instrumentele managementului de proiect își au originea în domenii precum ingineria, construcțiile sau producția industrială, transferul lor către educație a impus adaptarea conceptelor și tehnicilor la specificul proceselor pedagogice și al schimbării educaționale. În prezent, majoritatea intervențiilor privind dezvoltarea curriculară, modernizarea instituțională, formarea profesională a cadrelor didactice, incluziunea educațională și cooperarea internațională sunt implementate prin proiecte, ceea ce conferă managementului proiectelor educaționale un rol strategic în dezvoltarea sistemelor de învățământ.

Specialiștii în domeniu definește *managementul proiectelor* ca procesul prin care resursele umane, financiare, materiale și informaționale sunt planificate, organizate, coordonate și controlate în vederea realizării unor obiective prestabilite într-un interval de timp determinat [104]. Această perspectivă este reflectată în lucrările lui Kerzner H., care descrie managementul proiectului ca pe un sistem integrat de planificare, programare și control al activităților [101]. În aceeași direcție, Institutul pentru Managementul Proiectelor definește managementul proiectului drept aplicarea cunoștințelor, competențelor, instrumentelor și tehnicilor asupra activităților proiectului pentru îndeplinirea cerințelor acestuia [128]. Cele două abordări converg asupra ideii că managementul reprezintă un proces sistemic de coordonare a resurselor și activităților, orientat spre obținerea rezultatelor planificate.

Aplicarea acestor idei în domeniul educației evidențiază însă anumite limite. Dacă în proiectele din domeniul tehnic sau economic performanța este apreciată predominant prin respectarea termenelor, a bugetului și a specificațiilor tehnice, în educație succesul intervenției este determinat în primul rând de schimbările produse asupra proceselor de învățare, dezvoltării competențelor și funcționării instituțiilor de învățământ. Prin urmare, managementul proiectelor educaționale presupune *integrarea dimensiunilor pedagogică, socială și evaluativă în cadrul funcțiilor manageriale clasice, depășind astfel perspectiva exclusiv operațională asupra proiectului*. Această orientare este dezvoltată de Institutul Internațional de Planificare Educațională, care abordează managementul proiectelor educaționale ca parte integrantă a procesului de planificare și dezvoltare a sistemelor de învățământ. În această perspectivă, managementul proiectelor nu poate fi separat de planificarea strategică, ci presupune integrarea

analizei nevoilor, formulării obiectivelor, mobilizării resurselor, implementării, monitorizării și evaluării într-un proces unitar, orientat spre îmbunătățirea calității educației și dezvoltarea instituțională [35].

Cercetătorii în domeniu evidențiază astfel existența a două abordări complementare asupra managementului proiectelor educaționale. Prima, specifică managementului general de proiect, pune accent pe organizarea și coordonarea eficientă a resurselor pentru atingerea obiectivelor stabilite. Cea de-a doua, dezvoltată în domeniul pedagogiei și al managementului educațional, completează această perspectivă prin integrarea dimensiunilor formative, participative și evaluative ale intervențiilor educaționale [35]. Particularitatea managementului proiectelor educaționale nu constă, însă, în utilizarea unor instrumente manageriale diferite, ci în orientarea acestora către producerea unor schimbări relevante și sustenabile în educație [58]; [87].

Într-un plan destul de larg, perspectiva managerială se completează prin integrarea dimensiunii educaționale a managementului proiectelor. În această direcție, Bunăiașu Ș. definește *managementul proiectelor educaționale* ca un proces desfășurat simultan la nivel strategic, tactic și operațional, care integrează organizarea, coordonarea, monitorizarea și reglarea intervențiilor educaționale [58]. Gherguț A. și Ceobanu C. evidențiază faptul că managementul proiectelor educaționale trebuie fundamentat pe analiza nevoilor și orientat spre soluționarea unor probleme concrete ale sistemului de învățământ, prin utilizarea eficientă a resurselor și implicarea beneficiarilor [85]. La rândul său, Goraș-Postică V. accentuează caracterul participativ și transformator al managementului proiectelor educaționale, subliniind importanța colaborării dintre actorii implicați, a adaptării intervențiilor la context și a evaluării continue a progresului [88].

Analiza comparativă a acestor contribuții evidențiază o evoluție conceptuală semnificativă: dacă viziunea clasică privind managementul de proiect este orientată predominant spre eficiența organizării și controlului resurselor, viziunea pedagogică deplasează accentul către *valoarea educațională a intervenției și către capacitatea managementului de a genera schimbări durabile în procesul de învățare și în dezvoltarea organizațională*. În această accepțiune, înțelegem managementul proiectelor educaționale ca pe un proces strategic, participativ și reflexiv, în cadrul căruia planificarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea funcționează ca procese interdependente ale conducerii schimbării educaționale.

Delimitarea dintre *management* și *administrarea activităților* este esențială pentru înțelegerea specificului proiectelor educaționale. Administrarea se concentrează asupra organizării curente a activităților, gestionării resurselor și executării sarcinilor planificate, având un caracter predominant operațional. Managementul proiectelor educaționale presupune însă un nivel superior de coordonare, orientat spre anticiparea nevoilor, formularea obiectivelor pedagogice, mobilizarea și coordonarea actorilor implicați, gestionarea riscurilor, monitorizarea progresului și evaluarea

sistematică a rezultatelor. În această accepțiune, administrarea reprezintă o componentă a procesului managerial, fără a se identifica cu acesta. Managementul proiectelor educaționale depășește, astfel, funcția de control al implementării și se afirmă ca un proces strategic de proiectare, coordonare și reglare a schimbării educaționale, orientat spre îmbunătățirea continuă a calității educației și dezvoltarea instituțională.

Într-o accepțiune reprezentativă, conchidem că *managementul proiectelor educaționale* reprezintă procesul sistemic și strategic de proiectare, organizare, coordonare, implementare, monitorizare și evaluare a unei intervenții educaționale, prin valorificarea responsabilă a resurselor și participarea actorilor relevanți, în vederea realizării finalităților educaționale și producerii unor schimbări sustenabile la nivelul beneficiarilor și al organizației educaționale. Această definiție integrează dimensiunea managerială, pedagogică și evaluativă a proiectelor educaționale și constituie reperul conceptual care fundamentează întreaga cercetare [48].

Clarificarea conceptului de management al proiectelor educaționale permite înțelegerea naturii și a funcțiilor acestuia, însă nu explică în mod suficient finalitățile procesului managerial. În general, se acordă o atenție deosebită obiectivelor managementului proiectelor educaționale, deoarece acestea exprimă direcția în care sunt orientate procesele de planificare, implementare, monitorizare, evaluare și fundamentează alegerea principiilor, instrumentelor manageriale utilizate în cadrul intervențiilor educaționale. Analiza acestor obiective contribuie la clarificarea rolului managementului în asigurarea calității, eficienței și sustenabilității proiectelor educaționale și constituie premisa dezvoltărilor prezentate în subcapitolul următor.

Aici trebuie să menționăm că *obiectivele managementului proiectelor educaționale* exprimă finalitățile procesului managerial și rezultatele pe care acesta urmărește să le realizeze prin planificarea, organizarea, coordonarea, monitorizarea și evaluarea intervențiilor educaționale. Spre deosebire de funcțiile managementului, care descriu procesele manageriale, obiectivele reflectă direcția strategică a acestora și valoarea educațională pe care proiectul este chemat să o producă [100]; [128]. În domeniul educației, managementul nu urmărește doar implementarea eficientă a activităților, ci și îmbunătățirea calității procesului educațional, dezvoltarea instituțională și utilizarea responsabilă a resurselor, așa cum evidențiază documentele de politici educaționale privind managementul educațional [19]; [23]. Totodată, acesta urmărește producerea unor schimbări durabile la nivelul beneficiarilor și al sistemului de învățământ, perspectivă dezvoltată de UNESCO-IIEP [35]. Obiectivele managementului proiectelor educaționale vizează:

1. ***Realizarea finalităților educaționale.*** Obiectivul fundamental al managementului proiectelor educaționale constă în orientarea tuturor proceselor manageriale către realizarea finalităților pentru care proiectul a fost conceput. În ceea ce privește managementul educațional și planificarea proiectelor, acest obiectiv este asociat cu necesitatea corelării obiectivelor,

activităților, resurselor și rezultatelor într-o logică unitară a intervenției educaționale [19; 23; 35]. Managementul urmărește ca intervențiile proiectului să răspundă nevoilor reale ale beneficiarilor și priorităților sistemului educațional, iar succesul proiectului să fie apreciat nu doar prin realizarea activităților planificate, ci prin contribuția acestuia la dezvoltarea competențelor, îmbunătățirea proceselor de învățare și atingerea rezultatelor educaționale asumate [58].

2. ***Asigurarea calității procesului educațional.*** Un alt obiectiv fundamental al managementului proiectelor educaționale îl reprezintă îmbunătățirea continuă a calității procesului educațional prin proiectarea și coordonarea unor intervenții orientate spre rezultate relevante și sustenabile [19]; [23]; [35]. Acest obiectiv presupune promovarea inovării pedagogice, dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și adaptarea practicilor educaționale la nevoile în continuă schimbare ale beneficiarilor [83]; [95]. Totodată, monitorizarea sistematică a implementării și valorificarea feedback-ului furnizat de actorii educaționali constituie mecanisme esențiale pentru reglarea intervențiilor, îmbunătățirea continuă a procesului educațional și consolidarea capacității instituționale [20]; [35].

3. ***Utilizarea eficientă și responsabilă a resurselor.*** Managementul proiectelor educaționale urmărește utilizarea optimă a resurselor umane, financiare, materiale și informaționale pentru atingerea obiectivelor educaționale. Planificarea integrată a resurselor și gestionarea timpului reprezintă componente fundamentale ale managementului de proiect [100]; [128], iar integrarea managementului riscurilor și utilizarea eficientă a resurselor sunt susținute de ideea privind managementul bazat pe rezultate și politicile educaționale [4]; [31].

4. ***Fundamentarea deciziilor prin monitorizare și evaluare.*** Managementul proiectelor educaționale urmărește fundamentarea deciziilor pe baza informațiilor generate prin procese sistematice de monitorizare și evaluare, principiu specific managementului orientat spre rezultate [21]; [31]; [124]. În această perspectivă, monitorizarea furnizează informații privind progresul implementării și utilizarea resurselor, în timp ce evaluarea analizează rezultatele, efectele și valoarea intervențiilor educaționale [20]; [128]. Valorificarea integrată a acestor informații facilitează adaptarea activităților, gestionarea riscurilor și adoptarea unor decizii bazate pe dovezi, contribuind la creșterea eficienței și calității managementului proiectelor educaționale.

5. ***Dezvoltarea capacității instituționale și a colaborării.*** Un obiectiv esențial al managementului proiectelor educaționale îl constituie consolidarea capacității instituționale prin dezvoltarea competențelor profesionale și manageriale, promovarea leadershipului educațional și stimularea învățării organizaționale [35]; [83]; [95]. În același timp, literatura de specialitate evidențiază că parteneriatele dintre instituțiile de învățământ, autoritățile publice, comunitate și partenerii de dezvoltare reprezintă un factor determinant al schimbului de expertiză, al inovării și al implementării unor intervenții educaționale sustenabile [4]; [35].

6. **Asigurarea sustenabilității schimbării.** Managementul proiectelor educaționale urmărește menținerea și valorificarea rezultatelor după încheierea finanțării prin integrarea acestora în activitatea curentă a instituției și prin dezvoltarea mecanismelor necesare continuării intervențiilor [19]; [21]. Sustenabilitatea presupune nu doar conservarea produselor proiectului, ci și menținerea beneficiilor pentru grupurile-țintă, valorificarea lecțiilor învățate și consolidarea schimbărilor instituționale generate pe parcursul implementării [35].

Analiza obiectivelor managementului proiectelor educaționale evidențiază că acestea constituie un **sistem interdependent**, în cadrul căruia realizarea finalităților educaționale este susținută de asigurarea calității, utilizarea eficientă a resurselor, fundamentarea deciziilor pe baza monitorizării și evaluării, dezvoltarea capacității instituționale și asigurarea sustenabilității rezultatelor. Aceste obiective nu acționează independent, ci se completează reciproc, configurând cadrul funcțional al managementului proiectelor educaționale. În această logică, **abordarea sistemică reprezintă perspectiva conceptuală fundamentală a managementului proiectelor educaționale**, întrucât proiectul este înțeles ca un sistem deschis, alcătuit din componente interdependente și aflat în permanentă interacțiune cu mediul educațional, social, economic, cultural și instituțional [37]. Obiectivele, resursele, procesele, actorii și rezultatele nu pot fi analizate separat, deoarece modificările produse la nivelul unei componente influențează funcționarea întregii intervenții [20]. În cazul proiectelor educaționale, această perspectivă evidențiază relațiile dintre curriculum, procesul de predare-învățare-evaluare, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, managementul instituțional, resursele disponibile și contextul extern. Abordarea sistemică fundamentează astfel necesitatea corelării permanente dintre context, nevoile beneficiarilor, obiective, implementare, monitorizare și evaluare și oferă cadrul general în care sunt interpretate principiile managementului proiectelor educaționale. Pornind de la această perspectivă și de la analiza contribuțiilor dezvoltate în literatura de specialitate, managementul educațional și politicile educaționale [4], precum și a standardelor elaborate de Institutul pentru Managementul Proiectelor [128], Kerzner H. [101] și OECD [23], evidențiem ca importante pentru constructul investigațional **principiile fundamentale**, care orientează proiectarea, implementarea și evaluarea proiectelor educaționale. Aceste principii constituie cadrul conceptual care fundamentează modelul de management al proiectelor educaționale.

1. **Principii pedagogice**

a) *Principiul relevanței pedagogice* presupune fundamentarea proiectelor educaționale pe o analiză riguroasă a nevoilor beneficiarilor și pe definirea unor obiective care răspund problemelor reale ale procesului educațional [19]. Relevanța unui proiect nu este determinată de oportunitățile de finanțare sau de conformitatea administrativă, ci de capacitatea intervenției de a produce îmbunătățiri semnificative în procesul de predare, învățare, evaluare și de a contribui la

realizarea priorităților sistemului educațional. Proiectele relevante sunt cele care corelează în mod coerent nevoile identificate cu obiectivele, activitățile și rezultatele urmărite, asigurând astfel o valoare educațională reală și durabilă pentru beneficiari [35]. Este important să specificăm că principiul relevanței pedagogice orientează proiectarea intervenției, iar relevanța, *ca un criteriu evaluativ*, permite aprecierea concordanței dintre nevoi, obiective, beneficiari și context.

b) *Principiul participării actorilor educaționali* exprimă necesitatea implicării active și responsabile a beneficiarilor și a tuturor părților interesate pe întreg parcursul ciclului de viață al proiectului, de la identificarea nevoilor și planificarea intervenției până la implementare, monitorizare și evaluare. Participarea cadrelor didactice, a managerilor școlari, a elevilor, a părinților, a autorităților și a partenerilor instituționali contribuie la fundamentarea unor decizii mai bine adaptate contextului educațional, consolidează asumarea rezultatelor și facilitează dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare și învățare colectivă. În temei, acest principiu este asociat cu creșterea calității intervențiilor educaționale, consolidarea capacității instituționale și sporirea sustenabilității schimbărilor generate de proiectele educaționale [83]; [87].

2. Principii manageriale

a) *Principiul coerenței și al alinierii strategice* presupune integrarea proiectului educațional în cadrul politicilor educaționale și al strategiei de dezvoltare a instituției, astfel încât obiectivele, activitățile, resursele, indicatorii și rezultatele să formeze un sistem unitar și coerent [19]; [23]. Respectarea acestui principiu asigură concordanța dintre nevoile identificate, prioritățile educaționale și intervențiile planificate, prevenind fragmentarea acțiunilor și utilizarea inefficientă a resurselor. Alinierea strategică reprezintă o condiție esențială pentru creșterea relevanței, eficienței și impactului proiectelor educaționale, facilitând integrarea acestora în procesele de dezvoltare instituțională și în politicile din domeniul educației [35]; [128].

b) *Principiul rigorii manageriale* reflectă necesitatea organizării și coordonării sistematice a tuturor etapelor proiectului, printr-o planificare realistă, definirea clară a responsabilităților, corelarea resurselor cu activitățile și monitorizarea permanentă a implementării [100]. Aplicarea acestui principiu contribuie la utilizarea eficientă a resurselor, la gestionarea riscurilor și la menținerea controlului asupra procesului de implementare. În contextul proiectelor educaționale, rigoarea managerială nu trebuie asociată cu o abordare excesiv birocratică, ci cu dezvoltarea unui cadru de management capabil să susțină calitatea intervențiilor și atingerea obiectivelor pedagogice în condiții de eficiență și responsabilitate [4]; [111].

c) *Principiul adaptabilității* exprimă capacitatea managementului de a ajusta proiectul în funcție de schimbările apărute în mediul educațional, fără a compromite finalitățile și obiectivele asumate. Dinamica sistemelor de învățământ, evoluția nevoilor beneficiarilor și modificările

contextului instituțional impun flexibilitate în planificarea și implementarea intervențiilor educaționale [20]; [31]. Adaptarea activităților pe baza informațiilor rezultate din monitorizare și evaluare permite menținerea relevanței proiectului, gestionarea eficientă a riscurilor și valorificarea oportunităților de dezvoltare. Reflecțiile investigaționale privind schimbarea educațională și managementul bazat pe rezultate evidențiază adaptabilitatea ca o condiție esențială pentru eficiența și sustenabilitatea proiectelor educaționale desfășurate în contexte aflate în continuă transformare [83]; [95].

d) *Principiul orientării spre rezultate și impact* presupune orientarea managementului proiectelor educaționale către efectele produse asupra beneficiarilor și asupra sistemului educațional, nu doar către realizarea activităților planificate sau respectarea cerințelor procedurale. Performanța proiectului este apreciată prin contribuția sa la dezvoltarea competențelor, îmbunătățirea practicilor educaționale, consolidarea capacității instituționale și producerea unor schimbări sustenabile [21]; [31]; [124]. Managementul bazat pe rezultate promovează planificarea, implementarea și evaluarea intervențiilor în funcție de rezultatele și impactul generate, oferind un cadru pentru măsurarea eficienței și a valorii adăugate a proiectelor educaționale [128]; [144]

e) *Principiul transparenței și al responsabilității* reflectă necesitatea desfășurării procesului managerial într-o manieră deschisă, fundamentată pe comunicarea clară a obiectivelor, criteriilor de decizie, resurselor utilizate și rezultatelor obținute [3]; [9]. În același timp, responsabilitatea presupune asumarea deciziilor și justificarea utilizării resurselor în raport cu rezultatele și impactul proiectului, consolidând încrederea beneficiarilor, a finanțatorilor și a celorlalte părți interesate [20]; [21]. Transparența și responsabilitatea contribuie la creșterea credibilității procesului managerial, la utilizarea eficientă a resurselor și la dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe integritate și responsabilitate publică [32]; [128].

f) *Principiul sustenabilității* presupune proiectarea și gestionarea intervențiilor educaționale astfel încât rezultatele și beneficiile generate să fie menținute și valorificate după încheierea perioadei de finanțare. Aplicarea acestui principiu implică integrarea rezultatelor proiectului în activitatea curentă a instituției, consolidarea capacității organizaționale și dezvoltarea mecanismelor necesare pentru continuarea intervențiilor pe termen lung [19]; [21]. Sustenabilitatea nu vizează doar continuitatea activităților, ci și instituționalizarea schimbărilor produse și menținerea beneficiilor pentru grupurile-țintă. Literatura internațională consacră sustenabilitatea drept unul dintre criteriile fundamentale de apreciere a performanței proiectelor și una dintre condițiile esențiale pentru obținerea unui impact educațional durabil [35]; [42].

În contextul ideilor expuse, trebuie să menționăm că principiile managementului proiectelor educaționale nu sunt asimilate criteriilor de evaluare. Principiul exprimă orientarea normativă care trebuie respectată în proiectarea și gestionarea intervenției, în timp ce criteriul

evaluativ reprezintă reperul în raport cu care este formulată judecata asupra valorii și performanței proiectului.

Esențialmente, analiza principiilor managementului proiectelor educaționale permite deducerea unui ansamblu de cerințe care trebuie să fundamenteze procesul evaluativ. Acestea exprimă transpunerea principiilor care orientează proiectarea și managementul intervenției în condiții metodologice necesare pentru aprecierea valorii proiectului educațional. Astfel, evaluarea trebuie să asigure:

- *raportarea intervenției la nevoile educaționale și la finalitățile urmărite*, prin examinarea concordanței dintre problema identificată, nevoile beneficiarilor, obiectivele proiectului și prioritățile educaționale; această cerință derivă din principiul relevanței pedagogice și al centrării pe beneficiar;
- *integrarea perspectivelor actorilor implicați și respectarea echității*, prin participarea beneficiarilor și a celorlalte părți interesate la producerea și interpretarea informațiilor evaluative, precum și prin examinarea modului în care rezultatele și beneficiile proiectului sunt accesibile diferitelor categorii de participanți;
- *aprecierea coerenței intervenției*, atât în plan intern – între nevoi, obiective, activități, resurse, rezultate și indicatori, cât și în plan extern, prin raportarea proiectului la politicile, strategiile și particularitățile contextului educațional;
- *fundamentarea judecăților evaluative pe dovezi relevante și verificabile*, colectate și analizate prin metode adecvate naturii rezultatelor educaționale, astfel încât concluziile să poată fi urmărite de la criterii și indicatori la date, interpretări și recomandări;
- *surprinderea caracterului dinamic și adaptativ al intervenției*, prin examinarea modului în care proiectul răspunde schimbărilor de context, utilizează feedbackul și valorifică informațiile generate prin monitorizare și evaluare pentru reglarea activităților;
- *orientarea evaluării dincolo de verificarea activităților și produselor imediate*, către aprecierea rezultatelor, efectelor educaționale și organizaționale și, în măsura în care designul evaluării permite, a contribuției proiectului la schimbările urmărite;
- *analiza sustenabilității și a valorificării rezultatelor*, prin examinarea condițiilor în care beneficiile proiectului pot fi menținute, integrate în practica instituțională, transferate sau dezvoltate după încheierea intervenției;
- *asigurarea transparenței, responsabilității și integrității procesului evaluativ*, prin utilizarea unor criterii explicite, justificarea deciziilor și concluziilor, comunicarea clară a rezultatelor și respectarea cerințelor de imparțialitate, etică și responsabilitate profesională.

Aceste cerințe evidențiază faptul că evaluarea proiectelor educaționale nu poate fi redusă la verificarea conformității implementării sau la măsurarea unor indicatori de rezultat. Ea

presupune un demers multidimensional, care corelează relevanța pedagogică, coerența intervenției, performanța, participarea actorilor, adaptarea contextuală, sustenabilitatea și utilizarea rezultatelor într-un sistem unitar de producere și valorificare a dovezilor. În această logică, principiile managementului proiectelor educaționale constituie una dintre bazele pentru fundamentarea modelului evaluativ integrator elaborat în prezenta cercetare.

Analiza comparativă sintetizată în Tabelul 2.1 evidențiază faptul că, deși proiectele educaționale oferă un cadru eficient pentru organizarea și implementarea intervențiilor, acestea sunt însoțite de provocări manageriale care impun valorificarea consecventă a acestor principii.

Tabelul 2.1. Avantajele și limitele managementului proiectelor educaționale

Avantajele managementului proiectelor educaționale	Limitele managementului proiectelor educaționale
Raționalizarea politicilor: repartizarea bugetului în proiecte distincte permite o implementare mai coerentă a strategiilor educaționale.	Aplicabilitate limitată în intervențiile de mică amploare.
Structură logică: corelarea riguroasă între problemele identificate, obiectivele propuse și investițiile necesare.	Vulnerabilitatea datelor: lipsa informațiilor precise la etapa de diagnoză poate duce la definirea eronată a obiectivelor.
Rigoare administrativă: obligă factorii de decizie la un nivel înalt de disciplină în planificare și execuție.	Riscul fragmentării: există proiecte care nu se integrează în planul general de dezvoltare pe termen lung.
Optimizarea resurselor: garantează că alocările financiare sunt utilizate în conformitate cu scopurile inițiale.	Incoerență strategică: apare atunci când dorința de a atrage finanțare externă primează în fața nevoilor reale ale politicilor naționale.
Vizibilitate și transparență: caracterul concret al rezultatelor facilitează atragerea sprijinului din partea donatorilor internaționali.	Planificare determinată de cerințele finanțatorului: riscul de a identifica proiecte doar în funcție de cerințele donatorilor, nu de necesitățile sistemului.

Aplicarea integrată a acestor principii contribuie la creșterea relevanței, eficienței, impactului și sustenabilității proiectelor educaționale, asigurând coerența procesului managerial pe întreg ciclul de viață al proiectului. În schimb, ignorarea sau aplicarea lor fragmentară poate conduce la diminuarea calității intervențiilor, utilizarea inefficientă a resurselor și reducerea efectelor educaționale pe termen lung.

Analiza principiilor managementului proiectelor educaționale evidențiază că acestea constituie repere conceptuale care orientează întregul proces managerial, însă eficiența lor depinde de modul în care sunt transpuse în practica proiectării și implementării intervențiilor educaționale. Relevanța pedagogică, participarea actorilor educaționali, coerența strategică, orientarea spre rezultate și sustenabilitatea nu reprezintă cerințe abstracte, ci principii care trebuie valorificate în fiecare etapă a ciclului de viață al proiectului. Ciclul managementului proiectelor educaționale

desemnează succesiunea logică a etapelor prin care o intervenție educațională este concepută, planificată, finanțată, implementată, monitorizată și evaluată [46].

Literatura de specialitate nu propune un singur model universal al ciclului de proiect, deoarece structura acestuia variază în funcție de domeniul de aplicare, tipul finanțatorului, complexitatea intervenției și finalitatea urmărită. Diferențele dintre aceste modele nu trebuie interpretate ca opoziții conceptuale, ci ca adaptări ale aceleiași logici manageriale la contexte instituționale diferite. Dar toate modelele au în comun ideea că proiectul nu este o simplă succesiune de activități, ci un proces ciclic și interdependent, în care deciziile de planificare influențează implementarea, monitorizarea furnizează date pentru reglare, iar evaluarea permite aprecierea rezultatelor și fundamentarea intervențiilor viitoare [72]; [110]. În domeniul educațional, această logică dobândește un specific aparte, deoarece proiectele urmăresc nu doar realizarea unor produse sau activități, ci producerea unor schimbări asupra învățării, competențelor, practicilor pedagogice și capacității instituționale.

Reieșind din reflecții de mai sus, este oportun de a adopta demersul ciclului de management al proiectelor în șapte etape – *programare, identificare, formulare, finanțare, implementare, monitorizare și evaluare* – întrucât acesta oferă o reprezentare completă a procesului managerial, de la definirea priorităților strategice și identificarea nevoilor educaționale până la analiza rezultatelor, impactului și sustenabilității intervenției. Comparativ cu alte tipare consacrate, structura în șapte etape delimitează explicit procesul de finanțare, tratează monitorizarea ca funcție managerială distinctă și evidențiază relația de interdependență dintre planificare, implementare, monitorizare și evaluare. Totodată, demersul dat

permite interpretarea evaluării atât ca etapă a ciclului de proiect, cât și ca funcție transversală care furnizează informațiile necesare fundamentării deciziilor manageriale și îmbunătățirii continue a intervenției. Din aceste considerente, demersul respectiv răspunde cel mai bine obiectivelor prezentei cercetări, orientate spre analiza evaluării ca proces integrat al managementului proiectelor educaționale [128].

Programarea reprezintă etapa în care sunt stabilite prioritățile generale ale intervenției, în raport cu politicile educaționale, strategiile instituționale și direcțiile de dezvoltare ale sistemului de învățământ [35]. În educație, programarea are rolul de a transforma obiectivele strategice în direcții concrete de acțiune și de a orienta resursele către domenii în care există nevoi reale de dezvoltare. Specificul educațional al acestei etape constă în corelarea proiectului cu priorități precum calitatea educației, echitatea, incluziunea, dezvoltarea competențelor și consolidarea capacității instituționale.

Identificarea presupune analiza problemelor, a nevoilor beneficiarilor și a contextului în care urmează să fie implementată intervenția. În proiectele educaționale, această etapă este

decisivă, deoarece calitatea proiectului depinde de măsura în care problema formulată reflectă o nevoie pedagogică autentică [35]. Identificarea nu trebuie să pornească de la oportunitatea finanțării, ci de la dificultățile reale ale procesului de predare, învățare, evaluare sau management instituțional. Prin urmare, analiza nevoilor, consultarea actorilor educaționali și utilizarea datelor de context reprezintă condiții esențiale pentru relevanța proiectului [88].

Formularea transformă ideea de proiect într-un demers coerent, prin definirea obiectivelor, rezultatelor, activităților, indicatorilor, resurselor și riscurilor [112]. În domeniul educației, formularea presupune nu doar elaborarea unui document tehnic, ci construirea unei logici pedagogice a intervenției. Obiectivele trebuie să fie corelate cu nevoile beneficiarilor, activitățile cu rezultatele așteptate, iar indicatorii cu schimbările urmărite la nivelul competențelor, practicilor educaționale sau dezvoltării instituționale [35]. Această etapă solicită o abordare participativă, astfel încât beneficiarii și actorii relevanți să contribuie la definirea soluțiilor propuse [128].

Finanțarea reprezintă etapa de validare externă a calității proiectului, prin analiza relevanței, fezabilității, coerenței și sustenabilității propunerii. În cazul proiectelor educaționale, finanțarea nu trebuie privită doar ca mecanism de alocare a resurselor, ci și ca proces de selecție a intervențiilor care demonstrează capacitatea de a răspunde unor nevoi reale și de a genera valoare educațională [4]; [128]. Această etapă impune corelarea bugetului cu activitățile și rezultatele, precum și demonstrarea capacității instituției de a implementa proiectul în condiții de eficiență și responsabilitate [100].

Implementarea este etapa în care planificarea este transpusă în acțiuni concrete. În proiectele educaționale, implementarea presupune organizarea activităților de formare, dezvoltarea resurselor didactice, aplicarea practicilor pedagogice, coordonarea echipelor și colaborarea cu beneficiarii și partenerii [35]. Specificul acestei etape constă în faptul că rezultatele nu depind doar de respectarea calendarului, ci și de calitatea interacțiunilor educaționale, de adaptarea la context și de capacitatea echipei de a gestiona schimbările apărute pe parcurs [83]; [95].

Monitorizarea este procesul continuu prin care managementul urmărește progresul implementării, utilizarea resurselor și gradul de realizare a rezultatelor planificate [20]; [31]. În educație, monitorizarea are o funcție formativă, deoarece permite identificarea dificultăților, ajustarea activităților și îmbunătățirea procesului educațional în timp real. Ea nu se reduce la verificarea conformității administrative, ci oferă date pentru luarea deciziilor și pentru menținerea relevanței intervenției în raport cu nevoile beneficiarilor [128].

Evaluarea reprezintă etapa prin care sunt analizate relevanța, coerența, eficacitatea, eficiența, impactul și sustenabilitatea proiectului [21]; [124]. În cazul proiectelor educaționale evaluarea urmărește nu doar activitățile realizate, ci, mai ales, schimbările produse asupra

beneficiarilor, instituțiilor și procesului educațional. Deși este adesea plasată la finalul ciclului de proiect, evaluarea trebuie înțeleasă și ca o funcție transversală, prezentă încă din etapa de identificare și formulare, prin analiza nevoilor și definirea indicatorilor, continuată pe parcursul implementării prin monitorizare și evaluări intermediare și valorificată la final prin aprecierea rezultatelor, efectelor și lecțiilor învățate [31]; [144]. Deosebirea dintre evaluarea ca etapă distinctă și funcția evaluativă transversală este esențială. Ca etapă a ciclului de proiect, evaluarea vizează aprecierea rezultatelor, efectelor și sustenabilității intervenției, în special în momentele intermediare, finale și ex-post. Ca funcție transversală, evaluarea este prezentă pe întreg ciclul de viață al proiectului, de la analiza ex-ante a nevoilor și designului intervenției, până la evaluarea implementării, rezultatelor și efectelor produse.

Analiza etapelor managementului proiectelor educaționale evidențiază caracterul lor interdependent și ciclic. Deși acestea sunt prezentate într-o succesiune logică, în practică ele se influențează reciproc: o identificare insuficientă afectează formularea proiectului, o planificare deficitară generează dificultăți în implementare, iar monitorizarea și evaluarea furnizează informațiile necesare reglării și îmbunătățirii continue a intervenției.

Analiza ciclului de proiect fundamentează cerința integrării evaluării pe întreg parcursul intervenției educaționale, ca proces continuu de producere și valorificare a dovezilor pentru decizie, reglare, aprecierea performanței și învățare organizațională. În viziunea noastră, ciclul proiectului educațional trebuie înțeles ca un proces managerial integrat, în care planificarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea funcționează ca procese interdependente, orientate spre creșterea calității, eficienței și sustenabilității schimbării educaționale.

Funcționarea eficientă a acestui proces depinde nu numai de succesiunea logică a etapelor, ci și de utilizarea unor **instrumente manageriale** adecvate fiecărei etape a ciclului de proiect. Dacă etapele descriu structura procesului managerial, instrumentele reprezintă mijloacele metodologice și operaționale prin care sunt planificate activitățile, coordonate resursele, monitorizat progresul și evaluate rezultatele. Alegerea instrumentelor trebuie adaptată contextului proiectului, nivelului de complexitate și obiectivelor urmărite, întrucât acestea susțin fundamentarea deciziilor manageriale și creșterea eficienței intervențiilor educaționale [35]; [100]; [128].

În continuare sunt prezentate principalele instrumente utilizate în managementul proiectelor educaționale și rolul acestora în operaționalizarea etapelor analizate anterior.

- *Tehnica Managementului Ciclului de Proiect (PCM)* reprezintă una dintre cele mai utilizate metodologii de planificare și management în proiectele finanțate de Uniunea Europeană, având rolul de a asigura coerența dintre analiza nevoilor, formularea obiectivelor, implementarea activităților, monitorizarea progresului și evaluarea rezultatelor. Aplicarea PCM în proiectele educaționale facilitează fundamentarea intervențiilor pe baza analizei contextului, definirea unei

logici clare a proiectului și integrarea monitorizării și evaluării pe întreg parcursul ciclului de viață al proiectului [35]; [128]. În procesul de evaluare a proiectelor educaționale principiile PCM sunt operaționalizate printr-o succesiune de etape care includ analiza necesităților, definirea cadrului operațional al evaluării, proiectarea sistemului de monitorizare și evaluare, realizarea studiului de referință, desfășurarea evaluărilor intermediare, evaluarea impactului, analiza sustenabilității și elaborarea raportului final de evaluare [21]; [35]. Parcurgerea acestor etape asigură colectarea sistematică a dovezilor necesare pentru aprecierea relevanței, eficienței, eficacității, impactului și sustenabilității intervenției educaționale, precum și pentru fundamentarea deciziilor privind îmbunătățirea proiectelor viitoare [124]. Aplicarea PCM în proiectele educaționale presupune adaptarea fiecărei etape a ciclului de proiect la specificul intervențiilor educaționale. Astfel, etapa de identificare vizează analiza nevoilor de dezvoltare ale beneficiarilor și ale instituției, formularea proiectului transpune aceste nevoi în obiective educaționale și rezultate așteptate, implementarea organizează activități care susțin procesul de predare–învățare–evaluare, iar monitorizarea și evaluarea urmăresc schimbările produse asupra competențelor beneficiarilor, practicilor pedagogice și dezvoltării instituționale. Monitorizarea și evaluarea devin mecanisme care furnizează dovezi pentru ajustarea procesului educațional, adaptarea intervențiilor și fundamentarea deciziilor privind îmbunătățirea continuă a calității educației [21]; [35].

- *Programul de evaluare și examinare tehnică (PERT)* reprezintă un instrument de planificare utilizat pentru estimarea duratei activităților și gestionarea incertitudinilor în proiectele complexe. Spre deosebire de metodele bazate pe durate fixe, PERT utilizează estimări probabilistice ale timpului necesar pentru realizarea activităților și permite identificarea succesiunilor critice care pot influența durata proiectului [98]; [100]. În proiectele educaționale metoda poate sprijini planificarea etapelor interdependente, precum elaborarea resurselor educaționale, formarea cadrelor didactice, implementarea activităților și evaluarea rezultatelor, contribuind la anticiparea riscurilor de întârziere și la ajustarea calendarului de implementare.

- *Metoda Drumului Critic (CPM)* este un instrument de planificare și control care permite identificarea succesiunii activităților ce determină durata minimă de finalizare a proiectului. Spre deosebire de PERT, CPM operează, în principal, cu durate determinate ale activităților și evidențiază activitățile critice, a căror întârziere influențează termenul general de implementare [98]; [128]. În proiectele educaționale, metoda facilitează coordonarea activităților interdependente și identificarea etapelor care necesită o atenție managerială sporită. Aplicarea acesteia trebuie însă adaptată caracterului dinamic al proceselor educaționale, astfel încât optimizarea duratei să nu afecteze calitatea activităților pedagogice și rezultatele urmărite [100].

- *Sistemul de planificare, programare și bugetare (PPBS)* integrează planificarea strategică, programarea activităților și alocarea resurselor într-un proces unitar, orientat spre

realizarea obiectivelor și evaluarea rezultatelor [121]. În proiectele educaționale, PPBS permite corelarea obiectivelor cu resursele necesare și cu rezultatele așteptate, susținând fundamentarea deciziilor pe baza indicatorilor de performanță și a informațiilor rezultate din evaluare. Specificul aplicării sale în educație constă în raportarea eficienței utilizării resurselor nu doar la costuri și activități, ci și la valoarea educațională și schimbările produse la nivelul beneficiarilor și instituțiilor [21]; [121]; [122].

- *Managementul prin obiective (MBO)* reprezintă un sistem managerial bazat pe stabilirea, negocierea și monitorizarea obiectivelor, prin care activitatea individuală și organizațională este orientată spre atingerea rezultatelor asumate. Kerzner H. definește managementul prin obiective ca o abordare sistemică prin care obiectivele proiectului sunt corelate cu obiectivele organizației, ale structurilor acesteia și ale persoanelor implicate, accentul fiind plasat pe rezultate, responsabilitate și contribuția fiecărui actor la realizarea proiectului [100]. În proiectele educaționale, aplicarea MBO trebuie adaptată specificului schimbărilor urmărite. Obiectivele nu vizează doar realizarea unor activități sau obținerea unor rezultate imediate, ci și dezvoltarea competențelor beneficiarilor, îmbunătățirea proceselor de predare–învățare–evaluare, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și consolidarea capacității instituționale [35]; [58]. În această perspectivă, obiectivele îndeplinesc atât o funcție de orientare a implementării, cât și una evaluativă, constituind repere pentru aprecierea schimbărilor produse și a valorii intervenției [21]. Aplicarea managementului prin obiective presupune formularea clară a obiectivelor strategice și operaționale, urmărirea progresului, evaluarea rezultatelor și utilizarea feedbackului pentru ajustarea intervenției [100]; [127]. Stabilirea participativă a obiectivelor favorizează implicarea actorilor educaționali, asumarea responsabilităților și orientarea organizației spre rezultate și îmbunătățire continuă. Totodată, specificul intervențiilor educaționale impune depășirea unei aprecieri bazate exclusiv pe indicatori cantitativi, întrucât unele schimbări se produc gradual și sunt influențate de context. Prin urmare, combinarea metodelor cantitative și calitative permite surprinderea atât a gradului de realizare a finalităților propuse, cât și a efectelor generate asupra beneficiarilor, practicilor educaționale și organizației [21]; [35]. Corelarea MBO cu mecanismele de monitorizare și evaluare oferă astfel o bază mai adecvată pentru aprecierea relevanței, eficacității, impactului și sustenabilității intervențiilor educaționale [124]; [126].

- *Tehnica managementului fazelor (TMF)* reprezintă o abordare managerială bazată pe structurarea proiectului în etape succesive, fiecare etapă având obiective, activități, rezultate și criterii proprii de evaluare. Organizarea implementării pe faze facilitează planificarea, coordonarea și monitorizarea proiectului, oferind posibilitatea analizării progresului și adoptării deciziilor pe baza rezultatelor obținute la finalul fiecărei etape. În această logică, fiecare fază valorifică

rezultatele celei precedente și creează premisele desfășurării etapei următoare, conferind implementării un caracter progresiv și coerent [107].

În aria acestor deziderate, specialiștii propun mai multe modele de organizare etapizată a proiectelor. Kerzner H. structurează ciclul proiectului în patru faze (concept, dezvoltare, execuție și transfer) evidențiind evoluția proiectului de la definirea inițiativei până la valorificarea rezultatelor de către beneficiar [101]. Reiss G. dezvoltă un model care acordă o importanță sporită coordonării, comunicării și actualizării permanente a proiectului [131], iar Maiyaki J. Y. sintetizează principalele funcții manageriale prin succesiunea etapelor de planificare, organizare, implementare și monitorizare [114]. În proiectele educaționale organizarea implementării pe faze facilitează corelarea proceselor manageriale cu evoluția intervenției pedagogice. Delimitarea etapelor permite planificarea progresivă a activităților, distribuirea responsabilităților și monitorizarea sistematică a rezultatelor intermediare, oferind posibilitatea identificării timpurii a dificultăților și adaptării intervenției înainte ca acestea să afecteze rezultatele finale. Fiecare etapă reprezintă atât o secvență de implementare, cât și un moment de reflecție și învățare, în care informațiile generate prin monitorizare și evaluare sunt utilizate pentru reglarea activităților și îmbunătățirea continuă a proiectului [113]; [134]. Valoarea acestei abordări pentru proiectele educaționale rezidă în faptul că transformă implementarea într-un proces adaptiv, capabil să răspundă modificărilor contextului și nevoilor beneficiarilor. Astfel, monitorizarea și evaluarea nu sunt concentrate exclusiv la finalul proiectului, ci însoțesc fiecare etapă a implementării, furnizând informațiile necesare fundamentării deciziilor manageriale și creșterii calității intervenției educaționale.

În urma analizei comparative a instrumentelor și tehnicilor de management al proiectelor educaționale se constată că fiecare dintre acestea răspunde unor dimensiuni specifice ale procesului managerial și oferă soluții pentru planificarea, implementarea, monitorizarea sau evaluarea intervențiilor educaționale. Niciun instrument nu poate surprinde, în mod individual, întreaga complexitate a managementului proiectelor educaționale, însă utilizarea lor complementară permite structurarea unui cadru coerent de acțiune și analiză. Pentru a evidenția rolul specific al fiecărui instrument și relevanța acestuia pentru fundamentarea cercetării, rezultatele analizei comparative sunt sintetizate în Tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Sinteza principalelor instrumente ale managementului proiectelor educaționale

Instrument	Contribuția în managementul proiectelor educaționale	Valoarea pentru prezenta cercetare
Managementul ciclului de proiect (PCM)	Structurează întregul ciclu de viață al proiectului prin etapele de programare, identificare, formulare, finanțare, implementare, monitorizare și evaluare. Asigură coerența logică dintre obiective, activități, rezultate și evaluare.	Reprezintă modelul conceptual de bază utilizat pentru descrierea etapelor managementului proiectelor educaționale și pentru fundamentarea modelului de evaluare.
Programul de evaluare și examinare tehnică (PERT)	Estimează durata activităților, gestionează incertitudinea și identifică activitățile critice prin utilizarea estimărilor probabilistice ale timpului.	Susține planificarea realistă a proiectelor și analiza riscurilor asociate implementării intervențiilor educaționale.
Metoda drumului critic (CPM)	Identifică activitățile critice care determină durata totală a proiectului și optimizează succesiunea activităților.	Contribuie la planificarea și monitorizarea implementării, facilitând utilizarea eficientă a timpului și a resurselor.
Sistemul de planificare, programare și bugetare (PPBS)	Corelează obiectivele strategice, programele, resursele financiare și evaluarea performanței.	Fundamentează analiza eficienței utilizării resurselor și integrarea planificării financiare în managementul proiectelor educaționale.
Managementul prin obiective (MBO)	Orientează managementul către rezultate prin stabilirea obiectivelor măsurabile și corelarea acestora cu responsabilitățile individuale și organizaționale.	Susține definirea indicatorilor de performanță și evaluarea rezultatelor proiectelor educaționale în raport cu obiectivele asumate.
Tehnica managementului fazelor (TMF)	Organizează implementarea în faze succesive, facilitând controlul progresului și evaluarea rezultatelor intermediare.	Susține monitorizarea continuă și reglarea implementării, evidențiind caracterul etapizat al managementului proiectelor educaționale.

Datele din Tabelul 2.2 evidențiază caracterul complementar al instrumentelor analizate, care susțin planificarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea proiectelor educaționale. Managementul ciclului de proiect constituie structura de bază a cercetării, fiind completat de managementul prin obiective, managementul fazelor și instrumentele de planificare și control. Împreună, acestea permit organizarea etapelor proiectului, formularea și urmărirea obiectivelor, monitorizarea progresului și utilizarea informațiilor rezultate pentru ajustarea intervenției. Această opțiune facilitează corelarea etapelor proiectului cu procesul evaluativ și valorificarea rezultatelor evaluării în fundamentarea deciziilor manageriale [124]; [144]. Analiza reclamă, astfel, necesitatea unei abordări integrate a evaluării proiectelor educaționale, care constituie una dintre premisele unui potențial model integrator.

Instrumentele manageriale oferă repere necesare pentru structurarea intervenției, definirea obiectivelor și indicatorilor, distribuirea responsabilităților și urmărirea progresului. Totuși, specificul proiectelor educaționale reclamă o analiză care depășește dimensiunea managerială a performanței. Evaluarea trebuie să surprindă și calitatea schimbărilor produse la nivelul

beneficiarilor și al practicilor pedagogice, experiența actorilor implicați, capacitatea instituției de a învăța și de a se adapta, precum și măsura în care rezultatele sunt integrate și menținute în procesele de dezvoltare organizațională. Prin urmare, cadrul managerial constituie o bază necesară, dar nu suficientă, pentru evaluarea proiectelor educaționale. Acesta trebuie integrat într-o perspectivă evaluativă mai amplă, capabilă să coreleze performanța intervenției cu dimensiunile pedagogice, organizaționale și contextuale ale schimbării. Această concluzie fundamentează trecerea de la analiza managementului proiectului la examinarea conceptului, criteriilor și metodologiei evaluării proiectelor educaționale.

2.2. Cadrul praxiologic al evaluării proiectelor educaționale pe parcursul ciclului de proiect

Pornind de la ideile valorificate mai sus, potrivit cărora evaluarea proiectelor educaționale reprezintă un proces transversal, participativ și fundamentat pe dovezi, iar particularitățile intervențiilor educaționale impun contextualizarea obiectului, criteriilor și metodelor de evaluare, acestea, ca premise funcționale, sunt transpuse într-un ***cadru praxiologic raportat la ciclul de viață al proiectului***.

Aderând la ideile ce vizează ciclul de viață al proiectelor, menținem ca structură de referință ciclul managementului proiectelor educaționale alcătuit din șapte etape interdependente: *programare, identificare, formulare, finanțare, implementare, monitorizare și evaluare*. Din perspectivă praxiologică, aceste etape sunt analizate prin raportare la funcția evaluativă care le traversează. Evaluarea este concepută, astfel, ca proces transversal, integrat ciclului managerial, ale cărui obiective, întrebări, dovezi și utilizări se diferențiază în funcție de momentul intervenției și de deciziile care trebuie fundamentate. În această logică, pe parcursul celor șapte etape manageriale se disting ***patru modalități evaluative dominante*** – *evaluarea ex-ante, evaluarea intermediară, evaluarea finală și evaluarea ex-post* – care reprezintă forme funcționale prin care evaluarea fundamentează, însoțește, reglează și valorifică intervenția educațională.

Evaluarea ex-ante este asociată predominant etapelor de programare, identificare, formulare și finanțare, în cadrul cărora sunt analizate nevoile și contextul intervenției, relevanța acesteia, coerența designului, fezabilitatea, riscurile și evaluabilitatea proiectului. *Evaluarea intermediară* intervine predominant în etapele de implementare și monitorizare, valorificând datele privind progresul pentru aprecierea calității proceselor, a rezultatelor emergente și a factorilor care favorizează sau limitează realizarea obiectivelor. *Evaluarea finală* este realizată la încheierea proiectului și urmărește aprecierea performanței, a rezultatelor obținute și a schimbărilor observabile la momentul finalizării intervenției. *Evaluarea ex-post* se desfășoară după încheierea proiectului și examinează persistența efectelor, sustenabilitatea și

instituționalizarea schimbărilor, concluziile sale putând fundamenta un nou ciclu de programare și intervenție. Prin urmare, relația dintre ciclul managerial și procesul evaluativ este una de **suprapunere funcțională, nu de substituire**: etapele managementului structurează desfășurarea intervenției, iar modalitățile evaluative asigură producerea și valorificarea dovezilor necesare fundamentării deciziilor pe întreg parcursul proiectului.

Figura 2.1, elaborată pornind de la ideile subsumate lucrărilor [31; 20; 10], evidențiază relația dintre structura managerială a proiectului și continuitatea procesului evaluativ. Cele patru modalități evaluative pot traversa mai multe secvențe ale ciclului, în funcție de obiectul și finalitatea evaluării. Evaluarea ex-ante fundamentează proiectarea și decizia de inițiere a intervenției; evaluarea intermediară susține reglarea implementării; evaluarea finală permite formularea unei judecăți asupra performanței și rezultatelor observabile la încheierea proiectului; iar evaluarea ex-post examinează persistența și valorificarea schimbărilor după finalizarea intervenției. În acest mod, informațiile produse într-o etapă devin repere pentru etapele următoare, conferind evaluării caracter continuu, cumulativ și orientat spre decizie și învățare.

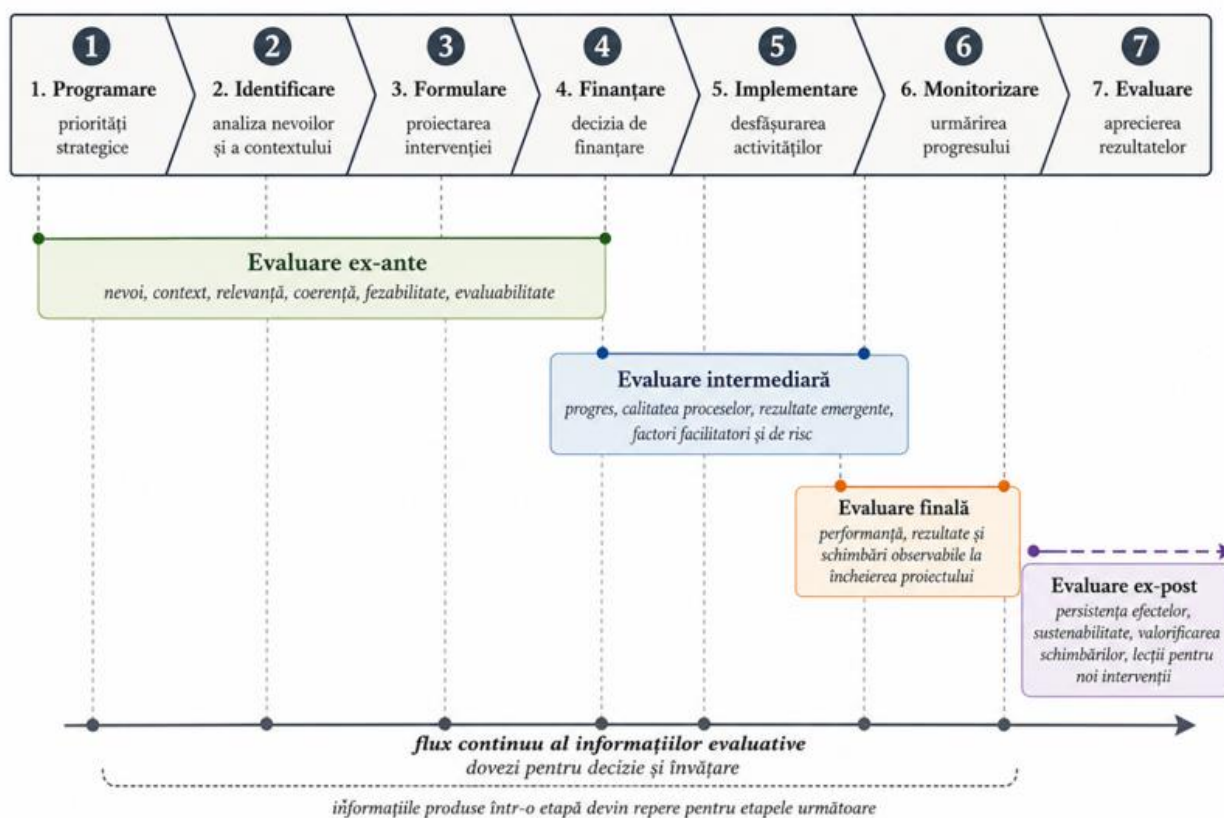


Fig. 2.1. Integrarea modalităților evaluative în ciclul de viață al proiectului educațional

Această articulare fundamentează **principiul continuității și trasabilității evaluative**. Datele de diagnoză și de referință produse ex-ante, informațiile generate prin monitorizare și evaluare intermediară, constatările evaluării finale și dovezile obținute ex-post trebuie să formeze

un traseu coerent al schimbării, de la nevoia inițială și fundamentarea intervenției până la rezultate, efecte și sustenabilitatea acestora. Continuitatea informațională permite raportarea rezultatelor la situația inițială și susține formularea unor judecăți evaluative fundamentate pe evoluția intervenției, nu doar pe situația constatată la finalul acesteia.

Caracterul praxiologic al evaluării derivă, astfel, din funcția sa de a integra informațiile generate pe parcursul ciclului de proiect în procesul decizional, și nu din simpla realizare a unei analize la încheierea implementării. Evaluarea constituie un mecanism de fundamentare, reglare și valorificare a intervenției educaționale, prin utilizarea sistematică a dovezilor produse în diferite momente ale proiectului. Informațiile rezultate contribuie la menținerea relevanței intervenției, la ajustarea activităților și resurselor, la aprecierea rezultatelor și la fundamentarea intervențiilor ulterioare.

În funcție de momentul, obiectul și finalitatea evaluării, cele patru modalități evaluative îndeplinesc **funcții distincte, dar complementare**, și fundamentează categorii diferite de decizii. Relația dintre acestea este sintetizată în Tabelul 2.3.

Tabelul 2.3. Funcțiile evaluării pe parcursul ciclului de viață al proiectului educațional

Modalitatea evaluativă	Etape ale ciclului asociate predominant	Scopul evaluării	Decizii fundamentate	Valoarea decizională
<i>Evaluarea ex-ante</i>	Programare, identificare, formulare, finanțare	Aprecieria nevoilor și contextului, relevanței, coerenței, fezabilității și calității proiectării intervenției	Inițierea, revizuirea, prioritizarea, finanțarea sau nefinanțarea proiectului; definirea condițiilor de implementare și evaluare	Fundamentează deciziile inițiale și contribuie la prevenirea riscurilor și a erorilor de proiectare
<i>Evaluarea intermediară</i>	Implementare și monitorizare	Aprecieria progresului, a calității implementării, a rezultatelor emergente și a factorilor care influențează realizarea obiectivelor	Ajustarea activităților, resurselor, calendarului și strategiilor de implementare; gestionarea riscurilor	Susține reglarea și adaptarea intervenției pe baza dovezilor produse pe parcurs
<i>Evaluarea finală</i>	Evaluare, la încheierea proiectului	Aprecieria performanței, a rezultatelor și a schimbărilor observabile la finalul intervenției	Validarea rezultatelor, formularea concluziilor și recomandărilor, raportarea și valorificarea lecțiilor învățate	Oferă dovezi privind performanța globală a intervenției și susține responsabilitatea și învățarea organizațională

<i>Evaluarea ex-post</i>	După încheierea proiectului, cu posibilă revenire spre un nou ciclu de programare	Analiza persistenței efectelor, a sustenabilității, instituționalizării și valorificării schimbărilor	Fundamentarea unor noi intervenții, adaptarea politicilor și strategiilor, replicarea sau extinderea experiențelor validate	Evidențiază efectele pe termen mai lung și susține deciziile strategice bazate pe dovezi
--------------------------	---	---	---	--

Evaluarea ex-ante fundamentează decizia de inițiere și proiectare a unei intervenții educaționale. Ea este realizată înainte de implementarea propriu-zisă și urmărește premisele proiectului, relația dintre problema identificată, nevoile beneficiarilor, obiective, activități, resurse și rezultatele preconizate. Prin această analiză pot fi identificate din timp limitele designului, riscurile și condițiile care pot afecta realizarea proiectului. În cazul proiectelor finanțate din fonduri publice sau externe, evaluarea ex-ante poate include și analiza eligibilității, fezabilității, conformității și capacității instituționale de implementare. Pentru proiectele educaționale, aceste dimensiuni trebuie corelate cu fundamentarea intervenției în raport cu nevoile și finalitățile educaționale.

Evaluarea intermediară este centrată asupra modului în care proiectul evoluează în raport cu obiectivele și rezultatele preconizate. Aceasta valorifică informațiile generate prin monitorizare și le completează, după caz, prin analiza documentelor, observație, interviuri, focus-grupuri, chestionare sau alte metode adecvate obiectului evaluării. Rolul său nu este de a dubla monitorizarea, ci de a interpreta informațiile privind progresul și implementarea în raport cu criterii și întrebări evaluative, pentru a identifica factorii favorizanți, dificultățile și eventualele deviații de la traseul planificat. Concluziile evaluării intermediare permit ajustarea activităților, redistribuirea resurselor, revizuirea unor strategii și gestionarea mai eficientă a riscurilor.

Evaluarea finală analizează intervenția la momentul încheierii proiectului și apreciază rezultatele obținute în raport cu obiectivele asumate, resursele utilizate și contextul implementării. Ea valorifică informațiile acumulate pe parcursul proiectului și urmărește relația dintre activitățile realizate, rezultatele produse și schimbările observabile la nivelul beneficiarilor și organizației. Evaluarea finală permite formularea unei judecăți asupra performanței globale a proiectului, identificarea lecțiilor învățate și elaborarea recomandărilor pentru valorificarea rezultatelor sau pentru proiectarea unor intervenții ulterioare. În același timp, trebuie avut în vedere faptul că unele efecte educaționale și condiții ale sustenabilității pot fi doar parțial observabile la momentul finalizării proiectului, ceea ce justifică necesitatea evaluării ulterioare.

Evaluarea ex-post se realizează după încheierea intervenției și deplasează accentul de la rezultatele imediate către persistența efectelor, menținerea beneficiilor și integrarea schimbărilor în practica instituțională. În cazul proiectelor educaționale, această modalitate este deosebit de

relevantă deoarece anumite rezultate – dezvoltarea și utilizarea competențelor, consolidarea practicilor profesionale sau schimbările organizaționale – pot deveni vizibile și pot fi apreciate mai riguros după o anumită perioadă de la finalizarea proiectului. Evaluarea ex-post permite, astfel, analiza sustenabilității și instituționalizării schimbărilor și furnizează dovezi pentru fundamentarea unor noi programe, politici sau intervenții educaționale.

Analizate în ansamblu, cele patru modalități evaluative demonstrează că evaluarea proiectelor educaționale nu reprezintă o activitate izolată, plasată exclusiv la finalul implementării, ci un proces care dobândește funcții și utilizări diferite pe parcursul ciclului de proiect. Evaluarea ex-ante fundamentează intervenția, evaluarea intermediară susține reglarea acesteia, evaluarea finală apreciază performanța și rezultatele observabile, iar evaluarea ex-post examinează persistența și valorificarea schimbărilor produse.

Esențialmente, construcția analitică oferă posibilități de analiză a evaluării pe parcursul ciclului de proiect și permite deducerea următoarelor *cerințe praxiologice*: integrarea evaluării în toate secvențele relevante ale intervenției; diferențierea obiectului, întrebărilor și utilizărilor evaluării în funcție de momentul ciclului; continuitatea și trasabilitatea dovezilor; valorificarea complementară a datelor de monitorizare și a informațiilor evaluative; participarea actorilor relevanți; adaptarea demersului evaluativ la contextul intervenției; precum și utilizarea sistematică a rezultatelor pentru fundamentarea deciziilor, reglarea implementării și învățarea organizațională. Aceste cerințe definesc *dimensiunea praxiologică a evaluării proiectelor educaționale* și constituie repere pentru configurarea *Modelului evaluativ integrator al proiectelor educaționale*.

2.3. Modelul evaluativ integrator al proiectelor educaționale: mecanism de operaționalizare

Evaluarea proiectelor educaționale reprezintă unul dintre cele mai complexe domenii ale evaluării programelor, deoarece trebuie să surprindă simultan performanța managerială a intervenției, calitatea proceselor educaționale, dezvoltarea competențelor beneficiarilor, schimbările produse la nivel instituțional și efectele generate asupra sistemului educațional. Spre deosebire de alte tipuri de proiecte, în care rezultatele pot fi cuantificate predominant prin indicatori economici sau tehnici, proiectele educaționale produc schimbări multidimensionale, progresive și dependente de context, ceea ce generează utilizarea unui cadru evaluativ capabil să integreze perspective metodologice, pedagogice și organizaționale într-o abordare coerentă.

Analizele operate pe parcurs oferă multiple cadre și abordări care răspund unor dimensiuni distincte ale procesului evaluativ. Criteriile OCDE-CAD constituie un reper internațional consacrat pentru aprecierea performanței intervențiilor și permit analiza relevanței, coerenței, eficacității, eficienței, impactului și sustenabilității proiectelor.

Modelele fundamentate pe *teoria schimbării* explică relațiile dintre resurse, activități, rezultate, efecte și schimbarea urmărită [151, p. 65–92]; [163, p. 3–7], iar *managementul bazat pe rezultate* orientează planificarea și evaluarea spre rezultatele și schimbările produse asupra beneficiarilor, nu doar spre realizarea activităților [31]. Complementar, abordările participative evidențiază rolul actorilor interesați în producerea și interpretarea dovezilor, în timp ce managementul calității și teoriile învățării organizaționale accentuează utilizarea rezultatelor evaluării pentru reglare, dezvoltare instituțională și îmbunătățirea continuă a practicilor.

Deși fiecare dintre aceste perspective aduce contribuții importante, aplicarea lor separată nu oferă întotdeauna un cadru suficient de coerent pentru evaluarea proiectelor educaționale, caracterizate prin interdependența proceselor pedagogice, manageriale și organizaționale. Limita identificată nu constă în insuficiența modelelor existente, ci în faptul că acestea privilegiază, de regulă, anumite funcții ale evaluării – aprecierea performanței, explicarea schimbării, participarea actorilor sau utilizarea rezultatelor – fără a explicita întotdeauna relațiile funcționale dintre aceste dimensiuni într-un sistem unitar. Pornind de la această constatare, prezenta cercetare propune dezvoltarea unui *Model evaluativ integrator al proiectelor educaționale*, care nu urmărește substituirea cadrelor consacrate, ci integrarea și contextualizarea acestora într-o structură capabilă să răspundă simultan cerințelor de rigoare metodologică, comparabilitate, relevanță pedagogică, participare și utilizare a rezultatelor.

În prezenta cercetare, caracterul *integrator* al modelului nu desemnează simpla reunire a unor componente evaluative, ci organizarea acestora într-un sistem de relații funcționale, astfel încât criteriile, întrebările evaluative, metodele, sursele de dovezi și momentele evaluării să participe coerent la fundamentarea unei judecăți asupra valorii proiectului educațional. Integrarea este înțeleasă, prin urmare, ca un principiu de construcție a modelului, prin care elemente distincte ale evaluării sunt corelate într-o logică unitară de analiză, interpretare și decizie. Această abordare este consonantă cu perspectiva sistemică asupra evaluării programelor, în care intervenția este analizată prin relațiile dintre context, resurse, procese și rezultate, nu prin examinarea izolată a acestora [133]; [144, pp. 309–340]. În aceeași logică, criteriile OCDE-CAD nu sunt concepute pentru o aplicare autonomă și mecanică, ci pentru o utilizare contextualizată și complementară, în funcție de scopul evaluării, caracteristicile intervenției și întrebările la care aceasta trebuie să răspundă [20]; [21]. În domeniul proiectelor educaționale, Goraș-Postică V. susține, de asemenea, o asemenea perspectivă, definind managementul proiectelor de intervenție educațională drept „un concept integrator cu fundamente și valențe pedagogice evidente” [86, p. 20]. Prin urmare, caracterul integrator al modelului rezultă din coerența relațiilor instituite între componentele esențiale ale demersului evaluativ: *ce se evaluează* – dimensiunile, procesele și rezultatele proiectului; *în raport cu ce se evaluează* – criteriile de apreciere; *cum se evaluează* – metodele,

sursele și dovezile utilizate; *când se evaluează* – momentele ciclului proiectului; și *în ce scop se evaluează* – aprecierea valorii, fundamentarea deciziilor, reglarea intervenției și învățarea instituțională. Modelul este integrator nu prin numărul componentelor pe care le include, ci prin modul în care acestea sunt corelate și funcționează împreună în fundamentarea judecății evaluative. Această articulare permite depășirea examinării fragmentare a proiectului și susține formularea unei aprecieri argumentate asupra valorii intervenției educaționale în ansamblul său.

Originalitatea modelului rezidă în reconceptualizarea evaluării ca ***proces continuu de producere, integrare, interpretare și valorificare a dovezilor***, orientat spre fundamentarea deciziilor, reglarea intervenției, învățarea instituțională și dezvoltarea calității. Evaluarea depășește astfel funcția de verificare retrospectivă a rezultatelor și devine un mecanism de reflecție și adaptare, prin care dovezile sunt transformate în judecăți evaluative, concluzii și recomandări, iar lecțiile învățate sunt integrate în practicile organizaționale și pedagogice.

Structura modelului este construită gradual și cuprinde ***fundamentele conceptuale, principiile, reperele profesionale, pilonii funcționali, modalitățile evaluative asociate ciclului de proiect, cadrul criterial, metodele și mecanismul de operaționalizare și trasabilitate***, toate orientate spre producerea și valorificarea unor rezultate relevante pentru decizie și dezvoltare.

Specificarea acestor componente conduce la ideea că *Modelul evaluativ integrator al proiectelor educaționale* reprezintă ***o construcție conceptual-metodologică sistemică și adaptabilă, care articulează fundamentele teoretice, principiile evaluării, dimensiunile funcționale, modalitățile evaluative asociate ciclului de proiect, criteriile de apreciere și mecanismul de operaționalizare*** într-un proces coerent de producere, integrare și interpretare a dovezilor, formulare a judecăților evaluative și valorificare a rezultatelor pentru decizie, reglare, învățare instituțională și dezvoltarea calității educației. ***Finalitatea modelului*** constă în structurarea și susținerea unui proces evaluativ integrat, coerent, transparent și relevant pedagogic, capabil să conducă la formularea unor ***judecăți evaluative fundamentate și trasabile***, la fundamentarea deciziilor, reglarea și adaptarea intervenției, valorificarea lecțiilor învățate, dezvoltarea învățării instituționale și consolidarea culturii calității.

Figura 2.2. ilustrează logica de funcționare a modelului și relațiile dintre fundamentele conceptuale, principiile și reperele profesionale, pilonii funcționali, modalitățile evaluative, cadrul criterial, metodele, mecanismul de operaționalizare și valorificarea rezultatelor. Caracterul integrator al modelului rezultă din interdependența dintre aceste componente.

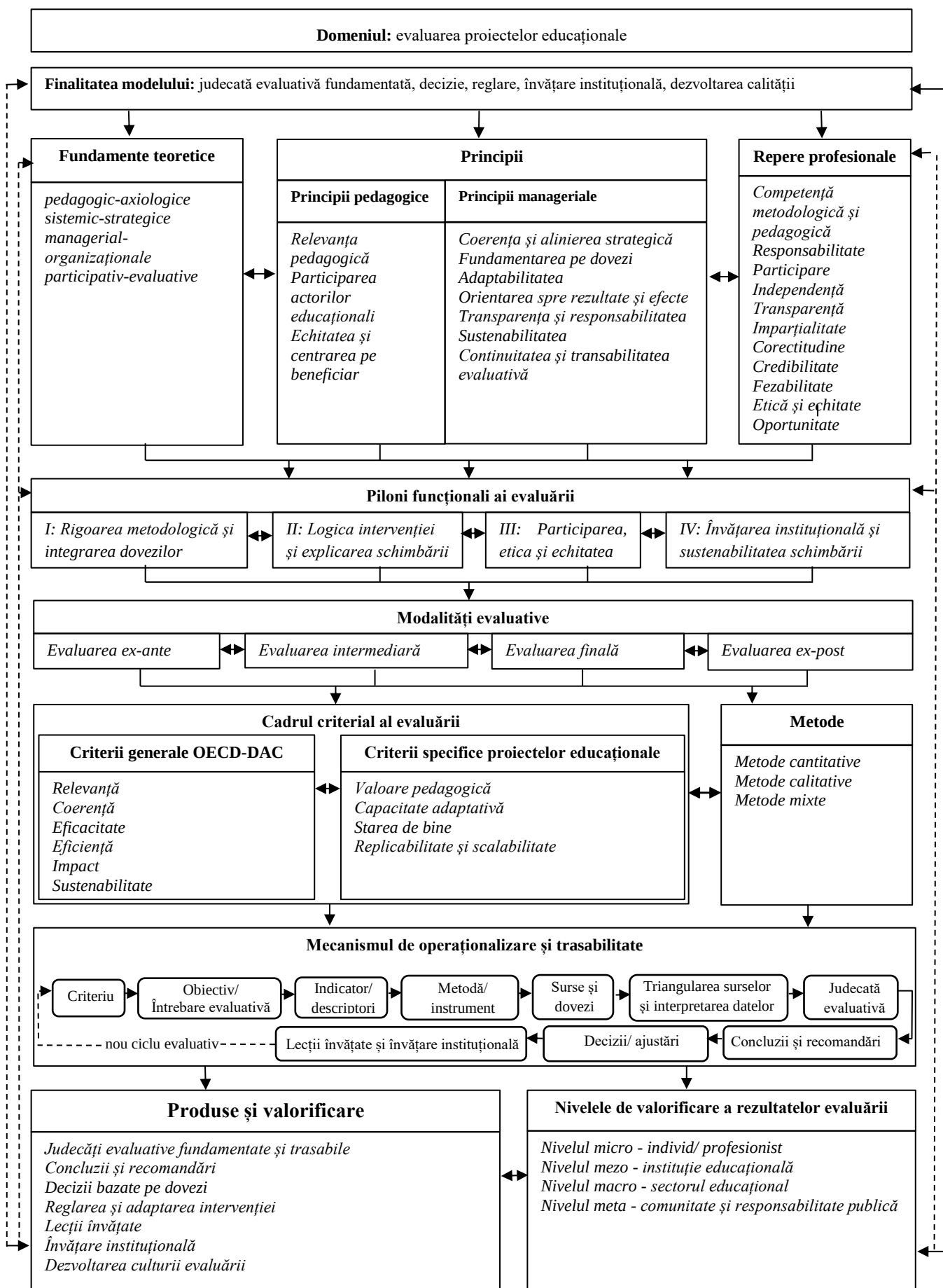


Fig. 2.2. Modelul integrator al evaluării proiectelor educaționale

Fundamentarea modelului are caracter interdisciplinar, păstrând însă ca nucleu specificul educațional al intervenției. În acest sens sunt delimitate patru categorii complementare:

- *Fundamentele pedagogic-axiologice* raportează evaluarea la finalitățile educației, dezvoltarea competențelor beneficiarilor, valoarea pedagogică a intervenției și starea de bine. Din această perspectivă, aprecierea unui proiect educațional nu poate fi redusă la realizarea activităților sau atingerea unor indicatori, ci trebuie raportată la valoarea creată pentru beneficiar și la calitatea proceselor educaționale prin care sunt produse rezultatele.
- *Fundamentele sistemic-strategice* integrează abordarea sistemică, teoria schimbării și logica intervenției. Proiectul educațional este interpretat ca **un sistem deschis**, în care obiectivele, resursele, procesele, actorii, rezultatele și contextul se influențează reciproc. Teoria schimbării permite explicitarea ipotezelor privind modul în care intervenția este așteptată să producă rezultatele și oferă un reper pentru examinarea mecanismelor și condițiilor schimbării [163, p. 3–7].
- *Fundamentele managerial-organizaționale* valorifică managementul bazat pe rezultate, managementul calității și învățarea organizațională. Acestea orientează evaluarea spre performanță, utilizarea responsabilă a resurselor, adaptarea intervenției pe baza dovezilor și dezvoltarea capacității instituționale de reflecție și îmbunătățire.
- *Fundamentele participativ-evaluative* valorifică participarea actorilor relevanți, pluralitatea perspectivelor și utilizarea rezultatelor. Evaluarea este astfel concepută nu doar ca activitate tehnică desfășurată de evaluator, ci și ca proces în care perspectivele beneficiarilor și ale celorlalte părți interesate contribuie la înțelegerea valorii și efectelor intervenției.

Relaționarea acestor fundamente configurează perspectiva conceptuală integratoare a modelului: schimbarea educațională este analizată simultan prin raportare la finalitățile pedagogice, logica intervenției, performanța managerială, contextul organizațional și experiențele actorilor implicați.

Principiile modelului funcționează transversal și orientează toate componentele evaluării. Ele nu constituie criterii în raport cu care este apreciată performanța proiectului, ci exprimă cerințele care trebuie respectate în proiectarea, realizarea, interpretarea și valorificarea evaluării. Din perspectiva specificului educațional sunt valorificate **principiul relevanței pedagogice**, **principiul participării actorilor educaționali** și **principiul echității și centrării pe beneficiar**. Acestea asigură raportarea evaluării la finalitățile educației, la nevoile beneficiarilor și la distribuția echitabilă a beneficiilor intervenției.

Dimensiunea managerial-evaluativă este susținută prin **coerență și aliniere strategică**, **fundamentarea pe dovezi**, **adaptabilitate**, **orientarea spre rezultate și efecte**, **transparență** și

responsabilitate, sustenabilitate, continuitate și trasabilitate evaluativă. Aplicarea integrată a acestor principii urmărește să asigure coerența dintre nevoi, obiective, procese și rezultate, precum și posibilitatea urmăririi traseului dintre criterii, dovezi, interpretări și judecățile formulate.

Calitatea funcționării modelului este condiționată și de competența și conduita profesională a evaluatorului. Reperele deduse în Capitolul I – ***competență metodologică și pedagogică, responsabilitate, participare, independență, transparență, imparțialitate și corectitudine, credibilitate, fezabilitate, etică și echitate și oportunitate*** – sunt valorificate transversal în cadrul modelului.

Aceste repere nu constituie criterii de evaluare a proiectului și nici standarde instituționale cu caracter normativ, ci condiții profesionale care susțin credibilitatea și utilitatea procesului evaluativ și oferă o bază pentru configurarea referențialului privind competența evaluatorului proiectelor educaționale.

Structura funcțională a modelului este organizată în jurul a patru piloni complementari, care explică modul în care evaluarea produce dovezi, interpretează schimbarea, integrează perspectivele actorilor și valorifică rezultatele.

Pilonul I. Rigoarea metodologică și integrarea dovezilor: producerea dovezilor prin triangulare și metode mixte asigură fundamentarea metodologică a întregului proces de evaluare, având rolul de a produce dovezi valide, credibile și contextualizate, care să susțină formularea unor judecăți evaluative riguroase. În concepția propusă, acest pilon îndeplinește funcția epistemologică a modelului, deoarece calitatea concluziilor este direct dependentă de calitatea și consistența informațiilor pe care acestea se bazează. În consecință, evaluarea nu este concepută ca un simplu proces de colectare a datelor, ci ca un demers sistematic de construire și validare a cunoașterii privind performanța și schimbările generate de proiectele educaționale. Fundamentul acestui pilon îl constituie principiul triangulării, prin utilizarea complementară a surselor de date, a metodelor de cercetare, a perspectivelor actorilor implicați și a tehnicilor de analiză. Triangularea nu urmărește doar confirmarea rezultatelor obținute prin metode diferite, ci reconstruirea unei imagini cât mai complete asupra realității investigate. În contextul proiectelor educaționale, unde schimbările sunt influențate simultan de factori pedagogici, organizaționali și sociali, această abordare permite reducerea riscului interpretărilor unilaterale și consolidarea validității concluziilor [56].

Modelul propune integrarea abordărilor cantitative și calitative într-un proces analitic unic [45]. Datele cantitative permit aprecierea amplitudinii și distribuției schimbărilor prin indicatori obiectivi și analize statistice, în timp ce metodele calitative explică mecanismele care au generat aceste schimbări, surprinzând experiențele actorilor, dinamica relațiilor instituționale și particularitățile contextului educațional. Complementar, observația sistematică și analiza

documentară contribuie la verificarea și contextualizarea rezultatelor, transformând evaluarea într-un proces de convergență a dovezilor și nu într-o simplă agregare de informații.

Pilonul II. Logica intervenției și explicarea schimbării conferă modelului consistență strategică, orientând evaluarea către analiza mecanismelor prin care intervențiile educaționale produc schimbare. Dacă primul pilon asigură validitatea și credibilitatea dovezilor utilizate în evaluare, acest pilon oferă perspectiva strategică necesară pentru înțelegerea relațiilor cauzale dintre resurse, activitățile implementate, rezultatele obținute și impactul produs. În centrul acestei abordări se află teoria schimbării, valorificată nu doar ca instrument de proiectare a intervenției, ci și ca suport analitic pentru formularea, verificarea și validarea ipotezelor care explică producerea schimbărilor anticipate. Evaluarea examinează consistența logicii interne a proiectului și analizează în ce măsură efectele constatate pot fi atribuite intervenției, depășind simpla raportare dintre obiective și rezultate și orientând analiza asupra proceselor și mecanismelor care au determinat transformările observate [117, p. 270]. În același timp, pilonul strategic include evaluarea relevanței și a adecvării contextuale a intervenției, apreciind măsura în care proiectul răspunde nevoilor reale ale beneficiarilor. Relevanța este astfel înțeleasă ca o dimensiune evolutivă, care trebuie reevaluată permanent pe parcursul implementării, în funcție de schimbările sociale, economice, instituționale și tehnologice.

O contribuție definitorie a acestui pilon constă în integrarea managementului adaptativ al riscurilor, privite ca oportunități de învățare organizațională și de optimizare a intervenției. Prin utilizarea sistematică a informațiilor generate de evaluare, proiectul poate fi ajustat în timp real pentru a răspunde noilor condiții de implementare, transformând evaluarea dintr-un mecanism de constatare retrospectivă într-un proces continuu de sprijinire a deciziilor și de consolidare a performanței strategice.

Pilonul III. Participarea, etica și echitatea exprimă dimensiunea socială și etică a modelului evaluativ, plasând persoana și comunitatea educațională în centrul procesului de evaluare. Dacă primele două dimensiuni asigură rigoarea metodologică și coerența strategică a analizei, această componentă garantează legitimitatea procesului evaluativ și relevanța socială a rezultatelor. Modelul pornește de la premisa că evaluarea proiectelor educaționale nu poate fi redusă la analiza indicatorilor de performanță, deoarece schimbările produse sunt experimentate și interpretate de actorii implicați în procesul educațional. Din acest motiv, beneficiarii, cadrele didactice, managerii, părinții și ceilalți actori relevanți sunt considerați participanți activi în toate etapele evaluării, de la definirea întrebărilor evaluative până la interpretarea rezultatelor și formularea recomandărilor. Dimensiunea etică traversează întregul model și este fundamentată pe principiile responsabilității profesionale, transparenței, imparțialității și respectării drepturilor participanților. Evaluarea este concepută ca un proces reflexiv, orientat spre producerea de

beneficii pentru comunitatea educațională și prevenirea efectelor nedorite asupra grupurilor vulnerabile. Integrarea participării, incluziunii și echității transformă aceste dimensiuni în criterii explicite ale calității evaluării [44]. Astfel, evaluarea urmărește analiza modului în care beneficiile sunt distribuite între diferitele categorii de participanți, contribuind la dezvoltarea unui mediu educațional echitabil, incluziv și orientat spre învățare.

Pilonul IV. Învățarea instituțională și sustenabilitatea schimbării conferă modelului caracterul său care determină schimbări, orientând evaluarea către utilizarea rezultatelor pentru dezvoltarea continuă a organizațiilor educaționale. În această perspectivă, evaluarea nu se încheie odată cu elaborarea raportului final, ci continuă prin integrarea sistematică a concluziilor și lecțiilor învățate în procesele decizionale și în practicile instituționale. Modelul valorifică principiile învățării organizaționale, considerând că principala valoare a evaluării constă în capacitatea acesteia de a genera cunoaștere reutilizabilă [49]. Rezultatele evaluării sunt transformate în recomandări operaționale, proceduri, standarde instituționale, care susțin adaptarea și îmbunătățirea continuă a proiectelor și organizațiilor. În același timp, acest pilon redefinește conceptul de sustenabilitate. Dincolo de continuitatea financiară sau instituțională a proiectului, sustenabilitatea este interpretată ca proces de integrare a schimbărilor în cultura organizațională, astfel încât practicile dezvoltate prin proiect să devină parte a funcționării curente a instituției. În această logică, competențele dobândite, mecanismele de reflecție și cultura utilizării dovezilor reprezintă principalele resurse care asigură continuitatea impactului după încheierea finanțării [114]. Prin această perspectivă evolutivă, evaluarea devine un mecanism permanent de învățare instituțională, capabil să transforme experiența acumulată într-o resursă strategică pentru dezvoltarea organizațională și îmbunătățirea calității educației. Astfel, modelul propus redefinește evaluarea ca proces continuu de generare, transfer și valorificare a cunoașterii.

Modelul integrează dimensiunea temporală fundamentată anterior prin cele patru modalități evaluative: *evaluarea ex-ante*, *evaluarea intermediară*, *evaluarea finală* și *evaluarea ex-post*. Aceste modalități nu reprezintă etape suplimentare ale ciclului managerial, ci forme prin care criteriile, întrebările, indicatorii, metodele și dovezile sunt contextualizate în funcție de momentul intervenției și de deciziile care trebuie fundamentate.

Evaluarea ex-ante fundamentează proiectarea și decizia de inițiere a intervenției; evaluarea intermediară susține reglarea implementării; evaluarea finală permite aprecierea performanței și a rezultatelor observabile la încheierea proiectului; iar evaluarea ex-post examinează persistența efectelor, sustenabilitatea și instituționalizarea schimbărilor. Integrarea celor patru modalități asigură *continuitatea și trasabilitatea evaluativă*, prin raportarea informațiilor produse într-un moment al proiectului la dovezile generate în momentele anterioare și ulterioare.

Criteriile de evaluare constituie nucleul analitic al oricărui model evaluativ, deoarece definesc perspectivele în raport cu care este apreciată valoarea unei intervenții și fundamentează formularea judecăților evaluative. Alegerea acestora nu reprezintă doar o opțiune metodologică, ci reflectă modul în care este conceptualizată performanța unui proiect și dimensiunile considerate relevante pentru aprecierea rezultatelor sale. Criteriile determină atât natura dovezilor care trebuie colectate, cât și modul în care acestea sunt interpretate în procesul evaluativ [130].

În evaluarea programelor și proiectelor de dezvoltare, cadrul metodologic de referință este reprezentat de criteriile OECD-DAC care constituie standardul internațional utilizat de organizațiile finanțatoare și de comunitatea profesională a evaluatorilor. Aceste criterii oferă un limbaj comun al evaluării și permit comparabilitatea rezultatelor între domenii, organizații și contexte instituționale diferite. Din acest motiv, *Modelul evaluativ integrator* păstrează integral aceste criterii, considerându-le fundamentul evaluării performanței proiectelor educaționale. Analiza interpretativă evidențiază faptul că aplicarea exclusivă a criteriilor OECD-DAC nu permite surprinderea integrală a specificului intervențiilor educaționale. Acestea au fost elaborate pentru aprecierea performanței generale a programelor și proiectelor de dezvoltare și răspund, în principal, întrebării *În ce măsură proiectul și-a atins obiectivele și a utilizat eficient resursele disponibile?* În cazul proiectelor educaționale, succesul intervenției nu poate fi explicat exclusiv prin această perspectivă, deoarece valoarea proiectului este determinată și de calitatea proceselor de învățare generate, de dezvoltarea competențelor beneficiarilor, de transformarea practicilor pedagogice și de consolidarea capacității instituționale de a produce și valorifica schimbarea. Pornind de la această limitare, *Modelul evaluativ integrator* propune organizarea criteriilor pe două niveluri complementare, fiecare corespunzând unei funcții distincte a evaluării (Figura 2.3).

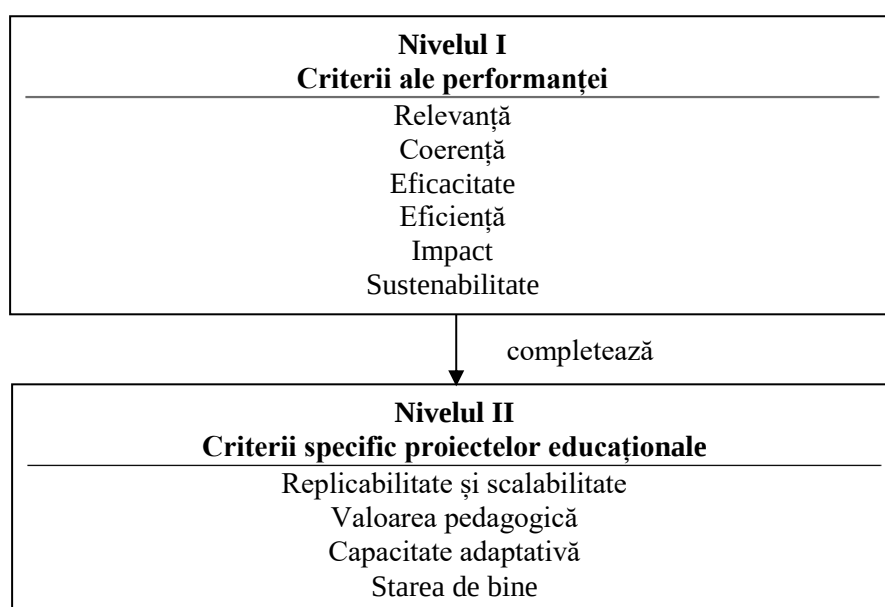


Fig. 2.3. Criteriile de evaluare specifice proiectelor educaționale

Primul nivel este constituit din ***criteriile generale de apreciere a performanței***, reprezentate de cele șase criterii OECD-DAC. Acestea permit evaluarea relevanței intervenției, a coerenței sale cu politicile și strategiile existente, a gradului de realizare a obiectivelor, a eficienței utilizării resurselor, a schimbărilor produse și a continuității beneficiilor după încheierea finanțării. Menținerea acestor criterii asigură compatibilitatea modelului cu standardele internaționale și facilitează comparabilitatea evaluărilor realizate în domeniul educației cu cele din alte sectoare ale dezvoltării. Al doilea nivel este reprezentat de ***criteriile specifice proiectelor educaționale***. Acestea extind capacitatea explicativă a modelului prin integrarea unor dimensiuni insuficient reprezentate în abordările existente. Rolul lor este de a evalua valoarea educațională a intervenției prin care aceasta contribuie la dezvoltarea competențelor, la transformarea practicilor pedagogice și la consolidarea culturii organizaționale a calității.

Replicabilitatea/scalabilitatea exprimă capacitatea proiectului de a fi transferat, adaptat și extins în alte contexte educaționale, instituții sau categorii de beneficiari, fără diminuarea eficacității și a valorii sale pedagogice [66, p. 3–12]. Acest criteriu completează analiza sustenabilității prin evaluarea potențialului de multiplicare a rezultatelor și de integrare a bunelor practici în alte organizații educaționale. În evaluare sunt analizate gradul de standardizare a soluțiilor dezvoltate, flexibilitatea modelului de intervenție, resursele necesare replicării și condițiile instituționale care facilitează extinderea intervenției la scară mai largă.

Valoarea pedagogică exprimă contribuția proiectului la îmbunătățirea proceselor de predare, învățare și evaluare, precum și la dezvoltarea competențelor beneficiarilor. Acest criteriu analizează calitatea schimbărilor produse în experiențele de învățare și în practicile educaționale. Evaluarea urmărește măsura în care strategiile pedagogice promovate sunt relevante, sunt integrate în practica profesională și contribuie la dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și profesionale ale beneficiarilor. Totodată, sunt analizate caracterul inovator al intervenției, transferul noilor practici în activitatea curentă și contribuția proiectului la îmbunătățirea calității procesului educațional.

Capacitatea adaptativă reflectă aptitudinea proiectului de a răspunde schimbărilor generate de evoluția contextului educațional, instituțional, social sau tehnologic, menținându-și, în același timp, relevanța și capacitatea de a produce rezultatele urmărite. Spre deosebire de sustenabilitate, care vizează continuitatea efectelor intervenției, capacitatea adaptativă evidențiază flexibilitatea procesului de implementare și disponibilitatea de ajustare a strategiilor, activităților și mecanismelor de management în funcție de noile condiții și de feedback-ul rezultat din procesul de monitorizare și evaluare. În cadrul evaluării sunt analizate procesele de învățare organizațională, utilizarea rezultatelor evaluării pentru fundamentarea deciziilor, flexibilitatea

managementului proiectului, capacitatea de gestionare a riscurilor și oportunităților, precum și adaptarea intervenției la nevoile emergente ale beneficiarilor și ale mediului educațional.

Starea de bine exprimă contribuția proiectului la dezvoltarea unui mediu educațional favorabil învățării, participării și dezvoltării integrale a beneficiarilor. Acest criteriu pornește de la premisa că valoarea unei intervenții educaționale nu poate fi apreciată exclusiv prin rezultatele obținute, ci și prin calitatea experiențelor de învățare și a condițiilor în care acestea se desfășoară. Evaluarea urmărește măsura în care proiectul contribuie la dezvoltarea unui climat educațional pozitiv, stimulează implicarea activă și participarea beneficiarilor, consolidează sentimentul de apartenență și siguranță psihologică, promovează incluziunea și colaborarea și creează condiții favorabile dezvoltării autonomiei, competenței și relaționării. În această perspectivă, starea de bine reprezintă atât o condiție, cât și un rezultat al intervenției educaționale, fiind asociată cu creșterea motivației pentru învățare, dezvoltarea rezilienței și diminuarea riscului de epuizare profesională și educațională pe termen lung.

Prin integrarea celor patru criterii specifice, modelul completează cadrul OCDE-CAD fără a-l substitui și extinde evaluarea de la aprecierea generală a performanței către analiza unor dimensiuni caracteristice schimbării educaționale.

Tabelul 2.4. Structura criterială a modelului evaluativ integrator

Criteriul	Obiectivul evaluării	Contribuția la evaluarea proiectelor educaționale
<i>Relevanță</i>	Aprecierea concordanței dintre intervenție, nevoile beneficiarilor și context	Fundamentează necesitatea și oportunitatea intervenției
<i>Coerență</i>	Analiza consistenței interne și compatibilității cu politicile și alte intervenții	Evidențiază logica proiectului și integrarea sa în contextul educațional
<i>Eficacitate</i>	Aprecierea gradului de realizare a obiectivelor și rezultatelor	Evidențiază schimbările produse la nivelul beneficiarilor și proceselor
<i>Eficiență</i>	Analiza utilizării resurselor în raport cu rezultatele	Permite aprecierea performanței și responsabilității în utilizarea resurselor
<i>Impact</i>	Analiza schimbărilor semnificative la care proiectul contribuie	Evidențiază efectele asupra beneficiarilor, instituțiilor și sistemului
<i>Sustenabilitate</i>	Aprecierea persistenței rezultatelor și beneficiilor	Examinează integrarea și menținerea schimbărilor după încheierea intervenției
<i>Valoare pedagogică</i>	Aprecierea contribuției la calitatea proceselor educaționale și dezvoltarea competențelor	Orientează evaluarea spre finalitatea pedagogică a proiectului
<i>Capacitate adaptativă</i>	Analiza capacității de răspuns la schimbările de context și la feedback	Evidențiază flexibilitatea și capacitatea de reglare a intervenției
<i>Stare de bine</i>	Aprecierea contribuției la crearea unor condiții favorabile dezvoltării și învățării	Integrează calitatea experienței beneficiarilor în aprecierea valorii proiectului
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Evaluarea potențialului de transfer, adaptare și extindere	Evidențiază posibilitatea multiplicării și valorificării intervenției în alte contexte

Utilizarea integrată a celor două niveluri permite aprecierea simultană a performanței proiectului și a valorii educaționale a schimbărilor produse, constituind baza pentru formularea întrebărilor, indicatorilor și descriptorilor utilizați în procesul evaluativ. Calitatea judecății evaluative depinde nu numai de criteriile utilizate, ci și de adecvarea metodelor și surselor de informații la obiectivele evaluării, etapa ciclului de proiect și natura rezultatelor investigate.

Modelul nu prescrie un set rigid de instrumente, ci delimitează trei categorii metodologice complementare: *metode cantitative, metode calitative și metode mixte*. Integrarea informațiilor produse prin acestea este susținută prin *triangularea surselor și perspectivelor*. Metodele și instrumentele concrete sunt selectate în funcție de criteriu, întrebarea evaluativă, indicatorii sau descriptorii utilizați, caracteristicile beneficiarilor și contextul evaluării. Astfel, chestionarul, interviul, focus-grupul, observația, analiza documentară, probele de evaluare, studiile de caz sau analiza statistică reprezintă mijloace operaționale și nu componente autonome ale modelului. Teoria schimbării și logica intervenției oferă cadrul pentru interpretarea relațiilor dintre resurse, activități, rezultate, efecte și impact, în timp ce managementul bazat pe rezultate orientează analiza spre schimbările produse asupra beneficiarilor și organizației.

În modelul propus, *monitorizarea și evaluarea sunt tratate ca procese complementare*. Monitorizarea urmărește sistematic progresul implementării, utilizarea resurselor și realizarea rezultatelor planificate, în timp ce evaluarea interpretează aceste informații împreună cu alte dovezi în raport cu criterii și întrebări explicite. Utilizarea integrată a monitorizării și evaluării facilitează identificarea dificultăților, reglarea intervenției, fundamentarea deciziilor și valorificarea experienței acumulate.

Valoarea unui model conceptual nu este determinată exclusiv de consistența fundamentării sale teoretice, ci și de capacitatea acestuia de a fi transpus într-un demers metodologic riguros, transparent și reproductibil. În cercetarea științifică, operaționalizarea reprezintă procesul prin care conceptele teoretice sunt transformate în elemente observabile și măsurabile, capabile să susțină verificarea empirică a ipotezelor și formularea unor concluzii valide. În evaluarea proiectelor educaționale, operaționalizarea presupune construirea unei relații explicite între criteriile evaluative, întrebările de evaluare, indicatorii, metodele de colectare a datelor și dovezile utilizate pentru fundamentarea judecăților evaluative.

Modelul evaluativ integrator propune un mecanism propriu de operaționalizare, construit pe *principiul trasabilității evaluative*. Conform acestui principiu, fiecare concluzie evaluativă trebuie să poată fi urmărită retrospectiv până la criteriul care a fundamentat analiza, întrebările evaluative formulate, indicatorii utilizați și dovezile empirice care susțin interpretarea. Aplicarea acestui principiu asigură transparența procesului evaluativ, facilitează verificarea concluziilor și consolidează credibilitatea recomandărilor formulate.

Operaționalizarea modelului este organizată ca un lanț metodologic integrat, în care fiecare componentă îndeplinește o funcție distinctă și contribuie la construcția progresivă a judecății evaluative. Procesul începe prin selectarea criteriului evaluativ și definirea obiectivelor evaluării, continuă cu formularea întrebărilor evaluative și operaționalizarea acestora prin indicatori observabili, este susținut prin alegerea metodelor și instrumentelor adecvate de colectare și analiză a datelor și se finalizează prin integrarea dovezilor, formularea concluziilor și elaborarea recomandărilor. Această succesiune logică trebuie interpretată ca un proces iterativ, caracterizat prin feedback continuu și ajustări succesive. Informațiile obținute în timpul evaluării pot conduce la reformularea întrebărilor evaluative, la completarea dovezilor sau la redefinirea strategiilor de analiză, fără a afecta coerența metodologică a întregului demers. În acest mod, operaționalizarea devine un mecanism flexibil, capabil să răspundă complexității și caracterul proiectelor educaționale. Relațiile dintre componentele operaționalizării sunt sintetizate în Tabelul 2.5, care evidențiază funcția metodologică îndeplinită de fiecare element al modelului.

Tabelul 2.5. Logica operaționalizării modelului evaluativ integrator

Componenta operaționalizării	Rol metodologic	Rezultat operațional
Criteriul evaluativ	delimitează dimensiunea analizată și stabilește perspectiva evaluării	domeniul de analiză
Obiectivul evaluării	precizează schimbarea sau performanța urmărită	direcția investigației
Întrebările evaluative	transformă criteriile în probleme concrete de analiză	structura evaluării
Indicatorii	operaționalizează criteriile și permit aprecierea schimbării	variabile observabile
Metode și instrumente	colectează și analizează informațiile relevante	date cantitative și calitative
Dovezi și triangulare	integrează informațiile din surse multiple și validează constatările	dovezi credibile și consistente
Judecata evaluativă	interpretează dovezile în raport cu criteriile și formulează concluzii	concluzii, recomandări, lecții învățate

Prin mecanismul de operaționalizare propus, *Modelul evaluativ integrator* creează o legătură explicită între nivelul conceptual și cel empiric al evaluării, transformând fundamentele modelului în întrebări, indicatori, metode, dovezi și judecăți evaluative. Flexibilitatea procesului permite ajustarea evaluării în funcție de informațiile obținute pe parcurs și utilizarea rezultatelor pentru fundamentarea deciziilor, reglarea intervenției și îmbunătățirea acesteia.

Caracterul integrator al modelului se manifestă prin relaționarea celor patru dimensiuni fundamentale ale evaluării. *Dimensiunea metodologică* produce dovezi valide și credibile; *dimensiunea strategică* explică procesele schimbării și relațiile cauzale dintre intervenție și rezultate; *dimensiunea umană* asigură legitimitatea procesului prin participare, etică și echitate; iar *dimensiunea evolutivă* transformă concluziile evaluative în procese de învățare organizațională și dezvoltare instituțională. Funcționarea simultană a acestor dimensiuni permite depășirea

abordărilor fragmentare și configurează evaluarea ca un proces integrat de generare și utilizare a cunoașterii. Aplicarea modelului produce efecte la niveluri diferite ale sistemului educațional, fiecare reprezentând o dimensiune distinctă a schimbării (Figura 2.4).

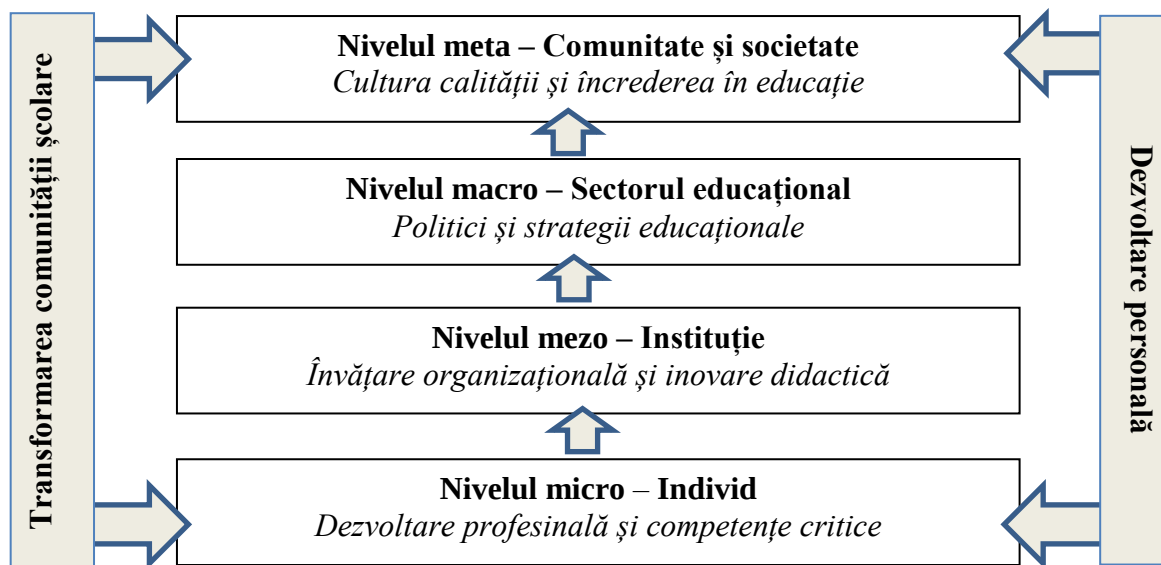


Fig. 2.4. Nivelurile de valorificare a rezultatelor Modelului evaluativ integrator

Nivelul micro. La nivel individual, modelul contribuie la dezvoltarea competențelor evaluatorilor, managerilor educaționali și cadrelor didactice în utilizarea dovezilor pentru fundamentarea deciziilor. Evaluarea devine un context de reflecție profesională și dezvoltare continuă, stimulând gândirea critică, capacitatea de analiză și utilizarea sistematică a informațiilor în activitatea educațională.

Nivelul mezo. La nivel organizațional, modelul susține dezvoltarea unei culturi instituționale a calității, în care rezultatele evaluării sunt integrate în procesele de management, planificare și inovare pedagogică. Lecțiile învățate sunt transformate în proceduri, standarde și factori de îmbunătățire continuă, consolidând capacitatea instituției de a se adapta schimbărilor și de a învăța din propria experiență.

Nivelul macro. La nivelul sistemului educațional, evaluarea furnizează dovezi relevante pentru fundamentarea politicilor publice, planificarea strategică și dezvoltarea programelor educaționale. Prin utilizarea unor criterii și proceduri compatibile cu standardele internaționale, modelul facilitează comparabilitatea evaluărilor și susține formularea unor decizii bazate pe evidențe la nivel național și regional.

Nivelul meta. La nivel societal, modelul contribuie la consolidarea culturii evaluării și a responsabilității publice în educație. Publicarea și utilizarea sistematică a rezultatelor evaluative sporesc transparența instituțională, consolidează încrederea actorilor interesați și facilitează transferul cunoașterii între organizații și proiecte. În această perspectivă, evaluarea devine un

mecanism de învățare colectivă, prin care experiența acumulată în cadrul proiectelor este valorificată pentru dezvoltarea întregului sistem educațional.

Interdependența acestor niveluri evidențiază caracterul sistemic al modelului: dezvoltarea competențelor individuale poate consolida capacitatea instituțională, experiența organizațională poate informa politicile, iar dezvoltarea culturii utilizării dovezilor la nivel de sistem creează condiții pentru proiectarea unor intervenții educaționale mai relevante și mai eficiente.

Modelul evaluativ integrator rezultă din corelarea unor perspective teoretice și metodologice consacrate în evaluarea programelor, managementul proiectelor și științele educației. Criteriile OCDE-CAD orientează aprecierea performanței, teoria schimbării și logica intervenției permit explicarea mecanismelor schimbării, managementul bazat pe rezultate centrează analiza asupra efectelor produse, evaluarea participativă susține integrarea perspectivelor actorilor, iar învățarea organizațională orientează utilizarea rezultatelor spre dezvoltare instituțională.

Originalitatea modelului nu derivă din elaborarea izolată a acestor componente, ci din integrarea lor într-o *arhitectură conceptual-metodologică adaptată evaluării proiectelor educaționale* și din explicitarea relațiilor funcționale dintre acestea. Contribuția modelului se concretizează prin integrarea dimensiunii pedagogice în aprecierea performanței proiectelor; organizarea cadrului criterial pe două niveluri; introducerea explicită a criteriilor de **valoare pedagogică, capacitate adaptativă, stare de bine și replicabilitate/scalabilitate**; integrarea evaluării pe întreg ciclul de proiect; structurarea funcțională prin cei patru piloni; delimitarea principiilor și reperelor profesionale de criteriile de apreciere; precum și construirea unui mecanism de trasabilitate care conectează criteriul, întrebarea, indicatorul sau descriptorul, metoda, dovada, interpretarea și judecata evaluativă. O altă caracteristică distinctivă o reprezintă extinderea finalității evaluării dincolo de elaborarea raportului. Procesul continuă prin transformarea constatărilor în recomandări, decizii și ajustări, valorificarea lecțiilor învățate și integrarea acestora în procesele de învățare instituțională și dezvoltare a calității. În această logică, modelul funcționează ca **un sistem adaptabil și iterativ**, caracterizat prin feedback continuu. Rezultatele evaluării devin resurse pentru reglarea intervenției și pentru proiectarea unor noi acțiuni, iar experiența acumulată este reintegrată într-un nou ciclu evaluativ. Evaluarea este astfel conceptualizată ca proces continuu de producere și valorificare a cunoașterii, care îndeplinește simultan o funcție analitică – prin aprecierea valorii și performanței proiectului – și una formativă și dezvoltativă – prin susținerea adaptării, învățării instituționale și îmbunătățirii calității educației.

2.4. Concluzii la Capitolul 2

În acest capitol s-a realizat trecerea de la fundamentarea teoretică a evaluării proiectelor educaționale, dezvoltată în Capitolul I, la construcția conceptual-metodologică și praxiologică a *Modelului evaluativ integrator al proiectelor educaționale*. Analiza a confirmat necesitatea unui cadru capabil să articuleze într-un sistem unitar fundamentele managementului proiectelor educaționale, specificul pedagogic al intervenției educaționale, logica managementului proiectului, criteriile de apreciere a performanței, producerea și interpretarea dovezilor, participarea actorilor și valorificarea rezultatelor evaluării pentru decizie, reglare și învățare instituțională. Prin această articulare, evaluarea este abordată ca un proces transversal, care însoțește intervenția și contribuie la înțelegerea, aprecierea și îmbunătățirea acesteia.

1. Analiza managementului proiectelor educaționale a evidențiat că dimensiunea managerială constituie un fundament necesar, dar nu suficient, al evaluării. Principiile *relevanței pedagogice, participării actorilor, coerenței strategice, rigorii manageriale, adaptabilității, orientării spre rezultate, transparenței, responsabilității și sustenabilității* au permis deducerea unor cerințe metodologice ale evaluării: raportarea intervenției la nevoi și finalități educaționale, integrarea perspectivelor actorilor și a echității, aprecierea coerenței interne și externe, fundamentarea judecăților pe dovezi verificabile, surprinderea adaptării la context, analiza rezultatelor și efectelor și examinarea condițiilor de sustenabilitate. Distincția dintre principii manageriale și criterii evaluative clarifică faptul că primele orientează proiectarea și gestionarea intervenției, iar criteriile furnizează repere pentru formularea judecăților asupra valorii și performanței acesteia. Această delimitare evită suprapunerea nivelului normativ-managerial cu cel evaluativ și permite păstrarea funcției specifice a fiecărei componente în arhitectura modelului.

2. Din perspectivă praxiologică, a fost fundamentată integrarea evaluării pe întreg ciclul managerial al proiectului educațional. Ciclul de proiect este menținut ca structură managerială formată din etapele de *programare, identificare, formulare, finanțare, implementare, monitorizare și evaluare*, iar în raport cu această structură sunt integrate patru modalități evaluative dominante: *ex-ante, intermediară, finală și ex-post*. Acestea reprezintă forme funcționale prin care evaluarea însoțește intervenția și își diferențiază obiectul, întrebările, dovezile și utilizările în funcție de momentul proiectului și de deciziile care trebuie fundamentate. În această accepțiune, *evaluarea ex-ante* susține analiza nevoilor, a contextului, designului, fezabilității și evaluabilității intervenției; *evaluarea intermediară* interpretează progresul și rezultatele emergente în vederea reglării implementării; *evaluarea finală* fundamentează judecata asupra performanței și schimbărilor observabile la încheierea proiectului; iar *evaluarea ex-post* examinează persistența efectelor, instituționalizarea schimbărilor și contribuția proiectului la rezultate manifestate în timp. Această perspectivă conferă evaluării caracter continuu, cumulativ și orientat spre utilizarea

dovezilor. Integrarea modalităților evaluative în ciclul proiectului permite, totodată, corelarea temporală a informațiilor și evitarea concentrării evaluării exclusiv asupra rezultatelor finale.

3. Un rezultat important al fundamentării praxiologice îl constituie formularea cerinței de *continuitate și trasabilitate a dovezilor evaluative*. Datele generate într-o etapă nu sunt tratate izolat, ci constituie repere pentru evaluările ulterioare, permițând urmărirea intervenției de la nevoia și situația inițială până la rezultate, efecte și sustenabilitate. Totodată, participarea actorilor relevanți este integrată transversal în proces: în definirea și validarea nevoilor, interpretarea implementării, aprecierea rezultatelor și analiza menținerii sau transferului schimbărilor. Astfel, cadrul praxiologic transformă evaluarea dintr-o activitate concentrată asupra finalului proiectului într-un proces de producere, interpretare și valorificare continuă a dovezilor pentru decizie, reglare și învățare. Continuitatea informațională susține comparabilitatea între momentele evaluării și contribuie la fundamentarea judecăților prin raportare la evoluția intervenției, nu doar la situația constatată la final.

4. Pornind de la aceste premise, cercetarea fundamentează *Modelul evaluativ integrator al proiectelor educaționale* ca o construcție conceptual-metodologică sistemică și adaptabilă, care corelează fundamentele teoretice, principiile evaluării, pilonii funcționali, modalitățile evaluative asociate ciclului proiectului, criteriile de apreciere și mecanismul de operaționalizare. Caracterul integrator al modelului nu rezultă din simpla reunire a acestor componente, ci din relațiile funcționale dintre ele, prin care specificul intervenției și criteriile evaluative sunt transformate în întrebări, indicatori, dovezi și judecăți evaluative, iar rezultatele evaluării sunt valorificate în procesul decizional și în învățarea instituțională. În acest sens, integrarea reprezintă principiul de organizare a modelului, deoarece conectează nivelul conceptual cu cel metodologic și praxiologic și asigură coerența dintre ceea ce se evaluează, modul în care se colectează dovezile și felul în care acestea sunt transformate în judecăți și recomandări.

5. Fundamentarea modelului integrează complementar repere *pedagogic-axiologice, sistemic-strategice, managerial-organizaționale și participativ-evaluative*. Această articulare permite menținerea finalității educaționale în centrul procesului de evaluare și evită reducerea proiectului la performanța sa administrativ-managerială. Modelul este organizat în jurul a *patru piloni* funcționali interdependenți. Pilonul *metodologic* fundamentează producerea și integrarea dovezilor prin metode adecvate și triangularea surselor și perspectivelor; pilonul *strategic* valorifică teoria schimbării și logica intervenției pentru explicarea mecanismelor prin care proiectul contribuie la schimbările observate; pilonul *uman* integrează participarea, etica și echitatea și plasează beneficiarii și comunitatea educațională în centrul evaluării; iar pilonul *evolutiv* valorifică rezultatele evaluării pentru învățare instituțională, adaptare și sustenabilitatea schimbării. Interdependența acestor piloni asigură trecerea de la simpla colectare a datelor la

înțelegerea schimbării, formularea judecății evaluative și valorificarea cunoașterii rezultate. Niciun pilon nu funcționează autonom, relevanța modelului derivând din complementaritatea dintre producerea dovezilor, explicarea schimbării, participarea actorilor și utilizarea rezultatelor pentru dezvoltare și adaptare.

6. În plan criterial, modelul păstrează ca nivel de bază cele șase criterii OECD-DAC — *relevanță, coerență, eficacitate, eficiență, impact și sustenabilitate* — asigurând compatibilitatea cu reperele internaționale de evaluare. Analiza specificului proiectelor educaționale a evidențiat însă necesitatea contextualizării acestora prin dimensiuni capabile să surprindă mai explicit valoarea educațională a intervenției. În acest sens, modelul propune un al doilea nivel, specific proiectelor educaționale, constituit din *valoarea pedagogică, capacitatea adaptativă, starea de bine și replicabilitatea/scalabilitatea*. Aceste criterii nu substituie cadrul general și nu sunt aplicate mecanic tuturor proiectelor, ci completează analiza în funcție de finalitățile, natura, amploarea, beneficiarii și contextul intervenției. Structura pe două niveluri permite păstrarea comparabilității cu practicile internaționale și, simultan, aprofundarea dimensiunilor care exprimă specificul educațional al proiectului. În acest mod, aprecierea performanței este corelată cu valoarea pedagogică și cu efectele intervenției asupra beneficiarilor și mediului educațional.

7. O contribuție metodologică importantă a modelului constă în formularea principiului *trasabilității evaluative și a mecanismului de operaționalizare* aferent. Procesul este structurat prin relația: *criteriu - obiectiv și întrebare evaluativă - indicator/descriptori - metode și instrumente - surse și dovezi - triangulare și interpretare - judecată evaluativă - concluzii și recomandări - decizie și valorificare*. Această succesiune creează legătura explicită dintre nivelul conceptual și cel empiric al evaluării și permite urmărirea retrospectivă a modului în care este fundamentată o concluzie evaluativă. Funcționarea modelului este susținută transversal de *principiile obiectivității și credibilității, participării și pluralismului, independenței și imparțialității, transparenței și trasabilității, eticii și echității, contextualizării și adaptabilității, utilității și oportunității*. Acestea nu reprezintă criterii de apreciere a proiectului, ci cerințe privind modul în care evaluarea este proiectată, realizată, interpretată și valorificată.

8. Modelul este orientat spre producerea și utilizarea unor rezultate evaluative, nu spre revendicarea automată a unor efecte asupra proiectului sau sistemului educațional. Produsele directe ale aplicării sale sunt *dovezi integrate, judecăți evaluative argumentate și trasabile, concluzii, recomandări și lecții învățate*. Aceste rezultate pot susține reglarea intervenției, fundamentarea deciziilor, dezvoltarea practicilor profesionale și învățarea instituțională și pot fi valorificate la nivelul beneficiarilor și profesioniștilor, al organizației educaționale, al politicilor și sistemului educațional și, după caz, la nivel societal.

3. VALIDAREA METODOLOGICĂ ȘI PRAXIOLOGICĂ A MODELULUI EVALUATIV INTEGRATOR AL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE

3.1. Designul cercetării aplicative și metodologia demersului experimental

Experimentul pedagogic a fost structurat în raport cu logica Modelului evaluativ integrator, prin corelarea scopului cercetării, a obiectivelor specifice, a ipotezelor de lucru și a variabilelor operaționalizate în grila multicriterială elaborată (Anexa 1) Această structurare asigură continuitatea dintre construcția teoretică a Modelului și verificarea funcționalității sale, oferind cadrul necesar pentru examinarea aplicabilității acestuia în contexte educaționale concrete.

În raport cu scopul și ipoteza generală a cercetării, demersul experimental realizat urmărește verificarea coerenței conceptuale, a funcționalității metodologice și a aplicabilității praxiologice a *Modelului evaluativ integrator*. Validarea nu vizează demonstrarea unei relații cauzale între utilizarea modelului și creșterea performanței proiectelor educaționale, ci examinează dacă arhitectura elaborată poate fi operaționalizată coerent, dacă permite integrarea dimensiunilor metodologice, pedagogice, organizaționale și contextuale și dacă poate susține formularea unor judecăți evaluative fundamentate pe dovezi și utilizabile în procesul decizional.

Obiective specifice:

1. Identificarea elementelor comune și a particularităților metodologice ale metodologiilor de evaluare analizate;
2. Examinarea modului în care este utilizată triangularea metodelor, surselor și perspectivelor;
3. Analiza relației dintre obiectivele evaluării, criteriile aplicate, instrumentele utilizate și rezultatele obținute;
4. Aprecierea capacității metodologiilor de evaluare de a răspunde particularităților diferitelor contexte educaționale;
5. raportarea rezultatelor analizei comparative la structura Modelului evaluativ integrator și examinarea valorii sale analitice pentru evaluarea proiectelor educaționale.

În raport cu ipoteza generală a cercetării, demersul de validare a fost orientat de trei premise operaționale: (a) integrarea criteriilor generale de performanță cu dimensiunile specifice educației trebuie să permită o analiză mai cuprinzătoare a proiectelor educaționale; (b) articularea explicită dintre criterii, întrebări, indicatori, metode și dovezi trebuie să susțină coerența și trasabilitatea judecăților evaluative; (c) utilizarea modelului într-un context educațional concret trebuie să permită adaptarea instrumentarului la particularitățile intervenției, fără pierderea coerenței conceptuale și metodologice.

Având în vedere caracterul demersului, cercetarea nu operează cu variabile independente și dependente în sensul specific experimentului clasic. Unitatea principală de analiză o constituie **metodologia de evaluare**, examinată prin raportare la un ansamblu de dimensiuni analitice derivate din structura Modelului evaluativ integrator. Aceste dimensiuni permit aprecierea modului în care metodologiile analizate integrează criteriile evaluative, rigoarea metodologică, participarea actorilor, dimensiunile specifice educației și mecanismele de utilizare a rezultatelor. Prin urmare, cercetarea are un design predominant analitico-comparativ și aplicativ, orientat spre verificarea coerenței și funcționalității modelului, și nu spre măsurarea efectului unei variabile experimentale asupra alteia [106].

Relația dintre scopul cercetării, obiectivele formulate, ipotezele de lucru și variabilele supuse analizei este prezentată sintetic în Figura 3.1., care evidențiază logica metodologică a cercetării, de la formularea premiselor de analiză și operaționalizarea acestora prin grila multicriterială până la verificarea modelului evaluativ integrator.

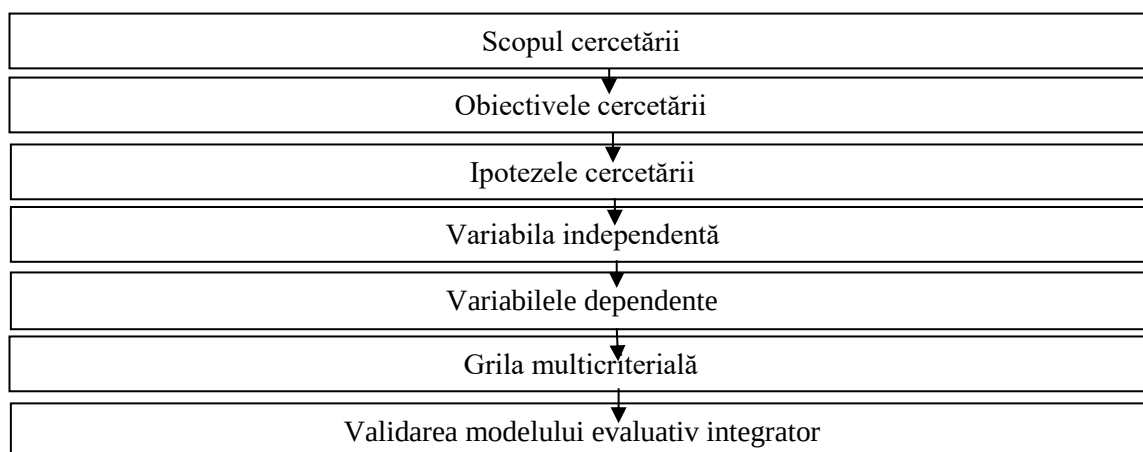


Fig. 3.1. Relația dintre scopul, obiectivele, ipotezele și variabilele cercetării

Structura variabilelor cercetării a fost stabilită în concordanță cu obiectivele formulate și cu structura conceptuală a Modelului evaluativ integrator. Spre deosebire de cercetările experimentale clasice, în care variabila independentă este reprezentată de o intervenție asupra participanților, în prezenta cercetare aceasta este reprezentată de **metodologia de evaluare** ca unitate principală de analiză. Variabila independentă este reprezentată de **metodologia de evaluare a proiectelor educaționale**, înțeleasă ca ansamblu al caracteristicilor sale structurale și funcționale. Aceasta include succesiunea etapelor evaluative, criteriile utilizate, tipologia instrumentelor de colectare și analiză a datelor, nivelul de integrare a triangulării metodologice, modalitățile de participare a actorilor implicați și mecanismele de interpretare și valorificare a rezultatelor. Metodologia este tratată ca **variabilă comparativă de analiză**, analizată prin raportare la componentele modelului evaluativ integrator și nu ca variabilă experimentală supusă manipulării

directe. Variabilele dependente reprezintă dimensiunile prin intermediul cărora este apreciată calitatea și funcționalitatea procesului evaluativ. Acestea derivă direct din criteriile și componentele modelului evaluativ integrator și exprimă efectele pe care structura metodologică a evaluării le produce asupra calității rezultatelor și asupra utilității procesului evaluativ. În vederea validării Modelului evaluativ integrator, au fost definite **opt variabile dependente, fiecare corespunzând unei dimensiuni esențiale a calității procesului evaluativ**. Mai jos sunt analizate următoarele variabile dependente: *nivelul relevanței evaluării; calitatea procesului evaluativ; valoarea pedagogică; replicabilitatea/scalabilitatea; capacitatea adaptativă; starea de bine; consistența metodologică; utilitatea rezultatelor evaluării pentru învățarea organizațională*.

Operaționalizarea variabilelor cercetării reflectă continuitatea metodologică dintre fundamentarea teoretică și procesul de validare. Fiecare dimensiune evaluativă analizată în cadrul cercetării corespunde unui criteriu sau unei combinații de criterii dezvoltate anterior, fie prin adaptarea cadrului OECD-DAC, fie prin integrarea principiilor evaluării orientate spre utilizare a paradigmei triangulării metodologice, precum și a criteriilor complementare propuse pentru evaluarea proiectelor educaționale. Această corespondență explicită dintre modelul conceptual, variabilele cercetării și instrumentul de analiză asigură *validitatea de construct* a demersului științific și conferă consistență întregului proces de validare. În consecință, rezultatele obținute prin aplicarea grilei multicriteriale permit verificarea directă a ipotezelor formulate și oferă suportul empiric necesar confirmării consistenței conceptuale, funcționalității metodologice și aplicabilității Modelului evaluativ integrator în evaluarea proiectelor educaționale. Corespondența dintre variabilele dependente, definițiile lor operaționale și criteriile Modelului evaluativ integrator este prezentată în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Operaționalizarea variabilelor dependente prin criteriile modelului evaluativ integrator

Variabilă dependentă	Definire operațională	Criteriul din Modelul evaluativ integrator
Nivelul relevanței evaluării	Gradul în care metodologia răspunde nevoilor beneficiarilor și obiectivelor proiectului educațional.	Relevanță
Calitatea procesului evaluativ	Gradul de coerență dintre obiectivele evaluării, criteriile utilizate, instrumentele aplicate și rezultatele generate.	Coerență și Eficacitate
Eficiența procesului evaluativ	Capacitatea metodologiei de a utiliza adecvat resursele disponibile pentru obținerea rezultatelor evaluării.	Eficiență
Capacitatea de identificare a efectelor produse	Măsura în care metodologia permite surprinderea schimbărilor produse asupra beneficiarilor și organizației.	Impact
Durabilitatea rezultatelor evaluării	Capacitatea metodologiei de a genera concluzii și recomandări utilizabile pe termen mediu și lung.	Sustenabilitate
Valoarea pedagogică	Contribuția evaluării la dezvoltarea competențelor profesionale, la reflecția pedagogică și la îmbunătățirea practicilor educaționale.	Valoare pedagogică

Replicabilitatea / scalabilitatea	Posibilitatea transferului și adaptării metodologiei în alte proiecte sau contexte educaționale.	Replicabilitate și scalabilitate
Capacitatea adaptativă	Capacitatea metodologiei de a răspunde schimbărilor contextuale prin integrarea feedback-ului evaluativ, adaptarea procedurilor și valorificarea rezultatelor evaluării pentru îmbunătățirea continuă a procesului evaluativ.	Capacitate adaptativă
Starea de bine	Gradul în care metodologia surprinde climatul educațional, incluziunea și starea de bine a beneficiarilor.	Starea de bine

Demersul de cercetare are caracter teoretico-metodologic, analitico-comparativ și aplicativ. Spre deosebire de experimentul pedagogic clasic, acesta nu presupune manipularea unei intervenții formative și compararea efectelor asupra unor grupuri experimentale și de control. Validarea modelului se realizează prin convergența mai multor demersuri:

- operaționalizarea constructului;
- analiza comparativă a metodologiilor existente;
- simularea utilizării grilei;
- aplicarea modelului într-un studiu de caz;
- analiza critică a limitelor și transferabilității sale.

Pentru verificarea consistenței conceptuale, a funcționalității metodologice și a aplicabilității practice a Modelului evaluativ integrator, procesul de validare a fost organizat într-o succesiune logică de cinci *etape interdependente*. Structurarea etapizată a cercetării a urmărit asigurarea coerenței metodologice a întregului demers, fiecare etapă furnizând rezultatele necesare desfășurării etapei următoare și contribuind progresiv la demonstrarea validității modelului propus.



Fig. 3.2. Etapele demersului de validare a Modelului evaluativ integrator

Procesul de validare a fost organizat în patru secvențe interdependente: (1) operaționalizarea modelului și constituirea corpusului de analiză; (2) analiza comparativă și metaevaluativă a metodologiilor selectate; (3) verificarea aplicabilității praxiologice prin studiul de caz; (4) integrarea rezultatelor, analiza limitelor și formularea concluziilor privind coerența, funcționalitatea și potențialul de transfer al modelului.

În ansamblu, procesul de validare a evoluat de la fundamentarea teoretică și operaționalizarea modelului către verificarea acestuia prin analiză comparativă, simulare

metodologică și validare praxiologică, finalizându-se cu integrarea rezultatelor și formularea concluziilor metodologice (Tabelul 3.2).

Tabelul 3.2. Etapele procesului de validare a Modelului evaluativ integrator

Etapă	Scop	Metodologie / instrumente
I. Selecția, anonimizarea și codificarea metodologiilor	Constituirea eșantionului metodologic și asigurarea comparabilității și conformității etice	Analiză de conținut, codificare metodologică, fișe descriptive
II. Simularea metodologică și validarea praxiologică	Verificarea funcționalității modelului prin raportare la metodologiile analizate și la studiul de caz	Simulare metodologică, analiză comparativă, studiu de caz, triangulare
III. Analiza comparativă și metaevaluarea	Integrarea rezultatelor și aprecierea calității metodologiilor	Analiză transversală, scorare multicriterială, metaevaluare
IV. Sinteza rezultatelor și formularea recomandărilor	Validarea finală a modelului și elaborarea recomandărilor metodologice	Sinteză interpretativă, integrarea rezultatelor, recomandări

Etapa I. Selecția, anonimizarea și codificarea metodologiilor a avut ca obiectiv constituirea **eșantionului metodologic** și crearea condițiilor necesare desfășurării unei analize comparative riguroase. Cercetarea s-a bazat pe un eșantion alcătuit din **zece metodologii** de evaluare a proiectelor educaționale și comunitare, elaborate și utilizate în perioada 2021–2025.

Selecția a fost realizată intenționat, nu în scopul obținerii unei reprezentativități statistice, ci al asigurării diversității analitice relevante pentru testarea modelului. Au fost avute în vedere următoarele criterii de includere: existența unei metodologii suficient de explicit documentate; relevanța pentru evaluarea unor proiecte educaționale sau comunitare cu componentă educațională; posibilitatea identificării criteriilor, etapelor, instrumentelor și mecanismelor de utilizare a rezultatelor; diversitatea orientărilor evaluative și a contextelor de aplicare; precum și disponibilitatea informațiilor necesare aplicării unitare a grilei multicriteriale.

Deși provin din contexte instituționale, curriculare, comunitare și organizaționale diferite, metodologiile analizate prezintă un nivel suficient de comparabilitate din perspectiva structurii, a logicii evaluative și a finalităților urmărite, oferind, totodată, și diversitatea necesară pentru validarea Modelului evaluativ integrator. Pentru a asigura obiectivitatea analizei și respectarea principiilor etice ale cercetării, toate metodologiile au fost anonimizate și codificate înainte de aplicarea instrumentului multicriterial. Au fost eliminate toate informațiile care puteau conduce la identificarea evaluatorilor, a organizațiilor, a proiectelor sau a altor elemente contextuale susceptibile să influențeze interpretarea rezultatelor. În consecință, analiza a fost orientată exclusiv asupra caracteristicilor metodologice ale documentelor, urmărind structura procesului evaluativ, mecanismele de funcționare, instrumentele utilizate și nivelul de integrare a triangulării metodologice.

Etapa II. Simularea metodologică și validarea praxiologică a reprezentat nucleul procesului de validare și a urmărit verificarea funcționalității modelului evaluativ integrator prin raportarea acestuia la metodologiile investigate și la studiul de caz utilizat în cercetare. *Simularea metodologică* nu a presupus aplicarea tuturor metodologiilor în contexte reale, ci reconstituirea logicii interne a fiecăreia și parcurgerea comparativă a etapelor procesului evaluativ într-un cadru analitic comun. Această abordare a permis examinarea coerenței dintre obiective, criterii, instrumente și rezultate, precum și aprecierea capacității fiecărei metodologii de a genera informații relevante și comparabile. Dimensiunea analitică a simulării a fost completată prin validarea praxiologică realizată cu ajutorul studiului de caz al proiectului educațional implementat în perioada 2023–2025. Studiul de caz nu a constituit obiectul principal al cercetării, ci un context empiric de verificare a Modelului evaluativ integrator. Integrarea datelor provenite din componenta practică a permis confruntarea rezultatelor simulării cu situații reale și aprecierea aplicabilității modelului în condițiile specifice sistemului educațional din Republica Moldova.

Etapa III. Analiza comparativă și metaevaluarea a avut ca obiectiv integrarea rezultatelor obținute în urma simulării și aprecierea comparativă a metodologiilor investigate. În această etapă au fost analizate convergențele și diferențele dintre metodologii, nivelul de integrare a criteriilor evaluative, gradul de triangulare metodologică și coerența dintre structura procesului evaluativ și rezultatele generate. Metaevaluarea a reprezentat mecanismul prin care fiecare metodologie a fost analizată prin raportare la *Modelul evaluativ integrator*, nu pentru stabilirea unei ierarhii între metodologii, ci pentru identificarea nivelului de compatibilitate cu exigențele unui proces evaluativ caracterizat prin relevanță, rigoare metodologică, adaptabilitate și orientare spre învățare organizațională [79]. Rezultatele acestei etape au constituit baza verificării ipotezelor formulate în cercetare.

Etapa IV. Sinteza rezultatelor și formularea recomandărilor metodologice a urmărit integrarea rezultatelor obținute în cadrul etapelor anterioare și formularea concluziilor privind funcționalitatea modelului evaluativ integrator. Analiza comparativă și validarea praxiologică au fost sintetizate într-un ansamblu coerent de concluzii, care au permis aprecierea consistenței conceptuale, a aplicabilității metodologice și a potențialului de transfer al modelului în contexte educaționale diferite. Pe această bază au fost formulate recomandări metodologice orientate spre optimizarea practicilor de evaluare a proiectelor educaționale și spre consolidarea unui model flexibil, adaptabil și reproductibil, capabil să răspundă diversității contextelor instituționale și organizaționale. Etapa finală reprezintă punctul de convergență dintre fundamentarea teoretică, analiza metodologică și componenta empirică a cercetării, oferind argumentele necesare validării modelului evaluativ integrator.

Instrumentul multicriterial de validare metodologică reprezintă componenta centrală a strategiei de validare a modelului propus. Elaborarea acestuia a fost determinată de o limitare evidențiată în literatura de specialitate, potrivit căreia modelele consacrate de evaluare sunt orientate preponderent spre aprecierea performanței intervențiilor și a rezultatelor acestora, fără a trata metodologia de evaluare ca obiect distinct al analizei critice [21]; [124]. Deși numeroase studii realizează comparații între proiecte sau programe evaluate, abordările care examinează sistematic metodologiile de evaluare prin raportare la un cadru comun de referință rămân limitate. Pornind de la această constatare, instrumentul multicriterial a fost conceput pentru a analiza consistența, coerența și funcționalitatea procesului evaluativ care fundamentează producerea, interpretarea și utilizarea rezultatelor evaluării.

Fundamentarea instrumentului se bazează pe integrarea a trei niveluri complementare. Primul nivel include criteriile consacrate ale cadrului OECD-DAC (relevanță, eficacitate, eficiență, impact, sustenabilitate și coerență), asigurând compatibilitatea modelului propus cu standardele și practicile internaționale de evaluare. Al doilea nivel extinde cadrul analitic prin valorificarea principiilor evaluării orientate spre utilizare, precum și a abordărilor specifice metodelor mixte și triangulării. Această dimensiune introduce criterii referitoare la rigoarea metodologică, etica procesului evaluativ, transparența demersului de evaluare și utilizarea rezultatelor în fundamentarea deciziilor. Cel de-al treilea nivel este reprezentat de patru criterii elaborate pentru a răspunde particularităților proiectelor educaționale: valoarea pedagogică, capacitatea adaptativă, replicabilitatea/scalabilitatea, precum și starea de bine. Aceste criterii completează aspecte insuficient dezvoltate în modelele consacrate și extind capacitatea explicativă a evaluării în raport cu specificul intervențiilor educaționale. Pentru fiecare criteriu au fost definiți descriptorii și indicatorii observaționali expliți, astfel încât procesul de apreciere să fie fundamentat pe dovezi verificabile și analiză, diminuând influența judecăților subiective și sporind consistența, reproductibilitatea și credibilitatea rezultatelor evaluării [62].

Instrumentul multicriterial a fost utilizat în cercetare atât ca reper metodologic pentru analiza comparativă a celor zece metodologii de evaluare, cât și ca mecanism de validare empirică a Modelului evaluativ integrator. Prin aplicarea acestuia a fost examinată măsura în care criteriile modelului propus se regăsesc în metodologiile existente. Instrumentul nu a urmărit clasificarea sau ierarhizarea metodologiilor analizate, ci aprecierea gradului de compatibilitate a acestora cu cadrul conceptual și metodologic dezvoltat în prezenta teză. Pentru aplicarea instrumentului, fiecare criteriu a fost definit prin indicatorii care permit identificarea și aprecierea acestuia pe baza informațiilor din documentele analizate. Formularea indicatorilor a urmărit delimitarea cât mai clară a criteriilor și reducerea suprapunerilor dintre acestea. Indicatorii au fost integrați într-o grilă standardizată, iar nivelul de integrare a fiecărui criteriu a fost apreciat pe o scală ordinală cu cinci

niveluri (Tabelul 3.3), pentru delimitarea nivelurilor de apreciere și aplicarea unitară a evaluării. Scorurile indică nivelul de integrare a fiecărui criteriu în metodologia analizată. Pentru a reduce influența aprecierii subiective, acordarea scorurilor s-a realizat pe baza indicatorilor și a descriptorilor stabiliți în grilă, prin raportare la informațiile identificate în documentele analizate. Aceleași reguli de apreciere au fost aplicate tuturor metodologiilor, iar fiecare scor a fost însoțit de o justificare, astfel încât aprecierea formulată să poată fi verificată. În acest mod, s-a urmărit aplicarea unitară a grilei și compararea rezultatelor pe baza acelorași repere. Scorurile individuale au reprezentat punctul de plecare al analizei, nu scopul ei final. Interpretarea acestora s-a realizat în raport cu argumentele calitative și cu particularitățile fiecărei metodologii, iar agregarea pe criterii și metodologii a permis evidențierea particularităților fiecărei metodologii și a gradului de compatibilitate cu modelul dezvoltat. În cercetările ulterioare, validarea instrumentului poate fi extinsă prin analiza statistică a gradului de acord între evaluatori.

Tabelul 3.3. Sistemul de scorare utilizat în analiza comparativă a metodologiilor

Scor	Nivel	Descriptor
5	Integrare completă	Criteriul reprezintă unul dintre punctele forte majore ale metodologiei și este susținut prin proceduri, instrumente și dovezi consistente.
4	Integrare solidă	Criteriul este bine reprezentat și aplicat coerent, existând doar limite minore care nu afectează funcționalitatea metodologiei.
3	Integrare parțială	Criteriul este prezent, însă aplicarea sa este incompletă sau inegală, necesitând consolidare pentru a deveni o componentă fundamentată a metodologiei.
2	Integrare limitată	Criteriul apare doar punctual sau implicit, fără o operaționalizare suficientă și fără indicatori care să îi susțină aplicarea sistematică.
1	Absență sau integrare minimă	Criteriul lipsește aproape în totalitate ori este doar menționat formal, fără relevanță metodologică pentru procesul evaluativ.

Eșantionul cercetării este alcătuit din **296 de participanți unici**, implicați diferențiat în funcție de etapele procesului de validare și de instrumentele utilizate pentru colectarea datelor. Componenta inițială a cercetării a inclus **68 de cadre didactice și manageriale**, participante la activitatea de instruire privind evaluarea proiectelor educaționale, evaluarea de necesități și evaluarea intermediară desfășurate în octombrie–noiembrie 2024. Pentru a surprinde evoluția percepțiilor asupra implementării proiectului și asupra funcționalității instrumentelor utilizate, un subgrup format din **16 participanți (23,53%)** a fost implicat și în evaluarea finală realizată în mai 2025. Acești participanți nu au fost contabilizați distinct în dimensiunea totală a eșantionului, întrucât cercetarea urmărește numărul participanților unici, iar participarea lor în două momente succesive configurează componenta longitudinală a studiului. Componenta transversală a cercetării a fost realizată prin aplicarea chestionarelor unor categorii de beneficiari și parteneri ai proiectului, respectiv **128 de elevi**, în calitate de beneficiari direcți ai intervenției educaționale, **82 de cadre didactice și părinți**, reprezentând beneficiarii indirecti ai proiectului, și **18 producători**

locali, implicați ca parteneri ai proiectului și beneficiari ai activităților de cooperare dintre instituțiile educaționale și comunitatea locală. Diversitatea acestor categorii de respondenți a permis integrarea unor perspective complementare asupra relevanței, utilității și aplicabilității Modelului evaluativ propus.

Cercetarea îmbină două componente metodologice complementare. *Componenta transversală*, bazată pe colectarea datelor de la categorii diferite de participanți, care permite analiza percepțiilor actorilor implicați în proiect din perspective multiple. Cea de-a doua este *componenta longitudinală*, realizată prin implicarea aceluiași subgrup de cadre didactice și manageriale în două momente distincte ale implementării proiectului. Asocierea acestor două componente permite compararea datelor obținute din perspective și în momente diferite ale cercetării și oferă suport pentru aprecierea funcționalității modelului. Structura eșantionului cercetării este prezentată în Tabelul 3.4. și sintetizată grafic în Figura 3.3.

Tabelul 3.4. Structura eșantionului și rolul participanților în procesul de validare

Categoria participanților	Rol în procesul de validare	Nr. unici¹ participanți	Procent din eșantion (%)
Cadre didactice și manageriale	Instruire privind evaluarea proiectelor educaționale și evaluarea de necesități / evaluarea intermediară (octombrie–noiembrie 2024)	68	22,97
Cadre didactice și manageriale (subgrup longitudinal)	Instruire privind evaluarea sistemică a proiectelor educaționale și evaluarea finală a proiectului (mai 2025)	16	23,53% din categoria cadrelor didactice și manageriale
Elevi (beneficiari direcți)	Chestionar de evaluare	128	43,24
Cadre didactice și părinți (beneficiari indirecti)	Chestionar de evaluare	82	27,70
Producători locali (parteneri ai proiectului)	Chestionar de evaluare	18	6,08
Total participanți unici		296	100,00

Datele obținute prin chestionare au fost utilizate pentru analiza percepțiilor și experiențelor participanților. Pentru a reduce influența aprecierilor subiective, rezultatele au fost analizate în raport cu informațiile obținute din analiza documentară și de la diferite categorii de participanți. Implicarea aceluiași subgrup de cadre didactice și manageriale în două momente ale cercetării a permis compararea rezultatelor și identificarea schimbărilor în percepțiile și practicile acestora. Astfel, concluziile au fost formulate prin analiza și compararea datelor provenite din surse diferite.

¹ **Notă:** Procentajele sunt calculate din totalul general al respondenților (N = 296).

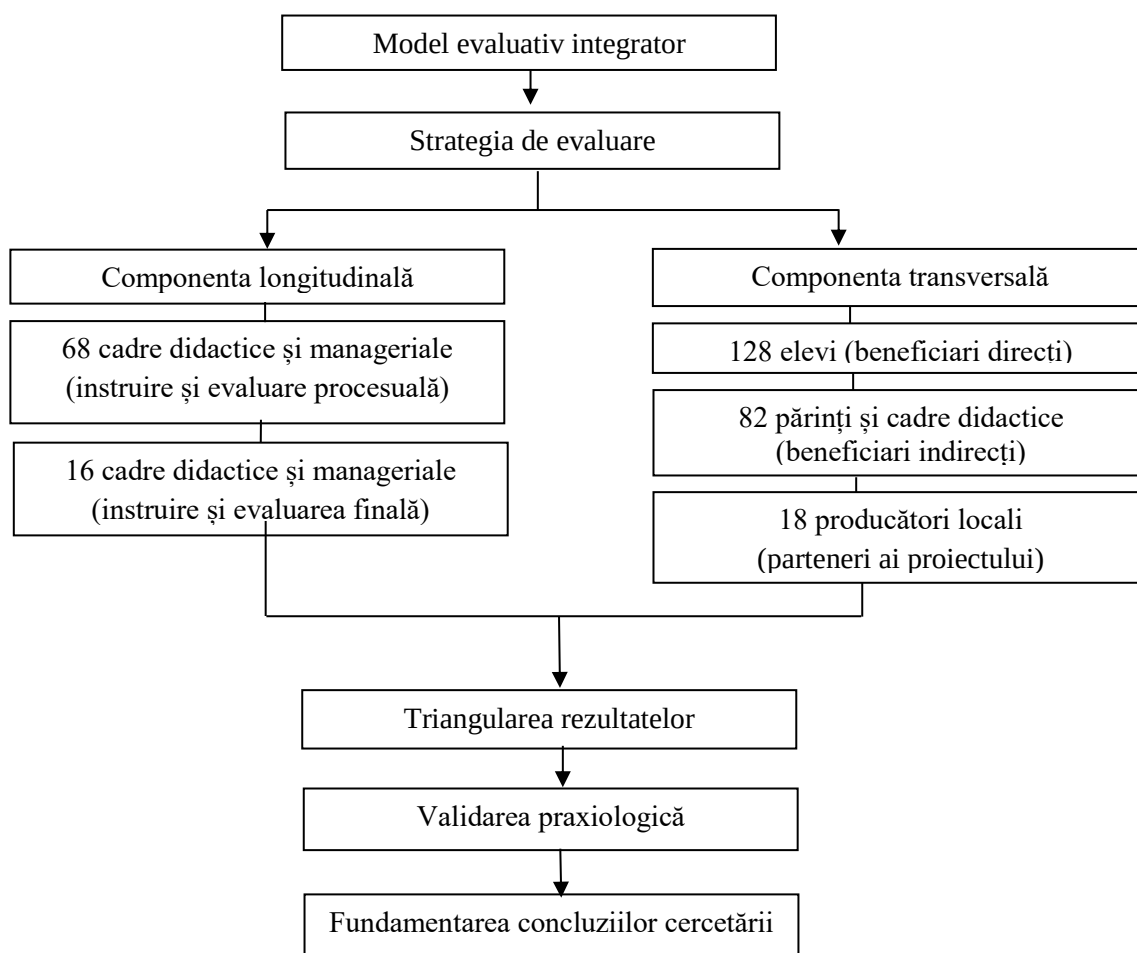


Fig. 3.3. Structura și logica constituirii eșantionului cercetării

Pentru respectarea principiilor etice și a protecției datelor cu caracter personal, denumirile localităților și instituțiilor au fost codificate alfanumeric (L1–L3 pentru localități, I1–I3 pentru instituțiile educaționale), fără a afecta relevanța analitică a datelor. La nivelul cadrelor didactice și manageriale implicate în activitatea de instruire și de evaluare a proiectului-studiu de caz ($N = 68$, detalii în Anexa 3), provenind din cele trei instituții de învățământ incluse în această componentă, structura de gen a fost predominant feminină (97,06%), iar distribuția pe vârste a indicat o concentrare în intervalele 36–45 de ani și peste 56 de ani, sugerând un nivel ridicat de experiență profesională și de stabilitate ocupațională. Eșantionul elevilor ($N = 128$), beneficiari direcți ai proiectului, a vizat evaluarea cunoștințelor și a competențelor educaționale dobândite. Distribuția de gen a evidențiat o pondere mai mare a fetelor (60,20%) comparativ cu băieții (39,80%), iar respondenții au provenit din trei instituții codificate, cu o reprezentare mai ridicată a elevilor din învățământul gimnazial (Anexa 5). Grupul părinților și cadrelor didactice ($N=82$), beneficiari indirecti ai proiectului, a completat dimensiunea educațional-familială a cercetării, cu o structură de gen predominant feminină și cu o pondere semnificativă a categoriilor de vârstă 36–45 de ani și peste 56 de ani. Eșantionul producătorilor locali ($N=18$), parteneri ai proiectului, a reflectat

dimensiunea comunitară și economică a intervenției, cu o majoritate de respondenți de gen masculin (61,11%) și cu o concentrare pe intervalul de vârstă 30–50 de ani (55,56%).

În cadrul cercetării, participanții au furnizat suportul empiric necesar verificării aplicabilității modelului în contextul proiectului-studiu de caz, iar metodologiile analizate au reprezentat unitatea de analiză prin intermediul căreia au fost examinate consistența conceptuală și funcționalitatea modelului propus. Această abordare duală asigură complementaritatea dintre validarea praxiologică și validarea metodologică, consolidând rigoarea întregului demers de cercetare.

Întregul demers de cercetare a fost realizat cu respectarea principiilor etice specifice cercetării educaționale și a prevederilor legislative privind protecția datelor cu caracter personal, dreptul la imagine și proprietatea intelectuală. Participarea respondenților la activitățile de instruire, la aplicarea chestionarelor și la celelalte activități de cercetare s-a realizat pe baza consimțământului informat și a caracterului voluntar al participării. Datele colectate au fost prelucrate exclusiv în scop științific, agregate statistic și interpretate astfel încât să nu permită identificarea directă sau indirectă a persoanelor implicate. În același timp, toate instituțiile, localitățile, proiectele și documentele analizate au fost anonimizate și codificate, asigurând protejarea identității participanților și orientarea interpretării către dimensiunea metodologică și structurală a evaluării. Materialele analizate nu au fost reproduse integral, ci utilizate selectiv, prin sinteză, analiză și interpretare, cu respectarea drepturilor morale și patrimoniale ale autorilor și a normelor academice privind utilizarea surselor științifice.

Validarea cadrului evaluativ propus s-a realizat prin simulare metodologică, orientată spre verificarea funcționalității acestuia în raport cu metodologiile utilizate în evaluarea proiectelor educaționale. Aplicarea modelului asupra fiecărei metodologii a permis aprecierea coerenței, a concordanței dintre obiective și metode, precum și a utilizării surselor multiple pentru fundamentarea judecăților evaluative. Simularea metodologică a constituit, în acest fel, principalul mecanism de verificare a consistenței conceptuale și a aplicabilității modelului.

Metaevaluarea a fost realizată ca analiză secundară a scorurilor obținute pentru cele zece metodologii, prin agregarea rezultatelor pe criterii, compararea profilurilor metodologice și interpretarea convergențelor și diferențelor identificate. Spre deosebire de analiza individuală a fiecărei metodologii, metaevaluarea a urmărit transversal compatibilitatea dintre practicile analizate și modelul propus, fără instituirea unei ierarhii de performanță între acestea.

Datele colectate în cadrul instruirii cadrelor didactice și manageriale din perioada octombrie–noiembrie 2024 au relevat o necesitate de formare în domeniul evaluării proiectelor educaționale. Majoritatea respondenților (79,41%) au susținut necesitatea dezvoltării unui construct curricular dedicat formării competenței de evaluare a proiectelor educaționale (Anexa 3,

item 19), semn al unei conștientizări profesionale sistemice, și nu doar al unei nevoi punctuale de perfecționare. Așa cum se observă în Figura 3.4, rezultatele evidențiază existența unui consens larg privind necesitatea instituționalizării unui demers formativ care să dezvolte competențele de evaluare ale cadrelor didactice și manageriale.

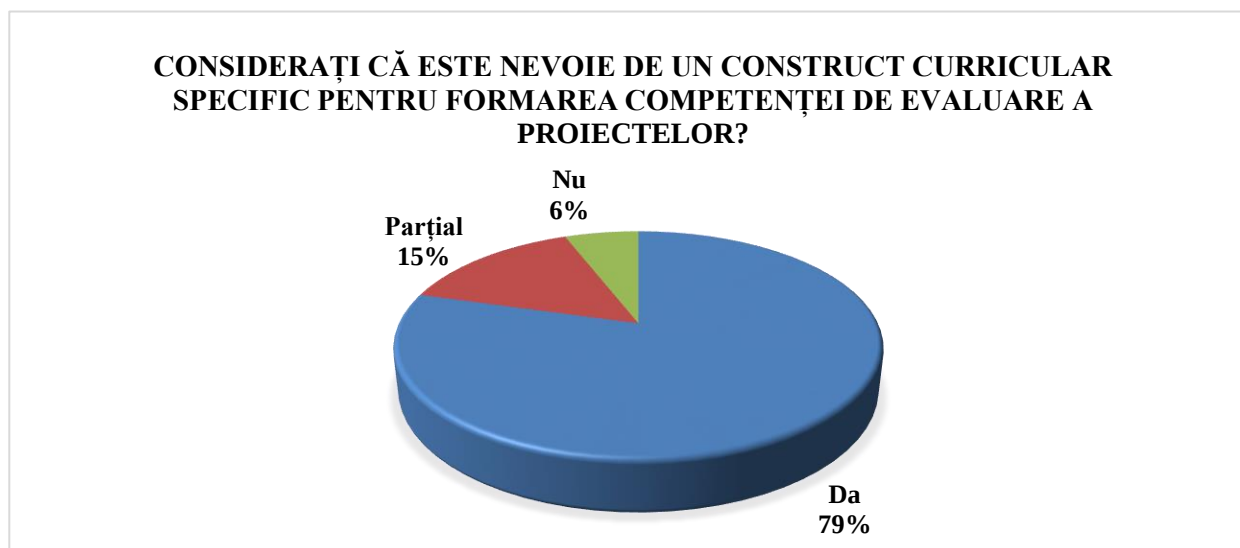


Fig. 3.4. Percepția respondenților privind necesitatea unui construct curricular pentru formarea competenței de evaluare a proiectelor educaționale

Rezultatele au indicat, de asemenea, o orientare predominantă spre dezvoltarea competențelor de analiză a datelor (76,47%) și spre utilizarea instrumentelor de evaluare (72,06%), aspect care a fundamentat includerea unor module aplicative în structura programului de formare a competenței de evaluare a proiectelor educaționale propus (Anexa 3, item 15).

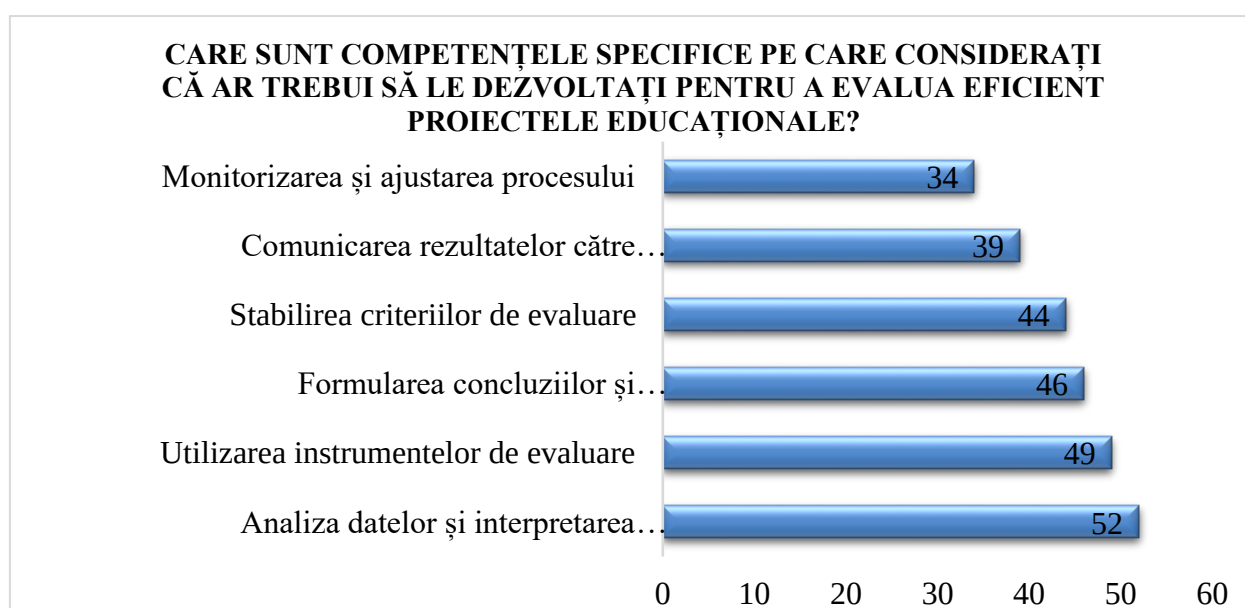


Fig. 3.5. Percepția respondenților privind competențele necesare evaluării proiectelor

Figura 3.5. evidențiază că respondenții acordă prioritate competențelor metodologice și instrumentale necesare evaluării proiectelor educaționale, confirmând orientarea practică a nevoilor de formare identificate în cadrul cercetării.

În același timp, frecvența ridicată a răspunsurilor privind lipsa timpului pentru participarea la programe de formare (75%, Anexa 3, item 16) a justificat opțiunea pentru un model curricular modular și flexibil, adaptat ritmului profesional al cadrelor didactice. După cum ilustrează Figura 3.6, constrângerile de timp reprezintă principalul obstacol în dezvoltarea profesională continuă, fapt care susține necesitatea proiectării unui construct curricular flexibil și ușor de integrat în activitatea profesională curentă.

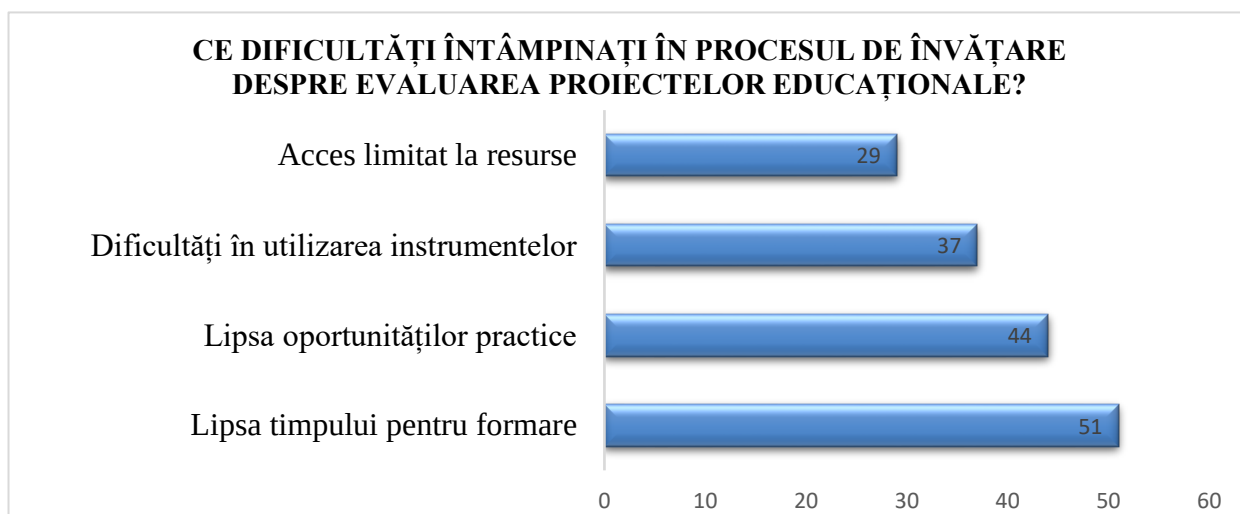


Fig. 3.6. Percepția respondenților privind dificultățile întâmpinate în procesul de evaluare a proiectelor educaționale

Rezultatele chestionarului aplicat în cadrul seminarelor de instruire organizate în perioada octombrie-noiembrie 2024 (Anexa 3) au fost comparate cu cele obținute în cadrul seminarului organizat în mai 2025 (Anexa 4), participanții la cel de-al doilea seminar reprezentând un sub-eșantion al grupului inițial. Această comparație a urmărit aprofundarea modului în care cadrele didactice și manageriale valorifică în practică evaluarea proiectelor educaționale și utilizarea rezultatelor acestora în activitatea profesională. Datele arată că majoritatea respondenților aplică în practică instrumentele de evaluare și analiza datelor proiectelor educaționale (69,12%, respectiv 63% în eșantionul extins – Anexa 3, item 20). Analiza comparativă prezentată în Figura 3.7. evidențiază o tendință de consolidare a practicilor evaluative în rândul participanților care au parcurs ambele etape ale instruirii.

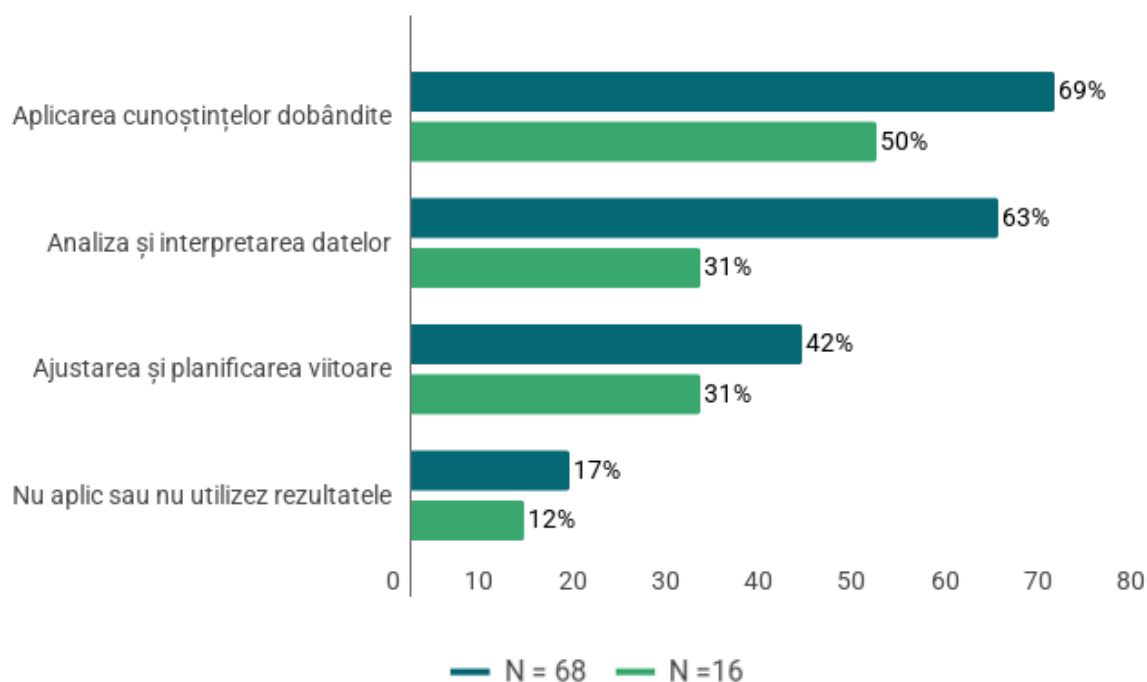


Fig. 3.7. Aplicarea cunoștințelor și utilizarea rezultatelor evaluării proiectelor educaționale – analiză comparativă (N = 68; N = 16)

În cadrul seminarului organizat în luna mai 2025, utilizarea rezultatelor evaluării s-a reflectat, în principal, în discuții cu elevii privind progresul acestora (50%, Anexa 4, item 11) și în adaptarea metodelor de predare și a activităților educaționale (31,25%, Anexa 4, item 11), o parte dintre respondenți utilizând evaluarea și pentru ajustarea activităților sau planificarea intervențiilor viitoare. Proporția celor care au declarat că nu utilizează sistematic rezultatele evaluării a rămas redusă în ambele situații (17% în cadrul primului seminar și 12,5% în cadrul celui de-al doilea). Participanții care au completat ambele chestionare au raportat o mai bună familiarizare cu instrumentele analizate și o înțelegere mai clară a utilității acestora, ceea ce indică o consolidare a culturii evaluării. Datele sugerează o trecere de la utilizarea predominant instrumentală a evaluării către o valorificare mai largă a rezultatelor pentru reflecție profesională, ajustarea practicilor și fundamentarea deciziilor educaționale. Rezultatele susțin relevanța programului de formare a competenței de evaluare, precum și oportunitatea includerii în structura acestuia a unor componente dedicate analizei datelor, utilizării rezultatelor și integrării evaluării în procesele curente de planificare și îmbunătățire instituțională.

3.2. Validarea metodologică a Modelului evaluativ integrator prin analiza comparativă a metodologiilor de evaluare

În această etapă, fiecare dintre cele zece metodologii incluse în eșantion a fost examinată prin aplicarea grilei multicriteriale. Analiza a fost realizată utilizând același sistem de apreciere, pentru a asigura uniformitatea evaluării și comparabilitatea rezultatelor. Acordarea scorurilor a fost însoțită de argumente fundamentate pe dovezile identificate în documentele analizate, ceea ce a permis justificarea fiecărei aprecieri și limitarea influenței interpretărilor subiective. Dincolo de cuantificarea integrării criteriilor evaluative, analiza a urmărit reflectarea acestora în metodologii și adaptarea evaluării la specificul proiectelor educaționale.

Metodologia 1 se încadrează în categoria abordărilor structural-formale, având o structură procedurală clară, etape bine delimitate și o orientare predominant tehnic-administrativă. Logica sa urmează un parcurs linear (planificare – colectare date – analiză – raportare), cu instrumente standardizate și limbaj managerial. Accentul este pus pe conformitate, trasabilitate și documentare extensivă, oferind predictibilitate și control. Totuși, dimensiunea pedagogică și socio-emoțională este slab reprezentată, evaluarea fiind tratată mai mult ca mecanism de verificare a performanței decât ca proces de învățare instituțională, ceea ce indică o abordare preponderent pozitivist-tehnică. Pentru a examina în mod sistematic consistența internă și nivelul de adecvare contextuală al acestei metodologii, a fost aplicată grila multicriterială elaborată în cadrul cercetării prezentată în Anexa 1. Scorurile obținute permit structurarea unui profil pedagogic concis, prezentat în

Tabelul 3.5. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 1

Tabelul 3.5.

Domeniu / Criteriu	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Răspunde metodologia nevoilor reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?	4	Aliniere bună la documente strategice și cadre normative; analiza de nevoi există, dar este predominant documentară, cu implicare limitată a beneficiarilor.
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?	4	Structură logică și relaționare formală cu alte programe; cooperarea este mai mult administrativă decât operațional-pedagogică.
<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?	3	Obiective clare la nivel declarativ; indicatorii sunt parțial operaționalizați, accentul fiind pe livrabile și conformitate.
<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor;	Sunt resursele utilizate optim? Există	4	Instrumentar financiar și de raportare bine definit; bună trasabilitate a resurselor, dar

	timp de implementare	instrumente de analiză economică?		focalizare mai redusă pe eficiența pedagogică.
<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?	3	Monitorizează rezultate imediate și indicatori de output; evaluarea efectelor pe termen lung este limitată.
<i>Sustenabilitate</i>	Plan de continuitate; capacitate instituțională; preluare a costurilor	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?	2	Nu prevede mecanisme clare de continuitate; transferul responsabilităților instituționale este vag formulat.
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?	4	Standardizarea instrumentelor facilitează transferul tehnic; adaptarea contextuală necesită revizuirii formale.
<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea procesului educațional?	2	Dimensiunea didactică este secundară; accent redus pe reflecție profesională și învățare organizațională.
<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?	3	Permite ajustări, dar prin proceduri formale și lente; flexibilitatea este mai degrabă reactivă decât anticipativă.
<i>Starea de bine</i>	Climat socio-emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Este analizat criteriul stării de bine și ale siguranței educaționale?	1	Dimensiunea socio-emoțională nu este explicit operaționalizată; nu sunt incluși indicatori expliți privind starea de bine.
<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?	3	Predomină instrumentele cantitative și documentare; triangularea este limitată, verificarea datelor este formală.
<i>Etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia normele etice și principiile transparenței?	4	Prevede reguli clare de confidențialitate și raportare; transparența este procedurală, nu participativă.

Metodologia prezintă o *reziliență procedurală ridicată*, dar cu *deficit pronunțat în dimensiunea umană și pedagogică*. Scorurile superioare obținute la relevanță, coerență, eficiență și replicabilitate indică o structură internă bine organizată, capabilă să asigure consistență și comparabilitate între evaluări. Acest tip de rezultat este congruent cu prevederile evaluării orientate spre conformitate și performanță instituțională, unde standardizarea este asociată cu creșterea fiabilității procesului. Totuși, scorurile reduse la valoarea pedagogică, sustenabilitate și starea de bine sugerează o abordare limitată la dimensiunea tehnică a evaluării. Conform perspectivei evaluării orientate spre utilizare, o metodologie eficientă trebuie să producă nu doar date valide, ci și *sens și utilitate pentru actorii implicați*, facilitând învățarea organizațională și

decizia informată. În cazul de față, accentul predominant pe raportare și conformitate reduce potențialul reflexiv al evaluării și diminuează rolul acesteia ca instrument de dezvoltare profesională. De asemenea, teoriile învățării organizaționale evidențiază faptul că *procesele evaluative strict tehnice favorizează o formă de învățare limitată la corectarea erorilor*, fără modificarea premiselor și a modului de gândire instituțional. În schimb, *integrarea dimensiunii umane și participative permite o învățare profundă*, orientată spre revizuirea structurilor, valorilor și mentalităților organizaționale. Lipsa indicatorilor de starea de bine și reflecție pedagogică indică faptul că metodologia analizată rămâne predominant la nivelul ajustărilor operaționale, fără a produce schimbări conceptuale profunde. În concluzie, metodologia poate fi considerată *solidă din punct de vedere tehnic și administrativ*, oferind predictibilitate și control procedural, însă *insuficient echilibrată din perspectivă pedagogică și socio-umană*. Ea răspunde eficient cerințelor de raportare, dar are o capacitate limitată de a genera transformare educațională profundă și învățare instituțională durabilă.

Metodologia 2 se caracterizează printr-o structură evaluativă *multi-etapizată și multi-metodă*, în care accentul nu mai cade exclusiv pe proceduri administrative, ci pe *colectarea și triangularea datelor din surse diverse*. Documentul indică explicit utilizarea a șase metode principale (cercetarea documentară, analiza comparativă, interviurile, atelierele de lucru, ancheta prin chestionar și studiile de caz) ceea ce relevă o orientare metodologică mixtă, cu echilibru între dimensiunea cantitativă și cea calitativă. Un element definitoriu îl constituie *implicarea extinsă a părților interesate*, grupate în categorii clare (instituții publice, beneficiari direcți, beneficiari finali, parteneri financiari și instituții europene). Această structură indică o abordare evaluativă participativă și orientată spre validare colectivă a concluziilor. Logica internă nu mai este strict liniară, ci *ciclic-iterativă*, incluzând faze de verificare și triangulare. Prin integrarea criteriilor OCDE/CAD și a analizei de gen, metodologia se aliniază standardelor internaționale de evaluare a programelor publice și reflectă o *abordare sistemică și contextualizată*.

Tabelul 3.6. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 2

Domeniu / Criteriu	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Răspunde metodologia nevoilor reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?	5	Corelare explicită cu priorități naționale și regionale; analiza nevoilor este susținută prin date statistice și documente de politici.
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?	4	Legături clare cu alte inițiative și structuri instituționale; cooperare bine definită.

<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?	4	Obiectivele sunt corelate cu rezultate măsurabile; metodele permit verificarea progresului.
<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor; timp de implementare	Sunt resursele utilizate optim? Există instrumente de analiză economică?	4	Există analiză de timp și resurse; evaluarea include verificarea modului de implementare.
<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?	4	Include analiză pe termen scurt și mediu; utilizează benchmarking și studii de caz.
<i>Sustenabilitate</i>	Plan de continuitate; capacitate instituțională; preluare a costurilor	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?	4	Analizează explicit integrarea în structuri naționale și surse alternative de finanțare.
<i>Replicabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?	4	Structura modulară și instrumentele standardizate permit adaptare contextuală.
<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea procesului educațional?	3	Există potențial prin workshopuri și interviuri, dar nu este explicit centrată pe dezvoltare didactică.
<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?	4	Diversitatea metodelor oferă flexibilitate în funcție de context.
<i>Starea de bine</i>	Climat socio-emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Sunt analizate criteriile stării de bine și ale siguranței educaționale?	2	Dimensiunea apare indirect prin analiza beneficiarilor, dar nu este operaționalizată clar.
<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?	5	Combinație solidă de metode cantitative și calitative; triangulare explicită.
<i>Etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia normele etice și principiile transparenței?	4	Proceduri de raportare și implicare a stakeholderilor; transparență instituțională bună.

Profilul rezultat al Metodologiei 2 indică o *abordare evaluativă mixtă, cu orientare participativă și rigoare metodologică ridicată*, aspect susținut în mod direct de combinația de metode utilizate. Din perspectivă teoretică, această structură corespunde paradigmei *metodelor mixte*, conform căreia integrarea surselor cantitative și calitative permite surprinderea complexității fenomenelor educaționale și crește validitatea concluziilor prin triangulare. Evaluările care utilizează simultan date statistice și perspective narative reduc riscul distorsiunilor

interpretative și consolidează fundamentarea rezultatelor. Dimensiunea participativă, reflectată prin implicarea extinsă a părților interesate în etapele de validare a concluziilor, se aliniază modelului de *evaluare orientată spre utilizare*, care argumentează că valoarea unei evaluări nu derivă exclusiv din acuratețea tehnică, ci din capacitatea acesteia de a produce sens și utilitate pentru actorii implicați. În această logică, atelierele de validare și consultările cu beneficiarii sporesc legitimitatea concluziilor și facilitează transformarea rezultatelor evaluării în decizii operaționale. Scorurile ridicate obținute la rigoare metodologică, impact și sustenabilitate pot fi corelate cu standardele promovate de modelul Context – Intrări – Proces – Produs (CIPP), care accentuează necesitatea analizării evaluării ca proces sistemic și nu ca simplă verificare de rezultate finale. Metodologia 2 reflectă această orientare prin evaluarea contextului, a resurselor și a proceselor, nu doar a produselor, ceea ce explică nivelul ridicat de coerență și capacitatea de generalizare. Totodată, limitările identificate la criteriile valoare pedagogică și starea de bine indică o orientare predominantă spre evaluarea programelor și politicilor publice, mai degrabă decât spre analiza profundă a proceselor didactice interne. Această constatare este în concordanță cu observațiile formulate anterior privind faptul că metodologiile centrate pe performanță instituțională tind să privilegieze indicatorii de eficiență și impact sistemic în detrimentul dimensiunilor reflexive și socio-emoționale ale învățării. Prin urmare, Metodologia 2 poate fi considerată o *abordare semi-holistică*, solidă din punct de vedere analitic și participativ, cu o capacitate bună de transfer și adaptare contextuală. Ea răspunde eficient cerințelor de evaluare strategică și instituțională, însă necesită completări în plan pedagogic și socio-uman pentru a atinge nivelul unei evaluări educaționale integrale. Din punct de vedere epistemologic, metodologia se înscrie în paradigma evaluărilor sistemice, orientate spre decizie și învățare organizațională, dar rămâne parțial ancorată în logica performanței măsurabile, ceea ce explică dezechilibrul dintre rigoarea tehnică și profunzimea educațională.

Metodologia 3 se încadrează în categoria abordărilor evaluative participative orientate pe criterii internaționale standardizate. Structura acesteia este construită explicit în jurul cadrului OCDE/DAC, completat de criterii transversale precum participarea actorilor, egalitatea de gen și lecțiile învățate. Spre deosebire de metodologiile strict procedural-administrative, această abordare integrează explicit ideea evaluării ca proces de învățare și ajustare strategică, nu doar ca instrument de control. Documentul relevă o orientare mixtă cantitativ-calitativă, cu accent pe triangularea datelor, consultarea părților interesate și formularea recomandărilor aplicative. Logica evaluării este una ciclică și reflexivă, nu exclusiv lineară, incluzând faze de analiză, misiuni în teren, interviuri, focus-grupuri și raportare. Metodologia evidențiază o preocupare vizibilă pentru etică, transparență și implicarea beneficiarilor, ceea ce o poziționează mai aproape de paradigma evaluării orientate spre utilizare decât de modelul tehnic-normativ clasic.

Tabelul 3.7. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 3

Domeniu / Criteriu	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Răspunde metodologia nevoilor reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?	5	Aliniere explicită la obiective strategice și contexte instituționale; analiza de context este integrată metodologic.
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?	5	Metodologia este ancorată în cadre internaționale și logici de intervenție coerente.
<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?	4	Instrumentar bine structurat; accent pe rezultate și lecții învățate.
<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor; timp de implementare	Sunt resursele utilizate optim? Există instrumente de analiză economică?	4	Analiză clară a resurselor și timpului; integrare moderată a aspectului economic.
<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?	4	Include analiza efectelor indirecte și structurale.
<i>Sustenabilitate</i>	Plan de continuitate; capacitate instituțională; preluare a costurilor	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?	4	Prevede recomandări pentru menținerea rezultatelor.
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?	4	Structură suficient de flexibilă pentru adaptare regională.
<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea procesului educațional?	3	Accent moderat pe dimensiunea didactică; prioritate mai mare pe management instituțional.
<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?	4	Metodologie deschisă la ajustări prin feedback iterativ.
<i>Starea de bine</i>	Climat socio-emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Sunt analizate criteriile stării de bine și ale siguranței educaționale?	2	Dimensiunea este prezentă indirect, mai ales prin componenta de gen și participare.
<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?	5	Utilizare explicită a metodelor mixte și a verificării surselor.
<i>Etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia normele etice și principiile transparenței?	5	Accent puternic pe consimțământ, feedback și diseminare deschisă.

Profilul rezultat evidențiază o metodologie cu nivel ridicat de coerență, rigoare metodologică și conformitate cu reperele internaționale de evaluare, reflectate în scorurile maxime obținute la relevanță, coerență, rigoare metodologică și etică și transparență. Rezultatele indică, totodată, o integrare bună a eficacității, eficienței, impactului, sustenabilității, replicabilității și capacității adaptive. Principalele limite se concentrează asupra dimensiunilor specific educaționale: valoarea pedagogică este integrată moderat, iar starea de bine este surprinsă doar indirect. Această configurație arată că metodologia acordă prioritate dimensiunii instituționale și manageriale în raport cu experiența educațională individuală. În ansamblu, Metodologia 3 prezintă o structură evaluativă solidă și un potențial ridicat de susținere a învățării instituționale, însă adaptarea sa deplină la specificul proiectelor educaționale presupune o integrare mai explicită a valorii pedagogice și a stării de bine.

Metodologia 4 se încadrează în categoria *abordărilor evaluative participative cu orientare pe impact și sustenabilitate*, caracterizată prin utilizarea metodelor mixte, implicarea activă a părților interesate și structurarea procesului în faze clar delimitate: inițiere, misiune în teren și raportare. Logica metodologică depășește modelul linear clasic și permite ajustarea continuă pe baza informațiilor generate de evaluare și ajustare continuă, ceea ce indică o orientare reflexivă și adaptativă. Un element distinctiv îl constituie separarea explicită dintre *fapte – evaluări – concluzii – recomandări*, principiu specific evaluării profesioniste internaționale. Metodologia pune accent pe triangularea surselor de date și pe înțelegerea schimbării nu doar în termeni de rezultate măsurabile, ci și în termeni de percepții, atitudini și capacitate instituțională. Această abordare indică o paradigmă *pragmatic-constructivistă*, în care evaluarea este tratată simultan ca instrument de măsurare și ca mecanism de învățare organizațională.

Tabelul 3.8. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 4

Domeniu / Criteriu	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Răspunde metodologia nevoilor reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?	5	Obiectivele sunt raportate explicit la beneficiari și la contexte naționale și regionale; analiza de nevoi este prezentă și pluriperspectivală.
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?	5	Metodologia integrează cooperare transnațională și interinstituțională; legături clare între nivele.
<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?	4	Instrumente variate și bine alese; unele rezultate depind de factori externi.

<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor; timp de implementare	Sunt resursele utilizate optim? Există instrumente de analiză economică?	4	Planificare temporală și umană bine definită; eficiență ridicată, dar consum mare de timp.
<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?	5	Abordare explicit orientată pe schimbare instituțională și pe efecte de durată.
<i>Sustenabilitate</i>	Plan de continuitate; capacitate instituțională; preluare a costurilor	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?	4	Analiza sustenabilității este integrată; dependență moderată de finanțare externă.
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?	4	Structura permite transfer, dar necesită expertiză ridicăta.
<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea procesului educațional?	4	Favorizează reflecția și învățarea instituțională, deși nu este focusul principal.
<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?	5	Include mecanisme de feedback și ajustare continuu.
<i>Starea de bine</i>	Climat socio- emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Sunt analizate criteriile stării de bine și ale siguranței educaționale?	3	Dimensiunea umană este prezentă indirect prin percepții și atitudini.
<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?	5	Triangulare avansată și verificare multiplă a datelor.
<i>Etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia normele etice și principiile transparenței?	5	Proceduri clare de transparență și separare între fapte și interpretări.

Profilul rezultat indică o *metodologie matură din punct de vedere epistemologic*, cu un echilibru vizibil între măsurare și reflecție. Scorurile ridicate la *relevanță*, *impact*, *rigoare metodologică* și *capacitate adaptativă* sugerează o orientare spre evaluarea transformativă, nu doar descriptivă. Această structură este congruentă cu modelul evaluării orientate spre utilizare conform căruia valoarea unei evaluări rezidă în capacitatea acestuia de a genera decizii și învățare organizațională, nu doar rapoarte statistice. De asemenea, utilizarea triangulării și a metodelor mixte reflectă recomandările privind cercetarea educațională complexă, unde combinarea datelor cantitative și calitative sporește validitatea externă. Accentul pe schimbare instituțională și percepții este în concordanță cu *teoriile evaluării impactului social* care susțin că evaluarea trebuie să surprindă atât efectele materiale, cât și transformările culturale și cognitive. Totuși, scorul mediu

la starea de bine indică faptul că metodologia tratează dimensiunea umană mai degrabă implicit decât explicit. Aceasta favorizează învățarea organizațională profundă doar în măsura în care actorii implicați transformă concluziile în schimbări de practici și mentalități. Metodologia 4 combină rigoarea tehnică cu participarea actorilor și orientarea spre impact sistemic. Limitarea principală nu ține de structură, ci de gradul de formalizare a criteriului stării de bine. În ansamblu, metodologia oferă un model de referință pentru evaluări complexe, fiind compatibilă atât cu standardele internaționale, cât și cu nevoia de adaptare contextuală a sistemului educațional.

Metodologia 5 se înscrie în categoria abordărilor evaluative strategice de tip internațional, fundamentate pe *OECD-DAC* și orientate predominant spre analiză de impact, sustenabilitate și responsabilitate instituțională. Structura sa este una complexă, etapizată și profund procedurală, însă diferă de metodologia structural-formală prin accentul pus nu doar pe conformitate, ci pe *explicarea relațiilor cauzale* și pe formularea de recomandări prospective. Logica combină dimensiunea retrospectivă (Ce s-a realizat?) cu cea prospectivă (Ce poate fi îmbunătățit?), integrând analiza teoriei schimbării, evaluarea efectelor neintenționate și investigarea condițiilor contextuale care influențează rezultatele. Metodologia utilizează în mod explicit metode mixte, triangulare a datelor și instrumente participative, ceea ce îi conferă un grad ridicat de rigoare analitică și validitate interpretativă. Dimensiunea umană și instituțională este mai bine reprezentată decât în metodologiile strict tehnice, însă accentul rămâne predominant la nivel organizațional și sistemic, mai puțin la nivel pedagogic micro-didactic.

Tabelul 3.9. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 5

Domeniu / Criteriu	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Răspunde metodologia nevoilor reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?	5	Corelare explicită cu politici naționale și internaționale; analiză contextuală solidă.
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?	5	Integrare logică între obiective, rezultate și teoria schimbării.
<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?	4	Indicatori clari și măsurabili, dar dependenți de disponibilitatea datelor instituționale.
<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor; timp de implementare	Sunt resursele utilizate optim? Există instrumente de analiză economică?	4	Planificare resurse bine structurată; costurile cresc prin complexitatea metodelor.

<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?	5	Accent major pe efecte pe termen mediu și lung și pe impact sistemic.
<i>Sustenabilitate</i>	Plan de continuitate; capacitate instituțională; preluare a costurilor	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?	4	Include analiză de continuitate și integrare instituțională.
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?	4	Transfer posibil în contexte similare, necesită expertiză tehnică.
<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea procesului educațional?	3	Contribuție indirectă la învățare profesională, nu explicit didactică.
<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?	4	Permite ajustări prin feedback și revizuirii iterative.
<i>Starea de bine</i>	Climat socio-emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Sunt analizate criteriile stării de bine și ale siguranței educaționale?	2	Dimensiunea socio-emoțională este prezentă marginal.
<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?	5	Triangulare, metode mixte, validare multiplă a datelor.
<i>etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia normele etice și principiile transparenței?	5	Proceduri clare de consimțământ, confidențialitate și raportare publică.

Această analiză indică o *metodologie cu rigoare metodologică și capacitate analitică ridicată*, adecvată evaluărilor de proiecte complexe, finanțate instituțional sau internațional. Scorurile maxime la relevanță, coerență, impact, rigoare metodologică și etică reflectă o aliniere clară la paradigma evaluării bazate pe dovezi și la standardele consacrate ale evaluării programelor publice. Această configurație este congruentă cu conceperea evaluării orientate spre utilizare și responsabilitate publică, unde accentul cade pe validitatea concluziilor și pe aplicabilitatea recomandărilor. Integrarea teoriei schimbării și a analizei cauzale este susținută de lucrările lui Weiss C. H. [151] și Chen H. [63], care subliniază rolul explicării mecanismelor interne ale intervenției pentru creșterea relevanței decizionale a evaluării. Rigoarea metodologică ridicată, demonstrată prin utilizarea metodelor mixte și triangularea surselor de date, corespunde recomandărilor formulate de Creswell J. W [70] și Greene J. C. [89] privind necesitatea combinării perspectivelor cantitative și calitative pentru a surprinde complexitatea fenomenelor educaționale și sociale. Metodologia depășește nivelul descriptiv și devine un instrument de *înțelegere sistemică*. Totuși, scorurile moderate la valoarea pedagogică și starea de bine indică o limitare la nivel micro-educational. Metodologia privilegiază analiza instituțională și strategică în detrimentul impactului direct asupra practicilor didactice și asupra experienței subiective a

beneficiarilor. Din perspectiva teoriilor învățării organizaționale [47], aceasta favorizează învățarea instituțională reflexivă, dar nu garantează automat transformarea practicilor pedagogice cotidiene. Metodologia 5 poate fi caracterizată drept o *abordare evaluativ-strategică validă și credibilă pentru proiecte de anvergură*, cu potențial ridicat de generare a recomandărilor și de influențare a politicilor publice. Ea excelează în *rigoare, impact și transparență*, însă necesită completări deliberate pentru a integra mai profund dimensiunea pedagogică și starea de bine a beneficiarilor direcți.

Metodologia 6 se înscrie în categoria abordărilor participativ-analitice cu fundament internațional, caracterizată prin utilizarea explicită a criteriilor de evaluare recunoscute la nivel internațional și prin integrarea sistematică a actorilor relevanți în procesul evaluativ. Structura acesteia combină analiza documentară, cercetarea de teren și instrumentele de triangulare a datelor, ceea ce conferă procesului o dimensiune atât tehnică, cât și reflexiv-participativă. Logica metodologică nu este strict lineară, ci iterativă, bazată pe corelarea continuă dintre obiective, date colectate și concluzii. Accentul este pus pe utilitatea rezultatelor, pe identificarea lecțiilor învățate și pe formularea de recomandări aplicabile pentru inițiative viitoare. Dimensiunea etică și participativă este explicită, prin implicarea beneficiarilor direcți și indirecti, precum și prin atenția acordată consimțământului informat și protecției datelor. Metodologia reflectă o paradigmă evaluativă mixtă, orientată spre învățare și îmbunătățire instituțională continuă.

Tabelul 3.10. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 6

Domeniu / Criteriu	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Răspunde metodologia nevoilor reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?	5	Analiză contextuală solidă, corelare explicită cu obiectivele proiectului și cu nevoile beneficiarilor.
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?	5	Analizează mediul instituțional și rolurile actorilor externi; evită suprapunerile.
<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?	4	Indicatorii sunt bine definiți, însă depind de calitatea datelor furnizate de parteneri.
<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor; timp de implementare	Sunt resursele utilizate optim? Există instrumente de analiză economică?	4	Include analiză managerială și financiară, dar accentul nu este exclusiv economic.

<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?	5	Urmărește atât efecte intenționate, cât și neintenționate; abordare sistemică.
<i>Sustenabilitate</i>	Plan de continuitate; capacitate instituțională; preluare a costurilor	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?	4	Analizează condițiile care susțin durabilitatea și influența mediului instituțional, evidențiind totodată dependența de resurse externe.
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?	4	Structura permite transfer relativ ușor, cu adaptări culturale minime.
<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea procesului educațional?	4	Integrează reflecția și învățarea instituțională, fără a fi axată exclusiv pe didactic.
<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?	5	Metodologia este iterativă și permite ajustări continue pe parcursul evaluării.
<i>Starea de bine</i>	Climat socio-emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Sunt analizate criteriile stării de bine și ale siguranței educaționale?	3	Abordată indirect prin participare și incluziune, dar nu prin indicatori dedicați.
<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?	5	Triangulare explicită, utilizare combinată de interviuri, focus-grupuri și analiză documentară.
<i>Etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia normele etice și principiile transparenței?	5	Proceduri clare privind consimțământul informat și protecția datelor.

Metodologia este una *echilibrată între rigoarea tehnică și dimensiunea participativ-reflexivă*, ceea ce o situează în categoria abordărilor evaluative moderne orientate spre învățare instituțională. Scorurile ridicate la relevanță, coerență și rigoare metodologică confirmă alinierea acesteia la standardele internaționale de evaluare, în special la criteriile promovate de organizațiile internaționale de dezvoltare. Integrarea metodelor mixte și a triangulării datelor reflectă recomandările privind necesitatea combinării surselor cantitative și calitative pentru creșterea validității concluziilor. Totodată, accentul pe utilitate și pe formularea de recomandări aplicabile este congruent cu perspectiva asupra evaluării orientate spre utilizare, unde scopul principal nu este doar măsurarea performanței, ci generarea de învățare și orientare strategică. Dimensiunea participativă și atenția acordată consimțământului informat se aliniază principiilor etice promovate în orientarea evaluării sociale, indicând o preocupare pentru responsabilitate profesională și

transparență. Nivelul mediu al criteriului *starea de bine* nu reprezintă o lacună majoră, ci mai degrabă o caracteristică specifică evaluărilor de proiect socio-economic, unde accentul principal cade pe performanța instituțională și pe impactul sistemic. În ansamblu, metodologia poate fi considerată *avansată și adaptabilă*, capabilă să producă concluzii valide, transferabile și utile decizional, menținând un echilibru între analiză tehnică, participare și învățare organizațională.

Metodologia 7 se înscrie în categoria abordărilor participativ-integrative, caracterizate prin utilizarea explicită a metodelor mixte, triangularea surselor de date și integrarea dimensiunilor sociale, educaționale și de politici publice. Structura sa depășește modelul tehnic clasic de evaluare și introduce o structură complexă, centrată pe rezultate, procese și experiențe ale beneficiarilor. Logica metodologică este una *ciclic-reflexivă*, nu strict liniară. Procesul evaluativ include faze de revizuire documentară, interviuri cu actori-cheie, discuții de grup, sondaje cantitative și observație participativă, ceea ce indică o orientare clară spre triangulare metodologică și validare multiplă a datelor. Un element distinctiv îl reprezintă integrarea *criteriilor OECD-DAC* ca structură de analiză centrală, dar și adăugarea componentelor de incluziune, echitate de gen, participare comunitară și protecție a copilului. Metodologia tratează evaluarea ca *proces de învățare colectivă și fundamentare a politicilor publice*.

Tabelul 3.11. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 7

Domeniu / Criteriu	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Răspunde metodologia nevoilor reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?	5	Aliniere explicită la politici naționale și europene; analiza de nevoi este participativă și documentată.
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?	5	Legături clare cu actori educaționali și agricoli; coerență intersectorială.
<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?	4	Indicatori bine definiți; combinație calitativ–cantitativ.
<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor; timp de implementare	Sunt resursele utilizate optim? Există instrumente de analiză economică?	4	Analiză financiară existentă, dar nu foarte aprofundată.
<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?	5	Monitorizează schimbări comportamentale și instituționale.

<i>Sustenabilitate</i>	Plan de continuitate; capacitate instituțională; preluare a costurilor	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?	4	Există planuri de continuitate, dar dependente de finanțare.
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?	5	Model scalabil și documentat procedural.
<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea procesului educațional?	5	Accent pe educație și reflecție didactică.
<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?	4	Instrumente flexibile, adaptabile contextului local.
<i>Starea de bine</i>	Climat socio-emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Sunt analizate criteriile stării de bine și ale siguranței educaționale?	5	Integrează explicit dimensiunea socio-emoțională și protecția copilului.
<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?	5	Triangulare completă, matrice evaluativă detaliată.
<i>etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia, etica și transparența?	5	Protocol etic explicit, protecția datelor și a copiilor.

Profilul rezultat indică o *metodologie cu rigoare științifică ridicată și echilibru între dimensiunea tehnică și cea umană*, apropiată de modelele de evaluare transformativă. Scorurile maxime la relevanță, impact, valoare pedagogică și rigoare metodologică reflectă o abordare aliniată paradigmei evaluării orientate spre utilizare, în care utilitatea practică și învățarea organizațională devin criterii centrale ale calității evaluării. Integrarea metodelor mixte și triangularea sistematică confirmă recomandările privind necesitatea combinării datelor cantitative și calitative pentru surprinderea fenomenelor educaționale complexe. Dimensiunea participativă și accentul pe incluziune se aliniază teoriilor învățării organizaționale, unde evaluarea devine un mecanism de revizuire a practicilor instituționale și nu doar de corectare a erorilor operaționale. Singura limitare relativă identificată se referă la dependența parțială de resurse externe pentru sustenabilitate, aspect frecvent semnalat în literatura evaluării programelor sociale. Totuși, această limitare nu afectează structura metodologică, ci mai degrabă condițiile de implementare. Metodologia 7 denotă un echilibru dintre rigoare metodologică, participare, relevanță pedagogică și orientare sistemică. Ea funcționează ca un mecanism de învățare instituțională și dialog de politici publice, având un potențial ridicat de transfer și adaptare în contexte educaționale diverse.

Metodologia 8 se configurează ca o abordare participativă, etică și orientată spre impact, cu o puternică ancorare în principiile evaluării bazate pe dovezi și pe implicarea actorilor

educaționali. Documentul relevă o structură metodologică articulată în jurul criteriilor clasice OCDE-DAC, completată de o dimensiune explicită a eticii cercetării, a sensibilității culturale și a participării beneficiarilor. Logica este ciclic-reflexivă, incluzând faze de inițiere, colectare de date, agregare a constatărilor și raportare cu feedback. Se remarcă utilizarea metodelor mixte, a triangulării datelor și a instrumentelor de tip matrice metodologică, interviuri semi-structurate, focus-grupuri și sondaje țintite. Metodologia acordă o importanță majoră compomemtei *etice și de*

l
s

Tabelul 3.12. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 8

Domeniu / Criteriu	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Răspunde metodologia nevoilor reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?	5	Integrează analiza documentară și consultarea actorilor; orientare explicită spre nevoile beneficiarilor.
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?	4	Bună corelare cu politici și programe conexe; uneori depinde de disponibilitatea partenerilor locali.
<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?	4	Utilizează matrice de cercetare și instrumente variate; accent pe calitatea rezultatelor.
<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor; timp de implementare	Sunt resursele utilizate optim? Există instrumente de analiză economică?	3	Metodologia este complexă și consumatoare de timp; eficiența depinde de capacitatea echipei.
<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?	5	Integrează outcome mapping/harvesting și analize ale schimbărilor sistemice.
<i>Sustenabilitate</i>	Plan de continuitate; capacitate instituțională; preluare a costurilor	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?	4	Include reflecții privind finanțarea și preluarea responsabilităților, dar nu întotdeauna mecanisme obligatorii.
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?	4	Instrumentele sunt adaptabile, însă necesită competențe metodologice solide.
<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea procesului educațional?	5	Accent pe învățare organizațională, feedback și dezvoltare profesională.

<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?	5	Structură deschisă, faze iterative și posibilitate de ajustare continuă.
<i>Starea de bine</i>	Climat socio-emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Sunt analizate criteriile stării de bine și ale siguranței educaționale?	4	Include sensibilitate față de grupuri vulnerabile și protecția participanților.
<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?	5	Triangulare explicită, combinație de surse primare și secundare, codificare calitativă.
<i>Etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia normele etice și principiile transparenței?	5	Etica este principiu central: nediscriminare, integritate, protecția datelor.

Profilul rezultat indică o *metodologie cu orientare transformativ-participativă*, caracterizată prin rigoare științifică, deschidere etică și accent pronunțat pe impact și învățare instituțională. Punctele forte se concentrează în zona impactului, valorii pedagogice, eticii și capacității adaptative, ceea ce o diferențiază clar de abordările strict tehnice. Integrarea triangulării și a metodelor mixte consolidează validitatea datelor, iar dimensiunea participativă favorizează asumarea rezultatelor de către beneficiari. Limitările apar mai ales în zona *eficienței operaționale*, unde complexitatea procedurilor și numărul mare de instrumente pot genera costuri de timp și resurse mai ridicate. Totuși această densitate metodologică este compensată de profunzimea analizei și de potențialul crescut de generare a schimbării educaționale sustenabile. În ansamblu, Metodologia 8 poate fi considerată *echilibrată între rigoare științifică și dimensiune umană*, reprezentând un model adecvat pentru evaluări educaționale complexe, în special în contexte care solicită incluziune, reflecție critică și orientare spre impact pe termen lung.

Metodologia 9 se înscrie în *categoria abordărilor participativ-formative*, având o structură flexibilă și o orientare pronunțată spre învățare instituțională și impact social. Documentul analizat combină criteriile consacrate de evaluare cu metode cantitative și calitative și acordă un rol important participării actorilor educaționali și comunitari. Demersul evaluativ este organizat într-o succesiune de etape care includ analiza documentelor, colectarea datelor din teren, interpretarea acestora prin utilizarea mai multor surse și formularea recomandărilor. O atenție este acordată utilizării rezultatelor pentru învățare organizațională, transparență și îmbunătățirea practicilor instituționale, ceea ce plasează evaluarea dincolo de funcția de raportare și îi accentuează rolul în susținerea deciziilor și dezvoltării instituționale.

Tabelul 3.13. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 9

Domeniu / Criteriu	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Este aliniat cu nevoile reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?	5	Corelare explicită cu nevoile beneficiarilor și cu obiectivele proiectului; analiza de context este detaliată și argumentată.
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?	4	Bună integrare între etapele evaluării și obiective; legături clare între instrumente și criterii, cu mici suprapuneri procedurale.
<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?	4	Indicatori bine definiți și corelați cu rezultatele; verificarea obiectivelor este susținută de instrumente variate.
<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor; timp de implementare	Sunt resursele utilizate optim? Există instrumente de analiză economică?	3	Utilizarea resurselor este justificată, însă analiza cost–beneficiu nu este aprofundată sistematic.
<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?	5	Accent pronunțat pe efecte pe termen mediu și lung, cu integrarea studiilor de caz și a exemplelor de schimbare comunitară.
<i>Sustenabilitate</i>	Plan de continuitate; capacitate instituțională; preluare a costurilor	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?	4	Sunt prevăzute recomandări și mecanisme de continuitate, însă responsabilitățile instituționale nu sunt complet detaliate.
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?	4	Metodologia este transferabilă în contexte similare, necesitând adaptări moderate.
<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea procesului educațional?	5	Contribuție directă la învățarea profesională, reflecție didactică și dezvoltarea competențelor actorilor implicați.
<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?	4	Permite ajustări metodologice rapide prin instrumente flexibile și feedback continuu.
<i>Starea de bine</i>	Climat socio-emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Sunt analizate criteriile stării de bine și ale siguranței educaționale?	4	Integrează aspecte de satisfacție, participare și climat relațional, fără a le operaționaliza exhaustiv.

<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?	5	Triangulare clară a datelor, combinare coerentă a metodelor cantitative și calitative.
<i>etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia normele etice și principiile transparenței?	5	Consimțământ informat, anonimizare, acces la rezultate și raportare transparentă.

Profilul rezultat evidențiază o metodologie cu *echilibru ridicat între rigoarea tehnică și dimensiunea uman-pedagogică*, ceea ce o plasează în categoria abordărilor evaluative orientate spre învățare și dezvoltare organizațională. Scorurile maxime la relevanță, impact, valoare pedagogică, rigoare metodologică și etică indică o structură metodologică centrată pe utilitatea practică a evaluării și pe implicarea activă a beneficiarilor. Această configurație este congruentă cu literatura evaluării orientate spre utilizare, unde accentul cade pe *semnificația rezultatelor pentru decidenți și practicieni*, nu doar pe validitatea statistică a datelor. Modelele teoretice ale evaluării formative și participative susțin ideea că procesul evaluativ devine un instrument de învățare colectivă atunci când include reflecție, dialog și feedback continuu. De asemenea, prezența consistentă a triangulării datelor și a metodelor mixte confirmă o *rigoare epistemologică solidă*, diminuând riscul apariției erorilor metodologice și crescând credibilitatea concluziilor. Integrarea criteriilor de stare de bine și participare comunitară sugerează o abordare multidisciplinară, apropiată de teoriile evaluării impactului social și ale învățării organizaționale profunde, în care schimbarea vizează transformări de mentalitate și cultură instituțională. Limitările identificate (eficiența, sustenabilitate) nu afectează coerența metodologiei, ci indică *zone de optimizare tehnico-administrativă* decât curențe conceptuale. Metodologia depășește modelul evaluării strict tehnice și se apropie de paradigma evaluării reflexive și participative, având un potențial ridicat de generare a învățării instituționale și a schimbării educaționale durabile.

Metodologia 10 se înscrie în categoria abordărilor *analitic-integrative cu orientare strategică*, având o structură procedurală clară, dar flexibilă și centrată pe corelarea datelor cantitative cu interpretarea calitativă. Documentul pune accent pe fundamentarea deciziilor evaluative pe dovezi, prin combinarea analizei documentare, instrumentelor statistice și interviurilor semi-structurate. Logica metodologică este predominant secvențială, cu posibilitatea revenirii asupra etapelor anterioare, ceea ce susține ajustarea și învățarea contextuală. Accentul se deplasează de la dimensiunea strict tehnică spre *interpretare și relevanță practică*, situând metodologia între orientarea spre performanță instituțională și cea spre utilizare. Dimensiunea pedagogică este prezentă, dar nu constituie nucleul metodologiei, iar atenția acordată impactului pe termen mediu și sustenabilității indică o perspectivă mai largă decât raportarea administrativă.

Tabelul 3.14. Sinteza aplicării grilei de analiză comparativă pentru Metodologia 10

Domeniu / Criteriu	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Răspunde metodologia nevoilor reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?	4	Analiză de context prezentă și corelată cu obiectivele proiectului; implicarea directă a beneficiarilor este moderată.
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?	4	Succesiune logică a etapelor și bună integrare între criterii și instrumente.
<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?	4	Indicatori clari și instrumente variate; verificarea rezultatelor este bine susținută metodologic.
<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor; timp de implementare	Sunt resursele utilizate optim? Există instrumente de analiză economică?	3	Analiza economică există, dar nu este aprofundată sistematic.
<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?	4	Integrează exemple de schimbare instituțională și efecte medii, nu întotdeauna longitudinale.
<i>Sustenabilitate</i>	Plan de continuitate; capacitate instituțională; preluare a costurilor	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?	3	Recomandări de continuitate prezente, însă mecanismele nu sunt complet formalizate.
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?	4	Structură suficient de clară pentru transfer, cu adaptări moderate necesare.
<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea procesului educațional?	3	Contribuție indirectă la dezvoltarea profesională, fără instrumente pedagogice dedicate.
<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?	4	Metodologia include mecanisme de feedback și ajustare procedurală.
<i>Starea de bine</i>	Climat socio-emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Sunt analizate criteriile stării de bine și ale siguranței educaționale?	2	Dimensiunea este menționată, dar nu operaționalizată prin indicatori clari.
<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?	5	Triangulare explicită și combinare coerentă a metodelor cantitative și calitative.

<i>etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia normele etice și principiile transparenței?	4	Proceduri clare de anonimizare și raportare; transparență bună, dar nu integral participativă.
------------------------------	--	--	---	--

Profilul rezultat evidențiază o *metodologie echilibrată tehnic și analitic*, cu un nivel ridicat de rigoare metodologică și o bună capacitate de adaptare contextuală. Scorurile superioare la rigoare, relevanță și impact indică o structură matură, capabilă să genereze concluzii credibile și comparabile. Metodologia se distinge prin utilizarea metodelor mixte și prin triangularea explicită a surselor de date, ceea ce reduce riscul erorilor de interpretare și crește validitatea rezultatelor. Limitările identificate se concentrează pe nivelul pedagogice și a bunăstării educaționale, unde abordarea rămâne mai degrabă implicită decât operațională. Aceasta sugerează o orientare predominant evaluativ-analitică, în care accentul cade pe consistența și verificabilitatea datelor, mai mult decât pe transformarea procesului educațional în sine. În ansamblu, Metodologia 10 poate fi considerată o *abordare solidă și adaptabilă*, potrivită pentru evaluări complexe și contexte instituționale variate, având un potențial ridicat de generalizare și transfer.

Analiza comparativă a celor zece metodologii evidențiază nu doar diferențe de structură procedurală, ci, mai ales, *diferențe de paradigmă evaluativă*, adică de mod în care este înțeleasă însăși funcția evaluării: control, decizie strategică sau transformare educațională. Metodologiile pot fi grupate în trei clustere majore, fiecare reflectând o anumită filozofie a evaluării și o anumită relație dintre date, decizie și învățare instituțională.

- ***Abordări tehnic-administrative.*** Metodologiile 1 și parțial 10 sunt dominate de o logică *procedural-normativă*, în care *evaluarea este concepută în primul rând ca mecanism de verificare a conformității și de documentare a rezultatelor*. Linearitatea etapelor (planificare, colectare de date, analiză, raportare) conferă un grad înalt de predictibilitate și ușurință în monitorizare. Standardizarea instrumentelor și a formularelor permite comparabilitatea între proiecte și instituții, iar accentul pe trasabilitate administrativă reduce riscul de erori procedurale. Totuși, această fundamentare procedurală este însoțită de o *subreprezentare a dimensiunii umane și pedagogice*. Evaluarea este orientată mai degrabă spre *ce s-a realizat* decât spre *ce s-a învățat*. Starea de bine, reflecția didactică și dezvoltarea profesională apar rar ca obiective explicite, iar schimbarea organizațională este înțeleasă mai degrabă ca ajustare operațională decât ca transformare culturală. Aceste metodologii sunt deosebit de eficiente în: evaluări de conformitate, proiecte cu cerințe birocratice stricte, contexte în care prioritatea este raportarea financiară și procedurală. În schimb, ele devin mai puțin adecvate atunci când evaluarea urmărește *dezvoltarea capitalului uman*, inovarea pedagogică sau transformarea climatului instituțional.

- ***Abordări mixte strategic-participative.*** Metodologiile 2, 3, 5 și parțial 4, 6 reprezintă un *spațiu de sinteză între rigoarea tehnico-administrativă și orientarea reflexiv-participativă*.

Evaluarea este reconceptualizată ca un *mecanism de fundamentare a deciziilor*. Utilizarea metodelor mixte (cantitative și calitative) permite surprinderea complexității fenomenelor educaționale, iar triangularea surselor de date sporește validitatea concluziilor. Un element definitoriu este *implicarea actorilor relevanți* (manageri, profesori, beneficiari, parteneri instituționali), ceea ce conferă legitimitate rezultatelor și facilitează asumarea recomandărilor. Alinierea la cadre internaționale și la criterii standardizate indică o orientare sistemică și comparativă. Diferențele dintre aceste metodologii nu țin de structura de bază, ci de cât de explicit este tratată dimensiunea pedagogică, gradul de formalizare etică, profunzimea participării beneficiarilor. Aceste abordări sunt cu un *grad înalt de adaptabilitate*. Ele funcționează eficient în evaluări de programe publice, proiecte educaționale instituționale, analize de politici, procese de planificare strategică. Limitarea principală este că, deși favorizează învățarea organizațională, nu întotdeauna atinge nivelul unei *evaluări profund formative*, în care transformarea mentalităților și a practicilor devine obiectiv central.

- *Abordări participativ-transformative*. Metodologia 7 are cele mai mari valori integratoare. Metodologiile 4 și 6 se apropie de acest profil, dar cu intensitate mai moderată, iar M8 și M9 rămân participative, însă cu performanță integratoare mai temperată. Evaluarea nu mai este percepută ca o etapă finală, ci ca un *proces continuu de învățare colectivă*. Elementele definitorii sunt integrarea explicită a bunăstării educaționale, reflecția critică, participarea autentică a actorilor și orientarea spre schimbare instituțională. Metodologiile din această categorie depășesc paradigma verificării performanței și se apropie de o *paradigmă dialogică*. Dimensiunea etică este centrală, iar incluziunea și protecția participanților sunt tratate explicit. Limitările nu sunt de natură conceptuală, ci operațională: necesită mai mult timp, presupun costuri mai ridicate, solicită competențe metodologice avansate. În schimb, beneficiile sunt semnificative: aceste metodologii sunt cele mai potrivite pentru *reformă educațională, proiecte complexe, intervenții sociale și procese de schimbare sistemică*.

În Figura 3.8. este reprezentat grafic o *hartă de poziționare comparativă* a celor zece metodologii analizate în funcție de două dimensiuni conceptuale majore: *gradul de control procedural și potențialul transformativ/gradul de învățare instituțională*.

Axa orizontală reflectă intensitatea orientării spre conformitate administrativă, standardizare și verificare formală a rezultatelor, în timp ce axa verticală indică nivelul în care metodologia favorizează reflecția profesională, schimbarea organizațională și generarea învățării instituționale. Fiecare punct marcat (M1–M10) corespunde unei metodologii și exprimă *poziționarea relativă* rezultată din analiza grilei multicriteriale. Graficul are rol *analitic-interpretativ*, facilitând înțelegerea relațiilor dintre paradigme. Scala utilizată are o funcție orientativă și vizuală, fiind corelată implicit cu grila multicriterială aplicată în analiză. Distribuția

punctelor evidențiază o tendință generală de deplasare de la metodologiile predominant tehnic-administrative, caracterizate prin control procedural ridicat și potențial transformativ limitat, către metodologii participativ-reflexive, unde accentul se mută spre învățare organizațională și impact pe termen lung. În acest sens, graficul funcționează ca instrument de interpretare, facilitând înțelegerea evoluției paradigmatică dintre modelele de evaluare centrate pe conformitate și cele orientate spre dezvoltare educațională și schimbare instituțională.

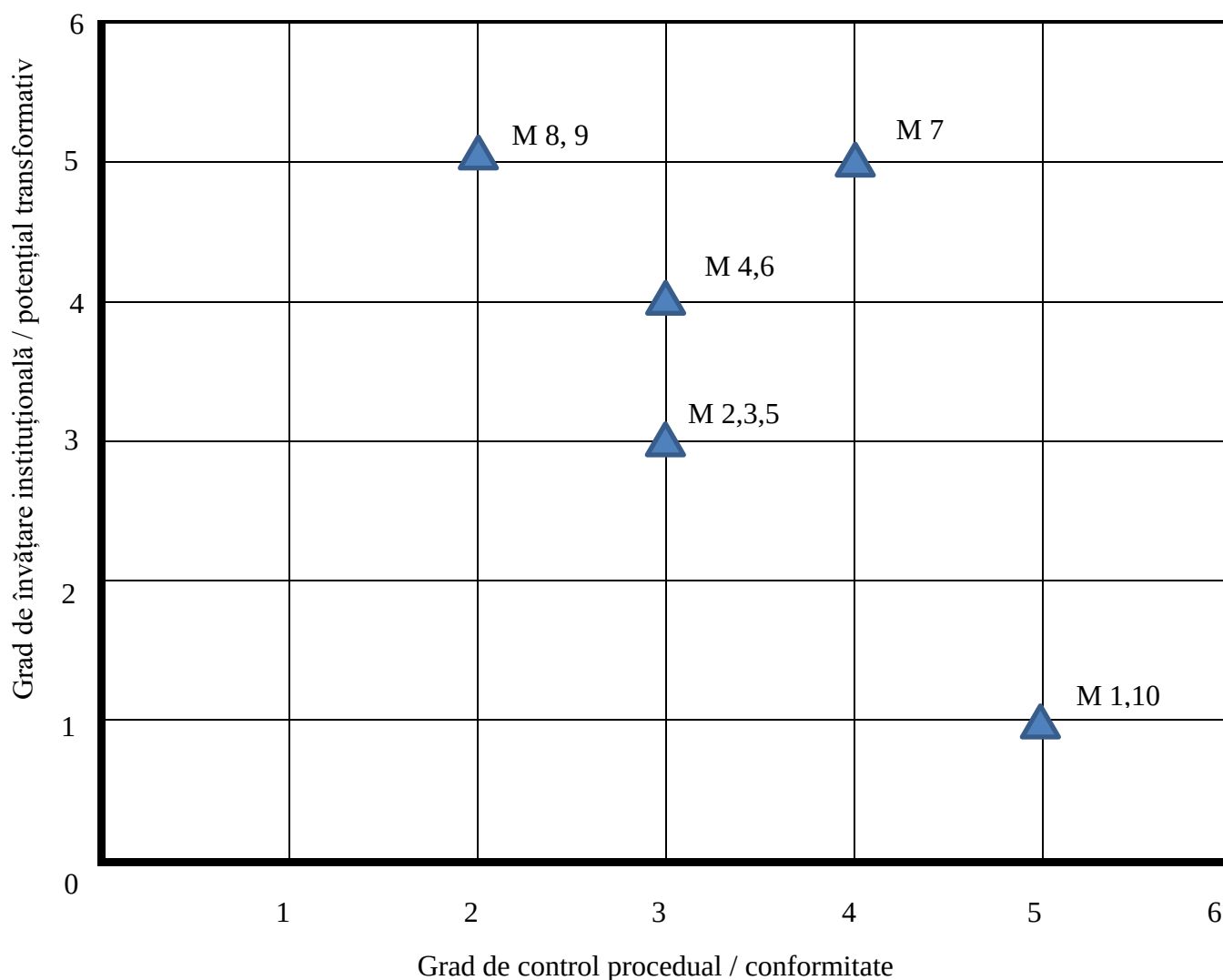


Fig. 3.8. Poziționarea comparativă a metodologiilor

Interpretarea diferențelor dintre metodologiile analizate presupune atât examinarea principiilor care le fundamentează, cât și a instrumentelor prin care evaluarea este operaționalizată. Dacă perspectiva paradigmatică evidențiază modul de concepere a evaluării și rolul acestuia în cadrul intervenției, analiza instrumentarului metodologic surprinde modalitățile concrete de colectare, analiză și validare a datelor. Tabelul 3.15 sintetizează principalele instrumente utilizate, evidențiind diversitatea abordărilor, gradul de utilizare a triangulării și predominanța metodelor cantitative, calitative sau mixte. Analiza comparativă arată că diferențele dintre metodologii se

reflectă nu doar în criteriile aplicate sau în rezultatele obținute, ci și în modul de selectare și combinare a instrumentelor pentru susținerea monitorizării, fundamentarea deciziilor și stimularea învățării organizaționale.

Tabelul 3.15. Instrumente de analiză utilizate de fiecare metodologie

Meto- do- logie	Instrumente cantitative	Instrumente calitative	Instrumente de validare / sinteză	Nivel de complexitate
<i>M 1</i>	Chestionare standardizate, indicatori statistici simpli	Analiză documentară limitată	Rapoarte, liste de verificare	Redus
<i>M 2</i>	Sondaj, analiză statistică descriptivă	Interviuri, workshopuri, studii de caz	Triangulare, sesiuni de validare cu stakeholderi	Mediu
<i>M 3</i>	Indicatori SMART, matrice criterii	Interviuri, focus-grupuri, desk review	Triangulare, raport iterativ	Mediu-ridicat
<i>M 4</i>	Chestionare structurate, analize comparative	Interviuri semi-structurate, focus-grupuri, observație	Separare fapte–concluzii–recomandări, feedback continuu	Ridicat
<i>M 5</i>	Analiză statistică, indicatori de impact	Interviuri, focus-grupuri, analiză cauzală	Teoria schimbării, validare multiplă a datelor	Ridicat
<i>M 6</i>	Indicatori de performanță, tabele comparative	Interviuri, discuții de grup, observație contextuală	Triangulare și rapoarte reflexive	Mediu-ridicat
<i>M 7</i>	Sondaje extinse, matrici evaluative	Focus-grupuri, observație participativă, interviuri	Matrice de triangulare, protocoale etice	Foarte ridicat
<i>M 8</i>	Analiză statistică contextuală	Interviuri semi-structurate, focus-grupuri, outcome mapping	Outcome harvesting, matrice de cercetare	Foarte ridicat
<i>M 9</i>	Indicatori de progres, analize comparative	Studii de caz, interviuri, reflecție profesională	Triangulare și feedback comunitar	Ridicat
<i>M 10</i>	Analize statistice descriptive, tabele de corelație	Interviuri semi-structurate, analiză documentară	Triangulare și sinteză analitic-interpretativă	Mediu

Tabelul 3.16 sintetizează comparativ poziționarea metodologiilor analizate în raport cu principalele dimensiuni ale evaluării. Sunt evidențiate diferențe dintre abordările orientate spre control și conformitate (M1, M3, M10), cele centrate pe participare, impact și dezvoltare instituțională (M7, M8, M9), precum și gradul diferit de integrare a dimensiunii pedagogice.

Tabelul 3.16. Sinteza comparativă a metodologiilor analizate

Meto- dologie	Teorie / Model	Caracteristici definitorii	Puncte forte majore	Limitări principale	Profil general
<i>M1</i>	Evaluarea orientată pe obiective	Structură liniară, instrumente standardizate, accent pe	Coerență procedurală, eficiență administrativă,	Valoare pedagogică redusă, impact educațional slab reprezentat,	Metodologie orientată spre control și documentare, cu potențial redus de

		conformitate și raportare	replicabilitate tehnică	sustenabilitate limitată	învățare instituțională
M2	Evaluarea constructivistă / responsabilă	Metode multiple, triangulare și implicarea actorilor relevanți.	Rigoare metodologică bună, relevanță ridicată, flexibilitate contextuală	Dimensiune pedagogică moderată, valoare educațională parțial abordată	Abordare semi-holistică, orientată spre validare colectivă și decizie instituțională
M3	Modelul CIPP (Context–Input–Process–Product)	Criterii internaționale, logică ciclic-reflexivă, etică explicită	Coerență conceptuală, rigoare metodologică și etică	Accent pedagogic moderat, dimensiune socio-emoțională indirectă	Metodologie echilibrată între control și reflecție strategică
M4	Evaluarea orientată spre utilizare	Faze clare, feedback continuu, separare fapte–concluzii	Impact sistemic, adaptabilitate ridicată, triangulare	Valoare pedagogică tratată implicit	Model orientat spre transformare instituțională și învățare organizațională
M5	Evaluarea schimbării instituționale	Teoria schimbării, analiză cauzală, metode mixte	Impact și sustenabilitate ridicate, rigoare analitică, etică	Dimensiune pedagogică secundară, accent sistemic dominant	Abordare puternic orientată spre politici publice și decizie strategică
M6	Managementul proiectelor educaționale	Integrare actori relevanți, logică iterativă, utilitate practică	Relevanță, coerență, adaptabilitate și etică ridicate	Valoare pedagogică indirectă, dependență de resurse financiare/umane	Metodologie echilibrată între analiză tehnică și participare reflexivă
M7	Evaluarea participativă și democratică	Metode mixte complexe, incluziune socială, politici publice	Valoare pedagogică, impact și rigoare științifică.	Sustenabilitate parțial dependentă de finanțare	Model de referință, cu echilibru între tehnic, social și educațional
M8	Evaluarea etică și a impactului social	Accent pe etică, incluziune, outcome mapping, reflecție critică	Impact, etică, adaptabilitate și valoare pedagogică foarte ridicate	Eficiență operațională moderată, consum mare de timp și resurse	Metodologie transformativă, profund uman-centrată
M9	Evaluarea formativă și sumativă	Structură flexibilă, învățare instituțională, implicare comunitară	Valoare pedagogică, impact și rigoare metodologică foarte ridicate	Analiză cost–beneficiu mai slabă, sustenabilitate parțial formalizată	Abordare multidimensională, orientată spre dezvoltare organizațională durabilă
M10	Abordarea pragmatic-funcțională	Metode mixte, logică reflexivă, orientare pe dovezi.	Rigoare metodologică, relevanță și adaptabilitate bune	Valoare pedagogică și impact educațional moderate	Metodologie solidă tehnic, cu potențial de generalizare, dar nu pe deplin multidimensională

3.3. Validarea pedagogică și praxiologică a Modelului evaluativ integrator prin studiul de caz

Prezenta etapă a cercetării urmărește validarea pedagogică și praxiologică a Modelului evaluativ integrator prin aplicarea modelului și a metodologiei aferente într-un studiu de caz cu caracter instrumental (Anexa 2). Dimensiunea pedagogică a validării a vizat capacitatea modelului de a corela criteriile generale de performanță cu valoarea pedagogică, starea de bine și capacitatea adaptativă, iar dimensiunea praxiologică a urmărit modul în care structura criterială, metodele și mecanismele de integrare a dovezilor pot fi utilizate efectiv în evaluarea unei intervenții educaționale complexe. Selectarea studiului de caz nu a urmărit evaluarea intervenției ca finalitate în sine, ci verificarea modului în care modelul poate organiza și interpreta procese caracterizate prin interdependența dimensiunilor pedagogice, manageriale, organizaționale și comunitare. În acord cu perspectiva lui Yin K. [164] privind utilizarea studiului de caz pentru investigarea fenomenelor complexe în contexte reale, a fost analizat un proiect educațional implementat într-un cadru interinstituțional și comunitar, cu multiple categorii de actori și niveluri de intervenție. Configurația acestuia a permis examinarea relațiilor dintre procesele de implementare, mecanismele de monitorizare și evaluare, experiența beneficiarilor și efectele observate. La solicitarea organizației finanțatoare și în conformitate cu cerințele etice și de confidențialitate, informațiile care ar putea conduce la identificarea finanțatorului, organizațiilor partenere sau instituțiilor implicate au fost anonimizate. Metodologia aplicată valorifică criteriile OECD-DAC – relevanță, coerență, eficacitate, eficiență, impact și sustenabilitate – completate cu criteriile specifice proiectelor educaționale: replicabilitate și scalabilitate, valoare pedagogică, capacitate adaptativă și starea de bine (Tabelul 3.17).

Tabelul 3.17. Criterii de evaluare și întrebări de evaluare

Criteriu de evaluare	Întrebări de evaluare
<i>Relevanță</i>	• Cât de bine răspund obiectivele și intervențiile proiectului nevoilor documentate ale copiilor, instituțiilor de învățământ și producătorilor locali? • În ce grad este proiectul aliniat priorităților educaționale naționale și locale? • Cum au fost reflectate în proiectarea intervenției nevoile diferențiate ale grupurilor de beneficiari, inclusiv ale celor vulnerabili? • Cât de bine și-a menținut intervenția relevanța pe parcursul implementării, în raport cu schimbările de context și evoluția nevoilor beneficiarilor?
<i>Coerență</i>	• Cât de bine se completează intervenția cu alte programe și inițiative relevante din domeniu? • Cum a contribuit coordonarea dintre instituții, autorități, parteneri și finanțatori la coerența intervenției? • Au existat suprapuneri, contradicții sau lacune în raport cu alte intervenții și, dacă da, cum au influențat implementarea proiectului?
<i>Eficacitate</i>	• În ce grad au fost realizate obiectivele, rezultatele și indicatorii asumați prin proiect?

	• În ce grad au ajuns rezultatele obținute la grupurile de beneficiari vizate și au răspuns nevoilor acestora? • Ce factori au favorizat sau au limitat obținerea rezultatelor planificate? • Cum au fost utilizate datele de monitorizare și evaluare pentru ajustarea activităților și îmbunătățirea rezultatelor?
<i>Eficiență</i>	• Cât de adecvat a fost raportul dintre resursele financiare, umane și materiale utilizate și rezultatele obținute? • Activitățile au fost realizate în termenele și în limitele bugetare stabilite și, dacă au existat abateri, cum au fost acestea justificate? • Cum a influențat organizarea și coordonarea dintre parteneri eficiența utilizării resurselor? • Au existat alternative de implementare care ar fi putut conduce la rezultate comparabile cu un consum mai redus de resurse sau într-un interval mai scurt?
<i>Impact</i>	• Ce schimbări importante au fost observate la nivelul beneficiarilor, instituțiilor și comunităților implicate? • Cum a contribuit proiectul la schimbări în cunoștințele, comportamentele și practicile educaționale ale beneficiarilor? • Ce schimbări instituționale sau organizaționale au apărut ca urmare a implementării proiectului? • Au fost identificate efecte neintenționate, pozitive sau negative, asociate proiectului? • Ce dovezi susțin contribuția proiectului la schimbările observate, ținând cont de influența altor factori de context?
<i>Sustenabilitate</i>	• Care dintre rezultatele și practicile dezvoltate prin proiect au premise reale de continuitate după încheierea finanțării? • Cât de pregătite sunt instituțiile implicate, din perspectiva resurselor, competențelor și mecanismelor organizaționale, pentru menținerea rezultatelor? • În ce grad au fost integrate în activitatea curentă a instituțiilor parteneriatele, procedurile și practicile dezvoltate prin proiect? • Ce factori sau riscuri pot favoriza ori limita menținerea rezultatelor pe termen mediu și lung?
<i>Valoare pedagogică</i>	• În ce grad a contribuit proiectul la dezvoltarea cunoștințelor, competențelor și capacității de reflecție a beneficiarilor? • Ce schimbări sunt observabile în procesele de predare-învățare și în practicile educaționale ca urmare a proiectului? • Cât de relevante au fost experiențele de învățare generate prin proiect pentru nevoile beneficiarilor și contextul educațional în care aceștia activează? • Ce dovezi indică transferul cunoștințelor și competențelor dezvoltate prin proiect în comportamente, practici educaționale sau situații concrete de învățare?
<i>Capacitate adaptativă</i>	• Cât de adecvat a răspuns proiectul schimbărilor apărute în contextul implementării? • Ce mecanisme de feedback, monitorizare și decizie au permis ajustarea activităților atunci când condițiile s-au modificat? • Ce adaptări au fost realizate pe parcursul implementării, pe ce informații s-au bazat și ce efecte au avut asupra proiectului? • Cât de bine și-a menținut proiectul funcționalitatea în situații de incertitudine, dificultate sau schimbare și a valorificat experiența acumulată pentru ajustări ulterioare?
<i>Starea de bine</i>	• Cât de mult a contribuit proiectul la crearea unui mediu sigur, incluziv și suportiv pentru beneficiari? • În ce grad beneficiarii se simt sprijiniți, respectați, ascultați și integrați în relațiile cu ceilalți? • Ce schimbări sunt observate în satisfacția, motivația și sentimentul de apartenență al beneficiarilor? • Cum se reflectă aceste schimbări în participarea, implicarea și prezența beneficiarilor în activitățile educaționale?

	• Ce factori ai proiectului sau ai contextului au favorizat ori au limitat starea de bine a beneficiarilor, inclusiv a celor din grupuri vulnerabile?
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	• Care sunt componentele esențiale ale intervenției care pot fi transferate în alte contexte educaționale? • Ce adaptări sunt necesare pentru aplicarea intervenției în instituții, grupuri de beneficiari sau contexte diferite? • În ce grad poate fi extinsă intervenția la o scară mai mare fără diminuarea calității implementării și a rezultatelor? • Ce condiții și resurse sunt necesare pentru extinderea intervenției și ce riscuri pot limita acest proces?

Metodologia aplicată în studiul de caz a avut la bază principiile *obiectivității, credibilității, participării, pluralității perspectivelor, transparenței, oportunității, eticii și echității*. Obiectivitatea a fost urmărită prin utilizarea unor criterii clare de analiză și prin raportarea constatărilor la datele colectate. Informațiile bazate pe percepțiile și experiențele participanților au fost analizate în raport cu celelalte date disponibile și nu au constituit singura bază pentru formularea concluziilor. Triangularea surselor și a metodelor a urmărit diminuarea influenței aprecierilor subiective și consolidarea credibilității interpretărilor. Metodologia de evaluare a avut un rol dublu: *instrument de analiză a studiului de caz și mecanism de validare a modelului evaluativ integrator*. Aplicarea acesteia a permis examinarea modelului în contextul concret al proiectului evaluat și verificarea modului în care criteriile propuse pot fi utilizate în practică. Integrarea criteriilor specifice proiectelor educaționale permite luarea în considerare a dimensiunilor pedagogice, instituționale și sociale ale intervenției. Astfel, modelul oferă un cadru pentru analiza rezultatelor proiectului, a modului de implementare și a efectelor acestuia asupra beneficiarilor și instituției. Structura metodologică utilizată în validarea modelului este sintetizată în Tabelul 3.18.

Tabelul 3.18. Sinteza operațională a rezultatelor evaluării metodologice

Criteriu	Instrumente utilizate	Constatări principale
<i>Relevanță</i>	chestionare aplicate elevilor și cadrelor didactice; interviuri semi-structurate cu reprezentanți instituționali; analiza documentelor strategice și a meniurilor școlare; focus-grupuri cu profesori și personal auxiliar.	Majoritatea respondenților au perceput intervenția ca fiind direct conectată la nevoile educaționale și nutriționale ale copiilor. Analiza documentară a confirmat coerența cu strategiile educaționale și de sănătate publică existente. Interviurile au evidențiat faptul că proiectul a fost fundamentat pe o analiză de nevoi prealabilă și a inclus grupuri vulnerabile.
<i>Coerență</i>	interviuri semi-structurate cu parteneri; analiza documentelor de proiect; focus-grupuri; jurnale reflexive ale cadrelor didactice.	Au fost identificate sinergii cu alte inițiative educaționale și agricole locale. Nu au fost raportate suprapuneri semnificative cu alte programe. Cadrele didactice au semnalat o bună coordonare între instituții și parteneri.
<i>Eficacitate</i>	teste pre/post; chestionare;	Testele pre/post au indicat o creștere vizibilă a nivelului de cunoștințe nutriționale și a competențelor aplicative.

	fișe de observație; focus-grupuri; jurnale reflexive.	Fișele de observație au evidențiat o participare activă a elevilor în activitățile practice. Cadrele didactice au raportat adaptări metodologice și integrarea conținuturilor în activitatea curentă.
<i>Eficiență</i>	analiza documentelor financiare și administrative; interviuri; chestionare adresate personalului implicat.	Datele analizate indică utilizarea resurselor în conformitate cu planificarea, fără abateri majore de la bugetul stabilit. Activitățile au fost realizate în intervalele de timp estimate. Majoritatea respondenților au apreciat pozitiv claritatea responsabilităților și fluxul de comunicare.
<i>Impact</i>	interviuri; focus-grupuri; jurnale reflexive; fișe de observație; chestionare.	Creșterea interesului elevilor pentru alimentație sănătoasă și activități participative. Îmbunătățirea colaborării între cadrele didactice. Inițierea unor practici autonome derivate din proiect.
<i>Sustenabilitate</i>	interviuri; analiza planurilor instituționale; chestionare; jurnale reflexive.	Integrarea parțială a activităților în planurile educaționale interne. Existența parteneriatelor locale stabile. Riscuri identificate: dependența de finanțări externe și fluctuația personalului.
<i>Valoare pedagogică</i>	jurnale reflexive; observații directe; focus-grupuri; teste pre/post.	Creșterea competențelor metacognitive și a reflecției didactice. Îmbunătățirea implicării elevilor în procesul de învățare. Au fost identificate indicii privind transferul cunoștințelor și competențelor dezvoltate în practică.
<i>Capacitate adaptativă</i>	interviuri; jurnale reflexive; fișe de observație.	Ajustarea rapidă a conținuturilor și metodelor la contexte variate. Continuitatea activităților în situații de incertitudine. Existența mecanismelor interne de autoreglare.
<i>Starea de bine</i>	chestionare; focus-grupuri; observații.	Creșterea nivelului de satisfacție școlară raportată de elevi și profesori. Participanții au semnalat îmbunătățiri ale climatului educațional și ale relațiilor dintre actorii implicați. Datele indică o asociere între motivația beneficiarilor și nivelul de implicare în activități.
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	interviuri; analiza documentelor; chestionare.	Instrumentele și metodologia au fost percepute ca fiind transferabile în alte instituții. Condițiile minime identificate: formarea cadrelor didactice, parteneriate locale și suport logistic de bază. Nivel ridicat de standardizare a materialelor educaționale.

Verificarea modelului a integrat trei perspective complementare: instituțională, operațională și a beneficiarilor. La nivel instituțional au fost analizate informațiile și documentele furnizate de organizația finanțatoare și de structurile implicate în implementare; la nivel operațional a fost examinată utilizarea instrumentelor și etapelor evaluative de către instituțiile partenere; iar perspectiva beneficiarilor a fost surprinsă prin datele colectate de la categoriile de participanți implicate în cercetare. Convergența și diferențele dintre aceste surse au fost analizate prin triangulare, oferind dovezi complementare privind funcționalitatea și aplicabilitatea modelului în contextul studiat. Structura procesului de verificare este sintetizată în Figura 3.9.

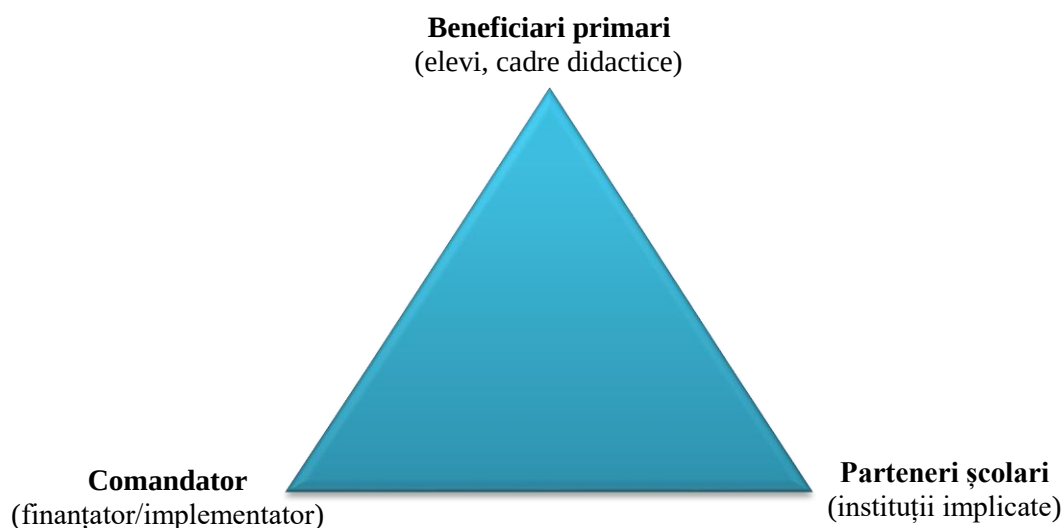


Fig. 3.9. Validare tridimensională a modelului evaluativ integrator

Aplicarea Modelului evaluativ integrator în studiul de caz a oferit dovezi privind funcționalitatea operațională, relevanța contextuală și aplicabilitatea acestuia în evaluarea proiectelor educaționale. În același timp, procesul a evidențiat limitări metodologice, constrângeri de măsurare și potențiale surse de distorsiune, a căror analiză este necesară pentru interpretarea riguroasă a rezultatelor și dezvoltarea ulterioară a modelului (Figura 3.10).

O *primă limitare* este asociată utilizării parțiale a instrumentelor auto-raportate, în special a chestionarelor și jurnalelor reflexive, care pot fi influențate de tendința respondenților de a formula răspunsuri social dezirabile. Deși triangularea surselor și a metodelor de colectare a datelor a contribuit la diminuarea acestui risc, posibilitatea unor distorsiuni de percepție nu poate fi exclusă în totalitate.

O *a doua limitare* este determinată de intervalul temporal al evaluării, care a permis surprinderea cu precădere a efectelor imediate și pe termen mediu ale intervenției, fără a oferi suficiente dovezi privind schimbările sistemice și impactul pe termen lung. În consecință, criterii precum sustenabilitatea și impactul instituțional necesită monitorizare longitudinală pentru o validare completă.

Totodată, accesul diferențiat la documentele instituționale și gradul neuniform de structurare a acestora *au limitat*, în anumite situații, profunzimea analizelor comparative și posibilitatea verificării complexe a unor rezultate. O atenție deosebită a fost acordată criteriilor a căror operaționalizare implică un nivel ridicat de complexitate, deoarece acestea reflectă dimensiuni preponderent calitative ale procesului educațional:

- **Starea de bine** – reprezintă un construct multidimensional, dificil de surprins exclusiv prin indicatori cantitativi, evaluarea fiind dependentă de percepțiile actorilor și de caracteristicile contextului educațional.

- **Valoarea pedagogică** – presupune aprecierea transferului învățării în practica didactică și a dezvoltării profesionale, ceea ce necesită utilizarea complementară a datelor calitative, a observațiilor și a altor dovezi privind schimbarea practicilor.

- **Impactul instituțional** – se manifestă gradual, prin modificări organizaționale și schimbări de practică, fiind dificil de evidențiat într-o perioadă limitată de observație.

- **Capacitatea adaptativă** – exprimă abilitatea proiectului de a răspunde schimbărilor de context și este mai adecvat surprinsă prin analiza proceselor, a mecanismelor de ajustare și a exemplelor de bună practică decât prin indicatori cantitativi standardizați.

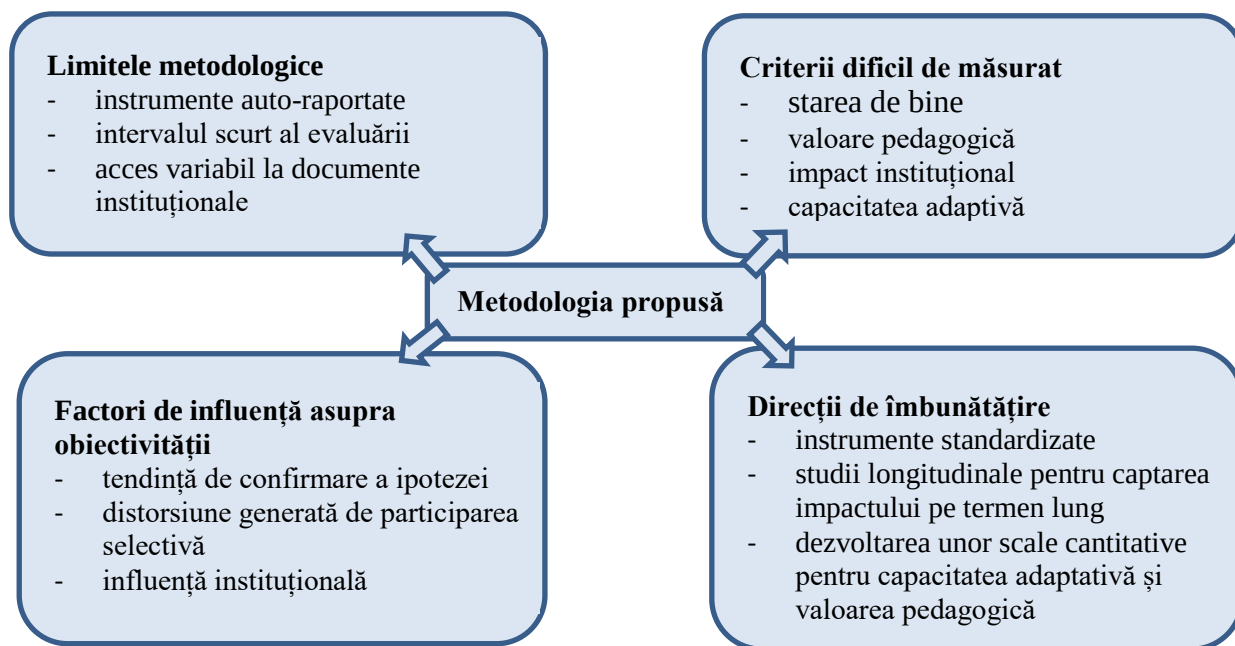


Fig. 3.10. Analiza critică a Modelului evaluativ integrator propus

Aceste limitări nu invalidează rezultatele obținute, dar delimitează condițiile în care acestea pot fi interpretate. Ele evidențiază complexitatea evaluării proiectelor educaționale, necesitatea aprofundării analizei dimensiunilor pedagogice și necesitatea unor cercetări longitudinale care să urmărească în timp efectele educaționale și instituționale.

Analiza limitărilor metodologice evidențiază, totodată, câteva direcții de dezvoltare a modelului evaluativ integrator. Acestea vizează elaborarea unor instrumente standardizate pentru evaluarea stării de bine și a competențelor metacognitive, dezvoltarea unor scale de apreciere mai sensibile pentru capacitatea adaptativă și valoarea pedagogică, precum și extinderea cercetării prin studii longitudinale, capabile să surprindă impactul educațional și instituțional pe termen lung.

Rezultatele obținute susțin funcționalitatea și aplicabilitatea modelului în contextul analizat. Integrarea criteriilor OECD-DAC cu dimensiunile specifice educației permite examinarea concomitentă a performanței, proceselor pedagogice și condițiilor organizaționale, orientând evaluarea spre fundamentarea deciziilor și învățarea instituțională.

Aplicarea în studiul de caz indică faptul că structura modelului poate fi adaptată unor configurații diferite de proiect, prin menținerea cadrului criterial și ajustarea întrebărilor, indicatorilor, metodelor și surselor de dovezi la context. Această constatare indică un potențial de transfer către proiecte cu caracteristici similare, fără a presupune generalizarea automată a aplicabilității modelului dincolo de limitele designului cercetării. Pentru compararea directă cu metodologiile M1–M10, grila multicriterială a fost aplicată, în aceleași condiții, și Modelului evaluativ integrator.

Tabelul 3.19. Profilul evaluativ al Modelului evaluativ integrator (MP)

Domeniu Criteriu /	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Răspunde metodologia nevoilor reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?	5	Metodologia este construită pe baza analizei de nevoi și prezintă o aliniere clară cu prioritățile sistemului educațional. Structura sa permite aplicarea în contexte educaționale diverse.
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?	5	Metodologia prezintă o logică internă bine structurată. Pot fi consolidate explicit unele legături operaționale între componente.
<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?	5	Designul metodologic include instrumente adecvate (pre/post, observații, analize tematice) care permit măsurarea progresului și validarea rezultatelor.
<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor; timp de implementare	Sunt resursele utilizate optim? Există instrumente de analiză economică?	5	Metodologia este funcțională și aplicabilă în condiții reale. Există potențial de eficientizare prin digitalizare și standardizare suplimentară
<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?	4	Impact vizibil la nivel micro și mezo; efectele macro/meta încă emergente și dependente de monitorizare longitudinală.
<i>Sustenabilitate</i>	Continuitate; capacitate instituțională; asumarea costurilor.	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?	5	Structura metodologică este suficient de standardizată și flexibilă pentru a permite utilizarea continuă și integrarea în practicile instituționale curente.
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?	5	Structura modulară și instrumentele standardizate facilitează replicarea în contexte educaționale variate.

<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea educației?	4	Metodologia promovează reflecția profesională, învățarea organizațională și îmbunătățirea continuă a practicilor educaționale.
<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?	4	Structura metodologică permite ajustarea întrebărilor, indicatorilor, metodelor și instrumentelor la schimbările de context. Aplicarea în studiul de caz a evidențiat mecanisme de feedback și adaptare, dar aprecierea acestei capacități necesită verificare suplimentară în contexte diferite.
<i>Starea de bine</i>	Climat socio-emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Sunt analizate dimensiunile stării de bine și ale siguranței educaționale?	5	Metodologia integrează explicit dimensiuni privind climatul socio-emoțional, siguranța, satisfacția, motivația și participarea beneficiarilor, permițând corelarea acestora cu celelalte rezultate ale intervenției.
<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?	5	Metodologia demonstrează un nivel ridicat de rigoare prin utilizarea abordării mixte și triangularea sistematică a surselor (chestionare, interviuri, observații, documente instituționale, teste pre/post). Instrumentele au fost aplicate convergent, iar interpretarea datelor a fost susținută prin corelarea informațiilor provenite din surse diferite, reducând riscul interpretărilor bazate pe o singură categorie de date și consolidând credibilitatea concluziilor.
<i>Etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia normele etice și principiile transparenței?	5	Procesul evaluativ a integrat protocoale etice explicite, inclusiv consimțământ informat, anonimizarea datelor și protecția minorilor. Comunicarea rezultatelor a fost realizată transparent către actorii implicați, iar documentarea etapelor metodologice permite trasabilitate și replicabilitate. Acest aspect consolidează credibilitatea științifică și acceptabilitatea instituțională a metodologiei.

Analiza comparativă evidențiază faptul că *Modelul evaluativ integrator* propus nu reprezintă o alternativă la metodologiile consacrate, ci valorifică și articulează punctele forte identificate în cadrul acestora. Modelul corelează rigoarea procedurală, orientarea spre rezultate și

dimensiunea strategică a evaluării cu componente pedagogice, organizaționale și socio-umane specifice proiectelor educaționale. Distribuția scorurilor obținute evidențiază un nivel ridicat de integrare a criteriilor Modelului evaluativ integrator. Nouă dintre cele douăsprezece criterii au obținut scorul maxim (5), iar celelalte trei (impact, valoare pedagogică și capacitate adaptativă) au fost evaluate cu scorul 4, ceea ce indică o integrare solidă și funcțională a tuturor dimensiunilor analizate. Rezultatele susțin posibilitatea operaționalizării structurii conceptuale a modelului într-un cadru metodologic coerent, fără a presupune însă generalizarea rezultatelor dincolo de contextul investigat. Pentru evidențierea poziționării modelului în raport cu metodologiile analizate, rezultatele au fost sintetizate grafic. Figura 3.11 prezintă distribuția metodologiilor în funcție de raportul dintre orientarea spre control procedural și conformitate, pe de o parte, și potențialul de învățare instituțională și transformare, pe de altă parte.

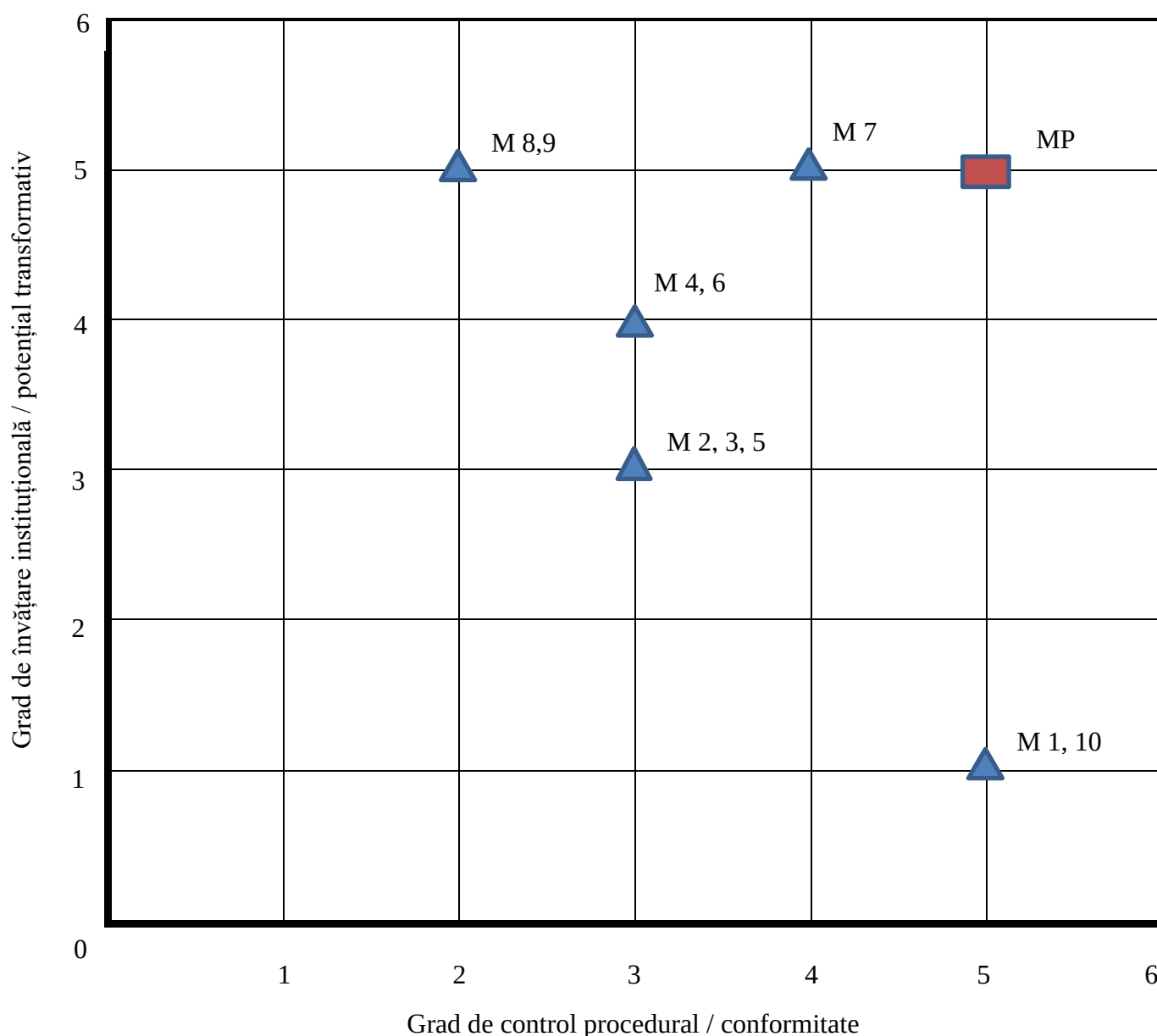


Fig. 3.11. Poziționarea comparativă a metodologiilor analizate în raport cu *Modelul evaluativ integrator* propus

Figura 3.11 pune în evidență trei tipologii distincte de abordare, diferențiate în funcție de paradigma evaluativă dominantă și de raportul dintre controlul procedural și capacitatea evaluării de a genera învățare organizațională. Prima tipologie reunește metodologiile cu orientare procedural-administrativă (M1 și M10), caracterizate printr-un nivel ridicat de standardizare și prin focalizarea asupra conformității implementării și raportării rezultatelor. Aceste metodologii privesc evaluarea ca instrument de control și verificare a implementării. A doua tipologie cuprinde metodologiile *strategic-participative* (M2, M3, M5 și, parțial, M4 și M6), care valorifică criteriile OECD-DAC, metodele cantitative și calitative, triangularea și participarea actorilor. În acest grup, accentul se deplasează de la verificarea conformității spre fundamentarea deciziilor, deși dimensiunea pedagogică rămâne mai puțin explicită. A treia tipologie este reprezentată de metodologiile *reflexiv-transformative* (M7, M8 și M9), situate cel mai aproape de poziția modelului propus pe axa învățării organizaționale. Acestea acordă o importanță mai mare învățării colective, participării, valorificării feedbackului și adaptării intervenției și prezintă niveluri ridicate ale rigorii metodologice, valorii pedagogice și capacității adaptive. Analiza profilurilor obținute arată că diferența esențială dintre metodologii nu constă numai în nivelul general de rigoare, ci în măsura în care specificul educațional este integrat în construcția judecății evaluative. Criteriile generale de apreciere a performanței sunt relativ constant reprezentate, în timp ce valoarea pedagogică, capacitatea adaptativă și starea de bine prezintă variații mai mari. Această constatare delimitează contribuția Modelului evaluativ integrator: corelarea criteriilor generale de performanță cu dimensiunile proprii intervenției educaționale într-o logică unitară de analiză și formulare a judecății evaluative.

Evaluarea proiectelor educaționale presupune analiza unui număr mare de criterii, fiecare oferind informații relevante asupra calității intervenției. Totuși, interpretarea izolată a acestora îngreunează aprecierea performanței de ansamblu și compararea sistematică a diferitelor metodologii. Pentru a răspunde acestei necesități, a fost dezvoltat Indicele valorii integratoare (IVI), cu statut de instrument exploratoriu de sintetizare a rezultatelor analizei multicriteriale. Structura indicelui grupează cele 12 criterii ale modelului în trei componente:

- *Nucleul Tehnic* (NT) — suma criteriilor care fundamentează rigoarea de proiectare și implementare a evaluării: relevanță (R), coerență (C), eficacitate, eficiență, rigoare metodologică și etică și replicabilitate și scalabilitate;
- *Dimensiunea uman-pedagogică* (VP + SB) — suma dintre valoarea pedagogică (VP) și starea de bine (SB), criterii dezvoltate în cadrul prezentei cercetări pentru a surprinde efectele asupra practicilor educaționale și climatului organizațional;

- *Capacitatea adaptativă (CA)* — criteriul utilizat ca factor moderator, care exprimă posibilitatea aplicării metodologiei în contexte instituționale caracterizate prin diversitate organizațională și schimbare continuă.

Indicele valorii integratoare reprezintă o propunere metodologică originală și are caracter exploratoriu. El a fost conceput pentru a sintetiza rezultatele analizei multicriteriale și pentru a facilita comparația dintre metodologiile investigate, fără a substitui analiza detaliată a fiecărui criteriu. Formula indicelui este:

$$IVI = NT + \frac{(VP + SB)}{CA}$$

Construcția indicelui are la bază premisa că evaluarea unei metodologii trebuie să reflecte atât rigoarea structurii sale metodologice, cât și capacitatea acesteia de a produce valoare educațională. Nucleul tehnic (NT) și dimensiunea uman-pedagogică (VP+ SB) sunt tratate ca două componente complementare ale aceluiași proces evaluativ. Nucleul tehnic exprimă consistența metodologică a evaluării, iar dimensiunea uman-pedagogică evidențiază contribuția acesteia la dezvoltarea proceselor educaționale. Integrarea lor pornește de la premisa că performanța unei metodologii rezultă din echilibrul dintre calitatea metodologică și valoarea educațională, fără ca una dintre aceste componente să prevaleze asupra celeilalte. Capacitatea adaptativă (CA) este inclusă în indice ca factor de ajustare a dimensiunii uman-pedagogice, reflectând faptul că valoarea educațională a unei metodologii trebuie analizată în raport cu flexibilitatea sa de adaptare la contexte instituționale și educaționale diferite. Prin urmare, raportul (VP + SB)/CA exprimă relația dintre valoarea pedagogică obținută și gradul de adaptare contextuală necesar.

Formula *indicelui valorii integratoare* a fost dezvoltată pe baza structurii conceptuale a modelului evaluativ integrator și a relațiilor funcționale dintre criteriile acestuia, fără a recurge la metode statistice pentru estimarea ponderilor. Această opțiune reflectă orientarea cercetării către un indice fundamentat conceptual, ușor de interpretat și aplicabil în practica evaluării, înaintea utilizării unor modele matematice complexe de ponderare. În forma actuală, indicele valorii integratoare este propus ca un instrument de sinteză cu caracter exploratoriu, destinat comparării metodologiilor analizate și integrării rezultatelor obținute prin analiza multicriterială. Proprietățile sale statistice urmează să fie investigate în cercetări viitoare, prin aplicarea pe eșantioane mai extinse și utilizarea unor tehnici specifice de validare, precum analiza factorială, analiza componentelor principale sau metode de estimare empirică a ponderilor.

Aplicarea indicelui valorii integratoare asupra metodologiilor M1–M10 și asupra modelului evaluativ integrator a permis sintetizarea rezultatelor obținute în etapa de simulare și compararea nivelului de integrare metodologică al fiecărei abordări. Valorile prezentate în Tabelul 3.20 au fost calculate pe baza scorurilor atribuite în cadrul analizei multicriteriale.

**Tabelul 3.20. Analiza comparativă a metodologiilor prin formula
indicelui valorii integratoare (IVI)**

Metodologie	Nucleul Tehnic (NT)	Dimensiunea uman-pedagogică (VP+SB)	Capacitatea adaptativă (CA)	Indicele valorii integratoare (IVI)
M1 (structural-formală)	22	3	3	23,00
M2 (mixt-participativă)	26	5	4	27,25
M3 (OCDE/DAC)	27	5	4	28,25
M4 (participativ-reflexivă)	27	7	5	28,40
M5 (strategic-analitică)	27	5	4	28,25
M6 (participativ-analitică)	27	7	5	28,40
M7 (participativ-integrativă)	28	10	4	30,50
M8 (participativ-etică)	25	9	5	26,80
M9 (participativ-formativă)	25	9	4	27,25
M10 (analitic-integrativă)	25	5	4	26,25
Metodologia propusă	30	9	5	31,80

Rezultatele obținute prin aplicarea indicelui valorii integratoare evidențiază faptul că metodologia propusă a generat un IVI de 31,80. Metodologia 7 (participativ-integrativă) atinge o valoare apropiată, de 30,50, demonstrând că maximizarea pilonului uman-pedagogic în condițiile unei capacități adaptative comparativ mai reduse poate genera un raport (VP+SB)/CA ridicat. Metodologia 1 (structural-formală) înregistrează cel mai scăzut indice (23,00), confirmând că un deficit al dimensiunii pedagogice nu poate fi compensat exclusiv prin rigoare administrativă. Metodologiile 8 și 9, deși prezintă o dimensiune uman-pedagogică bine consolidată, sunt limitate de un nucleu tehnic mediu, ceea ce validează concluzia centrală a analizei: valorile pedagogice au nevoie de un cadru tehnic riguros pentru a deveni sustenabile la nivel sistemic.

Grila de interpretare prezentată în continuare este o clasificare operațională, elaborată în cadrul prezentei cercetări pentru nevoile analizei comparative dintre metodologiile M1–M10 și modelul propus. Pragurile nu au valoare universală și nu sunt preluate dintr-un standard extern; ele au fost stabilite pornind de la distribuția valorilor IVI obținute în urma aplicării indicelui asupra celor unsprezece metodologii analizate, cu scopul de a evidenția diferențele dintre nivelurile de integrare metodologică atinse în eșantionul analizat. De asemenea, este important de precizat că grila multicriterială aplicată metodologiilor de evaluare, iar obiectul clasificării îl constituie gradul de integrare criterială al fiecărei metodologii.

Clasele de interpretare a valorilor IVI, definite pentru eșantionul de metodologii analizat, sunt următoarele:

- IVI < 24 — *integrare redusă*. Metodologia prezintă o corelare slabă între componenta tehnico-metodologică și cea uman-pedagogică, precum și o capacitate adaptativă limitată; este necesară o revizuire a structurii criteriale înainte de o eventuală generalizare.

- $24 \leq IVI < 27$ — *integrare moderată*. Metodologia adresează corect cerințele procedurale ale evaluării, dar prezintă zone de optimizare la nivelul dimensiunii pedagogice sau al flexibilității contextuale.
- $27 \leq IVI < 29$ — *integrare ridicată*. Metodologia articulează coerent nucleul tehnic și dimensiunea uman-pedagogică, cu un nivel bun de adaptabilitate contextuală.
- $IVI \geq 29$ — *integrare avansată*. Metodologia demonstrează un echilibru consolidat între rigoarea tehnico-metodologică și valoarea pedagogică, susținut de o capacitate adaptativă adecvată; aceste metodologii pot funcționa drept repere de bună practică pentru alte contexte evaluative.

Raportată la această grilă, metodologia propusă ($IVI=31,80$) și Metodologia 7 ($IVI=30,50$) se încadrează în categoria metodologiilor cu integrare avansată, în timp ce metodologiile M2–M6, M8 și M9 se situează în clasele de integrare ridicată sau moderată. Metodologia 1 rămâne singura abordare încadrată în categoria integrării reduse, ceea ce confirmă orientarea sa predominant procedural-administrativă și integrarea limitată a dimensiunilor pedagogice și adaptative. Rezultatele evidențiază faptul că metodologia propusă obține cel mai ridicat scor al nucleului tehnic din întregul eșantion, concomitent cu performanțe ridicate pentru criteriile valoare pedagogică, starea de bine, rigoare metodologică și etică și transparență. Această configurație confirmă faptul că modelul nu reduce evaluarea la un exercițiu de verificare procedurală, ci o transformă într-un instrument de învățare organizațională, dezvoltare profesională și fundamentare a deciziilor instituționale.

Analiza comparativă evidențiază câteva particularități ale Modelului evaluativ integrator. În primul rând, *modelul depășește paradigma administrativ-formală a evaluării*, transformând procesul evaluativ dintr-un mecanism de verificare a conformității într-un instrument orientat spre învățare și dezvoltare instituțională. În al doilea rând, *consolidează sustenabilitatea și adaptabilitatea intervențiilor* prin integrarea mecanismelor de autoevaluare și ajustare continuă. În al treilea rând, *întărește legitimitatea etică și socială a evaluării* prin promovarea participării actorilor educaționali, protecția datelor și respectarea principiilor evaluării centrate pe beneficiar. În sfârșit, modelul asigură un *echilibru funcțional între dimensiunea cantitativă și cea calitativă*, valorificând feedbackul ca mecanism permanent de reflecție și învățare instituțională.

Aplicarea Modelului evaluativ integrator în studiul de caz, analiza comparativă a metodologiilor M1–M10 și sintetizarea rezultatelor prin indicii valorii integratoare (IVI) susțin convergent validitatea praxiologică a modelului propus. Rezultatele arată că structura criterială elaborată funcționează coerent la nivel conceptual și operațional, oferind un cadru metodologic aplicabil în contexte instituționale diverse. Analiza comparativă a evidențiat că modelul depășește limitele metodologiilor predominant procedural-administrative (M1, M10) și completează

abordările strategic-participative (M2–M7) prin integrarea criteriilor OECD-DAC cu dimensiuni specifice proiectelor educaționale. Evaluarea este astfel abordată nu doar ca mecanism de verificare a rezultatelor, ci și ca proces de învățare organizațională, dezvoltare profesională și fundamentare a deciziilor.

Contribuția originală a cercetării constă în elaborarea **Modelului evaluativ integrator**, care completează cadrul existent cu criterii specifice proiectelor educaționale și permite analiza integrată a performanței, proceselor de învățare și schimbărilor instituționale. **Indicele valorii integratoare (IVI)** oferă o modalitate de sintetizare a analizei multicriteriale, fără a înlocui aprecierea distinctă a fiecărui criteriu. Caracterul modular al modelului favorizează adaptarea la contexte diferite și susține utilizarea rezultatelor evaluării în procesele de decizie și dezvoltare instituțională.

Dimensiunea praxiologică a cercetării este completată prin elaborarea unei **structuri pentru programul de formare a competenței de evaluare a proiectelor educaționale**, *Evaluarea proiectelor educaționale*. Unele conținuturi au fost pilotate în activități de formare desfășurate în octombrie–noiembrie 2024 și mai 2025, ceea ce a permis ajustarea acestora la nevoile identificate. Programul, prezentat în Anexa 6, evidențiază posibilitatea valorificării modelului în formarea profesională continuă. În ansamblu, rezultatele acestei etape susțin coerența, funcționalitatea și aplicabilitatea modelului în condițiile analizate și indică direcții pentru verificarea și dezvoltarea sa ulterioară în contexte educaționale diferite.

3.4. Concluzii la Capitolul 3

Capitolul are ca obiectiv validarea metodologică și praxiologică a *Modelului evaluativ integrator al proiectelor educaționale*, prin verificarea coerenței sale conceptuale, a funcționalității metodologice și a posibilității de aplicare în contexte educaționale concrete.

Demersul de validare s-a realizat pe două direcții complementare: analiza comparativă și metaevaluativă a unui corpus de zece metodologii de evaluare, selectate intenționat pentru diversitatea caracteristicilor lor metodologice, și aplicarea modelului într-un studiu de caz instrumental din domeniul educațional. Rezultatele acestor demersuri au fost completate prin utilizarea exploratorie a indicelui valorii integratoare (IVI), ca instrument de sintetizare a profilurilor metodologice rezultate din analiza multicriterială.

1. Analiza comparativă a celor zece metodologii a evidențiat existența unor orientări evaluative distincte, care pot fi grupate, în scop analitic, în trei tipologii: *procedural-administrativă*, centrată predominant pe conformitate, standardizare și control; *strategic-participativă*, orientată spre utilizarea evaluării în fundamentarea deciziilor și implicarea actorilor; și *participativ-transformativă*, care valorifică evaluarea ca mecanism de învățare organizațională

și dezvoltare instituțională. Analiza lor evidențiază că metodologiile existente integrează în grade diferite rigoarea tehnico-metodologică, participarea, dimensiunea pedagogică, adaptarea contextuală și utilizarea rezultatelor evaluării.

2. Un rezultat important al analizei comparative constă în constatarea că niciuna dintre metodologiile investigate nu integrează în mod echilibrat toate dimensiunile considerate relevante pentru specificul proiectelor educaționale. Criteriile de *relevanță, coerență, rigoare metodologică și etică* sunt, în general, mai bine reprezentate, în timp ce *valoarea pedagogică, starea de bine, capacitatea adaptativă și mecanismele de valorificare a evaluării pentru învățare organizațională* sunt integrate neuniform. Această constatare susține necesitatea unui cadru evaluativ care să coreleze criteriile consacrate de apreciere a performanței cu dimensiunile pedagogice, organizaționale și contextuale ale intervențiilor educaționale.

3. Aplicarea *Modelului evaluativ integrator* în studiul de caz a oferit dovezi privind aplicabilitatea sa praxiologică în contextul analizat. Modelul a permis structurarea procesului evaluativ prin corelarea criteriilor cu întrebările de evaluare, indicatorii, metodele și sursele de informații și integrarea datelor provenite din analiza documentară, chestionare, interviuri, focus-grupuri, observații și alte surse utilizate în evaluare.

4. Aplicarea Modelului a evidențiat, totodată, rolul evaluării ca mecanism de producere și valorificare a dovezilor pentru decizie, reglare și învățare organizațională. Valoarea Modelului nu rezultă doar din extinderea setului de criterii, ci din articularea acestora într-o logică unitară, capabilă să relaționeze contextul, procesele de implementare, rezultatele, experiența beneficiarilor și condițiile de sustenabilitate și transfer. Prin această configurație, modelul creează premisele depășirii unei evaluări centrate predominant pe conformitate și rezultate imediate și susține o evaluare orientată spre înțelegerea valorii și a mecanismelor schimbării educaționale.

5. Un rezultat metodologic complementar îl constituie *indicele valorii integratoare*, propus ca instrument exploratoriu de sintetizare a rezultatelor analizei multicriteriale. Valoarea metodologică a indicelui constă în posibilitatea de a sintetiza configurații evaluative complexe și de a deschide o direcție pentru dezvoltarea ulterioară a unor instrumente comparative, condiționată de verificarea proprietăților sale metrice și de aplicarea pe eșantioane mai extinse.

6. Rezultatele evidențiază coerența dintre fundamentarea teoretică, *Modelul evaluativ integrator* și mecanismul său de operaționalizare. Modelul integrează criteriile OECD-DAC și le completează cu dimensiuni specifice proiectelor educaționale: *valoarea pedagogică, starea de bine, capacitatea adaptativă, replicabilitatea/scalabilitatea*. Contribuția cercetării constă în articularea acestor repere într-un cadru unitar, adaptat contextului educațional.

CONCLUZII GENERALE

Cercetarea realizată a avut ca scop fundamentarea teoretică și metodologică, elaborarea, operaționalizarea și validarea metodologică și praxiologică a unui **Model evaluativ integrator al proiectelor educaționale**, capabil să coreleze criteriile generale de apreciere a performanței cu particularitățile pedagogice, organizaționale și contextuale ale intervențiilor educaționale și să susțină formularea unor judecăți evaluative fundamentate și valorificarea rezultatelor evaluării în procesele de dezvoltare educațională și instituțională.

1. Fundamentarea teoretică și praxiologică a cercetării a permis delimitarea proiectului educațional ca obiect specific al evaluării și argumentarea necesității unei abordări integratoare. În accepțiunea fundamentată în cercetare, proiectul educațional reprezintă o intervenție pedagogică sistemică, planificată și delimitată temporal, fundamentată pe nevoi educaționale și orientată spre producerea unor schimbări la nivelul beneficiarilor, proceselor educaționale și/sau organizației. Specificul acestuia este determinat de caracterul predominant intangibil și progresiv al rezultatelor, temporalitatea diferențiată a efectelor, dependența de context, pluralitatea actorilor și caracterul sistemic al schimbării. Analiza teoretică și comparativă a evidențiat limitele abordărilor fragmentare: *perspectiva managerială explică organizarea, resursele și performanța intervenției; perspectiva pedagogică accentuează finalitățile formative și valoarea pentru beneficiar; abordările organizaționale surprind adaptarea și învățarea instituțională*, iar standardele profesionale formulează cerințe privind rigoarea, credibilitatea și responsabilitatea evaluării. Considerate separat, aceste perspective nu oferă un cadru suficient pentru aprecierea multidimensională a proiectelor educaționale, ceea ce fundamentează necesitatea integrării lor. Din perspectivă praxiologică, evaluarea a fost corelată cu întreg ciclul managerial al proiectului – *programare, identificare, formulare, finanțare, implementare, monitorizare și evaluare* – și cu modalitățile evaluative *ex-ante, intermediară, finală și ex-post*. Prin această articulare, evaluarea dobândește caracter *transversal, continuu și cumulativ*, iar dovezile produse într-o etapă pot constitui repere pentru evaluările, ajustările și deciziile ulterioare.

2. Rezultatul conceptual central al cercetării îl constituie Modelul evaluativ integrator al proiectelor educaționale, conceput ca o construcție *conceptual-metodologică sistemică, adaptabilă și orientată spre valoarea educațională a intervenției*. Modelul articulează într-un cadru unitar fundamentele teoretice, principiile evaluării, modalitățile evaluative asociate ciclului proiectului, criteriile de apreciere, metodele și instrumentele, mecanismele de producere și integrare a dovezilor, formularea judecăților evaluative și valorificarea rezultatelor. Fundamentarea sa se sprijină complementar pe repere *pedagogic-axiologice, sistemic-strategice, managerial-organizaționale și participativ-evaluative*, ceea ce permite menținerea finalității educaționale în centrul evaluării și evitarea reducerii acesteia la dimensiunea administrativ-

managerială. Funcționalitatea *Modelului evaluativ integrator* este organizată în jurul a patru piloni interdependenți – *metodologic, strategic, uman și evolutiv* –, care asigură legătura dintre rigoarea metodologică, orientarea strategică, participarea actorilor și capacitatea evaluării de a susține adaptarea, învățarea și dezvoltarea. Valoarea integratoare a *Modelului evaluativ integrator* nu rezultă, prin urmare, din simpla reunire a unor componente existente, ci din relațiile funcționale create între acestea și din modul în care sunt organizate într-un mecanism coerent de evaluare.

3. A fost fundamentat un sistem criterial pe două niveluri și un mecanism operațional de continuitate și trasabilitate evaluativă. Primul nivel integrează criteriile OECD-DAC – *relevanță, coerență, eficacitate, eficiență, impact și sustenabilitate* – ca repere generale pentru aprecierea performanței proiectului. Al doilea nivel completează analiza prin criterii specifice intervențiilor educaționale – *valoarea pedagogică, capacitatea adaptativă, starea de bine și replicabilitatea/scalabilitatea* –, care permit surprinderea unor dimensiuni dificil de reflectat exclusiv prin criteriile generale. Aceste două niveluri nu funcționează concurențial, ci complementar, raportarea lor fiind realizată în funcție de natura, obiectivele, beneficiarii și contextul intervenției. Contribuția metodologică distinctă constă în fundamentarea *principiului continuității și trasabilității evaluative* și a mecanismului care instituie relația explicită dintre: *criteriu – obiectiv și întrebare evaluativă – indicator și descriptori – metode și instrumente – surse și dovezi – triangulare și interpretare – judecată evaluativă – concluzii și recomandări – decizie și valorificare*. Acest mecanism permite urmărirea modului în care sunt produse și interpretate dovezile și susține formularea unor judecăți evaluative verificabile și argumentate. Dimensiunea profesională și etică a *Modelului evaluativ integrator* este completată prin *referențialul privind competența și conduita profesională a evaluatorului*, care integrează *competențe metodologice și pedagogice, responsabilitatea profesională, independența și imparțialitatea, transparența, integritatea etică, comunicarea și utilizarea responsabilă a rezultatelor evaluării*.

4. Validarea metodologică și praxiologică a Modelului, realizată prin analiza comparativă și metaevaluativă a zece metodologii de evaluare, simulare metodologică și aplicarea într-un studiu de caz instrumental, susține, în limitele designului cercetării, coerența conceptuală, funcționalitatea metodologică și aplicabilitatea acestuia în contextul investigat. Analiza comparativă a evidențiat existența unor profiluri evaluative diferențiate și integrarea neuniformă a dimensiunilor pedagogice, organizaționale și contextuale în metodologiile investigate, ceea ce confirmă necesitatea unui cadru capabil să articuleze criteriile generale de performanță cu specificul educațional. Studiul de caz a demonstrat posibilitatea operaționalizării *Modelului evaluativ integrator* prin corelarea criteriilor cu întrebările de evaluare, indicatorii, metodele și sursele de dovezi și prin integrarea datelor cantitative și calitative într-o interpretare multidimensională a intervenției. Triangularea surselor, metodelor și perspectivelor a consolidat

argumentarea judecăților evaluative și a evidențiat rolul evaluării nu doar în verificarea rezultatelor, ci și în înțelegerea mecanismelor schimbării, reglarea intervenției și învățarea organizațională. În acest cadru, *Indicele valorii integratoare (IVI)* reprezintă un rezultat metodologic complementar, cu caracter exploratoriu, destinat sintetizării profilurilor multicriteriale și facilitării comparației dintre configurațiile analizate. Utilitatea sa este în principal descriptiv-comparativă, iar generalizarea utilizării acestuia presupune verificări ulterioare privind proprietățile metrice, ponderile criteriilor și stabilitatea rezultatelor pe eșantioane și în contexte mai extinse.

5. Rezultatele cercetării susțin ipoteza formulată și contribuie la soluționarea problemei științifice privind insuficienta fundamentare teoretică, metodologică și operațională a evaluării proiectelor educaționale din perspectivă integratoare. Corelarea criteriilor generale cu dimensiunile specifice educației, articularea relației dintre fundamente, principii, piloni, criterii, metode și dovezi, instituirea mecanismului de continuitate și trasabilitate, triangularea surselor și perspectivelor, integrarea cerințelor profesionale ale evaluatorului și orientarea rezultatelor spre decizie și învățare au permis construirea unui cadru evaluativ coerent conceptual, funcțional metodologic și aplicabil praxiologic. Cercetarea demonstrează că valoarea evaluării proiectelor educaționale nu rezidă exclusiv în aprecierea gradului de realizare a obiectivelor sau a eficienței utilizării resurselor, ci și în capacitatea procesului evaluativ de a surprinde valoarea pedagogică, experiența beneficiarilor, adaptarea intervenției, efectele organizaționale, sustenabilitatea și potențialul de transfer al rezultatelor.

Valoarea aplicativă a rezultatelor este concretizată în *Modelul evaluativ integrator*, metodologia de operaționalizare, sistemul criterial, grila multicriterială, mecanismul de continuitate și trasabilitate, IVI, referențialul privind competența și conduita evaluatorului și structura programului de dezvoltare a competenței de evaluare, care pot susține proiectarea, realizarea și valorificarea evaluărilor proiectelor educaționale în contexte instituționale diverse.

Problema științifică soluționată prin cercetare constă în fundamentarea, elaborarea și validarea, în limitele designului cercetării, a *Modelului evaluativ integrator al proiectelor educaționale* și a metodologiei de operaționalizare a acestuia, prin care criteriile generale de apreciere a performanței sunt corelate cu dimensiunile pedagogice, organizaționale și contextuale ale intervenției și sunt articulate într-un mecanism de continuitate și trasabilitate evaluativă; aceasta permite formularea unor judecăți evaluative coerente și fundamentate pe dovezi și creează baza metodologică pentru valorificarea rezultatelor evaluării în decizie, reglarea intervențiilor și învățarea instituțională, în contextul evaluării proiectelor educaționale.

Valoarea aplicativă a cercetării este concretizată în caracterul operațional al *Modelului evaluativ integrator* și al metodologiei de aplicare, în grila multicriterială, sistemul de criterii,

indicatori și descriptori, mecanismul de trasabilitate, referențialul privind competența și conduita profesională a evaluatorului și structura programului de dezvoltare a competenței de evaluare. Aceste produse pot sprijini proiectarea și realizarea evaluărilor, justificarea judecăților prin dovezi verificabile și valorificarea rezultatelor pentru decizie, reglarea intervențiilor și învățare instituțională. Programul de formare are statut de structură propusă, iar componentele pilotate nu echivalează cu validarea unui curriculum oficial.

Limitele cercetării delimitează aria de valabilitate a rezultatelor și configurează un șir de noi implicații investigaționale. Sunt necesare analize ale aplicării independente în contexte și proiecte diferite, analiza acordului interevaluatori, cercetări longitudinale privind persistența schimbărilor și transferabilitatea rezultatelor, fapt elucidat tangențial în cercetarea de față. Aceste limite trasează noi domenii de cercetare ulterioară.

RECOMANDĂRI

Valorificarea rezultatelor cercetării poate fi realizată pe mai multe niveluri, de la aprofundarea și validarea demersului metodologic până la utilizarea Modelului în instituții, în formarea profesioniștilor și, eventual, în dezvoltarea unor practici mai coerente de evaluare la nivel de sistem.

La **nivel meta**, prioritatea revine continuării cercetării și verificării valabilității Modelului în contexte mai variate decât cele analizate în prezenta lucrare. Aplicarea acestuia pe eșantioane mai ample și în proiecte educaționale cu profiluri diferite ar permite examinarea gradului său de aplicabilitate și transferabilitate. O direcție distinctă de cercetare o constituie testarea grilei multicriteriale prin aplicarea independentă de către mai mulți evaluatori și estimarea acordului inter-evaluatori. Un asemenea demers ar oferi informații suplimentare despre consistența utilizării criteriilor, indicatorilor și descriptorilor și ar permite identificarea elementelor care necesită clarificare. Este necesară, de asemenea, aprofundarea modului de măsurare a criteriilor care presupun într-o măsură mai mare aprecierea percepțiilor și experiențelor beneficiarilor. În cazul *stării de bine, valorii pedagogice și capacității adaptive*, dezvoltarea și testarea unor scale cu proprietăți psihometrice bine documentate ar putea crește precizia evaluării și comparabilitatea rezultatelor obținute în contexte diferite. O altă direcție o reprezintă cercetările longitudinale, utile mai ales pentru surprinderea efectelor care apar după încheierea proiectului și pentru verificarea modului în care schimbările educaționale și instituționale se mențin sau se modifică în timp.

La **nivel macro**, rezultatele cercetării pot fi valorificate prin discutarea posibilității de integrare treptată a unor criterii specifice proiectelor educaționale în metodologiile și ghidurile utilizate pentru evaluarea intervențiilor din domeniu. O asemenea deschidere ar permite

completarea evaluării tradiționale a performanței cu elemente care țin de calitatea proceselor pedagogice, adaptarea intervenției, experiența beneficiarilor și posibilitatea de transfer a soluțiilor validate. Tot la acest nivel, reperele profesionale dezvoltate în cercetare pot servi drept punct de referință pentru formularea unor cerințe comune privind activitatea evaluatorilor de proiecte educaționale. Competența, independența, imparțialitatea, transparența, responsabilitatea și respectarea principiilor etice pot constitui o bază pentru consolidarea profesionalizării domeniului. În același timp, programul de formare elaborat în cadrul cercetării poate fi analizat în raport cu standardele de competență profesională și cu cerințele Ministerului Educației și Cercetării privind formarea continuă. Pilotarea acestuia împreună cu instituții care furnizează programe de dezvoltare profesională ar permite verificarea utilității conținuturilor, a structurii și a posibilităților de integrare într-o ofertă specializată de formare.

La **nivel mezo**, Modelul poate fi valorificat prin includerea mai clară a evaluării în managementul proiectelor și în procesele de dezvoltare instituțională. În multe situații, evaluarea este asociată, în principal, cu etapa finală a proiectului. Utilizarea modelului presupune, dimpotrivă, folosirea informațiilor evaluative pe parcursul intervenției, astfel încât acestea să poată susține ajustări, decizii și îmbunătățiri atunci când proiectul este încă în desfășurare.

Instituțiile pot beneficia și de proceduri interne mai clare pentru documentarea constatărilor, analiza acestora și urmărirea modului în care recomandările sunt transformate în acțiuni. O astfel de practică ar consolida legătura dintre evaluare și management și ar reduce riscul ca rezultatele evaluării să rămână doar la nivelul raportării. În același timp, lecțiile desprinse din proiecte pot fi utilizate în planificarea dezvoltării instituționale, în revizuirea unor practici și în păstrarea soluțiilor care s-au dovedit relevante pentru beneficiari și organizație.

La **nivel micro**, accentul cade pe *dezvoltarea competențelor* celor care proiectează, realizează sau utilizează evaluarea. Evaluatorii, managerii de proiect și cadrele didactice au nevoie nu doar de cunoașterea instrumentelor, ci și de capacitatea de a interpreta corect datele, de a utiliza criteriile în mod consecvent și de a argumenta judecățile formulate.

Aplicarea indicatorilor și descriptorilor trebuie însoțită de justificarea aprecierilor prin dovezi suficient de clare. Această practică poate reduce variațiile determinate exclusiv de percepția evaluatorului și poate crește consistența evaluărilor. La fel de importantă este capacitatea de a diferenția între *constatare*, *interpretare* și *judecată evaluativă*. O constatare descrie ceea ce arată datele, interpretarea încearcă să explice semnificația acestora, iar judecata evaluativă presupune raportarea dovezilor la un criteriu și formularea unei aprecieri argumentate. Delimitarea acestor trei niveluri este esențială pentru evitarea concluziilor insuficient susținute și pentru utilizarea responsabilă a informațiilor provenite din surse diferite.

BIBLIOGRAFIE

- Acte normative, documente oficiale, standarde și publicații ale organizațiilor internaționale**
1. AGENȚIA NAȚIONALĂ DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE ȘI CERCETARE (ANACEC). *Metodologii de evaluare externă a calității* [online]. Disponibil: <https://anacec.md/en/news/metodologia-de-evaluare-extern%C4%83-calit%C4%83%C8%9Bii>
 2. AGENȚIA NAȚIONALĂ DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE ȘI CERCETARE (ANACEC). *Standard de competențe pentru evaluatorul extern*. Decizia Consiliului de Conducere ANACEC nr. 18 din 16.09.2022.
 3. AMERICAN EVALUATION ASSOCIATION (AEA). *Guiding Principles for Evaluators* [online]. Fairhaven, MA: AEA, 2018. Disponibil: <https://www.eval.org/About/Guiding-Principles>
 4. CASLEY, D. J., KUMAR, K. *Project Monitoring and Evaluation in Agriculture*. Johns Hopkins University Press for the World Bank, 1987. 159 p. ISBN 0-8018-3615-8.
 5. COMISIA EUROPEANĂ. *Digital Education Action Plan 2021–2027* [online]. 2021. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/33b83a7a-ddf9-11ed-a05c-01aa75ed71a1/language-en>
 6. COMISIA EUROPEANĂ. *Programul TACIS CBC SPF (Small Project Facility) 1996–2003: Raport de evaluare retrospectivă*. Bruxelles: EuropeAid, 2004.
 7. CONSILIUL UNIUNII EUROPENE. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01). În: *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*. C 189, 04.06.2018, p. 1–13.
 8. CONSILIUL UNIUNII EUROPENE. *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training towards the European Education Area and beyond (ET 2030)* [online]. 2021. Disponibil: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/european-education-area/education-and-training-2030-framework>
 9. DEGEVAL – GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION. *Standards für Evaluation*. 2., aktualisierte Auflage. Mainz: DeGEval, 2020. Disponibil: https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_2020.pdf
 10. EUROPEAN COMMISSION. *Better Regulation Guidelines*. Brussels: European Commission, 2021.
 11. EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA). *EU Funding Programmes 2021–2027 in Education, Training, Youth and Sport*. 2021.
 12. FEDERAȚIA INTERNAȚIONALĂ A SOCIETĂȚILOR DE CRUCE ROȘIE ȘI SEMILUNĂ ROȘIE. *Ghid de monitorizare și evaluare a proiectelor/programelor*. Geneva: IFRC, 2011.
 13. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. Hotărârea nr. 201 din 28.02.2018 privind aprobarea Statutului Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 02.03.2018, nr. 68–76, art. 232.
 14. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. *Obiectivele de Dezvoltare Durabilă*. Chișinău, 2015. Disponibil: http://mecc.gov.md/sites/default/files/obiectivele_de_dezvoltare_durabila.pdf
 15. INSTITUTUL DE DEZVOLTARE A SOCIETĂȚII INFORMAȚIONALE. *Cadrul metodologic privind evaluarea proiectelor și programelor de cercetare-dezvoltare*. Chișinău: IDSI, 2018. Disponibil: https://idsi.md/files/file/Cadrul_metodologic_privind_evaluarea_proiectelor_si_programelor_de_cercetare-dezvoltare.pdf
 16. KREMEN, V., LOKSHYNA, O. *The Development of Education in Ukraine: National Report*. Kyiv: Academy of Pedagogical Sciences, 2001.
 17. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. *Codul educației al Republicii Moldova*, nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 24.10.2014, nr. 319–324, art. 634.
 18. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. *Metodologia de evaluare instituțională a instituțiilor de învățământ general*. Chișinău: MEC, 2020.
 19. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. Hotărârea nr. 114 din 07.03.2023 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023–2025.
 20. OCDE. *Applying Evaluation Criteria Thoughtfully*. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponibil: https://www.oecd-ilibrary.org/governance/applying-evaluation-criteria-thoughtfully_689296ec-en
 21. OCDE. COMITETUL DE ASISTENȚĂ PENTRU DEZVOLTARE (CAD). *Better Criteria for Better Evaluation: Revised Evaluation Criteria Definitions and Principles for Use*. Paris: OECD Publishing, 2019.

22. OECD. *An Assessment of the Professional Development of Teachers and School Leaders, and Curriculum and Learning Resources in the Republic of Moldova*. OECD Education Policy Perspectives, no. 78. Paris: OECD Publishing, 2023.
23. OECD. *Education Policy Outlook*. Paris: OECD, 2021. Disponibil: <https://www.oecd.org/education/education-policy-outlook/education-policy-outlook-2021-highlights.pdf>.
24. OECD. *Enhancing the Evaluation of VET Programmes and Institutions in the Republic of Moldova*. OECD Education Policy Perspectives, no. 79. Paris: OECD Publishing, 2023.
25. OECD. *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*. Paris: OECD Publishing, 2010.
26. ORGANIZAȚIA NAȚIUNILOR UNITE. *Declarația de la Paris privind eficacitatea ajutorului (2005) și Agenda de acțiune de la Accra (2008)*. Paris/Accra: OECD/PNUD, 2008.
27. PARLAMENTUL EUROPEAN ȘI CONSILIUL UNIUNII EUROPENE. Regulamentul (UE) 2021/817 de instituire a „Erasmus+”: Programul Uniunii pentru educație, formare, tineret și sport. În: *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*. 20.05.2021.
28. PARLAMENTUL REPUBLICII MOLDOVA. Legea nr. 112 din 02.07.2014 pentru ratificarea Acordului de Asociere între Republica Moldova și Uniunea Europeană. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 18.07.2014, nr. 185–199, art. 442.
29. PLATFORM FOR RESEARCH AND TECHNOLOGY POLICY EVALUATION (FTEVAL). *Evaluation Standards in Research, Technology and Innovation Policy*. Vienna: FTEVAL, 2019. Disponibil: <https://repository.fteval.at/id/eprint/387/>
30. PNUD. *Raportul Dezvoltării Umane în Republica Moldova*. Chișinău: PNUD Moldova, 1997.
31. PROGRAMUL NAȚIUNILOR UNITE PENTRU DEZVOLTARE (PNUD). *Handbook on Planning, Monitoring and Evaluating for Development Results*. New York: UNDP, 2009.
32. SEVAL – SOCIÉTÉ SUISSE D'ÉVALUATION. *SEVAL Standards for Evaluation*. Berna: SEVAL, 2016. Disponibil: <https://www.seval.ch/app/uploads/2016/11/SEVAL-Standards-2016-en.pdf>
33. SOCIÉTÉ FRANÇAISE D'ÉVALUATION (SFE). *Charte de l'évaluation des politiques publiques et des programmes publics*. Paris: SFE, 2006. Disponibil: <https://www.sfe-asso.fr>
34. UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *Measuring and Monitoring Learning Outcomes and Skills: Background Paper*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2024.
35. UNESCO INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING (IIEP). *Planning and Managing Education Projects*. Paris: UNESCO IIEP, 1990–2000.
36. UNESCO. *Education 2030 – Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO, 2015.
37. UNESCO. *Education for Sustainable Development: A Roadmap (ESD 2030)*. Paris: UNESCO, 2020.
38. UNESCO. *Guide to the Analysis and Evaluation of Educational Projects*. Paris: UNESCO, 1984.
39. UNESCO. *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. Paris: UNESCO, 2021.
40. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO, 2021.
41. UNICEF MOLDOVA. *Review of the Evaluation and Assessment in Education*. Chișinău: UNICEF, 2019.
42. UNITED NATIONS. *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development [A/RES/70/1]*. New York: United Nations, 2015. Disponibil: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
43. WORLD BANK. *Education Strategy – Learning for All*. Washington, DC: World Bank, 2011. Disponibil: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/169531468331015171/pdf/649590WP0REPLA00WB0EdStrategy0final.pdf>

Literatură științifică și de specialitate

44. AINSOW, M. Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? În: *Journal of Educational Change*. 2005, vol. 6, nr. 2, p. 109–124. ISSN 1389-2843.
45. BAUER, M. W., GASKELL, G., ALLUM, N. C. Quality, Quantity and Knowledge Interests: Avoiding Confusions. În: BAUER, M. W., GASKELL, G. (eds.). *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook for Social Research*. London: SAGE Publications, 2000, p. 3–17. ISBN 978-0-7619-6481-0.
46. ALTNER, G., MAHLICK, P. *Analysis and Preparation of Education Projects*. Paris: UNESCO, 1998.
47. ANDRIȚCHI, V. *Planificarea strategică a educației la nivel local. Ghid metodologic pentru consolidarea capacităților personalului din APL în planificarea strategică bazată pe nevoile*

- relevante ale sectorului educațional local*. Chișinău: IPP: UNICEF: MECC: CEP USM, 2021. 58 p. ISBN 978-9975-71-638-3.
48. ANDRIȚCHI, V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: PRINT-Caro, 2012. 288 p. ISBN 978-9975-56-054-2.
 49. ARGYRIS, C., SCHÖN, D. A. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978. 344 p. ISBN 978-0201001747.
 50. BACIU, S. *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*. Chișinău: Editura ASEM, 2014. 324 p. ISBN 978-9975-71-253-8.
 51. BACIU, S., MUȘENCO, A. Tendințe actuale privind evaluarea calității educației în instituția de învățământ. În: *Univers Pedagogic*. 2025, nr. 1 (85), p. 13–22. ISSN 1811-5470.
 52. BAKER, B. N., MURPHY, D. C., FISHER, D. Factors Affecting Project Success. În: CLELAND, D. I., KING, W. R. (eds.). *Project Management Handbook*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1988.
 53. BARROW, C. J. *Social Impact Assessment: An Introduction*. London: Arnold, 2000. 230 p. ISBN 978-0340-7421-81.
 54. BORDEI, A. *Standardele de evaluare în educație: un cadru metodologic*. București: Editura Universitară, 2019. 320 p. ISBN 978-973-749-331-9.
 55. BOULMETIS, J., DUTWIN, P. *The ABCs of Evaluation: Timeless Techniques for Program and Project Managers*. 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2011. 304 p. ISBN 978-0-470-87354-0.
 56. BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. ISBN 978-0-674-22457-5.
 57. BRÂNDUȘA, E. *Evaluarea programelor educaționale pentru dezvoltarea competențelor digitale*. București: Editura Aramis, 2022. 310 p. ISBN 978-973-35-1829-4.
 58. BUNĂIAȘU, C. M. *Elaborarea și managementul proiectelor educaționale*. București: Editura Universitară, 2012. 410 p. ISBN 978-973-737-800-2.
 59. BUNĂIȘU, Ș. *Managementul proiectelor educaționale*. Craiova: Editura Universitaria, 2012. ISBN 978-606-14-0435-3.
 60. BURDGE, R. J. *The Concepts, Process and Methods of Social Impact Assessment*. Middleton, WI: Social Ecology Press, 2004. 334 p. ISBN 978-0941042352.
 61. BUSH, T. *Theories of Educational Leadership and Management*. 4th ed. London: SAGE Publications, 2010. 232 p. ISBN 978-1848-6019-18.
 62. CHAN, C. K. Y. *Assessment for Experiential Learning*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge, 2022. 352 p. ISBN 978-0367863234.
 63. CHEN, H.-T. *Theory-Driven Evaluations*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1990. 326 p. ISBN 978-0803-958-999.
 64. CHIRIMBU, S. *Terminologie și practică în managementul de proiect*. Bacău: Editura Docucenter, 2011. 142 p. ISBN 978-606-8246-27-7.
 65. CLELAND, D. I., IRELAND, L. R. *Project Management: Strategic Design and Implementation*. 5th ed. New York: McGraw-Hill, 2007. 523 p. ISBN 978-0-07-147160-2.
 66. COBURN, C. E. Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. În: *Educational Researcher*. 2003, vol. 32, nr. 6, p. 3–12. ISSN 0013-189X.
 67. COJOCARU, V., SACARĂ, L. *Managementul proiectelor pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. 322 p. ISBN 973-30-2189-4.
 68. CONSTANTINESCU, D., NISTORESCU, T. *Managementul proiectelor: fundamente, metode și tehnici*. Craiova: Editura Sitech, 2008. 390 p. ISBN 978-973-676-968-3.
 69. COSTACHE, I., MUNTEANU, L. *Metode și tehnici de evaluare în educație*. București: Editura Pro Didactica, 2019. 298 p. ISBN 978-606-638-127-3.
 70. CRESWELL, J. W., CRESWELL, J. D. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018. 304 p. ISBN 978-1506386768.
 71. CRISTEA, S. *Managementul organizației școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003. 224 p. ISBN 973-30-2763-4.
 72. CUCERESCU, V., HORGA, I., POLGAR, I. *Managementul proiectelor europene*. Chișinău: Tipografia Print-Caro, 2019. 280 p. ISBN 978-9975-67-601-4.
 73. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2002. 464 p. ISBN 973-681-063-6.
 74. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 272 p. ISBN 978-973-46-0936-9.

75. CUZNEȚOV, L. *Tratat de pedagogie a familiei*. Chișinău: Primex-Com, 2008. 624 p. ISBN 978-9975-70-717-6.
76. DELORS, J. et al. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing, 1996.
77. DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1997. 96 p. ISBN 978-0684-8382-81.
78. DRĂGULIN, I. *Evaluarea proiectelor pedagogice: fundamente și instrumente*. Timișoara: Editura Eurostampa, 2020. 256 p. ISBN 978-606-567-891-3.
79. DUȘA, A. *Elemente de analiză comparativă*. București: Tritonic, 2014. 280 p. ISBN 978-606-8293-84-0.
80. ENĂCHESCU, C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Ed. a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2007. 480 p. ISBN 978-973-46-0410-4.
81. FITZPATRICK, J. L., SANDERS, J. R., WORTHEN, B. R. *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 2004. 508 p. ISBN 978-0205315802.
82. FLORIAN, C. *Metodologia cercetării și evaluării proiectelor educaționale*. București: Editura Tritonic, 2021. 350 p. ISBN 978-606-8293-55-0.
83. FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 2016. 312 p. ISBN 978-0807-7568-05.
84. GAREIS, R. *Happy Projects!*. Vienna: Manz, 2005. ISBN 978-3214084301.
85. GHERGUȚ, A., CEOBANU, C. *Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale. Ghid practic*. Iași: Polirom, 2009. 248 p. ISBN 978-973-46-1390-8.
86. GORAȘ-POSTICĂ, V. Fundamentele pedagogice ale managementului proiectelor de intervenție educațională. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*. 2012, nr. 9 (59), p. 15–21. ISSN 1857-2103.
87. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Managementul proiectelor educaționale de intervenție: repere teoretice și metodologice*. Chișinău: GlobeEdit, 2018. 295 p. ISBN 978-6202487795.
88. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale de intervenție*. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2013.
89. GREENE, J. C. *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. 256 p. ISBN 978-0787983826.
90. GUSKEY, T. R. *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2000. 308 p. ISBN 978-0-7619-7561-8.
91. GUȚU, V. (coord.). *Management educațional. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p. ISBN 978-9975-71-413-6.
92. GUȚU, V. *Teoria și metodologia curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, 2003. 234 p. ISBN 9975-70-346-1.
93. GUȚU, V. *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul preuniversitar: cadru conceptual*. Chișinău: Litera, 2000. 72 p. ISBN 9975-74-267-X.
94. GUȚU, V. *Pedagogia învățământului superior*. Chișinău: CEP USM, 2007. 164 p.
95. HARGREAVES, A., FINK, D. *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006. 325 p. ISBN 978-0-7879-6838-0.
96. HEIFETZ, R. A. *Leadership Without Easy Answers*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1994. 348 p. DOI 10.4159/9780674038479.
97. HOUSE, E. R. *Professional Evaluation: Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1993. 215 p. ISBN 978-08039-499-66.
98. IONESCU, S. *Evaluarea educațională – metodologie și aplicații practice*. București: Editura Polirom, 2021. 320 p. ISBN 978-973-46-6754-8.
99. IVAN, C. *Evaluarea calității proiectelor educaționale în context european*. București: Editura Polirom, 2023. 300 p. ISBN 978-973-46-7098-9.
100. KANDA, A. *Project Management: A Life Cycle Approach*. New Delhi: PHI Learning, 2011. 310 p. ISBN 978-8120342552.
101. KERZNER, H. *Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*. 13th ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2022. 880 p. ISBN 978-1-119-80537-3.
102. KIRKPATRICK, D. L. *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 1994. 229 p. ISBN 978-1-881052-49-4.

103. KILPATRICK, W. H. *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Kessinger Publishing, 2010. 24 p. ISBN 978-1-120-91896-3.
104. KLOPPENBORG, T. J., ANANTATMULA, V. S., WELLS, K. N. *Contemporary Project Management*. 4th ed. Boston, MA: Cengage Learning, 2019. 546 p. ISBN 978-1-337-40645-1.
105. LEAVY, P. *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2022. 323 p. ISBN 978-1462548972.
106. LEEDY, P. D., ORMROD, J. E., JOHNSON, L. R. *Practical Research: Planning and Design*. 12th ed. New York: Pearson Education, 2019. xx, 441 p. ISBN 978-0-13-477565-4.
107. LEVIN, H. M., MCEWAN, P. J. *Cost-Effectiveness Analysis: Methods and Applications*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2001. 328 p. ISBN 978-0761916741.
108. LISIEVICI, P. *Evaluarea în învățământ: Teorie, practică, instrumente*. București: Editura Aramis, 2002. 280 p. ISBN 973-35-1311-5.
109. LOCK, D. *Project Management*. 10th ed. Farnham: Gower Publishing, 2013. 550 p. ISBN 978-1-4094-5269-0.
110. LUECKE, R. *Managing Projects Large and Small: The Fundamental Skills for Delivering on Budget and on Time*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2004. xviii, 178 p. ISBN 1-59139-321-3.
111. MACDONALD, B. Evaluation and the Control of Education. *Curriculum Evaluation: Today and Tomorrow*. London: Schools Council, 1976, p. 125–136.
112. MAGNEN, A. *Education Projects: Elaboration, Financing, and Management*. Paris: UNESCO/IIEP, 1991. 130 p. ISBN 978-92-803-1135-8.
113. MANDINACH, E. B., GUMMER, E. S. *Data Literacy for Educators: Making It Count in Teacher Preparation and Practice*. New York, NY: Teachers College Press, 2016. 176 p. ISBN 978-0-8077-5753-6.
114. MANDINACH, E. B., JACKSON, S. S. *Transforming Teaching and Learning Through Data-Driven Decision Making*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2012. 280 p. ISBN 978-1-4129-8204-7.
115. MANOLESCU, M. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Universitară, 2010. 330 p. ISBN 978-973-749-952-3.
116. MAYLOR, H. *Project Management*. 4th ed. Harlow: Financial Times Prentice Hall, 2010. xxiv, 414 p. ISBN 978-0-273-70432-4.
117. MAYNE, J. Contribution Analysis: Coming of Age? *Evaluation*. 2012, vol. 18, nr. 3, p. 270–280. ISSN 1356-3890. DOI 10.1177/1356389012451663.
118. MEREDITH, J. R., MANTEL, S. J. *Project Management: A Managerial Approach*. 4th ed. New York: John Wiley & Sons, 2000. xvi, 616 p. ISBN 0-471-29829-8.
119. MEYER, W., STOCKMANN, R. (eds.). *The Future of Evaluation: Global Trends, New Challenges, Shared Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan, 2016. 430 p. ISBN 978-1137376367.
120. MUNTEANU, C. *Evaluare educațională – metodologii și studii de caz*. Cluj-Napoca: Editura Accent, 2021. 260 p. ISBN 978-606-656-345-3.
121. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ, L., MÂNDRUȚ, M. *Instruirea centrată pe competențe: Cercetare – Inovare – Formare – Dezvoltare*. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, Centrul de Didactică și Educație Permanentă, 2012. 145 p. ISBN 978-973-664-538-9.
122. NEWTON, R. *Project Management Step by Step: The Proven, Practical Guide to Running a Successful Project, Every Time*. Harlow: Pearson/Prentice Hall Business, 2006. 147 p. ISBN 978-0-273-70788-2.
123. ORNSTEIN, A. C., HUNKINS, F. P. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. 6th ed. Boston: Pearson, 2013. 360 p. ISBN 978-0-13-267810-0.
124. OWEN, J. M. *Program Evaluation: Forms and Approaches*. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2007. 298 p. ISBN 978-1-59385-406-5.
125. PATTON, M. Q. *Utilization-Focused Evaluation*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2008. xx, 667 p. ISBN 978-1-4129-5861-5.
126. PERRENOUD, P. *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck, 1998. 219 p. ISBN 978-2-8041-2613-1.
127. POPESCU, M. *Evaluarea programelor educaționale – abordări metodologice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2017. 280 p. ISBN 978-973-30-3728-0.

128. PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE (PMI). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide)*. 7th ed. Newtown Square, PA: PMI, 2021. 250 p. ISBN 978-1628256642.
129. PĂUN, E. *Școala: abordare sociopedagogică*. Iași: Polirom, 1999. 270 p. ISBN 973-31-0734-1.
130. RADU, E. *Indicatori și criterii de evaluare în educație*. Cluj-Napoca: Editura Accent, 2019. 240 p. ISBN 978-606-656-123-7.
131. REISS, G. *Project Management Demystified: Today's Tools and Techniques*. London: E & FN Spon, 1992. viii, 213 p. ISBN 0-419-16920-2.
132. ROGERS, E. M. *Diffusion of Innovations*. 5th ed. New York: Free Press, 2003. 576 p. ISBN 978-0-7432-5823-4.
133. ROGERS, P. J. *Theory of Change*. Methodological Briefs: Impact Evaluation, no. 2. Florence: UNICEF Office of Research, 2014. 16 p.
134. ROSSI, P. H., LIPSEY, M. W., FREEMAN, H. E. *Evaluation: A Systematic Approach*. 7th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2004. 470 p. ISBN 978-0-7619-0894-4.
135. RĂDUCAN, C. *Model de evaluare a proiectelor educaționale: concepte, standarde, instrumente*. Târgu Mureș: Editura Arhipelag, 2021. 270 p. ISBN 978-606-92475-3-2.
136. SAVIN, V., GHIȚU, V. *Managementul proiectelor. Monitorizarea și evaluarea proiectelor*. Bălți: ADR Nord, 2013. 310 p.
137. SCARLAT, C., GALOIU, H. *Manual de instruire în managementul proiectelor*. București: Editura Economică, 2002. ISBN 973-590-622-2.
138. SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. 374 p. ISBN 978-0-465-06874-6.
139. SCRIVEN, M. *Evaluation Thesaurus*. 4th ed. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1991. 391 p. ISBN 0-8039-4364-4.
140. SENGE, P. M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency, 1990. 423 p. ISBN 978-0-385-26095-4.
141. ȘERBAN, D. *Evaluarea pedagogică și proiectarea didactică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2020. 298 p. ISBN 978-973-30-4082-9.
142. SILISTRARU, N. *Cercetarea pedagogică: ghid metodologic*. Chișinău: UST, 2012. 100 p. ISBN 978-9975-76-081-2.
143. STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1995. 175 p. ISBN 978-0-8039-5767-1.
144. STOCKMANN, R. *Handbook on Evaluation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2024. 420 p. ISBN 978-1-03532-147-6.
145. STUFFLEBEAM, D. L., CORYN, C. L. S. *Evaluation Theory, Models, and Applications*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. xxxiii, 766 p. ISBN 978-1-118-07405-3.
146. STUFFLEBEAM, D. L., SHINKFIELD, A. J. *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. xxxii, 736 p. ISBN 978-0-7879-7765-8.
147. TUDOR, A. *Evaluarea competențelor în proiectele educaționale moderne*. Iași: Editura Lumen, 2022. 290 p. ISBN 978-606-7823-90-5.
148. TYLER, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949. 128 p.
149. UCEANU, M. *Evaluarea programelor educaționale*. București: Editura Universitară, 2014. 300 p. ISBN 978-973-749-675-3.
150. WEISS, C. H. *Evaluation Research: Methods for Assessing Program Effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972. 160 p. ISBN 978-0-13-292193-0.
151. WEISS, C. H. Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. În: CONNELL, J. P., KUBISCH, A. C., SCHORR, L. B., WEISS, C. H. (eds.). *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts*. Washington, DC: Aspen Institute, 1995, p. 65–92.
152. YARBROUGH, D. B., SHULHA, L. M., HOPSON, R. K., CARUTHERS, F. A. *The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2011. 334 p. ISBN 978-1-4129-8656-4.
153. ȘANDOR, S. D. *Metode și tehnici de cercetare în științele sociale*. București: Tritonic, 2013. 293 p. ISBN 978-606-8536-32-3.

Articole, capitole de carte, teze și rapoarte de cercetare

154. ANDRIȚCHI, V., COJOCARU, T., ȘEVCIUC, M. Metode și instrumente pentru evaluarea proiectelor educaționale – studiu de caz. În: *Revista de Științe ale Educației*. 2019, vol. 11, nr. 2, p. 55–78. ISSN 1857-2310.
155. EXPERT-GRUP. *Analiza sustenabilității fondurilor europene în Republica Moldova: provocări și perspective*. Chișinău: Expert-Grup, 2024.
156. KELLEY, J. E., WALKER, M. R. Critical-Path Planning and Scheduling. În: *Proceedings of the Eastern Joint IRE-AIEE-ACM Computer Conference*. 1959, p. 160–173. DOI 10.1145/1460299.1460318.
157. PEREIRA, J., VARAJÃO, J., TAKAGI, N. Evaluation of Information Systems Project Success – Insights from Practitioners. În: *Information Systems Management*. 2022, vol. 39, nr. 2, p. 138–155. DOI 10.1080/10580530.2021.1887982.
158. RYAN, R. M., DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. În: *American Psychologist*. 2000, vol. 55, nr. 1, p. 68–78. DOI 10.1037/0003-066X.55.1.68.
159. SCHOPER, Y.-G. et al. Project Management in the Educational Sector: A Comparative Study. În: *International Journal of Managing Projects in Business*. 2018, vol. 11, nr. 3, p. 547–571. ISSN 1753-8378.
160. SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. În: TYLER, R. W., GAGNÉ, R. M., SCRIVEN, M. În: *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago, 1967, p. 39–83.
161. STOIBER, C., WALCHSHOFER, C., POHL, M., POTZMANN, B., GRASSINGER, F., STITZ, H., STREIT, M., AIGNER, W. Comparative Evaluations of Visualization Onboarding Methods. În: *Visual Informatics*. 2022, vol. 6, nr. 4, p. 34–50. ISSN 2543-2656. DOI 10.1016/j.visinf.2022.07.001.
162. VANCLAY, F. International Principles for Social Impact Assessment. În: *Impact Assessment and Project Appraisal*. 2003, vol. 21, nr. 1, p. 5–12. ISSN 1461-5517. DOI 10.3152/147154603781766491.
163. VOGEL, I. *Review of the Use of 'Theory of Change' in International Development: Review Report*. London: Department for International Development (DFID), 2012. 83 p.
164. YIN, R. K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6th ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2018, 319 p. ISBN 978-1-5063-3616-9.

ANEXE

Anexa 1. Grila multicriterială aplicată metodologiilor de evaluare

Domeniu / Criteriu	Indicatori operaționali	Întrebări de analiză	Scor (1–5)	Observații calitative
<i>Relevanță</i>	Corelarea cu politici educaționale; analiza de nevoi; adecvarea la context	Răspunde metodologia nevoilor reale ale beneficiarilor? Este aliniată la strategii naționale?		
<i>Coerență</i>	Integrarea cu alte programe; evitarea suprapunerilor; sinergii instituționale	Există compatibilitate cu alte inițiative educaționale? Sunt clar definite legăturile cu partenerii?		
<i>Eficacitate</i>	Claritatea obiectivelor; indicatori SMART; măsurarea rezultatelor	Metodologia permite verificarea atingerii obiectivelor? Utilizează instrumente adecvate?		
<i>Eficiență</i>	Raport cost–rezultat; utilizarea resurselor; timp de implementare	Sunt resursele utilizate optim? Există instrumente de analiză economică?		
<i>Impact</i>	Schimbări instituționale; efecte pe termen lung; rezultate neprevăzute	Metodologia captează efecte sistemice și transformări durabile?		
<i>Sustenabilitate</i>	Plan de continuitate; capacitate instituțională; preluare a costurilor	Rezultatele pot continua după finalizarea proiectului?		
<i>Replicabilitate și scalabilitate</i>	Transferabilitate; condiții minime de aplicare; flexibilitate contextuală	Poate fi metodologia aplicată în alte școli/regiuni? Ce adaptări sunt necesare?		
<i>Valoare pedagogică</i>	Dezvoltarea competențelor; reflecție profesională; impact didactic	Contribuie evaluarea la învățare profesională și îmbunătățirea procesului educațional?		
<i>Capacitate adaptativă</i>	Flexibilitate metodologică; reacție la schimbări; mecanisme de ajustare	Metodologia permite ajustări rapide în contexte de criză sau reformă?		
<i>Starea de bine</i>	Climat socio-emoțional; satisfacție școlară; incluziune	Sunt analizate dimensiunile stării de bine și ale siguranței educaționale?		
<i>Rigoare metodologică</i>	Triangulare; metode mixte; validitate a datelor	Sunt combinate surse cantitative și calitative? Există verificare a datelor?		
<i>Etică și transparență</i>	Confidențialitate; consimțământ informat; acces la rezultate	Respectă metodologia normele etice și principiile transparenței?		

Anexa 2. Studiul de caz pentru simulare

Proiect de educație nutrițională și dezvoltare a lanțurilor scurte de aprovizionare în instituții de învățământ din Republica Moldova

Contextul proiectului

Republica Moldova dispune de un potențial agricol și de o tradiție rurală semnificative, care nu se reflectă însă proporțional în calitatea sistemelor alimentare școlare și în accesul constant al copiilor la o nutriție echilibrată. Lanțurile de aprovizionare rămân fragmentate, iar dependența de importuri pentru produse ce pot fi cultivate local indică disfuncționalități structurale la nivel de piață, infrastructură și politici publice. Constrângerile bugetare și procedurile administrative rigide favorizează, în special în mediul rural, alimentele procesate în detrimentul fructelor și legumelor proaspete. Dimensiunea educațională a problemei este la fel de relevantă ca cea economică: competențele elevilor privind alimentația sănătoasă rămân insuficient integrate în practicile școlare curente. Micii producători agricoli se confruntă, la rândul lor, cu bariere administrative, cerințe de certificare dificil de îndeplinit și acces redus la informații despre achizițiile publice, ceea ce menține o distanță semnificativă între oferta locală și cererea instituțională. Instabilitatea regională și presiunile bugetare din perioada de implementare — generate în principal de inflație și de creșterea costurilor de transport și personal — au accentuat și mai mult necesitatea unor soluții bazate pe resurse locale și cooperare comunitară.

Descrierea proiectului

Proiectul a fost conceput ca un proiect integrat, multidimensional, orientat spre dezvoltarea competențelor nutriționale ale elevilor, consolidarea capacităților instituționale ale școlilor și stimularea colaborării dintre mediul educațional și producătorii agricoli locali. Obiectivul general a vizat îmbunătățirea stării de nutriție a cel puțin 1.000 de copii și adolescenți din cele 5 instituții de învățământ participante, prin intermediul a cinci clustere de producători care să ofere școlilor alimente crescute regional și mese mai sănătoase.

Implementarea s-a desfășurat pe parcursul a doi ani academici, în cinci instituții de învățământ selectate pe criterii de diversitate geografică, nivel de infrastructură și deschidere instituțională către inițiative inovatoare.

Grupuri țintă și beneficiari

Beneficiarii direcți

- Aproximativ 300 elevi din ciclul primar și gimnazial, participanți la activitățile de educație nutrițională și la sesiunile practice; 42 dintre aceștia au funcționat ca mentori pentru colegii lor.

- Aproximativ 100 reprezentanți ai instituțiilor de învățământ (cadre didactice, personal auxiliar responsabil de alimentația școlară, conducere), care au participat la sesiuni de formare privind nutriția și adaptarea meniurilor.
- 23 de producători agricoli locali, organizați în 5 clustere, care au beneficiat de formare agroecologică și de marketing.
- Părinți ai elevilor din instituțiile participante, implicați în activități de informare și, ulterior, ca beneficiari sau cumpărători ai produselor locale.

Beneficiari indirecti

- Comunitățile din proximitatea celor 5 instituții participante, inclusiv autoritățile locale și alți actori din sistemul de aprovizionare școlară.
- Publicul larg din zonele de implementare — peste 6.000 de persoane au fost informate cu privire la alimentația sănătoasă, antreprenoriatul alimentar local și utilizarea aplicației digitale dezvoltate în cadrul proiectului.

Componentele proiectului

Structura proiectului a fost organizată pe patru componente complementare.

- Componenta educațională a inclus ateliere tematice, sesiuni interactive și activități practice pentru dezvoltarea cunoștințelor elevilor privind alimentația echilibrată, originea produselor, citirea etichetelor și consumul de fructe și legume proaspete, printr-o metodologie participativă bazată pe învățare experiențială și jocuri educaționale.
- Componenta practică a vizat dezvoltarea abilităților culinare — sesiuni demonstrative de gătit, preparare de gustări sănătoase și exerciții de planificare a meniurilor —, precum și o tabără educațională de aprofundare, desfășurată în trei locații, cu participarea a 285 de persoane.
- Componenta instituțională a constat în formarea cadrelor didactice și a personalului auxiliar pentru integrarea educației nutriționale în activitățile curriculare și extracurriculare, adaptarea meniurilor școlare și dezvoltarea unor practici organizaționale mai sustenabile.
- Componenta comunitară a facilitat relația dintre școli și producătorii agricoli locali, prin întâlniri de lucru, vizite de studiu, o aplicație digitală gratuită de intermediere a comenzilor și o campanie de informare care a ajuns la peste 6.000 de persoane.

Indicatori și rezultate

Rezultatele proiectului au fost monitorizate printr-o matrice de indicatori, structurată pe obiectivul general, obiectivul de proiect și sub-obiective. Tabelul de mai jos sintetizează situația inițială, ținta asumată și rezultatul efectiv atins pentru principalii indicatori ai proiectului.

Indicator	Situație inițială	Țintă	Rezultat atins
Integrarea reperului de minimum 5 porții de fructe/legume pe zi în meniul școlar	Meniuri cu cel mult 2 porții de legume și 1 de fruct pe zi	5 instituții adoptă noul meniu	Toate cele 5 instituții și-au revizuit meniurile conform reperului stabilit
Contracte/parteneriate de aprovizionare între producători și școli	Niciun contract de aprovizionare existent	5 clustere încheie contracte cu școlile	5 acorduri de cooperare
Competențe agroecologice și de marketing ale producătorilor	Cunoștințe reduse privind practicile agroecologice și accesul la piață	15 producători instruiți	23 de producători și-au îmbunătățit competențele agroecologice și de marketing prin seria de ateliere
Cunoștințe nutriționale ale personalului instituțiilor	Cunoștințe de bază, insuficient dezvoltate	Minimum 80% din 150 de reprezentanți instituționali ating un nivel funcțional de cunoștințe	108 reprezentanți instituționali participanți; 94% confirmă dezvoltarea competențelor de nutriție sănătoasă
Cunoștințe și competențe didactice ale elevilor	Cunoștințe de bază despre nutriție și metode de predare	Minimum 80% din 300 de elevi acumulează cunoștințe noi; 80% din 30 de elevi dobândesc și competențe didactice	302 elevi participanți; 85% raportează cunoștințe nutriționale noi; 42 de elevi au funcționat ca formatori pentru colegii lor
Informarea publicului larg	Informare redusă privind nutriția sănătoasă și sursele locale de produse	Minimum 6.000 de persoane informate, dintre care 1.000 părinți	6.097 persoane informate, dintre care aproximativ 1.452 părinți
Rețea de colaborare între clustere și instituții	Nicio rețea existentă capabilă să elaboreze o strategie comună	Rețea susținută de minimum 50 de membri, cu o strategie proprie	Rețea funcțională susținută de 32 de membri activi, care a elaborat și aprobat o strategie comună de continuare a colaborării

Teoria schimbării care fundamentează proiectul pornește de la premisa că îmbunătățirea alimentației școlare și dezvoltarea unor sisteme alimentare locale sustenabile nu pot fi realizate exclusiv prin intervenții asupra meniurilor sau prin modificarea procedurilor de aprovizionare. Schimbarea durabilă presupune intervenții simultane asupra cunoștințelor și comportamentelor beneficiarilor, asupra capacității instituționale a școlilor și asupra mecanismelor de colaborare dintre instituțiile educaționale și producătorii agricoli locali. În această perspectivă, proiectul a fost construit pe o logică integrată a schimbării, conform căreia dezvoltarea competențelor nutriționale ale elevilor și ale personalului școlar, consolidarea capacităților producătorilor locali și facilitarea cooperării dintre actorii implicați generează premisele necesare pentru creșterea accesului la alimente sănătoase, dezvoltarea unor practici alimentare sustenabile și consolidarea rezilienței sistemului alimentar școlar.

Implementarea activităților educaționale, practice, instituționale și comunitare conduce inițial la obținerea unor *produse imediate (outputs)*, precum dezvoltarea competențelor participanților, constituirea clusterelor de producători, elaborarea unor instrumente digitale de facilitare a comenzilor și consolidarea colaborării dintre școli și comunitățile locale. Aceste rezultate creează condițiile pentru producerea unor *rezultate intermediare (outcomes)*, concretizate prin modificarea comportamentelor alimentare, creșterea ponderii produselor locale utilizate în alimentația școlară, dezvoltarea competențelor profesionale ale personalului implicat și consolidarea cooperării instituționale. Pe termen lung, proiectul urmărește generarea unui *impact* constând în îmbunătățirea stării de nutriție a copiilor, dezvoltarea unor sisteme alimentare școlare mai sustenabile, stimularea economiei locale prin integrarea producătorilor agricoli în lanțurile de aprovizionare instituțională și consolidarea culturii organizaționale orientate spre sănătate, colaborare și dezvoltare comunitară.

**Anexa 3. Rezultatele chestionarului aplicat cadrelor didactice și managerilor școlari
în cadrul seminarelor de instruire – etapa inițială (N = 68)**

Data: 28.10.2024 (N = 24); 08.11.2024 (N = 14); 09.11.2024 (N = 30)

Secțiunea I. Date generale

1. Gen

Opțiune	N	%
Feminin	66	97,06
Masculin	2	2,94
Total	68	100

2. Categoria respondentului

Opțiune	N	%
Cadru didactic	58	85,29
Manager școlar	10	14,71
Total	68	100

3. Vârsta

Interval	N	%
26–35 ani	9	13,24
36–45 ani	25	36,76
46–55 ani	12	17,65
peste 56 ani	22	32,35
Total	68	100

4. Localitatea (codificată)

Cod localitate	N	%
L1	24	35,29
L2	30	44,12
L3	14	20,59
L4	0	0
L5	0	0
Total	68	100

Secțiunea II. Implicare în proiecte educaționale

5. Instituția dvs. implementează proiecte educaționale?

Răspuns	N	%
Da	60	88,24
Nu	3	4,41
Nu cunosc	5	7,35
Total	68	100

6. Ați fost implicat/ă în proiecte în ultimii 5 ani?

Răspuns	N	%
Da	55	80,88
Nu	13	19,12
Total	68	100

Etape ale ciclului de proiect (răspuns multiplu, din cei 55):

Etapă	N	% din cei implicați
Identificarea necesităților	28	50,91
Conceptualizare	26	47,27
Implementare	41	74,55
Evaluare intermediară	12	21,82
Evaluare finală	15	27,27

7. Care sunt sursele de informare pe care le utilizați pentru a vă documenta cu privire la proiectele educaționale? (răspuns multiplu)

Sursă de informare	N	%
Platforme online și resurse digitale	59	86,76
Cursuri și materiale de formare	52	76,47
Colaborare cu alți profesioniști	47	69,12
Publicații academice / studii de specialitate	34	50,00
Alte surse (webinare, conferințe, ONG-uri educaționale)	11	16,18

8. Ați utilizat vreodată grila de evaluare pentru verificarea unui proiect educațional?

Răspuns	N	%
Da	21	30,88
Parțial	27	39,71
Nu	20	29,41
Total	68	100

9. Considerați că aveți suficiente cunoștințe pentru a participa în toate etapele unui proiect educațional?

Răspuns	N	%
Da	24	35,29
Parțial	30	44,12
Nu	14	20,59
Total	68	100

10. Ce criterii de evaluare a proiectelor cunoașteți? (răspuns multiplu)

Criteriu	N	%
Eficacitatea	60	88,24
Eficiența	57	83,82
Relevanța	52	76,47
Sustenabilitatea	46	67,65
Coerența	41	60,29
Adaptabilitatea	39	57,35
Echitatea	33	48,53
Valoarea adăugată	29	42,65

11. După opinia dvs. care sunt provocările întâlnite în evaluarea proiectelor educaționale? (răspuns multiplu)

Provocare	N	%
Lipsa de formare în evaluare	49	72,06
Lipsa resurselor financiare	45	66,18
Timp insuficient pentru evaluare	38	55,88
Lipsa persoanelor interesate de domeniu	34	50,00

12. Ați beneficiat de formare în domeniul evaluării proiectelor educaționale?

Răspuns	N	%
Da	28	41,18
Nu	30	44,12
Parțial / Ocazional	10	14,70
Total	68	100

13. Ce tipuri de formare considerați necesare pentru a dezvolta competența de evaluare a proiectelor?

(răspuns multiplu)

Tip de formare	N	%
Ateliere practice	56	82,35
Cursuri de specialitate	48	70,59
Schimb de experiență cu alte cadre didactice	44	64,71
Workshop-uri tematice cu experți	41	60,29
Webinarii / seminarii online	37	54,41
Cursuri de utilizare a instrumentelor digitale	35	51,47
Programe acreditate de formare continuă	29	42,65
Conferințe / simpozioane	18	26,47

14. Cât de importantă considerați că este competența de evaluare a proiectelor pentru cadrele didactice și manageriale? (scală 1-5)

Nivel	N	%
5 – Foarte important	49	72,06
4 – Important	15	22,06
3 – Moderat	4	5,88
1-2 – Scăzut	0	0
Total	68	100

15. Care sunt competențele specifice pe care considerați că ar trebui să le dezvoltați pentru a evalua eficient proiectele educaționale? (răspuns multiplu)

Competență	N	%
Analiza datelor și interpretarea rezultatelor	52	76,47
Utilizarea instrumentelor de evaluare	49	72,06
Formularea concluziilor și recomandărilor	46	67,65
Stabilirea criteriilor de evaluare	44	64,71
Comunicarea rezultatelor către părțile interesate	39	57,35
Monitorizarea și ajustarea procesului	34	50,00

16. Ce dificultăți întâmpinați în procesul de învățare despre evaluarea proiectelor educaționale?

(răspuns multiplu)

Dificultate	N	%
Lipsa timpului pentru formare	51	75,00
Lipsa oportunităților practice	44	64,71
Dificultăți în utilizarea instrumentelor	37	54,41
Acces limitat la resurse	29	42,65

17. Ce aspecte considerați esențiale într-o metodologie de evaluare a proiectelor educaționale? (răspuns multiplu)

Aspect	N	%
Definirea clară a obiectivelor și criteriilor	57	83,82
Utilizarea instrumentelor adecvate	53	77,94
Implicarea părților interesate	49	72,06
Monitorizare și ajustare continuă	46	67,65
Evaluarea impactului	44	64,71
Formarea continuă a evaluatorilor	42	61,76
Documentarea lecțiilor învățate	39	57,35

18. Cât de util considerați elaborarea unui ghid de evaluare a proiectelor educaționale pentru cadrele didactice și manageriale? (scală 1-5)

Răspuns	N	%
5 – Foarte util	45	66,18
4 – Util	20	29,41
3 – Moderat util	3	4,41
1-2 – Inutil	0	0
Total	68	100

19. Considerați că este nevoie de un construct curricular specific pentru formarea competenței de evaluare a proiectelor?

Răspuns	N	%
Da	54	79,41
Parțial	10	14,71
Nu	4	5,88
Total	68	100

20. Cum aplicați în practică cunoștințele dobândite despre evaluarea proiectelor educaționale? (răspuns multiplu)

Modalitate	N	%
Aplicarea instrumentelor (chestionare, interviuri)	47	69,12
Analiza datelor proiectelor	43	63,24
Elaborarea rapoartelor	31	45,59
Identificarea ajustărilor pe parcurs	29	42,65
Nu aplic sistematic	12	17,65

21. În ce măsură considerați că implicarea părților interesate contribuie la eficiența procesului de evaluare?

Nivel	N	%
5 – Foarte mare	46	67,65
4 – Mare	17	25,00
3 – Moderat	5	7,35
1-2 – Scăzut	0	0
Total	68	100

22. Cum măsurați succesul unui proiect educațional?

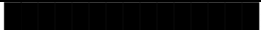
Criteriu	N	%
Îndeplinirea obiectivelor inițiale	55	80,88
Feedback pozitiv al beneficiarilor	51	75,00
Impact pe termen lung	48	70,59
Sustenabilitatea rezultatelor	44	64,71

Secțiunea III. Evaluarea necesităților educaționale

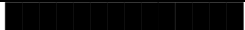
23. În ce măsură considerați că următoarele nevoi sunt importante pentru îmbunătățirea procesului educațional? (răspuns multiplu) (1 - Deloc important, 5 - Foarte important), ordonată descrescător după ponderea nivelurilor 4-5

Necesitate	N (4-5)	%	Reprezentare grafică (0-100%)
Materiale didactice moderne	61	89,71	
Formare continuă profesori	60	88,24	
Suport psihologic elevi	59	86,76	
Consolidarea capacităților profesionale	58	85,29	
Infrastructură școlară	57	83,82	
Consiliere și orientare în carieră	56	82,35	
Clase adaptate nevoi speciale	55	80,88	
Activități extracurriculare	52	76,47	
Programe de mentorat școlar	49	72,06	

24. Care considerați că sunt cele mai mari provocări cu care se confruntă școala în momentul de față?
(răspuns multiplu)

Provocare	N	%	Reprezentare grafică (0–100%)
Finanțare infrastructură	54	79,41	
Implicarea comunității	50	73,53	
Comportamentul elevilor / disciplină	47	69,12	
Resurse umane insuficiente	39	57,35	
Resurse materiale limitate	36	52,94	
Parteneriate instituționale slabe	28	41,18	

25. Ce resurse considerați că ar ajuta cel mai mult la îmbunătățirea experienței educaționale? (răspuns multiplu)

Resursă	N	%	Reprezentare grafică (0–100%)
Materiale didactice moderne	53	77,94	
Activități practice / ateliere	49	72,06	
Infrastructură modernizată	46	67,65	
Formare profesională cadre didactice	45	66,18	
Cooperare interinstituțională	44	64,71	
Echipamente tehnologice	41	60,29	
Consiliere și suport emoțional	34	50,00	

26. Cum evaluați comunicarea dintre profesori, elevi și părinți?

Răspuns	N	%
5 – Foarte bună	8	11,76
4 – Bună	44	64,71
3 – Satisfăcătoare	14	20,59
1–2 – Nesatisfăcătoare	2	2,94
Total	68	100

27. Ce activități extracurriculare considerați că sunt necesare pentru dezvoltarea completă a elevilor?
(răspuns multiplu)

Activitate	N	%
Sport	48	70,59
Arte (muzică, teatru, desen)	46	67,65
Cluburi științifice / tehnologice	43	63,24
Voluntariat	51	75,00
Grădinarit / educație ecologică	37	54,41
Educație culinară / nutrițională	40	58,82

Anexa 4. Rezultatele chestionarului aplicat subgrupului de cadre didactice și manageri școlari în etapa de evaluare finală (N = 16)

Data: 24.05.2025

Scopul instrumentului: Chestionarul a avut drept scop colectarea de date privind percepțiile, atitudinile și practicile cadrelor didactice și ale managementului instituțional referitoare la planificarea, implementarea și evaluarea proiectelor educaționale, în vederea validării *Modelului evaluativ integrator* propus în cadrul cercetării doctorale.

I. Practici de planificare și evaluare a proiectelor educaționale

1. Cum abordați procesul de planificare a unui proiect educațional?

Opțiune	N	%
Respect strict pașii stabiliți în metodologia de proiect	2	12,5
Adaptez planificarea în funcție de contextul instituțional și de nevoile identificate	5	31,25
Ajustez obiectivele proiectului în funcție de rezultatele monitorizării și feedback	2	12,5
Planificarea este realizată flexibil, în funcție de resursele disponibile și oportunitățile existente	7	43,75
Total	16	100

2. În opinia dumneavoastră, care este factorul esențial pentru succesul unui proiect educațional?

Opțiune	N	%
Identificarea corectă a nevoilor beneficiarilor	5	31,25
Implicarea activă a echipei instituției de învățământ	1	6,25
Susținerea managementului instituțional	1	6,25
Motivația personală a actorilor implicați de a contribui la schimbare	9	56,25
Total	16	100

3. În ce etapă a proiectului educațional considerați că se produce cea mai semnificativă schimbare?

Opțiune	N	%
Etapă de analiză și identificare a nevoilor	1	6,25
Etapă de implementare a activităților	7	43,75
Etapă de evaluare intermediară	4	25
Etapă de evaluare finală și reflecție post-proiect	4	25
Total	16	100

II. Practici de evaluare și percepția impactului proiectelor educaționale

4. Cum percepeți procesul de evaluare a proiectelor educaționale?

Opțiune	N	%
O procedură administrativă obligatorie	6	37,5
O oportunitate de învățare pentru echipa de proiect	8	50
O etapă finală de confirmare a rezultatelor	1	6,25
Un instrument de reflecție pentru îmbunătățirea activităților viitoare	1	6,25
Total	16	100

5. Care sunt, în opinia dumneavoastră, principalele provocări întâmpinate în evaluarea proiectelor educaționale?

Opțiune	N	%
Lipsa implicării elevilor în procesul de evaluare	3	18,75
Insuficienta reflecție critică la nivelul echipei de proiect	5	31,25
Lipsa datelor concrete privind impactul proiectelor	6	37,5
Insuficienta analiză a modului de valorificare a rezultatelor evaluării	2	12,5
Total	16	100

6. Care considerați că este durata optimă pentru implementarea unui proiect educațional astfel încât acesta să producă rezultate relevante și sustenabile?

Opțiune	N	%
1–3 săptămâni	2	12,5
1–3 luni	1	6,25
Un semestru	4	25
Un an școlar complet	9	56,25
Total	16	100

7. În cadrul proiectelor educaționale desfășurate în instituția dumneavoastră, care considerați că este rolul predominant pe care îl aveți în procesul de implementare?

Opțiune	N	%
Coordonator al planificării și organizării proiectului	5	31,25
Facilitator al implementării și monitorizării activităților	10	62,5
Promotor al vizibilității și diseminării rezultatelor	0	0
Evaluator și reflexiv critic al procesului	1	6,25
Total	16	100

III. Percepții asupra evaluării proiectelor educaționale

8. Cum percepeți de evaluare a proiectelor educaționale în instituția dumneavoastră?

(răspuns multiplu)

Opțiune	N	%
Un demers administrativ necesar	1	6,25
O oportunitate de învățare colectivă pentru echipa de proiect	11	68,75
O etapă de validare a rezultatelor obținute	4	25
Un instrument de reflecție profesională	4	25
O condiție pentru accesarea unor noi finanțări	5	31,25

9. Ce semnificație atribuiți conceptului de evaluare sistemică în contextul activității educaționale?

Opțiune	N	%
Nu sunt familiarizat(ă) cu acest concept	0	0
Îl asociez cu evaluările instituționale sau naționale	0	0
Îl consider un concept complex și integrator	6	37,5
Consider că poate contribui la obținerea unei imagini mai clare asupra realității educaționale din instituție	10	62,5
Total	16	100

IV. Evaluarea proiectelor educaționale ca proces de învățare profesională

10. În experiența dumneavoastră, evaluarea proiectelor educaționale a contribuit la:

Opțiune	N	%
O înțelegere mai aprofundată a nevoilor elevilor	6	37,5
Dezvoltarea unei colaborări mai eficiente în cadrul echipei de proiect	7	43,75
Identificarea și soluționarea provocărilor apărute în implementare	8	50
Ajustarea planificării proiectelor educaționale viitoare	3	18,75
Nu a generat schimbări semnificative	1	6,25

11. În ce mod ați utilizat rezultatele evaluării proiectelor educaționale?

Opțiune	N	%
Pentru discuții cu elevii privind progresul lor	8	50
Pentru adaptarea metodelor de predare	5	31,25
Pentru propunerea unor activități educaționale mai relevante	5	31,25
Nu am utilizat rezultatele evaluării	2	12,5

V. Rolul personal în procesele de evaluare a proiectelor educaționale

12. În urma participării la procesele de evaluare a proiectelor educaționale, considerați că ați dobândit noi perspective asupra rolului dumneavoastră profesional?

Opțiune	N	%
Da	14	87,5
Nu	0	0
Nu sunt sigur(ă)	2	12,5
Total	16	100

13. În ce măsură considerați că rezultatele evaluării proiectelor educaționale sunt valorificate în instituția dumneavoastră?

Opțiune	N	%
Foarte rar sau deloc	1	6,25
Sunt raportate, dar fără aplicabilitate concretă	1	6,25
Sunt utilizate ocazional pentru îmbunătățirea activităților	4	25
Sunt utilizate frecvent în procesul de planificare și luare a deciziilor	10	62,5
Total	16	100

Anexa 5. Rezultatele sondajului aplicat elevilor participanți la studiul de caz pentru simulare (N = 128)

Secțiunea A – Informații generale

1. Care este genul tău?

Opțiune	N	%
Băiat	51	39,8
Fată	77	60,2
Total	128	100,0

2. La ce activități ai participat în cadrul proiectului?

Opțiune	N	%
Atelier de alimentație sănătoasă	43	33,6
Vizite de studiu la producătorii locali	30	23,4
Tabăra savuroasă	21	16,4
Sesiuni de gătit	34	26,6
Alte tipuri	0	0,0
Total	128	100,0

3. Câte activități ai urmat?

Opțiune	N	%
1 atelier	22	17,2
2-4 ateliere	51	39,8
Mai mult de 4 ateliere	34	26,6
Tabăra savuroasă	21	16,4
Total	128	100,0

Secțiunea B – Autoevaluarea cunoștințelor despre alimentația sănătoasă

Instrucțiune pentru elev: Evaluează cât de bine cunoști sau aplici fiecare aspect legat de alimentația sănătoasă, folosind scala 1 = Deloc, 5 = Foarte mult.

Întrebare	1	2	3	4	5
4. Cunoști regulile de bază ale unei diete echilibrate?	0	4	34	43	47
5. Înțelegi efectele alimentației nesănătoase asupra sănătății?	0	0	26	30	72
6. Cunoști componentele esențiale ale unei mese sănătoase (legume, proteine, cereale)?	0	9	30	38	51
7. Poți identifica alimentele bogate în zahăr, grăsimi nesănătoase sau aditivi?	4	13	25	43	43
8. Știi cum să reduci consumul de zahăr, sare și grăsimi în dietă?	0	9	34	38	47
9. Poți pregăti gustări sau mese sănătoase folosind ingrediente locale și sezoniere?	0	4	17	43	64
10. Cunoști metode corecte de păstrare a alimentelor pentru a preveni risipa și alterarea?	0	8	26	43	51
11. Ai aplicat cunoștințele despre alimentația sănătoasă în viața ta personală sau la școală?	0	4	26	47	51

Secțiunea C – Autoevaluarea competențelor sociale și de colaborare

Instrucțiune: Evaluează cât de bine ai dezvoltat competențele sociale și de colaborare prin participarea la proiect, scala 1 = Deloc, 5 = Foarte mult.

Întrebare	1	2	3	4	5
12. Cât de bine ai colaborat în echipă în timpul activităților proiectului?	0	4	17	43	64
13. În ce măsură ai împărtășit colegilor ceea ce ai învățat?	0	9	21	38	60
14. Cât de încrezător/încrezătoare te simți să prezinți altora informațiile învățate?	0	4	21	39	64

Secțiunea D – Experiența elevilor și impactul activităților

Instrucțiune: Evaluează experiența ta în cadrul proiectului și impactul asupra cunoștințelor și motivației, scala 1 = Deloc, 5 = Foarte mult.

Întrebare	1	2	3	4	5
15. Cât de satisfăcut/ă ești de modul în care s-au desfășurat activitățile proiectului?	0	0	13	43	72
16. În ce măsură consideri că participarea la activități ți-a crescut cunoștințele și abilitățile?	0	4	17	43	64
17. Cât de interesat/ă ești să participi la activități similare în viitor?	0	0	21	43	64

Secțiunea E – Aplicare practică și continuitate**18. Citești etichetele alimentelor când faci cumpărături?**

Opțiune	N	%
Da	72	56,2
Da, uneori	34	26,6
Da, rar	9	7,0
Nu	13	10,2
Total	128	100,0

19. Ai aplicat acasă sau la școală ce ai învățat în cadrul proiectului?

Opțiune	N	%
Da, regulat	51	39,8
Da, uneori	43	33,6
Nu încă	34	26,6
Total	128	100,0

20. Ai dori să participi la activități similare în viitor?

Opțiune	N	%
Da	124	96,9
Poate	4	3,1
Nu	0	0
Total	128	100,0

Anexa 6. Structura programului de formare a competenței de evaluare a proiectelor educaționale propus pentru cursul: Evaluarea proiectelor educaționale

Context: În ultimii ani, instituțiile de învățământ sunt tot mai frecvent implicate în inițierea și implementarea proiectelor educaționale finanțate din surse naționale și internaționale, acestea devenind instrumente esențiale de modernizare curriculară, dezvoltare instituțională și creștere a calității procesului instructiv-educativ. În acest cadru, evaluarea proiectelor nu mai poate fi privită exclusiv ca un act administrativ de raportare, ci ca un proces sistemic de analiză, învățare organizațională și fundamentare a deciziilor strategice. Totuși, practica educațională evidențiază frecvent o discrepanță între necesitatea unei evaluări riguroase și nivelul real de pregătire metodologică a managerilor școlari și a cadrelor didactice implicate în aceste demersuri. Lipsa unor competențe specializate în domeniul evaluării conduce adesea la abordări empirice, utilizarea insuficientă a indicatorilor de impact și formularea unor concluzii cu relevanță redusă pentru dezvoltarea instituțională. În acest context, devine imperativă elaborarea unui construct curricular dedicat formării competenței de evaluare a proiectelor educaționale, capabil să integreze dimensiunile pedagogice, manageriale și metodologice ale evaluării. Un asemenea demers răspunde nevoii de profesionalizare a actorilor educaționali, de consolidare a culturii calității și de asigurare a sustenabilității intervențiilor educaționale, contribuind totodată la alinierea practicilor instituționale la standarde moderne de performanță și responsabilitate.

Scop principal: Formarea și dezvoltarea competenței profesionale de evaluare a proiectelor educaționale la managerii școlari și cadrele didactice, în vederea asigurării calității, eficienței, impactului și sustenabilității intervențiilor educaționale la nivel instituțional.

Obiectivele cursului:

- Familiarizarea cu conceptele și principiile moderne ale evaluării proiectelor educaționale;
- Introducerea unui cadru standardizat de evaluare în etape (planificare – colectare date – analiză – raportare – recomandări);
- Exersarea elaborării și aplicării instrumentelor de evaluare și formularea concluziilor pentru îmbunătățirea proiectelor.

Trainer: 1 formator principal, asistat de facilitatori de grup

Participanți: manageri școlari, directori adjuncți și cadre didactice implicate în implementarea și evaluarea proiectelor educaționale

Durata: 2 zile (12 ore academice): 10:00 – 16:00

Metodologia cursului: Cursul are un caracter preponderent practic și este conceput pentru a valorifica experiența profesională existentă a participanților în domeniul proiectelor educaționale, provocându-i să analizeze critic etapele ciclului de proiect și activitățile specifice procesului de evaluare. În intervalul de timp alocat, formarea va urmări extinderea cunoștințelor privind planificarea evaluării, selectarea indicatorilor de performanță, utilizarea instrumentelor de colectare a datelor și formularea concluziilor și recomandărilor. Activitățile vor include studii de caz, lucru în grup, simulări de evaluare și exerciții aplicative. Se preconizează ca fiecare participant să finalizeze cursul cu o înțelegere mai clară a

principiilor de bază ale evaluării proiectelor educaționale, cu o abordare mai structurată și coerentă a procesului evaluativ și cu capacitatea de a aplica instrumente simple de evaluare în propria instituție.

Materiale pentru participanți: PPT pentru cursul „Evaluarea proiectelor educaționale” oferit în versiune electronică (PDF) la finalul sesiunii.

Echipamentul formatorilor: Markere (2 seturi); markere individuale pentru participanți; 2 flipcharturi; hârtie flipchart (2–3 pachete); bandă adezivă; coli A3/A4 pentru lucru în grup.

Facilități și tehnologie: O sală de instruire spațioasă pentru maximum 25 de persoane, dotată cu flipchart, videoproiector, ecran de proiecție, laptop și acces la internet.

Ziua 1

Timp	Conținut	Obiective	Metodă	Materiale	Ghid pentru formator
OBIECTIVE ȘI METODOLOGIE					
10:00 – 10:15	Cunoașterea participanților Stabilirea așteptărilor Prezentarea structurii cursului	Spargerea gheții Identificarea așteptărilor participanților Clarificarea scopului cursului și prezentarea agendei	Exercițiu de intercunoaștere („Harta așteptărilor”), Discuție ghidată	Agenda, suport curs, flipchart, markere	Prezintă formatorul, obiectivele și regulile de lucru Prezintă participanții și creează o atmosferă deschisă Notează așteptările și clarifică scopul cursului
FUNDAMENTE ALE EVALUĂRII PROIECTELOR – SESIUNEA 1					
10:15 – 11:00	Ce înseamnă evaluarea proiectelor? Care sunt principalele tipuri de evaluare? Ce principii etice trebuie respectate în evaluarea proiectelor?	Înțelegerea terminologiei și a paradigmei de calitate (conform ANACEC și OECD) Familiarizarea cu diferitele tipuri de evaluare Conștientizarea principiilor etice în evaluarea proiectelor	Prezentare PPT, discuție	PPT 1, suport curs	Oferă exemple concrete implementate în mediul școlar Pune accent pe etica evaluatorului. Încurajează participanții să împărtășească experiențe proprii Clarifică conceptele și răspunde la întrebări pentru consolidarea înțelegerii
11:00 – 11:30	Pauza de cafea				
CICLUL PROIECTULUI ȘI MOMENTELE EVALUĂRII – SESIUNEA 2					
11:30 – 12:15	Care sunt etapele ciclului de viață al unui proiect educațional (PCM)? Când și de ce evaluăm (Ex-	Înțelegerea ciclului unui proiect și a etapelor sale Corelarea evaluării cu	Prezentare PPT, Analiză grafică a diagramei PCM, discuție	PPT 2, flipchart, fișe de lucru pentru indicatori	Prezintă etapele proiectului și explică rolul fiecărei etape în evaluare

Timp	Conținut	Obiective	Metodă	Materiale	Ghid pentru formator
	ante, Intermediar, Ex-post)? Cum definim indicatori de performanță care să măsoare schimbările reale?	etapele PCM (Managementul Ciclului de Proiect) Identificarea indicatorilor de performanță relevanți			Solicită participanților exemple practice din experiența lor Notează pe flipchart exemplele și discută aplicabilitatea indicatorilor
MODELE, CRITERII DE EVALUARE – SESIUNEA 3					
12:15 – 13:00	Care sunt principalele modele de evaluare a proiectelor? Cum alegem modelul de evaluare cel mai potrivit pentru proiectul nostru? Prin ce se distinge modelul educational propus față de abordările clasice? Ce criterii de calitate trebuie să fie respectate în evaluarea unui proiect educational? Ce tipuri de instrumente pot fi folosite pentru colectarea datelor?	Înțelegerea diferitelor modele de evaluare Selectarea modelului adecvat pentru specificul proiectului Aplicarea criteriilor de calitate în evaluare Înțelegerea tipurilor de instrumente de colectare a datelor	Prezentare PPT, studiu de caz, masa rotundă	PPT 3, fișe studiu de caz, tabele cu criterii de calitate	Prezintă modelele de evaluare și explică avantajele fiecăruia Coordonează analiza comparativă a studiilor de caz Încurajează participanții să argumenteze alegerea unui model și aplicarea criteriilor
13.00 – 14.00	Pauză prânz				
INSTRUMENTE DE COLECTARE A DATELOR ȘI ANALIZA DATELOR – SESIUNEA 4					
14.00 – 14.45	Cum alegem instrumentele potrivite de colectare (chestionar, interviu, observație)? Cum putem folosi tehnologia? Cum se analizează datele colectate? Ce pași urmează interpretarea rezultatelor?	Dezvoltarea gândirii analitice Selecția instrumentarului de colectare în funcție de grupul-țintă și indicatorii stabiliți. Dezvoltarea competențelor digitale de proiectare a instrumentelor	PPT, Atelier practic, Demonstrație, discuție interactivă	Laptopuri/Tablete, Ghid de instrumente digitale	Demonstrează exemple simple și concrete Coordonează lucrul în grupuri pentru analiza datelor Oferă feedback și clarifică pașii corecți de interpretare

Timp	Conținut	Obiective	Metodă	Materiale	Ghid pentru formator
	Cum putem trage concluzii relevante din datele obținute? Cum susțin datele luarea deciziilor privind proiectul?	de evaluare online. Exersarea procesului de triangulare a datelor pentru a asigura validitatea rezultatelor. Capacitatea de a interpreta corect rezultatele colectate			
RAPORTUL DE EVALUARE ȘI DISEMINAREA – SESIUNEA 5					
14.45 – 15.15	Care este structura logică a unui raport de evaluare profesionist? Cum formulăm recomandări care să fie cu adevărat aplicabile? Cum putem transforma datele și concluziile în sugestii practice? Cui și cum comunicăm rezultatele pentru a obține susținere instituțională?	Înțelegerea structurii și elementelor esențiale ale raportului Dezvoltarea abilității de a elabora un mini-raport de evaluare Transpunerea concluziilor evaluării în sugestii practice pentru decizii manageriale viitoare.	Exercițiu aplicativ / lucru individual sau în grupuri	Model raport, șabloane	Oferă participanților șabloane și exemple Coordonează exercițiul aplicativ și monitorizează progresul Oferă feedback individual și colectiv pentru îmbunătățirea rapoartelor

Ziua 2

Timp	Conținut	Obiective	Metodă	Materiale	Ghid pentru formator
RECAPITULARE ȘI CONECTARE					
10:00 – 10:15	Ce concepte și idei principale am învățat până acum? Care sunt punctele esențiale pe care le putem aplica în practică? Cum se leagă cunoștințele din prima zi de următoarele sesiuni?	Consolidarea cunoștințelor dobândite în ziua 1 Identificarea aplicațiilor practice Pregătirea participanților pentru continuarea cursului	Discuție deschisă / reflecție ghidată	Flipchart	Invită participanții să împărtășească reflecții și concluzii Notează pe flipchart ideile cheie Facilitează conexiunea între conceptele învățate și aplicarea lor practică
SIMULARE PRACTICĂ DE EVALUARE – SESIUNEA 6					
10:15 – 11:00	Cum se aplică toate etapele evaluării unui proiect într-un studiu de caz complet?	Aplicarea practică a tuturor cunoștințelor și competențelor dobândite	Lucru în echipe / simulare practică	Fișe studiu de caz, flipchart	Monitorizează activitatea echipelor și oferă feedback continuu

Timp	Conținut	Obiective	Metodă	Materiale	Ghid pentru formator
	Cum folosim instrumentele de colectare și indicatorii de performanță pentru a evalua proiectul? Cum formulăm concluzii și recomandări relevante? Cum integrăm competențele dobândite în evaluarea reală a proiectelor?	Dezvoltarea abilității de evaluare integrată a unui proiect Practicarea elaborării de concluzii și recomandări Identificarea timpurie a punctelor de blocaj și propunerea de măsuri corective.			Ghidează participanții în aplicarea corectă a instrumentelor și criteriilor Încurajează reflecția asupra procesului și a deciziilor luate
11:00 – 11:30	Pauza de cafea				
INTEGRAREA REZULTATELOR EVALUĂRII ÎN DECIZII INSTITUȚIONALE – SESIUNEA 7					
11:30 – 12:15	Cum pot rezultatele unui singur proiect să devină piloni de îmbunătățire a Planului de Dezvoltare Instituțională (PDI)? În ce mod integrăm datele evaluării proiectelor în dosarul de autoevaluare necesar acreditării/evaluării externe de către ANACEC? Cum utilizăm datele pentru a justifica bugetul instituției prin prisma sistemului PPBS (Planificare, Programare, Bugetare)? Cum influențează rezultatele evaluării deciziile manageriale cotidiene și ce criterii utilizăm pentru prioritizarea acțiunilor viitoare? Cum legăm indicatorii de performanță ai proiectelor de planificarea strategică a școlii pentru a demonstra impactul real asupra succesului instituțional?	Dezvoltarea abilității managerilor de a extrage date relevante din rapoartele de proiect și de a le converti în decizii strategice argumentate. Crearea unei legături directe și funcționale între procesul de evaluare a proiectelor și mecanismele de planificare managerială pe termen mediu și lung. Consolidarea capacității managerului de a justifica necesitatea investițiilor și a schimbărilor instituționale, folosind indicatori de performanță validați.	Atelier practic, discuție interactivă	Flipchart, foi A3, markere, fișe de analiză	Oferă exemple concrete din școli Coordonează exercițiile de integrare a datelor în deciziile manageriale Încurajează discuții și argumentarea deciziilor bazate pe rezultate
EVALUAREA IMPACTULUI PROIECTELOR ASUPRA BUNĂSTĂRII ȘI INCLUZIUNII ȘCOLARE – SESIUNEA 8					
12:15 – 13:00	Cum identificăm și selectăm indicatorii relevanți pentru starea de bine a elevilor si a	Dobândirea abilității de a selecta și aplica indicatori calitativi si cantitativi	Studiu de caz, simulare de situatii	Fișe studiu de caz, chestionare simulate,	Prezintă exemple concrete de bune practici în evaluarea

Timp	Conținut	Obiective	Metodă	Materiale	Ghid pentru formator
	personalului didactic în urma unei intervenții educaționale? Ce metode practice putem utiliza pentru a integra „vocea elevului”, feedback-ul părinților și al comunității în procesul de evaluare? Prin ce mecanisme captăm schimbările la nivel de valori, atitudini și comportamente generate de proiect? Cum interpretăm și prioritizăm feedback-ul colectat de la comunitate pentru a-l transforma în acțiuni manageriale concrete? Care sunt pașii metodologici pentru transpunerea rezultatelor evaluării în strategii durabile de incluziune și starea de bine la nivelul întregii școli?	specifici pentru evaluarea climatului socio-emoțional și a gradului de incluziune. Dezvoltarea capacității de a proiecta mecanisme de evaluare participativă care să asigure implicarea activă și etică a tuturor actorilor comunității școlare. Formarea deprinderilor de a transforma datele subiective de feedback în planuri operaționale de îmbunătățire a mediului de învățare și a stării de bine.	reale, lucru în grupuri	flipchart, markere, bilețele adezive	bunăstării și incluziunii Ghidează simulările și discuțiile de grup pentru aplicarea conceptelor Oferă feedback pe planurile și soluțiile propuse de participanți Încurajează reflecția asupra impactului acțiunilor asupra comunității școlare
13.00 – 14.00	Pauză prânz				
CONCLUZII ȘI FEEDBACK FINAL					
14:00 – 14:45	Lecții învățate Feedback Concluzii	Evaluarea cursului Consolidarea învățării	Discuție, chestionar	Formular feedback	Încurajează reflecția și sinteza finală

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Bulat Violeta, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele, prenumele: Bulat Violeta

Data: 21.09.2026

Semnătura:

CURRICULUM VITAE

1. **Nume de familie:** BULAT
2. **Prenume:** Violeta
3. **Loc de reședință:** Republica Moldova
4. **E-mail:** violeta_bulat@yahoo.com
5. **Educație:**

Instituție	Diplomă/Certificat obținut
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (2021–2026)	Doctorat în științele educației <i>Tema cercetării: Fundamente teoretice și metodologice ale evaluării proiectelor educaționale</i>
Universitatea din Leipzig, Facultatea de Educație, Leipzig, Germania (2022–2023)	Programul de mobilitate ERASMUS + KA107
GOOGLE, online prin www.coursera.org (2024)	Specializare: Managementul proiectelor (Google Project Management)
Autoritatea Națională pentru Calificări – ANC, organism coordonat de Ministerul Educației și Cercetării din România (2023)	Certificat: Formator
Autoritatea Națională pentru Calificări – ANC, organism coordonat de Ministerul Educației și Cercetării din România (2021)	Certificat: Specialist evaluator de proiecte
CAUX – Initiatives of Change, Elveția (2014)	Certificat: Program de leadership
Universitatea de Științele Vieții și Mediu din Iași, România, Facultatea de Horticultură, Specializarea: Amenajarea și planificarea peisajului urban și teritorial (2011–2013)	Master în amenajarea peisajului urban și teritorial
Universitatea Tehnică a Moldovei, Chișinău, Facultatea de Urbanism și Arhitectură, Specializarea: Ingineria mediului (2005–2010)	Diplomă de licență în ingineria mediului

6. Competențe lingvistice (scala 1 – excelent, 5 – începător):

Limbă	Nivel
Română	Limbă maternă
Engleză	1
Rusă	1
Germană	2

7. Apartenența la organizații profesionale:

- Membră a Asociației Europene de Evaluare
- Voluntar în cadrul Rețelei Globale a Tinerilor și Evaluatoarelor Emergenti (EvalYouth), Task Force 3 (TF3) – Dezvoltare E-learning, ianuarie 2023 – prezent

8. Premii:

- Laureată a Galei Studenților Originari din Republica Moldova, ediția a X-a, categoria Doctorat, decembrie 2022
- Beneficiară a Bursei de Excelență a Guvernului, 2024

9. Alte competențe:

- Certificare în evaluarea proiectelor și experiență relevantă în domeniul dezvoltării capacităților instituționale și al instruirii profesionale, incluzând proiectarea și facilitarea atelierelor de formare, elaborarea materialelor de instruire și aplicarea metodelor participative de învățare pentru diferite categorii de beneficiari.
- Peste 15 ani de experiență în elaborarea și managementul proiectelor, atât la nivel instituțional, cât și în cadrul inițiativelor finanțate național și internațional, incluzând planificarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea proiectelor. Experiență solidă în utilizarea instrumentelor de monitorizare și evaluare (M&E) pentru analiza performanței proiectelor, urmărirea indicatorilor de rezultat și formularea recomandărilor de îmbunătățire.
- Peste 11 ani de experiență în analiza nevoilor de dezvoltare a capacităților, precum și în domeniul analizei de politici, cercetării aplicate și evaluării programelor. Activitatea a inclus realizarea studiilor analitice, elaborarea rapoartelor de evaluare, interpretarea datelor și formularea de recomandări strategice pentru consolidarea performanței instituționale și a politicilor publice.
- Expertiză în evaluarea programelor și politicilor publice, cu accent pe analiza impactului, eficienței și relevanței intervențiilor educaționale și de dezvoltare. Experiență în elaborarea rapoartelor de evaluare, formularea de concluzii bazate pe evidențe și dezvoltarea de recomandări orientate spre îmbunătățirea proceselor de implementare și a rezultatelor programelor.
- Experiență în moderarea și facilitarea proceselor de programare, planificare strategică și dezvoltare organizațională, inclusiv coordonarea sesiunilor de consultare, facilitarea dialogului între actori instituționali și sprijinirea proceselor participative de luare a deciziilor.
- Cunoștințe avansate în proiectarea curriculumului și dezvoltarea programelor de formare, destinate atât autorităților publice locale și naționale, cât și studenților. Experiență în elaborarea și predarea cursurilor în domenii precum: dezvoltare regională, managementul ciclului de proiect, planificare strategică și marketing regional, utilizând abordări interdisciplinare și metode moderne de predare și învățare.

10. Experiență profesională:

Perioada	Locația	Instituția/Compania	Funcția	Descriere activitate
Din 05.2015	Moldova	Diverși donatori și instituții naționale din Republica Moldova	Lider de echipă, evaluator, consultant național	• Evaluări externe ale proiectelor de dezvoltare • Evaluări realizate conform criteriilor OECD/DAC • Evaluarea propunerilor de proiecte • Elaborarea studiilor de analiză a nevoilor
12.23 – 02.24	Moldova	Institutul Național pentru Educație și Leadership, Chișinău, Republica Moldova	Specialist superior	• Inițierea și implementarea proiectelor și parteneriatelor în domeniu • Asigurarea conformității proiectelor cu reglementările, politicile și standardele relevante din educație • Coordonarea proiectelor educaționale – planificare, implementare, identificarea riscurilor • Participarea în procesele de evaluare internă-externă a proiectelor educaționale • Contribuție la elaborarea analizelor, studiilor și recomandărilor metodologice
06.13 – 10.23	Moldova	Agencia de Cooperare Internațională a Germaniei (GIZ), Chișinău, Republica Moldova	Consultant privind dezvoltarea capacităților și cooperarea transfrontalieră	Proiect: <i>Modernizarea serviciilor publice locale în Republica Moldova</i> • Coordonarea activităților de dezvoltare a capacităților pentru cooperare regională și transfrontalieră • Asistență pentru Academia de Administrație Publică în actualizarea curriculumului (dezvoltare regională, leadership, marketing regional, managementul ciclului de proiect, planificare strategică) • Integrarea temelor orizontale: egalitate de gen, durabilitatea, gestiunea bunurilor publice, M&E în curricula APA • Sprijin pentru Oficiul de cooperare transfrontalieră, MDRC, ADR-uri și aplicanți ENPI • Participare la procesul de programare a fondurilor ENI • Redactarea rapoartelor de proiect, aplicarea sistemului de monitorizare bazat pe rezultate
06.15 – 02.16	Moldova	Agencia de Cooperare Internațională a Germaniei (GIZ),	Secretar al Comitetului de Evaluare	Proiect: <i>Programul de Cooperare Teritorială al Parteneriatului Estic Moldova – Ucraina</i> • Sarcini logistice și administrative legate de procedurile de evaluare • Legătura cu evaluatori interni/externi, comitet, program de suport, JDMC, beneficiari și supervizarea activității evaluatorilor

		Chișinău, Republica Moldova		• Redactarea și arhivarea proceselor-verbale ale ședințelor • Gestionarea corespondenței proiectului • Compilarea rapoartelor pentru aprobarea Comitetului de Evaluare
10.10 – 05.13	Moldova	Agencia de Cooperare Internațională a Germaniei (GIZ), Chișinău, Republica Moldova	Consultant privind cooperarea transfrontalieră	Proiect: Dezvoltarea capacităților pentru cooperare regională și transfrontalieră • Coordonarea dezvoltării proiectului • Asistență MDRC, ADR-uri și aplicanți privind obiectivele și procedurile pentru accesarea fondurilor transfrontaliere/naționale • Promovarea programelor transfrontaliere eligibile pentru Moldova (JOP Ro-Ua-Md, BSB JOP, SEE TCP) • Facilitarea generării de idei și dezvoltării de proiecte • Organizarea instruirilor în regiunile eligibile pentru îmbunătățirea capacității aplicanților
11.09 – 10.10	Moldova	Agencia de Cooperare Internațională a Germaniei (GIZ), Chișinău, Republica Moldova	Coordonator local	Proiect: Sprijin pentru cooperarea transfrontalieră a regiunii de nord a Moldovei cu regiunile vecine din România și Ucraina • Coordonarea dezvoltării proiectului • Asistență experților naționali și internaționali în procesul de oferire a consultanței privind programele UE • Organizarea atelierelor de lucru relevante pentru grupul țintă • Sprijin în identificarea partenerilor și stabilirea de parteneriate durabile • Crearea bazei de date cu potențiali aplicanți • Administrarea site-ului proiectului • Planificarea, monitorizarea și evaluarea activităților proiectului
06.08 - 05.09	Baden, Elveția	ALSTOM POWER Ltd	Stagiar	Domeniu: Cercetare și dezvoltare în domeniul turbinelor cu gaz – Grupul de performanță • Transferul modelelor de performanță ale turbinelor cu gaz dintr-un instrument comercial într-un instrument intern dezvoltat de ALSTOM, asigurând coerența și acuratețea rezultatelor • Extinderea instrumentului de analiză predictivă a performanței prin integrarea unor module operaționale speciale, precum sistemul avansat de răcire a aerului la intrarea în compresor, ceea ce a dus la îmbunătățirea impactului asupra mediului și a eficienței energetice